

Andreas Gmelch

Arbeitslehre - ein Bildungsauftrag ohne klares Profil?

Arbeitslehre - notwendiger Bestandteil heutiger Allgemeinbildung

Die Einführung des Faches bzw. Lernbereiches Arbeitslehre stellte eine "Antwort auf die Herausforderung durch die moderne Wirtschafts- und Arbeitswelt mit ihrer zunehmenden Komplexität und Dynamik" dar (KLEBEL 1983, S. 88f). Wirtschaftliche und berufsorientierende Lerninhalte im Bildungskanon waren um so dringlicher geworden, je schwerer es wurde, sich als Berufssuchender und Konsument in einer zunehmend unüberschaubaren, dynamisch sich wandelnden industrialisierten Welt zurechtzufinden. Dieses Faktum traf zwar auf jeden Jugendlichen zu, betraf aber zunächst und dringlicher diejenigen, die als erste in das Beschäftigungssystem einmündeten. So ist es nicht verwunderlich, daß der Bildungsauftrag der Hinführung zur modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt sich mit der verbindlichen Einführung der Arbeitslehre im Jahre 1969 auf die Hauptschule beschränkte. Die schultypenspezifische Fixierung der Arbeitslehre sollte gerade der Hauptschule ihr eigenständiges Profil verleihen. Hauptschülern sollten grundlegende Kenntnisse, Orientierungshilfen über die moderne Arbeitswelt und entsprechende Handlungskompetenz vermittelt werden, um sich verantwortungsbewußt und situationsgerecht in Wirtschaft, Beruf und am Arbeitsplatz verhalten zu können. In all diese Situationsfelder sind freilich Schulabgänger anderer weiterführender Schulen ebenso involviert. Deshalb deklarierte 1987 die Konferenz der Kultusminister der Länder - zwar etwas spät und mangels fehlender Verbindlichkeit nur halbherzig - die Arbeitslehre als einen Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung aller Schulen des gesamten Sekundarbereiches I. Die Legitimation dieser Bildungsaufgabe und die aktualisierte inhaltliche Fortschreibung des Arbeitslehre-Bildungsauftrages fußt auf der Analyse gesellschaftlicher Bedürfnisse und Probleme. Unschwer dürften ökonomische Gesichtspunkte - wenngleich nicht explizit genannt - dabei eine Rolle gespielt haben wie z.B. der gezielte und rentable Einsatz von Ausbildungsinsin-

vestitionen bei entsprechender Berufswahlfähigkeit, die Sicherstellung des Bedarfs an qualifiziertem Facharbeiternachwuchs, wofür in zukunftssträchtigen Technologiesektoren immer höhere Eingangsqualifikationen und Lernvoraussetzungen benötigt werden, die Bewältigung oder besser die Reduzierung bzw. Vermeidung von Technologiefolgekosten.

Legt man die Situationsfelder Arbeitsplatz/Betrieb/Beruf, Wirtschaft im Mikro- und Makrobereich (privater Haushalt/Konsum/verantwortliches Verbraucherverhalten und Markt/betriebswirtschaftliche und wirtschaftspolitische Zusammenhänge) sowie Technik/Qualifikation zugrunde und berücksichtigt die Interdependenz von Produktion und Konsumtion, so läßt sich der schulische Sozialisationsauftrag der Arbeitslehre für zukünftige gesellschaftliche Rollen konkretisieren: Die Schüler sollen auf ihre Rolle als Berufsuchende und Berufsanfänger, als spätere Erwerbstätige/Produzenten sowie als Verbraucher/Konsumenten und Akteure in einem marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystem vorbereitet werden. Im wesentlichen heißt dies (vgl. GMELCH 1990, S. 242 f):

- Es geht um die Vorbereitung der Schüler auf die Wirtschafts-, Arbeits- und Berufswelt in Form einer allgemeinen Orientierung durch Vermittlung von Grundkenntnissen, Grundeinsichten, Grundfertigkeiten.
- Es geht um eine elementare Einführung in die Zusammenhänge von Arbeit/Beruf, Technik, Ökonomie/Ökologie, Haushalt und deren Verflochtenheit/Interdependenz.
- Im Zeichen zunehmender Arbeitszeitverkürzung, aber auch unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion der Arbeitskraft erlangt die "Vorbereitung sinnvollen Verhaltens in der Freizeit, bei wachsender Eigenverantwortlichkeit jedes einzelnen" (KLEDZIK 1989, S. 238) eine zunehmende Bedeutung.
- Die Bildungsaufgabe für die Arbeitswelt läßt sich konkretisieren als das Kennenlernen der Grundzüge heutiger Arbeit in moderner Produktion und Dienstleistung; es geht um das Erkennen sich wandelnder Tätigkeiten, Anforderungen, Qualifikationen, notwendiger Arbeitshaltungen, um die Einsicht in (um-)gestaltbare Arbeitsorganisation und in die Möglichkeit humanisierter Arbeitsplätze und -bedingungen.
- Eine vordringliche Aufgabe ist die Vorbereitung auf eine möglichst rationale Berufswahl und berufliche Mobilitätsbereitschaft unter den aktuellen Bedingungen unserer heutigen Arbeitswelt und den Gegebenheiten der regionalen Wirtschaftsstruktur. Die Berufsorientierung benötigt ein grundlegendes Vorverständnis des Phänomens Arbeit:

"Voraussetzungen und Konsequenzen menschlicher Arbeit an betrieblichen Arbeitsplätzen gilt es in Verbindung mit praktischen Erfahrungen aufzuzeigen. Die gesellschaftliche Organisation von Arbeit, Veränderungen der Arbeitswelt durch technologische und wirtschaftliche Entwicklungen, sowie das Handeln der Tarifpartner mit seinen Konsequenzen für den Arbeitsmarkt, müssen erkannt werden." (RIPPE/GMELCH 1987, S. 15)

Bildungsidee, Zielsetzungen und Aufgaben der Arbeitslehre orientieren sich an der "Arbeit" als Grundphänomen menschlichen Daseins mit individueller (Sinnerfüllung, Bedürfnisbefriedigung, Leistung in und Identifikation mit Arbeit), existentieller und gesellschaftspolitischer Bedeutung (vgl. GATTERMANN 1983). Eine funktionalistische Reduktion auf gesellschaftlich anerkannte und entlohnte Erwerbsarbeit greift hierbei zu kurz.

Schulische Bildung und Erziehung kann die Arbeitswelt nicht ausklammern, will sie zur Lebensbewältigung befähigen. Heute muß "als ungebildet ... in dieser demokratischen Industriegesellschaft jeder gelten, der deren Existenzbedingungen in Arbeit-Technik-Wirtschaft nicht zu durchschauen gelernt hat und seine Arbeitsfähigkeit als Gestaltungsmöglichkeit eines menschenwürdigen Lebens nicht entwickelt" (SCHULZ 1988, S. 4). Wenn die allgemeinbildende Relevanz der Arbeitslehre sich im öffentlichen Bewußtsein und in der Bildungspolitik der BRD nur schwer durchsetzt, dürfte dies zusammenhängen mit

- der traditionellen vertikalen Schulstruktur, deren Aufrechterhaltung die Abwehr von Bildungsinhalten aus jeweils anderen Schularten mit deren spezifischen Bildungsprofilen "rechtfertigt",
- dem Vorurteil, daß gymnasialspezifisches wissenschaftspropädeutisches Lernen sich nur im sequentiellen theoretischen Lehrgangslernen realisieren lasse, Arbeitslehre aber vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964 als ein Fach auf praktischer Grundlage propagiert worden ist, in dem praktisches Tun der Schüler von Interpretation und Reflexion begleitet wird,
- konzeptionellen Kontroversen und Defiziten in der fachdidaktischen Diskussion, die ein eindeutiges inhaltliches Profil der Arbeitslehre erschweren.

Ein Bildungsauftrag zwischen Kontursuche und Profilverlust

Der Umsetzung neuer Bildungsaufgaben in schulische Unterrichtsgegenstände und ihrer Verankerung im Fächerkanon gehen bildungs-

politische Grundsatzentscheidungen voraus, die von betroffenen Interessengruppen beeinflusst werden. Konsensfähig sind meist allgemeine Bildungsziele mit breitem Interpretationsspielraum. Sie legen die curriculare Kleinarbeit noch nicht im Detail fest.

Profilprobleme für ein neues Unterrichtsfach ergeben sich dann, wenn gesellschaftspolitische Entscheidungen und bildungspolitische Intentionen mit den Realisierungsbedingungen im Feld von Schule und Unterricht konfliktieren. Profilschwächen treten zutage, wenn unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen die Konsensfähigkeit für einen gemeinsamen curricularen Nenner behindern, und als Lösungen pragmatische Ad-hoc-Entscheidungen auf administrativer Ebene angeboten werden, die fachdidaktische konzeptionelle Defizite kaschieren. Wird dann noch darüber hinaus an den Universitäten die fachdidaktische Forschung nicht ausgebaut, wirkt sich dies für Grundlagenforschung und empirische Wirkungsforschung, für die Erprobung innovatorischer Aspekte, für die Klärung und Erprobung didaktischer Konzeptionen wie für die professionalisierte Ausbildung der Lehrer negativ aus. (Fehlende Reputation leistet einem Profilverlust des Faches im öffentlichen Bewußtsein Vorschub.) Es ist nicht möglich, hier alle Gründe für "Profilprobleme" der Arbeitslehre aufzuspüren. Die Exemplarizität der Analyse beschränkt sich auf einige repräsentative Kontroversen in der Arbeitslehredidaktik.

Historische Erblast

Die Arbeitslehre läßt sich begriffs- und ideengeschichtlich zumindest bis auf die Bildungs- und Erziehungskonzeption der Sozialutopisten zurückführen, die dann von Marx als polytechnische Erziehung aufgegriffen und transformiert worden ist. Als vorberufliche Bildungsaufgabe ist sie in den Bildungsvorstellungen von Pestalozzi verankert, welche sich von der mechanischen Abrichtpraxis damaliger Industrieschulen abheben, jedoch die gesellschaftlichen Veränderungen einer aufkommenden Industrialisierung für eine notwendige industrielle Arbeitserziehung hinsichtlich ethisch sittlicher, geistiger und körperlicher Bildung betonen (vgl. WASCHER 1988). Pestalozzi hat für den Erziehungs- und Bildungsauftrag folgende gleichrangigen Ziele formuliert: die Vorbereitung junger Menschen auf Arbeitswelt und Erwerbstätigkeit und auf die Anforderungen des politischen und kulturellen Lebens. Die "polytechnische Bildung" ist das Integrationskonzept zur Vermittlung von Wissen und von Handlungskompetenz, zur Verbin-

dung von Schule und Leben, von Theorie und Praxis. Sie steht für Pestalozzi im Dienst der Entfaltung *aller* menschlichen Anlagen und zielt ab auf eine Humanisierung der Industrie.

Selbstverwirklichung im gesellschaftlichen Leben impliziert demnach die Fähigkeit zur Teilhabe an *gesellschaftlicher Arbeit* mit ihren spezifischen geschichtlich-gesellschaftlichen (bzw. zu schaffenden und umzugestaltenden) Bedingungen menschenwürdiger Existenz sowie zur Teilhabe am *politischen* und *kulturellen* Leben. "Arbeitslehre ist also eines der drei Lernfelder der Allgemeinbildung, die beiden anderen können ohne Bezug auf das erste nicht ausreichend erschlossen werden, und die in Politik und Kultur gefundenen Interpretationen wirken auf das Lernfeld Arbeit-Technik-Wirtschaft zurück" (SCHULZ 1988, S. 5).

Neuhumanistische restaurative Bildungspolitik und -praxis ächtete schließlich den Bildungswert der Arbeit. Weder die elitäre höhere Bildung noch das volkstümliche Bildungskonzept erkannte ihn an. Eine Chance zur Neubesinnung ergab sich nach 1945. Während die DDR auf die Polytechnik-Konzeption marxistischer Prägung zurückgriff, wurde in der BRD zunächst nicht einmal der Arbeitsschulgedanke der Weimarer Zeit aufgegriffen.

Erst der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen bringt im Jahr 1964 wieder deutlich zum Ausdruck, daß die Hinführung zur modernen Arbeitswelt einen unumgänglichen Bestandteil heutiger schulischer Bildungsaufgaben darstelle. Eine solche Aufgabe ließe sich ohne Arbeitspraxis nicht bewerkstelligen:

"Eine bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt ist nur möglich durch praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist. Die Arbeitslehre ist deshalb elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng darangeknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung". Der Schüler wird "mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung so weit vertraut, daß er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann" (DA 1966, S. 401).

Bei der Konfrontation mit der betrieblichen Realität industrieller Produktionsweise sollten Arbeitstugenden als soziale Verpflichtung und als ökonomische Notwendigkeit erfahren werden.

Orientierungsfähigkeit in der heutigen Arbeitswelt, Berufswahlfähigkeit und die Anbahnung von Einstellungen und Arbeitstugenden zeichnen sich hier als Bildungsaufgaben einer Arbeitslehre ab, die letztlich der Hauptschule als neugestalteter Volksschuloberstufe vorbehalten war und deren profilbildende Funktion übernehmen sollte.

Die "Bildungsidee" der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt ist nicht identisch mit historischen Vorläufern (etwa bei Pestalozzi); sie kann affirmativ oder gesellschaftskritisch interpretiert werden, läßt also eine klare und eindeutige Vorstellung vermissen. Damit wird die Möglichkeit zu unterschiedlicher inhaltlicher Konkretisierung geöffnet. Durch die Festlegung auf den Hauptschulbereich wird die allgemeinbildende Relevanz eher in Frage gestellt. Die Startbedingungen für eine fachdidaktische Konsensbildung sind schwierig gewesen.

Exemplarische Probleme auf dem Hintergrund der Entstehungsgeschichte

Zwischen Affirmation und kritischer Distanz

Mit der Reformulierung des Bildungsverständnisses der Aufklärung wurde aufzuzeigen versucht, daß schulische Sozialisation keine funktionale Rollenfixierung im Dienst gesellschaftlicher Interessen leisten darf, daß mit Bildung eine hörige Disziplinierung unvereinbar ist. Entsprechend darf die Arbeitslehre nicht für eine vorwegnehmende Anpassung an die Profitinteressen in der Arbeitswelt mißbraucht werden. Eine solche Gefahr scheint in den Anfängen unreflektierter Betriebspraktika vorzuliegen: Betriebliche Sachzwangtheorie diene zur Rechtfertigung klar interessensspezifischer Arbeitstugenden, nicht mehr hinterfragbarer Arbeitsorganisation, technologisch bedingter Arbeitsumgebungsfaktoren. Mitbestimmungsfähigkeit für die Arbeitsbedingungen, Mitgestaltungsmöglichkeit bei der Humanisierung der Arbeitsplätze sind hierbei nicht erwünscht. Eine radikal-emanzipatorische Reaktion innerhalb der fachdidaktischen Palette, die sich gegen die bloße Anpassung der Ware Arbeitskraft an ihre optimale Verwertung wehrte, wollte die Arbeitslehre als "systemüberwindenen Hebel" benutzen, um die künftige Arbeitskraft zum Mittel der Durchsetzung eines bestimmten Gegenbildes zur gegenwärtigen Arbeitswelt zu mobilisieren. Ein solches Verständnis schulischer Sozialisation mißinterpretiert Bildung und deformiert Schule zur Anstalt radikal-gesellschaftskritischer Manipulation und ideologischer Fixierung. Kommt die Arbeitslehre ins Zwielficht ideologischer Anfälligkeit, dann beraubt man sie in der Folgewirkung der Möglichkeit einer politischen Akzentuierung ihres Bildungsauftrages, nämlich mit rationalen Argumenten und demokratisch-rechtsstaatlichen Mitteln eine kritische Distanz zur gegenwärtigen herrschenden Praxis der

Arbeitswelt zu schaffen und Mitwirkungsbereitschaft für alternative Entwicklungen grundzulegen, sofern eine Umgestaltungsnotwendigkeit unter gesamtgesellschaftlicher Humanisierungsperspektive sich abzeichnet.

Inhaltliche Überfrachtung

Legt man den Bildungsbegriff der Aufklärung als Orientierungsmaßstab für die Realisierung der "Hinführung zur modernen Wirtschafts- und Arbeitswelt" zugrunde, dann impliziert dies den Erwerb von aktuellem Orientierungswissen und technischen Grundfertigkeiten, von Entscheidungsfähigkeit und Handlungskompetenz. Da es sich um eine *vorberufliche* Bildungsaufgabe handelt, sollte zumindest die *simulative* Einübung notwendiger Qualifikationen für spätere Ernstsituationen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt geschehen.

Die Komplexität der Bildungsaufgabe der Arbeitslehre birgt die Gefahr der inhaltlichen Ausuferung in sich, da eindeutige Kriterien zur Bestimmung des Zuständigkeitsbereiches fehlen. Die Konturen für das Lernfeld sind fließend.

Eine Analyse derzeitiger Lehrpläne für die Arbeitslehre im föderalistischen Bildungssystem der alten Bundesländer zeigt eine bunte Palette unterschiedlicher Fachbezeichnungen sowie curricularer und unterrichtsorganisatorischer Konzeptionen (vgl. WÖPPEL 1989). Je nachdem, ob unter "Arbeitslehre" ein eigenständiges Fach oder ein Fächerverbund bzw. Kooperationsbereich mehrerer Fächer verstanden wird, mit wieviel Stunden und in welchen Jahrgängen die Arbeitslehre in der Stundentafel verankert ist, welche bildungspolitischen Prämissen vorliegen, ist die inhaltliche Auswahl, die Zuordnung der Situationsfelder, das Qualifikationsprofil für die Bildungsaufgabe unterschiedlich konkretisiert. Seit der Institutionalisierung der Arbeitslehre in der BRD existieren die Probleme inhaltlicher Überfrachtung sowie Verselbständigungstendenzen einzelner Aspekte und Teilbereiche. Die Ausweitung des Inhaltskanons in der jüngeren Arbeitslehrediskussion durch Schwerpunkte ökologischer Provenienz, durch Aspekte beruflicher Integration in einer multikulturellen Gesellschaft, durch die informationstechnische Grundbildung stellt eine Fortführung dieses Trends dar.

Die Arbeitslehre scheint als Auffangstation und Sammelbecken für gesellschaftliche Krisenentwicklungen prädestiniert zu sein. Die Bezugspunkte "Verbraucher" und "Erwerbstätiger" bewirken, daß "fast alles" in den Lern-

bereich der Arbeitslehre hineingepackt werden kann, daß die legitimatorische und inhaltliche Konsolidierung (bezogen auf die Entwicklung in den verschiedenen Bundesländern) erschwert wird, daß ein "Super-Integrationsfach" konstruiert wird (werden kann), welches DAUENHAUER 1983 wegen seiner Überkomplexität bereits resignativ als gescheitert diagnostiziert. Zumindest hat sich das fachdidaktische Selbstverständnis (nicht unabhängig von der wissenschaftlichen Sozialisation seiner Vertreter) recht divergent entwickelt.

Didaktische Konzeptionalisierung

Ideologieanfälligkeit und Diffusionstendenzen sind nicht die einzigen Schwachpunkte im Profil des Lernbereichs Arbeitslehre. Seine didaktische Konzeption läßt sich auf unterschiedlichen Wegen gewinnen. Für die sach- und lernlogische Konsistenz des Gegenstandes Arbeitslehre hat man sich folgender curriculumstheoretischer Modelle bedient:

a) *Robinsohns situationsanalytisches Konzept* geht nach dem Dreischritt vor: Analyse von Lebenssituationen - Ableitung von Qualifikationen zur Bewältigung derselben - Zuordnung von Curriculumelementen als Lerngrundlage für den Erwerb der Qualifikationen. Die empirische Evaluation dieses Curriculumprozesses wird von der Revision der Curriculumprodukte aufgrund der schnellen Veränderung der relevanten Lebenssituation bisweilen überholt. Außerdem werden pragmatische Entscheidungen über die Präferenz von Situationen benötigt, für welche die vorberufliche Bildung qualifizieren soll. Offen bleibt schließlich die Zuordnung der Lerninhalte in tradierte oder neu zu gestaltende Fächerstrukturen.

b) *Strukturgitteransätze* in der Curriculumtheorie gehen meist von nicht mehr hinterfragbaren Grundkategorien aus, die Fachdisziplinen entnommen werden. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte 1964 den Beruf als ein solches "didaktisches Zentrum" bestimmt. Es gibt aus heutiger Sicht gute Gründe, dies als unzulässige Festlegung zu kritisieren: Die Substitution von Tätigkeitsfeldern aufgrund technologischer und arbeitsorganisatorischer Entwicklung und die notwendige Mobilität in gesellschaftlichen Arbeitssektoren machen den traditionellen Berufsbegriff obsolet. Darüber hinaus zeichnet sich eine Ausweitung der Beschäftigung in den Bereichen Haushalt, Hobby, Freizeit aufgrund der Arbeitszeitverkürzung in der Erwerbsarbeit ab. Solche Entwicklungen lassen es

angebracht erscheinen, die Kategorie der "Arbeit" als strukturellen Konzentrationspunkt für eine didaktische Konzeptionalisierung zu wählen und entsprechend technische, wirtschaftliche, soziale und ökologische Aspekte sowie deren Zusammenhänge einsichtig zu machen:

Die Technik läßt sich als Optimierung des Arbeitsprozesses und der Arbeitsergebnisse, die Wirtschaft als Organisation der technischen Produktion, Verteilung und Wertung von Arbeitsergebnissen in ihrer Interdependenz zueinander und als Bedingung oder Folge von Arbeit so begreifen, daß wir eingreifen können (vgl. SCHULZ 1988, S. 4). Soziale und ökologische Herausforderungen und Folgeprobleme sollten insoweit reflektiert werden, als die Gestaltbarkeit von Technik, Wirtschaft und Arbeitswelt in solidarischer Verantwortung aufgezeigt werden kann.

Bezugswissenschaften

Eine solche Struktur des Lernfeldes Arbeitslehre als aktualisierter inhaltlicher Lösungsvorschlag verschärft jedoch das bereits seit Jahrzehnten in der Fachdidaktik fortgeschriebene und kontrovers diskutierte Problem der Bezugswissenschaften (vgl. u.a. VOHLAND 1981, S. 26 ff.; KUPSER 1986, S. 292 ff.). Für die angesprochenen Situationsfelder und Aspekte des Lernbereiches Arbeitslehre haben sich jeweils Fachwissenschaften etabliert, die mit unterschiedlichem Erkenntnisinteresse und methodischer Vorgehensweise systematisch geordnetes Wissen über Ausschnitte von Wirklichkeit gewinnen. Erklärungsmodelle und Systematik von Inhalten innerhalb nur einer dieser Fachdisziplinen divergieren ihrerseits nach "Schulen", "Lehrrichtungen" (KAMINSKI 1977, S. 97 ff; KLEBEL 1983, S. 90), so daß ein fachwissenschaftlicher Rückgriff schon hier für den Lehrer Schwierigkeiten bereitet. Die Didaktik der Arbeitslehre muß aber Beiträge aus mehreren heterogenen Fachwissenschaften unter pädagogischen Auswahlkriterien und lernpsychologischen Perspektiven adressatengerechter Vermittelbarkeit aufarbeiten.

Das Problem der Bezugswissenschaften ist so lange für den Unterrichtsalltag mehr oder weniger irrelevant, so lange ihr Einfluß auf die Inhalte und deren Anordnung nicht die Integration oder die schülerorientierte "Reduktion" der Themen für den Unterricht behindert, und so lange unterrichtliche Inhalte der Arbeitslehre sich nicht "abbilddidaktisch" - ein konzeptionelles Problem! - an Fachwissenschaften orientieren; denn dabei bestünde die Gefahr, daß lebensferne, am Erfahrungshorizont der Schüler

vorbeigehende, unattraktive Themen vorherrschen. Als Nebenwirkung dieser Disziplinorientierung wird meist ein "lehrgangsmäßiger" Unterricht eingehandelt statt eines handlungs- und situationsorientierten Lernparadigmas.

Eher von Bedeutung ist das Problem der Bezugswissenschaften für die fachwissenschaftliche Ausbildung der Lehrer für das Fach bzw. den Lernbereich Arbeitslehre. Bei einem integrativen Arbeitslehrekonzept zeigt sich meist eine Inkongruenz von Schulfach bzw. Lernbereich und Lehrerbildung; d.h. Lehrer erwerben nur Teilqualifikationen für den zu unterrichtenden Fachkomplex Arbeitslehre. Sie sind bei Projektverfahren auf eine in der Praxis nur schwer funktionierende Kooperation angewiesen. Die eigentliche Integrationsleistung wird letztlich den Schülern aufgebürdet. Für die Lehrerausbildung in Arbeitslehre, wo sie als Fach in der Schule (z.B. in Bayern) unterrichtet wird, bieten sich Lösungen pragmatischer Natur an: den inhaltlichen Bezugsfeldern Wirtschaft und Beruf lassen sich die Wirtschaftswissenschaften und die Berufsforschung als Bezugswissenschaften zuordnen (vgl. RIPPE/GMELCH 1987).

Theorie - Praxis - Problem

Ein schultheoretisches Grundproblem ist das Theorie - Praxis - Verhältnis : Eignet sich der Lernort Schule zur Einführung in ein gesellschaftliches Praxisfeld? Lassen sich Haltungen und Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die spätere politische und kulturelle gesellschaftliche Praxis im Schonraum Schule "auf Vorrat" erlernen? Kann "Arbeitspraxis" als Anschauungsgrundlage für das Verständnis komplexer Zusammenhänge dienen? Ist die Arbeitslehre als ein "praktisches Fach" für die sog. "praktisch Begabten" der Hauptschule zu reklamieren? Prägt letztlich Praxis als "simulative Schülerarbeit" oder als "Arbeitspraxis" in der Ernstsituation von Betriebspraktika das Profil der Arbeitslehre? Eine hinreichende und differenzierte Beantwortung des Fragebündels ist hier nicht möglich. Wir beschränken uns auf theseartige Antwortversuche.

Zunächst ist es unzulässig, Lernen in der Schule auf die kognitive Dimension zu reduzieren. Der Gesichtspunkt der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit im Bildungsbegriff verweist auch auf die praktische Dimension. Dabei kann man den Lernort Schule nicht institutionell monopolisieren. Projektorientierte Lernverfahren öffnen heute das Lernfeld Schule und suchen Bezugspunkte zur Lebenspraxis.

Im Rahmen der Arbeitslehre hat von Anfang an der Kontakt zur Realität der Arbeitswelt über Betriebserkundungen einen hohen Stellenwert gehabt. Theoretische Vorbereitung und aspektorientierte Strukturierung gelten als notwendige Voraussetzung für den Erkenntnisgewinn bei der Konfrontation mit ausgewählten Arbeitsplätzen und -situationen betrieblicher Arbeitspraxis. Zunehmend und in vielen Branchen wird die Arbeitstätigkeit jedoch immer unanschaulicher, besonders durch die Einführung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Damit wird es fragwürdig, ob eine Betriebserkundung sich noch als "Anschauungs- und Erfahrungsgrundlage" für Arbeit und Beruf eignet.

In Betriebspraktika sind Schüler auch nur sehr begrenzt in Arbeitspraxis integrierbar (ECKERT/STRATMANN 1978). Die anfängliche Euphorie und Naivität hinsichtlich Lernmöglichkeiten und -wirkungen des Betriebspraktikums ist heute einer realistischen Einschätzung gewichen. Empirische Wirkungsforschung über Erwartungen und berufsorientierende Folgen, über Effektivität und notwendige inhaltliche Akzentuierung des Betriebspraktikums (BEINKE 1978; PLATTE 1981; FELDHOFF u.a. 1985; GLEITZE 1988) bringt Aufklärung über den Stellenwert dieses praktischen Lernverfahrens. Mit simulativen und handlungsorientierten Methoden läßt sich praxisbezogenes Lernen im Arbeitslehreunterricht realisieren, auf Praxis vorbereiten, in Praxis einüben (FAUSER u.a. 1989; OBERLIESEN 1989). In jüngerer Zeit bemüht sich die Arbeitslehredidaktik um eine systematische Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis (FEIG 1983) sowie des erkenntnis- und lerntheoretischen Zusammenhanges von "Tätigkeit", "Erfahrung" und "Lernen" (GMELCH 1987) für den Aufbau kognitiver Strukturen und handlungssteuernder Einstellungen. Durch solche theoretische und empirische Forschung wird das Fach aus dem Dunstkreis des Vorurteils theorieleeren Praktizismus befreit.

Profilchancen und -voraussetzungen

Neue schulische Bildungsaufgaben aufgrund veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse und Zukunftsherausforderungen können in bestehende tradierte Fächerstrukturen integriert werden oder müssen sich - meist auf Kosten etablierter Schulfächer - erst einen Platz im Bildungskanon hinsichtlich Umfang und Ansehen erkämpfen. Die Verankerung technischer, ökonomischer und berufskundlicher Bildung in der Schulpraxis aller allgemeinbildenden Schulen ist derzeit trotz vielfacher bildungspolitischer Forderungen

und erziehungswissenschaftlicher Begründung noch nicht im erforderlichen Maße gelungen. Daß in einer zeitgemäßen Allgemeinbildung *alle* Schüler auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten sind, scheint sich im öffentlichen Bewußtsein mehr und mehr durchzusetzen. Dies eröffnet der Arbeitslehre Chancen zur Etablierung und Profilierung. Für die Reputation und das Profil der Arbeitslehre ist es nämlich nicht unerheblich, deren Bildungsaufgabe als gleichrangigen Bestandteil der Allgemeinbildung im Pflichtbereich aller Schulen der Sekundarstufe I zu verankern.

Eine solche bildungspolitische Entscheidung benötigt entsprechende Rahmenbedingungen in Lehre und Forschung an den Universitäten, in Lehreraus- und -fortbildung. Zur Konsolidierung der Arbeitslehredidaktik sind Errichtung und Ausbau fachdidaktischer Lehrstühle unumgänglich; denn sonst läßt sich schwerlich Forschung realisieren und wissenschaftlicher Nachwuchs rekrutieren. Historische und ländervergleichende Forschung kann zur Klärung des fachdidaktischen Selbstverständnisses beitragen sowie eingefahrene Strukturen und "Betriebsblindheit" vermeiden helfen. Wissenschaftstheoretische Grundlagenforschung, curriculare Handlungsforschung und empirische Wirkungsforschung kennzeichnen fachdidaktische Tätigkeitsfelder. Dabei ist die Kooperation mit "Bezugsdisziplinen" (z.B. Arbeits- und Wirtschaftswissenschaften, Berufssoziologie etc.), mit schulpädagogischer Unterrichtsforschung, mit außeruniversitären Instituten der Berufsforschung eine notwendige Voraussetzung für inhaltliche Profilklärung und innovative Unterrichtspraxis.

Die konzeptionelle Formulierung von Zielen, die Auswahl, Akzentuierung und Strukturierung von Lerninhalten, die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmodellen, -methoden und -medien ist ein autonomes Feld der Arbeitslehredidaktik! Nicht lobbyistische und/oder administrative Vorgaben sollen die Fachdidaktik in eine nachrangige Position technologischer Umsetzungsfragen drängen, sondern fachdidaktische Kompetenz muß das *inhaltliche* Profil für bildungspolitische Maßnahmen und Entscheidungen schulischer Bildung vorgeben. Dabei ist das konkrete Bildungsprofil der Arbeitslehre den jeweiligen Verhältnissen in unserer Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft anzupassen. Die Verdeutlichung des Zusammenhanges ökonomischer, technischer und sozialer Dimensionen des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens sollte sich nach Komplexität, Abstraktionshöhe und inhaltlicher Akzentuierung am Lernniveau und an den Berufsperspektiven unterschiedlicher Schularten und Schulstufen orientieren. Basisnahe Curriculararbeit "von unten", in Zusammenarbeit

mit projektorientierten Studiengängen kann am besten die Lücken in der Lehreraus- und- fortbildung schließen.

Literatur

BEINKE, L.: Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzepts zur Berufswahlhilfe, Bad Heilbrunn 1978

DAUENHAUER, E.: Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee, Landau 1983

ECKERT, M./K. STRATMANN: Das Betriebspraktikum. Entwicklung, Konzepte und Probleme, Köln 1978

EMPFEHLUNGEN UND GUTACHTEN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1953-1965 (=DA): Gesamtausgabe (im Auftrag des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks, D. Knab), Stuttgart 1966

FAUSER, P. u.a. (Hg.): Lern-Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen, Weinheim/Basel 1989

FEIG, G.: Wissenschafts- und Praxisorientierung. Eine Analyse und Konzeption für die Arbeitslehre, Frankfurt a.M./Bern/New York 1983

FELDHOFF, J. u.a.: Projekt Betriebspraktikum. Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit, Düsseldorf 1985

GATTERMANN, H.: Entwurf einer didaktischen Theorie der Arbeit als Grundlage für eine praxisnahe Curriculum-Entwicklung der Arbeitslehre, Frankfurt a.M./Berlin 1983

GLEITZE, M.: Der Einfluß des Betriebspraktikums als praxisnahe Methode auf die Berufsorientierung im Arbeitslehreunterricht, Hannover 1988 (Diss.)

GMELCH, A.: Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen. Ein Beitrag zu einer berufsorientierten Didaktik der Hauptschule, Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987

GMELCH, A.: Arbeitslehredidaktik. Standort - Herausforderungen - Probleme, in: Pädagogische Welt 1990, H. 6, S. 242ff. u. 252

KAMINSKI, H.: Grundlegende Elemente einer Didaktik der Wirtschaftserziehung, Bad Heilbrunn 1977

KLEBEL, H.: Wirtschaft und Beruf im Rahmen der Arbeitslehre, in: Pädagogische Welt 1983, H. 2, S. 88ff. u. 103ff.

Arbeitslehre - ein Bildungsauftrag ohne Profil?

KLEDZIK, U.-J.: Arbeitslehre - ein notwendiges Lernfeld im Kanon der Allgemeinbildung, in: Die Deutsche Schule 1989, H. 2, S. 237ff.

KUPSER, P.: Arbeitslehre zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Entwicklung, Stand, Probleme, Perspektiven, Bad Heilbrunn 1986

OBERLIESEN, R. (Hg.): Lernfeld Arbeitslehre: Lernen und Handeln - Handelnd Lernen, Oldenburg 1989

PLATTE, H.K.: Betriebspraktika in schulischen Bildungsgängen, Bonn/Koblenz 1981

RIPPE, W./A. GMELCH: Zur universitären Ausbildung von Hauptschullehrern für Arbeitslehre in Bayern, in: Bayerische Schule 1987, H. 12/13, S. 15ff.

SCHULZ, W.: Ohne Arbeitslehre ungebildet. - Die polytechnische-ökonomisch-ökologische Dimension in der demokratischen Industriegesellschaft, in: arbeiten + lernen 1988, Nr. 58, S. 3-6

VOHLAND, U.: Grundlagen der Arbeits- und Wirtschaftslehre, Düsseldorf 1981

WASCHER, U.: Spurensicherung Polytechnik. Zur Geschichte eines Begriffes, Bad Honnef 1988

WÖPPEL, J.: Entwicklungsstand und Probleme der Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland, in: Fauser, P. u.a., a.a.O., S. 111ff.