

DER QUALIFIZIERENDE  
ABSCHLUSS DER HAUPTSCHULE  
ALS BILDUNGSÖKONOMISCHES  
UND PÄDAGOGISCHES PROBLEM

von

Andreas Gmelch

**KLINKHARDT**

1979

**CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek**

**Gmelch, Andreas:**

Der qualifizierende Abschluß der Hauptschule als bildungsökonomisches  
und pädagogisches Problem / von Andreas Gmelch. –

Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1979.

ISBN 3-7815-0405-0

1979. 3. a. Alle Rechte vorbehalten  
Gesamtherstellung: Philipp Reclam jun., Stuttgart  
Printed in Germany 1979  
ISBN 3-7815-0405-0

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	9
1. Standort und Zielsetzung	11
1.1 Wissenschaftstheoretische Grundlegung	11
1.2 Disposition	15
2. Die Hauptschule als bildungspolitisches Problem	17
2.1 Historische Wurzeln und Funktionswandel der Volksschule	18
2.2 Konstituierung und Reform der Volksschuloberstufe in der BRD	24
2.3 Stellenwert und Funktion der "Hauptschule"	26
2.4 Intention und Realität	33
3. Zur Geschichte des Bildungsbegriffs	34
3.1 Wurzeln des überlieferten Bildungsdenkens	35
3.2 Der pädagogische Bildungsbegriff der Aufklärung	36
3.3 Die humanistisch-idealistische Bildungstheorie	36
3.4 Das bürgerliche Bildungsverständnis	37
3.5 Der Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert	38
3.6 Inhaltliche Bestimmung von "Bildung"	40
3.7 Bildung versus Ausbildung?	43
3.8 Die Verdrängung des Bildungsbegriffs	48
3.9 Der Qualifikationsbegriff - eine Alternative?	50
4. Qualifikationsanforderungen an die Schule von heute	53
4.1 Der Wandel der Arbeitskräftestruktur in der modernen Industriegesellschaft	53

	Seite
4.11 Zum Begriff der Arbeit	54
4.12 Automation als Bestimmungsmerkmal unserer heutigen Industriegesellschaft	58
4.13 Die Folgen für die Arbeitskräftestruktur	60
4.2 Arbeits- und Berufsanalysen als Beitrag zur Qualifikationsforschung	63
4.21 Modelle in der Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalyse	63
4.22 Konzepte zur Handlungsstruktur- und Lernzielanalyse	69
4.23 Berufs- und Berufsdeckungsanalyse	75
5. Einflüsse und Auswirkungen der Bildungsökonomie und Bildungsplanung auf den Lernort Schule	79
5.1 Das Gegenstandsfeld der Bildungsökonomie	79
5.2 Humankapitalkonzept und Ertragsratenmodell	79
5.3 Heutige Relevanz bildungsökonomischer Fragestellungen	81
5.4 Das nachfrageorientierte Modell oder der Arbeitskräftebedarfsansatz	82
5.41 Der Aussagewert für die Qualifikationsvermittlung	84
5.42 Auswirkungen auf Struktur und Funktion von Schule	87
5.5 Das angebotsorientierte Modell oder "social demand approach"	89
5.51 Bildungsplanerische Konsequenzen	90
5.52 Auswirkungen auf Struktur und Funktion von Schule	92
5.6 Das flexibilitätsanalytische Verfahren	94
5.61 Implikate und Auswirkungen des Flexibilitätsmodells	95
5.62 Auswirkungen auf die Schule	98

	Seite
6. Der Niederschlag "gesellschaftlicher Anforderungen" im Curriculum der Hauptschule	101
6.1 Didaktische Ansätze der Arbeitslehre	102
6.11 Organisationsstruktur der Arbeitslehre	105
6.12 Zielsetzungen der Arbeitslehre	106
6.121 Berufsorientierung und Berufswahlhilfe	107
6.122 Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt	112
6.123 Berufliche Grundbildung	114
6.13 Ansätze zu einer integrativen Arbeitslehre	117
6.14 Polytechnische Bildung als Integration?	120
6.2 Lehrplananalyse am Beispiel Bayern	123
6.21 Konzeption und Aufgaben der Arbeitslehre	125
6.211 Die "Hinführung zur modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt"	127
6.212 Hilfe zur "Lebensbewältigung"	134
7. Erfahrungen - Konsequenzen - Perspektiven	137
7.1 Der Entwicklungsstand in den Ländern	137
7.2 Der "qualifizierende Abschluß" in Bayern und seine Nachfrage	140
7.3 Auswirkungen der heutigen Situation des Bildungswesens und der Beschäftigungslage	142
7.4 Zielsetzung und Realität der Hauptschulgeschichte	143
7.5 Forderungen	145
Anmerkungen	149
Literaturhinweise	193



## V o r w o r t

Pichts proklamierte Bildungskatastrophe (1964) hatte das bildungspolitische Interesse in der Öffentlichkeit geweckt. Aufgrund seiner Thesen und aufgrund bildungsökonomischer Analysen war jedoch das Interesse einseitig auf die quantitative Ausweitung der "höheren Bildung", d.h. auf die Erhöhung der Abiturientenzahlen gerichtet. Die allgemeine Bildungsexpansion führte zu einer Vernachlässigung der allgemeinen und beruflichen Bildung. Besonders die Volksschuloberstufe wurde zu einem Stiefkind, welches als einzige Schulform keine Qualifikationszertifikate verlieh. Als Auffangbecken für "Unbegabte" oder innerhalb der Bildungshierarchie nicht "Aufstiegswillige" wurde sie mit ihrem Pflichtschulcharakter ein Problem.

Trotz der Proklamierung der "Hauptschule" zur weiterführenden Schule läßt sich heute empirisch nachweisen und/oder bildungspolitisch normativ proklamieren, daß sie weiterhin ihr Dasein als "Restschule" fristet.<sup>1</sup>

Das gesamtgesellschaftlich notwendige höhere Qualifikationsniveau bedeutete, auch und vor allem diejenigen zu fördern, die Schwierigkeiten haben, selbst die Grundqualifikation des Bildungswesens - d.h. den Hauptschulabschluß - zu erreichen.

Freilich sollte die inhaltliche Reform die bestehende Zweiteilung in volkstümliche und elitäre höhere Bildung aufheben durch das Prinzip der Wissenschaftsorientierung<sup>2</sup> in allen Schultypen. Insofern sich "Berufsbezogenheit und allgemeine menschliche Bildung ... bedingen",<sup>3</sup> trat zur allgemeinbildenden Funktion durch den Robinsohn'schen Curriculum-Ansatz die Qualifikationsorientierung und damit die Funktion von Schule für die Vorbereitung auf das Leben, den Beruf und die Gesellschaft.

Die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem hat heute einen anderen Akzent angesichts wirtschaftlicher Rezession und des Mangels an Ausbildungsplätzen. Im expansiven Beschäftigungssystem der Nachkriegsjahre war der Bedarf an höher qualifizierten Kräften schneller angewachsen als die Zahl der Absolventen weiterführender Schulen, so daß gute Berufswahlmöglichkeiten und

Aufstiegschancen bestanden hatten. Das hieraus resultierende Anspruchsdenken erfuhr jedoch einen Wandel. Durch das starke Anwachsen der Abiturientenzahlen und den Rückgang der Lehrstellen in den 70er Jahren wurden "Gleichgewichtsstörungen" innerhalb des Bildungssystems erzeugt; darüber hinaus erschweren wirtschaftliche Entwicklungen die Abstimmung mit dem Beschäftigungssystem.

"Von einer Verbesserung der Bildungs- und Sozialchancen traditionell benachteiligter Gruppen sowie von einer pädagogischen Förderung persönlicher Autonomie und gesellschaftlicher Partizipation ist zwar auch noch die Rede." <sup>4</sup> De facto aber hat die Konkurrenz auf Lehrstelle bzw. Studienplatz wieder zu einer stärkeren Benachteiligung der Kinder unterer Sozialschichten geführt. Der Lernprozeß "pervertiert ... zum brutalen Existenzkampf". <sup>5</sup> Die Bildungsexpansion bewirkte, daß "unterdurchschnittlich vorgebildete Jugendliche Schwierigkeiten haben, überhaupt in ein Beschäftigungsverhältnis aufgenommen zu werden," <sup>6</sup> während Höherqualifizierte vielfach nur Arbeitsplätze unter ihrem Qualifikations- und Anspruchsniveau erhalten.

Angesichts dieser Tatsache scheint es erforderlich zu fragen, wozu dann z.B. ein "qualifizierender Hauptschulabschluß" eigentlich qualifiziert. Dabei zielt diese Frage nicht etwa auf den vordergründigen Verwertungszusammenhang erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Produktionsprozeß, sondern auch auf den "Reproduktionsbereich", insofern die Institution Schule aufgrund erzieherischer Defizite in primären Sozialisationsgruppen jeweils neue pädagogische Funktionen zu übernehmen hat. <sup>7</sup>

Schule steht somit im Spannungsfeld von pädagogisch-allgemeinbildender und berufsvorbereitender sowie bildungsökonomischer Relevanz. Zielsetzung dieser Arbeit ist eine Analyse, ob Schule, und zwar speziell die Hauptschule, diesem multifunktionalen Auftrag gerecht wird.

## 1. Standort und Zielsetzung

Eine Ziel-/Inhaltsanalyse der Hauptschule und ihres qualifizierenden Abschlusses, unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen thematisiert einen Aspekt der Curriculumforschung und der Theorie der Schule. Denn die Curriculumforschung läßt sich bezüglich ihres Entstehungszusammenhanges als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen und daraus resultierende bildungs- und schulpolitische Probleme interpretieren.

### 1.1 Wissenschaftstheoretische Grundlegung

Da der komplexe Problembereich der Curriculumforschung im Schnittpunkt verschiedener Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Selbstverständnissen liegt, die es zu integrieren gilt, ist ein Theoriedefizit verständlich. <sup>1</sup> Die gleiche Schwierigkeit findet sich - und dies ist ja ein weiteres Spektrum unseres Vorhabens - bei einer Theorie der Schule, insofern hier die gleichen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Probleme vorliegen. <sup>2</sup>

Bereits Robinsohn hat darauf hingewiesen, "daß wir innerhalb eines Methodenhorizontes zu operieren haben, der hermeneutisch gewonnene Identifizierung von Bildungsgehalten, sozial-wissenschaftliche Instrumente der Ermittlung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Anforderungen, die Ergebnisse empirischer Verhaltensforschung und kritische Methoden von Analyse und Wertung einbezieht. Der Mehrdimensionalität der Aufgabe entspricht die Notwendigkeit einer interdisziplinären Behandlung, die über bloße Addition von Information und Instrumenten hinaus an Grundprobleme eben jenes Methodenhorizontes heranzführt." <sup>3</sup>

Unser Vorgehen ist primär historisch-systematischer Art und bedient sich hermeneutischer Verfahrensweisen bei der Interpretation der (vielfach) empirischen Analyse. Je nach unterschiedlicher Ziel- und Zwecksetzung bei den verschiedenen Detailaspekten

verlagert sich der methodische Ansatz. So ist die Untersuchung des Bildungsbegriffes (Kap. 3) primär eine hermeneutische Verstehensleistung, während die Aussagen bezüglich der Qualifikationsanforderungen (Kap. 4) auf der empirischen Basis industriesoziologischer, arbeitspsychologischer u. ä. Erkenntnisse gewonnen worden sind.

Wir sind uns darüber im klaren, daß eine sog. "wertfreie" Darstellung unserer Problematik aufgrund ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz nicht möglich ist. Auch wenn bei empirisch-analytischen Verfahren vielfach eine solche "Objektivität" vorgegeben wird, muß auf die Standortgebundenheit solcher Daten verwiesen werden, die bereits bei der Hypothesenformulierung - oft unbewußt und nicht explizit gemacht - einfließt und die Ergebnisse "vorstrukturiert". Bei der Analyse und Beurteilung des Standortes der Hauptschule, beim Vergleich von Intention und Realität, schlagen theoretisches Vorverständnis und bildungspolitische Position des Untersuchenden sich nieder in der Akzentuierung des Gegenstandes, in den an ihn herangetragenen Fragestellungen, hinter denen bestimmte erkenntnisleitende Interessen stehen, im analytischen Vorgehen und in den verwendeten Kategorien. Deshalb scheint es erforderlich, den eigenen Standort offenzulegen und die Grundprämissen zu explizieren, um eine Verschleierung zu vermeiden und ein Nachvollziehen beim Leser zu ermöglichen.

Nach Habermas konstituiert sich gesellschaftliche Praxis aus "Arbeit und Interaktion", zwei aufeinander angewiesene und verwiesene Prozesse. Bei der Arbeit setzt sich der Mensch mit der äußeren Natur auseinander und tut dies mit zunehmender Technisierung, Spezialisierung, Verwissenschaftlichung. Das hat einen raschen Wandel der Qualifikationsstruktur zur Folge.

Die Beherrschung der Natur, die Auseinandersetzung mit ihr ist nach Habermas von einem technischen Interesse geleitet. Bei diesem Prozeß, ebenso wie bei anderen Lebensbereichen, sind die Menschen als Gesellschaftsmitglieder aufeinander verwiesen, d.h. sie

treten in Interaktion, um sich einen institutionellen Rahmen zu schaffen und Normen des Zusammenlebens zu regeln. "Der institutionelle Rahmen einer Gesellschaft besteht aus Normen, die sprachlich vermittelte Interaktion leiten." <sup>4</sup> Innerhalb des Interaktionsprozesses kann man zwischen zwei Teilprozessen differenzieren: "Unter gesamtgesellschaftlicher Perspektive erscheinen sie als Etablierung von Herrschaft einerseits, als Aufhebung überflüssiger, ungerechter Herrschaft andererseits; unter einer mehr auf das Individuum gerichteten Perspektive erscheinen sie als Vergesellschaftung einerseits, als Selbstbestimmung andererseits." <sup>5</sup>

Entsprechend dieser Ambivalenz des Interaktionsprozesses unterscheidet Habermas zwei Grundorientierungen, die er als praktisches und emanzipatorisches Interesse bezeichnet. Das praktische Interesse zielt affirmativ auf die Anpassung der Subjekte an gewordene, d.h. einmal geschaffene und nun vorhandene Normensysteme. Das emanzipatorische Interesse will den Menschen "aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten" <sup>6</sup> lösen, d.h. es zielt auf die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse, wo und soweit diese Selbstbestimmung verhindern. Darin steckt ein utopisches Moment, das über die augenblickliche Realität hinausweist. Jedes gesellschaftliche Wertesystem, wie z.B. unser Grundgesetz, enthält eine solche anzustrebende Zukunftsperspektive als erst noch zu lösende Aufgabe. In einer demokratischen Gesellschaft soll der Weg zum Einlösen impliziter Versprechungen im machtfrei geführten Diskurs erfolgen. Grundlage dazu bieten Informationen und Analysen, die die bildungspolitische Diskussion anstoßen, Bewußtsein verändern helfen und zum Handeln motivieren. Somit muß Wissenschaft einen Beitrag leisten, um Praxis zu verändern, gesellschaftliches Leben zu verbessern, d.h. humaner zu gestalten, Strukturen zu durchleuchten, "aufzuklären".

Jede Gesellschaft ist darauf angewiesen, für ihre Reproduktion Sorge zu tragen, d.h. die nachwachsende Generation für die Teilnahme am Gesellschaftsprozeß zu befähigen. Diese Vergesellschaftung

tungsfunktion soll mit der Institution Schule gesichert werden, d.h. Schule soll in systematisch arrangierten Lernprozessen "sozialisieren"; sie soll die Internalisierung gesellschaftlicher Wertsysteme und Normen garantieren und auf gesellschaftlich notwendige Arbeit vorbereiten. Schule vermittelt somit Qualifikationen für den Arbeitsprozeß und Normen für den Interaktionsprozeß. Darüber hinaus sorgt sie mittels ihrer Selektionsfunktion für die Zuweisung gesellschaftlicher Positionen.<sup>7</sup> Dabei darf sich Schule nicht auf einen zweckrationalen Verwertungszusammenhang beschränken, wenn die in unserem Normengefüge zugesicherten "Grundrechte" realisiert werden sollen. Vielmehr hat sie einen Beitrag zur Aufklärung des Menschen über sich selbst und seine gerade existierenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu leisten. Somit darf sie sich nicht auf unkritische Konformität zu normativen Anforderungen der Gesellschaft in ihrem Erziehungsauftrag beschränken. Freilich garantiert das Bewußtmachen, die kritische Analyse, wie in der sog. "kritischen Theorie" der Frankfurter Schule impliziert, noch nicht die Handlungsbereitschaft und -fähigkeit der Subjekte, die, soweit es die Veränderung "ungerechtfertigter Herrschaftsverhältnisse" anbelangt, nicht als Einzelindividuen über soziale Handlungskompetenz verfügen, sondern für gesellschaftliches Handeln auf Solidarität verwiesen sind. Neben der Reflexionsfähigkeit als Voraussetzung für die Distanzierung von Normen und Anforderungen und für die Transzendierung situativer Gegebenheiten - die Handlungsmotive oder handlungsleitenden Interessen ordnet Habermas abstrakt dem übergeordneten Gattungsinteresse der ganzen Gesellschaft und nicht dem konkreter Subjekte zu - muß aber auch Handlungsfähigkeit vermittelt werden. In diesem Zusammenhang heißt dies die Fähigkeit zu sozialer Zusammenarbeit und Solidarität beim Erkennen und Nutzen von Handlungsalternativen,<sup>8</sup> wenn Bildung im Sinne Heydorns<sup>9</sup> verstanden werden soll als "organisiertes Instrument der Befreiung" von Zwängen, "die nicht kommunikativ eingeholt und also legitimiert werden können."<sup>10</sup>

Leu <sup>11</sup> weist zurecht darauf hin, daß die Vermittlung von Handlungskompetenz unterschiedliche Elemente umfassen müsse, so z.B. habitualisierte Handlungen, die kein distanzierendes Abwägen erfordern oder erlauben, flexible Handlungspläne, bezogen auf konkrete Situationen, und die Verortung des Handelns im gesellschaftlichen Kontext. Die Vermittlung von Handlungswissen und -fertigkeit wird m.E. von der Interessenlehre Habermas', die sich abstrakt am Gattungswesen orientiert, nicht gewährleistet, eine notwendige Aufgabe, die von dieser wissenschaftstheoretischen Position noch einzulösen ist.

## 1.2 Disposition

Eine Analyse des "qualifizierenden Abschlusses" als Hauptschulabschluß setzt voraus, die Entwicklung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule im Sinne einer weiterführenden Schule historisch aufzuzeigen (Kap. 2). Von daher gelingt die Bewertung der Funktion dieses Bildungszweiges.

Da "Qualifikation" immer nach einem Wozu fragt, ist es nötig, die Zwecke und dahinter stehenden Interessen aufzuzeigen, auf die hin qualifiziert wird. Es gilt, den Qualifikationsbegriff zu untersuchen, der den Bildungsbegriff weitgehend abgelöst hat (Kap.3). Dabei gehen wir auf die Problemgeschichte des Bildungsbegriffes und auf das Verhältnis von Bildung und Ausbildung ein.

Der Wandel der gesellschaftlichen Entwicklung ist eine wesentliche Bedingung für die veränderten Qualifikationsanforderungen, denen Schule Rechnung tragen muß. Denn die Qualifikationsstruktur des Beschäftigungssystems als gesellschaftliche und ökonomische Anforderung schlägt auf das Bildungssystem durch (Kap. 4). Somit ergibt sich eine Verflechtung von bildungsökonomischen und pädagogischen Fragestellungen. Wir versuchen sie durch die Darstellung unterschiedlicher bildungsökonomischer Ansätze und die Auswirkung derselben auf die Schule an den Tag zu bringen (Kap. 5).

In einem nächsten Schritt soll eine Analyse der Lehrplan-Anforderungen - exemplarisch aufgezeigt an Bayern - speziell für den gesellschaftlichen Produktionsbereich und die Berufsvorbereitungen erfolgen (Kap. 6). Dabei stehen zunächst im Mittelpunkt die didaktischen Ansätze der Arbeitslehre, einem Fach, dessen Einführung von der Einsicht geleitet worden ist, "daß Wissenschaft überhaupt in der technischen Zivilisation nicht angemessen begreifbar ist ohne den gesellschaftlichen Verwertungszusammenhang, in dem Wissenschaft steht und durch den ihre Entwicklung angetrieben wird." <sup>12</sup> Die Konkretisierung der Arbeitslehre, ihre Verklammerung mit anderen Bereichen, ihr Standort bezüglich der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt, ihre Leistung in bezug auf spezifische Berufswahlhilfe sind Inhalte unserer Betrachtung. Daneben fragen wir, inwieweit der "qualifizierende Abschluß" für die Lebensbereiche außerhalb der Produktionssphäre qualifiziert.

Unter dem Blickwinkel der jetzigen Situation des Bildungswesens und der Beschäftigungslage versuchen wir abschließend eine Bewertung des "qualifizierenden Abschlusses" vorzunehmen und Perspektiven zu entwerfen.

## 2. Die Hauptschule als bildungspolitisches Problem

Nach dem bildungseuphorischen Jahrzehnt, u.a. angefacht durch G. Pichts proklamierte Bildungskatastrophe <sup>1</sup>, welches den Akzent in der bildungspolitischen Diskussion auf die Ausschöpfung von Begabungsreserven und den Ausbau des weiterführenden Schulwesens, speziell der gymnasialen Bildung gelegt hatte, wird heute das öffentliche Interesse stärker auf den Ausbau des beruflichen Schulwesens und auf das "Stiefkind" Hauptschule gelegt, welches als "ausgepowerte Restschule" das Gros des Reservoirs von jugendlichen Arbeitslosen liefert.

Daß ein zentrales Problem, nämlich die Situation der Hauptschule, lange Zeit nicht diskussionswürdig war, dafür werden viele Gründe und Indizien angeführt. So weisen z.B. Beckmann/Jens/Sawalisch auf eine fehlende "Lobby" hin. <sup>2</sup>

Im Kreise von Pädagogen, Lehrerverbänden, Bildungspolitikern hat heute die Hauptschule - im Winde von Wirtschaftsrezession, Jugendarbeitslosigkeit, einer realistischen (oder restaurativen?) Rückbesinnung, eines drohenden akademischen Proletariats etc. - wieder einen zentralen Stellenwert erhalten. Dafür sprechen u.a. Tagungen und Kongresse, die sich mit der Situation der Hauptschüler befassen, z.B.:

- a) Anfang Mai 1975 führte die Evangelische Akademie der Landeskirche Kurhessen-Waldeck in Hofgeismar eine Tagung durch mit dem Thema:  
"Der Hauptschüler - Leidtragender der Schulreform";
- b) erster Hauptschulkongreß der GEW in Kiel vom 9.-11.3.1976;
- c) Hauptschulkongreß des BLLV vom 18.10.-20.10.1976 in Nürnberg.

Eine Analyse der Hauptschule kommt nicht umhin, die Schulgeschichte mitzureflektieren, insofern Geschichte eine Korrektivfunktion gegenüber aktuellen Phänomenen hat und die Kenntnis von ihr gegenwärtiges Denken und Handeln zu erhellen imstande ist sowie Tendenzen und Hinweise für das moderne Selbstverständnis liefert.

Insofern ist der Analyse des aktuellen Befundes der Hauptschule der Verweis auf ihre historische Bedingtheit voranzustellen. D.h. es ist unzulässig, die Begriffsgeschichte mit dem Auftauchen des Etikettes "Hauptschule" beginnen zu lassen, wie es vom "Deutschen Ausschuß" in seinem "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" <sup>3</sup> vom 14.2.1959 für die ehemalige Volksschuloberstufe geprägt worden ist, ohne daß eine Begründung für den Begriff erfolgt ist. <sup>4</sup> Vielmehr soll kurz auf die Problemgeschichte eingegangen werden, da "einem Phänomen ein Selbstverständnis inneohnt, das in historischer Kontinuität steht." <sup>5</sup> Dabei wollen wir nicht eine detaillierte historische Quellenarbeit leisten, zumal solche schon vorliegen. <sup>6</sup> 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 gleich einer Theorie der Schule im Sinne E. Reimers. <sup>7</sup> Dann würden nämlich mit einem Absolutheitsanspruch und ohne Bewußtsein eines Ideologieverdacht unterschiedliche Wesensaussagen bezüglich Schule zustandekommen, je nachdem, mit welchem (impliziten) Vorverständnis dieses "Wesen" vom geschichtlichen Ursprung der Schule "abgelesen", aus ihrer geschichtlichen Entwicklung herausinterpretiert oder in der Gegenwart identifiziert wird.

## 2.1 Historische Wurzeln und Funktionswandel der Volksschule

Ogleich die Gründung 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 - als eine junge schulische Institution 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 Volksschule ist nie eine

elementare Bildungsstätte für alle Kinder des Volkes gewesen. Sie ist im Vergleich zu den Standesschulen relativ jung, geschaffen für das "niedere Volk". "Die Auslegung der Bezeichnung Volksschule als 'Schule des Volkes' ... hat aber insofern ihr Recht, als die Mehrzahl der Kinder des Volkes hier eine weitgehend gemeinsame Ausbildung und Bildung erfuhr und im Gefolge der nationalen Erhebung zu Anfang des 19. Jhs. die Idee der Nationalerziehung die Arbeit der Schule wenigstens teilweise bestimmte." <sup>8</sup> Lediglich die Grundschule ist in der Weimarer Republik <sup>9</sup> als Teil der Volksschule zur Schule einer grundlegenden Bildung 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 Entstehung der Volksschule und ihre inhaltliche Ausgestaltung war jeweils als Antwort auf bestimmte gesellschaftliche Bedürfnisse zu verstehen. Die Vorbereitungsfunktion auf die spätere Erwerbstätigkeit dominierte. Dies zeigt sich bei den im 14. Jhd. entstandenen "Schreib- und Leseschulen" sowie den "Rechen-schulen". Ihre Notwendigkeit ergab sich aufgrund der Entwicklung des städtischen Lebens und der Ausweitung des Handels.

Im Reformationsjahrhundert wuchs dem niederen Schulwesen als weiterer Unterrichtsbereich die religiöse Unterweisung zu. Der unterrichtliche Selbstzweck der Elementarkenntnisse des Lesens und Schreibens trat zurück und übernahm primär den Dienst der religiösen Unterweisung. Es ist nicht verwunderlich, daß damit durch das Interesse der Kirchen, in der Katechese die jeweilige Lehre zu vermitteln, zu festigen, von der anderer Konfessionen abzugrenzen, die schulische Institution in Form von "Küsterschulen" als kirchliche Laienschulen bzw. "Pfarrsprengelschulen" umgestaltet und mit einem anderen Zweck versehen wurde. Gleichzeitig entzog sich die Schule bis zur Aufklärung im letzten Drittel des 18. Jhs. im wesentlichen dem juristischen Zugriff des Staates. Die Verwaltungsgrundlage "Hauptkirche" führte in

den überregionalen "Pfarr- und Kirchspiel-Hauptschulen" im Gegensatz zu den "Filial-Schulen" eine "obere Klasse" ein, wo der Lehrkanon um den Realienunterricht erweitert wurde. Keck weist diesen Schulen - u.a. auch wegen ihrer normierenden und zentralisierenden Wirkung - den "Charakter einer elementaren Sekundarstufenschule" <sup>10</sup> zu. Trotzdem war die Funktion keineswegs eine allgemeine Volksbildung, wengleich zur berufsorientierten Verwertbarkeit sich andere Inhalte dazugesellt hatten.

Die Sozialisationsfunktion der (niedereren) Schule machte sich im Zeitalter der Aufklärung und des Absolutismus der Staat zunutze. Er dehnte seinen Einfluß auf die Schulen aus, um zuverlässige und arbeitsame Untertanen zu erziehen und für den erforderlichen Nachwuchs zur Erhaltung der bestehenden Gesellschaft zu sorgen. Wengleich in Schulerlassen oder -ordnungen 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" <sup>11</sup> war.

Die gesellschaftliche Entwicklung gab der Schulpflicht, welche erst unterdem Einfluß der Arbeitswelt ernsthaft durchgesetzt wurde, <sup>12</sup> 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 hinzuerziehen. <sup>13</sup>

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 Arbeitstätigkeit in die Schulen integriert wurde. Außer handwerklichen Fertigkeiten galt es auch die erforderlichen Arbeitstugenden zu ent-

wickeln. Ob die Industrieschulen "aus der erzieherischen Verantwortung (entsprungen), die Not der Armen zu beheben",<sup>14</sup> läßt sich bezweifeln. Denn die Kombination von Elementarunterricht und nutzbringender Handarbeit, wobei letztere zum Lebensunterhalt der Familie beitragen mußte, war keineswegs auf dem Boden der sozialen Verantwortung des Staates gegründet. Das Bildungsideal des frühkapitalistischen Menschen, wo der "homo oeconomicus" eine möglichst disponiblere, vielseitige Ausbildung durch "Kräftebildung" an verschiedenen Gegenständen und die Entwicklung eines Arbeitsethos<sup>15</sup> 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. Zunächst freilich war Bildung im humanistischen Sinn Selbstzweck: Sie hatte der Formung der Persönlichkeit zu dienen (vgl. Kap. 3).

Die "Industrieschule" entwickelte sich somit allmählich zu einer gehobenen Bürgerschule mit Verdrängung des berufsbildenden Prinzips. Der allgemeinbildende Stoffplan, der den obrigkeitstaatlichen 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. Jahrhunderts Einzug in die Volksschule. Der ideologische Charakter einer "volkstümlichen Geistigkeit" <sup>16</sup> blieb auch im Programm einer "volksschulgemäßen Bildungsarbeit" <sup>17</sup> nach dem 2. Weltkrieg erhalten, mit der bewußten Abgrenzung und gleichwertigen Gegenüberstellung zur oft verzerrt und polemisch dargestellten, "lebensfremden" wissenschaftlichen Bildung. <sup>18</sup> Der nostalgische Wunsch nach inhaltlicher Geschlossenheit und Überschaubarkeit des Weltbildes des einfachen Menschen - auf dem Hintergrund einer organischen und zugleich statischen Sicht der Gesellschaftsordnung <sup>19</sup> - impliziert harmonistische Bildungsvorstellungen und ignoriert einerseits kontrafaktisch die gesamtgesellschaftliche Entwicklung seit der Aufklärung, andererseits die Bedeutung von Wissenschaft zum Lebensverständnis und zur Lebensbewältigung. Erziehung zur Urteilsfähigkeit, zum kritischen Denken, zur Selbstverantwortung und Mitbestimmung, zur personalen Mündigkeit wird damit nicht ermöglicht. "Die Devise der Volkstümlichkeit hat nicht selten die Wirkung gehabt, die Volksschule vom freien geistigen Raum abzusondern." <sup>20</sup>

Gehen wir zurück zur geschichtlichen Entwicklung der Volksschule. Die Verdrängung der "Arbeit" aus der Schule durch die neuhumanistische Bildungstheorie wurde vom Deutschen Verein für werktätige Erziehung bedauert, welcher für die Einführung des Arbeitsunterrichts als ein neues Fach kämpfte. Der Arbeitsschulgedanke hatte einen starken Verfechter vor allem in G. Kerschensteiner (1854-1932), 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." <sup>21</sup> Kerschensteiner schrieb den Volksschülern "genbedingt" vornehmlich praktisches Interesse zu, aus dem unreflektierten Umstand,

daß hier das Reservoir für die späteren manuell Werktätigen 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 präjudiziert einseitig die Situation der Volksschulentlassenen. "Indem der Volksschüler auf den 'praktischen Typus' 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." <sup>22</sup>

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.

Von dieser Konzeption distanzierte sich übrigens bewußt die Produktionsschule Blonskijs, in der die Industriearbeit mit der Erfordernis polytechnischer Kenntnisse die Grundlage der gesamten wissenschaftlichen Bildung schuf. Für ihn besaß nur die Kollektivarbeit, die gesellschaftlich Nützlichendes hervorbringt - der Arbeitsgegenstand war bei Kerschensteiner irrelevant - Bildungswert.

Der kurze historische Aufriß läßt erkennen, 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. "Das ist zweifellos die Ausgangssituation der Institution Schule, und in dieser

Grundsituation liegt daher auch eine wesensgemäße Bedingung für ihren Wandel, sowohl hinsichtlich ihrer Inhalte wie auch ihrer organisatorischen Form." <sup>23</sup> Sie wirkte in den historischen Veränderungen "nicht von vorneherein als Agentur oder Instrument einer geplanten Steuerung der gesellschaftlichen Entwicklung, sondern sie übernahm mehr konsekutiv ihre Funktion." <sup>24</sup> Wenn die Gesellschaft aber eine fortschreitende Demokratisierung anstrebt, so muß die Schule "die äußersten Voraussetzungen für Mitbestimmung, Mitverantwortung und Selbstverwirklichung bei einer möglichst großen Zahl von Kindern erreichen" <sup>25</sup> und darf weder inhaltlich noch organisatorisch eine Verteilerfunktion unterschiedlicher gesellschaftlicher Privilegien übernehmen und festschreiben.

Von diesem Ausgangspunkt - fixiert in den Optionen des Grundgesetzes - muß die Volksschulentwicklung in der BRD eine Analyse erfahren.

## 2.2 Konstituierung und Reform der Volksschuloberstufe in der BRD

Der desolate Zustand am Ende des 2. Weltkrieges wies der Schule vordringlich sozialpädagogische Aufgaben zu. "Als wichtigstes Ziel galt die Humanisierung ihres Gemeinschaftslebens." <sup>26</sup> Die Bemühungen um demokratische Lebensformen waren bezüglich des pädagogischen Theorieansatzes auf die reformpädagogischen Bestrebungen der Weimarer Zeit verwiesen. Parallel dazu verlief die Restauration des dreigliedrigen Schulwesens, einer Schulstruktur, die sich an vorindustriell-ständischen Gesellschaftsbildern orientierte.

Das Aufgreifen der Ideologie einer "volkstümlichen", ganzheitlichen - vorrationalen Elementarbildung <sup>27</sup> nach 1945 erwies sich jedoch als unvereinbar mit den gesellschaftspolitischen Vorstellungen einer freiheitlich-demokratischen Lebensordnung, die jeden Bürger zur Mitverantwortung und Mündigkeit aufrief und deren Verwirklichung auch gemäß den Zielstellungen der Kontrollratsbehörde anzustreben war. Den Länderregierungen war

auferlegt worden, dafür zu sorgen, daß "größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise" <sup>28</sup> zu legen sei.

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 Organisation der "ständigen Konferenz der Kultusminister" (KMK) gegründet wurde. Jedoch erst mit der Konstituierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen am 22.9.1953 war ein Bundesgremium geschaffen, das den Auftrag hatte, "die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern." <sup>29</sup>

In der Reform der Volksschuloberstufe sah der Deutsche Ausschuss ein dringliches Problem. In einer der beiden ersten Empfehlungen forderte er am 15.2.1954 ein neuntes Schuljahr mit dem Hinweis auf die Lebenslage, die Berufs- und Betriebssituation sowie den allgemeinen Bildungsanspruch der Jugendlichen. <sup>30</sup> Eine differenzierte Begründung dieses Votums lieferten die Gutachten über "Die Volksschule auf dem Lande" vom 1.12.1956 und die "Empfehlung zum Ausbau der Volksschule" vom 9.3.1957.

Im "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden öffentlichen Schulwesens" vom 4.2.1959 wurden auf der Grundlage des bestehenden dreigliedrigen Schulwesens einige einschneidende Veränderungen im Hinblick auf den Schulaufbau und die Lerninhalte einzelner Schulzweige empfohlen. Für die weitere Entwicklung der Volksschule kann folgendes als relevant erachtet werden:

Der Ausbau der Volksschule war nicht unter dem Gesichtspunkt einer bloßen Schulzeitverlängerung auf 10 Jahre konzipiert. Vielmehr sollte die bisherige Volksschuloberstufe dergestalt umstrukturiert werden, daß nach einer Förderstufe (5. und 6. Schuljahr), die der Begabungsweckung, -förderung, der Orientierung für den

individuell optimalen Bildungsgang dienen sollte, ein eigenständiger Abschluß angeboten werden kann und somit der Restschulcharakter überwunden wird.

Ob damit schon eine Aufwertung der Volksschuloberstufe gegeben war, ist aufgrund des Festhaltens an der Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungswesens, des Fehlens konkreter inhaltlicher Vorschläge und des Offenlassens des Zusammenhangs mit der künftigen Berufs- und Arbeitswelt in Frage zu stellen.

Konkreter waren hier schon die Vorstellungen des "Bremer Plans", den die Arbeitsgemeinschaft deutscher Lehrerverbände 1960 vorlegte. Dieser wollte die Schule der modernen Gesellschaft in einem dynamischen, gestuft-vereinheitlichten Schulsystem verwirklichen, die eine Schule der sozialen Gerechtigkeit und Startgleichheit für alle sein sollte. Aufgrund 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.

### 2.3 Stellenwert und Funktion der "Hauptschule"

Die Akzeptierung der Empfehlung zur Umgestaltung und Verlängerung der Volksschuloberstufe im Rahmenplan durch die KMK erfolgte im sog. "Hamburger Abkommen" vom 18.10.1964, womit der Weg für die Schulgesetzgebung geebnet war. Stärker als der "Rahmenplan" haben die "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" (2.5.1964) vor allem auf die innere Gestaltung dieses Schulzweiges gewirkt. Das Hauptschulproblem erscheint hier in neuer Perspektive: während bislang die "Hauptschule" als "Abschluß" der grundlegenden Bildung verstanden worden war, erscheint sie nun als "Eingangsstufe" des beruflichen Bildungsweges selber. Mit diesem Doppelcharakter von Abschluß und Eingangsstufe sollte die "falsche Alternative von 'Allgemeinbildung' imd 'Berufsbildung' oder gar von 'Bildung' und 'Ausbildung' auch im Schulauf-

bau" <sup>31</sup> überwunden werden. Unterstrichen wird der enge Zusammenhang der Hauptschule mit der Berufsbildung auch dadurch, daß gleichzeitig mit den Hauptschulempfehlungen ein "Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen" veröffentlicht wurde. Der neue Orientierungshorizont einer zur Hauptschule aufgewerteten, erweiterten Volksschule wird 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 Struktur der neukonzipierten Hauptschule, die der Auspowerrung, der Schulmüdigkeit, dem Leistungsrückgang Einhalt gebieten sollte, 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." <sup>32</sup> Dies erfordert einen Wandel "in Hinblick auf die Inhalte, die Arbeitsweisen und den Stil des Schul- und Unterrichtslebens." <sup>33</sup>

a) Die Hauptschule versteht sich als "Jugendschule", weshalb sie den Jugendlichen in seinem Selbst- und Weltverständnis ernstzunehmen und in ihren Bildungsmethoden der seelisch-geistigen Situation des Jugendalters entsprechen muß. Dazu gehört, daß sie neue Möglichkeiten der Mitsprache, Mitentscheidung, Mitverantwortung <sup>34</sup> zu entwickeln ermöglichen und diesbezüglich entsprechende Bewährungsfelder anbieten muß. Die Schulzeitverlängerung und das Hinausschieben des Beginns der Erwerbstätig-

keit aufgrund des Wandels des Produktionssystems war von Soziologen <sup>35</sup> gefordert worden, jedoch mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit einer adäquateren Ausbildung. Die Funktion der Lebensorientierung, Verständnisvertiefung, Entscheidungshilfe, Horizonszonerweiterung 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 erfordert individualisierendes Lernen, eine Differenzierung in Schwerpunkt- und Fachunterricht, in Niveau-, Kurs- und Kernunterricht.

b) Die Hauptschule versteht sich 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 Wehle <sup>36</sup> berechtigt fragen, ob das Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem und der notwendige Pflichtschulcharakter mit fehlender Auslesemöglichkeit die neue Sinnggebung als "Sekundarschule" nicht unterläuft. Daüber kann auch die Einführung des Faches Englisch als obligatorische Fremdsprache als Indiz für den Sekundarstufencharakter nicht hinwegtäuschen.

c) Die Hauptschule erstrebt die Hinführung zur modernen Arbeitswelt auf praktischer Grundlage. Bereits in den früheren Gutachten des Ausschusses <sup>37</sup> wird darauf hingewiesen, 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 Anders-

artigen gegenüber bestehen könne. <sup>38</sup>

Die Frage der Berufsvorbereitung hat im Hauptschulgutachten einen zentralen Stellenwert. "Didaktisches Zentrum" ist der Beruf, <sup>39</sup> wenn die Hauptschule als Eingangsstufe eines Bildungsweges verstanden wird. Dieser Bildungsschwerpunkt soll vor allem in der Arbeitslehre verankert sein. Hier sollen durch elementare praktische Arbeit "Gesetze des handwerklichen Arbeitens" vermittelt, "Grundzüge der arbeitsteiligen ... Produktionsweisen der Industrie" erschlossen, "bestimmte Arbeitstugenden" <sup>40</sup> als "soziale Verpflichtung und als ökonomische Notwendigkeit" angebahnt und entwickelt werden. 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" <sup>41</sup> 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 - was aufgrund der oben angeführten Begründung die logische Folgerung wäre - und andererseits eine spezifische Berufsfeldorientierung fehlt mit dem Hinweis auf den allgemeinbildenden Charakter beruflicher Anforderungen. <sup>42</sup> Die Forderung, daß eine grundlegende Berufsorientierung <sup>43</sup> durch praktische Arbeit und sie begleitende Reflexion mit den Ansprüchen von Exaktheit und Werkgerechtigkeit erfolgen müsse, erinnert an die Kerschensteiner'sche Konzeption.

Die Hervorhebung der Arbeits- und Berufswelt als didaktisches Zentrum der Hauptschule wird von Kritikern als ergänzungsbedürftig bezeichnet durch eine analoge Berücksichtigung der Hinführung zu verantwortlicher Lebensgestaltung jenseits des Berufslebens, besonders in der Familie und in der Freizeit <sup>44</sup>, in einer Art "Lebenslehre".

d) Die Hauptschule ist eine Schule der offenen Horizonte im Zeitalter der Wissenschaften und der europäischen Integration.<sup>45</sup> Der Deutsche Ausschuß distanziert sich explizit von der Theorie der volkstümlichen Bildung<sup>46</sup> mit dem Argument, daß die künftige Hauptschule der erhöhten Rationalität unserer technisch industriellen Gegenwart und der wissenschaftsgeprägten Kultur Rechnung tragen muß. Den Schülern muß die Anstrengung des Begriffs zugemutet werden. Sie sind darauf vorzubereiten, daß sie sich in selbständigem Denken mit den Forderungen der Umwelt auseinandersetzen können. Das impliziert eine Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, welche jedoch erst später vom Deutschen Bildungsrat apodiktisch gefordert wird.<sup>47</sup> Gleichzeitig wird neben der Berufsorientierung auf ein Feld von Erziehungsaufgaben hingewiesen, welche zur Meisterung des späteren Lebens auch im Freizeitbereich die Grundlegung liefern: der auswählende Gebrauch der Massenmedien, die kritische Distanz zu den modernen Kommunikationsmitteln mit ihrer Informationsfülle, sittliche Autonomie, Kritik- und Urteilsfähigkeit auch im politischen Bereich etc. Es bleibt die Frage offen, in wieweit Abstraktheit und Rationalität, wissenschaftliches Denken und wissenschaftsorientiertes Lernen von allen Schülern geleistet, von den Lehrern aufgrund ihrer Ausbildung eingelöst und als einziger Zugang zur Selbstverwirklichung deklariert werden kann.<sup>48</sup>

In einem 10-Punkte-Programm hat die KMK am 3.7.1969 im wesentlichen die Intentionen des Deutschen Ausschusses übernommen. In der neunklassigen Hauptschule mit Sekundarschulcharakter wurde Arbeitslehre als neues Fach eingeführt. Die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt sollte eine besondere Aufgabe der Klassen 7 - 9 sein. Der berufsorientierende Aspekt auf der Grundlage der allgemeinen Orientierung über die Arbeitswelt erfordere die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung.<sup>49</sup> 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 vorgebeut werden. Freilich steht dem auch heute noch eine unzureichende Koordination der Stoffpläne im Wege.<sup>50</sup> Die Aufwertung der Hauptschule bleibt außerdem eine folgenlose, phrasenhafte Deklaration, wenn die damit notwendigerweise verbundene Stufenausbildung der Lehrer, ihr Austausch zwischen verschiedenen Schulformen mittels lobbyistischer Kampfmaßnahmen unterbunden wird und Gesetzesentwürfe<sup>51</sup> deswegen kurzfristig wieder in der Schublade verschwinden.

Der Deutsche Bildungsrat als Nachfolgeorganisation des Deutschen Ausschusses (17.3.1966) 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. Folgende Maßnahmen gravierender Art wurden u.a. vorgeschlagen:

- Ausbau der vorschulischen Erziehung für die Drei- und Vierjährigen,
- Einschulung der Fünfjährigen,
- "wissenschaftsorientierte" Lernarbeit in der Grundschule,
- Einführung eines obligatorischen 10. Schuljahres,
- Einführung eines qualifizierten mittleren Abschlusses (Abitur I) für alle,
- Aufbau des Bildungswesens nach Schulstufen statt nach Schularten,

- differenzierte Lernangebote auf allen Schulstufen sowie entsprechende Curricula mit Lernzielbestimmungen und -kontrollen,
- verstärkter Zugang zum Hochschulbetrieb über berufliche Bildungsgänge. <sup>52</sup>

Die oben kritisierte mangelnde "Durchlässigkeit" schien somit eingelöst. Jeder einzelne sollte "bis zu der von ihm erreichbaren Stufe gefördert werden." <sup>53</sup> Kritiker sprechen jedoch in diesem Zusammenhang von der "Fiktion des individuellen Aufstiegs." <sup>54</sup>

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" <sup>55</sup> der Kinder. Der qualifizierte Abschluß ("Abitur I") am Ende des 10. Schuljahres ist von der Bildungskommission in ihrer Empfehlung zur Neugestaltung des Abschlusses im Sekundarschulwesen <sup>56</sup> (7./8.2.1969) mit den Anforderungen des technologischen Niveaus der Arbeitswelt, der generellen Erhöhung des Bildungsniveaus aller Jugendlichen <sup>57</sup>, im Gesamtrahmen ökonomischer und sozialer Planung begründet worden. Auch der Volksschulabschluß 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." <sup>58</sup>

Der Bildungsrat plädiert unter dem Anspruch einer gemeinsamen Zielsetzung, u.a. der Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts für alle, für eine Stufenschule, um eine größere Chancengleichheit zu erreichen. Seine Intentionen wurden vom "Bildungsbericht 70" der Bundesregierung übernommen. Hinsichtlich der Planung des künftigen Schulwesens finden wir das gleiche Organisationsmodell.

#### 2.4 Intention und Realität

Wenn wir die Reformen der Volksschuloberstufe in eine weiterführende Schule, die Hauptschule, resumieren, so zeigen sich zwei freilich nur analytisch trennbare Aspekte: Der quantitative Aspekt bezieht sich auf die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht. In manchen Bundesländern ist dabei durch das Angebot eines 10. Schuljahres die Möglichkeit zur Erlangung der Fachoberschulreife gegeben. Außerdem ist mit dem quantitativen Aspekt die Hoffnung verbunden, daß mehr Schüler als bisher aufgrund ihrer "Aufwertung" und ihres attraktiven Anspruches die Hauptschule besuchen sollen.

Der qualitative Aspekt bezieht sich auf die Veränderung unterrichtlicher Ziele, Inhalte und Methoden und - damit verbunden - auf die Erhöhung der in der Hauptschule vermittelten Qualifikationen.

Inwieweit die Intention einer generellen Anhebung des Qualifikationsniveaus als gesellschaftliche Notwendigkeit realisierbar ist und das Profil der Hauptschule in der öffentlichen Meinung verändert hat, soll uns später beschäftigen. Trotz aller inneren Reformen bleibt der Hauptschule ein Spezifikum, das sie von allen anderen weiterführenden Schulen unterscheiden soll, ihre berufsvorbereitende Funktion und ihr spezifischer Eingangs- und Verklammerungscharakter zum Beschäftigungssystem, haupt-

sächlich durch das Fach Arbeitslehre repräsentiert. "Dadurch wird deutlich, daß der Hauptschüler zwar formal gleiche Qualifikationen erhalten soll wie der Realschüler und Gymnasiast, daß diese sich jedoch inhaltlich unterscheiden." 59

Bei der Entwicklungsgeschichte der Volksschule zeigte sich ein Funktionswandel, wobei ein Pendeln zwischen den beiden Polen von "zweckorientierter Ausbildung" für die Gesellschaft, also eine Verklammerung von Schule und Beruf, und von "zweckfreier Bildung" zu konstatieren ist. Diesen bildungstheoretischen Dualismus wollte man in der Hauptschule als spezifische Form einer weiterführenden Schule überwinden.

Ein Umdenken erfolgt jedoch nicht automatisch durch gesetzte Postulate und durch ein Auswechseln von Begriffen, welche die integrative Funktion hervorheben. Wenn heute vielfach der Gebrauch des Begriffes "Bildung" verpönt wird und davon die Rede ist, Schule müsse für das spätere Leben "qualifizieren", so erhebt sich die Frage der inhaltlichen Festlegung einer solchen Qualifikation. Bei der Diskussion um dieses Problem tauchen Kategorien auf, die historisch geworden und gefüllt sind. Deswegen erscheint es nun in einem nächsten Schritt geboten, das Verständnis von "Bildung" und "Qualifikation" in einer historisch-systematischen Analyse zu beleuchten.

### 3. Zur Geschichte des Bildungsbegriffes

Das Verhältnis vom "Eigenrecht" auf Bildung, von anthropologisch begründeter und legitimierter Bildung in der Institution Schule, und den gesellschaftlichen bzw. ökonomischen Qualifikationsansprüchen ist ein Problem, das bereits in der Historie der Volksschule und der dort vorfindbaren unterschiedlichen Akzentuierung der Funktion von Schule aufgetaucht ist und sich heute als ein Brennpunkt in der Curriculumentwicklung darstellt. Es stellt sich die Frage, ob die Priorität individueller Bildungsbedürfnisse oder "objektiver gesellschaftlicher Bildungserfordernisse" überhaupt als Alternative beantwortbar ist.

Beleuchtet man den Bildungsbegriff aus historischer Perspektive, so zeigen sich unterschiedliche philosophische, wissenschaftstheoretische, sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Implikationen, deren Analyse jedoch aufschlußreich zur adäquaten Erfassung des Bildungsproblems sein dürfte. In der Geschichte des Bildungsbegriffs wird das kontroverse Bemühen um menschliche Selbstbestimmung im Rahmen jeweiliger Geschichts- und Gesellschaftsdeutung und Menschenbilder offenbar.

### 3.1 Wurzeln des überlieferten Bildungsdenkens

Für die Konstitution des pädagogischen Bildungsbegriffs wird auf spekulativ-theologische, naturmystische und theosophische Deutungs- und Legitimationszusammenhänge verwiesen,<sup>1</sup> wo jeweils die Menschwerdung des Menschen aus einem unterschiedlichen Kontext thematisiert wird. In den dort vorfindbaren Kategorien lassen sich Elemente jenes Bildungsbegriffs eruieren, der seit etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts in die pädagogische Fachsprache eingedrungen ist: so z.B. Bildung als Entfaltung innerer Anlagen (Paracelsus) oder als "die an Widersprüchen wachsende und in Widersprüchen sich verfangende Gestaltwerdung des von seiner Kreatürlichkeit wesentlich bestimmten Menschen"<sup>2</sup> (J. Böhme).

Solches Aufspüren des Ursprungs des Bildungsbegriffs berücksichtigt nicht, daß das Problembewußtsein weit hinter die Zeit der sprachlichen Begriffsbildung des zu untersuchenden Phänomens zurückreicht. Der Sachverhalt ist sehr viel älter als das deutsche Wort "Bildung", das schließlich von der Pädagogik der Aufklärung als Leitbegriff adaptiert wurde. Die Tradition der europäischen Erziehungsphilosophie kennt das mit "Bildung" Gemeinte bereits seit der Antike. "Denn mit der Paideia, dem griechischen Programm der Formung des Menschen nach der Idee seines Selbst, wurde überhaupt erst eine selbständige, von anderen Lebensbereichen deutlich unterscheidbare pädagogische Problematik sichtbar."<sup>3</sup> Das einst unproblematische Hineinwachsen in Sitte und Verhalten der älteren Generation wurde pädagogisch re-

flektiert. Die Kultivierung des Menschen zu seiner individuellen Bestimmung erschien als eine allgemeine Struktur, handhabbar mittels kanonisierter Lehrinhalte.

### 3.2 Der pädagogische Bildungsbegriff der Aufklärung

Die Pädagogik der Aufklärung löst die Bildung aus den theologischen, mystischen, metaphysischen Zusammenhängen, wie wir sie eingangs kennzeichneten, und knüpft der Intention nach wieder bei der Antike an: Bildung wird zu einem Schlüsselwort für die Lehre von der Erziehung und dem Unterricht.

Das Aufkommen des pädagogischen Bildungsbegriffs "steht im Zusammenhang mit der Emanzipation des dritten Standes. Bildung entspringt aus der kritischen Distanz des vernünftigen Menschen zu Theologie, Metaphysik, herrschender Gesellschaftsklasse und wendet sich gegen die das Menschsein einschränkenden überkommenen Herrschaftsverhältnisse. Sie stellt den Menschen auf das ihm als Menschen Eigene: auf seine Vernunft. Gerade dadurch ist die Distanz zum Jeweiligen gegeben; der Mensch versteht sich nicht länger als eine bloße Funktion der Verhältnisse." <sup>4</sup>

Die Vorstellung von Bildung als Entfaltung der im Menschen angelegten Kräfte hatte konsequenterweise zur Folge, daß ein planmäßiges und direktes erzieherisches Eingreifen auf ein bestimmtes Ziel hin für die Bildung des Menschen nötig sei. Dabei war die Bestimmung des Menschen vor allem in der ihm angewiesenen Berufsaufgabe <sup>5</sup> zentralisiert, insofern er in das gesellschaftliche Ganze eingepaßt werden mußte. Bildungsmöglichkeit und Bildungsanspruch orientierten sich an der Pflicht des Menschen zum tätigen Leben.

### 3.3 Die humanistisch-idealistische Bildungstheorie

Die zeitkritischen Züge aus dem aufklärerischen Bildungsdenken wurden schließlich überspitzt fortentwickelt bis zur völligen Verwerfung des Gegenwärtigen. Die Überwindung bestehender Verhältnisse hatte die Neubestimmung des Menschen als eines freiheitlichen Wesens zum Ziel. Sollte jedoch die Verbesserung der

gesellschaftlichen Verhältnisse über den Katalysator "Bildung der Individualität" erreicht werden, so mußte dies in einem Anknüpfen an die Realbedingungen der Zeit und gleichzeitig in kritischer Distanz zu diesen erfolgen. Ein konstitutives Element der Bildung war somit das "Nicht-Eingepaßtsein in die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse".<sup>6</sup>

Auch bezüglich der Inhaltsbestimmung ist in diesem Zusammenhang eine Akzentverlagerung zu konstatieren. Die Forderung nach allgemeiner Menschenbildung zog gegen die merkantile und ökonomistische Ver zweckung von Bildung zu Felde. Humboldt hatte die Selbstbildung zum Kernbegriff seiner Bildungstheorie gemacht. Der Mensch als Zweck seiner selbst dürfe nicht fremden Zwecken unterstellt werden. Die Selbstvollendung galt ihm als die Bedingung der Möglichkeit der Sozialität des Menschen. Mit diesem Ideal der "allgemeinen Bildung" des Volkes, welches sich auf die harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten und die geistige Individualität bezog, stand Humboldt seiner Zeit keineswegs fremd gegenüber. Denn er sah darin eine wesentliche Voraussetzung für die Umbildung des ständisch-absolutistischen Staates in einen konstitutionellen Nationalstaat.<sup>7</sup>

### 3.4 Das bürgerliche Bildungsverständnis

Der Neuhumanismus setzte also "die begriffliche Trennung von Bildung und Ausbildung durch." Er begründete "die pädagogische Disqualifizierung von Beruf und gesellschaftlicher Arbeit."<sup>8</sup> Die Ausklammerung des Ökonomischen, der Arbeit und des Berufes, die Verabsolutierung des stofflichen Prinzips der "Allgemeinbildung" führte schließlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur bürgerlichen Bildungsideologie. Herbart hatte zwar noch versucht, das Bildungsideal als Vielseitigkeit des Interesses mit Hinblick auf den sittlichen Endzweck des Menschen zu bewahren. In der neuhumanistischen Gymnasialtheorie erstarrt dieses stoffliche Prinzip der Allgemeinbildung zur Bildungsmythologie.<sup>9</sup> Das illusionären Leitbildern anhängende konservative Bildungsbürgertum wird von Kritikern (z.B. Nietzsche) apostro-

phiert als phrasenhafte aristokratische Bildungsphilister.

"Die ideologische Verfälschung des kulturkritischen und sozial innovativen Motivs neuhumanistischer Bildungstheorie hatte zwei thematisch bedeutsame Konsequenzen: zum einen die Umfälschung des idealistischen Ansatzes zur 'affirmativen Kultur', in der eine selbständige Welt der Innerlichkeit über der bloß äußeren Welt technischer Zivilisation und ökonomischer Geschäftigkeit errichtet wurde, wodurch eben diese soziale, ökonomische und politische Realität des Tages der kritischen Reflexion und Revision entzogen wurde. Man versagte vor den Problemen der Wirklichkeit und flüchtete sich in die 'geistig-seelische' Welt der Innerlichkeit. Die niedere Welt technischer Zweck-Mittel-Zusammenhänge und ökonomischer Nutzenerwägungen wurde aus einer kritisch-konstruktiven geistigen Bewältigung und erzieherischen Transformation entlassen und sich selbst oder eben nur der bloßen "Ausbildung" überantwortet, die zum Kontrastmodell für die wahre Menschenbildung reduziert wurde." <sup>10</sup>

Zugleich avancierte die bürgerliche Allgemeinbildung zum Statussymbol, zum Kriterium sozialer Selektion und zum Garanten gesellschaftlichen Aufstiegs. Das ursprüngliche Konzept zur Überwindung ständischer Privilegierung hatte seinen ursprünglichen Zweck ins Gegenteil pervertiert.

### 3.5 Der Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert

Das Ende des ersten Weltkrieges markiert - trotz zäher Beharrungskraft im Lager des konservativen Bürgertums - in etwa den Abgang humanistisch-neuidealistischen Bildungsdenkens.

G. Kerschensteiner brachte das im 19. Jhd. weitgehend vergessene bzw. verdrängte Moment, nämlich Arbeit und Beruf, wieder in die Diskussion um die Bestimmung von Bildung. Dabei verkehrte er in Anlehnung an E. Spranger die überlieferte Auffassung, nach der die "Allgemeinbildung" das Fundament für eine Berufsbildung darstellen sollte und gab der letzteren Priorität. Der Gegensatz von Berufs- und Allgemeinbildung bestand beim (frühen) Spranger nicht mehr, insofern dieser die eine zu einem Moment

der anderen machte. Berufsbildung sei eine Form der Allgemeinbildung, Allgemeinbildung selbst ohne Berufsbildung unmöglich. In gleicher Weise forderte Th. Litt die Integration und Vermittlung der beiden Elemente, "durch die ein Auseinanderklaffen von allgemeiner Menschenbildung und spezieller Berufsbildung verhütet wird" <sup>11</sup>, ohne jedoch eine Konkretion eines solchen pädagogischen Programms zu liefern.

Verbalbehauptungen, daß die "Kontroverse um Bildung und Ausbildung ... in unserer Zeit als abgeschlossen gelten" <sup>12</sup> kann - die Unhaltbarkeit einer Trennung oder gar eines Gegensatzes von pädagogisch und sozial ungleichwertiger allgemeiner und beruflicher Bildung wird dabei an Einzelbeispielen nachgewiesen - müssen sich an der Realität von Schulorganisation messen lassen, die dazu im Widerspruch steht. <sup>13</sup> Ähnliches läßt sich vom bildungspolitischen Bewußtsein behaupten. Man muß zwar der vom deutschen Ausschuß charakterisierten Funktion von Bildung im Sinne allgemeiner Bildung zustimmen: "Bildung steigert die Ausbildungschancen, weil sie den Menschen beweglicher und umsichtiger macht, weil sie seinen Horizont erweitert und ihm neue Möglichkeiten erschließt." <sup>14</sup> Der hier gekennzeichnete Zusammenhang von Schulerfolg und Lebenschancen läßt durch die Selektionsfunktion eines dreigliedrigen Schulsystems die überwunden geglaubte Statusorientierung neu zur Geltung kommen: "Allgemeine Bildung ist Berufsbildung für die Führungsschicht der Gesellschaft" - "berufliche Bildung ist allgemeine Bildung für die Beherrschten". <sup>15</sup> Der elitäre Bildungsbegriff ist mindestens qua Institution und Organisation des Schulwesens nicht überwunden, solange das Bildungswesen "Instrument zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten" ist und nicht "in den Dienst einer durchgreifenden Demokratisierung von Gesellschaft" <sup>16</sup> gestellt wird.

Kehren wir von der Praxis und Politik zurück zur Bildungstheorie. Will man diesbezüglich - abgesehen davon, daß heute z.T. die Tendenz besteht, den Bildungsbegriff gänzlich zu vermeiden (vgl. unten S. 48) - Konturen im 20. Jhd. hervorheben, so kann man mit E. Lichtenstein der Meinung sein, daß ein "zeitgemäß erneuerter

Begriff von allgemeiner B(ildung) zum Rettungssymbol (wird) vor der in industrieller Arbeitswelt, Gesellschaft und wissenschaftlicher Zivilisation drohenden Gefahr der Selbstentfremdung des Menschen in Handlungszwängen, jetzt aber einerseits bezogen auf das Allgemeine im Besonderen als Integration von Ausbildung und B(ildung), Beruf und Sinnerweiterung zur Weltorientierung, ... andererseits auf Lebens- und Wissenschaftspropädeutik als "grundlegende Geistes-B(ildung)".<sup>17</sup> Dabei stellt sich das kultur- und wissenschaftstheoretische Problem der Inhaltskriterien.

### 3.6 Inhaltliche Bestimmung von "Bildung"

Materiale Bildungstheorien tendieren dazu, "die Qualität des Menschlichen von dem Verfügen über bestimmte Inhalte (Wissen, Fähigkeit, Verhalten) abhängig zu machen."<sup>18</sup> Sie unterstützen die gesellschaftliche Privilegierung derer, die sich der Beherrschung pädagogisch legitimierter "Inhalte" rühmen konnten. Wenngleich solch inhaltlich fixiertes Bildungsverständnis in unterschiedlicher Schattierung auftrat, ist doch allen materialen Bildungstheorien gemeinsam, "daß sie den historisch-gesellschaftlichen Wandel der objektiven Ansprüche an die Erziehung legitimieren aufgrund einer pädagogisch begründeten Wertpyramide."<sup>19</sup>

Die Kritik materialer Bildungsauffassungen mündet in die Theorie der formalen Bildung. Diese beherrschte das 19. Jhd. und behauptete sich bis weit in das 20. Jhd.. Ihr geht es darum, an exemplarischen Inhalten eine allseitige Ausbildung der Kräfte des Ich zu erzeugen, Methoden zu erlernen, die nicht nur für die Auffassung der jeweils sich angeeigneten Stoffe relevant sind, sondern darüber hinaus für die Erfassung aller möglichen Stoffe anwendbar sind. "Der Schwerpunkt der für Bildung konstitutiven Mensch-Welt-Relation liegt auf der Seite des Subjekts, für das die Welt das Material der Formung und Bildung der je eigenen Kräfte dieses Menschen darstellt."<sup>20</sup> Auch dieser Ansatz verweist auf antiken Ursprung, insofern er auf die Individualität, auf den Menschen und die Förderung seiner Möglichkeiten bezogen war und die vorgegebenen objektiven Ansprüche der Ge-

sellschaft als Legitimationsbasis für Lerninhalte ignorierte. Er übersieht, daß es unmöglich ist, Methoden unabhängig von Inhalten zu erlernen.

Das Vertrauen auf einen uneingeschränkten Transfer benötigt nicht einmal heutige psychologische Erkenntnisse, um erschüttert zu werden. Bereits Hegel hatte in der Einleitung in die Phänomenologie des Geistes gezeigt, daß die Methode weder Werkzeug noch Mittel sei, sondern selbst Veränderung und Formierung des von ihr zu Erkennenden ist. Die Didaktikdiskussion von heute hat die gegenstandskonstitutive Funktion <sup>21</sup> des methodischen Zugriffs erneut mit Deutlichkeit herausgestellt. Gegenstände existieren eben nicht apriori, sondern sind wissenschaftliche Aussagemöglichkeiten, welche erst unter bestimmten "erkenntnisleitenden Interessen" zustandekommen. <sup>22</sup>

Aufgrund des Außerachtlassen solcher wissenschaftstheoretischer Prämissen ist es nicht verwunderlich, daß der formale Bildungswert stets genau jenen Inhalten beigemessen wurde, die in der jeweiligen geschichtlichen Situation von den gesellschaftlichen Ansprüchen her gefordert waren. Somit ließen sich über die pädagogisch interpretierten subjektiven Bildungsbedürfnisse die "objektiven Ansprüche" legitimieren.

Die Gegensätzlichkeit materialer und formaler Bildung versucht die Theorie der kategorialen Bildung - besonders in der Didaktik Wolfgang Klafkis - zu überwinden. Bildung orientiert sich weder an einem der Bildung vorzuordnenden geschichtlichen Menschenbild, noch an einem außer ihr liegenden Nutzeffekt, sondern "an der im tätigen Umgang zu erweckenden lebendigen geistigen Kommunikation zwischen Person und Sache, an der wechselseitigen 'kategorialen' Erschließung einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für den in die Welt hineinlebenden jungen Menschen und damit zugleich seiner eigenen geistigen Interessen, Erfahrungen, Erlebnisse und Einsichten für diese seine Wirklichkeit." <sup>23</sup>

Wenn wir an dieser Stelle resumieren, so kann man festhalten, daß das kritische Moment im ursprünglich humanistischen Ansatz

zum Ziel hatte, mittels der Allgemeinbildung die Verzweckung und Anpassung pädagogisch zu verhindern. Eine von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Bezügen freigehaltene "Allgemeinbildung" übersieht jedoch ein konstitutives Moment des Menschseins und überläßt apolitisch die sozioökonomischen Strukturen dem nichthinterfragbaren Sachzwang der Ausbildung. "Bildungstheorie müßte ... den politisch-gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen, ihn im gleichen Zug aber auch brechen, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zu Bewußtsein bringt." <sup>24</sup>

Seit Marx die Arbeit in ihrer Bedeutung für das Menschsein erfaßte, ist die Ausblendung dieser zentralen Kategorie aus der Bildungstheorie unzulässig. Auch aus historischer Perspektive des Bildungsbegriffs zeigt sich gerade hier eine pädagogische Herausforderung, insofern die Entwicklung der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse zur arbeitsteiligen Gesellschaft, zur Entfremdung des Menschen und zur Beeinträchtigung seiner Selbstverwirklichung geführt hat. Vielleicht ist es dem langen Verhaftetsein der Pädagogik im Ghetto der pseudohumanistisch-spätbürgerlichen Bildungstheorie zuzuschreiben, daß die Konkretion des Faktors Arbeit in seiner Bedeutung für die Bildung des Menschen bislang nicht zufriedenstellend gelungen ist. Davon zeugen heute noch vorfindbare Aspekte der Vor-, Bei- oder Nachordnung von Bildung im Sinne von "Allgemeinbildung" in bezug auf Ausbildung im Sinne von "Berufsbildung": <sup>25</sup>

- Bildung steht vorwiegend im Dienste beruflicher Qualifizierung. Ihr kommt die Vermittlung "extrafunktionaler" Normen und ökonomischer "Tugenden" zu. Sie soll vor allem die in der heutigen Arbeitsstruktur erforderliche Flexibilität und Mobilität der Berufstätigen fördern und garantieren.
- Bildung hat eine additive Funktion zur beruflichen Qualifizierung und ertreckt sich primär auf den Reproduktionsbereich. D.h. sie ist primär angesiedelt für den Bereich der Freizeit und des außerberuflichen Alltags.

- Bildung hat Kompensationsfunktion und deckt die erzieherischen Räume zur Entwicklung der "humanen Werte" ab, welche aufgrund vermeintlicher Sachzwänge in der Ausbildung ausgeklammert werden. Dabei kann sie die Basis liefern für die Berufsbildung im Sinne einer "allgemeinen Grundbildung".
- Bildung wirkt als kritisch-konstruktives Regulativ in die Ausbildung hinein und übernimmt so die "kritische Instanz" beruflicher Qualifizierung.
- Bildung wird selten und dann nur theoretisch postuliert als integraler Bestandteil einer Menschenbildung, die den Menschen nicht in Individualität versus Gesellschaft aufteilt.

### 3.7 Bildung versus Ausbildung?

Die Abhebung von Bildung und Ausbildung hat - wie wir gesehen haben - historische Gründe. In der Konzeption und unterschiedlichen inhaltlichen Füllung des Bildungsbegriffs spiegelt sich wieder die Gegenüberstellung von gesellschaftlichen Verwertungsansprüchen, denen Aus- und Berufsbildung zugeordnet wird, und der Individualität als dem alleinigen Subjekt der Bildung, dem Maßstab zur Ziel-, Inhalts- und Verfahrensbestimmung von Bildung. Die Unmöglichkeit einer zwar theoretisch postulierten u./o. praktizierten Trennung von Bildung und Ausbildung soll in zwei pointierten Thesen nachgewiesen werden:

- a) Jegliche "Bildung" übernimmt gleichzeitig "Ausbildungsfunktion".

Das mit dem Merkmal der Zweckfreiheit <sup>26</sup> versehene Bildungsideal wies gesellschaftliche Anforderungen an das Bildungssystem zurück und blendete die Berufsperspektive des Menschen aus. Schule könne "nicht als Funktion der Gesellschaft aufgefaßt werden." <sup>27</sup>

Solche Postulate ändern nichts an der Tatsache, daß Bildung aus gesellschaftlichem Handeln resultiert und gesellschaftlicher Zwecksetzung dient. Denn die unterschiedlichen Realisierungsformen von Bildung sind nur aus bestimmten gesell-

schaftlichen Bedingungen erklärbar; sie sind immer in gesellschaftliche Verwertungszusammenhänge integriert. "Allgemeinbildung war zu allen Zeiten allgemein berufsbedeutsam" und hatte "immer auch berufsspezifische bzw. unmittelbar berufsbildende Funktionen", <sup>28</sup> so z.B. für Theologen und Philologen. Darüber hinaus wurde die Allgemeinbildung eine entscheidende Zugangsvoraussetzung zu den Führungspositionen der Gesellschaft, d.h. sie übernahm eine soziale Funktion und blendete keineswegs - wengleich nicht explizit propagiert - die Gesellschaftsperspektive aus. Eine zeitliche, organisatorische und institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung übersieht, daß der Erwerb von Berufskompetenz nicht erst mit Eintritt in die unmittelbare Berufsvorbereitung beginnt. Vielmehr legt bereits die primäre Sozialisation durch den Aufbau von Wertorientierungen und Verhaltensbereitschaften die Bahnen für die spätere Berufsperspektive mehr oder minder fest. Tritt die berufliche Bildung den allgemeinbildenden Aspekt im Sinne eines postulierten Dualismus von Bildung und Ausbildung an getrennte Institutionen ab ohne jegliche Integrationsbemühung, so entsteht folgendes Manko: Die als "Ausbildung" diskreditierte Phase der Bildung wird "zur bloßen Kompensations-, Korrektur-, Nachhol- oder gar Abrichte-Veranstaltung mit von vorneherein begrenzten oder schon weitgehend festgelegten Erfolgsaussichten." <sup>29</sup> Die Einbindung von Bildung in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge negiert dabei keineswegs die Notwendigkeit, kritische Distanz gegenüber jeweils gegebenen Ansprüchen zu postulieren.

Die anthropologische Prämisse eines Bildungsdenkens, das die Selbstentfaltung der im Menschen angelegten Kräfte anstrebt, übersieht die Abhängigkeit der individuellen Interessen, Neigungen und Lernbereitschaften vom Kontext sozialer Normen und gesellschaftlicher Handlungszusammenhänge, vom "Anregungsmilieu". Sie geht von einer genbedingten Festlegung des Menschen aus, welche im Widerspruch zum dynamischen Begabungsbegriff steht, nach dem "Begabung" sich als eine Korrelation von Anlage und Umwelt erweist. <sup>30</sup>

- b) Ausbildungsanforderungen enthalten Normkriterien, an deren Legitimierung "Bildung" zumindest wesentlich beteiligt ist.

Die herrschende Vorstellung bezüglich der "zweckgebundenen" Ausbildung geht davon aus, daß quantitative und qualitative Ausbildungserfordernisse aus den jeweiligen Ansprüchen des Beschäftigungssystem resultieren. Die mittels empirischer Daten gewonnenen Aussagen, Einschätzungen und Prognosen, welche als Bezugsgrößen der Ausbildungsplanung angesehen werden müssen, liefern jedoch keineswegs konsistente, sondern differenzierende und z.T. widersprüchliche Ergebnisse, so daß es eine Fiktion ist, von "den" Ansprüchen des Beschäftigungssystems zu sprechen. Geforderte Qualifikationen enthalten normative Aspekte, welche von einem unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Verständnis ausgehen. Als "Sachzwänge" ausgegebene Daten existieren eben immer nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen, die Ergebnis gesellschaftspolitischer Entscheidungsprozesse sind, welche ihrerseits selbst wieder verändert werden können.

Empirisch feststellbare Tatbestände als Erfassung der Gegebenheiten des Beschäftigungssystems liefern (ihrerseits wieder veränderbare) Bedingungen erzieherischen Handelns. Sie können aber nur in Verbindung mit Wertungen Ableitungsvoraussetzungen für Ausbildungsmaximen sein. "In diesem unentbehrlichen normativen Kriterium ist die relative Unabhängigkeit auch einer (wie immer projektierten) Ausbildung von den vorgefundenen Anforderungen des Beschäftigungssystems begründet. Insofern ist das Ausbildungssystem notwendig auch ein Korrektiv der Ansprüche des Beschäftigungssystems und endlich des Beschäftigungssystems selbst. Ausbildungsplanung und Ausbildungspraxis explizieren oder implizieren Normen, die besagen, wie der Mensch und/oder die Gesellschaft (unter den Bedingungen des Beschäftigungssystems) sein sollen, während in deskriptiv-explikativen Begründungszusammenhängen nicht nur aussagbar ist, was unter gegebenen Bedingungen möglich ist, sondern auch, wieweit gegebene Bedingungen postulierter Zielsetzungen verändert und durch pädagogische oder politische Maßnahmen und Mittel ergänzt werden müssen, wenn diese Ziele erreicht werden sollen." <sup>31</sup>

Bereits bei der empirischen Erhebung über ausbildungsrelevante Tatbestände des Beschäftigungssystems wird von expliziten oder impliziten normativen Kriterien ausgegangen, die einen selektiven Filter für sog. objektive Feststellungen bilden. Und in diesen Kriterien zur Bestimmung der Relevanz von Ansprüchen des Beschäftigungssystems an die Ausbildung sind anthropologische, gesellschaftspolitische und bildungstheoretische Zielvorstellungen enthalten.

In einer dritten These versuchen wir die in "Ausbildung" enthaltene abwertende Nuance in ihrem Ursprung aufzuspüren, die zur Aufrechterhaltung der heute vielfach noch vorfindbaren Dichotomisierung von Bildung und Ausbildung beigetragen hat. Dabei lassen wir uns von der Vorstellung leiten, daß es unzulässig ist, "Bildung" - verstanden als Oberbegriff - "lediglich als eine Addition von Allgemeinbildung und Berufsbildung"<sup>32</sup> zu verstehen.

c) Die unrealistische Entgegensetzung von Individuum und Gesellschaft hat ideologische Funktion.

Individualität und Kollektivität sind verdinglichte Ausdrücke zweier wesentlicher Funktionen des Subjekts Mensch. Ihre Polarisierung und normative Zielsetzung betont bewußt je einen Aspekt und wird durch die Ausblendung des anderen ideologisch.

In der Geschichte des Bildungsdenkens führte dies dazu, daß die individualistisch orientierte "Bildung" mit individueller Selbstentfaltung identifiziert wurde, während "Ausbildung" den gesellschaftlichen Aspekt, die ökonomische Verzweckung abzudecken suchte. In der Tradition des bürgerlichen Bildungsdenkens wurde der gesellschaftliche Bereich diskriminiert, u. a. aufgrund der verkürzten Zuordnung von Gesellschaft und Ökonomie. Industrialisierung und technische Entwicklung bewirkten eben Fremdbestimmung und Enthumanisierung. Das elitäre Bildungsdenken führte schließlich dazu, daß dem Bereich Wirtschaft und Technik vor allem die Berufe der untersten Ebene der sozialen Prestigepyramide zugeordnet wurden. Im Gefolge dessen lassen sich in heutigen Lehrplänen sog. "berufsbezogene Unter-

richtsfächer" wie Wirtschaftslehre und Sozialkunde finden, als ob diese nicht ebenso von allgemeiner Bildungsrelevanz wären, während "Arbeitslehre" im gymnasialen Bereich nicht von Bedeutung zu sein scheint. Steckt nicht auch hier ein Rest bildungsbürgerlicher Diskriminierung?

Die aus der bildungsökonomischen Terminologie stammende Rede vom "Beschäftigungssystem" - einem als "objektiv" anmutenden, mit Zweckcharakter versehenen, dem Subjekt äußerlich und fremd gegenüberstehenden Konstrukt - trägt dazu bei, die aus dem idealistischen Bildungsdenken stammende Polarisierung von Bildung und Ausbildung aufrechtzuerhalten. Stattdessen sollte die Rolle des Subjekts als aktiver Gestalter und Mitentwerfer der sozialen Normen des Beschäftigungssystems betont werden und Qualifikationselemente zur Ermöglichung solchen Handelns in Curricula ihren Niederschlag finden.

Die Befähigung des Menschen zu seiner Daseinsbewältigung als "Bildungs"ziel geht von einem Menschenbild aus, dessen Normen zu explizieren sind, wobei sie in einem geschichtlichen Kontext verankert und in einem demokratischen Entscheidungsprozeß realitätsnah zu entwerfen sind. Damit wird die gegebene Erscheinungsform von Gesellschaft nicht als ein unentrinnbares Schicksal hingenommen, sondern als eine Gegebenheit und Existenzbedingung, welche aktiv, konstruktiv bestimmt, verändert und geplant werden kann. Bei einer analytischen Trennung ergibt sich aus dieser dargelegten Position, daß "allgemeine Bildung nur als politische Bildung konzipierbar ist." <sup>33</sup>

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß es weder bildungsneutrale "Ausbildung" noch ausbildungsneutrale "Bildung" gibt. Dieser Tatbestand wird vom Deutschen Bildungsrat folgendermaßen hervorgehoben: "Lehren kann nicht länger von der Annahme ausgehen, die Vermittlung humaner Kompetenz und fachlicher Kompetenzen erfolge in getrennten Lernprozessen. Es gibt keinen abgrenzbaren Bereich von Disziplinen, Fächern oder Sachverhalten, deren Inhalte des Lernens die allgemeine menschliche Bildung fördert, während andere Inhalte und insbesondere jeder unmittelbare Berufsbezug den Lernprozeß zur

bloßen Ausbildung werden lasse." <sup>34</sup>

### 3.8 Die Verdrängung des Bildungsbegriffes

Ideologische Vorbelastung und Äquivokationen werden vielfach als Gründe zur Vermeidung des Bildungsbegriffs <sup>35</sup> in jüngster Zeit angegeben. Dies scheinen jedoch - zumindest für die wissenschaftliche Diskussion - nicht die eigentlichen Motive zu sein, da eine Analyse der jeweiligen historischen Verwendung und ein qua Explication offengelegtes eigenes Verständnis der Klarheit dienen könnte.

Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Pädagogik hat seit der "realistischen Wende" einen Wandel von der geisteswissenschaftlichen Orientierung in Richtung auf eine theoretisch-empirische Sozialwissenschaft vorgenommen. Vertreter einer streng erfahrungswissenschaftlich-positivistischen Konzeption von Erziehungswissenschaft sind darauf bedacht, "alle Begriffe mit Wertbezügen - und "Bildung" gehört zweifellos dazu - auszuschließen und in den Bereich der Ideologie (wertfreier, wissenschaftlicher Ideologiebegriff) abzudrängen. Andererseits steht heute jeder auf Bildung bezogene Begründungszusammenhang unter dem Ideologieverdacht der kritischen Sozialwissenschaft (wertender, dialektischer Ideologiebegriff), das heißt unter dem Verdacht, durch Transzendierung der Wirklichkeit von den vorgegebenen Verhältnissen abzulenken und diese eben dadurch zu rechtfertigen, so daß der Verzicht auf den Bildungsbegriff auch für nichtpositivistische Positionen zumindest entlastend erscheinen kann." <sup>36</sup>

Neben diesen wissenschaftstheoretischen waren es vor allem pragmatische Aspekte, die den Verlust des an der Individualität ausgerichteten normativen Bildungsbegriff in Kauf nahmen. Fortschreitende Industrialisierung und Produktivkraftentwicklung rückten zwangsläufig die gesellschaftliche Funktion von Schule wieder in den Vordergrund. Der Zusammenhang von Wirtschaftswachstum und Bildungsinvestitionen wurde von der Bildungsökonomie herausgestellt, einer Disziplin, der es um ge-

nau umschreibbare, meßbare und planbare Inputs und Outputs sowie Rentabilitätsfaktoren geht. Ihr Vorbehalt gegen eine "dem Wesen nach esoterische Bildung" liegt u.a. darin begründet, daß "die überholte Vorstellung von Bildung...weithin verhindert (hat), daß die Bildungseinrichtungen in Einklang mit den wirklichen Bedürfnissen von Gesellschaft und Wirtschaft gebracht wurden" und "die ökonomische Planung der Bildungsarbeit sabotiert" <sup>37</sup> wurde.

Das bildungsökonomische Denken setzte sich bis in den Mikrobereich von Unterricht im Zusammenhang mit curricularen Fragen, Leistungsmessung und Erfolgskontrolle, Effizienzsteigerung, Unterrichtstechnologie und operationabler Formulierung von Lernzielen durch. Unter dem Operationalisierungsdiktat konnten nur Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse überprüft werden, die nicht aus einem "nebulösen" Bildungsbegriff abgeleitet worden waren, sondern exakten Verhaltensdispositionen bzw. "Qualifikationen" zuzuordnen waren, deren Beherrschung als notwendige Voraussetzung zur Bewältigung jetziger und zukünftiger "Lebenssituationen" postuliert wurde.

"Im Hinblick auf die Verwertbarkeit im privaten Leben, im Beruf, in der Gesellschaft ist der Lernerfolg eine Qualifikation. Zwar sind aus im übrigen nicht vollständig vorwegnehmbaren Lebenssituationen keine bestimmten Qualifikationen ableitbar, wohl aber sind sie an feststellbaren Anforderungen oder doch absehbaren Situationen orientiert und wirken ihrerseits orientierend auf Bildungsgänge und Lernziele". <sup>38</sup>

Somit löste ein deskriptiver Begriff den klassischen Bildungsbegriff ab und verdrängte ihn aus der bildungstheoretischen Diskussion. Durch die verstärkte Orientierung auf ökonomischen und gesellschaftlichen Bedarf in der Bildungspolitik wie in der Curriculumentwicklung wurde "Qualifikation" zu einer zentralen Kategorie.

"Der im Qualifikationsbegriff angelegte Bezug auf Arbeit, der als ausbildungspolitische Orientierung der zunehmenden Vergesellschaftung der Produktion wie auch in deren Gefolge der

Reproduktion der Arbeitskraft geschuldet ist, macht mit Notwendigkeit die herkömmliche Bildungsideologie obsolet." <sup>39</sup> Freilich ist auch ein "unverdächtiger" deskriptiver Qualifikationsbegriff ideologieanfällig, wenn z.B. Gesellschaftsstruktur, Arbeitsteilung und daraus resultierende Anforderungen als "natürlich" und "sachnotwendig" der Qualifikationsbestimmung hypostatiert werden.

### 3.9 Der Qualifikationsbegriff - eine Alternative?

Durch die bildungs- und politökonomische Diskussion wurde der Qualifikationsbegriff als zentrale Kategorie eingeführt und primär vom Produktionsprozeß her definiert. Qualifikation bedeutet dabei "Arbeitsvermögen" bzw. "die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen" oder "die an das arbeitende Subjekt gebundenen Voraussetzungen des Produktions- und Reproduktionsprozesses." <sup>40</sup>

Mit Hilfe der Analyse von Gesellschafts-, Arbeits- und Berufsstruktur versucht die Bildungsökonomie den gesellschaftlichen Gesamtbedarf an Qualifikationen zu ermitteln, ihn in verschiedene Kategorien aufzuschlüsseln und aus den Ergebnissen Konsequenzen für die Bildungsplanung abzuleiten, damit diese die "subjektiven Produktionsbedingungen" <sup>41</sup> in der Qualifikation der Arbeitskraft zu garantieren imstande ist. <sup>42</sup> Die Qualifizierung des "Arbeitsvermögens" vor dem Eintritt in die Produktionssphäre bedingt aufgrund der Entwicklung des heutigen gesellschaftlichen Arbeitsprozesses die Vermittlung bzw. den Erwerb von Fähigkeit zu instrumentellem, zweckrationalem Verhalten. "Dazu gehört vor allem auch die Ausblendung der Reflexion auf die Zwecke und Interessen, die dem jeweiligen Arbeitsprozeß zugrunde liegen, wie auch der Frage nach einer Bewertung der Qualifikation unter anderen Gesichtspunkten als denen der technischen und ökonomischen Rationalität - also etwa unter moralischen Kategorien: Denn Qualifikationen müssen disponibel und jederzeit störungsfrei abrufbar sein." <sup>43</sup> Die funktionale Bindung an den Produktionsprozeß kann auch

durch die neueren Entwicklungen der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur<sup>44</sup>, d.h. dem durch die Fortentwicklung der Produktionsmittel bedingten Wandel der Arbeitsplatzstruktur beibehalten werden. Lediglich verlieren spezifische Fertigkeiten an Bedeutung zugunsten von notwendigen "prozeßunabhängigen Fähigkeiten wie Flexibilität, technische Sensibilität, Perzeption, technische Intelligenz, Verantwortung, Anpassungs- und Kooperationsbereitschaft."<sup>45</sup> "Prozeßunabhängigkeit" bzw. "Extrafunktionalität"<sup>46</sup> ist dabei ebenfalls instrumentell auf den Produktionsprozeß bezogen, lediglich nicht an fixierte, eng umgrenzte Arbeitsabläufe gebunden.

Der auf das "Endprodukt" der Ausbildung abzielende Qualifikationsbegriff ist einerseits enger als der traditionelle Bildungsbegriff, insofern er keine "ideologische Ausrichtung auf konsumptive, nicht arbeitsbezogene Kultur"<sup>47</sup> enthält; andererseits ist er aber auch nicht nur auf die je spezifischen unmittelbaren Anforderungen einer bestimmten Arbeit abgestellt, sondern enthält "auch die Momente der Erhaltung und Weiterentwicklung der Arbeitskraft wie auch die Bedingungen des Austausches . . . , die als die allgemeinen Bedingungen der Arbeit nicht von der konkreten Tätigkeit gelöst werden dürfen."<sup>48</sup>

Hierbei entsteht jedoch folgendes Problem: Der deskriptive Begriff "Qualifikation" bekommt durch die Erweiterung auf Sozialisationsfaktoren<sup>49</sup> normative Kraft. Aus der Bestimmung, funktionsgerecht vorgegebene Arbeitsziele und -aufgaben erfüllen zu können, erwächst die Notwendigkeit der Hereinnahme "moralischer" Kategorien wie Disziplin, Leistungsbereitschaft, Verantwortung etc., "Bildungs"-zielen, die sich einer unmittelbaren Operationalisierung entziehen und nicht durch bestimmte Inhalte als Curriculumelemente "abgedeckt" werden können.

Bleiben jene "prozeßunabhängigen Qualifikationen" im Sinne der von Spranger bezeichneten "inneren Anpassungsfähigkeit und Umstellbereitschaft"<sup>50</sup> rein funktional in einem systemkonformen Rahmen, d.h. sind sie als "Identifikation"<sup>51</sup> mit den durch die arbeitsteilige Gesellschaft und die Produktivkraftentwick-

lung als "naturnotwendige Sachzwänge" ausgegebenen Arbeitsbedingungen interpretiert, so entsteht eine Verkürzung und/oder Negation eines Bildungsbegriffs, der den einzelnen als aktiven, mitverantwortlichen und mitbestimmenden Gestalter der gesellschaftlichen Verhältnisse impliziert (vgl. 3.7, S.47f).

Der Verlust der kritischen Distanz durch einen den Bildungsbegriff ersetzenden Qualifikationsbegriff forderte die Kritik an der bürgerlichen Bildungsökonomie<sup>52</sup>, an der Schule als Reproduktionsinstanz kapitalistischer Verhältnisse<sup>53</sup> und an Wissenschaft und Technologie überhaupt als Instrument gesellschaftlicher Herrschaft heraus.

Echte Verwirrung entsteht, wenn der Qualifikationsbegriff der Intention nach synonym mit dem Bildungsbegriff in die Diskussion gebracht wird, um ihn vom rein instrumentellen Gebrauch abzuheben. Dabei wird er mit anthropologischen Begriffen wie "Autonomie"<sup>54</sup> besetzt. "Der Versuch zur Verwendung des Qualifikationsbegriffs als zentraler pädagogischer Legitimationskategorie ... hebt ... nur scheinbar den Widerspruch zwischen allgemeiner und berufsbezogener Bildung auf. Die Beseitigung des Widerspruchs läuft de facto in den meisten Fällen nur darauf hinaus, daß Bildung überhaupt auf die Fähigkeit zu zweckrationalem, instrumentell richtigem Verhalten reduziert wird, d.h. daß menschliches Handeln im Zusammenhang des gesellschaftlichen Interaktionsprozesses genauso objektiviert wird, wie es im Arbeitsprozeß geschieht: normgerechtes Verhalten kann genauso 'bewirkt' werden wie technisch effizientes."<sup>55</sup>

Den herkömmlich bildungsökonomisch orientierten Qualifikationsbegriff als einen "pädagogischen" umzufunktionieren, scheint mir keine Alternative zur Rettung von "Bildungszielen" zu sein. Auch der Versuch, bei einer pädagogischen Bestimmung des Qualifikationsbegriffs "kompetenzbezogene" und "autonomiebezogene" Momente zu verschränken, trägt nicht zur Klärung und zur "Rückgewinnung des Erzieherischen" bei. Zimmer<sup>56</sup> macht diesen Versuch, indem er Lern- und Erfahrungsprozesse als nicht beliebig erzeugbar, sondern der Mitentscheidung der zu qualifizierenden Subjekte selbst unterliegende postuliert.

#### 4. Qualifikationsanforderungen an die Schule von heute

Aus der Geschichte der Volksschulentwicklung wurde deutlich, daß die Institution Schule als Funktion der Gesellschaft auf jeweils veränderte Anforderungen hinsichtlich ihrer Inhalte und Ziele reagierte. Wenngleich dies nicht das alleinige Bestimmungsmoment für Schule darstellt, sondern pädagogische Leitvorstellungen und Normen in ihrer jeweiligen geschichtlichen Konkretion ihren Niederschlag finden, wie die Geschichte des Bildungsbegriffs und die Auseinandersetzung der Polarisierung von "Bildung" und "Ausbildung" darzustellen versucht hat, läßt sich jedoch festhalten, daß der Wandel der gesellschaftlichen Entwicklung eine veränderte Qualifikationsstruktur induziert. Der ursprünglich ökonomisch orientierte und deskriptive Qualifikationsbegriff legt nahe, zunächst eine allgemeine Analyse der Arbeitsbedingungen von heute vorzunehmen, insofern die Qualifikationsstruktur des Beschäftigungssystems als gesellschaftliche und ökonomische Anforderung auf ein Bildungssystem durchschlägt, welches sich nicht mehr als unabhängiger, freier "Schonraum" verstehen kann.

Deswegen soll in einem ersten Schritt - basierend auf empirische Untersuchungen - der Entwicklungsstand der gesellschaftlichen Arbeit aufgedeckt werden. Nach dieser allgemeinen Kennzeichnung gilt es, Beiträge zur Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalyse aufzuzeigen, u. zw. als eine Möglichkeit, die "Berufsstruktur" zu erfassen und konkrete Hinweise für spätere Qualifikationsanforderungen zu erhalten, die sich in schulische Lernziele transformieren lassen. Schließlich sollen, da sich Schule als ein Schnittpunkt bildungsökonomischer und pädagogischer Fragestellungen zeitigt, unterschiedliche bildungsökonomische Ansätze referiert werden mit ihrer jeweiligen Auswirkung auf den Lernort Schule.

##### 4.1 Der Wandel der Arbeitskräftestruktur in der modernen Industriegesellschaft

Es besteht ein offensichtlicher Zusammenhang zwischen Arbeits-

tätigkeit, materieller Produktion und "Bildung". Eine Gesellschaft kann in ihrem Entwicklungsstand nur aufrechterhalten werden bzw. sich fortentwickeln, wenn ihre Bildungsinstitutionen die Ausstattung der Produzenten mit den Eigenschaften garantieren, die für die Reproduktion der Gesellschaft notwendig sind. Dabei handelt es sich nicht nur um bestimmte Fertigkeiten, sondern auch um subjektive Handlungsbereitschaft der Gesellschaftsmitglieder. Aktuell benötigte allgemeine und spezielle bildungsbedingte Qualitäten sind durch die Auswertung von Arbeitsanalysen zu eruieren.

Wenn wir aber die Entwicklung der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse - wie etwa in den "Gesetzmäßigkeiten" des historischen Materialismus es nahegelegt wird - in unserem heutigen aufgeklärten Zeitalter mit demokratischen Normen nicht als schicksalhafte, aus einem Sachzwang automatisch hervorgehende Entwicklung deklarieren, der sich der einzelne ausgeliefert gegenübersieht, sondern die Bestimmung der Produktionsverhältnisse und die Entwicklung der gesellschaftlichen Arbeit der Mitgestaltungsmöglichkeit aller am Arbeitsprozeß beteiligten Personen aufgrund einer pädagogisch und politisch legitimierten Norm überlassen wollen, dann ist die Konkretion dessen erforderlich, was unter menschenwürdiger Arbeit zu verstehen ist. Das Aufrollen der Debatte über die "Humanisierung der Arbeitswelt" <sup>1</sup> würde aber hier ebenso den Rahmen sprengen wie die Darstellung der Entwicklung der Arbeit <sup>2</sup>, um mit einem solchen Versuch "allgemeinste Charakteristika der Arbeit", "Grundkategorien menschlicher Arbeit" zu erfassen und zugleich - präskriptiv gewendet - den "Maßstab für menschliche Arbeit: Verwirklichung spezifisch menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten" <sup>3</sup> zu erhalten.

#### 4.11 Zum Begriff der Arbeit

Obwohl Arbeit zu den elementarsten menschlichen Tätigkeiten zählt und damit auch in die pädagogische Relevanz fällt, besteht in manchen erziehungswissenschaftlichen Lexika Fehlanzeige bezüglich

der Auseinandersetzung mit dem Phänomen und Begriff der Arbeit. Man könnte damit auf ein Vorverständnis schließen, daß eventuell ein elitärer Bildungsbegriff zugrundeliegt, der die Kategorie Arbeit ausblendet.

In der griechischen Kultur war die Arbeit aus einer Perspektive betrachtet, die durch den Dualismus von Materie und Geist bestimmt ist: "Als Verrichtung des Körpers ist die Arbeit des freien Menschen ... unwürdig." <sup>4</sup> Der Stellenwert, der hier der Arbeit beigemessen wird, findet sich bis in unsere Zeit wieder in der unterschiedlichen und wechselnden Wertschätzung der Arbeit. Vereinfachend läßt sich sagen, daß Angehörige der bürgerlichen Mittelschicht - u.z. hauptsächlich auch aufgrund der Tätigkeitsmerkmale - zu einem idealisierten Bild von "Arbeit" neigen, insofern sie den nicht-ökonomischen Aspekt der Arbeit in den Vordergrund rücken und in ihrer Arbeit ihren Lebenssinn sehen. Bei der Unterschicht oder Arbeiterklasse erscheint die Arbeit - primär bestimmt durch mechanisierte Tätigkeit - vornehmlich unter dem Aspekt der materiellen Existenzsicherung. <sup>5</sup>

Marx hat die Bedeutung der Arbeit für die Konstituierung des Menschen wie der Gesellschaft erörtert. Für ihn ist Arbeit das spezifische Merkmal der menschlichen Entwicklung, das Konstituens, das den Menschen vom Mutation-Selektions-Mechanismus der Tierwelt abhebt. Arbeit als Grundphänomen menschlicher Existenz läßt sich als die erste und allgemeinste Tätigkeit des Menschen charakterisieren, eine Tätigkeit, die durch Zielsicherheit und Bewußtsein auf die Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet ist. Sie ist als schöpferische Quelle des menschlichen Lebens anzusehen: "Das wahre Verhältnis des Menschen zu seinem Produkt ist folglich ein Verhältnis freier Hervorbringung. Der Mensch kann seine Gattungsnatur nur in dem Maße verwirklichen, wie er sich in der Natur und in seinen Produkten Objektivität gibt." <sup>6</sup> Zur Bedürfnisbefriedigung schaffe sich der Mensch Produkte, die ein Spiegelbild seiner schöpferischen Fähigkeiten seien, in denen er sich "vergegenständliche" und als "bewußtes" Wesen erfahre. Arbeit

werde somit zum Medium der Selbstverwirklichung. Marx bringt eine dialektische Vermittlung des idealistischen Erkenntnisansatzes, bei welchem das Subjekt dergestalt dominiert, daß das Objekt nur als notwendiges Durchgangsstadium des Geistes auf dem Wege zu sich selbst begriffen wird, und des platten Materialismus, demzufolge das Subjekt nur die Widerspiegelung der realen Verhältnisse ist. Die Marx'sche Begriffsfassung von Arbeit "eröffnet eine pädagogische Relevanz der Kategorie Arbeit, die vorher nicht gegeben war." <sup>7</sup>

Inwieweit sich der Mensch auf sein Werk reduzieren läßt, und Arbeit neben dem Wertschöpfungsfaktor auch als oberster Wertmaßstab - wie bei Marx - anzusehen ist, soll hier nicht näher diskutiert werden. Wir wollen uns auf den Hinweis beschränken, daß Menschen von Anfang an nicht nur auf instrumentales, zweckrationales Handeln, also auf technische Verfügung über die Natur angewiesen waren. Vielmehr gehört auch die lebenspraktische intersubjektive Verständigung zu den Bedingungen, unter denen sich das menschliche Selbstbewußtsein ursprünglich herausbildet. <sup>8</sup>

Jedoch Arbeit nur mit den Merkmaldimensionen "Anstrengung", "Ernsthaftigkeit" und "wirtschaftliche Tätigkeit" <sup>9</sup> zu verstehen, ohne die gesellschaftliche Dimension zu beleuchten, ist mindestens seit Bestehen der Arbeitsteilung unzulässig. Arbeit wird zum Begriff eines politisch-ökonomischen Systems. Dem klassischen englischen Liberalismus (A. Smith) bedeutet die Arbeitsteilung keine als Entfremdung interpretierte Vereinseitigung menschlicher Fähigkeiten. Vielmehr mache sie die von der "Tauschvernunft" gewollte Entwicklung von Spezialfähigkeiten erst sinnvoll. Für Hegel verlängern sich die Vorzüge der natürlichen Arbeitsteilung, wie sie sich aufgrund von Geschichte und Talent "ergeben", nicht in die technisch bedingte Arbeitsteilung.

Unter den konkreten Bedingungen der maschinenbedienenden Arbeit in privatkapitalistisch geführten Großbetrieben führe sie vielmehr zur Entqualifizierung menschlicher Fähigkeiten und zur Ver-

größerung des Unterschiedes zwischen Armen und Reichen. Marx sah die Realität der Arbeit in seiner Zeit von ihrer menschenstiftenden Funktion (vgl. oben) "entfremdet" aufgrund des Privateigentums an Produktionsmitteln. Die Eigentümer derselben würden den Arbeiter den Verwertungsbedingungen des Kapitals unterwerfen und ihn dazu zwingen, seine Arbeitskraft zur eigenen Existenzsicherung zu verkaufen. Damit komme der beherrschende Charakter der kapitalistischen Produktionsweise zum Vorschein: alles in Waren zu transformieren. Die Marx'sche Arbeitsanalyse führt zur Gesellschaftskritik und zu den sozialistischen Forderungen nach Herrschaft der Arbeiterklasse, gesellschaftlichem Eigentum an Produktionsmitteln und gerechter Distribution des Sozialproduktes. Damit sollen die abstrakten Tauschverhältnisse und die verdinglichten Beziehungen der Menschen zueinander beseitigt werden. Die menschliche Gattungs- und Emanzipationsgeschichte vollzieht sich bei Marx im Kontext der Arbeit. Arbeit als spezielle, zweckmäßige produktive Tätigkeit wird bezeichnet als eine von allen Gesellschaftsformen unabhängige Existenzbedingung des Menschen, als ewige Naturnotwendigkeit, um den Stoffwechsel zwischen Mensch und Natur, also das menschliche Leben zu vermitteln.

Die industrielle Entwicklung in unserer heutigen Zeit hat keineswegs zu einer fortschreitenden "Taylorisierung" der Arbeitswelt geführt. Industriesoziologische Untersuchungen ergeben keinen eindeutigen Trend zu fortschreitender Entqualifizierung der Arbeit.<sup>10</sup> Ja es wird bereits ein Wendepunkt konstatiert, insofern die Automation zur Höherqualifikation führe bzw. diese bedinge.<sup>11</sup> Diese These soll im nächsten Kapitel diskutiert und relativiert werden. "So sehr die Automatisierung dazu führt, daß immer weniger Arbeiter immer mehr Maschinen bedienen, so wenig heißt dies, daß die Relevanz der Arbeitskraft für die Automation damit abnimmt. Im Gegenteil: Gerade in der Tatsache der Beherrschung immer umfassenderer Anlagen drückt sich die zunehmende Bedeutung der einzelnen Arbeitskraft für den Produktionsprozeß aus. Mit Automatisierung verbunden ist deshalb eine umfassende Umwälzung

in den Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskraft, sowohl derjenigen, die die neue Technologie konstruieren und weiterentwickeln, als auch derjenigen, die sie anwenden." <sup>12</sup> Wenn wir die moderne Betriebsorganisation und Arbeitsgestaltung zugrunde legen, kann man konstatieren, daß Arbeit immer "sowohl ein technischer, ökonomischer wie auch sozialer Prozeß" <sup>13</sup> ist.

#### 4.12 Automation als Bestimmungsmerkmal unserer heutigen Industriegesellschaft

Wenn die Veränderung der Produktionsweise "immer komplexere, abstraktere und spezialistischere Anforderungen" <sup>14</sup> bewirkt, gilt es zunächst zu klären, was unter "Automation" zu verstehen ist, und darüber hinaus zu untersuchen, in welche Bereiche sie mit welchen Konsequenzen für die Arbeitsstruktur vorgedrungen ist.

Umstritten ist, ob es sich bei der Automation um eine "wissenschaftlich-technische" Revolution handle. Ideologische Auseinandersetzungen reiben sich an dem Problem, welche Stellung der Mensch dabei im praktisch-konkreten Produktionsprozeß einnimmt. Im Brockhaus kommt der Mensch in seiner Stellung zu den Produktionsmitteln nicht vor, sondern tritt nur unter Verwertungsgesichtspunkten auf: als Anlaß der Automation aufgrund seiner begrenzten Leistungsfähigkeit, als Zwang für Automatisierung, bedingt durch Arbeitskräftemangel und/oder steigende Lohnkosten, als Objekt der Automation unter arbeitsmedizinischen und psychologischen Rückwirkungen der Automation. <sup>15</sup> Nach dem Ökonomischen Lexikon der DDR entwickelt sich die Automation "im Prozeß der schöpferischen Arbeit der Menschen und schafft gleichzeitig günstige Bedingungen für eine umfassende schöpferische Tätigkeit." <sup>16</sup> Durch die Entlastung von monotoner Arbeit mittels Automation wachse der Anteil der "geistig-schöpferischen Tätigkeit an der Arbeit."

Die Automation setzt ein bestimmtes Niveau der Produktivkraftentwicklung voraus und führt zur Einsparung menschlicher Arbeit.

Die Möglichkeit, physische Kraft maschinell zu ersetzen, brachte in der industriellen Revolution die "Reduktion des arbeitenden Menschen in der unmittelbaren Produktion auf die Funktion eines 'Regelgliedes'".<sup>17</sup> Heute, in der Phase der Automation, könnte man von einer neuen Etappe der Umwälzung der Produktivkräfte sprechen, von einer neuen industriellen Revolution aufgrund der Einführung von Regelungs-, Rechen- und Präzisionsvorrichtungen, die durch die Elektronik verfügbar geworden sind.<sup>18</sup> Dabei kommt dem Prozeßrechner als Automatisierungsmittel immer größere Bedeutung zu, einer komplexen Datenverarbeitungsanlage, die zur Automatisierung eines technischen Prozesses eingesetzt wird. Die von ihm übernommenen Automatisierungsaufgaben sind vor allem "Steuerung und Überwachung von Großanlagen und technisch schwierigen Prozessen, besondere Nutzung von Energie und Rohstoffen, Erhöhung der Qualität von Produkten, Rationalisierung der Arbeitsabläufe, Entlastung des Menschen von Routine-tätigkeit und damit Schaffung einer humanen Arbeitswelt."<sup>19</sup> Der Automatisierungsprozeß wurde in den letzten Jahren beschleunigt durch den wirtschaftlichen Einsatz von Mikroprozessoren, die die noch offenen Probleme der Zuverlässigkeit bei der Prozeßrechneranwendung lösten und einen vollständigen Ersatz des Menschen durch die Maschine tendenziell ermöglichten. Die positiven wirtschaftlichen Folgen der Produktionssteigerung wurden freilich durch zunehmende Kosten für Forschung und Entwicklung und die notwendige Disponibilität der Arbeitskraft bzw. Freisetzung derselben und damit durch strukturbedingte Arbeitslosigkeit erkauft.

Wenngleich es keine "wertfreie", allgemeingültige Definition von Automation gibt, lassen sich deskriptiv folgende Faktoren für diesen Bereich des technischen Wandels festhalten: Es handelt sich um einen Einsatz von Maschinen aufgrund ihres jeweiligen Mechanisierungsgrad im Produktionsprozeß. Dieses Phänomen kann sich "negativ oder positiv" auf die menschliche Arbeitskraft auswirken und darüber hinaus auf die sozialen und ökonomi-

schen Bedingungen, die vom Menschen einen veränderten Einsatz am Arbeitsplatz fordern." <sup>20</sup>

#### 4.13 Die Folgen für die Arbeitskräftestruktur

Die Einführung neuer Technologien und die Veränderung der Organisation der Produktionsprozesse haben Auswirkungen auf die Arbeitskräftestruktur, die Struktur der Qualifikationen und die Verteilung der Arbeitskräfte über den Arbeitsmarkt in den einzelnen Wirtschaftsbereichen und -branchen. Somit kann aus den Wandlungen der Arbeitskräftestruktur auf die Ausbreitung der Automation geschlossen werden, ein schwieriges empirisches Unterfangen, das von der Projektgruppe Automation und Qualifikation an der Freien Universität Berlin angegangen wurde. <sup>21</sup> Allgemeine statistische Unterlagen über die unterschiedliche Entwicklung der Arbeiter- und Angestelltenbeschäftigung in der Industrie als empirische Grundlage "hinken" jedoch nicht nur deshalb, weil sich in ihnen Konjunkturschwankungen widerspiegeln. Darüber hinaus lassen die veränderten arbeitstechnischen Bedingungen eine klare Trennung zwischen Arbeitern und Angestellten nach der traditionellen Trennung von körperlicher und Verwaltungstätigkeit heute nicht mehr zu. Auch Arbeiter erhalten qualifizierte Kontroll- und Überwachungsfunktionen. D.h. es wächst der Arbeitsanteil für Wartung und Instandhaltung der Produktionsmittel, für Arbeitsvorbereitung und -organisation, für Verwaltung und Absatz der produzierten Waren. Mit Einführung der elektronischen Datenverarbeitung und der damit verbundenen Rationalisierung reduziert sich die traditionelle Angestelltentätigkeit in den Sektoren Handel, Kredit, Dienstleistungen. Hohe Zuwachsraten von Angestellten weist dagegen die Industrie auf. Von 1950 bis 1970 verdreifachte sich hier nahezu die Angestelltenzahl gegenüber einer bloßen Verdoppelung in der Gesamtwirtschaft. <sup>22</sup> In den 70er Jahren erfolgte aber eine überproportionale Freisetzung von Angestellten, was auf den wachsenden Einsatz von automatischen Datenverarbeitungsanlagen und auf arbeitsorganisatorische

Veränderungen im Verwaltungsbereich hindeutet.<sup>23</sup> Bezüglich der Veränderung der Arbeitsorganisation kann als aktuelles Beispiel auf den Tarifkampf im Druckgewerbe 1978 hingewiesen werden. Hier ging es nicht primär um Prozente der Lohnerhöhung, sondern um das Problem der Arbeitsplatzsicherung. Da das rechnergesteuerte Textsystem das "Bleizeitalter" in der Druckindustrie beendet, wird neben dem Setzen auch das Umdrucken wegrationalisiert per Automation. Das hat zur Folge, daß hochqualifizierte Facharbeiter ihren Arbeitsplatz verlieren bzw. - falls sie innerbetrieblich weitere Beschäftigung finden - einen Lohngruppenabstieg hinnehmen müssen aufgrund der Dequalifikation.<sup>24</sup> Angelernte können die Arbeit von Hochqualifizierten übernehmen. Gewerkschaftliche Abwehrmaßnahmen verhinderten, daß die Facharbeiter im Druckgewerbe nach einer Produktionsumstellung, die das Überwechseln in Anlernberufe mit niedrigerer Qualifikation zur Folge hat, trotz ihres "down-grading" in untere Lohngruppen abgruppiert wurden.

Die Verteilung der Industriearbeiter auf Leistungsgruppen in ausgewählten Branchen zeigt in der Zeit von 1958 - 1974 eine abnehmende Tendenz von Hilfsfunktionen. Dies wird als Indiz für die Abnahme unqualifizierter Arbeit angesehen.<sup>25</sup> Es erhöhe sich das Grundniveau durch eine Verschiebung von der unteren Qualifikationsstufe in die bisher mittlere. Für die Qualifikation des "Automationsarbeiters" lassen sich folgende Merkmale angeben: "eine breitere Allgemeinbildung, naturwissenschaftlich-technische Grundkenntnisse, gewisse personale Qualitäten und vor allem eine große Anpassungsfähigkeit an ständig wechselnde Spezialerfordernisse"<sup>26</sup>, was den Schluß zuläßt, daß eine verstärkte berufstheoretische Ausbildung nötig wird. Das gleiche Bild ergibt sich bei der Qualifikationsstruktur der Angestellten. Auch hier besteht ein Trend zur allgemeinen Erhöhung des Grundniveaus der Qualifikation aufgrund der höheren Mechanisierung und Automatisierung. Die Ausbreitung der technischen Angestellten trägt zur "Verwissenschaftlichung" des ganzen Produktionsprozesses bei.<sup>27</sup>

Die Einführung neuer technologischer Verfahren brachte eine Umwälzung in der Berufsstruktur. Die "wissenschaftlich-technische Revolution" bewirkte, daß "Beruf" in unserer Zeit nur noch in seltenen Fällen als Lebensberuf mit einem klar abgegrenzten Tätigkeitsfeld angesehen werden kann. "Berufe" werden heute nach Funktionstyp, Hauptarbeitsaufgabe und Verrichtungen abgegrenzt und klassifiziert.<sup>28</sup> Die verschiedenen Tätigkeitselemente lassen sich nicht eindeutig nur bestimmten Berufen zuordnen. Veränderungen der Tätigkeitsinhalte und der Qualifikationen sind in den meisten Fällen auch nicht unmittelbar an den Berufsbezeichnungen zu erkennen, weshalb zur Qualifikationsermittlung vielfach eine Tätigkeits- oder Handlungsstrukturanalyse zugrunde gelegt wird.

Die Analyse der Veränderungen der quantitativen Verhältnisse der Berufe zueinander in der Gesamtwirtschaft und innerhalb einzelner Wirtschaftsbereiche läßt jedoch Rückschlüsse zu bezüglich der Entwicklung der materiellen Produktivkräfte. Besonders stark angewachsen sind die Berufsgruppen der Industriefachwirte mit betriebswirtschaftlichen und EDV-Kenntnissen, der Ingenieure und Techniker. Systemprogrammierer und Informatiker stoßen als hochqualifizierte Fachkräfte in das durch die Automation geschaffene Tätigkeitsfeld der Planung und Organisation von kaufmännischen, technischen und wissenschaftlichen Informationssystemen.

Verallgemeinernd läßt sich sagen, daß mit Beginn der sechziger Jahre branchentypische Berufe abnahmen. Gleichzeitig vermehrten sich solche Berufe, die die Installation und Montage, Wartung und Instandhaltung der Produktionsanlagen durchführen. Neue Berufe entstanden, die mit der Einrichtung und Bedienung automatisierter Maschinen beschäftigt sind. Besonders im kaufmännischen Bereich der Industrie ist ein Vordringen der Automatisierung festzustellen. All dies deutet darauf hin, daß eine Automatisierung der industriellen Produktions- und Verwaltungsprozesse stattgefunden hat. Im Zuge derselben wurden die Be-

schäftigungschancen für Minderqualifizierte, besonders für Sonderschüler und Hauptschüler ohne Abschluß sehr schlecht. Der sinkende Bedarf an Niedrigqualifizierten zeigt eine Wende in der Qualifikationsentwicklung an, wobei der Trend zu höheren Anforderungen vermutlich auch in Zukunft verstärkt wird. Industriesoziologische Untersuchungen sprechen in diesem Zusammenhang von technischer Sensibilität und technischer Intelligenz.<sup>29</sup> Die Automation hat inzwischen ein Ausmaß erreicht, das es rechtfertigt, von Automation als herrschender Produktionsweise zu sprechen.

#### 4.2 Arbeits- und Berufsanalysen als Beitrag zur Qualifikationsforschung

Aus der Kennzeichnung der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung und der Charakterisierung der Industriegesellschaft mit den Kriterien der Technisierung, Automatisierung und Rationalisierung in einem arbeitsteiligen Produktionsprozeß lassen sich noch keine konkreten Anforderungen bezüglich der Qualifikationsstruktur des Beschäftigungssystems ableiten. Da diese aber notwendige Voraussetzungen für die Bildungsplanung und für die Beschreibung der schulischen Ausbildungsinhalte sind, wurden innerhalb der Qualifikationsforschung unterschiedliche theoretische und empirische Ansätze entwickelt, welche als Grundlage für die Curriculumentwicklung dienen sollen. Sie systematisch aufzuführen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.<sup>30</sup> Deshalb sollen unter den verschiedenen Ansätzen für eine Ausbildungsberufsanalyse die mir als relevant erscheinenden Beiträge erörtert werden, u. zwar aus den Bereichen der Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalyse, der Handlungsstruktur- und Lernzielanalyse sowie der Berufs- und Berufsdeckungsanalyse.

##### 4.21 Modelle in der Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalyse

Mit dem empirischen Instrumentarium der Arbeitsanalyse sollen die gegenwärtigen und künftig absehbaren Arbeitsgebiete und

Tätigkeiten von Ausbildungsberufen und die mit ihnen verbundenen Anforderungen bestimmt werden. Damit geht man von dem ursprünglich pragmatischen Ansatz der Expertenbefragung ab. Bei diesem Verfahren hatte man mittels Betriebserfahrungen die notwendigen Betriebskenntnisse für die Entwicklung der Berufsbilder gesammelt. <sup>31</sup>

Die realistischen Arbeitsanalysen von heute zielen ab auf die Ermittlung prognostischer Werte für Entwicklungstrends. Deshalb ist es nötig, daß die analytische Erfassung der Grundstruktur der Inhalte und Tätigkeitsanforderungen der Berufe in kürzeren, mehrjährigen Zeitabschnitten wiederholt wird. Man erhält so eine Anpassung der Ausbildungsordnungen an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung. Damit wird die von dem Bildungsökonom Edding aufgestellte Forderung einzulösen versucht, daß "aktuell benötigte allgemeine und spezielle bildungsbedingte Qualitäten ... durch die Auswertung von exakten Arbeitsplatzbeschreibungen ..." <sup>32</sup> je neu erfaßt werden sollten.

Die unterschiedlichen Beiträge der Arbeits- und Berufsanalyse unterscheiden sich aufgrund der verschiedenen erkenntnisleitenden Untersuchungsziele, z.B. ob sie - monodisziplinär angelegt - die Beschreibung und Erklärung von Arbeits- und Berufssituationen anstreben oder eine multifunktionale Verwendung für die Curriculumkonstruktion beabsichtigen. Damit in Zusammenhang stehen die unterschiedlichen statischen, kooperativ-statistischen und dynamischen Ansätze. Man kann also feststellen, daß die verschiedenen Modelle nicht nur dem Anspruch nach, sondern auch hinsichtlich der grundlegenden Bestimmungsfaktoren ihres Ansatzes teilweise erheblich differieren. Hegelheimer unterscheidet sechs Typologien von Analysekonzepten <sup>33</sup>, bei denen jedoch die Grenzen fließend sind.

Die Arbeitspaltanalyse <sup>34</sup> setzt an den "objektiven" Bedingungen, Gegebenheiten und Voraussetzungen des Arbeitsprozesses an. Jedoch ist die Arbeitsanforderungsstruktur nicht direkt aus den

Arbeitsaufgaben ableitbar. Als theoretischer Bezugsrahmen <sup>36</sup> dient deshalb das Verhältnis von Arbeitstechnologie, Arbeitsorganisation und "strukturbezogenen" wie "personengebundenen" Arbeitsanforderungen mit der Annahme der Interdeterminiertheit der Wechselbeziehungen. Die Arbeitsanforderungen werden als tatsächlich vorgefundene Tätigkeitsbündel erfaßt und nicht an Berufsbildern gemessen. Mit dem Einflußfaktor "Mechanisierungsgrad" will man das Verhältnis in den Griff bekommen, in dem Arbeitsfunktionen auf Menschen und Maschinen aufgeteilt sind. Der Einflußfaktor "Arbeitsorganisation" umfaßt das System sozialer Beziehungen menschlichen Arbeitshandeln. Hier herein fallen die Aufgabenstruktur, die Arbeitsteilung, die Kooperationsstruktur, die Betriebshierarchie sowie das Normen- und Regelsystem. Ein solcher theoretischer Bezugsrahmen liefert die Grundlage für die Systematisierung der Ansätze und Modelle vorliegender Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalysen. Ihm fehlt jedoch die inhaltliche Füllung hinsichtlich der Arbeitsanforderungen, die für eine Zuordnung der Qualifikationsanforderungen nötig ist. Diese soll mit Hilfe spezifischer Arbeitsplatzanalysen gelingen. Ausgangspunkt ist der Produktionsprozeß mit der Aufgliederung in Tätigkeiten und Aufgaben. Für "handwerkliche Arbeiten" bringt das Konzept der "Kern- und Randleistungen" von Riedel <sup>37</sup> eine systematische Beschreibung der Arbeitsanforderungen einzelner Berufe, wobei zwischen "Einzelarbeitskomplexen" und "Gesamtarbeitskomplexen" unterschieden wird. Neben motorischem Geschehen werden auch geistige Auffassungs- und Kombinationsvorgänge zu objektivieren gesucht und nach Gewichtskriterien geordnet. Riedel differenziert die Bedeutsamkeit der Anforderungen in arbeitstypische Kernleistungen und Randleistungen, die zu ihrer Erfüllung beitragen und die zusammen mit den objektiven Arbeitsumständen die Arbeitsstruktur bestimmen. Auf dieser Arbeitsanalyse baut die Berufsanalyse methodisch auf. Systematisch werden die Berufsanforderungen beschrieben, wobei die berufstypischen Kernleistungen klassifiziert werden, um so operationalisierte Grundlagen für die notwendigen Qualifikationen zu erhalten.

Der Versuch, berufstypische Kernleistungen zu bestimmen, kann als ein Ansatz angesehen werden, der zur Zusammenfügung verschiedener, zunächst getrennter Arbeiten führen kann. Es geht m.E. über das Konzept des "Tiefenstufenkatalogs" von Mann/Molle <sup>38</sup> hinaus, der die Aufgaben und Tätigkeiten kaufmännischer Angestellter des Büro- und Verwaltungsbereichs in Industrie, Handel und Dienstleistungsbetrieben in Arbeitsplatzbeschreibungen zu erfassen versucht. Aufgrund des deskriptiven Charakters dieses Ansatzes bleibt die Denkarbeit der jeweiligen Tätigkeit kaum berücksichtigt. Methodisch verfeinert und weiterentwickelt zur "Berufstätigkeitsbeschreibung" wurde später das Konzept von Molle <sup>39</sup>, wengleich auch hier die Wechselbeziehungen zwischen manuellen und geistigen Handlungen und Verhaltensweisen noch nicht zureichend erfaßt werden, da sie durch die Aufgaben determiniert erscheinen.

Das Konzept der "Arbeitsanalyse" von Nutzhorn <sup>40</sup>, eine im Auftrag des RKW <sup>41</sup> erarbeitete Studie, lehnt sich an Riedel und Mann/Molle an. Es erfaßt "die organisatorischen Merkmale des Arbeitsplatzes, beschreibt die Aufgaben und Tätigkeiten, die die Arbeit ausmachen, und ermittelt die körperlichen, geistigen, willentlichen und persönlichen Anforderungen an den Inhaber dieses Arbeitsplatzes" <sup>42</sup> mittels Betriebsexperten- und Vorgesetzteninterviews, Fragebogen an die Mitarbeiter und Beobachtung. Die Bedeutung des Ansatzes von Nutzhorn liegt in der Systematisierung arbeitsanalytischer Konzeptionen und den breitgefächerten Kategorien bezüglich der ermittelten Anforderungen. Da die Arbeit jedoch primär unter dem Gesichtspunkt der Personalbeurteilung und für die Zwecke des Personaleinsatzes entwickelt wurde, lassen sich die Anforderungskriterien kaum in Lernziele transformieren.

Einen relevanten Stellenwert in der Diskussion unserer Problematik nimmt das Konzept der "arbeitsbezogenen und arbeiterbezogenen Anforderungsanalyse" von Kern/Schumann <sup>43</sup> ein. Die Autoren knüpfen ihrem Ansatz nach an Popitz <sup>44</sup> mit Mitarbeitern an, welche in der Arbeitsbeschreibung wie in der Interpretation differenziert hatten zwischen der "Analyse der Kooperation" und der "Analyse der Ar-

beitssituation". Popitz versteht die Kooperation als "arbeits-  
teilige und technisch bedingte Zusammenarbeit"<sup>45</sup>, womit er ein  
allgemeines soziales Qualifikationsmerkmal für das "Arbeitsge-  
füge" angibt. Mit Hilfe der analytischen Trennung von "Arbeits-  
situation" und "Arbeitsvollzug" hatte Popitz als notwendige  
"Fähigkeiten" für den "Leistungsanspruch" die "technische Sen-  
sibilität" und "technische Intelligenz" genannt. Auch bei Kern/  
Schumann findet man die Unterscheidung von "Arbeitsinhalt" und  
"Arbeitsverhalten", deren gekoppelte Analyse erst einen Einblick  
in die Arbeitssituation ergäben. Die vier Hauptaspekte der "ar-  
beitsbezogenen Analyse" beziehen sich auf die Dispositionschancen  
bzw. den Grad der Autonomie der Arbeiter, die Arbeitsqualifika-  
tionen, die Arbeitsbelastungen und die sozialen Beziehungen, bzw.  
die Intensität der Interaktionen<sup>46</sup> im Zuge des technischen Wan-  
dels. Die Frage nach dem Dispositionsspielraum ist "identisch  
mit der Frage nach dem Umfang, in dem ein Arbeiter ... autonom  
sich betätigen kann."<sup>47</sup> Hart kritisiert wird die Definition des  
hier verwendeten Begriffs "eigenständig" von Volpert: "Er (d.h.:  
der Begriff, d.V.) kontrastiert vordergründig mit der Tatsache,  
daß industrielle Arbeit grundsätzlich kooperativen Charakter  
trägt" (vgl. Popitz, 1957). "Auf höherer Abstraktionsebene geht  
es hier um das Spannungsverhältnis von individueller Selbständig-  
keit und kollektivem Tun."<sup>48</sup> Dieses sei nach Volpert zu lösen  
durch Führung bei Mitbestimmung und Mitentscheidung auf allen  
Handlungsebenen. Die Analyse der Dispositionschancen ist inso-  
fern für die Qualifikationsermittlung von Bedeutung, als hier  
Kriterien über die Beteiligung intellektueller Regulationsvor-  
gänge am Arbeitshandeln des einzelnen geliefert werden. Die  
Kategorie der Arbeitsqualifikationen wird von Kern/Schumann  
aufgegliedert in: handwerkliche Fertigkeiten, technische Quali-  
ifikationen und prozeßunabhängige Qualifikationen. Von besonderem  
Interesse für die schulische Sozialisation ist dabei die letzt-  
genannte Gruppe, welche Fähigkeiten umschließt, die "zwar an  
einem bestimmten Produktionsverfahren erlernt und trainiert wor-  
den sein mögen, die an dies jedoch nicht gebunden sind und ohne

größere Schwierigkeiten auf neue Arbeitsbereiche übertragen werden können." <sup>49</sup> Man ist geneigt, auf Kerschenssteiners Arbeitsbegriff zu verweisen, der die bildende Wirkung auf den sittlichen Charakter der Arbeitstätigkeit zurückführt, wobei der Arbeitsgegenstand mehr oder minder beliebig ist. Dieser Hinweis ist berechtigt, wenn man an das Problem der Transferierbarkeit einerseits und an die aufgeführten prozeßunabhängigen Fähigkeiten als arbeitsplatzspezifische Qualifikationen andererseits denkt. Als solche werden von Kern/Schumann genannt: "Flexibilität", "technische Intelligenz und Sensibilität", "Perzeption" und "Verantwortung (verstanden als Fähigkeit des gewissenhaften, zuverlässigen und selbständigen Arbeitsverhaltens)" <sup>50</sup>. Von Volpert wird die Kategorie der prozeßunabhängigen Qualifikationen als "Fähigkeiten-Mystik" und handlungstheoriedefizitäres Konglomerat von unterschiedlichen Ebenen mit der nicht beweisbaren Annahme einer universellen Transferierbarkeit dieser Qualifikationen kritisiert. Als Konstrukt mit verschiedenen Habituationen verweist es jedoch auf erzieherische und ausbildende Funktionen in der Schule. Das gleiche gilt für den Interaktionsaspekt. Neben der Auffächerung in verschiedene Arbeitsformen wird hier die Möglichkeit zu informellen Kontakten im Rahmen der Mechanisierung untersucht. Am Ende der Einzelanalysen fassen Kern/Schumann die Arbeitstypen in sechs Tätigkeitsgruppen zusammen und ordnen ihnen die verschiedenen Qualifikationen zu.

Die "arbeitsbezogene Analyse" untersucht die Tätigkeiten nach Arbeitsfunktionen und Handlungssituationen und zeigt damit eine Affinität zu bereits referierten Konzepten. Aus den uneinheitlichen und zum Teil gegensätzlichen Qualifikationsentwicklungen, d.h. aus der Entwicklung neuer qualifizierter Arbeiten auf der einen wie neuer repetitiver Teilarbeiten auf der anderen Seite und dem Fortbestehen von Teilen der konventionellen Formen der industriellen Arbeit, leiten Kern/Schumann ihre These ab, daß sich als Folge des technischen Wandels neben der Differenzierung der Gesamtgruppe der Industriearbeiter auch eine Polarisierung

der Belegschaften an den technisch fortgeschrittenen Aggregaten ergebe. Auf die notwendige Relativierung dieser Polarisierungshypothese wurde inzwischen von verschiedener Seite hingewiesen. Trotz des differenzierten Ansatzes läßt sich "aus der Erfassung der verschiedenen Arbeitskategorien kaum bzw. nur sehr bedingt eine Transformation in Ausbildungsanforderungen und Lernziele" <sup>51</sup> vornehmen. Die "Analysetypologie" von Ferner <sup>52</sup> versucht dies einzulösen, insofern sie sich zum Ziel setzt, Berufe auf gemeinsame, gleichartige oder vergleichbare Kenntnis- und Tätigkeitselemente zurückzuführen und dabei die Inhalte in Langzeit- und Kurzzeitqualifikationen zu trennen. "Unter Langzeitqualifikationen sollen alle jene curricularen Bildungsinhalte beruflichen Wissens und Könnens angesprochen sein, die prozeßunabhängig, also prolemorientiert und damit transformierbar sind (Grundbildung), während jene der Kurzzeitqualifikation der speziellen objektorientierten (Fach-)Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zuzuschreiben sind (Fachbildung)..." <sup>53</sup>.

#### 4.22 Konzepte zur Handlungsstruktur- und Lernzielanalyse

Während die arbeitswissenschaftliche Tätigkeitsanalyse das Geschehen am Arbeitsplatz analytisch zergliedert und "die Analyse der Technostruktur eines Arbeitsplatzes diesen mittels eines abstrakteren Kategoriensystems ... in einen technisch-organisatorischen Zusammenhang verortet, wendet sich die Handlungsstrukturanalyse dem konkreten Arbeitshandeln des 'Individuums an einem Arbeitsplatz' zu und versucht, dieses Arbeitshandeln mittels allgemeiner Strukturmerkmale des menschlichen Handelns zu erfassen." <sup>54</sup> Sie strebt eine Transformation von Arbeitsinhalten in Lernziele an, weshalb sie mit curricularen Kategorien zu arbeiten versucht. Im Gegensatz zur Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalyse steht damit nicht der Zusammenhang der Arbeitsanforderungen, Arbeitstechnologie und Arbeitsorganisation, sondern das Verhältnis von Arbeitsaufgaben, den Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte und den Lernzielen der Ausbildung im Mittelpunkt

des theoretischen Interesses. "Die Qualifikationsanalyse bildet dabei das Bindeglied zwischen der Handlungsstrukturanalyse auf der einen und der Lernzielanalyse auf der anderen Seite, da sie in beiden Ansätzen implizit enthalten ist." <sup>55</sup>

Die synthetische Methode des tätigkeitstechnologischen Ansatzes von Tomaszewski <sup>56</sup>, die sich als neues Paradigma zur Erfassung "allgemeiner Tätigkeitsmerkmale" versteht, wandte sich gegen den Taylorismus traditioneller Arbeitsanalyse. Tomaszewski sah die Mängel der analytischen Methode in der Simplifizierung und Atomisierung der menschlichen Arbeitstätigkeit. Arbeit als Summe von Handlungselementen lasse die "Tätigkeitsstruktur" außer acht, und erfasse nicht alle Aspekte jeglicher Arbeit, nämlich den "energetischen", "regulativen" und "kollektiven". Im letzten Aspekt werden der soziale Charakter der Arbeit, die Fragen der Kommunikation und Kooperation (vgl.: Popitz u.a., 1957), der Systemcharakter der Arbeit etc. angesprochen.

Das Vorgehen von Tomaszewski liefert eine umfassende, auf eine allgemeine Handlungstheorie bezogene Tätigkeitsbeschreibung, wengleich es noch ausdifferenzieren und im Hinblick auf seine Strukturmerkmale zu vereinheitlichen ist. Wehrstedt hebt hervor, daß hier der Versuch gemacht wird, "aus der reinen Empirie und aus dem willkürlich - pragmatischen Aneinanderreihen bestimmter Merkmale herauszukommen und eine relativ einheitliche wissenschaftliche Konzeption zur Grundlage der Analyse der menschlichen Arbeitshandlungen zu machen." <sup>57</sup> Die zugrundeliegende Tätigkeitstheorie beeinflusste den gegenwärtig besonders wichtigen Ansatz der Handlungsstrukturanalyse.

Bei diesem Forschungsansatz zeichnen sich zwei Positionen hinsichtlich bildungspolitischer Zielsetzung und theoretischer Grundlage ab. Die eine zielt auf die Anpassung an gegebene Anforderungsstrukturen ab und geht - auf der Grundlage behavioristischer Verhaltenstheorie - von beobachtbaren und konstanten Beziehungen zwischen Aufgaben und Verhaltensweisen aus. Bei der

anderen Position steht die Disponibilität für den langfristigen Anforderungswandel im Vordergrund. Hierbei wird von einer Theorie der technisch-ökonomischen Entwicklung und von einer Handlungstheorie ausgegangen, die ein Verhältnis der Wechselwirkung zwischen inneren und äußeren Arbeitsbedingungen sowie eine vermittelnde Rolle der Arbeitstätigkeit zugrunde legen.

Volperts Handlungsstrukturanalyse zielt auf die Ermittlung von Prognosen über die künftige Qualifikationsstruktur ab und in diesem Zusammenhang auf die Konstruktion von Curricula. Das Analysekonzept bezieht sich auf das konkrete Individuum am Arbeitsplatz. Das Arbeitshandeln soll mit Hilfe allgemeiner Strukturmerkmale des menschlichen Handelns erfaßt werden. Grundlage ist eine Theorie der menschlichen Tätigkeit als psychologische Handlungstheorie, die in Anlehnung an Hacker verstanden wird als "eine Theorie der Prozeßstruktur und der Entwicklungslogik des Handelns, welches zuerst und zuvörderst Arbeitshandeln ist." <sup>58</sup> Von Hacker übernimmt Volpert das Handlungsstrukturmodell, mit den wesentlichen Elementen, nach denen jede Handlung eine hierarchisch organisierte Abfolge von Teilhandlungen darstellt, die erst im Zusammenhang und in Kenntnis des übergeordneten Gesamtzusammenhangs sinnvoll und damit auch durchführbar sind. Arbeitshandeln ist zielgerichtet und rückgemeldet, d.h. es besteht vor Beginn der Tätigkeit eine innere Repräsentation des Ergebnisses: Das Ziel der Handlung wird antizipiert und bewirkt einen Plan, der dann in ein von der VVR-Einheit (Vergleichs-Veränderungs-Rückkoppelungseinheit) gesteuertes Aktionsprogramm umgewandelt wird. Die VVR-Einheiten sind hierarchisch strukturiert, wobei die höheren Einheiten Steuer-, Überwachungs- und Kontrollfunktionen über die niedrigeren ausüben. Durch die verschiedenen Vergleichsvorgänge entstehen verschiedene Ebenen der Handlungsregulation. Die intellektuelle, die perzeptiv-begriffliche und die sensu-motorische Regulationsebene - bei diesem System von Regulationsstufen menschlicher Arbeit stützt sich Hacker auf Luria und Rubinstein - werden für ein und dieselbe Handlung in Anspruch genommen.

Der Grad der Beherrschung der einzelnen Handlung hängt von der Fähigkeit ab, möglichst viele Elemente einer Handlung zu automatisieren, so daß das Bewußtsein für höhere Organisationseinheiten frei wird.

Die Handlungsstrukturanalyse zerfällt in eine "Analyse der Aufgabenstruktur", die den Soll-Zustand der Handlung bestimmen will, und in eine "Analyse der psychischen Struktur der Ist-Handlung." Die Aufgabenstruktur "stellt gewissermaßen die Objektivation und Abstraktion konkret vorfindlicher Handlungsstrukturen dar, und gibt andererseits den Bedingungsrahmen für diese Handlungsstrukturen wieder." <sup>59</sup>

Das Analyseverfahren hat "Tätigkeitsmerkmale so zu formulieren, daß diese ohne Transformation (aber ggfs. bei inhaltlicher Konkretion) unmittelbar als Lernziele gelten können, also selbst ein System von erwerbbaaren Qualifikationen... konstituieren. Die Handlungsstrukturanalyse und das klassifikatorische Gerüst der Qualifikationsforschung fallen somit in eins." <sup>60</sup> D.h. aus der Handlungsstrukturanalyse ergeben sich Curricula zur Erreichung der einzelnen Tätigkeitsmerkmale bzw. Lernziele. Die Brücke zur Lernzielbestimmung schlägt Volpert mit Hilfe der gleichen handlungstheoretischen Grundlage, derzufolge Lernen und Arbeiten gleichermaßen Formen des Handelns sind.

Ausgehend von der Beschreibung des Arbeitsinhaltes - etwa im Sinne des Ansatzes von Kern/Schumann - und der Verortung im Arbeitsgefüge erfolgt die Darstellung der äußeren Aufgabenstruktur <sup>61</sup> sowie der Entscheidungspunkte und objektiven Freiheitsgrade. Durch die Ergänzung der Tätigkeitsabfolge mit den jeweiligen Entscheidungsmomenten im Ablauf soll die Verkettung der "äußeren" und "inneren" Handlungsstruktur gelingen. Bei der Analyse der inneren (hierarchischen) Aufgabenstruktur handelt es sich schließlich um den Kernpunkt der Aufgabenstrukturanalyse, da die gefundenen ebenenspezifischen Handlungsmerkmale den Ausgangspunkt für die Katalogisierung von Lernzielen bilden. Ziel ist die Formulierung der aufgabenspezifischen Lernzielhierarchie.

Das hier von Volpert vorgeschlagene methodische Vorgehen läßt sich auf verschiedene Wirtschaftsbranchen mit unterschiedlichen Berufsfeldern und auf verschiedene Produktionsprozesse auflegen. Legt man die Rahmenbedingungen der Automation zugrunde, so ergeben sich für die verschiedenen Ebenen der Handlungsregulation ähnliche "Profile" bezüglich der Qualifikationsmerkmale, die für die Ausbildungs- und Sozialisationsfunktion von richtungsweisender Bedeutung sind.

Durch die fortschreitende Automatisierung verlagern sich nach Volpert die Arbeitshandlungen von der sensu-motorischen auf die perzeptiv-begriffliche Ebene. Dies bewirke eine Erhöhung der Arbeitskompetenz im Sinne einer intellektuellen Durchdringung. Damit sei die Kritik an den Arbeitsbedingungen notwendig verbunden. Zur Erreichung eines humanen Mensch-Maschine-Verhältnisses plädiert Volpert für "die Möglichkeit zur intellektuellen Regulation hochtechnisierter Produktionsprozesse und gleichzeitig zur umfassenden Beteiligung an überindividuellen Planungs- und Steuerungsprozessen."<sup>62</sup> Für die schulische "Lernhandlung" ergibt sich daraus, daß sie die Beteiligung und Entwicklung der intellektuellen Regulationsebene des Lernenden beinhalten muß. "Statt eigenständige intellektuelle Handlungsregulation zu bewirken, reproduziert Lernen die Abhängigkeit des Ausführenden in der auf Permanenz ausgerichteten Außensteuerung des Lernprozesses."<sup>63</sup> Veränderte Bedingungen im Produktionsbereich drängten jedoch auf Beherrschung der Problemlösungsstrategien und auf Erweiterung des Handlungspielraumes. Eigenständige Handlungsregulation müsse von einer genauen Analyse der Anforderungsstruktur der betreffenden konkreten Tätigkeitsbereiche ausgehen, für deren eigenständige Bewältigung die Schüler vorbereitet werden sollen. Eine zwar ebenfalls psychologisch orientierte, jedoch vom Konzept Volperts abweichende Position nimmt Frieling ein, worauf bereits sein Verständnis von "Arbeitsanalyse" schließen läßt. Er versteht darunter "alle jene Methoden . . . , die in systematischer Form den im Vollzug befindlichen Arbeitsprozeß erfassen und in Verbindung da-

mit das an die arbeitende Person gebundene Verhalten registrieren, um zu einem möglichst vollständigen Bild der Arbeitssituation, der Arbeitsaufgabe und der Arbeitsmittel zu gelangen." <sup>64</sup>

Frielings "Qualifikations- und Lernzielanalyse" setzt an dem "Position Analysis Questionnaire" (PAQ) von Mc Cormick u.a. <sup>65</sup> an. Sie geht von einer Eignung zur Ableitung von Lernzielen aus. Mit einer Checkliste werden berufliche Anforderungen und/oder Arbeitsaufgaben erfaßt, u. zw. unabhängig von der Arbeitssituation. Dahinter steckt die Annahme, daß eine feste Zuordnung zwischen Arbeitsaufgabe und Arbeitsverhalten besteht, und daß der Arbeit eine Struktur unterstellt werden kann, die sich aus den Arbeitselementen (Stimulus-Organism-Response-Verknüpfungen) und ihrer Einstufung statistisch analysieren läßt. Die Arbeitselemente beinhalten Merkmale der Informationsaufnahme, der Informationsverarbeitung, der Arbeitsausführung, arbeitsrelevanter Leitungs- und Kommunikationstätigkeiten und dergl. mehr. <sup>66</sup> Sie werden bei der zu analysierenden Tätigkeit nach Häufigkeit, Wichtigkeit, Arbeitszeitanteil, Auftretenswahrscheinlichkeit untersucht und eingestuft. Die Einstufung wird durch Reliabilitäts- und Validitätstests überprüft. Aus den Anforderungsprofilen einzelner Arbeitsplätze lassen sich mittels Faktorenanalyse möglichst homogene Tätigkeitsfelder bilden.

Nach Frieling können die PAQ-Items selbst als Lernziele angesehen werden. Diese intendierte Lernzielbestimmung ist aber insofern problematisch, als die Arbeitselemente als klassifikatorische Grundlage den Zusammenhang der Arbeitsbedingungen unberücksichtigt lassen und räumlich und zeitlich isoliert erscheinen. "Selbst wenn man aber von der Problematik der Möglichkeit einer direkten Transformation von Arbeitselementen in Lernziele absieht, so bleiben für die Berufsfeldentscheidungen, die auf der Basis der Arbeitselemente mit Hilfe von Cluster - oder Faktorenanalyse ermittelt werden sollen, aufgrund des gewählten Ansatzes dynamische Veränderungsfaktoren des Arbeitshandelns weithin außer Betracht." <sup>67</sup>

#### 4.23 Berufs- und Berufsdeckungsanalyse

Die berufsanalytische Forschung sieht in der Regel die Arbeitsanalyse als ihre Basis an, u. zw. in dem Verständnis, daß dort arbeitsplatz- und personengebundene Elemente der Tätigkeit analytisch erfaßt werden. Die dabei zutage tretende "molekularisierte" Sichtweite müsse jedoch in einem verdichteten Abstraktionsniveau zu einem Komplex von Berufsfertigkeiten und Anforderungsmerkmalen integrativ zusammengefügt werden. Ein solches Vorgehen ist trotz aller methodischer Bedenken der naiven, statistischen Vergleichserhebung vorzuziehen, welche die Veränderung der Berufsstruktur aufgrund der Erhebungen der Volkszählungen von 1961 und 1970 ermittelt. Zum einen besteht nur eine "mangelhafte Deckungsgleichheit von realen Tätigkeitsinhalten und statistischen Tätigkeitsbezeichnungen"<sup>68</sup>, zum anderen wird die inhaltliche Veränderung der Berufe nicht erfaßt.

Aufgrund der dynamischen Berufsstrukturentwicklung sieht die Berufsanalyse ihre wesentliche Aufgabe darin, den jeweiligen Grad der Berufsspezifität zu ermitteln. Neben der Erfassung homogener Tätigkeitsinhalte gilt es, den Zusammenhang von Ausbildung und Beruf anhand von Strukturschemata sichtbar zu machen.

Berufsdeckungsanalysen setzen an Ausbildungsnormen und an der Berufspraxis an, um unter Berücksichtigung von Mobilitäts- und Flexibilitätpotentialen Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von Berufselementen in Matrizen festzustellen. Dabei kann der Grad der Berufsspezifität bzw. der Grad der Komplementarität von Berufselementen für Berufe und Berufsgruppen ermittelt werden. Die Schwierigkeit dieses Ansatzes liegt darin, daß wohl kaum geklärt werden kann, inwieweit die Berufselemente - losgelöst von der konkreten Arbeitssituation - eindeutig und vollständig erfaßt und vergleichbar gemacht werden können, d.h. ob eine Berufsklassifikation im Rahmen der Tätigkeitssystematik möglich ist. Dies wäre aber Voraussetzung für eine curriculare Transformation, da die Tätigkeitssystematik in eine Anforderungssystematik übersetzt werden müßte und in einer Qualifikationssystematik die Ausbil-

dungsäquivalente zugeordnet werden müßten.

Von den verschiedenen Klassifikationssystemen sind für unser Interesse nur die funktionalen mit einer kombinierten vertikalen und horizontalen Gliederung der Tätigkeiten relevant, die unter Ein-schluß der Ausbildungsqualifikation konzipiert sind und Prognose-fähigkeit beinhalten. Ein solches Modell liefern Naumann/Stein-berger <sup>69</sup> in der DDR. Es enthält eine Qualifikationsnomenklatur und einen Ansatz zur Erfassung der Tätigkeitsbereiche und Aufga-ben-Komplexe. Die Strukturelemente der Erwerbstätigkeiten sind in horizontaler Hinsicht die Qualifikationsart, die Tätigkeitsbe-reiche und Arbeitsaufgaben-Komplexe sowie in vertikaler Hinsicht die Qualifikationshöhe und die Technisierungsstufen.

In der Bundesrepublik gibt es neben der amtlichen Berufsqualifi-kation inzwischen ebenfalls Versuche, neuartige Tätigkeitssyste-matiken zu entwickeln. <sup>70</sup> Der Wandel der Arbeitsanforderungen wird untersucht unter dem Kriterienzugriff der qualitativen Charakte-risierung der Arbeitskräfte, der Analyse der Arbeitsteilung in arbeitsfunktioneller und -organisatorischer Hinsicht sowie der Bestimmung des technologischen Niveaus von Produktionsprozessen. Dabei wird ein Raster für die individuelle Ausbildungsqualifika-tion entworfen, worin der allgemeinbildende "Grundstock", die be-triebliche Berufsausbildung, eventuelle Umschulung sowie beruf-liche Fort- und Weiterbildung nach Umfang, Art, Dauer, Berufs-klasse und Wirtschaftszweig aufgeschlüsselt erscheint.

Die dargestellten Beiträge und Konzepte der Arbeits- und Berufs-analysen bilden eine notwendige empirische Grundlage für die Curri-cula der Haupt- und Berufsschulen, da hiermit eine Auseinanderent-wicklung des Bildungs- und Beschäftigungsbereiches unterbunden werden kann. Auf der anderen Seite sind generalisierende Aussa-gen als Grundlage zur Entwicklung gleichlautender curricularer Inhalte äußerst schwierig, da "die Anforderungsmuster in der wirtschaftlichen Wirklichkeit von Betrieb zu Betrieb selbst bei ähnlich gelagerten Produktionsprozessen so divergieren, daß ins

einzelne gehende curriculare Vorstellungen für große Zahlen von Arbeitnehmern der Aus- und Weiterbildung nur selten erwartet werden können." <sup>71</sup> Da prognostische Indikatoren und bildungspolitische Zielsetzungen in die Lernziele miteingehen, ist eine Relativierung des Ansatzes erforderlich, der von der gegebenen Arbeitsplatzsituation ausgeht. Auf einem höheren Abstraktionsniveau sind somit Grundfunktionen der Arbeitskräfte und typische Tätigkeitsstrukturen in Anforderungsprofilen festzumachen, die als Indikatoren für die Gewichtung der Grundausbildung dienen. Dazu liefert der Manpower-Ansatz mit seinen Untersuchungen der ökonomisch-technischen Branchenentwicklung wichtige empirische Daten.

Die alleinige Orientierung der Bildungsplanung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems ist m.E. jedoch problematisch und gefährlich. Zum einen gibt es keine einheitlichen, das differenzierte Beschäftigungssystem in seiner Komplexität umfassenden industriesoziologischen Aussagen. In verschiedenen Branchen, z.B. u.a. in metallverarbeitenden Bereichen, werden Entwicklungstendenzen festgestellt, die nach J. R. Bright aufgrund dessen vereinfachter Sicht, welche nur bestimmte Arbeitssituationen berücksichtigt, den Schluß auf eine "Dequalifizierung der Gesamtarbeitskraft" <sup>72</sup> zulassen. Dahinter steckt offensichtlich die Konkurrenz- und Akkumulationsnotwendigkeit der Unternehmer, wie die Zusammenfassung der Analyse von Gerstenberger nahelegt: "Die Entwicklung der Tätigkeiten in allen relevanten Wirtschaftsbereichen (läuft) im wesentlichen auf eine Zunahme von Anlern Tätigkeiten, freilich unterschiedlichsten qualifikatorischen Niveaus (hinaus), während traditionelle Tätigkeitsbereiche des gelernten Arbeiters und Angestellten zunehmend verschwinden. Neue qualifizierte Tätigkeiten, die dem Niveau solcher traditioneller Tätigkeiten entsprechen bzw. sogar darüber liegen, entstehen nur in quantitativ sehr beschränktem Umfang. Zudem werden sie im Zuge nachfolgender technisch-organisatorischer Rationalisierungen häufig wieder zurückgenommen." <sup>73</sup>

Wendet man diese Beschreibung präskriptiv zu Handlungsanweisungen bildungsplanerischer Relevanz, so läßt sich eine Investitionsreduzierung für "Bildung" und die Beibehaltung eines vertikal gegliederten Schulsystems mit starkem Selektionsdruck legitimieren, da damit der "Ausstoß" der Spitzenqualifikationen gesichert erscheint, welcher nach der Polarisierungshypothese von Kern/Schumann<sup>74</sup> quantitativ gering zu sein hat. Bildungspolitik wird jedoch damit degradiert zu einer abhängigen Variablen des Fetischen Wirtschaftswachstum und der Abnehmer- und Verwertungsinteressen des "Marktes".

Auch wenn diese von uns nicht geteilte pragmatische Maxime Geltung hätte, bestünde zum anderen die Schwierigkeit, daß "bisher keine Bedarfsäußerungen des Beschäftigungssystems im Sinne verbindlicher Planungsdaten existieren -, weder quantitativ noch qualitativ, was die konkrete Ausformung der benötigten Qualifikationen oder Arbeitskräfte anbetrifft." <sup>75</sup>

Argumentiert man deshalb mit Offenheit<sup>76</sup>, daß die Anforderungen des Beschäftigungssystems keine adäquate Funktionsbestimmung für die Bildungsplanung darstellten, u. zw. nicht nur aufgrund der fehlenden exakten Bestimmungsmerkmale als Zielgrößen, sondern auch aufgrund des Zusammenhangs von Bildungs- und Sozialpolitik - d.h. daß eine "aktive Bildungspolitik" mehr Chancengleichheit und die freie Entfaltung der Persönlichkeit ermöglichen sollte -, so kommt man zur These einer "relativen Autonomisierung" des Bildungsbereiches. <sup>77</sup>

## 5. Einflüsse und Auswirkungen der Bildungsökonomie und Bildungsplanung auf den Lernort Schule

### 5.1 Das Gegenstandsfeld der Bildungsökonomie

Der Standort der Bildungsökonomie als wissenschaftliche Disziplin läßt sich im Grenzgebiet von Pädagogik einerseits und dem ökonomischen Sektor andererseits ansiedeln. In theoretischer Hinsicht geht es ihr primär um die Klärung der Frage des Zusammenhangs von Bildung und Wirtschaftswachstum, um das Problem des optimalen Einsatzes von Mitteln im Ausbildungsbereich unter makroökonomischen und mikroökonomischen Gesichtspunkten. Die Bildungsökonomie ist bemüht, "die Rolle des Bildungsaufwands in der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung zu begreifen." <sup>1</sup> Sie liefert für die Bildungsplanung prognostische Werte, insofern der "Anteil der Bildungsaufgaben am Sozialprodukt in der jeweiligen Entwicklungsphase eines Landes" <sup>2</sup> ermittelt wird. Dabei legt man zu erwartende oder erwünschte Wachstumsraten zugrunde. Dahinter steckt die begründete Annahme, daß wirtschaftliches Wachstum durch die Substitution von Arbeit und Kapital sowie durch die Verbesserung der Effizienz dieser beiden Produktionsfaktoren, zusammengefaßt im "technischen Fortschritt", verursacht wird. <sup>3</sup> Bildung leistet also einen Beitrag zum technischen Fortschritt. <sup>4</sup> Durch Lernprozesse vermittelte Qualifikationen, gebunden an die gesellschaftliche Organisation, bringen Erträge, die als Produktionsfaktoren eine Rolle spielen. Somit gewinnt Bildungsplanung einen ökonomischen Stellenwert.

### 5.2 Humankapitalkonzept und Ertragsratenmodell

Es besteht freilich kein monokausaler, in monetären Größen fiktierbarer Zusammenhang von Bildung bzw. investiertem Humankapital pro Erwerbstätigem und Wirtschaftswachstum, von Einkommenshöhe und Dauer des Schulbesuches, wie z.B. in den ersten wachstumstheoretischen Langzeit-Vergleichsanalysen von Denison <sup>5</sup> und Schultz <sup>6</sup> unterstellt wird. Solche Studien waren darum bemüht, die offensichtliche Diskrepanz zwischen eingesetzten Pro-

duktionsfaktoren (Inputs) und Wirtschaftswachstum (Outputs) zu klären durch die Identifizierung und Quantifizierung der sog. "Restgröße". Sie führten nach Hüfner "zu einer Renaissance des Humankapital-Konzeptes." <sup>7</sup> Ein optimaler Investitionsaufwand für Ausbildungsprozesse soll den Produktionsfaktor Humankapital bzw. geistiges Kapital im ökonomischen Kalkül dergestalt fixieren, daß der gesamtgesellschaftliche Bildungskapitalbestand sich effektiv auf die volkswirtschaftliche Produktion niederschlägt.

Als Bewertungskriterium auf der individuellen Ebene der Rentabilitätsabschätzung kann der Vergleich zwischen zu erwartendem Ausbildungsertrag und Ausbildungsaufwendungen gelten. Die Kosten-Ertrags-Analyse geht implizit von einer Wahl- oder Entscheidungssituation mit mehreren Alternativen aus, wobei die Ertragsrate als Kriterium für die Entscheidung fungiert. Das auf dem Humankapitalkonzept basierende Kosten-Ertrags-Modell oder rate-of-return approach blieb jedoch ohne nennenswerten Einfluß auf die Bildungsplanung. Die Operationalität der Kosten-Ertrags-Analyse bei Bildungsinvestitionen wird durch zahlreiche methodische Bedenken hinsichtlich der Erfassung und Zuordnung der Ausbildungsaufwendungen und -erträge in Frage gestellt. <sup>8</sup> Das Modell berücksichtigt nicht die Steuerungsmöglichkeit durch Selektionsmechanismen des staatlichen Bildungsmonopols und läßt Sättigungseffekte auf dem Markt des Beschäftigungssystems außer acht, die zu einer Entkoppelung von in Zertifikaten ausgedrückten Qualifikationen und dem Anspruch bzw. der "automatischen" Berechtigung auf einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz mit bestimmtem Einkommenseffekt führen.

In einer naiven Sichtweise wird übersehen, daß "zwischen dem Bedarf an Bildung, dem Bedarf an spezifisch Ausgebildeten und dem Recht auf Bildung eine prästabilisierte Harmonie nicht gegeben ist." <sup>9</sup>

Außerdem unterstellt der Ertragsratenansatz ein ökonomisches Rationalverhalten der Individuen bei der Wahl des Bildungsweges und übersieht dabei die Abhängigkeit der Entscheidung von sehr

viel komplexeren Faktoren, wie Geschlecht, soziales Milieu, Bildungsstand der Eltern, Prestigewert von Bildung, Anstellungschancen und vermuteter Arbeitsplatzsicherheit bei einem Beruf u.ä. mehr.

Auf makroökonomischer Ebene interessieren die Größen Bildungsinvestition und Wirtschaftswachstum im gesellschaftlichen Bereich. Innerhalb der Bildungsökonomie fand die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen diesen beiden Faktoren zunächst ihren Niederschlag in den sog. Korrelationsansätzen.<sup>10</sup> Diese verwiesen darauf, daß bei einer bestimmten Höhe des Bruttosozialproduktes auch eine entsprechend hohe Ausgabenmenge für den Bildungsbereich bereitgestellt wird, bzw. umgekehrt, daß mit einem hohen Entwicklungsstand des Bildungssystems einer Nation ein hohes Bruttosozialprodukt korreliert.<sup>11</sup> Daß die Korrelationsansätze keine eindeutigen Größen zustandebringen, hängt u.a. damit zusammen, daß ein sich gegenseitig beeinflussendes Indikatorenbündel mit betriebsorganisatorischen, realkostensenkenden Faktoren und dergl. mehr<sup>12</sup> als verursachend für den Anstieg der globalen Produktivität angesehen werden muß.

### 5.3 Heutige Relevanz bildungsökonomischer Fragestellungen

Bereits im letzten Kapitel deutete sich die Verflechtung von bildungsökonomischen und pädagogischen Fragestellungen im Bereich der von uns zu untersuchenden Problematik an. Für die wachsende Relevanz der Bildungsökonomie in unserer heutigen Zeit lassen sich mehrere Faktoren nennen.<sup>13</sup> Der gestiegene Anteil der Bildungsausgaben am gesamten Staatshaushalt erfordert rationale Kriterien für optimale Mittelverteilung. Das Bildungswesen kann nicht durch die "automatische Steuerung des Marktes" für eine optimale Verteilung der knappen Ressourcen sorgen. Vielmehr muß staatliche Planung Prioritäten setzen und Ziele bestimmen. Prognose- und Entscheidungsmodelle als Grundlage staatlicher Bildungspolitik sind nötig aufgrund der langen Produktionszeit von "Bildung". Es müssen zu erwartende Strukturwandlungen in den gesellschaftlichen Bereichen, die Anforderungen an das Bildungs-

wesen stellen (vgl. Kap. 4), antizipiert werden, um Anpassungsschwierigkeiten zu vermeiden, die zu Störungen des Wirtschaftswachstums führen.

Das Postulat des störungsfreien und stetigen Wirtschaftswachstums richtet das Augenmerk auf das Bildungswesen, insofern hier die Qualität des Nachwuchses und damit der bestimmende Faktor des zukünftigen wirtschaftlichen Leistungsniveaus nach Meinung vieler Bildungsökonomien festzumachen sei. Die Relativierung der letztgenannten Argumentation ist seit der Ölkrise, der darauf folgenden weltwirtschaftlichen Rezession, zunehmenden Verwertungs- und Absatzschwierigkeiten auf dem Weltmarkt, zur allgemeinen Erkenntnis geworden. Die Bildungsexpansion seit Ende der 60er Jahre hatte keineswegs automatisch steigendes Wirtschaftswachstum bewirkt. Angesichts der Verknappung der Ausbildungskapazitäten, der sinkenden Nachfrage des Beschäftigungssystems, geht die planerische Entscheidungshilfe durch die Bildungsökonomie heute von einem anderen Vorzeichen als vor zehn Jahren aus.

Im Bereich der praktischen Aufgabe der Bildungsökonomie haben sich eine Reihe von bildungsplanerischen Modellen und Ansätzen herausgebildet. Sie sollen hier nicht in lückenloser Darstellung reflektiert, diskutiert und kritisiert werden, zumal der Büchermarkt seit Ende der 60er Jahre davon überschwemmt wird.<sup>14</sup> Vielmehr beschränken wir uns auf jene Modelle, die sich als Brennpunkt unterschiedlicher Interessen herausstellen und auf die Schulwirklichkeit ihren Niederschlag gefunden haben.

#### 5.4 Das nachfrageorientierte Modell oder der Arbeitskräftebedarfsansatz

Aktive Bildungspolitik muß durch Diagnose, Prognose und Planung vorbereitet werden. Der Arbeitskräftebedarfsansatz oder "manpower approach" ist ein Versuch in dieser Richtung. Er hat durch das von der OECD initiierte Mittelmeerprojekt und in der Bundesrepublik vor allem durch die im Auftrag des Wissenschaftsrates von H. Riese durchgeführte Studie über "Die Entwicklung des Be-

darfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland" <sup>15</sup> Bedeutung erlangt. Die Notwendigkeit ergab sich aufgrund des zu erwartenden und von Picht vorgerechneten Defizits an Akademikern, das vor der Bildungsexpansion bevorzuste- hen drohte. Als Aufgabe stellte sich die Prognose, welcher Bedarf an Arbeitskräften mit einer bestimmten Qualifikationsstruktur in den einzelnen Wirtschaftssektoren in der Lage ist, die durch die prognostizierten Wachstumsraten - als Zielgröße war eine mittlere Wachstumsrate des realen Bruttoinlandsprodukts von jährlich 4% bis 1981 vorgegeben - zu erwartenden Produktionssteigerungen zu erzielen. Aus den prognostizierten Daten sollten Zielwerte für bildungspolitische Entscheidungen abgeleitet werden. Der Manpower approach zielt also auf eine Integration von Bildungs- und Wirtschaftsplanung ab. Die Bildungskapazitäten sollen jeweils nur soweit ausgebaut werden, wie es aufgrund des vorausgeschätzten Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften ("Manpower") erforderlich erscheint.

Das Dilemma und die unterschiedlichen Planungskonzeptionen liegen in den Implikaten dieses Ansatzes begründet: Wird von einer erwarteten Wirtschaftswachstumsrate ausgegangen, so läßt sich rechnerisch der Arbeitskräftebedarf nur unter Annahme der Konstanz der Produktionstechnik und des konstanten Ausnutzungsgrades des "Humankaptials" exakt ermitteln. Das Problem des Vorgehens hat Bombach formuliert, der darauf hinweist, daß nicht zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen eine Entscheidung gefällt werden kann: soll nämlich "... die Vorausschätzung des Wirtschaftswachstums an erster Stelle stehen und als Grundlage für die Berechnung des Arbeitskräftebedarfs über die geschätzten Produktivitätstrends dienen, oder soll zuerst eine Vorausschätzung der Entwicklung der Beschäftigungszahl angestellt werden und über die Produktivitätstrends davon das Wirtschaftswachstum abgeleitet werden?" <sup>16</sup>

#### 5.41 Der Aussagenwert für die Qualifikationsermittlung

Zur Beurteilung des manpower approach <sup>17</sup> ist es nötig, zunächst kritisch die Voraussetzungen zu beleuchten, von denen er ausgeht und die vielfach den tatsächlichen Gegebenheiten nicht entsprechen. An erster Stelle sind hierbei die Limitationalitätsannahmen zwischen Ausbildungsrichtung und ausgeübter Tätigkeit bzw. "Beruf" zu nennen, die die Mobilitätsvorgänge und die Austauschbarkeit von erforderlichen Qualifikationen am Arbeitsplatz unberücksichtigt lassen. "Daneben muß der manpower approach konstante Beziehungen zwischen Ausbildungsrichtung und Beruf während des Prognosezeitraums ansetzen, ebenso wie er die Qualifikationsstruktur innerhalb der einzelnen Berufe als unveränderlich annehmen muß." <sup>18</sup> Er bekommt somit die Bestimmungsfaktoren des technischen Fortschritts nicht in den Griff und bildet die Auswirkungen technisch-organisatorischer Veränderungen durch die Orientierung an der traditionellen Berufsklassifikation nicht adäquat ab. Mit zunehmender Länge des Vorausberechnungszeitraums nimmt die Wahrscheinlichkeit ab, die Berufsfunktionen und damit die Ausbildungsmerkmale der Arbeitskräfte prognostizieren zu können. Neben dieser qualitativen Schwäche, welche sich auf die konkreten inhaltlichen Angaben über den erforderlichen Qualifikationsbedarf bezieht, kommen - das quantitative Element betreffend - die methodischen Schwierigkeiten, die sich aus der Trendextrapolation, der Regressions- und Querschnittsanalyse ergeben, insofern sie von einer stetigen Entwicklung ausgehen, die mit den tatsächlich ablaufenden zyklischen Bewegungen jedoch in Widerspruch gerät. Die vorausgesetzte, nicht beweisbare konstante Entwicklung des Bruttosozialproduktzuwachses schlägt sich als Fehlerquelle, zum Teil potenziert, in den anderen Prognosevariablen nieder. Eine schwerwiegende Gefahr liegt in der Selbstzerstörung der Prognose. "Sie tritt gerade dann auf, wenn die Bildungsplanung konsequent zur Beseitigung von prognostizierten Bedarfsdefiziten (bzw. -überschüssen) eingesetzt wird. Ohne eine ständige (zum Beispiel jährliche) Revision der Voraussetzungen würden z.B. aus prognostizierten 'Mangelberufen'

sehr bald 'Überschußberufe' und umgekehrt. Zyklische Ungleichgewichte werden dann nicht beseitigt, sondern möglicherweise sogar noch verstärkt." <sup>19</sup>

Wenn trotzdem, freilich mit einem flexibleren methodischen Ansatz, heute mit dem Bedarfsprognosekonzept am Institut für Bildungsforschung des Max-Planck-Instituts gearbeitet wird, dann deswegen, weil man mit Hilfe dieses Ansatzes die strukturellen Ungleichgewichte zwischen Angebot und Nachfrage nach dem Produktionsfaktor Arbeit vermeiden will, die sich durch unregelmäßige Bevölkerungsentwicklung sowie durch die limitierende Wirkung der Kapazität des Bildungssystems und der langen Ausbildungsdauer erforderlicher hochqualifizierter Arbeitskräfte ergeben. Der "Verzicht auf die Selbstregulierungskraft des Marktes" <sup>20</sup> stellt sich als unumgängliche Notwendigkeit heraus.

Gerade dieses am "Ökonomismus" ausgerichtete bildungsplanerische Interesse, welches von einer autonom prognostizierten Wachstumsrate des Sozialproduktes her den Bildungsbedarf abzuleiten versucht, forderte eine neomarxistische Kritik <sup>21</sup> heraus: Das in der bedarfsorientierten Bildungsplanung im Vordergrund stehende Grundrecht auf einen ausbildungsadäquaten Ausbildungsplatz werde pervertiert zu einer Verpflichtung, nur die Ausbildungseinrichtungen zu wählen, die nachgefragt werden. Bei einer derartig gelagerten Bildungspolitik seien die gesellschaftlichen Strukturen des Kapitalismus unbefragt eingeschlossen, und die "nicht-produktive" Komponente der Ausbildung werde gänzlich vernachlässigt. Entscheidungen über Umfang und Qualität der Qualifikationsstruktur hätten Instrumentcharakter für den Fortbestand und die Entwicklung des ökonomischen Systems. Innerhalb kapitalistischer Wirtschaftssysteme hänge die wirtschaftliche Entwicklung nicht von den prognostizierten Entwicklungsdaten ab, sondern von den Bedingungen des Kapitalverwertungsprozesses. Durch das Input - Output - Modell werde Bildungsplanung reduziert auf ein System an Anpassungsmaßnahmen.

Daß diese Kritik nur relativiert zutrifft, und ohne inhaltliche Analyse die Ausbildung vorschnell und einseitig begriffen wird als Prozeß der Qualifizierung für den Arbeitsprozeß, die die Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt verkäuflich, für das Kapital "konsumierbar" macht <sup>22</sup>, läßt sich leicht nachweisen. Der Aspekt der notwendigen Planung der Arbeitskräftestruktur ergibt sich eben aufgrund der Veränderung der konkreten Arbeitsplätze, so daß ein gesamtgesellschaftliches Interesse besteht - egal ob in einem "kapitalistischen" oder "sozialistischen" System -, bei der aus der Produktivkräfteentwicklung resultierenden teureren Ausbildung unnötige Fehlinvestitionen zu vermeiden. Die Annahme einer starken Identität von Kapital und Staat <sup>23</sup> führt zu einer Negativbewertung von formbestimmten Qualitäten <sup>24</sup>, die sich als für den wissenschaftlich-technischen Fortschritt erforderliche Qualifikationen festmachen lassen. Die Kritik von Altvater/Huisken läßt als einzige Möglichkeit die radikale Veränderung des "Systems" zu, ohne positive Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des "Systems" aufzuzeigen.

Die prognostischen Grenzen des manpower approach lassen sich an der Realität der Einstellungspraktiken großer Firmen ablesen. Dabei zeigt sich, daß Nachfrage nach bestimmten Qualifikationen nicht notwendig von Ausbildungserfordernissen abhängt, sondern daß vielfach "Bewerber mit hochqualifizierten Abschlüssen nicht aus produktionstechnischen Gründen ... (als vielmehr) aufgrund der sozialisierenden Wirkung dieser Abschlüsse" <sup>25</sup> eingestellt werden. "Der Zusammenhang zwischen Ausbildungsart und nachgefragter Qualifikation ergibt sich hier nur indirekt aus produktionsrelevanten Erfordernissen, nämlich aus dem Bedürfnis nach sogenannten normativen Qualifikationen, die vor allen Dingen integrierende Funktion im Produktionsprozeß haben." <sup>26</sup>

Der manpower approach vernachlässigt durch die Überbetonung des Anspruchs des ökonomischen Sektors das Recht des einzelnen auf einen seiner Ausbildung gemäßen Arbeitsplatz. Ein solcher Konnex bietet sich durch das Grundgesetz an und ist vielfach im Denken unserer Gesellschaft (noch) verankert, wenngleich dieser Be-rechtigungszusammenhang - verbunden mit fiskalischen Vorstellungen

dungsexpansion geschaffen worden ist, allmählich zerbröckelt. Geweckte Erwartungen an das Niveau und die Gratifikationen beruflicher Arbeit lassen sich nicht mehr einlösen. <sup>27</sup>

Heute wendet man sich innerhalb des Arbeitskräftebedarfsansatzes stärker dem Problem zu, wie alternativ strukturierte Qualifikationen den Produktionsprozeß beeinflussen. Bedarfsorientierte Konzepte erarbeiten globale Zieldefinitionen und sollen die gesamtwirtschaftlich zulässigen Variationsbreiten der produzierten Qualifikationen ermitteln.

#### 5.42 Auswirkungen auf Struktur und Funktion von Schule

Eine Curriculumreform beschränkt sich nicht auf die Vermittlung anwendungsorientierter Qualifikationen, d.h. auf "Anpassung an die gerade herrschende Praxis, sondern (sucht) eine Veränderung dieser Praxis durch überlegenes Wissen" <sup>28</sup> zu ermöglichen. Curriculare Zielvorstellungen können also nicht mit den mittels bedarfsprognostischer Werte ermittelten notwendigen Qualifikationen im Arbeits- und Wirtschaftsprozess identisch sein. Zum einen besteht die theoretische Schwierigkeit, zwischen dem Konsum- und Investitionsaspekt von Bildung zu trennen. Zum anderen besteht kein gesellschaftlicher Konsens über den "Bedarf" an spezifischen Tätigkeiten und klar definierbaren Qualifikationen, weil es in einem marktwirtschaftlich orientierten Gesellschaftssystem kein einheitliches Produktionsziel gibt. Würde man diese Schwierigkeiten - in der Fiktion - als nicht gegeben annehmen, so ließe sich auch nicht, u. zw. aufgrund der pädagogischen Zielvorstellungen und der erzieherischen Funktion von Schule, die inhaltliche Aufgabe des allgemeinbildenden, institutionalisierten Schulwesens reduzieren auf die optimale Verwertbarkeit im Produktionsprozess sowie die Reproduzierung der jeweiligen Gesellschaftsstruktur. Die Schule verfolgt unter pädagogischem Aspekt drei Aufgaben <sup>29</sup>: 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, Fertigkeiten

und Fähigkeiten im Dienste der Lebensmeisterung ( zweckrationales Motiv).

Aufgrund eines solchen Spektrums von Aufgaben ist es unrealistisch, curriculare Zielsetzungen autonom und völlig unabhängig von den Ergebnissen bildungsökonomischer Untersuchungen festzusetzen. Vielmehr formuliert die Bildungsökonomie "die Variationsbreiten für die Zielgrößen der Bildungsproduktion." <sup>30</sup>

Eine einseitige Orientierung am ökonomischen Bedarfssektor hat zur Folge, daß das zweckrationale Motiv dominiert, d.h. Schüler werden dann primär als für gesellschaftliche und wirtschaftliche Interessen zu qualifizierende Produkte betrachtet.

Sogenannte "extrafunktionale" Qualifikationen<sup>31</sup>, die das Normen- und Wertesystem unserer Leistungsgesellschaft bestimmen, schlagen sich nieder im Wettbewerbscharakter und Auslesesystem unseres Schulwesens und den damit geforderten und im Arbeitsleben erwünschten "Arbeitstugenden". In den intentionalen Bestimmungen der Arbeitslehre als Fach und als Prinzip schlagen diese Elemente - zum Teil in Anknüpfung an die Kerschsteiners'sche Idee des Arbeitsschulgedankens mit seiner unkritischen Sachlichkeitstheorie - in manchen Konzeptionen voll durch. Damit kommen inhaltsneutrale Sozialisierungseffekte zum Tragen, die den Verdacht auf reine Zubringerfunktion für Verwertungsinteressen aufkommen lassen. Hochtrabende Erziehungsziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung sind unter den Interessen des rigiden manpower- Ansatzes dysfunktional, illusionär, systemgefährdend.

Wenn Schule, im betriebswirtschaftlichen Sinn, rationalisiert und an das allgemeine Netz von Prognose, Kalkulation und Planung angeschlossen wird, dann bedingt dies auch ein zunehmend zweckrational orientiertes Verhalten der Lehrer, d.h. ein Verhalten, "das die Planungen, Maßnahmen und eingetretenen Ergebnisse an ihrer Funktionalität und Effektivität bezogen auf die Qualifikations- und Selektionszwecke mißt und revidiert".<sup>32</sup> Zielorientierte Planung, exakte Diagnose des Leistungs- und Motivationsstandes der Schüler als Voraussetzung effektiver Planung und Unterrichtsdurchführung, rationale und effektive Organisation, Ver-

wissenschaftlichung der Unterrichtsprozesse, objektivierte Leistungsmessung fördern die Tendenz zur weiteren Professionalisierung des Lehrerberufes.

Die Methode der Extrapolation des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs aus dem Ist-Zustand führt zu einer Festschreibung des Status-quo jetziger Bildungsstruktur. Strukturelle Reformen, die etwa der Förderung der Chancengleichheit dienen, wären ja Störvariablen für die Prognose. Damit wird aber die Erfüllung der Sozialstaatlichkeitsoption des Grundgesetzes verunmöglicht.

Unter arbeitsmarktpolitischen und wirtschaftlichen Gesichtspunkten erhält Schule eine sozialpolitische Kompensationsfunktion: So laufen etwa Vorschläge der Bundesanstalt für Arbeit und der Bund-Länder-Kommission in der jetzigen Rezession mit Beschäftigungsflaute und Lehrstellenmangel darauf hinaus, durch Einführung des Berufsgrundschuljahres oder des 10. Schuljahres für "unqualifizierte" Schulabgänger jugendliche Arbeitslose zu absorbieren und damit die Mängel des Beschäftigungssystems auszugleichen.

#### 5.5 Das angebotsorientierte Modell oder "social demand approach"

Eine prinzipielle Kritik am Bedarfskonzept und an der Manpower-Planung hat Dahrendorf<sup>33</sup> geübt, der neben der Bedarfsargumentation das "Bürgerrecht auf Bildung" zu berücksichtigen forderte und die in der Verfassung deklarierte Chancengleichheit durch die Bildungswirklichkeit eingelöst wissen wollte. Sein Gesellschaftsbild liberaler Provenienz orientierte sich stärker am Individuum als an der Gesellschaft. Daraus lassen sich die Grundannahmen des social demand approach ableiten:<sup>34</sup>

Die Bildungsziele sind unabhängig von der ökonomischen Verwertung; Bildung erhält damit einen Eigenwert. Im Sinne des "Bürgerrechts auf Bildung" hat das Bildungswesen ausschließlich der Herstellung der Gleichheit der Bildungschancen zu dienen, entsprechend den individuellen Voraussetzungen.<sup>35</sup> Planerische Eingriffe in das Bildungssystem sollen die Voraussetzungen dafür schaffen, daß alle Individuen einen ihren Begabungen, Neigungen und Wünschen gemäßen Ausbildungsplatz finden.

Das Beschäftigungssystem reagiert auf Änderungen des Bildungssystems extrem elastisch, d.h. es absorbiert "automatisch" produzierte Qualifikationen. Äußere Einflußfaktoren bewirken eine automatische Stabilisierung des Wirtschaftsablaufs in Richtung auf ein Gleichgewicht zwischen Arbeitskräfteangebot und -bedarf. Die Wirkung des technischen Fortschritts auf das Wirtschaftswachstum wird durch das steigende Bildungsniveau der Bevölkerung beschleunigt. Die Bildungsnachfrage reagiert nicht auf Prognoseergebnisse, sondern in freier Entscheidung.<sup>36</sup>

Ohne die Vorgehensweise des angebotsorientierten Modells im einzelnen darzustellen - die Kombination der individuellen Nachfrage mit bildungspolitischen Zielen werden z.B. von Dahrendorf operationalisiert durch Angabe quantifizierter Zielwerte wie die Erhöhung der Abiturientenquote auf 20% pro Geburtsjahrgang, wobei man sich fragen muß, woher dieser fiktive Wert genommen wird - wollen wir die Pro- und Contra-Argumente für Bildungsplanung auf der Basis des social demand approach diskutieren.

#### 5.51 Bildungsplanerische Konsequenzen

Das angebotsorientierte Modell steht dem pädagogischen Pol näher, insofern es auf eine Autonomisierung der Bildung von der ökonomischen Verwendung abzielt. Die Berechtigung dafür sieht man darin gegeben, daß aufgrund des zunehmenden Industrialisierungsprozesses und der eingetretenen Arbeitsteilung die direkte Beziehung zwischen Arbeit und Produkt mehr und mehr aufgehoben ist, so daß eine "tendenzielle Unterdetermination" des Bildungswesens von "stofflichen" Qualifikationen<sup>37</sup>, d.h. von Anforderungen, die sich "auf die konkret nützliche Seite der Arbeit" beziehen, gegeben ist. Dafür erhielten "Sozialfertigkeiten" immer größere Bedeutung.

Dem Postulat nach Gleichheit der Bildungschancen vermag der social-demand-Ansatz nur dann gerecht zu werden, wenn seine Prognosen verbunden sind mit strukturellen Reformmaßnahmen innerhalb des Bildungssystems zum Abbau der Chancenungleichheiten. Neben

strukturellen Reformmaßnahmen impliziert dies auch eine Revision des Inhaltsgefüges. Diese qualitative Seite jedoch "ist in diesem traditionellen Verfahren der Bildungsplanung nicht erfassbar." <sup>38</sup>

Das Hauptproblem liegt also in der Bestimmung der Bildungsziele. Sie werden als eine vom ökonomischen Bedarf unabhängige Größe betrachtet, die nicht in realen Größen gemessen werden kann. Die Ausrichtung an diesem Modell ist nur in Gesellschaftssystemen sinnvoll, die sich durch eine hohe Elastizität der Arbeitskräftenachfrage und geringe frühzeitige Spezialisierung der Ausbildung (z.B. USA) auszeichnen. Der Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes als Nachfragedeterminante wird innerhalb dieses Modells nämlich "übersehen". Somit wird eine systematische "Überqualifikation" erzeugt, d.h. "die systematische Produktion von Fertigkeiten und Kenntnissen, die vom Arbeitsmarkt nicht abgerufen und mit einem entsprechenden sozialen Status honoriert werden." <sup>39</sup> Die "Antwort" des Beschäftigungssystems kann nur eine Umstrukturierung durch innere Qualifizierung sein, d.h. Ersatzinvestitionen werden gewissermaßen auf höherem qualitativen Niveau getätigt.

Gegen eine Orientierung der Bildungsplanung am social demand approach spricht u.a., daß die Extrapolation oder Konstantsetzung der "Schlüsselparameter" eine Konstanz der sozialen Systeme im Zeitablauf <sup>40</sup> impliziert, insbesondere der Struktur des Bildungswesens, die in Wirklichkeit nicht gegeben ist. Implizit unterstellt der Ansatz, daß jeder Ausgebildete einen seiner Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz findet, und daß eine identische Beziehung zwischen formaler Ausbildungsart und nachgefragter Qualifikation besteht. Wegen der angenommenen Flexibilität des Beschäftigungssystems werden zyklische Schwankungen in demselben als Folge von Fehlanpassungen des Angebots an den Bedarf an Arbeitskräften mehr oder minder ausgeschlossen. Die Unhaltbarkeit dieser Flexibilitätshypothese zeigt der heutige Arbeitsmarkt. In Zeiten von Arbeitskräfteüberschüssen kann das Grundrecht auf Bildung nicht mehr voll mit dem Ziel einer

der Ausbildung adäquaten Berufschance in Einklang gebracht werden. Eine durch expansive Bildungspolitik bewirkte allgemeine Höherqualifizierung der Arbeitskräfte führt zu einem "Verdrängungseffekt" und zu einem Ansteigen des Arbeitsmarktrisikos der Unqualifizierten. Besonders Hauptschulabgänger ohne qualifizierenden Abschluß haben dies heute zu spüren, aber auch das erworbene Abschlußzertifikat eröffnet ihnen keineswegs eine sichere Perspektive.

Die sozialen Auswirkungen eines expandierenden Bildungssystems schlagen sich jedoch auch auf den "akademischen Markt" nieder, insofern eine Diskrepanz zwischen Erwartungshaltungen und tatsächlicher Entwicklung besonders hier zu konstatieren ist. "Auf der Strecke bleiben muß entweder das Grundrecht auf Bildung oder das auf einen der Ausbildung adäquaten Beruf." <sup>41</sup>

#### 5.52 Auswirkungen auf Struktur und Funktion von Schule

Durch die Autonomie des Bildungswesens und die Möglichkeit der freien pädagogischen Zielsetzung vermag die Schule - zumindest potentiell - beizutragen zur Emanzipation. Das Bildungssystem wird gesellschaftsveränderndes Innovationspotential. Es erhebt sich freilich dabei die Frage nach der Legitimation von Bildungszielen <sup>42</sup>, die auf dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Entwicklung in einem "machtfrei geführten Diskurs" zu gewinnen sind.

Der social demand approach überträgt der Schule Freiraum, Chance und Funktion, sich auf primär pädagogische Aufgaben zu stützen. Die bildungspolitische Zielsetzung der Verwirklichung von Gleichheit der Bildungschancen (entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Schüler) und des Abbaus sozialer Chancenungleichheit überträgt der Schule die Aufgabe der individuellen Hilfestellung, des Ausgleichs sozialkulturell bedingter Defizite durch ein Bündel strukturell und kompensatorischer Maßnahmen. Die Verwirklichung dieser Aufgaben scheitert jedoch - wenngleich durch Vermeidung vorzeitiger Auslese und stärkerer Förderung etwa in einer veränderten Struktur wie z.B. der Gesamtschule

regional ein "Anfang" gemacht wird - an der gesellschaftlichen Realität. Eine anregungsärmere Umwelt führt eben zu geringerer "Begabungsmöglichkeit. Rein technokratische Maßnahmen wie z.B. die Vermehrung der Ausbildungsplätze machen Chancengleichheit zur Farce.

Das implizite Anliegen nach einem differenzierten Bildungsangebot, das den individuellen Neigungen, Fähigkeiten, Interessen und Wünschen der Schüler entgegenkommt und Wahlmöglichkeiten offenläßt, ist sowohl im Hauptschulbereich wie in der gymnasialen Oberstufe (Kollegstufe) eingelöst worden. Jedoch zeigt sich bei der Hauptschule eine klare Orientierung am ökonomischen Sektor durch die realistische Ausrichtung der Inhalte auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt, und die Präferenzen in der Kollegstufe sind keineswegs zweckfrei orientiert, sondern klar ausgerichtet an der Erreichbarkeit optimaler Punkteleistungen, um die Numerusclausus-Hürden in begehrten Studienfächern zu überspringen. Somit wird die "Wahl" von Fächern und Bildungsangeboten - die ursprüngliche Intention des angebotsorientierten Ansatzes pervertierend - pragmatisch ausgerichtet am Beschäftigungssystem und deren Bedarfskapazität. Nicht das Beschäftigungssystem, sondern das Bildungssystem und deren "Abnehmer" haben also Flexibilität zu beweisen.

Das Bildungssystem ist zwar nicht in einem völligen Freiraum anzusiedeln. Die "pädagogische Funktion" in Bezug auf die Gesellschaft ist vorrangig die "der Ausstattung der Arbeitskraft mit einer unspezifischen Fähigkeit zur Anpassung an Veränderungen des Arbeitsmarktes sowie mit den zugehörigen Arbeitstugenden und institutionellen Loyalitäten ..." <sup>43</sup> Bildung wird nicht mehr - im Sinne von Ausbildung (vgl. Kap. 3) - ausschließlich als ökonomische Funktion angesehen. Sie nimmt immer mehr den Charakter eines auch außerhalb des Berufes verwendbaren Konsumgutes an. Curricula müssen demnach sich an den Interessen und Bedürfnissen der Betroffenen orientieren und gleichzeitig Interessen wecken, Handlungsstrategien zur Lebensbewältigung und -erfüllung anbieten.

## 5.6 Das flexibilitätsanalytische Verfahren

Die tragenden Motive der beiden oben diskutierten Ansätze, nämlich die Realisierung des Rechts auf einen der Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz einerseits und andererseits die Notwendigkeit der Orientierung des Ausbildungsoutputs an den Bedarfsanforderungen des ökonomischen Sektors versucht das seit Beginn der siebziger Jahre in den Vordergrund getretene Flexibilitätsmodell <sup>44</sup> einer "systemorientierten Bildungsplanung" <sup>45</sup> in dialektischer Überhöhung beizubehalten.

Während das Bedarfsmodell noch auf der idealistischen Annahme beruhte, daß eine bestimmte Ausbildung einer spezifischen Berufsfunktion zuzuordnen sei, unterstellt das Flexibilitätsmodell, daß bestimmte Arbeitsplätze mit Arbeitskräften unterschiedlicher Ausbildung besetzt werden können. Somit strebt man - was dem Wirtschaftssystem der "freien Marktwirtschaft" entgegenkommt - eine Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem an und entfernt sich von den ursprünglich angestrebten artspezifischen Prognosen und den "ökonomisch-technologisch orientierten Programmierungstechniken." <sup>46</sup>

Die flexibilitätsanalytischen Ansätze berücksichtigen, daß der technische Fortschritt im Beschäftigungssystem zu einer - im Detail nicht vorhersehbaren - Änderung der Qualifikationsstruktur und Berufsstruktur führt, eine Tatsache, die die Notwendigkeit zunehmender beruflicher Mobilität und flexibler Anpassungsfähigkeit <sup>47</sup>, besonders aufgrund drohender Dequalifizierung <sup>48</sup> in Produktionsbereichen mit hohem Automatisierungsgrad, mit sich bringt. Die Flexibilität ist gewährleistet, wenn ein möglichst schneller Erwerb von neuen oder zusätzlichen Berufskennnissen möglich ist. Eine verkürzte erste Ausbildungsphase, die auf sogenannte "Grundkennnisse" und "Schlüsselqualifikationen" angelegt ist, qualifiziert nicht für die gesamte folgende Zeit des Berufslebens. Vielmehr legt sie die Grundlage, auf der dann kurzfristig und unter Umständen am Arbeitsplatz selbst Spezialkennnisse erworben werden können. Lernphasen und Arbeitsphasen

stehen in einem permanenten Wechsel. Somit zielt die Qualifikationsproduktion nicht nur auf die unmittelbare ökonomische Reproduktion des Systems und die Gewährleistung seiner Wachstumsstabilität, sondern auf systemadäquates Handeln und die Bewältigung von Systemproblemen und -konflikten. Deswegen impliziert eine solche "gesellschaftliche" Bildungsplanung eine lebenslange Bildung in Form von immerwährender System- und Normorientierung sowie die Variabilität der Konzepte, d.h. flexible Strukturen des Bildungswesens. <sup>49</sup>

#### 5.61 Implikate und Auswirkungen des Flexibilitätsmodells

Damit die Arbeitskräfte die erforderliche Flexibilitätsleistung erbringen können, müssen mehrere Voraussetzungen gelöst sein: Zunächst gilt es, eine Reihe von Grundberufen zu identifizieren und die ihnen gemeinsamen Grundqualifikationen zu analysieren (vgl.: Kap.4 ). Danach müssen die einzelnen Berufe mit ihren jeweiligen Spezialkenntnissen ihnen zugeordnet werden. Außerdem sind die Substitutionsmöglichkeiten zwischen Ausbildungsrichtung und "Beruf" festzustellen. Damit ist erst die Grundlage für eine berufliche Grundbildung nach Berufsfeldern gegeben, wie es z.B. erstmals im Berufsbildungsgesetz von 1969 mit dem Votum für ein Berufsgrundbildungsjahr <sup>50</sup> auftaucht. Je nachdem, wie die Funktion dieses Berufsgrundbildungsjahres spezifiziert wird, läßt sich eine Zuordnung zur Hauptschule in Form eines 10. Schuljahres oder zur Berufsschule als Eingangsklasse vornehmen. Nach dem Strukturplan sind dem Berufsgrundbildungsjahr die Aufgaben zugewiesen, den Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten, <sup>51</sup> durch berufliche Grundbildung "Korrekturen in der Berufswahl und die notwendige Weiterbildung" <sup>52</sup> zu erleichtern, sowie der Berufsentscheidung innerhalb eines gewählten Berufsfeldes zu dienen. Die vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten sollten "für die Ausübung mehrerer Berufe in Frage kommen." <sup>53</sup>

Die vom Flexibilitätsmodell geforderte Mobilitätsleistung stößt freilich an eine Grenze, und zwar dann, wenn der Berufswechsel nicht innerhalb des Grundberufes erfolgt, sondern dieser selbst,

etwa durch strukturelle Veränderungen im Produktionssektor, häufig wird.

Um die quantitative Prognose zukünftigen Arbeitskräftebedarfs, deren Schwierigkeit beim manpower approach diskutiert worden ist, kommen auch flexibilitätsanalytische Ansätze nicht herum, wengleich man sich auf Zahlenangaben innerhalb bestimmter Margen beschränken kann. Die Prognose wird dabei von folgendem Faktum beeinträchtigt: Nicht nur der technische Fortschritt bedingt Qualifikationsveränderung, sondern auch die Bildungsproduktion selbst. Die Nachfrage des Beschäftigungssystems richtet sich u.a. danach, welche Qualifikationsarten und -profile im Bildungssystem erzeugt werden. Es werden z.B. für hochqualifizierte Hochschulabsolventen neuartige Arbeitsplätze mit neuartigen Funktionen geschaffen. Das Flexibilitätspotential dieser Akademiker sollte von Seite der Universität aus dadurch gewährleistet werden, das multifunktionale Studiengänge mit polyvalenten Abschlüssen ein Qualifikationsspektrum und damit unterschiedliche Verwendungsmöglichkeit garantieren.

Die Qualifikationsprognose, die geleistet werden muß, wird besonders dann erschwert, wenn bei der Nachfrage die "sozialisierende Wirkung" <sup>54</sup> der Qualifikationen eine besondere Berücksichtigung findet, d.h. also, wenn die prozeßunabhängigen, extrafunktionalen Qualifikationen dominieren bei der Auswahl der Arbeitskräfte.

Bleibt die durch die Qualifikation für das spätere Erwerbsleben zu vermittelnde Handlungskompetenz beschränkt auf die Fachqualifikation und eine gesteigerte Flexibilität als Resultanten aus dem Anforderungsprofil des Beschäftigungssystems, so reduziert sich die Ausbildung auf die Vermittlung reaktiver Verhaltensmuster. Verantwortliches Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat erfordert eine politische Handlungskompetenz, d.h. die im Grundgesetz verankerte Mitbestimmungsmöglichkeit in allen Lebensbereichen verlangt, daß benachteiligte Situationen auf dem Arbeitsmarkt von den Auszubil-

denden "durch eigenes qualifiziertes und kompetentes Handeln" <sup>55</sup> verändert werden können. Wenn industriesoziologische Untersuchungen keinen einheitlichen und eindeutigen Trend der "Höherqualifikation" oder "Dequalifizierung" der Massenerbeitskraft als Entwicklungstrend des ökonomischen Qualifikationsbedarfs <sup>56</sup> ausmachen, so daß also eine proportionale Entwicklung von Beschäftigungssystem (mit zunehmender technischer Entwicklung) und (einem intellektualisierten) Ausbildungssystem in qualitativer Hinsicht keineswegs zwingend erforderlich ist, so erscheint es trotzdem aus pädagogischer Sicht geboten, die schulische Ausbildung in Richtung auf eine "Überqualifikation" anzulegen. Nur so kann gewährleistet werden, daß die zukünftig im Arbeitsprozeß stehenden Schüler nicht bloße Objekte der Veränderung bleiben, sondern als aktives Potential zur Demokratisierung der Gesellschaft ihren Beitrag leisten. <sup>57</sup> Hierin hat Bildungsplanung eine gesellschaftliche Bewegungsfreiheit von der industriesoziologischen Qualifikationsanalyse, und Schule eine politisch zu legitimierende "relative Autonomie". <sup>58</sup>

Eine solche Forderung ist freilich nicht durchwegs im Sinne der Industrie. Baethge kommt nach Sichtung empirischer Untersuchungen zu dem Schluß, daß "die Anpassung an die Arbeitssituation, die Verinnerlichung des Normengefüges der privatwirtschaftlichen Produktion ... um so reibungsloser (gelingt), je weniger sich die Lehrlinge über ihre eigene gegenwärtige und zukünftige Situation begrifflich verständigen können, je weniger sie den politischen Charakter der von ihnen verlangten Anpassung durchschauen." <sup>59</sup> Neuere Untersuchungen zeigen, daß sich Absolventen höherer Bildungsgänge wesentlich selbstbestimmter den Anforderungen der betrieblichen Ausbildung gegenüber verhalten als Hauptschulabsolventen <sup>60</sup>, eine Tatsache, die der oben angesprochenen Vorziehung "Höherqualifizierter" vom Beschäftigungssystem, u. zw. aufgrund der sozialisierenden Wirkung der Qualifikation, zu widersprechen scheint. Dieser Widerspruch täuscht, da es sich hierbei um den "mittleren Qualifikationsstock" mit größerem Handlungsspielraum dreht.

Ein erweiterter Spielraum des Bereiches der Handlungskompetenz benötigt eine entsprechende "theoretische Grundbildung", in der die Einsicht in die technischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Arbeit gefördert wird und die intellektuellen Voraussetzungen für betriebliche Mitbestimmung und für die Entwicklung eines politischen Bewußtseins geschaffen werden, das zu kompetentem politischen, insbesondere "solidarischem" Handeln in allen Lebensbereichen befähigt. <sup>61</sup>

#### 5.62 Auswirkungen auf die Schule

Die schulische Sozialisation hat die für den Systembestand notwendigen Qualifikationen zu produzieren. Der Prozeß der Curriculum-Revision ist als funktionaler Teilprozeß der gesamten Qualifikationsproduktion anzusehen.

Wegen der Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, wegen der fehlenden Kongruenz von Ausbildungs- und Berufskategorien werden Substituierbarkeit und Kombinierbarkeit von Qualifikationen zu einem wesentlichen Element der Qualifikationsstruktur. "Extrafunktionale" Fähigkeiten erhalten somit innerhalb der schulischen Sozialisationsaufgabe primäre Relevanz. Die Konsequenz darf aber nicht heißen, formale Verhaltensmuster wie Ausdauer und Fleiß, Pünktlichkeit und Genauigkeit etc., also sog. "Arbeitstugenden" im Sinne einer "allgemeinen Berufserziehung" den Schülern unkritisch "anzudressieren". Dagegen spricht, daß solche Verhaltensweisen eben für die einzelnen "Berufe" viel zu spezifisch sind, als daß man sie generalisieren könnte. Erziehung zur beruflichen Mobilität kann nicht von einer Spezialisierung abhalten und "inhaltsneutral" erfolgen.

Nach dem flexibilitätsanalytischen Verfahren werden der allgemeinbildenden Schule Aufgaben zugewiesen, die darin bestehen, "die zukünftige Arbeitskraft auf Mobilität im Sinne einer bloßen Arbeitshaltung vorzubereiten, die auf die individuelle Bewältigung der Auswirkungen erzwungener Mobilität ... hinwirken soll, und andererseits die Bereitschaft entwickeln soll, sich inner-

betrieblichen Umsetzungen widerspruchslos zu fügen".<sup>62</sup> Mobilität in diesem Sinne wäre gleichzusetzen mit einer fatalistischen Grundhaltung von Individuen. Da aber "Arbeitsplatzanforderungen und damit Qualifikationsanforderungen keineswegs sachgesetzliches Resultat einer autonomen technischen Entwicklung darstellen ..." <sup>63</sup>, welche bei Arbeitsstrukturen eindeutig determinierten, sondern technisch organisatorische Innovationen vom Rentabilitäts- und Verwertungsprinzip gesteuert werden, muß der Zusammenhang von Technologieeinsatz, technologischer Struktur und Arbeitsplatz aufgezeigt werden. Aufgrund der Abgetrenntheit der schulischen Ausbildung vom konkreten Produktionsprozeß ist die Vermittlung eines Erfahrungswissen freilich erschwert. Darüber hinaus ist die Befähigung zu gewerkschaftlichem Handeln geboten, d.h. gleichwertig zur Vermittlung von Orientierungswissen kommt das Lernziel Solidarität, die Fähigkeit zur praktischen Veränderung der Arbeitsorganisation über die Mitbestimmung. Diese am Grundgesetz und an einem dynamischen Demokratieverständnis orientierte Zielsetzung beschränkt sich nicht auf die Wissensvermittlung etwa im Fach Arbeitslehre, sondern ist integraler Bestandteil jeglicher schulischer Lernorganisation. <sup>64</sup>

Aus der Dequalifizierungsthese <sup>65</sup>, die besagt, daß die beruflichen Anforderungen an intellektuelle und fachspezifische Leistungen der Masse der lohnabhängig Beschäftigten langfristig stagnieren oder gar sinken aufgrund automatisierter Produktionsprozesse, und daß Arbeiten mit mittleren Qualifikationsanforderungen sich verringern, während der Anteil der einfache Arbeiten verrichtenden Beschäftigten wachsen würde (Polarisierungsthese), darf keineswegs der Schluß gezogen werden, daß eine bessere und breitere Ausbildung ökonomisch ineffektiv und daher nicht notwendig sei. Zum einen sind die auf schmaler empirischer Basis gewonnenen Dequalifizierungs- und Polarisierungsthesen nicht unbestritten geblieben. <sup>66</sup> Auch in der unmittelbaren Herstellung nehmen planende und verwaltende Tätigkeiten zu, d.h. es wachsen die Qualifikationsanforderungen. Berufs- und bildungs-

statistische Untersuchungen vermitteln "auf gesamtgesellschaftlicher Ebene kein Bild einer allgemeinen Senkung der Qualifikationsanforderungen und der Polarisierung ...." <sup>67</sup>. Wenn eine Zunahme von Planungstätigkeiten und kognitiven Funktionen in allen Bereichen konstatiert wird - wie Gegner der Dequalifizierungsthese behaupten - oder wenn die Möglichkeit des Durchschauens des immer komplexer werdenden Produktionsprozesses und (bezüglich der Einzeltätigkeit) der entfremdeten Arbeit gewährleistet werden soll, ist eine breite "Grundbildung" Voraussetzung, die Zusammenhänge aufzeigt und Handlungskompetenz vermitteln kann. Die "Basisqualifikation" kann sich demnach nicht auf allgemeine Fertigkeiten und kommunikative Grundtechniken allein beschränken, die einen variablen Einsatz der Arbeitskräfte ermöglichen aufgrund ihrer Mobilitätsbereitschaft, sondern muß darüber hinaus strukturelle Grundinformationen aus Wissenschaft und Technologie vermitteln. <sup>68</sup>

Die Interpretation, die Flexibilität und Mobilität nicht zweckrational auf das einzelne Individuum beschränkt, geht konform mit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates "Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung" von 1969. Dort forderte man die Urteilsfähigkeit durch Orientierung über die Zusammenhänge, in denen der Arbeitende steht, die Vermittlung von sozialen und gesellschaftlichen Handlungswerten, die Motivation zu einem diesen Werten entsprechenden verantwortlichen Mitbestimmen seiner Situation. Die Perspektiven zur Realisierung dieser Äußerungen werden 1974 geliefert, wo explizit dem Lernort Schule die kritische Rolle im Sozialisationsprozeß zugesprochen wird.

In den Zieldiskussionen bezüglich des Stellenwertes des einzelnen im Arbeitsprozeß spielt die Chiffre "Humankompetenz" eine zentrale Rolle. "Ein Mensch mit Humankompetenz in der Arbeitswelt zeigt Handlungsprinzipien wie Kollegialität, Hilfsbereitschaft, Solidarität und auch Zuverlässigkeit." <sup>69</sup> Solche Ziele lassen sich freilich - auch mit didaktischen Mitteln wie Rollenspiel und Projektmethode - nur beschränkt im schulischen Lernprozeß realisieren, insofern die Wirklichkeit der späteren Arbeitsanforderungen fehlt im Gegensatz zum polytechnischen Unterricht.

6. Der Niederschlag "gesellschaftlicher Anforderungen" im Curriculum der Hauptschule

Die Entwicklung der Hauptschule und ihre bildungstheoretische Zielsetzung sowie die gesellschaftliche Entwicklung und die durch die Bildungsökonomie-Diskussion aufgezeigte Notwendigkeit einer funktionalen Verklammerung von Schule und Berufsleben richten unser Interesse nun auf die Konkretion und die Einlösung jener Forderungen im Lernort Schule. Dabei beschränken wir uns auf das allgemeinbildende Schulwesen, d.h. auf die "qualifizierenden" Elemente der Hauptschule. Den zentralen Stellenwert unserer Analyse soll dabei das mit "Arbeitslehre" Umschriebene einnehmen, insofern in diesem Fach die "Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt" geleistet werden soll. Gleichzeitig muß jedoch, wie in der Diskussion um das Verhältnis von "Bildung" und "Ausbildung" (vgl.: 3.7) aufgezeigt worden ist, danach gefragt werden, inwieweit die notwendige Vorbereitung und Ausstattung für die übrigen Lebensbereiche gewährleistet wird, d.h. inwieweit die Schule ihren "Bildungsauftrag" erfüllt. B. Linke nennt in diesem Zusammenhang "zwei didaktische Zentren", die die Hauptschule in ihrer Funktion prägen sollten, nämlich die "orientierende Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt" und die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben schlechthin, d.h. auf "all die Möglichkeiten und Aufgaben, die den Jugendlichen nach seiner Schulentlassung erwarten, sei es als Staatsbürger, sei es im gesellschaftlichen Leben, bei der Gründung einer eigenen Familie oder in der Freizeit und beim Ausüben von Hobbies. Dieses Leben jenseits der Berufspflichten wird um so wichtiger, je mehr sich die Arbeitszeit verkürzt, die Urlaubszeit vermehrt, das Rentenalter verlängert und eine bestimmte Arbeitslosenquote stabilisiert." <sup>1</sup> Wenn wir hier von "Qualifikationen" reden, weil einerseits die Bezeichnung des "qualifizierenden Hauptschulabschlusses" es nahelegt und andererseits bildungsökonomisches Denken und "curriculare Fachsprache" diese Chiffre - oft unreflektiert - favorisieren, verstehen wir darunter nicht allein die Fähigkeit zum instrumentellen, zweckrationalen Verhalten, wie es der herkömmliche Begriff impliziert. Denn dadurch wäre, "die Ausblendung

der Reflexion auf die Zwecke und Interessen, die dem jeweiligen Arbeitsprozeß der Qualifikation unter anderen Gesichtspunkten als denen der technischen und ökonomischen Rationalität - also etwa unter moralischen Kategorien" <sup>2</sup> gegeben. Die Qualifikation in unserem Verständnis umfaßt also den funktionalen Aspekt, bezogen auf den gesellschaftlichen Interaktionsprozeß. Damit wird - und dies ist in präskriptiver Art und Weise zu verstehen - von der Schule "das enge Beziehungsfeld zwischen Hinführung zur Arbeitswelt und Unterricht" durchbrochen und es werden "in gleicher Weise die anderen Dimensionen des Menschseins in gleichem Umfang" <sup>3</sup> berücksichtigt.

Durch die Möglichkeit der Vergabe eines "qualifizierenden Abschlusses" vermittelt jetzt auch die Hauptschule eine bestimmte Berechtigung, so daß die "Qualifikations- und Selektionsfunktion auf das gesamte Schulwesen" <sup>4</sup> übertragen wird. Damit ist der Hauptschule ein Formalkriterium für "weiterführende" Schulen zuzuschreiben. Ob diese "Qualifikation" vom Beschäftigungssystem akzeptiert, honoriert und damit dessen Anforderungsprofil gerecht wird, gilt es am Schluß zu beleuchten. Von der Attraktivität eines solchen Zertifikates hängen schließlich auch die Motivation der Schüler ab und die Bewertung dieses "Bildungszweiges" durch die betroffene Öffentlichkeit.

### 6.1 Didaktische Ansätze der Arbeitslehre

Nach den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen <sup>5</sup> sollte durch die Einführung der Arbeitslehre die Hauptschule zur Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens werden. Die Schüler sollten frühzeitig auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt vorbereitet und mit den "Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung" vertraut gemacht werden, "ohne daß damit die gesamte Erziehung in eine utilitaristische Bildung einmündet." <sup>6</sup> Darüber hinaus sollte die "heimatliche Arbeitswelt" in Form einer technisch-ökonomischen Grundbildung durch Betriebsbesichtigung

und Betriebspraktika erkundet werden, um das Erlernete "mit der Wirtschaftswirklichkeit in Beziehung" zu setzen und den Übergang in die Arbeitswelt zu erleichtern.

Auf eine didaktische Konkretisierung ging der Deutsche Ausschuß bei der Formulierung seiner Zielsetzung nicht ein, wenngleich die Arbeitslehre-Diskussion nicht Neuland betreten mußte, sondern auf historische Vorläufer wie "Arbeitserziehung", "Arbeitsschule" und "Produktionsschule" hatte zurückgreifen können. Vielmehr beschränkte er sich auf die allgemeine Formulierung der Aufgaben und des Standortes der Arbeitslehre im Gesamtaufbau der Hauptschule. Das zeitigte eine Fülle divergenter Ansätze und Konzeptionen, deren Polarisierung der Entwicklung einer konsistenten Arbeitslehre-Theorie eher abträglich war. Es kam eine Diskussion in Gang, bei der nach Kaiser <sup>7</sup> zwei grundverschiedene Positionen bezüglich der unterrichtlichen Realisierung dieser Aufgaben sichtbar wurden:

- Das "berufspädagogische Modell" <sup>8</sup> orientierte sich weitgehend an den Grundlehrgängen der Berufsbildung. In erster Linie diente das Handwerk als Bezugsfeld. Handwerkliche Grundkurse sollten durch Berufskunde und Berufsberatung ergänzt werden. Dieses Modell thematisiert besonders folgende vom Deutschen Ausschuß explizierten Problemstellungen:

- den Anschluß der Hauptschule an die Berufsausbildung via Arbeitslehre;
- die Vermeidung vorzeitiger Fixierung auf ein Berufsfeld;
- die Vermittlung von mehr als nur "allgemeinen Arbeitstugenden", d.h. "angepaßtem Arbeitsverhalten." <sup>9</sup>

Mit dem Wolfenbütteler Modell - der Realisierung der Arbeitslehre-Konzeption Wiemanns - verfügte man über konkrete Erfahrungen. Hier konnten die Schüler über handwerkliche und industrielle Arbeitsformen in Projekten Lernerfahrungen sammeln. Die Hinführung zur Berufswahlreife wurde durch Vermittlung von Kriterien als Orientierungs- und Entscheidungshilfen zu erreichen versucht.

Bei der Weiterentwicklung des berufspädagogischen Ansatzes rückten primär die ökonomischen und politischen Bezüge von Arbeit und Technik in der Vordergrund, was eine zunehmende Theoretisierung des Gesamtzusammenhanges bewirkte.

Die Akzentverlagerung auf die ökonomische Grundbildung zielte darauf ab, Hilfestellung dafür zu leisten, daß Jugendliche in die Lage versetzt würden, ihre Interessen in ihrer jeweiligen Situation als Konsumenten, Berufstätige und Betroffene wirtschaftspolitischer Entscheidungen wahrnehmen zu können.

- Das "werkpädagogische Modell"<sup>10</sup> orientierte den traditionell musisch ausgerichteten Werkunterricht am Ziel technischer Bildung<sup>11</sup>. Die entstehungsgeschichtliche Analyse von Hendricks macht deutlich, daß bei der Umorientierung der Werkdidaktik durch die Registrierung der veränderten Anforderungen der Lebenswirklichkeit der Bereich der Technik in den Vordergrund geriet, wobei die sozialen und wirtschaftlichen Konsequenzen ausgeblendet wurden. Dieser Tatbestand sei darauf zurückzuführen, daß Technik als ein "gesellschaftlich wertfreier Raum"<sup>12</sup> angesehen worden ist. In den Mittelpunkt des Unterrichts sollte das technische Konstruieren gestellt werden, um so das "technische Denken" zu schulen.<sup>13</sup>

Technik als verbindendes Glied zwischen Arbeitspraxis und Arbeitstheorie nimmt in diesem Modell eine Schlüsselposition ein. Soll jedoch die ökonomische und politische Dimension der Technik deutlich gemacht werden, was für die Handlungsrelevanz unumgänglich erscheint, ist der technikorientierte Werkunterricht auf die Kooperation mit anderen Fächern angewiesen, da sonst die Arbeitslehre ihre Intention verfehlt.

Einen der ersten Ansätze für ein Arbeitslehre-Modell im Sinne eines "Operationsschemas zur Bestimmung der Bildungsinhalte" legte Voelmy<sup>14</sup> vor, indem er dem Fach Arbeitslehre Lehrinhalte unter funktionalem und sozialem Aspekt zuordnete und somit ein Bezugssystem zur Verschränkung und Einordnung der Unterrichtsinhalte aus anderen Fächern lieferte.

## 6.11 Organisationsstruktur der Arbeitslehre

Die beiden Grundpositionen, die oben dargestellt wurden, haben ihren Niederschlag in den Richtlinien und Lehrplänen mehrerer Bundesländer gefunden, so in Niedersachsen (1967), Nordrhein-Westfalen (1968), Berlin (1970), Bayern (1970) und Bremen (1972).

<sup>15</sup> Die übrigen Länder stehen zum Teil in Erprobungsphasen oder lassen durch Lehrplankommissionen Richtlinien erarbeiten. Da Arbeitslehre ein Integrationsfach ist, läßt sich feststellen, daß aufgrund der unterschiedlichen Akzentuierung des ökonomischen, technischen und politischen Aspektes sowohl die Fachbezeichnung als auch die Kooperationsbereiche in den verschiedenen Bundesländern variieren.

In Hinblick auf das Organisationsgefüge der Arbeitslehre im Fächerkanon der Schule lassen sich drei Organisationsformen herausstellen:

- Arbeitslehre als Fach im schulischen Fächerkanon will sicherstellen, daß die vom Deutschen Ausschub explizierten Intentionen schulorganisatorisch eingelöst werden. Die Realisierung stößt auf die Schwierigkeit, daß bei der Behandlung der Grundphänomene traditionelle Fächer tangiert werden. Damit ist die Gefahr einer willkürlichen Schwerpunktsetzung grundgelegt. Arbeitslehre wird - soll eine "Kollision" vermieden werden - zu einem unverbindlichen Sozialkundeunterricht in Form einer "Miniaturn-Volkswirtschaftslehre", wie z.B. die ersten Ansätze in Bayern charakterisiert werden können. <sup>16</sup> Aus der "Sachlogik" der Volkswirtschaftslehre wird ein elementarisierter Lehrplan zu deduzieren versucht. Ein solcher Rückfall in didaktischen Materialismus hat zwangsläufig zur Folge, daß Faktenwissen über wirtschaftliche Sachverhalte die gesellschaftlich-politisch relevanten Aspekte verdrängt. Bei der Vermeidung einer solch einseitigen Ausrichtung stehen der gleichgewichtigen Repräsentanz der Inhaltsbereiche Technik, Ökonomie und Politik andere Barrieren entgegen: Neben einem für den "didaktischen Schwerpunkt" der Hauptschule zu geringen Stundendepotat bereitet die Aus- und Weiterbildung von Lehrern im Integrationsfach Arbeitslehre Schwierigkeiten: Es fehlen eine eindeuti-

ge Bezugswissenschaft und entsprechende Hochschuleinrichtungen.<sup>17</sup>

- Arbeitslehre als Kooperationsbereich benötigt zu ihrer Realisierung eine grundlegende didaktische Neuorientierung und die fest im Lehrplan verankerte und damit institutionalisierte Zusammenarbeit der beteiligten Fächer. Die Kooperation ist aber nur unzureichend, wenn sie sich auf "allgemeine" und "praktische" Arbeitslehre bezieht, d.h. wenn dem "Fach" Arbeitslehre die Fächer Haushaltslehre, Technisches Werken u.ä. zugeordnet werden und die Bereiche Deutsch, Geschichte, Geographie, Politik und Ethik "eigengeleisig" weiterfahren. Gelingt jedoch eine Abstimmung und Verankerung der Inhalte und Intentionen aufeinander, dann "wird sich die Kooperation möglicherweise als die bessere Integration erweisen, weil sich dadurch Selbständigkeit, Spezialisierung und Miteinander für das gemeinsame Erschließen bestimmter Erfahrungsräume und komplexer Probleme der Arbeits- und Wirtschaftswelt verbinden lassen."<sup>18</sup>

- Arbeitslehre als Prinzip wird realisiert, wenn in einzelnen Fächern im Rahmen der Fachdarbietung "jeweils Aspekte einer Erziehung zur Arbeit bzw. Erziehung durch Arbeit zur Geltung kommen und thematisch Bezüge zur Arbeits- und Wirtschaftswelt hergestellt werden."<sup>19</sup> Soll der Bildungsauftrag der Arbeitslehre wirksam werden, dann verlangt diese oben angesprochene Intention eine didaktisch zu leistende Kooperation und ein hauptverantwortliches Fach mit entsprechend breiter Repräsentation im Stundenplan. Dies scheint gerechtfertigt, wenn man bedenkt, daß die Arbeit einen substantiellen Bestandteil des menschlichen Lebens ausmacht.

## 6.12 Zielsetzungen der Arbeitslehre

Die immer komplexer und unanschaulicher gewordene, technisierte und rationalisierte Arbeits- und Wirtschaftswelt muß den Schülern in der Arbeitslehre verständlich gemacht werden, damit sie durch vorherige Orientierung einen leichteren Übergang ins Berufsleben finden. Dies soll geschehen durch die Vermittlung praxisbezogener Einsichten in die Zusammenhänge des Wirtschaftens, des sozialen Handelns und der technisch apparativen Welt.

## 6.121 Berufsorientierung und Berufswahlhilfe

Die auf der Basis des Deutschen Ausschusses<sup>20</sup> entwickelten Konzeptionen lassen die fortschreitende technische Entwicklung und die daraus resultierende, veränderte Qualifikationsstruktur außer acht. Bei deren Analyse stellten wir die zunehmende Bedeutung der Planung, Vorbereitung, Überwachung und Kontrolle besonders im industriellen Produktionsprozeß heraus. Handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einem statischen Berufsbild mit "abschließbarer" Ausbildung entsprechen, würden vielfach durch die Automation verdrängt. Theoretische Arbeitsqualitäten und arbeitsprozeßbezogene Einstellungen würden in industriesoziologischen Untersuchungen als für das Anforderungsprofil besonders relevante "Qualifikationen" herausgestellt.

Somit ist der Berufsbegriff problematisch und fragwürdig geworden. "Soziale Mobilität und strukturelle Änderungen in den industriellen Anforderungen zerstören die Einheit seiner Elemente"<sup>21</sup>, die traditionellen Berufsmerkmale der Ganzheit, Kontinuität, Lebenslänglichkeit.<sup>22</sup> Davon muß der Berufswahlunterricht oder Berufsorientierungsunterricht in der vorberuflichen Bildung ausgehen. Inzwischen liegen unterschiedliche Ansätze vor, die als Leitfaden zur Orientierung und Entscheidungshilfe für den Eintritt in das Berufsleben - einer zentralen Zielsetzung der Arbeitslehre - entwickelt worden sind und mehr oder minder glückliche Unterrichtshilfen anbieten, in denen Berufsentwicklung, -wandel, -struktur, -fortbildung, Berufsbilder, Berufsrecht und dergl. mehr diskutiert und problematisiert werden.<sup>23</sup> Daß die Bemühungen der Schule noch unzureichend sind, zeigen neuere Untersuchungen, die beweisen, daß die Berufswahlentscheidung bei einer Großzahl keineswegs ein bewußter und überlegter Akt ist, sondern spontan, gefühlsmäßig, unüberlegt gefällt wird.<sup>24</sup>

Informationen über die gegenwärtigen und zukünftigen Veränderungen, über Entwicklungen und Zukunftsaussichten des Arbeits- und Berufslebens, über allgemeine Strukturveränderungen in der Berufssituation, was einen Abbau von Diskrepanzen zwischen Berufserwartungen und Berufsrealität impliziert, über regionale

Beschäftigungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Aufklärung über die Grenzen der Verwirklichung der Freiheit der Berufswahl <sup>25</sup> gehören zum Teilbereich eines systematischen "Berufswahlunterrichts" im Rahmen der Arbeitslehre. Dabei muß darauf geachtet werden, daß die von der Schule zu leistende Aufgabe der Berufsorientierung "weder die Möglichkeit der persönlichen Entscheidung einengt, noch den Schülern die Eigenverantwortung des Handelns abnimmt und sich nicht dem Verdacht ökonomischer Berufslenkung auf Kosten individueller Wünsche, Neigungen und Fähigkeiten aussetzt." <sup>26</sup> Ziel ist eine individuelle Berufswegplanung der Schüler, welche auf den anthropogenen Voraussetzungen, auf der Analyse der beruflichen Situationen und den Anforderungen beruflicher Tätigkeitsfelder sowie auf den Bedingungen der Arbeitswelt hinsichtlich der wirtschaftlichen Gesamtentwicklung fußt. Sie soll mit Hilfe eines systematischen Entscheidungstrainings und durch die Kooperation von Lehrern und Berufsberatern gelingen. Folgende didaktische Matrix wurde im Gutachten "Berufswahlunterricht" dazu entwickelt: <sup>27</sup>

*Didaktische Matrix »Berufswahlunterricht«*

Kriterien der individuellen Berufswegplanung Gesellschaftliche Situationsfelder der beruflichen Tätigkeiten	1 Familiale und schulische Sozialisation	2 Berufsvorbereitung, Berufsaus- und Weiterbildung	3 Berufsausübung (technische, ökonomische, politische Implikationen)
1 Betriebliche Arbeitsplätze	1.1 Analyse subjektiver Faktoren	1.2 Betriebliche Anlern- und Fortbildungsmaßnahmen	1.3 Arbeitsplatzanalysen
2 Berufe	2.1 Berufsmotivationen und -erwartungen	2.2 Aus- und Weiterbildung, Umschulung; Berufsinformationen	2.3 Berufsanalysen
3 Berufsfelder	3.1 Auswirkungen der beruflichen Sozialisation auf die Familie	3.2 Berufsfeldbezogene Ausbildungsmöglichkeiten	3.3 Berufsfeldanalysen
4 Wirtschaftsregionen und Wirtschaftszweige	4.1 Berufschancen und sozio- ökonomische Entwicklung der Region	4.2 Regionale Ausbildungsmöglichkeiten	4.3 Auswirkungen regionaler Veränderungen auf Berufschancen
5 Wirtschaftssektoren	5.1 Lebenschancen und volksw. Entwicklung	5.2 Gesamtwirtschaftliche Qualifikations- und Ausbildungsstruktur	5.3 techn.-ökon.-polit. Wandlungen und berufliche Mobilität

Inzwischen wurden die Hilfen für die Berufswahl konkretisiert, um so die Voraussetzungen für die spätere Berufsausbildung und Berufsausübung in individualisierter Form zu schaffen. Von der Bundesanstalt für Arbeit (BfA) <sup>28</sup> werden zur rechtzeitigen, planmäßigen und gründlichen Vorbereitung der Berufswahl Informations-, Lehr- und Anschauungsmaterialien herausgegeben und jährlich auf den neuesten Stand gebracht, um sie den Entwicklungen in den Berufen, im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt anzupassen. Sie sollen die Aktivitäten zur Berufswahlvorbereitung von Berufsberatung und Schule ergänzen und vertiefen. Diese Schriften sind nach Zielsetzung und Aufgabe unterschiedlich strukturiert: Berufsorientierende Schriften wollen zu einem systematischen Vorgehen bei der Berufswahlvorbereitung anleiten. Sie veranschaulichen die Bedeutung persönlicher Voraussetzungen und Zielvorstellungen bei der Wahl eines Berufes. Berufs- und studienkundliche Informationsschriften informieren über Ausbildungen, Studiengänge und Berufe auf der Grundlage der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung. Berufsvorbereitende Selbsterkundungsprogramme setzen sich zum Ziel, persönliche Voraussetzungen und Zielvorstellungen durch Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung bewußt zu machen. Diese Programme können zu einem fundierten Informations- und Entscheidungsverhalten beitragen und ermöglichen eine gezielte Vorbereitung auf das Gespräch mit dem Berufsberater.

Aus gewerkschaftlicher Sicht wird bemängelt, daß die im offiziellen Lernzielkatalog der BfA vorherrschende Individualisierung den Sozialcharakter der Berufswahl zu kurz kommen lasse. "Es besteht Grund zur Sorge, daß die vielfältigen berufsorientierenden, berufskundlichen und beratungsvorbereitenden Schriften der Bundesanstalt für Arbeit zu einseitig im Sinne einer individuellen Orientierungsstrategie konzipiert und verteilt werden. Was beispielsweise völlig fehlt, sind Hinweise und Lernangebote zum Lernziel solidarische Interessenwahrnehmung und Durchsetzung." <sup>29</sup>

Die im § 3 des Arbeitsförderungsgesetzes vom 25.6.1969 der Bundesanstalt zugeschriebene Aufgabe der Berufsberatung konnte nur effektiv wahrgenommen werden über eine abgestimmte Zusammenar-

beit zwischen Lehrern und Berufsberatern. Die Grundlagen hierfür bilden die von der Kultusministerkonferenz beschlossene "Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung" vom 5.2.1971, das dazu abgeschlossene Übereinkommen zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 12.2.1971 sowie die im Anschluß daran auf Länderebene getroffenen Regelungen.<sup>30</sup> In den Vereinbarungen sind die Aufgaben der Schule und der Berufsberatung bei ihrer jeweiligen Zusammenarbeit aufgeführt. In Schulversuchen werden Formen der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Abstimmung erprobt. Es wäre längstens an der Zeit, in die Disseminationsphase einzutreten, d.h. die in den Projekten gewonnenen Erkenntnisse auf alle Schulen umzulegen. Denn der vom Gutachten von Dibbern/Kaiser/Kell für die Schule vorgesehene Auftrag, "von der 7. Klasse an für alle Schüler ein neues Unterrichtsfach mit verbindlichen Unterrichtszielen einzuführen und in enger Kooperation mit der Bundesanstalt eine 'vorberufliche Bildung' durchzuführen, wobei Berufsberatung auf den systematischen Vorarbeiten der Schule aufbaut,"<sup>31</sup> läßt sich einlösen, seit dem ein "vorläufiger Lernzielkatalog der Berufsberatung für die Berufswahlvorbereitung"<sup>32</sup> von der Bundesanstalt für Arbeit entwickelt worden ist und beispielsweise in Bayern im "Strullendorfer Modell"<sup>33</sup> die Innovationsphase durchlaufen hat.

In Ermangelung einer konsistenten Didaktik der Berufsorientierung hat das Forschungsprojekt "Berufsorientierung im Unterricht der Hauptschule"<sup>34</sup> unter Aufarbeitung der verschiedenen Berufswahltheorien<sup>35</sup> relevante Faktorenkomplexe bezüglich des Berufswahlverhaltens eruiert, um so didaktische Bausteine zu gewinnen, die die Grundlage für ein Curriculum bilden. Zielsetzung ist die Befähigung zur selbständigen, bewußten und rational begründbaren Wahl des Berufes. Der didaktische Ansatz verwirklicht eine Integration von Schule, der die Funktion der Hilfestellung zur Berufswahlreife zukommt, und Berufsberatung im Sinne einer Einzelberatung durch das Arbeitsamt, d.h. einer un-

mittelbaren, direkten Beeinflussung des Schülers, zu verwirklichen. Der Unterricht der Berufsorientierung in der Hauptschule setzt sich dabei zum Ziel, "den gesamten Prozeß des Berufswahlverhaltens zu begleiten und die Denk- und Problemlösungsmethoden zu lehren, die in diesem Prozeß wichtig sind." <sup>36</sup>

Am Anfang steht die "Auslösung des Suchverhaltens" und die "Identifizierung des Problems." Darauf aufbauend erfolgt die "Entwicklung von Lösungsalternativen" durch die Antizipation von Konsequenzen beruflicher Alternativen, die Korrektur beruflicher Vorstellungen, die Bewertung der Berufs- und Ausbildungsforderungen nach den Kriterien Interesse und Eignung sowie die Bewertung sonstiger entscheidungsrelevanter Folgerwartungen. In diesem Prozeß der Berufsorientierung und Berufswahlhilfe werden die Eltern der Schüler durch entsprechende Informations- und Beratungsveranstaltungen miteinbezogen.

Eine umfassende Berufsorientierung muß der Tatsache Rechnung tragen, daß die Berufswahl nicht als ein einmaliger Akt angesehen werden kann, sondern als ein lebenslanger Prozeß der Anpassung an die sich ständig ändernden gesellschaftlichen Erfordernisse der industriellen Arbeitswelt. Die soll nicht im Sinne einer einseitigen Anpassung an die Hierarchien und Zwänge der Industriegesellschaft verstanden werden, wassich vielfach hinter den Forderungen nach Flexibilität und Mobilität verbirgt. Stattdessen gilt es die "Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Verhältnissen der Arbeits- und Wirtschaftswelt" <sup>37</sup> zu entwickeln, die Fähigkeit, "sich gegen die Sach- und Systemzwänge der Industriegesellschaft (zu) behaupten ... und... sie produktiv (zu) verändern." <sup>38</sup> Damit ist die Arbeitslehre auf die Kooperation mit der politischen Bildung angewiesen. Das Blickfeld muß ausgeweitet werden auf "politisch-ökonomische Bedingungen der Arbeit, auf die Technologie als Herrschaftsmittel und auf die sozialen Konflikte in der hochindustrialisierten Gesellschaft." <sup>39</sup> Eine kritische Reflexion und theoretische Darstellung der Interdependenzen allein sind defizitär, insofern die Handlungsmöglichkeiten der Mitbestimmung

und Konfliktaustragung, der solidarischen Wahrnehmung gemeinsamer Interessen <sup>40</sup> weder angesprochen noch eingeübt werden.

#### 6.122 Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt

Die Entscheidungshilfe für die Berufswahl im Rahmen der Arbeitslehre kann nur auf dem Hintergrund eines gesamtgesellschaftlichen Kontextes erfolgen. "Die Bedeutung technischer, wirtschaftlicher und sozialer Faktoren in unserer Gesellschaft macht es zunächst erforderlich, im Rahmen einer vorberuflichen Bildung alle Jugendlichen während der Schulzeit auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt vorzubereiten." <sup>41</sup> Diese Aufgabe setzt sich zum Ziel, die Hauptschüler zu befähigen, "wirtschaftliche, soziale und technische Zusammenhänge zu durchschauen, Urteile und Entscheidungen sachlich zu begründen und damit auch Verantwortung für das eigene Handeln zu begreifen." <sup>42</sup> In seinen "Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung" spricht F.-J. Kaiser in diesem Zusammenhang von einer Hinführung zur kritischen Rationalität, womit er auf eine weitgehende Theoretisierung der praktischen Arbeit abzielt.

Hentig sieht die pädagogische Notwendigkeit der Vorbereitung auf die Wirtschafts- und Arbeitswelt darin gegeben, daß die Jugendlichen "ein Höchstmaß an Selbstverwirklichung in ihr" <sup>43</sup> erfahren können. Darin steckt implizit eine politische Dimension; denn über ein Erkennen von Strukturen gilt es Handlungskompetenz zur Veränderung von Strukturen zu erwerben. Das heißt: Wenn ökonomische, politische und technische Interdependenzen transparent und durch Betriebserkundungen praxisnah erfahrbar gemacht werden, muß die Schule gleichzeitig die Möglichkeit für Mitbestimmung im Arbeits- und Berufsbereich und für Selbstbestimmung und rationales Verhalten in anderen Lebensbereichen (als Staatsbürger und Konsument) erschließen. Die Darstellung und Erklärung von Gesamtzusammenhängen ist dergestalt vorzunehmen, daß wirtschafts- und sozialgeschichtliche Basisinformationen vermittelt werden, "aus denen insbesondere deutlich wird, daß ökonomische und soziale Verhältnisse nicht 'Schicksal' sind, sondern von Menschen gemacht und durch Menschen veränderbar" <sup>44</sup> sind.

Dies sollte auch in den Lehrplänen als explizite Aufgabe erscheinen. In den Vorbemerkungen zur "allgemeinen Arbeitslehre" des bayerischen Lehrplans ist im Erstentwurf diesbezüglich jedoch Fehlanzeige zu konstatieren. Dort heißt es: Die Schüler "lernen wesentliche Leistungsanforderungen, Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Interessengegensätze kennen, die für unsere Wirtschafts- und Arbeitswelt charakteristisch sind." <sup>45</sup>

Auch die revidierte Form geht kaum über das "Kennenlernen" hinaus: "Die Allgemeine Arbeitslehre macht ihn (d.h. den Schüler, d.V.) vertraut mit ökonomischen Zusammenhängen, mit den Anforderungen und Möglichkeiten einzelner Berufe, mit sozialen Verhaltensformen und mit technologischen Grundtatsachen." <sup>46</sup>

Die Entwicklung der Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Verhältnissen der Arbeits- und Wirtschaftswelt benötigt einerseits eine Theoretisierung und modellartige Darstellung der Phänomene und ihrer Interdependenzen, andererseits ein darauf aufbauendes Handlungswissen, welches in der Fallmethode, im Rollenspiel, im Planspiel simulativ antizipierend und im "Betriebspraktikum" realitätsnah zu erwerben ist. <sup>47</sup> Dabei soll die Fähigkeit und Bereitschaft entwickelt werden, sich mit neuen Situationen auseinanderzusetzen zu können, sachgemäß und kritisch zu urteilen sowie Mitverantwortung und Mitbestimmung zu praktizieren.

Das Problem der "Schülerpraktika" ist vielfach auf der Ebene der Diskussion stehengeblieben. Als pädagogische Begründung wird die unmittelbare Erfahrung vor Ort angeführt, die dem jungen Menschen zu einem tieferen Verständnis der Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftswirklichkeit, zu kritischer und verantwortlicher Einstellung dieser Welt gegenüber verhelfen will. Klafki empfiehlt im nordrhein-westfälischen "Lehrplan zur Arbeitslehre: Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt" die Auswertung der Schülerpraktika unter dem Aspekt der Berufsorientierung, dem sozialen Aspekt und dem technologisch-ökonomischen (funktionalen) Aspekt.

In fast allen Veröffentlichungen besteht ein gravierender Mangel hinsichtlich der gesellschaftlichen Aspekte bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Praktika. Bei der Überbetonung der Arbeitstugenden, denen ein Arbeitsethos zugrundeliegt, welches sich sog. "objektiven Normen" verpflichtet weiß, werden "die eigentlichen persönlichen Interessen der Schüler als zukünftige arbeitende Menschen mißachtet." <sup>48</sup> "Bisweilen wird, auf dem Boden der Partnerschaftsideologie, das Miteinander-Füreinander einer heilen Arbeitswelt gepriesen, oder mit Hilfe des Praktikums eine auf Institutionenkunde und politische Verhaltenslehre hinzielende 'staatsbürgerliche Erziehung' anvisiert, ohne daß die vielfältigen gesellschaftlichen Probleme und ihre Implikationen berücksichtigt würden." <sup>49</sup>

#### 6.123 Berufliche Grundbildung

Die Erziehung zur Berufswahlreife und die Einführung in die Berufs- und Arbeitswelt müssen konkret im Rahmen einer beruflichen Grundbildung auf der Grundlage eines Berufsfeldes realisiert werden. "Die berufliche Grundbildung hat Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln und Einsichten zu wecken, die als Basis für die weitergehende Ausbildung unerlässlich sind und für die Ausübung mehrerer Berufe in Frage kommen." <sup>50</sup> Das Dilemma dieser Zielsetzung zeichnet sich ab in den Kontroversen über die inhaltliche Festlegung und über den Lernort - Hauptschule, Berufsschule oder Betrieb. Ersteres wurde in den Positionen des "berufspädagogischen" und "werkpädagogischen" Modells bei der Entwicklung einer Didaktik der Arbeitslehre bereits deutlich gemacht. Die Unmöglichkeit einer klaren Trennung von Allgemein- und Berufsbildung scheint dort ignoriert zu werden, wo in Fächern der "praktischen Arbeitslehre" die berufsgrundbildende Funktion betont wird.

Die Frage des Lernortes ist vom Deutschen Ausschuß 1964 nicht festgelegt worden, wenngleich dort die Hauptschule zur Eingangsstufe eines dreigestuften beruflichen Bildungsweges erklärt worden war. Auf der eingeengten Basis der im Berufsbildungsgesetz

geregelten Stufenausbildung ist am 8.7.1972 die Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung erlassen und von den Ländern am 6.9.1973 die Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr abgeschlossen worden. Dabei wurde die Aufgabe des Berufsgrundbildungsjahres festgelegt: Die berufliche Grundbildung soll allgemeine (berufsfeldübergreifende) und auf der Breite eines Berufsfeldes fachtheoretische und fachpraktische Lehrinhalte vermitteln. Mit dem Begriff "Berufsfeld" wird ein für die Zusammenfassung von Ausbildungsberufen neues Gliederungsprinzip verbindlich gemacht, das nicht nur von den berufsstatistischen Ordnungskategorien und Klassifikationen der Erwerbstätigkeit bestimmt ist, sondern in welches berufspädagogische und didaktische Überlegungen eingeflossen sind. Ein "polyvalenter Grundbildungskurs" <sup>51</sup> mit entsprechenden Differenzierungsmöglichkeiten, aufbauend auf die Berufswahlorientierung im Rahmen der Arbeitslehre, müßte unseres Erachtens den Übertritt ins Arbeitsleben erleichtern und würde den im flexibilitätsanalytischen Modell der Bildungsökonomie aufgezeigten Notwendigkeiten - Förderung beruflicher Mobilität durch breitere Grundkenntnisse - gerecht. <sup>52</sup>

Die "einmalige und teilweise nicht mehr revidierbare Berufswahl (sollte aufgeteilt werden) in eine gestufte Folge von Einzelentscheidungen. Die Berufsgrundbildung kann somit nicht von der durch die allgemeinbildende Schule zu leistende vorberufliche Bildung und der sich anschließenden beruflichen Fachbildung losgelöst betrachtet werden." <sup>53</sup>

Die bildungspolitischen Vorstellungen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB beinhalten die Forderung, ein 10. Vollzeitpflichtschuljahr an den Hauptschulen obligatorisch einzuführen, auf das das Berufsgrundbildungsjahr aufbaut. Eine solche weiterführende Allgemeinbildung, d.h. die Ausdehnung der Ausbildungsdauer, würde die Hauptschule dem Sekundarstufenabschluß der Realschule angleichen und sie als weiterführende Schule nicht weiterhin diskriminieren. Zum anderen würde man dem Anforderungsprofil der theoretischen Qualifikationsstruktur eher

gerecht werden. Außerdem wäre die Konkurrenzbelastung für die Hauptschüler vermindert, insofern nach den Vorstellungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung das Berufsgrundbildungsjahr auch Realschülern und Gymnasiasten offen stehen soll, die es nach Absolvierung des 10. bzw. 11. Schuljahres in Anspruch nehmen können. Auch der Gesichtspunkt des Entlastungseffektes auf dem Arbeitsmarkt wird als Argument vorgebracht. "Die GEW ... besteht auf ihrer Forderung, allen Schülern ein um berufsorientierende Unterrichtsangebote ergänztes 10. allgemeinbildendes Schuljahr anzubieten und das BGJ (Berufsgrundbildungsjahr, d.V.) als 11. Vollzeitschuljahr, nämlich als erstes Pflichtschuljahr der Sekundarstufe II, anzusiedeln." 54

Die Zielsetzungen des Deutschen Ausschusses hatten die berufliche Grundbildung als spezifischen Auftrag der Arbeitslehre angesehen. Dabei war der Ausschuß davon ausgegangen, daß man Elemente finden müßte, die im Prinzip für alle Berufsarbeit gelten und die allen Hauptschülern in einem Lehrgang vermittelt werden könnten. Das Problem ist bis heute - in dieser vorgesehenen Intention - nicht gelöst und ohne eine klare wissenschaftstheoretische Position und gesellschaftspolitische Maxime kaum lösbar. Entweder reduziert man die Elemente der Berufsgrundbildung mittels eines Abstraktionsprozesses in unzulässiger Weise auf das Niveau von allgemeinen "Arbeitstugenden", die sich jedoch auch wieder nur an bestimmten Inhalten "erwerben" lassen oder man übernimmt Bausteine des polytechnischen Unterrichts im Sinne einer Verbindung von Unterricht und Arbeit und geht dabei über ein Berufsfeld hinaus. Es ist nicht einsehbar, wieso berufsorientierende und berufsbildende Unterrichtsangebote, ja das Spektrum der Arbeitslehre überhaupt, auf die Hauptschule beschränkt bleiben soll. Trotz aller schulorganisatorischen Kompetenzrängeleien sollte die berufliche Grundbildung zumindest in der Funktion bereits in der Hauptschule angesiedelt sein, wo es um "soziale Qualifikationen und Orientierungen", um "Kommunikationsvermögen, Kooperationsfähigkeit und Loyalität" 55, um Mitbestimmungsfähigkeit und solidarische Orientie-

rung geht. In projektorientierten Verfahren, verknüpft mit der im Rahmen des Deutschunterrichtes zu erwerbenden kommunikativen Kompetenz, sollten diese Lernziele angestrebt und verwirklicht und die Schüler zur realistischen und politischen Planung ihres eigenen Verhaltens geführt werden.

Die Dynamik industrieller Gesellschaften mit einer sich rasch wandelnden Qualifikations- und Berufsstruktur "hängt unter anderem davon ab, wieweit die Arbeitenden gelernt haben, sich veränderten Arbeitsverhältnissen anzupassen und selbst solche Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten." <sup>56</sup> Motivation und kognitive Fähigkeiten als Dispositionen für innovatorisches Handeln zu entwickeln und grundzulegen, ist ein schulischer Auftrag.

### 6.13 Ansätze zu einer integrativen Arbeitslehre

Die diskutierten Aufgaben und Zielsetzungen der Arbeitslehre lassen sich in folgenden Positionen auf einen gemeinsamen Nenner bringen: Die Analyse der Arbeits- und Wirtschaftswelt hat neben dem technischen und ökonomischen Aspekt auch die politische Dimension zu berücksichtigen. Schule hat Orientierungswissen und Handlungskompetenz bereitzustellen, wobei bei der Auswahl und Strukturierung der Inhalte von den die Schüler erwartenden Arbeits- und Berufssituationen auszugehen ist.

Die Vermittlung des Zusammenhanges von Technik-Ökonomie-Politik, d.h. die Einsicht in die Interdependenz dieser drei Bereiche, ist eine von einer "integrativen Arbeitslehre" einzulösende didaktische Forderung. Für den Aufbau eines integrierten Curriculums Arbeitslehre lassen sich vier Ansätze <sup>57</sup> unterscheiden, die für die weitere Entwicklung der Arbeitslehre bedeutsam sein dürften:

- Der anwendungsorientierte Ansatz ist ausgerichtet auf eine direkte Verbindung der Schule mit dem praktischen Leben, dem Wirtschaftsleben und der Arbeitswelt. Er lehnt sich an das Robinsohn'sche Konzept der globalen Curriculumrevision an, demzufolge Curri-

culumelemente aus Qualifikationen abzuleiten sind, die zur Bewältigung von Lebenssituationen erforderlich sind.<sup>58</sup> Da die entsprechenden Situationen in den oben erwähnten Lebensbereichen nicht nach fachsystematischen Gesichtspunkten organisiert sind, und somit die Inhalte nicht auf entsprechende Fachwissenschaften zurückgreifen können, bietet sich zunächst einmal eine natürliche Ausgangsbasis für eine "integrative Arbeitslehre."

In verschiedenen Lehrplänen - so z.B. in den Handreichungen für den Fachbereich Polytechnik/Arbeitslehre in Hessen - findet dieser Ansatz seinen Niederschlag in ausgewiesenen Situationsfeldern bzw. Handlungsräumen wie Haushalt, Betrieb, Beruf, Öffentlichkeit etc.

Die auf dem situationsanalytischen Modell aufbauende konkrete Lehrplangestaltung kommt um folgende unüberbrückbare Schwierigkeiten nicht herum: Einerseits ist der schwammige Ausgangsbegriff "Situation" nicht eindeutig faßbar und hinreichend abzudecken, so daß bei der Konkretisierung die Gefahr der Willkür gegeben ist und man sich in die Legitimationsproblematik verstrickt, andererseits sind die Deduktionsprobleme von Situationen über Qualifikationen, die einer empirischen Kontrolle standhalten müssen, noch keineswegs gelöst.

- Der struktur- oder konzeptorientierte Integrationsansatz sucht eine gemeinsame Struktur, welche alle Disziplinen des Lernbereiches Technik-Wirtschaft-Politik umfaßt. Das von Kell entwickelte "didaktische Strukturgitter" gibt vor, dieses Anliegen einzulösen.<sup>59</sup> Die entworfene Matrix greift jedoch zu kurz und kann den ausgewiesenen Interdependenzbereich von Technik-Ökonomie-Politik nicht umfassen. Die Matrix erfaßt nicht die "praktisch-politische Dimension". Es handelt sich hier nach Lange nicht um eine Interdependenz, sondern "um eine Dependenz der Technik und der Politik vom ökonomischen Aspekt."<sup>60</sup> Kell reduziert die Technik in unzulässiger Weise auf einen organisations-theoretischen Gesichtspunkt. Die Vermeidung der Einseitigkeit eines Bereiches ist "mit theoretischer Stringenz" auf eine entsprechende "Integrationswissenschaft" verwiesen. "Allenfalls

könnte die Arbeitswissenschaft diesen Beitrag leisten, sofern sich diese zu einer wirklichen Integrationswissenschaft entwickelt und die Humanisierung der Arbeit als das wesentliche Element der Arbeitswissenschaft angesehen wird." 61

- Arbeitslehre auf der Basis der Arbeitswissenschaft curricular zu begründen und zu entwickeln, unternimmt der Fachausschuß Schulwesen des Refa-Verbandes, wobei die Arbeitswissenschaft als Bezugswissenschaft zur Arbeitslehre angesehen wird. Es ergibt sich jedoch m. E. die gleiche Schwierigkeit wie beim anwendungsorientierten Ansatz, da - auch wenn die "Arbeit" als zentrales und dominantes Phänomen mit seinen individuellen und sozialen Aspekten in den Mittelpunkt des Arbeitslehreunterrichts gestellt wird - es die einheitliche Lehre von der Arbeit als Wissenschaft nicht gibt, woraus Konstruktionskriterien für ein integriertes Fach Arbeitslehre abgeleitet werden könnten. Je nach Fragestellung, Methode und erkenntnisleitendem Interesse differenzieren sich unterschiedliche Aspekte und Inhalte. Um dennoch zu einer Strukturierung zu gelangen, bedient sich der Refa-Ausschuß der Systemtheorie, mit Hilfe derer komplexe Phänomene erfassbar, Aufschlüsselungen der Realität in Einzelelemente, Strukturen und Beziehungen machbar sind.

- Der prozeßorientierte oder methodenorientierte Ansatz verlagert das Problem von inhaltlichen Strukturen auf einzuübende, handlungsorientierte Problemlösungsstrategien. Die ihm innewohnende Prämisse ist die Annahme von zur Erfassung komplexer Lebenssituationen geeigneten Verfahrensweisen. Solche Strategien sollten als transferierbare Verhaltensdispositionen in einem problem- und entscheidungsorientierten Unterricht erworben, . trainiert und für später bereitgestellt werden. Steht die zu erwerbende Handlungskompetenz unter der Zielsetzung der "Humanisierung der Arbeit", so müßte unter dem gleichen erkenntnisleitenden Interesse die Akzentuierung und Integration der Einzelbereiche Technik, Ökonomie und Politik zu leisten sein.

#### 6.14 Polytechnische Bildung als Integration?

Die Auseinandersetzung mit der polytechnischen Bildung und die Konkretion pädagogischer Versuche, die mit Maßnahmen dieses Konzeptes verwandt sind, scheiterten nach Klafki an der ideologischen Tabuisierung: Weithin herrsche "die irrige Meinung ..., die polytechnische Bildung sei grundsätzlich nur eine folgerichtige quasi-pädagogische Konsequenz aus den politisch-ökonomischen, planwirtschaftlichen Prämissen eines diktatorischen Kommunismus..."<sup>62</sup> Polytechnische Bildung sei aber "eine unumgängliche pädagogische Kernfrage angesichts der modernen Industriegesellschaft, nicht ein ausschließlich kommunistisches Erziehungsmitel."<sup>63</sup>

Diese These Klafkis gilt es zu analysieren hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Prämissen und Zielsetzung der polytechnischen Bildung - Inhalt und Methode konstituieren sich nämlich aus der jeweiligen Zielsetzung - und hinsichtlich der Möglichkeit, innerhalb eines eventuell differenzierten Zweck-Mittel-Zusammenhanges Elemente der polytechnischen Bildung in das didaktische Konzept der Arbeitslehre zu übernehmen, insofern die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung dies notwendig mache und legitimiere.

In Anlehnung an die Erläuterung des Bildungsbegriffs von Marx in den "Instruktionen für die Delegierten des Generalrates" (1866) lassen sich der "polytechnischen Erziehung" (Marx) zwei Aufgaben zuweisen: "Die Mitteilung der allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse und die Einweihung in den Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte."<sup>64</sup> Insofern Wissenschaft normativ besetzt wird und als Instanz verstanden wird, welche unmenschliche Verhältnisse ändern und beseitigen und eine bessere gesellschaftliche "Praxis" ermöglichen soll, bedeutet die Einführung in die "allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse" Aufklärung über und Anleitung zu gesellschaftlichem Handeln.

Polytechnische Bildung ist daher nicht allein als Einführung in oder Hinführung zur Berufs- und Wirtschaftswelt zu verstehen <sup>65</sup> im Sinne einer "technologischen" Begründung der Produktion, sondern ist Verbindung von normativer Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis und enthält eine politökonomische Intention. Am Anfang des Unterrichts steht deshalb ein allgemeiner Grundkurs, der "einerseits auf die Lernmöglichkeit der Kinder Rücksicht nimmt und der andererseits wissenschaftsbestimmt und insofern allgemein ist." <sup>66</sup>

Die polytechnische Bildung trägt berufsvorbereitenden Charakter und überwindet zugleich die Trennung von Allgemeinbildung und beruflicher Bildung, von Lernen und Arbeit. Aus der Zielsetzung der "allseitigen Persönlichkeitsentwicklung" und der Vermittlung der "Gesetzmäßigkeiten der wissenschaftlichen und revolutionären Produktionsweise der großen Industrie" <sup>67</sup> lassen sich die notwendigen Aufgaben und Inhalte der polytechnischen Bildung deduzieren: <sup>68</sup> spezifische soziale Verhaltensweisen als Bedingung des Abbaus von Herrschaft, Transparenz aller gesellschaftlichen Vorgänge, Entwicklung kollektiver Verhaltensweisen, Selbstbestimmung jeden Handelns, Schaffung der subjektiven Bedingungen für eine optimale politische Partizipation.

Die polytechnische Bildung geht über die berufsvorbereitende Funktion im Sinne technischer Einweisung und systemimmanenter Anleitung hinaus und hat "zugleich wissenschaftlichen und praktischen Charakter." <sup>69</sup> Sie steht und fällt somit mit der politökonomischen Dimensionierung, der Einheit von Theorie und Praxis, der Wechselbeziehung von Aktion und Reflexion. Aus gesellschafts-politischer Sicht ist polytechnische Bildung in den sozialistischen Systemen und Volksdemokratien - fußend auf die Marx'sche Definition - "eine Erziehung zur Solidarität mit den Werktätigen, die von den Planern und Beauftragten der Partei repräsentiert werden." <sup>70</sup>

Wo ist nun die Arbeitslehre einzuordnen, und in welchem Verhältnis steht sie bezüglich ihres Selbstverständnisses zur polytechnischen Bildung? Der Deutsche Ausschuß hat 1964 der Arbeits-

lehre als einem unentbehrlichen Teil der allgemeinen Bildung die Einheit von manueller, intellektueller und charakterlicher Erziehung zugeschrieben und ihren spezifischen Erziehungsauftrag fixiert mit der Hinführung zur modernen Arbeitswelt, welche nur durch praktisches Tun der Schüler möglich sei, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist. Die deutlich erkennbare Anlehnung an die Arbeitsschulbewegung Kerschensteiner'scher Prägung bewirkte eine "technizistische Selbsteinschnürung der Arbeitslehre" <sup>71</sup> mit der Ausblendung der politökonomischen Kategorie, was für die Entwicklung einer Arbeitslehre-Didaktik das Dilemma geschaffen hatte, "eine Theorie des Handelns schaffen zu müssen, ohne das volle Wissen über Ziele und Wege dieses Handelns verfügbar zu haben, ohne von einer allgemeingültigen 'gesamtgesellschaftlichen Theorie' ausgehen zu können." <sup>72</sup>

Legt man einen kritischen Bildungsbegriff zugrunde, dessen Genese wir nachgezeichnet und unter Berücksichtigung der eigenen wissenschaftstheoretischen Position expliziert haben, dann geht es nicht mehr um techne und poiesis, sondern um theoria und praxis; d.h. Arbeitslehre beschränkt sich dann nicht auf gesellschaftlich irrelevante Technologie und hält sich nicht in falsch verstandener Objektivität aus den aktuellen Kontroversen und Wertkonflikten, bei denen es um ihr eigenes Gegenstandsfeld geht, heraus. Vielmehr hat sie die junge Generation zu befähigen, "in eigener Erfahrung und selbständiger geistiger Verarbeitung Theorie und Praxis in neuer Weise sinnvoll zu verbinden und damit die notwendige kritische Distanz zu gewinnen: sowohl gegenüber empiriefremder Fortschrittsideologie als auch gegenüber einem bloßen 'Kult der Anschaulichkeit', der in einer modernisierten Arbeitstugend-Lehre seine gesellschaftliche Relevanz zu erweisen sucht." <sup>73</sup>

Was für die polytechnische Bildung als Normproblem nicht zu erörtern ist, weil es ihre Prämisse bildet, tritt für die Arbeitslehre-Konzeption von 1964 erst gar nicht als mögliches Problem in Erscheinung. Bei den unterschiedlichen didaktischen Realisationen versucht man dieses Defizit zu beseitigen, zu kompensieren oder aus Gründen der Ideologieabgrenzung zu ignorieren.

Dort, wo Betriebspraktika und Betriebserkundungen eine Verbindung von Arbeit und Lernen sicherstellen wollen, wo man in solchen Unternehmungen die Arbeits- und Lebensbedingungen unter arbeitskundlichem, ökonomischem, technischem, berufskundlichem, gesamtgesellschaftlichem und technisch-sozialem Aspekt aufzeigen will, kann man nicht normabstinent verfahren.

Kehren wir zu Klafkik These zurück. Nicht die Ähnlichkeit industrieller Entwicklung induziert die Gleichartigkeit der Anforderungen an das Schulsystem. Die Möglichkeiten der Bildung sind eben mehr oder minder vorrangig durch das gesellschaftliche System determiniert. Insofern ist der polytechnische Unterricht originär an den marxistischen Bildungsbegriff gebunden. In eklektizistischer Weise formale Einzelelemente in die Arbeitslehre zu übernehmen, hieße keineswegs, sich am polytechnischen Unterricht zu orientieren. Zur Gewinnung eines notwendigen Integrationskonzeptes ist jedoch die heuristische Funktion zu betonen, die die polytechnische Bildung zu übernehmen in der Lage ist: Verbindung von Theorie und Praxis, von Einordnung in gesellschaftliche Verhältnisse und aktiver Gestaltung derselben weist der Arbeitslehre eine politische Dimension zu, die über das Aufhellen, Erklären und Reflektieren von Strukturen und Interdependenzen hinausgeht, die sich orientiert an einem kritischen Bildungsbegriff und legitimiert durch ein prozessuales Demokratieverständnis, die individuelle und gesellschaftliche Handlungskompetenz vermitteln will; denn "kritische Theorie" allein vermag nur "Praxis als Wahn zu entlarven, zu ihrer Neuorientierung reicht sie nicht aus." <sup>74</sup>

## 6.2 Lehrplananalyse am Beispiel Bayern

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates hatten beim Entwurf einer neu zu konzipierenden Hauptschule dafür votiert, individuelle Förderung zu ermöglichen, sowie Chancengleichheit zu verbessern durch das Prinzip der Durchlässigkeit im Schulsystem und durch die Anhebung des intellektuellen Niveaus eines auf alle Schularten ausgedehnten wissenschaftsorientierten Un-

terrichts, der auch in der Hauptschule die Fähigkeit zu analytischem, logischem und kritischem Denken zu entwickeln sucht. Von diesen Empfehlungen ausgehend ist 1970 in Bayern ein Lehrplanentwurf veröffentlicht worden. Dieser wurde ab 1971 in Modellhauptschulen erprobt. Die Hauptaufgabe war dabei, "unter gegebenen äußeren Voraussetzungen Wege des differenzierten Unterrichts zu eröffnen, die für eine leistungsbetonte und berufsorientierte Hauptschule 'begehrbar' erscheinen." <sup>75</sup>

Die Konzeption der neuen Hauptschule sah neben schulorganisatorischen Veränderungen - am 1.8.1969 wurde z.B. das 9. Pflichtschuljahr eingeführt - hauptsächlich eine inhaltliche Revision vor, mit der Zielsetzung, "dem Alter und der Auffassungsgabe der Jugendlichen entsprechend, eine qualifizierte Grundbildung (zu) vermitteln und die Schüler für alle weiteren Bildungsmöglichkeiten offen (zu) halten." <sup>76</sup> Die Hauptschule sollte den "frühen Eintritt in den Beruf als Bildungsziel in den Vordergrund" stellen und als "Grundstufe für den beruflichen Bildungsweg" <sup>77</sup> konzipiert werden, u. zw. mit der Möglichkeit des Übergangs auf andere Bildungswege. Damit sei gewährleistet, dem Odium einer "Sackgassenschule" zu entfliehen. Konkret sollte dies eingelöst werden durch das Angebot eines reichhaltigen Kern- und Kursunterrichts, durch Leistungs- und Neigungsdifferenzierung in verschiedenen Fächern und einer landeseinheitlichen Abschlußprüfung "für besonders leistungsfähige und leistungswillige Schüler" <sup>78</sup>. Das dabei erworbene Zertifikat des "qualifizierenden Abschlusses" der Hauptschule, welches durch eine Abschlußprüfung der Fächer Deutsch, Mathematik, Arbeitslehre, Englisch oder Physik/Chemie erworben werden kann, - erstmals wurde diese Prüfung vom 23. - 26.6.1970 durchgeführt - berechtigt zum unmittelbaren Eintritt in Berufsaufbauschulen und Berufsfachschulen, d.h. es eröffnet den Weg zur Fachschulreife bzw. Mittleren Reife. <sup>79</sup> Der Standort der Hauptschule war somit angesiedelt in einem differenzierten Sekundarschulsystem.

Den Bildungsauftrag der bayerischen Hauptschule gibt Art. 3

Abs. 2 des Volksschulgesetzes an: "In der Hauptschule werden die Schüler zu eigenem Denken, Werten und Handeln befähigt und zu Fertigkeiten, Kenntnissen und Einsichten geführt, die für das Erlernen eines Berufes und für die Aufgaben in Gesellschaft und Familie notwendig sind." Eine gründliche Allgemeinbildung und die Vorbereitung auf die moderne Wirtschafts- und Arbeitswelt sowie auf den späteren Startberuf, d.h. Hilfen zur Berufsorientierung und Berufsfindung, sind die tragenden Säulen des Hauptschulprofils. "Deshalb spielt im Unterricht die Behandlung sozialer, wirtschaftlicher und technischer Fragen unserer Gesellschaft eine besondere Rolle." <sup>80</sup> Wie wird nun dieser Anspruch eingelöst?

#### 6.21 Konzeption und Aufgaben der Arbeitslehre

Das Unterrichtsgebiet "Arbeits- und Soziallehre" mit seinen berufskundlichen Inhalten nimmt die zentrale Stellung des Lehrplanwerkes für die Hauptschule ein. Seit dem Schuljahr 1976/77 ist ab der 7. Jahrgangsklasse "Allgemeine Arbeitslehre" im Fächerkanon verankert. Die "Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt" ist somit Aufgabe eines eigenständigen Faches, welches von seiner didaktischen Konzeption her eindeutig den Schwerpunkt auf die Ökonomie legt, d.h. es geht um die Vermittlung von Kenntnissen über wirtschaftliche Grundtatbestände und Zusammenhänge. "Obwohl eine Wirtschaftslehre im Lehrplanentwurf nicht ausdrücklich erwähnt wird, so ist sie doch mit der Forderung nach dem wirtschaftlichen Grundwissen, das sich der Schüler erwerben soll, und den zahlreichen wirtschaftlichen Themenkreisen in den einzelnen Jahrgangsstufen intendiert." <sup>81</sup> Durch eine solche Gewichtung der "systematischen ökonomischen Grundbildung" ist der Verdacht der Nichteinlösung der im Vorwort zum Lehrplan genannten Zielvorstellungen schwerlich von der Hand zu weisen. Die dort genannten Aufgaben, die Schüler mit ökonomischen Zusammenhängen, mit den Anforderungen und Möglichkeiten einzelner Berufe, mit sozialen Verhaltensformen und mit technologischen Grundtatsachen vertraut zu machen, stehen in Diskrepanz zu den Themenbereichen.

Die Chance einer frühzeitigen Berufsorientierung durch berufswahlvorbereitende Hilfe und Zusammenarbeit mit der Berufsberatung bereits ab dem 7. Jhrg. wird nicht wahrgenommen. "Statt Arbeitslehre wird Wirtschaftslehre geboten." <sup>82</sup> Dieser von Kritikern erhobene Vorwurf soll hier nicht weiterverfolgt werden, da es zunächst darum geht, die didaktische Konzeption zu kennzeichnen. Der Vorwurf läßt sich auch nicht durch den Hinweis der verantwortlichen Lehrplanautoren entkräften, daß "durch ein Vorziehen der ersten Betriebserkundung (Urproduktion) in die 7. Jahrgangsstufe (S. 124) der Prozeß der Berufsorientierung, die dem Schüler auch einen Überblick über die verschiedenen Berufsfelder vermitteln soll, frühzeitig in Gang gesetzt" <sup>83</sup> wird.

Als "didaktische Prinzipien" für die curriculare Konkretisierung lassen sich folgende Elemente eruieren:

- Entwicklung allgemein-abstrakter Begriffe aus anschaulich-konkreten Beispielen

"Die in der 7. Jahrgangsstufe vorwiegend an konkreten Beispielen gewonnenen elementaren Kenntnisse und Einsichten werden in den folgenden Jahrgangsstufen von neuem aufgegriffen, weitergeführt und verallgemeinert ...." <sup>84</sup>

- Ausweitung der einzelwirtschaftlichen zur gesamtwirtschaftlichen Betrachtungsweise.

So steht in der 7. Jahrgangsstufe "der private Haushalt und damit der Mensch als Konsument im Mittelpunkt der Betrachtung, während in der 8. Jahrgangsstufe der Betrieb, in dem der Mensch als Produzent tätig wird, den Schwerpunkt bildet. In der 9. Jahrgangsstufe schließlich weitet sich die Schau zu wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhängen. Auf diese Weise soll der Schüler, ausgehend von der Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage des Haushalts und Betriebes, zu einem kritischen Verbraucherverhalten befähigt, mit komplexen Zusammenhängen und den Konfliktsituationen in der Arbeitswelt konfrontiert und zu einem verantwortlichen Handeln in Wirtschaft und Gesellschaft geführt werden." <sup>85</sup>

- Kooperation der Fächer

Die bezüglich der politischen Dimension und der Handlungskompetenz zu konstatierenden Defizite in der Arbeitslehre-Konzeption werden z.T. kompensiert durch das als charakteristisch bezeichnete Prinzip der Kooperation, das in einem doppelten Sinn zu interpretieren ist. Zum einen wird die "Allgemeine Arbeitslehre" ergänzt durch die Fächer der "praktischen Arbeitslehre", d.h. Hauswirtschaft, Handarbeit und textiles Gestalten, Technisches Werken, Technisches Zeichnen, Kurzschrift und Maschinenschreiben. Zum anderen besteht eine enge Wechselbeziehung zu den übrigen Fächern der Hauptschule, vor allem zur Soziallehre, zur Geschichte und zu den wirtschaftsgeographischen Inhalten der Geographie, d.h. "Arbeitslehre als Prinzip" wird angestrebt. Für die 7. Jahrgangsstufe wird besonders auf die Koordination und Zusammenarbeit mit dem Fach <sup>H</sup>aushalts- und Wirtschaftskunde verwiesen, wo das von der Arbeitslehre vermittelte allgemeine wirtschaftliche Grundwissen seine praktische Anwendung erfahren soll. Die Schwierigkeit der Realisierung der Kooperation und Koordination wird nur formal ausgeräumt durch die Forderung nach zeitlicher und thematischer Abstimmung der Lernziele und Lerninhalte; denn eine übergreifende Strukturierung benötigt eine zu explizierende "edukative Intentionalität", die als normative Richtschnur der Akzentuierung der verschiedenen Inhalte dient. Eine solche ist aber nicht gegeben.

6.211 Die "Hinführung zur modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt"

Die Vorbereitung des Schülers in seiner Rolle als "kritischer" Konsument und Produzent "in einer freiheitlichen, rechts- und sozialstaatlichen Ordnung" <sup>86</sup> erfordert Information und Reflexion, Kenntnisvermittlung und Bewältigungshilfe, Orientierungs- und Handlungswissen. Die Arbeitslehre will diese Aufgabe bewältigen "durch die Vermittlung eines ökonomisch (sic!), sozialen und beruflich-technologischen Grundwissens und zum anderen durch eine problemorientierte Konfrontation des Schülers mit der wirtschaftlichen Realität, z.B. in Form der Betriebserkundung." <sup>87</sup> Auf diese Weise soll der Schüler zu einem "verant-

wortlichen, selbstbestimmten und situationsgerechten Handeln" in Wirtschaft und Betrieb befähigt werden. Dabei stellt sich die Frage, was situationsgerecht ist, wenn ökonomische Grundstrukturen "dargestellt" werden, ohne die Einbeziehung der Veränderungs- und Entwicklungstendenzen der Produktivkräfte, ohne gleichzeitige Berücksichtigung der politischen Handlungsdimension, der Interessengegensätze, der Möglichkeit der demokratischen "Bewältigung" derselben, und zwar nicht durch individuell-selbstbestimmtes, sondern durch gesellschaftlich - solidarisches Handeln gemäß den Rechts- und Sozialstaatsoptionen des Grundgesetzes. Hilfe zur verantwortlichen Daseinsbewältigung in Beruf, Wirtschaft und Gesellschaft bleibt eine Floskel, wenn die ökonomische Grundlage der Veränderungstendenz im Beschäftigungssystem nicht als primäre Unterrichtsaufgabe innerhalb des Feldes "Ökonomie" fungiert, wenn der rechtliche und organisatorische Rahmen für gesellschaftliches Handeln bei der Kenntnisvermittlung vernachlässigt wird, wenn in Projekten nicht Solidarität praktiziert und reflektiert wird. Man vertraut anscheinend auf eine Transferwirkung in dem Sinne, daß "kooperatives Verhalten" in "kooperativen Unterrichtsverfahren und Arbeitsformen" eingeübt wird, obwohl in der Schule und im Berufsleben zwei völlig andere Inhalts- und Motivationsebenen vorliegen.

Der einzelne soll nach den Lehrplanintentionen fähig und bereit sein, "die Auswirkungen der beruflichen Umstrukturierung auf sich zu beziehen und ihnen durch eine entsprechende Antwort ( ) begegnen." <sup>88</sup> Die intendierte Flexibilität, d.h. horizontale und vertikale berufliche Mobilität, bedingt durch technisch-wirtschaftliche Entwicklung und sozialen Wandel, soll gewonnen werden mit Hilfe von Betriebserkundungen, die den Schüler mit der Realsituation konfrontieren und ihn die Interdependenz sozialer, ökonomischer, beruflicher und technologischer Faktoren erkennen lassen. Dabei glaubt man, die Komplexität der Wirtschafts- und Arbeitswelt durch exemplarische Erkundungen in den Hauptwirtschaftsbereichen sektoral zu erlassen, nämlich Urproduktion, Handwerk, Industrie, Güterverteilung, Dienstleistung

und Verwaltung. Das Problem der Entwicklung der Arbeit, der durch Industrialisierung, Rationalisierung und Automation bewirkten Arbeitsteilung, der Verlust eines statischen Berufsbildes läßt sich unter gezielter didaktischer Perspektive hiermit aufzeigen. Dabei wäre es aber angebracht, die Zahl der Betriebserkundungen in der Verwaltung und Dienstleistung, besonders aber in der Industrie mit ihren verschiedenen Sparten, zu erhöhen. Zur realistischen Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens am Arbeitsplatz und der zukünftigen Berufsvorstellung und Berufsfindung müßten jedoch Schülerpraktika in Betrieben und Dienstleistungseinrichtungen eingeführt werden. Freilich scheitern diese daran, daß sich kaum geeignete und zur Zusammenarbeit bereite Betriebe finden lassen. Das gleiche gilt heute vielfach für die Betriebserkundungen. "Waren die Unternehmen vor einigen Jahren im Zeichen des Lehrlingsmangels noch gerne bereit, sich für Erkundungen zur Verfügung zu stellen, so ist diese Bereitschaft im Zeichen von Jugendarbeitslosigkeit teilweise gegen Null gesunken." <sup>89</sup> Kritische Fragen sozialer, arbeitsmedizinischer Art oder bezüglich innerbetriebliche Mitbestimmung, gewerkschaftlicher Organisation und Fortbildung und dergl., die die Aspektvielfalt des Arbeitslebens erfassen wollen, werden - so die sporadischen Erfahrungen des Verfassers - oft nur ungern zugelassen und beantwortet. Ein weiteres Manko sind die vielfach unzureichend qualifizierten Lehrkräfte <sup>90</sup>, die selbst kaum über eigene Betriebserfahrung verfügen. <sup>91</sup> Neben der Intensivierung der Kontakte zu den Berufsberatern und Arbeitsämtern zur Verbesserung des berufsorientierenden Unterrichts, der Aufklärung von Eltern <sup>92</sup> bezüglich beruflichen Wandels, Arbeitsmarkt- und Berufschancen, dem Ausbau obligatorischer Lehrerpraktika könnten "Realitätsnähe" und "Praxisbezug" unter den gegebenen Bedingungen von heute verbessert werden durch die "Einladung von Experten aus Politik, Wirtschaft, Verbänden und Verwaltung, besonders von Ausbildern und auch von Lehrlingen in die Schule." <sup>93</sup>

Da Arbeitslehre "nicht zu verstehen ist als Mittel zu einer immer perfekteren Anpassung des Menschen an moderne Techniken und

Produktionsverfahren, eine Art ökonomisch-technische Optimierung des arbeitenden Menschen, sondern als eine Hilfe zur Bewältigung und Humanisierung der Arbeitswelt" <sup>94</sup>, ist unsere Analyse bezüglich der Berücksichtigung der politischen Dimension auf das der Arbeitslehre zugeordnete Fach Soziallehre bzw. Sozialkunde <sup>95</sup> verwiesen, insofern "Orientierungs- und Handlungsfähigkeit" <sup>96</sup> durch die Überbewertung des ökonomischen Aspektes von der Arbeitslehre nur schwerlich vermittelt werden kann.

Die Zielsetzungen des Faches Sozialkunde stehen im Dienste der sozialen und politischen Bildung. "Verbindliche Richtschnur sind das Menschenbild und die Gesellschaftsordnung, wie sie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und in der Verfassung des Freistaates Bayern verankert sind. Ziel ist der sachlich informierte, zu politischem Urteil befähigte und auf die verantwortliche Teilnahme am öffentlichen Leben vorbereitete Bürger."

"Der Schüler gewinnt Einblick in sachliche und institutionelle Bedingungen und Zusammenhänge des politischen Denkens und Handelns... Durch Beobachtung der verschiedenen Interessen und Konfliktmöglichkeiten lernt der Schüler gegensätzliche Standpunkte und deren Bedingtheit sowie die Bedingtheit des eigenen Standpunktes in einer pluralistischen Gesellschaft kennen und verstehen. Der Schüler sieht ein, daß Konflikte nur im Rahmen von gemeinsam anerkannten Verfahrensregeln und in der Bereitschaft zum Ausgleich zu lösen sind."

"Der Unterricht vermittelt ein Grundwissen über spätere Möglichkeiten einer verantwortlichen Teilnahme und Mitwirkung in verschiedenen Bereichen des politischen Lebens... Das Erlernen sozialer Verhaltensformen" soll durch Erörterung und Bereitstellung von "Möglichkeiten der Kooperation" gewährleistet werden. "Wo es möglich ist, sollen die Schüler auch selbst - entsprechend ihrer Verantwortungsbereitschaft - an der Planung für die Gestaltung des Unterrichts beteiligt werden." <sup>97</sup>

Aus der Konfliktlösungsfähigkeit als einem zentralen Ziel dieses Faches ergibt sich eine doppelte Unterrichtsaufgabe, nämlich

Wissen über Institutionen und Funktionen im gesellschaftlichen und politischen Bereich zu vermitteln, sowie Konfliktsituationen mit alternativen Lösungsmöglichkeiten vorzustellen und zu bewältigen. Wenn man die Lernbereiche und die darin vorgeschriebenen, verbindlichen Lerninhalte daraufhin untersucht, welche auf die Arbeitslehre verwiesen sind und Handlungskompetenz im Arbeits- und Wirtschaftsleben vermitteln wollen, so bleiben einige Lernziele - zumindest auf der Grobzielebene - aus folgenden Lernbereichen:

7. Jahrgangsstufe: - Menschenwürdiges Zusammenleben auf der Grundlage von Verfassungen und Gesetzen; sowie das Lernziel 4: Verständnis, daß private Einzelinteressen mit öffentlichen Interessen in Widerspruch geraten können aus dem Lernbereich:  
- Der Mensch als Mitglied der Gemeinde.

Die 8. Jahrgangsstufe bringt überwiegend Institutionenkunde im legislativen, exekutiven und iudikativen Bereich, wobei auf Arbeitsrecht, Tarifauseinandersetzungen (z.B. Autonomie der Tarifpartner, Streikrecht und Aussperrung etc.) nicht eingegangen wird.

Auch in den sozial- und gesellschaftspolitischen Themenbereichen der 9. Jahrgangsstufe zeigen sich diesbezüglich Defizite.

Selbst die Kommentatoren zum Lehrplanentwurf stellen fest, "daß viele Themen eher eine Tendenz zum Sachwissen als zur Situationsproblematik aufzeigen" und daß wesentliche Kennzeichen unserer Gesellschaft wie "Industrialisierung, Verstädterung, Leistungsprinzip, Klassenstruktur, kapitalistische Produktionsweise, Konsumgesellschaft" <sup>98</sup> im Lehrplan zu kurz kommen oder überhaupt fehlen.

Soll verantwortliches Handeln im Sinne von Mitbestimmung und aktiver Mitgestaltung bei den Schülern erreicht werden, so sind entsprechende Lernprozesse und Erprobungsfelder anzubieten, und zwar nicht nur im Sozialkundeunterricht. Dabei gehen die Vorstellungen des Verfassers über die oben genannte Option der Be-

teiligung der Schüler an der Planung und Gestaltung des Unterrichts hinaus.<sup>99</sup> Die im § 3 der Allgemeinen Schulordnung (ASchO) des Freistaates Bayern vom 2.10.1973 genannten Aufgaben der Schulen lassen sich aufgrund der Organisationsstruktur der Schule, des herrschenden "besonderen Gewaltverhältnisses" in der Schule und dem Verbindlichkeitscharakter der curricularen Lehrpläne kaum einlösen. Zu diesen Aufgaben gehören u.a.:

- Befähigung zu selbständigem Urteil und eigenverantwortlichem Handeln
- Bereitschaft zu wecken zu demokratischer Verantwortung und politischem Handeln
- Befähigung zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft.

Bezüglich der letztgenannten Aufgabe stellten wir bereits das Fehlen entsprechender Lernziele und Unterrichtsthemen für den Arbeits- und Wirtschaftsbereich fest. Dies ließe sich kompensieren, wenn die Möglichkeit der Mitbestimmung im Unterricht eine Mitentscheidung im Hinblick auf Themen, Lernziele und Methoden zuließe. Die Lernziele sind auf einer mittleren Stufe der Verallgemeinerung, der sog. Grobzielebene formuliert und lassen bis zur operationalisierten Feinzielebene Spielraum für Akzentuierung, Strukturierung und Modifizierung durch Lehrer und Schüler. Aufgrund des verbindlichen Charakters von Zielen und Inhalten<sup>100</sup> und der Angabe der Lernzielkontrolle im Curricularen Lehrplan, welche auf die Ziel-/Inhaltsdimension durchschlägt, wird der Angebotscharakter der Unterrichtsverfahren eingeschränkt. Da ein Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen besteht, was besagt, daß jede Unterrichtsmethode inhaltliche Voraussetzungen hat, und inhaltliche Zielsetzungen nicht ohne Bezug auf ihre mögliche oder ausbleibende methodische Durchsetzung sein können, erübrigt sich der Hinweis auf die Mitwirkungsmöglichkeit der Schüler bei Planung und Gestaltung des Unterrichts. Denn er berücksichtigt nicht die Didaktikdiskussion seit Blankertz, insofern Verbindlichkeit von Zielen und Inhalten keine "Freiheit" von Methoden und Verfahren zulassen.

Innerhalb des Kooperationsbereiches von Arbeitslehre und Sozialkunde mit den Fächern der praktischen Arbeitslehre ist als wichtigstes Bezugsfach die Haushalts- und Wirtschaftskunde zu nennen, insofern die vier Funktionsbereiche des Haushaltens zu einem erheblichen Teil mit den erst genannten Fächern korrespondieren, nämlich der wirtschaftliche, organisatorische, technische und sozial-kulturelle Funktionsbereich. An ihnen orientierten sich die Richtziele: Vermittlung von wirtschaftlichem Grundwissen, von Fachwissen und -können, ökonomische Arbeitsweise und "fiskalische Disposition", d.h. Wirtschaften mit Geld, Arbeitskraft, Zeit und Gütern, Anbahnung verantwortungsbewußten Kauf- und Konsumverhaltens. Die zeitliche und sachliche Koordination einander entsprechender Themen in Arbeitslehre und Haushalts- und Wirtschaftskunde gelingt freilich nur bei einer Kooperationsbereitschaft und laufenden Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte.

Bezüglich der arbeits- und berufsvorbereitenden Funktion ist das Fach Technisches Werken von hoher Relevanz. Der Lehrplan gibt dabei folgende Zielsetzung an: "Der Schüler soll erkennen, daß die Technik dem Menschen Möglichkeiten bietet, das Leben zu erleichtern und zu bereichern, daß gleichzeitig jedoch technische Erregenschaften Gefahren für das Leben auf der Erde einschließen können. Er muß deshalb lernen, mit technischen Mitteln und Verfahren sinnvoll und verantwortungsbewußt umzugehen. Durch Sammeln und Auswerten technischer Informationen, durch Planen, Konstruieren und Erproben an Modellen gewinnt der Schüler technische Fertigkeiten und Einsicht in technische Zusammenhänge, die ihn zu selbständigem Handeln befähigen." <sup>101</sup> In den Sachbereichen Fertigungstechnik, Maschinenteknik, Bautechnik sowie Elektro-/Informationstechnik werden Sachverhalte vermittelt, Problemlösungsverfahren angewandt und Einstellungen angebahnt.

Wie das Technische Werken ist auch das Technische Zeichnen innerhalb der Aufgabe der beruflichen Grundbildung anzusiedeln. "Da die Hauptschule in ihren praktisch-technischen Fächern keine gezielte Berufsausbildung anstrebt, jedoch Hilfen zur späteren

Berufswahl geben will, beschränkt sich der Unterricht im Technischen Zeichnen auf die Vermittlung von ersten Grundkenntnissen und Fertigkeiten, auf die jede anschließende Berufsausbildung aufbauen kann." <sup>102</sup> Hervorzuheben ist, daß unter den Richtlinien auf Arbeitshaltungen, die im späteren Arbeitsleben gefördert werden, besonderer Wert gelegt wird: Eine technische Zeichnung soll jeweils sachlich richtig, rationell und sauber angefertigt werden.

Resumierend läßt sich der spezifische Bildungsauftrag der Hauptschule unter dem Blickwinkel der gesellschaftlichen Anforderungen von heute und aus der Perspektive eines kritischen Bildungsbegriffs in vielen Bereichen des Curriculums als adäquat realisiert bezeichnen. Die Integration von Technik, Ökonomie und Politik, die laut Arbeitslehreauftrag zu leisten ist, erscheint mir jedoch unzureichend gelöst. Arbeitslehre wie Wirtschaftskunde gewichten einseitig den ökonomischen Aspekt. Handlungswissen kommt entschieden zu kurz; dies gilt auch für den relevanten Kooperationsbereich Sozialkunde. Positiv hervorzuheben ist, daß auch in anderen Fächern gezielt auf die spätere Berufs- und Lebenspraxis vorbereitet wird: z.B. in Deutsch (Geschäftsbrief, Bewerbungsschreiben, Lebenslauf), in Erdkunde mit den gesellschafts- und sozialbezogenen Themen, in den fächerübergreifenden Bezügen der Geschichte, wo ein rationales Urteil angestrebt wird.

#### 6.212 Hilfe zur "Lebensbewältigung"

Schule hat nicht nur für den Produktionsprozeß Qualifikationen zu vermitteln, sondern einen Bildungsauftrag, der auf sinnvolle, verantwortliche Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung in allen Bereichen abzielt. Auch wenn primär die Arbeitskraft unter optimalem Verwertungsgesichtspunkt im gesellschaftlichen Bildungsinteresse dominierte, müßte der Reproduktionsbereich, der die Erhaltung und Fortpflanzung der Arbeitskraft zum Ziel hat, gleichermaßen im Blickfeld bleiben. Der Funktionsverlust der primären Sozialisationsinstanzen, die brennenden Fragen unserer hochkomplexen Industriegesellschaft sowie weltweit zu lösende Aufgaben

wie z.B. Umweltschutz und Energieversorgung, das Überleben der Menschheit sichernde Maßnahmen durch ausreichende Nahrung und durch Erhaltung des Friedens erfordern eine Horizonterweiterung und Sensibilisierung der nachweisenden Generation. Veränderte Lebenssituationen stellen eine Herausforderung dar, auf die die Schule als Funktion der Gesellschaft durch rechtzeitige Revision ihres Bildungskanons zu reagieren gezwungen ist. Durch den Zusammenhang von Bildungs- und Gesellschaftspolitik erwächst ihr ein erzieherischer Auftrag, für ein kritisches, mitverantwortliches, aktives Potential einer humanen Gesellschaftsordnung zu sorgen.

Aufgrund der Unmöglichkeit einer Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung kann eine Lehrplananalyse nicht jene spezifischen Elemente herausfiltern, die im Dienst oben genannter Aufgaben und pädagogischer Herausforderungen stehen, sondern lediglich exemplarische Felder schlaglichtartig beleuchten, die außerhalb des unmittelbaren "Produktionsbereiches" liegen. Im Rahmen der Haushalts- und Wirtschaftskunde finden wir Inhalte des ernährungskundlichen Bereiches, welche Einstellungen und Verhaltensdispositionen, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Gesunderhaltung des Körpers vermitteln wollen. "In der Ernährungskunde erwirbt der Schüler ein Grundwissen über die menschliche Ernährung und lernt, Nahrung unter ernährungsphysiologisch richtigen Gesichtspunkten auszuwählen und zuzubereiten." <sup>105</sup> Es ist zu begrüßen, daß Haushalts- und Wirtschaftskunde in der 7. Jahrgangsstufe für Mädchen und Knaben Pflichtfach ist, wobei ein verbindlicher Ausbau bis ins 9. Schuljahr wie in Nordrhein-Westfalen angebracht wäre, um die tangierenden Fragen von kritischem Konsumverhalten, Verbraucherschutz und Hygiene, die komplexen sozialen und ökonomischen Dimensionen des Haushalts erfassen zu können. Verantwortliches Kauf- und Konsumverhalten anzubahnen als Aufgabe der Wirtschaftskunde scheint nach den im bayerischen Lehrplan zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden nur schwer realisierbar zu sein. "Zur Sicherung der Existenz und des Zusammenlebens sind Dispositionen erforderlich, bei denen die Bedürfnisse der einzelnen Haushaltsmitglieder und die dem Haus-

halt zur Verfügung stehenden Mittel ebenso zu berücksichtigen sind, wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen, seien dies die Infrastruktur, der jeweilige Entwicklungsstand oder gesellschaftliche Normen." <sup>104</sup>

Der wachsende Freizeitbereich in unserer Gesellschaft stellt sich heute immer mehr als dringliches Erziehungsproblem dar, insofern die jungen Menschen nicht als Konsumenten sich allen Angeboten der Freizeitindustrie wahllos ausliefern, sondern Anregungen zur sinnvollen, nützlichen, bereichernden, individuellen Freizeitgestaltung erhalten sollen. Dieser Aufgabe nehmen sich die musischen Fächer an, die u.a. der Geschmacksbildung und Kreativitätsförderung dienen. Auch das Fach Textilarbeit geht über eine berufsfeldorientierende Funktion hinaus und nennt in seinen Zielsetzungen die "individuelle Lebensgestaltung", eine "sachgerechte Konsumententscheidung" und "sinnvolle Freizeitgestaltung".

In diesem Bereich der Lebensbewältigung finden wir heute vielfach eine Verunsicherung der Jugend, die auf der Suche nach Sinngebung eine Antwort vermißt von unserer Gesellschaft mit ihrem "pluralistischen Indifferentismus" und wohlstandsorientierten Denken. Auf der Suche nach Glück, Orientierung und Sinnerfüllung, in der Existenzangst um eine ungewisse berufliche Zukunft entstehen Probleme, die auf das Gebiet der Ethik und Religion genauso wie auf das der Politik verweisen. Erziehungsberatung und Aufklärung als prophylaktische Maßnahmen müssen ein Abgleiten in die Sinnlosigkeit der Drogenszene verhindern.

Der erzieherische Auftrag der Schule erhielt in Bayern u.a. durch die Einführung des neuen Unterrichtsfaches Erziehungskunde eine organisatorische und institutionelle Verankerung. "Erziehungskunde zielt auf Lebenshilfe für den Schüler von heute und will ihn zugleich zu Erziehungsbereitschaft und Erziehungsverantwortung für morgen führen." <sup>105</sup> Die Erziehungsbefähigung darf nicht voraussetzungslos an die Erziehungsberechtigung gekoppelt werden. Insofern die Schule die Schüler auf ihre spätere Rolle als Erzieher vorbereitet, geht sie über den pragmatischen Verwertungszusammenhang von Qualifikationen hinaus und besinnt sich auf ihre Bildungsaufgabe, die den Menschen in seiner Ganzheit erfassen muß.

## 7. Erfahrungen - Konsequenzen - Perspektiven

Seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Neukonzipierung der Hauptschule sind konkrete Vorschläge, Zielsetzungen und Realisierungen erfolgt. Die Bildungskommission hatte in ihrer Empfehlung zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen (1969) vorgeschlagen, am Ende des 10. Schuljahres einen qualifizierten ersten Abschluß ("Abitur I") für die überwiegende Mehrzahl aller Jugendlichen einzuführen. Im Strukturplan (1970) hat sie diese Konzeption in ein Gesamtmodell des Bildungswesens eingefügt. Darüber hinaus wurden Vorschläge zur Organisation und curricularen Gestaltung gemacht.

Die Bundesregierung hat diese Empfehlung im Bildungsbericht 70 aufgegriffen. Von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wurde im Bildungsgesamtplan (1973) der zügige Ausbau des Angebots eines qualifizierenden Abschlusses am Ende des Sekundarbereichs I für alle Schüler gefordert.

Zur Zeit werden in der Sekundarstufe I Abschlüsse auf zwei Niveaus erworben: der Hauptschulabschluß und der Realschulabschluß.<sup>1</sup> Der Abschluß der Hauptschule nach der 9. Klasse gilt als Feststellung der "Berufsreife" und ist im allgemeinen wegen der fehlenden Übergangsberechtigung dem Sekundarabschluß I nicht gleichwertig.

### 7.1 Der Entwicklungsstand in den Ländern

Neben der verbindlichen Einführung des 9. Schuljahres existiert in einigen Ländern das fakultative Angebot eines 10. Schuljahres. In Berlin wurde seit den fünfziger Jahren die zehnklassige Hauptschule konsequent gefördert mit dem Ziel, jedem Schüler einen mindestens zehnjährigen vollzeitigen Schulbesuch zu ermöglichen. In Bremen wird das 10. allgemeinbildende Schuljahr in Verbindung mit dem Ausbau der Gesamtschulen eingeführt. Nach Einführung des 10. Pflichtschuljahres soll das Berufsgrundbildungsjahr als 11. Schuljahr das erste Jahr in der Sekundarstufe II sein. In Hamburg wird das 10. Schuljahr für Volksschüler seit 1959 und in kombinierten 9./10. Klassen seit 1963 angeboten. Der qualifizierte Ab-

schluß des 10. Schuljahres ist dem Realschulabschluß gleichwertig. Seit 1971 werden diese Klassen wieder schrittweise abgebaut, da der berufsbezogenen Form des 10. Schuljahres der Vorzug gegeben wird. Gleichzeitig steigt die Zahl der Schüler in den 10. Klassen der Gesamtschulen.

In Hessen haben die auf der 8. Hauptschulklasse aufbauenden zweijährigen Berufsfachschulen zahlenmäßig nahezu die gleiche Bedeutung für die Erlangung eines mittleren Schulabschlusses wie die Realschulen. Daneben nahm die Zahl der Schüler an Gesamtschulen zu, deren 10. Klasse 1972 bereits von 7% der Jugendlichen besucht wurde. Das Berufsgrundbildungsjahr soll bis 1985 als schulische Vollzeitveranstaltung für 80% der Schüler, die einen berufsbezogenen Abschluß anstreben, angeboten werden. Durch zusätzliche Wahlkurse wird die Möglichkeit zum Erwerb des Sekundarabschlusses I vorgesehen.

Die Einrichtung des Kurzschuljahres 1966/67 hat Niedersachsen zur Einführung der Klasse 9 S an Hauptschulen veranlaßt, die mit dem 10. Schuljahr - was das Angebotsprofil und die Berechtigungen betrifft - nicht vergleichbar ist. Seit 1970 laufen jedoch Modellversuche mit dem regulären 10. Hauptschuljahr. Hier kann die Ausbildung mit einem qualifizierten Abschluß beendet werden, der dem Realschulabschluß gleichwertig ist.

Rheinland-Pfalz führt seit 1969 einen Schulversuch mit dem 10. Schuljahr an Hauptschulen durch. Begabte Schüler können bei einem entsprechenden Leistungsstand ein dem Realschulabschluß entsprechendes Zeugnis erwerben. Für die Aufnahme in die 10. Klasse ist jedoch ein besonderer Eignungs- und Leistungsnachweis erforderlich. Das Angebot des freiwilligen 10. Hauptschuljahres wird inzwischen immer stärker wahrgenommen.

Das Saarland sieht ein 10. Schuljahr an Hauptschulen nicht vor. Trotzdem bleibt die Möglichkeit eines mittleren Abschlusses, da Schüler nach der 8. Klasse der Hauptschule einen zweijährigen Vollzeitunterricht an Berufsfachschulen besuchen können.

Nordrhein-Westfalen führte 1971 für alle mittleren Abschlüsse einheitlich den Begriff "Fachoberschulreife" ein. Dazu gehört auch der Hauptschulabschluß nach der 10. Klasse, die von besonders qualifizierten Hauptschülern besucht werden kann. Daneben besteht die Möglichkeit des Erwerbs eines qualifizierten Hauptschulabschlusses nach dem 9. Schuljahr, welcher über eine Vor-klasse den Weg zur Fachoberschule eröffnet.

Bayern hat die Aufbauzüge an Volksschulen, die ein 10. Schuljahr einschlossen, 1967 abgeschafft. Für besonders qualifizierte Hauptschulabgänger wurden ab dem Schuljahr 1970/71 besondere 10. Realschulklassen eingerichtet. Das Angebot des qualifizierenden Abschlusses im 9. Hauptschuljahr - von rund der Hälfte der Hauptschulabsolventen wird dieser erworben - ermöglicht den Weg zur Fachschulreife. Primär stellt dieser Abschluß aber eine Qualifikation für den berufsbezogenen Bildungsweg dar. Ein 10. Pflichtschuljahr im allgemein-bildenden Schulwesen wird u.a. mit dem Argument abgelehnt, es werde den Trend nach weiteren schulischen Abschlüssen verstärken. Als 10. Pflichtschuljahr steht die Einführung des Berufsgrundschuljahres bevor. Dieses wird - wie in Schleswig-Holstein - nicht an Haupt-, sondern an Berufsschulen durchgeführt werden. 1972 führte das nördlichste Bundesland das Berufsgrundbildungsjahr ein. Es ist als 10. Vollzeitbildungsjahr für Hauptschüler geplant und kann als erste<sup>s</sup> Jahr der zweijährigen Berufsfachschule angerechnet werden. In Kooperation mit Hauptschulen soll es den nachträglichen Hauptschulabschluß vermitteln können und die Grundlage für die Erlangung des Sekundarabschlusses I mit Abschluß der beruflichen Erstausbildung abgeben.

Baden-Württemberg beabsichtigt ebenfalls nicht die allgemeine Einführung des 10. Hauptschuljahres. Es ermöglicht Schülern, in einem weiterführenden Zug unter bestimmten Bedingungen die "mittlere Reife" zu erlangen. In einem 1975 vom Kultusministerium veröffentlichten "Aktionsprogramm" wird die Einführung einer Hauptschulabschlußprüfung - ähnlich wie in Bayern - erwogen. Entsprechende Schulversuche werden derzeit durchgeführt. Man er-

hofft sich dadurch eine Verbesserung der Lernmotivation. Die negativen Nebenwirkungen werden dabei in der Diskussion mit abgewogen: "Der Hauptschullehrer wird in einer ständigen Konfliktsituation stehen: Er muß seinen Schülern einerseits einen optimalen Prüfungserfolg ermöglichen, andererseits soll er sich ihnen auch mit dem entsprechenden Zeitaufwand pädagogisch zuwenden." <sup>2</sup> Kritiker sehen darin die Gefahr eines am Prüfungserfolg orientierten Unterrichts, welcher Leistungen fordert, die mit der Situation und den Interessen der Schüler vielfach wenig gemeinsam haben.

Trotz des Hauptschulaufbaus in den Bundesländern zu einer "weiterführenden Schule" mit besonderem Profil gewann dieser Schulzweig nicht die erhoffte Attraktivität. Denn der "Zuwachs in Realschulen und Gymnasien hat erstmals 1972 dazu geführt, daß es in der 7. Jahrgangsstufe mehr Realschüler und Gymnasiasten zusammengenommen als Hauptschüler gab." <sup>3</sup> "Negative" Bildungswerbung und bildungsökonomische Prognosen, die eine Sättigung auf dem Arbeitsmarkt bezüglich Höherqualifizierter konstatieren, könnten eine Trendwende bewirken. Verdrängungsmechanismen im Beschäftigungssystem und - damit verbunden - erhöhte Chancen für Besitzer eines breiteren Qualifikationsprofils im Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze werden jedoch so lange die Bildungsnachfrage forcieren, als die Hauptschule ihren berufsspezifischen Bildungsweg nicht realitätsnäher und arbeitsmarktgerechter anzubieten imstande ist.

## 7.2 Der "qualifizierende Abschluß" in Bayern und seine Nachfrage

Nach dem Bildungsauftrag der Hauptschule übernimmt der qualifizierende Abschluß eine doppelte Funktion: Er soll zu einer besseren Durchlässigkeit im Sekundarschulbereich beitragen, insofern ein Berechtigungszertifikat ausgestellt wird. Außerdem soll der Prüfling seine besondere Qualifikation für den berufsbezogenen Bildungsweg nachweisen.

Da die Zulassung zur Abschlußprüfung von der Teilnahme an Leistungskursen A in Deutsch, Mathematik, Englisch bzw. Physik/

Chemie und von mindestens befriedigenden Leistungen im Unterrichtsgebiet Arbeits- und Soziallehre abhängt, gewinnt die Leistungsdifferenzierung in der Hauptschule an Bedeutung. Die Prüflinge haben schriftliche, mündliche und praktische Prüfungen abzulegen, wobei auch die Jahresfortgangsnote berücksichtigt wird. Daß das Angebot an der Hauptschulabschlußprüfung wahrgenommen wird, soweit die Leistungsvoraussetzungen dies ermöglichen, zeigt die Statistik:

Schuljahr	Schüler in der 9. Jahrgangsstufe	Meldung zur Abschlußprüfung	Die Prüfung haben bestanden
1969/70	61279 = 100%	28859 = 47,09%	23062 = 37,63%
1970/71	63178 = 100%	31674 = 50,13%	27680 = 43,81%
1971/72	71256 = 100%	37645 = 52,83%	33176 = 46,39%
1972/73	72928 = 100%	41378 = 56,73%	35851 = 49,19%
1973/74	78119 = 100%	49127 = 62,88%	40398 = 51,71%
1974/75	80626 = 100%	40868 = 50,68%	39884 = 49,46%
1975/76	82522 = 100%	43081 = 52,20%	42376 = 51,35%

Die verhältnismäßig geringen Durchfallquoten resultieren vorwiegend aus den Prüfungsvoraussetzungen. Jeder Schüler mußte sich während des Schuljahres innerhalb des Leistungs-Kurs-systems ständig neu qualifizieren.

Bei der Arbeitgeberseite, speziell der Industrie, fand die berufsorientierte Ausbildung, speziell die durch das Prüfungssystem bedingte Leistungserhöhung ein positives Echo.

Sie konnte ihr entsprechendes Interesse bei der Gestaltung der inhaltlichen Lehrplanaufgaben artikulieren. Die BfA sorgt außerdem für ein Feedback, so daß die Anforderungen des Beschäftigungssystems ihren Niederschlag im Lehrkanon finden.

Die zunehmende Zahl der Bewerber für den qualifizierenden Abschluß von außerhalb der Hauptschule ist ein Indiz für die wachsende Attraktivität der Abschlußprüfungen an Hauptschulen und für die Notwendigkeit einer qualifizierten Ausbildung. Während

1970 167 solcher Bewerber die Prüfung in Bayern bestanden, wuchs die Zahl 1971 auf 508. Im Jahr 1973 gab es bereits 1113 erfolgreiche Absolventen von außerhalb der Hauptschule.

Eine Studie über die spezifischen Leistungen und die Teilnahme der Schüler am qualifizierenden Abschluß hinsichtlich regionaler Struktur, Bekenntnis, Geschlecht etc. fertigte Nowey<sup>4</sup> an.

In Industriebetrieben, besonders solchen mit Lehrwerkstätten, die eine fundierte berufliche Ausbildung im Praxisbereich garantieren, besteht die eindeutige Tendenz der Bevorzugung von Absolventen des qualifizierenden Abschlusses vor "normalen" Hauptschulabgängern und "Abbrechern" aus anderen Schularten. Eine signifikante Zunahme der Lehrberufe für Hauptschüler mit qualifizierendem Abschluß zeigt sich jedoch auch im Dienstleistungsbereich und in traditionellen Handwerkberufen (z.B.: Bäcker, Konditor)<sup>5</sup>. Insofern ist die erfolgreiche Teilnahme am qualifizierenden Abschluß für viele Hauptschüler ein existentielles Problem. Diese Sorge um den zukünftigen Arbeitsplatz zeitigt jedoch auch negative Wirkungen in der Schule. Die Prüfungsanforderungen strukturieren das Schulgeschehen und Lernklima, favorisieren lernzielorientiertes Vorgehen, schränken die Möglichkeit des Eingehens auf Schülerinteressen ein oder verhindern solches ganz.

### 7.3 Auswirkungen der heutigen Situation des Bildungswesens und der Beschäftigungslage

Die Bildungsexpansion, die ein Anwachsen der Bildungsnachfrage in Realschulen und Gymnasien bewirkte, geburtenstarke Jahrgänge, die auf den Arbeitsmarkt drängen und die mit dem Zusammenfallen wirtschaftlicher Rezession die prekäre Lehrstellensituation verschärfen, fehlender Flexibilitätsspielraum zur Schaffung neuer ausbildungsadäquater Berufsfelder auf Seiten des Beschäftigungssystems, führen zu einem fatalen "Verdrängungsmechanismus". Bei verknüpften Ausbildungsplätzen werden ... Realschüler sehr oft den Hauptschulabsolventen vorgezogen. Der qualifizierte Hauptschulabschluß ist gegenüber dem Realschulabschluß eine fast zu vernachlässigende Größe"<sup>6</sup> Die derzeitige Statistik läßt die

Prognose zu, daß in Zukunft die Tendenz zunimmt, daß Abiturienten den Realschul- und diese den Hauptschulabgängern die Ausbildungsplätze wegnehmen. Doch auch hauptschulintern ist die derzeitige Situation vom Verdrängungsmechanismus gekennzeichnet, d.h. daß der Verteilungsprozeß auf dem Lehrstellenmarkt primär zu Lasten von Schülern ohne Abschlußqualifikation geht. Hauptschulabsolventen haben also eine sehr eingeschränkte "Berufswahl". Es läßt sich demnach die These von einem qualifizierenden Abschluß ohne Perspektive aufstellen.

#### 7.4 Zielsetzung und Realität der Hauptschulgeschichte

Dieses negative Resumé nach einem guten Jahrzehnt der Geschichte der Hauptschule ist nicht allein den wirtschaftsbedingten Einflüssen anzulasten. Es liegt auch begründet in der Diskrepanz zwischen ehemaligen bildungspolitischen Absichtserklärungen und Zielsetzungen und der daraus gewordenen Realität:

- Die Hauptschule ist nicht zur Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens entwickelt worden; denn das erforderte eine Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, eine enge Kooperation mit der Berufsschule, die Durchführung von Schülerpraktika, die institutionelle Einbeziehung der Berufsberatung ab dem 7. Schülerjahrgang.
- Die Berufswahlvorbereitung hat sich den veränderten ökonomischen Verhältnissen nicht angepaßt. Sie blendet wesentliche Aspekte der Arbeit- und Ausbildungsverhältnisse aus, und zwar "genau die heute beschäftigungs- und sozial-politisch so drängend gewordenen Probleme des zwar freien, aber sehr unsozialen Marktes menschlicher Arbeitskraft."<sup>7</sup>
- Der Arbeitslehreunterricht läßt sich vielfach bezüglich der politischen Handlungskompetenz als defizitär kennzeichnen. Die Einbeziehung politisch-ökonomischer Bedingungen und das daraus resultierende "Handlungswissen" in die Arbeitslehre macht diese noch keineswegs zum "Mülleimer der Bildungsreform".<sup>8</sup> Vielmehr muß "Qualifikation" - im Gegensatz zu einem ökonomisch verengten Qualifikationsbegriff - auch politisch begriffen werden.<sup>9</sup>

- Der Berufswahlunterricht liefert vielfach illusionäre Informationen. Zwar ist die "klassische Berufswahltheorie", die eine Harmonie von Eignungs-, Neigungs- und Berufsstruktur voraussetzt, d.h. daß die Berufswahl in der Feststellung dessen, was jemand kann und will, und dann in der Suche nach dem dafür passenden Beruf besteht, von der "neotechnischen Berufswahltheorie" mit der Betonung der Flexibilität beider Pole abgelöst worden. Die Beschränkung der Berufsmöglichkeiten durch die soziale Determination der individuellen Biographie und die arbeitsmarktpolitische Situation macht die Berufs"wahl" zur Illusion. Es gibt keine abstrakte Freiheit der Berufswahl, sondern die Möglichkeit der Entscheidung ist vorgegeben durch die gesellschaftlichen Bedingungen. Aufgabe der Schule ist es, diese zu vermitteln in Verbindung mit politischer Bildung, "welche die Orientierungsgrundlage liefert, um zur kollektiven Einflußnahme auf die Entwicklung der Arbeits- und Lebensbedingungen und zu deren Veränderung zu befähigen." <sup>10</sup>

Die Berufsvorbereitung in der Schule muß, wenn sie "nicht Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten betreiben, sondern Möglichkeiten eigenständiger Handlungsregulation der Jugendlichen erweitern will" <sup>11</sup>, ausgehen von deren sozialer Situation und ihren realen Interessen.

- Lehrern fehlt die nötige Ausbildung <sup>12</sup>, Praxiserfahrung und Kompetenz zur Erteilung der Arbeitslehre, zur realitätsgerechten Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt. Sie haben - so lautet ein Urteil aus dem Mund eines Hauptschullehrers - "kaum einen Erfahrungshintergrund in diesen Berufen, die für die Hauptschüler angeboten werden. Und von daher gibt es schon außer der laufenden Organisation für den einzelnen Lehrer sehr starke Probleme, vor allem was die Glaubwürdigkeit des Unterrichts betrifft." <sup>13</sup>
- Die Thematisierung von Sachverhalten aus der Arbeits- und Wirtschaftswelt auf dem schulischen Mediensektor weist große Lücken auf.

## 7.5 Forderungen

Neben den im obigen Kritik-Katalog implizit enthaltenen Forderungen und Konsequenzen müßten im gesellschafts- und bildungspolitischen Gesamtkontext folgende Punkte realisiert werden:

Bildungspolitik läßt sich heute nur mehr im Kontext von Wirtschafts-, Sozial- und Gesellschaftspolitik betreiben. Die in Zukunft in einem noch viel stärkeren Maße sich ergebene Freisetzung von Arbeitskräften durch die Automation und durch den vermehrten Einsatz von Mikroprozessoren hat Konsequenzen für die Qualifikation der Arbeitskräfte und für das politische Handeln des Staates.

Zum einem muß realitätsnäher und höher qualifiziert werden zur Vermittlung der Fähigkeit, technische Probleme zu lösen und zur Schaffung innovativer Motivation, d.h. der Bereitschaft und Fähigkeit zur ständigen Fort- und Weiterbildung.

Arbeitslehre ist nicht das profilbildende Fach der Hauptschule, sondern muß im Lehrkanon aller weiterführenden Schulen verankert werden. Klafki, der diese Forderung ebenfalls anführt, bringt dafür gesellschaftspolitische Gründe ins Feld: "Wer sich und seine Welt heute kritisch verstehen, sich in ihr angemessen verhalten, die in ihr gegebenen Chancen und Veränderungsmöglichkeiten wahrnehmen und für diese Wirklichkeit in irgendeinem Maße Mitverantwortung übernehmen will, der muß Einblick in diesen komplexen Zusammenhang gewinnen." <sup>14</sup> Auch Hendricks schließt sich dieser Forderung an, wobei er sich eine Profilierung des Faches Arbeitslehre erhofft, das sein "diskriminierendes Stigma... für Unterprivilegierte" <sup>15</sup> einerseits und den zu konstatierenden entpolitisierten Tenor andererseits verlöre. Bei einer Verankerung der Arbeitslehre in allen weiterführenden Schulen sind schulische Ausbildungsgänge mit praktischer Ausbildung - etwa im "Sandwichsystem", d.h. in abwechselnden Phasen - zu verzahnen. Nur so ließen sich der notwendige Praxisbezug verwirklichen und handlungsirrelevante Formalqualifikation abbauen. "Die Konzeption einer Arbeits- und Wirtschaftslehre muß in ihrer Organisation und Struktur so angelegt sein, daß sie einmal sinnvolle

Ausstiege ins Berufsleben ermöglicht und gleichzeitig neue Zugänge zur Hochschulreife eröffnet." <sup>16</sup>

Da das Arbeitsplatzrisiko mit wachsendem Bildungsstand abnimmt, und Höherqualifikation gesellschaftlich notwendig wird, vermag ein 10. Pflichtschuljahr mit adäquaten Sekundarstufenabschluß die Chancen der Hauptschulabsolventen zu verbessern.

Zum anderen muß der Staat dafür Sorge tragen, einerseits das Berufsgrundbildungsjahr für alle zu ermöglichen, andererseits das Recht auf Arbeit durch Arbeitszeitverkürzung, Bildungsurlaub und Schaffung neuer Arbeitsplätze einzulösen. Auf dem Sektor von Bildung und Erziehung, Freizeitgestaltung, im sozialen und ästhetischen Bereich ist dies ebenso möglich und geboten wie in der Industrie, wo Rohstoffknappheit den Ausbau der Technologie für das Recycling erfordert. <sup>17</sup> Dieser Prozeß kann beschleunigt werden, wenn das Bildungssystem nicht erst in akuter Notlage reagiert, sondern seine Angebote auf den genannten Sektoren schnell entwickelt und forciert und somit zur Schaffung von Arbeitsplätzen beiträgt.

"Die traditionelle Ausbildung der Volksschullehrer reicht für den Unterrichtsbereich der Arbeitslehre nicht aus. Nur der Lehrer kann für Beruf und Arbeit erziehen, der diese Welt aus eigenem Erleben kennt." <sup>18</sup>

Ein projektorientiertes verlängertes Studium, obligatorische Praktika in den verschiedenen Erwerbszweigen, eine turnusmäßige Freisetzung und Verpflichtung zum Weiterstudium, bei welchem die neuesten Informationen vom jeweiligen Stand des Beschäftigungssystems didaktisch verarbeitet werden, können hier Abhilfe leisten.

Eine auf diese Weise gewonnene Realitätsnähe und verbesserte Kompetenz benötigt darüber hinaus die Relativierung der Lehrerrolle: Experten aus Arbeit, Wirtschaft, Gewerkschaften und Parteien sollten den Schülern direkte Informationen liefern, Lehrlinge aus Betrieb und Berufsschule berichten, Jugendvertreter die Bedingungen und Möglichkeiten politischer und sozialer Arbeit in der Arbeitswelt schildern, Ausbilder die Anforderungen

in der beruflichen Bildung darstellen, Betriebsräte über die innerbetriebliche Mitbestimmung Rede und Antwort stehen.<sup>19</sup> So ließe sich eine Verbindung von Theorie und Praxis, von Schule und Leben herstellen. "Wir brauchen eine rasche, eine zielbewußte und entschiedene Therapie."<sup>20</sup>



## A n m e r k u n g e n

### Zum Vorwort:

1. H.-K. Beckmann behauptet: "Die Hauptschule wurde nicht zur weiterführenden Schule, sondern zur Restschule."  
Beckmann, H.-K.: Der Hauptschüler - Leidtragender der Schulreform. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1975, H. 12, S. 647

Dieses Urteil von Beckmann ist empirisch gerechtfertigt, wenn man berücksichtigt, daß die Schüler der Hauptschule sich vornehmlich aus Kindern deutscher Arbeiterfamilien und ausländischer Arbeitnehmer rekrutieren, so daß sie nach Frister "aufgrund einer negativen Auslese in der Schule gettoisiert werden." Vgl.:

Frister, E.: Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit. Köln/Frankfurt a.M. 1976, S. 80

Der Restschulcharakter trifft, was den Prozentanteil der Hauptschüler pro Altersjahrgang und die Rekrutierungsstruktur angeht, noch stärker auf West-Berlin zu, wie Preuss-Lausitz in einer empirischen Studie nachgewiesen hat.

Vgl.: Preuss-Lausitz, U.: Von der Hauptschule zur Restschule. In: Hauptschule, hrsgg. von der Redaktion: betrifft: erziehung. Weinheim/Basel 1977, S. 13-22

2. Vgl.: Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 33
3. Blankertz, H.: Die Verbindung von Abitur und Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1977, H. 3, S. 329
4. Lempert, W.: Demokratie und Erziehung in Amerika. Neuere Untersuchungen zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem in den USA. In: Neue Sammlung 1977, H. 2, S. 166
5. Schmidt, H.: Unser Bildungssystem braucht mehr Humanität. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976, S. 13

6. Lempert, W.: a.a.O. 1977, S. 169
7. Vgl.: Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 50, Stuttgart 1975, S. 217 - 252, bes. S. 244 ff

Zu Kapitel 1:

1. Vgl.: Gmelch, A.; Steinhorst, H.: Curriculum. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 1, Baltmannsweiler 1978, S. 118
2. Vgl.: Oppolzer, S.: Theorie der Schule. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2, Baltmannsweiler 1978, S. 798 ff
3. Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied u. Berlin <sup>5</sup>1975, S. 45
4. Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt a.M. 1968, S. 63
5. Rülcker, T.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg 1976, S. 14
6. Habermas, J.: a.a.O. 1968, S. 162
7. Vgl.: Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974
8. Vgl.: Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München 1975, S. 58 ff
9. Vgl.: Heydorn, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970
10. Stratmann, K.; Bartel, W.(Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. XXIII
11. Vgl.: Leu, H.R.: Berufsausbildung als allgemeine und fach-

liche Qualifizierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1978, H. 1, S. 21-35, bes. S. 28 ff

12. Blankertz, H.: a.a.O. in: Z.f.Päd. 1977, H. 3, S. 340

### Zu Kapitel 2:

1. Picht, G.: Die Deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten u. Freiburg i.Br. 1964
2. Beckmann, H.-K.; Jens, G.; Sawallisch, H.-J. (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S. 5
3. Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Stuttgart 1959, S. 17 u. 26 ff
4. Gerhard Wehle weist in seinem Aufsatz von 1967 ( S. 543, Anm. 14) darauf hin, daß die Aufnahme des Begriffes "Hauptschule" wahrscheinlich auf eine Anregung Wilhelm Flitners zurückgehe und keine Neuprägung des Deutschen Ausschusses sei.  
Vgl. Wehle, G.: Die Hauptschule zwischen Entwurf und Verwirklichung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1967, S. 539-562
5. Keck, R.: Begriffsgeschichte "Hauptschule" - Motive und Modelle. In: W.S. Nicklis (Hrsg.): Hauptschule als Sekundarschule. Bad Heilbrunn 1970, S. 39
6. Vgl. u.a. Schramm, A.: Beiträge zur Geschichte der Hauptschule. Meisenheim am Glan, 1969.  
Roth, A.: Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule. Ratingen 1966.  
Kledzik, U.J.(Hrsg.): Entwurf einer Hauptschule. Eine Analyse der Erfahrungen, Probleme und Möglichkeiten unter besonderer Berücksichtigung eines 10. Pflichtschuljahres in Berlin. Hannover 1967 (Auswahl Reihe B 6/7)  
Franz, U./Hoffmann, M.: Hauptschule. Erfahrungen - Probleme - Bilanz. Kronberg/Ts. 1975
7. Reimers, E.: Schule. In: H.H. Groothoff (Hrsg.): Pädagogik. Fischer Lexikon. Frankfurt 1964
8. Reimers, E.: Hauptschule. In: H.H. Groothoff (Hrsg.): Pädago-

- gik. Fischer Lexikon. Neubearbeitung <sup>11</sup>1974, S.122
9. Im Reichsschulgesetz von 1920 wurde die 4jährige Grundschule als gemeinsame obligatorische Grundstufe des Schulwesens durchgesetzt mit der Aufgabe, die grundlegende Bildung sowohl für die Oberstufe der Volksschule als auch für die weiterführenden Schulen zu vermitteln.
  10. Keck, R.: Begriffsgeschichte "Hauptschule" - Motive und Modelle, a.a.O. 1970, S. 52
  11. Schulenberg, W.: Schule als Institution der Gesellschaft. In: J. Speck, G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. II. München 1970, S. 405
  12. Vgl. Wurzbacher, G. (unter Mitarbeit von U. Schlottmann): Beruf und Schule als Faktoren sozio-kultureller und personaler Strukturierung und Veränderung. In: Th. Scharmann (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart <sup>2</sup>1974, S. 106
  13. Vgl. Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. Bad Heilbrunn 1969, S. 11
  14. Kaiser, F.-J.: a.a.O. 1969, S. 12
  15. Es handelt sich hier um eine religiöse Berufsauffassung, die sich im Altprotestantismus herausbildete (vocatio). Die berufliche Pflichterfüllung des einzelnen erschien als Dienst vor Gott.  
Vgl.: Fürstenberg, F.: Normenkonflikte beim Eintritt in das Berufsleben. In: Th. Scharmann (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart <sup>2</sup>1974, S. 211
  16. Vgl.: Seyfert, R.: Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule. Dresden 1931; ebenso:  
Seyfert, R.: Der Einbau einer volkstümlichen Bildung in die national-politische Erziehung. In: Deutsches Bildungswesen 1. Jhg. 1933, S. 161 f
  17. Stöcker, K.: Volksschulgemäße Bildungsarbeit. München 1957; vgl. auch:  
Freudenthal, H.: Volkstümliche Bildung. München 1957

18. Das "volkstümliche Denken" - von C. Schietzel aufgrund einer Mundartanalyse als "konkret, praktisch und situationsgebunden" charakterisiert - besitze "eine von der wissenschaftlichen abweichende, aber doch vollwertige Logik".  
Vgl.: Schietzel, C.: Das volkstümliche Denken und der sachkundige Unterricht in der Volksschule. Hamburg <sup>2</sup>1948, S. 25  
ders.: Volkstümliche Bildung auf der Volksschuloberstufe. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1961, S. 427 ff
19. Vgl.: Glöckel, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim 1964, S. 221
20. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Folge 7/8, Stuttgart 1964, S. 21; Gesamtausgabe 1966, S. 381
21. Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule. München <sup>9</sup>1950, S. 24
22. Wilhelm, Th.: Die Überlieferung der idealistischen Arbeitspädagogik. Der Beitrag Kerschensteiners zum Thema Jugend in Schule und Beruf. In: Th. Scharmann (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart <sup>2</sup>1974, S. 128
23. Roth, A.: Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule. Ratingen 1966, S. 47
24. Schulenberg, W.: a.a.O. 1970, S. 410 f
25. Ders. a.a.O. 1970, S. 417;  
Vgl. auch: Gmelch, A.; Steinhorst, H.: Mitbestimmung im Ausbildungssektor. In: H.Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2. Baltmannsweiler 1978, S. 579-589
26. Dietrich, Th.: Schule und Lehrerbildung nach 1945 (BRD und DDR). In: H.Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 2, Baltmannsweiler 1978, S. 667
27. Die Zusammenfassung der Diskussion dieses Problems liefert: Glöckel, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim 1964

28. Vgl.: Scheibe, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule,  
Bd. II Bad Heilbrunn (Klinkhardts Päd. Quellentexte)  
21974, S. 88 f
29. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen; Emp-  
fehlungen und Gutachten 1953 - 1965. Gesamtausgabe  
besorgt von H. Bohnenkamp; W. Dirks; D. Knab. Stutt-  
gart 1966, S. 20
30. Vgl. Empfehlungen I, S. 26, Gesamtausgabe S. 347
31. Empfehlungen 7/8, S. 1; Gesamtausgabe S. 363
32. Heimann, P.; Kledzik, U.J.: Didaktische Grundlegung einer  
vierjährigen Hauptschule. In: U.J. Kledzik (Hrsg.):  
Entwurf einer Hauptschule. Eine Analyse der Erfah-  
rungen, Probleme und Möglichkeiten unter besonderer  
Berücksichtigung eines 10. Pflichtschuljahres in  
Berlin. Hannover 1967 (Auswahl Reihe B. 6/7), S.70
33. Wehle, G.: Die Hauptschule zwischen Entwurf und Verwirklichung.  
In: Z.f.Päd. 1967, S. 548
34. Bereiche und Möglichkeiten der Lebensorientierung aufgrund  
der Analyse der modernen Lebenssituation waren u.a. aufge-  
zeigt worden von:  
Roth, H.: Primitiv-Pubertät und Schule. Ein Beitrag zur Neu-  
begründung einer Jugendschule. In: Die Deutsche  
Schule 1960, H. 2, S. 60 f
35. Vgl.: König, R.: Über den Funktionswandel der Schule in der  
modernen Industriegesellschaft. In: Universitas  
1959, S. 165 f
36. Vgl.: Wehle, G.: a.a.O. 1967, S. 550
37. Vgl. Empfehlungen zum neunten Schuljahr v. 15.2.1954, I, S.26;  
Gesamtausgabe S. 347 u.:  
Die Volksschule auf dem Lande, Empfehlungen 2, S. 29 u. 31;  
Gesamtausgabe S. 350 u. 352
38. Vgl. Empfehlungen 2, S. 33 f; Gesamtausgabe S. 354 f
39. Vgl. Empfehlungen 7/8, S. 21: Der Eigencharakter der Haupt-  
schule u. S. 41 f: Arbeitslehre; Gesamtausgabe S. 381 u.  
S. 401 f

40. Das Problem wird differenziert behandelt bei:  
Roth, A.: Idee und Gestalt der künftigen Hauptschule. Ratingen 1966, S. 144 ff: Grundlegung einer humanen Arbeitshaltung durch den Unterricht der Hauptschule.  
Die dort aufgeführten Grundhaltungen und geforderten Normen werden jedoch nicht auf dem Hintergrund der arbeitsteiligen kapitalistischen Gesellschaft, der "sozialen Marktwirtschaft" etc. legitimiert. Es ist zu fragen, wer wie bestimmt, was eine "aufgabengerechte Haltung" (S. 149), eine Leistungsbereitschaft (S. 150), eine "lebensmäßige Eingliederung in den Apparat der Arbeitswelt" (S. 151) ist und wieweit nicht Solidarität von Arbeitnehmern zur Erreichung einer Humanisierung der Arbeit als notwendiges, jedoch weder inhaltlich noch methodisch formuliertes Ziel sich aus dem Grundgesetz ergibt.
41. Empfehlungen 7/8, S. 1; Gesamtausgabe S. 363
42. Vgl. dazu die kritische Stellungnahme von  
Blankertz, H.: Der Deutsche Ausschuß und die Berufsbildung ohne Beruf. In: B. Tollkötter: Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion. Weinheim 1967, S. 58 ff; außerdem: Blankertz, H.: Arbeitslehre in der Hauptschule, Essen 1967
43. Empfehlungen 7/8, S. 122; Gesamtausgabe S. 483
44. Linke, B.: Freizeit und Lebensgestaltung als zentrale Inhalte einer neuzugestaltenden Hauptschule. In: W.S.Nicklis (Hrsg.): Hauptschule als Sekundarschule. Bad Heilbrunn 1970, S. 111-138; (zit. S. 128)
45. Vgl. Wehle, G.: a.a.O. 1967, S. 555
46. Empfehlungen 7/8, S. 21, Gesamtausgabe S. 381
47. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 29, 30, 33, 34, 64, 166 erwähnen "Wissenschaftsorientiertheit", "Wissenschaftsorientierung", "Wissenschaftsbestimmtheit" von Lerninhalten und Vermittlung.
48. Vgl.: Holthoff, F.: Die Hauptschule - ein nicht eingelöstes Versprechen? In: H. Gröschel; H.-J. Ipfling; A. Krieglstein (Hrsg.): Hauptschule - heute.

- Pädagogisch-psychologische Probleme. Lehr- und Lernbereiche. München 1976, S. 22 u. 25 ff
49. Die Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung der KMK vom 5.2.1971 beschreibt im einzelnen die Aufgaben der Schule in der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung.
  50. Vgl. die Analyse der Hauptschule in Baden-Württemberg von: Scholz, G.: Hauptschule 1972 und 1976. In: Hauptschule. Herausgegeben von der Redaktion: betrifft: erziehung. Weinheim/Basel 1977, S. 8 ff
  51. Vgl. Bayern
  52. Vgl.: Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 19
  53. Dergl.: S. 147
  54. Heydorn, H.J.: Zum Widerspruch im Bildungsprozeß. In: Das Argument 80, Berlin 1973, S.9
  55. Vgl. Strukturplan S. 40
  56. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Bonn <sup>2</sup>1971, bes. S. 28 ff, S. 40, S. 43 f
  57. Vgl. Strukturplan, S. 148
  58. ebenda, S. 151
  59. Nyssen, E.: Zur Situation der Hauptschule. In: E. Nyssen (Hrsg.): Unterrichtspraxis in der Hauptschule. Situationsanalysen und Unterrichtsmodelle. Reinbek b. Hamburg 1975, S. 24 (rororo 6938)

### Zu Kapitel 3:

1. Vgl.: Menze, C.: Bildung. In: J. Speck; G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1. München 1970, S. 134 ff;  
Lichtenstein, E.: Bildung. In: J. Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1, Darmstadt 1971, Sp. 921 f
2. Menze, C.: a.a.O. 1970, S. 135

3. Blankertz, H.: Bildung - Bildungstheorie. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976, S. 66,
4. Menze, C.: a.a.O. 1970, S. 136
5. Vgl.: Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969, S. 13 ff;  
Stratmann, K.: Historische Pädagogik als Mittel der Entmythologisierung und Entideologisierung - dargestellt am Beispiel des Berufsbegriffes. In: Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Festschrift für H.-H. Groothoff. Hannover 1975, S. 304 ff
6. Menze, C.: a.a.O. 1970, S. 138
7. Vgl.: Menze, C.: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit. In: Pädagogische Rundschau 1966, H. 3, S. 417 ff
8. Blankertz, H.: a.a.O. 1969, S. 14
9. Vgl.: Lichtenstein, E.: a.a.O. 1971, Sp. 927
10. Heid, H.: "Bildung" vor den Ansprüchen des Beschäftigungssystems. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976, S. 78 f
11. Litt, Th.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: E. Dauenhauer; N. Kluge (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn 1977, S. 14
12. Menze, C.: a.a.O. 1970, S. 158
13. Vgl.: Stratmann, K.: Integration von Allgemein- und Berufsbildung - ihre Bedingungen und Konsequenzen. In: Neue Sammlung 1973, H. 2, S. 153 ff u.  
Münch, J.: Das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: E. Dauenhauer; M. Kluge (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn 1977, S. 54 u. S. 59 ff
14. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Gesamtausgabe S. 880 (=Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbil-

dung 4,30)

15. Frister, E.: Zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe des Bildungswesens. In: Berufliche Bildung 1970, S. 274 u. 275
16. Stratmann, K.: a.a.O. 1973, S. 156
17. Lichtenstein, E.: Bildung. In: J. Ritter (Hrsg.): a.a.O. 1971, Sp. 927
18. Blankertz, H.: Bildung - Bildungstheorie; a.a.O. <sup>2</sup>1976, S.67
19. Blankertz, H.: ebenda
20. Menze, C.: a.a.O. in: J. Speck; G. Wehle (Hrsg.): 1970, S. 159
21. Vgl.: Kaiser, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In: P. Menck; G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode - Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 129 - 144, bes. 135 ff;  
Kaiser, H.-J.; Menck, P.: Methodik und Didaktik. Vorüberlegungen zu einer Ortsbestimmung pädagogischer Methodenlehren. In: P. Menck; G. Thoma (Hrsg.): Unterrichtsmethode - Intuition, Reflexion, Organisation. München 1972, S. 145 - 157
22. Vgl. Oppolzer, S.; Gmelch, A.: Die Artikulation des Unterrichts in historischer Sicht. In: F.O. Schmaderer (Hrsg.): Lernplanung und Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage pädagogischer und lernpsychologischer Erkenntnisse. München 1977, S. 66
23. Lichtenstein, E.: a.a.O., in: J. Ritter (Hrsg.): 1971, Sp. 936  
Vgl.: Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
24. Blankertz, H.: Bildung - Bildungstheorie; a.a.O. <sup>2</sup>1976, S.68
25. Vgl.: Heid, H.: "Bildung" vor den Ansprüchen des Beschäftigungssystems, a.a.O. 1976, S. 80 ff
26. Vgl.: Münch, J.: a.a.O. 1977, S. 64
27. Ballauf, Th.: Schule der Zukunft. 3. Aufl. Bochum o.J. S. 16 ff

28. Heid, H.: a.a.O. 1976, S. 98
29. ders. a.a.O. 1976, S. 91
30. Vgl.: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969;  
Skowronek, H. (Hrsg.): Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973
31. Heid, H.: a.a.O. 1976, S. 97 f
32. Münch, J.: a.a.O. 1977, S. 63
33. Giesecke, H.: Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische  
Bildung - ihre Einheit und ihr Zusammenhang. In:  
E. Dauenhauer; N. Kluge (Hrsg.): Das Verhältnis  
von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heil-  
brunn 1977, S. 43
34. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission.  
Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Ver-  
bindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart  
1974, S. 54
35. Vgl.: Rülcker, Th.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft.  
Eine Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven  
und Grenzen der deutschen Curriculum Diskussion.  
Heidelberg 1976, S. 123 ff
36. Blankertz, H.: Bildung - Bildungstheorie; a.a.O. <sup>2</sup>1976,  
S. 65
37. Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen  
als Haushalt und als Investition. Freiburg i.Br.  
1963, S. 106 u. 107
38. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission;  
a.a.O. 1974, S. 65
39. Baethge, M.: Qualifikation - Qualifikationsstruktur. In:  
Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung.  
München <sup>2</sup>1976, S. 479
40. Ders.: ebenda
41. Heinrich, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform.  
Frankfurt a.M. 1973, S. 93
42. Vgl.: Becker, E.; Jungblut, G.: Strategien der Bildungs-  
produktion. Eine Untersuchung über Bildungs-  
ökonomie, Curriculumentwicklung und Didaktik im  
Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung.  
Frankfurt a.M. 1972, S. 60

43. Rülcker, Th.: a.a.O. 1976, S. 139
44. Vgl. u.a.: Müller, P.: Soziologische Problemanalyse. In: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 28. Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen unter besonderer Berücksichtigung eines Systemvergleiches von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik. Das Beispiel der Jungarbeiter. Hannover 1974, S. 110 ff
45. Heinrich, R.: a.a.O. 1973, S. 98
46. Dahrendorf, R.: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1956, S. 540 ff;  
Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt a.M. 1970
47. Baethge, M.: a.a.O. <sup>2</sup>1976, S. 479
48. ders. <sup>2</sup>1976, S. 479 f
49. Vgl. Bammé, A.; Holling, E.: Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion. Hamburg/Berlin 1976, S. 159 ff (Kap. 4: Qualifikation und Sozialisation - Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Ausbildung)
50. Spranger, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: H. Röhrs (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 1963, S. 30
51. Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft (Studienreihe des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen). Frankfurt a.M. 1970, S. 59
52. Altvater, E.; Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971;  
Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972, S. 140 ff
53. Vgl.: Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Frankfurt a.M. 1971;  
Nyssen, F. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971

54. Raschert, J.: Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanungsarbeit. In: Reform von Bildungsplänen. Frankfurt/Berlin/Bonn/München 1969, S. 54-60
55. Rülcker, T.: a.a.O. 1976, S. 142 f
56. Zimmer, J.: Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung. In: J. Zimmer (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich Bd. 1, München 1973, S.45

#### Zu Kapitel 4:

1. Vgl.: Fricke, E.; Fricke, W.: Industriesoziologie und Humanisierung der Arbeit. Über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten industriesoziologischer Forschung, einen Beitrag zur autonomie-orientierten Gestaltung von Arbeitssystemen zu leisten. In: Soziale Welt 28/1977, S. 91-108  
Vilmar, F.: Humanisierung der Arbeit. Entwurf eines integralen Konzepts für die Bundesrepublik. In: Politik und Zeitgeschichte 27/1977, H. 43, S. 3-41  
Bust-Bartels, A.: Humanisierung der Arbeit. Einheit von Theorie und Praxis in der DDR? In: Politik und Zeitgeschichte 27/1977, H. 43, S. 41-55;  
Oppolzer, A.; Gottschalch, H.; Haug, F.; Kievenheim, Ch.; Nemitz, R. (Hrsg.): Humanisierung der Lohnarbeit? Der Kampf um die Arbeitsbedingungen. Berlin 1977, Argument-Sonderband AS 14
2. Projektgruppe Automation und Qualifikation (Haug, F.; Gottschalch, H.; May, H.; Nemitz, R.; Ohm, Ch.; Räthzel, N.; v. Treeck, W.; Waldhubel, Th.): Bd. II: Entwicklung der Arbeitstätigkeiten und die Methode ihrer Erfassung. Berlin 1978, (Argument - Sonderbände AS 19)
3. Diess.: ebenda S. 15, S. 16, S. 17
4. Chenu, M.D.: Arbeit. In: Ritter, J.(Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel/Stuttgart 1971, Bd. 1 Sp. 481

- Vgl. auch: Kern, P.: Vom humanistischen Sinn der "Arbeit" und der "Leistung". In: Pädagogische Rundschau 1977, H. 9, S. 778
5. Vgl.: Kern, H.; Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt a.M. 1970, S. 186 f
  6. Vgl. Marx, K.: Haupttext: Die entfremdete Arbeit. In: Ökonomisch-philosophische Mss. (1844) MEGA I/3, 81-94
  7. Ipfling, H.-J. (Hrsg.): Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. Stichwort: Arbeit. München 1974, S. 27
  8. Vgl.: Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt a.M. 1968
  9. Vgl.: Luckmann, T.; Sprondel, W.M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln 1972 II (Neue wissenschaftliche Bibliothek. Bd. 55) S. II
  10. Vgl.: Popitz, H.; Bahrtdt, H.P.; Jüres, E.A.; Kesting, H.: Technik und Industriearbeit. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen <sup>2</sup>1964 (1957)
  11. Projektgruppe Automation und Qualifikation (Gluntz, U.; Haug, F.; Nemitz, R.; v. Treeck, W.; Zimmer, G.): Automation führt zur Höherqualifikation. Thesen über Hand- und Kopfarbeit. In: Demokratische Erziehung 1975, H. 4, S. 90-96
  12. Projektgruppe Automation und Qualifikation (Haug, F.; Baumgarten, M.; Gluntz, U.; Gottschalch, H.; May, H.; Nemitz, R.; Ohm, Ch.; Schütte, J.; v. Treeck, W.; Wenk, S.; Zimmer, G.): Automation in der BRD. Argument-Sonderband AS 7. Berlin 1975, S. 22
  13. Arlt, F.: Sozialisationsprozesse in der Arbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976, S. 233
  14. Wurzbacher, G. unter Mitarbeit von Schlottmann, U.: Beruf und Schule als Faktoren sozio-kultureller und personaler Strukturierung und Veränderung. In: Scharmann, Th. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisa-

- tionsfaktoren. Stuttgart <sup>2</sup>1974, S. 106
15. Vgl.: Brockhaus Enzyklopädie in zwanzig Bänden, 2. Band. Wiesbaden 1967, S. 156 f
  16. Ökonomisches Lexikon. Berlin (Ost) DDR 1969, S. 248 f
  17. Projektgruppe Automation und Qualifikation: Automation in der BRD. Berlin 1975, Das Argument AS 7, S. 8
  18. Vgl.: Bernal, J.D.: Wissenschaft. Science in History. Bd. 3. Reinbek b. Hamburg 1970, S. 792
  19. Neugebauer, M.; Oitzl, E.; Quietzch, G.:  
Menschenleere Betriebe durch Prozeßrechner?  
Strukturen, Anwendungen, Aussichten. In: Umschau 1977, H. 21, S. 687
  20. Hegelheimer, A.; Alt, Ch.; Foster-Dangers, H.:  
Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise  
über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung.  
Hannover 1975, S. 30 = Schriften zur Berufsbildungs-  
forschung Bd. 33
  21. Vgl.: Projektgruppe Automation und Qualifikation; a.a.O. 1975,  
(AS 7) S. 79 ff: Entwicklung der Arbeitskräftestruktur
  22. ebenda, S. 83
  23. Vgl.: ebenda, S. 92, S. 123
  24. Vgl.: Falk, W.; Kubitschek, H.: Über den Zusammenhang zwi-  
schen der Entwicklung der Produktivkräfte und den  
Arbeitsfertigkeiten der unmittelbaren Produzenten  
unter den Bedingungen des Imperialismus. In: Jahr-  
buch für Wirtschaftsgeschichte 1964, Teil II/III.  
Berlin (Ost)/DDR 1964, S. 52: Die Dequalifizierung  
hängt direkt ab "von der Einführung neuer Maschi-  
nensysteme, neuer Produktionsverfahren und organi-  
satorischer Veränderungen... Die Einführung neuer  
Maschinen setzte die Arbeitsteilung voraus, aber  
gleichzeitig schuf sie ihrerseits die Bedingungen  
für eine noch weitergehende Arbeitsteilung."
  25. Vgl.: Projektgruppe Automation und Qualifikation; a.a.O.  
1975 (AS 7), S. 87 ff
  26. ebenda, S. 88
  27. Vgl.: Kaiser, F.J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer di-

daktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung.  
Bad Heilbrunn 1969, S. 58

28. Vgl.: Statistisches Bundesamt: Klassifizierung der Berufe.  
Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der  
Berufsbenehnungen. Ausgabe 1970, S. 6
29. Vgl.: Popitz, H. u.a., a.a.O. Tübingen <sup>2</sup>1964, S. 190 ff
30. Eine systematische Aufarbeitung dieses Problems versucht  
zu leisten:  
Hegelheimer, A. unter Mitarbeit von Schaeffer, L.:  
Berufsanalyse und Ausbildungsordnung. Eine Problem-  
studie über die Bedeutung von Arbeits- und Berufs-  
analysen für die Entwicklung von Ausbildungsberu-  
fen. Hannover 1977. = Schriften zur Berufsbildungs-  
forschung Bd. 49
31. Vgl.: Hegelheimer, A.: Berufsanalyse und Ausbildungsordnung.  
a.a.O. 1977, S. 10
32. Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen.  
als Haushalt und als Investition. Freiburg 4.Br.  
1963, S. 58
33. Hegelheimer, A.: a.a.O. 1977, S. 15
34. Vgl.: Molle, F.: Leitfaden der Berufsanalyse. Köln u.  
Opladen 1965
35. Vgl.: Hegelheimer, A.; Alt, Ch.; Foster-Dangers, H.:  
Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise  
über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsfor-  
schung. Hannover 1975, S. 83 = Schriften zur Be-  
rufsbildungsforschung Bd. 33
36. Vgl. Leminsky, G.; Helfert, M.: Der Wandel der Arbeitsan-  
forderungen bei technologischen und organisato-  
rischen Änderungen. Theoretische und methodische  
Probleme. Köln 1970
37. Riedel, J.: Arbeits- und Berufsanalyse in berufspädagogi-  
scher Sicht. Braunschweig 1957
38. Mann, W.; Molle, F.: Der Funktionswandel kaufmännischer  
Angestellter des Büro- und Verwaltungsbereichs  
in berufspolitischer Sicht. Köln 1964

39. Molle, F.: Leitfaden der Berufsanalyse, Köln/Opladen 1965
40. Nutzhorn, H.: Leitfaden der Arbeitsanalyse. Frankfurt a.M. 1964
41. RKW e.V. = Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
42. Nutzhorn, H.: a.a.O. 1964, S. 5
43. Kern, H.; Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Teil I u. II. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. Frankfurt a.M. 1970
44. Popitz, H.; Bahrdt, H.P.; Jüres, E.A.; Kesting, H.: Technik und Industriearbeit, Tübingen 1957
45. Diess.: ebenda, S. 82
46. Eine tabellarische Übersicht findet man im: Schema zur Charakterisierung des Arbeitsverhaltens (Tabelle III/4) in Teil II, S. 87.  
Die Methode der Ermittlung ist in Teil I, S. 42 ff beschrieben.
47. Kern, H.; Schumann, M.: a.a.O. 1970, Teil I, S. 66
48. Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974, S. 80
49. Kern, H.; Schumann, M.: a.a.O. 1970, Teil I, S. 68
50. Diess.: ebenda
51. Hegelheimer, A.: Berufsanalyse und Ausbildungsordnung. Hannover 1977, S. 44
52. Ferner, W.: Die Analysentopologie. Eine Arbeitsmethode zur Festlegung von Ausbildungselementen und deren Verknüpfungen zu Ausbildungseinheiten. Hannover 1973 = Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 4
53. Ders.: a.a.O. 1973, S. 6
54. Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974, S. 68 f
55. Hegelheimer, A.: a.a.O. 1977, S. 63
56. Tomaszewski, T.: Arbeitsanalyse nach allgemeinen Tätig-

keitsmerkmalen. In: Psychologie und Praxis  
10/1966, H. 2, S. 82-87

Vgl. auch: Tomaszewki, T.: Schema einer psychologischen  
Analyse des Berufs. In: Hacker, W.; Skell, W.;  
Straub, W.: Arbeitspsychologie und wissenschaft-  
lich-technische Revolution. Berlin (Ost)/DDR,  
1968, S. 139-149;

57. Wehrstedt, W.: Der synthetische Ansatz der Arbeitsanalyse  
von Tadeusz Tomaszewski (Warschauer Schule). In:  
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.):  
Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgrup-  
pen unter besonderer Berücksichtigung eines System-  
vergleichs von Bundesrepublik Deutschland und  
Deutscher Demokratischer Republik. Das Beispiel  
der Jungarbeiter. Arbeitsergebnisse einer gemein-  
samen Tagung des Internationalen Arbeitskreises  
Sonnenberg und des Bundesinstitutes für Berufs-  
bildungsforschung Berlin vom 7.- 16. Dez. 1973.  
Hannover 1974, S. 276 f = Schriften zur Berufs-  
bildungsforschung Band 28
58. Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie.  
Berlin (Ost)/DDR 1973, S. 106
59. Volpert, W.: a.a.O. 1974, S. 70
60. Ders.: a.a.O. 1974, S. 72
61. Das methodische Vorgehen bei einer Aufgabenstrukturanalyse  
skizziert Volpert auf den Seiten 99-105
62. Volpert, W.: Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psycholo-  
gie der Arbeitstätigkeit. In: Großkurt, P.;  
Volpert, W.: Lohnarbeitspsychologie. Frankfurt a.M.  
1975, S. 175
63. Volpert, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Quali-  
fikationsforschung. Köln 1974, S. 110
64. Frieling, E.: Psychologische Arbeitsanalyse. Stuttgart/  
Berlin/Köln/Mainz 1975, S. 10
65. Mc Cormick, E.J.; Jeanneret, P.R.; Mecham, R.C.: A Study  
of Job Characteristics and Job Dimensions as  
Based on the Position Analysis Questionnaire (PAQ)

- In: Journal of Applied Psychology, Vol. 56 1972,  
p. 347-368
66. Vgl.: Frieling, E. a.a.O. 1975, S. 62 ff
  67. Hegelheimer, A.: a.a.O. 1977, S. 74
  68. Gerstenberger, F.: Strukturelle Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland ab 1960 unter besonderer Berücksichtigung der Änderung von Tätigkeits- u. Anforderungsprofilen. In: Gerstenberger, F. u. Chaberny, A.; Gottwald, K.: Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem. Stuttgart 1976, S. 24 = Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 57
  69. Naumann, R.; Steinberger, B.: Arbeitskräfte - und Bildungsplanung. Planung und Leitung der Volkswirtschaft. Heft 43. Berlin (Ost)/DDR 1969
  70. Vgl. Hegelheimer, A.; Weißhuhn, G.: Ausbildungsqualifikation und Arbeitsmarkt. Berlin 1974 = DIW-Beiträge zur Strukturforchung. Heft 29
  71. Mertens, D.: Überlegungen zur Frage der Identifizierung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Erst- und Weiterbildungssystem. Vervielfältigtes Manuskript. Erlangen 1972. S. 10 f
  72. Bright, J. R.: Automation und Qualifikationsanforderungen bei tendenzieller Dequalifizierung der Gesamtarbeitskraft. In: A. Hegelheimer (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt/Berlin/Wien 1974, S. 475-510
  73. Gerstenberger, F.: a.a.O. 1976, S. 41
  74. Kern, H.; Schumann, M.: Technischer Wandel und industrielle Arbeit bei tendenzieller Polarisierung der mittleren Qualifikationen. In: A. Hegelheimer (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1974, S. 511-546, bes. S. 531 ff
  75. Chaberny, A.; Gottwald, K.: Strukturelle Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik

Deutschland ab 1960 unter besonderer Berücksichtigung der Änderung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen. Stuttgart 1976, S. 79-117 = Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 57, S. 79

76. Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik - Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems. Gutachten im Auftrag des Deutschen Bildungsrates. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50. Stuttgart 1975
77. Vgl.: Armbruster, W.; Bodenhöfer, H.-J. u.a.: Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1971

#### Zu Kapitel 5:

1. Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg i.Br. 1963, S. 43
2. Ders.: a.a.O. 1963, S. 85
3. Vgl.: Berg, H.: Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung. Berlin 1965, S. 15 ff
4. Elsner, K.: Bildungsökonomie. In: J. Speck; G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1, München 1970, S. 187
5. Denison, E.F.: The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us. Committee for Economic Development, Supplementary Paper No.13. New York 1962, S. 67 ff (zit. nach Berg, H.)
6. Schultz, T.W.: Education and Economic Growth. In: N.B. Henry (Hrsg.): Social Forces Influencing American Education. The Sixtieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part.II. Chicago 1961, S. 46-88;

Ders.: The Economic Value of Education. New York/London 1963

7. Hüfner, K.: Bildungsforschung, -ökonomie, -planung, -politik.  
In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik,  
Teil 1, Baltmannsweiler 1978, S. 75

Zur Geschichte des Humankapitalkonzeptes vgl.:

Hüfner, K.: Die Entwicklung des Humankapitalkonzeptes.  
In: K. Hüfner (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und  
Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970, S. 11 ff

8. Vgl.: Straumann, P.R.: Bildungsökonomie. In: Ch. Wulf (Hrsg.):  
Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976, S. 81

9. Becker, H.: Friedrich Eddings Beitrag zur Bildungsökonomie  
und Bildungsforschung. In: K. Hüfner/J. Naumann  
(Hrsg.): Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz.  
Economics of Education in Transition. Stuttgart 1969,  
S. 13 = Texte und Dokumente zur Bildungsforschung.  
Hrsgg. vom Institut für Bildungsforschung in der  
Max-Planck-Gesellschaft

10. Vgl.: Recum, H.v.: Bildungsökonomie. In: Th. Hanf; M.Hättich;  
W. Hilligen; R.E. Vente; H. Zwiefelhofer (Hrsg.):  
Sozialer Wandel II, Frankfurt a.M. 1975, S. 147

11. Picht verwies auf diesen Zusammenhang, wobei der niedrige  
Abiturientenanteil im Vergleich zu den anderen westlichen  
Industrienationen und das Versiegen des zusätzlichen Re-  
servoires von Akademikern und qualifizierten Fachkräften durch  
das mit dem Mauerbau von 1961 bedingte Abreißen des Flücht-  
lingsstromes ihn zur Prognose einer Bildungskatastrophe in  
der BRD veranlaßten. Auf Seite 26 seines Buches schreibt er:  
"Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential  
eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der  
modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die  
Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung ab-  
hängig."

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und  
Dokumentation. Olten u. Freiburg i.Br. 1964,  
S. 26

12. Vgl.: Bombach, G.: Quantitative und monetäre Aspekte des Wirtschaftswachstums. In: W.G.Hoffmann (Hrsg.): Finanz- und währungspolitische Bedingungen stetigen Wirtschaftswachstums. Berlin 1959, S. 154-230, hier S. 184 f. = Schriften des Vereins für Sozialpolitik N.F., Bd. 15
13. Vgl.: Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972, S. 140 ff
14. Exemplarisch sei auf folgende Werke verwiesen:  
Arbeitsgruppen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Hrsg.): Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Probleme, Alternativen und Forschungsnotwendigkeiten aus der Sicht der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung. Frankfurt a.M. 1976  
Hegelheimer, A.(Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1975  
Hüfner, K.;Naumann, J. (Hrsg.): Bildungsplanung - Ansätze, Modelle, Probleme. Ausgewählte Beiträge. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart 1971 (Hrsgg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)  
Straumann, P.R.: Neue Konzepte der Bildungsplanung. Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Reinbek b. Hamburg 1974
15. Riese, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 1967
16. Bombach, G.: Vorausschätzung des langfristigen Bedarfs und der langfristigen Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften in Beziehung zum Wirtschaftswachstum. In: P.R. Straumann (Hrsg.): Neue Konzepte der Bildungsplanung, Reinbek b. Hamburg 1974, S. 141 f
17. Eine knappe Darstellung des Arbeitskräftebedarfsverfahrens findet man bei:

- Harbison, F.: Planungsverfahren zur geistigen Vermögensbildung. In: H.v.Recum (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsplanung. Bildung im Blickfeld von Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Veröffentlichung der Unesco. Frankfurt a.M./Berlin/Bonn/München 1967, S. 103-128; hierin S. 113 ff
18. Kaiser, A.: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1977, H. 4, S. 248
19. Kühlewind, G.; Tessaring, M.: Arbeitsmarkt und Berufsforschung. Erlaubt ist, was die Daten fordern. Bürgerrecht auf Bildung oder Bildung nach Marktbedarf (I). In: analysen. Zeitschrift zur Wissenschafts- und Berufspraxis 1976, H. 12, S. 33
20. Haug, F.: Zum Streit um die Bildungsökonomie. Altvater und die Folgen. In: Das Argument 88, 1974, S. 886, Anm. 8
21. Vgl.: Altvater, E.; Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
22. Vgl.: diess.: a.a.O. 1971, S. XX
23. So bei Huisken, wenn er die "Grenze der Verausgabung von Mitteln im Qualifikationsprozeß" gezogen sieht durch "das Interesse des Kapitals, 'ökonomische Hörigkeit' zu erhalten".  
Huisken, F.: a.a.O. 1972, S. 337
24. Die einseitige Verbindung von "Arbeitstugenden" mit dem Kapitalismus zeigt folgendes Zitat aus der Einleitung zu den "Materialien": "Auf der anderen Seite werden im Ausbildungsprozeß auch Dispositionen zur Unterwerfung unter die 'Sachzwänge' der Berufspraxis erzeugt, die später bei der Anwendung des ausgebildeten Arbeitsvermögens für die wertbildende Potenz (durch Arbeitseifer, Pünktlichkeit, Unterwerfung usw.) der Arbeit von größter Bedeutung sind. So erklärt sich auch das Interesse von Formen und Inhalten der Ausbildung aus Momenten im Kapitalverwertungsprozeß."

- Altwater, E.; F. Huisken (Hrsg.): a.a.O. 1971, S. XXIII
25. Kaiser, A.: a.a.O. 1977, S. 248
26. ebenda;  
Vgl. auch: Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik.- Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: H.Roth/D. Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme, Perspektiven, Prioritäten. = Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 50, Teil I, Stuttgart 1975, S. 237 f  
ebenso: Bammé, A.; Holling, E.: Qualifikation Sozialisation. Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Arbeit des Lehrers. In: päd. extra, 1976, H. 2, S. 25 f
27. Bereits Picht hatte in seiner Artikelserie über die "Deutsche Bildungskatastrophe" 1964 dafür plädiert, wie er in seinem "Rechtfertigungsartikel" 1973 nochmals betont, daß "die Verkoppelung der Zeugnisse mit einem Berechtigungswesen, das die Klassenstruktur der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zementiert", aufzuheben sei.  
Picht, G.: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, H. 5, S. 667
28. Armbruster, W.: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlagen der Bildungsplanung. Berlin 1971, S. 6
29. Vgl.: Lichtenstein, E.: Die Schule im Wandel der Gesellschaft. Ratingen 1957, S. 5 f  
Oppolzer, S.: Theorie der Schule. In: H.Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Teil 2, S. 818  
Schulz, W.: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. In: P.Fürstenau (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 27-45
30. Becker, E.; Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifika-

tionsplanung. Frankfurt a.M. 1972, S. 142

31. Vgl.: Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt a.M. 1970, S. 59 f;  
Offe spricht in diesem Zusammenhang von "normativen Orientierungen"; siehe:  
Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt a.M. 1970
32. Thomas, H.; Thomas, F.: Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer. In: K. Betzen/K.E. Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971, S. 206
33. Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965
34. Vgl.: Kühlewind, G.; Tessaring, M.: Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Auf eigene Gefahr und fremde Rechnung. Bürgerrecht auf Bildung oder Bildung nach Marktbedarf? (II). In: analysen. Zeitschrift zur Wissenschafts- und Berufspraxis 1977, H. 1, S. 15
35. Hierbei ließe sich kritisch fragen, ob und inwieweit diese individuellen Voraussetzungen nicht selbst wieder von der Umwelt abhängig sind, d.h. durch gezielte Förderung in einem mehr oder minder breiten Entwicklungsspielraum sich bewegen.
36. Diese Annahme steht im Widerspruch zur empirisch belegbaren Selbstzerstörungswirkung von Prognosen. Als Beispiel kann die Picht'sche Prognose zum katastrophalen Lehrermangel angeführt werden, die eine aktive Bildungswerbung auslöste. Das heutige Abraten vom Lehrerstudium angesichts der nun produzierten "Lehrerschwemme" trägt in sich bereits den Keim der Übererfüllung der negativen Prognose und kann den nächsten Lehrermangel programmieren.
37. Offe, C.: a.a.O. 1975, S. 225 ff  
Zur Kritik der Offe'schen Funktionsbestimmung des Bildungssystems:  
Brandes, H.: Das Bildungssystem: unterdeterminiert, dys-

- funktional und parasitär? In: Demokratische Erziehung 1977, H. 3, S. 315-325
38. Kaiser, A.: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. a.a.O. 1977, S. 247
39. Offe, C.: a.a.O. 1975, S. 248
40. Vgl.: Hüfner, K.: Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung. Berlin 1969, S. 82
41. Huisken, F.: a.a.O. 1972, S. 152
42. Die verschiedenen traditionellen Begründungen oberster normativer Sätze für die Erziehungspraxis werden ausführlich diskutiert bei:  
König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft Bd. 1, München 1975, S. 34 ff
43. Offe, C.: a.a.O. 1975, S. 237
44. Eine knappe Darstellung findet man bei:  
Krafft, A.; Sanders, H.; Straumann, P.R.: Neuere Ansätze der Bildungsplanung und ihre Interpretation.  
In: P.R. Straumann, (Hrsg.): Neue Konzepte der Bildungsplanung. Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors.  
Reinbek b. Hamburg 1974, S. 283 f
45. Vgl.: Becker, E.; Jungblut, G.: a.a.O. 1972, S. 110 ff
46. Hüfner, K.: a.a.O. 1978, S. 80
47. Vgl. Straumann, P.R.: Neue Konzepte der Bildungsplanung.  
Reinbek b. Hamburg 1974, S. 43 ff  
Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt a.M. 1974, S. 191 f
48. Vgl.: Gerstenberger, F.: Strukturelle Entwicklungen im Beschäftigungssystem der Bundesrepublik Deutschland ab 1960 unter besonderer Berücksichtigung der Änderung von Tätigkeits- und Anforderungsprofilen. In: Deutscher Bildungsrat: Entwicklungstendenzen im Beschäftigungssystem. Stutt-

gart 1976, S.9-77 = Gutachten und Studien der  
Bildungskommission Bd. 57;

Henniges, H.; Tessaring, M.v.: Entwicklungstendenzen des  
Facharbeitereinsatzes in der Bundesrepublik Deutsch-  
land. = Materialien zur Bildungsplanung. Hrsgg.  
vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.  
Bildungs- und Beschäftigungssystem 2; o.O. 1977

Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Problematik  
und die Sichtung empirischer Studien bringt:

Hopf, W.: Senkung und Polarisierung von Qualifikations-  
anforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1978,  
H. 1, S. 51-67

49. Vgl.: Hüfner, K.: a.a.O. 1969

ebenso: Becker, E.; Jungblut, G.: a.a.O. 1972, S. 119ff;  
S. 125 f

50. Die "Problemgeschichte" des Berufsgrundbildungsjahres,  
die offiziellen Verlautbarungen (Strukturplan, Bildungs-  
gesamtplan etc.) und die Modellversuche findet man knapp  
dargestellt bei:

Herkommer, L.: Das Berufsgrundbildungsjahr aus bildungs-  
planerischer Sicht seit dem Berufsbildungsgesetz  
von 1969. In: Niedersächsisches Kultusministerium  
(Hrsg.): Schulversuche und Schulreform. Berichte -  
Analysen - Ergebnisse. Bd. 12: Das Berufsgrund-  
bildungsjahr. Hannover/Dortmund/Darmstadt/Berlin  
1976, S. 9-35;

Außerdem sei verwiesen auf:

Holz, H.; Ladewig, E.; Lorke, J.; Müller-Heck, M.; Pampus,  
K.; Schröder, B.; Weissker, D.: Berufsgrundbildung. Daten -  
Aspekte - Modellversuche. Hannover 1974 = Schrif-  
ten zur Berufsbildungsforschung Bd. 27

51. Strukturplan, S. 182; vgl. auch S. 165 f

52. ebenda, S. 183

53. ebenda, S. 183

54. Kaiser, A.: a.a.O. 1977, S. 250

55. Kärtner, G.: Berufliche Sozialisation und gesellschaft-  
lich-politische Handlungskompetenz. In: Zeit-

schrift für Pädagogik 1978, H. 1, S. 1

56. Vgl.: Baethge, M.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten. Teil 1, Stuttgart 1975, S. 256-302
57. Vgl.: Deutscher Bildungsrat: Verbesserung der Lehrlingsausbildung. Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart 1969, S.12:  
Hier findet man explizit das Ziel eines "kritischen Verständnisses des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb sowie bewußte Mitwirkung an diesen Prozessen" gesetzt.
58. Offe, C.: a.a.O. 1975, S. 233
59. Baethge, M.: a.a.O. 1975, S. 280
60. Fricke, E.; Fricke, W.: Berufsausbildung und Beschäftigungssystem. Eine empirische Analyse der Vermittlung und Verwendung von Qualifikationen in 5 Großbetrieben der Metallindustrie. Opladen 1976, S. 142
61. Vgl.: Kashnitz, D.: Arbeitslehre als sozialökonomische Bildung. Zur Integration von Allgemein- und Berufsbildung. In: W. Christian (Hrsg.): Polytechnik in der Bundesrepublik Deutschland? Beiträge zur Kritik der Arbeitslehre. Frankfurt 1972, S. 168-237
- Böhm, U.: Ökonomisch-technische Entwicklung und Qualifikation. In: R. Crusius (Hrsg.): Berufsbildung - Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek b. Hamburg 1974, S. 19-30
62. Projektgruppe Arbeitslehre Marburg: Schule, Produktion, Gewerkschaften. Ansätze für eine Arbeitslehre im Interesse der Lohnabhängigen. Reinbek b. Ham-

burg 1974, S. 14

63. ebenda

64. Vgl.: Gmelch, A.; Steinhorst, H.: Mitbestimmung im Ausbildungssektor. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Teil 2. Baltmannsweiler 1978, S. 579-589, bes. 583 f

65. Vgl. u.a.: Lenhardt, G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt a.M. 1974;

Gerstenberger, F.: a.a.O. 1976, S. 9-77

66. Vgl.: Haug, F.; Glunz, U.; Nemitz, R.; Treeck, W.v.; Zimmer, G.: Automation führt zur Höherqualifikation. Thesen über Kopf- und Handarbeit. In: Demokratische Erziehung 1975, H. 4, S. 90-96;

Weißhuhn, G.: Konsequenzen der Bildungsexpansion in sozio-ökonomischer Sicht. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1977, S. 46 ff

67. Hopf, W.: a.a.O. 1978, S. 64

68. Vgl.: Otten, D.: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung. Berlin 1973, S. 114

69. Arlt, F.: Sozialisationsprozesse in der Arbeit. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976, S. 230

#### Zu Kapitel 6:

1. Linke, B.: Die Hauptschule im Rahmen der Sekundarstufe I. In: H.-K. Beckmann, G. Jens, H.-J. Sawallisch (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S. 114, S. 115

2. Rülcker, T.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg 1976, S. 139

3. Beckmann, H.-K.: Der Hauptschüler - Leidtragender der Schulreform. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1975, H. 12, S. 648
4. Thomas, H.; Thomas, F.: Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer. In: K. Betzen, K.E. Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971, S. 202
5. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 7/8: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart 1974, S. 41-43; Gesamtausgabe S. 401-403  
Vgl.: F.-J. Kaiser, H. Kielich (Hrsg.): Theorie und Praxis der Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1971
6. Kaiser, F.-J.; Kaminski, H.: Probleme eines neuen Schulfaches - Entwicklungslinien von der Arbeitslehre zum Fach "Wirtschaft und Politik". In: H.-K. Beckmann, G. Jens, H.-J. Sawallisch (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S. 193
7. Vgl.: Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre - Entwicklung und Konzeptionen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1976 (a), H. 4, S. 188;  
Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 1, Baltmannsweiler 1978, S. 33 f;

Vgl. ebenso:

- Klafki, W.: Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe. In: W. Klafki; G. Kiel; J. Schwerdtfeger: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. Heidelberg 1964, S. 16;
- Stratmann, K.: Signaturen der Diskussion um die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1968, H. 6, S. 412;

- Hendricks, W.: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. Theorien/Modelle/Tendenzen. Ravensburg 1975, S. 39-151, S. 273-385;
- Lamszus, H.: Zum didaktischen Standort der Arbeitslehre. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1976, H. 4, S. 180 f
8. Ihre Vertreter stammen hauptsächlich aus dem Bereich der Berufspädagogik. Wir verweisen vor allem auf H. Abel, G. Wiemann, H. Blankertz, G. Groth, K. Stratmann
9. Stratmann, K.: a.a.O. 1968, S. 412
10. Vgl.: Sellin, H.: Werkunterricht und Arbeitslehre. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1966, H. 8, S. 366-375;
- Barfaut, W.: Technische Bildung als eine Aufgabe der Werkarbeit. In: G. Geissler, H. Wenke (Hrsg.): Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Weinheim 1960;
- Biester, W.: Werkunterricht unter technologischem Aspekt. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1967, H. 10, S. 439-447
- Als weitere Vertreter dieses Ansatzes sind u.a. W. Ebert, K. Klöckner, O. Mehrgardt, G. Weismantel zu nennen.
11. Der Deutsche Ausschuß votiert dafür, daß im Werkunterricht eine "Verlagerung von der spielenden auf die technisch zweckbestimmte Tätigkeit" vorzunehmen sei.
- Vgl.: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 7/8, Stuttgart 1864, S. 42; Gesamtausgabe S. 402
12. Hendricks, W.: a.a.O. 1975, S. 57
13. Vgl.: Steigner, M.: Projekt - Vorhaben - Projektmäßiges Lernen. In: G. Kolb (Hrsg.): Methoden der Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftslehre. Ravensburg 1978, S. 109-154, hier S. 131
- Steigner verweist bei seinen Beispielen zum projektorientierten Werkunterricht auf die Notwendigkeit, daß Kon-

struktion und Werkarbeit auf betriebswirtschaftliche Komponenten angewiesen sind, wenn Einsichten in Arbeitsprozesse nicht lebenspraktisch isoliert vermittelt werden sollen.

Steigner orientiert sich m.E. an der auf dem werkpädagogischen Kongreß (Weinheim 1968) geforderten "technischen Bildung", die durch technisch-konstruktives und technisch-analysierendes Problemlösungsverhalten "erworben" werden soll.

14. Voelmy, W.: Arbeitslehre. In: U.-J. Kledzik (Hrsg.): Entwurf einer Hauptschule. Eine Analyse der Erfahrungen, Probleme und Möglichkeiten unter besonderer Berücksichtigung eines 10. Pflichtschuljahres in Berlin. Hannover 1967, S. 102 ff
15. Eine kurze Darstellung der unterschiedlichen Konzeptionen der Bundesländer findet man bei:  
Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre - Entwicklung und Konzeptionen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1976, H. 4, S. 188-190
16. Als Indiz für die "volkswirtschaftliche Ausrichtung" ist u.a. die Zusammensetzung der mit der Ausarbeitung der Lehrplanaufgaben für Arbeitslehre in Bayern betrauten Personen zu werten, wo Betriebs- und Volkswirte wie G. Kolb und H. Klebel federführend waren.
17. Vgl.: "Schwierig, aber nicht ausgeschlossen." In: Bayerische Schule 1978, H. 8, S. 3  
Die 1977 vom BLLV geforderte Einrichtung eigener Lehrstühle für das Fach Arbeitslehre an den bayerischen Universitäten wird vom Kultusministerium für die TU München und die GH Bamberg in Aussicht gestellt.
18. Kaiser, F.-J.: a.a.O. 1976 (a), S. 191
19. Kaiser, F.-J.: a.a.O. 1978, S. 35
20. Dort wird folgendes Drei-Stufen-Schema als Kern der Arbeitslehre vorgeschlagen: Musisches Werken - handwerkliche Arbeit - industrielle Arbeit.

21. Blankertz, H.: Arbeitslehre in der Diskussion. In: H. Blankertz (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen <sup>2</sup>1968, S. 9-22, hier: S. 15
22. Blankertz, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: H. Blankertz (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen <sup>2</sup>1968, S. 23-41, hier S. 32
23. Als Beispiele seien angeführt:  
Berufskunde für Hauptschulen. Unterrichtsthemen Unterrichtsgestaltung Unterrichtshilfen. Herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung, Nürnberg, in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände und der Gemeinschaft Deutscher Lehrerverbände. Wiesbaden 1968;  
Dauenhauer, E.: Der Berufskundeunterricht. Eine berufswissenschaftliche und berufspädagogisch-fachdidaktische Handreichung für die Sekundarstufe I und die berufliche Grundbildung. Rinteln 1976  
Steffens, H.: Berufswahl und Berufswahlvorbereitung. Zur Theorie und Praxis eines Aufgabenbereiches der Arbeits- und Wirtschaftslehre. Ravensburg 1975
24. Gemäß einer Umfrage der Industrie- und Handelskammer Würzburg-Schweinfurt unter 3400 neuen Auszubildenden in Unterfranken ist die Meinung der Eltern bei der Wahl des Ausbildungsberufes am ausschlaggebendsten. Zweitwichtigste Informationsquelle ist das Arbeitsamt, obwohl der Berufsberater nicht mehr im gleichen Maße wie früher gefragt war. Zugenommen hat der Einfluß von Presse, Rundfunk und Fernsehen, hingegen ist die Schule bei der Berufswahl kaum von Bedeutung! Sie wird als entscheidender Ratgeber lediglich von 5% genannt.  
Vgl.: 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

25. Eine kritische Aufarbeitung, die die strukturellen und konjunkturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes und ihre Auswirkungen auf die Berufswahl aufzeigt und die Erfahrungen der Betroffenen mit der Berufsberatung empirisch erfaßt, bringt:  
Stark, E.: Anspruch und Wirklichkeit der Berufsberatung für Hauptschüler. In: Demokratische Erziehung 1975, H. 3, S. 35-46
26. Kaiser, F.-J.: Berufswahlunterricht oder Berufsorientierungsunterricht in der vorberuflichen Bildung. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Schule - Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976 (b), S. 173-202, hier: S. 186
27. Dibbern, H.; Kaiser, F.-J.; Kell, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Gutachten zur Entwicklung eines Curriculums "Berufswahlunterricht" im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit. Bad Heilbrunn 1974, S. 72
28. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Schriften zur Vorbereitung der Berufswahl. Informationen zur Verwendung in der Schule. Hinweise für Lehrer an allgemeinbildenden Schulen für das Schuljahr 1977/78. Nürnberg 1977.
- Die Schrift bietet den Lehrern einen guten Überblick über das auf dem Markt befindliche Informationsmaterial und gibt gleichzeitig neben einer kurzen Inhaltsangabe Hinweise über Zielsetzung, Zielgruppe, Vorschläge zur Verwendung und Bezugsmöglichkeit der Broschüren.
29. Müller-Kohlenberg, L.: Berufsberatung und Schule. Organisierte Anpassung? In: betrifft: erziehung 1977, H. 5, S. 34
30. Die Vereinbarungstexte und die Fundstellen der regionalen Regelungen sind in der in Anm. 28 angegebenen Schrift niedergelegt.

31. Dibbern, H.; Kaiser, F.-J.; Kell, A.: a.a.O. 1974, S. 22
32. Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 9 vom 12.9.1975, Anlage II a 2 - 6200/6220, S. 777-782
33. Die chronologische Entwicklung ist aufgezeigt im "Kalendarium" des Modells "Strullendorf". In:  
Brand, R.: Kooperation von Schule und Berufsberatung bei der Berufsfindung. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Bamberg 1974, S. 121 ff  
Weitere Erprobungsprojekte zum Berufswahlunterricht in der Hauptschule werden zur Zeit durchgeführt in Bad Kreuznach, Berlin, Göppingen und in Neumünster/Ahrensböck/Wilster
34. Vgl.: Regierung von Oberfranken (Hrsg.): 2. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt "Berufsorientierung im Unterricht der Hauptschule". Stand 31.12.1976. Projektnummer des BMWB: A 5572. Bayreuth 1977
35. Ammon, H.: Grundlagen einer Didaktik der Berufsorientierung im Unterricht der Hauptschule. In: Regierung von Oberfranken (Hrsg.): 2. Zwischenbericht...; Bayreuth 1977, S. 9-97  
Ammon unterscheidet dabei Berufswahl unter sozialem und unter individuellem Aspekt. Die erstgenannte Berufswahltheorie versteht die Berufswahl als Prozeß der Zuweisung von Berufspositionen, die zweite als Prozeß berufsbezogenen Verhaltens. Darunter lassen sich subsumieren: der psychodynamische, der persönlichkeitspsychologische, der entwicklungspsychologische, der entscheidungstheoretische, der sozialisationstheoretische und der interdisziplinäre Ansatz.
36. Ammon, H.: Grundzüge einer Didaktik der Berufsorientierung. In: Regierung von Oberfranken (Hrsg.): 3. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt "Berufsorientierung im Unterricht der Hauptschule". Stand: 31.12.1977. Projektnummer des BMWB: A 5572. Bayreuth 1978, S. 23

37. Lamszus, H.: a.a.O. 1976, S. 182
38. Kaiser, F.-J.: a.a.O. 1976 (b), S. 201
39. Blankertz, H.: a.a.O. <sup>2</sup>1968, S. 14
40. Projektgruppe Arbeitslehre Marburg: Schule, Produktion, Gewerkschaften. Ansätze für eine Arbeitslehre im Interesse der Lohnabhängigen. Reinbek b. Hamburg 1974, S. 143
41. Püttmann, F.: Der Hauptschüler im beruflichen Bildungswesen - in Schule und Betrieb. In: H.-K. Beckmann, G. Jens, H.-J. Sawallisch (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S. 118-126; hier S. 122
42. Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Arbeitslehre. Eine didaktische Handreichung. Mit 27 Unterrichtsmodellen für das 7. und 8. Schuljahr in Wirtschaftslehre, Berufskunde, Techniklehre, Haushaltslehre. Zwischenbericht eines Schulversuches des Landes Rheinland-Pfalz. Mainz 1977, S. 7 (= Schulversuche und Bildungsforschung. Berichte und Materialien Bd. 14)
43. Hentig, H.v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968, S. 135
44. Lamszus, H.: a.a.O. 1976, S. 182
45. Kitzinger, E. (Hrsg.): Erläuterungen und Handreichungen zum Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule. Donauwörth 1969, S. 104
46. Schulreform in Bayern. Lehrpläne für die Grundschule, Orientierungsstufe und Hauptschule. Herausgegeben vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Band 1, November 1970, S. 261
47. Didaktische Hilfen zu diesen Methoden sind u.a. zu finden bei:
  - Kaiser, F.-J.: a.a.O. 1969, S. 152 ff
  - Kolb, G. (Hrsg.): Methoden der Arbeits-, Wirtschafts- und Gesellschaftslehre. Praktische Beispiele für Unterrichtsverfahren. Ravensburg 1978

48. Hendricks, W.: a.a.O. 1975, S. 179
49. Ders.: S. 179 f
50. Püttmann, F.: a.a.O. 1977, S. 123
51. Kell, A.: Berufsgrundbildung - Aufriß eines Problemfeldes.  
In: Bildung und Erziehung 1977, H. 5, S. 348
52. Vgl.: Pampus, K.: Berufsgrundbildung als e i n Ansatz zur Lösung des Jungarbeiterproblems. In: Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen unter besonderer Berücksichtigung eines Systemvergleichs von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik. Das Beispiel der Jungarbeiter. Hannover 1974, S. 211-240  
Pampus hebt in diesem Zusammenhang besonders die Entspezialisierung und Mobilitätssteigerung, die stärkere theoretische Fundierung der beruflichen Ausbildung sowie die gestufte Berufswahlentscheidung hervor.
53. Gröschel, H.; Ipfling, H.-J.; Kriegelstein, A. (Hrsg.): Hauptschule - heute. Pädagogisch-psychologische Probleme. Lehr- und Lernbereiche. München 1976, S. 68
54. Auer, F.v.: 10. Schuljahr und Berufsgrundbildung. Initiativen zur Minderung der Ausbildungsprobleme.  
In: Erziehung und Wissenschaft 1978, H. 3, S. 13  
Vgl. auch: Gewerkschaftstag 1977: Bildungspolitisches Programm. In: Erziehung und Wissenschaft 1977, H. 12, S.14ff
55. Lempert, W.: Berufsbildung - Berufliches Schulwesen. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976, S. 55
56. ebenda
57. Vgl.: Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre - Entwicklung und Konzeptionen; a.a.O. 1976, S. 192 ff  
Kaiser, F.-J.; Kaminski, H.: a.a.O. 1977, S. 198 ff
58. Robinsohn, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied u. Berlin <sup>5</sup>1975
59. Kell, A.: Didaktische Matrix-Konkretisierung des "didaktischen Strukturgitters" für den Arbeitslehre-

- unterricht. In: H. Blankertz: Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen <sup>4</sup>1974, S. 35-52 (= neue pädagogische Bemühungen Band 46)
60. Lange, H.: Kritik der didaktischen Matrix. In: H. Blankertz: Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen <sup>4</sup>1974, S. 55
61. Kaiser, F.-K.; Kaminski, H.: a.a.O. 1977, S. 202
62. Klafki, W.: a.a.O. 1964, S. 20
63. Ders.: a.a.O. 1964, S. 21
64. Zit. nach Stratmann, K.: Polytechnische Bildung und Arbeitslehre - Ein Vergleich. In: Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen unter besonderer Berücksichtigung eines Systemvergleiches von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik. Das Beispiel der Jungarbeiter. Arbeitsergebnisse einer gemeinsamen Tagung des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg und des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung. Berlin vom 7.-16. Dez. 1973. Hannover 1974, S. 158
65. Gleichsetzung, Identität oder vorschnell konstruierte Kompatibilität von Arbeitslehre und Polytechnik verbietet sich somit aufgrund der unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Prämissen. Dies wird häufig ignoriert. Vgl. z.B.: Voelmy, W.: Polytechnischer Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberstufe der DDR seit 1964. Frankfurt a.M./ Berlin 1969;
- Kashnitz/Mistereck: Problematische Berufsbildung. Arbeitslehre. (Hrsg.): Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen und Hessischer Rundfunk. Folge 1, Weinheim 1973
66. Stratmann, K.: a.a.O. 1974, S. 165
67. Heinemann, K.-H.: Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR. Köln 1973, S. 15

68. Vgl. Rauch, E.; Anzinger, W. (Hrsg.): Wörterbuch Kritische Erziehung. Starnberg 1972; Stichwort: Polytechnische Erziehung, S. 227 u. S. 233
69. Heinemann, K.-H.: a.a.O. 1973, S. 156
70. Groth, G.: Polytechnische Bildung - Arbeitslehre. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976, S. 461
71. Stratmann, K.: a.a.O. 1974, S. 170
72. Roth, F.: Die Arbeitswelt im Unterricht. In: Ders. (Hrsg.): Wege in die Arbeitswelt. Band 2 der Schriftenreihe der Georg-Michael-Pfaff-Gedächtnisstiftung. Kaiserslautern 1970, S. 18
73. Roth, F.: a.a.O. 1970, S. 20 f (Zit. nach Stratmann, K.; a.a.O. 1974, S. 173)
74. Kamper, D.: Theorie-Praxis-Verhältnis. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976, S. 588
75. Nowey, W.: Modellhauptschulen in Bayern. Analyse von Erfahrungsberichten. München 1970, S. 11 (=Studien und Materialien des Staatsinstituts für Bildungsforschung und -planung. München Folge 2)
76. Kitzinger, E.; Mahler, G.; Ponader, H.(Hrsg.): Unterricht in der Hauptschule. Erläuterungen und Anregungen zu einem Lehrplanentwurf. Donauwörth 1974, S. 15
77. Diess.: a.a.O. 1974, S. 16
78. Maier, H.: Die bildungspolitische Priorität - nicht erst seit heute. In: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern. 1976, H. 3, S. 1 (Hrsg.: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.)
79. Vgl.: Verordnung über die Abschlußprüfung an den bayerischen Hauptschulen; Prüfungsordnung - POAH vom 5.12.1969; (7) § 1 Abs. 2
80. Maier, H.: a.a.O. 1976, S. 2
81. Kitzinger, E.; Mahler, G.; Ponader, H.: a.a.O. 1974, S. 160

82. Jakubaß, F.H.: Nicht für die Schule... Gedanken zum Curricularen Lehrplan Arbeitslehre für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschulen in Bayern. In: Bayerische Schule 1977, H. 7, S. 20
83. Klebel, H.: Das zentrale Fach der Hauptschule und das Prinzip der Kooperation. In: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern 1976, H. 3, S. 6
84. Staatsinstitut für Schulpädagogik. Abteilung Grund-, Haupt- und Sonderschulen (Hrsg.): Handreichungen zu den Curricularen Lehrplänen Arbeitslehre, Haushalts- und Wirtschaftskunde, Sozialkunde, Technisches Werken, Textilarbeit für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule mit Abdruck der Curricularen Lehrpläne. Donauwörth 1976, S. 26
85. Kitzinger, E.; Mahler, G.; Ponader, H.: a.a.O. 1974, S. 159
86. Handreichungen zur 7. Jahrgangsstufe (vgl. Anm. 84) 1976, S. 26
87. Kitzinger, E.; Mahler, G.; Ponader, H.: a.a.O. 1974, S. 161
88. Diess.: a.a.O. 1974, S. 162
89. Beck, H.: Probleme der Arbeitslehre in der Alltagswelt der Schule. Eine kritische Bilanz und Vorschläge zur Verbesserung. In: Bayerische Schule 1977, H. 7, S. 18
90. Beck weist z.B. darauf hin, daß im Sommerprüfungstermin 1975/II von 2667 Lehramtskandidaten nur 13, d.h. 0,5 % im didaktischen Wahlfach Arbeitslehre die Prüfung abgelegt haben. Vgl.: Beck, H.: a.a.O. 1977, S. 17
91. Klink fordert einen verstärkten Einsatz von Lehrern mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung in der Hauptschule, damit Lehrer in der Schule nicht über die Berufe reden " wie Blinde von der Farbe".
- Klink, J.-G.: Hauptschule - Schule ohne Ansprüche? In: H.-K. Beckmann, G. Jens, H.-J. Sawallisch (Hrsg.): Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977, S. 98

92. Einen Erfahrungsbericht über die Zusammenarbeit Berufsberatung-Elternhaus-Schule liefert der 3. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt: "Berufsorientierung im Unterricht der Hauptschule". Stand 31.12.1977 (Hrsg.: Regierung von Oberfranken), o.O. u. J. (1978)
93. Beck, H.: a.a.O. 1977, S. 19
94. Klebel, H.: Zur Standortbestimmung der Arbeitslehre.  
Arbeitslehre im Curricularen Lehrplan Bayerns als Fach und als Kooperationsbereich. In: Pädagogische Welt 1977, H. 3, S. 134
95. Die im Lehrplanentwurf und in den Erläuterungen von 1974 verwendete Bezeichnung "Soziallehre" wurde durch "Sozialkunde" ersetzt. (Vgl.: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus B 1234 A vom 4. Juni 1976: Stufenweise Einführung Curricularer Lehrpläne für die Hauptschule 7.-9. Jgst., S. 103)
96. Schneider, K.: Arbeitslehre als Beitrag zur Reform der Sekundarstufe I. Ravensburg 1974, S. 73
97. Curricularer Lehrplan Sozialkunde für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule. KMBI I So.-Nr. 5/1976 vom 4. Juni 1976, S. 117
98. Kitzinger, E.; Mahler, G.; Ponader, H.: a.a.O. 1974, S. 178 und S. 180
99. Vgl.: Gmelch, A.; Steinhorst, H.: Mitbestimmung im Ausbildungssektor. In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik Teil 2. Baltmannsweiler 1978, S. 579-589 (darin: 3.2 Bereiche der Mitbestimmung, S. 583 f)
100. Vgl.: Westphalen, K.: Das Curriculum als Planungsinstrument. In: F.O. Schmaderer (Hrsg.): Lernplanung und Unterrichtsgestaltung auf der Grundlage pädagogischer und lernpsychologischer Erkenntnisse. München 1977, S. 27
101. Curricularer Lehrplan Technisches Werken für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule. KMBI I So.-Nr. 5/1976 vom

4. Juni 1976, S. 124
102. Curricularer Lehrplan Technisches Zeichnen für die 8. und 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule. KMB1 I So.-Nr. 8/1977 vom 30. März 1977, S. 336
103. Curricularer Lehrplan Haushalts- und Wirtschaftskunde für die 7. Jahrgangsstufe der Hauptschule. KMB1 So.-Nr. 5/1976 vom 4. Juni 1976, S. 109
104. Gröschel, H.; Ipfling, H.-J.; Kriegelstein, A. (Hrsg.): a.a.O. 1976, S. 149
105. Betz, A.; Wittmann, H.: Erziehungskunde. Ein neues Unterrichtsfach für die Hauptschule. In: Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern 1976, H.3, S. 9

#### Zu Kapitel 7:

1. Die unterschiedlichen möglichen Niveau-Äquivalente sind aufgeführt in:  
Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission. Bericht '75 Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975, S. 177 f
2. Winkeler, R.: Abschlußprüfung - ein Ausweg aus der Krise der Hauptschule? In: Allgemeiner Schulanzeiger. Magazin für Lehren und Lernen. Freiburg i.Br. 1977, H. 3, S. 86
3. Deutscher Bildungsrat. Die Bildungskommission. Bericht '75 Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975, S. 87
4. Eine Zusammenfassung dieser empirisch-statistischen Arbeit findet man in:  
Nowey, W.: Zwischen Schule und Beruf. Bildungswege der Hauptschüler und Ritter, R.: Schulsituation in Problemgebieten, dargestellt am Beispiel des Landkreises Cham. München 1973 = Studien und Materialien des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung München

5. Vgl. die Statistik in:  
H. Gröschel, H.-J. Ipfling, A. Kriegelstein (Hrsg.):  
a.a.O. 1976, S. 114-115
6. Linke, B.: a.a.O. 1977, S. 107
7. Müller-Kohlenberg, L.: Berufsberatung und Schule. Organisierte Anpassung? In: betrifft: erziehung 1977, H. 5, S. 32
8. Groth, G.: Bundesvereinigung der Arbeitgeber und DGB zur Lehrerbildung in der Arbeitslehre. In: Neue Unterrichtspraxis 1977, H. 7, S. 408
9. Mückenberger, U.: Bildungsurlaub und Gewerkschaften. In: Materialien zur politischen Bildung 1977, H. 3, S. 58
10. Faulstich, P.; Faulstich-Wieland, H.: Berufswahl oder Berufswahlnot? In: Die Arbeitslehre 1976, H. 4, S. 170
11. Diess.: a.a.O. 1976, S. 169
12. Vgl. u.a.: Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Arbeitslehre. Eine didaktische handreichung. Mit 27 Unterrichtsmodellen für das 7. und 8. Schuljahr in Wirtschaftslehre, Berufskunde, Techniklehre, Haushaltslehre. Zwischenbericht eines Schulversuches des Landes Rheinland-Pfalz. (= Schulversuche und Bildungsforschung. Berichte und Materialien Bd. 14) Mainz 1977, S. 9:  
"Nur eine Minderheit der Lehrer verfügt - wie eine empirische Untersuchung zeigt - über die für die Fächer der Arbeitslehre notwendige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung."
13. Zenke, K.G.: In der Hauptschule "für das Leben lernen"? Die Misere einer Schule im Urteil der Betroffenen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1976, H. 3, S. 122
14. Klafki, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule. In: Klafki, W.; Schulz, W.: Arbeitslehre in der Gesamtschule. Weinheim <sup>4</sup>1970, S. 13

15. Hendricks, W.: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. Theorien/Modelle/Tendenzen. Ravensburg 1975, S. 451
16. Kaiser, F.-J.; Kaminski, H.: a.a.O. 1977, S. 197
17. Einige dieser Vorschläge machte Prof. K. Steinbuch in der Sendung im ZDF vom 30.4.1978: Fragen zur Zeit: Automatisierung kontra Humanität?
18. Beinke, L.: Schule und Beruf - Funktion der Schule. In: Forum 1976, H. 10, S. 232-236, hier: S. 233
19. Vgl.: Zenke, K.G.: a.a.O. 1976, S. 126
20. Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg i.Br. 1964, S. 18

Literatur (Auswahl)

Verwendete Literatur ist aus dem Anmerkungsteil ersichtlich. Zum Einarbeiten in spezifische Einzelprobleme wird auf folgende Literaturlauswahl verwiesen:

Zur Hauptschulproblematik:

- Beckmann, H.-K.; Jens, G.; Sawallisch, H.-J. (Hrsg.):  
Hauptschule in der Diskussion. Braunschweig 1977
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen:  
Empfehlungen und Gutachten 1953-1965. Gesamtausgabe besorgt von H. Bohnenkamp; W. Dirks; D. Knab. Stuttgart 1966 (bes.: S. 59-112, S. 347-409)
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Bonn <sup>2</sup>1971
- Franz, U.; Hoffmann, M. (Hrsg.): Hauptschule. Erfahrung-Prozesse-Bilanz. Kronberg/Ts. 1975
- Frister, E.: Schicksal Hauptschule. Argumente zugunsten einer sprachlosen Minderheit. Köln/Frankfurt a.M. 1976
- Gröschel, H.; Ipfling, H.-J.; Kriegelstein, A. (Hrsg.): Hauptschule - heute. Pädagogisch-psychologische Probleme. Lehr- und Lernbereiche. München 1976
- Nyssen, E. (Hrsg.): Unterrichtspraxis in der Hauptschule. Situationsanalysen und Unterrichtsmodelle. Reinbek b. Hamburg 1975
- Nickliss, W.S. (Hrsg.): Hauptschule als Sekundarschule. Bad Heilbrunn 1970
- Redaktion: betrifft: erziehung (Hrsg.): Hauptschule. Weinheim/Basel 1977
- Schramm, A.: Beiträge zur Geschichte der Hauptschule. Meisenheim am Glan 1969
- Tollkötter, B. (Hrsg.): Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion. Weinheim 1967

Zur Arbeitslehre-Diskussion:

- Ammon, H.: Grundzüge einer Didaktik der Berufsorientierung. In: Regierung von Oberfranken (Hrsg.): 3. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt "Berufsorientierung im Unterricht der Hauptschule". Projekt-Nr. A 5572 Bayreuth 1978, S. 9-37
- Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 1967
- Dauenhauer, E.: Der Berufskundeunterricht. Eine berufswissenschaftliche und berufspädagogisch-fachdidaktische Handreichung für die Sekundarstufe I und die berufliche Grundbildung. Rinteln 1976
- Dibbern, H.; Kaiser, F.-J.; Kell, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre. Gutachten zur Entwicklung eines Curriculums "Berufswahlunterricht" im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit. Bad Heilbrunn 1974
- Groth, G.: Polytechnische Bildung - Arbeitslehre. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976, S. 461-466
- Hendricks, W.: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. Theorien/Modelle/Tendenzen. Ravensburg 1975
- Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung. Bad Heilbrunn 1969
- Klafki, W.; Kiel, G.; Schwerdtfeger, J.: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. Heidelberg 1964
- Projektgruppe Arbeitslehre Marburg: Schule, Produktion, Gewerkschaften. Ansätze für eine Arbeitslehre im Interesse der Lohnabhängigen. Reinbek b. Hamburg 1974
- Schneider, K.: Arbeitslehre als Beitrag zur Reform der Sekundarstufe I. Ravensburg 1974

- Steffens, H.: Berufswahl und Berufswahlvorbereitung. Zur Theorie und Praxis eines Aufgabenbereichs der Arbeits- und Wirtschaftslehre. Ravensburg 1975
- Stratmann, K.; Bartel, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975
- Stratmann, K.: Polytechnische Bildung und Arbeitslehre - Ein Vergleich. In: Berufliche Bildung für gesellschaftliche Randgruppen unter besonderer Berücksichtigung eines Systemvergleiches von Bundesrepublik Deutschland und Deutscher Demokratischer Republik. Das Beispiel der Jungarbeiter. Hannover 1974, S. 155-175

Zum Problemkreis: Bildung und Qualifikation:

- Baethge, M.: Qualifikation - Qualifikationsstruktur. In: Ch. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München <sup>2</sup>1976, S. 478-484
- Bammé, A.; Holling, E.: Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion. Hamburg/Berlin 1976
- Blankertz, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969
- Bundesarbeitsgemeinschaft Schule-Wirtschaft (Hrsg.): Schule im Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik. Köln 1976
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim/Basel 1974
- Dauenhauer, E.; Kluge, N. (Hrsg.): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn 1977
- Hegelheimer, A.; Alt, Ch.; Foster-Dangers, H.: Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung. Hannover 1975

- Menze, C.: Bildung. In: J. Speck; G. Wehle (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe Bd. I. München 1970, S. 134-184
- Rülcker, T.: Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg 1976
- Scharmann, Th. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart <sup>2</sup>1974

Zu: Bildungsökonomie, -planung, -politik:

- Altwater, E.; Huisken, F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971
- Arbeitsgruppen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Hrsg.): Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion. Probleme, Alternativen und Forschungsnotwendigkeiten aus der Sicht der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung. Frankfurt a.M. 1976
- Armbruster, W.: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Berlin 1971
- Becker, E.; Jungblut, G.: Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculumentwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Frankfurt a.M. 1972
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965
- Deutscher Bildungsrat: Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten. Stuttgart 1975 = Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 50 u. 51
- Hegelheimer, A. (Hrsg.): Texte zur Bildungsökonomie. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1975

- Hüfner, K.: Bildungsforschung, -ökonomie, -planung, -politik.  
In: H. Hierdeis (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik.  
Teil 1. Baltmannsweiler 1978, S. 71-91
- Hüfner, K.; Naumann, J. (Hrsg.): Bildungsplanung - Ansätze,  
Modelle, Probleme. Ausgewählte Beiträge, Texte  
und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart 1971
- Huisken, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungs-  
ökonomie. München 1972
- Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Do-  
kumentation. Olten u. Freiburg i.Br. 1964
- Recum, H.v. (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsplanung. Bil-  
dung im Blickfeld von Wirtschaft und Gesellschaft.  
Eine Veröffentlichung der Unesco. Frankfurt a.M./  
Berlin/Bonn/München 1967
- Straumann, P.R. (Hrsg.): Neue Konzepte der Bildungsplanung.  
Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie  
des Ausbildungssektors. Reinbek b. Hamburg 1974