

**Andreas Gmelch** <https://doi.org/10.20378/irbo-51832>

# **Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen**

**Ein Beitrag zu einer  
berufsorientierten Didaktik  
der Hauptschule**



**PETER LANG**

**Frankfurt am Main · Bern · New York · Paris**

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Gmelch, Andreas:

Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen :

e. Beitr. zu e. berufsorientierten Didaktik d.

Hauptsch. / Andreas Gmelch. - Frankfurt am Main ;

Bern ; New York ; Paris : Lang, 1987.

(Europäische Hochschulschriften : Reihe 11,

Pädagogik ; Bd. 337)

ISBN 3-8204-1223-9

NE: Europäische Hochschulschriften / 11

D 473

ISSN 0531-7398

ISBN 3-8204-1223-9

© Verlag Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main 1987

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt

Printed in Germany

# ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN

Ein Beitrag zu einer berufsorientierten

Didaktik der Hauptschule

Inaugural-Dissertation zu Erlangung der Doktorwürde

der Fakultät Pädagogik, Philosophie, Psychologie

der Universität Bamberg

vorgelegt von

*Andreas Gmelch*

aus Gundelsheim

Bamberg 1987

**Referent: Prof. Dr. S. Oppolzer**

**Korreferent: Prof. Dr. H. Rosenbusch**

**Tag der mündlichen Prüfung: 1. Juli 1987**



## VORWORT

=====

Der Wunsch nach einer Auseinandersetzung mit der Problematik der Hauptschule entstand auf dem Hintergrund eigener schulpraktischer Erfahrung als Lehrer und unterrichtstheoretischer Reflexionen im schulpädagogischen Seminar an der Universität Bamberg. Bei meiner Tätigkeit als Wissenschaftlicher Assistent erhielt ich hier wertvolle Anstöße zur wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit Fragen der Didaktik von Herrn Prof. Dr. S. Oppolzer, dem Betreuer der Arbeit. Ihm gilt mein herzlichster Dank. Nicht minder möchte ich mich beim Vertreter des Lehrstuhls für Schulpädagogik bedanken, Herrn Prof. Dr. H. Rosenbusch, der die Entstehung der Arbeit geduldig verfolgt und durch zahlreiche Anregungen entscheidend gefördert hat. Wertvolle Gespräche zur Berufsorientierung führte ich mit Herrn Prof. Dr. W. Rippe. Kritische und konstruktive Impulse verdanke ich den Teilnehmern am schulpädagogischen Doktoranden-Colloquium.

Die aktuelle wissenschaftliche Diskussion zur Thematik meiner Arbeit konnte nur bis zum Jahr 1986 berücksichtigt werden.

In den Dank möchte ich einschließen meine Familie, die mir viel Verständnis, Rücksicht und Geduld während der Entstehungszeit der Arbeit entgegengebracht hat, sowie Frau Brehm für ihre Mühe bei der Anfertigung des Manuskripts.

Bamberg im April 1987

Andreas Gmelch

<u>Inhaltsverzeichnis:</u>	<u>Seite</u>
0. EINLEITUNG	1
1. GESCHICHTE UND GEGENWARTSLAGE DER HAUPTSCHULE	13
1.1 Historische Wurzeln und Funktionswandel der Volksschule	14
1.1.1 Historische Vorläufer des heutigen Hauptschulverständnisses	19
1.2. Das volkstümliche Bildungskonzept der Volksschuloberstufe	23
1.3 Die bildungspolitische Konzeptionalisierung der Hauptschule als Reform der Volksschuloberstufe	31
1.3.1 Die bildungspolitische Diskussion zur Hauptschulreform	33
1.3.2 Der pädagogische Auftrag der Hauptschule und ihre inhaltliche Bildungskonzeption	40
1.3.3 Wissenschaftsorientierung als Rezept zur Profilierung der Hauptschule?	49
1.4 Die unterschiedliche Gestalt der heutigen Hauptschule und ihre gegenwärtige Krise	63
2. LEBENSWELT DER HAUPTSCHÜLER ALS BEDINGUNGSGEFÜGE ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGSORIENTIERTEN LERNENS	75
2.1 Zum Begriff der "Lebenswelt"	76
2.2 Zur Lebenswelt der Hauptschüler	78
2.2.1 Der Hauptschüler als Jugendlicher	80
2.2.2 Die spezifische Situation der Hauptschüler	92

		<u>Seite</u>
3.	ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGSORIENTIERTE DIDAKTIK DER HAUPTSCHULE	112
3.1	Schultheoretische Vorerwägungen: Zur Phänomenologie der Motivationskrise schulischen Lernens in der Hauptschule	112
3.2	Die Relevanz der Erfahrung für die Persönlichkeitsentwicklung	119
3.3	Die pädagogische Kategorie der Erfahrung	123
3.3.1	Erfahrung als Lernbegriff bei Dewey	125
3.3.2	Phänomenologische und hermeneutische Explikation des Erfahrungsbegriffes	146
3.3.2.1	Das anthropologische Fundament der Erfahrung	148
3.3.2.2	Phänomenologische Aspekte der Erfahrung und des menschlichen Lernens	153
3.3.2.3	Die hermeneutische Struktur der Erfahrung und ihre didaktische Relevanz für schulisches Lernen	171
3.3.2.3.1	Erfahrung als Voraussetzung für Lernen	179
3.3.2.3.2	Erfahrung als Folge von Lernen	192
3.3.3	Psychologische Aspekte erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens	197
3.3.3.1	Piaget: Der Lernprozeß als Konstruktion des handelnden Subjekts	198
3.3.3.2	Aebli: Kognitive Aspekte des Handelns und "operative Didaktik"	208
3.3.3.3	Abelson: Ebenen kognitiver Strukturiertheit im Erfahrungs- und Lernprozeß	216
3.3.3.4	Handeln und Lernen in der dialektisch-materialistischen Psychologie	227
3.4	Didaktische Thesen für erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule	238

4.	BERUFSORIENTIERUNG ALS ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGSORIENTIERTE BILDUNGSAUFGABE DER HAUPTSCHULE	250
4.1	Beschreibung und Erklärung von Berufswahl- prozessen durch Berufswahltheorien und Berufswahlforschung	257
4.1.1	Persönlichkeitspsychologische Theorie-Ansätze	260
4.1.2	Entwicklungspsychologische Berufswahltheorien	261
4.1.3	Entscheidungstheoretische Erklärungsmodelle	267
4.1.4	Allokationstheoretischer Ansatz	274
4.1.5	Interaktionstheoretischer Ansatz	276
4.2	Erfahrungs- und handlungsorientierte Lern- möglichkeiten im Dienst der Berufsorientierung	279
4.2.1	Betriebserkundung	280
4.2.2	Betriebspraktikum	292
5.)	ZUSAMMENFASSUNG	311 329
	Anmerkungen	321
	Literaturverzeichnis	357

## 0. EINLEITUNG

Die Hauptschule als Weiterentwicklung der ehemaligen Volksschuloberstufe ist ein Produkt der Schulreform der 60er und 70er Jahre. Eine wesentliche Intention jener Reform war es, diesen Schultyp von der ideologischen Befangenheit volkstümlicher Bildung zu befreien und ihn zu einer gleichrangigen weiterführenden Leistungsschule umzuformen. Dabei wurde jedoch die Hauptschule als Sekundarstufe I nicht konsequent realisiert.

Inhaltliche bzw. curriculare Reformmaßnahmen orientierten sich damals vordergründig an der Gesellschaftsrelevanz der Bildungsinhalte, der Wissenschaftsorientierung des Lernens, der Effektivierung des Lernprozesses. Reformierte Curricula richteten sich vielfach an den Strukturen fachwissenschaftlicher Disziplinen aus und zeitigten eine "Gymnasialisierung" der Lehrpläne.

Heute kommen Rufe und Forderungen nach einer Reform der Reform aus unterschiedlichen Lagern mit je verschiedenen Zielsetzungen, Legitimations- und Argumentationsmustern. Allgemein ist die Rede von einer Hauptschulkrise. Ein solches Urteil bedarf der differenzierten Analyse. Auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung sind Konzeption und Funktion dieser Schulart zu untersuchen. Dabei lassen sich Diskrepanzen zwischen Anspruch und Wirklichkeit aufdecken.

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich ein rapider Wandel der Schulbesuchsquoten vollzogen. In manchen Regionen wurde die Hauptschule eher zur "Restschule" und "manches Gymnasium zur Haupt-Schule" (Diederich 1985, S. 31). Parallel zum Schülerrückgang an der Hauptschule erfolgte eine soziale Umschichtung der Schülerpopulation.

In der Konkurrenzsituation mit anderen Schulformen wird der Hauptschule in der Öffentlichkeit das Prädikat einer "Leistungsschule" nicht (mehr) zugestanden. Eine Niveaureduzierung der Bildungsanforderungen wird vielerorts als logische Konsequenz gefordert. Gleichzeitig soll eine stärkere Praxisorientierung des Lernens dem "Sorgenkind" Hauptschule helfen. Eine solche Programmatik wird meist in pejorativer Distanz zum überfordernden Paradigma der Wissenschaftsorientierung vorgebracht. Dies birgt die Gefahr in sich, den Weg zurück zur volkstümlichen Bildung zu ebnen. Es genügt nicht, sich auf die "Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung" (Lippitz 1980) zu berufen.

Unterrichtstheoretisch sind die Fragen zu klären, welchen Stellenwert Lernen "aus Erfahrung" und "im handelnden Umgang" mit "Praxis" hat, wie Lernen in seiner Sinnbedeutung für den Schüler didaktisch zu gestalten ist und welche unerläßliche Funktion dabei der Wissenschaft als Erklärungsweise von Wirklichkeit zukommt. Denn lebensweltliches Alltagswissen enthält eine historische, soziale und biographische Dimension und zeitigt deshalb unterschiedliche Erfahrungs-, Orientierungs- und Interpretationsmuster. Außerdem ist vor- bzw. außerwissenschaftliche Erfahrung bereits von "wissenschaftlichem Wissen" durchsetzt (vgl. Feig 1983, S. 12).

Z i e l d e r A r b e i t ist der Entwurf einer didaktischen Grundlegung für "hauptschulspezifisches" Lernen. Dabei soll der Arbeitslehre eine zentrale Rolle zukommen. Diese wird nämlich als profilbildendes Fach einer Bildungsinstitution verstanden, deren Bildungsauftrag - neben einer grundlegenden Allgemeinbildung - in der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt liegt. Für Hauptschüler erweist sich die Berufsorientierung als ein subjektiv relevanter Bereich beim Übergang von Bildungs- ins Beschäftigungssystem. Auf diese Bildungsaufgabe soll die Rekonstruktion eines erfahrungs- und

handlungsorientierten Lernkonzeptes - als unterrichtstheoretische Grundlage für die Vermittlung von Alltagslernen und zielorientiertem schulischen Lernen - bezogen werden.

Die Ausrichtung der didaktischen Theorie an einem erfahrungs- und handlungsorientierten Lernverständnis erfolgt dabei in Rückbesinnung auf einen bildungstheoretischen Begründungszusammenhang, der den Schüler als Lernsubjekt ernst nimmt, Bildung als individuellen und sozialen Prozeß der Auseinandersetzung mit der Umwelt in unserer heutigen historischen und gesellschaftlichen Situation versteht, dabei die jugendspezifischen Lernbedingungen ebenso wie den Allgemeinbildungsauftrag der Hauptschule berücksichtigt und sich an der Zielkategorie der Mündigkeit orientiert.

Unter der normativen Zielvorstellung des autonomen und gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts gilt es also, Lernprozesse zu arrangieren, die die Schüler durch gezielte Auseinandersetzung mit der Umwelt in wachsendem Maße zum aktiven Gestalten gesellschaftlicher Realität befähigen, in der sie leben, und zwar auf der Basis entsprechend entwickelter Denk- und Bewußtseinsstrukturen (vgl. Krüger/Lersch 1982, S. 188 f.). Die Erziehungsnorm der Mündigkeit umfaßt nach Klafki (1985, S. 17) Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit als in unserem demokratischen Gesellschaftssystem konsensfähige Orientierungsmarken des Bildungs- und Unterrichtsgeschehens. Die entsprechende Didaktik benötigt zunächst einen Begriff vom "Schüler", seinen Persönlichkeitsstrukturen und seiner Entwicklung. Im Rückgriff auf empirische Befunde der Jugendsoziologie sollen Lebenswelt, Interessen, Denk- und Handlungsstrukturen "der" Hauptschüler analysiert werden. Damit wird keinesfalls einer Rechtfertigungsideologie für das bestehende Schulsystem Vorschub geleistet.

Im Zusammenhang mit der Lebensweltanalyse heutiger Hauptschüler werden aber Korrekturen eines lernzielorientierten Unterrichts-

paradigmas und eines falsch verstandenen wissenschaftsorientierten Curriculumkonzeptes für notwendig erachtet. Somit geht es um die generelle Reflexion schulischen Lernens und damit natürlich auch um die pädagogische und didaktische Fragestellung nach Zielen, Inhalten und Methoden in der Hauptschule.

Die Hauptschule als Bildungsstätte grundlegender Allgemeinbildung mit gleichzeitig berufsvorbereitendem Auftrag im Sinne der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt sollte ihr spezifisches Profil durch das Fach bzw. den Aufgabenbereich der Arbeitslehre erhalten. "Arbeit" als existentielle Kategorie für den Menschen in der Gesellschaft gilt zumindest seit Th. Litt als "bildungsbedeutsam" (vgl. u.a. Litt 1957; ders. <sup>3</sup>1964; Lassahn 1970). Litt hatte als zeitgemäße Bildungsaufgabe herausgestellt, dem jungen Menschen zur humanen Bewältigung der modernen Arbeitswelt zu verhelfen, also diese Arbeitswelt und ihre Voraussetzungen selbst zum Thema von Bildungsbemühungen zu machen und den jungen Menschen in diese Wirklichkeit einzuführen<sup>1)</sup>. In der auf Litts Gedanken aufbauenden weiterführenden pädagogischen Diskussion wird die Entscheidungsfähigkeit für den Beruf als weiteres Element dieser Bildungsaufgabe betont.

Der Auftrag der Schule beschränkt sich also nicht auf einen zweckrationalen Verwertungszusammenhang. Er ist geschichtlich bedingt, gesellschaftlich abhängig und an einer pädagogischen Norm orientiert.

Der Auftrag des Grundgesetzes unseres demokratischen Staateswesens sowie das auf anthropologischem und geschichtlich-gesellschaftlichem Hintergrund gewachsene pädagogische Postulat der Mündigkeit des Individuums bilden somit die Legitimationsbasis eines im schulischen Lernprozeß zu verfolgenden emanzipatorischen Erkenntnisinteresses. Ein solches hat die Handlungs- und Kritikfähigkeit der Lernenden in der konkreten



gesellschaftlichen Situation im Auge. Daß damit die politische Handlungskompetenz solidarisches Verhalten impliziert, ergibt sich aus der demokratischen und wirtschaftlichen Struktur unseres Staatswesens. Somit steht der pädagogische Auftrag der Arbeitslehre "... im Spannungsfeld zwischen Bildung und Ausbildung, zwischen Anpassung an die Wirtschafts- und Arbeitswelt und kritischer Distanz, d.h. der Qualifizierung zur verantwortlichen konstruktiven Mitgestaltung und Weiterentwicklung unserer Gesellschaft" (Gmelch 1981, S. 15).

Es ist eine spezifisch fachdidaktische Aufgabe, einerseits die "Sinnbestimmung von Unterricht" inhaltlich und andererseits die "Möglichkeit ihrer Realisierung" methodisch zu klären (Prange 1977). Der fachdidaktische Auftrag der Auswahl, Legitimation, Akzentuierung und Strukturierung von Inhalten für die schulische Bildungsaufgabe "Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt" ist daher freilich auf fachwissenschaftliche Aussagen und Ergebnisse verwiesen. Bei der Konkretisierung fachspezifischer Inhalte steht dabei die Didaktik der Arbeitslehre vor dem Dilemma der Bezugswissenschaft(en) für ein komplexes und disparates "Bildungsfeld". Wegen des Fehlens einer Tradition als Schulfach und einer entsprechenden fachdidaktischen Hochschuldisziplin sowie auf Grund einer spezifischen Interpretation von "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts sind abbilddidaktische Konzeptionen<sup>2)</sup> als erste curriculare Entwürfe der Arbeitslehre die Folge gewesen, welche sich an der Systematik einer oder mehrerer Bezugsdisziplinen orientierten. Der "Faktor" Schüler spielt als "Adressat" von Bildungsprozessen hierbei eine eher zweit-rangige Rolle. Seine Lernmöglichkeiten und Interessen, seine Lebenswelt, seine Erfahrungsgeschichte - all dies macht nicht eine entsprechende Unterricht konstituierende Bedeutung<sup>3)</sup> aus. Es ist jedoch eine eigenständig fachdidaktische Aufgabe, aus edukativer Verantwortung disziplinäre Strukturen mit gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen hinlänglich zu verbinden. Auf die Frage nach altersspezifischen Lern-

und normorientierten Bildungsprozessen liefert die Fachwissenschaft keine Antwort. Vielmehr muß sich die Didaktik "über den Weg eigenständiger metatheoretischer Begrifflichkeit ihre wissenschaftstheoretischen Implikationen (selbst) erschließen" (Feig 1983, S. 3)<sup>4</sup>). Da im Brennpunkt des fachdidaktischen Interesses der Bildungs- und Lernprozeß steht, kann sich die Didaktik nicht einer pädagogisch zu begründenden Norm enthalten, die als Orientierungskategorie für das Was, Wie und Zu-welchem-Zwecke schulischer Lern-, Erfahrungs- und Handlungspraxis dient. Als eine solche Orientierungskategorie verwenden wir einen zeitgemäßen kritischen Bildungsbegriff, der Lernen "... im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit ..." (Klafki 1985, S. 38; vgl. ders. 1982 b, S. 16 ff.) versteht.

Als methodische Vorgehensweise dient das Verfahren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, das generell als "Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit" bezeichnet werden kann (Klafki 1981, S. 93; vgl. ders. 1982 b, S. 15-52; vgl. ders. 1985, S. 31-86). Eine solche hermeneutische, kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft versteht sich als "Theorie pädagogischer Praxis und für pädagogische Praxis" (Klafki 1982 b, S. 16). Dabei wird "pädagogische Praxis" als eine besondere Weise gesellschaftlicher Praxis verstanden unter dem Erkenntnis- und Handlungsinteresse der Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung, von individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit. Diese bereits eingeführte, anthropologische und geschichtlich-gesellschaftlich begründbare Norm - bildungsgeschichtlich seit Humboldt vom Individualitätsbegriff her entfaltet - impliziert nach Klafki (1982 b, S. 17) zugleich die Erziehung zur Verantwortlichkeit für die Verwirklichung der analogen Möglichkeiten aller anderen Gesellschaftsmitglieder, d.h. die Erziehung zur Solidarität. Angesichts gegenwärtiger wie zukünftiger Probleme

unserer Industriegesellschaft - sei es in der humanen Gestaltung der Arbeitswelt, der "gerechten" Verteilung von Arbeit, der ökologischen Folgewirkungen von Wachstum und Technologie und dgl. mehr - bekommt das Erziehungsziel der Solidarität einen notwendigen Stellenwert, der ihm durch die dazu dysfunktionale Funktion und Struktur unseres öffentlichen, auf die Leistungsgesellschaft ausgerichteten und durch die Selektion eher die individuelle Konkurrenz fördernden Schulwesens nicht in entsprechender Weise zugewiesen wird<sup>5)</sup>. Die gesellschaftskritische Perspektive eines solchen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses impliziert das Eintreten für eine konsequent demokratische Gesellschaft. Damit ist der Verweis auf die institutionellen und schulstrukturellen Rahmenbedingungen angesprochen, so daß unterrichtstheoretisches Erkenntnis- und Handlungsinteresse nicht losgelöst von schultheoretischen und gesellschaftstheoretischen Fragestellungen reflektiert werden können. Die an der Zielkategorie Mündigkeit orientierte argumentative Rechtfertigung des Erkenntnis- und Handlungsinteresses bedarf für ihre Konkretisierung eine jeweils konsensfähige Diskussion und aktualisierte Interpretation, um Bedingungen, Inhalte, Formen und Wege sowie Hindernisse der erziehlich zu vermittelnden Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung in der jeweiligen gesellschaftlichen und lebensweltlichen Situation zu reflektieren<sup>6)</sup>.

In einer so gearteten Problemperspektive weiß sich unsere wissenschaftstheoretische Position einer hermeneutischen Vorgehensweise verpflichtet, die den historischen schultheoretischen Kontext ebenso wie empirische Ergebnisse für die Bedingungs- und Wirkungsanalyse von Lernprozessen in den Interpretationsrahmen einzuholen vermag. In historischen Zusammenhängen stehende und durch diese geprägte Sinngewandlungen für pädagogische Phänomene und Probleme wie z.B. die Hauptschule und deren spezifischer Bildungsauftrag, sind wirkungsgeschichtlich aufzudecken, auf zukünftige Lebenssituationen zu

projizieren, Weiterentwicklungen und Alternativen durch die differenzierte Bezogenheit auf die Voraussetzungen pädagogischer Praxis zu entwerfen. Besonders für praxisbezogene "Sinnentwürfe" ist die Konstruktion von Wirkungszusammenhängen mit Hilfe erfahrungswissenschaftlicher Methoden, die reale Handlungsbedingungen und Handlungsfolgen zu ermitteln suchen, unumgänglich notwendig. Sie sind im hermeneutischen Aufklärungsprozeß jedoch reintegrationsbedürftig; d.h. aus den leitenden hermeneutischen Fragestellungen<sup>7)</sup> heraus sind empirische Forschungsstrategien zu entwickeln und empirische Ergebnisse dann in umfassendere Sinnzusammenhänge wieder interpretativ einzuordnen. Hinsichtlich der Aufklärung der Lebenswelt der Hauptschüler und der theoretischen Fundierung eines erfahrungs- und handlungsorientierten Lernparadigmas bedienen wir uns solcher empirischer Ergebnisse mit dem Ziel, "... pädagogische Entscheidungssituationen aufzuklären, bewußte und begründbare pädagogische Entscheidungen zu ermöglichen, aber auch zu fordern" (Klafki 1985, S. 37)<sup>8)</sup>.

Der skizzierte forschungslogische Zusammenhang zwischen Hermeneutik und Empirie bedarf, will er nicht "wertfrei" bestehende Bildungsstrukturen als naturnotwendig gegeben akzeptieren, der Erweiterung um eine ideologiekritische Dimension, welche die "... gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse und die darin wirksamen Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsbeziehungen, Zwänge und Möglichkeiten ..." (Klafki 1982, S. 36) als mitbedingende Variable für pädagogisches Denken und Handeln aufzudecken sucht und eventuell die ideologische Rechtfertigungsbasis für als zeitlos normativ gültig postulierte Zusammenhänge entlarvt. Eine solche aufklärende Kritik ist im Zusammenhang der Funktionsbeschreibung der Hauptschule unerlässlich.

Eine solche "kritische Hermeneutik" fragt aber auch in wirkungsgeschichtlicher Perspektive nach ggf. "vergessenen" pädagogischen Sinngebungen und der Möglichkeit ihrer Reinter-

pretation: Für unsere Unterrichtstheorie wird auf die Theorie der Erfahrung bei Dewey zurückgegriffen.

Es soll versucht werden, wie durch individuelle Erfahrung, praktisches Handeln und Reflexion die kognitiven Strukturen mit aufgebaut werden und wie verhaltensregulierende Einstellungen grundgelegt werden können. Dabei muß eine Auseinandersetzung darüber erfolgen, in welchen Modalitäten das Wissen des Menschen repräsentiert wird. Damit rekuriert Fachdidaktik auf eine erkenntnistheoretische Basis. Voraussetzungen, Erkenntnisinteressen und Legitimationsgrundlagen für eine Didaktik der Arbeitslehre werden in einen grundlegenden unterrichtstheoretischen Kontext gestellt. Dabei erfolgt eine exemplarische Reduktion auf den Teilbereich der Berufsorientierung als hauptschulspezifische Bildungsaufgabe. Dieses Vorhaben will Anstöße für eine vernachlässigte Didaktik der Hauptschule liefern.

Der A u f b a u d e r A r b e i t sieht vier Kapitel vor: Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der Bildungsinstitution Hauptschule. Dabei wird zunächst den historischen Vorläufern heutiger Hauptschulkonzeptionen nachgegangen. Die Auseinandersetzung mit dem volkstümlichen Bildungskonzept bringt ideologisch befangene Bildungsvorstellungen zu Tage, die u.a. in der ständischen Gesellschaftsordnung des 19. Jahrhunderts verwurzelt waren. Bei der bildungspolitischen Diskussion zur Hauptschulreform in den 50er und 60er Jahren unseres Jahrhunderts versuchte man diese zu überwinden. Eine Aktualisierung des pädagogischen Auftrages der Hauptschule, eine als weiterführende Schulform umgestaltete Nachfolgerin der alten Volksschuloberstufe, stellte die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt als "profilbildenden" Bereich dieser Institution heraus. Inwieweit die "Wissenschaftsorientierung" imstande war, der Hauptschule den Sekundarschulcharakter zu verleihen, wird in einer weiteren Analyse zu

klären versucht. Dabei kommen unterschiedliche Verständnisse dieses "Bildungsprinzips" zum Vorschein, die in der didaktischen wie in der bildungspolitischen Diskussion zu kontroverse Positionen führten bis zur aktuellen Forderung einer Abkehr von der Wissenschaftsorientierung. Zur Notwendigkeit und zu den Grenzen wissenschaftsorientierten Lernens versucht unsere Analyse einen unterrichtstheoretischen bzw. didaktischen Beitrag zu liefern. Abschließend wird die gegenwärtige kritische Situation der Hauptschule in drei Thesen charakterisiert, in der ursprünglichen Konzeption die heutige Hauptschulrealität gegenübergestellt wird.

Eine "Bewältigung" dieser Krise versprechen wir uns aus didaktischer Sicht durch ein spezielles erfahrungs- und handlungsorientiertes Bildungskonzept für die Hauptschüler. Das Herstellen von Erfahrung für Lernprozesse und das Lernen durch Erfahrung unterschiedlicher Qualität spielen dabei eine zentrale Rolle. Zu diesem Zweck soll im zweiten Kapitel zunächst die Lebenswelt der Hauptschüler als ein Bedingungsgefüge erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens untersucht werden. Wir bedienen uns dabei hauptsächlich entwicklungspsychologischer und jugendsoziologischer Befunde, um in 5 Thesen jugend-spezifische Denk- und Verhaltensweisen, unterschiedliche Orientierungsmuster sowie hauptschülerspezifische Einstellungen, Zukunftsperspektiven, Lern- und Leistungsverhalten zu eruieren. Lebensweltliche Erfahrungszusammenhänge sollen als didaktisch relevante Faktoren damit ihre Berücksichtigung erfahren.

Das Kernstück der Arbeit bildet das dritte Kapitel, das sich die Entwicklung einer erfahrungs- und handlungsorientierten Didaktik der Hauptschule zum Ziel setzt. Sie greift einen vernachlässigten Bereich didaktischer Forschung auf. Die Auseinandersetzung um die Hauptschule wird damit auf eine unterrichtstheoretische Diskussion zurückgeführt. Wenn hierbei "Erfahrung" als unterrichtstheoretische Zentralkategorie eine vordergründige Rolle spielt, wird dies zunächst anthropologisch

begründet: Für die Persönlichkeitsentwicklung ist der Mensch auf Erfahrung im Sinne handelnden Umgangs innerhalb von Interaktionsprozessen angewiesen. Dies deutet darauf hin, daß auch institutionalisiertes Lernen die "Gangstruktur" der Erfahrung zu berücksichtigen hat. Im Rückgriff auf Dewey werden Strukturelemente einer pädagogischen Theorie der Erfahrung herausgearbeitet. Phänomenologische Aspekte der Erfahrung und des menschlichen Lernens tragen zur wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Klärung des Erfahrungsphänomens bei. Hierbei erweist sich der Rekurs auf Husserl fruchtbar. Die hermeneutische Struktur der Erfahrung fordert didaktisch relevante Gesichtspunkte für schulisches Lernen zu Tage. Denkansätze von Dilthey, Gadamer und Buck werden als wesentliche Referenzpositionen für unser "Theoriegebäude" verwendet. Zwei qualitativ unterschiedliche Erfahrungsdimensionen, nämlich Erfahrung als Voraussetzung für Lernen und Erfahrung als Folge von Lernen, bilden das Strukturraster für eine erfahrungs- und handlungsorientierte Didaktik, deren Konkretisierung im jeweiligen fachdidaktischen Forschungsfeld noch zu leisten ist.

Innerhalb psychologischer Theorieansätze erfolgt eine Auseinandersetzung mit Piaget, demzufolge der Lernprozeß als Konstruktion des handelnden Subjektes charakterisiert wird. Die Weiterführung durch Aebli's Handlungs- und Wissenstheorie relativiert einige Aussagen Piagets. Noch zu wenig scheint die "script-Theorie" von Abelson innerhalb der didaktischen Forschung beachtet zu werden, die den Erwerb, die Verarbeitung und Nutzung alltäglicher Erfahrungen zu erklären versucht. Insofern Abelson in seiner Theorie Wahrnehmung, Sprache und Handeln in der Erfahrung integriert und singuläre Ereignisse im situativen Kontext der interaktiven Lebenspraxis als Ausgangspunkt alltäglicher Lernprozesse herausstellt, zeigen sich Affinitäten zu den weiter oben diskutierten phänomenologischen und hermeneutischen Aspekten der Erfahrung. Darüber hinaus wird der Zusammenhang von Alltagswissen und Wissenschaftswissen für den Lernprozeß geklärt. Wenn Schule es sich zur

Aufgabe macht, einstellungsändernde und verhaltensregulierende "Bildung" zu vermitteln, Schüler für ihr jetziges und späteres Leben "erfahrungsfähig" zu machen, sollte sich die Didaktik zumindest heuristisch der Abelson'schen Theorie bedienen.

In Zusammenhang mit der Forderung nach Praxisorientierung erscheint es unumgänglich, Handeln und Lernen in der dialektisch-materialistischen Psychologie zu diskutieren, zumal eine fortschreitende Adaption des Gedankengutes von Galperin, Leontjew und Rubinstein besonders bei der Klärung erkenntnistheoretischer Probleme in der westlichen Denk- und Arbeitspsychologie zu konstatieren ist. Zusammenfassende didaktische Thesen bringen die breit gefächerte Theoriediskussion in einen besonders für hauptschulspezifisches Lernen geordneten Zusammenhang.

Das vierte Kapitel versucht Aspekte der erfahrungs- und handlungsorientierten Didaktik für die Berufsorientierung als profilbildende Bildungsaufgabe der Hauptschule zu konkretisieren. Zunächst wird dieser Bildungsauftrag begründet und konkretisiert. Da eine reflektierte Berufswahlfähigkeit sich als zentrales Ziel der Berufsorientierung herausstellt, werden Berufswahltheorien und Berufswahlforschung hinsichtlich ihrer didaktischen Relevanz "befragt". Dabei soll ein Zusammenhang zur vorher geleisteten didaktischen Theorie hergestellt werden. Hinsichtlich erfahrungs- und handlungsorientierter Lernmöglichkeiten im Dienst der Berufsorientierung erfolgt danach eine fachdidaktische Auseinandersetzung mit den "Methoden" Betriebserkundung und Betriebspraktikum.

Abschließend werden die Ergebnisse dieser Arbeit zusammengefaßt.



## 1. GESCHICHTE UND GEGENWARTSLAGE DER HAUPTSCHULE

Eine Analyse der Hauptschule kommt nicht umhin, die Schulgeschichte mitzureflektieren; denn Geschichte hat u.a. eine Korrektivfunktion gegenüber aktuellen Phänomenen. Historisches Wissen vermag gegenwärtiges Denken und Handeln zu erhellen sowie Tendenzen und Hinweise für das moderne Selbstverständnis zu liefern (vgl. Gmelch 1979, S. 17). Insofern ist der Beschreibung der Hauptschule in ihrer heutigen Erscheinungsform der Verweis auf ihre historische Bedingtheit voranzustellen. Es ist unzulässig, die Begriffsgeschichte mit dem Auftauchen des Etikettes "Hauptschule" beginnen zu lassen, wie es vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" vom 14.02.1959 für die ehemalige Volksschuloberstufe geprägt worden ist, ohne daß eine Begründung für den Begriff erfolgt ist. Vielmehr soll kurz auf die Problemgeschichte eingegangen werden, da "einem Phänomen ein Selbstverständnis innewohnt, das in historischer Kontinuität steht" (Keck 1970, S. 39). Es erscheint nicht notwendig, eine eigene detaillierte historische Quellenarbeit zu leisten, da diese bereits vorliegt (vgl. u.a.: Schramm 1969; Petrat 1979). Vielmehr geht es darum, markante Merkmale und Daten festzuhalten, die für das Gepräge und das Selbstverständnis der heutigen Hauptschule richtungweisend waren, ohne dabei in phänomenologische Fußstapfen zu treten im Sinne einer Theorie der Schule nach Reimers (1964). Dann würden nämlich mit einem Absolutheitsanspruch und ohne Bewußtsein eines Ideologieverdichtes unterschiedliche Wesensaussagen bezüglich Schule zustande kommen, abhängig davon, mit welchem (impliziten) Vorverständnis dieses "Wesen" vom geschichtlichen Ursprung der Schule "abgelesen", aus ihrer geschichtlichen Entwicklung herausinterpretiert oder in der Gegenwart identifiziert wird.

## 1.1 Historische Wurzeln und Funktionswandel der Volksschule

Obgleich die institutionelle Begründung der Hauptschule - vorbereitet durch die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses von 1959 (Rahmenplan) und durch das "Hamburger Abkommen" der Länder 1964 als dritte Form weiterführender Schulen im Begriff und Konzept bundesweit akzeptiert - mit dem Hinweis auf die besondere Situation der Gegenwart vollzogen wurde, lassen sich die Probleme dieser Schule nur im Rahmen einer Geschichte der Volksschule, bei der sie ihre "Wurzeln" hat, verstehen, interpretieren und einordnen.

Die Anfänge des deutschen Volksschulbegriffes, für den es in anderen Staaten kaum Entsprechungen gibt, reichen zumindest bis ins 16. Jahrhundert zurück. Entgegen der Bezeichnung Volksschule als "Schule des Volkes" ist sie keine elementare Bildungsstätte für alle Kinder des Volkes gewesen, sondern hat als Standesschule die zweckorientierte Ausbildung des "niederen Volkes" verfolgt (vgl. Schulenberg 1970, S. 407). Die Intention die Volksschule als reine Standesschule zu überwinden, wird zum ersten Mal 1823 von Hergenröther vorgetragen: "Sie soll nicht etwa bloß der arbeitenden und erwerbenden Klasse - gemeinhin das Volk genannt -, noch weniger bloß einem besonderen Stande diese arbeitenden und erwerbenden Klasse ..., sondern überhaupt allen Ständen der großen Staatsgesellschaft einen gesunden und edlen Nachwuchs liefern; sie soll die allen Ständen nötige allgemeine Vorbildung geben, wodurch die besondere Berufsbildung erst möglich wird" (Hergenröther 1823, S. 11).

Die Entstehung der Volksschule und ihre inhaltliche Ausgestaltung ist jeweils als Antwort auf bestimmte gesellschaftliche Bedürfnisse zu verstehen. Die Vorbereitungsfunktion auf die spätere Erwerbstätigkeit hat dabei eindeutig dominiert. Dies zeigt sich schon bei den im 14. Jahrhundert entstandenen "Schreib- und Leseschulen" sowie den "Rechenschulen". Deren Notwendigkeit ergab sich aufgrund der Entwicklung des städtischen Lebens und der Ausweitung des Handels.

Im Reformationsjahrhundert wuchs dem sog. niederen Schulwesen als weiterer Unterrichtsbereich die religiöse Unterweisung zu. Der unterrichtliche Selbstzweck der Elementarkenntnisse des Lesens und Schreibens trat zurück und wurde primär in den Dienst der Vermittlung religiösen Wissens gestellt. Gleichzeitig entzog sich die Schule mit dem dominierenden religiösen Unterweisungsauftrag bis zur Aufklärung im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts im wesentlichen dem juristischen Zugriff des Staates. In überregionalen "Pfarr- und Kirchspiel-Hauptschulen" ist der Lehrkanon um den Religionsunterricht erweitert worden. Damit erhielten diese Schulen den "Charakter einer elementaren Sekundarstufenschule" (Keck 1970, S. 52).

Im Zeitalter der Aufklärung und des Absolutismus machte sich der Staat die Sozialisationsfunktion der (niederen) Schule zunutze. Er verstärkte seinen Einfluß auf die Schulen mit dem Ziel, zuverlässige und arbeitsame Untertanen zu erziehen und für qualifizierten Nachwuchs zur Erhaltung der bestehenden Gesellschaft zu sorgen. Wenngleich in Schulerlassen oder Schulordnungen zur allgemeinen Schulpflicht der Tenor religiöser Motive dominierte, stand die Frage der Erziehung zur christlichen und bürgerlichen Zucht und Nützlichkeit deshalb im Vordergrund, weil "der Katechismus nichts anderes als ein selbstverständliches Mittel sozialer Disziplinierung" (Schulenberg 1970, S. 405) war.

Die gesellschaftliche Entwicklung gab der Schulpflicht, welche erst unter dem Einfluß der Arbeitswelt konsequent durchgesetzt wurde (vgl. Wurzbacher <sup>2</sup>1974, S. 106), bald einen anderen Akzent. Aufgrund wirtschaftlicher und sozialer Umschichtungsprozesse sollte dem verarmten Proletariat in den "Armenschulen" ein Minimum an lebenspraktischem Können und lebenswichtigem Wissen mit ins Leben gegeben und die Grundlage für die künftige Erwerbstätigkeit geschaffen werden. Das Ziel war es, die Kinder an das Arbeiten zu gewöhnen und auf ein Handwerk hin zu erziehen.

Mit der beginnenden Industrialisierung hatte die Schule sich auf die veränderten Produktionsverhältnisse einzustellen. In den "Industrieschulen" wurden die Kinder auf die künftige Erwerbstätigkeit vorbereitet, indem neben Lern- auch Arbeitstätigkeiten in die Schule integriert wurden. Außer handwerklichen Fertigkeiten galt es auch die erforderlichen Arbeitstugenden zu entwickeln. Ob die Industrieschulen "aus der erzieherischen Verantwortung (entsprangen), die Not der Armen zu beheben" (Kaiser<sup>3</sup> 1974, S. 17), läßt sich bezweifeln. Denn die Kombination von Elementarunterricht und nutzbringender Handarbeit, wobei letztere zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen hatte, war keineswegs auf dem Boden der sozialen Verantwortung des Staates gegründet. Das Bildungsideal des frühkapitalistischen Menschen, wo der "homo oeconomicus" eine möglichst disponible, vielseitige Ausbildung durch "Kräftebildung" an verschiedenen Gegenständen und die Entwicklung eines Arbeitsethos im Sinne der Verwirklichung christlichen Lebens erfahren sollte, pervertierte durch die Entartung der Industrieschulen zu ausbeuterischen Fabriken.

Die Ausrichtung der Schule auf die Arbeitswelt im pragmatisch orientierten Leitbild der Volksschule erfuhr einen Bruch durch den aufkommenden Neuhumanismus und der damit verbundenen Betonung der Allgemeinbildung gegenüber der Berufsbildung. Die einseitige Ausrichtung der Schulen auf den Lebensbereich der Wirtschaft und Arbeit, die Entartung vieler Industrieschulen zu Produktionsstätten, ihre Konkurrenzunfähigkeit gegenüber der Maschinenarbeit, fehlende Flexibilität gegenüber sich verändernden Arbeitsweisen, Mangel an Räumen, Geräten und geeigneten Lehrkräften usw. hatten u. a. dazu den Nährboden geliefert. Das Lernen selbst sollte als ein wichtiges Element zur Bewältigung der modernen Arbeitswelt herausgestellt werden. Der Selbstzweckcharakter der Bildung im humanistischen Sinn hatte in erster Linie die Formung der Persönlichkeit im Auge.

Die "Industrieschule" entwickelte sich somit allmählich zu einer gehobenen Bürgerschule mit Verdrängung des berufsbildenden Prinzips<sup>1)</sup>. Der allgemeinbildende Stoffplan, der den obrigkeitsstaatlichen Zielen angepaßt war, schloß die Arbeitswelt aus und sorgte so gerade nicht für die Erziehung zur Industrie- und Berufswelt. Als tragendes Motiv und neue "Idee" hielt das Prinzip der allgemeinen Menschenbildung - begrifflich fixiert als "volkstümliche Bildung" - im Verlauf des 19. Jahrhundert Einzug in die Volksschule.

Eine neue Epoche des Volksschulbildungswesens, wo die Welt der Arbeit wieder im Lehrkanon der allgemeinbildenden Schule Berücksichtigung fand, wurde mit der sog. Arbeitsschulbewegung eingeleitet. Diese reformpädagogische Strömung hatte als Vorläufer progressive und engagierte Lehrervereine. Ihre Durchsetzung war gekoppelt an der ideengeschichtlichen und pädagogischen Auseinandersetzung der herbartianistischen Buchschule, die sich aus dem Mißverständnis der Herbart'schen pädagogischen Theorie herausentwickelt hatte. Der Arbeitsschulgedanke hatte einen starken Verfechter vor allem in G. Kerschensteiner, dessen pädagogische Vorstellungen sich an den praktischen und sozialen Notwendigkeiten des Lebens und der Berufsarbeit orientierten. Er intendierte eine berufsvorbereitende Erziehung "in der Gestaltung der Organe, die für die Ausbildung des Berufes notwendig sind, in der Gewöhnung an ehrliche Arbeitsmethoden, an immer größere Sorgfalt, Gründlichkeit und Umsicht und in der Erweckung der rechten Arbeitsfreude" (Kerschensteiner<sup>9</sup> 1950, S. 24). Kerschensteiner schrieb den Volksschülern "anlagebedingt" vornehmlich praktisches Interesse zu, aus dem unreflektierten Umstand, daß hier das Reservoir für die späteren manuell Werkstätigen zu finden sei. Der durchschnittliche Volksschüler lebe in einer ungeschiedenen Welt der praktisch konkreten Zwecke und der praktisch gestaltenden Verrichtungen. Kerschensteiners Hypothese vom "praktischen Denken" der Volksschüler präjudizierte einseitig die Situation der Volksschul-entlassenen. "Indem der Volksschüler auf den 'praktischen Ty-

pus' festgelegt wird, und seine Schulung auf das 'praktische Denken' beschränkt bleibt, wird ihm grundsätzlich die Begegnung mit den rationalen Geistes- und Gesellschaftsstrukturen vorenthalten, mit denen die spätere Berufssituation vielfältig durchsetzt ist" (Wilhelm <sup>2</sup>1974, S. 128).

Arbeitsunterricht wurde von Kerschensteiner unter dem Gesichtspunkt der Charaktererziehung gesehen. Kooperation im Sinne der Einordnung in die Arbeitsgemeinschaft, strenge Sachlichkeit, Sorgfalt, Selbstbeherrschung, Genauigkeit in der Möglichkeit der Selbstprüfung "durch das Werk und an dem Werk" kennzeichneten den Bildungswert der Arbeit. Es gäbe eine immanente Bildungswirkung des exakten, sachgerechten, zweckentsprechenden Arbeitens. Arbeitsunterricht sei als "erziehliches Prinzip" und als notwendiges Fach berufsvorbereitender Relevanz anzusehen.

Brechen wir hier die historischen Schlaglichter in der Entwicklungsgeschichte der Volksschule ab. Der kurze historische Aufriß hat erkennen lassen, daß sich die Schule bereits in ihren Anfängen als eine gesellschaftliche Institution erweist. Sie übernimmt Leistungen, die in der Gesellschaft nötig werden, aber vom gesellschaftlichen Leben selbst unmittelbar nicht mehr wahrgenommen werden können. Wenn die Gesellschaft den Weg eines Demokratisierungsprozesses beschreitet - seine Anfänge sind bei uns in der Weimarer Republik angesiedelt - darf die Schule weder inhaltlich noch organisatorisch eine Verteilerfunktion unterschiedlicher gesellschaftlicher Privilegien übernehmen und festschreiben. Die Weimarer Republik hat dies für die Grundschule einzulösen versucht. Die Grundschule ist als Teil der Volksschule zu einer grundlegenden Schule für alle Kinder des Volkes geworden. Bezüglich der Volksschuloberstufe sah der Artikel 145 der Reichsverfassung lediglich die einheitliche Regelung der Schulpflicht für die Weimarer Republik vor, die auf acht Schuljahre angesetzt worden war. Die Konzeptionalisierung der Volksschule als grundlegende allgemeinbildende

de Schule für alle Kinder des Volkes, auf die aufbauend sich erst verschiedene weiterführende Schulen differenzierten, wurde jedoch von Weimar nicht mehr geleistet.

Innerhalb der jüngeren Entwicklungsgeschichte, etwa im 18. Jahrhundert, gibt es im Rahmen des bürgerlichen Bildungskonzeptes der Volksschule jedoch bereits Hauptschulentwicklungslinien, die Vorformen des heutigen Selbstverständnisses beinhalten.

### 1.1.1 Historische Vorläufer des heutigen Hauptschulverständnisses

In der süddeutschen und österreichischen Schulgeschichte der letzten 200 Jahre lassen sich Elemente innerhalb des allgemeinbildenden Schulspektrums eruieren, die sich schulorganisatorisch und von der inhaltlichen Bildungskonzeption her gegenüber der bisher skizzierten Volksschule bzw. Volksschuloberstufe deutlich abhoben. So weist die "Churfürstliche Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Baiern" aus dem Jahre 1778 (in: Schramm 1969) bereits Strukturmomente moderner Hauptschulkonzeption auf, wie etwa die Prinzipien der Differenzierung und der Wahlfreiheit im Lehrkanon. Darüber hinaus finden sich Elemente einer weiterführenden Schule, so etwa das Angebot einer Fremdsprache. Diese Hauptschule in der Baierischen Schulordnung von 1778 ist eher als bürgerliche Realschule zu klassifizieren, die sich bewußt vom humanistischen Bildungsideal abhob und ihre Bildungsvorstellungen an den Realien orientierte. Hervorzuheben ist die Tatsache, daß neben den obligatorischen Kernfächern ein inhaltlicher Wahlkanon anzutreffen ist, der am künftigen Berufsleben ausgerichtet ist, so daß eine individualspezifische, allgemeine Berufsorientierung realisiert wird. Eine Analyse der Schulordnung von 1778, in der expressis verbis der Begriff Hauptschule auftaucht, ergibt, daß diese Hauptschule hinsicht-

lich Leistung, Bildungsniveau und Inhalte eine Verbesserung des Elementarschulwesens intendierte. Diese Entwicklung wurde im 19. Jahrhundert forciert unter dem Einfluß der Emanzipation des Bürgertums seit der Französischen Revolution. Es kam zur vermehrten Gründung von Bürgerschulen, deren Profil dadurch gekennzeichnet war, daß sie durch vermehrte Realienkenntnisse einerseits für die Berufs- und Arbeitswelt qualifizierten und andererseits Möglichkeiten zum Übertritt in die "Gelehrtenschule"<sup>2)</sup> einräumten.

Der Volksschulpädagoge W. Harnisch hat 1820 in seinem "Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" (vgl. Bartels 1893, S. 106 ff.) die Hauptschule im Zusammenhang mit der Volksschule gesehen, nachdem beide Schularten sich über 50 Jahre unabhängig nebeneinander entwickelt hatten. Die Hauptschule charakterisiert Harnisch als eine besondere Art der Volksschule. Hier deutet sich das Problem der Unterscheidung und Abgrenzung zwischen Volksschule und Hauptschule an. Die Lösung dieses Problems erfolgte formell 1959 durch den "Deutschen Ausschuß" (DA) dahingehend, daß die Hauptschule die Volksschuloberstufe ablöst, die Unterstufe zur Grundschule wird und der Begriff der Volksschule damit quasi ausgelöscht wird. In der Realität freilich ist der Hauptschule ihre spezifische Profilierung gegenüber der alten Volksschuloberstufe noch nicht endgültig gelungen.

Das Beziehungsverhältnis zwischen Volksschule und Hauptschule war bei Harnisch kein strukturell unterschiedliches, sondern lediglich ein räumlich organisatorisches. Insofern sind die pädagogischen Zielsetzungen für die Hauptschule auch volkschulspezifisch. Dem Bildungsstand des Volkes gemäß wurde eine umfassende Schulbildung angestrebt, mit der Überzeugung, daß Bildung auch ohne die Kenntnisse der klassischen Sprachen möglich ist. Die bildungstheoretische Grundlage der "volkstümlichen Bildung" (vgl. Glöckel 1964 u.a.) hatte bis in die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts Gültigkeit.



Ein Exkurs auf die schulgeschichtliche Entwicklung in Österreich verdeutlicht, daß es bereits vor über 200 Jahren im deutschen Sprachraum schulpolitische Bestrebungen gab, die auf eine Profilierung der Hauptschule abzielten, welche affine Strukturelemente zu den Reformvorstellungen des "Deutschen Ausschusses" aufwies.

Die ersten amtlichen Verlautbarungen über die Hauptschule finden sich in Österreich in der "Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kaiserl. königl. Erbländern" vom 6.12.1774. In dieser Hauptschulkonzeption sind Inhalte angesiedelt, die die Hauptschule im besonderen Maße in den Dienst einer beruflichen Vorbereitung stellt. Durch die Aufnahme der lateinischen Sprache jedoch fördert sie gleichzeitig auch jene Schüler, die ein Studium aufnehmen wollen. Diese Art der Hauptschule war eine höhere Form der Elementarschule. Sie existiert in Österreich bis 1869. In jenem Jahr wurde sie durch das Reichsvolksschulgesetz aufgelöst. Erst 1927 wurde sie in neuer Ausprägung als höchste Form der österreichischen Volksschule wieder eingeführt. Diese Hauptschule galt als Kompromiß zwischen der Bürgerschule des Reichsvolksschulgesetzes und der Allgemeinen Mittelschule, wie sie von Reformern nach dem Ersten Weltkrieg entworfen worden war.

Die Hauptschule nach dem österreichischen Hauptschulgesetz von 1927 umfaßte die letzten vier Klassen der Volksschule, die in zwei leistungsdifferenzierten Zügen geführt wurde. Sie wollte auch den Schülern aus niederen sozialen Schichten den Zugang zu einer höheren Schulbildung ermöglichen, und zwar aufgrund des Angebotes unterschiedlicher Qualifikationsprofile (vgl. Lorenz 1980, S. 18 f.).

Die ideologische Ausrichtung im Nationalsozialismus führte zu einem Bruch in der Hauptschulentwicklung. Wegen der geschlechtsspezifischen Rollenfixierung wurden die Wahlmöglichkeiten abgebaut. Es kam zu einer totalen Abriegelung gegenüber anderen Schularten, d.h. vor allem weiterführenden Schulen.

Innerhalb der verschiedenen Ausprägungen der Hauptschule in der geschichtlichen Entwicklung lassen sich folgende Hauptströmungen herauskristallisieren (vgl. Lorenz 1980, S. 22 f.):

- Hauptschule als "höhere Elementarschule": Neben einer stofflichen Ausweitung der bisherigen Fächer und der Aufnahme neuer

Inhalte (z.B. Haushaltslehre, Feldmeßkunst) in den Lehrplan wurde eine allgemeine Anhebung des Elementarschulniveaus angestrebt.

- Hauptschule als "bürgerliche Realschule": In Abhebung vom humanistischen Bildungsideal wurde eine an den Realien orientierte Bildung angezielt, die auf die Lebensbewältigung der damaligen Zeit (vgl. Baier. Schulordnung von 1778) abgestimmt war. Ihr Adressat war der "höhere Bürgerstand"; sie wollte die Grundqualifikation für die Berufs- und Arbeitswelt vermitteln.
- Hauptschule als "Bürgerschule und Gelehrtenschule": Durch die Verbindung von "bürgerlichem" und "gelehrtem" Unterricht lag eine Hauptschulkonzeption vor, die dem wohlhabenden, gebildeten Bürgertum offenstand. Außer der Vermittlung "gemeinnütziger Realkenntnisse" wurde der Zugang zur Gelehrtenschule eröffnet.
- Hauptschule als Teil des Volksschulwesens (vgl. Harnisch 1820) wollte eine umfassende Schulbildung zukommen lassen. "Bildung" war auch ohne Kenntnisse der klassischen Sprachen möglich.
- Hauptschule als "höchste Organisationsform der Volksschuloberstufe" (nach dem österreichischen Bundesgesetz von 1927): Sie schloß sich an die vierte Schulstufe der allgemeinen Volksschule an und umfaßte "vier aufsteigende Klassen", die in zwei leistungsdifferenzierten Zügen geführt wurden. Bei bestimmten Voraussetzungen (guter Leistungsstand, Belegung der Fremdsprache) war ein nahtloser Übergang auf die nachfolgende Klasse der österreichischen Mittelschule, dem deutschen Gymnasium vergleichbar, möglich. Damit wollte man auch Schülern aus niederen sozialen Schichten den Zugang zu einer höheren Schulbildung nicht verwehren und "Chancengleichheit" realisieren.

Der knappe historische Abriß zeigt, daß aktuelle Hauptschulprobleme eine lange Tradition haben. Er verweist darüber hinaus auf den Tatbestand, daß Vorschläge zur Überwindung solcher Probleme aus der Geschichte eruiert sind.

## 1.2 Das volkstümliche Bildungskonzept der Volksschuloberstufe

Die skizzenhaft dargestellte Genese der Volksschule aus den Elementarschulen läßt erkennen, daß die Inhalte der schulischen Bildung nicht aus einer Schultheorie abgeleitet bzw. durch eine pädagogische Theorie legitimiert worden waren, sondern sich als notwendige Ergänzung der Erziehung von Familie und Haus ergaben. In der Schule sollten "in erster Linie diejenigen Hilfen gegeben werden ( ), die das Leben nicht ohnehin zur Verfügung stellt" (Wilhelm 1967, S. 124). Der schulische Sozialisationsauftrag beschränkte sich also weitgehend auf die gesellschaftlich notwendige Erweiterung des häuslichen Erfahrungskreises, auf die methodisch arrangierte Vermittlung von Kulturtechniken und auf die richtige Einstellung des Willens und der Gesinnung, entsprechend religiös motivierter oder gesellschaftspolitisch erwünschter Sozialisationsvorstellungen. Hinsichtlich der Bildungsinhalte und der Lernmethodik hat dabei Pestalozzi das Selbstverständnis der Volksschule entscheidend geprägt. Ihre eigentliche Aufgabe sah er in der unmittelbaren Lebensdienlichkeit. Deshalb galt es, den Menschen als Ganzes, d.h. "Kopf, Herz und Hand" gleichermaßen zu bilden, und zwar in natürlicher, "ganzheitlicher" Unterrichtsweise, durch Erkundung der nahen Umwelt im Sinne der Erweiterung des häuslichen Lebens und Vorstellungskreises. Die Idee des Elementaren, wonach in allem Seienden einfachste Formen auffindbar seien und die Ansicht, daß die Anschauung das allgemeine Fundament aller menschlichen Erkenntnis sei, bildeten die Grundpfeiler der natürlichen Methode bei Pestalozzi, aus der heraus er unterrichtspraktische Prinzipien ableitete<sup>3)</sup>,

die zumindest bis in die 50er Jahre unseres Jahrhunderts sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Unterrichtspraxis fast dogmatische Gültigkeit behielten. Im Laufe der Unterrichtsgeschichte wurden diese Unterrichtsprinzipien als Richtschnur für die Stoffauswahl, Stoffanordnung und Stoffvermittlung und als Wertmesser für das mehr oder minder unreflektierte Selbstverständnis von Bildung erweitert und modifiziert. Solche "Unterrichtsprinzipien" und "Bildungsgrundsätze" sind einerseits als praktikable Regeln aus "schulpraktischem Denken gewonnen worden" (Breslauer 1977, S. 94), andererseits enthalten sie normativen Charakter (vgl. Kopp 1973) ohne empirische Begründungsbasis und sind verwurzelt im Dunstkreis der Vorstellungswelt eines volkstümlichen Bildungskonzeptes, wie z.B. das Heimat-, Gemeinschafts-, Ganzheitsprinzip, die beispielsweise sowohl im "Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen" (1955) als auch in den den Bildungsplan ablösenden "Richtlinien 1966" auffindbar sind. Sprangers Bildungskonzeption der Volksschule (in bewußter Abhebung vom gymnasialen Bildungskonzept) läßt sich hier unschwer identifizieren: Die Bildung des "Volkes" ist lebenspraktisch orientiert und in der unmittelbaren heimatlichen Umgebung verankert (vgl. Spranger 1923). Hier finden wir Denklinien einer das Selbstverständnis der Volksschule prägenden Tradition vor, deren Wurzeln kurz angedeutet werden sollen.

Die volkstümliche Bildung beginnt etwa mit der Prägung des Wortes "Volksschule" durch Eberhard von Rochow (1734 - 1805), der in seiner programmatischen Schrift "Vom Nationalcharakter durch Volksschulen" im Jahr 1779 die Grundkonzeption dieser aus der Elementarschule sich entwickelnden Schule entworfen hat: Alle Kinder des Volkes sollen nach seinen Vorstellungen die "Volksschule" besuchen und einen "allgemeinbildenden" und "nationalbildenden" Unterricht erhalten. 40 Jahre später ist dann von Wilhelm Süvern (1775 - 1829) im "Preußischen Unterrichtsgesetzentwurf" (1819) der "Grundriß" für die Fächer der Allgemein- und Nationalbildung gelegt worden, der bis heute

das System der Fächer in den Grund- und Hauptschulen umreißt (vgl. Dietrich 1984, S. 154). Entsprechend dem auf die Bedürfnisse des Bürgertums zugeschnittenen Erziehungsziel war der Inhalt der Bildung und Erziehung auf die Vorbereitung für das praktische Leben im bürgerlichen Staat bedacht. Die in den Volksschulen vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten dazu beitragen, den Bestand des bürgerlichen Staates zu festigen.

Man muß sich freilich die Frage stellen, ob die Volksschule "Schule für das Volk oder Schule des Volkes" (Lichtenstein 1967, S. 369) sein sollte. Unter dem Einfluß der Französischen Revolution herrschte zunächst der pestalozzische Geist vor, demzufolge die Menschen zum selbständigen Denken, zur geistig-sittlichen Mündigkeit und zu einer harmonischen Persönlichkeit erzogen werden sollten. Das bisher allzusehr im Untertanengeist gehaltene einfache Volk sollte zum vollen, selbstverantwortlich tätigen Menschentum und zum Akteur der Geschichte befähigt werden. Diese Entwicklung stockte jedoch jäh durch die politischen Ereignisse im Jahr 1848. Zunächst hatte der Romantiker Wilhelm Harnisch für eine heimatverwurzelte Volksbildung plädiert. Als er 1812 zum ersten Male von einer "volkstümlichen" Bildung und Erziehung sprach, tat er dies einerseits aus dem nationalen Wunsch nach einer völkischen Schicksalsgemeinschaft, andererseits aus dem aufklärerischen Motiv der Französischen Revolution, wonach auch das werktätige Volk einen Anspruch auf Menschenbildung habe. Dazu kam ein keineswegs fortschrittliches soziales Motiv: Die Volksschule sollte ihrer Arbeit eine Richtung auf die "Lebenskreise" geben und ihre Kinder "auf volkstümliche Weise" zu Menschen heranbilden. Eine solche Verbindung mit den volksromantischen Vorstellungen lag dem fortschrittlichen Pädagogen Adolf Diesterweg (1790 - 1866) fern. Nach seinen Vorstellungen sollte die Volksschule eine einheitliche, grundlegende Bildungsanstalt für die Kinder des gesamten Volkes sein, an die sich die verschiedenartigsten weiterführenden Bildungseinrichtungen anschließen sollten, die

dann freilich den Standesbedürfnissen Rechnung tragen konnten. Seine inhaltlichen Vorstellungen bezüglich der Bildungsaufgabe der Volksschule gingen weit über die vermittelten Kulturtechniken ehemaliger Elementarschulen hinaus. Er war in der Aufklärung verwurzelt, deshalb waren ihm die Demokratisierung des Schulwesens, die Professionalisierung des Lehrerstandes und die solide Allgemeinbildung des Volkes als geistiger Nährboden zur Veränderung politischer Verhältnisse wichtige Anliegen.

"In dem Sturm von 1848/49 tritt das Mißtrauen des Staates gegen Volksbildung, Volksschule und Volksschullehrer, das sich schon in den vorhergehenden Jahren äußert, mit aller Klarheit ans Licht" (Reble <sup>6</sup>1962, S. 251). Das Rezept zur Zurückdrängung aufklärerischer Tendenzen war die Rückführung der Volksschule auf ihren früheren Stand, um den Geist Pestalozzis und der ganzen Reformzeit wieder auszulöschen. Von allseitig menschlicher Bildung war keine Rede mehr. Die Stiehl'schen Regulative von 1854 bereiteten den Bemühungen der vorangegangenen Epoche um Volksschule und Volksbildung in Preußen ein jähes Ende: Die Volksschule wurde in den Dienst einer orthodox-pietistischen Jugenderziehung gestellt, ihr verbindlicher Lehrkanon auf den Lese-, Schreib-, Rechen-, Gesangs- und Religionsunterricht reduziert. In den anderen deutschen Ländern erfolgten ähnliche Eingriffe im Geist der preußischen Regulative. Die deutsche Volksschule erholte sich nur langsam von diesem Rückschlag. In Preußen dauerte es 18 Jahre, bis die Pläne von 1854 endgültig durch die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872, mit denen die Realien wieder einen festen Platz in der Volksschule erhielten, aufgehoben wurden.

Lichtensteins oben angeführte Frage nach der Bedeutung der Volksschule läßt sich nach dieser holzschnittartigen historischen Skizzierung also nicht ohne weiteres damit beantworten, daß es sich um eine Bildungsanstalt spezifischer Provenienz handelte. Nach den Stiehl'schen Regulativen wird das "Volk"

noch wie im 18. Jahrhundert als rechtloser Untertanenverband verstanden, "dem eine Elementarschule angemessen ist, die das Volk im passiven Obergewaltsgewalt festhält und von allen Bildungsreizen abschirmt, die der herrschenden Ordnung gefährlich werden könnten. Die Volksschule ist Minimalschule, eine unübersteigliche Kluft scheidet sie von der Welt der Gebildeten. Dann allerdings siegt der neue, unpolitische Volksbegriff der Romantik. 'Volk' heißt jetzt ursprüngliches, naturnahes Menschentum mit eigenem, volkstümlichen Geistesgut. Aus der Schule für das Volk wird die Schule des Volkes. Sie wird mit Liebe und Sorgfalt umgeben. Aber doch so, daß sie einen gesonderten Bildungsbereich darstellt, eine Eigenwelt mit einem Eigengeist: Heimatkunde, gemütvolle Naturbetrachtung, volkstümliches Lied- und Erzählungsgut, Volkssitte und Volksbrauch. In dem Maße, in dem die 'Gebildeten' unter der Künstlichkeit und Undurchsichtigkeit ihrer eigenen Bildungswelt leiden, taucht der Gedanke auf, die Volksschule könne geradezu die Schule einer neuen organischen Volksordnung, einer neuen Gesellschaft werden" (Lichtenstein 1967, S. 369 f.).

Die nationale Komponente der volkstümlichen Bildungsidee (vgl. Glöckel 1964, S. 42 f.) bekam nach 1918 einen erneuten Nährboden unter glücklicherem Vorzeichen. Die Idee der volkstümlichen Bildung erschien geradezu als der "Schlüssel zur gesellschaftlichen Integration der Republik" (Wilhelm 1967, S. 131). Unter dem Dach der "Bildung" sollte die Demokratie von innen her gefestigt werden. Die "volkstümliche Bildung" schloß auch Handwerker und Arbeiter als "wissenschaftliche Laien" in den Kreis der Gebildeten ein. Richard Seyfert (1931) hat einen systematischen Entwurf einer "volkstümlichen Bildung" als grund- und eigenständiges Anliegen der Volksschule im Rahmen der gesamten Volksbildung vorgelegt. Die Theorie ihrer Inhalte zielte ab auf ein geschlossenes Weltbild des schlichten Menschen, dessen Verhalten der "einfachen Sittlichkeit" folgt und der auf ein tätiges Leben bedacht ist. Volkstümliche Stoffe sind nicht die wissenschaftlichen oder wissenschaftspropädeu-

tischen des Gymnasiums, sondern die ungelehrten von "elementarer Lebensbedeutung". Volkstümliche Bildung strebt nach "Überschau und Sinnerfüllung" (Stöcker 1953, S. 362) des einfachen Menschen des Volkes. "In seinem beruflichen Leben, in seinem einfachen sozialen Bereich der Familie, der Heimat, in der Welt der Sitte und des Brauchtums gelingt ihm zum wesentlichen Teil diese Überschau und die Sinnerfüllung seines Tuns und Handelns" (ebenda). Dieses Bildungsideal galt als normativer Orientierungspunkt für unterrichtliche Inhalte und Methoden und hatte seine Legitimationsbasis in einem angenommenen "volkstümlichen Denken" (Schietzel <sup>2</sup>1948), d.h. in der Denk- und Erlebnisweise des einfachen tätigen praktischen Lebens.

Dieses "volkstümliche Denken" wird als eine Denkform sui generis bezeichnet, die sich von der wissenschaftlichen Denkweise grundsätzlich unterscheidet, trotz ihrer Andersartigkeit aber gleichwertig sei (Schietzel 1954). Dieses Denken wird charakterisiert als praktisch, konkret und situationsgebunden (Schietzel <sup>2</sup>1948), als bildhaftes, unsprachliches, "schweigendes Werkzeugdenken" (Ziegler 1956) im Gegensatz zum sprachlich-abstrakten Denken, d.h. es ist "vorwiegend praktisch-zweckgebunden ... in der Funktion eines im praktischen Handlungsvollzuges verwertbaren Gebrauchs" (Stöcker 1953, S. 362) in der dinglichen Erfahrung. K. Odenbach (1954) schreibt dem "volkstümlichen Denken" außerdem folgende Merkmale zu: Es sei "subjektiv gefärbt und aus zufälligen, nicht immer allgemeingültigen Erfahrungen abgeleitet", "traditionsgebunden und im wesentlichen unkritisch", so daß ihm "anschauliche Evidenz" genüge; es sei ganzheitlich, zweckgerichtet, anschaulich intuitiv, emotional und lebensnah.

Die im Anschluß an Seyfert und Schietzel nach 1945 entfachte Diskussion um die volkstümliche Bildung als Prinzip der Volksschularbeit mündete in der Annahme einer Entsprechung von kindlicher Erlebnisweise und volkstümlichem Denken (Stöcker 1953, S. 363) und leitete daraus unterrichtsmethodische Hand-



lungsanweisungen (Odenbach 1954, S. 118 f.), sozialpädagogisch relevante Gestaltungskriterien für das Schulleben sowie Ordnungskategorien für Stoffauswahl und Stoffanordnung ab (Kopp 1954, S. 85 f.; Freudenthal 1955, S. 8 ff.). Die ideologische Fundierung des hinter dem Bildungsideal der "volkstümlichen Bildung" steckenden Menschenbildes wurde in der Nachkriegszeit von E. Spranger (1955) geliefert. Nach Spranger denkt das Volk in Bildern, organischen Zusammenhängen und beseelten Kategorien. Das Volkstümliche sei zugleich das Kindgemäße; und was dem Wesen des Kindes entspreche, sei zugleich auch dem Volke angemessen. Die Volksschule müsse die alters- und ordnungsbedingte Eigenwelt des Kindes nicht nur respektieren, sondern zur Grundlage ihrer ganzen Arbeit machen. Das "Heimatliche" sei zugleich das "Kindgemäße" und das "Elementare". Es entspreche dem in der Volksschule vorherrschenden Lebensalter und zugleich einem für allen Unterricht maßgeblichen didaktischen Grundprinzip. Damit ist gleichzeitig der sachkundliche Bildungshorizont abgesteckt für die "Bildung des schlichten Menschen aus dem Volke". "Volkstümliche Bildung ist Bildung ... für den Großteil des Volkes, der wissenschaftlicher Bildung nicht bedarf, weil das Leben und die Berufe des Mannes und der Frau der wissenschaftlichen und deshalb auch der vorwissenschaftlichen Bildung ... nicht bedürfen: etwa Bauern, Handwerker, Handarbeiter, deren Geistesarbeit sich auf praktische Bedürfnisse beschränken kann, und die sogenannten Kopfarbeiter von nur untergeordneter (subalterner) Beanspruchung" (Vogelhuber 1956, S. 3 f.). "Zur Bildung gehört ... Bescheidwissen und Zurechtfinden in der Welt, und die Bildung führt nicht nur in ein Spezialgebiet, sondern in und durch die Welt, was nur im Abriß geschehen kann" (ders. 1956, S. 5). "Im ganzen handelt es sich also darum, daß in der sachkundlichen, volkstümlichen Bildung andere Maßstäbe, Ordnungsprinzipien und Ziele als die wissenschaftlichen zu beachten sind. Sie richten sich nach der Werthaltung des einfachen Lebens heute und hier" (Freudenthal 1955, S. 11).

Mit den skizzierten Entwicklungslinien konnten wir deutlich machen, daß der ideologische Charakter einer "volkstümlichen Geistigkeit" (Seyfert 1931) auch im Programm einer "volkschulgemäßen Bildungsarbeit" (Stöcker 1957) in der Volksschuloberstufe (Schietzel 1961) nach dem Zweiten Weltkrieg erhalten blieb, wobei man eine bewußte Abgrenzung und gleichwertige Gegenüberstellung zur oft verzerrt und polemisch dargestellten "lebensfremden" wissenschaftlichen Bildung vollzog. Der nostalgische Wunsch nach inhaltlicher Geschlossenheit und Überschaubarkeit des Weltbildes des einfachen Menschen - auf dem Hintergrund einer organischen und zugleich statischen Sicht der Gesellschaftsordnung (vgl. Glöckel 1964, S. 221) - implizierte harmonistische Bildungsvorstellungen und ignorierte einerseits kontrafaktisch die gesamtgesellschaftliche Entwicklung seit der Aufklärung, andererseits die Bedeutung von Wissenschaft zum Lebensverständnis und zur Lebensbewältigung (Gmelch 1979, S. 22).

Bereits während der Auseinandersetzung um die Klärung einer sog. Theorie der volkstümlichen Bildung regten sich Kritiker (Klafki 1955; Heimann 1957). Besonders Heimann wandte sich gegen einen volkstümlichen Bildungsbegriff, der seiner Meinung nach mit vorrationalen Formen der Weltbetrachtung und Weltbewältigung korrespondiere. Paul Heimann (1963) hat in seinem erstmals 1957 veröffentlichten grundlegenden Aufsatz die Meinung vertreten, daß die Volksschuloberstufe ihren neuartigen Aufgaben nicht gerecht werden könne, wenn sie sich damit begnüge, diese allein auf der Grundlage einer sog. volkstümlichen Bildung zu lösen. Die Teilnahme am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in unserer Zeit erfordere auch vom sog. einfachen Mann intellektuelle Wachheit, das Durchschauen abstrakter Zusammenhänge, die Fähigkeit zur Reflexion, Wendigkeit und Selbstbeherrschung. Es komme also darauf an, die Schüler auf die neuartigen Bedingungen der modernen Arbeitswelt ("Erziehung zu einem angepaßten Arbeitsverhalten") vorzubereiten, sie zu einem sinnvollen Gebrauch

vom vielfältigen Angebot einer industrialisierten Kultur zu befähigen ("Erziehung zu einem sinnvollen Kulturverhalten") und sie zu einem humanen Sozialverhalten zu erziehen. Diese dreifache Bildungsaufgabe leitete Heimann aus dem seiner Meinung nach notwendigen Bildungsauftrag der Volksschuloberstufe ab, der sich um zwei Problembereiche kristallisierte, nämlich um das Berufsmotiv und die Menschenbildung. Er hat damit einerseits die Diskussion um eine inhaltliche Neuorientierung und eine schulorganisatorische Neukonzeption der Volksschuloberstufe entscheidend angeregt und andererseits - wie später sehr detailliert Glöckel (1964) - bewußt gemacht, daß das ideologieverdächtige Theorem der volkstümlichen vorklassischen Bildung mit den gesellschaftspolitischen Vorstellungen einer freiheitlich demokratischen Lebensordnung unvereinbar war.

### 1.3 Die bildungspolitische Konzeptionalisierung der Hauptschule als Reform der Volksschuloberstufe

Die Unverträglichkeit einer differenzierten Bildungskonzeption und einer Schulorganisation in einem demokratischen Staatssystem, welche sich am Stufenaufbau einer ständischen Gesellschaftsordnung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts orientierten und zu einer Präformierung späterer Sozialschichtungen führten, wurde von erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Seite nach der nationalsozialistischen Diktatur schon bald betont. Wie und warum restaurative Tendenzen zur Aufrechterhaltung traditioneller Bildungsstruktur führten, zeigte u.a. Klafki (1971 c, S. 136-176).

Der desolatte Zustand nach dem totalen Zusammenbruch des deutschen Staates am Ende des Zweiten Weltkrieges wies der Schule vordringlich sozialpädagogische Aufgaben zu. Es galt, ein nahezu heilloses Durcheinander innerer und äußerer Schulorganisa-

tion wieder zu ordnen. Viele Schulen waren zerstört oder stark beschädigt, so daß in behelfsmäßig hergestellten und überfüllten Klassenräumen - ein Großteil der noch verfügbaren Lehrer war wegen ihrer Mitgliedschaft in der NSDAP vorübergehend entlassen worden - unterrichtet werden mußte. "Wichtigstes Ziel war die Humanisierung der Kinder durch Humanisierung ihres Gemeinschaftslebens" (Dietrich <sup>2</sup>1986, S. 482). Die Bemühungen um demokratische Lebensformen waren bezüglich des pädagogischen Theorieansatzes auf die reformpädagogischen Bestrebungen der Weimarer Zeit verwiesen. Von daher war das Aufgreifen der Ideologie einer "volkstümlichen", ganzheitlichen, vorrationalen Elementarbildung zwar historisch verständlich, wenngleich hinsichtlich des Selbstverständnisses der Bildungskonzeption der Volksschule verhängnisvoll und unvereinbar mit den gesellschaftspolitischen Vorstellungen einer freiheitlich-demokratischen Lebensordnung, die jeden Bürger zur Mitverantwortung und Mündigkeit aufrief und deren Verwirklichung auch gemäß den Zielvorstellungen der Kontrollratsbehörde von 1947<sup>4)</sup> anzustreben war.

Die im Grundgesetz verankerte Kulturhoheit der Länder barg die Gefahr einer Auseinanderentwicklung in sich, weshalb zur Garantie einer wenigstens ähnlichen Grundstruktur von den Kultusministern der westlichen Länder 1948 ein Sekretariat eingerichtet und die Institution der "Ständigen Konferenz der Kultusminister" (KMK) gegründet wurde. Jedoch erst mit der Konstituierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA) am 22.09.1953 war ein Bundesgremium geschaffen, das den Auftrag hatte, "die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern" (DA 1966, S. 20). Dieses vor allem gutachterlich tätige Expertengremium war als beratende Instanz den politischen Entscheidungsgremien vorgeschaltet und sollte deren Beschlüsse auf Expertenebene vorbereiten.

### 1.3.1 Die bildungspolitische Diskussion zur Hauptschulreform

Seit 1945 wurden immer wieder Klagen über die "Auspowerung" der Volksschule laut (vgl. Wilhelm 1967, S. 137). Das Bewußtsein war weit verbreitet, daß "etwas geschehen" müsse, um der Volksschule das Schicksal der "Restschule" zu ersparen und sie in das Gesamtsystem des deutschen Schulwesens neu einzuplanen. So sah auch der Deutsche Ausschuß in der Reform der Volksschuloberstufe ein dringliches Problem. In einer der beiden ersten Empfehlungen forderte er am 15.02.1954 ein 9. Pflichtschuljahr mit dem Hinweis auf die Lebenslage, die Berufs- und Betriebs-situation sowie den allgemeinen Bildungsanspruch der Jugendlichen (vgl. DA 1966, S. 347). Eine differenzierte Begründung dieses Votums lieferten die Gutachten "Die Volksschule auf dem Lande" vom 01.12.1956 und die "Empfehlung zum Ausbau der Volksschule" vom 09.03.1957. Die in den Gutachten enthaltenen Vorschläge waren schulorganisatorischer und inhaltlicher Natur und zielten auf Lerneffektivierung, Niveauehebung und Profilierung der bisherigen Volksschuloberstufe: Mit der Einführung gegliederter Jahrgangsklassen in Verbandsschulen, der Verankerung einer obligatorischen Fremdsprache im Lehrplan der Oberstufe und praktischen Grundlehrgängen für die wesentlichen ländlichen Berufe im 9. Volksschuljahr glaubte man diese Zielsetzung realisieren zu können. Darüber hinaus lieferte Th. Ellwein (1960) auch unterrichtsmethodische und qualifikatorische Argumente für ein 9. Schuljahr. Für die solide Ausbildung in den elementaren Kulturtechniken sei eine Schulzeitverlängerung nötig. Es ist interessant, daß über 20 Jahre später - nach bzw. trotz Einführung des 9. Schuljahres - von Arbeitgebervertretern, Berufsschullehrern und Schulpolitikern solche Forderungen erneut laut werden.

Während die inhaltlichen Aussagen zur Hauptschulkonzeption im Gutachten von 1956 noch recht vage waren, lieferte das bildungspolitische Plädoyer in der "Empfehlung zum Ausbau der Volksschule" von 1957 neben der Begründung und Rechtfertigung

zum 9. Schuljahr konkrete Vorschläge zur inhaltlichen Neuorientierung der Hauptschule sowie grundsätzliche Aussagen zur Konzeption des zusätzlichen Schuljahres: Für die moderne Arbeitswelt würden die aus der Volksschule entlassenen Schüler noch nicht die notwendige körperliche, seelische und geistig-intellektuelle Berufsreife mitbringen. "So sind weder in der Stadt noch auf dem Lande die heute mit vierzehn Jahren aus der Volksschule entlassenen Jugendlichen reif genug, um schon in einen Beruf moderner Prägung einzutreten. Sie können in diesem Alter geistig noch nicht hinreichend geübt, technisch-intellektuell noch nicht genügend vorgebildet, im Willen zur Verantwortung noch nicht ausreichend erzogen und seelisch noch nicht widerstandsfähig genug sein, um sachlich und menschlich die Anforderungen zu bestehen, die ihrer im Beruf warten. Sie brauchen eine längere Zeit, um zu lernen und zu reifen" (DA 1966, S. 354). Neben der entsprechenden Vorbereitung auf die Arbeitswelt wurden als besondere Bildungsaufgaben hervorgehoben eine vertiefte Erziehung zur sinnvollen Freizeitgestaltung und eine gezielte politische Bildung zur Anbahnung der Mitverantwortung im politischen Leben. "Sowohl die Aufgabe, auf die moderne Arbeitswelt vorzubereiten, als auch die Vorsorge für eine sinnvolle Freizeit und die Erfordernisse der politischen Bildung drängen darauf hin, die Volksschule durch ein neuntes und ein zehntes Schuljahr auszubauen" (DA 1966, S. 355).

Das 9. Schuljahr sollte sich durch seine inhaltlichen und methodischen Akzente deutlich von den bisherigen unterscheiden, "und zwar vor allem dadurch, daß es in seinen Gehalten und seinen Lebensformen der Welt der modernen Arbeit näher rückt, ohne dadurch an Kraft zu behütender Menschenbildung einzubüßen" (DA 166, S. 360). Die Schüler sollten "die heimische Arbeitswelt kennenlernen und Verständnis dafür gewinnen, wie in der arbeitsteiligen Wirtschaft die Tätigkeit des Einzelnen dem differenzierten Ganzen eingeordnet ist" (ebenda). Als "Gegengewicht gegen die geistige Beanspruchung" sollte "die Arbeit

der Hand" im 9. Schuljahr intensiv gefördert werden. Darüber hinaus sei eine unterrichtliche Differenzierung nach den Begabungen und Neigungen der Schüler erforderlich. Ein solches Differenzierungssystem könne zur Steigerung der Leistung und zur persönlichen Interessen- und Begabungsschwerpunktbildung einen Beitrag leisten.

Auch wenn die Verbindung von Schule und Arbeitswelt im Zentrum der Überlegungen stand, konnte von einer stringenten und in sich geschlossenen Bildungsvorstellung bezüglich des neuen Selbstverständnisses der Volksschuloberstufe doch wohl keine Rede sein. Bei allen Bemühungen, den Primat der Heimatverbundenheit durch eine Öffnung und Hinwendung zur Welt zu relativieren und zumindest implizit einer zunehmenden Verwissenschaftlichung das Wort zu reden, zeigte sich doch ein Verhaftetsein am Bestehenden. "Für den Deutschen Ausschuß war es ... nicht leicht, sich von dem Leitbild der Volksschule zu trennen, das sie seit Pestalozzi prägte" (Lorenz 1980, S. 35). Schließlich war die bereits dargelegte Diskussion um ein volkstümliches Bildungskonzept in vollem Gange.

Im "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" vom 04.02.1959 wurden auf der Grundlage des bestehenden dreigliedrigen Schulwesens einige einschneidende Veränderungen im Hinblick auf den Schulaufbau und die Lerninhalte einzelner Schulzweige empfohlen. Während der Deutsche Ausschuß mit dem Rahmenplan in erster Linie den Entwurf einer Neuorganisation vorlegte, erfolgte die inhaltliche Ausgestaltung in seinen "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" vom 02.05.1964. Die Trennung von äußerer und innerer Schulreform wurde vom Deutschen Ausschuß lediglich aus Verfahrensgründen durchgeführt; die gegenseitige Bezogenheit beider Ansätze aufeinander war ihm durchaus bewußt.

Schulorganisatorisch schloß sich die Hauptschule an die Grundschule und die zweijährige Förderstufe als eine der drei "Oberschulen" (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) an. Sie umfaßte drei Jahrgänge, wobei ein 10. Schuljahr bereits projektiert war. Ihr eigenständiges inhaltliches Profil sollte die Hauptschule durch den Bezug zur heimatlichen Lebens- und Arbeitswelt gewinnen. Die Hauptschule sollte ihre Inhalte so bestimmen, "daß das Ergebnis für sich selber stehen kann und nicht eine bloße Verdünnung oder verbale Übernahme anderer und höherer Bildungsgehalte ist" (DA 1966, S. 85). Die Bildungsinhalte für eine fundierte Allgemeinbildung dürften nicht um der theoretischen Systematik willen aus dem Lebenszusammenhang gerissen werden; andererseits könnten sie sich nicht auf eine "volkstümlich" gewordene Deutung beschränken. "Der eigene Weg, auf dem die Hauptschule dieser Forderung genügen kann, führt zum guten Teil über das Tun der Hand und die Klärung und Auswertung der darin gewonnenen Erfahrungen; zu einem anderen Teil über die Anregungen, die aus der Beobachtung und Verfolgung elementarer technischer Vorgänge entspringen" (DA 1966, S. 86). Um eine ausreichende Schulausstattung besonders auf dem Lande zu garantieren, wurden sog. "Dörfergemeinschaftsschulen" als ländliche Bildungszentren vorgeschlagen, an denen Hauptschule und Realschule "unter einem Dach" verbunden werden (vgl. DA 1966, S. 113).

Eine endgültige Entscheidung über Gestalt und äußere Formen des 9. Schuljahres war im Rahmenplan nicht getroffen. Mit dem Angebot eines eigenständigen Abschlusses erhoffte man sich die Überwindung des Restschulcharakters, wobei besonders die Aspekte der Technik, der politischen Erziehung, der Freizeit-erziehung und der Berufsvorbereitung stärker zu berücksichtigen waren. Ob damit schon eine Aufwertung der Volksschuloberstufe gegeben war, ist auf Grund des Festhaltens an der Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungswesens und des Offenlassens des Zusammenhanges mit der künftigen Berufs- und Arbeitswelt in Frage zu stellen. Kritiker des Rahmenplanes monierten denn



auch die "Erziehung zur Anpassung an die bestehende Gesellschaftsordnung" (DA 1966, S. 121) sowie die Beibehaltung der Dreigliedrigkeit des Schulwesens, die dem Grundprinzip der sozialen Gerechtigkeit widerspreche (DA 1966, S. 122). In der Antwort auf die Kritik wurde die Bildungskonzeption klar profilierter Schultypen verteidigt und auf die zunehmend gewonnene Mobilität durch Einführung der Förderstufe und durch Abbau vorzeitiger Selektion hingewiesen. Die Notwendigkeit der Begabungsförderung durch das Bildungsangebot der Schule wurde besonders hervorgehoben. "Eine prästabilierte Harmonie ... zwischen angeborenen Begabungsrichtungen mitsamt der ihnen zugeordneten Begabungshöhe einerseits und der Differenzierung der Berufe und gesellschaftlichen Schichten andererseits, wie das noch Kerschsteinner annahm, gibt es nicht" (DA 1966, S. 152 f.).

Der Kritik, daß der Hauptschul-Abschluß nur dann die im Rahmenplan vorgesehene Bedeutung gewinnen würde, wenn er das Niveau der bisherigen Mittleren Reife erreiche (vgl. DA 1966, S. 124), wurde entgegengehalten, daß das Hauptschulzeugnis "einen erheblich anspruchsvolleren Abschluß" bestätige, "als die bisherige Volksschule ihn geben konnte" (DA 1966, S. 163). Diese Argumentation des Rahmenplanes wurde in den "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" wieder aufgegriffen und dahingehend spezifiziert, daß ein qualifiziertes Hauptschulzeugnis ein "Leistungszeugnis" darstellen müsse, aus dem "die eigentümliche Qualifikation des Schülers ersichtlich wird" (DA 1966, S. 407). Auf Grund differenzierter Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft für den Nachwuchs bestimmter Berufsgruppen sei eine totale Nivellierung unangebracht. Der Rahmenplan betonte, daß die Hauptschüler nicht den Anforderungen begrifflicher Abstraktion anderer Oberschüler gewachsen seien, wengleich sie ein rationaleres Verständnis ihrer Umwelt - verglichen mit früheren Volksschulabgängern - benötigten. Nicht die sog. Mittlere Reife sollte für die Bildungsaufgabe der Hauptschule richtungsweisend sein, sondern "das Ziel einer 'Reife für die

moderne Arbeitswelt', die ihre Abgänger mit dem Abschluß der Lehr- und Berufsschuljahre gewinnen" (DA 1966, S. 164).

Aus der Retrospektive kann man feststellen, daß der Rahmenplan reformorientierte Daten gesetzt hatte, die als Orientierungsrahmen dienten für die nachfolgenden "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" durch den Deutschen Ausschuß von 1964 mit ihrer inhaltlichen Konkretisierung sowie durch die Kultusministerkonferenz von 1969. Einigkeit über die Reformbedürftigkeit der Volksschule war allerseits zu konstatieren. Die Meinungen über das Wie gingen jedoch mit emotional und ideologisch gefärbten Argumenten weit auseinander.

Positiv hervorzuheben ist die Tatsache, daß der Rahmenplan "ein kritisches Verhältnis zum traditionellen Verständnis der Allgemeinbildung (förderte), das sich bisher den sozialen und ökonomischen Bedingungen nicht gestellt hatte" (Hearnden 1973, S. 96 f.). Der neuralgische Punkt zeigte sich im Kompromißcharakter des Rahmenplans, der an der Organisationsstruktur des Schulwesens festgehalten und exakt gegeneinander abgrenzbare Profile der drei Schularten gefordert hatte. Damit mußte das Problem der inneren Schulreform, d.h. der inhaltlichen Ausgestaltung, bewältigt werden, um die "Krise der Volksschuloberstufe" (Roth 1968, S. 40) zu überwinden.

Während konservative Kritiker vor einer Überforderung der intellektuell schwächeren Kinder, dem Verlust der Erziehungsfunktion durch Auflösung der Dorfschulen sowie der Klassengemeinschaften im differenzierten Unterricht nach Leistung und Neigung warnten und "Bedenken gegen unübersehbar große Schulkomplexe" (Heim 1979, S. 85) äußerten, waren liberalen Bildungsvorstellungen (z.B. R. Dahrendorf) die Reformvorschläge in den Empfehlungen nicht radikal genug.

So erklärte die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, die vor allem die Grund- und Volksschullehrerschaft vertrat,

1960 im "Bremer Plan", inwiefern sie mit dem dreibahnigen Aufbau nicht übereinstimmte. Dem Bremer Plan zufolge sollte einer vierjährigen Grundschule eine zweijährige Mittelstufe folgen, und auf sie sollte eine für alle geltende vierjährige Oberstufe mit verschiedenen Schultypen und zahlreichen Übergangsmöglichkeiten aufbauen. Von hier aus sollte dann der Weg zur Hochschulreife führen (vgl. Ulshöfer 1967, S. 47). Damit wollte man eine Schule der modernen Gesellschaft in einem dynamischen, gestuft-vereinheitlichten Schulsystem verwirklichen, die eine Schule der sozialen Gerechtigkeit und Startgleichheit für alle sein sollte. Auf Grund der Zielsetzung war die organisatorische Integration des Schulwesens angepeilt worden. Bei einer generellen Volksschulpflicht von zehn Jahren war im 10. Schuljahr eine berufsfeldspezifische Differenzierung vorgesehen. Der Rahmenplan war nicht so weit gegangen, aber er schien doch ein Fortschritt im Hinblick auf größere soziale Gerechtigkeit zu sein, wie ihn die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände anstrebte.

Mit der Konzeption des Rahmenplanes und mit den folgenden "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" glaubte man die Hauptschule attraktiver machen zu können, um sie damit vom Restschulcharakter und einer drohenden "Ausblutung" retten zu können: Das Spezifische der Hauptschule war ihre Charakterisierung als (weiterführende) Oberschule eigener Art in Form einer Vollzeit- und Pflichtschule, die die Jahrgangsstufen 7 bis 9 (10) umfaßte und veränderte und anspruchsvollere Lehrinhalte mit Schwerpunkt- und Fachunterricht, Englisch als Fremdsprache, Neigungs- und Leistungsdifferenzierung sowie einem qualifizierenden Abschluß anbot. Es ging also darum, "die deutsche Volksschule aus ihrer Isolierung herauszuholen" und "Wissenschaftlichkeit und Intellektualität" nicht mehr als "Sondergebiet einer speziellen Bildungselite" zu reservieren (Wilhelm 1967, S. 139). Einerseits strich man den spezifischen Bildungsauftrag der allgemeinen Menschenbildung bei gleichzeitiger Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt als eigen-

ständiges Profil heraus, andererseits wagte man damit nicht den Schritt zu einer Gleichwertigkeit zum Realschulabschluß. Die Unentschiedenheit des Deutschen Ausschusses in der Begründung der Hauptschule als einerseits "eigenständige Schule" und andererseits als "Sekundarschule" schuf eine Zwittergeburt des "Sowohl-Als auch", der eine "schulanthropologische Legitimation" (Keck 1980, S. 38) fehlte, ein "Geburtsfehler der Hauptschule" (ders., S. 43), der die heutige Hauptschulkrise mitzuverantworten scheint (vgl. Gudjons 1982). Bevor wir jedoch ein solches Urteil übernehmen, gilt es, zuerst die inhaltliche und curriculare Diskussion um den konkreten Bildungsauftrag der Hauptschule zu analysieren.

### 1.3.2 Der pädagogische Auftrag der Hauptschule und ihre inhaltliche Bildungskonzeption

Nachdem die Empfehlungen des Rahmenplanes zur Umgestaltung und Verlängerung der Volksschuloberstufe durch die KMK im sog. "Hamburger Abkommen" vom 18.10.1964 akzeptiert worden waren, war der Weg für die Schulgesetzgebung geebnet. Zur inneren Gestaltung lagen inzwischen konkrete Vorschläge vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in den "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" vom 02.05.1964 vor.

Das Hauptschulproblem erschien dort in einer neuen Perspektive Während bislang die "Hauptschule" als "Abschluß" der grundlegenden Bildung verstanden worden war, wurde sie nun als "Eingangsstufe" des beruflichen Bildungsweges gekennzeichnet. Mit diesem Doppelcharakter von Abschluß- und Eingangsstufe sollte die "falsche Alternative von 'Allgemeinbildung' und 'Berufsbildung' oder gar von 'Bildung' und 'Ausbildung' auch im Schulaufbau" (DA 1966, S. 363) überwunden werden. Der enge Zusammenhang der Hauptschule mit der Berufsbildung wurde auch dadurch unterstrichen, daß gleichzeitig mit den Hauptschulempfehlungen ein "Gutachten über das berufliche Ausbildungs-

und Schulwesen" veröffentlicht worden war. Der neue Orientierungshorizont einer zur Hauptschule aufgewerteten, erweiterten Volksschule wurde am deutlichsten erkennbar an dem neu einzuführenden, zentralen und die Hauptschule als weiterführende Oberschule eigener Art charakteristisch prägenden Fach Arbeitslehre, das eine Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt zusammen mit veränderten und anspruchsvolleren Lehrinhalten leisten sollte. Die Bedeutung des Faches Arbeitslehre wurde auch darin sichtbar dokumentiert, als im Rahmen der Empfehlungen zu den einzelnen Inhalten der Hauptschule die Arbeitslehre den breitesten Raum einnahm.

Die Struktur der neukonzipierten "Hauptschule mit eigenem Charakter und eigener Bedeutung neben den anderen Oberschulen" (DA 1966, S. 367), die der Auspowerung, der Schulmüdigkeit, dem Leistungsrückgang Einhalt gebieten sollte (vgl. DA 1966, S. 368) und von der man erwartete, daß mehr als die Hälfte aller Jugendlichen sie zukünftig durchlaufen würden, läßt sich nach den Äußerungen des Deutschen Ausschusses folgendermaßen charakterisieren:

Die Hauptschule muß einen spezifischen Bildungsauftrag für die Gruppe der Schüler erfüllen, deren Denken sich an konkreten Inhalten entfaltet. Auf der anderen Seite hat sie den veränderten Anforderungen der sich dynamisch wandelnden Industriegesellschaft gerecht zu werden; d.h., sie hat "die nachwachsende Generation für ihre Rolle als Produzenten und Konsumenten in der kompliziert gewordenen technischen, sozialen und kulturellen Umwelt vorzubereiten" (Heimann/Kledzick 1967, S. 70). Dies erfordert einen Wandel "im Hinblick auf die Inhalte, die Arbeitsweisen und den Stil des Schul- und Unterrichtslebens" (Wehle 1967, S. 548). Für das spezifische Hauptschulprofil werden ein "eigenes Bildungsziel und eigene Unterrichtsmethoden" (DA 1966, S. 367) deklariert. Diese ergeben sich aus dem Lebensalter und der Eigenart der spezifischen Schülerpopulation sowie der Sozialisationsfunktion hinsichtlich

der Erziehung für die Anforderungen, "die Arbeit, berufliche Ausbildung und Leben stellen" (DA 1966, S. 373).

Die Hauptschule versteht sich als "Jugendschule", weshalb sie den Jugendlichen in seinem Selbst- und Weltverständnis ernst nehmen und in ihren Bildungsmethoden der seelisch-geistigen Situation des Jugendalters entsprechen muß. Dazu gehört, daß sie neue Möglichkeiten der Mitsprache, Mitentscheidung, Mitverantwortung zu entwickeln ermöglichen und diesbezüglich entsprechende Bewährungsfelder anbieten muß (vgl. DA 1966, S. 380). Die Schulzeitverlängerung und das Hinausschieben des Beginns der Erwerbstätigkeit auf Grund des Wandels des Produktionssystems war von Soziologen gefordert worden, jedoch mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer adäquaten Ausbildung. Die Funktion der Lebensorientierung, Verständnisvertiefung, Entscheidungshilfe, Horizonterweiterung ist vom Deutschen Ausschuß in einer Art "Artikulationsschema" aufgegriffen worden: Vom "Anschauen" über das "Zusammenschauen" und "Durchschauen" schreitet der Jugendliche zum "Überschauen", vom Erkunden über das Ergründen zum Bewältigen. Hierin manifestiert sich u.a. eine Erhöhung der Anforderungen gegenüber der früheren Volksschuloberstufe.

Der Vollzeit- und Pflichtschulcharakter für alle Jugendlichen sowie das Ernstnehmen der Reife des Jugendlichen erfordern individualisierendes Lernen, eine Differenzierung in Schwerpunkt- und Fachunterricht, in Niveau-, Kurs- und Kernunterricht. Durch die Verlängerung der Schulpflicht würde der Bildungsprozeß nicht in seiner fruchtbarsten Phase unterbrochen oder gar abgebrochen (vgl. DA 1966, S. 372). In der Pubertät ergäben sich vielmehr fruchtbare Ansätze zur emotionalen Erziehung, zur politischen Willensbildung, zur sittlichen und religiösen Reflexion, und das Denken könnte in sachlogischen und formalen Operationen geschult werden. Technische, wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche Probleme würden erst jetzt vertieft zugänglich. "Das Lernen und Arbeiten tritt zunehmend unter den Aspekt eines einmal zu wählenden Berufes"

(DA 1966, S. 379 f.). "Das persönlich Bedeutsame gibt jetzt die Motivation ab, sich anzustrengen" (DA 1966, S. 378). Dabei muß die Hauptschule bei aller Forderung für ein hohes Bildungsniveau "auch den schwachen, undifferenzierten und nur einseitig begabten Schülern eine elementare Bildung für ihre künftigen Lebensjahre vermitteln" (DA 1966, S. 374), ein Spezifikum, das für andere weiterführende Schulen auf Grund ihrer Selektionsmöglichkeit nicht zutrifft und Differenzierung erforderlich macht.

Die Hauptschule versteht sich dabei jedoch nicht als "Restschule" für die von einem einseitig intellektuellen Standpunkt aus weniger begabten Schüler, sondern als eine weiterführende Oberschule eigener Art. Damit wird sie von der traditionellen Volksschule abgehoben. Eine Standesschule für das "niedere Volk" verträgt sich nicht mit dem gesellschaftspolitischen Leitbild einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Freilich läßt sich hier mit G. Wehle (1967, S. 550) berechtigt fragen, ob das Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem und der notwendige Pflichtschulcharakter mit fehlender Auslesemöglichkeit die neue Sinngebung als "Sekundarschule" nicht unterläuft. Darüber kann auch die Einführung des Faches Englisch als obligatorische Fremdsprache - ein offensichtliches Indiz für den Sekundarstufencharakter - nicht hinwegtäuschen.

Der Eigencharakter der Hauptschule wird besonders durch die Hinführung zur modernen Arbeitswelt auf praktischer Grundlage herausgestellt. Bereits in den früheren Gutachten des Ausschusses (z.B. 1954) ist darauf hingewiesen worden, daß der Volksschulabgänger der Situation am Arbeitsplatz menschlich nicht gewachsen sei, weshalb eine allgemeine menschliche Grundbildung den Jugendlichen wappnen müsse, daß er dem Neuen und Andersartigen gegenüber bestehen könne.

Die Hinführung zur Arbeitswelt war als "pädagogische Rettungs-idee" und "neues Motivationszentrum" (Dauenhauer 1983, S. 11)

zur Überwindung der Volksschulkrise bereits lange vor den Empfehlungen von 1964 formuliert und ins Bewußtsein gebracht worden durch P. Heimann (1957), H.-H. Groothoff (1957) und H. Abel (1958). Über die inhaltliche Konzeptionalisierung dieser "Bildungsidee" gab es jedoch keine klare und einheitliche Vorstellung, so daß in der sich anschließenden didaktischen Diskussion ebenso wie in den bildungspolitischen Verlautbarungen um den "diffusen Sachverhalt Arbeitslehre" eine "Überkomplexität" konstruiert worden ist, die später zu abweichenden Länderlösungen geführt hat und nach Dauenhauer (1983, S. 14) als "Signatur des Siechtums einer Bildungsidee ... bis heute fortgeschleppt wird". Ob der Text des Deutschen Ausschusses wirklich bereits den "Keim des Scheiterns" (Dauenhauer 1983, S. 12) in sich getragen hat, darüber werden wir in einer kritischen Stellungnahme gleich resümieren. Zunächst sollen jedoch die wesentlichen Essentials der vorberuflichen Bildungsaufgabe nach den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses herausgestellt werden.

Der Hinführung zur modernen Arbeitswelt dient in der Hauptschule vor allem die Arbeitslehre, die "den Schülern durch Anschauung und geistig durchdrungene eigene Arbeit in der Schulkwerkstatt und im betrieblichen Praktikum ein Vorverständnis der rationalisierten und technisierten Arbeitsverfahren der modernen Gesellschaft" (DA 1966, S. 381) vermittelt und heute zu einem "nicht mehr entbehrlichen Teil der allgemeinen Bildung" (ebenda) geworden ist. "Eine bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt ist nur möglich durch praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist. Die Arbeitslehre ist deshalb elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng darangeknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung". Der Schüler wird "mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung so weit vertraut, daß er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann" (DA 1966, S. 401).



Die Frage der Berufsvorbereitung hat also im Hauptschulgutachten einen zentralen Stellenwert. "Didaktisches Zentrum" (DA 1966, S. 381) ist der Beruf, da die Hauptschule als eine Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges verstanden wird. Bei der Orientierung der "Bildungsgehalte" an der zukünftigen Arbeitswelt der Jugendlichen muß zwar "ein gewisses Maß von inhaltlicher Gemeinsamkeit" (DA 1966, S. 382) gewahrt bleiben, jedoch soll der Eigencharakter der Landschaft und des Heimatraumes berücksichtigt werden. Dieser Hinweis des Deutschen Ausschusses läßt sich meines Erachtens dahingehend interpretieren, daß trotz eines verbindlichen Kataloges, den Bedürfnissen der jeweiligen Schüler und der regionalen Wirtschaftsstruktur entsprechend, die Arbeitslehre einen Freiraum zur Entwicklung eines regionalisierten Curriculums benötigt. Die gemeinsame Klammer im verbindlichen Kanon des Bildungsschwerpunktes der Berufsorientierung zeigt sich im inhaltlichen und methodischen Bereich: Das "freie Werken" soll durch die Arbeitslehre eine "Verlagerung von der spielenden auf die technisch zweckbestimmte Tätigkeit" erfahren. Durch elementare praktische Arbeit sollen "Gesetze des handwerklichen Arbeitens vermittelt, "Grundzüge der arbeitsteiligen, rational geplanten maschinellen Produktionsweise der Industrie" erschlossen, "Arbeitstugenden ... als soziale Verpflichtung und als ökonomische Notwendigkeit" angebahnt, erfahren und entwickelt werden. "Zur praktischen Tätigkeit und deren denkender Durchdringung treten erste Beobachtungen in den Betrieben selber" (DA 1966, S. 402). Der "Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt" muß eine eigene praktische Arbeitserfahrung vorausgehen<sup>5)</sup>; sie soll durch gut vorzubereitende und auszuwertende Betriebspraktika, etwa am Ende des 9. oder im 10. Schuljahr, ihre Krönung erfahren. Den Praktika in den Betrieben wie in den Schulwerkstätten wird eine Schlüsselrolle innerhalb der Arbeitslehre zugeschrieben, und zwar unter motivationalem, affektivem und kognitivem Aspekt: Der Bezug zum praktischen Tun und zur zukünftigen beruflichen Tätigkeit innerhalb der Arbeitslehre sei "ein besonders wirksames Mittel, Energien

für das Lernen zu aktivieren und Begabungen zu wecken" (DA 1966, S. 387). Damit scheint man auf Hamburger Erfahrungen zu rekurrieren und auf Kudritzki's Aufsatz "Zur theoretischen Begründung des Berufspraktikums im Abschlußjahr der Volksschule" Bezug zu nehmen, der in der Ernstsituation der Berufsrealität im Betriebspraktikum einen "Katalysator des Lernwillens und der inneren Reifung" (Kudritzki 1960, S. 227) sah. Ähnlich wie Kudritzki sieht der Deutsche Ausschuß im Betriebspraktikum eine wirksame Hilfe, "eigene Erfahrungen und Interessen zu überprüfen, auch Schocks zu entgehen und Anpassungsschwierigkeiten zu mildern, die beim unvorbereiteten Eintritt in den Betrieb leicht entstehen" (DA 1966, S. 402 f.). Die erzieherische Relevanz der Praktika liegt darüber hinaus darin, daß sie Möglichkeiten erweitern, "das Verhalten unter der Einwirkung des Sozialen und, im Ansatz, der künftigen Berufswelt zu formen" (DA 1966, S. 391). Sie bilden außerdem den Erfahrungshintergrund für die übrige schulische Arbeit, so für die technische Fachsprache und die Anfertigung von Protokollen ebenso wie für Fragen der Mathematik, der Sozialkunde, des technischen Zeichnens und dergleichen mehr. Zur Vorbereitung der Schüler auf die Arbeitsweise in den Betrieben sollte nicht nur der Anteil der Arbeitslehre an der Zahl der Wochenstunden zwischen dem 7. und dem 10. Schuljahr kontinuierlich ansteigen, sondern im 10. Schuljahr sollte "etwa ein Drittel der Schulzeit auf die praktische Tätigkeit entfallen" (DA 1966, S. 403). Im 9. und 10. Schuljahr sollte "ein voller Arbeitstag je Woche vorgesehen" (ebenda) werden. "Für die theoretisch begabteren Schüler, die im traditionellen Unterricht an den höheren Kursen teilnehmen", wird der Anteil der Wochenstunden "in der praktischen Arbeit geringer sein als für die übrigen" (DA 1966, S. 403). Dieser Differenzierungsaspekt streicht den Sekundarschulcharakter heraus.

Insofern der Jugendliche mit den Grundforderungen, die ihn in der Arbeitswelt erwarten werden, vertraut gemacht werden soll, gilt es in der Konzeption der "berufsnahen" Sekundarschule den

bildungstheoretischen Dualismus mit der "falsche(n) Alternative von Allgemeinbildung und Berufsbildung" (DA 1966, S. 363) zu überwinden; d.h.: Arbeitslehre wird "zu einem heute nicht mehr entbehrlichen Teil der allgemeinen Bildung". Hier liegt eine große Brisanz und ein Konturverlust, da Arbeitslehre einerseits nicht in allen Sekundarschultypen eingeführt wird - dies wäre nach der oben angeführten Begründung doch wohl die logische Folgerung -, sondern als schultypenbezogene Allgemeinbildungsvariante der Hauptschule festgeschrieben wird, und andererseits eine spezifische Berufsfeldorientierung fehlt mit dem Hinweis auf den allgemeinbildenden Charakter beruflicher Anforderungen. Letzteres wurde besonders von H. Blankertz (1967, S. 58 ff.) kritisiert.

Bei einem kritischen Resümé der wesentlichen Charakteristika der sehr umfangreichen Empfehlungen des Deutschen Ausschusses kann man positiv festhalten, daß mit der Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt der Ausschuß den Mut hatte, "die zu volkstümlicher Bildung geschrumpfte Allgemeinbildung zu verurteilen, ihre Weltfremdheit, Wissenschaftsferne und ihren Unterschichtcharakter zu benennen" (Dauenhauer 1973, S. 181). Die Forderungen nach Mitsprache, Mitentscheidung und Mitverantwortung in der als Jugendschule sich verstehenden Hauptschule zielen in die gleiche Richtung.

Diese progressiv scheinenden Tendenzen dürfen jedoch nicht über zu kritisierende konzeptionelle Gesichtspunkte hinwegtäuschen:

- Die Forderung, daß eine grundlegende Berufsorientierung durch praktische Arbeit und sie begleitende Reflexion mit den Ansprüchen von Exaktheit und Werkgerechtigkeit erfolgen müsse, erinnert an Kerschensteiner'sches Ideengut mit einem Verhaftetsein am handwerklichen Modell und einer ideologischen Abgrenzung zur polytechnischen Bildung östlicher Gesellschaftsordnung.
- Zwischen dem musischen Werken, das allmählich in das techni-

sche übergehen soll, und der modernen Arbeitswelt besteht kein Kontinuum. Sachliche Zweckgerichtetheit, ökonomische Rentabilität bezüglich Materialeinsatz, taylorisierte und technisch normierte Arbeitsorganisation, Marktabsatzchancen, Leistungsorientierung zum Zweck der Profitmaximierung sind ökonomisch-technologische Kriterien, die mit musisch-ästhetischer Kreativität und individuell-schöpferischer Ausdrucks- und Gestaltungskraft nicht konform gehen (vgl. Dauenhauer 1973, S. 184).

- Pestalozzis Bildungsformel "Kopf, Herz, Hand" trifft nicht die abstrakten Strukturen der Industriegesellschaft, die vor allem bei der Produktivkraft Arbeit differenziertere Kategorien wie Solidarität und Mitbestimmung hinsichtlich der Gestaltung und Durchsetzung humaner Arbeitsbedingungen benötigen (vgl. Gmelch 1979).
- Der Katalog der Arbeitstugenden ist einseitig auf Anpassung ausgerichtet. Rollenlernen erfordert zwar unwillkürlich und notwendigerweise Anpassung, wenn der Gesamtmechanismus des Arbeitslebens funktionsfähig bleiben will. Zur adaptiven Komponente beansprucht die interaktionistische Rollentheorie (vgl. Krappmann<sup>6</sup> 1982; ders. 1971) im Namen der Wahrung eines individuellen Gestaltungsrahmens sozial festgesetzter Normen- und Verhaltensweisen jedoch auch Rollendistanz- und Rollenkritikfähigkeit. Aus dem gewerkschaftlichen Lager wurde daher auch die Forderung nach einer "arbeiterorientierten Arbeitslehredidaktik" laut (vgl. Görs 1977). Auch wenn man nicht einer "einseitig interessenpolitisch fixierten Teilnahme" (Dauenhauer 1983, S. 20) auf Grund der Gefahr der Manipulierung der Schüler das Wort redet, darf eine emanzipatorische Lernzielkomponente nicht aus dem Blickfeld geraten. Eine solche zielt ab auf kritische Handlungskompetenz mit Gestaltungs- und Verbesserungsfähigkeit gesellschaftlicher, d.h. geschichtlich gewachsener und von Menschen gemachter Strukturen. Der Deutsche Ausschuß hingegen übernimmt Wirtschaft und Beruf unkritisch als vorgegeben.

- Arbeitslehre, zumindest als Bildungsprinzip, darf meines Erachtens nicht erst mit dem 7. Schuljahr beginnen. Sonst entsteht leicht der Eindruck, daß man an der strikten Trennung von Allgemein- und Berufsbildung weiterhin festhält.

Die Hervorhebung der Arbeits- und Berufswelt als didaktisches Zentrum der Hauptschule wird von Kritikern als ergänzungsbedürftig bezeichnet. Man vermißt in diesem Bildungsbereich besonders eine elementare Wirtschaftslehre (vgl. Patzelt 1968, S. 133 ff.; BDA 1971) als Wesensbestandteil heutiger Allgemeinbildung. In der didaktischen Diskussion um die inhaltliche Ausgestaltung der Hauptschule wird außerdem neben der Arbeitslehre eine gleichgewichtige analoge Berücksichtigung der Hinführung zu verantwortlicher Lebensgestaltung jenseits des Berufslebens, besonders in der Familie und in der Freizeit, in einer Art "Lebenslehre" gefordert (vgl. Linke 1980; Nicklis 1981).

### 1.3.3 Wissenschaftsorientierung als Rezept zur Profilierung der Hauptschule?

Die Profilierung der Hauptschule mit Sekundarschulcharakter hatte - zumindest in der bildungspolitischen Diskussion - eine konsequente Fortführung durch die "Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" (KMK) erfahren, die in ihren "Empfehlungen zur Hauptschule" vom 03.07.1969 in einem 10-Punkte-Programm im wesentlichen die Intentionen des Deutschen Ausschusses übernommen hatte. Damit wurde bundesweit vereinbart, daß die Hauptschule ihre besondere Aufgabe in der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt in den Klassen 7 bis 9 sehen muß. Der berufsorientierende Aspekt auf der Grundlage der allgemeinen Orientierung über die Arbeitswelt erfordere die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. In einer späteren Rahmenvereinbarung zwi-

schen KMK und Bundesanstalt für Arbeit (vom 05.02.1971) wurden die einzelnen Aufgaben der Schule in der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung festgelegt.

Neben dem leistungs- und neigungsdifferenzierten Unterricht, dem obligatorischen Fremdsprachenunterricht - in der Regel Englisch - ist hauptsächlich Punkt 9 hervorzuheben: Die Hauptschule sei so anzulegen, daß Hauptschüler ohne Zeitverlust auch zu einem Realschulabschluß oder einem Bildungsabschluß kommen können, der einem Realschulabschluß gleichwertig ist. Durch das Anbieten einer spezifischen Sekundarstufenqualifikation und das In-Aussicht-Stellen eines 10. Schuljahres sollte eine weitere Durchlässigkeit des Bildungswesens gewährt, eine Anhebung als Sekundarschule organisatorisch grundgelegt, einer Ausblutung durch das Prestige-Etikett vorgebeugt werden.

Im inhaltlichen und didaktisch-methodischen Bereich mußte dies natürlich Konsequenzen zeitigen. Der Grundstein dafür war bereits vom Deutschen Ausschuß 1964 durch seine Distanzierung von der volkstümlichen Bildung gelegt worden mit dem Argument, daß die künftige Hauptschule der erhöhten Rationalität unserer technisch-industriellen Gegenwart und der wissenschaftsgeprägten Kultur Rechnung tragen muß. Den Schülern müsse die Anstrengung des Begriffes zugemutet werden. Sie seien darauf vorzubereiten, daß sie sich in selbständigem Denken mit den Forderungen der Umwelt auseinandersetzen können. Das impliziert eine Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, eine Forderung, die später der Deutsche Bildungsrat apodiktisch herausgestellt hat.

Der Deutsche Bildungsrat als Nachfolgeorganisation des Deutschen Ausschusses (17.03.1966), mit mehr Kompetenz und Verbindlichkeitsanspruch ausgestattet, befaßte sich mit der Aufgabe, Vorschläge für eine gesamte Neugestaltung des deutschen Bildungswesens zu erarbeiten. Nach einer vierjährigen Arbeitsperiode legte er 1970 den "Strukturplan für das Bildungswesen"

vor, worin alle Stufen des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt der höheren Bildungsanforderungen der Industriegesellschaft in einem systematischen Zusammenhang behandelt werden. Unter dem bildungspolitischen Postulat der Chancengleichheit, und damit verbunden der Durchlässigkeit und Differenzierung, und unter der gesellschaftspolitischen Prämisse der höheren Bildungsanforderungen der Industriegesellschaft plädierte er für ein horizontal gegliedertes Schulwesen. In Konsequenz dieser Leitvorstellung hätte der Deutsche Bildungsrat für die Ablösung des vertikal, nach parallelen Schularten gegliederten Schulwesens, durch ein durchlässiges, nach Schulstufen strukturiertes, eintreten müssen. Leider rang sich das Gremium zu keiner klaren Aussage durch. So findet man den Begriff der Hauptschule bereits nicht mehr im Sachverzeichnis, woraus man die Abschaffung dieser Schulart ableiten könnte; es fehlt aber auch jegliche Formulierung, die auf die ausdrückliche Beibehaltung oder Auflösung des bisherigen Systems schließen ließe.

Von daher besagt der Aufbau nach Schulstufen, von dem der Deutsche Bildungsrat spricht, im Grunde nicht mehr, als daß sie Schüler bestimmter Alters- und Klassenstufen der bisherigen drei Schularten umfassen. Die Hauptschule ist also ein Bildungsgang im Rahmen der Sekundarstufe I, neben der Realschule und neben dem Gymnasium. Da die Einführung eines obligatorischen 10. Schuljahres und eines qualifizierten mittleren Abschlusses für alle gefordert wird, erhält die Hauptschule hier zumindest formal eine Gleichrangigkeit neben anderen möglichen Sekundarschulabschlüssen. Damit scheint die mangelnde "Durchlässigkeit" eingelöst. Durch ein differenziertes Lernangebot auf allen Schulstufen sollte jeder einzelne "bis zu der von ihm erreichbaren Stufe gefördert werden" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 19). Kritiker sprechen jedoch in diesem Zusammenhang von der "Fiktion des individuellen Aufstiegs" (Heydorn 1973, S. 9).

Die Legitimation für den Aufbau und das neue Organisationsmodell des Bildungssystems leitete der Bildungsrat aus den Grundrechten ab, wie sie im Grundgesetz und in den Länderverfassungen verankert sind, so z.B. aus dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit (GG Art. 2), aus der Gleichheit aller vor dem Gesetz (Art. 3), aus dem Recht auf freie Berufswahl (Art. 12), sowie aus dem Prinzip der Chancengleichheit und den Bedürfnissen des Individuums, aus den Ansprüchen der Gesellschaft und den Erkenntnissen über "neue Lernmöglichkeiten" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 40) der Kinder. Ein neuer, "dynamischer" Begabungsbegriff, der Begabung nicht mehr als "schicksalhaft angeborne Größe" verstand, sondern als abhängiges Resultat von Anlage, Reifung, Umwelteinflüssen und Lernbedingungen sah (vgl. Roth 1969), mußte zur Folge haben, daß sich die Hauptschule nicht mehr einseitig als eine Einrichtung für mehr manuell-technisch begabte Jugendliche zu verstehen hatte, sondern Voraussetzungen zur Schulung problem-lösenden Denkens schaffen mußte.

aus der

Der qualifizierte Abschluß ("Abitur I") am Ende des 10. Schuljahres ist von der Bildungskommission in ihrer Empfehlung zur Neugestaltung des Abschlusses im Sekundarschulwesen (07./08. 02.1969) mit den Anforderungen des technologischen Niveaus der Arbeitswelt, der generellen Erhöhung des Bildungsniveaus aller Jugendlichen (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 148), im Gesamtrahmen ökonomischer und sozialer Planung begründet worden (vgl. Deutscher Bildungsrat <sup>2</sup>1971, S. 28 ff., S. 40, S. 43 f.). Auch der Hauptschulabschluß soll danach eine qualifizierende Berechtigung erhalten, wobei Option die Klasse 10 ist wegen der Vergleichbarkeit des Endes von Sekundarstufe I. Neben einer für alle verbindlichen gemeinsamen, wissenschaftsorientierten Grundbildung als Grundlage der horizontalen Mobilität sollen spezielle Bildungsmöglichkeiten angeboten werden, die den individuellen Voraussetzungen der Schüler und der Orientierung auf das Berufsleben Rechnung tragen. Integration (d.h. gemeinsamer Grundbestand an Lernbereichen und Lernzielen)



und Differenzierung nach Leistung und Neigung sollen dazu dienen, "die Ziele der Sekundarstufe I und ihren qualifizierten Abschluß für eine immer größere Zahl von Schülern erreichbar zu machen" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 151).

Ebenso wie die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses geriet der Strukturplan in das Kreuzfeuer der Kritik und politischen Auseinandersetzung der Parteien. An der Kulturhoheit der Länder, d.h. den unterschiedlichen bildungspolitischen Grundeinstellungen der Landesregierungen, scheiterte das projektierte Reformvorhaben. Es kam nicht zur umfassenden, systematischen Reform des deutschen Schulwesens. So besteht die Hauptschule weiterhin als eine eigenständige Schulart des dreigliedrigen Schulwesens neben der Integration ihres Bildungsganges in die Gesamtschule. Trotzdem zeitigte der Strukturplan Auswirkungen auf die Hauptschule, besonders was das intellektuelle Niveau betraf.

Die durch den Strukturplan ausgelöste bildungspolitische Diskussion fand 1973 ein vorläufiges Ende durch die Verabschiedung des Bildungsgesamtplanes, der die Forderung nach einer allgemeinen wissenschaftsorientierten Grundbildung für alle im Sekundarbereich I wiederholte.

Mit der Zielsetzung einer gemeinsamen Grundbildung in Form wissenschaftsorientierter Lernprozesse ist die Erwartung ausgedrückt, in der Orientierung an den Wissenschaften ließe sich eine allgemeine Qualifikationsstruktur bestimmen, die in einem von den Wissenschaften stark geprägten Zeitalter jedem vermittelt werden muß (vgl. Wilhelm 1967). Die vom Deutschen Ausschuß 1964 erstmals aufgegriffene Argumentationsfigur entbehrt hinsichtlich der Zielsetzung einer positiven Präzisierung. Dies hängt "zum Teil mit der Formulierung als Kampfbegriff zusammen" (Tütken 1977, S. 233): Angesichts der falschen Alternative "volkstümliche Bildung" (Volksschule) und "gelehrte Bildung" (Gymnasium) wurde im "Strukturplan" unter dem Stich-

wort "Wissenschaftsorientierung" Partei gegen die Vorstellung ergriffen, Hauptschüler seien nicht zu wissenschaftsbestimmtem Denken fähig. Damit war "gemeinsame Grundbildung" in negativer Abgrenzung klargestellt. Die wissenschaftsorientierte Konzeption war somit die Formel, mit der eine Abkoppelung der Hauptschule von anderen weiterführenden Schulformen vermieden, die Durchlässigkeit des Schulsystems garantiert, "die Überwindung der Barriere volkstümlicher Welterklärung" (Schulz 1967, S. 138) endgültig gesichert war. Der Anspruch rationaler Reflexionsfähigkeit sollte unter dem Stichwort "Wissenschaftsorientierung" für alle gelten. Damit schien die Richtung für "eine neue Didaktik der Hauptschule" (Werres 1977, S. 532) vorgezeichnet. Bei den Neugestaltungen der Hauptschullehrpläne hatte dies im curricularen Bereich zur Konsequenz eine Orientierung und Rückbindung der Unterrichtsfächer an die Wissenschaft, eine Aktualisierung der Lehrinhalte mit exakter Lernzielbestimmung und Lernzielkontrolle. Im didaktischen Bereich entpuppte sich die Rückbindung des Unterrichts an die Wissenschaft als Frage nach den Konstruktionsprinzipien einer rationalen und optimalen Organisation der Lernprozesse.

Die Frage der "Wissenschaftsorientierung" wurde im Lichte traditioneller Bildungsprinzipien bewährter Volksschularbeit heiß diskutiert, inwieweit sie etwa mit Prinzipien wie "Angemessenheit", "Lebensnähe" und "Kindgemäßheit" (vgl. z.B. Aust 1977) vereinbar sei und führte darüber hinaus zu grundsätzlichen Erwägungen wissenschaftstheoretischer Natur (vgl. Derbolav 1977; Flitner 1977 b; Giel/Hiller 1977). Eine analytische Klärung hinsichtlich der Bedeutung der Realisierbarkeit und der Grenzen der "Wissenschaftsorientierung" im Unterricht der Hauptschule erscheint dringend geboten, zumal Mißverständnisse und Polarisierungen in heutigen bildungspolitischen Diskussionen dazu geeignet sind, Vorschub für eine Rückwendung in ein volkstümliches Bildungsverständnis zu leisten.

Der Strukturplan, nach welchem "Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und Lernmethode ( ) für den Unterricht auf jeder Altersstufe (gilt)" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 33), gibt dem Begriff folgende Bedeutung: Wissenschaftsorientiert heißt nicht, "daß der Unterricht auf wissenschaftliche Tätigkeit oder gar auf Forschung abzielen sollte; es bedeutet auch nicht, daß die Schule unmittelbar die Wissenschaften vermitteln sollte. Zwischen Schule und Hochschule ... wird es fließende Übergänge hinsichtlich der Vermittlung von Wissenschaft geben". Das Entscheidende aber an der Wissenschaftsorientiertheit ist, daß die Bildungsgegenstände "in ihrer Beingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaften" erkannt und entsprechend vermittelt werden sollen.

DEPRU 1977  
Derbolav (1977) interpretiert dies so, daß in Lernakten bewußt gemacht werden soll, daß uns heute alle Bildungsgegenstände nicht mehr unmittelbar, sondern nur im Medium ihrer wissenschaftlichen Vermittlung begegnen. Damit scheint mir Derbolav eine doppelte implizite Wertung und Vorentscheidung getroffen zu haben: Einerseits wird festgelegt, was Bildungsgegenstände sind, nämlich nur was in und von Wissenschaften "verhandelt" wird. Dabei wird die Differenz des erkenntnisleitenden Interesses verschiedener "Wissenschaftsbetriebe" und des spezifischen Lerninteresses in der Jugendschule sowie des schulischen Bildungsauftrages, der sich auf exemplarische "Aufklärung" relevanter Umweltphänomene und fundamentale Einsichten beschränken muß, übersehen. Derbolav scheint mir damit einer "Instrumentalisierung des Wissenschaftsbetriebes" mit Ausblendung des Lernsubjektes Schüler das Wort zu reden. Andererseits steckt in Derbolavs Argumentation die Gefahr, die wissenschaftliche Methode als einzige und gleichsam automatische Methode zu einer vernünftigen Daseinsbewältigung und aufgeklärten Weltauffassung zu deklarieren und die Alltagserfahrung als untergeordnet und "minderwertig" abzuqualifizieren. Bei einem unkritischen Akzeptieren der Wertentscheidungen und

Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnistheorie wird dem Schüler damit aber suggeriert, als handle es sich dabei um die in Wahrheit richtige Sichtweise der Sachen. So wird aber die Grundlage "für einen naiven Glauben an die Unfehlbarkeit und Dignität wissenschaftlichen Denkens und Vorgehens gelegt" (Werres 1977, S. 535).

Wissenschaftliches Wissen kann nicht automatisch als Medium der Selbstenfaltung der Individualität angesehen werden. Dazu sind seine Verwertungsmöglichkeiten viel zu ambivalent. Ein zu frühes Aufdrängen wissenschaftlicher Vorgehensweise der Erkenntnisgewinnung - ganz zu schweigen von der fehlenden Fähigkeit der Hauptschüler, dies in allen Wissensbereichen zu bewältigen - verschüttet den Stellenwert individueller Wahrnehmung und Erfahrung, die freilich einer Reflexion und eines auch wissenschaftlichen Korrektivs bedürfen. Dabei sollten die von Derbolav angesprochenen wissenschaftslogischen Elemente durchaus ihre Geltung haben: die Klarheit und Eindeutigkeit von Begriffen, die logische Widerspruchslosigkeit von Sätzen, die Reflexivität durch argumentative Begründung ihrer Aussagen, ihres Geltungsrahmens, ihrer Methode und ihres Wahrheitsgehaltes. Die kritische Einstellung der Schüler auf ihren eigenen Erfahrungsbereich wird damit durch eine kritische Einstellung gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen und Ergebnissen ergänzt. Besonders im Bereich der Realien - für die Hauptschule sei dabei nur auf die Bildungsaufgabe der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt verwiesen - kann schulische Bildungsarbeit nicht überall auf "wissenschaftliche Erkenntnis" abzielen, sondern auf Verständnis und Reflexion. Diese Reflexion ist nicht Selbstzweck, sondern sie steht mit Poesis, mit geistigem Können in Verbindung.

"Die Forderungen nach genereller 'Verwissenschaftlichung der Schule' kann dazu führen, daß man an beliebiger Stelle die Schleusen öffnet und die Informationsströme jener weltweiten Forschungsgefilde in das schmale Flußbett des Schulunterrichts einströmen läßt. Das kann ... die Ökonomie der Schule auf-

lösen und die Lebensorientierung, die sie anstrebt, chaotisch werden lassen" (Flitner 1977 b, S. 954).

Solche Befürchtungen, wie sie hier von Flitner vorgetragen worden sind, sind keineswegs mit dem Verständnis der "Wissenschaftsorientierung" im Strukturplan automatisch grundgelegt, wengleich die Diskussion um die Curriculumreform disziplinorientierte Ansätze auf den schulpädagogischen Markt brachte, die sich an der Systematik von Fachwissenschaften orientierten. Im Verbund mit einem "Operationalisierungsfetischismus" führte dies freilich vielfach zu einer einseitigen "Verkopfung" schulischer Bildung. Damit ist gemeint eine Überbewertung kognitiver Fähigkeiten im Unterricht, eine unangemessene "Intellectualisierung" für die Hauptschüler (vgl. Tütken 1977, S. 233), eine Entfremdung der Sprache, "die wenig Bezug zur konkreten Erfahrungswelt der Hauptschüler hat" (Beiner 1982, S. 63) und eine Stofffülle mit "oberflächlicher Anhäufung von teilweise wenig relevantem Faktenwissen" (Zenke 1975, S. 674), bei der für notwendige Vertiefungen und für aktuelle, die Schüler interessierende Themen kaum Zeit blieb. Die These J.S. Bruners von der "strukturellen Gleichheit forschender Tätigkeit" in Wissenschaft und Schulunterricht (vgl. Bruner 1970, S. 27) hat das elitäre Mißverständnis von "wissenschaftsorientiertem Unterricht" mitbegünstigt. So wurde vielfach eine didaktische Übertragung des Arbeitens und der Inhalte der wissenschaftlichen Hochschulen auf die davor liegenden schulischen Institutionen vorgenommen. Es entstanden "verdünnt-gymnasialorientierte Hauptschullehrpläne" (Klink 1982, S. 17) in fachlich spezifiziertem Unterricht, um damit das Etikett der Volkstümlichkeit zu verbannen. Diese lernzielorientierten Curricula der Hauptschule vernachlässigten vielfach eine gründliche Ausgangsanalyse der Lebenswelt der Hauptschüler (Böhme 1980). Die "Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung" (Gaede 1975, S. 650) mit ihren Defiziten im didaktisch-methodischen wie im schulpraktischen Bereich führte zu einem einseitigen Rollenverständnis des Lehrers als Wissensvermittler, der den Bildungsauftrag der

Hauptschule, "eine allgemeine Menschenbildung unter Beachtung der kognitiven, emotionalen und motorischen Fähigkeiten des Menschen" (Beckmann 1975, S. 648) zu leisten, vielfach aus dem Auge verlor. "Wissenschaftsorientierung und Wissenschaftsprädeutik sind notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen des Bildungsauftrages, der neben kognitiven auch Dimensionen sozialer Sensibilität, Kommunikationsbereitschaft, Verantwortungsfähigkeit umfaßt" (Langefeld 1982, S. 42).

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung möchte ich damit keineswegs, wie in heutigen Forderungen nach einer prinzipiellen Revision der Reform vernehmbar (vgl. Freise 1983, S. 3; Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984, S. 95), zur Debatte stellen. Eine Klärung und Richtigstellung von Mißverständnissen scheint mir vonnöten, bevor ein Pauschalurteil gefällt wird, daß Wissenschaftsorientierung in der Hauptschule nicht zu erreichen sei (vgl. Beckmann 1975, S. 647).

- "Wissenschaftsorientierung" hat eine gegenstandsbezogene Komponente: Zu vermittelnde Inhalte müssen in ihrem Lernergebnis wissenschaftlichen Kriterien genügen, d.h. die Unterrichtsgegenstände müssen einen Sachverhalt richtig, dem gegenwärtigen wissenschaftlichen Forschungsstand entsprechend, in klaren und eindeutigen Darstellungen strukturieren. Unterricht muß sich um eine solide Darbietung der Sache bemühen<sup>6)</sup>. In diesem Zusammenhang erhält Wissenschaftsorientierung eine lehrplangestalterische Akzentuierung, wobei in methodischer Hinsicht die umgangssprachliche Begrifflichkeit in fachsprachliche Begriffe überzuleiten ist. Ziel kann dabei nicht der Erwerb der "syntaktischen Grundstruktur" der Wissenschaft als "theoretisches System" (Ford/Pugno 1972, S. 48 f., S. 54) sein, sondern ein von Wissenschaften mitgeprägtes, aufgeklärtes Alltagsverständnis, das über oberflächliche Kunde hinausgeht und Zusammenhänge in vom Lernen-

den verstehbarer Sprache verdeutlicht. Damit findet eine Verbindung von wissenschaftlicher Erfahrung und Alltagserfahrung im Unterricht statt (vgl. Uhle 1978, S. 9). Die Grundsätze der Logik und Rationalität sind zu wahren; Ergebnisse müssen rational nachvollziehbar sein. Hier sind zweifellos Grenzen hinsichtlich Vollständigkeit und Tiefe in unterrichtlichen Sachverhalten bei vielen Hauptschülern gegeben. Wissenschaftsorientierung in der Hauptschule darf sich nicht am gymnasialen Vorbild orientieren, sondern bedarf neben der "Verbindung von Lernen mit Lebenswirklichkeit" (Aust 1977, S. 740) - besonders bei lernschwachen Schülern mit mangelnder Abstraktions- und Verbalisierungsfähigkeit - einer visualisierten Veranschaulichung, einer breiten Erläuterung vor der Begriffsgewinnung sowie eines handlungsorientierten Korrektivs. Handlungsorientierung und Wissenschaftsorientierung sind zwei unverzichtbare Aspekte der Unterrichtsgestaltung, die sich nicht gegenseitig ausschließen (vgl. Struck 1978, S. 183; Kunstmann 1981, S. 174), die vielmehr die Anforderung der "Sache" mit psychologischen Bedingungen des Lern- und Vermittlungsprozesses in Einklang zu bringen versuchen.

- "Wissenschaftsorientierung" meint eine methodische Komponente: Wissenschaftsorientiertes Lernen verlangt "Unterrichtsverfahren und Techniken selbständiger Wissenserarbeitung mit betont wissenschaftspropädeutischem Charakter" (Werres 1977, S. 531), d.h. die konsequente Einschulung facheigener Arbeitsweisen und sachbezogener Denkformen (Aust 1977, S. 610). Dieses Ideal wurde unter der pädagogischen Zielsetzung der Selbsttätigkeit bereits in der reformpädagogischen Schule Gaudig'scher Prägung zu praktizieren versucht, ist von J.S. Bruner, D.P. Ausubel und H. Skowronek unter dem Paradigma des "entdeckenden Lernens" (vgl. Neber 1973) erneut aufgegriffen worden und hat in verfahrensorientierten Curricula seinen Niederschlag gefunden. Die Bildung von Hypothesen, die Entwicklung von Strategien zur Lösung eines Problems,

das Beobachten, Experimentieren etc., schlichtweg Verfahren zum Gewinnen und zur kritischen Überprüfung von Ergebnissen sollen den Lernprozeß aktiv und transparent gestalten. Damit soll problemlösendes Denken geschult, das "Lernen des Lernens" angestrebt werden. Dies dürfte für Hauptschüler ein schwieriger, langwieriger und nur behutsam und in Ansätzen zu realisierender Prozeß sein, da "die für wissenschaftliches Vorgehen typischen geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten bei ihnen nur unzureichend vorhanden" (Werres 1977, S. 535) sind. Durch Fortenthaltung wissenschaftspropädeutischer Verfahren werden sie jedoch gar nicht entwickelt. "Auf das Kind bezogen ist Wissenschaftsorientierung Erlangen von Methodenfähigkeit" (Aust 1977, S. 741).

- "Wissenschaftsorientierung" benötigt dazu eine reflexive Komponente, d.h. die Rückfrage oder das "Nachdenken" über den unterrichtlichen Lernprozeß. Zur Bewußtwerdung muß die Rekonstruktion des Lernprozesses angeboten werden, da sich Methodenbewußtsein nicht von selbst einstellt. Unterricht über Unterricht versucht darüber nachzudenken, wie, auf welchem Weg, mit welchem Mittel man zu welchem Ergebnis gekommen ist. Ein solcher Unterricht versucht alternative Problemlösungswege aufzutun, um damit das divergierende Umgehen mit einer Sache zu lernen und den Wert von Strategien für weiteres Lernen einschätzen zu können. Wenn dabei über das affine Verfahren wissenschaftlichen Vorgehens aufgeklärt werden kann, wird Wissenschaft nicht vorschnell verabsolutiert. Wie Erkenntnis zustande kommt, darf auch Hauptschülern nicht verweigert werden.
  
- "Wissenschaftsorientierung" hat eine kritische und aufklärerische Komponente: Wissenschaftsorientierter Unterricht will ein vorschnelles Akzeptieren vermeiden und Selbstverständlichkeiten hinterfragen. Die Grenze der Erklärungsfähigkeit oder Reichweite der Umgangssprache muß Schülern bei der Bearbeitung eines praktischen Problems bewußt gemacht werden,



um sie dann mit fachspezifischen Lösungsmöglichkeiten zu konfrontieren (vgl. Hiller 1973). Um die Kluft zwischen Alltagserfahrung und Wissenschaft zu überbrücken, müssen Schüler erkennen, daß Wissenschaft und rationales Denken selbst in den Annahmen des Alltagsverstandes stets ihren Ausgang genommen haben und letztlich "Wissenschaft aufgeklärter Alltagsverstand" (Popper 1973, S. 46) ist. Damit werden den Schülern die Eigenart, die Reichweite und Hintergründe wissenschaftlicher Aussageformen an entsprechenden Modellen vor Augen gestellt, was zur Schärfung ihres Urteilsvermögens gegenüber wissenschaftlich verfaßtem Wissen beiträgt (vgl. Werres 1977, S. 537).

Wissenschaft ist nach Inhalt und Methodik grundsätzlich offen, ungeschlossen und nie fertig. Wissenschaftliches Wissen enthält nicht automatisch die didaktische Qualität zur Lebensbewältigung. Für die alltägliche Lebenswelt ist der Mensch auf konkretes Ad-hoc-Wissen angewiesen, welches sich an den praktischen Erfordernissen der jeweiligen Sachlage orientiert. Beide "Wissensqualitäten" haben somit ihren berechtigten Rang.

- Wissenschaftsorientiertes Lernen trägt nicht automatisch den Keim folgender Fehlentwicklungen<sup>7)</sup> schulischer Realität in sich, nämlich "die vor allem kognitive Vermittlung fachwissenschaftlich legitimer, weitgehend unbegriffener Fakten" (Freise 1983, S. 8) und die damit einhergehende Verbannung alles "Nichtwissenschaftlichen" aus der Schule, d.h. die "Blockade der Alltagserfahrungen" (Schreier 1983, S. 43). Daß Wissenschaftsorientierung nicht Erfahrungszerstörung impliziert, darauf verweist W. Klafki. Er macht die Bedeutung von Wissenschaften für den Unterricht in einer doppelten Hinsicht fest: Sie sollten einerseits ein angemessenes Wirklichkeits- und Selbstverständnis und andererseits eine entsprechende Handlungsfähigkeit für eine zunehmend wissenschaftsbestimmte Welt vermitteln. Damit aber verweist das Prinzip der Wissenschaftsorientierung "bereits

aus sich selbst heraus auf die notwendige Vermittlung mit seinem 'Gegenpol': mit ... der Berücksichtigung der individuellen und sozialen 'Lebenswelt', der 'Alltagswirklichkeit' der Schüler" (Klafki 1984, S. 82).

Die vom Strukturplan beabsichtigte Wissenschaftsbestimmtheit des Unterrichtes aller Schulformen, einschließlich der Hauptschule, hatte vielfach zu einer Konvergenz der Lehrpläne geführt. Sie hat sich aber primär darauf konzentriert, Ziele zu legitimieren und zu operationalisieren, währenddessen die hauptschulspezifische methodische Diskussion defizitär geführt worden ist.

Wissenschaftsorientierter Unterricht darf die Schule nicht in einen nie zu gewinnenden Wettlauf mit einer Riesenlawine spezialisierten Einzelwissens bringen. Quantitative Vollständigkeit ist aus psychologischen und sachlichen Gründen nie erreichbar. Ganz davon abgesehen, daß Wissenschaft nicht meßbar ist, und daß jeder außerhalb seines beruflichen Spezialwissens mehr oder weniger Laie bleibt.

Mit der Abkehr von der Theorie einer volkstümlichen Bildung und dem neuen Paradigma eines "wissenschaftsbestimmten Lernens" wurden nach Struck (1975, S. 133) gleichzeitig alle seit Pestalozzi in der Pädagogik als legitim geltenden Auffassungen zum Prinzip der Anschauung und zur Fruchtbarkeit praktischen Tuns im Unterricht verworfen. Damit wurde der Hauptschule aber kein Dienst zu ihrer Rettung und Profilierung erwiesen, sondern die Hauptschule wurde selbst in eine Krise verstrickt. Die Hauptschuldidaktik muß eine Synthese aus im praktischen Umgang zu gewinnenden Erfahrungen sowie anschaulich zu erwerbenden Einsichten und wissenschaftsorientierter Verarbeitung finden. Dabei geht es nicht um eine hauptschulspezifische Begabungsart. Die Realbegegnung hat nur kompensatorische Funktion als Auslöser von Begabungsprozessen.

#### 1.4 Die unterschiedliche Gestalt der heutigen Hauptschule und ihre gegenwärtige Krise

Die heutige Hauptschule in der bildungspolitischen Landschaft der Bundesrepublik Deutschland "zeigt eine reiche Palette schöpferischer Differenzen" (Holthoff 1977, S. 12), ein regional disparates Erscheinungsbild (vgl. Gmelch 1979, S. 137 ff.), so daß es eigentlich unzulässig ist, von der Hauptschule zu sprechen. Sie war mit dem Anspruch angetreten, durch Wissenschaftsorientierung sich in der Konkurrenzsituation mit anderen Schulformen als Leistungsschule zu verstehen. Zwischen Intention und Realität besteht eine tiefe Diskrepanz mit fatalen Auswirkungen, die die Rede von der Krise der Hauptschule zu rechtfertigen scheinen. Ursachen und Konsequenzen werden wir gleich zu analysieren versuchen.

Zunächst sei jedoch festgehalten, daß die Reform der Volksschuloberstufe zur Hauptschule als weiterführenden Schule zwei Aspekte beinhaltet hat, die sich freilich nur analytisch trennen lassen:

Der quantitative Aspekt bezieht sich auf die Verlängerung der Schulpflicht. In manchen Bundesländern ist durch das Angebot eines 10. Schuljahres die Möglichkeit zur Erlangung der Fachoberschulreife gegeben, andere haben unter der Zielperspektive konservativer Bildungspolitik sich nur halbherzig von der Form der "Volksschuloberstufe" getrennt und damit den Sackgassen-Effekt der Volksschule fortgeschleppt und die geforderte Durchlässigkeit bereits schulorganisatorisch verunmöglicht oder doch zumindest erschwert. Mit dem quantitativen Aspekt war die Hoffnung verbunden, daß mehr Schüler als bisher die Hauptschule auf Grund ihrer "Aufwertung" und ihres attraktiven Anspruches besuchen sollen. Wenn diese Hoffnung unerfüllt geblieben ist<sup>8)</sup>, darf man dies meines Erachtens nicht auf den falschen Ehrgeiz vieler Eltern schieben, die die Wahl des Bildungsganges ihrer Kinder unter der Perspektive zukünftiger

Arbeitsplatzchancen und des Verdrängungsprozesses durch Schulabgänger mit mittlerem Abschluß in zukunftsträchtigen Berufsbranchen sehen (vgl. Gmelch 1979, S. 143; Reithmeier 1985, S. 9) und schulstrukturelle Rahmenbedingungen als restriktive Variablen erkennen. In Bundesländern jedenfalls, in denen die Hauptschule die Möglichkeit eines Realschulabschlusses anbietet, wird dieses Angebot zunehmend genutzt (vgl. Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984, S. 88). Zugleich erreicht jedoch ein erheblicher Teil der Hauptschüler das Schulziel nicht und verläßt ohne Abschluß die Schule (vgl. ebenda). Sie sind dem Reformziel des angehobenen Bildungsniveaus nicht gewachsen. Damit kommen wir auf den zweiten Aspekt zu sprechen.

Der qualitative Aspekt der Hauptschulreform bezieht sich auf die Veränderung unterrichtlicher Ziele, Inhalte und Methoden und - damit verbunden - auf die Erhöhung der in der Hauptschule vermittelten Qualifikationen. Ein hauptschulspezifisches Bildungskonzept ist dabei jedoch großteils auf der Strecke geblieben. Die perfekte Technologisierung unterrichtlicher Lernprozesse im Gefolge der Curriculumtheorie und Bildungsökonomie brachte "ein Instrumentarium perfekter Fremdsteuerung ..., generalisierend in der Wirkung, fremd dem individuellen Menschen und seinen Bedürfnissen" (Holthoff 1977, S. 27). Diese Entwicklung mußte sich besonders fatal auf die Hauptschule mit ihrem Pflichtschulcharakter auswirken, wo die individuelle Förderung im Rennen um "quasi-gymnasiale Lehrangebote" (Ruprecht 1977, S. 75) und um vergleichbare Qualifikationen zwangsläufig vernachlässigt wurde. "Auf Grund der besonderen psychogenen Ausstattung und der soziogenen Bedingungen ihrer Schüler" (Keck 1980, S. 43) sind einer solchen "sozialpolitisch erwünschten 'Angleichung' der Hauptschule an die übrigen Sekundarschulen pädagogische Grenzen gesetzt" (ebenda, a.a.O.). Die curriculare Annäherung der Hauptschule an die Realschule im Wettlauf um das öffentliche Prestige hat ihre Auspowerung eher noch verstärkt (vgl. Hoffmann 1974, S. 471).

Die Hauptschule konnte sich "bis heute nicht als weiterführende Schule mit eigenständigem Bildungsauftrag durchsetzen und so die nach wie vor sozial-konservative Reproduktionsfunktion des Schulwesens durchbrechen" (Zenke 1975, S. 673). Ein Blick auf die Statistik macht deutlich, daß der Besuch des Anteiles eines Schülerjahrganges an der Hauptschule ständig zurückgegangen ist. "Selbst in Bayern, dessen Regierungspartei sich als standhafte Verfechterin des dreigliedrigen Schulsystems versteht, sind erhebliche Verschiebungen in der Schülerverteilung auf die unterschiedlichen Schularten festzustellen. Während 1973/74 in Bayern noch 51,8 % aller Schüler eine Hauptschule besuchten, waren es zehn Jahre später im Schuljahr 1983/84 nur noch 40,7 %" (Reithmeier 1985, S. 8). Der Aussagewert dieser Zahlen - länderübergreifende Statistiken sind wegen der unterschiedlichen, auch schulorganisatorisch nicht vergleichbaren "Gestalt" der Hauptschule von vorneherein unzulässig - ist sehr begrenzt, da sich bei einem Landesdurchschnitt starke regionale Unterschiede aufheben. De facto haben wir heute folgende Hauptschulsituation: "In Großstädten, deren Arbeitsmarktstruktur vorwiegend durch öffentliche und private Dienstleistungsunternehmen geprägt ist, geht weniger als ein Viertel der deutschen Kinder nach dem 4. Schuljahr in Hauptschulen über. In den relativ geschlossenen Wohngebieten der Oberschicht und der oberen Mittelschicht ist die Quote des Hauptschulübergangs auf unter 10 % abgesunken .... In ländlichen Regionen und in relativ geschlossenen sogenannten Arbeiterwohnbezirken der Großstädte - in denen sich bisher keine Gettos ausländischer Arbeitnehmer entwickelt haben - finden wir noch Hauptschulen, die mitunter von mehr als drei Vierteln der Kinder des Einzugsbereiches besucht werden. Struktur, Aufgaben und Probleme erinnern dort immer noch an die der früheren Volksschuloberstufe" (Frister 1976, S. 74 f.) Auch von Bundesland zu Bundesland zeigen sich deutliche Differenzen: Während in Rheinland-Pfalz noch Mitte der 70er Jahre 56,1 % der Schüler der 7. bis 9. Jahrgangsstufe die Hauptschule besucht haben (vgl. Holzer 1977, S. 571), ist ihr Anteil zur

gleichen Zeit in den Stadtstaaten West-Berlin und Hamburg auf 30 % (vgl. Nyssen 1975, S. 25) abgesunken. Dieser Trend hat sich in Großstädten bis heute zum Teil erheblich verstärkt, so daß dort nicht einmal mehr die 20 %-Quote erreicht wird. "Die Hauptschulquoten des Jahres 1982/83 - etwa gemessen als Anteil an allen Siebtklässlern - schwanken zwischen 17 % in Berlin und 48 % in Rheinland-Pfalz" (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 24; vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1984).

In absoluten Zahlen ausgedrückt birgt dies die Gefahr in sich, sämtliche Reformziele der Differenzierung ad acta zu legen, da seit dem "Pillenknicke" allgemein ein Schülerschwund zu verzeichnen ist. "Rückläufige Schülerzahlen bei gleichbleibend hoher Aufnahmekapazität von Realschule und Gymnasium können das Auslaufen der Hauptschule in den kommenden Jahren noch beschleunigen" (Mayer 1979, S. 4).

Im Hinblick auf Altersunterschiede der Schüler - Wiederholer und Rückläufer aus anderen weiterführenden Schulen machen einen nicht geringen Anteil in den einzelnen Hauptschulklassen aus -, im Hinblick auf Nationalitätenvielfalt, auf Leistungsstreuung (vom potentiellen Gymnasiasten in Landhauptschulen bis zum potentiellen Sonderschüler) weist die heutige Hauptschule eine derartige Heterogenität auf, daß von mehreren "Hauptschultypen" geredet werden muß: Neben der "intakten", mehrzügigen Hauptschule in Verbandsschulen ländlicher Regionen im süddeutschen Raum finden wir die "Ausländer-Hauptschule" in städtischen Ballungszentren mit hohem Ausländeranteil und die "Rest"-Hauptschule als "Schule der Hinterbliebenen" (Schretter 1980, S. 11), die das "Auffangbecken" unseres selektiven Schulsystems repräsentieren. Die Schüler müssen sich als "Versager" (Preuss-Lausitz 1975, S. 49) im Getto der "Blaujackenschule" (Frister 1976, S. 37), als "Produkt einer negativen schulischen Sozialisation" (Jungblut/Ricker 1982, S. 435) vorkommen. Überrepräsentiert in allen "Hauptschultypen" sind Kinder aus Arbeiterfamilien, so daß Zenke von einer "zirkulären Reproduktion ..."

für die untersten Sozialschichten" (Zenke 1975, S. 672) spricht.

Seit über einem Jahrzehnt wird die Hauptschule - zumindest gemessen an ihrer proklamierten Konzeption einer weiterführenden Sekundarschule - als in der Krise befindlich diagnostiziert. Angesichts der holzschnittartigen Charakterisierung ihres derzeitigen Zustandes und angesichts von Erfahrungsberichten der Hauptschulrealität kann dies nicht verwundern. Jedenfalls läßt sich statistisch eine sinkende Akzeptanz der Hauptschule in der Öffentlichkeit und eine Veränderung der Schülerpopulation konstatieren, die das Stigma einer ausgepowerten Restschule rechtfertigt. Die Fortsetzung des Trends scheint denen Recht zu geben, die meinen, daß die Auflösung der Hauptschule ohne bildungs- und schulstrukturpolitische Reformmaßnahmen sich von selbst vollziehe. Ursachen der Hauptschulmisere und mögliche Konsequenzen ihrer Bewältigung werden parteipolitisch, bildungspolitisch und pädagogisch unterschiedlich diskutiert. Folgende Thesen sollen dies zum Ausdruck bringen:

- Die bildungsökonomische These zur Hauptschulkrise:

Als in den 60er Jahren die Reform der Volksschule eingeleitet worden war, "war dies begründet in der Absicht, die Gesamtqualifikation dieser Schule für künftige Arbeiter und niedere Angestellte zu verwissenschaftlichen und zu intensivieren" (Preuss-Lausitz 1975, S. 47). Gleichzeitig setzte - nach den Warnungen Pichts vor einer Bildungskatastrophe (1964) - massiv eine Bildungswerbung ein, die das öffentliche Bewußtsein änderte. Nach dem Motto: "Schicke Dein Kind auf eine bessere Schule!" verstärkte sich das Bedürfnis, Kinder und Jugendliche auf Realschulen und Gymnasien zu schicken. Die Hauptschule wurde im öffentlichen Bewußtsein nie als eine "weiterführende Schule" akzeptiert (vgl. Hott 1984, S. 13). Die zunehmende Absorption "begabter" Hauptschüler durch Realschule und Gymnasium leitete stärker die "Auspowierung"

der Hauptschule ein, als die wissenschaftsorientierten, schulorganisatorischen und bildungspolitisch-appellativen Aufwertungsversuche sie vom alten Volksschulstigma mit Restschulcharakter befreien, eine zunehmende Akzeptanz bewirken und sie in ihrer Existenz hätten retten können. Das anvisierte Ende der Talfahrt erwies sich als unrealistisch. Attraktivität und Konkurrenzfähigkeit wurden zwischen den Janus-Kopf-Konstruktionen von "Eigenprofil" und "Sekundarstufenschule" (vgl. Gudjons 1982, S. 47) zerrieben, so daß die Hauptschule "ein Stiefkind der Bildungsreform" (Jungblut/Ricker 1982, S. 432) blieb. Aufstiegsorientierung und die Hoffnung auf bessere Zukunftschancen werteten die Hauptschule im Spektrum der übrigen weiterführenden Schulen ab.

*keine Anziehungskraft der Hauptschule*  
*↓ da keine Aussicht auf Aufstieg*

Das Beschäftigungssystem orientierte sich zunehmend an höheren Qualifikationen formaler und extrafunktionaler Natur. Die Erwartungen auf sozialen Aufstieg qua höherer bzw. ausgedehnterer/besserer Bildung und auf ein Weiterbestehen des Konnexes von Bildungsqualifikation und Berechtigungen im Beschäftigungssystem wurden bei den Nachfragern nach qualifizierten und gut dotierten Arbeitsplätzen jedoch bald desillusioniert: Seit Mitte der 70er Jahre haben sich, nach der eingetretenen Sättigung des Arbeitsmarktes gerade für mittlere und höhere Funktionen, "diese mit einem höheren Bildungsabschluß verbundenen positiven Berufs- und Lebenschancen ins Gegenteil verkehrt. So läßt sich heute an einen mittleren Abschluß kaum noch die Hoffnung auf sozialen Aufstieg knüpfen, vielmehr scheint die Entwicklung angesichts von Stellenknappheit und gleichzeitiger Vergrößerung des Potentials an Schulabgängern mit gehobenen Bildungsabschlüssen dahin zu gehen, daß ein gehobener Sekundarabschluß I im Sinne des Abitur I des Deutschen Bildungsrates zur conditio sine qua non für einen Ausbildungsplatz überhaupt wird, während der Hauptschulabschluß nach 9 Schuljahren vielfach völlig wertlos ist und nicht einmal mehr Garantie für eine Lehrstelle bedeutet, von den Schulabgängern ohne Hauptschul-



abschluß ganz zu schweigen. Gerade deshalb aber scheint die Erreichung eines mittleren Schulabschlusses für möglichst alle Schüler eines Altersjahrganges heute noch notwendiger zu sein als Ende der sechziger Jahre" (Keim 1978, S. 223). Nach H. Gudjons (1982, S. 46) besteht für die Hauptschule ein Legitimationsvakuum: "Der Hauptschüler gerät in die paradoxe Situation, daß einerseits seine Anstrengungen für den Hauptschulabschluß nach dem Anspruch des Hauptschulreformprogramms ... immer größer werden sollen, daß andererseits aber eben dieser Abschluß ... immer weniger wert wird". Damit entsteht folgender Teufelskreis: "Je stärker der Bedeutungsverlust der Hauptschulqualifikation, desto gravierender die soziale Abwertung der Hauptschule, je schlimmer die Abwertung, desto geringer die Schülerpopulation, je weniger Schüler, desto homogener der 'Rest', je stärker dieser Minderheitscharakter, desto höher der Bedeutungsverlust ..." (Gudjons 1982, S. 47).

Man muß heute also konstatieren, daß Nachfrager und Abnehmer von Bildungsqualifikationen die Hauptschule in ein Mauerblümchen-Dasein für den Bodensatz der Nicht-Leistungsfähigen und -Willigen der Gesellschaft gedrängt haben. Hauptschulspezifische Theoreme im curricularen und didaktischen Bereich wären demnach kontrafaktische und restaurativ-ideologische Argumentationsmuster für ein in einer demokratischen Gesellschaft überholtes klassenspezifisches Denken. Aus dieser Perspektive erscheint die These vom Ende der Hauptschule (Struck 1979, S. 122) bzw. die Forderung nach ihrer endgültigen Auflösung als logische Konsequenz. Von Gesamtschulverfechtern wird ihre Abschaffung und ihre Integration in die Gesamtschule - freilich mit gleichzeitiger Orientierung der Curricula an den "wirklichen Erfahrungen der Schüler" (Preuss-Lausitz 1975, S. 51) - gefordert (vgl. u.a. Nyssen 1975; Frister 1976; Holzer 1977). Ob allein durch eine schulorganisatorische Kurskorrektur in Richtung Gesamtschule die Probleme gelöst werden können, erscheint jedoch noch fraglich. So hat A. Flitner (1977 a, S. 41, S. 47 ff.)

jargelegt, wie "Chancengleichheit" zu einem falsch verstandenen Fetisch für die Sozialplanung pervertiert wurde, wobei die hauptschulspezifische Schülerpopulation mit Motivationsschwierigkeiten und verminderter Leistungsfähigkeit nur in versteckter Form innerhalb der Gesamtschule ihr Recht verlangte - "vielleicht in verstärkterem Maße" als in der "dreigliedrigen Schule herkömmlicher Art". "Das Plus also, das die Integration der Hauptschüler in der Gesamtschule und in ihrem differenzierenden Settingsystem erbracht hat, ist, daß die Auspowerung perfekter vonstatten geht, denn von der homogenen Gruppierung profitieren vor allem die Tüchtigen; sie wirkt aber leistungsdämpfend auf die Schwächeren. Die positiv stimulierende Qualität der heterogenen Gruppierung für soziales Lernen, für die Ingangsetzung von Unterrichtsgespräch und inneren Differenzierungsformen wurde gerade dem Hauptschüler genommen!" (Keck 1980, S. 35).

*heterogen ist pos.*

Ein Alternativvorschlag zur bildungspolitisch kaum verbindlich durchsetzbaren Gesamtschule plädiert für die "Zusammenlegung der Hauptschule mit der Realschule zur umfassenden Bürgerschule" (Grüner 1979, S. 38), wobei ein mittleres Qualifikationsniveau für alle im Sinne der Vorschläge des Strukturplans eingelöst wäre. Damit wird auf eine historische Form der Hauptschule (vgl. 1.2) zurückgegriffen. Aus der Sicht der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung werden diese Vorschläge unter der Perspektive eines breiteren Berufswahlspektrums, aber auch aus arbeitsmarktpolitischen Gründen unterstützt (vgl. Stooss 1982). Eine abgeschwächte Form stellt der Vorschlag einer "kooperativen Haupt- und Realschule" (Jungblut/Ricker 1982, S. 439) dar. Bei einem allgemeinen Schülerrückgang könnte ein attraktives Bildungsangebot gewährleistet und ein differenzierter Sekundarstufen I-Abschluß in Form eines "berufsorientierten" und eines "studienorientierten" Bildungsganges realisiert werden. Das "Austrocknen" der Hauptschule bliebe dann nicht mehr die einzige und darüber hinaus sehr problematische Entwicklungsperspektive.

- Die bildungsideologische These zur Hauptschulkrise:

Bei der Analyse der Strukturdaten des allgemeinbildenden Schulsektors zeigte sich folgender Entwicklungstrend: Im relativen Gewicht der drei Schularten der Sekundarstufe I hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten eine enorme Verschiebung ergeben. Während bis in die späten 60er Jahre noch die überwiegende Mehrheit der Dreizehnjährigen eine Hauptschule besuchte, nur eine Minderheit das akademisch orientierte Gymnasium als Bildungsanstalt wählte und ein noch deutlich kleinerer Anteil in die Realschule übertrat, war der Anteil der Dreizehnjährigen an Hauptschulen Anfang der 80er Jahre insgesamt auf weniger als 40 % abgesunken. Insbesondere in den Städten geriet die auf eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus zielende Reform, die gerade die Hauptschule als eigenständige Schulform attraktiver machen und damit stabilisieren sollte, unter den Druck der sich gleichzeitig vollziehenden Ausweitung von Realschule und Gymnasium.

Die Situation der Hauptschule ist heute zum Teil durch den Widerspruch gekennzeichnet, daß dem Reformziel einer Anhebung des Bildungsniveaus die verschlechterten Lernbedingungen bei einer stark "negativ ausgelesenen" Schülerschaft entgegenstehen. Somit ergibt sich in der heutigen Hauptschulsituation eine Diskrepanz zwischen dem mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung konzipierten Anspruch einer "weiterführenden Schule" und der Schulrealität. Das Schülerpotential wird dem Reformanspruch nicht (mehr) gerecht. Für die oft lernschwachen Schüler "werden vielfach die in den reformierten Lehrplänen formulierten Anforderungen als zu hoch und die damit verbundenen Unterrichtsformen beziehungsweise -gliederungen als ungeeignet eingeschätzt" (Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984, S. 95). Diese prekäre Situation führt zum Teil zur Forderung nach einer prinzipiellen Revision der Reform. Zur Debatte steht inzwischen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung selbst (vgl. z.B. Niedersächsischer Kulturminister 1977, S. 7), das als "überzogen" charakterisiert wird und mit

Schlagnworten wie Zersplitterung, fehlender Lernzusammenhang, Einseitigkeit, übersteigerte intellektuelle Anforderungen etikettiert wird. Diese von Arbeitgeberseite (BDA 1977), von Gruppierungen der Lehrerschaft (vgl. Nicklis 1980, S. 74, S. 86 f.) und von einzelnen Lehrerverbänden vorgebrachte Kritik trifft zusammen mit einem öffentlichen Bewußtseinswandel: Während in den 60er und 70er Jahren eine unverkennbare Verbindung zwischen dem Bildungswesen und ökonomischer Fortschrittsgläubigkeit zu konstatieren war, ist heute das Pendel zurückgeschlagen. Die Reaktionen auf die Reformphase verwerfen sowohl die verstärkte Wissenschaftsorientierung der Curricula wie auch die Bildungsexpansion (vgl. Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984, S. 30). "Anstatt die Einstellungen, Perspektiven und Möglichkeiten des sogenannten Mittelschichtenmilieus einfach als Norm in die Hauptschulpädagogik zu übertragen" (Zenke 1975, S. 677), wird aus der Retrospektive ein Zurechtrücken reformeuphorischer Überziehungen gefordert, wobei in verschiedenen Verlautbarungen die Kultusminister von Bayern, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen (vgl. Krebs/Schulte 1978) als Richtpunkte der Neuorientierung die  Betonung der "praktischen Arbeit" und die Rückgewinnung des "erzieherischen Moments" in der Schule herausstreichen.

### 3. Grund

Zweifellos ist, wenn man schon an der Dreigliedrigkeit des Schulsystems nicht zu rütteln wagt, eine Reflexion auf die neue Situation notwendig. Wenn jedoch eine lernpsychologisch begründete, didaktisch konzipierte und pädagogisch legitimierte Unterrichtstheorie für eine "eigenständige Bildungsarbeit" in der Hauptschule vernachlässigt wird und die Hauptschule als "berufsvorbereitende Schule" (Grüner 1979, S. 35) deklariert wird, ist ein "Wiederaufleben der volkstümlichen Bildung" (ebenda) nicht mehr weit. Aktuelle Reformmaßnahmen für die Bayerischen Hauptschullehrpläne (1985) sprechen z.B. eine deutliche Sprache. Die Anpassung curricularer Anforderungen an die Schüler zeigt sich hier exemplarisch im "profilbildenden" Fach Arbeitslehre, das eine didaktische Kon-

zeption vermissen läßt: "Praktizismus" als erfahrungsorientiertes Lernen ohne die erforderliche Systematik und eine fehlende sozioökonomische Grundbildung erschweren ein Einordnen wirtschaftlicher und beruflicher Zusammenhänge und damit auch das notwendige Verstehen wirtschafts- und berufsstruktureller Veränderungen. Auch andere Fächer weisen in ihrer Niveaureduzierung deutliche Merkmale alter "Kunde" der Volksschuloberstufe der 50er Jahre auf.

Volksschule  
Eine Rückblende auf die bereits totgesagte sog. "volkstümliche Bildung" sollte ehrlicher Weise die Bezeichnung "Hauptschule" gleich mit zu Grabe tragen. Oder gibt es eine Alternative für inhaltliche und methodische Innovationen, die dem Bildungsziel in einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden und die nicht gleichzeitig mit der "Rückwende" veränderte legitimatorische Konsequenzen benötigen?

- Die didaktische These zur Hauptschulkrise:

Wie wir bereits aufgezeigt haben, hat die Hauptschule eine spezifische Problematik auf Grund einer mit anderen weiterführenden Schulen nicht vergleichbaren Schülerpopulation und Schulfunktion. Aus der soziokulturellen Bedingtheit und der spezifischen Lerngeschichte ergeben sich spezifische Verhaltensweisen und Lernstile, Einstellungen und Motivationen. Auch die Abschaffung der Hauptschule und ihre Integration in die Gesamtschule würde diesen Tatbestand nicht (vollends) beseitigen. Während die Curriculumdiskussion Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre sich auf die Legitimationsproblematik und die Konstruktion lernzielorientierter Curricula mit Operationalisierungspostulat und mit der Anlehnung an die "Wissenschaftsstruktur" von Fachdisziplinen konzentrierte, hat man in der zweiten Hälfte der 70er Jahre den Schüler als Lernsubjekt wiederentdeckt. Die Publikationen über "offene Curricula" und "Schülerorientierung" in der schulpädagogischen Literatur sind hierfür ein deutliches Indiz. Eine systematische Erforschung der Lebenswelt der Hauptschüler

als didaktischer Bezugspunkt für diesen Paradigmawechsel blieb jedoch weitgehend Desiderat. Im folgenden zweiten Kapitel möchte ich diesen Problemkomplex aufzuarbeiten versuchen. Damit erhält eine didaktisch-curriculare Neuorientierung der Hauptschule nicht nur einen deklamatorischen Stellenwert. Es wird sich zeigen, daß ein spezielles handlungs- und erfahrungsorientiertes Bildungskonzept für den Hauptschüler, welches besonders für den Bereich der Arbeitslehre von hoher Relevanz ist, die didaktische Eigenständigkeit der Hauptschule herausstreicht, ohne mit der Wissenschaftsorientiertheit zu konfliktieren. Es will sich nicht als schultheoretischer Rettungsversuch der Hauptschule verstehen oder die Argumentationsbasis für ein spezifisches Bildungskonzept einer "pädagogischen Idylle" (Reithmeier 1985, S. 11) oder eines "abgekoppelten Bretterergymnasiums" (Gudjons 1982, S. 48) liefern, sondern versucht die unterrichtsmethodische Reflexion wieder in den Blickpunkt zu rücken, wobei "eine Synthese aus wissenschaftsorientierten Curricula und schülergerechten Arbeitsweisen" (Struck 1978, S. 183) möglich und notwendig erscheint. Das Herstellen von Erfahrung für Lernprozesse und das Lernen durch Erfahrung unterschiedlicher Qualität spielen dabei eine zentrale Rolle.

## 2. LEBENSWELT DER HAUPTSCHÜLER ALS BEDINGUNGSGEFÜGE ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGSORIENTIERTEN LERNENS

Will man den Auftrag der Schule für die Hauptschüler nicht ausschließlich an gesellschaftspolitischen Forderungen und bildungspolitischen normativen Maximen orientieren, so gilt es, die Hauptschüler in ihrer Lebenswelt kennenzulernen. Die Schüler als Lernsubjekte und als "Adressaten" des Erziehungs- und Bildungsprozesses stellen schließlich die wesentliche Bedingungsvariable im Kontext Schule dar<sup>1)</sup>. Bis heute wird der "relativ unzureichende Zustand bisheriger Lebensweltanalysen" beklagt und bedauert (Reich 1983, S. 148).

Eine besondere Schwierigkeit bildet das Unterfangen einer Lebensweltanalyse, insofern sich die Hauptschule heute nicht als ein einheitlicher Schultyp mit gleichartiger oder vergleichbarer Schülerpopulation darstellt. Kein Schultyp der Sekundarstufe I weist eine derartige Heterogenität auf im Hinblick auf Leistungsstreuung, die regional, im Stadt-/Landgefälle, in Abhängigkeit von der Infrastruktur der <sup>Vergewalt</sup> Bildungsversorgung und dem unterschiedlichen, z.T. schichtenspezifisch mitbedingten Aspirationsniveau der Bildungsnachfrager zu völlig disparaten Niveaus in Hauptschulklassen führt. Die seit Jahren zurückgehenden Übergangsquoten in die Hauptschule haben rein statistisch freilich eher zu einem Verlust zahlreicher und für eine fruchtbare Unterrichtsarbeit oft entscheidend wichtiger, intellektuell leistungsfähiger und lernmotivierter Schüler geführt. Ein mit Problemen belasteter Tatbestand ist die Nationalitätenvielfalt - in städtischen Ballungsgebieten mit hohem Ausländeranteil wie z.B. in Berlin-Kreuzberg oder in Frankfurt belastet die Anzahl der Ausländerkinder pro Hauptschulklasse die schulische Arbeit und das Prestige der Hauptschule zusätzlich - sowie die u.a. dadurch bedingte breite Streuung der Altersunterschiede der Schüler. Die schulische Rekrutierung

aus ehemaligen Grundschulern, Wiederholern, Rückläufern bzw. Abbrechern aus Realschulen und Gymnasien bringt eine Ballung von Problemfällen mit sich, die sich auf Grund schwieriger, häuslicher Verhältnisse noch verschärfen. Dies einfach resignativ zu beklagen und in sozialdarwinistischer Manier sich auf einen bildungswilligen Rest in Hauptschulklassen zu konzentrieren - eine Haltung, die sich als Handlungsstrategie und Mentalität zum "Überleben" bei manchen Hauptschullehrern eingeschlichen hat -, ist pädagogisch nicht verantwortbar. Vielmehr sind didaktische und methodische Veränderungen und Konsequenzen auf dem Hintergrund der Kenntnis der Lebenswelt der Hauptschüler zu treffen, wenn schon eine Änderung der Struktur der Bildungsinstitutionen sich politisch nicht abzeichnet.

## 2.1 Zum Begriff der "Lebenswelt"

In der Geschichte der didaktischen Theorieansätze - so z.B. bei der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki 1963) und der lernertheoretischen Didaktik (Heimann 1962) - bis hin zu heutigen Ansätzen und Modellentwürfen zur Unterrichtsplanung schulpädagogischer und fachdidaktischer Provenienz wurden und werden Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen der Schüler als Bedingungen für didaktisches Handeln im Unterricht reflektiert. Die dort vorfindbaren "Kriterien" bieten jedoch vielfach ein eher spekulatives Raster ohne empirische Absicherung bezüglich der Lebenswelt der Schüler.

Sozialökologische Forschungsstrategien bemühen sich spätestens seit den 70er Jahren um die Rekonstruktion von Erfahrungswelten u.a. von Hauptschülern, wobei lokale und regionale Umwelten berücksichtigt werden. Die Relevanz für die Institution Schule besteht darin, aufzuzeigen, wie Schule hinsichtlich der Bildungsintentionen daran anknüpfen könnte und sollte. Dieses sozialwissenschaftliche Forschungsparadigma



(- zur Methodologie vgl. Bargel 1981 -) bemüht sich um eine ganzheitliche Betrachtung von Strukturen und Prozessen in Mehr-Ebenen-Analysen (anstatt korrelativer Zusammenhänge einzelner Variablen und Faktoren). Interaktions- und Wirkungssysteme sollen als soziale Systeme und Netzwerke in ihrer Komplexität identifiziert und entfaltet werden<sup>2)</sup>.

"Lebenswelt" wird als schichtenspezifische Sozialwelt begriffen und umschreibt Sozialisations- und Erfahrungszusammenhänge, die in der Gestalt normativer Orientierungen, Verhaltensweisen, soziokulturell geprägter Sichtweisen von gesellschaftlicher Umwelt das schulische Verhalten organisieren. Solche Erfahrungszusammenhänge sind von Relevanz hinsichtlich didaktischen Handelns im schulischen Erziehungs- und Bildungsprozeß, insbesondere bei einem Unterrichtsparadigma, das die Lernsubjekte ernst nimmt.

"'Lebensweltlichkeit' dient als eine Orientierungskategorie des Lehrers, mit deren Hilfe er Unterricht lebensnäher, bedürfnisorientierter, interessenspezifischer, alles in allem schülerorientierter ..." (Lippitz 1980, S. 1) zu gestalten imstande ist. Damit verweist der Lebensweltbegriff das erziehungswissenschaftliche Denken "... auf seine eigenen Grundlagen zurück, die in den Erfahrungs- und Reflexionsprozessen erzieherischer Wirklichkeit liegen" (ders., S. 14).

Sozialwissenschaftlich gesehen ist "Lebenswelt" also der soziale Ort der kommunikativen und interaktiven Sinnfindungs- und Handlungsprozesse, in denen die Gesellschaftsmitglieder ihre soziale Identität aufbauen und in deren Rahmen Verständigung über gesellschaftliche Normen stattfindet. Die subjektive Dimension der Konstituierung sozialen Sinns wird über phänomenologische Deskription zu erfassen versucht. Unterschiedliche Typen sozialer Umwelten bewirken unterschiedliche Grundmuster hinsichtlich der Orientierungen, wie Jugendliche mit den widersprüchlichen gesellschaftlichen Anforderungen

biografisch umgehen (vgl. Gaiser u.a. 1981, S. 447-450).

## 2.2 Zur Lebenswelt der Hauptschüler

Bei der Analyse und Charakterisierung des "typischen Hauptschülers" auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher empirischer Forschungsergebnisse stehen wir vor dem Dilemma, daß es einerseits - wie oben bereits angesprochen - auf Grund der Heterogenität der Schülerschaft den Hauptschüler gar nicht gibt und daß andererseits allgemeine jugendspezifische Charakteristika, die nicht für den Hauptschüler allein zutreffen, sich mit sozialisationsbedingten und damit vermutlich hauptschultypischen Variablen bündeln. Da eine spezifische Trennung solcher unterschiedlicher Faktoren schon rein forschungsmethodisch unmöglich sein dürfte und Jugendphänomene hinsichtlich schulischen Lernens eine gleichwertige Relevanz haben, erscheint es mir gerechtfertigt, zunächst jugendspezifische Merkmale des aktuellen sozialwissenschaftlichen Forschungsstandes zu eruieren und zu reflektieren. Dabei kann nicht erwartet werden, daß allgemeine charakteristische Strukturmerkmale im Sinne eines "mechanischen" oder "organismischen" Entwicklungsstufenmodells definiert werden. Vielmehr sind aktuelle strukturelle Veränderungen der Jugendphase zu kennzeichnen.

*jugendspezifische Merkmale*

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird der Beginn der Lebensphase Jugend<sup>3)</sup> mit dem Eintreten der Geschlechtsreife (- in den meisten Industrieländern am häufigsten im Alter von 12 - 14 Jahren -), der sogenannten Pubertät, festgelegt. Hierbei kommt es "zu einem abrupten Ungleichgewicht in der psychophysischen Basisstruktur der Persönlichkeit" (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 11). Spezifische psychosoziale Entwicklungsaufgaben<sup>4)</sup> bestimmen das Adoleszenzalter und grenzen die Jugendphase ab.

In soziologischer Perspektive läuft im Jugendalter der Prozeß der Integration in die wesentlichen gesellschaftlichen Mitgliedsrollen ab. Die Jugendphase stellt hier hinsichtlich des Zugangs zu Positionen und Privilegien eine gegenüber dem Erwachsenenalter "diskriminierte" Altersgruppe und bezüglich des Lebenslaufs einen "unterprivilegierten" Lebensabschnitt dar. Legitimiert wird diese "Diskriminierung" durch die Tatsache, daß Jugendliche erst noch die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben müssen, die für das entsprechende Ausfüllen des Erwachsenenstatus Voraussetzung sind (Buchmann 1983).

Dieser hiermit geleistete Explikationsversuch beschränkt sich noch weitgehend formal auf den Terminus "Jugend". Betrachtet man die inhaltlichen Facetten sozialwissenschaftlicher Jugendforschung, so fällt die Konzentration auf spezifische Problemfelder auf, wodurch das Gesamterscheinungsbild "Jugend" freilich allzuoft aus dem Blickfeld verlorengeht. Problembezogene Forschung konzentriert sich meist auf eine ausschnitthafte Analyse der Lebensphase Jugend. Übergreifende interaktive Theoriemodelle, die das Wechselverhältnis zwischen Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung bzw. die lebensphasenspezifische Verschränkung von Individuation und Integration zum Gegenstand der Analyse machen, findet man bei sozialisationstheoretisch orientierter Jugendforschung. Ergebnisse der Forschungsgruppe um Hurrelmann, des Deutschen Jugendinstituts und Publikationen von Baacke erscheinen hier richtungweisend. Ihnen allen liegt die Annahme einer wechselseitigen Beziehung zwischen Subjekt und gesellschaftlich vermittelter sozialer Umwelt zugrunde. Sie untersuchen Lebensperspektive, Lebensbedingungen und Lebensprobleme heutiger Jugendlicher in verschiedenen Sozialschichten und soziokulturellen Kontexten. Dabei identifizieren sie die zentralen Interaktionsfelder und versuchen möglichst authentisch "die individuelle Konstruktion der sozialen Realität durch die Jugendlichen" (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 31) zu erfassen. Unsere Thesen zur Lebensweltanalyse von Hauptschülern lehnen sich an ein solches interaktives Theorienmodell an.

## 2.2.1 Der Hauptschüler als Jugendlicher

Aus der <sup>Rechtschaffen</sup> Retrospektive eigener Lebensgeschichte, in der das Phänomen Jugend Bestandteil des eigenen Lebensvollzuges war, könnte man argumentieren, daß jugendspezifische Reflexionen sich erübrigen, insofern sich entwicklungspsychologisch bedingte Erscheinungen in den Generationen ähneln. Das Alltagsverständnis Erwachsener von der Jugend unterliegt jedoch einem spezifischen Interpretationsfilter: Mit lebensgeschichtlich internalisierten Strukturen messen Erwachsene "Jugend" an sich selbst, und zwar teils aus akzeptierten eigenen Jugenderinnerungen und teils aus uminterpretierten, wobei der Bezugspunkt die nunmehr zugewiesenen Aufgabenrollen und damit verbundenen Normen darstellen. Die jugendliche Lebensphase stellt sich jedoch in unterschiedlichen Generationenschüben unterschiedlich dar, und zwar auf Grund sich permanent verändernder Gesellschafts- und Sozialisationsbedingungen. Die Zeitanfälligkeit des jugendlichen Verhaltens resultiert aus der fehlenden Festgelegtheit von Rollen, wie sie sich durch institutionelle Einbindung in Familie, Arbeit, Beruf und der "Alltagsroutine" ergeben, aus der Suche nach Orientierungen, die sich im Zeitwandel an Idolen und idealistischen Lebenskonzepten orientieren, die wiederum aus Distanz und Protest zu gesellschaftlichen Strukturen und Werten und den erfahrenen Unzulänglichkeiten sich herauskristallisieren (vgl. Baacke <sup>2</sup>1979, S. 2). Alle epochaltypischen Charakterisierungen von Jugend (vgl. Bauer/Hellmann/Pardon 1983, S. 9 f.) entbehren nicht einer spekulativen Generalisierung. Trotz aller individuellen Einzigartigkeit erhalten Handlungspotentiale und Verhaltensmuster einen Rahmen, der durch die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit erlaubt oder vorenthalten wird. Es gibt somit strukturell identische und damit vergleichbare Situationen, in denen bestimmte Gruppen von Menschen aufwachsen. Diese gilt es zu ergründen, um dem pädagogisch Handelnden trotz der subjektiven Einzigartigkeit die jugendspezifischen Lebensweltcharakteristika transparent zu machen und damit eine angemessene Hand-

lungsgrundlage für unterrichtliche und erzieherische Maßnahmen im institutionellen Kontext zu eröffnen. Es geht hier also um vergleichbare Elemente auf Grund der Gemeinsamkeit des Lebensabschnittes der Pubertät und Adoleszenz, deren zeitliche Grenzmarkierungen freilich nicht überindividuell festlegbar sind. Ein solches Vorgehen will nicht ein Konstrukt überholter Jugendtypologien mit impliziter, wertorientierter Kategorisierung entwerfen, sondern eher aktuelle generationstypische Tendenzen zu beschreiben versuchen, und zwar auf der Grundlage empirisch erhobener Einstellungen und Verhaltensweisen. Dabei spielt die soziale Rekrutierung der spezifischen Hauptschulpopulation - sofern eine solche nachweisbar ist - für unser Interesse die relevante Rolle.

These 1: Der Hauptschüler ist gekennzeichnet von Statusunsicherheit und verunsichertem Selbstwertgefühl

Jugendliche in der pubertären Entwicklungsphase, wie sie die Hauptschüler darstellen, lösen sich allmählich vom Elternhaus ab und nehmen selbstgewählte Beziehungen auf; sie entwickeln ein "Ich-Gefühl" und eine beginnende Autonomie des Konsums. Dabei unterscheiden sich Adoleszenten erheblich im Rahmen sozialer Lebenswelten, wobei geschlechts- und schichtspezifische Erwartungen determinierende Rahmenbedingungen für sich entwickelnde Lebensstile darstellen.

13-15jährige befinden sich in einem Alter, in dem sie einerseits von der Gesellschaft aufgefordert sind, sich ein bestimmtes Maß an Selbständigkeit anzueignen und diese im Alltag zu erproben. Sie müssen z.B. schulische Lernleistungen unabhängig von den Eltern erbringen, unabhängig von der Familiengruppe als autonome Käufer auf dem Warenmarkt agieren und konsumieren können, selbständige Sozialkontakte aufbauen. Auf der anderen Seite hängen sie bei der Erprobung jugendlicher Selbständigkeit weitgehend von den Institutionen Herkunftsfamilie und Schule ab. Viele Verselbständigungsschritte finden unter direkter Aufsicht von Eltern und Lehrer statt (vgl. Projekt-

gruppe Jugendbüro 1977, S. 58). Der individuelle Lebenslauf, die eigenverantwortete Biographie im Rahmen gesellschaftlich determinierter Lebenslaufphasen wird letztlich mit den Konsequenzen den Subjekten selbst angelastet. Ebenso wie ein Erfolg den Jugendlichen als individuelle Leistung zugesprochen wird, wird ihr Scheitern vor dieser Aufgabe als persönlicher, verschuldeter Mißerfolg angesehen (vgl. ebenda, S. 128).

Auf dem Weg der Gewinnung persönlicher Selbständigkeit befinden sich die Jugendlichen also "in einer Übergangssituation von der sozialen Kategorie 'unmündiger Heranwachsender' in die des 'selbstverantwortlichen Erwachsenen'. Das heißt, sie genießen bei vielen Aktivitäten und in vielen Situationen nicht mehr den unbedingten Schutz ihrer 'Aufbewahr-Institution' Familie, ohne daß sie bereits voll in den Genuß der verschiedenen sozialen Schwimmgürtel kommen, die dem einzelnen Erwachsenen helfen, sein eigenes Leben zu organisieren und vor unkontrollierten Störungen zu bewahren" (Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, S. 181). Das hat Konsequenzen im Alltag der Jugendlichen: Es bildet sich eine vielfältige alltagskulturelle Praxis heraus. Diese jugendliche "Alltagskultur" dient den Altersgleichen als Mittel der Selbstfindung, als Verständigungsmittel untereinander sowie als Weg einer ausdrucksstarken Darstellung nach außen und als Abgrenzung gegen Ältere (vgl. Jugendwerk Shell-Studie Jugend 81, <sup>2</sup>1982, S. 14). In dieser Abgrenzungsfunktion ist der Grund für die Devianz von etablierten Normen und den Protest gegenüber sekundären Organisationen zu suchen. Besonders Hauptschüler, die auf Grund ihres bevorstehenden Eintritts ins Beschäftigungssystem dem Erwachsenenstatus vermeintlich näher stehen, rütteln an gesellschaftlichen Kontrollinstanzen und versuchen, den ihnen zugesprochenen wachsenden Autonomieanspruch, der realiter wegen fehlender ökonomischer, finanzieller und rechtlicher Mittel jedoch nicht gegeben ist, durch aggressive Verhaltensstrategien zu erkämpfen oder zu verteidigen.

Die Schulkultur verlangt jedoch den Schülern ab, die Statushierarchie zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zu akzeptieren, d.h. nicht vorzeitig Erwachsenenrechte für sich zu beanspruchen. Ziel der Jugendkultur ist hingegen, gleichberechtigten Erwachsenenstatus sowie Befriedigung von Konsumtionsbedürfnissen der Erwachsenen "hier und jetzt" zu verlangen. Auf Grund der Diskrepanz unterschiedlicher Erwartungshaltungen von Jugendlichen und schulischer Institution kommt es zur Rebellion der Schüler gegen die von der Schule aufgezwungenen Normen zur Minimierung schulischer Anstrengungen (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 13).

Jugend als Prozeß des Erwachsenwerdens, als Phase der Statusübergänge, als Prozeß der Identitätsbildung zeitigt generationstypische-biographische Probleme, die zur Ausbildung spezifischer Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen, Orientierungs- und Handlungsmuster führen. Auf Grund der derzeitigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kann eine zunehmende Dauer von "Statusunsicherheit" (vgl. Neidhardt 1968) konstatiert werden. Dies scheint generell für alle Jugendlichen in unserer industriellen Gesellschaft zuzutreffen (vgl. Kreutz 1976, S. 151-170). Das gemeinsame Problem, die Statusunsicherheit zu beseitigen, kann bei den gleichermaßen betroffenen Jugendlichen zu gemeinsamen Werthaltungen und zu Solidarisierungseffekten führen, mit dem Ziel, ihre allgemein geltende Ausgangsposition zu verbessern. Hierbei ist freilich zu berücksichtigen, daß das Ausmaß an Statusunsicherheit mit der sozialen Herkunft und dem erreichten Ausbildungsstand variiert.

Ein weiteres gemeinsames charakteristisches Merkmal zur Bestimmung der Position des Jugendlichen in der industriellen Gesellschaft ist die Tatsache, "daß er spezialisiert ist auf rezeptive Rollen im Prozeß der Akkumulation von Wissen, Fertigkeiten und psychischen Dispositionen" (Kreutz 1976, S. 156). Dieses Festgelegtsein auf rezeptive Rollen ist mit einem Gefühl der Unselbständigkeit und damit auch der Unsicherheit

über die subjektiv zur Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten verbunden. Die Bildung von gleichaltrigen Gruppen hat Solidarisierungsfunktion und sucht die Statusunsicherheit durch die Konstituierung eigener Werte und Verhaltensweisen zu kompensieren, die sich als Devianz von etablierten Normen, als Provokation von Autoritäten, als Ablehnung konventioneller Lebensentwürfe, als Protest gegenüber sekundären Organisationen dokumentieren (vgl. Kreutz 1976; Shell-Studie Jugend 81, <sup>2</sup>1982, S. 18).

These 2: Der Aufbau der jugendlichen Lebenswelt ist umwelt-spezifisch geprägt und führt zu gesellschaftsbedingten Orientierungsmustern

Nach dem Denkmodell der sozial-kognitiven Lerntheorie von A. Bandura (1979) kann man das Denken und Handeln des Menschen als Resultat eines Prozesses der wechselseitigen Beeinflussung von in der Person liegenden kognitiven und emotionalen Determinanten, Verhaltensdeterminanten und Umweltdeterminanten begreifen. Das Gewicht dieser voneinander abhängigen Faktoren variiert situationsspezifisch. "Jugendliche reagieren auf vorfindliche Gegebenheiten in spezifischer Weise, und das bei gleichzeitiger Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse, deren Eintreten sie aus ihrer Sicht für wahrscheinlich halten" (Bauer u.a. 1983, S. 92). Bei der Auseinandersetzung mit ihrem natürlichen und sozialen Umfeld entwickeln Jugendliche auf dem Hintergrund subjektiver Bewertungsprozesse und in Abhängigkeit individueller Selbstkonzepte, die selbst als Resultat sozialisatorischer Einflüsse und der aktiven Auseinandersetzung mit diesen verstanden werden können, mehr oder minder komplexe und handlungsrelevante "Orientierungsmuster". Diese sind von Wichtigkeit für das Alltagshandeln, indem sie die Grundlage für Verhaltensstrategien darstellen, die zunächst auf die Bewältigung momentan gegebener Lebenssituationen gerichtet sind. "Gleichzeitig aber unterliegen diese Verhaltensstrategien einer antizipatorischen Kontrolle" (Bauer u.a. 1983, S. 93) unter der Perspektive des zukünftigen Lebensentwurfes. Die



Orientierungsmuster entstehen in Korrelation mit dem jeweiligen gesellschaftlichen Wandel und mit der Auseinandersetzungsmöglichkeit in sog. "ökologischen Zonen" (Baacke<sup>2</sup> 1979, S. 33). Gestaltung und Struktur dieser unmittelbaren Lebensumwelt bilden den Erfahrungsraum, auf dessen Hintergrund sich Freizeitaktivitäten entwickeln, Wertorientierungen und Zukunftsperspektiven entstehen, Gruppenkontakte sich bilden und Orientierungsmuster mit spezifischen Denk- und Handlungsstrukturen sich herauskristallisieren. Die in der Kindheit erworbenen Einstellungs- und Verhaltensdispositionen werden in der Jugendzeit einem Haltbarkeitstest unterzogen, wo der Jugendliche mit Alternativen durch Selbstwahl von Beziehungen konfrontiert wird. Die sozialen Interaktionen in der sekundären Sozialisationsphase im Rahmen der gesellschaftlichen Lebensmöglichkeiten sind prägend beim Aufbau der Ich-Identität.

In seiner sozialökologischen Analyse jugendlicher Lebenswelten entwirft Baacke ein konzentrisch strukturiertes Netz für den sozialisatorischen back-ground der Jugendlichen: Als "ökologisches Zentrum" bezeichnet er den alltäglichen und unmittelbaren Umraum des "Zuhause" mit starker Abhängigkeit und enger emotionaler Bindung. Für die Entwicklung des Jugendlichen sei eine Intimzone (eigenes Zimmer) wichtig, die seinem wachsenden Distanzierungsbedürfnis entspricht. Als zweite Zone identifiziert Baacke die unspezifizierte Umgebung dieses ökologischen Zentrums, die er als "ökologischen Nahraum" bezeichnet. Hier sind die ersten Außenbeziehungen anzusiedeln: Spielkameraden, Kontaktmöglichkeiten in der Wohngegend oder in nahegelegenen Diskotheken und dergleichen mehr stellen den umweltbezogenen Rahmen sekundärer Sozialisation dar. Je mehr Treffpunkte unterschiedlicher Art zur Verfügung stehen, je vielfältiger sich Alternativen zur Erprobung von Handlungsmustern bieten und je nachdem, wie die soziale Kontrolle dafür strukturiert ist, desto näher kommt eine Gegend einem ökologischen Optimum. Die dritte Zone wird durch funktionsspezifische Beziehungen definiert. In diesem Bereich "ökologischer Ausschnitte" sind zweck-, funktions- und zeitbestimmte Institu-

ionen mit rollenspezifischen Verhaltenserwartungen wie z.B. Schule, Sportstätten oder Jugendzentren angesiedelt. Hier werden Peer-Beziehungen entwickelt und gemeinsame Unternehmungen von Jugendlichen geplant. Die vierte Zone mit gelegentlichen Kontakten bezeichnet Baacke als "ökologische Peripherie", zu der etwa fernergelegene Freizeitangebote wie Kinos im Stadtzentrum, zentral gelegene Kaufhäuser oder Wohnungen von Bekannten, die man öfter besucht, zu zählen sind.

Je vielfältiger und reichhaltiger die ökologische Peripherie, desto offener und erfahrener wird ein Heranwachsender; denn er erweitert nicht nur den Radius seines Handlungsraumes, sondern erwirbt damit auch mehr Ausweichmöglichkeiten und Alternativen zu seiner unmittelbaren Umwelt.

Die Bedeutung der einzelnen Zonen für den Heranwachsenden kann durchaus wechseln. Hauptschüler, deren Schule meist in erreichbarer Nähe (Ausnahme: ländliche Mittelpunktschulen) liegt, bleiben an den ihnen bekannten Bezirk gebunden und orientieren sich eher an gleichaltrigen Gruppen der Nachbarschaft. "Es ist zu vermuten, daß die unterschiedlich intensive Orientierung am ökologischen Nahraum durchaus Bedeutung hat für die Erfahrungen und die in ihnen angelegten Lernprozesse von Adoleszenten" (Baacke<sup>2</sup> 1979, S. 36). Kontrolle und Alltagsroutine motivieren die Jugendlichen zum Ausbrechen in die ökologische Peripherie oder darüber hinaus, um Selbst- und Fremderfahrung zu gewinnen. Dabei bilden sich biographisch relevante Orientierungsmuster heraus. Bauer u. a. (1983, S. 108 ff.) kristallisierten aus einem reichhaltigen Interviewmaterial folgende drei Orientierungsmuster heraus:

a) Orientierungsmuster "Anpassen":

Die hierunter subsumierbare Haltung meint eine Orientierung an traditionellen Lebensformen für den privaten Bereich, eine relativ breite Akzeptanz des gegenwärtigen parlamentarischen Systems, die aber gleichzeitig mit einer großen

Distanz und Interesselosigkeit gegenüber politischen Sachverhalten einhergeht. Ein solches apathisch-politisches Desinteresse konstatiert auch Baacke bei einer Mehrzahl von Jugendlichen (vgl. Baacke<sup>2</sup> 1979, S. 103; vgl. auch Hornstein 1982). Im großen und ganzen sind Jugendliche dieses Orientierungsmusters doch mit den gegebenen Verhältnissen einverstanden. Dabei überwiegt jedoch bei ihnen eine eher resignative oder kalkulierende Grundeinstellung. Die Resignation resultiert aus erfahrenen Mißerfolgen oder Rückschlägen, die jedoch den Wunsch nach einer Lebensweise der vermeintlich normalen Mehrheit nicht auslöscht. Die kalkulierende Richtung skizziert Hornstein als eine strategisch berechnende Art des Umgangs mit den Institutionen und Ansprüchen der Erwachsenengesellschaft. "Weil sich niemand mit einem wirklich einläßt, hat es auch keinen Sinn, sich selbst über das notwendige Maß hinaus zu engagieren" (Hornstein 1982, S. 18 f.). Im Vordergrund steht das eigene, persönliche Fortkommen durch pragmatische Vermeidung abweichender Meinungen. Die in Schule und Beruf geforderten Leistungen werden zwar erbracht, aber ohne wesentliche innere Beteiligung<sup>5)</sup>. Die persönlich wichtigsten Vorstellungen werden in der Freizeit gelebt. "Außerschulischen Entfaltungsmöglichkeiten wird mehr Bedeutung für die persönliche Entfaltung zugemessen, sofern die schulischen Leistungsanforderungen dies erlauben" (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 94).

b) Orientierungsmuster "Verändern":

Dieses Orientierungsmuster impliziert die kritische Reflexion der Lebens-, Wohn- und Lernbedingungen, von denen die Jugendlichen in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich direkt betroffen sind. Dabei wird auf Möglichkeiten politischen, und/oder sozialen Engagements zurückgegriffen. Dazu zählen die Mitarbeit in Jugendverbänden und kirchlichen Trägerorganisationen, aus der Überlegung heraus, daß gesamtgesell-

schaftliche Veränderungen nur über die Mitarbeit und Veränderung der Institutionen möglich sind. Die Skepsis, mit vorhandenen etablierten, politischen Institutionen Änderungen durchsetzen zu können, bewirkt eine andere Variante zur Durchsetzung von Veränderungswünschen: Mitarbeit in basisdemokratischen Organisationen, in stadtteilbezogenen Bürgerinitiativen, engagierten ökologischen Jugendgruppen und dergl. mehr erscheint erfolgversprechender. Das Orientierungsmuster "Verändern" erstreckt sich auch auf den privaten Bereich, wobei alternative Wohn- und Partnerschaftsformen mit Gleichaltrigen ausprobiert werden und alternative Lebensziele und Wertvorstellungen im persönlichen Umfeld sich artikulieren. Hierbei wird bewußt das Monopol der Lebensstilvorgabe der Erwachsenenautorität gebrochen (vgl. Shell-Studie Jugend 81, <sup>2</sup>1982, S. 99).

c) Orientierungsmuster "Abwarten":

Dieses Orientierungsmuster resultiert aus einer überwiegend "düsteren" Sicht der eigenen Zukunftsperspektive hinsichtlich individueller wie gesamtgesellschaftlicher Aspekte. Nach der Shell-Studie Jugend 81 sieht die Mehrheit der Jugendlichen die Zukunft der Gesellschaft eher pessimistisch: 58 % schätzen die gesellschaftliche Zukunft als "eher düster" ein, wobei neben globalen Bedrohungen wie etwa Kriegsgefahr Umweltprobleme und Arbeitslosigkeit am häufigsten genannt werden (vgl. S. 378-420). Diese Erwartungen greifen tief in die Lebenspraxis der Jugendlichen ein; sie steuern ihre Haltungen und Orientierungen in der Gegenwart. Die Unsicherheit über den Verlauf der eigenen Biographie hinsichtlich der Lebensexistenz und der Möglichkeit nach einem Arbeitsplatz läßt weitreichende Zukunftspläne zunächst obsolet erscheinen<sup>6)</sup>. Eine solche distanzierte und desillusionierte Haltung kann leicht in Apathie umschlagen (Enquete-Kommission 1983, S. 53). Was gesamtgesellschaftliche Probleme angeht, sind Hauptschüler weniger pessimistisch zukunftsorientiert als Vergleichsgruppen. Dies kommt daher, daß sie

in ihrem Alltag geringere Chancen haben, mit der düsteren Zukunftssicht im Umkreis der neueren Protestbewegungen überhaupt Bekanntheit zu machen. In ihrer ökologischen Peripherie bieten sich kaum oder nur wenige Konfrontationspunkte zur Sensibilisierung in diesem Bereich. Deswegen sind sie auch in politischen Protestbewegungen eher unterrepräsentiert. Ihre Betroffenheit ist stärker orientiert an der Lehrstellenpraxis und der z.T. programmierten Arbeitslosigkeit (SINUS-Studie 1983, S. 17, S. 92), die für ihre individuelle Biographie jedoch wenig aktives Potential freisetzt (vgl. auch Bauer u.a. 1983, S. 55-59).

### Freizeitverhalten

Eine Kompensations- und/oder Verdrängungsfunktion innerhalb perzipierter, düsterer Zukunftsperspektiven nimmt das Freizeitverhalten ein. Die wachsende Entfremdung der Jugendlichen gegenüber Schule und Beruf, die oft als "notwendiges Übel und als stark kontrollierte Lebensbereiche" betrachtet werden, führt zu einer starken Präferenz der Freizeit, die als eine weitgehende Abwesenheit von sozialem Zwang und formellen Hierarchien besonders geschätzt wird. Die Freizeit als relativ selbstbestimmter Lebensbereich eröffnet die Möglichkeit, Ziele zu verfolgen, die in der Schule zu kurz kommen. Hauptschüler schreiben der Freizeit besonders folgende Funktionen zu: Kontakte zu anderen Menschen, Erholung, etwas erleben (vgl. Bauer u.a. 1983, S. 86 ff.). Analysiert man die Veränderungen der Freizeitaktivitäten der Jugendlichen innerhalb des letzten Jahrzehnts anhand empirischer Untersuchungen, so stellt man fest, daß der Freund/die Freundin als Vertrauensperson eine zunehmende Bedeutung erlangt hat, weshalb eine verstärkte Orientierung der Jugendlichen auf Gleichaltrige als Bezugspersonen im Freizeitbereich auffällt. Der Lehrer stellt für die Jugendlichen kaum eine Person dar, mit der man persönliche Probleme besprechen kann (vgl. Bauer u.a. 1983, S. 68). Musikhören rangiert sowohl bei männlichen wie bei weiblichen Jugendlichen, und hier besonders bei Hauptschülern, an erster Stelle in den

Freizeitaktivitäten. Das Treffen mit Freunden und Bekannten auf Partys und Feten, bei denen der Musikkonsum beherrschend ist, folgt unmittelbar danach. Fahrrad- und Mopedfahren als weitere dominierende Aktivität haben inzwischen das Ansehen in der Rangreihe der häufigsten Freizeitaktivitäten weit verdrängt. Frey (1983) interpretiert diesen Tatbestand als eine Möglichkeit, im Rahmen der wenigen Ressourcen der Jugendlichen sich mit Statussymbolen der Erwachsenenwelt zu umgeben. Die vorwiegend hedonistische Funktion und zunehmende Erlebnisorientierung der Freizeit, bei der man nach neuen Erfahrungsinhalten, nach Abwechslung und Entspannung Ausschau hält, verläuft parallel zum generellen Wertwandel in unserer Gesellschaft (vgl. Frey 1983; vgl. Kmieciak 1976; vgl. SINUS-Studie 1983; vgl. Enquete-Kommission 1983; vgl. Brütsch 1985)<sup>7)</sup>. Unzufriedenheit mit Freizeitangeboten, von denen Diskotheken und Jugendzentren (und danach Sportanlagen) am stärksten vermisst werden, zeigt die Bedeutung der Bedürfnisse nach Sozialkontakten und nach Erlebnisorientierung (vgl. Frey 1983, S. 43). Jugendliche suchen bei solchen Defiziten besser erreichbare Alternativen: Gaststätten, loser Sozialkontakt am Ort oder in abgelegenen Treffs, wozu sie längere Wege in Kauf nehmen. Zwei Grundorientierungen identifiziert Frey für das Freizeitverhalten: Die Hausorientierung, die vom Vorhandensein eines eigenen Zimmers des Jugendlichen abhängig ist, und die Peerorientierung, deren Hauptmotiv im Sozialkontakt mit Gleichaltrigen ist. Je besser die persönliche finanzielle Situation und je stärker die Integration in das Schul- und Familiensystem der Schüler ist, um so stärker ist ihre Hausorientierung, um so weniger spielt sich ihr Freizeitverhalten am Abend außerhalb der Wohnung ab (vgl. Frey 1983, S. 62). Gerade diese Rahmenbedingung eines sog. "ökologischen Zentrums" (Baacke<sup>2</sup> 1979, S. 33) sowie des intakten Familiensystems und einer Identifikation mit schulischen Anforderungsnormen ist bei der Mehrzahl von Hauptschülern, wie wir noch sehen werden,

nicht gegeben. Bei ihnen dient die Institution Schule sozusagen als Nebenprodukt ihrer eigentlichen Aufgaben: als Treffpunkt, von dem aus Freizeitunternehmungen gesteuert oder geplant werden können (vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, S. 61). Besonders Subkulturjugendliche bedienen sich - mangels Möglichkeiten im ökologischen Nahraum und in der ökologischen Peripherie - ausgedienter Stadtfriedhöfe, Kinos, Parks oder Gaststätten zur Entfaltung ihrer "Aktivitäten". Bei diesen handelt es sich um den demonstrativen Einsatz von Erwachsenensymbolen wie Rauchen, Trinken, um sich mit solchen Statussymbolen die Sympathie der Gruppe zu erwerben. Bei der Annäherung an die Lebensweise der Erwachsenen befinden sich die Jugendlichen freilich in einer ökonomischen Zwickmühle. Fehlende Finanzmittel werden durch Gelegenheitsarbeiten oder gelegentliche Diebstähle, aber auch durch ein Herausbilden eines Tausch- und Verleihsystems bei Zeitschriften, Schallplatten und Kleidungsstücken oder durch die solidarische Hilfe Gleichaltriger ausgeglichen (vgl. Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, S. 130 ff., S. 157 ff.).

Der Protestcharakter in den Verhaltensweisen der Jugendlichen, besonders im Freizeitbereich, und das Erwachsen-sein-wollen in der Statusunsicherheitsperiode der jugendlichen Entwicklung (vgl. These 1), das sich eher auf äußere Statussymbole stützt, bei gleichzeitiger Distanzierung von vorgegebenen Normen und gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Orientierungsmuster in These 2), lassen sich als allgemeine, jugendspezifische Merkmale charakterisieren. Für Hauptschüler bestehen in diesem Zusammenhang spezielle Rahmenbedingungen, die zur Ausbildung spezifischer Orientierungsmuster mitverantwortlich sind. Allen Hauptschülern gemeinsam ist der Wunsch nach besseren Gestaltungsmöglichkeiten der Freizeit. Dabei spielen soziale Beziehungen eine dominante Rolle. Die Chance, eine sozialpädagogische Funktion<sup>8)</sup> zu übernehmen und damit eine erzieherische Orientierungshilfe zu leisten, vermochte die "Lernanstalt"

Hauptschule bis heute kaum zu sehen und zu nutzen. Dabei böte sich aber die Strukturierung von Lebenswelt, insbesondere deren Einbeziehung in schulische Lernprozesse.

### 2.2.2 Die spezifische Situation der Hauptschüler

Die bis jetzt betrachteten entwicklungs- und sozialpsychologischen Spezifika in der pubertären Situation der Jugendlichen betreffen allgemeine, nicht allein auf die Hauptschulpopulation beschränkbare Charakteristika. Zur Aufklärung der Lebenswelt der Hauptschüler sind sie jedoch keineswegs bedeutungslos. Unser Interesse reduzierte jedoch die betrachteten Aspekte auf die unseres Erachtens lernrelevanten Gesichtspunkte. In einem nächsten Schritt gilt es, diese für die jugendlichen Hauptschüler zu spezifizieren.

These 3: Die Hauptschule ist in erster Linie eine Schule der ~~Arbeiterkinder~~, bei der Subkultur und Familie als ~~Orientierungsmuster vorherrschen~~.

"Die Hauptschule ist die Schule der Arbeiterkinder .... Ihre Lerninhalte und Lernmethoden berücksichtigen zu wenig die Alltagserfahrungen der Kinder" (Rohde 1976, S. 20). Daß die soziale Zusammensetzung der Hauptschule sich in den letzten Jahren zu einer eher homogenen Struktur in Richtung auf eine Schule der Arbeiterkinder entwickelt hat, wurde in vielen Untersuchungen nachgewiesen (vgl. Preuss-Lausitz 1977; Nyssen/Schön 1975). Der größte Teil der Arbeiterjugendlichen, nämlich 63 %, besucht heute die Hauptschulen (Hurrelmann 1985). Welche Folgerungen dieser einseitige, sozialstrukturelle Tatbestand für das schulische Lernen nach sich zieht, darauf werden wir später noch genauer eingehen. Zunächst sollen die detaillierten Untersuchungsergebnisse zur Lebenswelt der Hauptschüler einer differenzierten Analyse unterzogen werden.



Die Projektgruppe Jugendbüro (1977) stellte fest, daß in der Hauptschule die jugendzentrierten Cliques und ihre Mitglieder soziometrisch führend sind. Es läßt sich ein ausgeprägter Beliebtheitsstatus der Subkultur in der Klasse konstatieren. Diese von der Projektgruppe mit dem Terminus "Jugendzentrierte" bezeichnete Population sucht ihren Einsatz in und für die Schule bzw. Schülerrolle zu minimieren und statt dessen Ersatzformen des Selbstständigkeitsstrebens außerhalb der Schulsituation einzutauschen<sup>9)</sup>. Die Jugendzentrierten versuchen ihre Selbständigkeit dadurch zu gewinnen, daß sie sich - im Kontext einer negativen, abgrenzenden Identifikation mit der Institution und deren Zielen - beim Erwerb von selbständigen Handlungsmustern möglichst unabhängig von den Interaktionen in der Schülerrolle und von dem Handlungsraum Schule machen. Jugendzentrierte versuchen ihre Urteile und Wissensgegenstände auf Grund unmittelbarer Erfahrung über andere Medien als die Schulautoritäten anzueignen. Sie folgen einem stark subjektiven Relevanzkriterium. Weitergehendes Lernen im Rahmen schulischer Sozialisation erfolgt nur reaktiv, d.h. soweit es unter institutionellem Zwang nicht anders geht. Diese in der Hauptschule stark vertretene charakteristische Schülergruppe wird von der Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit (1975) als "entfremdete Hauptschüler" (S. 12) bezeichnet. Der Entfremdungsprozeß korreliert einerseits mit der in These 1 dargelegten Statusunsicherheit und dem damit verbundenen Selbstständigkeitsstreben sowie der gleichzeitigen Orientierung hinsichtlich Werte und Normen an Gleichaltrigen und den bevorzugten Freizeitaktivitäten mit Schülercliques der Peergroup. Die Gefühle des Diskriminiertseins von Jugendlichen in der Gesellschaft versucht man so zu kompensieren. Andererseits besteht ein Zusammenhang mit dem spezifischen, sozioökonomischen Status der Schüler aus der Arbeiterschicht, deren Lebenssituation und Erfahrungen eine Distanz zwischen schulischer und außerschulischer Wirklichkeit aufweisen. Aus diesem Tatbestand ergeben sich nach der Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit (1975)

für die Subkulturschüler ein Desinteresse und eine Apathie in der Schule. Subkulturschüler setzen Desinteresse als provokative Demonstration ihrer Unabhängigkeit von Erwachsenen in für sie vorprogrammierten Situationen ein. In der Hauptschule bleiben sie "in der sozialen Veranstaltung, die die Erwachsenengesellschaft für sie vordefinierte, als Personen anwesend und erweisen der Veranstaltung und deren Trägern damit ihre rituelle Ehrerbietung. Dieses nur wenig freiwillige Einverständnis mit einer für sie unbefriedigenden Situation gefährdet aufs Nachhaltigste ihre persönliche Integrität" (Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, S. 191). Die öffentlichen Rollenträger bestätigen täglich das soziale Ungleichgewicht. Angesichts dieser mißlichen Lage würde durch die Schüler eine globale Verweigerungsstrategie an den Tag gelegt, mit der sie ihre innere Unabhängigkeit entgegensetzen. Die von den Lehrern erträumte Aufmerksamkeit und fleißige Mitarbeit der Schüler wird auf das strengste tabuisiert. "Angesichts der Ausgrenzung wesentlicher ... Erfahrungsmöglichkeiten und der Einforderung eines eindimensional am zentralen Zweck der Schule - abstrakte Leistungsorientierung - ausgerichteten und von ihnen eingeforderten Selbstentwurfs ziehen Schüler ihre psychische Besetzung von den schulischen Lernprozessen ab und suchen die ihnen im Rahmen der Schule verwehrteten Erfahrungen und Wünsche im Rahmen subkultureller Zusammenhänge zu realisieren" (Bietau u. a. 1981, S. 244).

Überengagement im Unterricht definieren die Subkulturschüler als der Kinderrolle zugehörig. Innere Unabhängigkeit demonstrieren die Subkulturschüler einmal durch die habitualisierte Nachlässigkeit in Haltung und Kleidung, die gleichzeitig eine Distanz von der Kinderrolle und eine Nicht-Identität mit dem Erwachsenenverhalten darstellt. "Eine modifizierte Form ist die demonstrativ-gekonnnte Rollendistanz, mit deren Hilfe man sich über die Forderungen der Vertreter der Institution spie-

lerisch lustig macht, sei es durch Kommentare, übertrieben korrekte Ausführung des Auftrages oder durch provozierend langsame Lässigkeit" (Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, S. 191). Häufigste Form der zur Schau gestellten Unabhängigkeit ist die Beschäftigung mit Nebenengagements, wie dem Schwätzen im Unterricht, dem heimlichen Lesen, dem Durch-den-Raum-Laufen und dergl. mehr. Das Ausgesperrtsein von Erwachsenentätigkeiten wird von Subkulturschülern umgekehrt in die Demonstration eines Privilegs, das ihnen das Gammeln und Nichtstun erlaubt. Dabei kommen sie nicht selten in Konflikt mit der Polizei und in die Gefahr der Kriminalisierung außerhalb des Schulbereichs. Dies hängt einerseits mit den fehlenden Rückzugsmöglichkeiten zu Hause zusammen und andererseits mit der spezifischen Situation der Alterskategorie <sup>2</sup> um 13 und 14 Jahre; denn für diese entsteht die paradoxe Situation, daß sie von einigen Orten vertrieben werden, weil sie zu alt sind (z.B. Kinderspielplätze bis 12 Jahre) und von anderen, weil sie zu jung sind (z.B. Diskotheken und Jugendclubs). Sie gehören zu keiner der etablierten Altersgruppen dazu und beklagen ihre Situation, nicht zu wissen, wo sie sich aufhalten sollen<sup>10)</sup>. Somit bleiben ihnen die Möglichkeiten, Verbote zu übertreten, was zu Konflikten mit der Polizei führt, oder die Straße zu ihrem Aufenthaltsort zu machen. Die 14jährigen stecken in einer Subkultur, die erst im Entstehen begriffen ist. Die Schulabhängigkeit dieser Subkultur zeigt sich darin, daß Schulprobleme, schulbezogener Tagesverlauf, Schultreffpunkte direkten Einfluß auf die Zusammensetzung, die Gesprächsinhalte und die Aktivitäten der Subkultur haben. Der Lebenswelthorizont bleibt lokal bezogen.

Ein zweiter Typus von Hauptschülern orientiert sich an schulischen Lern- und Verhaltenszielen, wie der Respektierung "bürgerlicher" Standards hinsichtlich sozialer Umgangsformen. Dieser Typus zeigt bestimmte Merkmale des rigiden Konventionalisten. Solche "eher institutionsfrommen Schüler" werden von der Projektgruppe Jugendbüro mit dem Terminus "Familienzentrismus"

belegt. Von der sozialen Herkunft her rekrutieren sie sich aus Familien mit aufsteigerorientierten Facharbeitern, kleinen Selbständigen und Angestellten sowie einem - zumindest nach außen hin - intakten Familienleben. Diese Schüler haben eine eher positive Familienbindung und schätzen die Erwachsenenerfahrung. Familienzentrierte "streben eine positive Identifikation mit den vorgegebenen Zielen und Sozialformen der Institution Schule an und versuchen unter dieser Vorgabe, sich im Umkreis und nach dem Vorbild der Schulautoritäten einen selbständigen Handlungs- und Meinungsspielraum zu sichern, also ihre Selbständigkeit und Individualität innerhalb der Institution zu entwickeln und diese auf die Aspekte zu beschränken, die die Institution zuläßt" (Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 61). Im großen und ganzen arrangieren sie sich mit der Schule und streben einen ausreichenden Schulabschluß an (Enquete-Kommission 1983, S. 71).

Familienzentrierte sind bereit, ihr Engagement für die Leistung von übergeordneten, langfristigen Zielsetzungen her bestimmen zu lassen, die die Institution Schule für sie setzt. Sie versuchen, die Anforderungen mit ihren Möglichkeiten und Normen in Einklang zu bringen, indem sie sich flexibel anpassen, die Leistungskriterien und Leistungsformen entsprechend ihren subjektiven Bedingungen modifizieren. Sie akzeptieren das Spektrum von gesellschaftlichen Lerngegenständen, das die Schule anbietet. Gleichzeitig verlagern sie ihre Selbständigkeit auf die selbständigen Aneignungsweisen.

Familienzentrierte bekommen regelmäßig Taschengeld, erfahren von ihren Eltern eine finanzielle Unterstützung bei ihren Hobbys und werden bei der Pflege von Sozialkontakten, z.B. in Fußballvereinen etc. stärker kontrolliert. Konflikthanlässe mit Erwachsenen reduzieren sich meist im Ausleben eher noch kindlicher Bedürfnisse mit Bewegungscharakter wie Fußballspielen und Radfahren. Die Mädchen dieser Gruppe werden eher behütet

und haben deshalb kaum Erfahrungen mit Erwachsenen in der Öffentlichkeit. Das Thema Alkohol spielt bei ihnen kaum eine Rolle.

Für Familienzentrierte sind Gleichaltrige mehr sozialer Ort für Freizeit als Medium für die Lösung grundlegender jugendlicher Identitätsfragen, während bei Jugendzentrierten die Gleichaltrigen der Identitätsfindung dienen.

Der ausgeprägte Beliebtheitsstatus jugendzentrierter Subkulturcliquen in der Hauptschulklasse bringt für die Familienorientierten eine zusätzliche Schwierigkeit. Ihr Anpassungsverhalten und individuelles Leistungsstreben wird, soweit es schulische Erfolge zeitigt, von der Großzahl der Mitschüler eher diskriminiert als honoriert. Somit bilden sie oft eine zurückgezogene, mehr passive, im kommunikativen Kontext der Lernsituation der Klasse unscheinbare und zurückgezogene Rolle. Von den jugendzentrierten Subkulturschülern werden schulische Leistungsanforderungen fallweise akzeptiert, wenn die Lerngegenstände und Lernformen sich gerade mit der eigenen Interessenlage und Lebenssituation überschneiden und wenn die Lernformen ein aktives und selbständiges Handeln seitens der Schüler in ausreichendem Maße gestatten (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 62).

Während die Subkulturschüler signifikant häufiger gescheiterte Schullaufbahnen aufweisen (Hauptschulwiederholer oder Rückwanderer aus weiterführenden Schulen), sind sie bei der Gruppe der sog. erfolgreichen oder erwartungsgerechten Schullaufbahn mit einem regulären oder qualifizierenden Hauptschulabschluß eher unterrepräsentiert. Die Familienzentrierten sind aber keineswegs nur in der regulären Hauptschullaufbahn mit einem Hauptschulabschluß angesiedelt.

Die Ausbildungsinstitution Schule begegnet den Arbeiterkindern

mit mittelschichtorientierten Erziehungsmethoden. "Das Resultat ist eine weitgehende Schulentfremdung der Arbeiterkinder, die sich auf ihre klassengebundene Subkultur zurückziehen" (Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, S. 308).

"In der Hauptschule finden wir eine klassenspezifische Schüler-Subkultur vor, die sich als Reaktion auf die von der Schule vermittelte Perspektivlosigkeit, auf die dort erlittenen Beschädigungen gebildet hat und die nun als didaktischer Störfaktor auf die Schule einwirkt" (Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit 1975, S. 309). Auf diesen Zusammenhang werden wir weiter unten noch näher eingehen.

These 4: Die sozioökonomischen Verhältnisse bilden negative Rahmenbedingungen für das schulische Leistungsverhalten und die beruflichen Zukunftsperspektiven der Hauptschüler

*Materielle Situation der Arbeiterfamilie*  
Die meisten Hauptschüler kommen aus Arbeiterfamilien mit relativ niedrigem Einkommen. Das bedingt einen hohen Anteil an erwerbstätigen Müttern. Bei der von der Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit untersuchten Population der Hauptschüler waren 67 % der Mütter berufstätig, wovon 2/3 un- und angelernte Tätigkeiten verrichteten. Von diesen Müttern arbeiteten 41 % ganztags und 59 % halbtags oder unregelmäßig. In der Regel waren die Tätigkeiten als Putzfrau, Küchenhilfe in Gaststätten, KassiererIn oder Schreibkraft vorherrschend. Zusätzlich muß berücksichtigt werden, "daß Arbeiter häufig nur durch Überstunden und/oder Akkordarbeit einen gewissen Lebensstandard sichern können, was verstärkte physische und psychische Belastung bedeutet" (Nyssen/Schön 1975, S. 43). Erschwerend hinzu kommt die ständige Gefahr von Kurzarbeit und/oder Arbeitslosigkeit bei Arbeitern. Sie stellen eine ständige existenzielle Bedrohung dar. "Diese Unsicherheit ist als wesentlicher Faktor dafür anzusehen, daß auch für die Ausbildung der Kinder

häufig keine längerfristigen Perspektiven entwickelt werden können. Arbeitereltern können nicht sicher sein, ob ihre materielle Situation auf so lange Zeit hin gesichert ist, wie eine Gymnasialausbildung erfordert" (Nyssen/Schön 1975 S. 44). Diese materielle Situation bedeutet, daß es in der Arbeiterfamilie sehr viel wichtigere und wesentlichere Probleme gibt als den Schulalltag und die schulische Laufbahn der Kinder. Das vorfindbare Desinteresse der Arbeitereltern und Arbeiterkinder an der Institution Hauptschule läßt sich also nicht allein auf den sog. Mittelschichtcharakter der Schule zurückführen, sondern ebenso stark auf die proletarische Lebenssituation, die nach wie vor durch den permanenten Kampf um die materielle Sicherheit gekennzeichnet ist. So lebt die Arbeiterfamilie in einem andauernden Spannungsfeld.

Wohnsituation  
Neben der finanziellen Einengung und den Arbeitsplatzbelastungen wirkt sich besonders die Wohnsituation auf das soziale Leben in der Familie aus (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 233 f.). Kleine, mangelhaft ausgestattete Wohnungen mit schlechter Wohnqualität und ein fehlender eigener Arbeitsplatz in einem eigenen Zimmer für die Erledigung der Hausaufgaben bedeuten negative Lernbedingungen für die Hauptschüler. Zu den aus der ökonomischen Situation resultierenden hemmenden Lernfaktoren gesellt sich eine aus der beruflichen Sozialisation erworbene Einstellung, die für die schulische Leistungsmotivation nicht förderlich ist. Die Erfahrung, daß individueller Aufstieg am Arbeitsplatz kaum möglich ist, führt dazu, daß in der Arbeiterfamilie "individueller Aufstieg durch individuelle Leistung kein akzeptierter Zielbezug ist. Arbeitereltern und -kinder entwickeln daher in der Regel nur ein mäßiges Aspirationsniveau" (Tillmann 1974, S. 29). Die Schule hingegen erfordert eine individuelle Leistung mit dem Hinweis darauf, daß ein enger Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und späterer beruflicher Position besteht. Dieser Zusammenhang trifft jedoch für die Hauptschüler nur sehr begrenzt

zu. "Hauptschüler werden in der Regel ... - wie ihre Eltern - Arbeiter und wissen dies auch. Sie werden dies relativ unabhängig von den schulischen Leistungen" (Nyssen/Schön 1975, S. 47).

~~Heckhausen~~ definiert Leistungsmotivation als "das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann" (Heckhausen 1965, S. 604). Solche individuellen Gütemaßstäbe werden erst von einem bestimmten kognitiven Entwicklungsstand aus durch entsprechende Reaktionen der Eltern und anderer Sozialpartner gelernt. Die Entwicklung der Leistungsmotivation und des Anspruchsniveaus sind also stark von erzieherischen Einflüssen abhängig. Als eine Ursache für gering ausgeprägte Leistungsmotivation werden unaufmerksame oder zu nachsichtige Eltern angesehen, die keine oder zu geringe Leistungsanforderungen und -erwartungen an die Leistungen ihrer Kinder zeigen. Vergleichende Untersuchungen zwischen den sozio-ökonomischen Schichten weisen auf folgende wichtige Bedingungsvariable hin: die Entwicklung einer langfristigen Zeitperspektive in der Erfolgserwartung. Eltern aus der sozialen Unterschicht geben an ihre Kinder ihre eigene mangelnde Bereitschaft weiter, Leistungen und Anstrengung zu vollbringen, die erst nach längerer Zeit Früchte tragen (vgl. Nickel 1975).

④ Eine weitere Einflußvariable neben der sozialen sowie schichtspezifischen Bedingung für die Entwicklung der Leistungsmotivation stellt die ökologische Situation der Sachumwelt, wie Wohnsituation, eigenes Zimmer, Anregungsvielfalt oder Anrengungsarmut dar. Genau diese ökologischen Variablen erweisen sich bei den Hauptschülern als negative Rahmenbedingungen.

Betrachtet man das Leistungsmotivationskonstrukt von Heckhausen genauer, so entdeckt man, daß dahinter eine mittelschichtspezifische Wertorientierung steckt. Die soziale Lebenswelt und die



Erziehungspraktiken innerhalb der Arbeiterschicht gehen damit jedoch nicht immer konform. Bei der Sozialisation von Arbeiterkindern besteht eine starke Bindung an den unmittelbaren sozialen Kontext. Die Kinder lernen eher im Vollzug praktischer Tätigkeiten und weniger durch verbale Vermittlung. Das Verhalten wird aus den jeweiligen Lebensumständen hergeleitet und aus der Beobachtung und Nachahmung gelernt. Dies bedeutet zugleich eine Reduktion des Erfahrungshorizontes. Es besteht ein großes Bedürfnis nach unmittelbarer Einsicht in die Zweckhaftigkeit des eigenen Tuns. Längerfristige Planungsstrategien werden also kaum entwickelt bzw. resignierend verworfen. Ein individuelles, ökonomisch berechnendes Konkurrenzverhalten wird kaum entwickelt (vgl. Kuhlmann 1975, S. 16). Bezüglich der Institution Schule kann man feststellen, daß personenbezogene Gütemaßstäbe auf Grund laufender Mißerfolgserlebnisse bei Hauptschülern nur wenig entwickelt werden. Sozialbezogene Gütemaßstäbe haben vielfach kaum Geltung (vgl. These 2 und 3). Inhaltlich kommt dazu, daß die in der Schule geforderten Leistungen mit der eigenen Lebenswelt, mit den Interessen und den Problemen der Schüler, zu deren Bewältigung sie motiviert wären, kaum etwas zu tun haben. Die in der Hauptschule vielfach beklagte fehlende Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation, die vorfindbare Gleichgültigkeit von Schülern, hängt nach Klink mit den fragwürdigen Zielsetzungen der Hauptschule zusammen. "Über der Hauptschule liegt eine Dunstglocke von geistiger Leere, von unfroher Ratlosigkeit: Wozu, warum sollen wir lernen? Wo sind Perspektiven? ... Junge Menschen werden um elementare Sinnerfahrungen ... betrogen" (Klink 1974, S. 111). Bei den Hauptschülern besteht ein "Sinndefizit" alltäglichen Unterrichts (vgl. Hoffmann 1977). Lerninhalte werden als weitgehend fremdbestimmt erfahren, die keinen Bezug zu den Vorerfahrungen der Schüler herstellen. Lernen erleben die meisten Hauptschüler nicht "als einen Prozeß, der sich aus der problemorientierten Auseinandersetzung mit Gegenständen oder Fragestellungen des Alltags ergibt, sondern als eine von

ußen gesetzte Anforderung, die nur unter Hintanstellung eigener Bedürfnisse und Inaussichtstellung von Belohnung und Bestrafung erfolgt" (Arbeitsgruppe Schulforschung/Hurrelmann 1980, S. 109). Das einzig positive Moment an der Schule bleibt für versagende Hauptschüler der Kontakt mit den Mitschülern, der sich vor allem im gemeinsamen Torpedieren der Unterrichtsanforderungen äußert. Selbstgesetzte Regeln werden freilich, wie Klink in seinem Erfahrungsbericht zeigt, in verantwortlicher Weise eingehalten.

Die Zukunftsperspektiven der meisten Hauptschüler richten sich auf die Berufswelt der Arbeiter. Die kritische Konkurrenzsituation auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt bewirkt keineswegs eine verstärkte Anstrengung auf seiten der Schüler, wenn diese auch manchmal kognitiv erwogen wird, sondern eher eine Perzeption des ohnehin vielfach programmierten Hilfsarbeiterdaseins. Eine leistungsmotivierte, längerfristige Perspektive wird im Schultrott gar nicht erst entwickelt. Es gilt zunächst, die Schule zeitlich zu überstehen und Schulpflicht "abzudienen" in Erwartung der Befreiung von dieser Institution, die keine Formalqualifikation für gesellschaftlich anerkanntere Berufspositionen zu geben imstande ist (vgl. Wimmer 1976, S. 71 ff.). Hauptschüler sind sich bewußt, daß ihnen auf Grund ihrer Schulbildung besser gestellte Arbeitsplätze und anerkanntere Positionen in unserer Gesellschaft in der Regel verwehrt bleiben<sup>11)</sup>. Versagende Hauptschüler antizipieren während ihrer Schulzeit, daß sie auf Grund ihres Leistungsprofils große Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche haben werden (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 92). Das hat zwangsläufig Auswirkungen auf ihr Selbstwertgefühl (vgl. Krüger/Heinz/Wachtveitl 1984).

Die Tendenz einer mehr oder minder verschlossenen Zukunftsaussicht der heutigen Jugendgeneration trifft für die Hauptschüler im besonderen zu. Baacke sieht einen Zusammenhang zwischen den fehlenden beruflichen Zukunftsperspektiven und

der fehlenden Leistungsmotivation<sup>12)</sup>. Schulische Leistung lohnt sich nicht! (vgl. Baacke<sup>2</sup> 1979, S. 185 ff.). Die heutige Jugendgeneration ist nicht mehr die "Generation der Unbefangenen" (Blücher 1966) der 60er Jahre, bei der wachsender Konsum und Freiheit der Berufswahl noch eine Selbstverständlichkeit war. Für die Jugendzentrierten in der Hauptschule, voran die Subkultur, ist die Berufswahlsituation ein besonderes Problem. Ihre beruflichen Interessen besitzen noch keine Klarheit. Sie sind unsicher im Bezug auf ihre Fähigkeiten und ihre objektiven Berufswahlmöglichkeiten (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 78). Subkulturschüler werden im Zusammenhang mit der intensiven Lehrstellensuche, bei der Hoffnungen platzen, im Laufe des Jahres zunehmend unsicher und ändern am häufigsten ihre Berufsvorstellungen. Nur der geringste Teil bleibt beim ursprünglichen Berufswunsch (Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 77). Dabei waren bereits realistische Berufswünsche in einem eingegrenzten Berufsspektrum anvisiert, das den Schülern qua schulischer Formalqualifikation überhaupt nur zugänglich erschien (vgl. Krüger u.a. 1984, S. 129).

Die Befragung der Projektgruppe Jugendbüro (1977) ergab, daß mehr als 80 % der Hauptschüler sich einen sicheren Arbeitsplatz ohne Gefahr der Arbeitslosigkeit wünschten<sup>13)</sup>. Danach folgten innerhalb der Wunschvorstellungen zukünftiger Arbeitstätigkeit als Punkte ein angenehmes Arbeitsklima mit freundlichen Vorgesetzten und Kollegen sowie gute Aufstiegschancen. Der enger gewordene Lehrstellenmarkt wird bei den Bewerbungen der Hauptschüler zu einer bitteren Erfahrung (vgl. Apel u.a. 1984, S. 7 ff.). Das Ausbildungsplatzdefizit hat vielschichtige Gründe. Konjunkturelle Faktoren, längerfristige strukturelle Entwicklungstendenzen des Beschäftigungssystems, bei der Arbeit und Ausbildung nicht mehr zusammenfallen, sondern die Ausbildung kostenintensiv außerhalb des eigentlichen Arbeitsprozesses sich als eine riskante Ausbildungsinvestition für Betriebe abzeichnet, sowie qualitative Auflagen aus der Berufsbildungsreform (seit BBiG 1969) zeitigten eine negative Aus-

wirkung auf dem Ausbildungsstellenmarkt. "Es scheint, als hätten die gesetzlichen Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität die Profitlichkeit des Ausbildungswesens so beeinträchtigt, daß die wirtschaftliche Gesamtnachfrage nach Lehrlingen ähnlich konjunkturrempfindlich geworden ist wie die nach erwachsenen Arbeitskräften" (Lenhardt/Schober 1980, S. 964).

*Berufswahl*  
Berufswahldeterminanten und Berufswahleinflußfaktoren sind sehr vielschichtig. Um innerhalb der begrenzten Möglichkeiten Realisierungschancen zu eruieren, ist eine Konfrontation mit der Berufswelt notwendig. Der Erwerb von Kenntnissen aus gedruckten Materialien und Sekundärerfahrungen spielt dabei bei Hauptschülern eine eher untergeordnete Rolle. Die gedankliche Antizipation der Berufswahl wird von praktischen Aktivitäten begleitet. Schüler haben eher ein Interesse, sich in einem Betrieb umzusehen und berufliche Lebensläufe von Erwachsenen zu erkunden (vgl. Projektgruppe Jugendbüro 1977, S. 72 f.). Dies dürfte u.a. mit dem in der sozioökonomischen Sozialisation erworbenen situativen Lernstil zusammenhängen.

These 5: Das schulische Lernverhalten der Hauptschüler zeigt spezifische Profile, Defizite und Devianzen, die aus ihrer Lebenswelt herrühren

Wie wir in den vorangegangenen Thesen entfaltet haben, ergeben sich aus der soziokulturellen Bedingtheit und der spezifischen Lerngeschichte der Hauptschüler spezifische Verhaltensweisen, Einstellungen und Motivationen. Diese wirken sich auf das Lernverhalten und den Lernstil der Hauptschüler aus. Wir sind uns dabei freilich bewußt, daß es den idealtypischen Hauptschüler nicht gibt, sondern daß die Bandbreite regionalspezifischer Rekrutierung variiert (vgl. Kap. 1). Trotzdem ist hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung (vgl. These 3) und hinsichtlich der sozioökonomisch bedingten Rahmenbedingungen der Lebenswelt

(vgl. These 4) ein Spektrum spezifischen Lernverhaltens auszumachen, das sich als hauptschulimmanent klassifizieren läßt, wie viele Erfahrungsberichte aus der Hauptschule nahelegen (Wünsche 1972; Klink 1974; Ermer 1975; Kuhlmann 1975; Nyssen 1975; Hoffmann 1977; Böhme 1980; Roth 1980). Auch die nicht der Arbeiterschicht entstammenden Hauptschüler sind auf Grund ihrer hauptschulspezifischen Sozialisation dem gleichen Problemfeld verhaftet. Nach den empirischen Ergebnissen von Hurrelmann (1971) sind die schulischen Probleme der in der Hauptschule verbliebenen Angestellten- und Beamtenkinder denen der Arbeiterkinder ähnlich. "Unsere Vermutung eines angepaßteren sozialen Wertbewußtseins bei den Mittelschichtkindern läßt sich mit unserem empirischen Material nicht statistisch abgesichert belegen. Die an der Hauptschule verbliebenen Mittel- und Oberschichtenkinder sind offenbar in Bezug auf ihr Wertbewußtsein keine typischen Vertreter dieser Sozialschichten" (Hurrelmann 1971, S. 48). Je stärker die Hauptschule zur Restschule wurde (vgl. Kap. 1), um so höher ist freilich der Anteil der Arbeiterkinder geworden.

Pädagogischer Erfolg  
Wenn man als pädagogischen "Erfolg" des Interaktionsprozesses in der Schule die Entfaltung persönlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen und den Aufbau einer persönlichen und sozialen Identität (Goffman 1973) versteht, ist eine gewisse Voraussetzung dafür, daß der Lehrer als rollenstrukturell überlegener Interaktionspartner Situationsdeutungen vornimmt, die die Verhaltensweisen der einzelnen Schüler möglichst differenziert einbeziehen. D.h., der Lehrer muß an das Selbst- und Wirklichkeitsverständnis der Schüler anknüpfen - ihre eigenen Wahrnehmungsperspektiven und Situationsdefinitionen in der bei ihnen vorgefundenen Ausdrucksweise reflexiv erfassen - und es weiterentwickeln. In diesem Zusammenhang ist nicht nur die Berücksichtigung des Erfahrungsraumes der Hauptschüler didaktisch relevant, sondern auch die methodische Organisation schulischer Lernprozesse anhand der Lernmöglichkeiten der Schüler.

spez. Sprache

Das spezifische Sprachverhalten der Hauptschüler ist von ihrer Lebenswelt geprägt. Da die meisten Hauptschüler Arbeiterkinder sind, ist die Sprache nicht der mittelschichtorientierten Schulnorm gemäß und wird leicht negativ stigmatisiert als verarmt, restringiert, unterentwickelt. Diese negative Wertung wird dem eigenständigen Charakter der Sprache nicht gerecht und trägt darüber hinaus zur Verunsicherung der Hauptschüler bei. Wünsche (1972) konstatiert eine Diskrepanz zwischen den Sprachanforderungen des Schulsystems und dem Sprachgebrauch der Schüler, die z.T. zu einer Entfremdung der Institution Schule für die Betroffenen führt. Die semantische Prävalenz der Hauptschülersprache werde konfrontiert mit dem syntaktischen Vorrang im Sprachunterricht. Dies führe dazu, daß die Hauptschüler nicht mit der ihnen gemäßen Sprache bekannt, geschweige denn vertraut gemacht würden. Nach Neuland (1975) werden Sprachdefizite von Arbeiterkindern in der Hauptschule stärker durch die negative Sanktionierung schichtspezifischer Ausdrucksformen in der Schule als durch familiäre Sozialisationsprozesse verursacht. Hauptschüler sind durch das Selektionssieb philologischer Kriterien gefallen und sind dem Verbalismusanspruch unserer heutigen Schule nicht gerecht geworden.

Sprachlosigkeit des HS

Der Weg in die "Sprachlosigkeit" des Hauptschülers führt auch über die Mißachtung seiner Sprache: "Sprich anständig und deutlich! Damit setzen die Erwachsenen einen Maßstab, durch den die Sprache der Schüler minderwertig und indiskutabel wird. In der Tat fühlen sich die Schüler auf diese Weise selbst indiskutabel" (Wünsche 1972, S. 59). Wünsche bringt damit die Diskriminierung des weniger differenziert verbal arbeitenden Hauptschülers zum Ausdruck, dessen "Kommunikation ... sich stärker im Verlauf konkreter Aktivität vollzieht" (Klink 1977, S. 94). Nach Roth (1980) kann von einem sprachlichen Defizit der Hauptschüler keine Rede sein, wenn einmal die Milieusperre Schule durchbrochen ist. Eher müsse von einer Differenz ge-

sprochen werden, die in einer deutlich unterschiedlichen Ökonomie des Redens besteht. "Für die Ausdrucksform des Arbeiters ist die kürzeste Verbindung zwischen zwei Erfahrungen nicht die reine Logik. Er malt ein Stück Situation mit ab, nimmt dadurch auch emotional Stellung, tastet seinen eigenen Standort in der Situation ab, während er redet. Dieser Versuch der Orientierung, eine rudimentäre Form der Selbstreflexion und ein Angebot an die Umstehenden, Einwürfe zu machen und beim Sprechen zu kooperieren, wird in den Situationen der bürgerlichen Öffentlichkeit, vor allem in der Schule ..., als Abschweifung verstanden und sofort verworfen" (Negt/Kluge 1972, S. 88).

Die Schüler werden in der Institution Schule also ihrer eigenen Sprache entfremdet und zu einer Sprache gezwungen, in der sie nicht denken. Im Unterricht der Hauptschule<sup>14)</sup> wird von ihnen verlangt, in dieser für sie fremden Sprache Lerninhalte zu verstehen und mit ihnen umgehen zu können. Hier müssen die meisten Hauptschüler zwangsläufig "versagen". "Die Benutzung der eigenen Sprache wird ihnen untersagt und die ihnen fremde Sprache verursacht Verständnisschwierigkeiten und Versagenserlebnisse. Sie fühlen sich verunsichert. Um die negativen Folgen falschen Sprechens zu vermeiden, lernen sie, daß es für sie besser ist zu schweigen, als etwas 'Falsches' zu sagen" (Beiner/Kascha 1982, S. 63). So darf es nicht verwundern, daß ihnen das Etikett einer "sprachlosen Minderheit" (Frister 1976) anhaftet.

Die Forderung nach Wissenschaftsorientierung in allen Lebensbereichen hatte auch eine Verwissenschaftlichung des Unterrichtes der Hauptschule zur Folge (vgl. Kap. 1). Das schulische Lernen konzentriert sich fast ausschließlich auf die kognitiven Fähigkeiten, d.h. auf Fähigkeiten des Umgangs mit verbal abstraktem Wissen. Im Vordergrund steht dabei also die Fähigkeit der Verbalisierung abstrakter Zusammenhänge. Das

bedeutet, daß der Unterricht von der Sprache bestimmt wird, und zwar einer Sprache, die wenig Bezug zur konkreten Erfahrungswelt der Hauptschüler hat. Die Denkstruktur der Hauptschüler hat geringere Abstraktionsfähigkeit als die von Gymnasiasten. Sie ist deutlich an konkrete Handlungs-, Situations- und Bedürfnisbezüge gebunden (vgl. Keck 1980, S. 38).

"Der Anteil an Schülern, die durch handelnden Umgang oder auch auf anschaulich bildhafter Grundlage bessere Lernergebnisse erzielen, ist in der Hauptschule erheblich größer als im Gymnasium" (Ruprecht 1977, S. 80). Dieser Tatbestand erfordert ein eher bedächtiges, zusätzlich erklärendes, das Verstehen sicherndes Vorgehen im Unterricht. Sehr häufig beklagen Hauptschüler die mangelnde Bereitschaft der Lehrer, ihnen - gegebenenfalls auch wiederholt - etwas zu erklären. Dafür ist das curricular vorgeschriebene Stoffpensum mitverantwortlich. Der Lehrer steht mit offiziellen Hauptschulstoffplänen immer auf Kriegsfuß (Ermer 1975, S. 13). Wenn er deshalb Schülerfragen vernachlässigt oder im Stoff weitergeht, fühlen sich die versagenden Schüler leicht aufgegeben oder sogar gezielt benachteiligt (Arbeitsgruppe Schulforschung/Hurrelmann 1980, S. 132).

Sprach-, Denk-, Abstraktions- und Leistungsdefizite "ergeben sich" unter der Meßlatte mittelschichtorientierter Bildungsnormen, die das Lernsubjekt Kind als Curriculum determinante mit seiner spezifischen Lebensweltverhaftetheit als Ausgangsbasis diskriminieren. Damit lassen sich Legitimationsmuster für begabungs- und niveauspezifische Schulstrukturen im nachhinein rechtfertigen. Solche Begabungstypologien einer klassenspezifischen Gesellschaftsstruktur mit ideologieverdächtiger Begründung für das schulorganisatorische Differenzierungsprinzip kann man in den offiziellen bildungspolitischen Gutachten der 50er und 60er Jahre identifizieren (vgl. Rahmenplan 1959, S. 9; Deutscher Ausschuß 1965, S. 21 f.). Der Deutsche Ausschuß rekurriert auf den englischen Norwood-Report, der zwischen einem theoretischen, praktischen und gemischten Typus



der Begabung unterschied und darauf eine Dreigliedrigkeit im Sekundärbereich gründete (vgl. Keck 1980, S. 33). Wenn sich heute phänomenologisch und/oder empirisch bei Hauptschülern ein Begabungsschwerpunkt feststellen läßt, der überwiegend im praktischen Bereich liegt, mit einer anschaulich konkreten Denkform, dann liegt dies daran, daß dieser Bereich in der Lebenswelt der Hauptschüler stärker gefördert wird als der Bereich des abstrakten Denkens. So konstatiert Struck (1979), daß Hauptschüler mehr einem handlungsorientierten, praktischen Begabungstypus entsprechen, der eher über die unmittelbare Realbegegnung in der Arbeits- und Wirtschaftswelt lernt, als durch einen theoriebezogenen, wissenschaftsorientierten Unterricht. Bereits Heimann (1963) hat Ausfallerscheinungen bezüglich abstrahierender Denktätigkeiten bei Hauptschülern betont. Diese Tatsache darf jedoch nicht die Festlegung der Hauptschüler auf ausschließlich praktische Lebensbereiche zur Folge haben; denn andere Begabungen sind entwickelbar, wenn sie in entsprechenden Anregungssituationen gefördert und gefordert werden. Dabei muß an der bestehenden Begabungsstruktur angesetzt und darauf aufgebaut werden. Defizite resultieren aus mangelnder Förderung, besonders im soziokulturellen Umfeld und nicht zwingend aus fehlender Intelligenz. Die Beschreibung der Andersartigkeit des Hauptschülers erscheint Ipfling (1984) "weniger ein vorgängiges Definitions- und Bestimmungsmoment ..., sondern eher eine nachträglich rechtfertigende Umschreibung: Weil wir die drei parallelen Schularten haben, sollten sie wohl auch andersartig sein. Und ferner: Wenn die Schulen einmal andersartig sind, entwickeln sich in ihnen auch unterschiedliche Sozialisations- und Enkulturationsmuster. Die Andersartigkeit ist also keine bildungstheoretisch begründete, sondern vielmehr eine politisch gewollte und eine pragmatisch sich einstellende" (Ipfling 1984, S. 9; vgl. ders. 1983).

Die sog. "praktische Begabung" der Hauptschüler muß didaktische Konsequenzen bezüglich der Lerninhalte und Lernmethoden haben, da sonst Lernprobleme und abweichendes Schülerverhalten vorprogrammiert und potenziert werden. Klink ist der Meinung, daß die Lernziele, die über die Hauptschule gestülpt wurden, nicht dem Leistungsprofil der Hauptschüler entsprechen (Klink 1982, S. 21).

*heutigen falsche*  
Die curricularen Vorgaben berücksichtigen nach Nyssen (1975) nicht die Erfahrungen und Interessen der Schülerpopulation. Mit den an sie herangetragenen Anforderungen und Inhalten würde ihre Identität gebrochen. Sie lernen in der Schule komplizierte Dinge, ohne über einfachste Dinge nachzudenken, deren Relevanz sich aus ihrer Lebenswelt ergibt (Wimmer 1976). Wenn sich daraus Apathie und Lernunwilligkeit einstellt, darf dies nicht verwundern (Kuhlmann 1975, S. 104). Die Differenz zwischen dem außerschulischen Lebensbereich und den Situationen und Inhalten der Schule führt zu einer Schulentfremdung (Heinze 1976, S. 50 f.). Mit der (im Prinzip an wissenschaftlichen Disziplinen orientierten) Fächereinteilung werden lebensweltliche Erfahrungszusammenhänge zum Zwecke systematischen Lernens analytisch zerschnitten. Das in schulischen Lernprozessen vermittelte Wissen ist mehr oder minder vom Alltagswissen, das auf dem biographischen Erfahrungshintergrund der Schüler beruht, getrennt (vgl. Baumert 1981).

Was in der Schule geschieht, muß am täglichen Erfahrungshorizont der Schüler orientiert sein. Besonders für die Hauptschüler ist die Forderung namhafter Pädagogen zu realisieren, die spezifische Lebenssituation in einer Region in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen (vgl. Hentig 1973; Rumpf 1976). Die Hauptschule braucht stärker als andere weiterführende Schulen stark differenzierte Arbeitsformen und einen erfahrungs- und handlungsorientierten Unterricht. Auf Grund der

Heterogenität der Hauptschüler muß zur Realisierung dieses Unterrichtsparadigmas der curriculare Spielraum besonders groß sein. Die didaktische Theorie hat eine Lernkonzeption für den Unterricht der Hauptschule zu entwickeln, welche von der Kategorie der "Erfahrung" ausgeht. Eine solche "hauptschulspezifische" Unterrichtstheorie wollen wir im nächsten Kapitel entwerfen.

### 3. ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGSORIENTIERTE DIDAKTIK DER HAUPTSCHULE =====

#### 3.1 Schultheoretische Vorerwägungen: Zur Phänomenologie der Motivationskrise schulischen Lernens in der Hauptschule

Defizitäre soziale Erfahrungsmöglichkeiten im "ökologischen Nahraum" (Baacke 1979) und eine fehlende Erfahrungsbasis bezüglich der Arbeits- und Berufswelt bis in die "ökologische Peripherie" kennzeichnen die lebensweltliche Erfahrungsgrundlage durchschnittlicher Hauptschüler, die auf die zukünftige Arbeits- und Berufswelt vorbereitet werden sollen. Das außerschulische Interesse in diesem Erfahrungsbereich reduziert sich vielfach auf zufällige Kontakte zu handwerklichen Betrieben, die sich aus dem eigenen Hobby ergeben (z.B. Mofabesitzer zu einer KFZ-Werkstatt) oder zu oberflächlichen Kontakten im Dienstleistungssektor (z.B. Friseur, Verkäufer). Solche Alltagserfahrungen ermöglichen keine spezifische Strukturierung zu Berufsbildkenntnissen. Sie eröffnen kaum Reflexionsmöglichkeiten zur subjektiven und gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit.

Motivationen, projizierte Handlungsalternativen für antizipatorische Berufsperspektiven enthalten hinsichtlich ihrer somit eingegrenzten Entwicklungsmöglichkeiten zusätzlich "Blockaden" durch einen qualifikatorisch eingegrenzten Lehrstellenmarkt (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 48). Dieser ist dadurch gekennzeichnet, daß Verdrängungsmechanismen und demografische Strukturen derzeit das Spektrum der Berufschancen für die Hauptschüler stark einengen. Ein strukturell sich wandelnder und umkämpfter Arbeitsmarkt sowie das im Vergleich zu anderen Sozialschichten geringere elterliche Engagement als Hilfestellung beim Übergang in das Beschäftigungssystem erschweren die Situation für Hauptschulabsolventen. Resignative Tendenzen

kennzeichnen die Selbsteinschätzung der Hauptschüler hinsichtlich ihrer Berufschancen (vgl. Hornstein 1982; Shell-Studie Jugend 81, 1981), die bis in Apathie umschlagen können (vgl. Bauer u.a. 1983). Soweit elterliche Mithilfe beim Übergang ins Berufsleben vorhanden ist, konzentriert sie sich meist vordergründig auf ein "Unterkommen" in noch vorhandenen Nischen auf dem Lehrstellenmarkt. Solche elterliche Mithilfe wird zum Teil unreflektiert als "Strohhalme" akzeptiert. Sie löst aber auch Widerstand gegen die "Bevormundung" aus, besonders bei der Gruppe der Subkulturschüler, die ein ausgeprägtes Selbstständigkeitsstreben und eine Distanzierung von ihren Eltern entwickeln (vgl. Kap. 2, These 3).

Die Schule mit z.T. für die Lebenswelt der Hauptschüler "entfremdeten" Inhalten, mit einem einseitig an Fachdisziplinen orientierten Paradigma von "Wissenschaftsorientiertheit", welches ganzheitliches Lernen nicht zuläßt, sowie mit Lehrmethoden, die den Lernstilen der Hauptschüler nicht entsprechen, erweist sich dabei nicht als kompensatorische Sozialisationshilfe.

Negative Einflußgrößen im schulischen Handlungsraum und seinem gesellschaftlichen Umfeld konnten - zumindest in Ansätzen - im bildungspolitischen Bereich (Kap. 1) nachgewiesen werden. Die dort skizzierte "Hauptschulkrise" korreliert mit der "Motivationskrise" (Krüger/Lersch 1982, S. 15 ff.) in Hauptschulen, in denen Lerninhalte von den Schülern als weitgehend fremdbestimmt erfahren werden (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 105 f.). "Zunehmende Apathie, Lernunlust und Schulverdrossenheit auf der einen und steigende Aggressivität auf der anderen Seite sind nur unterschiedliche Ausdrucksformen der gleichen Grundproblematik. Sie sind Symptome mangelnder Motivation für das, was die Schule zu bieten hat, und wie sie es anbietet" (Krüger/Lersch 1982, S. 17).

Vom Sozialisationsauftrag der Schule in Industriegesellschaften, deren wichtigste Funktionen allgemein mit (ökonomischer) Qualifizierung, (politisch-kultureller) Integration und Selektion charakterisiert werden (vgl. u.a. Rolff 1972; Fend 1974; Hurrelmann 1975; Fend <sup>2</sup>1981; Ulich <sup>2</sup>1982), wird am effektivsten und nachdrücklichsten die Selektionsfunktion erfüllt (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 12). Sie wird auch von Hauptschülern als primär erlebt und eingeschätzt. Das heißt: Im Vordergrund steht der formale Wert des Schulabschlusses, von dem der spätere soziale und berufliche Status in Abhängigkeit gesehen wird (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 47). Damit gerät der inhaltliche Bezug des Lernens in eine untergeordnete Rolle, ein Phänomen, das die Gefahr des Verlustes intrinsischer Motivation in sich birgt. Parallel dazu verlaufen ist der im Kontext der Curriculumreform vorgenommene Ersatz des bis dahin legitimationsstiftenden (geisteswissenschaftlichen) Bildungsbegriffs durch den Qualifikationsbegriff (vgl. Robinsohn 1967; Krüger 1977; Gmelch 1979, S. 48 ff.).

Die szientistische Ausrichtung der neuen Curricula treibt nicht nur "die Erosion der traditionellen Wertmuster und normativen Orientierungen voran ...; zugleich führt die durchgängige Orientierung der reformierten Curricula an den Strukturen der wissenschaftlichen Disziplinen dazu, daß sich die Abgehobenheit der schulischen Lerninhalte von den konkreten Problemen und Erfahrungen der Schüler in ihrer sozialen Lebenswelt noch verstärkt" (Krüger/Lersch 1982, S. 20). Besonders deutlich zutage tritt dieses Phänomen im Bereich der Hauptschule. Während der von der Ideologie der volkstümlichen Bildung geprägte Inhaltskanon der Volksschule noch geeignet war, eine Entsprechung von schulischer Lernpraxis und unmittelbarer soziokultureller Umwelt herzustellen, hat die wissenschaftsorientierte Curriculumreform die Hauptschule aus ihren traditionellen Strukturen zu lösen und an ein qualitativ anderes soziokulturelles System, nämlich

das der Wissenschaft, anzubinden versucht. (Daß damit nicht dem Plädoyer für ein Zurückdrehen der Reform in Richtung volkstümlicher Bildung das Wort geredet wird, wird im weiteren noch aufzuzeigen sein.) Da aber eine verhältnismäßig hohe schichthomogene Zusammensetzung der Schülerpopulation in der Hauptschule (vgl. Tillmann 1976 sowie These 3 im Kap. 2) erhalten blieb, brachte der Verwissenschaftlichungsprozeß der Lerninhalte einen weiteren Verlust an Übereinstimmung zwischen den inhaltlichen Angeboten der Schule und dem soziokulturellen Herkunftsmilieu der Schüler mit sich. Diese Tendenz wird durch den steigenden Anteil ausländischer Schüler in der Hauptschule in den kommenden Jahren noch verschärft (vgl. Klemm 1979, S. 36 ff.). Darüber hinaus geht die Motivationswirkung der Lernangebote auf Grund ihrer Abkoppelung von der "natürlichen" Lebensumwelt immer mehr verloren, da ein unmittelbarer Gebrauchswert für die Schüler kaum noch einsichtig ist (vgl. Rumpf 1976).

Die im Gefolge der Bildungsreform vorgenommenen schulorganisatorischen Veränderungen haben ebenfalls negative Folgeerscheinungen in motivationaler Hinsicht mit sich gebracht: Mittelpunktschulen auf dem Lande hatten eine räumliche Isolierung von der konkreten Alltagsrealität der Schüler zur Folge; formalisierte Organisationsstrukturen mit Fächeraufgliederung und Fachlehrerprinzip stehen im Gegensatz zu den "aus den lebenspraktischen Interaktionszusammenhängen mitgebrachten, gleichsam 'natürlich' entstandenen individuellen Motivationen der Schüler" (Groddeck 1977, S. 186). Eine besonders demotivierende Wirkung von seiten der schulischen Organisation zeigt sich "in denjenigen Lernsituationen, in denen sich die Lerninhalte a priori auf die Bewältigung lebenspraktischer Probleme beziehen ... und deren Erfahrungsdimension durch die Schule stets zwanghaft zugunsten der Prinzipien formaler Instruktion abgeschnitten wird" (ders. 1977, S. 188). Eine lernzielorientierte Präferierung des Unterrichtes im Gefolge einer administrativen Rege-

lung der Unterrichtsorganisation und einer dominanten Selektionsfunktion der Schule verhindert vielfach, daß Erfahrungshintergründe und individuelle Interessen der Schüler zum Ausgangspunkt der Planungsüberlegungen des Lehrers gemacht werden können. Bildungsreform nach dem Muster bürokratischer Prozeßrationalität in der Institution Schule, die ihre Lernprozesse standardisiert organisiert, erweist sich als dysfunktional zu ihrem Erziehungsauftrag: Eine Erziehung, "die immer auf das zukünftige Handeln von Menschen bezogen ist, wie nämlich Menschen Perspektiven gewinnen, nach denen sie ihre Aktionen ausrichten, um eine künftige Welt menschlicher zu machen, als es die gegenwärtige ist" (Schäfer/Schaller<sup>3</sup> 1976, S. 105).

Angesichts festgeschriebener Lehrpläne mit nur geringen Handlungsspielräumen für solche Prozesse, in denen die Möglichkeit besteht, sich auf die Ebene subjektiven Verständnisses einzulassen, wird von Hauptschülern ein "Sinndefizit" im alltäglichen Unterricht erlebt. Das Lernen erleben Hauptschüler nicht "als einen Prozeß, der sich aus der problemorientierten Auseinandersetzung mit Gegenständen oder Fragestellungen des Alltags ergibt, sondern als eine von außen gesetzte Anforderung, die nur unter Hintanstellung eigener Bedürfnisse und Inaussichtstellung von Belohnung und Bestrafung erfolgt" (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, S. 109). Im Dienste der Zukunftsorientierung schulischen Lernens werden Bedürfnisse und Interessen der lernenden Subjekte auf das zu erreichende Ziel hin funktionalisiert und instrumentalisiert (vgl. Garlichs/Groddeck 1978, S. 11).

Die Bezugnahme auf Interessen und Vorerfahrungen der Schüler, die Möglichkeit, daß die betroffenen Lernsubjekte an der Selektion und Definition von lebensweltrelevanten Lernsituationen sowie an der Strukturierung und Organisation schulischer Arbeits- und Lernprozesse entscheidend mitbeteiligt werden, heißt



freilich nicht, daß damit eine Befangenheit im eingeschränkten Lebenswelthorizont der Schüler als Normierung schulischer Lernprozesse in Anlehnung an die Ideologie der "volkstümlichen Bildung" festgeschrieben wird. Subjektive Erfahrungsgehalte aus der aktuellen Lebenswelt der Schüler müssen vielmehr "zugleich im Kontext gesamtgesellschaftlicher Situationskonstellationen problematisiert werden, um so an konkreten Konflikten aus der Alltagswelt der Lernenden verdeutlichen zu können, welche Diskrepanzen zwischen den universalistischen Geltungsansprüchen und den faktischen Herrschaftsverhältnissen in spät-kapitalistischen Gesellschaftssystemen bestehen" (Krüger 1977, S. 176). Diese kritisch-emanzipatorische Absicht ist auf Aufklärung, auf Reflexion auch mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse verwiesen. "Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise soviel wie Bewußtmachung, Rationalität" (Adorno 1970, S. 114). Der schulische Erziehungsauftrag darf dabei freilich nicht das Anpassungsziel ignorieren. Damit ist gemeint, daß die Jugendlichen darauf vorbereitet werden müssen, sich in der Welt zurecht zu finden. Schüler werden in allgemein akzeptierte Interpretationsmuster der Gesellschaft hineinsozialisiert (vgl. Garlichs/Groddeck 1978, S. 11 f.). Bei der notwendigen "Anpassung" ist aber ein Individualitätsverlust in einem gleichmachenden Konformismus ein nicht zu verantwortender Preis aus anthropologischer und gesellschaftlicher Perspektive.

Die Respektierung des Stellenwertes individueller Erfahrung und die Befähigung dazu ist eine in der didaktischen Diskussion (wieder) neu zu überdenkende und entsprechend zu gewichtende Aufgabe. "Ohne Erfahrungsfähigkeit gibt es kein eigentlich qualifiziertes Reflexionsniveau" (Adorno 1970, S. 121). Insofern werden nach Adorno "Erziehung zur Erfahrung und Erziehung zur Mündigkeit ... miteinander identisch" (ders. 1970, S. 122). In der bundesrepublikanischen Curriculumsdiskussion ist dieser Zusammenhang mit Nachdruck zuerst von H. v. Hentig herausgestellt worden. Nach ihm müssen schulische Lernsituationen so gestaltet sein, daß sie den Schülern auf Grund von voran-

gegangenen Erfahrungen erschließbar sind und daß sie darüber hinaus weitere Erfahrungsmöglichkeiten eröffnen (v. Hentig 1973, S. 55).

Zweierlei muß bei der pädagogisch berechtigten Forderung v. Hentigs zusätzlich bedacht werden: Nicht für alle Schüler und für alle im gesellschaftlichen Konsens als notwendig erachteten Lerninhalte existieren entsprechende Vorerfahrungen. Wenn solche Vorerfahrungen nutzbringend und/oder notwendig für ein "vernünftiges" Lernen sind, muß das schulische Lernarrangement versuchen, sie erst zu ermöglichen. Darüber hinaus ist zu beachten, daß Erfahrungen der Schüler bereits selbst Resultate von gesellschaftlichen Zwangszusammenhängen sind (vgl. Rolf/Tillmann 1974, S. 71-110; Moser 1974). Wenn also die Erfahrungswelt der Schüler als oberste Ressource gewählt wird, ohne selbstkritisch hinterfragt bzw. hinsichtlich ihrer Einseitigkeit und Defizite "durchleuchtet" zu werden, ist damit eine affirmative Einübung in die Lebenswelt gegeben. Es ist also ein zweiter Schritt notwendig, mit dem die "subjektiven Erfahrungswelten" und "Weltdeutungsmuster der Schüler, in denen sich verdinglichtes Wissen und Erfahrungsgehalte des Alltagsbewußtseins widerspiegeln" (Krüger 1977, S. 179), verobjektiviert und in einen gesamtgesellschaftlichen Strukturzusammenhang gebracht werden. Gleichzeitig gilt es der Genese subjektiver Erfahrungsprodukte nachzuspüren, um Erfahrungsfähigkeit zu verbessern, aus der Welt der Pseudokonkretheit reflektorisch zu lösen und das Medium wissenschaftlicher Erkenntnis zur Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizontes zu akzeptieren.

Eine Integration schulisch erworbenen, als subjektiv relevant erlebten Wissens in das Alltagshandeln würde dem Sozialisationsauftrag der Schule eine legitimatorische Basis aus der Sicht der betroffenen Adressaten verleihen. Damit wäre zumindest eine hinreichende, wenngleich nicht notwendige Bedingung zur motivationalen Akzeptanz schulischen Lernens auf der kognitiven Ebene gegeben. Eine Rekonstruktion des Lernbegriffes

für das methodische Arrangement ist dann in einem nächsten Schritt zu leisten. Dabei soll der Zusammenhang von Erfahrung und Lernen sowie von Handeln und Lernen systematisch diskutiert und reflektiert werden. Eine Rückbesinnung auf den pädagogischen Erfahrungsbegriff scheint mir zur Überwindung des Entfremdungsprozesses zwischen Schule und Leben und zur fachdidaktischen Grundlagenreflexion vonnöten.

### 3.2 Die Relevanz der Erfahrung für die Persönlichkeitsentwicklung

Der alltagssprachliche Gebrauch des Begriffes Erfahrung enthält implizit anthropologische Argumentationselemente, die die Erfahrung in einen Zusammenhang mit der Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit bringen. Sozialisations- und Enkulturationsprozesse laufen über die Vermittlung bzw. den Erwerb von allgemein lebensweltlichen und kulturell kumulierten Erfahrungen. Deprivations- und Hospitalismusforschung haben zur Genüge aufgezeigt, daß sowohl eine biologisch und sozial adäquate Umwelt als auch eine emotionale und soziale Zuwendung für den Aufbau für Objektbeziehungen und zur Persönlichkeitsförderung unumgänglich sind. In diesen Interaktionsprozessen konstituiert sich Erfahrung. Aus anthropologischer Perspektive werden hiermit Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit als menschliche Wesensmerkmale zu begründen versucht: Der Mensch läßt sich als ein "Lernwesen" charakterisieren, das zu seiner "Menschwerdung", d.h. zur individuellen Entfaltung seiner Anlagen und zur Entwicklung als geschichtlich-gesellschaftliches Sozialwesen elementar auf Erfahrung angewiesen ist.

Die Bestimmung des Menschen als eines Lernwesens zeigt sich in einer grundsätzlichen Offenheit menschlicher Praxis, in der Zugänglichkeit für Erfahrung. Unfertig geboren, hat der Mensch zu lernen, ein Mensch zu sein. Daraus wird vielfach

seine Lernbedürftigkeit geschlossen. Ein solcher Schluß von organischen Mängeln (vgl. Gehlen <sup>7</sup>1962; Portmann 1956) auf die kulturellen Leistungen ist aber nur unter der Voraussetzung überhaupt möglich und sinnvoll, daß es anerkannte Normen des menschlichen Verhaltens und Lebens gibt. In der Bestimmung des Mangels als der Differenz von individueller Leistung und allgemeiner Lebensform ist eine Idee von Vollkommenheit maßgebend, die nicht ohne weiteres "natürlich" ist.

Um die ursprüngliche Situation des Menschen als Lernsituation auszuweisen, erscheint es nötig, die Bedürftigkeit nicht an den spezifischen Mängeln der leiblichen Verfassung zu verankern, sondern diese "Mängel" als Mängel eines auf Ganzheit hin angelegten Wesens zu begreifen. Ursprünglicher als einzelne Mängel des Lebewesens "Mensch" erscheint mir seine Offenheit, d.h. seine Bestimmbarkeit bzw. Bildsamkeit, die sich einer endgültigen Festlegung entzieht. Der Mensch ist das Wesen, das seine Erfüllung nicht bei, sondern vor sich hat. Dazu ist er auf Erfahrung angewiesen. Er realisiert sich als Person dadurch, was er aus der offenen Bestimmtheit macht. Gleichzeitig muß in diesem Zusammenhang festgehalten werden, daß der soziale Kontext für diesen Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung eine elementare Rolle spielt<sup>1)</sup>.

Während in einfacheren Kulturen und kleineren Sozialverbänden neben der biologischen und psychosozialen Pflege die Umgangserfahrung die hinreichende Lernumwelt für das Erwachsenwerden des Kindes darstellen, ist ab einem bestimmten Stadium der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung zusätzlich eine systematische und institutionalisierte wie arbeitsteilig-spezialisierte Anleitung und Übermittlung von Erfahrungen notwendig. Eine solche "Lehre", die über die alltägliche Umgangserfahrung hinausgeht, ist vor allem dann nötig, wenn die Öffentlichkeit und Übersichtlichkeit des Gesamtlebens in einer Gesellschaft abnehmen und damit auch die Möglichkeiten des

freien Erfahrungserwerbes (z.B. durch Technisierung, Symbolisierung, Organisierung), wenn die prägende Kraft einer Kultur-  
gemeinschaft und Gesellschaft nachläßt und ein Wertpluralismus sich konstituiert, wenn auf Grund der Wissensakkumulation das Ausmaß der Erfahrungen, die zu tradieren gesellschaftlich notwendig ist, um den erreichten kulturellen Entwicklungs-  
stand zumindest zu halten, nicht mehr in un gelenkten Lern-  
prozessen von der jüngeren Generation erwerbbar ist (vgl. Sacher 1983). Die Expansion organisierter Lernprozesse bewirkt aber eine zunehmende Ausgliederung der jungen Generation aus dem Gesamt-  
leben und nimmt ihr damit Möglichkeiten eines un gelenkten und spontanen Erfahrungserwerbs durch das Mit-  
aufwachsen in einem Sozialverband. Wenn die institutionalisierte Erziehung den freien Erfahrungserwerb beschneidet, produziert sie selbst Erziehungsbedürftigkeit. Die kommunikative Dimension der Umgangserfahrung ist nämlich eine Bedingung dafür, daß sich im Umgang so etwas wie eine subjektive Erfahrung ausbilden kann, die für die Persönlichkeitsentwicklung relevant ist.

Erstes Lernen innerhalb der Ontogenese konstituiert sich in der Umgangserfahrung. Das "mitgängige" Lernen geht allem ausdrücklichen Lernen voraus. Es bildet einen Bedeutungs- und Sinnhorizont als Gerüst für die "objektive" Erfahrung. "Ohne diesen Erwartungshorizont würde weder die je gegebene, einzelne Situation erschlossen, noch ließe sich das einmal Vollzogene in einer neuen wiederholen" (Prange 1978, S. 70). Das Lernen in der Umgangserfahrung wird auf Grund der Situationsbezogenheit zunächst gar nicht ausdrücklich als "Lernen" bemerkt. Das geschieht erst, wenn man sich auf "die" Erfahrung beruft, die dieses oder jenes rät, weil man "aus Erfahrung" weiß, daß sich etwas so oder so verhält. Erinnerung an und Reflexion über die im nachhinein subjektiv erlebte Relevanz von Erfahrungen aus der Lebenspraxis machen den Lernaspekt deutlich, der das Wahrgenommene in einen Bedeutungszusammenhang bringt. Dies macht "Lebenserfahrung" aus, ein Terminus,

hinter dem sich eine vielfältige Kompetenz verbirgt. Mittels Erinnerung wird also ein Richtmaß zur Meisterung neuer Situationen gewonnen. In jedes Situationsverständnis geht ein Vorverständnis ein, wodurch sich überhaupt erst neue Erfahrungen "angliedern" können. Das Vorwissen ist eine Bedingung für das Hinzulernen von Neuem (vgl. Buck 1967, S. 29). Als relevantes Vor-Verständnis ist es in der Regel zunächst in realen Lebensvollzügen beispielhaft, situationsbezogen und anschaulich erworben worden.

Daraus ergibt sich, daß auch das Lernen vermittelt systematischer Lehre wiederum einer nachträglichen beigebrachten Anschauung bedarf, nämlich einer Veranschaulichung oder Versinnlichung durch Beispiele und Fälle. Das Bild solcher "Anschauung" ist bezogen auf die Praxis des Lebens und erfordert einen Rückgriff auf das vorgängige Lernen (vgl. Prange 1978, S. 80). Im Handlungsvollzug bilden sich Vorstellungen und Denkschemata, die kosubjektiv vermittelt sind und als paradigmatische Muster für künftige Handlungsvollzüge dienen (vgl. Kamlah/Lorenzen 1967, S. 55 ff.). Wenn abstrahierte "Erfahrungssedimente" als geschichtlich und gesellschaftlich kumulierte Erkenntnisse der Wirklichkeitswelt innerhalb des schulischen Sozialisationsauftrages weitervermittelt werden, geschieht eine rationelle Vermittlungsform von Fremderfahrung. "Die fremde Erfahrung aber kann im Gedächtnis des Schülers gar nicht haften, wenn sie nicht durch eigene Beobachtung und sinnfällige Experimente wieder zu seiner eigenen Erfahrung geworden ist" (Mauthner 1980, S. 291). Somit muß schulisches Lernen die "Isolierung von der praktischen Selbsterfahrung" (Prange 1978, S. 31) überwinden, wenn man sich darauf besinnt, daß Erfahrung Voraussetzung und Bedingung von Lernen und Persönlichkeitsentwicklung ist und daß die Beteiligungsfähigkeit am gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß, die mittels schulischem Lernen ausgebildet werden soll, basale Vorerfahrungen in relevanten Situationen notwendig macht. Hinsichtlich institutionalisierter Lerninhalte

und Lernformen muß die Schule also am Erfahrungsprozeß der gesellschaftlichen Umwelt partizipieren.

### 3.3 Die pädagogische Kategorie der Erfahrung

Innerhalb der Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte wurde der Erfahrungsbegriff seit Aristoteles vielfältig und systematisch diskutiert und reflektiert und hat recht unterschiedliche erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Positionen und Paradigmata gezeitigt, die es hier nicht nachzuzeichnen gilt, wengleich die Unterscheidung von subjektiver und objektiver Erfahrung, die Bedingungen für die Möglichkeit von Erfahrung durchaus für den schulischen Lernprozeß relevante Erkenntnisse abwerfen.

Sowohl in den im traditionellen Volksschulunterricht propagierten sog. Unterrichtsprinzipien wie z.B. in dem der "originalen Begegnung", der "Anschaulichkeit" und der "Selbsttätigkeit" als auch in den Unterrichtsmethoden sind wissenschaftstheoretische Implikationen enthalten, die induktiv-empiristische, sensualistische oder rationalistische bzw. konstruktivistische Positionen für das Subjekt-Objekt-Verhältnis und die Konstitution von Gegenständen möglichen Wissens beinhalten oder die ein dialektisches Verhältnis psychologisierend unterstellen. Was den gesellschaftlich relevanten Bereich der Arbeitslehre angeht, finden sich Positionen eines phänomenologischen und/oder hermeneutischen, eines "wertfrei" empirischen (im Sinne des kritischen Rationalismus), eines ideologiekritischen Erfahrungsbegriffes bis hin zu Ansätzen einer materialistischen Erkenntnistheorie, besonders was den Praxisbezug des Lernens anbelangt. Innerhalb der didaktischen Forschung scheint mir eine grundlegende wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung nicht durchgängig geführt zu werden, wengleich wich-

tige Ansätze vorliegen (z.B. Menck/Thoma 1972; Petersen-Falshöft 1979 sowie für die Arbeitslehre: Kaminski 1977; Gerdsmeier 1980 a). Eine grundlegende Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen wissenschaftsgeschichtlichen und erkenntnistheoretischen Bedeutungsfacetten des Erfahrungsbegriffes an dieser Stelle würde meines Erachtens den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Soweit sie jedoch in dem fachdidaktischen Bereich des praxisorientierten Lernens in der Arbeitslehre eine relevante Rolle spielen, werden wir nicht umhin können, diese im nächsten Kapitel zu reflektieren als Legitimationsbasis eines Methodenkonzeptes, das nicht einem blinden Praktizismus huldigt. Zunächst gilt es jedoch einen spezifisch "pädagogischen" Erfahrungsbegriff, der das Lernsubjekt Schüler im Zentrum sieht, zu entfalten. In der aktuellen pädagogischen Diskussion erscheint dieser Zusammenhang nach der technologisch orientierten Curriculumreform einen hochrangigen Stellenwert zu erhalten (vgl. v. Hentig 1973; Prange 1978; Krüger/Lersch 1982; Redeker 1982; Fauser/Fintelmann/Flitner 1983; Rösler 1983). Hierbei wird vielfach betont, daß der Erfahrungsbegriff der neuzeitlichen Wissenschaft den pädagogisch sinnvollen Erfahrungsbegriff überlagert bzw. verdrängt hat.

Im Empirismus ist Erfahrung reduziert auf austauschbare und wiederholbare Beobachtung, auf sog. "reine" Erfahrung, die durch kein biografisch bedingtes Vorverständnis konstituiert scheint und die damit der geschichtlichen Dimension beraubt wird. Es ist der methodisierte Erfahrungsbegriff, der Erfahrungswissenschaft zur Forschung macht. Er ist vom pädagogischen Erfahrungsbegriff zu unterscheiden. Forschungsergebnisse sind keine Erfahrungen, die der einzelne selber macht; letztere haben vielmehr die Struktur eines pädagogischen Lernprozesses und sind als solche - wie noch zu zeigen sein wird - handlungsorientierend. Die Erfahrungsweisen der objektiven Erkenntnis bleiben daher für sich ungenügend, auch das Handeln der Individuen zu bestimmen. Darüber hinaus muß, wenn sog.



objektive wissenschaftliche Erkenntnisse als unterrichtliche Lehrinhalte generieren, die Ähnlichkeit der "Vorurteilsstruktur" der lebensweltlichen wie auch der wissenschaftlichen Erfahrung bedacht werden. "Erfahrung machen wir nur, wenn die Hintergrundstruktur unseres Vorwissens sich mit dem Neuen vermitteln läßt. Es gehört daher zur Eigentümlichkeit des Lernens, daß Neues nur lernbar ist, wenn es in den Horizont der alten Sinnbezüge hineingelegt und aus diesem heraus neu entwickelt werden kann. Das nämliche gilt für die einfachsten Wahrnehmungen: auch für sie ist eine antizipative Sinnstruktur schon immer die Bedingung ihrer Möglichkeit" (Petersen-Falshöft 1979, S. 65 f.).

Es soll versucht werden, auf eine grundlegende Theorie der Erfahrung zurückzugehen, welche in philosophisch-anthropologischer Analyse den allgemeinen Charakter des Lernens offenlegt. In einer solchen Theorie der Erfahrung findet sich die Einheit des pädagogischen Lernprozesses, auf welche die Wissenschaften zurückzunehmen sind. Es geht dabei also um die Bestimmung der pädagogischen Kriterien, welche die Frage nach der bildenden Wirksamkeit der Wissenschaften entscheiden sollen. Damit verliert eine eher ideologisch konstruierte Antinomie von lebensweltlichem (verkürzt: "volkstümlichem") und wissenschaftsorientiertem Lernen ihre Basis. Eine Theorie der Erfahrung soll entscheidbar machen, was Wissenschaften zum pädagogischen Prozeß des Lernens beitragen können.

### 3.3.1 Erfahrung als Lernbegriff bei Dewey

Eine Theorie der Erfahrung, die einen solchen Anspruch einzulösen versucht, scheint John Dewey vorgelegt zu haben. Der Rekurs auf ihn geschieht deshalb nicht willkürlich oder zufällig. Er ist, was das Anliegen für die Didaktik der Haupt-

schule betrifft, vielfältig legitimierbar: Dewey, der sich dem Erziehungsziel der Mündigkeit bzw. Emanzipation verpflichtet weiß, geht es um die schulische Erziehung in einer demokratisch verfaßten Industriegesellschaft. Der schulische Erziehungsauftrag muß nach seiner Ansicht ein Dreifaches beinhalten: "Einübung in soziale Verhaltensweisen, Aufklärung über historische Voraussetzungen gesellschaftlicher Strukturen und polytechnische Bildung" (Apel 1974, S. 8). Ein solches Bildungskonzept enthält eine nicht zu verkennende Affinität zum Allgemeinbildungs- und Berufsvorbereitungsauftrag der Hauptschule mit einer normativen Orientierung, die im Selbstverständnis unseres Gesellschaftssystems verankert ist. Darüber hinaus ist der zentrale Lernbegriff in der pragmatistischen Erziehungsphilosophie Deweys, die hier jedoch nicht systematisch aufgearbeitet werden soll (vgl. Apel 1974; Bohnsack 1976), der Begriff der Erfahrung. Deweys Menschenbild kennzeichnet den Menschen als ein auf Erfahrung angewiesenes Wesen, das sich durch aktiven Erfahrungsdrang auszeichnet und seine Angelegenheiten schöpferisch gestaltet. Erkenntnis ist für ihn eine spezifische Form des menschlichen Handelns.

Es sollen nun die wesentlichen Elemente des Dewey'schen Erfahrungsbegriffes strukturiert entfaltet werden. Gleichzeitig wird damit der Zusammenhang von Erfahrung und Lernen sowie von Handeln und Denken verdeutlicht.

Deweys Erfahrungsbegriff enthält ein interaktionistisches Moment, das mit seiner anthropologischen Grundkategorie der Plastizität menschlicher Anlagen zusammenhängt. "Plastisch" meint dabei Flexibilität, d.h. die Fähigkeit, Verhaltensweisen auf Grund von Erfahrung zu korrigieren, also Neues zu lernen. Dieses Lernen geschieht in der Auseinandersetzung mit neuartigen Situationen, zu deren Lösung bzw. Bewältigung überkommene Verhaltensweisen nicht ausreichen. Die erlebte Kon-

flikthaftigkeit rekurriert auf bereits gemachte Erfahrungen, macht diese bewußt und initiiert das Denken. Das Denken als bewußter Vollzug von Erfahrung wird nach Dewey zum Konstituens des Erfahrungsprozesses. Es entsteht die spezifisch menschliche Form einer reflexiven Erfahrung, die Zusammenhänge zwischen unserem Tun und seinen Konsequenzen stiftet. Reflexive Erfahrung wird zu einem Instrument der Erschließung von Welt, die in einem Wechselwirkungsprozeß von Individuum und Umwelt sich vollzieht. Das Individuum "erfährt" seine Begrenzungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und erkennt auch seine Chancen, die ihm eine Gestaltung eben dieser Umwelt ermöglichen. Da Erfahrung in diesem Maße als allgemeines Prinzip menschlichen Lebens anzusehen ist, wird sie zu einer Triebfeder des Lernens.

Wenn Erfahrung als Prozeß des Lebens Subjekt und Objekt erfaßt, kann sie nicht nur als "Ergebnis" der Auseinandersetzung erfaßt werden. Das prozessual-methodische Moment läßt sich folgendermaßen explizieren: Der Mensch kann nicht auf eine von ihm isoliert bestehende Welt seiner Objekte "hinschauen", er wird dieser Objekte vielmehr erst dadurch gewahr, daß sie in seinem Handeln eine Rolle zu spielen beginnen, d.h. dadurch, daß sie sich als Widerstände seinem Tun entgegenstellen (vgl. Schäfer 1981, S. 508). In Deweys Erziehungsphilosophie be- greift sich also der Mensch nicht als der Welt gegenüberstehend, sie "betrachtend" und "bedenkend", sondern wesentlich als in und mit ihr handelnd. Den Dingen kommt dann ihr Wert jeweils innerhalb des subjektiven Handlungsraumes zu, wobei die konstitutive Bedeutung des Denkens und der Sprache in der gemeinsamen Erfahrungswelt der Menschen nicht übersehen werden darf.

"Das Denken, die Reflexion steht also nicht für sich am Anfang, sondern von dem Deuten der Dinge innerhalb der handelnden Erfahrung muß alles Denken ausgehen, wie auch umgekehrt dieses

Denken wieder auf ein neues Deuten zulaufen muß" (Correll 1964, S. 71). Die "Menschwerdung" des einzelnen geschieht somit nach Dewey auf dem Weg über die Aneignung von Erfahrung. Entsprechend soll der Erziehungsvorgang eine beständige Reorganisation und Neukonstruktion von Erfahrung sein (vgl. Dewey<sup>3</sup> 1964, S. 108).

Um über die Bedeutung der jeweiligen Erfahrungen für das Leben und damit auch für die im schulischen Erziehungsprozeß anzubietenden Lernsituationen und Lernumwelten Entscheidungs- und Bewertungskriterien zu haben, bedarf es nach Dewey einer entsprechenden Theorie der Erfahrung, die die wesentlichen Elemente des Erfahrungsbegriffes in einen Strukturzusammenhang stellen. Es sind dies:

- a) Das Prinzip der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Die Wechselwirkung bezieht sich auf die gegenständlichen wie die subjektiven Bedingungen einer Interaktion; sie meint die wechselseitig aufeinander bezogenen Seiten von Subjekt und Objekt, die im Prozeß der Erfahrung verflochten sind. Erfahrung als Resultat interaktiver Wechselwirkungen enthält folgedessen aktive und passive Elemente, die miteinander verschränkt sind. Die aktive Seite des Erfahrens ist ein "Ausprobieren" und Experimentieren - man macht Erfahrungen. Die passive Seite ist ein "Erleiden", ein "Hinnehmen", wobei die Bewußtwerdung, d.h. die Rückwirkung des Handelns auf das Denken von ausschlaggebender Bedeutung ist. "Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, um so größer ist ihr Wert. Bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar" (Dewey<sup>3</sup> 1964, S. 186).

Aus der Bestimmung des Verhältnisses von "Tun" und "Erleiden" (der Folgen bzw. Konsequenzen, die sich aus diesem Handeln ergeben) leitet Dewey das Verständnis des Lernens ab. Erfahrung als Lernen vollzieht sich nicht schon in der Tätigkeit, im Experimentieren mit der Umwelt. Erst bewußte Einsicht in Beziehungen konstituiert Erfahrung. D.h. Erfahrung impliziert Denken. Dazu ist das Widerfahren für das Individuum vonnöten, bei dem die Wirkungen miteinbezogen werden, und zwar bewußt rückbezogen werden auf das eigene Tun. "Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas" (Dewey<sup>3</sup> 1964, S. 187).

Durch Erfahrung lernen heißt demnach "das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen" (ebenda). Person und Umwelt spielen im Interaktionsprozeß für die Erfahrung eine gleichermaßen bedeutsame Rolle: Bloßes Handeln ist blinder Aktionismus und führt nicht zu Erfahrungen ebensowenig wie bloßes "Betroffensein" von den Umständen. Es geht vielmehr um die Verschränkung beider Momente, um aktive Einwirkung und aktiven Rückbezug<sup>2</sup>). Ob im Person-Umwelt-Interaktionsprozeß Erfahrungen gemacht werden, hängt von der Art bzw. Qualität der wechselseitigen Beziehung ab. Die Umwelt ist dabei nicht auf eine physikalische oder soziale Umwelt reduziert, sondern wird als eine psychologische verstanden: Nur das, was für eine Person im jeweiligen Augenblick thematisch ist, was mit ihren Bedürfnissen, Wünschen, Zwecken und Fähigkeiten in Wechselwirkung steht, ist "Umwelt". Man kann also sagen, daß das Individuum seine Umwelt selbst konstituiert. D.h. aber nicht, daß Erfahrung sich nur auf die Binnendimension eines Individuums bezieht. Sie ist ebenso abhängig von den gegenständlichen

Bedingungen des Interaktionsprozesses (vgl. Bonne 1978, S. 77). Um identitätsbildende Prozesse zu ermöglichen, die der Selbstverwirklichung der Heranwachsenden dienen, stellt sich die Frage nach den dafür notwendigen Interaktionsarten und Erfahrungstypen. Diese Frage zielt ab auf die Legitimation und Konstitution eines curricularen Strukturrasters. Schule muß eine besondere Umwelt darstellen, in der exemplarische Erfahrungen gemacht werden können, die eine Beziehung zum Leben haben. Schäfers Dewey-Interpretation expliziert dabei im Rückgriff auf die "Politeia" des Aristoteles folgende Erfahrungstypologie: Sachbezogene Interaktionsprozesse sind Prozesse instrumenteller, manueller und geistiger Arbeit, deren Resultat sachbezogene Erfahrungen sind. Soziale Interaktionsprozesse sorgen für den Aufbau von sozialen Beziehungsgefügen und erweitern die soziale Erfahrung von Heranwachsenden. Emotionale und praktisch-theoretische Erfahrungen müssen eine sprachliche Form finden, damit sie kognitiv verarbeitet werden können. Diese Funktion übernehmen sprachliche Interaktionsprozesse, die auch Kommunikationsprozesse genannt werden (vgl. Schäfer 1977, ders. 1980). Die resultierende sprachliche Erfahrung entwickelt und verbessert die sprachliche Kompetenz der Kinder.

Bezüglich der lehrplantheoretischen Maxime einer Verbindung von Leben und Lernen in schulischen Aktivitäten hat Bohnsack zurecht darauf hingewiesen, daß das Leben "als Ganzheit weder in die Schule hineingenommen, noch zu ihrem Beziehungspunkt und Kriterium gemacht werden" kann (Bohnsack 1964, S. 257). Vielmehr sei das Verhältnis der schulischen Tätigkeit zum Leben als das der Auswahl aus einer Vielzahl von Möglichkeiten zu beschreiben. Dieser Auswahl liegt der Gedanke zugrunde, daß es Tätigkeiten gibt, die soziale Situationen typisch repräsentieren. Das bedeutet, daß sich das Leben in typischen Situationen erfahren und folglich darauf reduzieren läßt. Die Inhalte des schulischen Lebens

müssen auf solche typischen Erfahrungen reduziert werden.

Deweys Absicht der Übertragung typischer Grundbetätigungen menschlicher Zivilisation in die Schule zeigt Affinitäten mit dem im Zusammenhang der bildungstheoretischen Didaktik diskutierten Prinzip des Exemplarischen und Fundamentalen.

Die edukative Lernumwelt sollte so gestaltet werden, daß sie zu den vorhandenen Erfahrungen, die die Heranwachsenden in ihrer schulischen und außerschulischen Lebenswelt bereits erworben haben, Bezug nimmt. "Vermittelnde Instanz zwischen den aktuellen inneren Erfahrungen der lernenden Subjekte und der äußeren pädagogischen Umwelt ist der aktive Lernprozeß" (Krüger/Lersch 1982, S. 176).

Die adaptiv-konstruktive Auseinandersetzung - als eine solche läßt sich der interaktive Wechselwirkungsprozeß mit den aktiven und passiven Elementen der Erfahrung interpretieren - zwischen dem Heranwachsenden und den physischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen der Umwelt führt dazu, daß aus dem edukativen Interaktionsprozeß ein Kontinuum selbstbewußter Erfahrung wird, das Ich-Identität genannt wird (vgl. Schäfer 1981, S. 510).

b) Das Prinzip der Kontinuität der Erfahrung.

Dieses Prinzip steht mit dem der Wechselwirkung in einem interdependenten Zusammenhang. Der Begriff der Wechselwirkung beschreibt den Konstitutionsprozeß von pädagogisch gehaltvollen Erfahrungen vor dem Hintergrund des Zusammenspiels subjektiver und objektiver Faktoren in einzelnen edukativen Situationen. Das Prinzip der Kontinuität verweist darauf, daß Erfahrungsprozesse, die sich in verschiedenen situativen Kontexten vollziehen, nur dann erzieherisch wirksam sind, wenn die wechselnden Situationen miteinander in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen. Bezüglich der Gestaltung pädagogischer (schulischer) Er-

fahrungs- und Handlungsprozesse bedeutet dies: Sie sollen vergangene Erfahrungen der Heranwachsenden aufgreifen und deren Transformation und Weiterentwicklung in Richtung auf zukünftige Erfahrungen ermöglichen. Dazu ist es erforderlich, Probleme zu thematisieren, die einerseits im Bereich der gegenwärtigen inneren Erfahrungen der Schüler liegen und die andererseits sie zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Lernumwelt anregen. Bei der Problemlösung werden neue äußere Erfahrungen aufgebaut, deren reflexive Verarbeitung die Qualität der vorher vorhandenen inneren Erfahrung verändern. Die didaktische Relevanz, die sich aus dem Kontinuitätsprinzip ergibt, werden wir im folgenden näher entfalten.

Kontinuität meint also, daß alle Erfahrungen miteinander in Verbindung stehen, "daß jede Erfahrung ebenso von den vorausgegangenen Erfahrungen beeinflusst ist wie sie ihrerseits die Qualität der nach ihr folgenden Erfahrungen modifiziert" (Dewey 1963, S. 47). Jede Erfahrung verändert den, der sie macht, und dadurch wird wiederum die Art der nachfolgenden Erfahrung beeinflusst (ders. 1963, S. 46). Insofern kann es keine isolierte Erfahrung geben. Jede Erfahrung gewinnt ihren Sinn im Lichte bereits vorhandener Erfahrungen und wirkt weiter auf zukünftige (vgl. Apel 1974, S. 45). Was der Mensch "an Wissen und Fertigkeiten in einer bestimmten Situation erworben hat, wird zum Instrument für ein wirksames Verstehen und Behandeln der nachfolgenden Situationen" (Dewey 1963, S. 56). Somit bedeutet das Prinzip der Kontinuität von Lernprozessen, "daß jede einzelne Lernerfahrung sowohl etwas aufnimmt von dem, was sich früher ereignete, wie es die Qualität dessen, was sich später ereignet, modifiziert" (Moser 1974, S. 74). Zur Persönlichkeitsentfaltung muß die Leistung der Integration aufeinanderfolgender Erfahrungen erbracht werden.



Die Unmittelbarkeit des Gegebenen ist ein immer schon durch Erfahrung Vermitteltes. Damit verweist die Erfahrung auf die geschichtliche Dimension der menschlichen Existenz. Auch die Erfahrungsquellen außerhalb des Individuums sind jeweils schon durch vorgängige menschliche Tätigkeiten geprägt. Voraussetzung für Verständigung und geistigen Austausch ist die Sprache in einer gemeinsamen Erfahrungswelt. Das umgangssprachlich vermittelte Vorverständnis von einer Sache nimmt somit im Erkenntnisprozeß einen legitimen und notwendigen Platz ein. Es bildet den Grund, die Voraussetzung des Lernens. Das Lernen im Sinne eines Lernergebnisses, einer umgeformten vorgängigen Erfahrung, ist wiederum die Basis für weitere Erfahrungen.

Lernen ist eingebunden in einen Erfahrungsprozeß, der einen hermeneutischen Charakter hat. Auf diese zirkuläre Grundstruktur weist auch Buck (1967) hin, wie wir noch erörtern werden. Sinnvolles Lernen im Sinne subjektiver Handlungsrelevanz ist erst möglich auf Grund des in der Erfahrung implizierten Vorwissens.

Dies hat didaktische Konsequenzen: Wo Vorerfahrungen fehlen, müssen diese mit Hilfe alltagssprachlichen Verstehens, durch konkrete Beispieleinführung, auf dem lebensweltlichen Hintergrund der Betroffenen und/oder durch handelnden Umgang erst erzeugt werden. Wo bereits gemachte Erfahrungen hinsichtlich eines Problemkontextes vorhanden sind, muß der schulische Lernprozeß an diesen kindlichen Erfahrungen anknüpfen, von ihnen ausgehen, um sie dann kontinuierlich zu verdeutlichen und zu erweitern. Der planmäßige Aufbau weiterer Erfahrungen kann nur erfolgen unter Berücksichtigung bereits vorhandener. "Erfahrung ist Entfaltung von vorgängiger Erfahrung, an der alles Lernen ansetzen muß, sie erfolgt durch neue Erfahrungen und schafft Voraussetzung für weitere" (Bonne 1978, S. 85; vgl. Dewey 1963, S. 40 f.).

Erst an dieser Stelle haben wissenschaftlich verobjektivierte Erfahrungen ihren legitimen Stellenwert, um dem Kind oder Jugendlichen die Welt zum Zweck verständigen Handelns zu erschließen. Die methodisierte wissenschaftliche Erfahrung dient zur Klärung der gestörten Umgangssituation. Sie übernimmt bei Dewey eine instrumentale Funktion. Sie ermöglicht "eine neue Qualität derselben Welt" (Moser 1974, S. 75). Lernen kann daher nicht schlechthin "ganz von vorne" beginnen. In dem mit der Erfahrung gegebenen vorgängigen Wissen liegt die Voraussetzung allen Lernens. Mit der Erfahrung ist ein erstes Verständnis der Dinge als ein Grund gegeben, auf dem alles weitere Verständnis fußt.

Das Kontinuitätsprinzip beinhaltet die Vorstellung, daß Lernen nur im Horizont sprachlich vermittelter Sinnstrukturen und Vorinterpretationen möglich ist. Dieser Zusammenhang veranlaßt Dewey zur Forderung, daß Schule mit Leben, daß Leben, Erfahrung und Lernen in Verbindung zu setzen seien. Lernen als Erfahrungsprozeß erfordert "die Auseinandersetzung des jungen Menschen mit Gegenständen und nicht mit Aussagen über Gegenstände, also mit abstrakten Informationen" (Apel 1974, S. 121).

"Die Überzeugung, daß echte Erziehung durch Erfahrung zustande kommt, bedeutet nicht, daß alle Erfahrungen als solche in gleicher Weise pädagogisch wirken" (Dewey 1963, S. 38). Es gibt Erfahrungen, die erzieherisch negativ sind, und zwar wenn sie eine Hemmung oder Stockung im Prozeß der Erfahrung bewirken, wenn sie zu einer Beschränkung des Feldes weiterer Erfahrung, d.h. zu Verfestigungen führen, wenn sie durch Zusammenhanglosigkeit desintegrierte Verhaltensformen entstehen lassen. Die Qualität der Erfahrung ist also ausschlaggebend. Es gilt, diejenige Art von Erfahrungen auszuwählen, die fruchtbar und schöpferisch in nachfolgenden Erfahrungen fortleben (vgl. Dewey 1963, S. 40). Es müssen

also Situationen hergestellt und/oder aufgesucht bzw. pädagogische Lernumwelten angeboten werden, "die mit den vorhandenen Fähigkeiten und Bedürfnissen" der Schüler so in Wechselwirkung kommen, "daß wertvolle Erfahrungen ermöglicht werden" (Dewey 1963, S. 57). Damit ist das Problem der Relevanz angesprochen, d.h. der Wirksamkeit, die von der Form der gegenwärtigen Erfahrung abhängt. Gibt es dafür ein Außenkriterium oder einen individuellen Beurteilungsmaßstab?

Da die Entwicklung der "Gesamtpersönlichkeit" nach Dewey im Auge behalten werden muß, die über den Erfahrungsprozeß zum selbstverantwortlichen Handeln befähigt werden soll, ist eigentlich eine materiale Bestimmung eines ethischen Kriteriums vonnöten. Diese gelingt Dewey nach Apel (1974, S. 49) jedoch nicht<sup>3)</sup>. Es erfolgt vielmehr eine Reduzierung auf einen organisatorischen Aspekt: Es gilt, den Erfahrungsraum derart umzugestalten, daß als Konsequenz der veränderten Wahrnehmung Moralität ermöglicht wird, die am anzustrebenden Demokratieideal gemessen wird (vgl. Apel 1974, S. 50).

Die Schule muß als eine Lebenswelt so konstruiert werden, daß Situationen erfahrbar werden, die zur Einübung in den Gebrauch des Verstandes in einer sozialen Umwelt beitragen. Schule ist also sowohl Ort der Verstandesbildung als auch eines demokratischen Lebens und damit zugleich ein Ort der Einübung in gesellschaftliche "Moralität". Erfahrung involviert damit eine soziale Komponente und verweist für die jeweilige Lebenssituation auf Kommunikation. Dabei ist ein bestimmtes Maß von Anpassung des Individuums vonnöten, da sonst die Kontinuität der Lebenspraxis nicht mehr gewährleistet ist. Anpassung ist nach Dewey dialektisch zu verstehen: sie erfolgt als ein Vorgang, in dem das Individuum sich die Umwelt selbst verfügbar macht. Gleichzeitig verlangt sie dem Individuum die Bereitschaft ab, sich an unabänderliche Vorfindbarkeiten anzupassen. Indem der Heran-

wachsende Spielräume zur Erprobung der Anpassung vorfindet und sie ausnutzt, erfährt er die Möglichkeit, die Umwelt seinen eigenen Bedürfnissen anzupassen. Hierbei zeigt Dewey ein "Rollenverständnis", wie es viel später in der Theorie des symbolischen Interaktionismus (vgl. u.a. Krappmann 1971, ders. <sup>6</sup>1982) und deren Relevanz für schulische Lernprozesse (Keller 1976) deutlicher expliziert worden ist. Wichtig ist, daß im Anpassungs- bzw. Sozialisationsprozeß die Möglichkeit bestehen bleibt, für neue Erfahrungen immer offen zu sein, daß das Lernen wesentlich ein Umlernen ist. Damit erhält die retrospektive Erfahrungsdimension ihre gleichgewichtete, in die Zukunft weisende Komponente: die projektive Funktion der Erfahrung.

c) Die projektive Funktion des Denkens im Zusammenhang der Erfahrung.

Das Denken stellt ein durch die Erfahrung bedingtes und auf sie bezogenes Phänomen dar. Es ist durch die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt bedingt und hängt deshalb nach Dewey unmittelbar mit dem Handeln zusammen: Ohne Handeln gibt es nach ihm kein Denken (- eine in dieser Form etwas fragwürdige pragmatistische Einseitigkeit, die nur in spezifischen entwicklungspsychologischen Phasen ihre Berechtigung hat). Umgekehrt ist aber auch kein menschliches Handeln möglich, das nicht immer wieder notwendig durch das Denken geleitet werden würde<sup>4</sup>). Sinnvolles Handeln ist nicht zu trennen vom kognitiven Moment der Erfahrung. Dabei zeigt die Erfahrung eine auf die Zukunft weisende Dimension: Erfahrung ist in die Zukunft hinein "geöffnet", sofern sie Ideen hervorbringt, die in ihrem Entstehungszusammenhang "auf der Folie" der bisherigen Lebenserfahrung und dessen spezifischen Bedeutungsfeldes "wachsen". Sie dienen als Mittel, als Instrumente der Neugestaltung zukünftiger Handlungen und leiten so den Handlungsfortgang. Ideen sind also handlungsleitende Arbeitshypothesen.

Aus dem situativen Konflikt entsteht für Dewey die Notwendigkeit der Bewältigung eines Problems durch Überlegung. Das Problem besteht zunächst in der unanalysierten Gesamtlage, die für den Betroffenen noch zweifelhaft und unsicher ist. Vorhandene Verhaltensformen - es sind dies in der Wechselwirkung von Person und Umwelt kontinuierlich erworbene "Dispositionen zum Handeln" (Bonne 1978, S. 78) - reichen nicht aus, um den konflikthafter Zustand sofort zu überwinden bzw. zu bewältigen. Denken entwickelt sich auf Grund unabgeschlossener Sachlagen, die zum Erkunden und Befragen anregen.

Bezüglich der Umgestaltung von Verhaltensformen hat das Denken eine entscheidende Funktion. "Es verbindet vorgängige Erfahrungen mit den analysierten Anforderungen der gegenwärtigen Situation und es greift voraus, Handeln vorwegnehmend" (Bonne 1978, S. 80)<sup>5)</sup>. Das Denken versucht "zwischen unserem Handeln und seinen Folgen die Beziehungen im einzelnen aufzudecken, so daß die beiden zu einem Zusammenhange verschmelzen" (Dewey<sup>3</sup> 1964, S. 195). Die Antizipation der Folgen schließt die Tätigkeit des Denkens in sich ein. Da der Mensch immer wieder vor neue, einmalige Situationen gestellt wird, muß er jeweils nach Maßgabe seiner Einsicht im Sinne der intelligenten Vorwegnahme der möglichen Folgen seines geplanten Handelns entscheiden.

Das Zusammenwirken von Handeln, Denken und Erkenntnis bildet einen Implikationszusammenhang. Erkennen zielt auf Wissen über Tatsachen und Zusammenhänge. Denken verweist über diese Fakten hinaus, indem es Ideen, Hypothesen im Sinne von Handlungsdirektiven (- nicht im Sinne von falsifizierbaren Gesetzeshypothesen -) entwirft. Daten und Fakten begrenzen und klären das Problem, liefern aber noch keine Antwort, keine Lösung. "Das ist vielmehr Sache der Vorausschau, der Erfindungsgabe, des Einfalls, des Erinnens. Die Daten legen Hinweise nahe, lösen sie aus ..."

(Dewey <sup>3</sup>1964, S. 211). Diese Hinweise sind Ideen im Sinne von Folgerungen, Vermutungen und Annahmen. "Aber diese Hinweise greifen über den Bereich des Seienden, des in der Erfahrung bereits Gegebenen hinaus; sie nehmen mögliche Ergebnisse voraus, betreffen Dinge, die erst noch zu tun, nicht solche, die bereits getan sind. Schlußfolgerungen sind stets ein Vorstoß über die Grenzen des Bekannten, ein Sprung ins Unbekannte. In diesem Sinne ist der Gedanke (das, worauf ein Gegenstand hinweist, das er aber nicht darstellt) etwas Schöpferisches, ein Einbruch in das Neuartige" (Dewey <sup>3</sup>1964, S. 211 f.).

Der in sich gestufte, reflexive Durchgang des Erfahrungsprozesses betont also sehr stark das Vertrauen auf die eigene Denkleistung; denn nur so kann die unmittelbare Situationserfahrung zugunsten einer reflektierten Erfahrung überwunden werden, die allein geistiges Wachsen ermöglicht. Diese subjektive Komponente, die die Freiheit des Denkens voraussetzt, ist eng verknüpft mit Deweys Verständnis von Demokratie als einer Experimentiergemeinschaft mündiger Menschen, deren Denkstrukturen nicht dogmatisch fixiert sind. Demokratie als offene Gesellschaftsordnung setzt auf die Erfahrungs- und Lernfähigkeit der Menschen, die praktisch-gesellschaftliche Probleme unter Reflexion der Tragweite und Konsequenzen, d.h. mögliche Folgen "vorwegnehmend" und "bedenkend", lösen.

d) Der experimentelle Charakter der Erfahrung.

Erfahren ist für Dewey ein Experimentieren mit der Welt. Er spricht daher auch von der experimentellen Erfahrung, die er von der empirischen Erfahrung insofern unterscheidet, als letztere von den faktischen Bedingungen und Folgen des Tuns, d.h. des handelnden Subjekts, abstrahiert und die subjektive Dimension der Reflexivität bewußt ausklammert. Die experimentelle Erfahrung ist die "pädagogisch wertvolle" Erfahrung, insofern sie den produktiven Denkvorgang provoziert, das Denken motivational in einen Handlungskontext

einbindet und nicht bei abstrahierten Ergebnissen ansetzt. Das Problemlöseverhalten soll in der experimentellen Erfahrung in methodischen Denkschritten und keineswegs auf einem beliebigen Versuchs-Irrtums-Niveau erfolgen. Damit nähert sich die "denkende Erfahrung" der wissenschaftlichen Vorgehensweise, wobei die letztere vom biographisch-lernpsychologischen Aspekt Abstand nimmt und über theoretische Reflexion zu generalisierten Abstraktionen gelangt. Aber auch bei ihr steht letztlich am Anfang die Erfahrung von Problemen. Deswegen sieht Dewey keine grundsätzliche Antinomie zwischen Erfahrungsprozeß und Wissenschaftsprozeß. Dewey erläutert am Bild des Wanderers, der sich verirrt hat, die Stufen "denkender Erfahrung": sein vorher problemloses Verhalten ist plötzlich gestört. Um aus seiner problematischen Situation herauszukommen, lokalisiert und definiert er zunächst die Ursachen seines "Konfliktes". Er erinnert sich an bestimmte Merkmale seines bisherigen Weges, stellt seine Position fest und versucht, sein vorhergehendes Verhalten mit der "Störung" in Verbindung zu bringen. Auf dem Boden dieser Analyse versucht er nun zu planen, neue Wege und Ziele zu entwerfen, die selbst wieder zurückwirken auf die Beobachtung der Situation. Er entwirft mögliche Auswege, schätzt sie auf ihre Tragfähigkeit ab und bedenkt die Folgen. Der eine Weg, für den sich der Wanderer nach diesen Überlegungen entschließt, muß sich nun bewähren (vgl. Dewey 1974, S. 144). Mit diesem Bild will Dewey verdeutlichen, daß Erkenntnis nicht vom praktischen Leben isoliert ist. Sie ist auf Erfahrungsfähigkeit verwiesen und auf zukünftiges Handeln angelegt.

Die Lösungsschritte beim Denkvorgang beschreibt Dewey in "Demokratie und Erziehung" in analoger Weise zu dem o.a. Bild des Wanderers, der sich verirrt hat: Die erste Phase des Denkens beginnt durch die Begegnung mit einer unerwarteten Schwierigkeit, durch plötzlich veränderte Bedingungen in der Umwelt, die Befremdung, Verwirrung, Zweifel aus-

lösen. Dieser Schwierigkeit wird sich der Mensch nun bewußt. Eine probeweise projektive Deutung der gegebenen Elemente, ein Abwägen möglicher künftiger Folgen nach der Präzisierung und Klärung der Schwierigkeit und der Exploration ihrer Überwindung führt schließlich zur Entwicklung eines Handlungsplanes, zu einem hypothetischen Handlungsentwurf. Wenn sich dieser in der Anwendung in der betreffenden Situation bewährt hat, gilt er als angenommen. Andernfalls wird er verworfen und ein neuer, angemessenerer Plan muß entwickelt werden. Das Bewährungskriterium ist also die Tauglichkeit eines Entwurfes für eine Handlung in einer bestimmten Situation (vgl. Dewey<sup>3</sup> 1964, S. 201, S. 230; ders. 1951, S. 75). Die Bedeutung eines "Gegenstandes" wird so operativ erkannt, d.h. in einem Handlungszusammenhang eingebettet. Das pragmatische Spezifikum liegt darin, daß Erkenntniserwerb durch Handeln sich vollzieht, wobei die vorgängigen Erfahrungen reflektiert werden. "Erfahrung impliziert Lernen und Lernen Erkenntnis" (Bonne 1978, S. 83). Lernen wird als tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden. Die kontinuierliche Reorganisation von Erfahrung erfolgt über Lernprozesse, die durch problemhaltige Situationen ausgelöst werden. Diese, d.h. gleichsam exemplarischen und "vereinfachten" Lebenszusammenhänge, gilt es in der Schule zu repräsentieren und methodisch zu arrangieren, um die Aktivitäten der Schüler herauszufordern. Schulisches Lernen hat sich nach Dewey am Maßstab außerschulischer Lernformen zu orientieren (vgl. Bohnsack 1976, S. 436) und hat die Möglichkeit direkter, konkreter persönlicher Erfahrung als Eingangsphase des Denkens zu schaffen. Auf Grund des Zusammenhangs zwischen "schulischem Lehrstoff" und Lebenserfahrung nimmt Dewey Abstand von einem allgemeingültigen, festen Lehrplan und propagiert die Projektmethode, bei der Lehrer und Schüler zusammen Lehrentwürfe vornehmen. Die Projektmethode eröffnet Aktivität und Verantwortlichkeit. Im Gegensatz zum bloß verbalen Unterricht ermöglicht sie



nach Dewey die Weckung von Interessen durch das Erlebnis wirklicher, herausfordernder Probleme und die Verknüpfung von Denken und Handeln.

- e) "Erfahrung" und "Leben" - der polytechnische Bildungsauftrag der Schule.

Weil Deweys Schule für ein Leben in der industriellen Gesellschaft erziehen soll, ist eine polytechnische Bildung wesentlicher Bestandteil des Bildungsprogrammes. Dabei kommt es nach Dewey darauf an, die im Industrialisierungsprozeß entstandenen Defizite im Sinne von Entfremdungseffekten taylorisierter Arbeitsorganisation zu erkennen, zu reflektieren und in Richtung Humanisierung verändern zu wollen. Die Schule als polytechnische Bildungsanstalt muß hierzu einen Modellcharakter entwickeln, die Bildungswirkung der Arbeit nutzen und innovative Kräfte zur Vorbereitung der Humanisierung industrieller Arbeit wecken.

In Deweys Versuchsschule sind die Schüler in einer "direkten Art" in die Grundprozesse der Produktion und Konsumtion eingeführt worden, durch die die Gesellschaft sich reproduziert: nämlich Nahrung, Bekleidung, Hausbau/Wohnen. Arbeit als Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur wird zur "Grundkategorie der Gesellschaftsbetrachtung" (Bohnsack 1976, S. 274)<sup>6</sup>.

Die polytechnische Bildung findet in zwei Abteilungen der Schule statt: im Laboratorium und in der Werkstatt. Das Laboratorium dient nach Deweys Intention vorwiegend dazu, wissenschaftliche Aufgaben zu lösen und ein "intellektuelles Interesse" zu befriedigen. In der Werkstatt können primär soziale Arbeitsformen und die Anwendung wissenschaftlicher Forschung gelernt werden. Als soziale Erfahrungswelt vermittelt so die Schule den Heranwachsenden alternative Formen gesellschaftlicher Existenz, einen Einblick in die wirtschaftliche Produktion und in humanisierte Formen der Arbeit. Damit wird sie nach Dewey zu einem Paradigma

der zukünftigen Demokratie.

Die Bildungswirkung der Arbeit sieht Dewey darin, daß die Schüler exemplarisch erleben, daß Arbeit sinnvolles Tun sein kann, daß sie beim Umgang mit konkretem Material sich Arbeitstugenden wie Gründlichkeit, Sauberkeit, Ausdauer, Selbstkontrolle und Disziplin "beiläufig" erwerben, und daß gleichzeitig eine Einübung in soziales, demokratisches Leben erfolgt. Die demokratisch verfaßte Industriegesellschaft versucht Dewey in einer besonderen Umwelt vorwegzunehmen. Darin steckt eine optimistische Utopie, mittels Schule ein demokratisches Ideal realisieren zu können. Es erheben sich berechnete Zweifel, inwiefern die in der realen Arbeitswelt vorfindbaren Sachzwänge, die aus dem Profitinteresse sich ergebenden arbeitsorganisatorischen Konsequenzen wie individuellen Belastungen im Schonraum Schule simulierbar sind. Eine solche Intention, die "echte" Erfahrungsmöglichkeiten schafft und damit Vorbereitungsfunktion für das Arbeitsleben hätte, lag jedoch Dewey fern. Seine kontrafaktische Struktur im polytechnischen Bildungsbereich der Schule orientiert sich nicht an der realen Industriegesellschaft, klammert bewußt Entfremdungstendenzen am Arbeitsplatz aus und harmonisiert idealistisch persönliche und gesellschaftliche Bedürfnisse. Er will keine profitorientierte "Produktionsschule", sondern strebt die Änderung der Produktionsverhältnisse in der Gesellschaft an, zu der er die nachwachsende Generation durch eine Bewußtseinsänderung vorbereiten will. Damit enthält die berufsvorbereitende Bildung einen berechtigten politischen Akzent, wobei die Erreichung der Mitbestimmungsfähigkeit und einer demokratischen Industriegesellschaft am Prinzip der Hoffnung auf die Vernunft aller Beteiligten sich utopisch orientiert.

Ein Bruch hinsichtlich des Konzeptes von Lernen als "Erfahrung" scheint dort vorzuliegen, wo den Schülern die eigene Erfahrung mit Konflikten am außerschulischen Arbeits-

platz verweigert wird. Da die nichtsimulierte gesellschaftliche Praxis fehlt, wird das von Dewey verfochtene Paradigma der Verbindung von Leben und Lernen hier nicht gewährt. Zwar hatte die "Betriebserkundung" in Deweys Versuchsschule als Besuch von Farm, Mühle oder Baumwollfabrik ihre didaktische Funktion; das Betriebspraktikum fehlte jedoch. Nach Bohnsack (1976, S. 346) liegt der Grund wahrscheinlich darin, daß Deweys Schultheorie den Schritt des Heraustretens aus der Schule zu einer "mindestens halbernten" außerschulischen Erfahrung in etwa dreiwöchiger aktiver Teilnahme an mehr oder weniger entfremdeter Arbeit "vor Ort" (Klafki<sup>5</sup> 1971 a, S. 21, 23 f., 27) nicht vollzogen hat, obwohl eine solche Erfahrung - als Kontrasteindruck zur Schule oder gar als erster praktischer Ansatz zur Gesellschaftsveränderung - durchaus den politischen Intentionen entsprochen hätte, die Dewey spätestens seit dem Ersten Weltkrieg mit Schule verband<sup>7)</sup>.

Der Ernstcharakter des Praktikums kann, wenn Unterricht und Erkundung die nötige Fragehaltung vorbereitet haben, in einer Weise zu Erfahrungen mit Sach-, Sozial- und Herrschaftsstrukturen der Arbeitswelt und den in ihnen erkennbaren Widersprüchen führen, wie sie andere Lehrformen oder auch simulierte Betriebsmodelle im Sinne von Werkprojekten kaum vermitteln dürften. Darüber hinaus bietet das Praktikum einen Erfahrungsraum für die eigene Berufsorientierung der Schüler.

- f) Kritische Anmerkungen zur didaktischen Konzeption Deweys. Neben den bereits im Rahmen des polytechnischen Bildungsauftrages der Schule eben analysierten "Brüchen" im Dewey'schen Lernkonzept, das Lernen als einen Erfahrungsprozeß versteht, wird Dewey vorgeworfen, daß seinem Schul-Curriculum ein didaktisches Konzept fehle (vgl. Apel 1974, S. 166 ff.). Dies trifft hinsichtlich der inhaltlichen und methodischen Differenzierung wohl zum Teil zu. Als Pauschalurteil wird ein solcher Vorwurf Dewey jedoch nicht gerecht.

Dewey selbst betont nämlich, daß bei der praktischen Realisierung seiner abstrakten Grundsätze - vornehmlich des Primates der persönlichen Erfahrung in Erziehung und Unterricht - nicht ins Extrem einer lehrplanlosen Willkür und individuellen Freiheit im Sinne von Beliebigkeit verfallen werden dürfe (Dewey 1963, S. 34). Diese Forderung ist ebenso eine negative Abgrenzung wie die Maxime, daß der schulische Lehrstoff weder dadurch bestimmt werden könne, daß man kindliche Interessen unvermittelt verabsolutiere, noch dadurch, daß man einfach die Ergebnisse der Fachwissenschaften übernehme (vgl. Bohnsack 1976, S. 171). Deweys Vorschlag, "repräsentative" und "fundamentale" Erfahrungsdimensionen exemplarisch in die Schule "hereinzunehmen", bildet zwar ein Legitimations- und Auswahlkriterium (auf recht formal-abstrakter Ebene) dafür, wie der Zusammenhang von Lehrstoff und Lebenserfahrung gewährleistet werden soll, leistet aber noch kein materiales und explizites "Konstruktionsmuster" für die systematische Unterrichtung über soziale Zusammenhänge und notwendige Kenntnisse für ein gesellschaftliches Leben. Der Stellenwert gesellschaftlich relevanter Kulturtechniken, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und die methodische Konzeption der unterrichtlichen Organisation, bei der gezielte Unterrichtung und die von Dewey geforderten freieren Aktivitäten verbunden werden, werden von ihm nicht systematisch reflektiert. Weil er es ablehnte, der "inneren Logik des Unterrichtsprozesses" (Szaniawski 1972, S. 110) nachzugehen und an dessen Stelle freie Formen des Lebens, Erfahrens, Denkens und Kooperierens stellte, konnte seine Schule ihr Ziel nicht erreichen. "Sie mußte es verfehlen, weil sie kein geeignetes didaktisches Prinzip aufzuweisen hatte, das die Durchsetzung dieser Idee ermöglicht hätte" (Apel 1974, S. 173).

Die für den systematischen Lernprozeß notwendige lernpsychologische Analyse, die mit der wissenschaftstheoretischen Position des Verständnisses des lernenden Organismus bei Dewey konform geht, wird von Piaget geleistet, bei dem die

"handelnde Erfahrung" einen wichtigen und notwendigen Schritt beim Erwerb von Vorstellungen und Begriffen darstellt<sup>8)</sup>. Die materialistische Handlungstheorie verfolgt einen ähnlichen Argumentationszusammenhang, wie wir später noch erläutern werden.

Aebli, ein Schüler Piagets, streicht die Notwendigkeit heraus, erfahrungsorientiert erworbene Kenntnisse zu verbinden mit systematischer Strukturierung, Übung und Festigung im Unterricht. Lernprozesse natürlicher Lebenssituationen bleiben nämlich "immer bruchstückhaft", "zum Teil widersprüchlich". Lernleistungen ohne systematisches Üben gingen verloren, während die planvolle Lehre kohärente, geordnete Ergebnisse erziele. "Natürliche Lernsituationen" könnten daher nicht ein ausschließliches Modell für Inhalt und Methode schulischen Lernens darstellen (Aebli<sup>8</sup> 1972, S. 166 f., 187). Ohne bereits vorgreifen zu wollen - wir werden uns in 3.3.3 mit der psychologischen Komponente der Kategorie der Erfahrung noch auseinandersetzen - sei hiermit nur angedeutet, wie didaktische Defizite speziell auf unterrichtsmethodischer Ebene in Deweys Konzeption sich bewältigen lassen.

Abschließend sei hier angemerkt, daß Deweys Denken nicht fruchtlos für die aktuelle, didaktische Diskussion geblieben ist. Neben seinem Einfluß auf die Rückbesinnung reformpädagogischer Ideen, neben der heute wiedererkannten Notwendigkeit der Verknüpfung von Erfahrung und Lernen, ist im unterrichtsmethodischen Bereich der besonders von seinen Schülern auch hinsichtlich des Unterrichtsarrangements systematisch reflektierte Projektunterricht zu erwähnen.

### 3.3.2 Phänomenologische und hermeneutische Explikation des Erfahrungsbegriffes

Lernen hat die Struktur der Erfahrung im Sinne der aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit der Umwelt. Die dabei erworbene Erkenntnis ist nach Auffassung des Pragmatismus charakterisierbar als ein Zu-tun-Haben mit den Dingen, die einem etwas "bedeuten", ist somit bezogen auf die subjektive und historisch-gesellschaftliche Lebenspraxis. Das durch Handeln erworbene Wissen über Handeln benötigt jedoch als konstitutive Komponente die Reflexion über das Handeln, wenn es nicht in einer Beliebigkeits- und Zufälligkeitsdimension verharren will. Es soll als Erfahrung für sich und andere - und damit über Sprache unmittelbar - fruchtbar und bildungswirksam werden.

Besonders im institutionalisierten schulischen Lernen ist die Relevanz der Reflexion und die soziale Dimension der Erfahrungsmittlung qua Funktion von Schule unbestritten. Andererseits hat jedoch die Entwicklung der gesellschaftlichen Institution Schule dazu geführt, schulisches Lern-Wissen in Form von gesellschaftsrelevanten Inhalten und Fertigkeiten zu standardisieren, Vermittlungsformen für Lernen zu effektivieren, Lernen am Paradigma eines neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses orientiert<sup>9)</sup> zu verobjektivieren. Die subjektive Dimension der Erfahrung, wie sie vom Pragmatismus als bildungswirksam herausgestellt worden ist, wird daher eher als Störvariable psychologisch untersucht und unter die Machbarkeit eines technischen Verständnisses von Erziehung vereinnahmt. Erziehung ist jedoch "nicht eine einseitige technische Bearbeitung eines Objektes" (Buck 1981, S. 166).

Dringend notwendig erscheint v. Hentig die "Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen" (1982, S. 28; vgl. ders. 1977, S. 495) der Schüler. Der "Überhang an Gedachtem, Ausgedachtem, Gewußtem" (ders. 1982, S. 29) bedürfe einer Korrektur durch die Wahrnehmung und subjektive Erfahrung. Dabei müsse man sich im schulischen

Lernprozeß freilich trotzdem und gerade der Wissenschaft bedienen, da ihr Verfahren den Weg angibt, auf dem die Erkenntnis gewonnen ist (v. Hentig 1982, S. 104) und empirisches Wissen verallgemeinerte und damit "vollständig mitteilbare Beobachtung" (ders. 1982, S. 14) zur Verfügung stellt. Das didaktische Problem der Mitteilbarkeit und Verständlichkeit, der Lehr- und Lernbarkeit, ist dem "Wissenschaftsbetrieb" nicht eo ipso immanent. Das pädagogische Problem der Bildungswirksamkeit und -notwendigkeit schulisch zu vermittelnden bzw. zu erwerbenden Wissens und Könnens verweist auf anthropologische Reflexion und auf die Rekonstruktion und die Bestimmung des Verhältnisses von (schulisch initiiertem) Lernen und (subjektiv relevanter) Erfahrung.

"Erfahrung schließt immer eine ... subjektive Sicherheit gegenüber den Erscheinungen ein ...". Erfahrung "ist nicht vollständig übertragbar, bleibt immer mit der Person verbunden, die sie 'hat'; sie gilt zwar über die jeweilige Situation, über die hier und jetzt zu tuende Tat hinaus, ist also allgemein, aber doch nicht verallgemeinert" (v. Hentig 1982, S. 13 f.). Diese Skizzierung des Erfahrungsbegriffes scheint dessen pädagogische Dimension anzudeuten. Gleichzeitig wird das Dilemma einer für den schulischen Lern- und Bildungsprozeß sich zeigenden offensichtlichen Antinomie deutlich. Gegenüber der objektiven, über den Wissenschaftsprozeß zustande gekommenen Erfahrung erscheint die Welt- und Lebenserfahrung als subjektiv-beliebig insofern, als sie an das jeweilige Subjekt gebunden ist und keinen Anspruch auf allgemeine Geltung erheben kann.

Ist damit die vorwissenschaftliche und alltäglich-lebenspraktische Erfahrung eine genetisch vorgeordnete und/oder außerhalb des schulischen Lernkontextes angesiedelte und andersartige Qualität von Lernen, die eines systematischen, verobjektivierten Korrektivs in der Schule bedarf? Gibt es unterschiedliche Arten und Strukturen von Wissen und wenn ja, inwieweit und wo

haben diese ihre Berechtigung in der Schule und sind entsprechend didaktisch zu berücksichtigen? Gibt es unterschiedlich geartete und zu bewertende Lernarten und wenn ja, sind diese und wie sind solche aufeinander verwiesen? Oder bedarf der Objektivismus der Wissenschaften, der sich auf schulische Lerninhalte, -methoden und -prozesse niedergeschlagen hat, einer "Rückbesinnung auf Lebenswelt und menschliche Praxis" (vgl. Prange 1978, S. 22 ff.), da er zwar eine Mannigfaltigkeit präzisierter Weltaspekte liefert, jedoch nicht eine Welt schafft, wo der Mensch sich orientieren und sinnbestimmt leben kann? Diesen Fragen soll im folgenden nachgegangen werden.

### 3.3.2.1 Das anthropologische Fundament der Erfahrung

In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hat man versucht, Kategorien zu entwickeln, mit deren Hilfe gleichsam als Kristallisationspunkte für "Welterfassung" Wirklichkeit erfahrbar wird. Vorfindbare Bestände der Kultur sind auf "Bildungsgüter" hin durchgemustert worden. Dadurch entsteht eine Mannigfaltigkeit von Fächern und Lehrgegenständen, deren Vermittlung mit Hilfe des didaktischen Zugriffs über das "Repräsentative", "Paradigmatische", "Typische" oder "Exemplarische" in der Formel der "kategorialen Bildung" (Klafki 1963, S. 44) eine Daseinsorientierung zu liefern vorgibt. Es läßt sich die berechtigte Frage aufwerfen, ob aus dem Aggregat der Fächer sich ein Richtungssinn für die Erziehungssubjekte ermitteln läßt. Prange moniert in diesem Zusammenhang, daß "die Erfahrung in theoretisch-gegenständlicher Hinsicht ( ) isoliert von der praktischen Selbsterfahrung" bleibt (Prange 1978, S. 31), so daß es zu einer Aushöhlung des Erzieherischen in der Schule komme.



Versteht sich Schule als Sozialisationsinstanz, die ihren Auftrag als Hilfestellung für eine "Orientierung in einer komplexen Gesellschaft" (Tröger <sup>2</sup>1986, S. 196) sieht, muß sie sich auf ein prozessuales Verständnis von Erfahrung einlassen. Die Reduzierung auf die Rechtfertigung objektivierter Erfahrung klammert jedoch die Entstehung und Relevanz subjektiver Erfahrung aus. "Bezogen auf die komplexe Erlebnisfähigkeit des Menschen stellt wissenschaftliches Wissen (jedoch) nur eine restringierte Erfahrung dar, die ( ) dem Menschen nur teilweise gerecht werden kann" (Liedtke <sup>2</sup>1986, S. 7). Diese Aussage eines renommierten Anthropologen verweist uns auf die Notwendigkeit einer kurzen Reflexion über das anthropologische Fundament der Erfahrung.

Die Bestimmung des Menschen als eines Lebewesens zeigt sich unter biologisch-stammesgeschichtlicher bzw. ethnographischer Sichtweise in seiner grundsätzlichen Offenheit menschlicher Praxis, in seiner Zugänglichkeit für Erfahrung. Organologische Bedingungen verweisen auf Erziehungsbedürftigkeit und Erziehungsfähigkeit, wobei freilich genetische Dispositionen die Struktur menschlichen Verhaltens umreißen (vgl. Liedtke <sup>2</sup>1986, S. 9). Stammesgeschichtliche Analysen machen deutlich, daß die Entwicklung zum Menschen vor allem durch seine zunehmende Verbesserung der Lernfähigkeit gekennzeichnet ist. Unfertig geboren, hat der Mensch zu lernen, ein Mensch zu sein. Daraus wird vielfach seine Lernbedürftigkeit geschlossen. Ein solcher Schluß von organischen Mängeln (vgl. Gehlen <sup>7</sup>1962) auf die kulturellen Leistungen ist aber nur unter der Voraussetzung überhaupt möglich und sinnvoll, daß es anerkannte Normen des menschlichen Verhaltens und Lebens gibt. In der Bestimmung des Mangels als der Differenz von individueller Leistung und allgemeiner Lebensform ist eine Idee von Vollkommenheit maßgebend, die nicht ohne weiteres "natürlich" ist.

Um die ursprüngliche Situation des Menschen als Lernsituation auszuweisen, erscheint es nötig, die Bedürftigkeit nicht an den spezifischen Mängeln der leiblichen Verfassung zu verankern, sondern diese Mängel als Mängel eines auf Ganzheit hin angelegten Wesens zu begreifen. Ursprünglicher als einzelne Mängel des Lebewesens "Mensch" ist seine Offenheit, d.h. seine Bestimmbarkeit bzw. Bildsamkeit, die sich einer endgültigen Festlegung entzieht, wenngleich ihre Entfaltung einen Rahmen innerhalb "ökologischer Korrelate" (Liedtke <sup>2</sup>1986, S. 11 f.) gesteckt bekommt. Der Mensch ist das Wesen, das seine Erfüllung nicht bei, sondern vor sich hat. Er ist nicht ein Bestand von Eigenschaften, sondern "Person", die sich durch das realisiert, was sie aus der mehr oder minder offenen Bestimmtheit macht (vgl. Prange 1978, S. 56). Dabei spielt die kommunikative Dimension des Umgangs mit anderen und mit Dingen eine wesentliche Rolle. Sie ist eine Bedingung dafür, daß sich im Umgang so etwas wie eine Erfahrung ausbilden kann. Bedeutungen konstituieren sich kommunikativ. Kommunikation ist "gemeinsame Aktualisierung von Sinn" (Luhmann 1971, S. 42), wobei eine eingespielte Interpretation vorausgesetzt wird. Letzteres darf nicht "anthropologisch" vorausgesetzt werden, sondern ist selbst erst anzustrebendes Resultat eines Lernprozesses, vor allem wenn es um Sinn bei der Wahrnehmung und Bewertung neuer Situationen wie etwa im unterrichtlichen Lernprozeß geht, deren interkommunikative Verständigungsbasis sich der "Alltagsstrukturen" der Lebenswelt bedient. Im Unterricht hat sich eine Tendenz entwickelt, die "eine objektiv-distanzierende Wirklichkeitserfahrung in den Vordergrund (gerückt hat), welche den vorhandenen Sinnbezug des Schülers zu eben dieser Wirklichkeit als einen die wissenschaftliche Erkenntnis behindernden Ballast beiseite läßt" (Ammon 1986, S. 11). Den Voraussetzungen von Erfahrungs- und Lernvollzügen wird dabei in den didaktischen Konzeptionen auffällig wenig Interesse zuteil (vgl. Lippitz/Meyer-Drawe 1982 b, S. 15).

Die ursprüngliche Welt der Erfahrung ist die Lebenswelt, "die den Boden für alle Erkenntnisleistung abgibt" (Husserl 1948, S. 38). Die lebensweltliche Erfahrung läßt sich charakterisieren als Prozeß, in dem theoretische Vorgriffe immer schon praktisch geworden sind und in dem sich die Objektivierung zu allgemeiner Erfahrungserkenntnis vorbereitet. In dieser Umgangserfahrung erfolgt ein sog. "mitgängiges" Lernen (vgl. Prange 1978, S. 68), das allem ausdrücklichen Lernen vorangeht. Es bildet einen Bedeutungs- und Sinnhorizont als Gerüst für die "objektive Erfahrung". Ein solches "ursprüngliches" Lernen ist so in die Lebenspraxis verschränkt, daß es auf Grund der Situationsbezogenheit zunächst gar nicht als "Lernen" ausdrücklich bemerkt wird. Das geschieht erst, wenn man sich auf "die" Erfahrung beruft, die dieses oder jenes rät, weil man "aus Erfahrung" weiß, daß sich etwas so oder so verhält. Dabei zeigt sich dann, daß Erfahrung stattgefunden hat, daß etwas gelernt worden ist, was sich in neuen Situationen anwenden läßt. Erinnerung, Situationsverständnis und Situationsvergleich forcieren somit den Lernprozeß und ermöglichen die Angliederung neuer Erfahrungen. Das Situationsverständnis als Erfahrung in einer Situation kann zur Erfahrung für neue Situationen werden. Als Vor-Verständnis erleichtert es die Meisterung einer aktuellen Situation.

Die Weltsicht aus der Umgangserfahrung bezieht sich nur auf den jeweiligen Lebenskreis und ist in realen Lebensvollzügen erworben. Sollen kulturelle Errungenschaften und die Komplexität gesellschaftlicher Praxis als Resultat eines geschichtlichen Entwicklungsprozesses der Menschheit erhalten, tradiert und weiterentwickelt werden, bedarf es eines institutionalisierten Lernprozesses. Die Abhebung der Lebensvollzüge und ihre repräsentative Erfassung in isolierten Lernsituationen ist die Bedingung für die Lehrbarkeit der jeweiligen Weltsicht. Aus der Kenntnis der Dinge im Umgang wird das Erkennen. Der Übergang von der im Umgang erfahrenen zur erkannten und

begrifflich bestimmten Welt hebt am Lernen besonders diejenige Seite hervor, die sich vor allem auf die Meisterung und Sicherung des Lebens bezieht. Die Umgangserfahrung wird funktionalisiert, um als zweite und fremde Erfahrung allgemein zugänglich zu werden (vgl. Prange 1978, S. 98 f.). Ihre elementarisierte, formalisierte und generalisierte Form abstrahiert zwangsläufig vom individuellen Bedeutungszusammenhang innerhalb der gelebten Welt. Ein solcher ist aber der spezifische Motor für Lernen über Umgangserfahrung. Dieser Umstand bringt schulisches Lehren, insofern es sich um sekundäre Erfahrung, um die Vermittlung "objektiver Erkenntnisse" handelt, in Legitimationszwang auf Grund der Abstraktion vom anschaulich-lebensweltlichen Sinnbezug. Darüber hinaus benötigt der Übergang vom schulischen Unterricht zur Lebenspraxis einen eigenen Transformationsprozeß. Schule muß über die "zweite Erfahrung" den Zugang zur allgemeinen Arbeits- und Sozialwelt zu vermitteln versuchen. Reduziert sich der schulische Auftrag auf Unterricht in seiner Orientierung an der objektiven Erfahrung und damit an den wissenschaftlichen Disziplinen, wird die funktionalisierte Erfahrung zum Maß der Selbsterfahrung des Menschen. "Die Erfahrungsweise der objektiven Erkenntnis bleibt für sich ungenügend, um auch das Handeln in der primären Lebenspraxis zu bestimmen" (Prange 1978, S. 141).

Unsere anthropologischen Überlegungen mündeten in solche über eine Theorie der Schule. "Erziehung als Lebenshilfe" (Brezinka<sup>6</sup> 1968) ist nicht mehr allein Aufgabe der Familie als primärer Sozialisationsinstanz, sondern auch Aufgabe der Schule. Letztlich jedoch ist die Sinndimension des Handelns für die eigene "Lebensführung" auf Umgangspraxis verwiesen, über die Sinnverständigung abläuft. Für sinnvolle Situationsbewältigungen und damit für die Sicherung des Lebens sind in entwickelten Gesellschaften systematische Lernprozesse, die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten vonnöten. Sie zielen auf einen

möglichen Gebrauch in der Zukunft ab, verstehen sich als Hilfe zur künftig möglichen Lebensbewältigung. Wo sie auf Grund ihrer verselbständigten, verobjektivierten Systematik oder ihrer der Lebenspraxis entfremdeten Sprache diese Funktion für den Lernenden nicht mehr erkennen lassen, ist der notwendige Konnex zu den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden zerstört. Andererseits tut sich dabei ein erzieherisches Defizit im schulischen Lernprozeß auf.

Auf Grund des zunehmenden Übergewichts fremder Erfahrung plädiert Adorno dafür, Erfahrungsfähigkeit selbst zum Ziel der Erziehung zu machen. "Erziehung zur Erfahrung und Erziehung zur Mündigkeit ... sind miteinander identisch" (Adorno 1973, S. 116). Weil Lernen selber den Charakter des Erfahrens hat, sind die Hemmnisse beiseitezuräumen, die den Prozeß der Erfahrung verhindern. Kritische Erfahrungsfähigkeit wird erreicht auf dem Umweg über die fremde methodische Erfahrung und die Reflexion auf diese Erfahrung sowie über den Relevanzbezug zur Umgangserfahrung. Der letztgenannte Gesichtspunkt verweist uns auf die phänomenologische Betrachtungsweise der Erfahrung.

### 3.3.2.2 Phänomenologische Aspekte der Erfahrung und des menschlichen Lernens

Trotz einer langen Tradition psychologischer Lernforschung, die unterschiedliche und teilweise widersprechende Theorien und Modelle entwickelt hat, haben nach Fichtner "psychologische Lerntheorien den Alltag des Unterrichts in den Schulen nicht erreicht" (Fichtner 1983, S. 599). Wenngleich der Aussage Fichtners in solch genereller Bewertung nicht zugestimmt werden kann, insofern Teilaspekte wie etwa die der Motivierung, der Strukturierung und Sequenzierung, der Übung, des Transfers etc.

durchaus Ergebnisse didaktischer Handlungsrelevanz gezeitigt haben, können wir doch festhalten, daß lernpsychologische Forschungsergebnisse oft nur schwerlich auf die unterrichtliche Realität beziehbar sind. Dies liegt vor allem darin, weil vielfach die wichtige Rolle der Inhalte für den Lehr-/Lernprozeß vernachlässigt oder schlicht ausgeblendet ist. Der eigentliche Vollzug des Lernens, der konkrete Prozeßcharakter als menschliche Entwicklung bleibt im Dunkeln. Lernen bleibt ein "hypothetischer Prozeß, der selbst nicht beobachtbar ist, sondern zur Erklärung des gesetzmäßigen Zusammenhangs zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen theoretisch postuliert wird" (Weinert 1974, S. 389). Das Problem des menschlichen Lernens liegt also im Zustandekommen der Lernleistung. "Unter allen menschlichen Leistungen scheint das Lernen seiner Natur nach zum Verborgensten und Unbekanntesten zu gehören. Vieles und Entscheidendes lernen wir, wie man sagt, 'unbewußt', also so, daß wir uns prinzipiell nicht darauf besinnen können, wie das Lernen vor sich gegangen ist" (Buck 1967, S. 11). Der phänomenologische Lernansatz hält die Rekonstruktion der "Erfahrungsgeschichte" des Lernenden für unumgänglich, um zu einer "zutreffenden Sichtweise des menschlichen Lernens und Lehrens durchzustoßen" (Redeker 1982, S. 6).

Wenn wir uns hier mit phänomenologischen Aspekten der Erfahrung und des menschlichen Lernens beschäftigen, so bedarf dies einer kurzen Erläuterung, Begründung und Abgrenzung. Keineswegs verfolgen wir damit die Intention einer systematischen Auseinandersetzung mit behavioristischen und kognitivistischen Lerntheorien oder den Aufweis einer "besseren" Gültigkeit des phänomenologischen Theorie-Paradigmas. Vielmehr geht es um die Analyse der Relevanz hinsichtlich des Erklärungswertes menschlicher Erfahrung als Lernprozeß. Wie die Wissenschaftsdisziplinen zum Erklären und Verstehen von Zusammenhängen - je nach Gegenstand, Fragerichtung und Interesse sowie methodologischer Instrumentarien - unterschiedliche Erkennt-

nisse und "Deutungsmuster von Welt" liefern, soll die Phänomenologie vorurteilsfrei daraufhin befragt werden, inwieweit sie "Ergebnisse" vorzuweisen imstande ist, die die eingegrenzten Fragestellungen des empirisch-analytischen Wissenschaftsbetriebes hinsichtlich menschlichen Lernens ergänzen und korrigieren. Darüber hinaus interessieren uns konkrete Hilfestellungen für das didaktische Handeln im Unterricht aus der phänomenologischen Lernkonzeption. Der Vorzug der Phänomenologie liegt in ihrem Anspruch einer ganzheitlichen Betrachtungsweise. Wenn hier von "Aspekten" die Rede ist, so geschieht dies deshalb, weil m. E. ein abgeschlossenes Konzept einer phänomenologischen "Theorie" des menschlichen Lernens nicht existiert.

Die sog. "Alltagswende in der Pädagogik" (Lenzen 1980; Kaiser 1981)<sup>10)</sup> verweist auf die Aktualität dieses Forschungsansatzes, der mit qualitativen Methoden, die vom Verstehensprinzip her entworfen sind, die Einseitigkeiten der analytischen Wissenschaftstheorie korrigieren will.

In Anknüpfung an die phänomenologische Tradition sieht sie sich derselben Kritik, Reserviertheit sowie Vorurteilen ausgesetzt wie die frühen Vertreter phänomenologisch orientierter Pädagogik (z.B. A. Fischer 1914/1966). Kritiker aus dem Lager analytischer Wissenschaftstheorie werfen der phänomenologischen Thematisierung von Vollzügen naiven Realismus, idealistischen Reduktionismus und Stratosphärendenken vor. Solche Kritik ist, bezogen auf die phänomenologisch orientierten Pädagogen am Anfang unseres Jahrhunderts, durchaus verständlich und berechtigt, insofern für sie zutrifft, was Tschamler feststellt: "Man reduzierte die Phänomenologie auf eine möglichst theoriefreie und evidente Erfassung der pädagogischen Praxis" (Tschamler 1977, S. 167). Die Reduktion der Phänomenologie auf Deskription und deren Identifikation mit intuitiver Wesenserkenntnis wollte einer ontologischen Autonomiesicherung

der Pädagogik als "Wissenschaft" dienlich sein.

Man wird dem aktuellen phänomenologischen Denken nicht gerecht, wenn man es auf die Rezeptionsstufe des Verständnisses der Husserlschen Methode durch A. Fischer oder R. Lochner um die Jahrhundertwende reduziert und die Weiterentwicklung dieses Ansatzes in der lebensweltlichen Philosophie, der Sozialphänomenologie von A. Schütz oder der anthropologischen Orientierung der Pädagogik etwa durch O.F. Bollnow (1965) ignoriert.

Im Zuge der "Alltagswende in der Pädagogik" (Kaiser 1981) wird gegenwärtig in phänomenologisch ausgerichteten Konzeptionen des Lernens versucht, den Begriff des Alltagswissens bzw. den der lebensweltlichen Erfahrung im Anschluß an Husserl und Schütz als einen fundamentalen Begriff einer lebensweltlichen Konzeption des Lernens aufzuarbeiten. Dabei ist eine bewußte Abhebung vom "Operationalismus" zu konstatieren, der in den lernzielorientierten Curricula der 70er Jahre vielfach zu einer Instrumentalisierung von Lehrinhalten, zur Formalisierung didaktischen Planens und zur Verobjektivierung der Schüler in Lernprozessen geführt hat. Auf wissenschaftstheoretischer Ebene wird ein solches Lernparadigma als Ableger positivistischer Weltauffassung kritisiert. Lernen wird nun aber nicht als eine behavioristische Form der Verhaltensänderung aufgefaßt, sondern "als ein Akt sinnhaften Verstehens, der sich in jeweils unterschiedlichen Sinn- und Erfahrungshorizonten konstituiert" (Rösler 1983, S. 947). Damit wird einerseits ausgedrückt, daß Lernen eine subjektiv-sinnhafte Erfahrungsstruktur besitzt, die sich in der jeweiligen Lebenswelt konstituiert. Insofern entzieht es sich einer voll verplanbaren, an "Gegenstandsstrukturen" verobjektivierter Wissenschaftsdisziplin orientierten Technologie. Andererseits wird die Notwendigkeit des Erwerbs eines spezialisierten Schulwissens keineswegs diskriminiert. Dessen Stellenwert ist



jedoch neu zu bestimmen und im Integrationsprozeß der Kontinuität der Erfahrung zu verorten, wie es bereits der Pragmatismus Deweys gefordert hat. Damit soll die "mangelnde Übereinstimmung der wissenschaftlich vermittelten Welt mit der Lebenswelt des jungen Menschen" (Menze 1981, S. 164) überwunden werden.

Diese Rückbesinnung reflektiert somit die Grenzen der Wissenschaftsorientierung als didaktisches Prinzip: Zwar liefert die Wissenschaftsorientierung notwendiges Verfügungswissen und Methodenbewußtsein; aber sie liefert kein Auswahl- und Legitimationskriterium für pädagogisch zu verantwortende Lernprozesse. Wissenschaftliche Spezialisierung vermittelt Ausschnitte von Welt, die die "Lebenswelt" nicht mehr repräsentieren. "Wird in strikter Handhabung der Wissenschaftsorientierung Schule als Funktion des wissenschaftlichen Fortschritts begriffen, so folgt daraus, daß der Mensch die Fähigkeit einbüßt, sich orientieren zu können, daß also die Wissenschaftsorientierung den Verlust der Orientierung in der Welt nach sich zieht" (Menze 1981, S. 160; vgl. auch Ulmer 1972). Eine heute vielfach und notwendigerweise an den Wissenschaften orientierte Schule hat die Aufgabe, "den Wissenschaften in der Gesamtkultur ihren Ort anzuweisen und sie als einen Erfahrungsbereich des Menschen neben anderen zu begreifen, also den Anspruch der Wissenschaften auf die Totalität der menschlichen Erfahrungen zu relativieren" (Menze 1981, S. 160). Wissenschaftliche Erkenntnisse leisten nicht automatisch Sinngebung und Sinndeutung für den Alltag der Lebenspraxis.

Wenn in diesem Argumentationszusammenhang von "Wissenschaft" die Rede ist, dann vornehmlich im neuzeitlichen positivistischen Wissenschaftsverständnis, welches das subjektive "Erfahrungswesen" als Erkenntnisquelle bewußt ausklammert. Im Gegensatz zur dort vollzogenen Subjekt-Objekt-Spaltung, die die Frage nach der Realität einer dem Erkenntnisobjekt gegenüberstehenden Außenwelt überhaupt erst aufkommen läßt,

geht die Phänomenologie von einer theoretisch unverstellten Wahrnehmungserfahrung aus, bei der Mensch und Welt in einem sinnlich erfahrbaren und bedeutungshaften Vermittlungsprozeß stehen. Vor der Erklärung von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen, die in der Regel konstruktive und methodisch organisierte Zugriffsweisen im Hinblick auf den Erkenntnisgegenstand voraussetzt, liegt "die lebensweltliche Erfahrung und der noch nicht theoretisch reduzierte Umgang mit der Welt der Menschen und der Natur" (Lippitz/Meyer-Drawe 1982 b, S. 11). Phänomenologie konstatiert die Tatsächlichkeit der immer schon im Wahrnehmen und Handeln sich vollziehenden Weltvermittlung, die weitgehend in einem vorprädikativen Sinn geschieht. Diese Sinnge-  
stalten bilden das Fundament unseres Alltagslebens ebenso wie das der Wissenschaften<sup>11)</sup>. "Phänomenologie ist Aufklärung der Sinnstrukturen des Mensch-Welt-Verständnisses" (Lippitz 1984, S. 8), das lebensweltlich, geschichtlich und sozial situiert ist. Dabei geht es um die reflexive Vergewisserung unserer Erfahrungen und Erlebnisse, die als beispielhafte "Zugriffe" Allgemeines im Konkret-Besonderen entdecken. "Beispiele sind phänomenologische Mittel der dialogischen Klärung fungierender, unthematischer Strukturen. Ihre Überzeugungskraft liegt in der Nachvollziehbarkeit der Erfahrungen, die sie schildern" (Lippitz 1984, S. 17). Vorzüglich die "Begriffe" lebenspraktischer Natur lernen wir durch Beispiele und machen sie uns durch Beispiele verständlich. Beispiele versetzen uns in eine schon vertraute Verstehenspraxis, rufen ein latentes Vor-Verständnis wach, das die bisherige praktische Erfahrung des einzelnen geleitet hat. Auch "fremde" Beispiele, d.h. solche, die noch nicht auf den Vollzug eigener Lebenspraxis rekurrieren können, sind "lernwirksam", "wenn sie nur vom Erfahrungs- und Verstehensrepertoire des Lernenden her möglich und plausibel erscheinen" (Buck 1981, S. 207). Sie geben im dialogischen Prozeß Erfahrungen und Sinn innerhalb der gemeinsamen Lebenswelt weiter. Der dabei erforderliche reflektierende Nachvollzug als "Vollzug auf Distanz" korrigiert im Kommunikations-

prozeß die eigene perspektivische Erfahrung und konstituiert reflexiv Sinn (vgl. Schütz 1974).

Besonders für die Berufsorientierung der Hauptschule, die das individuelle Entscheidungsverhalten als pädagogische Intention anvisiert, ist es notwendig, realitätsnahe Erfahrungen zu ermöglichen, diese als "Beispiele" im Unterricht in ihrer Perspektivität zu thematisieren, um von daher auf eine Weiterentwicklung einzuwirken (vgl. Hoppe 1980, S. 86 ff.; Vohland 1981, S. 29 f.).

Als "Sedimente vergangener, ge- oder mißlungener Erfahrungen" (Kunstmann 1981, S. 172) bilden sie Unterrichtsgegenstände, die "die 'bedeutungskonstituierende' handlungsbezogene Aneignung der vorgefundenen Welt durch die Subjekte" (ders., S. 170) ermöglichen. Begriffliches Denken erfolgt dabei im Aufstieg vom Besonderen zum Allgemeinen. "Das Verstehen des Beispiels geht dem Verständnis des Allgemeinen voraus, nicht umgekehrt!" (Buck 1981, S. 201). Der Erfahrungshorizont der Lernenden bestimmt als mehr oder weniger ausdrückliches Vorwissen den Gang des Lernens.

Dieses Vorwissen bestimmt einerseits den individuellen Assimilationsprozeß der Lernstruktur und andererseits ebenso Handlungsziele wie die Bewertung von zukünftigen Erfahrungen, wie wir in später noch zu diskutierenden psychologischen und handlungstheoretischen Argumentationszusammenhängen nachweisen werden.

Der den eigenen Erlebnissen zugesprochene Sinn oder der gemeinte Sinn von Handeln ist "wesentlich subjektiv" (Schütz 1974, S. 140). D.h. jedoch nicht, daß Fremdverstehen unmöglich wäre, wohl aber, "daß der fremden Erlebnissen prädiizierte Sinn nicht eben der gemeinte Sinn sein kann, welcher sich im Bewußtsein des alter ego durch den Prozeß der Selbstauslegung konstituiert" (ders., a.a.O.). Wegen der "Gleich-

zeitigkeit des fremden Erlebnisstromes" und auf Grund der Vorerfahrung der Zeichenbedeutung innerhalb eines bestimmten Zeichensystems (vgl. Schütz 1974, S. 170) ist Fremdverstehen möglich. Schütz spricht in diesem Zusammenhang von einem sozialen Apriori vor jeder subjektiv personalen Sinndeutung. Die Deutungsschemata der Sprache<sup>12)</sup> sind somit konstitutives Moment. Sie sind für neue, besonders abstrakte Begriffe, mittels exemplarischer anschaulicher Einführung des gemeinten Sachverhaltes semantisch zu füllen, da Beobachtung allein adäquates Verstehen nicht ermöglicht. Somit wird Wissen - etwa über Zusammenhänge der Arbeitswelt - durch eigene Erinnerung, d.h. durch die reflexive Komponente der subjektiven Erfahrung und durch Berichte anderer begründet. Dabei erfolgt eine typisierende Erfassung fremden Verhaltens.

Halten wir also fest: Menschliche Erkenntnis bleibt an die Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge menschlicher Existenz gebunden. Die Möglichkeit der Weiterfassung des Menschen ist geknüpft an seine Organe der Wahrnehmung<sup>13)</sup> und Kommunikation und zugleich auch an die Selbstartikulation. Die Ausbildung dieser Vermögen unterliegt selbst der Erfahrungsgeschichte des Bewußtseins. Auf diesen Zusammenhang hat besonders E. Husserl (1948) hingewiesen.

Lernen wird immer "von einem unthematish leitenden Vorwissen bestimmt" (Meyer-Drawe 1982 a, S. 517). Das mit der Erfahrung gegebene vorgängige Wissen, das als unstrukturiertes Vorverständnis von einer Sache umgangssprachlich vermittelt wird, ist die Voraussetzung allen Erkennens und Lernens. Es ist eine Bedingung für das Hinzulernen von Neuem. Daraus folgt für den schulischen Lernprozeß, unmittelbare und vermittelte Erfahrung (vgl. Bruner/Olson 1975, S. 184) in Einklang zu bringen. Das Problem der Differenz zwischen Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen, zwischen Alltagserfahrungen, bei denen eher naive Orientierungs- und Auslegungseinstellungen vorherrschen (vgl. Hörster 1984, S. 41 f.) und wissenschaftlicher Erfahrung ist ein spezifisch didaktisch zu reflektie-

render Sachverhalt. Die Ausrichtung der Lerninhalte an Erfahrungen und Situationen im Alltagsleben der Schüler liefert aus phänomenologischer Sicht ein notwendiges, aber m. E. nicht hinreichendes Kriterium für Relevanz und Sequenzierung von Lerninhalten. Jedoch hinsichtlich der Methodik des Lernens für die "Strukturierung und Modifizierung von Erfahrungshorizonten" (Meyer-Drawe 1982 b, S. 34) wird eine Art "Lernmatrix" geliefert.

E. Husserls (1948) Theorie der Erfahrung ist zugleich eine Theorie des Lernens, worauf besonders G. Buck (1967, S. 56) hingewiesen hat. Nach Husserl gehört zu jeder aktuellen Erfahrung, auch der vermeintlich ursprünglichen, die ein Ding oder einen Sachverhalt zum erstenmal zur Kenntnis bringt, ein Prius, ein "Vorwissen", das ein Moment der Erfahrung selber ist. Es ist die Voraussetzung dafür, daß das Neue überhaupt erfahrbar wird, d.h.: "in einem Erfahrungs-Kontext gleichsam lesbar wird" (Buck 1967, S. 56; ders. 1981, S. 88). Somit gibt es keine Erfahrung, die nicht von dem, was sie aktual kennenlernt, immer schon mehr "weiß" als gerade zur Kenntnis kommt. Neues und Unbekanntes wird vom Subjekt immer schon vorgängig in gewisser Weise verstanden<sup>14)</sup>. Sonst wäre Erfahrung nicht Erfahrung von Dingzusammenhängen.

Mit dem Begriff "Erfahrung" wird also zweierlei gemeint: "Einerseits das, was man aktual jeweils an Momenten einer Sache in Selbstgegebenheit zu Gesicht bekommt (die vielen einzelnen Erfahrungen) oder auch die synthetische Einheit solcher selbstgegebenen und im Gedächtnis (als "Sedimentierungen", A. G.) behaltenen Momente ... Andererseits das, auf Grund wovon die aktuellen Kenntnisnahmen überhaupt Akte des Verstehens von etwas als etwas sind" (ebenda). Dieses Letztgenannte ist nichts, das zum ersten hinzukommt.

Nach Husserl gibt es damit nicht wie auf einer tabula rasa abgebildete atomare Sinneseindrücke, die dann erst irgendwie

zu Verstehenseinheiten zusammengesetzt würden. Vielmehr ist das Verstehen das Primäre! Als Vor-Verständnis ermöglicht es erst die Kenntnissnahme von Sachzusammenhängen. Jede aktuelle Einzel-Erfahrung geschieht von einem Vorverständnis her. "Nur weil die Erfahrung an jedem Punkt ihres Ganges prinzipiell über jede einzelne Kenntnissnahme bzw. über den Gesamtbestand aktueller Kenntnissnahmen hinausgreift, diese transzendiert, kann sie überhaupt Einzelnes kennenlernen und von da aus weiter zu umfassenderen Erfahrungen fortschreiten, d.h. einen Gang haben" (Buck 1967, S. 57; ders. 1981, S. 88 f.). In dieser Gangstruktur der Erfahrung, wie sie von Husserl skizziert wird, steckt m. E. ein hermeneutischer Charakter. Sie trifft in erster Linie für subjektiv relevante Erfahrungen aus dem Lebensweltbezug zu; denn hier haftet nach Husserl (1948, S. 30) den Einzelapperzeptionen "Sinnestranszendenz" an; genau diese Sinnestranszendenz macht den belehrenden Charakter der Erfahrung aus.

Die aus dem Lebensweltzusammenhang generierte Vor-Vertrautheit birgt freilich die Gefahr in sich, da sie sich auf wenige Fälle der Alltagspraxis bezieht, eingegrenzte Vorurteile zu produzieren und vorschnell zu verallgemeinern. Erfahrungsgemäßes Sprechen über Dinge und Verstehenszusammenhänge vermag solche Defizite interkommunikativ aufzudecken und die Beschränktheit im subjektiven Erfahrungskontext zu verorten. Hierbei hat Unterricht als "aufklärerische" und bildende Funktion seine spezifische Aufgabe.

Wie sieht Husserl den Zusammenhang der Antizipation als "vorgereifende" Struktur für Lernen bzw. neue Erfahrungen? Husserl beschreibt die Transzendenz der Erfahrung als Horizontstruktur der Erfahrung. "Jede aktuelle Erfahrung hat einen offenen Horizont von Vor- und Mehrwissen, der über alles bestimmte Gegebene hinausreicht und es gerade dadurch als das Bestimmte an etwas verstehen läßt bzw. noch ausstehende Bestimmungen entdeckbar macht" (Buck 1967, S. 57; ders. 1981, S. 89). Die

Horizontstruktur als das jeweils spezifische zugehörige Vorverständnis der Erfahrung bezieht sich auf die subjektive Perspektivität, auf die Vergleichs-"Sedimente", die dem jetzt Erfahrenen in irgendeiner Typik gleichen oder sich von ihm abheben. Nach Husserl ist der Erfahrung eine "bestimmte Typisierung aller Gegenstände" (Husserl 1948, S. 35) vorgezeichnet. Aber jeder spezifiziertere Erfahrungshorizont impliziert Horizonte von immer weiterer, vagerer Allgemeinheit; damit ist gemeint, daß diese Horizonte verstehensmäßig früher sind. Das Unbekannte steht demnach im Horizont einer Vorbekanntheit, d.h. es ist Unbekanntes in gewisser Hinsicht, es ist relativ Unbekanntes und darum auch immer schon relativ Bekanntes. "Unbekanntes ist jederzeit ein Modus der Bekanntheit" (Husserl 1948, S. 34). Aufgrund seiner Vorbekanntheit ist das Unbekannte erfragbares Unbekanntes. Das antizipatorische Moment der Horizontstruktur gehört als vorgängiges Erschließen wesensmäßig zu jeder Erfahrung<sup>15)</sup>. Durch explikatives Kennenlernen erfolgt dann ein Horizontwandel. "Mit jedem Schritt ursprünglicher Erfassung und Explikation eines Seienden wandelt sich ( ) der Horizont des Erfahrbaren im Ganzen; neue ... Vertrautheiten werden gestiftet und geben den apperzeptiven Erwartungen, die sich an die Gegebenheit neuer Gegenstände knüpfen, ihre Richtung und Vorzeichnung (Husserl 1948, S. 140). Damit trägt jede Explikation zur "Verdeutlichung und Klärung, als Näherbestimmung des in der Horizontform unbestimmten, darin Implizierten" (ebenda) bei. Somit lernt "die die Erfahrung leitende vorgreifende Anschauung ( ) im Fortgang der Erfahrung sich immer mehr in den Grenzen des jeweiligen gegenständlichen Sinnes zu halten. Sie wird im Gange der Erfahrung gekonnter; sie ist ein Produkt der Bildung durch Erfahrung" (Buck 1967, S. 65).

Husserls Funktion der Antizipation in der induktiven Struktur der Erfahrung meint also den unthematischen Hintergrund für Wahrgenommenes, der selbst ein Produkt der Erfahrung ist und

in die Struktur des Lernens eingebettet ist. Bei Husserl hat "Induktion" den Sinn von "Vordeuten", von vorgängigem Erschließen und nicht von Verallgemeinerung auf Grund von Einzelerfahrungen. Damit wird also das Moment des Erfahrungs-Kontinuums betont, das den Sinnrahmen für Erfahrungen ausmacht.

Eine differenzierte Analyse zwischen antizipatorischem Horizont als "Prius" für Lernen und subjektiv möglichem Fehlschluß durch induktive Verallgemeinerung nach der Erfahrungsintegration wird von Husserl nicht geleistet. Beide Aspekte sind jedoch von didaktischer Relevanz. Implizit sind sie jedoch im Begriff des "Horizontwandels" enthalten.

Der Horizontwandel ist nach Husserl eine Geschichte des positiven Zueinander von Antizipation und Explikation; zu ihm gehört aber auch ebenso die Nichterfüllung von Antizipationen, ihre Widerlegung durch nachfolgende Erfahrung. Eine solche "negative Erfahrung" bestimmt Husserl als Enttäuschung. Sie spielt auf Grund der persönlichen Betroffenheit als "Lebenserfahrung" eine Rolle und ist hier ein positives Moment in der Geschichte des Erfahrenden<sup>16)</sup>. Die negative Erfahrung veranlaßt uns, den Kontext unserer seitherigen Erfahrung so zu revidieren, daß das Neue in die korrigierte Einheit eines gegenständlichen Sinnes hineinpaßt. Der Gegenstand der Erfahrung stellt sich dann anders dar, aber auch das erfahrende Bewußtsein selbst kehrt sich um<sup>17)</sup>.

Ziel und Resultat des Lernens durch Erfahrung ist nach Husserl die gegenständliche Gewißheit. Husserl meint damit die "persönliche Betroffenheit" des erfahrenden Subjektes in der jeweils situativen Umgangserfahrung.

Mit dem in 3.3.1 diskutierten Erfahrungsbegriff im Pragmatismus scheint mir die phänomenologische "Theorie der Erfahrung", die von Husserl vornehmlich an den Phänomenen der Wahr-



nehmungserfahrung entwickelt worden ist (vgl. Buck 1981, S. 88), in folgendem didaktisch relevanten Aspekt eine Parallele aufzuweisen: Lernen wird als ein Prozeß der Erfahrung verstanden. Es ist in der Lebenspraxis motiviert, in Situationen verhaftet und wird vom biographischen Erfahrungshorizont strukturiert. Antizipation, Kontinuität und Explikation sind Struktur- und Richtungselemente des Lernens. Lernen geschieht im Anschluß an den Horizont der sprachlich vermittelten Sinnstrukturen und Vorinterpretationen. Schulisches Lernen darf daher die Erfahrung als "grundlegende Vermitteltheit der Dinge und meiner selbst ..., d.h. Verständigkeit, mit der ich bei den Dingen bin" (Buck 1967, S. 17), nicht ausblenden. Vielmehr erhält Unterricht eine sinnstiftende Funktion, wenn er die Erfahrungen der Schüler erhellt und für deren gegenseitigen Austausch sorgt. Wissensschaften und Lebenspraxis als unterschiedliche Erfahrungsqualitäten sind im Unterricht so miteinander zu verschränken, daß die Welt sinnhaft erfahren werden kann. Widerfahrnisse bilden den Anstoß für alles "reflexive" Verhalten des Lernens.

Eine differentia specifica der phänomenologischen Betrachtungsweise liegt gegenüber dem pragmatischen Verständnis von Erfahrung im anthropologischen Grundverständnis. Die "Grenze des pragmatistischen Verständnisses der Erfahrung liegt darin, daß die Offenheit und Belehrbarkeit immer auf derselben Ebene bleibt" (Buck 1967, S. 72). Nach Anschauung des Pragmatismus machen wir zwar immer wieder andere Erfahrungen, jedoch innerhalb desselben Horizonts der Erfahrbarkeit. Erfahrungen bewirken hier nicht einen Horizontwandel im Sinne der Phänomenologie. Negative Erfahrungen haben im Pragmatismus zwar einen Stellenwert, sie beziehen sich aber auf die bessere Umgangsfähigkeit mit den Dingen. Insofern machen sie uns klüger. "Aber der Erfahrende wird sich durch sie nicht seiner Erfahrung, und das heißt: seiner selber bewußt" (Buck, ebenda). Das Bewußtsein aber macht eine Erfahrung über seine seitherige Erfahrung.

Ein zusammenfassendes Resumé führt uns folgende wesentlichen Gesichtspunkte vor Augen:

Die phänomenologische Diskussion des Erfahrungsbegriffes hat relevante Aspekte für schulische Lehr-Lernprozesse gezeigt, die in der fachdidaktischen Diskussion vielfach ausgespart oder zunächst nicht explizit reflektiert und artikuliert werden:

- Der Lernprozeß beinhaltet im wesentlichen eine individuell-biographische Komponente, die zum Aufbau einer subjektiven Sinnstruktur führt. Eine solche Sinnstruktur ist eingebettet in die Perspektivität subjektiver Wahrnehmungs-, Sinndeutungs-, Bewertungs- und Relevanzmuster. Erfahrung geschieht also im Hier-und-Jetzt und enthält den Zwang zur Deutung für das Wachstum der Persönlichkeit.
- Alles Lernen, vor allem die planmäßige Form unterrichtlichen Lernens, muß bei einem vorgängig Vertrauten ansetzen. Im Sozialkontext der Klasse ist der Vertrautheits-horizont zu diagnostizieren und zu bereden. Unterschiedliche "Sinnhorizonte" auf Grund der Lebenswelt sind abzuklären. Das Lernen gilt dabei zumeist als Erweiterung, Klärung und Verallgemeinerung der positiven Grundlage des alltäglich Vertrauten.  
Wenn dabei eine Selbstkorrektur der Erfahrung notwendig wird, erfolgt eine Änderung der antizipativen Komponente für weitere, zukünftige Erfahrungen. Umlernen bedeutet einen Wandel des ganzen Horizonts der Erfahrung. Das Geschehen des Lernens erweist sich als die Geschichte des Lernenden selbst.
- Erfahrung wird nicht im Sinne funktionaler Verwertung alltagsweltlichen (und damit untergeordnet-zweitrangigen) Vorwissens verstanden, sondern hat einen eigenständigen und notwendigen Stellenwert. Das Einholen auch emotionaler Aspekte im Erlebnis- und Erfahrungszusammenhang verweist auf ein ganzheitliches Lernkonzept (vgl. Burow/

Scherpp 1981, S. 141 ff., S. 173 f.).

- Die Primärerfahrung und ihre interkommunikative Deutung darf damit nicht einer sekundären, verobjektivierten Erfahrung unter Effizienzgesichtspunkten, denen es in erster Linie auf Lernresultate im Sinne meßbarer Lern-Outputs ankommt, geopfert werden. Vielmehr ist auch schulisches Lernen in die Lebenswelt der Betroffenen einzubetten.
- In kritischer Distanz zum wissenschaftsorientierten Lernpostulat wird das "Zutrauen zur eigenen Erfahrung" (v. Hentig 1982, S. 38) favorisiert und die dort häufig unterstellte Aufgabenteilung von Alltag/Leben und Schule kritisiert<sup>18)</sup>. Eine Analyse eines solchen schultheoretischen Grundverständnisses mit wissenschaftsorientiertem Ausschließlichkeitsanspruch fördert folgende Prämissen zutage:

- \* Das Leben produziert alltägliche Erfahrungen.
- \* Die Schule bietet dafür die richtigen Erklärungen an.
- \* Schüler haben Erfahrungen (funktional) zur Veranschaulichung und damit auch zum Verstehen wissenschaftlicher Aussagen und Erklärungen stets parat.

Gegen diese letztgenannte Vorannahme ist einzuwenden, daß nicht von einer uneingeschränkten Präsenz und beliebigen Verfügbarkeit relevanter Erfahrungen ausgegangen werden darf. Vielmehr sind Erfahrungen nicht überall schon vorhanden, sondern müssen erst ermöglicht und grundgelegt werden. Wo man sich auf sie berufen kann, sind sie nicht als relevant eindeutig zu interpretieren, als intersubjektiv vergleichbar und abgeschlossen anzusehen, da eine unterschiedliche Vorerfahrungsqualität und unterschiedliche singuläre Ereignisse als Erfahrungsbasis bei den Schülern vorliegen.

Von der "Gangstruktur" der Erfahrung her gesehen, wie sie Husserl gekennzeichnet hat, haben veranschaulichende Beispiele nicht primär die Funktion der Verdeutlichung und Illustration allgemeiner Begriffe und Zusammenhänge. Vielmehr liefern sie erst die Grundlage für eine einführende

Verständigung. Die das Verständnis eröffnende Funktion gelingt am ehesten mit Erfahrungsbeispielen aus der alltäglichen Praxis der Lebenswelt.

- \* Schüler sehen die Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Aussagen ein, behalten sie und werden sie künftighin verwenden.

Die hierbei unterstellte Postulierung des Primats der Theorie vor der Erfahrung kann nicht als allgemeingültig akzeptiert werden<sup>19)</sup>.

- \* Für jeden Erfahrungsbereich gibt es die korrespondierende Theorie mit allgemein akzeptierten und wahrheitsfähigen Aussagen.

Dagegen ist einzuwenden, daß es für Erfahrungsbereiche interessens- und methodenbedingte konkurrierende Theorie-Aussagen gibt und/oder daß bestimmte Erfahrungsbereiche einem verbindlichen theoretischen Zugriff (noch) verwehrt sind.

Die phänomenologische Betrachtungsweise scheint sich jedoch einige ungelöste didaktische Probleme einzuhandeln, die einen "Horizontwandel" oder besser eine Horizonterweiterung des Erfahrungsbegriffes hinsichtlich seiner Relevanz für schulische Lehr-Lernprozesse notwendig machen:

- Erfahrung wird vornehmlich über die subjektive Wahrnehmungsebene diskutiert, wobei eine explizite Aufarbeitung der kognitiven Lernstrukturebene unterbleibt<sup>20)</sup>. Ebenso wird die Relevanz des Zusammenhanges von Handeln und Denken schlicht unterschlagen.
- Der Zusammenhang von Alltagswissen als subjektivem Lebensweltwissen und Wissenschaftswissen als objektivem Erkenntniswissen wird in seiner Struktur nicht hinreichend thematisiert, wiewohl er ein konstitutives Moment in institutionalisierten schulischen Lehr-Lernprozessen darstellt. Schule kommt nicht ohne "Kunde von etwas" aus. Sie verfolgt schließlich unter pädagogischem Aspekt zumindest drei Auf-

gaben (vgl. u.a.: Lichtenstein 1957, S. 5 f.; Schulz 1969, S. 27-45; Oppolzer 1979, S. 818): Die Eingliederung der nachfolgenden Generation in die sozio-kulturellen Ordnungen und gesellschaftlichen Normen durch Änderung des Verhaltens (Traditionsmotiv), die Hilfe bei der Entfaltung der persönlichen Anlagen des Individuums (Bildungsmotiv) und die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Dienste der Lebensmeisterung im Rahmen einer historisch-gesellschaftlichen Entwicklung (zweckrationales Motiv)<sup>21)</sup>.

Bei einer solchen Funktion von Schule taucht das Problem auf, daß im Unterricht unterschiedliche Wissensformen verhandelt werden, welche M. Niessen/H. Seiler (1977) und G. Söltenfuß (1983, S. 177 ff.) analytisch aufgeschlüsselt haben. Bei der Verfügung über Wissen kommt es entscheidend darauf an, "wie man etwas weiß, ob aufgrund bloßer Alltagserfahrung ... oder aufgrund kritischer Reflexion und stringenter Prüfung" (Aebli 1981, S. 277). Das Alltagswissen ist im hohen Maße zweckgebundenes Wissen. Es kommt über Wahrnehmung, Beobachtung und Handlungsteilnahme in sozialen Kontexten zustande und wird von Aebli (a.a.O., S. 274) hauptsächlich als Handlungswissen charakterisiert. Wissenschaftliches Wissen zielt eher ab auf die Erkennung gesetzmäßiger Zusammenhänge. Insofern beinhaltet es eine zunehmende Entfernung von situationsgebundenen Erfahrungssituationen und verfügt über eine abstrakte Begrifflichkeit. Das Unterrichtswissen stellt sich als Konglomerat unterschiedlicher Wissensformen dar, nämlich aus Fachwissen und generationspezifischen Alltagswissensbeständen der am Unterricht Beteiligten. "Aus dem didaktischen Dilemma, daß einerseits ein totaler Bruch zwischen Alltagswissen und Unterrichtswissen wegen der Ignorierung der individuellen Lerngeschichte der Schüler sich nicht mehr legitimieren kann und andererseits das alleinige Sich-Einlassen auf die alltäglichen vor- und außerschulischen Erfahrungsbereiche

einer affirmativen Betrachtung verhaftet bleibt, sind Unterrichtskonzepte entstanden, die versuchen, das Alltagswissen als eine didaktisch zu verändernde Ausgangsgröße aufzufassen" (Söltenfuß 1983, S. 181). So sieht etwa H. Rumpf durch die Kategorie: "Differenzierendes Einbringen von Erfahrung" einen Einbezug von Erfahrungswissen in den Schulunterricht vor, wobei er nicht einer reinen Funktionalisierung dieses Erfahrungswissens das Wort redet (Rumpf 1976, S. 96). "Alltagswissens-Strukturen" sind gemäß des Sozialisationsauftrages der Schule m. E. beim identitäts- und subjektiv-sinnstiftenden Bereich beruflicher Entscheidungskompetenz im Rahmen der Arbeitslehre der Hauptschule bewußt über konkrete Handlungssituationen herzustellen und dann im Unterricht reflexiv zu verhandeln. Handlungsfähigmachen läßt sich nicht über wissenschaftliches Erklärungsmuster allein bewältigen.

- Der phänomenologische Ansatz leistet m. E. nicht das Herausarbeiten qualitativ unterschiedlicher Ebenen von Erfahrung für das Lernen. Diese sind aber notwendiger Bestandteil für den Konnex der o. a. Wissensqualitäten. Hierfür erscheint die hermeneutische Struktur der Erfahrung fruchtbar. Mit ihr soll aufgezeigt werden, wie subjektive Erfahrung in der Schule nicht nur zu bereden und reflexiv zu verhandeln ist. Unterricht als Reorganisation der Erfahrung hat durchaus der individuellen Interpretation singulärer Ereignisse im Sinne subjektiver Erfahrungshorizonte wissenschaftlich verallgemeinerte Realitätskonstruktionen im Sinne sog. "objektiver Erfahrung" gegenüberzustellen - soweit solche (u. U. konkurrierend) vorhanden sind und unter Maßgabe der Reflexion des Entstehungszusammenhangs und Erklärungswerts solcher "Erkenntnisse". Damit wird nämlich eine Möglichkeit geschaffen, daß das Lernsubjekt einer qualitativ andersartigen Erfahrungsbasis zugänglich wird, und daß Bildung als hermeneutischer Prozeß initiiert wird.

### 3.3.2.3 Die hermeneutische Struktur der Erfahrung und ihre didaktische Relevanz für schulisches Lernen

Wenn wir den hermeneutischen Erfahrungsbegriff hinsichtlich seiner Relevanz für den schulischen Lern- und den subjektiven Bildungsprozeß analysieren, verzichten wir auf eine historisch-systematische Aufarbeitung der erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundsatzdiskussion einschließlich der methodischen Kritik des traditionellen Verständnisses der Geisteswissenschaften. Bei ihnen spielen die Kategorien von "Erfahrung" und "Verstehen" zumindest seit W. Dilthey (1833-1911) eine zentrale Rolle. Diese geisteswissenschaftliche Tradition hat das Selbstverständnis bis in die 60er Jahre<sup>22)</sup> unseres Jahrhunderts weitgehend bestimmt. Nach der empirischen Wende hat die hermeneutische Position einen zwar anderen Stellenwert in der "Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie" (Klafki 1971 b, S. 351-385) durch die Aufnahme einer "ideologiekritischen Perspektive" (a.a.O., S. 380) erhalten. Das wissenschaftliche Instrumentarium hermeneutischer Verfahren ist nach dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit durch den Kritischen Rationalismus (vgl. Albert<sup>2</sup> 1969, S. 143; Brezinka 1971, S. 105) und nach dem Positivismusstreit der 60er Jahre (Adorno u.a. 1972) nicht völlig obsolet geworden. Vielmehr ist das Problem des "Verstehens" von verschiedenen neueren Ansätzen (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973; Brumlik 1973; Goffman 1974; Helle 1977) wieder aufgegriffen sowie methodologisch weiterentwickelt worden (vgl. Wright 1974; Apel/Manninen/Tuomela 1978) und hat sich in sozialwissenschaftlichen (z.B. Oevermann 1976, 1979, 1980) bzw. pädagogischen Positionen (vgl. Baacke/Schulze 1979) erneut einen festen Platz verschafft. Die systematische Nachzeichnung und wissenssoziologische Analyse dieser Entwicklungsgeschichte würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Vielmehr soll versucht werden, wesentliche Aspekte zu eruieren und diese für den schulpädagogischen und fachdidaktischen Argumentationszusammenhang zu strukturieren.

In alltäglichen Erfahrungs- und Handlungssituationen versuchen wir über Wahrnehmung, Beobachtung und Sprache unterschiedliche Zusammenhänge bei der Konfrontation mit Sachverhalten, Objekten und Menschen zu verstehen, d.h. zu deuten, zu interpretieren, zu erklären, ihnen einen Sinn abzugewinnen oder zuzuschreiben. "Das Verstehen erwächst zunächst in den Interessen des praktischen Lebens" (Dilthey 1966, S. 40). Im Umgang miteinander müssen Menschen sich gegenseitig verständlich machen. "Das Grundverständnis, auf welchem der Vorgang des elementaren Verstehens beruht, ist das des Ausdrucks zu dem, was in ihm ausgedrückt ist" (ebenda).

Subjektive "Widerfahrnisse", die Selbstbetroffenheit bewirken, spielen dabei eine besondere Rolle, insofern sie eine verhaltens- und handlungsregulierende Funktion für das eigene Leben darstellen, oder zumindest ein reflexives Nachdenken bewirken. Wir gewinnen sozusagen Erfahrung, die es uns ermöglicht, zukünftiges Handeln besser bewerkstelligen zu können. Somit hat ein Lernprozeß<sup>23)</sup> stattgefunden. Dies trifft jedoch nicht immer zu; denn wir machen auch die Erfahrung, daß keineswegs eine Sicherheit im Verstehen durchgängig garantiert werden kann. (Auch dieser Tatbestand kann eine fruchtbare Erfahrung sein, insofern er uns der Naivität vorschnellen, eindeutigen Verstehens für die Zukunft beraubt.) So gibt es z.B. Situationen, wo wir einen Gesprächspartner falsch verstehen - in dem Sinne, daß wir das von ihm Gemeinte nicht in seinem Sinn decodieren - oder einen Sachverhalt anders als andere interpretieren. Mitunter bleibt er uns gänzlich verschlossen und unverstanden mangels eines notwendigen Vorverständnisses, welches Voraussetzung zum Erfassen und Erklären des Sachverhaltes ist. Somit wird die Frage relevant, wie wir zu gesichertem und richtigem Wissen sowie zu gerechtfertigten Urteilen kommen. Eine voraussetzungslose Beobachtung und Beschreibung der sogenannten "Wirklichkeit", wie sie die Position des naiven



Empirismus vertreten hat, gibt es nicht. Kann man dann über das "Verstehen" überhaupt eine gesicherte Erkenntnis gewinnen? (Das Gewinnen exakter Ergebnisse und Gesetzmäßigkeiten schreiben sich ja bekanntlich die empirisch-analytischen Wissenschaften mit ihren normierten Verfahren und experimentellen Paradigmata z. T. mit einem Ausschließlichkeitsanspruch zu.) Dies ist die wissenschaftstheoretische Grundfrage, mit der sich die Geisteswissenschaften zumindest seit Dilthey systematisch beschäftigen und die in den Sozial- und Kulturwissenschaften bis heute relevant ist. Dazu galt es, spezifische (nicht-naturwissenschaftliche) Verfahren zu entwickeln, die allgemeingültige Erkenntnisse zulassen. Die Frage der Hermeneutik zielt damit ab auf die "Objektivität" der im Subjekt aufgebauten geistigen Welt<sup>24)</sup>, durch die Kunst des Verstehens und Sichverständlichmachens. An diesem Aufbau sind grundsätzlich zwei voneinander unterscheidbare "Leistungen" beteiligt: Einerseits ist es die subjektive Komponente des Erlebens und der Selbstbiographie, wobei im individuellen Lebenslauf der Vergangenheit reflexiv Bedeutung zugeschrieben, der Gegenwart ein Wert beigemessen, der Zukunft ein Zweck zugeordnet sowie dem ganzen Leben ein Sinn abgewonnen wird. Das "Erlebnis der Zeit" bestimmt "den Gehalt unseres Lebens" (Dilthey 1966, S. 27). Andererseits ist der Verstehensprozeß auf die vergangenen und gegenwärtigen Lebensäußerungen, d.h. den Prozeß der Auseinandersetzung mit der Welt, den Handlungen im Umgang miteinander sowie den Erlebnisausdrücken und Urteilen anderer Personen gerichtet. Verstehen heißt dabei, aus einem Äußeren, d.h. einem Zeichen, einem Sinnesdatum, ein Inneres, d.h. einen Bedeutungsgehalt, der im Medium der Symbole ausgedrückt wird, erfassen bzw. aus einer "äußeren Situation" von Menschen auf deren Empfindungen, Einstellungen, Absichten, Ziele und Zwecke schließen und damit dem Ganzen einen Sinn abgewinnen<sup>25)</sup>.

Diese analytisch getrennten Aspekte von Erleben und Verstehen sind jedoch ineinander verflochten. Weder gibt es

eine unvoreingenommene und ungeschichtliche Standpunktlosigkeit des Betrachters und Verstehenden noch eine Unabhängigkeit des Erlebens von äußeren Einflüssen. Handlungen und Lebensäußerungen sowie die Wirkungen derselben auf andere belehren nach Dilthey den Menschen über sich selbst. So lernt er sich nur auf dem Umweg des Verstehens selber kennen.

Es besteht somit ein Zusammenhang von Leben, Ausdruck und Verstehen: "In dem Zusammenwirken von Erleben, Verstehen anderer Personen, historischer Auffassung von Gemeinsamkeiten als Subjekten geschichtlichen Wirkens ... entsteht das Wissen von der geistigen Welt" (Dilthey 1966, S. 29). Dilthey kennzeichnet unterschiedliche Formen des Verstehens wie z.B. neben der elementaren im täglichen praktischen Leben auch "höhere" Formen des Verstehens sowie unterschiedliche Techniken des Verstehens, die wir hier nicht näher beschreiben wollen. Wichtig erscheint die prinzipielle Prämisse, daß die Bedingung der Möglichkeit des Verstehens in der wesensmäßigen Geschichtlichkeit des Menschen und einer trotz aller Individualität vorliegenden grundsätzlichen Identität psychischer Verfaßtheit liegt. "Das Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im Du" (Dilthey 1966, S. 25).

Da wesentliche Kategorien des Verstehens geschichtlich und sozial vermittelt sind, läßt sich die eigene und die andere Individualität immer nur ausschnitthaft begreifen. In unserer Lebensgeschichte wandelt sich das Instrumentarium unserer Selbstdeutung. Auch eine grundsätzliche Welterschließung, nämlich von Sachwelt und Mitwelt, ist schlechterdings nicht vollends möglich, sondern nur in geschichtlich bedingter Beschränktheit, in kultur- und sprachbezogener Fixiertheit.

Während Geschichtlichkeit und anthropologische Grundverfassung für Dilthey, Zeitlichkeit und damit das Dasein als Entwurfscharakter für Heidegger (<sup>10</sup>1963) das Verstehen grundlegen, ist für Gadamer (<sup>5</sup>1986) die Sprache "das universale

Medium", in dem sich das Verstehen selber vollzieht. "Die Sprachlichkeit des Verstehens ist die Konkretion des wirkungsgeschichtlichen Bewußtseins" (Gadamer<sup>5</sup> 1986, S. 393). Für Gadamer stellt sich die hermeneutische Verständigung im Bild einer Verschmelzung von Horizonten dar. Habermas setzt gegen diesen behaupteten Vorrang von Tradition und Wirkungsgeschichte für die hermeneutische Einsicht die "Kraft der Reflexion, die sich im Verstehen entfaltet" und die "die Dogmatik der Lebenspraxis erschüttert" (Habermas 1970, S. 283). Damit würden die objektive Macht und der Bann der Tradition, die den Interpreten substantiell bestimmen, gebrochen. "Die Objektivität eines Überlieferungsgeschehens, das aus symbolischem Sinn gemacht ist, ist nicht objektiv genug" (ders., S. 287). Sprache sei auch ein "Medium von Herrschaft und sozialer Macht" (ebenda). Sie diene der Legitimation von Beziehungen organisierter Gewalt und sei damit auch ideologisch. "Die hermeneutische Erfahrung, die auf eine solche Abhängigkeit des symbolischen Zusammenhangs von faktischen Verhältnissen stößt, geht in Ideologiekritik über" (ebenda). Nur im Durchgang durch das ideologiekritische Verfahren, das die Befangenheit bricht, in die das wirkungsgeschichtliche Bewußtsein verstrickt sein kann, vermag hermeneutische Erfahrung ihre eigene Möglichkeit zu erfüllen. Habermas versucht mit seiner Diskurstheorie kontrafaktisch den Menschen unter den Bedingungen einer verwissenschaftlichten und technifizierten Zivilisation vernünftige Orientierungsmöglichkeiten für praktisches Handeln zu bieten (vgl. Nassen 1982, S. 313). Ziel ist, Bedingungen für eine "zwanglose" Kommunikation zu schaffen.

Damit wird durch Habermas die erfahrungsabhängige Bindung an ein gesellschaftliches Wertgefüge aufgedeckt und der Weg frei für im Konsens zu setzende, möglichst "herrschaftsfreie" Orientierungsmöglichkeiten unter der Zielsetzung eines emanzipatorischen Interesses. Marcuse (<sup>2</sup>1969) plädiert in diesem

Zusammenhang für die Schaffung neuer Wirklichkeiten durch das Hervorbringen "konkreter Utopien", die schrittweise verwirklicht werden sollten.

Kommen wir nach diesem kurzen wissenschaftsgeschichtlichen Exkurs in die Hermeneutik zurück zur zentralen Kategorie des Verstehens mittels und durch Erfahrung. Die Schritte des Verstehens<sup>26)</sup> - sie sind als solche bei der Konfrontation mit Lernsituationen fachdidaktisch relevant<sup>27)</sup> - lassen sich beschreiben (vgl. König/Zedler 1983, S. 88-93) als

- \* Beobachtung von konkreten Situationen  
(z.B. Arbeits-, Betriebs-, Berufs-"Situationen" "vor Ort" und/oder durch mediale Repräsentanz)
- \* Rückgriff auf eigene Erfahrungen als Deutungshintergrund  
(= "hermeneutische Grundregel" nach Nohl 1949, S. 151) und als Basis für Fremdverstehen  
(z.B. Relevanzstrukturen aus der Lebenswelt; handlungsorientierendes Selbstverständnis und praktisches Wissen in der "offenen Struktur der Umgangssprache" (Habermas 1970, S. 260), welches sich im Sozialisationsprozeß und durch Erfahrungen etwa in Betriebserkundungen und Betriebspraktika oder durch übermittelte Erfahrungen von Personen aus der Arbeitswelt herausgebildet hat)
- \* Rückgriff auf gemeinsame Erfahrungen als notwendiges Korrektiv für etwaige subjektive Fehleinschätzung  
(z.B. vorschnelle Generalisierung punktueller oder saisonal bedingter Erfahrungen aus einer Arbeitsweltbranche bzw. betriebsspezifischer Tätigkeiten zu fälschlicherweise relevanten Faktoren eines Berufsbildes nach Betriebserkundungen und Betriebspraktika gilt es auszuschalten, zurechtzurücken bzw. zu revidieren
  - durch Diskussion und Aufarbeitung der eigenen Erfahrungen als "Beispiel-Verstehen" und Strukturierung des subjektiven "Horizontwandels";
  - durch Vergleich mit Erfahrungen von Mitschülern in anderen

Betrieben;

- durch an Beispielen einzuführenden Verständnissituationen für Begriffe und Strukturierungsmöglichkeiten komplexer Zusammenhänge der Arbeitswelt;
- durch Konfrontation mit Erfahrungen von in verschiedenen Arbeitspositionen direkt Betroffenen.

Ziel dieses Verständigungsprozesses ist die "... Korrektur des Vor-Verständnisses ..." (Buck 1981, S. 49).)

- \* Berücksichtigung der Umwelt, der in der historischen und gesellschaftlichen Entwicklung sich manifestierenden Verständnisse und Normen  
(z.B. gesellschaftlich-geschichtliche Entwicklung von Technologien und ihrer Auswirkung auf Produktionsverhältnisse; Bedingungen, Voraussetzungen und Konsequenzen menschlicher Arbeit in der Polarität von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeitswelt;  
gesellschaftliche Organisation von Arbeit als politische Gestaltungsaufgabe;  
Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Politik in der Gestaltung, Entwicklung und Veränderung von Arbeitsbedingungen, der Arbeitsorganisationen, der Berufsstruktur und schließlich des gesamten Arbeitsmarktes).

Diese Grobstruktur der "Schritte des Verstehens" vermag ein heuristisches Raster für realitätsnahe Unterrichtsmethoden der Arbeitslehre abzugeben, wie wir in Kap. 4 näher ausführen werden. Dabei lassen sich aktuelle Ansätze sozialwissenschaftlicher Hermeneutik wie z.B. qualitative Interviews, teilnehmende Beobachtung, Tonband-/Videoaufzeichnung und deren gemeinsame Auswertung unterrichtsmethodisch adaptieren. Gleichzeitig müssen die Grenzen und Ergänzungsnotwendigkeiten solcher Verfahren auf dem Hintergrund der angestrebten Bildungsziele und der Lernmöglichkeiten der Hauptschüler analysiert und reflektiert werden.

Vorher jedoch wollen wir uns auf die grundlegende Gangstruktur der Erfahrung näher einlassen und daran den Vollzug des Lernprozesses näher erklären. Dabei werden wir wesentliche Gedanken von Buck (1967, 1981) für unseren Argumentationszusammenhang rekonstruieren.

Zunächst gilt es, den hermeneutischen Begriff der Erfahrung in seiner doppelten Bedeutung zu explizieren, wenn Lernen als ein Geschehen der Erfahrung verstanden werden soll:

Erfahrung meint einmal "... die einzelnen Erfahrungen von etwas" (Buck 1967, S. 8), mit denen unser Wissen anfängt. Erfahrungen schaffen die Grundlage von Wissen und Erkenntnis. Bei diesem Prozeß kommt es zu einem differenzierten Zuwachs an Belehrung auf der Grundlage jeweils schon gemachter Erfahrungen. "Erfahrung machen" als Vorgang ist also Lernen, das auf "Erfahrung haben", also Wissen als Resultat des Vorganges, als Vorstufe aufbaut. Weitere Erfahrung (= Lernen) hat bisherige Erfahrung (= Wissen) zur Voraussetzung. Wie diese Voraussetzungserfahrung letztlich und erstmals zustandekommt, darauf wollen wir an dieser Stelle (noch) nicht eingehen.

Der zweite Bedeutungsgehalt von Erfahrung steckt in der inneren Rückbezüglichkeit der Erfahrung beim Lernenden. "An jeder Erfahrung machen wir nämlich eine Erfahrung über diese Erfahrung" (Buck 1967, S. 9). Diese zweite Erfahrung richtet sich nicht auf den Inhalt, sondern auf die subjektive Bedeutung der ersten Erfahrung, womit Erwartungshorizont und Konsequenz bezüglich weiterer Erfahrungen bestimmt werden. Es wird damit gleichsam die perspektivische Struktur der menschlichen Welterfahrung grundgelegt, die sich nicht auf den Fundus vorwissenschaftlicher Erfahrung beschränkt, sondern ebenso für wissenschaftlich-empirisches Wissen grundsätzliche Gültigkeit hat<sup>28)</sup>. Sowohl die lebensweltliche wie auch die

wissenschaftliche Erfahrung besitzen somit eine "Vorurteilsstruktur".

Erfahrung machen wir nur, wenn die Hintergrundstruktur unseres Vorwissens sich mit dem Neuen vermitteln läßt. "Es gehört daher zur Eigentümlichkeit des Lernens, daß Neues nur lernbar ist, wenn es in den Horizont der alten Sinnbezüge hineingelegt und aus diesem heraus neu entwickelt werden kann" (Petersen-Falshöft 1979, S. 65 f.). Neben dieser antizipativen Seinsverfassung der Erfahrungsstruktur ist für das Lernen folgendes Bildungsmoment in der Erfahrung bedeutsam: "Zugleich macht der Erfahrende auch eine Selbsterfahrung: er erfährt etwas über seine Verhaltensweisen und lernt etwas über künftige Verhaltensweisen. Erst in dieser Rückwendung der Erfahrung auf sich selbst, die zugleich ein Wandel unseres Erfahrenkönnens ist, liegt die eigentlich belehrende Kraft der Erfahrung" (Buck 1967, S. 9).

### 3.3.2.3.1 Erfahrung als Voraussetzung für Lernen

Lernprozesse gehen vielfach implizit von einem teleologischen Verständnis aus, d.h. "... von einem feststehenden und den Ablauf des Prozesses bestimmenden Ziel der 'fertigen', gekonnten Leistung her, bei der das Lernen an einem auch zeitlich ungefähr fixierbaren Punkt ankomme. ... Das Lernen erscheint dann als im Grunde zufälliges genetisches Moment, dem allenfalls ein psychologisches Interesse zukommt" (Buck 1967, S. 12 f.). Der Bezugspunkt eines sachlichen und zeitlichen "Endpunktes" läßt den Weg im Resultat verschwinden. Wo jedoch der genetische Aspekt in Form einer bewußten Stufung des Lernprozesses psychologisch und didaktisch berücksichtigt wird<sup>29)</sup>, wird die Erfahrung traditionellerweise als etwas Vorläufiges begriffen, das im Wissen zu seinem natürlichen Ende kommt. Thematisierung und Interpretation von

Erfahrungsleistungen erscheinen in der Geschichte der Unterrichtstheorie fast durchgängig als zweitrangig, obwohl der Lernprozeß als Prozeß der Erfahrung zu verstehen ist.

Bereits in unserer Alltagserfahrung stellen wir fest, daß das Lernen eine Aneignung von Neuem auf Grund von schon Bekanntem ist. Herbart machte sich diese Einsicht für das methodisierte Lernen zunutze (vgl. Anm. 29). Letztes Bekanntheitssubstrat sind also bestimmte Erfahrungen, und zwar auch dort, wo die "Lernvoraussetzung" keine Erfahrung i. e. S., sondern Resultat begrifflicher Vermittlung ist. Erfahrung erscheint als die Voraussetzung allen Lernens, "... gleichgültig, ob das Gelernte selbst eine Erfahrung im strengen Sinn, ob es ein begrifflicher Sachverhalt, ob es nur ein Gegenstand möglicher oder künftiger Erfahrung ist, der uns durch 'Unterricht' vorgreifend vermittelt wird" (Buck 1967, S. 14).

Kant wie Herbart betonen, daß die Erfahrung uns die erste Kunde von der Welt gibt. Als hinreichende Voraussetzung muß m. E. dabei eine subjektive Relevanz<sup>30)</sup>, als notwendige Voraussetzung die sinnliche Aufnahmebereitschaft und -fähigkeit gegeben sein. Grundsätzlich läßt sich aber festhalten, daß jeder seine Erfahrungen selbst machen muß. Er gewinnt dabei ein erstes Verständnis, auf dem alles weitere Verständnis fußt. Insofern ist die Rede von der Erfahrung als Grund des Lernens berechtigt. Erfahrung ist also "... die anfängliche und für alle weitere (begriffliche) Vermittlung grundlegende Vermitteltheit der Dinge und meiner selbst, in der mich die Dinge überhaupt erst etwas angehen" (Buck 1967, S. 17). Erfahrung als Lerngrund beinhaltet somit ein Doppeltes: ein erstes und grundlegendes Verständnis der Dinge und eine erste und grundlegende Verhältnismäßigkeit des Erfahrenden. Alle Belehrung über noch unbekannte Sachverhalte verlangt bezüglich ihrer Fruchtbarkeit die Rückbesinnung des Subjektes auf etwas,



was es in der Erfahrung schon selbst verstanden hat.

Buck betont m. E. zurecht, daß die Erfahrung nicht lediglich Grund einer möglichen Folge des Lernens, sondern Grund einer notwendigen Folge ist: "Das Lernen gehört notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund" (Buck 1967, S. 17). In der alltäglichen Lebenserfahrung spricht man etwa davon, daß man um eine Erfahrung reicher geworden ist. Damit ist gemeint, daß man aus einer solchen Erfahrung etwas gelernt, d.h. daraus Konsequenzen für sich gezogen habe. Dieses Konsequenzen-Ziehen in Form eines Umorientierens gehört dabei zur Erfahrung selbst. Wenn solche "belehrenden" Erfahrungen Verhaltensänderungen bewirken, läßt sich eine Identität von Erfahrungs- und Lernprozeß konstatieren. Dies hat zur Folge, daß Lernen nicht nur als eine Folge von Erfahrung, sondern umgekehrt Erfahrung auch als eine Folge von Lernen aufzufassen ist. (Auf diesen letztgenannten Zusammenhang werden wir im nächsten Teilabschnitt noch näher eingehen.) Welche Erfahrungen nämlich künftighin gemacht werden können, das hängt primär davon ab, ob und wie aus vorangegangenen Erfahrungen gelernt worden ist.

Die Identifizierung von Erfahrung und Lernen scheint im Widerspruch zur heutigen Schulwirklichkeit zu stehen. Der Schule als Ort des Lernens geht es nämlich um intentionalen und systematischen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten. Unterrichtsliche Lehrpraxis vermittelt ganz bewußt Kunde, weil es dem Schüler am Kontext von Erfahrungen mangelt. Er hatte weder Zeit noch Gelegenheit für entsprechende, d.h. gesellschaftlich als notwendig erachtete, Erfahrungen. Ökonomisch strukturiertes Lernen soll ja Raum schaffen für die wesentlichen Erfahrungen. Ein solches, nicht unmittelbares Lernen muß jedoch wie die originäre Erfahrung verarbeitet werden, wenn es beim Lernenden zum Verstehen kommen soll.

Nun läßt sich kein fixer Anfangspunkt für den Lernprozeß als Erfahrungsprozeß konstruieren. Darüber hinaus kann schulisches Lernen im Sozialverband der Klasse nicht von gleichen "Vorerfahrungen" ausgehen. Also wird vieles gelernt, wofür aus Mangel an Erfahrung das volle Verständnis fehlt. Dabei hat das anfänglich Gelernte trotzdem schon immer eine (zumindest sprachlich vermittelte und/oder über Beispiele deiktisch eingeführte) Bedeutung. Ein der Erfahrung vorgreifendes Lernen, sozusagen ein "Lernen auf Vorrat" beinhaltet bereits ein wirksames Verstehensmoment, welches hier nach vorwärts gerichtet ist: Es soll einen adäquaten Vorgriff auf künftige Erfahrungen bilden. Das didaktische Problem steckt hier in der Adäquanz.

Im Problematisierungskontext des Stellenwerts der Erfahrung in der Schulwirklichkeit haben wir hier den Aspekt angesprochen, daß Erfahrung auch Folge von Lernen sei. Ihn gilt es systematisch erst weiter unten zu explizieren. Für das Verständnis des Zusammenhanges von Lernen und Erfahrung mußte dieser Aspekt jedoch hier eine vorläufige Erwähnung finden. Dabei scheinen wir in einen Zirkel zu geraten. Wir hatten argumentiert, daß die Struktur des Wissenserwerbes notwendigerweise ein Vorwissen voraussetzt: Nach einer Sache kann man nur fragen, wenn man von ihr schon weiß. Weiß man aber bereits, dann bedarf es auch keines Fragens, d.h. Lernens<sup>31)</sup>. Die Behauptung, daß das Lernen nur von einem schon vorhandenen Wissen her möglich sei, läßt sich nur aufrechterhalten, wenn man den Begriff des Wissens in verschiedener Hinsicht gebraucht: Das latente Vorwissen ist von anderer Qualität als das aktuelle Kennenlernen, von dem beim schulischen Lernprozeß die Rede ist.

Aristoteles<sup>32)</sup> löst dieses Problem, indem er zwei Arten des Lernens von gegensätzlicher Struktur charakterisiert, nämlich den aufsteigenden Weg vom Einzelnen und Besonderen zu immer Allgemeinerem, bis zu den letzten Prinzipien des Wissens. Den Ausgangspunkt bildet hier ein Vorwissen der fraglichen Sache

im Sinne eines undifferenzierten Totaleindruckes, den Endpunkt bildet die Kenntnis der Prinzipien der Sache. Aristoteles nennt diesen "induktiven" Weg Epagogé, Hinführung. Er meint damit nicht nur den einsamen Erkenntniserwerb, sondern ebenso die Verständigung, die einen anderen zu einem besseren Wissen führt, d.h. die Verständigung mit Hilfe sinnenfälliger bekannter Beispiele (vgl. Buck 1967, S. 32 f.). Gegenläufig dazu ist der Gang des deduktiven Lernens, dem Aristoteles einen systematischen, nicht jedoch einen genetischen Vorrang zuschreibt. Der ursprüngliche Weg der Wissens- und Erkenntnisgewinnung ist nach Aristoteles vielmehr der Weg der Epagogé. Das wissenschaftlich-beweisende Verfahren kann nämlich das Ausgangswissen nicht wiederum durch Beweis beschaffen, sondern setzt den epagogischen als den eigentlichen Weg des Lernens voraus<sup>33</sup>). Eine darstellende Lehre ist kein in das Wissen und Verstehen einführendes Verfahren. Ihr Verständnis setzt voraus, daß der Lernende zunächst den Weg der didaktischen Epagogé geht und sich zuvor auch die Technik der beweisenden Darstellung angeeignet hat.

Die aristotelische Induktionstheorie trägt der genetischen Struktur des Lernens aus Erfahrung Rechnung. Sie setzt bei der Analyse der menschlichen Erfahrungsstruktur an. Die aristotelische Induktion (= Epagogé) fragt nach den Bedingungen, kraft derer Lernen aus Erfahrung möglich ist. Sie zielt darauf ab, "... durch die Heranführung an einen konkreten Einzelfall eine Begründungshinsicht höherer Allgemeinheit zu gewinnen" (Petersen-Falshöft 1979, S. 70). Der epagogische Weg ist gleichsam ein Fortschreiten von diffusen Vormeinungen zu einem begründeten Wissen aus Prinzipien. Die Erkenntnis von Prinzipien "... ist Erkenntnis der konkreten Sache, die uns vorher nur ( ) be-kannt war und nun aus ihren Gründen erkannt wird" (Buck 1967, S. 34). Dabei spielt die menschliche Kommunikation eine wesentliche Rolle: Die Epagogé muß sich als fortwährende Explikation des Zusammenhanges von Argumenten und Einstellungen innerhalb

des Kommunikations- und Verstehensprozesses vollziehen. Dies macht den hermeneutischen Charakter der Erfahrung aus: Im Kommunikationskontext wird der Andere als eine Instanz anerkannt, der mir etwas zu sagen hat, d.h. der die Maßstäbe meines Wissens in Frage stellt. Durch das Hinterfragen des oberflächlich Vertrauten und vordergründig Selbstverständlichen erfolgt eine Konfrontation mit den Verstehensvorgriffen unserer Antizipationsweisen. Damit wird einerseits die Kontinuität der Erfahrung gewährleistet und andererseits eine Korrektur der Selbstausslegung unserer Erfahrungs- und Handlungspraxis ermöglicht. Darin liegt die didaktische Bedeutung der genetischen Struktur der Epagogé, bei der sich Lernen auf der Grundlage von Erfahrung vollzieht. Die wesentlichen Elemente des hermeneutischen Erfahrungslernens gilt es nun näher zu charakterisieren:

a) Bedingung für produktives Lernen ist immer eine Anknüpfungsmöglichkeit an schon Vorverstandenes.

Lernen muß mit dem uns Vertrauten, dem unserem Vorverständnis Naheliegenden beginnen, wenn Verstehen gelingen soll. "Lernen beginnt gleichsam mit der Ausdifferenzierung des schon in unausdrücklicher Signalisierung vorgegebenen Wissens" (Petersen-Falshöft 1979, S. 74). Epagogé meint also jedes Lernen, das auf Grund eines in der Erfahrung wirksamen Vorwissens geschieht. Nach Aristoteles haben die uns leitenden Antizipationen schon immer die Allgemeinheit von Prinzipien im Blick. Zunächst geschieht dies zwar im diffusen unstrukturierten Vorgriff, im Gang des Erkenntnisprozesses jedoch in der sich steigenden Klarheit der Ausdrücklichkeit des prinzipiellen Gründewissens. Auf dieses antizipatorische, vorgereifende Moment, das zu jeder Erfahrung gehört, hat später Husserl - wie wir bereits erwähnt haben - ausdrücklich hingewiesen und damit die konstituierende Rolle des Vorwissens für jedes Zustandekommen von Erfahrung betont.

Antizipationen sind eine wesentliche Bedingung des Lern-

prozesses. Das Vertrautwerden des Neuen vollzieht sich nur im Durchgang der Perspektivität unseres alten Erfahrungswissens. Deshalb dürfen wir das Vorwissen beim Lernen nicht überspringen; denn seine Sinnbezüge haben sich zum Selbstverständlichen modalisiert. Ein Lernfortschritt kann somit nur aus der Exhaustion unseres Vorwissens erwachsen. Dabei handelt es sich nicht um eine zirkuläre Reproduktion desselben. Vielmehr herrscht eine dialektische Struktur vor. Dem Lernen aus Erfahrung muß nach Aristoteles immer die Aufhebung der vormals vertrauten Antizipation vorausgehen. Im Prozeß des Lernens, wenn uns die Sache vertrauter wird, verlieren sich die ursprünglichen Antizipationen. Die subjektiv geschichtlich-gewachsene, sinnvolle Vorstruktur, die für weitere Lernerfahrungen nutzbar zu machen ist, enthält im Gang der Erfahrung, der eine Wechselwirkung von Antizipation und Explikation aufweist, durch das Medium Sprache eine Uminterpretation. Die umgangssprachliche Weltauslegung, die im Kontext der Lebenswelt als Verständnishorizont der Alltagspraxis sich herausgebildet hat, erhält damit ein didaktisches Prius vor fachterminologischen Deutungsmustern<sup>34)</sup>. Umgangssprachliche Begriffe sind im Unterricht so auszuloten und zu differenzieren, daß sie Ausgangspunkte für fremde Erfahrungskontexte zu bilden imstande sind. Gleichzeitig müssen sie hermeneutisch "... vorpräpariert werden, daß das natürliche Hinausmeinen des umgangssprachlichen Weltverstehens nicht zum Mißverstehen führt" (Petersen-Falshöft 1979, S. 86).

Halten wir fest: Erfahrung ist ein notwendiger Anfang des Lernens<sup>35)</sup>. "Sie ist Grund des Lernens, weil in ihr als dem für uns früheren Wissen dasjenige Wissen, dem das Lernen zustrebt ... implizit schon enthalten ist" (Buck 1967, S. 40). Die Erfahrung ist Anfang und Grund eines Prozesses, der die Erfahrung insofern übersteigt, als es seine Intention ist, die Erfahrung vollends verständlich zu machen. Für die Bedingung des Lernens aus Erfahrung spielen die bereits

1

ausgebildeten Denk- und Verstehensstrukturen eine elementare Rolle. Neu Hinzuzulernendes ist mit ihnen in Beziehung zu setzen. Das Neue muß sich gewissermaßen in den alten Wissensbezügen spiegeln. Nur so kann es zu einem Abbau falscher und zur Verhinderung des Aufbaus unangemessener Antizipationsweisen kommen. Letzteres ist jedoch Voraussetzung dafür, daß ein angemessenes Problembewußtsein und ein verstandenes Wissen zu einer produktiven Eigenerfahrung werden. Nun erhebt sich die Frage nach dem Modus des schulisch neu zu lernenden, möglichst objektiven wissenschaftlichen Wissens. Ihr wollen wir im folgenden nachgehen.

b) Die Lehrfunktion des Beispielverstehens.

Das Beispiel ist für den aristotelischen induktiven Weg des Lernens ein Anfang und erster Grund, von dem aus Wissen und Überzeugung zustande kommen. Das Beispiel hat die Funktion einer einführenden Verständigung. Es kann somit noch nicht vorhandene, jedoch für den Lernprozeß notwendige Vorerfahrungen bzw. Vorwissen als Voraussetzung und Basis für systematisches Lernen grundlegen. Beispiele stellen "... eine Informationsbasis (bereit), anhand derer der Lernende zu für ihn neuen Erkenntnissen gelangt ..." (Mandl/Schnotz/Tergan 1983, S. 48). Beispiele sollten deshalb im Unterricht nicht lediglich der zusätzlichen Verdeutlichung bzw. Illustration allgemeiner Sätze und Begriffe dienen, sondern überhaupt erst die Bedingungen für deren Verständlichkeit liefern. "Das Verstehen des Beispiels geht dem Verständnis des Allgemeinen voran, nicht umgekehrt!" (Buck 1981, S. 201).

Beispiele stellen ein Besonderes mit der Aufforderung vor Augen, es unter dem Blickwinkel des Allgemeinen zu betrachten. Insofern haben sie belehrende Kraft. Sie eröffnen erst das Verständnis<sup>36)</sup>. Dies zeigt sich insbesondere bei Begriffen der Umgangssprache und der lebenspraktischen Natur. Sie erlernen wir und machen sie uns verständlich durch Beispiele

und durch deiktische Hinweise<sup>37)</sup>. Mit Beispielen wird von seiten des Erklärenden das Vorwissen ausgelegt, das latente Vorverständnis in einem Kontext expliziert. Für den Dialogpartner wird ein hinsichtlich seiner bisherigen Vollzüge "fremdes" Beispiel erkenntnis- und verstehenswirksam, wenn es vom Erfahrungs- und Verstehensrepertoire des Lernenden her plausibel erscheint und eine operationalisierende Veranschaulichungsfunktion bietet. So wird ein explizites Verständnis des Allgemeinen, des zuvor in der Situation höchstens implizit Verstandenen geliefert. Der Prozeß der Begriffsbildung durch Beispiele muß als ein hermeneutischer Prozeß verstanden werden (vgl. Buck 1967, S. 114).

Wenn angesichts des vielfach anzutreffenden didaktischen Primats der demonstrativen Methode das Beispiel ganz selbstverständlich als Anwendungsfall eines allgemeinen Begriffs Verwendung findet, also illustrative Funktion hat, setzt dies zunächst eine klare Vorstellung voraus<sup>38)</sup>. Gelingt es, diese durch das demonstrative Verfahren zu erzeugen, dann hat das Beispiel die Funktion, die erzeugte Vorstellung noch klarer zu machen.

Für die Beispielpraxis einer Handlungshermeneutik, die ein einführendes Vorverständnis der Arbeitswelt innerhalb des Bildungsauftrages der Arbeitslehre in der Hauptschule liefern soll, ist in diesem Zusammenhang folgendes zu beachten:

Trotz kontrovers geführter Diskussion um die Form und über den Wert von praxisorientierten Veranstaltungen wird die Realerfahrungsvermittlung in didaktischen Beiträgen fast durchgängig vom Prinzip der Anschaulichkeit her legitimiert. Erkenntnis-, lern- und unterrichtstheoretische Auseinandersetzungen über den Zentralbegriff der Erfahrung und seinen Stellenwert für das Lernen unterbleiben jedoch fast durchgängig in vielfach pragmatisch "gestrickten" methodischen Handlungsanweisungen. Verfechter durchgeplanter Erkundungen

mit vorher im Unterricht genau fixierten Beobachtungsaufträgen lehnen sich an ein lernzielorientiertes Unterrichtsparadigma an und unterstellen "... ein unproblematisches Verhältnis zwischen Wahrnehmungen und den in den Lehrplänen vorgesehenen Verallgemeinerungen" (Gerdsmeier 1980, S. 22). Ein solches Vorgehen steht diametral zum erfahrungsorientierten Lernprozeß hermeneutischer Struktur. Letzteres muß Möglichkeiten subjektiver sinnlicher Eindrücke von singulären betrieblichen "Realitäten" bewußt zulassen und eröffnen. Gleichzeitig ist ein Hinweis nötig, wofür etwas beispielhaft zu verstehen ist. Damit wird ein Vorwissen und eine individuelle Vorerfahrung grundgelegt. Die Bedingung der Möglichkeit für Lernen in einem genetischen Sinn wird so unterschlagen. Zwar ist es Eigenart solcher Beispiele, über sich hinaus auf etwas Allgemeines zu verweisen. Aber erst eine Mehrzahl von Beispielen vermag über den Abwandlungs- und Anwendungsbereich eines Allgemeinen zu belehren (vgl. Buck 1967, S. 37). Insofern ist ein kurzfristiger Schluß auf allgemeine "Gesetzeszusammenhänge" über die "Anschauungsgrundlage" von Betriebserkundungen unzulässig. Wird die begriffliche Vorstruktur vor der Erkundung im Unterricht, d.h. vor einer ersten Realitätskonfrontation, als Raster vorgegeben, hat das Beispiel keine Verständnis eröffnende, belehrende Funktion, sondern eine nachträglich "illustrative". Die letztgenannte Funktion ist jedoch erst nach der reflexiven Verarbeitung erster Vorverständnisse für individuelle Erfahrungen in Betriebspraktika zu einem späteren Zeitpunkt zulässig. Dies hängt mit der Zirkelstruktur des Beispielverstehens zusammen. Die Veranschaulichungs- und Verstehensleistung des Beispiels liegt darin, daß der Lernende selbst das Gelehrte versteht.

- c) Dazulernen und Umlernen durch fortschreitende Erfahrung.  
Lernen ist identisch mit dem Gang der "fortschreitenden" Erfahrung, die sowohl ein Dazulernen als auch ein Umlernen ist.



Wir haben bereits erwähnt, daß vom Verständnis des hermeneutischen Erfahrungsbegriffes her man etwas absolut Neues nicht lernen kann, da es nicht in Beziehung zum strukturierten Gefüge unseres Vorwissens gesetzt werden kann. Diese Einsicht leitet stillschweigend unser Urteil, wenn wir etwas Neues als einleuchtend bezeichnen. Damit meinen wir, daß das Neue in ein Kontinuum mit dem vorhandenen Wissen und Problembewußtsein "eingebaut" werden kann. Der Fortschritt durch den Lernprozeß liegt dabei in der größeren Klarheit unseres Wissens, in einem differenzierten Erkenntnisfortschritt oder Können. Die Kontinuität des Lernprozesses ist jedoch nicht eine geradlinig auf die vorhandene Antizipationsstruktur aufbauende und diese so ausdifferenzierende Erfahrungsleistung. D.h.: Dazulernen meint nicht nur eine bruchlose positive Schrittfolge, sondern auch ein Umlernen auf Grund von Irrtümern, eine Korrektur von Vorstellungen, die man sich über etwas gemacht hat oder eine Revision von Einstellungen und Urteilen, bedingt durch subjektiv betroffen machende Widerfahrnisse. Vielfach meinen wir, wenn wir davon sprechen, wir hätten etwas "dazugelernt", vorzüglich ein Umlernen. Damit ist ausgedrückt, daß sich der Horizont unserer Erfahrungen gewandelt hat. Gleichzeitig werden wir als Umlernende mit uns selbst konfrontiert, d.h. wir kommen zur Besinnung. Wir machen "... eine Erfahrung hinsichtlich der ersten Erfahrung" (Buck 1981, S. 190). Damit wird das Geschehen des Lernens zur Geschichte des Lernenden selbst (vgl. Buck 1967, S. 44).

Wenn die Erfahrung nicht nur als ein genetisches, sondern - wie bei Aristoteles - auch als ein sachliches Prius für Lernen postuliert wird, d.h. als ein inhaltliches Vorwissen des Allgemeinen, dann ergibt sich automatisch die Gefahr einer vorschnellen Verallgemeinerung. Diese Neigung gehört zu dem für die Erfahrung wesentlichen Moment der Antizipation. Es entstehen Irrtümer im Sinne von "Vorurteilen". Die

Korrektur einer solchen irrtümlichen Antizipation geschieht selbst wieder durch die Erfahrung.

Wissenschaftliche Erfahrung im Sinne der Empirie vermeidet möglichst von vornherein die Voreiligkeit und damit die Enttäuschung der alltäglichen Erfahrung. Ihre methodisierte Form der Falsifikation betrifft jedoch den Erfahrenden nicht eigentlich. Ein Heranführen zur Eigenerfahrung unterbleibt, wenn die antizipativen Erwartungen eines perspektivischen Sinnhorizontes durch ein einseitiges Verständnis von Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts (vgl. Kap. 1.3.3) sog. objektivierten Erfahrungsergebnissen geopfert werden.

Das positive Moment der negativen Erfahrung für die Geschichte des Erfahrenden haben wir bereits hervorgehoben, als wir uns mit Husserls phänomenologischem Verständnis der Erfahrung auseinandersetzten. Dieses Moment schlägt sich in der Form persönlicher Betroffenheit als Lebenserfahrung nieder. Solche Enttäuschungen sind im Lernprozeß der Berufsorientierung besonders fruchtbar, wenn falsche oder idealisierte Berufswunschvorstellungen durch betriebspraktische Erfahrungen der Schüler vor Ort desillusioniert werden. Zumindest hat die dort gemachte negative Erfahrung die Funktion, eine verbesserte, angepaßtere Weise des Erfahrungserwerbes zu ermöglichen. Der Kontext seitheriger Erfahrung, der das Produkt von Wertvorstellungen aus dem Sozialisationsbereich der Lebenswelt sowie eines daraus sich ergebenden selektiven Informationsnachfrageverhaltens ist, wird revidiert. Durch die persönliche Betroffenheit - hier die eigene Berufswahlsituation - stellt sich der Erfahrungsgegenstand anders dar, aber auch das erfahrende Bewußtsein selbst kehrt sich um (vgl. Buck 1967, S. 71).

- d) Reflexion von und Argumentation über subjektive Erfahrung schafft die Grundlage von Erkenntnis.  
Subjektive Erlebnisse, d.h. Wahrnehmungen, Beobachtungen,

Widerfahrnisse in Interaktionssituationen sind immer auch ein Stück Aneignung von Teilen dieser Situation durch den Erlebenden. Solche Erlebnisse, z.B. in der betrieblichen Arbeitswelt, werden jedoch noch keine Erfahrungen, solange sie nicht bewußt auf ihre Voraussetzungen hin reflektiert werden. Damit Erfahrungen wirklich als solche verarbeitet werden, brauchen wir Distanz, müssen wir reflektieren, vergleichen, uns bewußt erinnern. Erfahrungen müssen von der unmittelbaren Erlebnissituation gelöst, mit anderen Erfahrungen bewußt verglichen, im Horizont früherer Erfahrungen gedeutet werden. Subjektive Interpretationsmuster sollen durch die Rekonstruktion der Vorstellungen, die "die Betroffenen von sich selbst im Kopf haben" (Heinze/Klusemann 1979, S. 186) systematisch "nachverstanden" werden (vgl. Schröder 1982, S. 12). Ziel dabei ist, die eigene Erfahrungsweise zu überprüfen und evtl. zu verändern. Dazu bietet sich uns die Sprache als ein Handlungssystem an, das individuelle und gemeinsame Erfahrungen organisieren kann.

Erfahrungen entstehen in der aktiven, bewußten Auseinandersetzung mit Erlebnissen. "Sie setzen deren Symbolisierung voraus und damit eine Interpretation im Horizont vorgängig erlernter Bedeutungen, was immer auch - soweit die Erlebnisse neue Erklärungen notwendig machen - zur Erweiterung und Umstrukturierung dieser Bedeutungen führen kann. Erst wo Erlebnisse in dieser Weise zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, daß sich der Mensch in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert" (Scheller 1980, S. 32).

Reflexion unterbricht den Erlebnisfluß und versucht, ihm einen Sinn zuzuordnen. Dazu ist Verbalisierung erforderlich. Das "Auf-den-Begriff-Bringen" führt erst zum Begreifen. Die Rekonstruktion der Erlebnis- und Handlungspraxis aus der Perspektive des Erfahrenden und Tätigen ist bereits ein

interpretativer Prozeß, eine bewertende Kommentierung. Dabei werden Zusammenhänge erklärende Begriffe mittels Beispielen verdeutlicht. Die Konfrontation mit anderen Beispielen und Erfahrungen und deren Interpretation aus anderen Horizontstrukturen führt zu einem In-Frage-Stellen der eigenen Erfahrung. Erfahrungswissen erweist sich somit nicht als Resultat subjektiver Erlebnis- und Handlungspraxis, sondern als interkommunikativ und argumentativ gewonnene Erkenntnis, deren Sprech- und Handelnormen gesellschaftlich-geschichtlich bedingt sind. Damit wird die Strukturierung von Lernen und Wissenserwerb zwar von der subjektiven Relevanz von Erst-Erfahrungen abhängig; darüber hinaus aber - und dies betonen wir im Gegensatz zu Buck - muß die Gesellschaft als weiteres Prius des Lernens mitbedacht werden.

### 3.3.2.3.2 Erfahrung als Folge von Lernen

Bisher haben wir den Stellenwert der Erfahrung in seiner Affinität zur alltäglichen Lebenspraxis reflektiert. Dabei haben wir herausgestellt, daß Erfahrung als einführende Verständigung über Wahrnehmung, Beobachtung und Handeln sowie mittels Beispielverstehen und Analogie Voraussetzung für Lernen ist, die Strukturierung des Wissenserwerbs beeinflusst und die Grundlage für Erkenntnis bildet<sup>39)</sup>. Dort wo Erfahrung reflexiv verhandelt und bearbeitet wird, sei es als subjektive Widerfahrnis für die persönliche Lebenserfahrung oder als interkommunikativer Prozeß im institutionalisierten Unterricht der Schule, sprechen wir von Lernen.

Solches Lernen soll die Lebensperspektive klarer gestalten, indem Antizipationsstrukturen differenziert, ein Horizontwandel vollzogen sowie kognitive und soziale Handlungskompetenz grundgelegt, erworben und erweitert werden. Soll ein auf die Erfahrungsbildung bezogener Lernprozeß nicht nur Wissen produzieren,

sondern auch praktisch folgenreich sein, so muß er als Erfahrungsprozeß auch sinnliche und affektive Erfahrungsanteile organisieren. Durch Lernen gilt es, die Erfahrungsfähigkeit zu erweitern. Für die Schule heißt dies, ganz bewußt subjektive Interpretationsmuster der Schüler in den Unterricht aufzunehmen und sie nicht als normabweichend zu ignorieren bzw. höchstens zu tolerieren. Dies trifft besonders für den Großteil der Hauptschüler zu, deren Fähigkeit zur sprachlichen Eindrucksmanipulation auf Grund ihrer spezifischen Sozialisation noch gering ausgebildet ist. Besonders bei ihnen dürfen Unterrichtsinhalte nicht vom Lebens- und Handlungszusammenhang abgespalten, sondern müssen an konkrete Situationen angebunden werden.

Scheller (1980, S. 93 f.) schlägt für einen erfahrungsorientierten Lernprozeß drei Ebenen vor, nämlich

- die Aneignung eigener Erfahrungen, wenn die Schüler im produktiven Umgang mit Gegenständen, mit medialen und/oder realen Kontexten und Situationen Probleme und Zusammenhänge thematisieren und sich dabei eigener Erfahrungen und Erlebnisse erinnern, diese verbalisieren und reflektieren;
- die Verarbeitung von Erfahrungen, bei denen sich Schüler gemeinsam mit den Bedeutungen (Erfahrungen, Wissen, Fähigkeiten) anderer (Schüler, Lehrer, außerschulische "Experten", Lehrbuchautoren) beschäftigen, um die eigenen Erfahrungen in ihrer Entstehung und Begrenzung zu begreifen, um neue zu erweitern und in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen zu sehen;
- die Veröffentlichung von Erfahrungen, wo Schüler Ergebnisse der Aneignung und Verarbeitung, aber auch ihre Erfahrungen mit Lernsituationen und Lernprozessen, in einem größeren sozialen Zusammenhang so darstellen, daß sie Ausgangspunkt für neue Lernprozesse werden können.

Schellers artikulatorisch-methodischer Strukturierungsvorschlag zeigt eine Affinität zum hermeneutischen Verständnis des Erfahrungsbegriffs. Er arbeitet jedoch das dialektische Verhältnis von Erfahrung und Lernen nicht deutlich genug heraus. Damit ist gemeint, daß die reflexive Erfahrung, die eigentlich erst Lernen konstituiert und damit Wissen, Können und Urteilen ausbildet, spezifische Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet. Gerade darin liegt aber die Sozialisationsfunktion der Schule als Institution der Gesellschaft begründet.

Künftiger Erfahrungserwerb hängt davon ab, ob und wie man aus vorangegangenen Erfahrungen gelernt hat. Lern- und Denkpsychologie, Handlungstheorien sowie empirische Unterrichtsforschung beschäftigen sich mit dieser komplexen Problematik und untersuchen dabei entwicklungs-, persönlichkeitspezifische wie inhaltliche und methodische Variablen. Unterschiedliche, z.T. implizit unterlegte Menschenbilder, Erziehungs- und Wertvorstellungen, Unterrichtsparadigmata und Forschungsmethoden zeitigen dabei recht disparate "Ergebnisse" oder lassen manches unerklärbar im Dunkeln. (Auch hier zeigt sich eben auch der Einfluß von Vorerfahrung und Erkenntnisinteresse.)

Wenn wir also eine Handlungsnorm aufstellen, die sich auf die Vermittlung von systematischem Wissen als sog. "objektiver Erfahrung" im schulischen Lernkontext bezieht, so sind wir uns bewußt, daß ein schulpädagogisches und fachdidaktisches Forschungsfeld zur Konkretion und Verifikation erst noch "bestellt" werden muß. Insofern es uns aber wegen der subjektiven Bedeutung der Erfahrung nicht auf inhaltsneutrale und generalisierbare "Gesetzesaussagen" ankommt, können unsere Ausführungen als "heuristisches Schema" für den unterrichtenden Lehrer zumindest Hinweise liefern, die wir durch lernpsychologische und handlungstheoretische bzw. tätigkeitspsychologische Aspekte später noch zu untermauern versuchen.

Halten wir also fest: Unterricht als Reorganisation der Erfahrung soll der individuellen Interpretation singulärer Ereignisse wissenschaftlich verallgemeinerte Realitätskonstruktionen gegenüberstellen. Dabei wird die subjektive Alltagserfahrung im genetischen Lernprozeß nicht übersprungen, sondern systematisch, d.h. hinsichtlich Aussage- und Erkenntniswert und deren Grenzen aufgearbeitet. Darüber hinaus soll ein der Erfahrung vorgreifendes Lernen einen adäquaten Vorgriff auf künftige Erfahrungen bilden. Hierbei geht es um ein Lernen methodisierter Erfahrung, um spezifische Erfahrungsweisen von Wissenschaften. Es sind formalisierte und generalisierte Erfahrungen, die für die unterrichtliche Mittelbarkeit elementarisiert werden müssen (vgl. Prange 1978, S. 100). Ziel ist die Ermöglichung von Erfahrung als Folge von Lernen.

Die einführende Verständigung über die spezifische Erfahrungsweise einer Wissenschaft ist Aufgabe der dieser Wissenschaft zugeordneten Propädeutik. Eine solche "Vorlehre" soll dem Lernenden elementare inhaltliche Erfahrungen exemplarisch vermitteln, und zwar so, "... daß sich dem Lernenden zugleich der spezifische Erfahrungshorizont öffnet und die zu ihm gehörende Art und Weise der Erfahrungs-Veranstaltung einsichtig wird. Der Lernende muß also eine Erfahrung machen über die Erfahrungsart selbst, die ihm vermittelt werden soll" (Buck 1967, S. 77)<sup>40</sup>). Unterricht als eine solche Vorlehre soll nicht nur durch die methodisierte Erfahrung, sondern gleichzeitig über sie als eine bestimmte Art der Erfahrung belehren. Tut er dies, dann diskriminiert er nicht den Stellenwert subjektiver, vorwissenschaftlicher Alltagserfahrung, sondern klärt über Möglichkeiten und Grenzen unterschiedlicher Erfahrungsarten auf und schafft so einen kritischen Horizont. Er zeigt nämlich auf oder deutet zumindest an, daß wissenschaftliche Erfahrung sich erst im Horizont vorgegebener theoretischer Entwürfe konstituiert, daß wissenschaftliche Aus-

sagen "... immer Interpretationen im Lichte von Theorien ..." sind (Petersen-Falshöft 1979, S. 96), d.h. von Vorinterpretationen ausgegangen sind. Das vorangegangene Theoriebewußtsein verleiht "... einem bestimmten Bereich eine epistemologische Relevanz ..." (ders., S. 97). Gleichzeitig gilt es, die Verwobenheit wissenschaftlicher Entwicklungen und Ergebnisse mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen aufzudecken, um nicht einem wissenschaftsdogmatischen Grundverständnis Vorschub zu leisten. In der Besinnung über die Wissenschaft oder besser über unterschiedliche Wissenschaftsansätze und -formen wird also "... die Offenheit eines übergreifenden Horizontes (gewonnen), in dem die Wissenschaften als besondere Weisen innerhalb eines Ganzen von Erfahrungsmöglichkeiten erscheinen" (Buck 1967, S. 78).

Wenn Schüler bei der selbsttätigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausschnitten und Formen der Arbeitswelt ein Vorverständnis von dieser zu ihrer eigenen Berufsorientierung gewinnen sollen, müssen sie sich - nach der Grundlegung eines Verstehens- und Erfahrungshorizontes in einem erfahrungsorientierten, reflexiven Lernprozeß<sup>41)</sup> - in einem zweiten Schritt also theorie- und erkenntnisgeleiteter Fragestellungen sowie wissenschaftsaffiner Methoden bedienen. Dabei muß die Perspektivität des Sinnhorizontes bewußt sein.

Unterbleibt die Entwicklung solcher Fragestellungen z.B. vor einem Betriebspraktikum von Hauptschülern, dann hat dieses lediglich den Stellenwert eines naiv-blinden Praktizismus mit dem erkenntnistheoretischen Hintergrund einer empiristischen "Kübeltheorie" (Popper 1964, S. 87 ff.), wo zufällige, unzusammenhängende Eindrücke und Erlebnisse gesammelt werden, ohne sie als Daten in ein strukturiertes Sinn Ganzes einordnen zu können.



Ein wesentliches Bildungsmoment in unserer heutigen Zeit ist ein verstehender Umgang mit der Technik. Bereits die Idee der polytechnischen Bildung, wie sie ursprünglich von Marx intendiert ist, will den Menschen zur Kenntnis über die Möglichkeiten der wissenschaftlich-technischen Produktionsweisen führen, damit dieser den Gang zukünftiger technischer Verfügung mitbestimmen kann. Die Schüler sollten dazu hingeführt werden, die Produktionsverhältnisse nach den Bedingungen der Möglichkeit der sozialen Freiheit hinterfragen zu können. Dies ist eine Grundvoraussetzung, um sie zur Mitentscheidung über die humane Gestaltung der Arbeit zu befähigen. Eine thematisierte Vorbereitung und Ausrichtung des Betriebspraktikums nach der Grundlegung eines ökonomischen Basiswissens<sup>42)</sup> in der oben angedeuteten Struktur und Fragehaltung schafft erst die Voraussetzung für eine handlungsrelevante Orientierung der Arbeitswelt. Der Übergang vom schulischen Unterricht zur Lebenspraxis muß über die "zweite Erfahrung" den Zugang zur allgemeinen Arbeits- und Sozialwelt zu vermitteln versuchen (vgl. Prange 1978, S. 134).

### 3.3.3 Psychologische Aspekte erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens

Innerhalb der Psychologie finden wir eine Vielzahl von Forschungs- und Theorieansätzen, die sich mit dem Problemkomplex von Entwicklung und Lernen beim Menschen beschäftigen. Entsprechend ihren unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ausgangspositionen liefern sie mehr oder minder empirisch abgesicherte Erklärungsmuster dafür, in welchen "Gesetzmäßigkeiten" Lernen sich abspielt, und in welchen "Stufen" oder "Phasen" - auf der Grundlage physiologischer Reifungsprozesse - die Entwicklung "des" Menschen sich vollzieht. Aussagefähigkeit, Gültigkeit und Kompatibilität solcher

Theorien sind im Zusammenhang mit dem jeweiligen impliziten Menschenbild zu beurteilen und zu bewerten. Die didaktische Transformationsfähigkeit von "Erkenntnissen", die in isolierten Laborsituationen oder in Tierexperimenten gewonnen und dann auf den Menschen übertragen werden, stößt dabei vielfach an Grenzen. Unter den Aspekten der Praktikabilität und wissenschaftlichen Absicherung dürfte dabei die "Psychologische Didaktik" von H. Aebli (<sup>6</sup>1976) eine rühmliche Ausnahme darstellen, die ihre Fundierung maßgeblich der genetischen Psychologie Jean Piagets (1896-1980) verdankt.

### 3.3.3.1 Piaget: Der Lernprozeß als Konstruktion des handelnden Subjekts

Piagets umfangreiche Forschungstätigkeit kreist um die Fragen, was menschliche Erkenntnis sei, wie sie erworben werde und sich entfalte und auf Grund welcher Strukturen dies geschehe. Seine Antworten auf diese Fragen bilden ein Theoriegebäude, das erkenntnistheoretische, denk-, lern- und entwicklungspsychologische Ergebnisse enthält. Zentrale Grundbegriffe, die für die gesamte Theorie konstitutiv sind, lassen unschwer erkennen, daß Piaget von Haus aus zunächst Biologe und auch Philosoph ist. Wenn wir uns hier mit ihm beschäftigen, dann deshalb, weil er einerseits im philosophischen Sinn einer pragmatischen Psychologie sich verpflichtet weiß und der aktiv-handelnden Erfahrung im Prozeß der geistigen Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle zumißt. Andererseits stellt er den klassischen Erklärungsformen für die menschliche Entwicklung (Empirismus und Präformismus) eine konstruktivistische Theorie gegenüber, die von einer Interaktion zwischen Organismus und Umwelt ausgeht und den Lernprozeß in Affinität zum hermeneutischen Erfahrungsbegriff zu deuten versucht.

Nach Piagets Auffassung sind menschliche Handlungs- und Denkstrukturen subjektive Konstruktionsprozesse. Bei der Charakterisierung seines wissenschaftstheoretischen Standortes ist festzuhalten, daß Piaget neben der interaktivistischen die genetische Betrachtungsweise betont. Sie verleiht seinem "Konstruktivismus" eine besondere Note und grenzt ihn gegenüber anderen konstruktivistischen Ansätzen ab. "Es gibt keine invariante Struktur der Vernunft", sagt Piaget, "dies ist eine psychologische und historische Tatsache, die die Verwendung der genetischen Methode in der Erkenntnistheorie unvermeidlich macht" (Piaget 1973 a, S. 286).

Piaget stellt sich in Gegensatz zu einer aprioristischen Auffassung, nach welcher die zum Erfassen der Welt nötigen "Instrumente" im Subjekt prädeterniniert sind. Zwar räumt er ein, daß bestimmte Strukturen im Menschen die Erkenntnis erst ermöglichen, jedoch hält er diese Strukturen nicht schon für a priori gegeben. Sie werden vielmehr durch das Subjekt im handelnden Umgang mit den Objekten aufgebaut. Erkenntnis fällt dem Subjekt also nicht bereits durch seine Anlagen zu. Sie erfordert vielmehr ganz entscheidend seine Aktivität, "... die die Dinge in der Umwelt transformiert, um sie als Objekte des Denkens zu konstruieren" (Furth 1972, S. 94).

Piagets Distanzierung von einem naiven Nativismus bzw. Präformismus impliziert aber keineswegs eine Anlehnung an die empiristische Tradition im Gefolge von Locke, Berkeley und Hume, die die Tätigkeit des Erkennens auf ein abbildhaftes Erfassen der in den Objekten der Außenwelt gegebenen Realität reduziert. Erkenntnis stellt sich ihm nicht "... als ein Prozeß dar, in dessen Verlauf die Aktivität des Subjekts darauf beschränkt ist, zu empfangen oder automatisch auf das, was es empfängt, zu reagieren, sondern als eine komplexe Konstruktion, in der das, was vom Objekt empfangen wird, und das, was vom Subjekt herangebracht wird, unauflöslich mit-

einander verbunden sind" (Piaget, zit. nach Furth 1972, S. 327). Somit hält Piaget sowohl zur Position eines unkritischen Platonismus als auch zu der des orthodoxen Empirismus Distanz.

Sein konstruktivistischer Ansatz postuliert, daß ein Ding in der Welt "... erst dann ein Objekt der Erkenntnis (ist), wenn der erkennende Organismus mit ihm in Interaktion tritt und es als ein Objekt konstituiert" (Furth 1972, S. 353). Erkennen wird als individueller operativer Akt interpretiert, Erkenntnis als operative Konstruktion. Dabei nimmt Piaget ein kontinuierliches Voranschreiten in der Konstruktion geistiger Strukturen an. Dies ist es, was wir mit der genetischen Betrachtungsweise seines Konstruktivismus oben angedeutet haben.

Wann, wie und warum vollzieht sich nun der Interaktionsprozeß zwischen Organismus und Umwelt? Wie kommen kognitive Strukturen zustande? Welche Rolle spielt dabei die Erfahrung? Welchen Stellenwert haben die alters- und entwicklungsabhängig unterschiedlichen Handlungen und "Operationen" des Subjekts in der genetischen Erkenntnistheorie? In welche Richtung geht dabei die Entwicklung? Dies ist ein vielschichtiges Bündel auftretender Fragen, die wir hier nicht in aller Breite und Systematik im Sinne Piagets und der Genfer Schule beantworten wollen und können. Vielmehr beschränkt sich unser Interesse auf zentrale Punkte des Theoriegebäudes, deren didaktische Relevanz für ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernkonzept offensichtlich ist und die unseren bisherigen Argumentationskontext von psychologischer Seite aus zu stützen imstande sind. Handeln, Lernen und Denken lassen sich dabei als die verschiedenen Aspekte in der Struktur der Entwicklung der Intelligenz bei der Piaget'schen Theorie identifizieren.

Bei Piaget ist die Erörterung menschlichen Erkennens in einen größeren biologischen Zusammenhang eingeordnet und auf die entwicklungsbedingte Genese des Erkennens (als Aktivität und

Vorgang) und der Intelligenzstrukturen (als der Erkenntnis-  
mittel) abgestellt. Jeder Verhaltensakt des menschlichen Or-  
ganismus stellt sich als ein Austauschprozeß desselben mit  
seiner Umgebung dar, der entscheidend von der internen Struk-  
tur des Organismus gesteuert wird. Das jeweilige Verhalten  
läßt sich als eine Anpassung oder Wiederanpassung (vgl. Bonne  
1978, S. 95) eines in seinem Gleichgewicht mit der Umwelt ge-  
störten Organismus verstehen. Mit Verhalten ist dabei sowohl  
eine äußere wie auch eine zum Gedanken verinnerlichte Hand-  
lung gemeint. Das intelligente, mit seiner Umwelt in Kommuni-  
kation befindliche Lebewesen ist gleichsam mit einem für  
neue, noch fremdartige Eindrücke höchst sensiblen "Unruheherd"  
ausgestattet. Mit dem danach einsetzenden Ausgleichprozeß,  
der sog. "Äquilibration"<sup>43)</sup>, wird versucht, die neuen Erfah-  
rungen, Informationen, Zusammenhänge in den schon bestehenden  
strukturellen Rahmen einzupassen. Der Organismus ist also be-  
müht, aktiv ein "Gleichgewicht" zwischen sich und der Umwelt  
aufrechtzuerhalten. Gelingt es dem Organismus, Umgebungsreize  
in seine Struktur einzuordnen, d.h. sie gemäß seiner internen  
Struktur angemessen "aufzunehmen" - Aebli spricht in diesem  
Zusammenhang vom "geistigen Repertoire" des Individuums  
(Aebli 1981, S. 391) - so bezeichnet Piaget dies den assimi-  
lativen Aspekt des Austauschprozesses. Assimilation (Piaget  
<sup>3</sup>1967, S. 10; ders. 1972, S. 38) bedeutet also die Integration  
von Objekten oder Verhaltensweisen in bestehende Verhaltens-  
schemata, die nichts anderes als verfügbare (auch geistige)  
Handlungen darstellen und selbst Produkt subjektiver Erfah-  
rung sind. Ein Objekt assimilieren heißt: handelnd oder  
denkend auf dieses Objekt einwirken. Handlungen oder Denkkakte  
lassen sich als Transformationen verstehen. Der Mensch er-  
fährt somit die Wirklichkeit durch seine Assimilationssche-  
mata hindurch. Er erfährt von ihr nur so viel, als diese her-  
geben (vgl. Aebli 1980, S. 184). Nur dann, wenn er über das  
entsprechende Schema verfügt, vermag er eine Erkenntnis zu  
gewinnen (vgl. Aebli 1981, S. 391). Assimilation ist dem-  
nach der nach innen gerichtete Prozeß bei einer operativen

Handlung, d.h. ein Aufnehmen von "Daten" aus der Umgebung, nicht in einem kausalen, mechanistischen Sinn, sondern als Funktion einer inneren Struktur, welche ihrem Wesen nach auf Aktivität durch die Assimilation potentiellen Materials aus der Umgebung ausgerichtet ist (vgl. Furth 1973, S. 190).

Wenn beim Assimilationsprozeß Phänomene der Umwelt in die beim Subjekt vorhandenen Schemata - man könnte im Sinne Husserls und Diltheys auch von Antizipationshorizonten sprechen - eingeordnet werden, erfolgen noch keine Änderungen an diesen Schemata. Es kommt jedoch zu kognitiven Konflikten bei diskrepanten Erfahrungen, die es erforderlich machen, die innere Struktur selbst grundlegend zu verändern, d.h. sie der Struktur der Umgebung bzw. den Erfordernissen neuartiger Situationen anzupassen. Diesen Vorgang nennt Piaget Akkommodation. Damit ist die aktive Tätigkeit des Subjekts gemeint, die sich auf die Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Umwelt bezieht. "Die Akkommodation besteht in einem Versuch, das Assimilationsschema den Eigenheiten des Objektes besser anzupassen" (Montada 1970, S. 22). Vorhandene Denkschemata werden dabei differenziert oder umgebildet. Denken stellt sich als verinnerlichtes Handeln dar, die Erkenntnis als eine subjektive Konstruktion. Die innere Struktur strukturiert sich um, weil sie vorliegende Umgebungsdaten sonst nicht inkorporieren und "verstehen" kann. Akkommodation ist demnach der nach außen gerichtete Prozeß bei einer operativen Handlung, der sich auf einen bestimmten Wirklichkeitszustand ausrichtet. Bei der Akkommodation wird eine allgemeine Struktur auf eine besondere Situation angewendet; als solche enthält sie immer ein gewisses Element des Neuen. In einem begrenzteren Sinn führt die Akkommodation an eine neue Situation zur Differenzierung einer früheren Struktur und läßt so neue Strukturen entstehen (vgl. Furth 1973, S. 189). Durch die Veränderung der Ausgangsschemata geschieht also ein "Umlernen". Ziel der akkomodativen Umstrukturierung der internen Struktur

ist die Fähigkeit, die Umgebung wieder an sie assimilieren zu können, "... den Austauschprozeß Organismus - Umgebung in einen neuen Gleichgewichtszustand zu bringen" (Macke 1978, S. 110).

Die Äquilibration vollzieht sich somit in fortlaufenden Prozessen wechselseitiger Assimilation und Akkomodation. "Die Prozesse sind simultan gegenwärtig in jedem Akt" (Krüger/Lersch 1982, S. 128). Durch die Integration assimilierten Wissens und Könnens kommen immer komplexere Leistungen zustande. Mit zunehmender Differenzierung werden die kognitiven Strukturen immer stabiler, gleichzeitig aber auch mobiler in dem Sinne, daß sie ein erweitertes Anwendungsgebiet abstecken (vgl. Piaget 1973 a, S. 155). Assimilation und Akkomodation als unterscheidbare Aspekte des Austauschprozesses zwischen Individuum und Umgebung, bei denen - pointiert gesprochen - vom Individuum Strukturen "übertragen" werden, kennzeichnen nach Piaget zugleich den erkenntnismäßigen Aspekt menschlichen Verhaltens, das menschliche Erkennen: Bei der Akkomodation liegt der Schwerpunkt auf der Neukonstruktion interner Strukturen, d.h. "... auf der Strukturierung der Erkenntnismittel" (Macke 1978, S. 111). Bei der Assimilation liegt der Schwerpunkt auf der Strukturierung der Umgebung gemäß gegebener interner Struktur, d.h. "... auf der Strukturierung der Erkenntnisobjekte" (ders., a.a.O.).

Bei beiden Teilprozessen schreibt Piaget dem Individuum ein aktiv-konstruktives Moment zu (vgl. Piaget 1972, S. 39). Die konstruktive Aktivität des Subjekts findet ihre Konkretisierung in der Ausführung bestimmter Operationen<sup>44)</sup>. Das Denken ist nach Piaget vor allem eine Form des Tuns, die sich im Verlauf ihrer Entwicklung differenziert, organisiert und ihre Wirkungsweise verfeinert. Das Strukturieren als erkenntnismäßiger Akt ist in beiden Teilprozessen eine konstruktive Tätigkeit des Individuums.

Jedes Erkennen beginnt zunächst mit Assimilationsversuchen (vgl. Montada 1970, S. 30). Erkenntnis ist nur möglich, wenn ein Minimum an Assimilationsmöglichkeit gegeben ist, wenn das Erkenntnisobjekt, sei es auch noch so rudimentär, in die bestehende Struktur eingeordnet werden kann<sup>45)</sup>. In eben diesem Umfang hat das Erkenntnisobjekt "Bedeutung" für das Individuum. Die Akkomodation als verinnerlichtes Handeln zur Verfeinerung der Strukturen richtet sich auf das jeweils Neue und Verschiedene. Sie liefert so die Grundlage für Veränderung, Entwicklung und Lernen. Der kognitive Prozeß kann als Rekonstruktion einer Außenwelt "... in das interne Modell Innenwelt" (Macke 1978, S. 92) interpretiert werden.

Von didaktischer Relevanz ist in diesem Zusammenhang, daß jedes abstrakte Denken als Grundlage verinnerlichte, konkrete Anschauungen benötigt. Das können frühere Erfahrungen, aber auch sinnlich und besser noch selbst handelnd gemachte Erfahrungen sein, eigens um ein abstraktes Prinzip zu verstehen. Zwischen effektivem Handeln und verinnerlichtem Operieren (= Denken) besteht eine genetische Kontinuität.

Während Piaget bei der Genese der kognitiven Strukturen m. E. unzulässigerweise das Augenmerk auf einen autonomen, von gesellschaftlichen Handlungen unabhängigen, rein logischen Konstruktionsprozeß richtet, betont Aebli (1981, S. 395), daß menschliches Handeln und Denken in ein gesellschaftliches Handeln und Denken eingebettet sind. Geschichtlichkeit und kommunikative Praxis der jeweiligen Gesellschaft (vgl. Harten 1977, S. 94) dürfen bei der Konstituierung des Erfahrungs- und Lernprozesses nicht ausgeblendet werden. Darauf haben wir bereits bei der Explikation des hermeneutischen Erfahrungsbegriffs hingewiesen.

Wie geht nun die geistige Entwicklung, die als konstruktiver Prozeß beschrieben worden ist, vor sich? Führt die Entwicklung als Äquilibrationsprozeß in eine bestimmte Richtung?



Piaget unterscheidet in seiner Psychologie der Intelligenz vier Stufen der kognitiven Entwicklung: die Stufen der sensorimotorischen Intelligenz, des anschaulichen Denkens, der konkreten und der formalen Operationen (vgl. Piaget 1976, S. 50-55), von denen man die ersten beiden als "prä-operationale" zusammenfassen kann, da in dieser Phase das Denken des Kindes noch an den eigenen Standpunkt (= Egozentrik) und an konkrete Handlungen und situative Bezüge gebunden bleibt. Wichtig ist, daß die Intelligenz des Kindes nach Piaget (1972, S. 39) dem Handeln entspringt.

Die Phase des konkret-operationalen Denkens schreibt Piaget der Altersstufe etwa zwischen dem 7. bis 11. Lebensjahr zu. Ein auslösendes Moment für den Übergang in diese Phase stellt die soziale Erfahrung dar. Das Kind lernt jetzt die Perspektive eines anderen Subjektes einzunehmen. Es ist nun in der Lage, zwischen wahrnehmbaren Dingen einerseits und verstehbaren Subjekten und deren Äußerungen andererseits zu differenzieren. Es gewinnt dabei Einsicht in grundlegende invariante Kategorien des Weltzugriffs. In der kommunikativen Praxis muß es dazu notwendige adäquate sprachliche Symbolisierungsfähigkeiten erwerben. Gleichzeitig ist es auf die unmittelbare sinnliche Anschauung<sup>46)</sup> angewiesen.

Um das 11. - 13. Lebensjahr siedelt Piaget den Beginn der Phase des formal-operationalen Denkens an, dessen typische Aktivitäten mit urteilendem und hypothetischem Denken charakterisiert werden können. Der Heranwachsende erwirbt zunehmend die Fähigkeit, sich von der eigenen Position zu lösen, die verschiedenen Standpunkte der anderen zu koordinieren und sie in einem übergreifenden System von Relationen zusammenzufassen. Durch die Lösung vom Konkreten können systematische Reflexionen über einen bestimmten Sachverhalt ange stellt werden. Es ist ein systematisches Nachdenken nicht nur über konkrete Dinge oder unmittelbar vorstellbare Ob-

jekte, sondern auch über Gedanken möglich. Operationen, Begriffe, "Theorien" werden auch ohne auf sie bezogene Tätigkeiten verfügbar. Formales Denken vermag Schlüsse aus reinen "Hypothesen" und nicht nur aus tatsächlichen Beobachtungen zu ziehen (vgl. Piaget 1972, S. 186 und S. 250); es ist somit hypothetisch-deduktiv. Klassifizierungs- und Beziehungsoperationen können verallgemeinert, alle möglichen Kombinationen verschiedener Vorgänge können in Erwägung gezogen werden. Diese Eigenart des formal-operativen Denkens bezeichnet Piaget als Kombinatorik (vgl. Piaget/Inhelder 1977, S. 98).

Der letztgenannten Entwicklungsperiode ist die Adoleszenzphase, in der sich die Hauptschüler befinden, zuzuordnen. Dabei ist jedoch festzuhalten, daß die von Piaget angegebenen Altersstufen, wie er selbst betont (Piaget 1972, S. 305 f.), vom sozialen und schulischen Milieu abhängen. Insofern die Ausbildung der internen Struktur, d.h. der Operationen, Schemata, Begriffsstrukturen im Zusammenhang des sprachlichen und kommunikativen Erfahrungskontextes sich vollzieht, das schulische Lernverhalten des Großteils der Hauptschüler jedoch spezifische Defizite aufweist, die aus ihrer Lebenswelt herühren (vgl. These 5, Kap. 2), ist es nicht verwunderlich, daß bei Hauptschülern vielfach auf das konkret-operationale Denken zurückgegriffen werden muß. Die Kompensation dieser Defizite und die allmähliche Heranführung zum formal-operationalen Denken und zur Abstraktionsfähigkeit ist eine hauptschulspezifische didaktische Aufgabe.

Von verschiedener Seite (vgl. Bonne 1978, S. 109 ff.) ist inzwischen die These Piagets relativiert worden, daß auf der Stufe des formalen Denkens alle vorhergehenden Stufen überwunden seien. Eine naturnotwendige kognitive Entwicklung bis zur höchsten Stufe - ohne pädagogische Einflußnahme - ist eine optimistische Hypothese Piagets, die sich empirisch nicht halten läßt. Gäbe es die Generalität des formalen Denkens,

müßten alle Individuen von einem bestimmten Alter an formale Überlegungen im Hinblick auf die meisten Probleme anstellen und dürften dabei nicht auf konkrete Operationen zurückgreifen. Beides ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr ist eine Bereichsspezifität hinsichtlich des formalen Denkens anzunehmen, die eine Resultante der individuellen Lerngeschichte ist. Das formal-operatorische Bezugssystem darf deshalb beim Hauptschüler nicht vorausgesetzt werden. Es ist erst durch aktiven und konkreten Bezug zu Gegenständen, Ereignissen, Problemzusammenhängen in den Lernprozessen zu entwickeln. Außerdem bestehen beim Menschen unterschiedliche Repräsentationsmodi der Erfahrung und des Wissens, die nicht entwicklungspsychologisch "determiniert" sind, wie Bruner (1971) nachgewiesen hat (vgl. Anm. 46).

Für Piaget ist die Entwicklung des operativen Denkens nicht so sehr das Ergebnis systematischen Unterrichtens als vielmehr ein spontaner Entwicklungsprozeß. Dies scheint ein Stück Ideologie als geistiges Erbe Rousseaus darzustellen. Diese Auffassung steht im Widerspruch zu übereinstimmenden Befunden, die zeigen, daß der Entwicklungsgang durch systematisch gelenktes Lernen stark beschleunigt werden kann. Dabei ist jedoch der von Piaget charakterisierte "Stufengang" der Entwicklung des operativen Denkens einzuhalten. Sonst kommt es zur Ausbildung von starren Automatismen, von mechanischen Begriffen und Formeln, die es nicht erlauben, das Gelernte als Problemlöseverfahren auf neue Situationen zu übertragen (vgl. Aebli <sup>6</sup>1976). Es ist also unter didaktischem Gesichtspunkt sinnvoller, "... bei den Lernenden Handlungs- und Denkstrukturen aufzubauen, als unverbundenes, assoziatives Wissen zu vermitteln" (Söltenfuß 1983, S. 71).

Ein weiterer Kritikpunkt an Piaget muß in Zusammenhang mit der Institution der Schulklasse gesehen werden. Wie sieht es aus, wenn die Assimilationsschemata nicht bei allen Schülern gleich entwickelt sind? Bei der Disparität und Streubreite

der Hauptschülerpopulation ist dieses Problem ja alltäglich. Wird damit der Lehrer handlungsunfähig? Er ist darauf angewiesen, bei bestimmten Lernhemmnissen und Lernschwierigkeiten diagnostisch tätig zu werden. Durch schrittweise Lenkung muß er in didaktisch behutsamer Weise Hilfestellung leisten, daß der Schüler die adäquaten Assimilationsschemata auswählt und korrekt anwendet. Dies erfordert differenzierende bis individualisierende Maßnahmen. Darüber hinaus muß er durch "Überlernen", Übung und Wiederholung für die Konsolidierung des Lernprozesses Sorge tragen. Auf solche didaktischen Gesichtspunkte wie etwa das operatorische Üben, das die verschiedenen Merkmale der Piaget'schen Operation berücksichtigt (vgl. Anm. 44), zur Verhinderung schematischer Lösungen hat Aebli im Anschluß an Piaget einen Schwerpunkt seiner Forschungstätigkeit gerichtet. Trotz berechtigter Kritik am rigiden Äquilibrationsmodell von Piaget und seiner biologistischen Deutung der Entwicklung kognitiver Strukturen hält Aebli daran fest, daß kognitives Lernen in der Konstruktion von Operationen bestehe. Er läßt darüber hinaus keinen Zweifel daran, daß der Weg des Lernens vom realen Handeln und Operieren ausgeht und zum verinnerlichteten Denkhandeln führt. Ihm gelingt es, diese genetisch-anthropologische Erkenntnis auf die didaktische Ebene zu transponieren.

### 3.3.3.2 Aebli: Kognitive Aspekte des Handelns und "operative Didaktik"

Aebli, ein "Schüler" Piagets, stellt die für den Erwerb operativer Strukturen maßgeblichen Konstruktionsprozesse in einen Begründungsrahmen, der von dem seines Lehrmeisters merklich abweicht. Aebli äußert die Überzeugung, daß Piagets genetisch-konstruktivistischer Standpunkt, dem er sich ebenfalls verpflichtet weiß, zumindest in einem wesentlichen Punkt korrekturbedürftig sei. Er verweist in diesem Zusammen-

hang auf die in dem Genfer Psychologischen Institut "... fast ausschließliche Verwendung von Querschnittsuntersuchungen" (Aebli 1977, S. 152), deren Ergebnisse Piaget zu nicht ganz stichhaltigen Schlußfolgerungen verleiteten. So glaube Piaget, daß einmal vom Kinde erworbene Operationen und Begriffe ein für allemal präsent und für jede weitere Denkarbeit verfügbar seien. Sie hätten gleichsam dinglichen Bestand, wodurch sie sich durch geeignete Experimente aufdecken ließen. Die besondere Fragestellung des Versuchsleiters bestimme, welche Strukturen, d.h. operationale Fähigkeiten, ermittelt werden sollen. Die genaue Art und Weise ihrer Aufdeckung und ihrer Entstehung bleibe jedoch außer Betracht. Diese verkürzte Perspektive begünstige letztlich Piagets Annahme eines in jedem Fall ungestört und langsam verlaufenden Konstruktionsprozesses. Piaget kann also die Frage, "... wie ( ) die Konstruktion des Wissens, vor allem des sprachlich-begrifflich gefaßten Wissens, im Gedächtnis sich vollzieht ..." (Söltenfuß 1983, S. 62), nur unvollkommen lösen. Die Entwicklungsschritte in der Zeitspanne zwischen zwei Experimenten seien für ihn Produkte der spontanen geistigen Betätigung des Kindes (vgl. Aebli <sup>3</sup>1971, S. 37 f. und S. 43).

Aebli ist dagegen der Auffassung, daß die Erkenntnisse, die das Kind im Versuch zutage fördert, in erster Linie durch die Problemstellung des Versuchsleiters provoziert würden. Die Aufbauprozesse, die zur neuen Struktur führen, würden erst dann in Gang gesetzt werden, "... wenn sich das neue Problem stellt" (Aebli <sup>3</sup>1971, S. 44). Aebli gelangt deshalb zur Annahme einer aktuellen Konstruktion in dem Sinne, daß die Problemstellung bereits ein antizipierendes Handlungsschema, einen operationellen Plan zur Auslösung bringt. Die spezifische Fragestellung zeichnet den Weg zur Lösung der gestellten Aufgabe zumindest in groben Umrissen vor. Piaget hatte ja bereits selbst darauf aufmerksam gemacht, daß ein Problem einen schematischen Vorentwurf auf seine Lösung enthalte

(Piaget <sup>3</sup>1967, S. 49 ff.), jedoch nicht entsprechende Konsequenzen im Sinne Aebli's daraus gezogen.

Nach Aebli decken Piagets Experimente nicht bereits vorgebildete operationale Strukturen auf, sondern setzen vielmehr vom Moment der Aufgabenstellung an bestimmte Konstruktionen erst in Gang. Diese aktuellen Strukturbildungen bezeichnet Aebli als "Elaborationsprozesse" im Geschehen des Lernens (vgl. Aebli <sup>3</sup>1971, S. 90). Gezielte Lernprozesse in unterrichtlichen Lernsituationen begünstigen somit den Aufbau operativer Strukturen. Es komme darauf an, durch klare Problemstellungen - diese sind gleichsam schematische Antizipationen von Handlungen - dem Schüler zum eigentätigen Erwerb grundlegender Operationen und Begriffe zu verhelfen. Dabei müsse der Schüler als handelndes Subjekt in diese Lernprozesse einbezogen werden. Wie dies zu geschehen habe, darüber gibt Aebli in seiner "operativen Didaktik" konkret Aufschluß (vgl. Aebli <sup>6</sup>1976, S. 119 ff.). Dort beschreibt er das Denken als eine Form des Tuns, als fortschreitende Verinnerlichung konkreter Handlungen. Das Denken gehe aus dem Handeln hervor auf Grund der Existenz analoger Strukturmerkmale (vgl. Aebli 1980, S. 26; 1981, S. 11, S. 194 f.; Neumann 1986, S. 181). Deshalb müßte beim Lernprozeß eine Verknüpfung zwischen effektiver Betätigung, d.h. realem Handeln und verinnerlichtem Denkhandeln hergestellt werden. Die zentrale Bedeutung von Handlungen und Operationen in Aebli's "operativer Didaktik" ist also darin begründet, weil Vorstellungen als interne Rekonstruktionen der vom Lernenden wahrgenommenen Umwelt, seiner Handlungen und seiner Operationen angesehen werden (vgl. Straka/Macke 1979, S. 98).

Wie geht nun der Prozeß der fortschreitenden Verinnerlichung von Handlungen und Operationen und damit der Erwerb und Aufbau von "Wissen" vor sich? Handlungen können effektiv oder in der Vorstellung ausgeführt werden. Letztere benötigen dazu

einen Vorstellungs- und/oder Sprachakt. Der konkreten Projektdurchführung schließt sich die Verinnerlichung der Handlungen und damit der Erwerb von Wissen an<sup>47)</sup>.

Aebli unterscheidet drei Stufen der Verinnerlichung von Handlungen:

- Die erste Stufe der Verinnerlichung schließt direkt an die Projekt- bzw. Handlungsdurchführung an. Die Schüler werden hier aufgefordert, über die einzelnen Tätigkeiten, die im Verlauf des Projekts vollzogen worden sind, zu berichten. Die Wahrnehmungsleistung bezüglich eines zielgeleiteten Tuns (= Handeln) wird in einer elementaren Form mit der Begrifflichkeit bereits erworbener Alltagssprache als "episodische Erinnerung" (Aebli 1980, S. 123) elaboriert.
- In der zweiten Stufe der Verinnerlichung sollen sich die Schüler den Handlungsablauf vorstellen. Dabei dürfen sie sich noch auf bildliche Darstellungen des Handlungsablaufes stützen. Die Erfahrung wird gleichsam in ein anderes Symbolsystem als Darstellungsmedium "übersetzt", das Bruner (1971) als "ikonisches Wissen" bezeichnet.
- In der dritten Stufe der Verinnerlichung soll der Schüler ohne jede anschauliche Stütze, aus der reinen Vorstellung, die Handlungen wiedergeben können, welche ausgeführt worden sind. Ursprünglich effektiv ausgeführte Handlungen können nun rein vorstellungsmäßig vollzogen werden.

Analog zur Verinnerlichung von Handlungen vollzieht sich der Prozeß der fortschreitenden Interiorisation einer Operation. Auch Operationen können effektiv ausgeführt und verinnerlicht werden. Die "... wesentlichen, definierenden Züge der Operation", die die spezifische Differenz zur Handlung ausmachen, "... sind im Bereich der Struktur zu finden" (Aebli 1980, S. 213). Im Gegensatz zu Piaget ist Aebli der Auffassung, daß die Innerlichkeit nicht das Kennzeichen der Operation sei<sup>48)</sup>. Gemeinsam ist der Handlung und der Operation, daß sie Be-

ziehungen herstellen. Der Unterschied liegt "in der Abstraktheit und in der Reinheit ihrer Konstruktion" (Aebli 1980, S. 214). Wenn eine Operation effektiv ausgeführt wird, "... so sieht der Handelnde von anderen, im übrigen für den Erfolg der Handlung zwar notwendigen, aber im Moment nicht interessierenden Aspekten der Handlung ab, um einen einzigen zu zentrieren, diesen aber in Klarheit und in bestmöglicher Strukturierung zu sehen. Dieses Bemühen um bestmögliche Strukturierung macht das Operieren nun auch zu einem kognitiven Prozeß" (a.a.O., S. 216). Operationen sind demnach Handlungen, die vom Ausführenden nur noch unter einem einzigen, scharf definierten Gesichtspunkt vollzogen werden. Aebli postuliert - im Gegensatz zu Piaget - einen stufenweisen Übergang von der Handlung zur Operation. Das Ergebnis ist bei beiden Prozessen das In-einer-bestimmten-Beziehung-Stehen der Elemente.

Eine neue Operation wird dadurch aufgebaut, daß bekannte Operationen auf neuartige Weise zusammengeordnet werden. Die entscheidende geistige Leistung ist also ein Akt der Synthese. Damit ist jedoch noch nicht gewährleistet, daß die neue Operation "verstanden" ist. Grundlegend hierfür ist vielmehr, daß der Lernende einsieht, daß ihre Teilschritte notwendig sind, um die aufgegebene Gesamtoperation zu verwirklichen. Zur Konsolidierung bedarf es dann noch der operatorischen Übung, zur Automatisierung der Symbolisierung durch geeignete Zeichen. Automatismen, die das Denken entlasten sollen, zerfallen jedoch, wenn die Verbindung zur operativen Basis verlorengeht. Dies ist der Grund, warum sie durch ständige Übung funktionsfähig erhalten werden müssen.

Die drei Stufen der Verinnerlichung der Operation lassen erkennen, daß Lernen über den Weg der Erfahrung geschieht, und zwar vom konkreten Vollzug über die abstrahierende Reflexion zu Begriffsstrukturen und Schemata, die als "Werkzeuge" der



Wirklichkeitsdeutung und invariante Erkenntnisinstrumente neue Problemlösungen ermöglichen (vgl. Neisser 1979). Die Stufen der Verinnerlichung der Operationen kennzeichnet Aebli als

- effektiven Vollzug der Operation am konkreten Gegenstand,
- Vorstellung der Operation mittels ihrer bildlichen bzw. "graphischen Darstellung" (Aebli <sup>6</sup>1976, S. 120),
- Vorstellung der Operation mittels ihrer symbolischen (z.B. algebraischen oder sprachlichen) Darstellung. Ein Rückgriff auf vorhergehende Stufen im jeweiligen Bedarfsfall ist dabei zweckmäßig. Zur Rekonstruktion eines Begriffsinhaltes benötigt man eben konkrete Beispiele aus konkreten Erfahrungen (vgl. Aebli 1981, S. 100). Geeignete Übungsbeispiele ermöglichen allmählich die innere Rekonstruktion der Operation. Dieser Konsolidierungsprozeß bewahrt die Verbindung zur operativen Basis<sup>49)</sup>.

Aebli's Konkretionen seiner "operativen Didaktik" erstrecken sich primär auf naturwissenschaftliche und mathematische Sachverhalte. Insofern ist eine Übertragung auf den schulischen Bildungsauftrag der Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt in der Hauptschule nur bedingt möglich. Seine zweibändige Handlungs- und Wissenstheorie mit dem Titel: "Denken: Das Ordnen des Tuns" (1980, 1981) gibt jedoch wertvolle Hinweise für eine erfahrungsorientierte Theorie schulischen Lernens für diesen Problemkomplex. Sie diskutiert systematisch den Zusammenhang von Alltagswissen und theoretischem Wissen. Sie expliziert eine parallele Struktur von Handeln und Denken. Denken bereitet sich im Handeln und in der Wahrnehmung vor; es geht quasi aus dem Handeln hervor. "Denken, Reflexion ist ( ) eine Metatätigkeit über dem konkreten Handeln" (Aebli 1980, S. 23); es ist innerliches und abstraktes Probehandeln. Vielfach lernen wir über beobachtete Handlungen. So sollen Hauptschüler ja das Handeln in Arbeitsprozessen beobachten und verstehen. Eine beobachtete Handlung ist dann

verstanden, wenn sie in das subjektive Handlungs- und Prozeßwissen integriert werden kann (vgl. Aebli 1980, S. 192 und S. 244). Dies geschieht durch Analyse im Lichte des eigenen Wissens oder durch Einordnung in einen größeren Handlungszusammenhang. Dazu sind Begriffe als Deutungsleistungen notwendig. Sie dienen "... der Identifikation eines bestimmten Phänomens" (Aebli 1981, S. 88). Der größte Teil der Begriffsbildung vollzieht sich im täglichen Umgang mit Menschen oder unter systematischer Anleitung<sup>50</sup>). "Vorbegriffe", die dem konkreten Handlungswissen entstammen, werden dabei auf neue Situationen angewendet, verwandelt, präzisiert. Neue Erfahrungen können nun in die bestehenden "Netze" integriert werden (vgl. Aebli 1981, S. 135).

Aebli geht also von einem aktiven, äußerlich und vor allem innerlich handelnden Individuum aus. Selbst Begriffe werden als Instrumente menschlicher Informationsverarbeitung interpretiert und als Ergebnisse von Handlungen und/oder Operationen angesehen. Neu zu erlernende Begriffe sollten deshalb handelnd erarbeitet werden (vgl. Aebli<sup>11</sup>1978), sofern der Begriffsinhalt konkrete oder mindestens räumlich darstellbare Gegenstände betrifft. Die sprachliche Fassung macht einen handelnden Konstruktionsprozeß zum Begriffsbildungsvorgang.

Wissen "... ist der dauernde Niederschlag des Handelns, des Wahrnehmens und der kognitiven Prozesse, die das Handeln und das Wahrnehmen ordnen" (Aebli 1981, S. 193). Das erste Wissen des Menschen ist ein Handlungswissen. Es bildet sich im Kontakt mit der konkreten Wirklichkeit aus. Die ersten Inhalte des menschlichen Gedächtnisses sind Handlungsschemata. Im Prozeß des subjektiven "Webens" von Zusammenhängen entsteht dann "systematisches Weltwissen" (a.a.O., S. 204).

Zwischen diesen zwei Arten des Wissens, nämlich Handlungswissen als Alltagswissen und systematisches Weltwissen als

theoretisches, abstraktes Wissen besteht nach Aebli eine Kontinuität. Als unterschiedliche Wissensqualitäten haben sie im Lernprozeß m. E. einen gleichberechtigten Rang. Es wäre fatal, das Handlungs- und Alltagswissen, aufgrund des Postulats und eines rigiden Verständnisses von "Wissenschaftsorientierung" als unzulässig für den Unterricht zu deklarieren. Unterricht darf nicht die Funktion haben, "private Weltdeutungen" zugunsten "offizieller Wahrheiten" auszumerzen (vgl. Rumpf 1979). Die unterschiedliche Qualität beider Wissensformen hat ihren berechtigten Stellenwert im Erfahrungsprozeß des Menschen.

Alltagswissen "... ist das Wissen, das der handelnde, an Handlungen teilnehmende und Handlungen beobachtende Mensch gewinnt, und das ihm in der Sprache seiner sozialen Umwelt ... begegnet" (Aebli 1981, S. 274). Die eigenen Erfahrungen schlagen sich in der Sprache nieder. Alltagswissen ist zweckgebunden, funktional und reichhaltig, weil es handelnd gewonnen worden ist und der Handlung dient. Dafür ist es aber auch relativ unbeweglich. Unter Beweglichkeit soll verstanden werden, von verschiedenen Standpunkten aus Perspektiven in das System der Zusammenhänge zu entwerfen (vgl. Piaget/Inhelder 1971).

Das theoretische Wissen geht nicht unmittelbar aus den Lebensbetätigungen des Alltags hervor. Wenngleich seine konkreten Objekte die gleichen wie diejenigen des Alltagswissens sind, sind über den Weg der Abstraktion der Großteil ihrer Merkmale abgestreift worden. Die Relationen, die ursprünglich in der Handlung und im konkreten Prozeß implizit enthalten waren, sind nun abstrakt, "begrifflich" gefaßt. An die Stelle des Handlungszieles tritt das Erkenntnisziel. Es geht um die Systematisierung großer Bereiche der Wirklichkeit.

Aebli plädiert für ein Bemühen um Kontinuität der beiden Wissensqualitäten und "der beiden Welten". Einerseits hat er

dafür eine lernpsychologische Begründung parat: Begriffe sollten im handelnden Umgang, "operativ" und im Kontext der Alltagserfahrung gewonnen werden und eine anschauliche sowie funktionale Qualität beinhalten. Der Abstraktionsprozeß ist erst eine zweite Lernstufe, die den Konnex zur operativen Basis nicht verlieren darf. Andererseits bringt Aebli auch ein lebenspraktisches Argument: "Der Theoretiker soll ein möglichst umfassendes praktisches Wissen haben, und der Praktiker soll sein Alltagswissen theoretisch so gut wie möglich strukturieren" (Aebli 1981, S. 277).

Es geht darum, eine differenzierte Sicht über die Art des Wissens zu entwickeln, d.h. zu wissen, ob man etwas auf Grund bloßer Alltagserfahrung oder auf Grund kritischer Reflexion und stringenter Prüfung weiß. "Damit differenziert sich das Netz des eigenen Wissens. Es enthält sowohl die robusten Schemata des praktischen Handgriffs, die reichhaltigen Objektbegriffe der alltäglichen Erfahrung, als auch die klaren und durchsichtigen Strukturen des reflektierten theoretischen Wissens. Im Idealfall handelt es sich dabei nicht um zwei unverbundene Welten, sondern es verlaufen zwischen den gleichen Objektknoten die Verknüpfungen des praktischen Handelns und die Relationen der theoretischen Analyse ..." (ebenda).

### 3.3.3.3 Abelson: Ebenen kognitiver Strukturiertheit im Erfahrungs- und Lernprozeß

Im Zusammenhang von Aebli's Handlungs- und Wissenstheorie erscheint es mir notwendig, auf die "script-Theorie" von Abelson einzugehen, deren didaktische Relevanz im Rahmen eines erfahrungs- und handlungsorientierten Unterrichts der Arbeitslehre erstmals von Gerdsmeyer (1979) - in systematischer Reflexion beschäftigte sich Gerdsmeyer damit in seiner

Habilitationsschrift (1980 a; vgl. ders. 1981) - aufgezeigt worden ist. Auf eine umfassende und lückenlose Diskussion anderer kognitionstheoretischer Lerntheorien wollen wir an dieser Stelle bewußt verzichten<sup>51)</sup>.

Abelson (1976) versucht, kognitive Prozesse auf ein dynamisches Strukturmodell zu beziehen, das den pragmatischen Sinn von Aussagen und alltäglichen Situationen berücksichtigt. Sein Ansatz erklärt den Erwerb, die Verarbeitung und Nutzung alltäglicher Erfahrungen. Dabei unterscheidet er zwischen drei qualitativ geschiedenen Ebenen kognitiver Strukturiertheit. Zwischen diesen Ebenen werden spezielle Beziehungen vermutet, die den inhaltlichen Aufbau der Ebenen und deren Veränderungen maßgeblich bestimmen. Auf das Strukturmodell des kognitionstheoretischen Ansatzes und seine lerntheoretische Interpretation sowie didaktische Implikation werden wir gleich noch näher eingehen.

In der Erklärung alltäglichen Lernens, Denkens und Handelns durch die "script-Theorie" liegt der Vorzug gegenüber Lerntheorien, deren Aussagen sich auf Experimente in künstlichen Lehr-Lernsituationen stützen und/oder sich an speziellen Aufgabentypen orientieren. Darüber hinaus integriert die Theorie Abelsons Wahrnehmung, Sprache und Handeln in der Erfahrung. Letztere konstituiert sich durch aktive Teilnahme an oder Beobachtung von Ereignissen während des interaktiven Lebensprozesses.

Ereignisse werden für den Menschen dadurch zu einer Erfahrung, und damit zum Bestandteil seines Wissens und zum potentiell regulativen Faktor seines Handelns, daß er einzelne wahrgenommene Ereignisse in bildhaften Zusammenhängen und "wenn-dann"-Abfolgen interpretiert und diese als in sich stimmige Beschreibung sprachlich fassen kann. Ereignisse werden in ihrem situativen Kontext sozusagen "aufgezeichnet" - Abelson spricht von "scripts" - und kognitiv repräsentiert; sie werden als Abfolge zu einer Situation verknüpft. Diese erste Stufe der subjektiven Verarbeitung von Ereignissen soll des-

halb "situative Strukturierungs- und Mitteilungsebene" (Gerdsmeier 1980 a, S. 83) genannt werden.

Nun haben Menschen auf Grund ihrer unterschiedlichen Lebensgeschichten verschiedene Wahrnehmungs- und Selektionsmuster. Deshalb kommen sie bei gleichen Ereignissen durchaus auch zu abweichenden situativen Erfahrungen. Deren Akzentuierung hängt, wie uns aus dem Alltagsleben hinlänglich bekannt ist, auch davon ab, ob man bei solchen Ereignissen unmittelbar betroffen ist oder sie lediglich als Außenstehender registriert. Es gibt aber auch auf Grund kultureller Überformung in Gesellschaften einen hohen Bestand gleichartiger Interpretationen (vgl. Dilthey 1966; Husserl 1948; Gadamer <sup>5</sup>1986; Schütz/Luckmann 1975). Sie garantieren die Kontinuität menschlicher Erfahrung.

Wenn von einer Person eine Reihe von Erfahrungen mit als (subjektiv) gleichartig angesehenen Ereignissen gemacht worden sind, bildet sie vermutlich "Listen" mit gemeinsamen und unterschiedlichen Merkmalen heraus. Damit werden bisher verfügbare ähnliche Erfahrungen in einer einzigen Verallgemeinerung zusammengefaßt. Da diese kognitive Leistung offensichtlich die Ordnung und Schematisierung der bisher lediglich situativ strukturierten Eindrücke voraussetzt, sollen diese Verallgemeinerungen einer zweiten, nämlich der kategorialen Ebene zugeordnet werden (vgl. Gerdsmeier 1980 a, S. 84).

Werden nun weiterhin Erfahrungen im nämlichen Bereich gemacht, so mag es sich herausstellen, daß die subjektiv vollzogene Verallgemeinerung zu grob bzw. unrichtig gewesen ist. Dann muß diese Verallgemeinerung weiter ausdifferenziert oder gar verworfen werden. "Auf dieser dritten, hypothetischen Ebene werden demnach die situativen Bestandteile u. U. zu einem sehr komplexen, keineswegs mehr unmittelbar bildhaften Konzept verbunden" (ders., a.a.O.).

Abelson geht also davon aus, daß Einstellungen, Gewohnheiten und Entscheidungen beim Menschen über drei, in spezifischer Weise verknüpften Ebenen gebildet und beeinflußt werden können. Abelsons zentraler Erklärungs-begriff ist der des *scripts* (= Aufzeichnungen). Ausgangspunkt eines alltäglichen Lernprozesses sind singuläre Ereignisse im situativen Kontext der interaktiven Lebenspraxis. Als Basiselement jedes *scripts* werden sog. "Vignetten" (= einprägsame ornamentale Figuren) angesehen. Das sind die Verschlüsselungen kurzer Ereignisse. Sie enthalten eine "Abbildung" vom Ereignis und seine begriffliche Darstellung als "wenn-dann"-Schema. Gerdsmeyer interpretiert sie als "Bilder mit Titel" (Gerdsmeyer 1979, S. 27). Einzelne Vignetten werden mit anderen zu einer "story" verbunden und als Einheit (als *script*) gespeichert. Solche Vignetten werden nach Abelson (1976, S. 33 ff.; vgl. Gerdsmeyer 1980 a, S. 168 ff.) über drei Prozesse herausgebildet:

- a) Auf der ersten (= untersten) Ebene werden Wahrnehmungen und Eindrücke inhaltlich und strukturell als Ereignisse (Episoden) "abgebildet", die die betreffende Person als Akteur oder Beobachter in die zum Ereignis gehörende Situation einbeziehen. Bei solchen singulären Erfahrungen, die in der Form von Vignetten codiert werden, spricht Abelson von "episodischen scripts". Sie enthalten gleichzeitig sprachliche, bildliche und handlungsbezogene Komponenten<sup>52)</sup>.
- b) Nun kann eine Person weitere episodische *scripts*, die sie bei anderen Anlässen gebildet hat, (später) als ähnlich einstufen. Sie vollzieht eine Typisierung singulärer Ereignisse. Über den Aufbau oder die Verwendung bereits verfügbarer Kategorien, mit denen sich die Ähnlichkeiten bzw. die Unterschiede zu anderen *scripts* beschreiben lassen, stellt die Person auf einer zweiten Ebene Verallgemeinerungen her. Abelson bezeichnet diese als "kategoriale scripts". Durch Abstraktion können gleiche Erfahrungen eingruppiert,

kontrastierende Erfahrungen abgegrenzt werden. Diese Kategorisierung beruht - in Verbindung mit Einstellungen, Erwartungen, kulturellen Überformungen - auf einer kognitiven Strukturierungsleistung (vgl. Piagets Assimilationsprozeß). Sie sagt noch nichts über die faktische Ähnlichkeit episodischer Ereignisse aus.

- c) Wenn eine Person im entsprechenden Erfahrungsbereich weitere, dabei partiell "unähnliche" episodische scripts entwickelt, oder wenn sie solche Verallgemeinerungen in Beziehung setzt, die nicht völlig verträglich scheinen, dann wird sie auf einer dritten kognitiven Ebene zur Aufgabe ihrer bisherigen kategorialen scripts gezwungen. Eine weitere Möglichkeit in diesem "Akkomodationsprozeß" - nach Piaget'scher Diktion - besteht darin, die vorhandenen kategorialen scripts zu modifizieren, zu ergänzen, zu revidieren oder in einer Synthese sehr komplexe, keineswegs mehr unmittelbar bildhafte, neue Verallgemeinerungen aufzubauen. Dieses Prozeßniveau operiert somit mit Listen von Merkmalen, statt nur mit den Vignetten, aus denen die Merkmale stammen. Es handelt sich hier um "hypothetische scripts", die flexibel und komplex sind. Sie enthalten konditionale und folgernde Konzepte sowie abstrakte Regeln.

Die drei Prozeßniveaus, die sich fortschreitend vom Konkreten zum Abstrakten entwickeln, werden episodisch, kategorial und hypothetisch genannt. Wenn Menschen durch Beobachtung und aktive Teilnahme situative Erfahrungen in bisher unbekanntem Bereichen, d.h. völlig neue Erfahrungen machen, werden sie nacheinander in der o. a. Reihenfolge verarbeitet. Für jeden Situationstyp beginnt der Aufbau der kognitiven Repräsentation auf der ersten Stufe. Erst danach werden die kategoriale oder gar die hypothetische Ebene einbezogen. In gewohnten und bekannten Bereichen, d.h. in alltäglichen Situationen, bestehen nach Abelson alle drei Erfahrungsebenen gleichzeitig nebeneinander.



Durch die Analyse einer Reihe von Untersuchungen mit Hilfe seines theoretischen Instrumentariums kommt Abelson zu folgenden Kernthesen:

- Soweit Verallgemeinerungen nicht als reine Vor-Urteile erworben werden, kann der Mensch ihnen eigene situative Erfahrungen zuordnen. Zu verfügbaren Verallgemeinerungen lassen sich also immer "passende" Episoden anführen. Verallgemeinerungen werden tendenziell nur über weitere Episoden gefestigt, modifiziert, verworfen oder ausdifferenziert.
- Die Details von scripts scheinen davon beeinflusst, ob eine Person bei der kognitiven Verarbeitung der Ereignisse die Teilnehmer- oder die Beobachterrolle bezogen hat. Die unterschiedliche Position führt u. U. zu abweichenden Eigenschaften der Vignetten und damit potentiell auch zu abweichenden scripts auf allen Ebenen. Davon unabhängig ist die unmittelbare Betroffenheit als "subjektive Widerfahrnis": Episoden können nämlich genauso durch Sprache oder Medien vermittelt sein (Abelson 1976, S. 33), wobei die Teilnehmerrolle durch Identifikation bezogen werden kann. Zahlreiche Erfahrungen bildet ein Individuum zunächst aus dem Blickwinkel des Beobachters. Kognitiv gesteuertes soziales Verhalten setzt aber voraus, daß die entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht der Teilnehmerrolle interpretiert werden. (Art und Zeit des Rollenwechsels ist bei Abelson nicht hinreichend geklärt.) Entscheidend ist, daß die Teilnehmerrolle zumindest gedanklich - über Identifikation - schon einmal "probiert" worden ist, wenn episodische scripts bei der Planung und Ausführung von Handlungen Verwendung finden.
- Entscheidungen setzen Erwartungen über die Konsequenzen eines Tuns voraus. Für die Erwartungsbildung wird nach einer auf die Situation "passenden" Vignette eines scripts gesucht. Eine Person stützt ihr Handeln und ihre Entscheidungen überwiegend auf scripts der episodischen und kate-

gorialen Ebene. Sie bevorzugt somit jene Erfahrungen und greift auf jene subjektiven Verallgemeinerungen zurück, die unter dem Blickwinkel der Teilnehmerrolle gebildet und/oder rekonstruiert worden sind. Auf hypothetische scripts wird nur ausnahmsweise und in solchen Beispielen zurückgegriffen, in denen sehr viel agiert wird, "... wo eine Person mit strukturell gleichartigen Entscheidungen befaßt ist ..." (Gerdsmeier 1979, S. 28) und (deshalb) dort als "Experte" handelt. Die Fähigkeit zu Entscheidungen auf hypothetischer Ebene (bei einem professionell in einem eingegrenzten Bereich Kompetenten) läßt sich nicht substantiell auf andersgeartete neue Entscheidungsfälle übertragen (vgl. Laucken 1974). Dieselbe Person kann und wird somit in verschiedenen Situationstypen auf jeweils anderen kognitiven Niveaus operieren. Sie verhält sich beispielsweise in bestimmten Bereichen differenziert und intelligent, gleich daneben jedoch dilettantisch und naiv (vgl. Gerdsmeier 1981, S. 148).

- Für die Interpretation alltäglicher Situationen stehen einer Person häufig alternative scripts zur Verfügung. Mit ihnen werden dieselben Fakten mit jeweils anderen Bedeutungen versehen. Durch die Form, in der jemand durch eine andere Person angesprochen wird, kann diese Einfluß darauf gewinnen, welchem script in der jeweiligen Situation der Vorzug gegeben wird (vgl. Gerdsmeier 1980 a, S. 170).
- Es bestehen nur geringe Chancen, individuell gewonnene Verallgemeinerungen durch die Konfrontation mit abweichenden Theorien, die von Dritten aufgestellt worden sind, zu erschüttern. Erst über einen Rückgriff auf die episodische Ebene scheint dies möglich, und zwar wenn die individuellen Episoden auch auf die neue Theorie "passen" oder wenn die betreffende Person bereit ist, die eigenen Episoden im Lichte der neuen Verallgemeinerung zu reinterpreten. Auch hier wird also wieder die zentrale Bedeutung von Erfahrungen auf situativer Ebene offensichtlich. Alltagserfahrung bildet die Grundlage für eine "wissenschaftliche"

Ausdifferenzierung. Episodische Ereignisse, Beobachtungen und Erkundungen, werden Ausgangs- und Bezugspunkt für Lernprozesse.

- Einstellungen werden nicht als das Ergebnis abstrakten Urteilens oder als flexible Reaktion auf spezielle Situationen angesehen. Sie beziehen sich auf Objekte (Sachen, Personen, Sachverhalte) und bilden sich aus der Gesamtheit der scripts, die das Objekt (und das Individuum) betreffen. Sie sind demnach Verallgemeinerungen der episodischen Bewertungen des Objekts. Einstellungen werden durch Situationen, die das Objekt affektiv anders einbinden, am wahrscheinlichsten beeinflussbar. "Abstrakte" Informationen beeinflussen Einstellungen schwächer als episodische. Kategoriale und hypothetische scripts werden tendenziell nur auf Grund von Kontrastierungen mit scripts niederer Niveaus revidiert bzw. modifiziert. "Es wird plausibel, weshalb eine Person von irrigen episodischen Interpretationen nicht abrückt, auch wenn sie mit ihnen unverträgliche allgemeinere Informationen als zutreffend akzeptiert: die subjektive Evidenz der episodischen scripts bleibt davon unberührt" (Gerdsmeier 1979, S. 28). Somit werden also sogar als wahr akzeptierte Informationen als irrelevant betrachtet und eingestuft, wenn ein Individuum kognitiv über Episoden verfügt, die zwar auf irrigen Prämissen beruhen und der Information widersprechen, die aber subjektiv für evident gehalten werden. Der subjektiven Sinnggebung externer (wissenschaftlicher) Informationen muß im unterrichtlichen Verarbeitungsprozeß also besondere Beachtung geschenkt werden.

Aus diesen Thesen der script-Theorie ergeben sich - ungeachtet der theoretischen Bewertungsrelevanz<sup>53)</sup> - Folgerungen und Konsequenzen in didaktischer Hinsicht, die wir hier noch nicht auf der Mikroebene unterrichtlicher Einzelmethoden, sondern auf der Ebene des allgemeinen Prozeßniveaus eines handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichtes entfalten wollen, bei

dem Lernprozesse analog zum Alltagslernen zu initiieren sind. Diese didaktischen Konsequenzen sollen thesenartig vorgestellt werden:

- In der Schule erworbenes Wissen muß subjektive Relevanz haben, wenn es einstellungsändernd und verhaltensregulierend wirken soll. Für die Strukturierung von Lernsituationen bedeutet dies, daß einerseits episodisches Erfahrungswissen hinsichtlich seiner Prämissen diskutiert und reflektiert werden muß, um die Nahtstelle der kategorialen scripts für die kognitiven Strukturen bewußt und letztere für "wissenschaftliches" Wissen, welches über Beispielverstehen "induktiv" verständlich zu machen ist, integrations- und assimilationsfähig zu gestalten. Andererseits darf schulisch erworbenes Wissen gegenüber praktischem, nützlichem Alltagswissen nicht als zweitrangig erscheinen. D.h., schulisches Wissen darf nicht von der Erfahrungs- und Handlungsebene "abgekoppelt" werden.
- Der Schule kommt die Aufgabe zu, zwischen individuellen Erfahrungen und wissenschaftlichen Deutungen konstruktiv zu vermitteln (vgl. Garlichs/Groddeck 1978; Czerwenka 1982). Dies erscheint mir insbesondere hinsichtlich der Bildungsaufgabe der Arbeitslehre in der Hauptschule von Bedeutung (was ich im nächsten Kapitel aufzuzeigen versuche).
- Hierbei ist die situative Ebene als Ausgangs- und Bezugspunkt der Lernprozesse zu betrachten. Zunächst gilt es, konkrete Erfahrungen - etwa über Erkundungen oder die Fallmethode (vgl. Kap. 4) - zu ermöglichen und zu vermitteln, weil diese - wie in der hermeneutischen Explikation des Erfahrungsbegriffes aufgezeigt worden ist - Voraussetzung von Lernen (hier im Sinne der Herausbildung kategorialer und hypothetischer scripts) sind. Theoretische Aussagen und abstrakte Zusammenhänge sollten also über den Rekonstruktionsprozeß konkreter (episodischer) individueller Erfahrungen reproduziert und gelehrt werden. "Das Lehren

von Verallgemeinerungen und theoretischen Aussagen sollte genetisch den Prozeß vom Konkreten zum Abstrakten reproduzieren" (Gerdsmeier 1979, S. 28).

- Die im Unterricht angebotenen "Episoden" sollten die Schüler möglichst in der Rolle des "Teilnehmers" einzubeziehen versuchen. Gerdsmeier (1979, S. 39) plädiert dafür, daß in Episoden, "... die die soziale Identität der Adressanten gefährden oder Krisen auslösen könnten, die dann Immunisierungsstrategien auslösen müßten ...", eher die Rolle als Beobachter einzunehmen sei, weil diese eine größere Distanz zu den Ereignissen einräume.
- Als Vermittlungsstrategien zur Erzeugung unmittelbarer Erfahrungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt bieten sich u. a. die bewährten realitätsnahen Methoden des Betriebspraktikums und der Betriebserkundungen an, die aber hinsichtlich ihres didaktischen Stellenwertes, ihres Einsatzes, ihrer "Strukturierung" und ihrer Grenzen bezüglich schulischer Lernprozesse erst noch (in Kap. 4) systematisch zu diskutieren sind. Da solche Verfahren ebenso wie fächerübergreifende Projekte (vgl. Bönsch 1978, S. 114 ff.; Frey 1982) und ein Handeln in Ernstsituationen bei den Rahmenbedingungen unseres heutigen öffentlichen Schulsystems nur begrenzt einsetzbar sind, muß auf die Fallmethode als "aktive Lehrmethode" (vgl. Hüttner 1976; Knapp 1976; Kaiser<sup>2</sup> 1976, S. 51 ff.; ders. 1983) zurückgegriffen werden.
- Entscheidungskompetenz als Richtzielkategorie des Arbeitslehre-Unterrichtes läßt sich nicht in einem "systematischen Entscheidungstraining" (Kaiser<sup>2</sup> 1976, S. 47 f.) über die Vermittlung abstrakter logischer Entscheidungskalküle "lehren", die es dann konkret (für die Berufswahl und für ein rationales Verbraucherverhalten) anzuwenden gilt. Für die Entscheidungsbefähigung sind vielmehr begründete Typen von Entscheidungslagen auszuwählen, wobei praktikable "Regeln" für Entscheidungsalternativen gewonnen werden.

Dabei gehen wir von einem eingegrenzten Rationalverhalten unter dem Selektionskriterium subjektiver Evidenz und begrenzter Informationsverarbeitungskapazität aus (vgl. Steffens 1975, S. 45 ff.). Die hierbei im Unterricht induktiv gewonnenen Verallgemeinerungen über den Weg des "Beispielverstehens" müssen sich erst praktisch bewähren und dabei differenzieren.

Die hier entfalteteten Thesen lassen erkennen, daß die "script-Theorie" als kognitive "Basis-Theorie" in heuristischer Funktion sich für die Arbeitslehre-Didaktik anbietet. Dies gilt vor allem dann, wenn die Arbeitslehre sich dem Prinzip der Erfahrungs- und Handlungsorientierung verpflichtet weiß - einer Position, die wir in diesem Kapitel zu begründen versucht haben - und als strukturierendes Moment die Lebenssituationen des Berufswählers und des zukünftigen Auszubildenden sowie Berufstätigen wählt. Die strategische Schlüsselstellung episodischer scripts und damit konkreter Erfahrung besteht darin, daß diese zwischen Wahrnehmung und Denken vermitteln und darüber hinaus Wissen und Einstellungen "verschmelzen". Also ist die episodische Ebene für den Unterrichtsprozeß konstitutiv.

Eine Alternative zwischen Alltags- und Wissenschaftsorientierung beim schulischen Lernprozeß ist hiernach eine didaktisch unzulässige Positionspolarisierung, die beim Insistieren auf eines dieser beiden (isoliert betrachteten) Lernparadigmata eher eine ideologische Begründungsfunktion übernimmt. Wenn die Schule Wirklichkeitserfahrung ermöglichen und zur "Erfahrungserweiterung" beitragen soll, muß der Lehrer zunächst als "Arrangeur" der Erfahrungen der Schüler fungieren (Czerwenka 1982, S. 35). Dabei dürfen im Dienste der Zukunftsorientierung schulischen Lernens und der Sozialisierung in allgemein akzeptierte Interpretationsmuster der Gesellschaft die Erfahrungen der Lernsubjekte nicht funktionalisiert und instrumentalisiert werden (vgl. Garlichs/Groddeck 1978, S. 11).

### 3.3.3.4 Handeln und Lernen in der dialektisch-materialistischen Psychologie

Mit der "script-Theorie" von Abelson wurde der Aspekt der Erfahrung im Lernprozeß um den der Handlung erweitert. Letzterer spielt besonders für den Bereich der Arbeitslehre und dem darin geforderten Praxisbezug eine relevante Rolle (vgl. Gerdsmeier 1981; Lachenmann 1981; Vohland 1981; Simon 1982; Famulla 1983). Dies wird dokumentiert im Terminus "Handlungserfahrung" (Simon 1982) in der jüngsten fachdidaktischen Diskussion.

Derzeit ist "handlungsorientierter Unterricht" zu einem vielfach unreflektierten schulpädagogischen Modewort (vgl. Rauscher/Strehlau/Drenkelfort 1985) oder zu einem "neuen" Etikett für projektorientierten Unterricht in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus geworden (vgl. Bönsch 1982). Eine "handlungsorientierte Didaktik" (Becker 1984) hebt die Selbstbestimmung und Mitbeteiligung der Schüler bei der Auswahl, Planung und Durchführung unterrichtlicher Lerninhalte und -prozesse hervor, um so "entfremdetes Lernen" aufzuheben (vgl. Meyer 1980). Motivationstheoretische und normative Aspekte verbergen sich hinter diesem Verständnis von "Handlungsorientierung". Erkenntnistheoretische bzw. wissenschaftstheoretische Implikationen zur Begründung und Rechtfertigung eines unterrichtsmethodischen Paradigmas, welches den Zusammenhang von Lernen, Erfahrung und Handeln berücksichtigt und wahr, bleiben jedoch meist undiskutiert. Dadurch entsteht für den Lehrer die Gefahr, modernistisch einer "plausiblen" Rezeptologie anheimzufallen oder traditionellen Unterricht, aufgelockert und angereichert durch beliebig auswählbare Elemente, die sich unter einer neuen begrifflichen Integrationsformel befinden, als fortschrittlich und modern zu deklarieren.

Eine Ausnahme stellt die DDR-Didaktik dar, die den Zusammenhang von Wissenschaftstheorie und Unterrichtsmethode im all-

gemeinen, von Handeln und Erkennen im besonderen herausarbeitet (vgl. z.B. Klingberg/Paul/Wenge/Winke 1965; Klingberg 1975; Drefenstedt 1977) und dabei auf dem Boden der marxistischen Erkenntnistheorie (vgl. Danilow 1969) steht.

In der Tätigkeitspsychologie, der psychologischen Handlungstheorie - hier besonders für den Bereich der Arbeitswissenschaft (vgl. Volpert 1974; ders. 1975; Volpert/Oesterreich/Gablentz-Kolaković/Resch 1983) - ist die materialistische Psychologie zunehmend im Westen rezipiert und darüber hinaus im unterrichtsmethodischen Kontext der beruflichen Ausbildung systematisch diskutiert worden (vgl. Fischbach/Notz 1981; Söltenfuß 1983). Dies dürfte besonders darin begründet sein, weil "theoretisches Denken" und "praktisches Tun" hier eng aufeinander bezogen sind (vgl. Dulisch 1986, S. 9 ff.)<sup>54)</sup>. Gleiches gilt, wenngleich eher auf einem propädeutischen Niveau unter der Zielsetzung der Berufsorientierung, auch für die Arbeitslehre in der Hauptschule. Insofern erscheint es gerechtfertigt und notwendig und für die fachdidaktische Theoriebildung fruchtbringend, die in der materialistischen Psychologie erarbeiteten zentralen Zusammenhänge zwischen Handeln und Lernen zu analysieren.

Die marxistische Psychologie ist mit der philosophischen Basis, nämlich der marxistisch-leninistischen Weltanschauung und dem darin involvierten Problem des Verhältnisses von Geist und Materie, von Sein und Bewußtsein, untrennbar verbunden. Ein wesentliches methodologisches Prinzip ist das der Einheit von Tätigkeit und Bewußtsein<sup>55)</sup>. Hiernach besitzt die aktive praktische Tätigkeit bei der Herausbildung des Bewußtseins Priorität. Darüber hinaus wird die Entwicklung der Psyche des Individuums als sozial-historisches Phänomen betrachtet<sup>56)</sup>. "Die individuelle Entwicklung ist mithin auf die Gesetzmäßigkeiten und die Stufenfolge der Realisation gesellschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen unter jeweils konkret-historischen Bedingungen zu analysieren" (Holzkamp 1979, S. 72).



Leontjews (<sup>3</sup>1980) anthropologische Analyse der menschlichen Psyche versucht in ihrem Erklärungsansatz naturgeschichtliche, gesellschaftliche und individualgeschichtliche Entwicklung integrativ zu betrachten. Einen zentralen Stellenwert nimmt dabei sein "Aneignungskonzept" ein, wonach die menschliche Psyche aus den objektiven Notwendigkeiten des materiellen Lebensprozesses entsteht. Zur Existenzsicherung ist eine aktive Einwirkung der Menschen auf die Außenwelt nötig. Dabei wird diese verändert; gleichzeitig verändern sich die Menschen selbst. Was sie selbst sind, wird daher durch ihre Tätigkeit bestimmt, die durch das bereits erreichte Entwicklungsniveau ihrer Organisationsmittel und Organisationsformen bedingt ist (vgl. Leontjew 1979, S. 27). Die Entwicklung geistiger Funktionen des Menschen sieht Leontjew also unmittelbar mit dem Entwicklungsprozeß der menschlichen Arbeit verbunden.

Die "gegenständliche Tätigkeit" ist das Vermittlungsglied zwischen inneren und äußeren Prozessen. Sie beinhaltet, daß das Subjekt in einen unmittelbaren praktischen Kontakt zu einem äußeren Gegenstand tritt, der seinerseits historisch-gesellschaftlich bestimmt ist. Die Psyche wird als funktionelles "Abbild" der Tätigkeit aufgefaßt<sup>57)</sup>.

Als Interaktionsmedium zwischen Subjekt und Objekt weist die Tätigkeit einen doppelten Vermittlungszusammenhang auf:

- Einerseits sichert die Tätigkeit in der Form der Arbeit die Lebensexistenz des Menschen, und zwar durch die Gestaltung der äußeren materiellen und sozialen Umwelt.
- Andererseits dient sie der Herausbildung und Modifizierung individueller Handlungs- und Erkenntnisssysteme, d.h. der gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Unter diesem Aspekt kann Tätigkeit als Lernen verstanden werden. Beim Aneignungsprozeß spielt der konkrete Umgang mit Gegenständen eine zentrale Rolle.

Aus historisch-materialistischer Sicht vollzieht sich menschliches Lernen in der aktiven Veränderung und Umgestaltung der Naturbedingungen. Dabei gehen den inneren, den geistigen Prozessen die äußeren genetisch voraus (Leontjew 1979, S. 30). Die inneren Tätigkeiten sind das Ergebnis eines Interiorisierungsprozesses der äußeren praktischen Tätigkeit. Unter Interiorisation versteht Leontjew (vgl. <sup>3</sup>1980, S. 295 ff.) die Transformation äußerer Handlungen<sup>58)</sup> in eine innere geistige Handlung. Über die gegenständliche Tätigkeit entstehen kognitive "Abbilder". Ihre Funktion besteht in der handlungsregulierenden Steuerung des jeweiligen äußeren Tätigkeitsablaufes<sup>59)</sup>.

Die Persönlichkeitsentwicklung wird somit charakterisiert als ein dialektischer Prozeß von Interiorisation (= Aneignung) und aktiver Exteriorisation (= schöpferische Umweltveränderung) (vgl. Kossakowski <sup>3</sup>1975, S. 25). Durch seine aktive Tätigkeit "... eignet sich der Mensch die in Vergegenständlichungen fixierten gesellschaftlichen Kräfte und Fähigkeiten im Umgang mit anderen, vermittelt und unterstützt durch die Sprache an" (Fischbach/Notz 1981, S. 44). Im Interiorisierungsprozeß wird die "äußere objektive Wirklichkeit" im Inneren des Menschen widergespiegelt.

Leontjew gesteht dem Individuum im Aneignungs-/Lernprozeß - trotz des dialektisch-materialistischen Determinismusprinzips zwischen psychischen Erscheinungen und der materiellen Welt (vgl. Schorochowa <sup>2</sup>1977) - durchaus eine aktive Rolle zu. Es bleibt m. E. jedoch offen, wann und wo der reproduktive Aneignungsprozeß in einen aktiven und konstruktiven umschlägt.

Näher untersucht wurde der Verlauf des Interiorisierungsprozesses von Galperin. Nach ihm vollzieht sich die Transformation der äußeren Handlung in die innere Form in mehreren Etappen. Bei der Ausbildung geistiger Handlungen in systema-

tischen Lernprozessen unterscheidet Galperin (<sup>4</sup>1974, S. 36 ff.) drei Handlungsphasen der Interiorisation:

- (1) Die Schaffung einer Orientierungsgrundlage<sup>60)</sup> der Handlung: Sie umfaßt
  - a) das Handlungsziel,
  - b) das Objekt der Handlung und seine Eigenschaften und
  - c) die zur Zielerreichung notwendigen Mittel.Diese Orientierungsgrundlage läßt sich quasi als inneres "antizipatorisches" Modell der Handlung, als "... vorläufige Vorstellung von der Aufgabe ..." (Galperin 1969, S. 377) auffassen.
  
- (2) Die eigentliche Handlungsrealisation ("Arbeitshandlung"):  
Der Aneignungsprozeß geistiger Operationen erfolgt nach der Ausbildung der Orientierungsgrundlage in vier<sup>61)</sup> Etappen:
  - \* Auf der untersten Ebene werden praktische Handlungen mit Gegenständen bzw. ihren symbolischen Darstellungen vollzogen. Der konkreten Handlung des Lernsubjektes wird dabei eine entscheidende Bedeutung beigemessen. Neues werde "... nur auf der Grundlage seiner materiellen oder materialisierten Form ..." angeeignet (Galperin <sup>4</sup>1974, S. 38).
  - \* In der zweiten Etappe erfolgt die Umsetzung der gegenstandsbezogenen Handlungen auf die sprachliche Vollzugsebene. Die neue Handlung wird jetzt verbal geübt. Die gesprochene Sprache erfüllt nach Galperin die soziale Funktion der Verständigung mit anderen, die abstrahierende Funktion als Voraussetzung für die Begriffsbildung und schließlich die wissenschaftliche Funktion durch fachterminologische Begriffsaneignung als adäquate Verbalisierungsmuster.
  - \* Eine weitere Abstraktionsform stellt das sog. "innere Sprechen" dar. Mit der Verlagerung der Artikulation von der lautsprachlichen in die innere Form wird Sprache zum Mittel des Denkens des Subjektes. Sie verliert damit ihre kommunikative Funktion. Durch Auto-

matisierungsprozesse vollzieht sich der Übergang zur Etappe der inneren Sprache fast unmerklich. "Im Bewußtsein der Schüler erscheinen jetzt nur noch die Resultate der Operation" (Fischbach/Notz 1981, S. 51).

- \* Das höchste Niveau der Lernhandlung ist schließlich die Form geistiger Operationen, bei der die Verbindung mit dem gegenständlichen Inhalt der Handlung, durch die sie erst ausgebildet wurde, aufgehoben ist (vgl. Galperin <sup>4</sup>1974, S. 40 f.). Diese Verallgemeinerungsstufe ist notwendige Voraussetzung für den Transfer des Gelernten auf neue Aufgaben. Im Lernprozeß kann und soll bei auftretenden Fehlern und Mängeln auf jeweils frühere Etappen des Interiorisierungsprozesses zurückgegriffen werden.

- (3) Die Kontrollhandlung begleitet gleichsam die "Arbeits-handlung", dessen Ziel die Umbildung einer materialisierten Handlung zur geistigen Operation beinhaltet. Auch die Kontrollhandlung hat eine "materielle" Ursprungsform: einen Vergleichsmaßstab, mit dessen Hilfe das Arbeitsergebnis überprüft werden kann. Bald kann der Schüler jedoch mit dem Augenmaß und dann mit dem Gedächtnis prüfen. Die Kontrollhandlung entwickelt sich ebenfalls stufenweise im Verlauf des Interiorisierungsprozesses, nur viel schneller und ohne ausführliches Üben. Letztlich vereint sie sich mit der Arbeitshandlung. Sie wird zum Akt des Verfolgens mit den Augen, zum Prozeß der Aufmerksamkeit beim Ablauf der Arbeitshandlung (vgl. Galperin <sup>4</sup>1974, S. 42). Die Kontrollhandlung hat also die Aufgabe, den Handlungsvollzug mit dem "inneren Modell" permanent zu vergleichen<sup>62)</sup>.

Aus erkenntnistheoretischer Sicht kann man konstatieren, daß Ursprung und Grundlage des Aneignungs-/Lernprozesses nach Galperin nicht die Wahrnehmung, sondern die Handlung ist, d.h. die äußere, praktische und/oder die innere, geistige Handlung. Für die Lernhandlung bedeutet dies, daß der Erwerb

von Kenntnissen entsprechende Handlungen und Operationen voraussetzt. Zur Steuerung des Lernprozesses gilt es, die operative Seite beim Prozeß des Kenntniserwerbs aufzugliedern<sup>63)</sup>.

In der materialistischen Theorie von Leontjew und Galperin besitzt die gegenständlich-praktische Tätigkeit Priorität. Sie wird gegenüber der Denktätigkeit idealisiert<sup>64)</sup>. Über die Art und Weise der Strukturierung der äußeren Handlungen auf der inneren Ebene und damit über die Entwicklung der kognitiven Persönlichkeitskomponenten lassen sich bei Leontjew und Galperin unterschiedliche Auffassungen eruieren. Einheitlichkeit besteht jedoch - aufgrund des gemeinsamen Weltbildes - im Postulat der Einheit von Tun und Denken, von Arbeiten und Lernen sowie in der Auffassung von der Determiniertheit der psychischen Entwicklung durch die äußere konkrete Tätigkeit. Somit spielt das kognitive System des Individuums eine eher zu vernachlässigende Rolle.

Rubinstein (<sup>6</sup>1977; <sup>8</sup>1977 a) hingegen mindert die Determinationsthese dahingehend ab, daß er von einer Vermittlung durch innere Bedingungen des Individuums spricht, worunter er die individuelle Erfahrung eines Menschen versteht. Diese Erfahrung umschreibt er mit akkumulierten Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen sowie Bedürfnissen und Einstellungen. In der Persönlichkeit werden "... alle äußeren Einwirkungen gebrochen ..." (Rubinstein <sup>6</sup>1977, S. 11). Die "inneren Bedingungen" entwickeln sich im Laufe der Ontogenese durch die praktische Tätigkeit. Damit distanziiert sich Rubinstein von der Interpretation des Determinismusprinzips durch Leontjew und Galperin und kommt zu einer Modifikation der Widerspiegelungstheorie: Der ursprüngliche, unmittelbar sinnlich gegebene Inhalt des Gegenstandes verändert sich mit Hilfe des Denkens im Erkenntnisprozeß selbst. Die Widerspiegelungstätigkeit im Prozeß der Erkenntnis ist eine analytisch-synthetische Tätigkeit (vgl. Rubinstein <sup>8</sup>1977 a, S. 103 f.; ders. <sup>6</sup>1977, S. 25),

die dem Substrat der Wahrnehmungsbedingungen des Subjekts unterliegt. Sie erfaßt erst die Wirklichkeit in Form begrifflich verallgemeinerter Bedeutungen durch die Transzendierung des Sinnlichen zum abstrakten Denken.

Sinnliche und theoretische Erkenntnistätigkeit stehen in permanenter Wechselwirkung miteinander. Der Erkenntnisprozeß beginnt mit den sinnlichen Abbildern des Gegenstandes in Form der Empfindungen und Wahrnehmungen. Er setzt sich im abstrakten Denken fort, wo sich die objektive Realität in Form der verallgemeinerten Begriffe widerspiegelt. Die äußeren Objekte erscheinen in den kognitiven Abbildern nicht statisch, sondern in immer neuer Qualität, entsprechend den verschiedenen inneren Erkenntnisbedingungen des Subjekts. Die semantische Organisationsform des menschlichen Gedächtnisses kann aus dem praktischen Handeln erschlossen werden. Mensch und Welt bilden - so ließe sich in "lebensweltlicher Fassung" des menschlichen Verhaltens zur Welt formulieren - einen Bedeutungszusammenhang (vgl. Lippitz 1980, S. 130). Die "Abbilder" besitzen eine regulative Funktion in bezug auf die Handlungen des Menschen<sup>65)</sup>. Reflexion wird zu einem wesentlichen Konstituens des Menschen<sup>66)</sup>.

Galperins Untersuchungen beziehen sich auf die Bildung geistiger Operationen im Bereich des schulischen Unterrichts. Sein Phasenmodell betont die sequentielle Abfolge von Orientierung, Arbeitshandlung und Kontrolle. Es konzentriert sich auf die Aneignung neuer Kenntnisse. Von Hacker (<sup>2</sup>1978) und Volpert (1974) ist es durch das sog. hierarchisch-sequentielle Handlungsmodell differenziert worden, wobei jedoch die Arbeitspsychologie als Anwendungsbereich im Vordergrund steht (vgl. Volpert 1980 a, S. 15). "Zentraler Ausgangspunkt ist die Arbeitsaufgabe einschließlich der Information über die zu erreichenden Ziele, die Arbeitsmittel, den Zeitbedarf und den zu bearbeitenden Gegenstand. Auf dieses Ziel hin ist

die Arbeitshandlung ausgerichtet. Um sie durchführen zu können, muß der Arbeitende eine Vorstellung, ein 'inneres Modell' entwickeln, das sein Tun steuert" (Liebel 1985, S. 264).

Wie bei Rubinstein spielt das Problem der Handlungsregulation bei Hacker und Volpert eine zentrale Rolle<sup>67)</sup>: Beim menschlichen Handeln werden in "absteigender" Form Teilziele generiert, bis auf der untersten Ebene durch Bewegungssequenzen eingreifende Veränderungen vor sich gehen. Die Ergebnisse dieser Veränderungen werden in "aufsteigender" Form zurückgemeldet und mit dem ursprünglichen (antizipierten) Ziel verglichen. Ist dieses Ziel erreicht, kann zur nächsten Handlung übergegangen werden. Andernfalls wird die ursprüngliche Handlung fortgesetzt oder korrigiert. Hacker bezeichnet diese hierarchisch-sequentielle Strukturierung der psychischen Regulation einer komplexen Handlung mit dem Konstrukt der Veränderungs-Vergleichs-Rückkoppelungs-Einheit = VVR (vgl. Hacker<sup>2</sup>1978, S. 92 ff.).

Die Regulation der Handlungen<sup>68)</sup> als bewußte, zielgerichtete Tätigkeit, die auf "... die Verwirklichung eines Ziels als vorweggenommenes Resultat (Produkt) ..." (Hacker<sup>2</sup>1978, S. 54) ausgerichtet und bereits vor dem Handeln ideell vorgegeben ist, erfolgt auf drei qualitativ verschiedenen, hierarchisch strukturierten Ebenen, die in Wechselbeziehung zueinander stehen:

- a) der sensumotorischen Regulationsebene,
- b) der perzeptiv-begrifflichen Regulationsebene und
- c) der intellektuellen Regulationsebene.

Auf der untersten Ebene der Handlungshierarchie werden unselbständige Handlungen manuell verrichtet. "Bewegungsorientierte Abbilder" (Volpert 1974, S. 39) aktivieren und steuern Bewegungsentwürfe für stereotype Handlungsabfolgen. Jene sind zum Teil nicht "bewußtseinspflichtig". Verfügbare Bewegungsentwürfe zur Ausführung von Handlungsstereotypen bezeichnet

Volpert als "sensumotorische Fertigkeiten" (ebenda).

Die Programme, die auf der perzeptiv-begrifflichen Regulationsebene für "einfache" Handlungen entworfen werden und als Formen des "Könnens" charakterisiert werden, nennt Hacker (<sup>2</sup>1978) "Handlungsschemata". Sie sichern korrektes Verhalten in rasch wechselnden Situationen durch das Erkennen von Signalen (= Wahrnehmungsebene) und die adäquate Beantwortung mit festgelegten Handlungsvarianten (= Ausführungsebene). Dabei werden unter Umständen Entscheidungsleistungen abverlangt. Da der Handelnde bereits über ein vollständiges internes Modell der Handlung verfügt, sind die Vorgänge auf dieser Ebene nicht unbedingt "bewußtseinspflichtig", aber prinzipiell "bewußtseinsfähig" (Hacker <sup>2</sup>1978, S. 104).

Die höchste Ebene der kognitiven Regulation von Arbeitstätigkeiten, die intellektuelle Ebene, wird erforderlich, "... wenn innerhalb des Aufgabenbereichs subjektiv neue, ungewohnte Anforderungen auftauchen" (Volpert 1974, S. 38) bzw. eine Handlung unter ungewohnten und/oder problematischen Bedingungen durchzuführen ist. Dabei gilt es, hochflexible taktische und strategische Pläne zu entwickeln sowie überwiegend analytische Operationen an gedanklich antizipierten Sachverhalten zu vollziehen. "Die zugehörigen Tätigkeitsformen sind komplexe Handlungen von größerer Variabilität und Zeiterstreckung" (ebenda). Die Handlungen sind bewußtseinspflichtig und sprachgebunden. Individuell verfügbare tätigkeitsspezifische Plansysteme, die die Bewältigung komplexer Handlungen sichern, werden als "verallgemeinerte Verfahren" bezeichnet.

In einer voll entwickelten menschlichen Handlung sind alle drei Ebenen beteiligt (Fischbach/Notz 1981, S. 65). Für die handelnde Bewältigung von Aufgaben im Arbeitsprozeß werden mit Hilfe der "planenden Strategie" Handlungskonsequenzen optimal antizipiert. Erforderliche Fertigkeiten müssen be-



reits beherrscht werden.

Hacker beschäftigt sich nur am Rande mit dem Lernprozeß für die Entwicklung des Handelns<sup>69)</sup>. Volpert geht dieser Frage nach. Er entwickelt eine "allgemeine Prozeßstruktur der Aneignung" (Volpert 1975 a, S. 142 ff.), indem er das Aneignungskonzept Leontjews und das Etappenmodell Galperins mit Hackers Handlungsmodell verbindet. Dabei bleibt er jedoch auf einem abstrakten Beschreibungsniveau, welches für eine fachdidaktische Umsetzbarkeit kaum etwas hergibt.

Mit der Entwicklung und Verbesserung von Handlungsstrukturen für die berufliche Bildung versuchen Fischbach/Notz (1981, S. 76-107) in Anknüpfung an Hacker und Volpert sich auseinanderzusetzen. Sie entwerfen eine handlungspsychologische Lerntheorie<sup>70)</sup>, bei der die Wechselwirkung von Kognition und Aktion die zentrale Rolle spielt. Sie gehen davon aus, daß der Lernprozeß "... von einfachen ganzheitlichen Handlungen als genetische Vorformen komplexer Handlungen" (dies. S. 84) ausgehen müsse und dabei durch Orientierungsgrundlagen zu steuern sei, die handlungsrelevante Informationen über Ziel und Weg der Aufgabe beinhalten. Im Laufe des Lernprozesses sollen die Auszubildenden dazu befähigt werden, die Orientierungsgrundlagen zunehmend selbständig zu erarbeiten. Das gleiche gilt für die Kontrolle der Tätigkeit, die einen etappenweisen Prozeß von der Fremdbeurteilung zur Selbstkontrolle durchläuft. Die zunehmende Selbstregulation wirke sich positiv auf die Motivstruktur der Lernenden aus. Die praktische, "materielle Tätigkeit" ist somit Ausgangspunkt für die "geistigen Handlungen". Diese wiederum stehen im Dienste des in einem Projekt herzustellenden Produkts<sup>71)</sup>.

Als Fazit läßt sich noch festhalten, daß konkretes Handeln letztlich nur durch praktisches Handeln erlernbar ist. "Wissenschaftliches" Wissen (etwa in der Form von Orientierungsgrundlagen) übernimmt im handlungsorientierten Lernen eine instrumentelle Funktion. Semantische Modellkonstruktionen werden vom Handeln abgeleitet.

### 3.4 Didaktische Thesen für erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule

Der natürliche Lernprozeß vollzieht sich in erster Linie über unterschiedliche Formen der Erfahrung. Im handelnden Umgang mit der Sach- und Sozialwelt macht das Lernsubjekt Erfahrungen, die für die Entwicklung seiner Einstellungen und Denkstrukturen eine wesentliche Bedeutung haben.

Auch im institutionellen Lernen des öffentlichen Schulsystems muß - zumindest punktuell - der Lernprozeß der Schüler in den Lebensprozeß "zurückgeholt" werden, wenn Lernen nicht als eine Zwangsveranstaltung ohne subjektiven Sinnbezug, als "entfremdet", erlebt werden soll. Eine solche Einschätzung findet man bei Hauptschülern heute überrepräsentiert vor (vgl. Klink 1974; Wimmer 1976; Hoffmann 1977; Baumert 1981).

Wenn in der neueren didaktischen Diskussion das Postulat des "Anknüpfens" an den Erfahrungshintergrund der Schüler formuliert wird, reduziert sich dieses Prinzip in der Alltagsrealität schulischen Handelns vielfach auf den didaktischen "Trick" der Motivationserzeugung. Subjektive Alltagserfahrung wird dabei instrumentalisiert. Anschließend geht man wieder zur fachsystematischen Parzellierung von Lerngegenständen über und führt die Trennung des lernzielorientierten schulischen Lernarrangements von der Lebenswelt der Schüler fort. Der Lehrer bleibt dabei Repräsentant der "richtigen Sichtweise" der Realität, ohne den inneren Erlebnis- und Erfahrungsprozeß der Lernenden aus deren Perspektive nachzuvollziehen (vgl. Garlichs/Groddeck 1978, S. 144). Die Lernprozesse in der heutigen Institution Schule sind außerdem meist losgelöst von den Erfahrungen aus dem unmittelbaren Sozialisationskontext und den Erfahrungen der Erwachsenen, die im Produktionsprozeß stehen. Damit wird die Kontinuität der Erfahrung geradezu zerstört (vgl. Negt/Kluge 1972, S. 63 f.). Stattdessen sollten Erfahrungen thematisiert werden, die einerseits der Lebenswelt

der Schüler entstammen und andererseits "... zu einer aktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Lernumwelt anregen" (Krüger/Lersch 1982, S. 178).

Dies wollten wir mit unserer bisherigen theoretischen Auseinandersetzung klarlegen. Resümierend sollen die wesentlichen Strukturen des Argumentationszusammenhanges herausgestellt werden.

In der systematischen Aufarbeitung von Pragmatismus, Phänomenologie, Hermeneutik, Denk- und Handlungspsychologie hinsichtlich der Kategorie der Erfahrung versuchten wir, den Lernprozeß als einen Prozeß der Konstitution, der Rekonstruktion und Reorganisation von Erfahrung zu begründen und zu verdeutlichen. Heterogene Modelle, Denkgebäude, Theorien unterschiedlicher Autoren - besonders in der unter 3.3.3 dargestellten und als recht vielfältig sich zeigenden psychologischen Forschungsdiskussion - konnten dabei nicht durchgängig unter ein für den Leser leicht transparentes, gemeinsames Kriterienraster im Hinblick auf unsere Zielstellung eingeordnet werden. Wissenschaftstheoretisch unterschiedliche Ausgangsprämissen, semantische Differenzen und strukturelle Divergenzen lassen sich nicht ohne wissenschaftliche Verkürzung oder Verfälschung nivellieren. Trotzdem hoffen wir, die Relevanz der verschiedenen Ansätze für eine erfahrungs- und handlungsorientierte Unterrichtstheorie aufgezeigt zu haben. Es kamen übereinstimmende Strukturen zum Vorschein, die sich zu Bauelementen einer solchen didaktischen Theorie integrieren lassen:

These 1: Lernen hat die Struktur der Erfahrung im Sinne der aktiven, tätigen Auseinandersetzung des Lernenden mit der Umwelt und deren Anforderungen. Handelnd gemachte Erfahrungen sind notwendige Voraussetzung zur Ausbildung kognitiver Operationen.

Dewey betont hinsichtlich des Prozesses der Erfahrungsgewinnung einen aktiven und passiven Anteil des Lernenden. Erfahrung

steht für ihn zwischen leerem, blindem, ungezielt-geschäftigem Aktivismus und ohnmächtiger, außerdeterminierter Passivität als produktive Verbindung beider Modalitäten. Dabei ist die subjektive Wahrnehmung - "was wir von den Dingen erleiden" (Dewey<sup>3</sup> 1964, S. 187) - ebenso ein aktiver Prozeß, der ein aktiv-reflexiv auf sich selbst gewandtes Bewußtsein erfordert. Diese Wahrnehmung ist also eine Aktivität des lernenden Subjekts, die in Deweys pragmatistischer Konzeption lediglich nicht hinreichend herausgearbeitet worden ist. Trotzdem hat sein Theorem Gültigkeit, daß Denken ein durch die Erfahrung bedingtes und auf sie bezogenes Phänomen darstellt, daß aktive Handlung und sinnlich-geistige "Rückmeldung" als zwei Phasen eines Prozesses der Erfahrung anzusehen sind.

Über den Aufbau der Erkenntnisstruktur im handelnden Umgang gibt die Piaget'sche Psychologie näher Aufschluß, die das Erkennen als einen individuell-operativen Akt mit den Teilprozessen der Assimilation und Akkomodation beschreibt: Über subjektive Erfahrung erworbene "Schemata" resultieren aus der aktiven Tätigkeit des Subjekts, wobei sinnliche, handelnd gemachte Erfahrungen sowie konkrete Anschauungen eine unentbehrliche Basis darstellen. Auch Aebli betont, daß das Denken aus dem Handeln hervorgeht. Daraus folgt, daß im Lernprozeß eine Verknüpfung zwischen effektiver Betätigung, d.h. realem Handeln, und verinnerlichtem Denkhandeln hergestellt werden muß. Mit seinem Stufenprozeß der Verinnerlichung weist Aebli nach, daß Lernen über den Weg der Erfahrung verläuft, und zwar vom konkreten Vollzug über die abstrahierende Reflexion zu Begriffsstrukturen, die als "Werkzeuge" der Wirklichkeitsdeutung neue Problemlösungen ermöglichen.

Seiler (1973) hat in seiner Piaget-Kritik auf die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen hingewiesen. Damit ist gemeint, daß das einzelne Individuum formales Denken im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit spezifischen Problemen lernt und auch nur in solchen Bereichen anwendet, in denen es über

ein entsprechendes formal-operatorisches Bezugssystem verfügt. Ansonsten denkt es durchaus noch konkret-operational, so daß ein möglichst aktiver und konkreter Bezug zu den Sachverhalten durch eine entsprechende Präsentation im Unterricht ermöglicht werden muß, wenn die intendierten operativen Denkstrukturen ihren gedanklichen Handlungscharakter nicht verlieren sollen (vgl. Seiler 1973, S. 279 ff.). Dieser Hinweis scheint mir für die Hauptschuldidaktik bedeutsam, weil nicht - unter Berufung auf das entwicklungs- und altersspezifische Phasenmodell Piagets davon ausgegangen werden kann, daß formale Denkstrukturen hier generell vorausgesetzt werden können. Vielmehr ist der interne Repräsentationsmodus letztlich abhängig von der zuvor gemachten "äußeren" Erfahrung. Divergierende Lernvoraussetzungen aufgrund individueller Lerngeschichten und unterschiedlicher Vorerfahrungen erfordern für die Ausbildung kognitiver Operationen die Herstellung des Handlungsbezugs. Damit ist nicht die Reduzierung des Prinzips der Aktivität auf die Dimension äußerer Aktivitäten gemeint. Was herausgehoben werden soll, ist vielmehr dies: Denkhandlungen benötigen den Konnex mit situationspezifischen früheren Erfahrungen. "Zusammenhänge stiftende Erfahrungen" benötigen spezifische Unterrichtsformen und methodische Verfahrensweisen wie z.B. Projekte und Fallstudien, bei denen eine Integration von "wissenschaftlichem Wissen" und Handlungswissen gewährleistet wird. "Eine Erfahrung besitzt man ..., wenn man hinter die Oberfläche gedrungen ist. Das heißt, Erfahrenes ist etwas, was man kennt, über dessen Wesen man etwas weiß, und zwar im Prozeß des Handelns erfährt und dann später als Wissen komplex zur Verfügung hat" (Beinke 1977, S. 395).

Marxistisch orientierte Erfahrungskonzepte innerhalb der materialistischen Psychologie weisen mit ihrer dialektischen Vorstellung von Tätigkeit und Interiorisation Analogien und Parallelen zum Pragmatismus und zur Piaget-Schule auf. Auch hier werden äußere Handlungen in innere geistige Handlungen über verschiedene Handlungsregulationsebenen transformiert.

Die postulierte Einheit von Tun und Denken, von Arbeiten und Lernen scheint uns besonders für die Hauptschule und den dort verankerten Bildungsauftrag der Arbeitslehre von didaktischer Relevanz zu sein. Dieses Fach soll den Schülern "... durch Anschauung und geistig durchdrungene eigene Arbeit in der Schulwerkstatt und im betrieblichen Praktikum ein Vorverständnis der praktizierten Arbeitsverfahren in der modernen Gesellschaft vermitteln" (Beinke 1983, S. 15). Erfahrung, losgelöst von der Praxis, läßt sich nicht erwerben (vgl. Edding 1980). Praktische Handlungserfahrungen sollen potentielle Lernchancen für den Auszuführenden besitzen (vgl. Söltenfuß 1983, S. 328). Diese Intentionen stellen - unter Bezugnahme auf Bruners Medientheorie - besonders deutlich die Hessischen Rahmenrichtlinien zur Polytechnik/Arbeitslehre heraus: "Arbeitspraxis gewährt dem Schüler die in der heutigen Schule weitgehend vernachlässigte Möglichkeit der schrittweisen Begriffsbildung von der Handlungserfahrung (enaktive Phase) über die Auseinandersetzung mit veranschaulichender Repräsentation der Gegenstände (ikonische Phase) bis zum Umgang mit Symbolen. Ein solcher Unterricht entspricht den Lerndispositionen der Schüler und kommt ihren Bedürfnissen entgegen" (Zit. nach Simon 1982, S. 32). Die hier angesprochene Beziehung zwischen praktischem Handeln und kognitiven Prozessen war bereits von Blättner (1958, S. 89) als "jugendspezifische" Ausrichtung der Schule gefordert worden.

These 2: Umgangserfahrung - situationsbezogen mit der Lebenspraxis verschränkt und in realen Lebensvollzügen erworben - geht ausdrücklichem Lernen voran. Sie konstituiert die subjektive Sinnstruktur und besitzt handlungsregulierende Relevanz.

Hiermit wird die individuell-biographische und genetische Komponente der Erfahrung zum Ausdruck gebracht, die zum Aufbau einer subjektiven Sinnstruktur führt. Die Phänomenologie weist darauf hin, daß Lernen eine subjektiv-sinnhafte Erfahrungsstruktur besitzt, die sich in der jeweiligen Lebenswelt konstituiert.

Didaktisch bedeutsam ist somit, daß das mit der Umgangserfahrung erworbene "vorgängige" Wissen, das als mehr oder weniger unstrukturiertes Vorverständnis von einer Sache umgangssprachlich vermittelt wird, eine unumgängliche Voraussetzung allen Lernens und Erkennens darstellt und eine Bedingung für das Hinzulernen von Neuem bildet. Die Horizontstruktur der Erfahrung besitzt nach Husserl subjektive Perspektivität. Damit ist gemeint, daß die subjektive Sinnstruktur eingebettet ist in die Perspektivität subjektiver Wahrnehmungs-, Sinndeutungs-, Bewertungs- und Relevanzmuster.

Alltagswissen gewinnt demnach eine gleichwertige, ja für den Lernprozeß als Erfahrungsprozeß sogar vorrangige didaktische Qualität, ein Faktum, das mit dem Schlagwort der "Wissenschaftsorientierung des Unterrichts" in Vergessenheit zu geraten schien oder gar dem Verdikt anheimfiel. "Wissenschaftsorientiertes Lernen wird vom Schüler im allgemeinen nur dann produktiv, verstehend, interesseweckend, weiterwirkend vollzogen werden, wenn es von ihm als sinnvoll, als bedeutsam für die Entwicklung seines Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses, seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit erfahren werden kann" (Klafki 1985, S. 112). Darin wird m. E. die instrumentelle "Vehikelfunktion" für die Ermöglichung differenzierter Erfahrung zum Ausdruck gebracht, dem spezifischen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. "Erfahrungsoffenes Lernen kann nur dann stattfinden, wenn es dem Lernenden gestattet ist, sich mit seiner Subjektivität (Hervorhebung A. G.) ... mit dem Lerngegenstand selbständig in Beziehung zu bringen" (Garlichs/Groddeck 1978, S. 128), wenn Sach- und Sozialerfahrung um die Dimension der Selbsterfahrung erweitert werden.

Es ist ein Verdienst Abelsons (1976), die Bedeutung singulärer Erfahrungen herausgearbeitet zu haben, welche zur Ausbildung sog. "episodischer scripts" führen. Diese enthalten - hierbei steht Abelson nicht in der Tradition von Piaget und

Bruner - gleichzeitig handlungsbezogene, bildliche und sprachliche Komponenten. Abelson hebt die handlungs- und entscheidungsregulierende Relevanz von über subjektive Erfahrungen im Alltagskontext erworbenen Verallgemeinerungen hervor. Dabei spielen besonders diejenigen eine vorrangige Rolle, die unter dem Blickwinkel der Teilnehmerrolle gebildet und/oder rekonstruiert worden sind. Für die didaktische Theorie bedeutet dies, daß im Lernprozeß der Schule die Erfahrungs- und Handlungsebene nicht abgekoppelt werden darf, und daß hier erworbenes Wissen den Stellenwert subjektiver Relevanz einnehmen muß, wenn es verhaltensregulierend wirken soll.

In diesem Zusammenhang ist auch an Aebli zu erinnern, vor allem wenn es darum geht, daß aus in der Arbeitswelt beobachteten Tätigkeiten und Handlungen für den Hauptschüler Konsequenzen gezogen werden sollen. Nach Aebli werden solche Handlungen nur verstanden, wenn sie in das subjektive Handlungs- und Prozeßwissen integriert werden können. Dies geschieht eben durch Analyse im Lichte des eigenen, in der Lebenswelt individuell-biographisch erworbenen Wissens. Somit ist unterrichtlich eine Kontinuität zwischen Alltagswissen und systematisch-theoretischem Wissen herzustellen: Neue Begriffe, Zusammenhänge, Ansichten und Bewertungen sind im handelnden Umgang, "operativ", und im Kontext der Alltagserfahrung zu gewinnen, damit sie anschauliche, funktionale und subjektiv-sinnstiftende Qualität erhalten.

These 3: Schulisches Lehren und Lernen muß an die lebensweltlich bestimmten Sinnstrukturen anknüpfen und sie in Richtung erweiterter Erfahrungsfähigkeit verändern.

Erziehung soll nach Dewey der beständigen Reorganisation und Neukonstruktion von Erfahrung dienen. Damit wird bereits angedeutet, daß Lernen in einem Erfahrungsprozeß eingebunden ist, der einen hermeneutischen Charakter hat: Erfahrung verändert den Menschen und beeinflusst die Art seiner nachfolgenden Erfahrung. Antizipation, Kontinuität und Explikation sind Struk-



tur- und Richtungselemente des Lernens durch Erfahrung.

In der vorangegangenen These haben wir bereits darauf hingewiesen, daß schulisches Lernen in die Lebenswelt der Betroffenen einzubetten ist, weil dort die durch die Primärerfahrung erworbenen Sinnstrukturen verankert sind. Also muß Lernen beim vorgängig Vertrauten ansetzen. Da dies nicht als bekannt vorausgesetzt und für einen imaginären Durchschnittsschüler konstruiert werden kann, muß das vorgängige Erfahrungswissen für spezifische schulisch zu bewältigende Sachverhalte und Problem-bereiche jeweils erst diagnostiziert, im unterrichtlichen Kontext miteinander beredet werden, um unterschiedliche Vorstellungen und Deutungsmuster, lebensweltlich bestimmte Sinnstrukturen sowie eventuelle Erfahrungsdefizite aufzudecken. Erst auf dieser Basis können anschließend notwendige Strukturveränderungen der Antizipation im interkommunikativen Argumentationskontext oder durch einführende Verständigung über konkrete Beispiele angestrebt werden. Auf allgemeiner, d.h. nicht auf schülerspezifischer Ebene einer konkreten Schulklasse haben wir versucht, die Lebenswelt der Hauptschüler zu analysieren, um damit Ansatzpunkte für konkretes didaktisches Handeln zu gewinnen.

Buck (1967, 1981) hat - im Anschluß an die Epagogé von Aristoteles - die hermeneutische Gangstruktur der Erfahrung skizziert. Nach einem solchen Verständnis bedeutet "Erfahrung machen" einen kontinuierlich sich immer erweiternden und korrigierenden Prozeß. (Deweys Theorie der Erfahrung fußt auf dem nämlichen Verständnis): Einzelne Erfahrungen schaffen die Grundlage von Wissen und Erkenntnis. Im Erfahrungsprozeß kommt es zu einem differenzierten Zuwachs an Belehrung auf der Grundlage jeweils gemachter Erfahrungen und subjektiver Widerfahrnisse. Der Erwerb systematischer Erfahrung in Form von geschichtlich und gesellschaftlich gewonnenem und tradiertem Wissen und von Fertigkeiten hat bisherige subjektive

Erfahrung zur Voraussetzung. Eine solche schulisch vermittelte, generalisierte, "zweite" Erfahrung muß in den subjektiven Bedeutungshorizont integriert werden. Erst dann zeitigt sie Wirkung hinsichtlich des Erwartungshorizontes, der Antizipationsstruktur und der Konsequenzen bezüglich weiterer Erfahrungen. Künftige Erfahrungen hängen davon ab, ob und wie aus vorangegangenen Erfahrungen gelernt worden ist.

Erfahrung als Lerngrund beinhaltet das grundlegende Vorverständnis und die erste Verhältnismäßigkeit des Erfahrenden. Schulische Bildungsprozesse sollen die Differenzierung und Transformation solcher Primärerfahrungen bewirken. Da Interessen in Realitätsbezügen und Erfahrungszusammenhängen entstehen, ist die subjektive Interessensentwicklung abhängig von den objektiven Erfahrungsmöglichkeiten. Unterricht muß über die unter gesellschaftlichen und soziokulturellen Bedingungen restriktive Umwelt hinaus alternative Erfahrungen ermöglichen, um das Interessensspektrum zu erweitern.

Die in praktischen Handlungszusammenhängen gewonnenen Erfahrungen gilt es sukzessive auf systematisch strukturierte Erfahrungen, d.h. auf wissenschaftliches Wissen, zu beziehen. Dabei ist Lernen nach den Strukturmomenten der Erfahrung zu organisieren: Über Beobachtung, Teilnahme, Handeln und über die sprachliche Mitteilung reflexiv dabei vollzogener Denk- und Deutungsakte sowie über Kunde vermittelt exemplarischer, einführender Verständigung anhand konkreter Beispielsituationen soll ein adäquater Vorgriff auf künftige Erfahrungen ermöglicht werden. Hiermit soll Dazulernen und Umlernen konstituiert, für künftige Situationen dispositionell vorbereitet werden. Die eigene Horizontstruktur aus der subjektiven Alltagserfahrung ist durch Konfrontation mit anderen Erfahrungen - möglichst auf episodischer und konkreter Ebene - in Frage zu stellen, um Assimilationsprozesse zu eröffnen. Ziel ist die Ermöglichung von Erfahrung als Folge von Lernen. Die Dialektik der hermeneutischen Erfahrung findet ihre Vollendung nicht in

einem endgültigen, abschließbar fest umrissenen Wissen, sondern in einer immer größeren Offenheit für Erfahrungen (vgl. Garlichs/Groddeck 1978, S. 133 f.).

These 4: Schulische Bildung muß verschiedene Dimensionen von Erfahrung berücksichtigen, ermöglichen und fördern und unterschiedliche Wissensformen zulassen und differenziert verhandeln.

Unter dem Gesichtspunkt eines auch heute keineswegs obsolet gewordenen Bildungsbegriffs, der "... als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen ..." (Klafki 1985, S. 12) auf dem aktuellen gesellschaftlich-politischen Hintergrund zu interpretieren und zu legitimieren ist, muß die Schule verschiedene Dimensionen von Erfahrung ermöglichen und fördern. Schulische Bildung darf sich nicht einseitig auf die kognitive Dimension erstrecken; Lerninhalte sind nicht vorrangig unter dem Kriterium gesellschaftlicher Relevanz zu filtern und zu rechtfertigen, da sie sonst die Interessensperspektiven der Jugendlichen verfehlen. Klafki weist zurecht darauf hin, daß es beim Allgemeinbildungsauftrag ebenso darum geht, "... emotionale Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen, zum Ausdruck zu bringen und zu reflektieren und die moralische und politische Verantwortlichkeit, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit anzusprechen" (Klafki 1985, S. 24). Das bedeutet die Öffnung für die außerschulische Wirklichkeit der Lernenden und der dort vorhandenen Erfahrungen sowie die Ermöglichung erster Handlungserfahrungen. Denn "... mit der Distanz von der direkten Handlung (gehen) situative und ostensive Bezüge als Bedeutungsträger ..." (Söltenfuß 1983, S. 193) verloren, werden grundlegende menschliche Dimensionen wie Affektivität und Emotionalität ausgegrenzt, eine für Jugendliche sich negativ auswirkende Tatsache. Damit sollen die notwendige Kenntnisvermittlung, der Fertigkeitserwerb kultureller Grundbestände nicht in Abrede gestellt werden. Vielmehr meinen wir, daß der unterrichtliche Lernprozeß - hat er die Ganzheit der menschlichen Person im jeweiligen geschichtlich-gesell-

schaftlichen Handlungskontext vor Augen - die verschiedenen Dimensionen der Erfahrung berücksichtigen muß. Daraus folgt, daß auch unterschiedliche "Wissensformen" didaktische Dignität haben. Aneignung, Verarbeitung und Darstellung von Erfahrungen (vgl. Scheller 1980, S. 93 f.) sind an konkrete Situationen anzubinden (vgl. Abelson 1976). Für den Aufbau individueller Handlungskompetenz spielt Alltags-, Handlungs- und "wissenschaftliches" Wissen je eine spezifische Rolle. "Das Unterrichtswissen kann als ein Konglomerat unterschiedlicher Wissensformen angesehen werden" (Söltenfuß 1983, S. 178). Der Einbezug von Erfahrungswissen in den Schulunterricht sollte auf Grund seiner Bedeutung für den Aufbauprozess der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rumpf 1976, S. 96) gerade in der Hauptschule stärker betont werden. Aus der Phänomenologie wissen wir, daß ganzheitliche Handlungserfahrungen den individuellen Erfahrungsgrund fortschreitend strukturieren und damit die "innere Disposition" für weiteren Neuerwerb modifizieren und differenzieren, und zwar in Richtung steter Verallgemeinerung der Lernerfahrung. Solche Erfahrungen gilt es, im Unterricht reflexiv zu bereden und interkommunikativ auszutauschen. Darüber hinaus geht es darum, eine differenzierte Sicht über die Art des Wissens zu entwickeln, d.h. für Aussagefähigkeit, Tragweite, Relevanz und Grenzen unterschiedlicher Erfahrungsmöglichkeiten und Wissensformen zu sensibilisieren (vgl. Aebli 1981, S. 277).

Zwar wurde erfahrungsorientiertes Lernen bereits in der reformpädagogischen Bewegung hinsichtlich seiner Bedeutung erkannt. Hier hat man besonders die Selbsttätigkeit des lernenden Subjekts betont. Bald erfolgt jedoch m. E. eine Verzerrung dergestalt, daß der methodische Aspekt motivationserzeugender Aktivitäten in den Vordergrund gerückt wurde. Erfahrung im erkenntnistheoretischen Sinn wurde dagegen kaum didaktisch reflektiert. Eine solche Gefahr des Abgleitens in "leeren Aktivismus" unter motivationaler Rechtfertigung scheint mir auch heute im Zusammenhang des Betriebspraktikums in der Arbeitslehre zu bestehen.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hat in seinen Empfehlungen für das Fach Arbeitslehre als konstitutiven Inhalt der Hauptschule (1964) der Bildung der "Hand" - in Rückgriff auf Pestalozzi - als vergessene Dimension in der Schule ein besonderes Gewicht beigemessen: "Eine bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt ist nur möglich durch praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist" (DA 1966, S. 401). Elementare praktische Arbeit mit eng darangeknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung sind hiernach konstitutive Grundformen schulischer Tätigkeiten für Hauptschüler.

Der einst von den Hauptschul-Initiatoren gesetzte fundamentale Anspruch ist nach Meinung Simons "... in Vergessenheit geraten bzw. ohne Konsequenzen geblieben, weil der erkenntnistheoretische Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Denkstrukturen und Handlungsstrukturen in Abhängigkeit von der Affektivität des Menschen ... nicht auf breiter Ebene diskutiert worden ist" (Simon 1982, S. 37). Eine entsprechende lernpsychologische Grundlegung für eine "Hauptschuldidaktik" blieb m. E. unerforscht. Das Praxisverständnis reduzierte sich so vielfach zu einem additiven Nebeneinander zur sonstigen kognitiven Bildung und zeitigte damit keine entsprechende Wirkung für ein "Bildungsprofil". Der Zusammenhang von individuellen Erfahrungsmustern und Lernmöglichkeiten, die Verschmelzung von Handlungs- und Denkstrukturen als Grundlage der Lernfähigkeit des Menschen ist jedoch vorrangig vor der gesellschaftlich legitimierten Setzung curricularer Inhalte didaktisch zu diskutieren. Die Genese des Lernprozesses kann erst Aufschluß über die Struktur schulisch zu organisierender Lehrvorgänge liefern. Dazu wollten wir einen theoretischen Beitrag liefern.

4. BERUFSORIENTIERUNG ALS ERFAHRUNGS- UND HANDLUNGS-  
ORIENTIERTE BILDUNGSAUFGABE DER HAUPTSCHULE

Eine wesentliche Funktion von Schule und Unterricht ist es, auf das "Leben" in einer jeweiligen Gesellschaft vorzubereiten. Die analytisch trennbaren Zielvorstellungen der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (subjektive Komponente) und der Beteiligungsfähigkeit am gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß (objektive Komponente) sind einem historischen und normativen Wandel unterworfen. Das sich ändernde Selbstverständnis von "Bildung" ist dafür ein eindeutiges Indiz.

Das bürgerliche Bildungsverständnis des Neuhumanismus hatte gesellschaftliche Anforderungen an das Bildungssystem zurückgewiesen. Es dominierte das Merkmal der "Zweckfreiheit" (vgl. Münch 1977, S. 64). Arbeitswelt und Berufsperspektive des Menschen waren ausgeblendet. Diese Hypothek der "... pädagogischen Disqualifizierung von Beruf und gesellschaftlicher Arbeit" (Blankertz 1969, S. 14) versuchten u.a. G. Kerschensteiner und Th. Litt zumindest für die Volksschuloberstufe abzutragen.

Die rasant fortschreitende ökonomisch-technologische Entwicklung in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts schuf Rahmenbedingungen, daß für die Schule die gesellschaftliche Funktion nun in den Vordergrund rückte. Der "pragmatische Verwertungsaspekt" von Bildung wurde zum Mittelpunkt des Interesses (vgl. Behrens/Hoppe 1984, S. 7). Bildungsökonomische und unterrichtstechnologische Fragestellungen beeinflussten die Curriculumsdiskussion. Es galt, exakte Verhaltensdispositionen für gesellschaftlich relevante Qualifikationen zu ermitteln, um den technischen Fortschritt zu garantieren und zu forcieren. Der "nebulöse" Bildungsbegriff wurde obsolet. Durch die verstärkte Orientierung am ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf wurde in der Bildungspolitik wie in der Curriculum-

entwicklung die "Qualifikation" zu einer zentralen Kategorie (vgl. Gmelch 1979, S. 49).

Die funktionale Verklammerung von Schule und Berufsleben spielte bei der Konstituierung der Hauptschule eine dominante Rolle. Nach dem Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen sollte die neu geschaffene Hauptschule die Aufgabe übernehmen, die "... allgemeine Bildung in einem neuen, zeitgemäßen Sinn zu verwirklichen" (DA 1966, S. 381). Dieser Aufgabe könne diese Schule dann gerecht werden, wenn sie sich zugleich als Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges verstehe. Zur Überwindung des Übergangsproblems von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsleben wurde das Fach Arbeitslehre vorgeschlagen, das den Schüler "... mit den Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung so weit vertraut" machen sollte, "daß er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann" (DA 1966, S. 401). Vorberufliche Bildung wurde zur unverzichtbaren "Allgemeinbildungsaufgabe" in der Hauptschule (vgl. Hopf 1983, S. 194 ff.; vgl. auch Beinke 1985 b, S. 51), Berufswahlvorbereitung zum integrierten Bestandteil der Arbeitslehre.

Da der berufliche Bildungsweg den Beruf als didaktisches Zentrum hat, müßte nach den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen auch die Hauptschule den Beruf als didaktisches Zentrum akzeptieren. "Der Beruf ist fast immer mehr als Erwerbstätigkeit, er strahlt dann als die zum Bewußtsein gekommene Lebensaufgabe in Familie, Gesellschaft und Staat aus. Aber er beruht doch auf dem Arbeitsleben, und die moderne Arbeitswelt ist so beschaffen, daß der Jugendliche einer besonderen Hinführung auf sie bedarf, bevor er in sie eintritt" (DA 1966, S. 381).

Diese Ausführungen distanzieren sich nicht explizit von der traditionellen Berufsidee des vorindustriellen "Vollberufes" mit den Merkmalen der Ganzheit, Kontinuität, Lebenslänglich-

keit (vgl. Blankertz <sup>2</sup>1968 a, S. 32) sowie der Sinnerfüllung und ethischen Bindung (vgl. Zabeck 1983, S. 35)<sup>1</sup>). Sie bringen auch nicht operational die verschiedenen Dimensionen von "Beruf" zur Sprache, nämlich den funktionalen Aspekt der Arbeitsaufgabe, den qualifikatorischen Aspekt der dazu benötigten bzw. zu erwerbenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, den sozialen Aspekt des mit dem jeweiligen Beruf verbundenen gesellschaftlichen Status (vgl. Chaberny/Parmentier/Stoß 1984, S. 12 ff.). Sie deuten aber an, daß Beruf eben "mehr" ist als bloße funktionale Erwerbstätigkeit. Das "Phänomen" Beruf bedarf außerunterrichtlicher Zugangsweisen für berufsorientierende Erfahrungen und einer anschließenden differenzierten Analyse im Unterricht, da sich der Sachverhalt "Beruf" nicht lebensweltlich für ein angemessenes Vorverständnis erschließen läßt. Die eingeschränkten, disparaten, unzulänglichen Vorstellungen der Schüler über die Berufswelt resultieren vor allem aus Sekundärerfahrungen: aus Gesprächen mit den berufstätigen Eltern, Geschwistern, Bekannten, Freunden etc. und aus Medien. Es handelt sich dabei um häufig zufällig zustandegewommene und eher oberflächliche Eindrücke von der Arbeits- und Berufswelt. Bisweilen sind sie nicht einmal mit konkreten Vorstellungen assoziierbar, weil eben die Berufswelt der Umgangserfahrung kaum zugänglich ist. Eingeschränkte Erfahrungsräume entbehren der Systematik und Transparenz, die eine echte Wahl voraussetzt. "Heute sind die meisten Berufe verborgen hinter Fabrikmauern, Stahltoren, hinter doppelverglasteten Bürofenstern, hinter Anmelde- und Informationstresen. Das Kind bekommt keinen Zugang zur Arbeitswelt mehr ... Nicht einmal die Arbeit des eigenen Vaters ist transparent" (Simon 1983, S. 87). Dazu kommt, daß es heute gegenüber früher wesentlich mehr sogenannte unsichtbare Berufe gibt, d.h. solche, die nicht eindeutig definierbare Tätigkeiten für eine Berufsarbeit ermöglichen. Neu entstandene Berufe mit modernen Berufsbezeichnungen sind nicht einmal von Erwachsenen, die in der gleichen Branche beschäftigt sind, genau beschreib- und abgrenzbar. Berufe als gedankliche Konstrukte sind in ihren Ausbildungs-



inhalten nicht identisch mit den in konkreten Betrieben vorfindbaren Tätigkeitsmerkmalen.

Da also eine notwendige Erfahrungsbasis zur Berufswahl fehlt, müssen Jugendliche eine "Wahl" für ihre berufliche Zukunft treffen, die auf diffusen Vorstellungen basiert. Weder die Kriterien verschiedener Berufe noch die Kriterien der Selbsteinschätzung sind für sie transparent.

Die Berufswahlvorbereitung als gesellschaftlicher Auftrag der Institution Schule hat also einen dringlichen Stellenwert erhalten: Berufliche Spezialisierung auf Grund der fortschreitenden technologischen Entwicklung und ausgeprägteren Arbeitsteilung im Beschäftigungssystem haben Anforderungs- und Tätigkeitsprofile an den Arbeitsplätzen verändert. Die immer komplexer und unanschaulicher gewordene, technisierte und rationalisierte Arbeits- und Wirtschaftswelt hat eine Orientierungslosigkeit der Schüler beim Übergang ins Berufsleben zur Folge, die durch Friktionen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zunehmend verstärkt wird (vgl. Büchner/de Haan/Müller-Daweke 1979, S. 44 ff.). Das gesamtgesellschaftliche Interesse muß aber darauf abzielen, die Gesellschaftsmitglieder möglichst reibungslos in das sozioökonomische Bedingungssystem aufzunehmen; denn nur so bleiben dessen Entwicklung und damit auch sein Bestand gewährleistet. Der geforderte Anpassungsprozeß an die sich ständig ändernden gesellschaftlichen Erfordernisse der industriellen Arbeitswelt stellt eine Herausforderung an den schulischen Bildungsauftrag dar. Flexibilität und Mobilität müssen bei der Berufswahl Antizipationen über den Startberuf hinaus in Erwägung ziehen. Dem gesellschaftlichen Anpassungsdruck an die Bedingungen und Verhältnisse der Arbeits- und Wirtschaftswelt steht das Interesse der Individuen gegenüber, das vorrangig auf die Realisierung persönlicher Bedürfnisse und Interessen ausgerichtet ist. Das Erziehungsziel der Mündigkeit sowie demokratische Grundrechte unserer Verfassung wie z.B. Art 12 GG (Berufswahlfreiheit) kommen diesem individuellen

Interesse entgegen. Die gesellschaftliche Realität macht jedoch deutlich, daß solche Grundrechte für die Hauptschüler, die unter einem "Verdrängungsmechanismus" (Gmelch 1979, S. 142 f.) beim Verteilungsprozeß auf dem Lehrstellenmarkt leiden, materialiter nur schwerlich einlösbar sind. Damit wird "Anpassung statt Mündigkeit ( ) Hauptziel der Erziehung, besonders in den Hauptschulen ..." (Böttcher 1983, S. 75). Berufswahlvorbereitung wird problem- und konfliktbeladen; Berufswahl ist angstbesetzt und steht in einem Ziel- und Interessenskonflikt.

Berufsorientierung ist heute ein "Feld der Allgemeinbildung" (Beinke 1985 a, S. 19), das sich nicht auf einen einmaligen Akt der Berufswahl konzentrieren kann, sondern den längerfristigen Prozeß der beruflichen Entwicklung antizipatorisch reflektiert. Dazu ist ein Vorverständnis der Arbeitswelt als allgemeine Orientierungsbasis unumgänglich. Wenn Berufsorientierung "... unterrichtlich organisierte Lern- und Entscheidungshilfen auf dem Weg der Berufswahl" (Ammon 1980, S. 33) liefern will, wird darunter ein komplexer Prozeß verstanden, "... in dem auf bereits erfolgte, gegenwärtig anstehende und zukünftig berufsrelevante Handlungen und Entscheidungen des sich orientierenden Individuums, aktiv oder passiv, durch es selbst und durch die mit ihm Interagierenden, eingewirkt wird" (Hoppe 1980, S. 14). Somit meint Berufsorientierung mehr als "Berufsberatung" und "Berufsaufklärung". Eine an herkömmlichen Berufsbildern orientierte Berufswahl wird immer fragwürdiger. Die Tätigkeitsmerkmale von immer mehr Berufen sind im Zuge der industriellen Entwicklung einem ständigen Wandel unterworfen. Traditionelle Ordnungskategorien liefern nicht mehr die Zielgrößen für die Berufsentscheidung. "Stattdessen erhalten andere Berufswahlkriterien mehr Gewicht, so die Arbeitsplatzbedingungen, die Aus- und Weiterbildung und -möglichkeiten, Chancen der horizontalen und vertikalen Mobilität von dem erwähnten Startberuf aus, Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt, soziale Bedingungen, Relationen zwischen

Berufs- und Privatsphäre, Fragen der Lohn- und Gehaltsentwicklung in den einzelnen Branchen" (Beinke 1985 b, S. 67 f.; vgl. auch Jagenlauf/Siebert 1971, S. 20 f.). Somit müssen Schüler befähigt werden, die Vielzahl der Berufsmöglichkeiten vor allem auf die Bedingungen zu hinterfragen, unter denen die verschiedenen Berufstätigkeiten ausgeübt werden (vgl. Voelmy/Mende/Weber 1973, S. 39 f.). Eine Abstimmung der Berufsanforderungen auf die individuell unterschiedlich ausgeprägten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten greift für die schulische Aufgabe der Berufsorientierung zu kurz und unterstellt darüber hinaus eine unzulässige statische Sichtweise für die Persönlichkeits- wie für die Berufsstruktur.

Aus dem heutigen Verständnis von Beruf in unserer Arbeitswelt bedeutet Berufsorientierung einen mehrdimensionalen und vielschichtigen Lernprozeß, der sich zunächst negativ vom traditionellen Verständnis der Berufswahl dahingehend abgrenzen läßt,

- daß er sich nicht auf den einmaligen Akt einer punktuellen Berufswahl beschränkt,
- daß er nicht mit einer lediglich auf Fakten basierenden Berufskunde zu bewältigen ist, sondern handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen benötigt,
- daß er didaktisch sich nicht ausschließlich in einer nach abstrahierenden Ansätzen erfolgenden Verfahrensweise realisieren läßt (vgl. Behrens/Hoppe 1984, S. 31).

Berufsorientierung zielt vielmehr ab auf Berufswahlfähigkeit im Sinne eines mündigen, selbstverantworteten, planmäßigen und möglichst rationalen Entscheidungsverhaltens in aktuellen und zukünftigen Situationen der Berufswahl und beruflichen Entwicklung<sup>2)</sup>. Berufsorientierung möchte zu einer Berufswahlreife hinführen, welche verstanden wird als "... die erworbene Qualifikation zur Durchführung einer ersten Berufs- und Ausbildungsentscheidung unter der Perspektive einer langfristigen indi-

viduellen Berufswegplanung" (Dibbern/Kaiser/Kell 1974, S. 74). Zur Realisierung dieser pädagogischen Zielsetzung bedarf es

- a) eines unterrichtlichen Prozesses des Orientierens, der die Handlungschancen der Berufswähler systematisch erhöht. Ein solcher Lernprozeß innerhalb des Allgemeinbildungsauftrages der Hauptschule intendiert, daß
- Entscheidungen der beruflichen Entwicklung in ihren lebensgeschichtlichen Bedeutungen bewußt(er) werden,
  - individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse in Beziehung gesetzt und in einem größtmöglichen Maße befriedigt werden,
  - handlungs- und entscheidungsrelevante Kenntnisse erworben werden,
  - Strategien zur Gestaltung der beruflichen Entwicklung aufgebaut und angewandt werden (vgl. Hoppe 1980, S. 15).
- Hierzu ist "heuristisches Lernen" (Ammon 1980, S. 139 ff.) nötig, das nicht allein über schulische "Instruktionsprozesse" abläuft, sondern das auf das "Aufschließen subjektiver Erfahrungshorizonte" (ders. 1980, S. 143) angewiesen ist. Damit umfaßt Berufsorientierung
- b) den aktiven Vorgang des Subjekts, d.h. den Prozeß des Sich-Orientierenden.
- c) Schließlich versteht man unter Berufsorientierung "... ein Ergebnis, auf das hin bestimmte Entscheidungen und Zuweisungen erfolgen" (Behrens/Hoppe 1984, S. 31; vgl. auch Daheim 1967, S. 68).

Ziel des berufsorientierenden Lern- und Erfahrungsprozesses ist somit die individuelle Berufswahlfähigkeit als aktives, realistisches, flexibles Verhalten mit alternativen Handlungsmöglichkeiten. Eine solche reflektierte Berufswahlfähigkeit umfaßt die Einsicht hinsichtlich des Wissens über Bedingungen und Entwicklungen der modernen Arbeitswelt, hinsichtlich der

"Objektwelt" der Berufe in unserer Gesellschaft, der Rahmenbedingungen der beruflichen Sozialisation sowie der subjektiven, identitätsbildenden Zielperspektive und der damit in Verbindung stehenden realistischen Selbsteinschätzung. Klugheit hinsichtlich der Deutung von erworbenen und vermittelten Erfahrungen, Einstellungen, Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Mut hinsichtlich der geforderten, risikobehafteten Entscheidungen, welche über die weichenstellende Reichweite der Erstberufswahl hinausreichen. Berufsorientierung ist somit eingebettet in die bisherige Erfahrungsgeschichte.

#### 4.1 Beschreibung und Erklärung von Berufswahlprozessen durch Berufswahltheorien und Berufswahlforschung

Berufsorientierende Maßnahmen unterliegen unterschiedlichen Intentionen:

- a) Von seiten des Beschäftigungssystems wird als primäres Interesse die möglichst reibungslose Berufsnachwuchslenkung artikuliert. In diesem Zusammenhang spielen auch bildungsökonomische Fragen eine Rolle, insofern das Bildungssystem den jeweils benötigten "qualifikatorischen Out-put" für den Arbeitsmarkt liefern soll (vgl. Gmelch 1979, S. 82 ff.). Ökonomische und soziologische Theorien zur "Berufswahl" bzw. beruflichen "Rekrutierung" (Daheim 1972, S. 53 ff.) wissen sich diesem Interesse verpflichtet.
- b) Berufsorientierung im Legitimationskontext unseres marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaftssystems, das darüber hinaus auf Grund seiner demokratischen Grundstruktur und der in der Verfassung proklamierten Grundrechte keine staatlichen Zwangsmaßnahmen zur Berufsnachwuchslenkung nach dem jeweiligen Bedarf des Arbeitsmarktes anwenden darf, steht unter dem politischen Postulat der Berufswahlfreiheit und Chancengleichheit. Ökonomische Rahmenbedingungen, demographische

Variablen auf der Nachfrageseite nach Ausbildungsplätzen, Qualifikationsnormierungen für die Zugangsberechtigung in bestimmte Berufe, bildungspolitische Maßnahmen zur Garantierung eines bestimmten beruflichen Ausbildungsstandards und dgl. mehr schränken freilich normale Freiheitsrechte ein. Die staatlichen Institutionen der Berufsberatung und die Maßnahmen zur Eingliederung des Berufsnachwuchses bei marktbedingten Engpässen fußen auf die o. a. politischen Grundpostulate.

- c) Unter pädagogischem Gesichtspunkt wird Berufsorientierung als eine Voraussetzung zur Entfaltung der Persönlichkeit betrachtet. Zum konkreten Gebrauch der rechtlich zugesicherten Freiheit der Berufswahl müssen die Individuen erst die Voraussetzung erwerben, um in beruflichen Situationen sinnvolle Entscheidungen treffen zu können. Für die Erstentscheidung beim Einstieg in das Berufsleben ist dies von besonderer Relevanz. Die hierfür benötigte Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit sind in einem Lernprozeß erst zu erwerbende Qualifikationen. Selbstbestimmung der eigenen Lebens- und Berufsperspektive kann sich freilich nur im Rahmen arbeitsmarktpolitischer Realitäten vollziehen. Insofern erfordert schulische Berufsorientierung zumindest eine anzubahnde Transparenz der Komplexität der Arbeits- und Berufswelt, innerhalb der die Entscheidungen zu verorten sind. Darüber hinaus sind Einstellungen und Verhaltensweisen grundzulegen, die - wie im 3. Kapitel aufzuzeigen versucht wurde - nur in erfahrungs- und handlungsorientierten Lernprozessen fruchtbar zu realisieren sind.

Die von unserem Erkenntnisinteresse favorisierte pädagogische Intention der Berufsorientierung kann nicht umhin, den Forschungsstand zur Berufswahl zur Kenntnis zu nehmen und aufzuarbeiten, um ihn schließlich hinsichtlich der didaktischen Folgerungen und Implikate zu befragen. Unter der pädagogischen Zielsetzung der Entscheidungsfähigkeit gibt es dabei freilich Präferenzen zu setzen. Die Verortung unterschiedlicher Theorien

und wissenschaftlicher Ergebnisse zur Berufswahlproblematik in einem pädagogischen und/oder didaktischen Bezugsrahmen wurde in unterschiedlichen Akzentuierungen bereits zu leisten versucht (vgl. Ammon 1980; Hoppe 1980; Steffens 1975; Vohland 1980). Unterrichtsmethodischen Implikationen für ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernparadigma gilt unser primäres Interesse. Es geht um einen didaktischen Konkretisierungsversuch der im 3. Kapitel entwickelten Theorie-Elemente auf einen eingegrenzten Bereich der Berufsorientierung<sup>3)</sup>. Ein curriculumtheoretisch fundierter Lehrplanentwurf für den Gesamtbereich der Arbeitslehre, der gleichzeitig den vielfältigen Diskussionsstand aufzuarbeiten und kritisch zu bewerten hätte, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Theorien, Konzepte und Modelle zur Erforschung, Beschreibung, Erklärung der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung liefern eine fast unüberschaubare und verwirrende Vielfalt mit zum Teil widersprüchlichen, nicht überall empirisch gesicherten "Ergebnissen". Ries bemängelt hinsichtlich der zu konstatierenden theoretischen Desintegration, daß nur selten der Versuch unternommen worden ist, "... zwischen den eingeführten Determinanten ein kausales Beziehungsnetz aufzuzeigen und so die Struktur bestimmter Mechanismen und Prozesse darzustellen" (Ries 1970, S. 55). Die Gründe für einen so gearteten Forschungsstand sind vielfältiger Natur: Zunächst einmal hängen sie vom Menschenbild und von der wissenschaftlichen Sozialisation der Autoren ab, Faktoren, die für das jeweilige Erkenntnisinteresse und methodologische Vorgehen ausschlaggebend sind. Dann spielt eine Rolle, ob es sich um eine statische bzw. prozeßhafte Betrachtung der Berufswahl handelt (vgl. Ries 1970, S. 17 f.). Schließlich dürfte als wichtigste Ursache die Komplexität des beruflichen Verhaltens den Ausschlag geben (vgl. Kahl 1975).

Zur Entwirrung der Komplexität liegen Systematisierungsversuche vor, die einen Bezugsrahmen durch Klassifikationen der theoretischen Ansätze schaffen (z.B. Ries 1970; Kleinbeck 1975; Beck 1976; Seifert 1977 b; Bußhoff 1984 a).

Solche Klassifikationen knüpfen an das alltägliche Vorverständnis des Phänomens Berufswahl an, demzufolge mit bestimmten Erbanlagen ausgestattete Individuen mit ihrer Umwelt interagieren, was schließlich dazu führt, daß Menschen unterschiedliche Tätigkeiten ausüben. Die verschiedenen Erklärungsansätze betonen entweder die Umwelt und deren Einfluß auf die Berufswahl, andere heben die Interaktion und gegenseitige Beeinflussung hervor und eine dritte Gruppe stellt das Individuum und sein Verhalten in den Mittelpunkt. Als gemeinsamen Bezugsrahmen kann man also bei allen Berufswahltheorien feststellen, daß sie das Problem der Berufswahl zwischen den zwei Polen des berufswählenden Individuums einerseits und den gesellschaftlichen Institutionen bzw. der Arbeits- und Berufswelt andererseits verorten. Der hauptsächliche Unterschied liegt in der jeweiligen Gewichtung und Bewertung des zweiseitigen Zuordnungsproblems von individuellen und Umweltfaktoren. Die zugrundeliegenden Prämissen für diese unterschiedliche Bewertung lassen sich aus dem jeweiligen Menschenbild<sup>4)</sup> und der Einschätzung der Dauer der Interaktionen<sup>5)</sup> eruieren.

Entwicklungsstand und Reichweite von Theorien sowie ihre pädagogische Relevanz sollen Auswahlkriterien für den hier zu diskutierenden Forschungsstand bilden. Der Individuum-bezogene Aspekt steht dabei zunächst im Vordergrund.

#### 4.1.1 Persönlichkeitspsychologische Theorie-Ansätze

Differentialpsychologische Erklärungsmodelle, die die Berufswahl aus der Sicht des berufssuchenden Individuums analysieren, stellen Korrelationen zwischen Persönlichkeitstypologien und dazu passenden Berufsumwelten her. Das Persönlichkeitsprofil des Berufswählers mit seinen berufsspezifischen Tätigkeitsschwerpunkten wird mit dem Anforderungsprofil von Berufen verglichen. Die Entscheidung - Berufswahl wird hier als einmaliges Ereignis betrachtet - wird nach dem Grad der größten Überein-



stimmung getroffen (vgl. Scheller 1976, S. 23; Seifert 1977 b, S. 176). Ein wichtiger Vertreter dieses "trait-and-factor"-Ansatzes ist Holland (1959; ders. 1966), der die Individuen in sechs Kategorien in Form von Persönlichkeitstypen einordnet und entsprechende sechs "passende" Umweltmodelle postuliert. Erfolg und Zufriedenheit im Beruf hängen nach Holland vom Grad der Übereinstimmung von Persönlichkeits- und Berufsprofil ab; bei inkonsistenter Wahl seien Berufsunzufriedenheit und geringerer Berufserfolg zu erwarten. Wenngleich Interessen, Fähigkeiten und Einstellungen eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Berufswahl spielen, muß doch kritisch festgehalten werden, daß die hier verwendeten Konstrukte eine festliegende (und nicht durch die berufliche Sozialisation veränderbare) Persönlichkeitsstruktur sowie eine (unzulässige) statische Auffassung der beruflichen Anforderungsstruktur unterstellen, so daß der "richtige Mann" für den "richtigen Platz" gefunden werden kann<sup>6)</sup>. Limitationen des Arbeitsmarktes scheinen hierbei nicht zu existieren.

#### 4.1.2 Entwicklungspsychologische Berufswahltheorien

Entwicklungspsychologisch orientierte Berufswahltheorien sehen die Berufswahl in einem engen Zusammenhang mit der individuellen Entwicklung des einzelnen. Berufswahlrelevantes Verhalten ist einem längeren Entwicklungsprozeß mit unterschiedlichen "Perioden" oder "Phasen" (vgl. Ginzberg et al. 1951) unterworfen. Damit ist gemeint, daß das Individuum eine Serie berufsbezogener Entscheidungen in verschiedenen Lebensstadien trifft. Insofern ist es sinnvoller, von beruflicher Entwicklung als von Berufswahl zu sprechen (vgl. Scheller 1976, S. 31). In dieser Entwicklung vollziehen sich Entscheidungen, die die Anzahl möglicher Alternativen einschränken. Berufswahl wird somit als lebensabschnitt-typischer, irreversibler Prozeß aufgefaßt, der in den jeweiligen Lebensabschnitten unterschiedliche Ausprägungen hat. Das zeitliche Auftreten der einzelnen "Phasen"

hängt von der emotionalen und intellektuellen Entwicklung und Disposition des Individuums ab. Somit ist der Prozeß eine Funktion der Entwicklung der Persönlichkeit auf Grund jeweils gewandelter gesellschaftlicher Anforderungen. Die Koppelung der Berufswahl an die Entwicklung der allgemeinen Persönlichkeit nach "entwicklungspsychologischen Gesetzen" macht das prozessuale Muster der Berufswahl bei Ginzberg et al. (1951) zu einem normativen Paradigma. In der Realität sind freilich Abweichungen möglich, die als Diskrepanz zu gesellschaftlich geforderten und altersspezifischen Entwicklungsmustern gewertet werden.

Nach Ginzberg et al. (1951) dominieren im Kindesalter (vom 7.-11. Lebensjahr) Phantasiewahlen, die auf Wunschdenken beruhen, einen geringen Realitätsbezug haben und kaum Beständigkeit über längere Zeiträume aufweisen. In der sich anschließenden Periode der Probewahlen (11.-17. Lebensjahr) erlangen nach Ginzberg die Interessen, dann die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und schließlich Wertorientierungen - hierzu zählen z.B. finanzielle Gesichtspunkte sowie Arbeitsbedingungen und -anforderungen - eine zeitlich abgestufte Bedeutsamkeit bei der Äußerung und Antizipation von Berufspräferenzen. Nach den Untersuchungen von Bender-Szymanski (1976) läßt sich die Ginzberg-Hypothese bezüglich der unterschiedlichen Dominanz von Fähigkeiten und Interessen jedoch nicht aufrechterhalten. Die von Ginzberg für die Zeit ab dem 17. Lebensjahr beginnende Periode der realistischen Wahl, wo schließlich ein Kompromiß zwischen Interessen, Fähigkeiten, Wertorientierungen und den realisierbaren beruflichen Möglichkeiten gefällt wird, ergibt sich auf Grund des Bezugs zum amerikanischen Schulsystem. Bender-Szymanski konnte nachweisen, daß "... Schüler im Alter von zwölf Jahren sehr wohl unterscheiden können, inwieweit genannte Berufsalternativen Wunschprojektionen oder realistische Wahlmöglichkeiten darstellen ..." (Bender-Szymanski 1976, S. 128). Dabei würden solche Alternativen in engerer Wahl erwogen, die man auch für realisierbar hält. Damit ist freilich

nicht gesagt, daß zum Zeitpunkt dieser Unterscheidungsfähigkeit auch eine "realistische Wahl" bereits getroffen wird. Daß jedoch umgekehrt zum Zeitpunkt der "realistischen Wahl", in der Hauptschule in der Regel im 9. Schuljahr, die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Wunschvorstellungen und realistischen Wahlmöglichkeiten vorhanden ist und damit die entscheidende Bedingung für eine realistische Berufswahl gegeben ist, belegt die empirische überprüfte Aussage, daß "... von den Schülern das Wunschbild nie explizit als Begründung für die Wahl eines Berufes in die Überlegungen mit einbezogen (wurde)" (Bender-Szymanski 1976, S. 144 f.).

Das Erklärungsmodell der beruflichen Entwicklung nach Super (1953; ders. 1963) versucht, entwicklungs-, differentialpsychologische und phänomenologische Elemente zu integrieren (vgl. Seifert 1977 b, S. 183; Scheller 1976, S. 38). Im Mittelpunkt steht das Selbstkonzept, worunter die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften verstanden werden. Berufswahl wird interpretiert als Implementierung des Selbstkonzeptes in der beruflichen Lebenssphäre, berufliche Entwicklung als Verwirklichung des Selbstkonzeptes. Die Entwicklung der beruflichen Präferenzen, Einstellungen und Zielvorstellungen werden in hohem Grade durch die früheren Erfahrungen im Rahmen der bisherigen vorberuflichen Sozialisation determiniert (vgl. Seifert 1977 c, S. 499). Es werden jene beruflichen Möglichkeiten ausgewählt, deren erwartete Anforderungen im Rahmen bestimmter Berufsrollen mit dem individuellen Selbstkonzept möglichst weitgehend übereinstimmen. "Der Prozeß der beruflichen Entwicklung besteht dabei in dem Bemühen, einerseits das Selbstkonzept zu entwickeln und zu erproben, insbesondere hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten und Interessen, andererseits die Kongruenz zwischen Selbstkonzept und Berufsrollenbild herzustellen und schließlich beim Eintritt in den Beruf und dem Streben nach Berufserfolg und beruflicher Konsolidierung das Selbstkonzept zu verwirklichen" (Seifert 1977 b, S. 205). Es kommt m. E.

damit auch eine gesellschaftliche Dimension in Supers Theorie, insofern das Individuum sein Verhalten den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen entsprechend modifizieren und so sein Selbstkonzept korrigieren muß. Die Gesellschaft ist sozusagen eine äußerliche Korrekturgröße der individuellen Faktoren. Die Perzeption widersprüchlicher Anforderungen trägt zur Entwicklung und Klärung des Selbstkonzeptes bei<sup>7)</sup>.

Ähnlich wie Ginzberg unterteilt auch Super sein Erklärungsmodell der beruflichen Entwicklung in einzelne Stadien, die jeweils in weiteren Phasen differenziert werden. Auf eine Referierung derselben wollen wir hier verzichten (vgl. Super 1963; vgl. auch Scheller 1976, S. 40; Seifert 1977, S. 186 f.)<sup>8)</sup>. Von Relevanz für eine Didaktik der Berufsorientierung ist die Möglichkeit der Lenkung und Beeinflussung des beruflichen Entwicklungsprozesses, die Super in der Unterstützung bei der Erprobung der Realität und der Entwicklung des Selbstkonzeptes sieht. Bezüglich des Berufsentscheidungsverhaltens von Hauptschülern stellt Bender-Szymanski (1976) fest, daß berufsentscheidungsrelevante Veränderungen im Selbstkonzept bereits im 7. Schuljahr festzustellen sind. Als Variablen des Selbstkonzeptes werden in dieser Untersuchung Bewertungskriterien für antizipierte berufliche Handlungskonsequenzen herangezogen. "Neben der subjektiven Neigung (Interessen) zeigt sich der z.T. weitaus größere Einfluß zweier Bewertungskriterien der subjektiven Eignung, nämlich des Könnens als vermutetem Grad der gegenwärtigen Beherrschung erwarteter Berufsanforderungen und des Zutrauens als vermutetem Grad der zukünftigen Aneignung momentan noch nicht oder nur wenig beherrscher erwarteter Berufsanforderungen. Mit jeweils unterschiedlichem Gewicht geben diese drei Bewertungskriterien im sequentiellen Prozeß den Ausschlag: In den 7. Klassen dominiert der Zusammenhang zwischen Können und antizipierten Berufsanforderungen vor Zutrauen und - an dritter Stelle - den Interessen, in den 8. und 9. Klassen der zwischen Zutrauen und

Berufsanforderungen eindeutig vor Können und Interessen. Die Enge des Zusammenhangs zwischen Interessen und den anforderungsbezogenen Handlungskonsequenzen ändert sich von der 7. bis zur 9. Klasse nicht. Mit dem Alter nehmen Zutrauen, Können und Interessen - diese allerdings nur bei Jungen - in einem großen Ausmaß und darüber hinaus auf fast allen erfragten, und zwar nicht nur geschlechtsrollentypischen Bereichen zu" (Bender-Szymanski 1976, S. 510).

Darüber hinaus erbrachte die an ca. 1900 Hauptschülern durchgeführte Untersuchung, daß sich "... auch die ebenfalls in das Selbstkonzept einzubeziehenden Bewertungen i. e. S. berufs- und ausbildungsanforderungsunabhängiger erwarteter Handlungskonsequenzen" (Bender-Szymanski 1976, S. 511) im hauptschulrelevanten Alter verändern. Dazu zählen Berufs-, Arbeits-, Ausbildungsmerkmale und -voraussetzungen, wie z.B. guter Verdienst, Ansehen, gute Zukunftsaussichten und Aufstiegsmöglichkeiten, eine in der Nähe liegende Ausbildungsstelle u. dgl.. Mit zunehmendem Alter werden die Reaktionen erwachsener Bezugspersonen weniger entscheidungsrelevant, nicht jedoch die Urteile des Meisters im zukünftigen Ausbildungsbetrieb. Negativ bewertete Handlungskonsequenzen werden durchaus in Kauf genommen.

Tiedeman und O'Hara (1963) legen ihrer beruflichen Entwicklungstheorie die psychoanalytisch inspirierten Überlegungen Eriksons zugrunde, wonach sich die Persönlichkeitsentwicklung in Konfrontation mit psychosozialen Lebenskrisen vollzieht. Nach Erikson versucht das Individuum seine Identität im Stadium der Adoleszenz zu entwickeln. Tiedeman/O'Hara sehen eine enge Verbindung zwischen dem Prozeß der beruflichen Entwicklung und der Ausdifferenzierung der Ich-Identität. Innerhalb dieses Differenzierungsprozesses wird die Berufswahl als ein Lebensproblem identifiziert, mit der Bewältigung derselben wird die Identität entwickelt. Dabei sucht das Individuum antizipatorisch nach Lösungen, wobei verschiedene Alternativen und mög-

liche Ziele exploriert und bewertet werden. Das berufliche Explorationsverhalten spielt nach Scheller (1976, S. 54) eine bedeutende Rolle.

Für die schulische Berufsorientierung läßt sich aus den dargestellten entwicklungspsychologischen Ansätzen die Konsequenz ziehen, daß das Explorieren und handlungsorientierte Erproben im beruflichen Entscheidungsfeld zentrale Rollen spielen müssen. Da die berufliche Entwicklung im Rahmen der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist, muß an der individuellen Erfahrungs- und Persönlichkeitsstruktur angeknüpft werden. Schulische Berufsorientierung muß sich kontinuierlich über einen längeren Zeitraum erstrecken und sollte bereits im 7. Schuljahr beginnen, wo im Stadium der beruflichen Exploration sich Interventionsmöglichkeiten als effektiv erwiesen haben (vgl. Bender-Szymanski 1976).

Für die Berufsentscheidung sind situations- und personbezogene Determinanten wirksam. Von ausschlaggebender Bedeutung sind "... die subjektive Wahrnehmung und die damit verbundenen Bewertungen dieser Gegebenheiten durch das Individuum über Präferenzen und Erwartungen .... Die Entscheidung ( ) vollzieht sich somit auf dem Hintergrund erfahrener Vergangenheit und antizipierter Zukunft" (Kahl 1975, S. 846). Das sich im Lauf der Sozialisation herausbildende Selbstkonzept fußt auf Erfahrungen der individuellen Lebensgeschichte.

Eine Berufsentscheidung setzt zunächst Informationen über verschiedene Alternativen voraus. Letztere strukturieren sich unter dem Organisationsprinzip subjektiver Neigung (Interessen) und Eignung (Fähigkeiten). Informationen werden nach dem subjektiven Relevanzkriterium des Selbstkonzeptes gefiltert. Eine verhaltenssteuernde Wirkung bekommen sie nach Abelson (1976), wenn sie in konkreten Situationen erfahrungsorientiert erworben worden sind. "Die Informationstechnik über die Berufsbilder sollte vorwiegend personalen Charakter tragen, damit Identifikationsmöglichkeiten geboten werden" (Küng 1971, S. 359).

### 4.1.3 Entscheidungstheoretische Erklärungsmodelle

Entscheidungstheoretische Modelle zur Erklärung der Berufswahl konzentrieren sich auf die Bedingungen und Faktoren des individuellen Problemlösungsverhaltens, das beim Übergang ins Beschäftigungssystem zwangsläufig erforderlich wird. Die Struktur der Entscheidung rückt in das Zentrum der Betrachtung (vgl. Kirsch 1970; Ries 1970). Die zu bewältigende Entscheidungssituation beinhaltet einen komplexen, mehrstufigen Vorgang der Informationsaufnahme und -verarbeitung, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Jeder Schüler ist diesem Prozeß existentiell ausgesetzt.

Berufswahlsituationen sind "Entscheidungssituationen ( ), in denen Berufswählende vor dem Problem stehen, einen Beruf zu wählen, in denen jedoch die Berufsalternativen als Lösungsmöglichkeiten, die Entscheidungskriterien und die Problemlösungsverfahren und -regeln erst noch erarbeitet werden müssen" (Lange 1975, S. 106).

Als relevante Entscheidungsprämissen für die Berufswahlsituation charakterisiert Lange (1975; ders. 1978) folgende den Berufswahlprozeß steuernde Kriterien:

- der individuell erwartete Grad an Ziel- oder Wertrealisierung, welche sich in unterschiedlichen Berufen in unterschiedlicher Weise bietet (z.B. Verdienst, Ansehen);
- die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, die ins Auge gefaßten und unter dem Rangaspekt (- bezogen auf die Wertdimension -) unterschiedlich gewichteten Berufsalternativen zu erreichen, d.h. also: der Erwartungswert einer Berufsalternative<sup>9)</sup>;
- die Arten der beruflichen Interessen, Werthaltungen, aber auch der vorhandenen bzw. eingeschätzten Fähigkeiten und Fertigkeiten fungieren (schließlich erst) bei der Entscheidung zwischen Berufsbereichen rangmäßig gleicher Berufe.

Die für den Entscheidungsprozeß zur Disposition stehenden beruflichen Alternativen werden daraufhin überprüft, ob sie den eben genannten Kriterien genügen. Entscheidend ist, daß es sich hierbei um subjektiv wahrgenommene Berufsalternativen handelt. Sie können nur dann die Funktion der Problemlösung bei der Berufswahl übernehmen, wenn sie in den o. a. Dimensionen beschreibbar sind: "Die Vorstellungen der Berufswählenden über die Wertigkeit verschiedener Berufsalternativen sowie über ihre wertneutralen Anforderungsprofile, die sich in den Berufsbildern manifestieren, dürften entscheidend zu ihrer Wahl oder Nicht-Wahl beitragen" (Lange 1975, S. 113). Die Anzahl der gleichzeitig als "Lösungshypothesen" nebeneinander geprüften Berufsalternativen und die Informationen bzw. Kenntnisse über diese Alternativen spielen als relevante kognitive Entscheidungsprämissen auf seiten des Berufswählers eine wichtige Rolle.

Entscheidungstheoretische Problemlösungsstrategien gehen von der Prämisse aus, daß Individuen bei der Berufswahl ein rationales Verhalten an den Tag legen (vgl. Ries 1970, S. 14). Der Entscheidungsfindungsprozeß zielt dabei auf eine Optimierung der Ziel-Mittel-Relation. Darunter ist zu verstehen, daß mit gegebenen Mitteln ein Maximum an Zweckerfolg erreicht werden soll. Vorausgesetzt wird weiterhin, daß eine Menge verschiedener Erwerbstätigkeiten zur Verfügung stehen. Nach der Reflexion der Möglichkeiten und (aller subjektiv relevanten) Entscheidungskriterien (vgl. Beck 1976, S. 107) wird die Berufsalternative ausgewählt, "... bei der der subjektiv erwartete Nutzen am größten ist" (Lange 1975, S. 115; vgl. auch Schmalen 1971)<sup>10</sup>.

Diese idealtypische Beschreibung des Berufswahlprozesses aus der Sicht des sich entscheidenden Individuums orientiert sich am Menschenbild des homo oeconomicus (vgl. Kirsch 1970) und ist realitätsfern. Da das einzelne Subjekt in einem Erlebnis-kontinuum steht (vgl. Thomae 1960), konzipiert es ständig



neue Verhaltensentwürfe, so daß zum Teil sich-widersprechende Alternativen antizipiert werden und auch solche mit unterschiedlicher Valenz (vgl. Ammon 1980, S. 55), wobei diese als Resultat der individuellen Erfahrung aus Sozialisation<sup>11)</sup>, regionaler Herkunft etc. angesehen werden können. Inhalt und Struktur solcher Antizipationen können deshalb sehr verschieden sein; sie können außerdem emotional besetzt oder eher kognitiv strukturiert sein. Das wiederum hat Veränderungen im Suchverhalten zur Folge, da dieses sich ja an der subjektiven Zielbewertung orientiert.

Somit läßt sich das in der Realität vorfindbare Entscheidungsverhalten eher als ein "muddling through" oder "Durchwursteln" (Lange 1975, S. 115) kennzeichnen. Die Ursachen für ein solches Verhalten sind zu suchen in einem sich biographisch verändernden Selbstkonzept und in unklaren Berufsvorstellungen, in der selektiven Wahrnehmung des Individuums, in seiner beschränkten Informationsaufnahme und -verarbeitungskapazität, in der fehlenden Konstanz von Entscheidungskriterien sowie in der ausbleibenden bewußten Anwendung von Entscheidungsregeln (vgl. Steffens 1975, S. 46 ff.). "Der Berufswählende überprüft auch nicht nebeneinander verschiedene Berufsalternativen, sondern wählt zunächst nur eine Alternative, die als Lösungshypothese fungiert und daraufhin überprüft wird, inwieweit sie den (aktuellen und grundsätzlich variablen, A. G.) Kriterien entspricht" (Lange 1975, S. 116). Wenn nun diese Alternative momentan nicht in Betracht kommt, wird sie keineswegs vollständig aufgegeben, "sondern inkremental soweit verändert, bis sie den Anforderungen entspricht oder bis die Anforderungen soweit geändert sind, daß sie der Lösungshypothese entsprechen" (Lange, ebenda).

Vorstellungen über Berufe sowie eingeholte Informationen über Berufsalternativen bleiben grundsätzlich fragmentarisch und ungenau. Berufliche Werthaltungen sind nicht so stark fixiert, daß eine Anpassung des Anspruchsniveaus nicht mehr möglich

wäre. Damit ändert sich auch die Relevanz von Informationen entsprechend dem auf vergangenen Erfahrungen basierenden "inneren Modell" der Umwelt. Neue Informationen wiederum korrigieren Antizipationen (vgl. Ries 1970, S. 132).

Bei Hauptschülern sind zwar "... alle wesentlichen entscheidungstheoretischen Prämissen ( ) für das Berufswahlverhalten ..." vorhanden (Bender-Szymanski 1976, S. 159). Trotzdem ist der Grad der Rationalität vielfach so restringiert, daß häufig das Modell der "Zufallswahl" (Lange 1975, S. 116) zur Anwendung kommt<sup>12)</sup>. Die "Entscheidung" wird hier auf Grund situativer Kriterien für die nächstliegende Alternative getroffen, d.h. für den Beruf, der sich gerade in der konkreten Situation "anbietet". Angesichts beschränkter Ausbildungsmöglichkeiten bzw. fehlender interessensspezifischer Berufsperspektiven ist ein solches Verhalten durchaus verständlich.

Legt man den verhaltenswissenschaftlich orientierten (und damit "eingeschränkten") Rationalitätsbegriff zugrunde (vgl. Steffens 1975, S. 50 ff.), so läßt sich das berufliche Entscheidungsverhalten in unterrichtlichen Lernprozessen auf ein "handsames Format" (Ammon 1980, S. 75) reduzieren. Damit wirklich eine berufliche Entscheidungssituation gegeben ist, müssen nach Bender-Szymanski (1976) folgende Kriterien sichergestellt werden:

- das objektive Vorhandensein alternativer Handlungsmöglichkeiten,
- die subjektive Kenntnis mehrerer Alternativen,
- das Erwägen bestimmter Handlungsalternativen,
- die subjektive Verfügbarkeit mindestens zweier alternativer Handlungsmöglichkeiten,
- die Antizipation der subjektiv zu erwartenden Handlungskonsequenzen, nämlich von Berufs- und Ausbildungsanforderungen einerseits und von berufs- und ausbildungsanforderungsunabhängigen, jedoch entscheidungsrelevanten Handlungskonsequenzen andererseits.

quenzen andererseits wie z.B. Verdienst, Ansehen, Aufstieg, wohnortferne Ausbildungsstelle und dgl.,

- die Bewertung der antizipierten Handlungskonsequenzen nach den Kriterien Interesse, Können und Zutrauen,
- die Handlungsbereitschaft,
- die Entscheidung als Handlungsentschluß.

Für die Struktur und Zielsetzung der Berufsorientierung in der Schule ist dabei zu beachten: Den Entscheidungsprämissen muß zunächst die Klärung des Selbstkonzeptes vorangehen. Dieses umfaßt zwei fachdidaktisch relevante Teilprobleme: berufliche Wertorientierungen als präskriptive Entscheidungsprämissen und die operationale Problemdefinition der "Berufswahlsituation". Diese beiden Faktoren werden nämlich als subjektive Selektionskriterien für das Informationsnachfrageverhalten sowie für Präferenzen hinsichtlich bestimmter Informationen, Informationsträger und -formen wirksam<sup>13)</sup>. Die Resistenz gegenüber neuartigen, insbesondere für die betroffene Person ungünstigen Informationen, läßt sich durch erfahrungsorientierte Lernprozesse überwinden. Der Umbau des "inneren Modells" bzw. der kognitiven Struktur und des Erfahrungshorizontes für die Sicht der Berufswelt gelingt, wie im 3. Kapitel dargestellt worden ist, am ehesten über situativ-konkrete, erfahrungs- und handlungsorientiert er- und verarbeitete Kenntnisse.

Welche weiteren didaktischen Folgerungen und Konsequenzen lassen sich aus dem entscheidungstheoretischen Ansatz für die berufsorientierenden Maßnahmen im schulischen Lernkontext ziehen?

Die subjektive Verfügbarkeit von Berufs- bzw. Ausbildungsalternativen erfordert eine gezielte Orientierung im Bereich der möglichen Alternativen. Ordnungssysteme bzw. Klassifikationsschemata der Berufsbereiche<sup>14)</sup> können hierfür hilfreich sein. Ohne mediale<sup>15)</sup> und/oder reale Veranschaulichung auf

Berufsbildebene ist ihr Informationswert jedoch nur beschränkt handlungswirksam.

Berufliche Informationen bedürfen einer didaktischen Strukturierung nach berufswahlrelevanten Kategorien. Dazu zählen z.B. die wesentlichen Berufstätigkeiten, berufliche Anforderungen, Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsinhalte und -formen, Zukunftsperspektiven hinsichtlich Arbeitsplatzsicherheit (- soweit über Aussagen auf Kammerebene und Prognosen des IAB überhaupt zuverlässig oder zumindest trendmäßig ermittelbar -), Aufstiegsmöglichkeit und längerfristige Entwicklung der Berufsstruktur, Verdienstmöglichkeiten, soziale Stellung des Berufes<sup>16)</sup>. Diese Kriterien werden bei der Erarbeitung exemplarischer Berufsbilder im Anschluß an Betriebserkundungen in den verschiedenen Sektoren der Arbeitswelt angewendet. Sie können damit zu vorstrukturierten Hilfen für selbständig einzuholende, subjektiv relevante Erfahrungen aus dem Wertorientierungs- und Interessensspektrum der Schüler werden. Zur Anhebung des individuellen Informationsniveaus des Berufswählers müssen Strategien für das aktive Suchen und Beschaffen, für das selbständige und reflexive Bewerten von Informationen eingeschult werden. (Die Vielzahl von Schülerinteressen und Berufswünschen würde die unterrichtliche Realisierung sowieso einschränken.)

Insofern das individuelle Kriterien- und Wertesystem des eigenen Selbstkonzeptes für berufswahlrelevante Entscheidungssituationen einen vordergründigen Stellenwert einnimmt, muß über Selbsterkundung in Konfrontation mit beruflicher Praxis (z.B. mittels Betriebserkundung und Betriebspraktikum) und mit simulativen Projekten im Unterricht ein Klärungsprozeß über eigene Zielvorstellungen, Interessen, Erwartungen erfolgen. Identifikationsmöglichkeiten bietende Fallbeispiele unterstützen den Akkomodationsprozeß der Antizipationsstruktur<sup>17)</sup> und sprechen auch den emotional-affektiven Bereich an für die Bereitschaft und den notwendigen Mut zum Handeln in von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eingegrenzten Entscheidungssituationen. Die

Selbstexploration bzw. Selbsteinschätzung hinsichtlich eigenen Könnens und Zutrauens bedarf der rechtzeitigen Relativierung über kompetente Beurteilungs- und Gesprächspartner in Elternhaus, Freundeskreis, Schule und Arbeitswelt.

Heuristische Strategien des Such- und Problemlösungsverhaltens für die Berufswahlsituationen gründen auf elementaren geistigen Operationen: "... antizipieren, sich informieren, zuordnen, anwenden, korrigieren, komplettieren, bewerten, abwägen, vergleichen und testen" (Ammon 1980, S. 86). Solche Fertigkeiten des "Entscheidungsstrainings" (vgl. Kaiser <sup>2</sup>1976; ders. 1976 a, S. 196) lassen sich wiederum nur mittels konkreter Beispielsituationen erwerben. Trotz dieser pragmatischen Verankerung handelt es sich durchaus um "wissenschaftsorientierte" Verfahren. Sie besitzen Affinität zu (sozialwissenschaftlichen) hermeneutischen bzw. interpretativen Methoden wie teilnehmende Beobachtung, qualitatives Interview etc. (vgl. König/Zedler 1983, S. 88-93 und S. 101 ff.). Durch das "Verstehen" konkreter Handlungen und durch die Deutung derselben im Rückgriff auf eigene Erfahrungen kommt der Beobachter zum sinnvollen Erschließen, dessen Ergebnis dem Interpretationskontext anderer Betroffener konfrontiert werden muß. Durch die erfolgte Strukturierung mit (unterrichtlich zu vermittelnden) berufsrelevanten Kategorien erhält der im Berufswahlprozeß sich befindende Schüler subjektiv wichtige und doch "allgemein" bedeutsame Erfahrungen.

Berufsorientierende Maßnahmen im schulischen Lernkontext müssen sich also beziehen auf die Hilfestellung

- für die Problemwahrnehmung und operationale Focussierung des Berufswahlkomplexes,
- für die realistische Selbsteinschätzung,
- für die Befähigung zum Aufbau beruflicher Alternativen und zur planmäßigen Anwendung relevanter Entscheidungskriterien bei gleichzeitiger Einbeziehung von Realisierungsaspekten

(d.h. also für die gezielte aktive Informationssuche und -verarbeitung),

- für gestufte Entscheidungen sowie
- für handlungsrelevantes Realisierungsverhalten (z.B. Bewerbungsgespräch, Vorstellungsverhalten, was sich über Rollenspiele einüben und kritisch "bereden" läßt u. dgl.).

#### 4.1.4 Allokationstheoretischer Ansatz

Bis jetzt wurde die Berufswahl aus der Entwicklungs- und Entscheidungsperspektive des Individuums betrachtet. Diese Akzentuierung ist aus pädagogischer Intention notwendig und durchaus legitim. Würde sich jedoch der berufsorientierende Unterricht auf diese Perspektive des Individuums beschränken, wäre er verantwortungslos und realitätsfern. Berufswahl würde als ein Vorgang dargestellt, bei dem ein Individuum aus einer Vielzahl möglicher (und grundsätzlich zugänglicher) Berufe seinen Beruf auswählt. Die gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren, die die individuellen Handlungsmöglichkeiten und damit die Entscheidungsfreiheit grundsätzlich einschränken, würden vernachlässigt werden. "Berufswahl und Berufsfindung ... sind in hohem Maße abhängig ... von allgemeinen Bedingungen und Faktoren, auf die der einzelne meist nur einen geringen Einfluß hat" (Scharmann 1965, S. 14). Der Berufswähler ist also hinsichtlich seines Entscheidungsspielraumes eingeschränkt und auf die beruflichen Positionen angewiesen, die ihm gesellschaftlich offenstehen. Der Zugang zu Ausbildungen und Berufen unterliegt vielfältigen sozialen und ökonomischen Beschränkungen. Somit wird "Berufswahl" objektiv zu einem nicht unerheblichen Teil ein Allokationsprozeß, d.h. ein Prozeß der gesellschaftlichen Zuweisung der sozialen Position (vgl. Daheim 1967, S. 67 ff.)<sup>18)</sup>, welcher mit sozialen und ökonomischen Lenkungsmechanismen abläuft.

Daheim (1967, S. 75 f.) unterscheidet im Prozeß der Zuweisung bzw. Übernahme von Berufspositionen drei Prozeßstufen, die mit einer fortschreitenden Verengung beruflicher Alternativen einhergehen:

- die Schullaufbahn als erste Weichenstellung für berufliche Wertorientierung sowie für das Ausbildungs- und Berufsniveau,
- die Ausbildung, die über die Art der Berufstätigkeit mit entscheidet,
- die Berufslaufbahn mit einer weiteren Spezifizierung der Berufstätigkeit, wobei innerbetrieblicher Arbeitsplatzwechsel oder gar berufliche Um- und Neuorientierung erforderlich werden können.

Auf allen Stufen unterliegt der Berufswähler bzw. der in der beruflichen Entwicklung sich befindende Erwerbstätige formellen und informellen Regelungen, Rollenerwartungen und Sanktionen.

Der alloktionstheoretische Ansatz beleuchtet das Rekrutierungsproblem des Arbeitsmarktes aus der Perspektive der Gesellschaft. Er betont ausdrücklich die Abhängigkeit der Berufswahl, des beruflichen Verhaltens und der beruflichen Entwicklung von (sozio-)ökonomischen (z.B. allgemeine Wirtschaftslage und lokale Wirtschaftsstruktur, Arbeitsmarktlage und Ausbildungsstellensituation, Verdienstmöglichkeiten, Mobilität), soziokulturellen und sozialpsychologischen Faktoren (z.B. variabler Prestigewert der Berufe, schichtspezifische und institutionelle Erziehungs- und Berufswahleinflüsse) (vgl. Seifert 1977 b, S. 235 ff.; Behrens/Hoppe 1984, S. 73 ff.). Die von diesem Theorie-Ansatz hervorgehobenen "Determinanten" der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung sind gegenwärtig von besonderer Aktualität. Die realistische Einschätzung beschränkter Ausbildungs- und Berufschancen, die Reflexion von Zukunftsperspektiven und veränderten Qualifikationsanforderungen und die darauf beruhende Antizipation beruflicher Alternativen

sind ein notwendiges Korrektiv für die personalen Variablen hinsichtlich der Berufswahl<sup>19)</sup>. Daraus ergeben sich curriculare Konsequenzen<sup>20)</sup> für den Berufsorientierungsunterricht im Rahmen der Arbeitslehre: Für eine Vielzahl der hier angesprochenen allokatorentheoretischen Probleme resultieren inhaltliche Strukturierungsaspekte im Zusammenhang realitätsnaher Methoden (Betriebserkundung, Betriebspraktikum). Darüber hinaus lassen sich Handlungsperspektiven für drohende Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Vohland 1980, S. 52 ff.) an Fallbeispielen auf Grund der Identifikationsmöglichkeit auf der "episodischen Ebene" (Abelson 1976) erarbeiten. Resignativer Passivität und Aussteigermentalität auf Grund subjektiver Schuldattribuierung kann dadurch entgegengewirkt werden. Mit der Thematisierung der zweiten Schwelle im Berufswahlprozeß, nämlich dem Übergang von der betrieblichen Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit (vgl. Chaberny/Parmentier/Stoß 1984, S. 71 ff.), soll die Mobilitätsbereitschaft bereits in der Schule grundgelegt werden.

#### 4.1.5 Interaktionstheoretischer Ansatz

Wenngleich Berufsentscheidungen innerhalb der zuletzt angesprochenen einschränkenden Rahmenbedingungen letztlich vom Berufswähler selbst getroffen werden müssen, ist der Berufswahlprozeß als ein interaktiver Prozeß (Lange 1975; Mausch 1977) zu betrachten, der in einem bestimmten sozialen und historischen Kontext abläuft (vgl. Scharmann 1965, S. 14). Die dabei erworbenen Erfahrungen über normative und faktische Gegebenheiten beeinflussen - wie im allokatorentheoretischen Zusammenhang aufgezeigt - mehr oder weniger bewußt den Berufswahlprozeß. Sie wirken sich aus auf das Aspirationsniveau, die Wertorientierung, die Einschätzung von Zugangschancen zu bestimmten Berufsbereichen, die Risikobereitschaft für Entscheidungen. Letztlich sind Berufsentscheidungen "Resultate



von Interaktionsprozessen" (Lange 1978, S. 23) zwischen dem Berufswähler und seinen Eltern, Freunden, Verwandten, Lehrern, Berufsberatern, potentiellen Arbeitgebern, Angehörigen von Berufsverbänden und Gewerkschaften<sup>21</sup>). Die Interaktionsprozesse sind bestimmt durch die jeweiligen Interessen und Sachkompetenzen der Interaktionspartner (vgl. Steffens 1975). Damit in Interaktionsverhältnissen eine aktive berufswahlrelevante Entscheidungshilfe wirksam werden kann, benötigen einerseits die Interaktionspartner des Berufswählers aktuelle, korrekte und transparente Informationen über Berufswahlmöglichkeiten. Zum anderen muß die Interaktions- und Handlungskompetenz des Berufswählers so ausgebildet sein - eine in schulischen Lernprozessen simulativ anzubahnde und in Ernstsituationen einzuübende Aufgabe -, daß er selbstbewußt und zielorientiert Berufswahlprobleme mit Eltern, Lehrern, Freunden, Beratern usw. besprechen kann. Auf seiten des Sich-Orientierenden führen Interaktionsprozesse allmählich zu einer "Selbstbeobachtungs-Generalisierung" (Krumboltz 1976, S. 73) im Selbstkonzept.

Informationen, die das Individuum aus unterschiedlichen Interaktionsprozessen aufnimmt, werden auf der Basis bereits vorhandener Erfahrungen strukturiert. Dies führt einerseits zu einer Filterung und Selektion der Informationen nach ihrer subjektiven Relevanz. Diese selektiv wahrgenommenen Informationen sind andererseits "... durch ihre subjektiv vorhandene Bedeutung in die Kontinuität der individuellen Erfahrung integrierbar und können zur Herausbildung von Erwartungen hinsichtlich weiterer Ergebnisse verwertet werden" (Behrens/Hoppe 1984, S. 85). Reduktion und Strukturierung wahrgenommener Informationen werden von dem (mehr oder minder flexiblen) beruflichen Selbstkonzept geleistet, dessen Differenzierungsgrad und Modifikationsmöglichkeit seinerseits von zur Verfügung stehenden Erfahrungen abhängig sind.

Im Interaktionsprozeß erwirbt der Sich-Orientierende handlungs- und entscheidungsrelevante Kompetenzen zur Gestaltung seiner beruflichen Entwicklung. Daraus ergeben sich wichtige organisatorische und lernmethodische unterrichtliche Konsequenzen: Für Berufsangelegenheiten bedeutsame Interaktionsbedingungen sind unterrichtlich so zu berücksichtigen, daß sie den Schülern Hinweise zu Interaktionsgestaltungen in Handlungsprozessen geben. In Rollenspielen lassen sich Interaktionssituationen sanktionsfrei simulieren und trainieren. Außerschulische Interaktionspartner müssen im Berufsorientierungsunterricht mit einbezogen werden. Dies gilt besonders für die Kooperation mit der Berufsberatung, mit Eltern und außerschulischen Lernorten wie z.B. Betrieben, überbetrieblichen Ausbildungsstätten der Innungen und Kammern, der Berufsschule u. dgl.. Damit bleibt die Aufgabe der Schule nicht auf die Vermittlung berufsorientierenden Wissens beschränkt. Die Schule kann und soll in zu arrangierenden Interaktionsprozessen die Entscheidungsfähigkeit fördern und die Handlungskompetenz der Schüler erhöhen.

Der Berufswahlprozeß besteht aus einer Kette von Lernerfahrungen (Krumboltz 1976, S. 72), die die vorberufliche und berufliche Laufbahn konstituieren. Schulischer Berufswahlvorbereitung kommt die Aufgabe zu, "... gezielt Lernerfahrungen zu ermöglichen, die der Ausbildung eines beruflichen Selbst- und Umweltkonzepts und der Einübung berufsrelevanter Problemlösungsmethoden dienen" (Bußhoff 1984, S. 180).

#### 4.2 Erfahrungs- und handlungsorientierte Lernmöglichkeiten im Dienst der Berufsorientierung

Bei den "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" durch den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1964 nimmt die "bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt" (DA 1966, S. 401) einen zentralen Stellenwert ein. Das Vertrautmachen mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung erhält eine primär berufsorientierende Funktion. Die KMK-Empfehlungen zur Hauptschule und zur Arbeitslehre von 1969 stellen in diesem Zusammenhang "realitätsbezogene Methoden" (Erkundung, Praktikum) in den Vordergrund. Sie konnten dabei auf pragmatisch konzipierte und zum Teil heimatkundlich orientierte, dem Prinzip der "Anschaulichkeit" verschriebene Erfahrungen (Wagner 1955; ders. 1958; ders. 1961; Kudritzki 1960; Kledzik 1965; Delfs 1969) und auf didaktisch reflektierte Problemzusammenhänge unter berufsorientierender Perspektive (Meya 1962; Stieger 1962; Voelmy 1964; Klafki 1964; Abel 1966; Wiemann 1966) rekurrieren. Abels Konzept zur Realisierung der Berufsvorbereitung in Rahmen einer systematischen Arbeitslehre als eigenständigen Lernbereich sah eine Dreiteilung in "Arbeitspraxis", "Arbeitstheorie" und "Berufskunde" mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung in den aufeinanderfolgenden Jahrgängen vor. "Ihr Kern ist die Arbeitspraxis, ihr Ansatz wird die Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt sein, ihr Schwerpunkt ist das Erreichen einer Berufswahlreife und ihr übergreifendes Ziel ein Vorverständnis der modernen Arbeitswelt durch das Erschließen der in ihr liegenden Bildungsgehalte" (Abel 1966, S. 627). Die pädagogischen Bemühungen für die Hinführung zur Berufswahlreife beinhalten die Teilaufgaben:

- Erkundung der Arbeitswelt, gekoppelt mit Informationen über wichtige Berufe nach Inhalten, Voraussetzungen und Perspektiven;
- Verbindung der Erkundung mit Erprobung eigener Fähigkeiten und Neigungen durch mehrwöchige Betriebspraktika für die

Schüler der Abgangsklassen. Als Variante hierzu wird die Aktivhospitation an Berufsschulen empfohlen, bei der die Schüler praktischen und theoretischen Unterricht in verschiedenen Berufsfeldern durch Fachlehrer der Berufsschulen erhalten sollen;

- Praktischer Unterricht in Form des technischen Werkens in Schulwerkstätten;
- Intensivierung der individuellen Berufsberatung (vgl. Abel 1966, S. 621).

#### 4.2.1 Betriebserkundung

Vor der Konstituierung des neuen Faches Arbeitslehre knüpften erste Versuche der Hinführung zur Arbeitswelt an den Kontext der "volkstümlichen Bildungsarbeit" (Stöcker 1957) an. Zur Sicherung der Lebensnähe des schulischen Erfahrungsraumes wurde die "unmittelbare Wirklichkeit" der heimatlichen Berufs- und Arbeitswelt mit den Schülern aufgesucht. Bei solchen Betriebsbesichtigungen erhielten Schüler und Lehrer einen relativ oberflächlichen Einblick in den gesamten Betrieb. Aus den "Anschauungen" und "Wahrnehmungen" vor Ort erhoffte man sich - in unkritischer, naiv-empiristischer Vorstellung - den automatischen Gewinn von Erkenntnissen, die aus "Staunen" und "Eindrücken" der vorwiegend unkontrollierten "betrieblichen Selbstdarstellung" (Jakubaß 1974, S. 10) sich ergeben sollten.

Durch Anschauung wird jedoch "... keine getreue Abbildung der real existierenden Wirklichkeit geschaffen" (Loser 1986, S. 377). Wirklichkeit wird nicht durch sich selbst erfahrungsbildend, sondern auf Grund von "theoretischen" Entwürfen (vgl. Loser 1969, S. 28). Eine theoretisch ungebrochene Erfahrung der "Realität" der Arbeitswelt, die in "passiv-folgsamer Rezeption" (Gerdsmeier 1980, S. 18) erfolgt, verfällt schnell in den Bereich der Ideologie (vgl. Eckert 1983, S. 399). Als

Indikatoren für dieses Urteil können einige Intentionen der ersten Arbeitswelt-Erkundung durch Wagner gelten, der "... zu der Einsicht ( ) in die Notwendigkeit und Unaufhebbarkeit einer Ordnung (im Original kursiv, A. G.) in der Welt der Arbeit (führen möchte)" (Wagner 1963, S. 49). Dem vom "Werk" her bestimmte Zusammenhang jeder Arbeitswelt geben alle Tätigkeiten ihren Sinn. Wagner konzentrierte sich bei seinen Erkundungen der Arbeitswelt auf die technische und betriebswirtschaftliche Seite des Produktionsbetriebes. Eine (mögliche) Kritik an zentralen gesellschaftspolitischen Problemen, die für die Berufsorientierung unter längerfristigen Laufbahnperspektiven gravierende Bedeutung haben, blendete er als "Ideologie" aus. Mit dieser apolitischen Einstellung war er einem harmonistischen, partnerschaftsideologischen Verständnis der Arbeitswelt verpflichtet (vgl. Hendricks 1975, S. 157). Diese Kritik soll nicht die Leistung Wagners schmälern, der als erster ein Erkundungsmodell entwickelt hat, das über den außerpädagogischen "Betriebstourismus" hinauswies. Die Grundstruktur seiner Erkundungsmethode ist in einem hermeneutischen Verständnis von Lernen verwurzelt. Sie wurde von Klafki (1964) und Buthig (1970) aufgegriffen und zum Teil differenziert bzw. leicht modifiziert.

Wagner verstand "Anschauung" als aktive, eingreifende Gestaltung einer Wirklichkeit, die sich dem unmittelbaren Zugang entzieht (vgl. Schneider 1974, S. 74; Hoffer 1981, S. 65). Die Zielsetzung als selektives Zugangskriterium bestimmt die einem spezifischen Erkenntnisinteresse verpflichtenden "Ergebnisse". Nur hatte diese Zielsetzung bei Wagner eine unkritische und für die Berufsorientierung eine eingeschränkte Funktion. Wagner spricht von "Erkunden", d.h. von einer an unterrichtlichen Zwecken ausgerichteten Zugangsform zur Arbeitswelt. Erkunden bedeutet "unter bestimmten Fragestellungen in methodisch durchdachter Form in einem bestimmten Wirklichkeitsbereich (hier: in Produktions- und Dienstleistungsbetrieben oder in Verwaltungsinstitutionen) Informationen einzuholen, um anschließend

mit Hilfe der so gewonnenen Informationen jene Ausgangsfragen zu beantworten und die Teilantworten zu einem (kleineren oder größeren) Erkenntniszusammenhang weiterentwickeln zu können" (Klafki 1970, S. 86)<sup>22)</sup>. Somit wird "... in den wesentlichen Punkten in der Schule entschieden", "was in der Erkundung gelernt werden soll" (Schneider 1974, S. 82). Die Erkundung beschränkt sich auf einige wenige Teilbereiche, "... die sich als Veranschaulichung oder Informationsquelle für das zu behandelnde Thema anbieten" (Kaiser<sup>3</sup> 1974, S. 241). Fragestellungen an Betriebsangehörige, Beobachtungsaufgaben für Arbeitsplätze, spezielle Erkundungsaufträge erwachsen an einem unterrichtlich strukturierten Interessenshorizont. Sie dienen dem systematischen Einholen von relevanten Informationen "vor Ort" über klar abgegrenzte Sachverhalte oder Bereiche der Arbeitswelt. Sie zielen ab auf die "... Gewinnung eines relativ gründlichen Einblicks in einen ausgewählten und begrenzten Praxisbereich" (Neugebauer 1977, S. 223). Die akzentuierte Beschränkung, die Schwerpunktbildung<sup>23)</sup> der Erkundungsaufgabe und der notwendige vorstrukturierte Zugang zur betrieblichen Praxis<sup>24)</sup> führten zur Durchsetzung der sog. "Aspekterkundung". In dieser lernzielorientierten Erkundungsform erblickte man die Chance, die "unanschauliche" Komplexität betrieblicher Zusammenhänge in Kategorien geordnet einfangen zu können. Hinsichtlich der Berufsorientierung erhoffte man sich, daß "... die besuchten Betriebe keine von Berufsrealitäten gefilterte Arbeitswelt vorstellen" würden (Beinke 1980 a, S. 8). Die in Lehrplänen vorgesehenen und in Strukturmodellen oft detailliert ausgearbeiteten Erkundungsschwerpunkte beziehen sich durchwegs auf den funktionalen (- vielfach in eine ökonomische und eine technologische Komponente aufgelöst<sup>25)</sup> -), sowie auf den sozialen und den berufsorientierenden Aspekt<sup>26)</sup>.

Die in der Literatur inzwischen in einer breiten Palette vorgelegten Phasen- bzw. Strukturmodelle enthalten generelle Aussagen zu den einzelnen erforderlichen Schritten bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Betriebserkundungen.

Sie sind in einem didaktischen Abstraktionsprozeß auf der Grundlage erprobter Beispiele und unter Verlust betriebsbezogener Informationshilfen entwickelt worden. Für die Planung konkreter Erkundungen haben sie eher eine heuristische Bedeutung (vgl. Neugebauer 1977, S. 229)<sup>27)</sup>. Vielfach wissen sie sich einem empirisch-analytischen Erfahrungsbegriff und dem diesbezüglich korrespondierenden wissenschaftsorientierten Lernparadigma verpflichtet. So verstehen etwa Jagenlauf/Siebert (1971) die Erkundung als "... eine Organisationsform der Arbeitslehre, in der außerhalb der Schule mit wissenschaftlichen (d.h. nachprüfbaren) Methoden Daten über ausgewählte Wirklichkeitsbereiche unserer modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt und deren technische, ökonomische und soziale Zusammenhänge gesammelt, registriert, systematisiert und auf ihre gesellschaftspolitische Bedeutung hin kritisch überprüft werden" (Jagenlauf/Siebert 1971, S. 88). Ganz zu schweigen von der grundsätzlichen Bereitschaft geeigneter Betriebe, entsprechende Beobachtungsobjekte und gut vorbereitete, kompetente Gesprächspartner zur Verfügung zu stellen<sup>28)</sup>, erfordert dies ein kommunikatives, methodisches und vor allem sachliches Kompetenzspektrum auf seiten der Schüler, das deren Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -interessen bei weitem übersteigt. Schüler übernehmen hierbei eher Fertigprodukte fremder Überlegungen (vgl. Nitsch 1984, S. 45). Der Bezug zum lebensweltlichen Alltagswissen und zur episodisch-situativen Beobachtungs- und Informationsverarbeitungsebene (Abelson 1976) geht durch die Konzentration auf technologisch-umsetzbares und "abstraktes" Wissen verloren.

Praxiserkundungen sind sowohl analytisch-erklärende als auch sinnverstehende Situationsdeutungen (vgl. Feig 1983, S. 293). Statt der rigiden Festlegung sogar der sinnlichen Wahrnehmungsräume der Schüler durch vorprogrammierte, starre Erkundungsaufträge, die den Betrieb als eine modellierte Wirklichkeit "... nur noch mit den Scheuklappen der Aspektorientierung betrachten" (Neugebauer 1977, S. 236), sollen Betriebs-

erkundungen eine berufsorientierende Erfahrungs- und Anschauungsgrundlage gewährleisten. Sie vermögen subjektive sinnliche Eindrücke und ein Reservoir von Assoziationen bereitzustellen, wofür Sensibilisierungs- und Strukturierungsprozesse freilich schon schulisch initiiert sein müssen. Sie dienen als "semantische Fülle" (Gerdsmeier 1980, S. 24) einer anschließenden Beredung, Klärung, Interpretation im schulischen Lernprozeß, um sie damit "wissenschaftsbestimmten" Verallgemeinerungen anzunähern. Aufgrund des Nachweises der verhaltensbeeinflussenden Funktion konkret-situativer Vorstellungen und episodischer Informationen (vgl. Kap. 3) muß Schülern Raum gegeben werden, ihren Eindrücken und Interessen unpräjudiziert von einer rigiden vorhergehenden Planung nachzugehen. Feig (1983, S. 301 ff.) plädiert deshalb für eine Betriebserkundung mit "mäßig gelenkter Entdeckung". Dabei sind Gelegenheit und Raum einzuplanen für Fragen, die erst bei unmittelbarer Konfrontation im Betrieb entstehen. Trotz aller berechtigten Skepsis gegenüber Erkundungen, daß viele mit diesem Verfahren angestrebte Ziele auch auf anderem Wege erreicht werden könnten (vgl. Jakubaß 1974, S. 16; Neugebauer 1977, S. 237), besitzen "Erfahrungen aus Erkundungen" (Gerdsmeier 1980, S. 25) einen Eigenwert. "In der Regel können ( ) Filme nicht eigene Anschauung und Erfahrung ersetzen" (Groth 1985, S. 320). Damit bei der Betriebserkundung die "Anschauung ... zu einem 'Transmissionsriemen' zwischen Schulwissen und Erfahrungswissen ..." (Loser 1986, S. 377) werden kann, gilt es freilich lern- und erkenntnistheoretisch zu berücksichtigende Sachverhalte didaktisch zu reflektieren und zu bewältigen. Wenngleich im Kontext der bisherigen Erörterungen solche Problemfragen notwendigerweise schon mit eingeflossen sind, so sollen doch folgende Aspekte eigens erörtert werden:

- die Grundlegung relevanter Vorerfahrungen und die Anknüpfung an dieselben bei der Entwicklung von Fragestellungen und Beobachtungsaufgaben an die "Realität" der Berufs- und Arbeitswelt,



- die Relevanz berufsorientierender Arbeitsplatzerkundungen für die subjektive Entscheidungsfähigkeit der Berufswahl und beruflichen Entwicklung,
- die Verarbeitung singulärer Erlebnisse sowie subjektiv interpretierter Wahrnehmungen und Informationen zu Erfahrungen, die eine Horizonterweiterung der individual-biographisch geprägten und eingeschränkten Vorerfahrung bewirken und eine Orientierungshilfe für zukünftige soziale Lern- und Handlungsprozesse grundlegen sollen.

In manchen Lehrplänen der Arbeitslehre<sup>29)</sup> haben Betriebserkundungen einen zentralen Stellenwert mit verpflichtend-verbindlichem Charakter. Ihnen kommt hier eine "Schlüsselstellung" zu (Klebel 1983, S. 104; vgl. Kupser 1986, S. 177). Sie stellen zum schulischen Lehrgang fast die einzige methodische Alternative dar. Ihre inhaltliche Verzahnung zum Bezugsfach Arbeitslehre kommt dadurch zum Ausdruck, daß sie die Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage für die Berufsorientierung und das Verständnis der Arbeitswelt schlechthin liefern sollen.

Es erhebt sich die Frage, ob sie diese didaktische Funktion überhaupt einzunehmen imstande sind, ohne daß wesentliche Prämissen für ein erfahrungsorientiertes Lernen in Form aktiver Auseinandersetzung des Lernenden mit der Umwelt erfüllt sind. Zwar wurde mit der aspektorientierten Betriebserkundung berücksichtigt, daß durch Beobachtung allein kein adäquates Verstehen möglich ist. Da eine alltagsweltliche Vorerfahrung der Schüler für die Arbeits- und Berufswelt nicht als vorhanden vorausgesetzt werden darf, ist erst die Erfahrungsgrundlage sicherzustellen, aus der heraus sich lernrelevante und subjektiv bedeutsame Fragestellungen und Beobachtungsgesichtspunkte ergeben. Werden letztere nämlich lernzielorientiert vorgegeben<sup>30)</sup>, dann wird die hermeneutische Struktur des erfahrungsorientierten Lernprozesses mißachtet. Ohne beispielhaftes Vorwissen und individuelle Vorerfahrung fehlen Motivation,

Fragwürdigkeit und Fragnotwendigkeit für Probleme der Arbeitsplatzerkundung auf seiten der Lernenden.

Zur Sicherstellung dieser Vorerfahrung als Voraussetzung für Lernen hat bereits Klafki (1964; ders. <sup>5</sup>1971 a, S. 28 f.) zwei methodische Grundformen der Erkundung vorgeschlagen. Die erste orientiert sich an O. Wagner und den Hamburger Richtlinien und umfaßt folgende methodische Schritte<sup>31)</sup>:

- a) Vororientierung der Schüler in der Schule;
- b) erster Betriebsbesuch mit der Zielsetzung, einen ersten Eindruck, einen betrieblichen Überblick, ein Vorverständnis zu gewinnen und Fragen zu "wecken";
- c) Aussprache in der Schule, Präzisierung der Fragen und Auswahl einiger Erkundungsaspekte, organisatorische Vorbereitung eines zweiten Betriebsbesuches mit der Zielsetzung der Erkundung thematischer Schwerpunkte;
- d) zweiter Betriebsbesuch mit Arbeitsgruppen, die unterschiedliche Beobachtungsaufträge nach o. a. "Aspekten" und/oder kontrastierend-vergleichende Arbeitsplatzerkundungen zu bewerkstelligen haben;
- e) gruppenweise Auswertung des als Erkundung konzipierten zweiten Betriebsbesuches, ggf. Rückfragen im Betrieb;
- f) Auswertung aller Informationen und Fixierung von Ergebnissen in Schülerarbeitsmappen.

Die erste Konfrontation mit der betrieblichen Realität ist hier eher eine "Berichtigung", die die Aufmerksamkeit der Schüler für die eigentliche (zweite) Erkundung auf die erkundenswerten Aspekte bzw. Bereiche im Betrieb lenken soll (vgl. Voelmy/Mende/Weber 1973, S. 82). Sie soll die notwendige Vorerfahrung für den Lernprozeß ermöglichen, indem sie in den Problembereich "einführt". Diese motivationsschaffende Grundform der Praxiserkundung bezeichnet Neugebauer als "Orientierungserkundung": "Sie verschafft dem Schüler ( ) in

anschaulicher und erlebnishafter Weise einen ersten Einblick in ein Praxisfeld außerhalb seines gewöhnlichen Erfahrungs- und Erlebnisbereiches, stiftet so ein hermeneutisches Vorverständnis künftiger Unterrichtsobjekte und wird damit zur Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage für den anschließenden Unterricht" (Neugebauer 1984, S. 341). Da ihr eigentliches Ziel ist, erst Fragen zu wecken, unterbleibt eine "unterrichtliche Vorbelastung" durch modellhafte Realitätsreduzierung und Aspektingrenzung.

Der eigentlichen Betriebserkundung eine solche "Vorerkundung" zur Sensibilisierung des Problemhorizontes und zum Finden von Fragen vorzuschalten, ist wohl in den meisten Fällen nicht möglich (vgl. Nitsch 1984, S. 45). Also gilt es, den Lernprozeß der Vorbereitungsphase so zu gestalten, daß der Lerngegenstand in den Fragehorizont der Schüler gebracht wird. Handlungsorientiertes Lernen in Projekten eignet sich dafür, daß Schüler eigene Erfahrungen erwerben, die das Interesse für betriebliche Zusammenhänge anbahnen und einen Vergleich mit betrieblichen Gegebenheiten zulassen. Schüler kommen dann nicht völlig unwissend in den Betrieb, sondern verfügen bereits über operativ erworbene Grundmuster (vgl. Schneidewind 1984), die es im Betrieb wiederzuerkennen gilt. Sie ermöglichen es, "... die Andersartigkeit des Betriebes fragend und beobachtend zu erschließen" (Nitsch 1984, S. 46).

In handlungsorientierten Lernprojekten in der Schule können z.B. "... die handwerkliche und die industrielle Produktionsform durch eigenes Tun erlebt und analysiert werden" (Gattermann 1969 a, S. 43). Parallel dazu lassen sich Techniken einer elementaren Arbeitsanalyse erlernen. Bei solchen Projekten erwerben die Schüler eigene Erfahrungen im Umgang mit Werkstoff, Werkzeug, Arbeitsobjekt und können an Denkweisen betriebswirtschaftlicher Rationalität herangeführt werden. "Erkunden ist kein Eindrillen von Begriffen plus 'betriebliche Anschauung', sondern, wenn es grundlegend, d.h. um

transferfähige Vorstellungen aus der Arbeitswelt bemüht sein will, ein Lernen, das Selbsttätigsein des Schülers in den Vordergrund stellt. In bezug auf die Durchführung von Arbeitsplatzerkundungen heißt das, daß dem 'Erkunden' der Erwerb von Vorerfahrungen aus Eigenhandeln vorausgehen muß" (Schneidewind 1984, S. 13)<sup>32)</sup>.

Die mit Projekten verzahnte Betriebserkundung ist die zweite methodische Grundform, die Klafki vorschlägt. Aus "Eigenversuchen" in der Schule werden Erkundungsfragen gewonnen; sie dienen dem kritischen Vergleich der eigenen Erfahrungen mit der Realität in den ausgewählten Betrieben. "Im Handlungsvollzug erworbenes Hantierungswissen (befähigt) zu einem Direktvergleich mit Verfahren der betrieblichen Realität" (Schneidewind 1981, S. 177). Letzteres ist notwendig, weil die Arbeitswelt in der Schule sich nicht realistisch abbilden bzw. simulieren läßt. Neugebauer (1984, S. 343 f.) bezeichnet eine so gestaltete Erkundungsform als "Analyseerkundung". Die Schüler verfügen bereits über Informationen, die durch eigenes Handeln, durch Lehrererklärung und mediale Veranschaulichung gewonnen worden sind. Diese Informationen beinhalten handelnd erarbeitete Begriffe (vgl. Aebli<sup>11</sup> 1978) auf singulärer episodischer Erfahrungsebene (vgl. Abelson 1976). Andererseits bestehen Informationslücken, Unklarheiten über betriebspezifische Zusammenhänge und über berufsorientierende Sachverhalte. Die Erkundung versucht hierfür Antworten einzuholen, beispielhaftes Verstehen zu ermöglichen und in der Nachbereitungsphase die Erfahrungen kognitiv zu strukturieren. Episodische Ereignisse und Beobachtungen in Erkundungen werden zu Bezugspunkten für Lernprozesse. Der subjektiven Sinnggebung externer Informationen muß im unterrichtlichen Verarbeitungsprozeß besondere Beachtung geschenkt werden<sup>33)</sup>. "Die in Begriffen geordnete Wirklichkeit leitet die Anschauung, und umgekehrt drängt Anschauung darauf, die Wirklichkeit in Begriffen zu ordnen" (Loser 1986, S. 381).

Auf ein weiteres didaktisch zu reflektierendes Problem sollte noch eingegangen werden: Wie steht es mit der Relevanz der Betriebserkundung für die subjektive Entscheidungsfähigkeit der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung? Auf der Grundlage der berufswahltheoretischen Diskussion und der Konzeptualisierung eines erfahrungsorientierten Lernparadigmas bedarf es keiner eigenen Begründung mehr, daß Betriebserkundungen als "isolierte" methodische Verfahren entscheidungsrelevante Informationen und Einstellungen zu liefern kaum imstande sind. Sie würden eher eine verkürzte Welt der Pseudokonkretheit abbilden. Gesellschaftliche und soziale Aspekte von Arbeit in ihrer historischen Entwicklung und aktuellen Ausformung (z.B. Arbeitsteilung, Rationalisierung, betriebliche Mitbestimmung) als aktiv zu gestaltende und veränderbare Produktionsverhältnisse (z.B. Humanisierung der Arbeit) sind im unterrichtlichen Lernprozeß zu problematisieren. Darüber hinaus gilt es, das individuelle Selbstkonzept über die Feststellung eigener (und fremder) beruflicher Erwartungen und die Überprüfung eigener Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln (vgl. Steffens 1984). Schließlich sind die Bedingungsfaktoren der Berufswahl bewußtzumachen und zu reflektieren. In solchermaßen handlungsorientiert erarbeiteten und lehrgangsmäßig vermittelten Grundlagen sind Betriebserkundungen zu verorten.

Wenn bei Schülern in ihrem individuellen Entwicklungsprozeß sich "Wunschberufe" auf Grund sozialisationsbedingter Alltagserfahrungen und interaktionsabhängiger Antizipationen herauskristallisieren, sind diese meist in idealisierten Berufsvorstellungen und -beschreibungen verwurzelt. Ihre semantische Koppelung an eine Arbeitsbedingung bzw. ihre eingeschränkte Assoziation auf eine Arbeitsverrichtung im Sinne einer reduzierten funktionalistischen Berufsauffassung hat bereits Jaide (<sup>2</sup>1966, S. 41 ff. und S. 60 ff.) nachgewiesen. Auch wenn Schüler über diese alltagsweltliche Berufsvorstellung hinausgehende Informationen zum Berufsbild sich

erworben haben, ist mit der gängigen Berufsbezeichnung noch nichts über den zukünftigen Einsatz "vor Ort" ausgesagt. Hier können Betriebserkundungen der beruflichen Vororientierung dienen und das Spektrum auf die Berufsfeldbreite erweitern. Jedoch ist dabei darauf zu achten, daß die Erkundungen unter "berufskundlichem" Aspekt nicht auf das Eignungs-Neigungs-Schema - wie im statischen differentialpsychologischen Ansatz - reduziert werden. Gesellschaftspolitische und allokatons-theoretische Fragestellungen<sup>34)</sup> sowie entscheidungstheoretische Probleme<sup>35)</sup> haben einen relevanten Stellenwert für eine realistische Berufsperspektive.

Berufstypische Merkmale des konkreten Arbeitsplatzes lassen erkennen, daß Anforderungen und Fertigkeiten betriebsspezifisch variieren und im Rahmen der technologischen Entwicklung Veränderungen erfahren. Sie sind von der Betriebsorganisation abhängig, welche vom Produktionszweck her strukturiert wird. Die Hierarchie der Anordnungsbefugnis und der Qualifikationsstufen läßt sich über Befragung ermitteln. Arbeitsformen, Arbeitsvollzüge in Abhängigkeit von Mechanisierungsgrad, Arbeitsorganisation sind über Beobachtung und beispielhafter Erläuterung zugänglich zu machen. In der Arbeitsplatzerkundung konzentriert sich das erkundende Lernen auf den Menschen am Arbeitsplatz. Produktarten, Fertigungsverfahren und die Arbeitsablaufplanung werden nur in soweit in die Erkundungsarbeit mit einbezogen, wie sie zur Klärung seiner Arbeitsverrichtungen notwendig sind (vgl. Schneidewind 1984, S. 19)

Statussymbole innerhalb der Arbeitswelt, die im wertorientierten Selbstkonzept für die Berufswahl eine Rolle spielen, werden durch die Betriebserkundung "sichtbar". Dabei zeigt sich, wie das Statussystem "... gleichzeitig als Anreizsystem für Leistung (wirkt) und ( ) die Funktion einer Stufenleiter von Belohnungen für erreichte Positionen (hat)" (Ebel 1980, S. 82).

"Erkenntnisse über Verhaltensweisen, Einstellungen, Absichten sind eher aufgrund von Wahrnehmungen in der Betriebspraxis möglich als in der Schule" (Dedering 1980, S. 115). Auskünfte von berufswahlrelevanten Interaktionspartnern wie Personalchefs, Meistern, Ausbildern und Auszubildenden bilden "glaubwürdigere" Informationen als gedruckte Materialien. Die kritische Reflexion solcher Aussagen zusammen mit den gewonnenen realitätsnahen Eindrücken<sup>36)</sup> ist umso notwendiger, wenn betriebliche "Sachgesetzhlichkeiten" als unveränderbare Fakten den Schülern offeriert werden. Hier bedarf es einer Rückführung anschaulicher Erscheinungen im Betrieb auf gesellschaftliche Zusammenhänge und Interessen, wenn soziale Handlungsfähigkeit statt blinde Anpassung als Bildungsauftrag der Arbeitslehre ernstgenommen wird.

Berufswahl als Entwicklung des individuellen Selbstkonzeptes, als Interaktions- und Erprobungsprozeß benötigt neben unterrichtlichen Informationen über die Vielfalt der Berufe, neben anschaulichen Konkretionen beruflicher Tätigkeiten bei Arbeitsplatzerkundungen (als Voraussetzung zur Entwicklung beruflicher Alternativen), neben Informationen über Berufsanforderungen und Ausbildungsgängen von kompetenten Interaktionspartnern auch handlungs- und erfahrungsorientierte Selbstfindungs- und Selbsterprobungsmöglichkeiten. Solche werden über punktuelle Einblicke bei Betriebserkundungen<sup>37)</sup> nicht gegeben. Insofern bedürfen Betriebserkundungen der Ergänzung durch Betriebspraktika. Diese ermöglichen eine gründlichere Auseinandersetzung mit der "Welt der Arbeit", wenn sie entsprechend didaktisch vorbereitet sind. Bei Betriebspraktika können propädeutisch berufsbezogene Tätigkeiten erfahren, erlernt, ausgeführt werden. Der betriebliche Alltag wird erlebt, unbekannte Formen ganztägiger Belastung werden subjektiv erfahren, Werthaltungen können entwickelt und reflektiert werden.

Im Zusammenhang mit der fachdidaktischen Auseinandersetzung zum Betriebspraktikum soll schließlich die dritte noch offenstehende Problemfrage erörtert werden, insofern sie auf Betriebserkundung und Betriebspraktikum gleichermaßen zutrifft: Gemeint ist die Verarbeitung singulärer Erlebnisse sowie subjektiv interpretierter Wahrnehmungen und Informationen zu Erfahrungen, die eine Horizonterweiterung der eingeschränkten Vorerfahrung bewirken und eine Orientierungshilfe für den beruflichen Entscheidungsprozeß in der Lebensperspektive grundlegen sollen.

#### 4.2.2 Betriebspraktikum

Einen der Wege, um Schule und Leben in unserer Industriegesellschaft so zu verknüpfen, daß Einsichten wieder auf konkrete Erfahrungen beziehbar werden, stellt das Betriebspraktikum dar. Es tangiert einen Bereich, der für das Leben der heranwachsenden Schüler schon bald von entscheidender Bedeutung wird. Vielerorts wird dem Betriebspraktikum eine tragende Rolle zugeschrieben, um die allgemein konstatierten Orientierungsprobleme beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu beseitigen.

Bereits vor der Diskussion um die Arbeitslehre hat es in den 50er Jahren<sup>38)</sup> in Hamburg Versuche gegeben, durch sog. "Berufspraktika" die Schüler auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Ihre didaktische Begründung war im "volkstümlichen" Bildungsbegriff und im "praktischen" Begabungsbegriff der Volksschule verwurzelt (vgl. Eckert/Stratmann 1978, S. 16 ff.): Die "Sinnerfahrung des Berufs" (Kudritzki 1960, S. 231) und die "Notwendigkeit bestimmter Arbeitstugenden" (ders., S. 232; vgl. Kledzik 1965, S. 559) könnten in der "Werkgemeinschaft" unmittelbar erlebt werden. Man erhoffte sich durch die "... Einsicht in den Dienstcharakter der Arbeit als ihre



eigentliche und humane Bestimmung" (Kudritzki 1960, S. 233 f.) eine sittlich-erzieherische Wirkung<sup>39)</sup>. Darüber hinaus schrieb man dem Praktikum eine berufswahlvorbereitende Funktion zu (vgl. Kudritzki 1960, S. 231; vgl. Bolte 1970, S. 38). Von seiten der Berufsberatung wurde hingegen der Einwand erhoben, daß das "Berufspraktikum" eher den Einblick in die Vielzahl der Berufsmöglichkeiten verhindere, weil es punktuell verfahren und den Jugendlichen vorzeitig auf einen einzigen Beruf festzulegen drohe. Außerdem müßte gefragt werden, ob die Erfahrungen im Berufspraktikum überhaupt eine realistische Einschätzung der Anforderungen und Besonderheiten des "praktizierten" Berufs ermöglichten. Vorschnell verallgemeinerte betriebsspezifische Gegebenheiten würden eher dazu führen, "schiefe Berufsbilder" zu vermitteln.

Kudritzki glaubte schließlich dieses Dilemma durch die Reduktion von "Berufsrealität" auf "Lehrlingsrealität" zu lösen. Nach dem Entschluß zur Wahl eines bestimmten Berufes sollte in einer Art "Probelehre" der Praktikant seine Vorstellungen hinsichtlich seiner Neigung und Eignung für den zu ergreifenden Beruf und seine Erwartungen an ihn überprüfen können (vgl. Kudritzki 1960, S. 224).

Das Praktikum als "Testfall" entbehrt jedoch eines curricularen Kontextes<sup>40)</sup>.

Angesichts der auch von den Kammern angemeldeten Kritik wurde schließlich das "Berufspraktikum" in Hamburg zum "Betriebspraktikum" umgestaltet. Mit dieser Neuorientierung ging auch eine Wandlung in der Zielsetzung für das 9. Schuljahr einher. Die Begrenzung auf die Berufsfindung wurde aufgegeben zugunsten einer Einführung in die Arbeits-, Wirtschafts-, Sozial- und Kulturwelt (vgl. Kolb 1977, S. 244).

Die pädagogischen Begründungen hinsichtlich der Lernmöglichkeiten mittels Betriebspraktika waren zunächst auf einer eher

funktional-motivationalen Ebene angesiedelt. Aus der Konfrontation mit der betrieblichen Praxis und der "tätigen Anschauung" (Brübach/Schoel 1970, S. 128, zit. nach Eckert/Stratmann 1978, S. 34) schloß Kudritzki folgende Wirkungen<sup>41)</sup>: Das Betriebspraktikum sei ein "Katalysator des Lernwillens und der inneren Reifung" (Kudritzki 1960, S. 227) und ein Mittel zur Schockminderung beim späteren Eintritt ins Berufsleben (ders., S. 229).

Die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964, zit. nach 1966) stellen für die Diskussion um das Betriebspraktikum wohl den bedeutendsten Markierungspunkt dar (vgl. Eckert/Stratmann 1978, S. 25). Die Berufswahlproblematik reduziert sich nicht mehr auf "Sinnerfahrung", auf Eignungs-/Neigungsüberprüfung in einer "Probelehre". Der Akzent wird nun auf das Vertrautmachen mit den Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung gelegt als Grundlage für eine verständigere Berufswahl. Die Erfordernisse beruflicher Mobilität sollen durch Konfrontation mit betrieblicher Realität erfahrbar werden.

Diese veränderte Aufgabenstellung schlägt sich auch terminologisch nieder: Statt von Berufs- ist von Betriebspraktikum die Rede (vgl. Delfs 1969, S. 420). Der Lernweg für dieses "Vorverständnis der rationalisierten und technisierten Arbeitsverfahren der modernen Gesellschaft" (DA 1966, S. 381) führt über das (didaktisch nicht geklärte) Spannungsfeld zwischen Anschauung und eigener Arbeitserfahrung, verbunden mit Interpretation und Reflexion.

Die KMK-Empfehlungen von 1969 verweisen sowohl für die Betriebserkundung wie für das Betriebspraktikum auf aspektbezogene Strukturierungen. "Während Betriebserkundungen als Aspekterkundungen durch Separierung einzelner Aspekte erst sinnvoll werden ..." (Eckert/Stratmann 1978, S. 30), um

gezielte Informationen zu erhalten, ist ein Betriebspraktikum mit allen Aspekten zu konfrontieren. Es vermittelt "... die Einsichten in das Zusammenwirken sämtlicher Aspekte der Technik, der Ökonomie und des Sozialen" (Rombach 1975, S. 1). Dabei darf es sich - im Gegensatz zur Erkundung - nicht auf das Mittel der systematischen Beobachtung beschränken. Es verfehlt sonst die dem Praktikum eigentümlichen Möglichkeiten, die in der erlebnishaft-subjektiven, damit auch existentiellen, individuellen Auseinandersetzung mit der Realität Arbeit/ Arbeitsplatz liegen (vgl. Schneider 1974, S. 81; vgl. Kolb 1980, S. 74).

Den (m. E. etwas dürftigen) didaktischen Diskussions- und "Forschungs"-stand bezüglich des Betriebspraktikums zum Zeitpunkt seiner allgemein empfohlenen Einführung faßt Klafki (<sup>5</sup>1971 a, S. 26 = <sup>1</sup>1968) zusammen, der folgende Lernmöglichkeiten durch Betriebspraktika sieht:

- Das Praktikum vermittelt in der Schule nicht zu gewinnende Erfahrungen und Einsichten wie z.B. die Notwendigkeit bestimmter Arbeitsnormen<sup>42)</sup> (vgl. Klafki 1970, S. 91; vgl. Groth/Lemke/Werner 1971, S. 17 ff.), aber auch Flexibilität und Mobilität als aktuelle berufliche Verhaltensanforderungen (Eckert/Stratmann 1978, S. 26).
- Das Praktikum ermöglicht die Überprüfung illusionärer oder naiv motivierter Berufswünsche<sup>43)</sup>.
- Das Praktikum bewirkt einen Reifungsschub für den Jugendlichen (vgl. Kudritzki 1960, S. 227; Bolte 1970, S. 40 f.).
- Das Praktikum erleichtert den Übergang in die Arbeitswelt (vgl. Delfs 1969, S. 420) und vermindert die Schockwirkung beim Eintritt ins Berufsleben (vgl. Kudritzki 1960, S. 229 ff.).
- Das Praktikum ist "Katalysator des Lernwillens" für die dem Praktikum folgenden Schulzeit. Lücken im schulischen Können und Wissen würden erfahren; die Notwendigkeit und "Ver-

wertbarkeit" im Unterricht zu erwerbender Kenntnisse und Fertigkeiten für die Berufsausbildung würden unmittelbar einsichtig.

- Das Praktikum erschließt ein erstes Verständnis für lebenskundliche Reflexionen über Beruf, Arbeit und Freizeit und über zwischenmenschliche Probleme (vgl. Bolte 1970, S. 30).
- Das Praktikum weckt Interesse an berufs-, betriebs-, wirtschaftskundlichen bis zu wirtschaftspolitischen und sozialpolitischen Fragen (vgl. Ammen 1968, S. 426, S. 432; vgl. auch Bickel/Dieth/Scherf 1974).

Klafkis zusammenfassende "Erfahrungen" bezüglich des Betriebspraktikums beinhalten motivationale, unterrichtstheoretische und berufsorientierende Begründungsaspekte. Die sich anschließende didaktische Diskussion konzentrierte sich zunächst eher auf formale Aspekte von Durchführungsmodalitäten und Organisationsformen (vgl. Gattermann 1974, S. 29 ff.; Rombach 1975, S. 21 f.; Rutz/Schnell 1978, S. 33 ff.; Kolb<sup>2</sup>1981, S. 94 ff.; Kolb 1983, S. 117 f.) sowie auf isolierte methodische Verfahrensfragen, die als "pseudo-curriculare Begriffsnetze" (Schneidewind 1984, S. 13) die heuristische Funktion dafür übernehmen, was alles mit Hilfe und während der Betriebspraktikums gelernt werden könnte. Die Lernmöglichkeiten bezogen sich auf die recht allgemeinen und konsensfähigen Bildungsaufgaben der Arbeitslehre nach den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses von 1964 und der KMK von 1969<sup>44</sup>).

Bei der Konkretisierung und Operationalisierung der Zielvorstellungen der Arbeitslehre geriet die fachdidaktische Theorie in gesellschafts- und bildungspolitische Auseinandersetzungen unterschiedlicher Interessen (vgl. Schwegler 1974, S. 66 ff.). Die disparaten Auffassungen zu den Bildungszielen der Arbeitslehre schlugen sich natürlich auch - und hier umso mehr - auf die von verschiedenen Positionen artikulierten Zielsetzungen des Betriebspraktikums nieder, die in einem Spektrum

zwischen affirmativen Tendenzen und kritischen Präferenzen liegen.

Übereinstimmung herrscht darüber, daß das Betriebspraktikum einer sorgfältigen inhaltlichen Vorbereitung und Auswertung bedarf, "damit die Erfahrungen, Informationen und Beobachtungen nicht dem Zufall überlassen bleiben ..." (Voelmy/Mende/Weber 1973, S. 87; vgl. Poeschke/Voelmy 1974, S. 217). Damit werden freilich die prinzipiellen Bedenken nicht ausgeräumt, daß Erfahrungen, die Schüler im Betriebspraktikum gewinnen, vom Lehrer kaum kalkulierbar, weder garantierbar noch (direkt) kontrollierbar sind (vgl. Schneider 1974, S. 81). Solche Bedenken wissen sich einem lernzielorientierten Unterrichtsparadigma verpflichtet. Mit ihnen ist gleichzeitig die Befürchtung verbunden, daß die außerschulische Einflußsphäre von Interessengruppen die pädagogische Intention der Mündigkeit unterläuft. Diese Bedenken gipfeln zum Teil in der Forderung, durch eine entsprechende "Medienproduktion ... das Betriebspraktikum für Schüler überflüssig (zu) machen" (Groth/Lemke/Werner 1971, S. 122). Dabei wird m. E. die erfahrungs- und handlungsorientierte Lernkomponente eines nicht prinzipiell austauschbaren "Lernmediums" übersehen.

Zweifellos steht das Betriebspraktikum in einem Spannungsfeld zwischen dem, was erkenntnis-, lern- und handlungstheoretisch im Praktikum überhaupt erfahren und gelernt werden kann und dem, was durch eigene "(Mit-)Arbeit", Befragung und "teilnehmende Beobachtung" an Einsichten und Kenntnissen unter didaktischer Intentionalität hervorgebracht werden soll (vgl. Eckert/Stratmann 1978, S. 36).

Für die Teilnahme am arbeitsteiligen Produktionsprozeß werden auf Grund der Spezialisierung der Arbeitsvollzüge sowohl manuelle wie theoretische Qualifikationen benötigt. Über solche Qualifikationen verfügt aber der Praktikant noch nicht. Somit scheint das Sammeln von Arbeitserfahrungen im

industriellen Sektor, aber auch im kaufmännischen und verwaltenden Bereich - soweit dort durch die Einführung der elektronischen Datenverarbeitung ein entsprechendes technologisches Niveau erreicht ist - eine unrealistische Erwartung zu sein. Ein "Tätigsein" muß sich hier eher auf Hilfsarbeiten beschränken. In eingegrenzter Weise trifft dies auch für die handwerkliche Produktionsform zu. Berufliche Anforderungen mittels Erfahrung durch "eigene Arbeit" zu eruieren oder gar Eignung und Neigung für einen Beruf feststellen zu wollen, bleiben ein illusorische Wunschvorstellung.

Vollständige Ausbildungsberufsbilder sind über das Betriebspraktikum auch nicht mittels "teilnehmender Beobachtung" zu gewinnen. Praktikanten werden mit Arbeitnehmern konfrontiert, die bestimmte Arbeitsplätze einnehmen, d.h. die ganz bestimmte betriebsspezifische, arbeitsfunktionale Tätigkeiten verrichten, welche nur in seltenen Fällen das Tätigkeitsspektrum des zu beobachtenden Berufes abdecken (vgl. Behrens/Haar/Kuhlmann/Modick/Schoof<sup>2</sup>1980). Da Schülerpraktikanten keine lohnabhängigen Arbeitnehmer sind, verschließen sich ihnen aus ihrer Rollendefinition heraus bestimmte Arbeitnehmererfahrungen.

Wird der Erfahrungsraum auf die Lehrwerkstatt eingeschränkt, kann höchstens von Ausbildungs-, aber nicht von Arbeitserfahrungen die Rede sein. In bezug auf die "berufliche Ernstsituation" werden also immer "restringierte Erfahrungen" (Eckert/Stratmann 1978, S. 41) vermittelt, die noch dazu betriebsspezifisch eingefärbt sind. Sollen daraus keine vorschnellen und falschen Generalisierungen entstehen, ist eine pädagogisch angeleitete Interpretation und Reflexion in der Vor- und Nachbereitung des Praktikums von höchster Dringlichkeit.

Wenn Praxis nicht zur "Pseudo-Aktivität" degenerieren will, ist sie auf Theorie angewiesen. Eine didaktische "Theorie des Betriebspraktikums fehlt" (Reuel 1980, S. 81). Diesem

Urteil von Reuel ist zuzustimmen angesichts disparater Zielvorstellungen und unerfüllbarer Erwartungen zum Betriebspraktikum sowie formaler Versuche, über die bereits bei der Betriebserkundung diskutierten "Aspekte" die Arbeitsrealität "in den Griff zu bekommen". Eine Aspektorientierung liefert noch keine pädagogische Legitimationsbasis (vgl. Feldhoff/Otto/Simoleit/Sobott 1985, S. 53). Sie leistet nicht die unter dem didaktischen Anspruch der Berufsorientierung zu bewerkstellende Integration objektiver und subjektiver Relevanzkriterien. Die erstgenannten Kriterien sind aus der Arbeitswissenschaft für die Arbeitsplatzanalyse (mittels teilnehmender Beobachtung), aus der Industrie- und Betriebssoziologie sowie der Betriebswirtschaftslehre für das "Verständnis" des Betriebes, aus der Berufssoziologie für ein anzubahndendes "kritisches Berufsrollenverständnis" (Feldhoff u.a. 1985, S. 49; vgl. Beck/Brater/Daheim 1980) didaktisch aufzuarbeiten. Letztere sind aus der Erfahrungs-, Handlungs- und Lerntheorie sowie aus Berufswahltheorien, bezogen auf den Schüler als Lernsubjekt, zu gewinnen. Beide sind an einer pädagogischen Intentionalität auszurichten, um die Anschauungsfunktion des Betriebes aus der "Welt der Pseudo-Konkretheit" (vgl. Kosik 1967, S. 9) und aus einem harmonistischen Weltverständnis à la "volkstümlicher Bildung" herauszuführen (vgl. Schulte 1980, S. 97). Zu einer solchen "interpretativen Einbettung" des Betriebspraktikums benötigt der Lehrer neben der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz selbst betriebliche Praxiserfahrung<sup>45)</sup>.

Arbeits-, Berufs- und Betriebsrealität bedürfen also einerseits wissenschaftsorientierter Kategorien zur Erschließung und Deutung konkreter und komplexer Phänomene. Solche abstrakte Kategorien benötigen selbst wiederum eine didaktische Reduktion für den Verstehenshorizont der Schüler. (Ihre beispielhafte Erläuterung zur Grundlegung des Vorverständnisses und ihre Verwendung zur Schulung selektiver Wahrnehmungsfähigkeit sind in den dem Betriebspraktikum vorausgehenden Be-

triebserkundungen zu leisten.) Andererseits sind solche "kategoriale Strukturen" angewiesen auf ein Assoziationsreservoir aus episodischen, ganzheitlichen, subjektiven Erlebnissen und konkreten Beispielen situativ reduzierter betrieblicher Realität. Diese lassen sich auf dem Weg des komparativen Lernens, d.h. durch Mitteilung verschiedenartiger Erfahrung der Schüler untereinander (in der Auswertungsphase) hinsichtlich des "gleichen" kategorialen Sachverhaltes zu relevanten und differenzierten Einsichten und Erkenntnissen verdichten. Auf dem Hintergrund eines hermeneutischen Lern- und Erfahrungsprozesses ist die einseitige Position von lebensweltlichem, konkretem, "unvoreingenommenen" Erfahrungswissen ebenso unhaltbar wie das Theoretisierungspostulat, welches affektive/emotionale Lernmomente ausblendet, das Korrektiv der Praxis ignoriert und dessen Lernmöglichkeit verkennt, was im 3. Kapitel ausführlich analysiert worden ist. Eine didaktische Theorie des Betriebspraktikums benötigt die "Verschränkung" unterschiedlicher Erfahrungs-, Wissens- und Interpretationsqualitäten und eine intentionale Thematisierung.

Die Arbeitgeberinteressen verpflichtete Vorstellung, daß es beim Betriebspraktikum um eine "Vermittlung von Primärerfahrungen" in der "unmittelbaren Begegnung mit der Wirklichkeit" gehe, bei der "vorfabrizierte Meinungen ... zunächst einmal ausgeschlossen" werden sollen (Arlt 1965, S. 78)<sup>46)</sup>, beinhaltet eine Konzeption affirmativen Charakters. Sie ist aus pädagogischer Sicht unverantwortbar, aus didaktischer Sicht undurchführbar. Eine derartige "unvoreingenommene" Anschauung "... führt sicherlich zur 'Erkenntnis' der zweckrationalen Organisation des Betriebsablaufs" (Eckert/Stratmann 1978, S. 44). Gleichzeitig birgt sie aber die Gefahr ideologischer Verschleierung in sich, wenn Schüler der "Sachwelt" der Betriebe theorieelos gegenüberstehen.



Eine ähnlich gelagerte Affirmationstendenz liegt m. E. vor, wenn mit Hilfe der sog. "Aspekt-Pädagogik" (Reuel 1980, S. 79) Zielsetzungen des Betriebspraktikums unter funktionalem Aspekt, unter sozialem Aspekt und unter berufsorientierendem Aspekt zu "begründen" versucht werden. Gängige "didaktische Strukturmuster" durch die Aspektmethode<sup>47)</sup> liefern keine pädagogische Legitimation. Sie bilden lediglich ein heuristisches Schema, das einer intentionalen Akzentuierung und Strukturierung bedarf. "Lernen unter einem Aspekt" liefert eine "mögliche Betrachtungsweise", aber keine didaktische Kategorie zur Begründung von Lernzielen und Inhalten.

Platte (1981) hat in einer bundesweiten empirischen Erhebung die Zielvorstellungen der Ministerien (in den Richtlinien zum Betriebspraktikum), der Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, der Betriebe und Betriebsbetreuer, der Eltern, Lehrer und Schüler untersucht und dabei unterschiedliche Präferenzen festgestellt. Er ordnete die Zielvorstellungen nach Rangplätzen den drei Aspekten zu. Auf dieser Grundlage werden von Zimmer (1982)<sup>48)</sup> und Breitwieser u.a. (1984) drei Zielkomplexe formuliert, "die nur durch ein Betriebspraktikum erreichbar scheinen" (Zimmer 1982, S. 7):

- a) Erfahrungen der Anforderungen und Bedingungen am Arbeitsplatz  
Hierzu gehören die Erfahrung berufsspezifischer Verhaltensweisen (- gemeint sind "Arbeitstugenden" -<sup>49)</sup>) und Anforderungen, die Überprüfung der eigenen Berufswahl durch die Erprobung eigener Fertigkeiten und Fähigkeiten, der Erwerb von Kenntnissen über Berufe und Berufsfelder (berufsorientierender Aspekt).
- b) Erfahrung des betrieblichen Leistungserstellungsprozesses  
Hierunter fallen Einblicke in die betriebliche Organisation, verschiedene Fertigungsverfahren und dgl. sowie die Anwendung/Überprüfung schulisch vermittelter Kenntnisse/Fertigkeiten (funktionaler Aspekt).

c) Erfahrung des Betriebes als Sozialgefüge

Damit sind gemeint das realitätsnahe Erleben der Arbeitssituation, der Positionen in der Betriebshierarchie, der betrieblichen Organisation, sowie das Beobachten der Arbeitswelt als Feld sozialer Konflikte und das Kennenlernen von Formen der Konfliktbewältigung (sozialer Aspekt).

Die auf die Bereiche Beruf/Betrieb/Arbeitsplatz zugeschnittenen o.g. Zielsetzungen lassen sich in einer didaktischen Konzeption des Betriebspraktikums schwerlich integrieren und außerdem nicht auf allen möglichen Praktikumsplätzen realisieren<sup>50)</sup>.

Unsere begründete Skepsis zur "Arbeitserfahrung" und "Berufswahlüberprüfung", zwei im berufsorientierenden Zielkomplex auftauchende Zielsetzungen, brauchen wir nicht mehr zu wiederholen. Während eines Betriebspraktikums für Schüler kann "wohl die Neigung zu bestimmten Tätigkeiten, aber nicht die Neigung für einen Beruf festgestellt werden" (Beinke 1977 b, S. 262). Das im ersten Zielkomplex vorhandene Berufsverständnis ist statischer Natur; das Berufswahlverhalten enthält eine differentialpsychologische Auffassung und wird punktuell definiert. Damit wird der prozessuale Entscheidungscharakter vernachlässigt.

Die Analyse solcher Schwachpunkte hinsichtlich unklarer, globaler, überladener Zielformulierungen (vgl. Zenke 1975) und hinsichtlich naiver Erwartungen zur Berufswahlhilfe wurde inzwischen von seiten der Wissenschaft herausgestellt und empirisch belegt (vgl. Beinke<sup>2</sup> 1978; Buthig 1973; Gerbing 1975; Hoffmann 1974; Pelz 1976). Deshalb ist es verwunderlich, wenn solche - spezifische Betriebsinteressen wieder-spiegelnde - Zielsetzungen heute noch (bzw. wiederum) auftauchen (vgl. Zimmer 1982; Breitwieser u.a. 1984). Platte (1981) weist darauf hin, daß die betriebliche Zielsetzung eines "Erprobungspraktikums" mit betrieblichen Rentabilitäts-

zielen korreliert. Ein solches Interesse "... kann den pädagogischen Zielen zur Berufsorientierung entgegenlaufen, indem die Berufsentscheidung von Jugendlichen auf den engen Ausschnitt eines einzelnen Betriebes verengt wird" (Platte 1981, S. 61). Eine Konzeption als "Bewährungspraktikum" ist unzulänglich (Beinke 1977 a, S. 832)<sup>51)</sup>.

Die auf empirischen Untersuchungen basierende Kritik zum Betriebspraktikum ist nach Modick (1980, S. 19) in zweierlei Hinsicht zu relativieren:

- Mitunter sei eine beachtliche Diskrepanz zwischen der vielfach schmalen empirischen Datenbasis und den daraus gezogenen weitreichenden didaktischen Konsequenzen festzustellen<sup>52)</sup>.
- Die empirischen Untersuchungen blenden weitgehend den unterrichtlichen Kontext aus, in dem das konkret untersuchte Praktikum als Einheit von Vorbereitung, Durchführung und Auswertung realisiert wurde. Erst in diesem didaktischen Kontext kann jedoch eine Praktikumskritik ihren konstruktiven Sinn bekommen.
- "Befunde" in Form von Falldarstellungen über mißlungene oder gelungene Praktika werden vielfach großzügig auf das Betriebspraktikum schlechthin verallgemeinert.
- Eine Kritik darf sich nicht isoliert dem "Lernmedium"/der "Lernmethode" Betriebspraktikum zuwenden, ohne die bildungspolitischen, curricularen und organisatorischen Bedingungen, die den Rahmen für die Arbeitslehre und das Betriebspraktikum verbindlich abstecken, zu treffen.

Kann das Betriebspraktikum eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Berufswahl bieten? Die Frage ist mit nein zu beantworten, wenn das Praktikum als weitgehend isolierte berufswahlorientierende Maßnahme durchgeführt wird, bei der aus den Schülern vielfach unzugänglichen beruflichen Tätigkeitsbereichen Qualifikationsanforderungen, soziale Positionen,

Zukunftsperspektiven und dgl. als "rationale Entscheidungskriterien" verallgemeinbar erschlossen werden sollen. Wesentliche berufswahlbezogene Entscheidungen müssen - unterstützt durch einen berufsorientierenden Unterricht - bereits vor der Wahl eines Praktikumsplatzes getroffen sein.

Selten werden durch ein Praktikum konkrete Berufsalternativen eröffnet (vgl. Hoffmann 1974, S. 179) oder konkrete Berufswünsche geweckt (vgl. Platte 1981, S. 107). Der Wert des Praktikums liegt vielmehr in seiner Orientierungsfunktion<sup>53)</sup> (vgl. Kaiser<sup>3</sup> 1974, S. 245; vgl. Sobott 1986, S. 5), nicht in einer Berufsfindungsfunktion (vgl. Buthig 1973, S. 109). Die Berufsorientierung steht im Erwartungsprofil der Schüler an vorrangiger Position (vgl. Platte 1981, S. 75). Schüler wollen in erster Linie Arbeitsplätze, Betriebe, Berufstätigkeiten mit entsprechenden Anforderungen kennenlernen. Ihre durchgängig positive Einstellung dem Betriebspraktikum gegenüber hängt zusammen mit einem handlungsorientierten Lernbedürfnis. Darüber hinaus wollen die Schüler auch herausfinden, ob ihnen ihr Wunschberuf "gefällt". Sowohl beim Verstärken als auch beim Verwerfen ihrer Berufsvorstellung<sup>54)</sup> bleibt meistens unklar, ob hierfür Berufs- oder Betriebspezifika ausschlaggebend sind (vgl. Beinke<sup>2</sup> 1978, S. 241), da die Schüler beides zunächst als Einheit erleben. Dies zu analysieren, ist eine Aufgabe für die Praktikumsauswertung, wenn Schüler aus verschiedenen Betrieben, aber mit gleichen "Berufen", ihre Erfahrungen austauschen und zu einer "komparativen Arbeitsplatzanalyse" (Steffens 1983, S. 49) angeregt werden sollen.

Schüler gehen nicht unvoreingenommen in einen Praktikumsbetrieb. Sie sammeln dort vornehmlich solche Eindrücke und Informationen, die ihren ursprünglichen Berufswunsch bestätigen (vgl. Steffens 1975, S. 121 f.). Dies wird in der Regel deshalb möglich, weil Schülern solche Praktikumsplätze vermittelt werden, die ihrem Berufswunsch entsprechen (vgl.

Voelmy/Mende/Weber 1973, S. 87). Hiervon sollte auch unter motivationalen Überlegungen nicht abgegangen werden (vgl. Behrens/Haar/Kuhlmann/Modick/Schoof<sup>2</sup>1980). Gleichwohl wird durch die durch Schülerinteressen gefilterte Wahrnehmung die Rationalität der Berufswahl kaum erhöht. Im Zusammenhang des entscheidungstheoretischen Erklärungsmodells der Berufswahl wurde auf diesen Umstand hingewiesen. Aus der Präferenz- und Strukturierungsthese (Steffens 1975, S. 121 f.) ergeben sich didaktische Konsequenzen: Einerseits ist im unterrichtlichen Vorfeld der Praktikumsvorbereitung die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, dem Zutrauen in die Bewältigung möglicher beruflicher Anforderungen sowie den Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten verschiedener Berufe zu leisten (vgl. Bender-Szymanski 1976), um alternative Antizipationen zu entwickeln und ein vorzeitiges "irrationales" Festlegen auf einen Wunschberuf zu vermeiden. Andererseits sind die mit strukturierten Beobachtungshilfen und unter subjektiven Präferenzkriterien gewonnenen "Erfahrungen" und "Erkenntnisse" aus dem Praktikum in der Auswertung komparativ zu relativieren.

Das Betriebspraktikum kann also sehr wohl eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Berufswahl bieten, wenn es als Orientierungspraktikum konzipiert ist, einen systematischen Ort im Berufsorientierungsunterricht zugewiesen bekommt, und wenn zugleich Berufswünsche bei der Wahl der Praktikumsplätze berücksichtigt werden (vgl. Haar/Schoof 1979). Ein Orientierungspraktikum fühlt sich dem Richtziel eines "kritischen Berufsrollenverständnisses" (Feldhoff/Otto/Simoleit/Sobott 1985, S. 49 ff.) verpflichtet und bedarf - der "Komplementaritäts-These" von Steffens (1975, S. 122 f.) entsprechend - der systematischen Ergänzung durch fachspezifische Methoden und der Einbettung in ein berufsorientierendes curriculares Konzept (vgl. Hoppe 1980, S. 168 ff.).

Kritische Berufsorientierung vermeidet eine einseitig-funktionale Fixierung auf einen möglichen Startberuf. Sie zielt auf Einsichten, die die zukünftige berufliche Entwicklung des einzelnen im Kontext gesellschaftlicher Arbeitsbedingungen antizipiert, die Arbeitssituationen und Arbeitsverhältnisse interessenbedingt zu interpretieren vermag (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 42). Berufsarbeit ist auf charakteristische Merkmale der Arbeitnehmerexistenz zu beziehen wie beispielsweise

- Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt,
- Arbeitsbedingungen, -anforderungen und -belastungen,
- Mobilitätsanforderungen und Aufstiegschancen,
- Arbeitsplatzsicherheit und Schutz vor Dequalifikation,
- Verdienstmöglichkeiten und Entlohnungsformen,
- Zukunft von Berufen unter den Bedingungen des raschen technologischen und organisatorischen Wandels (vgl. Reuel 1980, S. 85; vgl. Feldhoff/Otto/Simoleit/Sobott 1985, S. 44 f.; vgl. Sobott 1986, S. 5 f.).

Alle diese Gesichtspunkte stehen im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit. Auf diesen Zusammenhang ist das als Orientierungspraktikum konzipierte Betriebspraktikum thematisch zu zentrieren und intentional zu strukturieren. Die Aufarbeitung von Arbeitssituationen auf der Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage des Betriebspraktikums dient dann der "... Auseinandersetzung mit solchen Problemen und Fragestellungen, die für die Eröffnung und Nutzung beruflicher Chancen allgemein (im Original kursiv, A. G.) von Bedeutung sind" (Feldhoff/Otto/Simoleit/Sobott 1985, S. 44).

Das intendierte kritische Verständnis beruflicher Chancen reflektiert sowohl die ökonomisch-technischen Erfordernisse der Arbeit und ihre Interessenabhängigkeit als auch Ver-

haltensdifferenzen, die sich aus funktionaler Aufgabenteilung und hierarchischer Positionsdifferenzierung ergeben (vgl. Sobott 1986, S. 6). Materiale und qualifikatorische Anforderungen des Arbeitsprozesses sollen durch Erleben der Arbeitsbedingungen, durch Beobachtung und Befragung (und, soweit möglich, partiell durch "Tätigsein") erfaßt werden. Zugleich sollen Möglichkeiten ihrer humanen Veränderung auf dem Wege des Vergleichs von Arbeitssituationen in der Auswertungsphase des Betriebspraktikums diskutiert und reflektiert werden.

Ein entsprechendes interessensspezifisch strukturiertes Vorverständnis muß im unterrichtlichen "Vorgriff" bei der längerfristigen Praktikumsvorbereitung grundgelegt werden. Die Vorbereitungshilfen sollen dabei für eine situationsgerechte Konkretisierung und für variable Modifikationen offen sein<sup>55</sup>). Da die emotional gefärbten Erlebnisse produktiver Tätigkeit und komplexer betrieblicher Praxis zu subjektiv gefärbten Deutungsmustern führen und eine realistische Sicht der erlebten Arbeitssituationen erschweren, müssen Schüler in der Auswertungsphase eine kognitive Distanz (vgl. Scheller 1981, S. 61) zu ihren Praktikums-erlebnissen gewinnen. Wenngleich der Auftrag, daß eigene Erfahrungen und "Erkenntnisse" den Mitschülern mitgeteilt werden sollen, der individuellen Einengung der Erfahrung vorbeugt, sind Schüler doch für die realistische Einschätzung von Arbeitsbedingungen und deren Entwicklungstendenzen überfordert. Die Beteiligung von Betriebsangehörigen bei klärungsbedürftigen Orientierungs- und Problemfragen in der Auswertungsphase kann hierbei sehr hilfreich sein. Wenn von diesen Betroffenen kontrastierende Informationen und Sichtweisen geboten werden, sind solche im "episodischen Erfahrungskontext" (vgl. Abelson 1976) verwoben. Sie werden als subjektiv relevant akzeptiert und damit leichter in die Erkenntnisstruktur der Schüler assimiliert. Betriebsangehörige, z.B.: Auszubildende, Facharbeiter, Gewerkschaftler,

"repräsentieren authentische berufliche und betriebliche Erfahrungen aus Beschäftigungsbereichen, in denen Schüler ihre Praktikumserfahrungen gemacht haben und auf die ihre Interessen gerichtet sind; durch diesen 'Experten'-Status gewinnen die Aussagen der Betriebsangehörigen für die Schüler den Charakter größerer Objektivität und auch hohe subjektive Relevanz" (Feldhoff/Otto/Simoleit/Sobott 1985, S. 74)<sup>56)</sup>. Die Moderatorfunktion des Lehrers bei solchen "Experteninterviews" in der Auswertungsphase übernimmt die Rolle der "Transmission" auf die Verstehensebene der Schüler (vgl. Frackmann 1980, S. 35).

Die "Theoretisierung" und Reflexion der Praktikumserfahrung hat die zukünftige berufliche Laufbahnperspektive im Blickfeld. Der Zusammenhang zwischen Erfahrung im Betrieb durch "Anschauung" und "Handeln" und dem berufsorientierenden Unterricht, welcher die Erfahrung reflektiert und in "Begriffsnetze" strukturiert, ist für den Erfolg des Praktikums von ausschlaggebender Bedeutung. Anschauliche Erscheinungen im Betrieb werden hierbei auf gesellschaftliche Zusammenhänge zurückgeführt. Erfahrung/Handlung und Reflexion erweisen sich als einander bedingende Akte des Lernens. Die kommunikative Verständigung über singuläre Praktikumserfahrungen ist ein wesentliches "Erkenntnismittel"<sup>57)</sup>. Aus diesem Grunde müssen Praktikanten "Kundschafterfunktion" für ihre Mitschüler übernehmen. Individuelle Wahrnehmungspräferenzen erhalten durch die Konfrontation mit Erfahrungen in anderen Betrieben, mit Informationen von "Experten", eingeordnet in theoretische Erklärungsmodelle, ein Korrektiv.

Das Betriebspraktikum bietet eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Berufswahl und die berufliche Entwicklung, indem es

- zur Entwicklung und Klärung des Selbstkonzeptes beiträgt,



- eine spezifische Informationsquelle für die Förderung der Handlungs- und Entscheidungskompetenz im Prozeß der Erstberufs- und Ausbildungsplatzwahl bietet,
- die "Realitätstendenz" bei der Berufswahl verstärkt (vgl. Platte 1981, S. 107), d.h. Berufswünsche an das vorhandene regionale Ausbildungsplatzangebot "anpaßt" (vgl. 4.1.4 allokat ionstheoretisches Berufswahlmodell),
- berufliche Qualifikationen und Tätigkeiten zwar nur eingeschränkt erfahrbar macht, aber Beispiele für die Entwicklung und Veränderung von Arbeitssituationen liefert, die einem statischen Berufsverständnis entgegenwirken,
- Rationalitätsverluste bei der Berufswahlentscheidung kompensiert (vgl. Gerbing 1975, S. 134),
- potentielle Berater im Interaktionsprozeß in Anspruch nimmt.

Berufsorientierung umfaßt mehr als Berufswahlvorbereitung. Berufsorientierung bezieht sich auf die lebenslange Erwerbstätigkeit und die Probleme ihrer individuellen und gesellschaftlichen Bedingtheit. Hierauf gründet sich unser Plädoyer für ein thematisch zentriertes und intentional strukturiertes Orientierungspraktikum. Dieses hat selbst wiederum seinen systematischen Ort im Berufsorientierungsunterricht der Arbeitslehre. Es bedarf der Ergänzung von Projekten, Fallstudien, Simulationsmethoden, damit ökonomische, funktionale, soziale Dimensionen der Arbeitslehre erschlossen werden können (vgl. Modick 1980, S. 20).

Mit Rollenspiel und Fallmethode lassen sich überschaubare und konflikthaltige Situationen subjektiver Relevanz im erfahrungsorientierten Lernkonzept aufarbeiten. Dabei bieten sich Identifikationsmöglichkeiten in der Teilnehmer- oder Beobachterrolle auf der episodischen Lern- und Erfahrungsebene. Situativ bezogene positive Handlungsmuster in Berufswahlentscheidungssituationen, in Fallbeispielen eingekleidet,

übernehmen Vorbildfunktion und stärken den Mut zur Entscheidung. "Je eher die Schüler sich selbst oder vertraute Personen und Situationen in solchen Fallbeispielen wiedererkennen können, desto höher ist gewöhnlich die Motivation, Handlungsabläufe und Bedingungsbeziehungen nachzuvollziehen" (Büchner/De Haan/Müller-Daweke 1979, S. 146). Im Fallkontext lassen sich Verallgemeinerungen erlernen, da "episodische scripts" zwischen Wahrnehmung und Denken vermitteln, wie Abelson (1976) nachgewiesen hat. Wenn hierbei Wissen und Einstellungen verschmolzen werden (vgl. Gerdsmeier 1980 a, S. 180), erhalten diese Methoden für einen erfahrungsorientierten Unterricht im allgemeinen und für die Berufsorientierung im besonderen ihre Relevanz. Ihre ausführliche didaktische Reflexion würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Auf Grund unseres Erkenntnisinteresses wurden exemplarisch die sog. realitätsorientierten Methoden für die Berufsorientierung didaktisch diskutiert. Die Legitimation für dieses Vorgehen sehen wir in dem Umstand, daß "Erkunden, Expertenbefragungen und Schülerbetriebspraktika ( ) der Mittelpunkt eines erfahrungs- und handlungsorientierten Arbeitslehreunterrichts (sind)" (Teichert 1984, S. 70).

## 5. ZUSAMMENFASSUNG =====

Eine Analyse der gegenwärtigen Hauptschule ist auf die Reflexion der Schulgeschichte verwiesen. Die heutige Erscheinungsform der Hauptschule läßt viele Probleme in einem differenzierten Licht erscheinen, wenn man die historische Bedingtheit im Auge behält. Es zeigt sich, daß aktuelle konzeptionelle Diskrepanzen eine lange Tradition haben. Bereits in der Schulgeschichte tauchen Vorschläge zu ihrer Überwindung auf. Ihr heuristischer Wert wird gemindert durch gesellschaftspolitische Befangenheit.

Schule ist eine Funktion der Gesellschaft. Ändert sich deren Erscheinungsbild und Selbstverständnis, hat dies auch Änderungen in der Vorstellung von Bildung zur Folge. Konsequenterweise muß sich dies auch in der Struktur der Bildungsinstitutionen niederschlagen. Unsere heutige demokratische nivellierte Leistungsgesellschaft erfordert ein gleichwertiges Bildungsangebot (vgl. Klafki 1985, S. 27) und das Prinzip der Durchlässigkeit. Eine formale Gleichrangigkeit der Hauptschule wollte der "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970) des Deutschen Bildungsrates. Die bildungspolitische Praxis ließ jedoch das Reformvorhaben scheitern.

Lediglich die Niveauehebung im Bildungsangebot der Hauptschule im Sinne einer gemeinsamen wissenschaftsorientierten Grundbildung wurde in Angriff genommen. Damit wurde das volkstümliche Bildungskonzept aufgegeben, das als ideologieverdächtigem Theorem mit den gesellschaftspolitischen Vorstellungen einer freiheitlichen demokratischen Gesellschaft unvereinbar war. Seine Überwindung und die Anpassung der Bildungsinhalte an die aktuelle gesellschaftliche Entwicklung waren Hauptintentionen bei der Konzeptualisierung der Hauptschule in den 60er Jahren. Während der Deutsche Ausschuß (1964) mit der Differenzierung der Bildungsinhalte nach Begabung und Neigung den unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen und Lern-

möglichkeiten der Schüler Rechnung tragen wollte, stellte die KMK 1969 das Prinzip der Durchlässigkeit heraus, stellte das Angebot einer spezifischen Sekundarstufenqualifikation und eines 10. Schuljahres in Aussicht. Die erwartete Profilierung der Hauptschule mit der entsprechenden Akzeptanz in der Öffentlichkeit blieben jedoch aus. Das Prädikat der "weiterführenden Schule" entspricht nicht (mehr) der Realität.

Die Hauptschulkrise zeigt ein vielfältiges Dilemma. Unsere bildungsökonomische These verweist darauf, daß eine Niveauanhebung bei gleichzeitiger Beibehaltung der Schulstruktur wegen fehlender "Berechtigungschancen" beim Eintritt ins Beschäftigungssystem keine Sogwirkung für Schülerströme nach sich ziehen würde. Klemm/Rolff/Tillmann (1985, S. 159) sehen als einzige "Rettungsmaßnahme" die Verschmelzung der Hauptschule mit der Realschule.

Der mit dem Akzeptanzverlust einhergehende Schülerschwund wird nach einer aktuellen Prognose "die Hauptschule noch stärker als bisher vermutet zu einer 'Restschule' absinken lassen" (Helberger/Palamidis 1986, S. 533). Der Realschulabschluß wird demnach "zur gesellschaftlich geforderten Mindestnorm" (ebenda)<sup>1</sup>).

Der Akzeptanzverlust der Hauptschule hängt mit der Präferenzierung höherwertiger Berechtigung - von einzelnen Ausnahmen im Handwerk abgesehen - durch das Beschäftigungssystem zusammen. Die Hauptschule wird damit zu einem Auffangbecken für Rückläufer aus Gymnasium und Realschule, "Gescheiterte" also, für Ausländerkinder und sozial Benachteiligte. Ein Niveau- und Profilverlust auf Grund einseitiger sozialer Auslese ergibt sich von selbst. Als solche steht die Hauptschule bei der Wahl einer "weiterführenden" Schullaufbahn nicht mehr zur Disposition. "Erhält man die Dreigliedrigkeit mit ihren hierarchischen Zuteilungsqualitäten aufrecht und bleibt Schule eine Zuteilungsinstanz für gesellschaftlich-

berufliche Positionen, dann wird die Schule mit den qualitativ niedrigsten Zuteilungsmöglichkeiten am Ende der Wahl stehen, d.h. keine Wahlschule mehr sein" (Ipfling 1987, S. 6).

Die Unverträglichkeit einer dreigliedrigen Schulorganisation in einem demokratischen Staatswesen, welche sich am Stufenaufbau einer ständischen Gesellschaftsordnung der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts orientierte und zu einer Prolongierung späterer Sozialschichtung führte, wurde nach dem Zweiten Weltkrieg des öfteren von erziehungswissenschaftlicher Seite betont. In der bildungspolitischen Praxis konnten jedoch restaurative Tendenzen die Aufrechterhaltung traditioneller Bildungsstruktur durchsetzen. Alle Reformversuche und -maßnahmen - vielleicht mit Ausnahme der Gesamtschule - vermochten den Tatbestand der "gesellschaftlichen Verteilerfunktion" von Sozialchancen durch das Schulsystem nicht zu ändern. Eine wesentliche Reformmaßnahme zur Profilierung der Hauptschule war die mit dem "Strukturplan für das Bildungswesen" (1970) des Deutschen Bildungsrates in Gang gesetzte wissenschaftsorientierte Grundbildung, die eine horizontale Mobilität gewährleisten sollte. Diese "innere Schulreform" konzentrierte sich im Gefolge der Curriculumsdiskussion auf die Legitimierung und Operationalisierung schulischer Ziele zur Präzisierung der Lehrpläne, Verobjektivierung der Lerninhalte, Effektivierung der Lernprozesse. "Wissenschaftlichem Wissen" wurde quasi automatisch und allein didaktische Qualität zur Lebensbewältigung zugeschrieben. Der Schüler als Lernsubjekt spielte eine eher zweitrangige Rolle. Wie Lernen sich im Schüler vollzieht, welche Methoden "fruchtbares" Lernen zur Persönlichkeitsentfaltung und subjektiv relevanten Erweiterung des individuellen Erfahrungshorizontes ermöglichen, davon wurde die Didaktikdiskussion der Hauptschule wenig bestimmt<sup>2)</sup>. Darin wurzelt unsere didaktische These zur Hauptschulkrise: Der Hintergrund der sozialen Lebenswelt der Jugendlichen, die spezifische Schülerpopulation und Schulfunktion (- keine Ausleseschule -) der Hauptschule bewirken eigenartige Verhaltensweisen, Lernstile und Einstellungen. Auch eine "Abschaffung"

der Hauptschule durch schulorganisatorische Reformmaßnahmen würde solche Lernsubjekte nicht "beseitigen". Mit der Aufarbeitung sozialisationstheoretisch orientierter Jugendforschung wollten wir ein Bedingungsgefüge für das Lernen im Hauptschulalter eruieren. Die Lebensweltanalyse der Hauptschüler verweist auf die spezifische Relevanz eines erfahrungs- und handlungsorientierten Lernens, ohne daß damit das Prinzip der Wissenschaftsorientierung zu Grabe getragen werden muß. Als Fazit ergibt sich, daß die didaktische Theorie eine Lernkonzeption für den Unterricht der Hauptschule bzw. für die "hauptschulspezifische Schülerpopulation" zu entwickeln hat, welches von der Kategorie der "Erfahrung" ausgeht.

Umgangserfahrung in der Lebenspraxis geht allem intentionalen Lernen voraus. Mit ihr wird ein Bedeutungs- und Sinnhorizont grundgelegt, ein "Vor-Verständnis", das in realen Lebensvollzügen beispielhaft, situationsbezogen und anschaulich erworben wird. Solche Erfahrung läßt sich als Voraussetzung und Bedingung von Lernen und Persönlichkeitsentwicklung charakterisieren. Institutionalisierte Lernprozesse partizipieren am Erfahrungsprozeß der gesellschaftlichen Umwelt, indem sie sich methodischer Erfahrung bedienen.

Wenn Didaktik sich auf Erfahrung als zentraler Kategorie menschlichen Lernens bezieht, benötigt sie eine Theorie der Erfahrung, auf deren Grundlage sich Lernprozesse in der Schule arrangieren lassen. Eine solche Theorie, die den Zusammenhang von Erfahrung und Lernen sowie von Handeln und Denken verdeutlicht, ist das Grundanliegen dieser Arbeit.

Zu ihrer Entwicklung wird zunächst auf Deweys Erziehungsphilosophie zurückgegriffen, der für den Aufbau der Erfahrungswelt des Menschen dessen Handeln in und mit der Welt für konstitutiv erachtet:

- Erfahrung erweist sich als Resultat interaktiver Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt. Lernen hat die Struktur der Erfahrung im Sinne dieser aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt.
- Erfahrungsprozesse vollziehen sich in situativen Kontexten und sind nur dann erzieherisch wirksam, wenn eine Verbindung und gegenseitige Beeinflussung der Erfahrungssituationen besteht (Kontinuitätsprinzip). D.h.: Vorangegangene Erfahrungen gilt es zu transformieren, um zukünftige auf höherem Niveau zu ermöglichen und zu integrieren. Lernen ist Umformung vorgängiger Erfahrung und Basis für weitere Erfahrungen. Es vollzieht sich im Horizont sprachlich vermittelter Sinnstrukturen und Vorinterpretationen und hat somit hermeneutischen Charakter.
- Die retrospektive Erfahrungsdimension benötigt für den Lernprozeß die projektive Funktion des Denkens, welches die Folgen von Handlungen zu antizipieren imstande ist.
- Erkenntniserwerb vollzieht sich durch (äußeres und inneres) Handeln, wobei vorgängige Erfahrungen reorganisiert und reflektiert werden. Der Pragmatismus schreibt der Erfahrung einen experimentellen Charakter zu und versteht Lernen als tätige Auseinandersetzung mit der Umwelt.
- Schulisches Lernen hat sich nach Dewey am Maßstab außerschulischer Lernformen der handelnden Umgangserfahrung zu orientieren; Lernen und Leben sind miteinander zu verbinden. In einer Industriegesellschaft begründet sich darin ein polytechnischer Bildungsauftrag der Schule.

In Deweys Theorie sind ein immanentes phänomenologisches und hermeneutisches Grundverständnis von "Erfahrung" sowie spezifisch konstruktivistische und handlungstheoretische Elemente einer Lerntheorie enthalten. Der Explikation dieser Strukturmerkmale gilt die wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit diesen Grundpositionen:

- Die Phänomenologie geht von einer theoretisch unverstellten Wahrnehmungserfahrung aus, bei der Mensch und Welt in einem sinnlich erfahrbaren und bedeutungshaften Vermittlungsprozeß stehen. Lernen besitzt eine subjektiv-sinnhafte Erfahrungsdimension, deren Perspektivität über die Deutungsschemata der Sprache mitteilbar und damit interkommunikativ korrigierbar wird. Explikatives Kennenlernen bewirkt einen Wandel der biographisch beeinflussten Horizontstruktur, die für den Fortgang der Erfahrung verantwortlich ist. Antizipation, Kontinuität und Explikation der Erfahrung sind nach Husserl Struktur- und Richtungselemente des Lernens. Daraus folgt, daß schulisches Lernen in die Lebenswelt der Betroffenen einzubetten ist und auf größere Offenheit für reflexive Erfahrung abzielt. Im Unterricht sind dabei unterschiedliche Wissensformen zu verhandeln: Subjektiven Erfahrungshorizonten sind wissenschaftlich verallgemeinerte Realitätskonstruktionen gegenüberzustellen.
- Die hermeneutische Gangstruktur der Erfahrung beinhaltet, daß Erfahrung eine Voraussetzung für Lernen und ein Anfang von Lernen ist, Lernen notwendig zur rückbezüglichen Erfahrung gehört, und Erfahrung wiederum als eine Folge von "vorgreifendem" Lernen aufzufassen ist. Erfahrungen schaffen also die Grundlage von Wissen und Erkenntnis. Erfahrung (in Form subjektiv relevanten Wissen und produktiven Lernens) machen wir nur, wenn die Hintergrundstruktur unseres Vorwissens und Vorverständnisses sich mit dem Neuen vermitteln läßt. Fehlt diese Vorerfahrungsbasis für einen Lernprozeß, gilt es das einführende Verständnis über erklärende, veranschaulichende und - soweit möglich - Identifikation schaffende Beispiele zu eröffnen. Die genetische Struktur des Lernens erweist sich als fortschreitende Erfahrung in Form eines Dazulernens und Umlernens auf Grund reflexiver Distanz und denkender Verarbeitung von Erfahrungssituationen: Verbesserte Erfahrungsfähigkeit ist Folge von Lernen.



- Innerhalb der Psychologie mißt Piaget der aktiv-handelnden Erfahrung im Prozeß der geistigen Entwicklung eine zentrale Rolle zu. Erkennen wird als individueller operativer Akt interpretiert, der über die Prozesse der Assimilation und Akkomodation abläuft. Abstraktes Denken benötigt als Grundlage verinnerlichte, konkrete Anschauungen in Form von möglichst handelnd gemachten Erfahrungen. Aebli operative Didaktik und seine Handlungs- und Wissenstheorie modifizieren und konkretisieren diesen Prozeß der Verinnerlichung von Handlungen und des Aufbaus geistiger Operationen. Zwischen Handeln und Denken sowie zwischen Alltagswissen und theoretischem Wissen konstatiert Aebli Kontinuität und eine parallele Struktur. Die Qualität der Alltagserfahrung ist für das Lernen unerlässlich. Mit der Verarbeitung und Nutzung alltäglicher singulärer Erfahrungen auf qualitativ unterschiedlichen Ebenen kognitiver Strukturiertheit beschäftigt sich Abelson: Situative Eindrücke und Erlebnisse werden auf kategorialer Ebene zu Erfahrungen kognitiv schematisiert. Dabei erhalten sie handlungs- und entscheidungsregulierende Relevanz. Modifikationen, Ergänzungen, Bezugnahme zu anderen "Verallgemeinerungen" generieren das nächsthöhere hypothetisch-abstrakte Prozeßniveau. Eine subjektiv vollzogene Typisierung oder Verallgemeinerung auf der Grundlage zufälliger Erfahrungen mit selektiv-perspektivischer Horizontstruktur kann sich jedoch als unrichtig erweisen. Dies läßt sich über theoretische Belehrung kaum verändern. Eine Modifizierung bedarf vielmehr des Rückgriffs auf die situativ-episodische Ebene singulärer Erfahrung, in welcher sprachliche, bildliche und handlungsbezogene Komponenten gleichermaßen enthalten sind.

Episodische Ereignisse, Beobachtungen und Erkundungen in realen Umweltausschnitten sowie praktisches Tätigsein darin - letzteres entsprechend der materialistischen Tätigkeitspsychologie mit ihrem methodologischen Prinzip der Einheit von Tätigkeit und Bewußtsein - werden Ausgangs- und Bezugspunkte

für schulische Lernprozesse. "Abstrakte" Informationen beeinflussen Einstellungen schwächer als episodische, eine für die Berufsorientierung fundamentale Erkenntnis. Episodisches Erfahrungswissen ist also zu ermöglichen und im Unterricht hinsichtlich seiner Gültigkeit zu reflektieren. Es ist als Assimilationsmöglichkeit für wissenschaftsorientierte Lernprozesse konstitutiv. Somit ist es als Bezugspunkt für abstrakte Zusammenhänge zu reorganisieren.

Dies trifft insbesondere für die Berufsorientierung zu. Damit ist eine zeitgemäße Aufgabe der Allgemeinbildung für alle Jugendlichen vor ihrem Eintritt ins Beschäftigungssystem gemeint. Berufsorientierung zielt ab auf Berufswahlfähigkeit im Sinne eines selbstverantworteten, planmäßigen und möglichst rationalen Entscheidungsverhaltens in aktuellen und zukünftigen Situationen der Berufswahl und beruflichen Entwicklung. Eine solche reflektierte Berufswahlfähigkeit umfaßt Einsicht hinsichtlich objektiver Rahmenbedingungen in der Arbeitswelt und subjektiver Zielperspektiven, Klugheit hinsichtlich der Deutung erworbener und vermittelter berufsrelevanter Erfahrungen, Mut hinsichtlich der risikobehafteten Entscheidungen. Berufsorientierung als schulische Aufgabe ist notwendig auf Grund einer fehlenden Erfahrungsbasis der Schüler über die Arbeits- und Berufswelt, auf Grund sich - mit der ökonomisch-technologischen Entwicklung - ändernder Anforderungsstrukturen und Tätigkeitsmerkmale an Arbeitsplätzen, zur Realisierung des formalen demokratischen Grundrechts der Berufswahlfreiheit. Eine Beschränkung dieser Bildungsaufgabe auf die Hauptschule ist somit nicht einsichtig. Die Notwendigkeit einer inhaltlichen Differenzierung der Berufsorientierung ergibt sich höchstens aus der unterschiedlichen Rekrutierungspraxis für bestimmte Branchen und berufliche Positionen. (Wenn Berufsorientierung als hauptschulspezifische Aufgabe deklariert, und Arbeitslehre als profilbildendes Fach der Hauptschule definiert wird, geschieht dies im schulgeschichtlichen Kontext.)

Auf der Diskussionsgrundlage eines vielfältigen Theorie-spektrums läßt sich die Berufswahl als Entwicklungs-, Entscheidungs-, Interaktions- und Allokationsprozeß charakterisieren. Ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernkonzept trägt diesem Sachverhalt Rechnung. Dabei spielen die Methoden der Betriebserkundung und des Betriebspraktikums eine vordergründige Rolle, weil sie Erfahrungen "vor Ort" ermöglichen, Erfahrung als Voraussetzung und als Folge von Lernen realisieren lassen. Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung sollte die Möglichkeiten und Grenzen dieser realitätsbezogenen Methoden fachdidaktisch ausloten, da eine lediglich motivationale Begründung als nicht hinreichend erscheint.

Der fachdidaktische Beitrag dieser Arbeit zur Berufsorientierung versteht sich als Konkretisierung der didaktischen Theorie eines erfahrungs- und handlungsorientierten Lernkonzeptes in der Hauptschule. Er mag als Anstoß dienen für weitere fachdidaktische Forschung, die auf interdisziplinäre Zusammenarbeit angewiesen ist. Andere erfahrungs- und handlungsorientierte Lernmethoden, die zum Teil im Simulationsbereich liegen und auf Grund der Exemplarizität unseres Anliegens hier nicht entsprechend diskutiert worden sind, wie z.B. Projekte, Rollen- und Planspiele sowie Fallstudien, lassen sich in der Regel nur fächerübergreifend realisieren. Im Auge zu behalten ist das ganzheitliche Lernsubjekt.

Unser didaktischer Bezug zur Hauptschule darf nicht als schulartspezifische Rechtfertigungsideologie mißverstanden werden. Ein auf vermeintliche Begabungsprädispositionen zugeschnittenes dreigliedriges Schulsystem läßt sich weder wissenschaftlich noch gesellschaftspolitisch rechtfertigen. Die Bildungsaufgabe der Berufsorientierung und ein auf Erfahrung und Handeln gründendes Lernkonzept in einer Jugend-schule bleiben unberührt. Auf letztere ist die Rede von der Hauptschule gemünzt. Für die derzeitige Gestalt der Haupt-

schule ist ein solches Lernkonzept umso dringlicher, weil sich die jugendspezifischen Lernprobleme hier in motivationaler Hinsicht verschärfen, und die soziale Zusammensetzung lebensweltbezogene Besonderheiten zur Folge hat.

Eine strukturelle Reform der Bildungsinstitutionen im Sekundarbereich erscheint als überfälliges bildungspolitisches Problem. Unser didaktisches Anliegen für "hauptschulspezifisches Lernen" und für die berufsorientierende Allgemeinbildungsaufgabe wird dadurch nicht überflüssig.

## Anmerkungen zur Einleitung:

- 1) Es ist Litts Verdienst, in den 50er Jahren am entschiedensten für eine Revision überkommener bildungstheoretischer Vorstellungen eingetreten zu sein. Unter "Bildung" konnte zeitgemäß begründbar nach Litt nur noch eine Weise des Selbst- und Weltverständnisses und der praktischen Bewährung verstanden werden, die Naturwissenschaft, Technik und industrielle Arbeitswelt mit einbezieht. Eine solche Bildungsaufgabe dürfe die Formen des erlebenden und tätigen Umgangs mit der Wirklichkeit nicht außer acht lassen.

Die sehr fundierte und ausführliche Würdigung der Pädagogik Theodor Litts durch W. Klafki zieht folgendes Fazit: Litts "Beiträge zur theoretischen Klärung der Bildungsaufgaben angesichts der Bedeutung von Naturwissenschaft, Technik und industrieller Arbeitswelt sind, trotz ihrer unbezweifelbaren Grenzen, zugleich Marksteine und Wendepunkte der pädagogischen Denkentwicklung in der Bundesrepublik geworden" (Klafki 1982 a, S. 416).

- 2) Bei einer linearen Übertragung fachwissenschaftlicher Ansätze auf schulische Lernbereiche hätte man es mit einer didaktisch reduzierten Fachwissenschaft zu tun - ganz zu schweigen von dem wissenschaftstheoretischen Implikat einer adäquaten Realitätsabbildung einerseits und der gleichen methodologischen Gültigkeit von Aussagen bzw. Inhalten in didaktisch reduzierter Form andererseits - ohne Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Handlungsfelder, d.h. der gesellschaftlichen Relevanz, des Wertungszusammenhangs, der individuellen "Bildungshilfe".
- 3) "Für den Schüler konstituiert sich eine gesellschaftliche Wirklichkeit über die Handlungsfelder, in die er hineingestellt ist. Er erfährt Wirklichkeit nicht über bestimmte Fachdisziplinen, diese vermögen ihm bestenfalls bei der Interpretation dieser Wirklichkeit gewisse Hilfen zu geben, ihn zu unterstützen" (Kaminski 1977, S. 99).
- 4) Die pädagogische Zielvorstellung jeglichen Unterrichts ist nicht aus genuin fachwissenschaftlichen Disziplinen ableitbar. Pädagogische Intentionalität muß explizit in den schulischen Erkenntnisprozeß erst eingeführt werden. Sie liefert erst Kriterien für fachdidaktische Entscheidungen bezüglich der Vermittlung eines elementaren Wirklichkeits- und Selbstverständnisses für junge Menschen (vgl. Klafki 1985, S. 36).

Somit stehen Fachdidaktiken "... als selbständige wissenschaftliche Disziplinen im Grenzbereich oder besser: im Beziehungsfeld von Erziehungswissenschaften und Fachwissenschaften ..." (Klafki 1981, S. 53; ders. 1985, S. 37; vgl. auch Beckmann 1981, S. 108).

Liedtke begründet die wachsende Bedeutung der Fachdidaktik, die keineswegs als bloße Unterrichtslehre mißverstanden werden darf, "... in welcher bloße Techniken zur Weitergabe 'fertiger' wissenschaftlicher Daten entwickelt werden" (Liedtke 1981, S. 24), aus der Tatsache, daß das Wissenswachstum immer erneut die Schule nach Exempla erfordere, die möglichst weiterführende Zugänge zum Fachwissen eröffnen sowie die Suche nach Modellen, die einen fachgerechten orientierenden Überblick über wesent-

liche Teilgebiete eines Faches gestatten. Letztlich bestehe das Problem, das geschichtlich anwachsende Wissen, das als überlieferte Erfahrung früherer Generationen notwendig abstrakter wird, "... wenigstens in Teilen anschaulich und damit unmittelbar nachvollziehbar ..." (ders., S. 25) zu machen. Fremderfahrung würde sich zu Ungunsten der Eigenerfahrung verschieben. Damit verliere "... das konkrete Wissen für den Einzelnen notwendig an Anschaulichkeit, Überzeugungskraft und subjektiver Gewißheit" (ders., S. 15).

- 5) In der Enquete-Kommission "Jugendprotest im demokratischen Staat" (1983) des Deutschen Bundestages wird von den Schülern das Konkurrenzverhalten in der Schule als besonderes Problem erlebt (S. 147). In den Augen der Jugendlichen werden in der Schule wichtige Tugenden wie Kooperation, Kommunikation, praktische Erfahrung usw. nicht honoriert, die im späteren Leben aber als besonders wichtig gelten (S. 236).
- 6) Wenn sich Erziehung an der Mündigkeit des Menschen orientiert, so ist Mündigkeit ein Postulat, "... das sich nicht in eine gegenständlich definierbare Zielgröße umsetzen läßt" (Blankertz 1982, S. 73), sondern in den jeweiligen historischen Bedingungen nötige Anpassung und mögliche Distanzierung rational diskursiv je neu und stets situationsvariant aus handelt (vgl. König 1982, S. 90; ders. 1975 Bd. 2, S. 197 ff.).
- 7) Solche Fragestellungen sind normativ besetzt; denn die Didaktik kann als Konkretion einer "... handlungsleitenden Erziehungswissenschaft ( ) nicht wertfrei sein" (König 1982, S. 101).
- 8) Dies ist nicht dahingehend mißzuverstehen, daß didaktische Theorie detailliert bindende Handlungsanweisungen für die Unterrichtspraxis gibt. Vielmehr soll Theorie über implizite Voraussetzungen und über Handlungsbedingungen aufklären, um dem Praktiker Spielraum wie Grenzen seiner pädagogischen Entscheidungsfreiheit und Verantwortung deutlich zu machen (vgl. Blankertz 1982, S. 48). Praxis bedarf also der theoretischen Reflexion und Orientierung. Theorie wiederum benötigt die Zusammenarbeit mit praktischer Innovationsforschung. Für diesen letztgenannten Problem-bereich bietet unsere Arbeit Anstöße für ein didaktisches Forschungsfeld.

Anmerkungen zu Kapitel 1:

- 1) Der Aufstieg des kaufmännischen und gewerblichen Bürgertums im ausgehenden 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sowie die Emanzipation des Bürgertums seit der Französischen Revolution waren die Schubkräfte für die Gründung von Bürgerschulen, deren Niveau über das der Elementarschulen hinausging. In der Hoffnung auf sozialen Prestigegewinn kam es sogar zu "Hauptschulkonzeptionen", die Elemente von Bürgerschulen und Gelehrtschulen (i.S. von Gymnasien) zu verschmelzen suchten (vgl. Lorenz 1980, S. 9 ff., S. 22). Wir gehen unter 1.2 näher darauf ein.
  - 2) Die Gelehrten- oder Lateinschule kann als Vorform des (humanistischen) Gymnasiums angesehen werden, welches eine harmonische Menschenbildung - orientiert an der "Vorbildlichkeit des Altertums" (Paulsen 1966, S. 102) - intendierte.
  - 3) Aus der breiten Publikationspalette von J.H. Pestalozzi (- ich beziehe mich hier auf die kritische Ausgabe "Pestalozzis sämtliche Werke", begründet und herausgegeben von A. Buchenau; E. Spranger; H. Stettbacher, Zürich-Berlin 1927-1972 -) sind hinsichtlich der Unterrichtsmethode vor allem folgende Titel von Relevanz:
    - Bd. 13: - Über den Aufenthalt in Stanz (Stanser Brief) 1799
    - Die Sprache als Fundament der Kultur 1799
    - Die Methode. Eine Denkschrift Pestalozzis 1800
    - Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 1801
  - Aus Bd. 14: - Denkschrift an die Pariser Freunde über Wesen und Zweck der Methode 1802
  - Aus Bd. 15: - Der natürliche Schulmeister 1803
  - ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse 1803
  - Antwort auf neun Fragen Herbarts über die Methode 1803
  - Aus Bd. 16: - Fragment über die Grundlagen der Bildung
  - Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse 1804
  - Erklärung über die Grundseze und Mittel meiner Methode sowie über ihren Erfolg 1803/04
  - Bd. 18: - Geist und Herz in der Methode 1805
- Innerhalb der systematischen Auseinandersetzung mit Pestalozzi sei vor allem auf folgende Werke verwiesen:
- Wehnes, F.J.: Pestalozzis Elementarmethode im Urteil der modernen Kinderpsychologie. Diss. Bonn 1953
- Ballauf, Th.: Vernünftiger Wille und Gläubige Liebe. Meisenheim a.Gl. 1957
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1964
- Köck, P.: Das Problem der Unterrichtsmethode bei J.H. Pestalozzi. Diss. München 1967

Delekat, F.: Johann Heinrich Pestalozzi. Heidelberg <sup>3</sup>1968

- 4) Die Kontrollratsbehörde veröffentlichte am 25.06.1947 die Anweisung "zur Demokratisierung des deutschen Schulwesens". Darin legte sie die Rahmenbedingungen für den Aufbau des Bildungswesens fest. Es sollte u.a. dafür Sorge getragen werden, daß
- die "Grundschule" und die "Höhere Schule" zwei aufeinanderfolgende Stufen der Ausbildung darstellen;
  - in allen Schulen "größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise" gelegt wird; ...
  - "die Verwaltung der Schulen ... demokratisch ... und für die Wünsche der Bevölkerung empfänglich" ist (vgl. Schejbe, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. II. Bad Heilbrunn <sup>2</sup>1974, S. 88 f.)
- Die "Anweisung" des Kontrollrats enthält in ihren Zielstellungen somit als wesentliche Elemente, die den Volksschulbereich tangieren: stufig gegliederter Schulaufbau, gleiche Bildungschancen für alle, Demokratisierung des Schulwesens.
- 5) Hinsichtlich des didaktischen Ortes der "Arbeitserfahrung" vor der Erkundung stimmen wir mit den Vorstellungen des DA nicht überein. Die didaktische Begründung erfolgt dafür im 4. Kapitel. Realisierungsmöglichkeit, Dauer, Art und Ort des "Arbeitseinsatzes" scheinen hier ebensowenig grundlich bedacht worden zu sein wie die viel wichtigere didaktische Frage der Zielsetzung, Struktur und Lernmöglichkeit von "praktischer Arbeit".
- 6) W.S. Nicklis, der dem Strukturplan eine fehlende Interpretation von (möglichen) Wissenschaft(sverständnissen) vorwirft und polemisch Zerrbilder von Wissenschaftsorientierung in curricularen Reformansätzen kritisiert, umschreibt die für den Unterricht zu fordernde "Sachtreue" mit einer "möglichst genauen Ausdeutung jedermann zugänglicher sinnhaft-lebensweltlicher Erfahrungen vorwissenschaftlicher Art, geleitet von einem allgemeinen ... Überwissenschaftlichen (sic! A.G.) Problembewußtsein, bestimmt von dem Bemühen, das jeweils Wesentliche in die didaktische Reduktion ... einzubringen im Bewußtsein, daß Wissenschaft als Äußerung der Lebensfülle, das Ganze, sich selbst eingeschlossen, nie fassen und zur Darstellung bringen kann" (Nicklis 1980 b, S. 393). Das Beurteilungskriterium für "das Wesentliche" bleibt hier Nicklis freilich schuldig.
- 7) Die vorher beschriebene Tendenz einer solchen Fehlentwicklung in "verdünnt-gymnasialorientierte Hauptschullehrpläne" (Klink 1982, S. 17) als Gegenpendelbewegung zur volkstümlichen Bildung hat die von mir für notwendig erachtete und im 3. Kapitel unterrichtstheoretisch begründete Alltagserfahrung, welche Gegenstand und Methode "hauptschulspezifischer" Bildungsarbeit mitkonstituiert, zum Teil ausgeblendet oder ganz vernachlässigt. Klafki gibt hier den Hinweis, daß Wissenschaftsorientierung nicht notwendig eine solche Ausblendung nach sich zieht (vgl. Klafki 1985, S. 112).
- 8) "Die Hauptschule hat ihre Stellung als Schule für die Mehrheit der Bevölkerung verloren, sie wird bundesweit noch von 38 % eines Altersjahrganges besucht ..." (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 71). Die vom Bildungs-



minister für Bildung und Wissenschaft herausgegebenen "Grund- und Strukturdaten 1984/85" weisen für 1986 von den Schulabgängern nach Beendigung der Volksschulpflicht 36,1 % mit Hauptschulabschluß aus. Hinzu kommen unter den 15jährigen nach Beendigung der Volksschulpflicht 6,1 % ohne Hauptschulabschluß, wobei die Sonderschüler hier nicht miteinbezogen sind (1984, S. 60). Im Jahr 1983 betrug der Anteil der Schüler an allgemeinbildenden Schulen im 9. Jhrg. 36,2 % für Hauptschulen (1984, S. 40).

### Anmerkungen zu Kapitel 2:

- 1) Bei der Curriculumsdiskussion mit ihren unterschiedlichen Theorieansätzen (vgl. Huhse 1968, S. 9) wird betont, daß für die Konstruktion von Curricula, d.h. für Inhalte, Ziele und Organisation des schulischen Lernens, die "Determinanten" Kind, Gesellschaft und Wissenschaft zu berücksichtigen seien (vgl. Tyler 1949/1973). Wenngleich die kodifizierte Form beabsichtigter Bildung sich in der jüngeren Schulgeschichte je nach Fach/Inhaltsbereich, Schulart/Schulstufe, "zeitgeschichtlichem Datum und bildungspolitischem Klima" mit unterschiedlichen Präferenzen diese "Determinanten" für die Auswahl und Strukturierung von Lerninhalten berücksichtigte, wurden die Interessen, Bedürfnisse und Lebenssituationen der Schüler doch lange Zeit kaum oder wenig beachtet.
- 2) Das bildungssoziologische Forschungsinteresse hat seine Relevanz u.a. darin, daß in Zukunft Lebenserfahrungen und Lerninteressen der Schüler viel stärker den Unterricht und die Schulstruktur bestimmen werden als abstrakte Funktionen des Schulsystems. Dies gilt vor allem dann, wenn traditionelle Legitimationsgrundlagen für Einheitlichkeit im Bildungssystem wie Selektions- und Statuszuweisungsfunktion allmählich an Bedeutung verlieren, angesichts rückgehender Schülerzahlen sowie offensiver Bildungswerbung der im Bestand bedrohten weiterführenden Schulen, welche ihren Besitzstand wahren möchten (vgl. Bargel 1981, S. 434).
- 3) Sozialhistorische Studien (vgl. Gillis 1980) belegen, daß die Jugend als eigene Phase im menschlichen Lebenslauf "ein historisch entstandenes und sich in seiner Struktur ständig veränderndes gesellschaftliches 'Produkt'" ist (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 33). Eine altersmäßige Festlegung (vor allem des Endes) der Jugendphase erscheint nicht sinnvoll.
- 4) In heutigen Industriegesellschaften klassifiziert Oerter (1982) folgende Entwicklungsaufgaben:
  - Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließend beruflichen Qualifikationen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit als ökonomische Existenzbasis aufnehmen zu können;
  - Entwicklung der eigenen Geschlechtsrolle und Aufbau einer heterosexuellen Partnerbeziehung;

- Entwicklung eines eigenen Wert- und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewußtseins zur Ermöglichung selbstverantwortlichen Handelns;
- Entwicklung eigener Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und des kulturellen Freizeitmarktes, mit dem Ziel, einen eigenen Lebensstil zu entwickeln und zu einem bedürfnisorientierten und autonom gesteuerten Umgang mit den entsprechenden Angeboten zu kommen.

- 5) Schüler dieses Orientierungsmusters passen sich eben "den Ansprüchen der Schule an, um nicht aufzufallen oder um jene Lebensziele, die sie sich gesetzt haben, zu erreichen" (Enquete-Kommission 1983, S. 71).
- 6) Die Shell-Jugendstudie '85 registriert zwar eine "Tendenz zu vermindertem Pessimismus", läßt jedoch keinen generellen Stimmungsumschwung erkennen (Brütsch 1985, S. 108). Dies trifft besonders auf die Probleme Jugend- arbeitslosigkeit, die "Gefahren für eine lebenswerte Umwelt" sowie die Frage nach einer gesicherten gesellschaftlichen Zukunft (Kriegsangst, Umweltverschmutzung) zu. (Vgl. auch Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages 1983, S. 26; Seidenspinner/Burger 1982, S. 34). Auch das tendenziell positivere Stimmungsbild der SINUS-Studie 1983 (S. 38) zeigt bei einer differenzierten Analyse, daß vor allem bei der Alters- und Sozialstruktur-Gruppe aus dem Hauptschulbereich ein hohes Maß persönlicher Betroffenheit hinsichtlich der eben genannten Faktoren zu konstatieren ist: Enttäuschung und Pessimismus angesichts der Konkurrenz um Ausbildungs- und Arbeitsplätze (SINUS-Studie 1983, S. 92) ragen dabei heraus. Eine generelle "Umbewertung", wie sie von H. Maier (1985, S. 3) getroffen wird, erscheint mir in der folgenden Art nicht zulässig zu sein: "Offensichtlich decken die Medienschablonen des alternativen und pazifistischen Jugendprotestes, die depressiv-larmoyante Esoterik der Shell-Studie (Jugend 1981) nicht mehr die Lebensgefühle, die Wertorientierungen und auch die Befürchtungen Jugendlicher in der Mitte der achtziger Jahre". Zwei Aussagen aus dem Anthologie-Materialband des Jugendwerks der Deutschen Shell sollen dies exemplarisch verdeutlichen: "Früher wollte ich immer eine Familie mit Kindern haben, aber heute frage ich mich, ob das richtig wäre, ob es überhaupt eine Zukunft für uns Menschen gibt" (Sigrid Schulz, 15 Jahre, in: Jugendwerk der Deutschen Shell 1984, S. 235). "Wenn ich dran denke, wie die Zukunft aussieht, könnte ich losschreien, alles so chaotisch. Ich bin bald mit der Schule fertig, dann bin ich bestimmt arbeitslos. Keine Lehrstelle ..." (Sabine Schwarz, 16 Jahre; a.a.O. 1984, S. 106).
- 7) Dabei ist festzuhalten, daß sich kein Wertewandel als "stimmiges" Konzept einer einheitlichen neuen "Prägung" (z.B. "Postmaterialismus") vollzieht, sondern es sich um eine Veränderung der Rangordnung der Werte handelt (vgl. SINUS-Studie 1983, S. 16, S. 28; Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 114).
- 8) Da bei der Konstituierung der Lebenswelt von Jugendlichen der Schule "zwangsweise" (Schulpflicht, "Lernarbeit") eine Schlüsselrolle zukommt,

sollte sie über ihren rein formal-inhaltlichen Rahmen hinaus einen aktiven Beitrag als potentieller Partner von "Unterstützungsnetzwerken" leisten. Schulsozialarbeit und Aktivierung der Interessen und Lernbedürfnisse der Schüler in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften und selbstorganisierten "Treffs" außerhalb der Unterrichtszeit könnten eine Verbindung von sozialem und kognitivem Lernen schaffen und der Schule das Odium der "Zwangsanstalt" nehmen (vgl. Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 159 ff.).

- 9) Solche "protestierende Jugendliche" engagieren sich außerhalb der Schule. Unter ihnen "gibt es auch jene, die aus totaler, teilweise apathischer Negation heraus alles, 'was nach Schule riecht', ablehnen" (Enquete-Kommission 1983, S. 71).
- 10) Diese Tatsache spricht für die Notwendigkeit der sozialpädagogischen Funktion der Hauptschule. (Vgl. die in Anmerkung 8 eingebrachten Vorschläge!) Erweiterte Bildungsangebote im Rahmen von Projektunterricht sowie breitgestreute freiwillige Angebote für die Freizeitgestaltung der Schüler am Nachmittag werden, soweit solche bestehen, von ca. 40 % der Schüler wahrgenommen (vgl. z.B. Hauptschule Kronenberg in Aachen - dargestellt in einem Informationsbericht der Bayer. Schule 1986, H. 10, S. 26 ff.).
- 11) Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung belegen, daß der Großteil der aus Arbeiterfamilien stammenden Jugendlichen in Berufsausbildungen einmünden, die teilweise unter dem Niveau ihrer Elterngeneration liegen (Stegmann/Kraft 1982). Der kontraktive Prozeß am Arbeitsmarkt und der Verdrängungswettbewerb am Lehrstellenmarkt dürfte bis in die 90er Jahre die ungünstigen Chancen der beruflichen Plazierung für Hauptschulabsolventen kaum verbessern (Hurrelmann/Rosewitz/Wolf 1985, S. 45 ff.).
- 12) Ein Bericht im Magazin "Der Spiegel" (Nr. 27/1986) über die Thelott-Schule in der Münchner Trabantenstadt Hasenberg-Nord zeigt diesen Zusammenhang zwischen milieuspezifischer Hauptschülerpopulation, der Antizipation kaum vorhandener beruflicher Zukunftsperspektiven und fehlender Leistungsmotivation in der Schule recht drastisch. Eine Quintessenz der Reportage lautet: "In keinem anderen Zweig des Bildungssystems gibt es mehr lernschwache, verhaltensgestörte und vereinsamte Kinder als in der Hauptschule, nirgendwo einen höheren Anteil kaum noch motivierbarer Jugendlicher, denen die eigene Zukunft schon gleichgültig geworden ist" (a.a.O., S. 73).
- 13) Die vielfach beklagte "Null-Bock-Mentalität" beschränkt sich nach empirischen Untersuchungen auf eine jugendliche Minderheit. Die Verwirklichung des Berufswunsches steht bei den Zukunftswünschen an erster Stelle (vgl. z.B. Seidenspinner/Burger 1982, S. 9). Arbeit gilt als wesentlicher Faktor für die Sinnggebung des Lebens (Enquete-Kommission 1983, S. 52; SINUS-Studie 1983, S. 82).
- 14) Die hier angesprochene sprachliche "Entfremdung" beginnt für die in der Hauptschule überrepräsentierte Sozialschicht freilich schon mit dem Schuleintritt in die Grundschule. Das differenzierte Lernangebot im Sachunterricht der Hauptschule, erlebte Lern- und Kommunikationsschwierigkeiten in der Schullaufbahn, eine homogener gewordene Schülerstruktur bei gleichzeitig beibehaltener mittelschichtorientierter Unterrichtssprache verschärfen jedoch das Problem für die "sprachlose Minderheit" in der Hauptschule.

Anmerkungen zu Kapitel 3:

- 1) Es wird hiermit der Mensch als bewußt Handelnder vorausgesetzt, "als Person, die mit Gefühl, Wille und Vernunft ausgestattet ist, als Subjekt, das unter Bezug auf bestimmte Normen verantwortliche Entscheidungen für sein Handeln treffen kann" (Spanhel 1983, S. 81). Die Eigenverantwortlichkeit ist eingebettet zwischen der subjektiven Freiheit, über Wert und Verbindlichkeit bestimmter Normen für sich selbst kraft Vernunftbegabtheit zu entscheiden und dem Legalitätsprinzip, welches verlangt, Notwendigkeit und Verbindlichkeit der für eine Gesellschaft festgelegten sozialen Normen anzuerkennen.
- 2) Die erziehungsphilosophische Grundlage seines Erfahrungsbegriffs hat Dewey in der kritischen Auseinandersetzung mit dem idealistischen Erfahrungskonzept Platons sowie dem empiristischen Erfahrungsansatz Lockes entwickelt: Platon hat zwar den Ursprung der Erfahrungen in den praktisch-tätigen Handlungen, in der aktiven Auseinandersetzung des Subjektes mit der Umwelt festgemacht. Die Relevanz der handlungsleitenden Funktion der Erkenntnis im Erfahrungsprozeß wird von ihm jedoch insofern verkannt, als er das vernünftige Denken aus den erfahrbaren, praktischen Lebenszusammenhängen gleichsam ausgewiesen und in den Bereich der Ideenwelt verbannt hat (vgl. Götz 1973, S. 59). Im Gegensatz dazu hat der neuzeitliche Empirismus den Platonschen Dualismus von erfahrbarer materieller Sinnenwelt und erkennbarer Ideenwelt überwunden: Nach John Locke stammt alle Erkenntnis aus der Erfahrung; allerdings wird der Erfahrungsbegriff nur noch passivisch interpretiert. Erfahrung ist für Locke identisch mit der passiven Aufnahmebereitschaft des menschlichen Bewußtseins, das die Sinneseindrücke rezipiert, die von der äußeren Welt produziert werden.  
Dewey's Theorie der Erfahrung versucht die Antithesen von Platon und Locke, von ausschließlich aktiv-tätigem versus passiv-sinnlichem Vorgang in einer Synthese dergestalt zu vereinen, daß die aktive Handlung und die sinnliche Rückmeldung als zwei Phasen des einen Erfahrungsprozesses miteinander verbunden sind, wobei die reflexive Verarbeitung erst den Prozeß der Erfahrungskonstitution abschließt.
- 3) In eine ähnliche Kerbe schlagen Moser (1974, S. 76) und Kost (1977, S. 137 f.).
- 4) Auch bei diesem Handlungsbegriff verwendet Dewey eine spezifische handlungstheoretische Interpretationsweise im Sinne eines planvollen, zweck- und zielgerichteten Handelns.
- 5) Dieses kognitive Moment der Person-Umwelt-Interaktion im Dewey'schen Erfahrungskonzept ist ein wesentliches Unterscheidungskriterium von der behavioristisch orientierten Lerntheorie, zu der Correll in seiner Einführung über die "Psychologischen Grundfragen der Erziehung", München 1974, eine enge Verwandtschaft konstruiert, meines Erachtens eine krasse Fehlinterpretation.

- 6) Mit der Analyse geschichtlicher Entwicklungstendenzen hat Dewey nachgewiesen, daß Lernen und Erfahrung in der Zeit vor der industriellen Revolution noch eine Einheit darstellten. Die Erziehungsprozesse waren in die Erfahrungsbereiche des privaten Lebens und der gesellschaftlichen Arbeit eingebunden. Erst durch die Einführung der kapitalistischen Produktionsweise und durch die Trennung der Sphären des privaten Lebens und der gesellschaftlichen Arbeit entwickelten sich Lernen, Leben und Arbeiten zu immer stärker gegeneinander isolierten Bereichen.
- Aus dem gesellschaftlich bedingten Verlust von Erfahrungsmöglichkeiten und einheitlichen Erfahrungszusammenhängen leitet Dewey folgende Forderungen ab:
- Schule müsse zur Wiederherstellung der Kontinuität von Erfahrungen beitragen, indem die soziale Lebenswelt der Heranwachsenden Ausgangs- und Bezugspunkt für die Initiierung von Lernprozessen wird;
  - Schule müsse gesellschaftlich relevante Erfahrungsräume und -situationen anbieten, die durch den gesellschaftlich-historisch bedingten Bruch von Lernen, Leben und Arbeiten aus dem früher "natürlichen" Erfahrungskontext ausgeblendet worden sind;
  - Schule müsse dabei die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren Widersprüchlichkeiten und Konflikten aufgreifen. (Während Dewey in seinen Frühschriften ein harmonistisches Erziehungskonzept verfiert, plädiert er in seinen Spätschriften für eine kritisch-politische Akzentuierung schulischer Erziehungsarbeit, die ökonomische und gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen bewußt machen und Möglichkeiten ihrer Überwindung aufzeigen soll.).
- 7) Die subjektive Betroffenheit im praktischen Lernzusammenhang - verbunden mit Reflexivität - wäre eine logisch konsequente Legitimation für die Verbindung von Leben und Lernen in Form von Betriebspraktika im Dewey'schen Theorie-Kontext.
- 8) Auch Piaget erklärt die Reaktion eines Organismus nicht nur durch den äußeren Reiz, sondern die Reaktion ist ebenso wie die Reizwahrnehmung Ausdruck einer bestimmten Struktur eines Organismus, die das Ergebnis einer "Erfahrungsgeschichte" darstellt. Diese Struktur determiniert die Konstruktion der Reizaufnahme, seine Assimilation und die entsprechende Reaktion.
- 9) Wenn im Deutschen Idealismus sich Bildung in der Form von Wissenschaft vollendet, d.h. als anzustrebende Höchstform deklariert wird, wird dort "Wissenschaft" reklamiert von philosophischem Wissen: "Der wahrhaft Gebildete, das ist der Unbefangene, der unbefangenen Gewordene, der sich aus der Verstrickung in partikulares Wissen und Tun herausgearbeitet und dadurch erst die rechte Freiheit zu einzelwissenschaftlichem Wissen und konkreter Praxis erworben hat. Sein Wissen ist dadurch charakterisiert, daß es immer zugleich handlungsorientierendes Wissen, Handelnskönnen ... in Beziehung auf ein gelingendes Leben der Menschen untereinander (ist), nicht nur als technische Verfügungsgewalt" (Buck 1981, S. 178).

- 10) Das "Programm" der Alltagsorientierung bezieht sich nach Kaiser (1981)
- a) auf den Alltag der Erziehungswirklichkeit als Gegenstand der Forschung: Die Gesamtsituation von Erziehungswirklichkeit soll nicht künstlich segmentiert, sondern als Handlungszusammenhang phänomenologisch erfaßt und hermeneutisch verstanden werden.
  - b) Alltagswende in lernbezogener Hinsicht berücksichtigt die Alltagserfahrung als Anknüpfungspunkt und Aufarbeitungsgegenstand im Unterricht.
- 11) "Zurückgehen auf die 'Sachen selbst' heißt zurückgehen auf diese aller Erkenntnis vorausliegende Welt, von der alle Erkenntnis spricht und bezüglich derer alle Bestimmung der Wissenschaft notwendig abstrakt, signitiv, sekundär bleibt, so wie die Geographie gegenüber der Landschaft, in der wir allererst lernten, was dergleichen wie Wald, Wiese und Fluß überhaupt ist" (Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966, zit. nach Lippitz/Meyer-Drawe 1982 b, S. 10).
- 12) Sprache ist der wichtigste Aufbewahrungsort der lebensweltlich relevanten und intersubjektiv geteilten Wissenselemente (vgl. Schütz/Luckmann 1975, S. 248 f.).
- 13) Wahrnehmung wird dabei von Husserl nicht eingeschränkt auf die Rezeption von Sinneseindrücken, sondern ist eine Funktion des sich in der Umwelt orientierenden, seine Perspektiven selbständig und aktiv steuernden, sich aktiv und bewußt mit seinen Erlebnissen auseinandersetzenen Menschen. Damit bilden Mensch und Welt einen Bedeutungs-zusammenhang.
- 14) Husserl betont hier die Geschichtlichkeit der lebensweltlichen Erfahrung. Seine genetische Analyse der Erfahrung steht damit im Gegensatz zum neuzeitlichen (empirisch-analytischen) wissenschaftlichen Erfahrungsbegriff, welcher mit seiner Voraussetzungslosigkeit die Geschichtlichkeit der Erfahrung aufhebt und sie dadurch geradezu auslöscht (vgl. Gadamer 1986, S. 352). Für den subjektiven Lern- und Bildungsprozeß ist jedoch die geschichtliche Dimension geradezu konstitutiv.
- 15) Während bei Bacon die Antizipation ein Verhalten des Bewußtseins gegenüber dem real Sich-zeigenden ist, meint der Husserl'sche Antizipations-Begriff gerade die zur Erfahrung gehörende Offenheit, ein Moment, das bei unserer anthropologischen Reflexion der Erfahrung zur Sprache gekommen ist. Antizipation ist bei Husserl also Erfahrung ermöglichendes, nicht Erfahrung unterbindendes Vorgreifen. Dies ist der Sinn der "Allgemeinheit" des Bekanntheitscharakters des noch Unbekannten, wobei die Allgemeinheit inhaltlich unbestimmt oder unvollkommen bestimmt ist. Sie ermöglicht nicht nur, sondern fordert von sich aus Weiterbestimmung durch Erfahrung, ja sogar einen Wandel auf Grund der weitergehenden Erfahrung.

- 16) Husserls Erfahrungsbegriff verfolgt freilich eher ein teleologisches Konzept. Für ihn ist die Erfüllung der Erwartungsintentionen in der Wahrnehmungserfahrung der "Normalfall", was bedeutet, daß der Gang der Erfahrung gar nicht durch Negativität bestimmt ist (vgl. Husserl 1948, S. 93 f.). Demgegenüber hat H.-G. Gadamer (<sup>o</sup>1986) die das Bewußtsein umkehrende Wirkung der negativen Erfahrung hervorgehoben. Im hermeneutischen Erfahrungsbegriff gehen wir auf diesen Sachverhalt näher ein.
- 17) Dieser Gedankengang zeigt Affinität zur Äquilibrationstheorie Piagets für die Erklärung von Lernen.
- 18) Bereits Dewey hat - wie wir weiter oben dargelegt haben - die Aufgabenteilung als unzulässig moniert.
- 19) Eine hinreichende Begründung lernpsychologischer und erkenntnistheoretischer Art für diese Gegenthese läßt sich in der aktuellen phänomenologisch ausgerichteten schulpädagogischen Literatur m. E. jedoch nicht stringent eruieren.
- 20) Die Versuche von Meyer-Drawe (1982 b) leisten die Lösung dieses Problems m. E. nicht in hinreichender Weise.
- 21) Wir sind uns im klaren darüber, daß mit dieser Funktionsbeschreibung der für unsere Belange relevante didaktische Aspekt einer Theorie von Schule akzentuiert wird. Eine umfassende Theorie der Schule - angesichts der Vielzahl vorliegender disparater Ansätze bis zur Ansicht, daß eine solche umfassende Theorie gar nicht leistbar sei - soll und kann gar nicht entfaltet werden.
- 22) Zu Beginn der 60er Jahre zeichnet sich eine Phase ab, in der "die empirisch-pädagogische Forschung aus der Rolle eines von wenigen Spezialisten gepflegten Sonderzweiges heraustritt" (Klafki 1971 b, S. 370). Sie wurde zum zentralen Thema erziehungswissenschaftlicher Diskussion; der eher historisch arbeitenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde vorgeworfen, daß sie zur Bewerkstelligung der konkreten pädagogischen Praxis (Dahmer 1968, S. 35-80) kaum etwas beitrage. Das Ende ihrer Epoche läßt sich beispielhaft festmachen durch die Antrittsvorlesung von H. Roth im Jahr 1962 mit dem Thema: "Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung" (Roth 1963, S. 109-119) und die von Dahmer/Klafki herausgegebene Publikation: Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger (1968).
- 23) Hermeneutik ist "... als Bewußtmachung des im praktischen Vollzug der Leistungen relativ unbewußt Bleibenden eine Form der Aufklärung des gelebten Lebens: zunächst des anderen oder vergangenen Lebens, das wir auslegend in der Tat besser verstehen, als es sich selbst verstanden hat; vor allem aber ist sie Selbstaufklärung des in den Zusammenhängen der Lebenspraxis wie der Erkenntnispraxis (Wissenschaft) tätigen Subjekts, das sich in seinen Vollzügen und den dabei gleichsam unter der

Hand leitenden Motiven und Hinsichten zu fassen bekommt. Selbstkonfrontation und insofern auch mögliche Selbstkritik ist die Leistung dieser hermeneutischen Reflexion" (Buck 1981, S. 34). Die hermeneutische Reflexion als reflektierte Rekonstruktion der Praxis enthält nach Buck einen Erfahrungscharakter, der die "... höchste und wichtigste Stufe eines prinzipiell nicht abschließbaren Prozesses der Bildung ..." (ders., S. 35) ist. Als Vollendung der Bildung müsse es angesehen werden, wenn jemand offen bleibt für neue Erfahrung und Selbsterfahrung.

- 24) "Der Zusammenhang der geistigen Welt geht im Subjekt auf, und es ist die Bewegung des Geistes bis zur Bestimmung des Bedeutungszusammenhanges dieser Welt, welche die einzelnen logischen Vorgänge miteinander verbindet. So ist einerseits diese geistige Welt die Schöpfung des auffassenden Subjekts, andererseits aber ist die Bewegung des Geistes darauf gerichtet, ein objektives Wissen in ihr zu erreichen. So treten wir nun dem Problem gegenüber, wie der Aufbau der geistigen Welt im Subjekt ein Wissen der geistigen Wirklichkeit möglich mache" (Dilthey 1966, S. 25).
- 25) Buck spricht in diesem Zusammenhang von einer "Handlungshermeneutik" (Buck 1981, S. 29), die "... die Struktur der Explikation von implizitem Sinn (hat), der sich in je verschiedenen praktischen Vollzügen darstellt" (ders., S. 30).
- 26) Bei der Bezugnahme von Sinnestatsachen auf ein System von mehr oder minder bewußten (vgl. Buck 1981, S. 31) - dies hängt mit den Formen des Verstehens zusammen - Interpretationsregeln darf die Außen-Innen-Relation nicht als zeitliche Abfolge und sachliche Nachordnung gedeutet werden. Vielmehr muß diese als hermeneutische Stufung mit unterschiedlichen Graden von Ausdrücklichkeit begriffen werden.
- 27) In der Erziehungswissenschaft hat die Hermeneutik einen mehrfach geschichteten Relevanzrahmen. Bei der Besinnung auf wissenschaftstheoretische und methodologische Fragen für ein begründetes Selbstverständnis verfährt sie hermeneutisch-reflexiv. Hinsichtlich des Verstehens pädagogischer Literatur versucht sie den historischen Werdeprozeß pädagogisch signifikanter Aussagen hermeneutisch-literarisch aufzudecken. Wenn es um das Verstehen von Erziehungssituationen geht und damit die Erziehungswirklichkeit analysiert und situativ angemessene Erziehungsmaßnahmen diskutiert werden, handelt es sich um ein hermeneutisch-pragmatisches Verfahren (vgl. Callo 1978, S. 315 ff.).

Für die Fachdidaktik und den von uns ausgewählten Ausschnitt der Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt im Rahmen der Arbeitslehre focussiert der hermeneutisch-reflexive Referenzrahmen das Theorie-Praxis-Problem und das Problem der Handlungsbegründung. Die hermeneutisch-pragmatische Perspektive konzentriert sich auf Probleme der Lernmethodik durch Erfahrung und Verstehen und ist deswegen auf die hier vorgebrachten "Schritte des Verstehens" verwiesen.



- 28) In diesem Zusammenhang ist auf Poppers Kritik an der empiristischen "Kübeltheorie" zu verweisen. Er betont die epistemologische Notwendigkeit des "background-knowledge". Damit ist gemeint, daß auch der wissenschaftlich kontrollierten Beobachtung "... die Frage, die Hypothese, oder wie wir es nennen mögen, aber jedenfalls ein Interesse, also etwas Theoretisches (oder Speklatives) vorausgeht" (Popper 1964, S. 88). Popper spricht deshalb von einer "Scheinwerfertheorie", deren Lichtkegel einen Erfahrungsbereich ausleuchten müsse, damit innerhalb desselben empirische Beobachtungen statthaben können. Freilich verkennt Popper dabei das Moment antizipativen Vorwissens und somit die geschichtliche Bedingtheit unseres Wissens bei der Konstituierung von Prüfsätzen.
- 29) Das Problem der Stufung des Lernprozesses focussiert in der Geschichte der Unterrichtsmethode in den Begriff "Artikulation des Unterrichts", der spätestens als solcher in der "Allgemeinen Pädagogik" (1806) J.F. Herbart's auftaucht, wo von den "Stufen des Unterrichts" die Rede ist (vgl. Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806), Weinheim/Berlin 1959, 2. Buch, 4. Cap., S. 66). Nach Herbart sind die "Erfahrung" - er grenzt diesen Terminus in Rückgriff auf Kant (1956, Bd. 1.2, S. 45) auf den theoretischen Bereich ein - und der "Umgang" im Sinne des Dilthey'schen "Verstehens" die beiden Ermöglichungsgründe für Lernen. Erfahrung ist nach Herbart zeitlich wie sachlich das erste Von-Woher des Lernens. Dieses wird funktional dem beabsichtigten Lernresultat zugeordnet. "Die Aktivierung relevanten Vorwissens im Zusammenhang mit der Darbietung neuer Unterrichtsgegenstände durch den Lehrer hat vor allem die Aufgabe, die apperzipierenden Vorstellungen geordnet und klar ins Bewußtsein zu heben" (Oppolzer/Gmelch 1977, S. 59). Die Artikulation des Unterrichts folgt den Stufen des Lernprozesses. Dieser knüpft an Vorwissen an und schreitet "... nach Konzentration auf Einzelelemente zu einer organisierten kognitiven Strukturierung ..." fort (Bonne 1978, S. 68).
- 30) Konstitutives Element für die Erfahrung ist somit das "Selbst-dabei-Sein", wie Hegel (1949, S. 38) es formuliert hat. Hegel meint damit nicht etwa nur die aufmerksame Zuwendung auf ein vorgeblich in purer Objektivität unmittelbar Gegebenes, sondern ein ursprüngliches Interesse der Subjektivität, auf Grund dessen überhaupt erst etwas "gegeben" ist (vgl. Buck 1967, S. 16 f.).
- 31) Vor derselben Problematik stand bekannterweise schon Platon, nach dessen Ansicht das Lernen nur von einem Schon-Wissen her möglich sei: Die platonische Auflösung dieser Paradoxie geschieht durch seine Anamnesis-Lehre. Die bei Platon vorfindbare nativistische Form des Apriorismus, d.h. "angeborener Ideen", zur Lösung des Problems läßt sich nicht aufrechterhalten.
- 32) In Übersetzungen und Sekundärliteratur wird in der Regel Bezug genommen auf die Textausgabe (Gesammelte Werke) von J. Becker: Opera ed. Academia Regia Borussica, Vol. 1-5, Berlin 1831-70. Für unseren Argumentations- und Erkenntniszusammenhang sind vor allem von Relevanz:

- a) Das Organon mit den Einzelschriften: Categoriae, Hermeneutica, Analytica priora, Analytica posteriora, Topica, De sophisticis Elenchis. Die Analytica posteriora, dt. Lehre vom Beweis oder zweite Analytik stand in der Übersetzung von E. Rolfes, Leipzig 1922, zur Verfügung.
- b) Die Rhetorik (de arte rhetorica), dt.: Drei Bücher der Redekunst; übers. von A. Stahr, Stuttgart 1862/63.
- c) Nikomachische Ethik (Ethica Nicomachea), übers. und eingel. von O. Gigon, Zürich 1951.

Auf die "hermeneutische Aktualität des Aristoteles" weist H.-G. Gadamer (1986, S. 317 ff.) hin.

- 33) Nur das mathematische Erkennen und Lernen hat nach Aristoteles nicht diesen prinzipiell epagogischen Charakter wie die Erkenntnis der natürlichen und menschlichen Dinge. Da man in der Mathematik grundsätzlich mit Abstraktionen arbeite, genüge es, von gegebenen Prinzipien aus unter Befolgung gewisser Operationsregeln zu deduzieren. Das schließt jedoch nicht die Möglichkeit aus, aus didaktischen Gründen den Anfang bei dem für uns Früheren zu nehmen.
- 34) Struktur- und konzeptorientierte Curriculumsätze überspringen die Sphäre der umgangssprachlich vorgebildeten Interpretationsweisen. In Anlehnung an ein szientistisches Wissenschaftsideal versuchen sie, die Lernenden unmittelbar zu den Strukturen der wissenschaftlichen Disziplinen heranzuführen. Dahinter steckt implizit die Grundüberzeugung, daß die wissenschaftlichen Strukturen - seien es Systembegriffe oder die methodologische Prozessualität, d.h. fachwissenschaftliche Erkenntnismethoden - zuvörderst die Vorgabe für ein Lernen aus Erfahrung sein können. Strukturen sollen gleichsam das Grundlagenverständnis fördern und einen Vorgriff auf weiteres Wissen ermöglichen. Weiterhin wird bei diesem Verfahren ein ökonomisches Lernverfahren postuliert. Dabei wird übersehen, daß das Lernen wissenschaftlicher Strukturzusammenhänge und das "Verstehen" zentraler Begriffe nicht zu einer Eigenerfahrung werden können. Damit wird eher einer oberflächlichen Aneignung von Unverstandenenem Vorschub geleistet, "... das zudem, weil es nicht aus der eigenen Erfahrung heraus gestaltet ist, mithin kein Erfahrungskontinuum darstellt, auch nicht auf andere Bereiche übertragbar sein kann" (Petersen-Falshöft 1979, S. 86). Die vorzeitige Vermittlung wissenschaftlicher Begriffsstrukturen blockieren eher das Verstehen, statt ihm förderlich zu sein.
- 35) Erfahrung ist dabei keineswegs nur Anfang im psychologischen Sinn wie bei Kant.
- 36) Darauf hat besonders Lipps (1938, <sup>2</sup>1958) hingewiesen.
- 37) Für ein klares und einheitliches Sprachverständnis wird ein solches Verfahren auch für den Aufbau einer Fachterminologie von der sog.

Erlanger Schule der Philosophie vorgeschlagen (vgl. Kamlah/Lorenzen 1967).

- 38) In unserem Argumentationszusammenhang bezüglich der hermeneutischen Funktion des Beispielverstehens meinen wir das Verständnis eröffnende Ausgangsbeispiel für eine neu zu lernende, bisher unbekannte Problemsituation. "Sog. Ausgangsbeispiele sollen in einen allgemeineren Themenbereich einführen bzw. zum besseren Verständnis der folgenden allgemeineren Problemstellung dienen" (Mandl/Schnotz/Tergan 1983, S. 47).  
Wenn der hier angesprochene zweite Fall der "Illustration" gemeint ist, sollte der o.a. Prozeß bereits abgelaufen sein, d.h. der Gang der Erfahrung befindet sich auf einer nächsthöheren Stufe. Nun haben Beispiele die Funktion, "... bereits vorhandene Wissensbestände mit konkreten Alltagserfahrungen zu verknüpfen" (Mandl u.a., a.a.O.). Sie müssen also der Alltags-Erfahrungswelt entnommen sein! Erst dann sind sie in der Lage, schon vorhandene Wissensbestände in neue Zusammenhänge zu stellen. "Sie heben damit neue Aspekte innerhalb des an sich schon Bekannten hervor und ermöglichen so ... neue Erkenntnisse" (Mandl u.a., a.a.O.).
- 39) Im Anschluß an Aristoteles haben wir den mathematisch-algorithmischen Bereich dabei ausgeschlossen, wengleich auch hier - zumindest bei den einführenden Grundlagen - unter genetischem Lernaspekt Erfahrungsbeispiele gleichermaßen didaktische Relevanz haben. Vielmehr hat sich unsere Überlegung, entsprechend unserem Erkenntnisinteresse für die Zielgruppe der Hauptschüler, auf die zentrale Bildungsaufgabe der Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt bezogen.
- 40) Buck meint hier offensichtlich die von uns im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung über die "Wissenschaftsorientierung" (Kap. 1, S. 59 f.) herausgestellten Aspekte der methodischen und kritischen Komponente.
- 41) Das genetische Prius der Erfahrung beim Lernprozeß soll damit nochmals ausdrücklich betont werden.
- 42) Ein solches Basiswissen sollte nicht nach fachwissenschaftlich orientierten Wissensstrukturen Ausschau halten, sondern sich eines situativen Ansatzes bedienen und fachwissenschaftliche Inhalte und Strukturen nach Maßgabe des leitenden Interesses einer edukativen Intentionalität exemplarisch akzentuieren.
- 43) Piaget sieht vor allem zwei Faktoren als Ursache des Äquilibrationsprozesses an: a) den Widerstand gegen Assimilationsversuche und b) die Widersprüchlichkeit, den Konflikt verschiedener Assimilationsakte. Diese Widersprüchlichkeit zwingt zu einer Reorganisation der kognitiven Struktur. Ein solch verstandener Lernprozeß kennt nur die Entwicklung in eine Richtung, nämlich in die des Aufbaus immer umfassender Strukturen, die eine zunehmende Widerspruchslosigkeit garantieren (vgl. Montada 1970, S. 39).

- 44) Als wesentliche Merkmale einer sog. "Operation" im Piaget'schen Verständnis sind festzuhalten:
- Doppelaspekt der Operation. Jede für intelligentes Handeln maßgebliche Operation kann auf zwei Ebenen realisiert werden: zum einen auf der Ebene des konkreten Tuns, zum anderen auf der Ebene des bloßen Vorstellens (= Operieren in verinnerlichter Form). Dem Übergang von der erstgenannten zur genetisch höheren Ebene kommt dabei grundlegende Bedeutung zu. Eine verinnerlichte Operation kann auch als Denkhandlung bezeichnet werden. Sie weist eine beachtliche innere Kohärenz aus, die sie in hohem Grade objektivierbar und (symbolisch) mitteilbar macht.
  - Kompositionsfähigkeit. Operationen sehen von unwesentlichem Beiwerk einer Handlung ab. Sie können sich zu Systemen, Schemata koordinieren und organisieren. Hieraus erklärt sich die Kompositionsfähigkeit von Operationen zu komplexeren Operationen. Dies schließt auch die Möglichkeit ein, häufig wiederkehrende Operationen zu automatisieren, womit das Denken entlastet wird. Ein Automatismus hat allerdings seinen ursprünglichen operativen Charakter verloren, da er sich (wie eine Gewohnheitshandlung) in einem starren Ablauf realisiert (vgl. Piaget 1973 b, S. 138).
  - Reversibilität. Zu jeder Operation existiert eine Umkehroperation. Eine Addition z.B. läßt sich durch entsprechende Subtraktion rückgängig machen. Diese Eigenschaft unterscheidet eine Denkopoperation sowohl von einer komplexen Handlung (die sich nicht genau im "Rückwärtsgehen" bis zu ihrem Ursprung verfolgen läßt) als auch von stereotypen Automatismen. Eine Umkehroperation wird meist gleichzeitig mit ihrer direkten Bezugsoperation begriffen; beide bilden ein System (vgl. Piaget 1967, S. 102).
  - Assoziativität (Variabilität). Für die Realisierung ein und desselben operativen Schemas liegt in der Regel die Reihenfolge der auszuführenden Operationen nicht von vornherein und unveränderlich fest. Bei der Addition mehrerer Zahlenwerte etwa spielt es keine Rolle, welcher zuerst mit einem anderen verknüpft wird. "Die Komposition der Operation ist 'assoziativ' (im logischen Sinne), d.h. es steht dem Denken frei, Umwege zu machen; und das heißt auch, daß ein auf zwei verschiedenen Wegen erlangtes Ergebnis in beiden Fällen das gleiche bleibt" (Piaget 1967, S. 48). Die Assoziativität bezieht sich also auf die Fähigkeit und Freiheit des Denkens, Umwege zu beschreiten.
- 45) Lernen ist somit unter entwicklungspsychologischem Aspekt zu betrachten: Es kann nicht alles jederzeit gelernt werden. Vielmehr gibt es spezifische Lernvoraussetzungen und damit so etwas wie eine "gesetzmäßige" Abfolge aufeinanderfolgender Lernprozesse (vgl. Montada 1970, S. 31). Lernen in diesem Sinne besteht im Erwerb immer komplexerer Strukturen, die auf elementarerem aufbauen. Erkenntnisse gibt es nur, insofern entsprechende Assimilationsschemata zu deren Vermittlung vorhanden sind.

- 46) Im Zusammenhang mit der Anschauung als Verknüpfungselement zum Denken und Rekonstruktionsstütze zur kognitiven Struktur (vgl. Neisser 1974, S. 71; ders. 1979) müssen die Modalitäten bzw. Medien zur Vergewärtigung der jeweiligen Struktur gesehen werden. Diesen Gesichtspunkt scheint mir Piaget unzureichend elaboriert zu haben. Er ist aber insofern didaktisch relevant, als die jeweilige "Strukturhöhe" einer Operation bezogen ist auf eine spezifische mediale Repräsentation des Gegenstandes.

Im Anschluß an Piaget hat Bruner den Gedanken der Darstellungsmittel für die Erfahrung und das Wissen des Menschen aufgegriffen und systematisch untersucht. Nach Bruner (1971, S. 21) organisiert und vergewärtigt sich der Mensch im Laufe der ontogenetischen Entwicklung seine Erfahrung und sein Wissen auf drei Darstellungsmedien:

- a) in der Handlung,
- b) in anschaulichen, wahrgenommenen oder vorgestellten Bildern, die relativ unabhängig vom Handeln sind,
- c) in der Sprache bzw. einem anderen Zeichen- oder Symbolsystem.

Bruner unterscheidet damit ein

- a) "enaktives", bloß praktisches Wissen,
- b) "ikonisches", d.h. in wahrgenommenen oder vorgestellten Bildern repräsentiertes Wissen und
- c) "symbolisches" Wissen bzw. sprachliches Wissen symbolischer Repräsentation.

Bruner hat die entwicklungspsychologische Sichtweise, wie wir sie bei der Piaget'schen Theorie vorfinden, überwunden und das Medienproblem in seiner allgemeinen Bedeutung erkannt (vgl. Aebli 1981, S. 289 f.). Die drei Darstellungsmedien bestehen nach ihm nebeneinander und jedes besitzt seine Eigenart. "Ein jedes kann aber auch zum Teil in das andere übersetzt werden" (Bruner 1971, S. 33).

- 47) Während Piaget verinnerlichte Handlungen bereits als "Operationen" bezeichnet hatte, differenziert Aebli folgendermaßen: Verinnerlichte Handlungen sind erst vorgestellte Handlungen, aber noch keine Operationen (vgl. Aebli 1980, S. 213). Operationen seien vielmehr "abstrakte Handlungen" (a.a.O., S. 209, S. 216) die höher - nämlich kognitiv - strukturiert seien als Handlungen. Operationen entstünden erst durch Abstraktion von der Handlung: "Abstraktion von der Handlung besteht darin, daß ein Handelnder seine Handlung und deren Ergebnisse abstrakter zu sehen lernt, als er dies ursprünglich tat, da er noch viele irrelevante Bewegungen ausführte und irrelevante Eigenschaften der Handlungsteilnehmer beachtete. Diese abstrakten Handlungen nennen wir Operationen" (a.a.O., S. 240).

- 48) "Auch Handlungen kann man verinnerlichen. Sie werden damit zu vorgestellten Handlungen, bewahren dabei aber alle strukturellen Kennzeichen der Handlung. Was sie von effektiv vollzogenen Handlungen unterscheidet, ist hauptsächlich die Art, wie ihre Objekte und Ergebnisse im mensch-

lichen Geist repräsentiert sind: in der Vorstellung, im Sprachakt oder in der Wahrnehmung" (Aebli 1980, S. 213).

- 49) Man könnte bei diesem dreistufigen Grundaufbau an F.W. Fröbel (1782-1852) erinnert werden, der für das Lernen des Kindes die Forderung erhob: Zuerst das Handeln, dann das Anschauen, zuletzt das Denken! (Fröbel 1965, S. 27). Bei näherer Analyse zeigt sich jedoch eine recht vordergründige Übereinstimmung: Fröbel gebraucht "Handeln" nicht im zielgerichteten, konstruktiven Sinne Aebli's und "Anschauen" nicht unter dem Aspekt der Abstraktion von Nebensächlichkeiten, wie dies Aebli bei der "graphischen Darstellung der Operation" (1976, S. 120) im Interesse der Beweglichkeit einer solchen Operation tut.
- 50) Eine Bielefelder Lehrergruppe berichtet von ihren Erfahrungen mit der Arbeit mit Hauptschülern, bei denen Unterschichtkinder überrepräsentiert sind, daß Erkenntnisprozesse immer dann zu verkommen scheinen, "... wenn sich das Erkennen vom Erfahren ablöst, wenn die Erkenntnisprozesse nicht im Erfahrungszusammenhang ablaufen ..." (Bielefelder Lehrergruppe 1979, S. 272).
- 51) In gängigen lernpsychologischen Darstellungen mit kognitivem Ansatz (vgl. z.B. Bonne 1978; Straka/Macke 1979) wird vor allem auf Ausubel (1974) und Bruner (1971, 1972, 1973, 1974) Bezug genommen. Ausubels kognitive Theorie schulischen Lernens beschränkt sich auf bestimmte Lernprozesse und Lernmaterialien: das sprachlich vermittelte Lernen in einem rezeptiven Lernprozeß, wobei sich das Lernergebnis auf Bedeutungen bezieht. Die Methode des expositorischen Lernens wird von Ausubel als Strategie zur Erleichterung bedeutungsvollen rezeptiven Lernens genannt: Vorstrukturiertes und sequenziertes sprachliches Lernmaterial sollen die Erweiterung der kognitiven Struktur erleichtern. Als Organisationshilfen favorisiert Ausubel den Einsatz sog. "advance organizer", die als sog. "Vorausorganisatoren" gedankliche Verankerungsmöglichkeiten für die Aufnahme und das Behalten des folgenden - detaillierten und differenzierten - Materials bieten. Man könnte sie als "antizipatorische Vorbegriffe" auf eher abstraktem Niveau verstehen. Ausubel setzt in seiner Theorie voraus, daß beim Lernenden bereits eine formal-logische Intelligenzstruktur im Sinne Piagets voll ausgebildet ist. Dies trifft für die Hauptschüler jedoch keineswegs durchgängig zu. Bei der Modellierung kognitiver Strukturen über systematische Lernprozesse läßt Ausubel die Komponente des subjektiv Bedeutsamen außer acht. Für die Erfahrungs- und Handlungsorientierung der Arbeitslehre läßt sich Ausubel deshalb nur sehr eingegrenzt als didaktische Basistheorie zugrundelegen.

Bruners Theorie des Entdeckenslernens ("discovery learning") betont einerseits den motivationalen Aspekt des Lernens und steht andererseits mit der Forderung der selbständigen Auseinandersetzung in strukturierter Problemlösungssituationen in der Tradition Piagets. Auf die unterschiedlichen Weisen der Repräsentation von Wissen in der kognitiven Struktur (enaktiv, ikonisch, symbolisch) haben wir im Zusammenhang mit Piaget bereits hingewiesen. Es sei hier daran erinnert, daß Bruners These von der Kulturabhängigkeit der kognitiven Entwicklung mit Piagets Vorstellungen inkompatibel ist.

- 52) Abelson steht hiermit im Gegensatz zur Theorie Bruners, bei dem diese drei Komponenten kognitiv gerade nicht gleichzeitig und als von Beginn an integriert auftretend angesehen werden.
- 53) Die "script-Theorie" Abelsons trennt kognitive Operationen nicht von den individuell zugesprochenen Bedeutungen ab. Sie begibt sich damit nicht auf ein abstraktes Beschreibungs-niveau allgemeiner formaler Strukturen in entwicklungspsychologischer Perspektive. Ihre Integrationsfähigkeit zeigt sich vor allem in der Tatsache, daß "Abbildung", Sprache und Handeln gleichzeitig in den episodischen scripts enthalten sind und Interessen und Affekte in Inhalt und Struktur der scripts ihre Spuren hinterlassen.

Außerdem scheint mir eine weitgehende Kompatibilität in wesentlichen Elementen zu Piaget vorzuliegen, wobei Abelson sich eben auf alltägliche Erfahrungen bezieht.

Das Gesamtkonzept von Abelson ist jedoch nicht hinreichend durch eigene empirische Untersuchungen untermauert. (Damit ergibt sich bei der Umsetzung auf unterrichtliche Lehr-Lernsituationen ein noch zu bewältigendes didaktisches Forschungsfeld.) Vielmehr zeigt Abelson in erster Linie, daß sich traditionelle Untersuchungen mit Hilfe seines Instrumentariums brauchbar interpretieren lassen.

Nicht hinlänglich geklärt scheint der Anwendungsbereich der "script-Theorie" (z.B.: Alter des Erfahrungs-subjekts, soziale Situation, organisierte Lernprozesse). Tendenziell scheint Abelson nur soziale und erfahrungswissenschaftlich abbildbare Ereignisse und Konfigurationen mit kommunikationsfähigen Personen zugrunde zu legen (vgl. Gerdsmeier 1980 a, S. 176). Genetische Aspekte der kognitiven Struktur sind bei ihm nicht elaboriert. Ebenso erscheint mir das Problem der Rollenwahl (Teilnehmer, Beobachter) noch nicht hinreichend untersucht.

- 54) Söltenfuß (1983, S. 57) stellt fest, "... daß sich heute die handlungsorientierte Richtung innerhalb der Psychologie in ihren Grundannahmen prinzipiell nicht mehr von der materialistischen Psychologie unterscheidet ...", weshalb es gerechtfertigt sei, Ergebnisse und Erkenntnisse aus beiden Richtungen aufzunehmen, ohne sich dem Vorwurf auszusetzen, daß unterschiedliche paradigmatische Konzeptionen logisch unvereinbar seien. (Bei Aebli (1980) findet man übrigens eine ähnliche Vorgehensweise der Integration von psychologischen Ansätzen unterschiedlicher "Lager".) Auch Terhart (1983, S. 126) spricht von einer Parallelität unterrichtspsychologischer Theoriebildung im Rahmen sozialistischer und bürgerlicher Unterrichtstheorie, wobei bei ersterer eine zusätzliche erkenntnistheoretische Begründung erfolge. Terharts Analyse zur Rechtfertigung seiner Annahme erscheint mir jedoch recht oberflächlich.
- Wir sind der Auffassung, daß materialistisch orientierte Autoren stärker die Umwelt-determiniertheit der inneren "Abbilder" im Lernprozeß betonen (Widerspiegelungstheorien). Demgegenüber heben Kognitionspsychologen, die sich etwa an der Denkweise von Piaget orientieren, stärker den Aspekt der subjektiven Rekonstruktion der Wirklichkeit hervor. Bei beiden wird Lernen als Ergebnis in der "... Veränderung von Gedächtnisstrukturen" (Dörner 1985, S. 122) gesehen.

- 55) Das Prinzip der Einheit von Tätigkeit und Bewußtsein wird von Rubinstein folgendermaßen formuliert: "Tätigkeit und Bewußtsein sind nicht zwei nach verschiedenen Seiten gerichtete Aspekte. Sie bilden ein organisches Ganzes, sie sind nicht identisch, sondern eine Einheit" (Rubinstein 1973, S. 29; vgl. ders. 1977 a).
- 56) Im Gegensatz zum "behavioristischen" Strukturmodell, welches den Menschen als reaktives, mehr oder minder von der Umwelt determiniertes Wesen versteht und zum "konstruktivistischen" Subjektmodell im Sinne Piagets, das das aktive Lernen betont, wobei eine Subjektzentrierung bei den Wechselwirkungsprozessen zwischen Individuum und Umwelt charakteristisch ist, moniert die dialektische Person-Umwelt-Beziehung, daß beide Modelle ahistorisch sind, weil die Veränderung der Umweltbedingungen unberücksichtigt bleibe, unter denen sich die Entwicklung von Individuen vollziehe (vgl. Eckensberger 1978, S. 56 f.; ders. 1979, S. 276 ff.). Inzwischen gewinnt das ökologische Denkmodell in der "westlichen" Psychologie an Raum (vgl. Mogel 1984), bei dem die Kategorie der menschlichen "Handlung" (Mogel 1985, S. 214) im "... Wechselwirkungsgefüge Mensch - Umwelt ..." (ders., S. 209) eine Bezugsgröße zur materialistischen Psychologie herzustellen scheint.
- 57) Wenn Leontjew als konstituierendes Merkmal der Tätigkeit ihre Gegenständlichkeit heraushebt, verweist er auf die doppelte Erscheinungsform des Gegenstandes: Dieser tritt primär in seiner objektiven äußeren Form und sekundär in seiner inneren Form als psychisches Abbild des Gegenstandes in Erscheinung. Das Abbild ist das Ergebnis einer analytischen Ermittlung der Eigenschaften des Gegenstandes durch das Subjekt.
- 58) Leontjew differenziert die Kategorie der "gegenständlichen Tätigkeit": Tätigkeit gebraucht er als übergeordneten, umfassenden Begriff. Tätigkeit ist stets auf Gegenstände gerichtet, wobei der Gegenstand auch das Motiv der Tätigkeit enthält. "Die Hauptkomponenten der einzelnen menschlichen Tätigkeiten sind die sie realisierenden Handlungen" (Leontjew 1979, S. 102). Die Handlung ist einem bewußten Ziel untergeordnet. Sie beinhaltet den intentionalen Aspekt. Die kleinste Einheit einer Handlung, die sich auf das Wie der Zielerreichung bezieht, nennt Leontjew Operation. Sie ist von konkreten Handlungsbedingungen abhängig und bezieht sich auf den operationalen Aspekt der Handlung. Operationen werden in zielgerichteten Handlungen ausgewählt und zu einer zeitlich-logischen Handlungsstruktur zusammengefügt.
- 59) Äußere und innere Tätigkeit weisen nach Leontjew (1979, S. 100) eine gleichartige Struktur auf. Die Gemeinsamkeit der Strukturen von Handeln und Denken hat - freilich ohne die Prämisse der dialektisch-materialistischen Widerspiegelungstheorie - auch Aebli (1981, S. 11; S. 195) betont. Ebenso sieht Oerter (1985, S. 69) die "gegenstandsbezogene Handlung als Bindeglied zwischen Individuum und Umwelt" an.
- 60) Auf die von Galperin unterschiedenen drei Haupttypen der Orientierung möchte ich hier nicht im einzelnen eingehen. Sie umschreiben unterschiedlich strukturierte Lehrvorgaben zur Bewältigung von Problemlösungsaufgaben und führen zu jeweils anderen Lernprozessen und Lern-



ergebnissen (vgl. Galperin 1969, S. 376 ff.). Die von Galperin mit dem Typ III der Orientierungsgrundlage charakterisierte höchste Form ist m. E. vergleichbar mit Ausubels "advance organizers".

- 61) In Rezeptionen der Ausführungen Galperins ist bisweilen auch - so bei Fischbach/Notz (1981, S. 50) - von fünf Etappen die Rede. Dies hängt m. E. mit der unscharfen Begrifflichkeit Galperins bezüglich der untersten Etappe(n) der materiellen und/oder materialisierten Handlung zusammen.
- 62) Trotz des unterschiedlichen gesellschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Kontextes lassen sich frappierende Ähnlichkeiten in der Makrostruktur mit dem Handlungsmodell von Miller/Galanter/Pribram (1973) feststellen. Diese verstehen menschliche Aktivitäten als zielgerichtete Handlungen, die sequentiell (durch schrittweise Ausrichtung der Handlungsausführung) und hierarchisch (durch übereinander angeordnete Teilziele) strukturiert sind. Der "Plan" steht dabei der äußerlichen Handlung als homomorphe Abbildung, als "inneres Modell" der Umwelt und der Handlungsstruktur gegenüber. Die Ausführung der Handlung selbst wird mit Hilfe von Prüf-Kontroll-Einheiten reguliert, den sogenannten TOTE-(test-operate-test-exit)Rückkopplungen (vgl. diess. 1973, S. 34).
- 63) "Um diese Prozesse (die inneren Denkprozesse, A. G.) beim Schüler aufzubauen, muß man sie ihm zunächst in Form entfalteter äußerer Handlungen vermitteln, die sich auf äußerlich hervorgehobene Orientierungspunkte stützen. In dieser äußeren Form werden die Handlungen der Schüler auch aufgebaut und nach den Parametern der Verallgemeinerung, der Verkürzung und der Aneignung erarbeitet. Erst dann führt man Bedingungen ein, die die Umwandlung von äußeren in innere, gedanklich vollzogene Handlungen gewährleisten. Dazu werden die Handlungen, die zunächst auf der Ebene des äußeren motorischen Verhaltens ablaufen, auf die sprachliche Ebene übertragen. Die Schüler vollziehen sie jetzt mit Hilfe der äußeren Sprache, die ihnen erlaubt, den Handlungsablauf zu kontrollieren und zu korrigieren. Auf der nächsten Etappe werden die Handlungen auf die Ebene der inneren Sprache übertragen. Hier erfolgt eine weitere Umbildung, bis sie schließlich ihre endgültige Form erlangen und die Züge annehmen, die für die inneren Denkprozesse mit ihrer zusammengedrückten Struktur charakteristisch sind" (Galperin 1974, S. 55 f.).
- 64) Söltenfuß charakterisiert deshalb das Lernverständnis von Leontjew und Galperin als "umweltkausalistisch" innerhalb der dialektischen Person-Umwelt-Beziehung (vgl. Söltenfuß 1983, S. 96 f.). Das Individuum könne quasi nicht losgelöst von der praktischen Handlung denken und werde durch die "geschaffene" Umwelt determiniert.
- 65) Gerade weil der Psyche die Rolle des Regulativs in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt zugesprochen wird, muß sie das Sein objektiv widerspiegeln. Das Kriterium der Objektivität ist die Praxis (vgl. Rubinstein 1977 a, S. 286).

Die enge Verbindung von kognitiven Prozessen mit den praktischen Handlungen hatten wir bereits in Zusammenhang mit Aebli's Handlungstheorie erörtert. Aebli selbst sieht sich in der pragmatistischen Grundhaltung Deweys verwurzelt (vgl. Aebli 1981, S. 385), welcher bereits viel früher die Verbindung von Denken und Handeln betont hatte (vgl. Dewey 1964, S. 202, S. 209, S. 216). Zu einer nähnlichen Einschätzung gelangt Dörner, wenn er formuliert: "Kognitive Prozesse dienen der Handlungsregulation und sind mit dem Handeln so untrennbar verbunden, daß man eigentlich, wenn man korrekt sein wollte, so gar nicht von Kognitionsgeschehen sprechen dürfte, sondern von Kognitions-Aktionsprozessen" (Dörner 1979, S. 112).

- 66) Durch die Momente der Reflexivität und Intentionalität beim menschlichen Handeln sowie den hier charakteristischen Wechselwirkungsprozeß zwischen Subjekt und Objekt scheint mir das Menschenbild Rubinsteins den handlungstheoretischen Auffassungen westlicher Provenienz sehr nahe zu kommen (vgl. z.B. Miller/Galanter/Pribram 1973; Aebli 1980, ders. 1981).
- 67) Das arbeitspsychologische Regulationsmodell hat mittlerweile eine Erweiterung erfahren, insofern Handlungsregulationskonzepte in der Pädagogischen Psychologie (Kossakowski/Ettrich 1973; Kossakowski/Lompscher 1975), in der Lern Diagnostik (Schnotz 1979) und in der Sportwissenschaft (Volpert 1973; Weinberg 1978) erarbeitet worden sind. Diese Konzeptionen, die man allgemein unter dem Terminus "Psychologische Handlungstheorie" (vgl. Volpert 1980) subsumiert, besitzen einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen (vgl. Volpert 1974, S. 12 ff.; ders. 1980 a, S. 13 f.), nämlich:
- das von Rubinstein formulierte Prinzip der Einheit von Tätigkeit und Bewußtsein;
  - die Steuerung äußerer Handlungsabläufe durch innere Modelle oder Abbildsysteme - Hacker spricht vom operativen Abbildsystem OAS (Hacker 1978, S. 82 ff.) - sowie die Modifizierung letzterer im Handlungsvollzug; (OAS beziehen sich auf antizipierte Arbeitsergebnisse, Ausführungsbedingungen von Arbeitstätigkeiten, Transformationsbeziehungen zwischen Ist- und Sollzustand der Produkte. Es sind Suchmodelle für Störungen und Beurteilungskategorien für Ablaufzustände);
  - die hierarchisch-sequentielle Strukturierung der psychischen Regulation einer komplexen Handlung mit dem grundlegenden Funktionsmoment des Rückkoppelungskreises einer Handlung (Veränderungs-Vergleichs-Rückkoppelungs-Einheit VVR bei Hacker 1978, S. 92 ff.). Der Vergleich zwischen Ist- und Sollzustand geschieht während des Ablaufs der Tätigkeit;
  - die Postulierung von hierarchischen Ebenen der kognitiven Ausführungsregulation von Handlungen (Hacker 1978, S. 103 ff.), wobei Hacker die sensumotorische, die perzeptiv-begriffliche und die intellektuelle Regulationsebene unterscheidet, die je eine unterschiedliche Beteiligung des Bewußtseins erforderlich machen.

- 68) Hacker gebraucht den Begriff der Handlung als "... die kleinste psychologische Einheit der willensmäßig gesteuerten Tätigkeit. Die Abgrenzung dieser Handlung erfolgt durch das bewußte Ziel ..." (1978, S. 62 f.).
- 69) Hacker geht davon aus, daß im Arbeitsprozeß bereits voll entwickelte Persönlichkeiten mit hierarchisch-sequentieller Handlungsstruktur aufgenommen werden. Deshalb erscheinen Überlegungen zum Aneignungs-/ Lernprozeß bei ihm nur am Rande im Zusammenhang der Bewältigung neuer Anforderungen im Arbeitsprozeß (vgl. Hacker 1978, Kap. 8).
- 70) Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Simon (1980), der auf der Basis eines handlungsorientierten Konstruktionsprozesses von kognitiven Strukturen unter Verwendung des Piaget'schen Ansatzes fünf Anforderungen an Arbeitshandlungen ableitet, denen potentielle Lernchancen im Sinne einer Ausdifferenzierung von individuellen kognitiven Strukturen zugeschrieben werden (vgl. Simon 1980, S. 247 f.):
- Arbeitshandlungen sollten als einheitlicher Akt von Planung, Durchführung und Kontrolle angesehen werden.
  - Arbeitshandlungen sollten an die höchste Stufe der subjektiven Handlungsregulationsebene anknüpfen.
  - Arbeitshandlungen sollten in Form und Inhalt vielfältig variiert werden, um größtmögliche Flexibilität und Stabilität von Denkstrukturen zu erreichen.
  - Arbeitshandlungen sollten möglichst komplexe Aufgabenstellungen enthalten, um die Koordination von Handlung und Operation (Denkakt) zu gewährleisten und auszubilden.
  - Arbeitshandlungen sollten vielfältige Möglichkeiten zur symmetrischen sozialen Kooperation und Kommunikation eröffnen.
- Simon sieht die größte Schwierigkeit in der Passung von Arbeitsaufgaben zu den vorhandenen kognitiven Handlungsvoraussetzungen.
- 71) Es läßt sich hier nur unschwer eine Parallelität zu Deweys pragmatischem Bildungskonzept sowie zur Kerschensteiner'schen Arbeitsschulidee identifizieren.

#### Anmerkungen zu Kapitel 4:

- 1) Böttcher (1983, S. 77) weist darauf hin, daß der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen eine antiquierte Auffassung idealisiert. Zwar treffe es auch heute noch zu, daß die Erwerbstätigkeit einen wesentlichen Teil des Lebens ausmache, jedoch für die Mehrzahl immer weniger im Sinne einer Erfüllung durch den Beruf. Dennoch bestimmt Arbeit - nicht so sehr Beruf - zeitlich und sachlich das Leben der meisten Menschen. Jugendarbeitslosigkeit, wie sie vor allen Hauptschülern droht, verbaue jegliche Chance zu autonomer Lebensführung.
- 2) Zu diesen beruflichen Situationen gehören auch die Wahl des Betriebes, mit der die Qualität der Berufsausbildung, der beruflichen Aufstiegsmöglichkeit und der Arbeitsplatzsicherheit korrespondieren sowie die Situationen einer aktiven Gestaltung der Arbeits- und Berufswelt.
- 3) Eine ausführliche Darstellung berufsorientierender Modellversuche und Erprobungsprojekte in den verschiedenen Bundesländern, die besonders den didaktischen Verbund von Schule und Berufsberatung sich zum Ziel setzten, ist im Bd. 78 der Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit publiziert worden von H. Dibbern unter dem Titel: Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung, Nürnberg 1983. Diese Erprobungsprojekte kamen auf der Grundlage der "Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung" (1971) und dem daraufhin erfolgten Gutachten zustande, das erstellt wurde von Dibbern/Kaiser/Kell: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Bad Heilbrunn 1974. Konkretisierungen des "Berufswahlunterrichts" an den Erprobungsprojekten haben zum Teil Eingang in die Lehrpläne der Arbeitslehre gefunden.  
Aus fachdidaktischen Kreisen wurde moniert, daß in den meisten Erprobungsprojekten die bloße Informationsvermittlung dominiere und die notwendige Handlungsorientierung für ein selbstbestimmtes Entscheiden und Handeln vernachlässigt werde (Büchner/de Haan/Müller-Daweke 1979).  
Unter einem "handelnden Lernen" im Berufswahlunterricht unter schulischen Bedingungen wird dabei verstanden, daß
  - Schüler selbständig Informationen durch praktische Erfahrungen ermitteln (Orientierungswissen),
  - Schüler sich Entscheidungstechniken aneignen, indem sie in möglichst echt simulierten Situationen (Quasi-Berufswahlen) mehrfach Entscheidungen treffen (Entscheidungswissen),
  - Schüler Entscheidungen in möglichst echt simulierten Situationen ausführen (Handlungswissen). (Vgl. Ammon 1980, S. 107 ff.; Behrens/Hoppe/Hübner/Modick/Schoof 1979).
- 4) Bei der divergierenden Interpretation des Interaktionsverhältnisses zwischen berufswählendem Individuum und der beruflichen Umwelt charakterisiert Hopf (1981, S. 16) folgende zugrundeliegenden "Menschenmodelle":

- Der Mensch als trieb- und bedürfnisgesteuertes Wesen. (Psychoanalytisch orientierte Erklärungsversuche (Moser 1963, ders. 1965) bzw. sog. "need-drive"-Ansätze (Roe 1956), die vornehmlich aus kasuistischen Fällen einen ex-post-Interpretationsrahmen konstruieren, sind diesem Feld zuzuordnen. Auf Grund ihres z.T. spekulativen Charakters und der fehlenden pädagogischen Relevanz lassen wir diese Ansätze außer acht.)
- Der Mensch als "homo rationalis", der vernunftgesteuert Konflikte und Probleme löst (z.B. Ries 1970, Lange 1975).
- Der Mensch als "homo sociologicus", d.h. als "verlängerter Arm seiner Umwelt" (Hopf 1981, S. 16) (z.B. Daheim 1967).
- Der Mensch als "homo oeconomicus", d.h. als einer, der sich bei seinem Verhalten generell und damit auch bei der Berufswahl nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten richtet (z.B. Schmalen 1971).

Diesen Modellen muß unter pädagogischem Gesichtspunkt m. E. hinzugefügt werden:

- Der Mensch als entwicklungs-, lern- und erfahrungsfähiges sowie anpassungsfähiges Wesen.
- 5) Die Dauer der Interaktionen läßt sich bei der Analyse der Theorie-Ansätze zur Berufswahl folgendermaßen unterscheiden:
- Berufswahl als mehr oder weniger kurzfristiger, fast punktueller, einmaliger Entscheidungsakt beim Eintritt in das Beschäftigungssystem.
  - Berufswahl als phasenspezifischer Prozeß innerhalb der individuellen Entwicklungsgeschichte.
  - Berufswahl als Entscheidungsprozeß über mehrere Lebensjahre, ja sogar als potentiell lebenslanger Entscheidungsprozeß, wobei sich in der Berufslaufbahn unterschiedliche und unterschiedlich viele Situationen zu virulenten Entscheidungsphasen verdichten.
- 6) Holland kommt mit den von ihm nahezu als konstant angesehenen Neigungs- und Fähigkeitspotentialen der Individuen und der ebenso konstant betrachteten Berufswelt der sog. klassischen Berufswahltheorie sehr nahe, deren zentrale These besagte, "daß für jede Persönlichkeit eine Position und Leistung innerhalb der Gesellschaft bestehe, zu der sie 'berufen' ist" (Scharmann 1956, S. 9). Es gelte, sie so lange zu suchen, bis man sie findet.
- 7) Nach Seifert kann die Selbstkonzept-Theorie Supers "... zu den am meisten und am besten empirisch überprüften Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung gezählt werden. Die zentrale These Supers, nämlich daß der Grund der Kongruenz des Selbstkonzepts mit den perzipierten Berufsrollenanforderungen bzw. dem subjektiven Berufsstereotyp mit der individuellen Hierarchie der beruflichen Präferenzen und der realen Berufswahl korreliert, konnte dabei im erstaunlichen Maße und bei verschiedenen Untersuchungsgruppen, bei Schülern, Studenten und erwachsenen Berufstätigen, verifiziert werden" (Seifert 1977 b, S. 207). Einen guten Überblick über die Untersuchungen zum berufswahltheoretischen Ansatz Supers bietet Scheller (1976, S. 44-52).

- 8) Erwähnenswert erscheint jedoch, daß Supers Phasen der beruflichen Entwicklung den ganzen beruflichen Lebenslauf umfassen.
- 9) Die Interdependenz zwischen dem Grad der Wertrealisierung und den Zugangserwartungswerten ist teilweise eine Funktion von Anspruchsniveau und Leistungsmotivation.
- 10) Dieses an der klassischen Entscheidungstheorie sich orientierende Verhalten müßte im Besitz vollständiger Informationen über alle Handlungsalternativen sein, eine klare Präferenz zur Erstellung aller Handlungsalternativen haben und über entsprechende Entscheidungsregeln (z.B. für das Nutzenmaximierungsprinzip) zur Auswahl von Alternativen verfügen (vgl. Heuwinkel 1979, S. 19).
- 11) Ries (1970, S. 103 ff.) sieht den "Akteur" (= jugendlichen Berufserstwähler) hinsichtlich seiner Entscheidungsform und -richtung in Abhängigkeit von folgenden Einfluß- und Bestimmungsfaktoren: der sozialen Schichtzugehörigkeit, der Wohnregion und den damit verbundenen regionalen Kultur- und Umwelteinflüssen sowie vom schulischen Bildungsgrad.
- 12) Jaide (<sup>2</sup>1966, S. 142 ff.) charakterisiert diesen Verhaltenstyp mit "Wie's kommt"; d.h. der Berufsstart erfolgt nach eher zufälligen Umständen und situativen Einflüssen.
- 13) Steffens (1975) "systemtheoretische Konzeption der Berufswahl" sieht das Entscheidungsproblem beim Berufswähler in einer Integrations- und Focussierungsleistung von vier unterschiedlich gearteten Informationen in bezug auf die Berufs- und Arbeitswelt: Er unterscheidet
- die nach Neigung und Eignung sich orientierenden präskriptiven Informationen des Berufswählers,
  - die valuativen Informationen aus der Familie, die grundsätzlich berufliche Wertorientierungen vorstrukturieren,
  - die modalen Informationen der Schule über die Arbeits- und Berufswelt, über Entscheidungsvorgänge und Informationsmöglichkeiten,
  - die faktischen Informationen der Berufsberatung hinsichtlich der aktuellen Ausbildungsplatzsituation und der regionalen Wirtschaftsstruktur.
- 14) Die berufsorientierenden und berufskundlichen Schriften der Bundesanstalt für Arbeit (z.B. "Beruf aktuell", "mach's richtig") verwenden nicht die amtliche Klassifizierung der Berufe, sondern gliedern - auf das Suchverhalten der berufsuchenden Schüler abzielend - die Ausbildungsberufe nach zwölf sog. "Tätigkeitsbereichen". Primäres Berufsbeschreibungsmerkmal ist damit die funktionale Arbeitsaufgabe. Die verwendeten Kategorien bieten zwar didaktisch einen induktiven Zugang zur fast unüberschaubaren Vielfalt der Berufswelt. Andererseits sind sie so "unscharf", daß unter Eignungs-, Qualifikations- und Statusaspekt des jeweiligen Berufes sie nur eine unzureichende Funktion für Entscheidungskriterien übernehmen. Gleichzeitig stiften sie Verwirrung, weil die Schüler bei

der gestuften Berufswahlentscheidung sich zunächst für ein Berufsfeld entscheiden müssen, da die Berufsgrundbildung (derzeit) in 13 Berufsfeldern (mit 15 Schwerpunkten) erfolgt.

Die Einteilung der Berufe in Berufsfelder bietet aber selbst wiederum auch keine vollständige, umfassende Systematik der Ausbildungsberufe. "Sie ist dem Aufbau nach heterogen, in der Zuordnung unvollständig, der Tiefengliederung nach sehr verschiedenartig und hat das Problem auf-tretender Schnittmengen nicht gelöst. Ihre Felder sind in erster Linie an Lehrinhalten - an curricularen Fragen also - orientiert. Das Anliegen, gleichartige Ausbildungselemente zusammenzufassen und diese so zu ver-mitteln, daß sie auf die Ausbildungsdauer anrechenbar sind, ist die eigentliche Zielfrage. Demgegenüber tritt die Berufsorientierung für Jungen und Mädchen in den Hintergrund" (Stoob 1984, S. 136).

Beide "Ordnungsschemata" für die Ausbildungsberufe haben für den Berufs-orientierungsunterricht ihren berechtigten, je unterschiedlichen Stellen-wert: Das System der Tätigkeitsbereiche als ein Suchschema für die be-rufsperspektivische Operationalisierung des Selbstkonzeptes und zur Ent-wicklung von Alternativen (im 7. Schuljahr), die Einteilung der Berufs-felder für den Qualifikationsaspekt und die Transparenz der bevor-stehenden beruflichen Ausbildung (8./9. Schuljahr).

- 15) Berufskundliche Medienverbundsysteme in den Selbstinformationseinrichtungen der Berufsberatung (z.B. Berufsinformationszentren) bieten für die Kooperationsarbeit mit der Schule ein vielfältiges audiovisuelles und gedrucktes Informationsmaterial an.
- 16) Hinsichtlich der Rangordnung berufsrelevanter Ziele siehe die jugend-soziologischen Aussagen in Kap. 2 sowie die Untersuchungen von Jaeger (1973) und Laatz (1974).
- 17) Vergleiche hierzu die hermeneutische Funktion des Beispielverstehens, auf die im 3. Kapitel näher eingegangen worden ist.
- 18) Noch viel krasser und aus neomarxistischer Sicht am konsequentesten ver-treten wird die "ökonomische Determination" der Berufsrekrutierung "durch kapitalistische Verwertungsinteressen" von Schöber (1975). Das formale Recht der freien Berufswahl ist für ihn nur eine "Leerformel in der politisch-ideologischen Auseinandersetzung" (Schöber 1975, S. 91).
- 19) Abgesehen von methodologischen Schwächen, welche den Erklärungs- und Vorhersagewert - bezogen auf einzelne ökonomische und soziale Determi-nanten - beeinträchtigen, muß am alloktionstheoretischen Ansatz kriti-siert werden, daß ein unzweifelhaft nachweisbarer Einfluß personaler Variablen im beruflichen Entscheidungsprozeß unterschätzt oder gar weit-gehend ignoriert wird (vgl. Schöber 1975).
- 20) Die Problematik bezugswissenschaftlicher Fachdisziplinen zum schuli-schen Lernbereich Arbeitslehre wollen wir in unserem Zusammenhang nicht eigens aufrollen. Zur kontrovers geführten Diskussion dazu sei u.a. verwiesen auf Kolb (1980), Dauenhauer (1981, S. 676 ff.), Kupser (1986, S. 292 ff.; Vohland 1981 a, S. 26 ff.; Feig 1979, S. 85 ff.).

- 21) In einer Vielzahl empirischer Untersuchungen ist der dominante Einfluß des Elternhauses für die Berufswahl nachgewiesen worden (vgl. Kuntz 1974; Reuver 1976), und zwar hinsichtlich Wertvorstellungen, Anspruchsniveau, Selbsteinschätzung und - besonders bei Situationen mit Ausbildungsstellenknappheit - hinsichtlich der Betriebswahl. Berufliche Interessen sind zu einem Großteil Resultat des Interaktionsprozesses mit der gleichaltrigen Peer-group und bereits berufstätigen älteren Freunden, die eine Vorbildfunktion haben. Dem Einfluß des Berufsberaters wird eher eine untergeordnete Rolle zugeschrieben (vgl. Landsberg 1978), wahrscheinlich wegen der auf ein kurzes Beratungsgespräch beschränkten Interaktionssituation. Informationen von betrieblichen Ausbildern, Meistern etc. wird ein hoher Kompetenz- und Relevanzgrad zugeschrieben.
- 22) Begriffsbestimmungen zu Betriebserkundungen in der fachdidaktischen Literatur beinhalten durchwegs die von Klafki explizierten wesentlichen Merkmale dieses Lehrverfahrens (vgl. Kaiser<sup>3</sup> 1974, S. 241; Buthig 1970, S. 23 f.; Fähnrich 1972, S. 16; Horner/Klebel 1972, S. 15 f.; Poeschke/Voelmy 1974, S. 7).
- 23) "So kann man die Erkundung beispielsweise auf eine räumliche Einheit, auf einen Funktionsbereich oder auf einen Problemkomplex eingrenzen" (Neugebauer 1977, S. 223 f.).
- 24) Da der Gegenstand von Erkundungen im Rahmen der Arbeitslehre nicht immer der Betrieb an sich ist, sondern unterschiedliche Aspekte der Praxis des Wirtschafts-, Arbeits- und Berufslebens, schlägt Neugebauer (1984) vor, lieber den Terminus "Praxiserkundung" zu verwenden: "Praxiserkundung ist dann eine Lernmethode zur Wahrnehmung von didaktisch ausgewähltem 'menschlichem Handeln in der Realität' unmittelbar in eben dieser Realität, integriert in einen Lernprozeß, der grundsätzlich außerhalb dieser Realität angelegt ist" (Neugebauer 1984, S. 341). Wir selbst folgen dem allgemein üblichen Sprachgebrauch von Betriebserkundung, demzufolge auch die Erkundung jeglicher Form von Dienstleistungsunternehmen und Verwaltungsinstitutionen (vgl. Voelmy/Mende/Weber 1973, S. 81 Anm. 1) umfaßt wird.
- 25) Durch diese Differenzierung ergeben sich in den meisten veröffentlichten Erkundungsbeispielen vier Aspekte (z.B. Franz/Meya 1968, S. 83; Schneidewind 1970 a-d, S. 95-104; Horner/Klebel 1972, S. 26, S. 42, S. 58 f., S. 77 f.; Jakubaß 1974, S. 37 ff.), die gleicherweise ihren Niederschlag in Lehrplänen gefunden haben. Hierfür können beispielhaft stehen:
- Curricularer Lehrplan für die Arbeitslehre für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule. Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Jg. 1976 Teil I Sondernummer 5 vom 4. Juni 1976, S. 104;
  - Handreichungen für die Arbeitslehre in der Hauptschule im Rahmen der Sekundarstufe I in Rheinland-Pfalz. Grünstadt 1973, S. 8.



- 26) Eine "Ordnung der Betrachtungsweise der Arbeitswelt" hat bereits Wagner (1955, S. 200-206) vorgenommen, der einen kaufmännischen, technischen, dienenden (bzw. verwaltenden) und sozialen Bereich unterscheidet (vgl. auch Wagner 1963, S. 45-48). Voelmy (1964, S. 63 und 67) trennte ursprünglich die "sachbezogene Betriebserkundung" von der "Erkundung der Berufswelt". Klafki (1924, S. 22 ff.) unterschied zwischen arbeitstechnisch-technologisch-betriebswirtschaftlichem Aspekt und geschichtlich-gesellschaftlich-politischem Aspekt der Arbeits- und Wirtschaftswelt. Diese beiden Aspekte wollte er auch in der Erkundung der heimatlichen Berufs- und Arbeitswelt berücksichtigt wissen.
- 27) Der Verfasser konnte als teilnehmender Beobachter feststellen, daß bisweilen in der Praxis die in Strukturmodellen für Erkundungen vorgelegten Beispiele für Erkundungsfragen schematisch übernommen wurden, ohne sie auf die spezifischen Bedingungen des zu erkundenden Betriebes abzustimmen. Dies hatte eine stereotype, "am Konzept klebende" Fragestellung durch die Schüler zur Folge. Darüber hinaus waren die Schüler beim Mitprotokollieren von Antworten überfordert. Gleichzeitig wurden sie an der Beobachtung des Betriebsgeschehens gehindert. An die Stelle der Primärerfahrung trat die Information aus zweiter Hand, die zum Verständnis ein Nachhaken mit Zusatz- und Sondierungsfragen und ein exemplarisches Veranschaulichen durch "betriebliche Praxis" bedurft hätte. Manche Industriebetriebe entledigten sich der unmittelbaren Konfrontation mit der Realität auf Grund schwieriger Zugänglichkeit (z.B. wegen Enge und/oder Lärm an der Produktionsstätte) und um eine Betriebsstörung zu vermeiden durch Wirklichkeits-surrogate in Form von Bildern, Filmen, Modellen und Referaten. Eine solche Maßnahme einführender Verständigung gehört jedoch in die unterrichtliche Vorbereitung der Schüler, da sonst die Betriebserkundung zu einem schulischen Lernprozeß degeneriert, "... allerdings an einem außerschulischen Lernort mit fremden Instruktionen" (Gerdsmeyer 1980, S. 21).
- 28) Zweifelsohne ist eine Vorabgespräche mit dem Betrieb über die didaktischen Intentionen der Betriebserkundung eine unumgängliche Voraussetzung. Detailliert vereinbarte Erkundungsmodalitäten bringen jedoch die Gefahr mit sich, daß man sich in der Arbeitswelt auf eine betriebliche Ausnahme-situation vorbereitet, welche die Schüler für betrieblichen Alltag halten müssen.
- 29) So heißt es in den Vorbemerkungen zum Curricularen Lehrplan Arbeitslehre für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule in Bayern (1976): "Innerhalb der Unterrichtsverfahren im Fach Arbeitslehre kommt der Erkundung besondere Bedeutung zu. Sie ermöglicht die unmittelbare Begegnung des Schülers mit wirtschaftlichen und beruflichen Lebensbereichen. Sie ist Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage für eine elementare Wirtschaftslehre und Berufsorientierung". Diese Zielsetzung und Funktion bleibt auch im neuen bayerischen Lehrplan Arbeitslehre (vgl. KMBL So.-Nr.13/1985, S. 427 ff.) erhalten, wengleich hier eine Erweiterung durch das Betriebspraktikum geschieht, das Bayern als letztes Bundesland nun auch eingeführt hat.

- 30) Auch die Betonung, daß die Fragenkataloge "gemeinsam" zu erarbeiten seien (vgl. Poeschke/Voelmy 1974 u.a., S. 56), verschleiern eher ihren didaktischen Stellenwert. Beschränkt sich die Vorbereitung der Betriebs erkundung in einer Unterrichtsstunde mit der "Erarbeitung" von (mehr oder minder durch den Lehrer strukturiert vorgefertigten) Fragekatalogen - Nitsch spricht von "Fragefindungsstunden" (1984, S. 46) -, flankiert durch organisatorische Maßnahmen (Gruppeneinteilung, Verhalten im Betrieb mit der Beachtung von Sicherheitsmaßnahmen u. dgl.), werden Fertigprodukte fremder Überlegungen von den Schülern "formelhaft" übernommen.
- 31) Zur didaktischen Funktion dieser Erkundungsgrundform äußern sich u.a. auch Hendricks 1975, S. 161 und Voelmy/Mende/Weber 1973, S. 82.
- 32) Gattermann (1969 b) stellt ein Stufenmodell vor, bei dem das Projekt (1. Stufe) die Vorbereitungsfunktion der Betriebserkundung einnimmt. Die Erkundung (2. Stufe) wird als Brückenschlag zwischen "Schonraum" und "Ernstraum" charakterisiert. "In ihr können die Ersterfahrungen vorweggenommen werden, die sonst spätestens mit Beginn des Praktikums auf sie (die Schüler, A. G.) einstürzen würden. Hier sind dann aber ohnehin so viele neue Dinge zu bewältigen, daß eine vorausgenommene 'Entlastung' den Praktikumsstart erleichtern hilft" (Gattermann 1969 b, S. 225). Als "Kulminationspunkt" im Stufenmodell bezeichnet Gattermann das sich anschließende mehrwöchige Betriebspraktikum in verschiedenen Berufsfeldern.
- 33) Die Überprüfung theoretischer Unterrichtsergebnisse durch Konfrontation mit der Praxis, ein am empirischen Erfahrungsbegriff ausgerichtetes Erkundungsmodell, wie es Jagenlauf/Siebert (1971) vorgeschlagen haben, bezeichnet Neugebauer als "Praxistest" (Neugebauer 1977, S. 240) bzw. als "Testerkundung" (Neugebauer 1984, S. 344 f.). Dieser Erkundungstyp überfordert m. E. die Hauptschüler und ist nicht in einem erfahrungsorientierten Lernkonzept eingebettet.
- 34) Hierunter fallen Probleme des Ausbildungsstellenangebotes, der Übernahme nach der Ausbildung, der Jugendarbeitslosigkeit, der Änderung von Tätigkeitsmerkmalen wie damit korrelierender Qualifikations- und Statusprobleme auf Grund technologischer Entwicklung und dgl. mehr.
- 35) In diesem Zusammenhang sei auf die bereits erörterten Entscheidungsstufen a) der beruflichen Ausbildung (verbunden mit den verlangten Eingangsvoraussetzungen) bei der Erstberufswahl und b) der Berufslaufbahn verwiesen.
- 36) Hierbei hinterlassen die sog. Umgebungseinflüsse am Arbeitsplatz wie z.B. Lärm, Hitze, Staub, Abgase, Unfallgefährdungen sowie spezifische geistige und muskelmäßige Belastungen einen bleibenden Eindruck.

- 37) "Die Wesenszüge der Berufs- und Arbeitswelt, vor allem im emotionalen Bereich, schließen sich ( ) erst dem Menschen auf, der für längere Zeit in dieser Welt tätig ist" (Voelmy 1964, S. 72). Das von Voelmy mit der zeitlichen Dimension legitimierte Tätigwerden, das er in der Lehrlingsausbildung und nicht im Produktionsprozeß angesiedelt wissen will, entbehrt freilich einer notwendigen didaktischen Thematisierung. Insofern ist unklar, was er unter den "Wesenszügen" versteht und wie diese "aufschließbar" werden. Wenn er das Praktikum als "eine weitergeführte und intensiviertere Betriebs erkundung" (a.a.O., S. 86) versteht, weiß er sich einem methodischen Dreierschritt verpflichtet, wie er auch von Meya (1972, S. 66 ff.) für die Hinführung zur Berufswahlreife vorgeschlagen wird: Berufskundliche Information - Betriebs erkundung - Schülerbetriebspraktikum.
- 38) Auch in Berlin fanden Mitte der 50er Jahre erste Versuche mit Betriebspraktika statt; ihnen folgten seit 1962 Bremen. Die historische Entwicklung bei der Einführung von Schülerpraktika in der BRD schildert Kolb (1977, S. 244 ff.; ders. 1981, S. 78 f.); die zaghaften bayerischen Modellversuche - Bayern führte als letztes Bundesland 1985 das Betriebspraktikum für Hauptschüler ein - werden von Kupser (1986, S. 107 ff. und S. 210 ff.) detailliert analysiert. Es zeigt sich ein Nord-Süd-Gefälle der Bundesländer bei den Initiativen in Sachen Betriebspraktika" (Kolb 1977, S. 247). Auffällig ist, daß bis etwa zu Beginn der 70er Jahre der berufsorientierende Aspekt bzw. der Berufsfindungsgedanke (vgl. Kolb 1981, S. 85) durchgängig im Vordergrund steht.
- 39) Eckert/Stratmann (1978, S. 21) weisen darauf hin, daß in Kudritzki's Argumentation deutliche Bezüge zur Begriffsbildung der essentialistischen Berufs- und Wirtschaftspädagogik der fünfziger Jahre bestehen. Auch Hendricks kritisiert die in den theoretischen Begründungsversuchen des Berufspraktikums enthaltene "... teils religiöse, teils ständische Verklärung des Berufs- und Arbeitsbegriffs" (Hendricks 1975, S. 174). "In dem Hamburger Modell kann kaum ein positiver Beitrag zur demokratischen Erziehung gesehen werden; Appelle an Wohlverhalten und (Arbeits-)Tugendsamkeit leisten - sofern sie absolut gesetzt werden - der Erziehung zur kritiklosen Anpassung Vorschub" (ders., S. 172). Auch Beinke (1977) beklagt hinsichtlich solcher praktizistischen Ansätze das Fehlen einer didaktischen Theorie der Berufswahlvorbereitung. Damit würden Schüler reibungslos in industriebetriebliche Strukturen eingepaßt, ohne daß es ihnen gelinge, "... ein distanzierteres Verhältnis zu diesem ökonomischen Bereich herzustellen und ihre Interessen erkennen und artikulieren zu lernen" (Beinke 1977 a, S. 831).
- 40) Eine intentionale Ausrichtung des Betriebspraktikums nach didaktischen Gesichtspunkten - eine solche wird in den ersten Hamburger Versuchen vermißt -, stößt freilich auch auf große Schwierigkeiten durch das "... Angewiesensein der öffentlich organisierten Schule auf die privat organisierte und regional sehr unterschiedlich strukturierte Wirtschaft" (Modick 1980, S. 18). Arbeitsmarktsituation in Verbindung demographischer und infrastruktureller Momente schlagen unweigerlich

auf das Betriebspraktikum durch. Kann es verwundern, wenn Betriebe, trotz aller gegenteiligen Beteuerungen und Wünsche in den Richtlinien der Kultusministerien, bei geburtenstarken Jahrgängen das Praktikum zur Nachwuchsselektion nutzen oder, wie in den sechziger Jahren und voraussichtlich bereits Ende der achtziger Jahre es eher als Instrument der Nachwuchswerbung betrachten?

- 41) Hierbei handelt es sich nicht um den empirisch kontrollierten Nachweis eindeutiger Folgewirkungen. Vielmehr basieren die von Kudritzki postulierten Zusammenhänge auf beispielhaften Beobachtungen und zum Teil recht euphorischen Erfahrungsberichten.
- 42) Kledzik (1965, S. 559) betont den erzieherischen Wert, wenn Arbeitstugenden "erfahren" werden. Delfs (1969, S. 421) hebt positiv hervor, daß der junge Mensch "... den Ernst und die Verbindlichkeit der Erwerbsarbeit" erlebt. Jagenlauf/Siebert (1971, S. 84) berichten von einer Pilotstudie des Instituts für Psychologie der Ruhr-Universität Bochum über die Einstellungen von Hauptschülern vor und nach dem dreiwöchigen Betriebspraktikum. Demnach hinterließ den nachhaltigsten Eindruck auf die Schüler die "Härte des Berufslebens" (Monotonie der Arbeit, Schmutz, Ausnutzung, wenig Freizeit). Dieses Befragungsergebnis korrespondiert mit Gattermanns Feststellung (vgl. auch Rombach 1975, S. 21): "Erst die 'am eigenen Leibe' gemachten Erfahrungen mit der jeweiligen Arbeitsform versetzen den Betroffenen überhaupt in die Lage, nachzuempfinden, welche Leistung dahinter stehen muß, Tag für Tag an diesem oder jenem Arbeitsplatz auszuharren. Die Achtung vor der Arbeit und vor dem, der sie ausführt, gleichgültig wo und wie, kann durch ein so intensiviertes Erleben fundiert werden" (Gattermann 1969 a, S. 44). Zu einem nämlichen Urteil kommt Kaiser: Die Schüler erleben den "Sachanspruch der modernen Arbeitswelt noch vor Eintritt in das Berufsleben unmittelbar durch den Einsatz an einer konkreten Stelle in der Arbeitswelt 'am eigenen Leibe'" (Kaiser 1974, S. 246).
- 43) Als isolierte Maßnahmen können Betriebspraktika keine Entscheidungshilfe für die Berufswahl liefern, wie Behrens/Hoppe/Hübner/Modick/Schoof (1979, S. 331) zurecht feststellen (vgl. auch Rutz/Schnell 1978, S. 18). Voelmy/Mende/Weber sind der Ansicht, daß nach vorangegangenem, berufswahlvorbereitendem Unterricht und beim Einsatz der Schüler entsprechend ihren Berufswünschen "... während des Praktikums Neigungen und Fähigkeiten erprobt und falsche Vorstellungen von Berufstätigkeiten und -anforderungen korrigiert werden können" (Voelmy/Mende/Weber 1973, S. 88). In diesem Legitimationskontext befindet sich das mit dem neuen Hauptschul-Lehrplan von 1985 in Bayern als letztem Bundesland nun auch eingeführte Betriebspraktikum: "Das Erproben und Erkennen der eigenen Fähigkeiten kann bei der Ableistung eines Betriebspraktikums ... erfolgen" (KMBL So.-Nr. 13/1985, S. 427).

Schülerpraktika können somit einen positiven Beitrag zur Berufsorientierung leisten und die Berufsentscheidung vorbereiten. Während wir dem letztgenannten Urteil zustimmen, halten wir das Betriebspraktikum für eine Eignungsüberprüfung für ungeeignet. "Die Kürze der Veran-

staltung, der fehlende Ernstcharakter, die Überlagerung berufstypischer durch betriebstypische Merkmale, die mangelnde Beschäftigungsmöglichkeit der Schüler mit berufstypischen Aufgaben ... schließen eine solche Zielsetzung des Betriebspraktikums weitgehend aus" (Friedrich/Müller 1980, S. 47; vgl. Beinke 1978, S. 170, S. 182, S. 186, S. 205 ff.).

- 44) Betriebspraktikumsziele lehnten sich an die Aufgaben der Arbeitslehre an:

- allgemeine Orientierung über die Wirtschafts- und Arbeitswelt,
- Erziehung zum Arbeitsverhalten,
- Hinführung zur Berufswahl durch Erkennen des Bedeutungswertes des Berufes und durch Gewinnung beruflichen Orientierungs- und Handlungswissens (vgl. Bolte 1970, S. 37 ff.).

Diese Aufgaben der Arbeitslehre sollten auf der Grundlage praktischen Tuns und theoretischer Durchdringung realisiert werden. Dabei besteht nach Eckert/Stratmann (1978, S. 32) eine "didaktische Ungesicherheit", weil ungeklärt bleibt,

- was eine "allgemeine Orientierung" ist,
- welche Arbeitstugenden zu vermitteln sind,
- welche Kenntnisse und Fähigkeiten bei der Hinführung zur Berufswahl erforderlich sind.

- 45) "Nur der Lehrer kann für Beruf und Arbeit erziehen, der diese Welt aus eigenem Erleben kennt" (Beinke 1978, S. 44). Betriebspraktika für Lehrer (vgl. Beck/Ipfling/Kupser 1984, S. 100 ff.; Kupser 1986, S. 231 f.; Bauer/v. Kaisenberg/Lamparter/Meroth/Wöppel 1983) bzw. für Lehramtsstudenten (vgl. Beck 1984 a; Rothmund 1985) sind eine heute allgemein anerkannte Forderung, die sich in der Praxis zunehmend durchzusetzen scheint.

- 46) Wir übernehmen hier ein Zitat von F. Arlt (in: Wirtschaft und Schule, Erfahrungen - Grundsätze - Empfehlungen. Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung Bd. 5, Köln/Opladen 1965), auf das sich Eckert/Stratmann (1978, S. 44) beziehen. Wenn Arlt durch eine unvoreingenommene Anschauung der betrieblichen Realität zu einer "Information jenseits von Ideologien und Interessensbestimmungen" (a.a.O., S. 78) zu kommen glaubt, unterläuft ihm selbst ein ideologischer Schluß, da die Zweckrationalität des Betriebsablaufes zum "Sachzwang" erhoben wird und damit als technisches Organisationsprinzip zugleich ihre eigene, scheinbare Legitimation übernimmt.

- 47) Begründung von Zielsetzungen aus den genannten Aspekten bzw. die Zuordnung der Zielsetzungen zu diesen Aspekten scheinen mit wenigen Ausnahmen (z.B. Reuel 1978; Feldhoff/Otto/Simoleit/Sobott 1985) bereits zu einer "bewährten" Tradition geworden zu sein, wenn man die relevanten Publikationen Revue passieren läßt: Groth/Lemke/Werner 1971, S. 33; Gattermann 1974, S. 22 ff.; Poeschke/Voelmy 1974,

S. 216 ff.; Rombach 1975, S. 13 f.; Kolb 1977, S. 250 f.; Rutz/Schnell 1978, S. 140 f.; Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft/Zimmer 1982, S. 7 f.; Breitwieser u.a. 1984, S. 177 ff.; Kupser 1984, S. 23 f.; Heegen 1985, S. 41.

Nach Kupser (1984, S. 21) gehören "zum Wesen des Praktikums ( )", inzwischen allgemein anerkannt, drei Aspekte, die geeignet sind, die Komplexität der Arbeitswelt für den Schüler überschaubarer zu machen:

1. berufsorientierender Aspekt,
2. funktionaler (ökonomisch-technologischer) Aspekt und
3. sozialer Aspekt".

- 48) Wir beziehen uns hier auf die von der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft herausgegebene Broschüre (Heft 30), in der Zimmer eine Übersicht über Ziele und Richtlinien der Bundesländer liefert. In der Literaturliste wird der Herausgeber zuerst genannt.
- 49) Wie bereits dargelegt worden ist, ist die Vermittlung "fundamentaler Arbeitstugenden" bis zum Ende der 60er Jahre häufig in den Zielvorgaben des Betriebspraktikums zu finden. Diese Forderung wird von den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses (1964) und der Kultusministerkonferenz (1969) ebenfalls vorgebracht. Hierbei wird eine Verbindung zur "ökonomischen Notwendigkeit" hergestellt. Der Anspruch der All-gemeingültigkeit, der sich hinter dem Terminus "fundamental" verbirgt, übersieht, daß Arbeitstugenden weder eindeutig verbindlich noch zeit-unabhängig festlegbar sind. Zeitgebundene, und vom technologischen Niveau abhängige betriebsspezifische Arbeitserfordernisse können nicht als zeitlos gültige Arbeitstugenden erworben werden. Wenn man sie mit einer Bildungsabsicht koppelt, dann geht es um die Erziehung zu einem angepaßten Arbeitsverhalten, welche im Widerspruch zur Forderung einer beruflichen Autonomie steht (vgl. Eckert/Stratmann 1978, S. 57 ff.).
- 50) Um ein distanzierteres Verhältnis zur betrieblichen Wirklichkeit zu bekommen und nach der Aufarbeitung der Praktikumerfahrung "objektivere" Wahrnehmungs- und Untersuchungskriterien anwenden zu können, schlagen Steffens (1975, S. 123) und Huth (1980, S. 33) ein zweites Betriebspraktikum als "Kontrastpraktikum" vor.
- Noch weiter reicht die Konzeption, mehrere Praktika unter unterschiedlicher Zielpräferenz absolvieren zu lassen: Der Modellversuch der Stadt Neuss (vgl. Tresselt 1983, S. 255 ff.) umfaßt drei je dreiwöchige Betriebspraktika, verteilt auf die Jahrgänge 7 - 10, nämlich Einführungspraktikum - Kontrastpraktikum - Neigungspraktikum. Alle drei Praktika stehen in einem berufsorientierenden Kontext (vgl. Schulte 1983, S. 59). Eine Übertragung dieses Modellversuches erscheint un-durchführbar. In strukturschwachen Gebieten, wo bereits Schwierigkeiten bestehen, genügend Praktikumsplätze zu bekommen, fehlen dafür die Realisierungsmöglichkeiten. Aber auch in wirtschaftsstarken Regionen würden Betriebe mit einer solchen Konzeption auf Dauer unzumutbar belastet.

- 51) Beinkes Kritik führt bis zur Ablehnung des Betriebspraktikums, da es eher die Berufsorientierung verhindere (Beinke 1978). Hierbei muß jedoch kritisch angemerkt werden, daß Beinkes Untersuchung einseitig darauf angelegt ist, das Betriebspraktikum vorrangig als Kontrollmöglichkeit bei Berufswahlentscheidungen einsetzen zu wollen.
- 52) Auf die grundlegende methodologische Problematik von Fragebogenuntersuchungen für evaluative Ergebnisse soll in diesem Zusammenhang lediglich hingewiesen werden.
- 53) Damit die Orientierung gelingt, benötigt der Schüler - ähnlich wie bei der Betriebserkundung - einen im Unterricht vorzubereitenden "Leitfaden". Dieser sollte jedoch nicht (nach der Aspekt-Methode) rigide ausgearbeitete Beobachtungsaufträge (vgl. Gattermann 1974) enthalten. Ein solches Instrumentarium ist mit Skepsis zu betrachten, da in jedem Betrieb andere, situativ nicht antizipierbare Erfahrungen gemacht werden. Außerdem ist - darauf wurde schon hingewiesen - der Aspekt-Begriff nur eine analytische Hilfe zur Ordnung der Lernziel-fülle und zur Schwerpunktsetzung bei der Vorbereitung und Auswertung des Praktikums. Dem Schüler erscheint der Betrieb im Praktikum nicht unter verschiedenen Aspekten, sondern als komplexe und vielfach kaum durchschaubare Einheit (vgl. Modick 1980, S. 18). Aspekte zerlegen das betriebliche Handlungsfeld in zwar beobachtbare, aber nur im Zusammenhang zu verstehende Wirklichkeitsausschnitte. "So erfährt ein Schüler z.B. unter ökonomischem Aspekt, daß Entlassungen anstehen, unter technischem Aspekt, wie eine CNC-Maschine arbeitet. Als einzelne sagen diese Informationen wenig. Erst im Zusammenhang werden sie z.B. als Rationalisierungstendenz sichtbar" (Lemmermöhle-Thüsing 1986, S. 22).
- 54) Eckert/Stratmann (1978, S. 56) vertreten die Ansicht, daß die Realbegegnung mit dem favorisierten Beruf die Berufswahlentscheidung zwar bestätigen bzw. widerlegen kann (vgl. auch Buthig 1973). Eine Veranlassung oder eine Sicherung der Berufswahl durch das Betriebspraktikum wird jedoch als unrealistisch angesehen.
- 55) Die Schülerhefte "Projekt Betriebspraktikum" (1985), die im Zusammenhang mit dem Lehrerhandbuch von Feldhoff/Otto/Simoleit/Sobott (1985) entwickelt und durch eine Erprobungsphase evaluiert worden sind, können als empfehlenswerte Beispiele angesehen werden. Sie sind für die Beschäftigungsbereiche Einzelhandel, Handwerk, Büro/Verwaltung, Industrie, Soziale Dienste konzipiert. Sie gehen vom subjektiven Erfahrungshorizont der Schüler aus, bieten systematische Hilfe zur Erkundung von Arbeitssituationen/Arbeitsplätzen unter der Thematisierung von Rationalisierung und Humanisierung von Arbeit und bringen die Praktikumerfahrungen in den Zusammenhang zur Berufswahlsituation der Schüler.

- 56) Auf die Bedeutung unterschiedlicher Informationen und Informationsträger für die Berufswahl und berufliche Entwicklung sind wir im entscheidungstheoretischen (4.1.3) und im interaktionstheoretischen (4.1.5) Erklärungsmodell der Berufswahl eingegangen.
- 57) Eckert/Stratmann (1978, S. 37 ff.) sprechen von drei "Medien der Erkenntnis" in bezug auf das Betriebspraktikum: Die Möglichkeit der Vermittlung von Erfahrungen und Einsichten durch das Praktikum ist gebunden an die "Medien" der eigenen (Mit-)Arbeit des Praktikanten und an die "teilnehmende Beobachtung". Die Umsetzung der Erfahrungen zu Erkenntnissen bedarf der Theoriebildung und kommunikativen Reflexion (vgl. Eckert/Stratmann 1978, S. 47; vgl. Schneidewind 1984, S. 14).

#### Anmerkungen zur Zusammenfassung:

- 1) Eine Skepsis hinsichtlich der vorliegenden Prognose ist bei der Berechnung der Übergangsquoten angebracht: Einerseits steht für die Modellversion kein Individualdatensatz zur Verfügung, andererseits müssen Status-quo-Bedingungen angenommen werden, die ebenso wie Bevölkerungsprognosen als Unsicherheitsfaktoren in die Prognoseergebnisse einfließen. Trotz der Stabilisierung der Übergangsquoten in den letzten 4 Jahren gehen die Verfasser von der Vermutung aus, daß ein langfristiger Trend zu Lasten der Hauptschule anhält (vgl. Helberger/Palamidis 1986, S. 531).
- Zumindest scheint folgender, vom Verfasser vor Jahren aufgestellter Zusammenhang weiter zu bestehen: "Verdrängungsmechanismen im Beschäftigungssystem und - damit verbunden - erhöhte Chancen für Besitzer eines breiteren Qualifikationsprofils im Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze werden ( ) so lange die Bildungsnachfrage forcieren, als die Hauptschule ihren berufsspezifischen Bildungsweg nicht ... arbeitsmarktgerechter anzubieten imstande ist" (Gmelch 1979, S. 140).
- 2) "Auch nach jahrelangem Ringen um die Veränderung der Schulen beschreiben Schulpraktiker und -theoretiker schulisches Lernen als lebensfern, handlungsarm, entsinnlicht, einseitig rationalistisch, öd und abstrakt" (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 11). Und welches Urteil geben die betroffenen Schüler ab? Der Bericht der Enquete-Kommission "Jugendprotest im demokratischen Staat" (1983, S. 145 f.) spricht für sich: "Praktisch alles, was für die persönliche Entwicklung wichtig ist, findet außerhalb der Schule statt. Selbst die Entwicklung des kritischen Denkens, die Erfahrung der Umwelt ... wird nur in einzelnen positiven Fällen der Schule zugeschrieben".



LITERATURVERZEICHNIS:

- Abel, H.: Pädagogisch - didaktische Probleme bei ver-  
längerter Vollsulpflicht. In: Berufspä-  
dagogische Beiträge der BPZ 1958, H.7, S.1-52
- Abel, H.: Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule.  
In: Pädagogische Rundschau 1966, H.7, S.617-629
- Abelson, R.P.: Script Processing in Attitude Formation and  
Decision Making. In: Carrol, J.S./Payne, J.W.  
(ed.): Cognition and Social Behavior. Hillsdale,  
New Jersey 1976, S.33-46
- Adorno, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. (Vorträge und Ge-  
spräche mit H. Becker 1959-1969, hrsgg. v. G.  
Kadelbach) Frankfurt a.M. 1970
- Adorno, Th.W./Dahrendorf, R./Pilot, H./Albert, H./Haber-  
mas, J./Popper, K.R.: Der Positivismusstreit in  
der deutschen Soziologie. Neuwied/Berlin 1972
- Aebli, H.: Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stutt-  
gart <sup>3</sup>1971
- Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von  
Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedin-  
gungen. In: Roth, H.(Hrsg.): Begabung und Ler-  
nen. Stuttgart <sup>8</sup>1972, S.151-191 (= Deutscher  
Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungs-  
kommission. Bd.4)
- Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart <sup>6</sup>1976
- Aebli, H.: Piagets Deutung der kognitiven Entwicklung im  
Gegenmodell des geleiteten Strukturaufbaus. In:  
Reulecke, W.(Hrsg.): Strukturelles Lernen. Ham-  
burg 1977, S.145-161
- Aebli, H.: Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didak-  
tik auf kognitionspsychologischer Grundlage.  
Stuttgart <sup>11</sup>1978
- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I.: Kogniti-  
ve Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980
- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. II.: Denkpro-  
zesse. Stuttgart 1981
- Albert, H.: Traktat über kritische Vernunft. Tübingen  
<sup>2</sup>1969

- Ammen, A.: Betriebspraktikum und Betriebswirklichkeit. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1968, H.8, S.425-432
- Ammon, H.: Berufsorientierung in der Schule. Eine didaktische Grundlegung. München 1980
- Ammon, H.: Erfahrungsorientierter Sozialkundeunterricht als hermeneutischer Prozeß. Ein Beitrag zur Unterrichtsmethodik. Bamberg 1986
- Apel, H. u.a.: Keine Arbeit - keine Zukunft? Die Bildungs- und Beschäftigungsperspektive der geburtenstarken Jahrgänge. Frankfurt a.M. 1984
- Apel, H.-J.: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Düsseldorf 1974
- Apel, K.-O./Manninen, J./Tuomela, R.(Hrsg.): Neue Versuche über Erklären und Verstehen. Frankfurt a.M. 1978
- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Baumert, J. u.a.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Reinbek b. Hamburg 1984
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde. Reinbek b. Hamburg 1973
- Arbeitsgruppe Schulforschung (Leitung: K. Hurrelmann): Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München 1980
- Aust, S.: Kindgemäßheit oder Wissenschaftsorientierung - ein Widerspruch? In: Die Scholle 1977, H.10, S. 607-613 (1. Teil); H.11, S.677-683 (2. Teil); H.12, S.739-745 (3. Teil)
- Ausubel, D.P.: Psychologie des Unterrichts, 2 Bde. Weinheim/Basel 1974
- Baacke, D.: Die 13- bis 18jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. München/Wien/Baltimore 1979
- Baacke, D./Schulze, Th.(Hrsg.): Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979

- Bandura, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979
- Bargel, T.: Sozialökologische Ansätze als Forschungsstrategie und Handlungskonzepte. In: Schulte, W. (Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft. Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Dt. Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Dt. Soziologen beim 20. Dt. Soziologentag Bremen 1980. Bremen 1981, (Universitätsdruckerei), S.427-431
- Bartels, F. (Hrsg.): Dr. Wilhelm Harnischs Handbuch für das Deutsche Volksschulwesen. Langensalza 1893
- Bauer, G./v. Kaisenberg, E.-N./Lamparter, E./Meroth, H./Wöppel, J.: Lehrerbetriebspraktikum in Baden-Württemberg. Ein Modell geht in Serie. Köln 1983 (= Heft 36 der Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft)
- Bauer, L.-O./Hellmann, D./Pardon, H.: Einstellungen und Sichtweisen von Jugendlichen. Trends und neue Ergebnisse der Jugendforschung. Weinheim/Basel 1983
- Baumert, I.: Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? In: Zeitschrift für Pädagogik 1981, H.4, S.495-517
- Beck, H./Ipfling, H.-J./Kupser, P. (Hrsg.): Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. Konzepte - Erfahrungen - Arbeitshilfen. Bad Heilbrunn 1984
- Beck, H.: Ein Praktikum in der Wirtschafts- und Arbeitswelt für Studierende des Lehramtes an Hauptschulen. In: Beck, H./Ipfling, H.-J./Kupser, P. (Hrsg.): Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. Konzepte - Erfahrungen - Arbeitshilfen. Bad Heilbrunn 1984a, S.45-51
- Beck, K.: Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelerner junger Arbeiterinnen und Arbeiter. Bad Heilbrunn 1976
- Beck, U./Brater, M.: Problemstellungen und Ansatzpunkte einer subjektbezogenen Theorie der Berufe. In: Beck, U./Brater, M. (Hrsg.): Die soziale Konstitution der Berufe. Materialien zu einer subjektbezogenen Theorie der Berufe. Bd.1. Frankfurt a.M. 1977, S.5-62

- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek b. Hamburg 1980
- Becker, G.E.: Planung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik. Teil I. Weinheim/Basel 1984
- Beckmann, H.-K.: Der Hauptschüler - Leidtragender der Schulreform. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1975, H.12, S.647-648
- Beckmann, H.-K./Jens, G./Sawallisch, H.-J.(Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977
- Beckmann, H.-K.(Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981a
- Beckmann, H.-K.: Über die Grenzen der Allgemeinen Didaktik und die Notwendigkeit einer Schulpädagogik. In: Beckmann, H.-K.(Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981b, S.87-109
- Behrens, G./Hoppe, M./Hübner, M./Modick, H.-E./Schoof, D.: Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. Überlegungen und Erfahrungen zu einem vernachlässigten Aufgabenbereich. In: Schoenfeldt, E.(Hrsg.): Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Bad Heilbrunn 1979, S.317-340
- Behrens, G./Haar, J./Kuhlmann, I./Modick, H.-E./Schoof, D.: Betriebspraktikum. Hannover 1980 (= Reihe: Berufsorientierung 6)
- Behrens, G./Hoppe, M.: Berufswahl als Problem. Weinheim/Basel 1984 (= DIFF Fernstudium Berufswahlvorbereitung. Studienbrief 2)
- Beiner, F.(Hrsg.): Zur aktuellen Situation des Hauptschülers. Pädagogische Analysen - Didaktische Empfehlungen - Praktische Modelle. Heinsberg 1982
- Beiner, F./Kascha, A.: Lebenswelt und Motivationsstruktur von Hauptschülern. In: Beiner, F.(Hrsg.): Zur aktuellen Situation des Hauptschülers. Pädagogische Analysen - Didaktische Empfehlungen - Praktische Modelle. Heinsberg 1982, S.51-67
- Beinke, L.: Betriebspraktika - ein Instrument zur Berufswahlunterstützung durch Erfahrungserwerb. In: Bildung und Erziehung 1977, H.5, S.395-403

- Beinke, L.: Die Notwendigkeit einer Theorie der Berufswahlvorbereitung. In: Pädagogische Rundschau 1977a, H.9, S.817-834
- Beinke, L.: Praktikumsorientierte Vorbereitung auf den Beruf. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 1977b, H.25, S.258-265
- Beinke, L.: Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzepts zur Berufswahlhilfe. Bad Heilbrunn 1978
- Beinke, L.(Hrsg.): Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn 1980a
- Beinke, L.: Versuch einer theoretischen Grundlegung der Betriebserkundung. In: Beinke, L.(Hrsg.): Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn 1980b, S.29-57
- Beinke, L.(Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. Weil der Stadt 1983
- Beinke, L./Wascher, U.: Perspektiven in der Arbeitslehre - mit einem Beitrag von Christiane Rothmund. Bad Honnef 1985
- Beinke, L.: Organisation, Aufgabe und Funktionen der Schule. In: Beinke, L./Wascher, U.: Perspektiven in der Arbeitslehre - mit einem Beitrag von Christiane Rothmund. Bad Honnef 1985a, S.1-46
- Beinke, L.: Ortsbestimmung der vorberuflichen Bildung. In: Beinke, L./Wascher, U.: Perspektiven in der Arbeitslehre - mit einem Beitrag von Christiane Rothmund. Bad Honnef 1985b, S.47-90
- Bender-Szymanski, D.: Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung. Weinheim/Basel 1976
- Bickel, W./Dieth, H./Scherf, F.: Der Betrieb als Lernort der Schule. Sozialkundeunterricht in einem Industrieunternehmen. Modell einer Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II. Bad Harzburg 1974
- Bielefelder Lehrergruppe (Hrsg.): Schule kann anders sein. Drei Versuche zu handlungsorientiertem Lernen in Hauptschulen und zur Arbeit im Lehrerteam. Reinbek b. Hamburg 1979
- Bietau, A./Breyvogel, W./Helsper, W.: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik 1981, H.3, S.339-362

- Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen (BiP), Richtlinien für den Unterricht der Volksschuloberstufe in Bayern. Kronach 1961
- Blättner, F.: Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg 1958
- Blankertz, H.: Der Deutsche Ausschluß und die Berufsbildung ohne Beruf. In: Tollkötter, B. (Hrsg.): Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion. Weinheim 1967, S.58-62
- Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen <sup>2</sup>1968
- Blankertz, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen <sup>2</sup>1968a, S.23-41
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
- Blankertz, H.: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verständnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982, S.65-79
- Blücher, V.: Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie der jungen Menschen heute. Düsseldorf/Köln 1966
- Böhme, D.: Programmierte Schulunlust. Untersuchungen zur Frage der Schulentfremdung bei Hauptschülern. Frankfurt a.M./Berlin/München 1980
- Bönsch, M.: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik. München 1978
- Bönsch, M.: Handlungsorientierter Unterricht. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 1982, H.1, S.12-15
- Böttcher, W.: Vorberufliche Bildung und gesellschaftliche Identität. Eine Aufgabe politischer Bildung. In: Beinke, L. (Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. Weil der Stadt 1983, S.69-85
- Bohnsack, F.: John Deweys Theorie der Schule. In: Pädagogische Rundschau 1964, H.1, S.249-271
- Bohnsack, F.: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976

- Bollnow, O.F.: Die philosophische Anthropologie: Methodische Prinzipien. Das Verhältnis zu den Einzelwissenschaften. In: Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik. Neue pädagogische Bemühungen. Essen 1965, Bd.23, S.30-43
- Bolte, H.: Das Betriebspraktikum - ein Verfahren der Arbeitslehre. Beispiel eines Schülerpraktikums in Behörden und Instituten der Stadt Bremen. Bad Harzburg 1970
- Bonne, L.: Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik. Weinheim/Basel 1978
- Breitwieser, H./Verein für Didaktik und Methodik des Sozialökonomischen Unterrichts (Hrsg.): Das Betriebspraktikum für Schüler. Handreichungen für Schule und Betrieb. Planung, Organisation, Unterrichtsskizzen. Köln 1984
- Breslauer, K.: Grundsätze in der Unterrichtsplanung. In: Hacker, H./Poschardt, D.(Hrsg.): Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1977, S.83-124
- Brezinka, W.: Erziehung als Lebenshilfe. Stuttgart <sup>6</sup>1968
- Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim 1971
- Brübach, K./Schoel, R.: Das Betriebs- und Sozialpraktikum. In: Brübach, K.(Hrsg.): Einführung zur Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialwelt (II). Ergebnisse aus der Arbeit der Niedersächsischen Lehrerfortbildung Nr.13, Hannover 1970, S.127-170
- Brütsch, A.: Wie denken die Eltern über ihre Jugend? Wie urteilen die Jugendlichen über ihre Eltern? In: bild der wissenschaft 1985, H.10, S.98-116
- Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M. 1973
- Bruner, J.S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin/Düsseldorf 1970
- Bruner, J.S.: Über kognitive Entwicklung. In: Bruner, J.S./Olver, R.R./Rose, S. & Greenfield, P.M.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971, S.21-96

- Bruner, J.S.: Der Akt der Entdeckung. In: Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim/Basel 1973, S.15-27
- Bruner, J.S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin 1974
- Bruner, J.S./Olson, D.R.: Lernen durch Erfahrung und Lernen durch Medien. In: Dichanz, H./Kolb, G. (Hrsg.): Quellentexte zur Unterrichtstechnologie I. Stuttgart 1975, S.184-208
- Buchmann, M.: Konformität und Abweichung im Jugendalter. Diessenhofen 1983
- Buck, G.: Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1967
- Buck, G.: Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München 1981
- Büchner, P./de Haan, G./Müller-Daweke, R.: Schule - Arbeitsmarkt - Beschäftigungssystem. Schulische Berufswahlvorbereitung im Spannungsfeld widersprüchlicher Interessen. In: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule e.V. (Hrsg.): Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung. Berlin 1979, S.6-22
- Büchner, P./de Haan, G./Müller-Daweke, R.: Von der Schule in den Beruf. Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung in der Sekundarstufe I. München 1979
- Bundesarbeitsgemeinschaft Schule/Wirtschaft (Hrsg.)/Zimmer, W.: Betriebspraktika für Schüler. Ziele, Richtlinien und Forderungen. Köln 1982
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1984/85. Bonn 1984
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Zielsetzung und Themenbereiche des sozial-ökonomischen Unterrichts. Köln 1971
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Die Wirtschaft zur Hauptschulkrise. Zur Gestaltung und Aufwertung der Hauptschule. Köln o.J. (1977)
- Burow, O.-A./Scherpp, K.: Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung. München 1981
- Bußhoff, L.: Berufswahl. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung Ausgabe 1984. Nürnberg/Mannheim 1984a, S.176-185



- Bußhoff, L.: Berufswahl - Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1984b
- Buthig, W.: Betriebserkundung. Wuppertal/Ratingen/Kastellaun 1970
- Buthig, W.: Berufswünsche der Hauptschüler vor und nach dem Praktikum. Über die Berufswahlsituation der Entlassschüler. In: Die Arbeitslehre 1973, H.2, S.109-118
- Callo, Ch.: Erziehungswissenschaft: Geisteswissenschaftliche Methoden. In: Hierdeis, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 1. Baltmannsweiler 1978, S.313-330
- Chaberny, A./Parmentier, K./Stoß, F.: Berufswahl und Arbeitsmarkt. Weinheim/Basel 1984 (= DIFF Fernstudium Berufswahlvorbereitung. Studienbrief 5)
- Correl, W.: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Hagenmaier, Th./Correl, W./v.Veen-Bosse, B.: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1964, S.64-99
- Curricularer Lehrplan für die Arbeitslehre für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule. Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Jg. 1976 Teil I Sondernummer 5 vom 4. Juni 1976. (Publiziert in: Mahler, G./Selzle, E. (Hrsg.): Lehrpläne für die Hauptschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen. Ein Hand- und Studienbuch für die Hauptschule. Bd.3. Donauwörth 1980, S.56-70)
- Czerwenka, K.: Wirklichkeitserfahrung in der Schule. Eine Dimension der Weltbegegnung und des Erziehens. Donauwörth 1982
- Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Versuch einer soziologischen Theorie beruflichen Handelns. Köln/Berlin 1967
- Daheim, H.: Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe. In: Luckmann, Th./Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972, S.53-68

- Dahmer, I.: Theorie und Praxis. In: Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche - Erich Weniger. Weinheim/Berlin 1968, S.35-80
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim/Berlin 1968
- Danilow, M.A.: Die Leninsche Erkenntnistheorie und der Unterrichtsprozeß. In: Pädagogik 1969, H.2, S.135-149
- Dauenhauer, E.: Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre. Bad Homburg/Berlin/Zürich 1973
- Dauenhauer, E.: Kategorien und Zukunftsaspekte der Wirtschafts- und Arbeitslehre. In: Twellmann, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd.5.2. Düsseldorf 1981, S.670-682
- Dauenhauer, E.: Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee. Landau 1983
- Dedering, H.: Betriebserkundungen in der Sekundarstufe II. Skizzierung ihrer didaktischen Funktion und Begründung. In: Beinke, L. (Hrsg.): Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn 1980, S.108-117
- Delfs, W.: Das Betriebspraktikum in Hamburg. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1969, H.8, S.420-427
- Derbolav, J.: Was heißt "wissenschaftsorientierter Unterricht"? In: Zeitschrift für Pädagogik 1977, H.6, S.935-945
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970
- Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Bonn 1971
- Dewey, J.: Wie wir denken. (Übersetzung von A. Burgeni) Zürich 1951
- Dewey, J./Handlin, O./Corell, W.: Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. (Herausgegeben und übertragen von W. Corell) Weinheim 1963

- Dewey, J.: Erfahrung und Erziehung. In: Dewey, J./Handlin, O./Correll, W.: Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform. (Herausgegeben und übertragen von W. Corell) Weinheim 1963, S.27-99
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Braunschweig <sup>3</sup>1964 (Original 1916)
- Dewey, J.: Der Mensch und sein Verhalten. In: Corell, W. (Hrsg.): John Dewey. Psychologische Grundfragen der Erziehung. München 1974, S.23-247
- Dibbern, H./Kaiser, F.-J./Kell, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Bad Heilbrunn 1974
- Dibbern, H.: Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. Nürnberg 1983 (= Beitr. AB78 des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit)
- Diederich, J.: Schulunterricht - ein Problemaufriß. In: Rauschenberger, H.(Hrsg.): Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik. Königstein/Ts./Wien 1985, S.21-50
- Dietrich, Th.: Schule und Lehrerbildung nach 1945 (BRD und DDR). In: Hierdeis, H.(Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 2. Baltmannsweiler 1978, S.666-682
- Dietrich, Th.: Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1984
- Dietrich, Th.: Schulgeschichte nach 1945. In: Hierdeis, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 2. Baltmannsweiler <sup>2</sup>1986, S.481-492
- Dilthey, W.: Erleben, Ausdruck und Verstehen. In: Oppolzer, S.(Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Hermeneutik Phänomenologie Dialektik Methodenkritik. München 1966, S.25-52
- Dörner, D.: Kognitive Organisation der menschlichen Informationsverarbeitung. Einführung. In: Ueckert, H./Rhenius, D.: Komplexe menschliche Informationsverarbeitung. Beiträge zur Tagung "Kognitive Psychologie" in Hamburg 1978. Bern/Stuttgart/Wien 1979, S.108-113

- Dörner, D.: Gedächtnis. In: Dörner, D./Selg, H.(Hrsg.): Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1985, S.122-134
- Drefenstedt, E.: Sozialistische Unterrichtstheorie. Entwicklung in der DDR von 1945 bis 1965. Berlin (Ost) 1977
- Dulisch, F.: Lernen als Form menschlichen Handelns. Eine handlungstheoretisch orientierte Analyse von Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung des Selbststeuerungsaspektes. Bergisch Gladbach 1986
- Ebel, H.: Soziologische Aspekte der Betriebserkundung. In: Beinke, L.(Hrsg.): Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn 1980, S.58-85
- Eckensberger, L.H.: Die Grenzen des ökologischen Ansatzes in der Psychologie. In: Graumann, C.F.(Hrsg.): Ökologische Perspektiven in der Psychologie. Bern/Stuttgart/Wien 1978, S.49-76
- Eckensberger, L.H.: Die ökologische Perspektive in der Entwicklungspsychologie: Herausforderung oder Bedrohung? In: Walter, H./Oerter, R.(Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch - Umwelt - Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth 1979, S.264-281
- Eckert, M./Stratmann, K.: Das Betriebspraktikum. Entwicklung, Konzepte und Probleme. Köln 1978
- Eckert, M.: Betriebserkundung - Betriebspraktikum. In: Skiba, E.-G./Wulf, Ch./Wünsche, K.(Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd.8. Stuttgart 1983, S.398-402
- Edding, F.: Erst alle Theorie und dann alle Praxis? In: Schulmanagement 1980, H.3, S.4-5
- Einführung des Lehrplans für die bayerische Hauptschule. Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Jg. 1985 Teil I Sondernummer 13 vom 10. September 1985, S.249-253. Lehrplan Arbeitslehre S.427-436.
- Ellwein, Th.: Was geschieht in der Volksschule? Ein Bericht. Berlin/Bielefeld 1960

- Empfehlungen und Gutachten des Dt. Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965. (= DA) Gesamtausgabe (im Auftrag des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks, D. Knab) Stuttgart 1966
- Enquete-Kommission "Jugendprotest im demokratischen Staat". Berichte und Arbeitsmaterialien des Deutschen Bundestages. Bonn 1983 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd.196)
- Ermer, R.G.: Hauptschultagebuch oder: Der Versuch in der Schule zu leben. Weinheim/Basel 1975
- Fähnrich, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Sekundarstufe I. Reihe 1 Verfahren Bd.1: Betriebserkundung. Hannover/Darmstadt/Dortmund 1972
- Famulla, G.-E.: Auf der Suche nach einem realistischen Arbeitsbegriff. Anmerkungen zur Diskussion des Verhältnisses von Schülerarbeit zu Erwerbsarbeit. In: arbeiten + lernen 1983, H.29, S.2-6
- Fausser, P./Fintelmann, K.J./Flitner, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim/Basel 1983
- Feig, G.: Entmythologisierung der Ökonomie in der Ausbildung von Polytechnik-Lehrern. In: Schoenfeldt, E. (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Bad Heilbrunn 1979, S.74-122
- Feig, G.: Wissenschafts- und Praxisorientierung. Eine Analyse und Konzeption für die Arbeitslehre. Frankfurt a.M./Bern/New York 1983
- Feldhoff, J./Otto, K.A./Simoleit, J./Sobott, C.: Projekt Betriebspraktikum. Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit. Lehrerhandbuch zur Didaktik, Methodik, Organisation. Düsseldorf 1985
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974
- Fend, H.: Theorie der Schule. München/Wien/Baltimore <sup>2</sup>1981
- Fichtner, B.: Ganzheitliches Lernen. Probleme einer Theorie des integralen Zusammenhangs von Lernen - Entwicklung - Persönlichkeit. In: Pädagogische Rundschau 1983, H.5, S.599-621

- Fischbach, D./Notz, G.: Lernprozesse in der beruflichen Bildung. Anwendungen der psychologischen Handlungstheorie auf Berufsgrundbildungsmodelle. Weinheim/Basel 1981
- Fischer, A.: Deskriptive Pädagogik (erstmalig 1914). In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. München 1966, S.83-99
- Flitner, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977a
- Flitner, W.: Verwissenschaftlichung der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik. 1977b, H.6, S.947-955
- Ford, G.W./Pugno, L.: Wissensstruktur und Curriculum. Düsseldorf 1972
- Frackmann, M.: Experten-Interview. In: arbeiten + lernen 1980, H.4, S.34-35
- Franz, J./Meya, H.: Arbeitslehre im Unterricht der Hauptschule. Bochum 1968
- Freise, G.: Warum es wichtig ist, die Diskussion über die "Wissenschaftsorientierung von Unterricht" wieder aufzunehmen und weiterzuführen. In: Die Deutsche Schule 1983, H.1, S.3-16
- Freudenthal, H.: Volkstümliche Bildung. In: Schule und Leben 1955, H.1, S.1-12
- Frey, H.-P.: Freizeit im ländlichen Raum. Eine empirische Regionalanalyse zur Situation und Bedürfnisstruktur Jugendlicher. Bamberg 1983
- Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim/Basel 1982
- Friedrich, H./Müller, I.: Berufswahlunterricht Sekundarstufe I. Düsseldorf 1980
- Frister, E.: Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit. Köln/Frankfurt a.M. 1976
- Fröbel, F.W.: Kleine pädagogische Schriften (hrsgg. v. A. Reble). Bad Heilbrunn 1965
- Furth, H.G.: Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Frankfurt 1972

- Furth, H.G.: Piaget für Lehrer. Düsseldorf 1973
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen <sup>5</sup>1986
- Gaede, J.: Die Situation des Hauptschülers. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1975, H.12, S.649-653
- Gaiser, W./Hübner-Funk, S./Müller, H.-U.: Sozialisation und Umwelt: Hauptschüler im sozialökologischen Kontext. In: Schulte, W.(Hrsg.): Soziologie in der Gesellschaft. Referate aus den Veranstaltungen der Sektionen der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, der Ad-hoc-Gruppen und des Berufsverbandes Deutscher Soziologen beim 20. Dt. Soziologentag Bremen 1980. Bremen 1981, S.447-450
- Galperin, P.J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart 1969, S.367-405
- Galperin, P.J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, P.J./Leontjew, A.N. u.a.: Probleme der Lerntheorie. Berlin (Ost) <sup>4</sup>1974, S.33-49
- Garlichs, A./Groddeck, N.(Hrsg.): Erfahrungsoffener Unterricht. Beispiele zur Überwindung der lebensfremden Lernschule. Freiburg/Basel/Wien 1978
- Gattermann, H.: Arbeitslehre in der Praxis des Unterrichts. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969a
- Gattermann, H.: Projekt - Erkundung - Praktikum, ein Stufenmodell der Arbeitslehre. In: Blätter für Lehrerfortbildung 1969b, H.6, S.223-226
- Gattermann, H.(Hrsg.): Arbeitslehre im Sekundarbereich. Reihe 1 Verfahren Bd.2: Betriebspraktikum. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1974
- Gehlen, A.: Der Mensch. Bonn <sup>7</sup>1962
- Gerbing, U.: Der Einfluß des Schülerpraktikums auf Berufswahlverhalten und -bewußtsein bei Hauptschülern. In: Die Arbeitslehre 1975, H.3, S.123-134
- Gerdsmeier, G.: Induktiver Wirtschaftslehre-Unterricht. Begründung, Merkmale und Verlaufsmodelle. In: Bildung und Erziehung 1979, H.1, S.25-42

- Gerdsmeier, G.: Die Betriebserkundungen in der didaktischen Diskussion. Unterlegte Begründungen und Annahmen. In: Beinke, L. (Hrsg.): Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn 1980, S.16-28
- Gerdsmeier, G.: Erfahrung, schulisches Lernen und Wissensstruktur. Überlegungen zum pragmatischen und zum wissenschaftsbestimmten Bezugssystem ökonomischen Unterrichts. Unveröffentl. Habilitationsschrift. Münster 1980a
- Gerdsmeier, G.: Handlungsorientierung und Wissenschaftsbezug im Unterricht: Einige Thesen. In: Himmelmann, G. u.a. (Hrsg.): Arbeit, Technik, Wirtschaft. Ergebnisse der 3. Fachtagung der GATWU Okt. 1980. Bad Salzdetfurth 1981, S.140-153
- Giel, K./Hiller, G.G.: Verwissenschaftlichung der Schule - wissenschaftsorientierter Unterricht? In: Zeitschrift für Pädagogik 1977, H.6, S.957-963
- Gillis, J.R.: Geschichte der Jugend. Weinheim 1980
- Ginzberg, E./Ginsburg, M.D./Axelrad, S./Herma, J.L.: Occupational choice. New York 1951
- Glöckel, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Volksschule. Weinheim 1964
- Gmelch, A.: Der qualifizierende Abschluß der Hauptschule als bildungsökonomisches und pädagogisches Problem. Bad Heilbrunn 1979
- Gmelch, A.: Wo hat die Arbeitslehre ihren Platz? Überlegungen zur Standortbestimmung ihrer Didaktik. In: Bayerische Schule 1981, H.2, S.15-18
- Görs, D.: Arbeitslehre/Polytechnik. Ein Plädoyer für einen interessenbezogenen Unterricht. Köln/Frankfurt a.M. 1977
- Götz, B.: Erfahrung und Erziehung. Freiburg 1973
- Goffman, E.: Interaktion. Spaß am Spiel/Rollendistanz. München 1973
- Goffman, E.: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt a.M. 1974
- Groddeck, N.: Theorie schulisch organisierter Lernprozesse. Rekonstruktionen zum Verhältnis von Schule, Gesellschaft und Erziehung. Weinheim/Basel 1977



- Groth, G./Lemke, I.G./Werner, P.: Betriebspraktikum für Schüler. Entwurf eines Arbeitslehre-Vorhabens. Weinheim/Berlin/Basel 1971
- Groth, G.: Das Praktikum im Rahmen der Arbeitslehre. In: Groth, G./Lemke, J.G./Werner, P.: Betriebspraktikum für Schüler. Entwurf eines Arbeitslehre-Vorhabens. Weinheim/Berlin/Basel 1971, S.17-32
- Groth, G.: Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Technik - Wirtschaft - Gesellschaft. In: Otto, G./Schulze, W.(Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd.4. Stuttgart 1985, S.307-327
- Groothoff, H.-H.: Neuntes und zehntes Schuljahr im Lichte der Volksschulpädagogik. In: Berufspädagogische Zeitschrift 1957, H.12, S.221-223
- Grüner, G.: Hauptschule und Berufsschule in einem Boot? In: Babilon, F.-W./Ipfling, H.-J.(Hrsg.): Hauptschule. Pädagogische Ziele - politische Entscheidungen. Bochum o.J. (1979), S.33-39
- Gudjons, H.: Hauptschule, wohin? 20 Jahre Hauptschule und kein Grund zum Feiern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1982, H.2, S.44-48
- Haar, J./Schoof, D.: Das Betriebspraktikum. Ein Verfahren der Berufsorientierung. In: arbeiten + lernen 1979, H.1, S.26-33
- Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt a.M. 1970
- Hacker, H./Poschardt, D.(Hrsg.): Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin 1977
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurspsychologie. Psychische Struktur und Regulation von Arbeitstätigkeiten. Berlin (Ost) 1978
- Harten, H.-C.: Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. Piagets Entwicklungspsychologie als Grundlage einer Theorie der politischen Bildung. Weinheim/Basel 1977
- Hearnden, A.: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973

- Heckhausen, H.: Leistungsmotivation. In: Gottschaldt, K. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd.2. Göttingen 1965, S.602-702
- Heegen, F.: Was kann die Lernzielorientierung im Schülerbetriebspraktikum leisten? In: unterrichten/erziehen 1985, H.5, S.41-43
- Hegel, G.W.F.: Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (hrsgg. v. J. Hoffmeister). Leipzig 1949
- Heidegger, M.: Sein und Zeit. Tübingen <sup>10</sup>1963
- Heim, D.: Große Schulen - ein Hindernis für Erziehung? Bamberg 1979
- Heimann, P.: Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. In: Die Deutsche Schule 1957, H.2, S.49-65
- Heimann, P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule 1962, H.9, S.402-427
- Heimann, P.: Zur Bildungssituation der Volksschuloberstufe in der Kultur und Gesellschaft der Gegenwart. In: Roth, H./Blumenthal, A.(Hrsg.): Das 9. und 10. Schuljahr. Hannover 1963 (Auswahl Reihe A Bd.3), S.5-25
- Heimann, P./Kledzik, U.J.: Didaktische Grundlegung einer vierjährigen Hauptschule. In: Kledzik, U.J. (Hrsg.): Entwurf einer Hauptschule. Eine Analyse der Erfahrungen, Probleme und Möglichkeiten unter besonderer Berücksichtigung eines 10. Pflichtschuljahres in Berlin. Hannover 1967 (Auswahlreihe B Bd.6/7), S.70-82
- Heinze, Th.: Unterricht als soziale Situation. München 1976
- Heinze, Th./Klusemann, H.-W.: Ein biographisches Interview als Zugang zu einer Bildungsgeschichte. In: Baacke, D./Schulze, T.(Hrsg.): Aus Geschichten lernen. München 1979, S.182-225
- Helberger, Ch./Palamidis, H.: Schüler- und Absolventenprognosen bis zum Jahr 2000. Ergebnisse eines mikroanalytischen Simulationsmodells für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Sonderdruck Mitt AB 4/1986, S.519-535

- Helle, H.J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion. Stuttgart 1977
- Hendricks, W.: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. Theorien/Modelle/Tendenzen. Ravensburg 1975
- Hentig, H.v.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973
- Hentig, H.v.: Erkennen durch Handeln. Zur Rehabilitierung der Erfahrung im Lernen. In: Die Deutsche Schule 1977, H.9, S.495-515
- Hentig, H.v.: Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982
- Herbart, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). Weinheim/Berlin <sup>2</sup>1959
- Hergenröther, J.B.: Das Bild der Volksschule (1823). In: Scheibe, W.(Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. II. Bad Heilbrunn 1965, S.10-13
- Heuwinkel, L.: Berufswahltheorien. Ansätze zu einem emanzipatorischen Modell. In: aus politik und zeitgeschehen B48 1979, S.14-21
- Heydorn, H.J.: Zum Widerspruch im Bildungsprozeß. In: Das Argument 80. Berlin 1973, S.1-12
- Hiller, G.G.: Konstruktive Didaktik. Düsseldorf 1973
- Hörster, R.: Kritik alltagsorientierter Pädagogik. Weinheim/Basel 1984
- Hoffer, I.: Erkundung/Betriebserkundung. In: Kolb, G. (Hrsg.): Methoden der Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftslehre. Praktische Beispiele für Unterrichtsverfahren. Bad Salzdetfurth <sup>2</sup>1981, S.64-75
- Hoffmann, B.: Schülerpraktikum und Berufsorientierung - Intentionen und Realität. In: Die Arbeitslehre 1974, H.4, S.173-180
- Hoffmann, M.: Die Hauptschule in der Strukturkrise. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1974, H.9, S.467-472
- Hoffmann, M.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Bemerkungen zur innerschulischen Stigmatisierung und Selektion. In: Die Deutsche Schule 1977, H.4, S.194-203

- Holland, J.L.: A theorie of vocational choice. In: Journal of counseling Psychology 1959, Vol.6, No.1, S.35-44
- Holland, J.L.: The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model enviroments. Waltham Mass. Blaisdell 1966
- Holthoff, F.: Hauptschule im Spannungsfeld von Anspruch, Verweigerung und Ideologie. In: Beckmann, H.-K./Jens, G./Sawallisch, H.-J.(Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S.11-35
- Holzer, H.: Hauptschule heute - Von der "Humanisierung" einer Katastrophe. In: Demokratische Erziehung 1977, H.5, S.570-578
- Holzcamp, K.: Wie kommt die Psychologie zur Praxis? Die Bedeutung Alexej N. Leontjews für die Arbeit der Psychologen. In: psychologie heute 1979, H.6, S.66-74
- Hopf, B.: Dritter Zwischenbericht zum Modellversuch "Berufswahlunterricht in Rheinland-Pfalz". Berufswahltheoretische Grundlagen des Modellversuchs. o.O. u. o.J. (Verlegt vom RPZ Bad Kreuznach 1981)
- Hopf, B.: Didaktische Anmerkungen zur vorberuflichen Bildung. In: Beinke, L.(Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. Weil der Stadt 1983, S.194-209
- Hoppe, M.: Berufsorientierung. Studien zur Praxis der Arbeitslehre. Weinheim/Basel 1980
- Horner, A./Klebel, H.: Betriebserkundung im Unterricht der Hauptschule. Eine didaktische Grundlegung. Donauwörth 1972
- Hornstein, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu "Das Parlament", 23. Januar 1982, S.3-37
- Hott, F.: Kurskorrektur in Sachen Hauptschulstufe. Plädoyer für eine praxis-, technik- und berufsbezogene Jugendschule. Bad Heilbrunn 1984
- Hüttner, M.: Der Einsatz "aktiver Lehrmethoden", speziell der "Fallmethode", im berufsbildenden Schulwesen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1976, H.5, S.346-357

- Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung: Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Berlin 1968
- Hurrelmann, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim/Basel/Berlin 1971
- Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg 1975
- Hurrelmann, K.: Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. In: Strasser, H./Goldthorpe, J.H. (Hrsg.): Die Analyse der sozialen Ungleichheit. Opladen 1985, S.48-70
- Hurrelmann, K./Rosewitz, B./Wolf, H.K.: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München 1985
- Husserl, E.: Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. (hrsgg. v. L. Landgrebe) Hamburg 1948
- Huth, M.: Das zweite Betriebspraktikum. Was spricht dafür? Schüler der Abschlußklassen untersuchen politisch-soziale Probleme der Arbeitswirklichkeit. In: arbeiten + lernen 1980, H.9, S.33-34
- Ipfling, H.-J.: Die Hauptschule. Ein Versuch, ihren Standort zu bestimmen. In: Lehrerjournal 1983, H.2, S.92-95 und H.3, S.139-143
- Ipfling, H.-J.: Die Profilierung der Hauptschule durch praktisches Lernen. Möglichkeiten und Grenzen eines Konzepts. In: Beck, H./Ipfling, H.-J./Kupser, P. (Hrsg.): Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. Konzepte - Erfahrungen - Arbeitshilfen. Bad Heilbrunn 1984, S.7-11
- Ipfling, H.-J.: Hauptschule am Ende? In: Bayerische Schule 1987, H.5, S.4-6
- Jaeger, A.: Jugendliche in der Berufsentscheidung. Eine Analyse der Verhaltensweisen von Jugendlichen bei der Berufswahl nach Abschluß der Hauptschule. Weinheim/Basel 1973
- Jagenlauf, M./Siebert, H.: Technik, Wirtschaft und Gesellschaft in der Schule. Frankfurt a.M. 1971

- Jaide, W.: Die Berufswahl. Eine Untersuchung über die Voraussetzungen und Motive der Berufswahl bei Jugendlichen von heute. München <sup>2</sup>1966
- Jakubaß, F.H.: Die Betriebserkundung im Rahmen der Arbeitslehre. Ravensburg 1974
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '81: Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Bd. 1 und Bd. 2 Hamburg 1981. Leverkusen/Opladen <sup>2</sup>1982
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend vom Umtausch ausgeschlossen. Reinbek b. Hamburg 1984
- Jungblut, G./Ricker, G.: Die Hauptschule zwischen den Mühlsteinen der Bildungsreform - Gibt es noch einen Ausweg? In: Die Deutsche Schule 1982, H.6, S.430-441
- Kahl, O.: Berufswahlforschung heute. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1975, H.11, S.835-851
- Kaiser, A.: Alltagswende in der Pädagogik. Programm und Kritik. In: Pädagogische Rundschau 1981, H.2/3, S.111-122
- Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. Bad Heilbrunn <sup>3</sup>1974
- Kaiser, F.-J.: Entscheidungstraining. Die Methoden der Entscheidungsfindung. Bad Heilbrunn <sup>2</sup>1976
- Kaiser, F.-J.: Berufswahlunterricht oder Berufsorientierungsunterricht in der vorberuflichen Bildung. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976a, S.173-202
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik. Bad Heilbrunn 1983
- Kaminski, H.: Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen, Probleme der Curriculumentwicklung, Strategien zur unterrichtlichen Realisation. Bad Heilbrunn 1977
- Kamlah, W./Lorenzen, P.: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens. Mannheim 1967
- Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Darmstadt <sup>4</sup>1956 (hrsgg. v. W. Weischedel)

- Keck, R.W.: Begriffsgeschichte "Hauptschule" - Motive und Modelle. In: Nicklis, W.S.(Hrsg.): Hauptschule als Sekundarschule. Bad Heilbrunn 1970, S.39-70
- Keck, R.W.: Zur Geschichte der Hauptschule als Sekundarschule (1959-1979) - Eine zeitgeschichtliche Analyse zur Erhellung der Gegenwartsprobleme. In: Nicklis, W.S.(Hrsg.): Hauptschule. Erscheinung und Gestaltung. Bad Heilbrunn 1980, S.28-45
- Keim, W.(Hrsg.): Sekundarstufe I. Kronberg 1978
- Keller, M.: Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Stuttgart 1976
- Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule. München 1950
- Kirsch, W.: Entscheidungsprozesse. I. Bd.: Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie. Wiesbaden 1970
- Kirsch, W.: Entscheidungsprozesse. II. Bd.: Informationstheorie des Entscheidungsverhaltens. Wiesbaden 1971
- Klafki, W.: Zum Problem der volkstümlichen Bildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1955, H.2, S.60-69
- Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
- Klafki, W.: Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe. In: Klafki, W./Kiel, G./Schwerdtfeger, J.: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. Heidelberg 1964, S.14-53
- Klafki, W.(Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf 1970
- Klafki, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule. In: Klafki, W./Schulz, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule. Weinheim/Berlin/Basel 1971a, S.11-43

- Klafki, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1971b, H.3, S.351-385
- Klafki, W.: Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland. Das Beispiel Bayern. In: Oppolzer, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal/Ratingen o.J. (1971c), S.136-176
- Klafki, W.: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981, S.49-71
- Klafki, W.: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergewärtigung. Königstein/Ts. 1982a
- Klafki, W.: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis "kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft". In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982b, S.15-52
- Klafki, W.: Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts. In: Pädagogische Rundschau 1984, H.1, S.79-87
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985
- Klebel, H.: Wirtschaft und Beruf im Rahmen der Arbeitslehre unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in Bayern. In: Pädagogische Welt 1983, H. 2, S.88-90 u. S.103-105
- Kledzik, U.-J.: Betriebspraktika für Schüler - Versuch einer Standortbestimmung. In: Die Deutsche Schule 1965, H.10, S.555-562
- Kledzik, U.-J.: Entwurf einer Hauptschule. Hannover 1967
- Kleinbeck, U.: Motivation und Berufswahl. Göttingen 1975
- Klemm, K.: Ausländerkinder in deutschen Schulen - Zahlen und Prognosen. In: Hansen, G./Klemm, K. (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen 1979, S.31-44



- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek b. Hamburg 1985
- Klingberg, L./Paul, H.-G./Wenge, H./Winke, G.: Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin (Ost) 1965
- Klingberg, L.: Einführung in die allgemeine Didaktik. Frankfurt a.M. 1975
- Klink, J.-G.: Klasse H 7E. Aufzeichnungen aus dem Schulalltag. Bad Heilbrunn 1974
- Klink, J.-G.: Hauptschule - Schule ohne Ansprüche? In: Beckmann, H.-K./Jens, G./Sawallisch, H.-J. (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S.86-99
- Klink, J.-G.: Zur Situation des Hauptschülers. In: Beiner, F. (Hrsg.): Zur aktuellen Situation des Hauptschülers. Heinsberg 1982, S.15-29
- Kmieciak, P.: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1976
- Knapp, R.: Die Fallmethode - ein Modell zur Artikulation von Unterricht. Dargestellt an Beispielen aus dem Fachbereich "Arbeitslehre". Diss. Paderborn 1976
- König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. München 1975, Bd.1 und 2. München 1978, Bd.3
- König, E.: Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982, S.80-103
- König, E./Zedler, P.: Einführung in die Wissenschaftstheorie der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983
- Kolb, G.: Das Betriebspraktikum für Schüler. In: Neugebauer, W. (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Wirtschaft 2: Curriculumentwicklung für Wirtschafts- und Arbeitslehre. München 1977, S.243-263
- Kolb, G.: Arbeitslehre in der Hauptschule: Vom reduktionistischen zum situationsorientierten Arbeitslehreunterricht. In: Blätter für Lehrerfortbildung 1980, H.2, S.71-76 u. S.99

- Kolb, G.: Betriebspraktikum. In: Kolb, G. (Hrsg.): Methoden der Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftslehre. Praktische Beispiele für Unterrichtsverfahren. Bad Salzdetfurth 1981, S.76-108
- Kolb, G.: Kompendium Didaktik Arbeit - Wirtschaft - Technik. Wirtschafts- und Arbeitslehre. München 1983
- Kopp, F.: Volkstümliche Bildung. In: Pädagogische Welt 1954, H.2, S.83-86
- Kopp, F.: Prinzipien eines effektiven Unterrichts. In: Kopp, F. (Hrsg.): Effektives Lehren und Lernen. Donauwörth 1973
- Kosik, K.: Dialektik des Konkreten. Frankfurt a.M. 1967
- Kossakowski, A./Ettrich, K.U.: Psychologische Untersuchung zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin (Ost) 1973
- Kossakowski, A./Lompscher, J. (Hrsg.): Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Berlin (Ost) 1975
- Kossakowski, A.: Über persönlichkeits-theoretische Grundlagen der Pädagogischen Psychologie. In: Kossakowski, A./Lompscher, J. (Hrsg.): Ideologisch-theoretische und methodologische Probleme der Pädagogischen Psychologie. Berlin (Ost) 1975, S.13-70
- Kost, F.: Projektunterricht und "kritische Didaktik". In: Moser, H. (Hrsg.): Probleme der Unterrichtsmethodik. Kronberg 1977, S.133-162
- Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse. In: betrifft: erziehung 1971, H.3, S.17-34
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1982
- Krebs, R./Schulte, R.: Zur Restauration der Hauptschule. Die Hauptschulpolitik der CDU-Länder und der Arbeitgeberverbände. In: Demokratische Erziehung 1978, H.3, S.337-347

- Kreutz, H.: Soziale Bedingungen der Sozialisation Jugendlicher in industriellen Gesellschaften. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek b. Hamburg 1976, S.151-170
- Krüger, H.-H.: Curriculumreform in der Bundesrepublik Deutschland. Perspektiven einer handlungsorientierten Alternative. Meisenheim am Glan 1977
- Krüger, H.-H./Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982
- Krüger, H./Heinz, W.R./Wachtveitl. E.: "Hauptschule ist ja nicht gerade das Beste..." Schülerwege in den Beruf. In: Schüler. Herausforderungen für Lehrer. Jahresheft 1984 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages in Zusammenarbeit mit Klett. Seelze 1984, S.128-131
- Krumboltz, J.D.: A social learning theory of career selection. In: The counseling Psychologist 1976, Vol.6, No.1, S.71-81
- Kudritzki, G.: Zur theoretischen Begründung des Berufspraktikums im Abschlußjahr der Volksschule. In: Die Deutsche Schule 1960, H.5, S.217-234
- Küng, E.L.: Das Berufswahlverhalten. Fallstudien im Longitudinalschnitt. Bern/Stuttgart/Wien 1971
- Kuhlmann, H.: Klassengemeinschaft. Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte. Berlin 1975
- Kunstmann, W.: Handlungsorientierung - Eine Alternative zum wissenschaftsorientierten Unterricht. In: Pädagogische Rundschau 1981, H.2/3, S.167-181
- Kuntz, K.-M.: Motive und Steuerung von Ausbildungs-Entscheidungen in verschiedenen sozialen Schichten. Göttingen 1974
- Kupser, P.: Das Betriebspraktikum in der Arbeitslehre. In: Beck, H./Ipfling, H.-J./Kupser, P.: Das Betriebspraktikum für Schüler und Lehrer. Konzepte - Erfahrungen - Arbeitshilfen. Bad Heilbrunn 1984, S.12-30

- Kupser, P.: Arbeitslehre zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Entwicklung, Stand, Probleme, Perspektiven. Bad Heilbrunn 1986
- Laatz, W.: Berufswahl und Berufszufriedenheit der Lehrlinge. München 1974
- Lachenmann, G.: Ein handlungstheoretischer Ansatz für den Unterricht in Warenkunde. In: Wirtschaft und Erziehung 1981, H.10, S.311-316
- Landsberg, G.v.: Berufsberatung. Die berufliche Einzelberatung im Urteil der Beratenen. Streitsache Nr.8 (hrsgg. vom Institut der Deutschen Wirtschaft) Köln 1978
- Lange, E.: Berufswahl als Entscheidungsprozeß. In: Lange, E./Büschges, G. (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1975, S.101-127
- Lange, E.: Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten. München 1978
- Langefeld, J.: Schülerorientierung in der Hauptschule? In: Beiner, F. (Hrsg.): Zur aktuellen Situation des Hauptschülers. Heinsberg 1982, S.40-50
- Lassahn, R.: Theodor Litt: "Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt". Münster 1970 (Interpretationen zur Anthropologie, hrsgg. v. J. Speck)
- Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart 1974
- Lehrplan für die Hauptschule. In: Amtsblatt des Bayr. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. München 1983 (KMBL I So-Nr. 13/1985, S.251-519)
- Lennermöhle-Thüsing, D.: Das mißverstandene Betriebspraktikum. In: päd. extra 1986, H.2, S.20-23
- Lenhardt, G./Schober, K.: Der schwierige Berufsstart. Jugendarbeitslosigkeit und Lehrstellenmarkt. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der BRD. Daten und Analysen. Bd.2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek b. Hamburg 1980, S.937-979
- Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogik und Alltag. Stuttgart 1980

- Leontjew, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin (Ost) 1979
- Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Königstein/Ts. <sup>3</sup>1980
- Lichtenstein, E.: Die Schule im Wandel der Gesellschaft. Ratingen 1957
- Lichtenstein, E.: Der Bildungsauftrag der Schule und die Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 1967, S.367-386
- Liebel, H.J.: Organisationspsychologie. In: Dörner, D./ Selg, H. (Hrsg.): Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1985, S.259-278
- Liedtke, M.: Anthropologische Grundlagen der Bildungsaufgaben der Gegenwart. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg.): Schulpädagogik und Fachdidaktik. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1981, S.12-28
- Liedtke, M.: Anthropologische Grundlagen der Erziehung. In: Hierdeis, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 1. Baltmannsweiler <sup>2</sup>1986, S.7-18
- Linke, B.: Freizeit- und Lebensgestaltung als zentrale Inhalte von Unterricht und Erziehung in der Hauptschule - Lebenslehre. In: Nicklis, W.S. (Hrsg.): Hauptschule. Erscheinung und Gestaltung. Bad Heilbrunn 1980, S.158-187
- Lippitz, W.: "Lebenswelt" oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1980
- Lippitz, W./Meyer-Drawe, K.: Einige Bemerkungen zur Aktualität und Geschichte phänomenologischen Fragens in der Pädagogik. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Königstein/Ts. 1982b, S.6-19
- Lippitz, W.: Exemplarische Deskription - die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In: Pädagogische Rundschau. Sonderheft 1984, S.3-22
- Lipps, H.: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt a.M. 1938

- Lipps, H.: Die Verbindlichkeit der Sprache. Arbeiten zur Sprachphilosophie und Logik. Frankfurt a.M. 1958
- Litt, Th.: Technisches Denken und menschliche Bildung. Heidelberg 1957
- Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bochum 1964
- Lorenz, U.: Handwerk und Hauptschüler. Qualifikationen von Hauptschulabsolventen im Blick des Beschäftigungssystems. München 1980
- Loser, F.: Die Unterrichtsgrundsätze der Lebensnähe und der Anschauung und ihr Beitrag für eine pädagogische Theorie des Lehrens und Lernens. In: Bildung und Erziehung 1969, H.1, S.14-31
- Loser, F.: Anschauung. In: Haller, H.-D./Meyer, H. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd.3. Stuttgart 1986, S.377-382
- Luhmann, N.: Sinn als Grundbegriff der Soziologie. In: Habermas, J./Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M. 1971, S.25-101
- Macke, G.: Lernen als Prozeß. Überlegungen zur Konzeption einer operativen Lehr-Lern-Theorie. Weinheim/Basel 1978
- Maier, H.: Wandel der Werte - Wandel der Sprache. In: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern. München 1985, H.4, S.1-3
- Mandl, H./Schnotz, W./Tergan, S.-O.: Zur Funktion von Beispielen in Texten. In: Kötter, L./Mandl, H. (Hrsg.): Kognitive Prozesse und Unterricht. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1983. Düsseldorf 1983, S.45-75
- Marcuse, H.: Versuch über die Befreiung. Frankfurt a.M. 1969
- Mausch, H.: Soziale Interaktion in den Berufswahlprozessen. Zur Typologie von Berufswahlkarrieren. Konstanz 1977
- Mauthner, F. (Hrsg.): Wörterbuch der Philosophie. Neue Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Zürich 1980 (Stichwort: Erfahrung S.288-295)

- Mayer, S.: Hauptschule - 10 Jahre danach. In: Bayerische Schule 1979, H.14, S.2-4
- Menck, P./Thoma, G. (Hrsg.): Unterrichtsmethode. München 1972
- Menze, C.: Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule. In: Pädagogische Rundschau 1981, H.2/3, S.147-166
- Meya, H.: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule. Essen 1962
- Meya, H.: Die Berufswahlvorbereitung im Rahmen der Arbeitslehre. Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1972
- Meyer, H.L.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. 1980
- Meyer-Drawe, K.: Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1982a, H.1, S.510-524
- Meyer-Drawe, K.: Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K.: Lernen und seine Horizonte. Königstein/Ts. 1982b, S.19-45
- Miller, G.A./Galanter, E./Pribam, K.-H.: Strategien des Handelns - Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart 1973
- Modick, H.-E.: Probleme mit dem Betriebspraktikum - Probleme des Betriebspraktikums? In: arbeiten + lernen 1980, H.3, Nr.9, S.17-22
- Mogel, H.: Ökopsychologie. Stuttgart 1984
- Mogel, H.: Ökopsychologie. In: Dörner, D./Selg, H. (Hrsg.): Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1985, S.208-224
- Montada, L.: Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1970
- Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung. Weinheim/Basel 1974

- Moser, U.: Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 1963, H.22, S.1-18
- Moser, U.: Psychologie der Arbeitswahl und Arbeitsstörungen. Bern 1965
- Münch, J.: Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Dauenhauer, E./Kluge, M. (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn 1977, S.54-82
- Nassen, U. (Hrsg.): Klassiker der Hermeneutik. Paderborn/München/Wien/Zürich 1982
- Neber, H. (Hrsg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim 1973
- Negt, O./Kluge, A.: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt a.M. 1972
- Neidhardt, F.: Die junge Generation. Opladen 1968
- Neisser, U.: Kognitive Psychologie. (Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart 1974
- Neisser, U.: Kognition und Wirklichkeit. Stuttgart 1979
- Neugebauer, W.: Die Betriebserkundung als ein Unterrichtsverfahren der Wirtschafts- und Arbeitslehre. In: Neugebauer, W. (Hrsg.): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Wirtschaft 2: Curriculumentwicklung für Wirtschafts- und Arbeitslehre. München 1977, S.220-242
- Neugebauer, W.: Grundformen der Praxiserkundung in den beiden Sekundarstufen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 1984, H.4, S.340-348
- Neuland, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache. Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter. Frankfurt a.M. 1975
- Neumann, W.: Werken und Bildung. Eine Studie zur pädagogischen Bedeutung der Werkarbeit. Bad Heilbrunn 1986
- Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd.II. Bern/Stuttgart 1975
- Nickliss, W.S. (Hrsg.): Hauptschule. Erscheinung und Gestaltung. Bad Heilbrunn 1980a



- Nickliss, W.S.: Vom Sinn und Unsinn des "Wissenschaftsorientierten Unterrichts" in praktischer Hinsicht. In: Pädagogische Welt 1980b, H.7, S.387-395
- Nickliss, W.S.(Hrsg.): Didaktik der Hauptschule. In: Twellmann, W.(Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 5.1. Düsseldorf 1981, S.37-55
- Niedersächsischer Kultusminister (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Hannover o.J. (1977)
- Niessen, M./Seiler, H.: Didaktisches Wissen und didaktische Situationen. Zur Kontroverse um das Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1977, H.3, S.437-452
- Nitsch, R.: Zur Funktion von Schülerfragen im Rahmen von Arbeitsplatzerkundungen. In: arbeiten + lernen 1984, H.2, S.45-47
- Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949
- Nyssen, E.(Hrsg.): Unterrichtspraxis in der Hauptschule. Situationsanalysen und Unterrichtsmodelle. Reinbek b. Hamburg 1975
- Nyssen, E./Schön, B.: Zur Situation der Hauptschüler. In: Nyssen, E.(Hrsg.): Unterrichtspraxis in der Hauptschule. Reinbek b. Hamburg 1975, S.38-63
- Odenbach, K.: Volkstümliches Denken und volkstümlicher Unterricht. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1954, H.5, S.112-119
- Oerter, R.: Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München 1982, S.242-313
- Oerter, R.: Die Anpassung von Jugendlichen an die Struktur von Arbeit und Beruf. In: Oerter, R.(Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim 1985, S.69-110
- Oevermann, U.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: Auwärter, M. u.a.(Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt a.M. 1976, S.371-403

- Oevermann, U. u.a.: Die Methodologie einer "objektiven Hermeneutik" und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G.(Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S.352-434
- Oevermann, U.: Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalyse anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In: Heinze, T. u.a.(Hrsg.): Interpretation einer Bildungsgeschichte. Bensheim 1980
- Oppolzer, S./Gmelch, A.: Die Artikulation des Unterrichts in historischer Sicht. In: Schmaderer, F.O. (Hrsg.): Lernplanung und Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage pädagogischer und lernpsychologischer Erkenntnisse. München 1977, S.57-69
- Oppolzer, S.: Theorie der Schule. In: Hierdeis, H.(Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 2. Baltmannsweiler 1978, S.798-824
- Patzelt, E.: Zum pädagogischen Auftrag der Hauptschule. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1968, H.2, S.112-144
- Paulsen, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Stuttgart 1966
- Pelz, B.: Anspruch und Wirklichkeit von Schülerbetriebspraktika. In: Die Arbeitslehre 1976, H.2, S.62-71
- Pestalozzi, J.H.: Über den Aufenthalt in Stanz (Stanser Brief) 1799. In: Buchenau, A./Spranger, E./Stettbacher, H.: Pestalozzis Sämtliche Werke. Zürich/Berlin 1927-1972, Bd.13
- Petersen-Falshöft, G.: Wissenschaftstheorie und Didaktik. Kastellaun 1979
- Petrat, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München 1979
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1967
- Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien/Zürich/München 1972
- Piaget, J.: Die Entwicklung des Erkennens. Bd. III. Stuttgart 1973a
- Piaget, J.: Der Strukturalismus. Olten 1973b

- Piaget, J.: Probleme der Entwicklungspsychologie. Frankfurt 1976
- Piaget, J./Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes. Frankfurt 1977
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg i.Br. 1964
- Platte, H.K.: Betriebspraktika in schulischen Bildungsgängen (Hrsgg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. BMBW-Werkstattberichte 37). Bonn/Koblenz 1981
- Poeschke, G./Voelmy, W. (Hrsg.): Die Betriebserkundung. Modelle für eine Erkundung der Arbeitswelt durch die Schule. Bad Harzburg 1974
- Popper, K.R.: Naturgesetze und theoretische Systeme. In: Albert, H. (Hrsg.): Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften. Tübingen 1964. S.87-102
- Popper, K.R.: Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf. Hamburg 1973
- Portmann, A.: Zoologie und das neue Bild von Menschen. Hamburg 1956
- Prange, K.: Instruktion und Motivation. Zur Bedeutung einer Anthropologie des Lernens für das Zielproblem der Didaktik. In: Pädagogische Rundschau 1977, H.12, S.1039-1054
- Prange, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Stuttgart 1978
- Preuss-Lausitz, U.: Von der Hauptschule zur Restschule. Hauptschulmisere am Beispiel West-Berlin. In: betrifft: erziehung 1975, H.1, S.46-51
- Preuss-Lausitz, U.: Von der Hauptschule zur Restschule. In: Hauptschule. Hrsgg. von der Redaktion betrifft: erziehung. Weinheim/Basel 1977, S.13-22
- Projektgruppe Jugendbüro: Subkultur und Familie als Orientierungsmuster. Zur Lebenswelt von Hauptschülern. München 1977
- Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975

- Rauschenberger, H. (Hrsg.): Unterricht als Zivilisationsform. Zugänge zu unerledigten Themen der Didaktik. Königstein/Ts./Wien 1985
- Rauscher, H./Strehlau, J./Drenkelfort, G.: Handlungsorientierter Unterricht - Zielrichtung einer didaktischen Umorientierung angesichts aktueller jugendkundlicher Befunde. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 1985, H.2, S.35-39
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart <sup>6</sup>1962
- Redeker, B.: Zur Sache des Lernens - am Beispiel des Physiklernens. Braunschweig 1982
- Reich, K.: Curriculumtheorie im Bereich von Unterricht und seiner Didaktik. In: Hameyer, U.K./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim/Basel 1983, S.139-157
- Reimers, E.: Schule. In: Groothoff, H.H. (Hrsg.): Pädagogik. Fischer Lexikon. Frankfurt a.M. 1964, S.254-268 (Neuausgabe 1973: S.248-261)
- Reithmeier, D.: Hauptschulpolitik gegen die Hauptschule? In: Bayerische Schule 1985, H.12/13, S.8-11
- Reuel, G.: Erkenntnismöglichkeiten von Schülern während des Betriebspraktikums. In: Die Arbeitslehre 1980, H.2, S.77-85
- Reuver, W.: Berufswahl 1976 aus der Sicht der Auszubildenden. Ergebnisse einer Umfrage der Industrie- und Handelskammer Würzburg-Schweinfurt. In: Bildung und Erziehung 1977, H.5, S.368-379
- Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, 1. mit 9. Schülerjahrgang, München <sup>2</sup>1966 (Hrsgg. v. Ederer, K.A.)
- Ries, H.: Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Beitrag zu einer Theorie der Berufswahl mit einer empirischen Untersuchung bei 320 Berufswahlschülern. Bern/Stuttgart/Wien 1970
- Ries, H.: Berufsaufklärung als Kommunikationsprozeß. In: Seifert, K.H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen/Toronto/Zürich 1977, S.426-453
- Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied/Berlin 1967
- Roe, A.: The psychology of occupations. New York 1956

- Rösler, W.: Alltagsstrukturen - kognitive Strukturen - Lehrstoffstrukturen. Zur phänomenologischen Kritik an der kognitivistischen Lerntheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 1983, H.6, S.947-960
- Rodhe, H.: Reform der beruflichen Bildung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Hinter den Barrikaden. Zur Verteidigung der Bildungsreform. - Dokumentation des GEW - Kongresses "Ausbildung und Arbeit für junge Bürger". Frankfurt a.M. 1976, S.15-31
- Rolff, H.G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1972
- Rolff, H.G./Tillmann, K.: Strategisches Lernen. In: Rolff, H.G. u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek b. Hamburg 1974, S.71-110
- Rombach, K.: Das Betriebspraktikum als Teil der Arbeitslehre. Villingen/Schwenningen 1975
- Roth, A.: Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule. Ratingen 1986
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 1963, H.3, S.109-119
- Roth, H.(Hrsg.): Begabung und Lernen. (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd.4). Stuttgart 1969
- Roth, H.: Aufrichten oder Abrichten. Erfahrungen eines Hauptschullehrers. Frankfurt a.M. 1980
- Rothmund, Ch.: Betriebspraktikum im Studium der Polytechnik/Arbeitslehre. In: Beinke, L./Wascher, U.: Perspektiven in der Arbeitslehre - mit einem Beitrag von Christiane Rothmund. Bad Honnef 1985, S.165-181
- Rubinstein, S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (Ost) 1973
- Rubinstein, S.L.: Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin (Ost) 1977
- Rubinstein, S.L.: Sein und Bewußtsein. Die Stellung des Psychischen im allgemeinen Zusammenhang der Erscheinungen in der materiellen Welt. Berlin (Ost) 1977a

Rumpf, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976

Rumpf, H.: Inoffizielle Weltversionen - Über die subjektive Bedeutung von Lehrinhalten. In: Zeitschrift für Pädagogik 1979, H.2, S.209-230

Ruprecht, H.: Probleme der Hauptschule heute. In: Beckmann, H.-K./Jens, G./Sawallisch, H.-J. (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S.75-85

Rutz, G./Schnell, H.: Betriebspraktikum - ein besonderes Verfahren der Arbeitslehre. Weinheim/Basel 1978 (= DIFF Fernstudienlehrgang Arbeitslehre. Studienbrief zum Schwerpunkt Fachdidaktik. Fachdidaktische Grundlagen)

Sacher, W.: Erziehungsbedürftigkeit: "Zentralkategorie der anthropologisch-pädagogischen Forschung" (Süssmuth) oder "moderner Mythos" (Brezinka)? Unveröffentlichtes Manuskript. Bamberg 1983 (Beitrag zum Doktorandenkolloquium)

Schäfer, K.-H./Schaller, K.: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1976

Schäfer, K.-H.: Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik. Fernuniversität Hagen. Hagen 1977

Schäfer, K.-H.: Kommunikation als Grundbegriff der Pädagogik. Fernuniversität Hagen. Hagen 1980

Schäfer, K.-H.: Pragmatismus. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd.1. Stuttgart 1981, S.507-511

Scharmman, Th.: Arbeit und Beruf. Tübingen 1956

Scharmman, Th.: Jugend in Arbeit und Beruf. München 1965

Scheibe, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. II. Bad Heilbrunn 1974

Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Oldenburg 1980

Scheller, I.: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts. 1981

- Scheller, R.: Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1976
- Schietzel, C.: Das volkstümliche Denken und der sachkundige Unterricht in der Volksschule. Hamburg 1948
- Schietzel, C.: Vom volkstümlichen Denken. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1954, H.5, S.251-253
- Schietzel, C.: Volkstümliche Bildung auf der Volksschuloberstufe. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1961, H.40, S.427-439
- Schmalen, H.: Individuelle Berufswahl auf der Grundlage ökonomischer Analysen. Diss. Kiel 1971
- Schneider, K.: Arbeitslehre als Beitrag zur Reform der Sekundarstufe I. Studien zur Pädagogik der Arbeitslehre. Ravensburg 1974
- Schneidewind, K.: Betriebserkundung unter ökonomischem Aspekt: Weg einer Ware. In: Klafki, W.(Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf 1970a, S.95-97
- Schneidewind, K.: Betriebserkundung unter technologischem Aspekt: Das Zahnrad - Vom Rohling zum Fertigprodukt. In: Klafki, W.(Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf 1970b, S.98-99
- Schneidewind, K.: Elementare Arbeitsplatzanalyse in der Berufssparte "Spanabhebende Verformung". In: Klafki, W.(Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf 1970c, S.100-101
- Schneidewind, K.: Betriebserkundung unter sozialkundlichem Aspekt: Mitarbeiter und Vorgesetzte. In: Klafki, W.(Hrsg.): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Düsseldorf 1970d, S.102-104
- Schneidewind, K.: Der doppelte Praxisbezug - Spezifikum der Arbeitslehre. In: Die Arbeitslehre 1981, H.4, S.174-178
- Schneidewind, K.: Lernen durch Erkunden. In: arbeiten + lernen 1984, H.2, S.13-19

- Schnotz, W.: Lerndiagnose als Handlungsanalyse. Ein theoretischer und empirischer Beitrag zum Problem der Bestimmung individueller Lernzustände. Weinheim/Basel 1979
- Schöber, P.: Berufswahl als gesellschaftlicher Allokationsprozeß. In: Lange, E./Büschges, G. (Hrsg.): Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1975, S.75-99
- Schoenfeldt, E. (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit. Beiträge zu einer Bildungskonzeption. Bad Heilbrunn 1979
- Schorochowa, E.W.: Das Prinzip des Determinismus in der Psychologie. In: Schorochowa, E.W. (Hrsg.): Methodologische und theoretische Probleme der Psychologie. Berlin (Ost) 1977, S.13-52
- Schramm, A.: Beiträge zur Geschichte der Hauptschule. Meisenheim am Glan 1966
- Schreier, H.: Ideologische Momente im Sachunterricht der Grundschule. In: Die Deutsche Schule 1983, H.1, S.40-46
- Schretter, A.: "Hauptschule im Abseits" - Notizen zu einer Tagung der Evangelischen Akademie in Tutzing. In: Bayerische Schule 1980, H.9, S.10-11
- Schründer, A.: Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft. Studien zu ihrem Anspruch und ihrer Leistung auf dem Hintergrund alltagstheoretischer Ansätze in den Sozialwissenschaften. Weinheim/Basel 1982
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt a.M. 1974 (Ersterscheinung 1932)
- Schütz, A./Luckmann, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Neuwied/Darmstadt 1975
- Schulenberg, W.: Schule als Institution der Gesellschaft. In: Speck, J./Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. II. München 1970, S.391-422
- Schulte, R.: Praxis und Theorie von Betriebserkundungen. In: Sozialwissenschaftliche Informationen 1980, H.2, S.97-101



- Schulte, R.: Berufsorientierung in der Schule. Die 4. Fachtagung der GATWU in Bad Herrenalb. In: arbeiten + lernen 1983, H.5, S.58-59
- Schulz, W.: Wissenschaftliche Beobachtung. In: Kledzik, U.-J. (Hrsg.): Entwurf einer Hauptschule. In: Auswahl Reihe B, Bd. 6/7. Hannover 1967, S.136-140
- Schulz, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: Fürstenau, P. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim/Berlin/Basel 1969, S.27-45
- Schwegler, J.: Zur politischen Kontroverse um die Arbeitslehre. Eine Untersuchung der wissenschaftstheoretischen, curricularen und bildungspolitischen Positionen. Frankfurt a.M./Köln 1974
- Seidenspinner, G./Burger, A.: Mädchen '82. Hamburg 1982  
(= Eine repräsentative Untersuchung über die Lebenssituation und das Lebensgefühl 15- bis 19jähriger Mädchen in der Bundesrepublik, durchgeführt vom Jugendinstitut München im Auftrag der Zeitschrift Brigitte)
- Seifert, K.H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen/Toronto/Zürich 1977a
- Seifert, K.H.: Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert, K.H. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen/Toronto/Zürich 1977b, S.171-279
- Seifert, K.H.: Aufgaben und Konzepte der Berufswahlvorbereitung im Lichte der neueren Berufswahlforschung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1977c, H.7, S.495-512
- Seiler, T.B.: Die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen - Konsequenzen für den pädagogischen Prozeß. In: Frey, K./Lang, M. (Hrsg.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht. Bern/Stuttgart/Wien 1973, S.249-285
- Seyfert, R.: Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule. Dresden 1931
- Simon, D.: Lernen im Arbeitsprozeß. Der Beitrag von Hackers Arbeitspsychologie und Piagets Entwicklungstheorie. Frankfurt a.M./New York 1980

- Simon, W.: Handlungserfahrung als spezifischer Weg zu Abstraktion und rationaler Einsicht im Unterricht der Polytechnik/Arbeitslehre. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt. Gießener Blätter zur Polytechnik und Arbeitslehre 1982, H.1, S.31-42
- Simon, W.: Lernsituation: Arbeitswelt. In: Beinke, L. (Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. Weil der Stadt 1983, S.86-107
- SINUS - Studie: Die verunsicherte Generation, Jugend und Wertewandel. Opladen 1983 (= Ein Bericht des SINUS-Instituts im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit)
- Sobott, C.: Arbeitswelt und Schülerbetriebspraktikum. In: arbeiten + lernen 1986, Nr.44, S.2-6
- Söltenfuß, G.: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbrunn 1983
- Spanhel, D.: Zur Begründung einer Pädagogik des Jugendalters. In: Loch, W. (Hrsg.): Lebensform und Erziehung. Essen 1983, S.76-94
- Spranger, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde. Heidelberg 1923
- Spranger, E.: Der Eigengeist der Volksschule. Heidelberg 1966 (1955)
- Steffens, H.: Berufswahl und Berufswahlvorbereitung. Zur Theorie und Praxis eines Aufgabenbereichs der Arbeits- und Wirtschaftslehre. Ravensburg 1975
- Steffens, H.: Arbeitsplatzerkundung als Thema des Schulfernsehens. In: arbeiten + lernen 1983, H.1, S.48-52
- Steffens, H.: Berufliche Erwartungen und Fähigkeiten. Weinheim/Basel 1984 (= DIFF Fernstudium Berufswahlvorbereitung. Studienbrief 3)
- Stegmann, H./Kraft, H.: Jugendliche an der Schwelle von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1982, S.20-35
- Stieger, K.: Die Schule als Brücke zur modernen Arbeitswelt. Stuttgart 1962

- Stöcker, K.: Volkstümliche Bildung. Grundzüge einer volksschuleigenen Bildungsarbeit. In: Welt der Schule 1953, H.10, S.361-365
- Stöcker, K.: Volksschulgemäße Bildungsarbeit. München 1957
- Stoob, F.: Das 10. Hauptschuljahr aus der Sicht der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Die Deutsche Schule 1982, H.6, S.490-496
- Stoob, F.: Berufsgliederung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung Ausgabe 1984. Nürnberg/Mannheim 1984, S.128-136
- Straka, G.A./Macke, G.: Lehren und Lernen in der Schule. Eine Einführung in Lehr-Lern-Theorien. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979
- Struck, P.: Kritische Darstellung erprobten Unterrichts und Perspektiven für die Entwicklung einer Hauptschule. Erfahrungen mit 9./10. Hauptschulklassen. Hamburg 1975
- Struck, P.: Pädagogische Antinomien in der Diskussion um die Hauptschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1978, H.5, S.179-185
- Struck, P.: Die Hauptschule. Geschichte, Krise und Entwicklungsmöglichkeiten. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979
- Super, D.E.: A theory of vocational development. In: The American Psychologist 1953, H.8, S.185-190
- Super, D.E.: Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behaviors. In: Super, D.E./Starishevsky, R. & Matlin, N./Jordan, J.P. (Ed.): Career development: Self-concept theory. Essays in vocational development. New York 1963, S.79-95
- Szaniawski, J.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Weinheim 1972
- Teichert, V.: Annäherung an den Betriebsalltag. In: arbeiten + lernen 1984, H.5, S.70-71
- Terhart, E.: Unterrichtsmethode als Problem. Weinheim/Basel 1983
- Thomae, H.: Der Mensch in der Entscheidung. München 1960

- Tiedeman, D.V./O'Hara, R.P.: Career development: Choice and adjustment. Differentiation and integration in career development. New York 1963
- Tillmann, K.-J.: Soziale Erfahrungen im Schulunterricht oder: Siegfried Bernfeld als Unterrichtsforscher. In: betrifft: erziehung 1974, H.9, S.37-46
- Tillmann, K.-J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt a.M. 1976
- Tresselt, P.: Verbesserung der Berufswahlsituation durch dreistufigen Praktika-Einsatz. Modellversuch der Stadt Neuss an der Hauptschule Gnadentaler Allee. In: Beinke, L.(Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. Weil der Stadt 1983, S.255-278
- Tröger, W.: Erziehungsziele. In: Hierdeis, H.(Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Teil 1. Baltmannsweiler <sup>2</sup>1986, S.189-199
- Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie - Eine Einführung. München 1977
- Tütken, H.: Sekundarbereich I: Programm oder Realität? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1977, H.6, S.229-235
- Tyler, R.W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago 1949 (deutsch: Curriculum und Unterricht. Düsseldorf 1973)
- Uhle, R.: Verstehen und Verständigung im Unterricht. Hermeneutische Interpretationen. München 1978
- Ulich, D.: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D.(Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel <sup>2</sup>1982, S.469-498
- Ulmer, K.: Philosophie der modernen Lebenswelt. Tübingen 1972
- Ulshöfer, R.: Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945. Heidelberg 1967
- Voelmy, W.: Schule und moderne Arbeitswelt. Bad Harzburg 1964
- Voelmy, W./Mende, K.-D./Weber, N.H.: Arbeitslehre-Bilanz '72. Eine vergleichende Bestandsaufnahme und Zusammenfassung der Reihe Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Basel 1973

- Vogelhuber, O.: Volkstümliche Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse. In: Welt der Schule 1956, H.1, S.3-6
- Vohland, U.: Berufswahlunterricht. Theorie, Didaktik, Methode und Modelle. Bad Heilbrunn 1980
- Vohland, U.: Arbeit und Beruf im handlungsorientierten Unterricht. In: Die Arbeitslehre 1981, H.1, S.27-32
- Vohland, U.: Grundlagen der Arbeits- und Wirtschaftslehre. Düsseldorf 1981a
- Volpert, W.: Sensomotorisches Lernen. Zur Theorie des Trainings in Industrie und Sport. Frankfurt a.M. 1973
- Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974
- Volpert, W.: Handeln, Planen, Handeln - Lernen. Überlegungen zu einer psychologischen Handlungstheorie. In: Hartmann, H. (Hrsg.): Emanzipation im Sport. Gießen 1975, S.263-308
- Volpert, W.: Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit. In: Groskurth, P./Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie. Berufliche Sozialisation: Emanzipation zur Anpassung. Frankfurt a.M. 1975a, S.13-191
- Volpert, W. (Hrsg.): Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie. Bern/Stuttgart/Wien 1980
- Volpert, W.: Psychologische Handlungstheorie - Anmerkungen zu Stand und Perspektive. In: Volpert, W. (Hrsg.): Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie. Bern/Stuttgart/Wien 1980a, S.13-27
- Volpert, W./Oesterreich, R./Gablenz-Kolakovič, S./Krogoll, T./Resch, A.: Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA). Analyse von Planungs- und Denkprozessen in der industriellen Produktion. Handbuch Köln 1983
- Wagner, O.: Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1955, H.4, S.200-206
- Wagner, O.: Erkundung der heimatlichen Berufs- und Arbeitswelt. In: Die Deutsche Schule 1958, H.11, S.485-502

- Wagner, O.: Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt. In: Blumenthal, A./Guthman, J./Horney, W./Seilnacht, F./Stöcker, K.(Hrsg.): Handbuch für Lehrer. Bd.2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Gütersloh 1961, S.53-63
- Wagner, O.: Erkundung der heimatlichen Berufs- und Arbeitswelt. In: Roth, H./Blumenthal, A.(Hrsg.): Schule und Arbeitswelt. Berlin/Hannover/Darmstadt 1963, S.39-65
- Wehle, G.: Die Hauptschule zwischen Entwurf und Verwirklichung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1967, H.4, S.539-562
- Weinberg, P.: Handlungstheorie und Sportwissenschaft. Köln 1978
- Weinert, F.: Lernen. In: Wulf, Ch.(Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München/Zürich 1974, S.389-395
- Werres, W.: Ansätze zu einer Theorie wissenschaftsorientierten Lernens und ihre Konsequenzen für die Praxis der Hauptschule. In: Die Deutsche Schule 1977, H.9, S.527-537
- Wiemann, G.: Die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1966, H.5, S.198-204
- Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967
- Wilhelm, Th.: Die Überlieferung der idealistischen Arbeitspädagogik. Der Beitrag Kerschensteiners zum Thema Jugend in Schule und Beruf. In: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart <sup>2</sup>1974, S.125-155
- Wimmer, W.: nicht allen das gleiche, sondern jedem das seine. sozialbiographien aus einer hauptschulklasse. Reinbek b. Hamburg 1976
- Wright, G.H.: Erklären und Verstehen. Frankfurt a.M. 1974
- Wünsche, K.: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit. Köln 1972
- Wurzbacher, G. (unter Mitarbeit von U. Schlottmann): Beruf und Schule als Faktoren sozio-kultureller und personaler Strukturierung und Veränderung. In: Scharman, Th.(Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart <sup>2</sup>1974, S.82-124

- Zabeck, J.: Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs. In: Beinke, L.(Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. Weil der Stadt 1983, S.27-46
- Zenke, K.G.: Integration der Arbeits- und Berufspraxis in den Unterricht der Hauptschule. Zur Kritik der Betriebspraktika für Schüler. In: Die Arbeitslehre 1975, H.1, S.25-39
- Zenke, K.G.: Gegenwart und Zukunft der Hauptschule. In: Die Deutsche Schule 1975, H.10, S.667-680
- Ziegler, H.W.: Die Aufgabe der Volksschule und die Frage der volkstümlichen Bildung. In: Die Deutsche Schule 1956, H.2, S.59-72
- Zimmer, W.: Betriebspraktika für Schüler. Ziele, Richtlinien und Folgerungen. Köln 1982

# L e b e n s l a u f

geboren: am 17. Juli 1944 in Moritz/Kr. Forchheim

Familienstand: verheiratet, zwei Kinder

derzeit wohnhaft in: 8601 Gundelsheim, Sandweg 2

Schulbildung: 1950 - 1955: Volksschule Tüchersfeld  
1955 - 1964: Neues Gymnasium Bamberg

Studium: WS 1964/65 - SS 1966: Philosophie an der  
Phil.-theol. Hochschule Bamberg  
WS 1966/67 - SS 1967: Theologie an der  
Universität Würzburg  
WS 1967/68 - SS 1968/69: Pädagogik an der  
Pädagogischen Hochschule Bamberg  
Abschluß: 1. Lehramtsprüfung für das  
Lehramt an Volksschulen

Berufstätigkeit: Schuldienst: April 1969 - Oktober 1975 in  
Oberreichenbach und Münchaurach  
1972: 2. Lehramtsprüfung; anschließend  
Mentor in der Junglehrerausbildung  
und Arbeitskreisleiter für die  
Lehrerfortbildung  
AB SS 1969: Aufnahme eines Zweitstudiums  
(mit Unterbrechung) an der  
Universität Erlangen-Nürnberg  
in den Fächern Pädagogik, Philo-  
sophie, Psychologie, Soziologie  
WS 1975/76 - SS 1978: Wissenschaftlicher  
Assistent für Schulpädagogik an  
der Gesamthochschule Bamberg  
1978: Diplom-Pädagoge  
WS 1978/79 - WS 1979/80: Praktikumsleiter  
für die Lehramtsstudiengänge  
an der Universität Bamberg  
Seit März 1980: Studienrat i. H. für Didaktik  
der Arbeitslehre an der Univer-  
sität Bamberg

Bamberg, im April 1987