

## ARBEITSLEHRE - EIN LERNBEREICH ZEITGEMÄSSER ALLGEMEINBILDUNG?

Fast 25 Jahre sind vergangen, seit der *Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* 1964 in seinem Gutachten zur Reform der Hauptschule Empfehlungen zur Arbeitslehre formulierte. Er sah darin eine bildungspolitische Aufgabe und eine didaktische Chance zur spezifischen Profilierung der bisherigen Volksschuloberstufe. Dem an Berufsfeldern orientierten "praktischen Arbeiten" wurde hierbei ein zentraler Stellenwert beigemessen: "Eine bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt ist nur möglich durch praktisches Tun der Schüler, das von Interpretation und Reflexion begleitet ist" (DA 1966, S. 401).

Einerseits sollte mit einer solchen Hauptschulreform eine attraktive Bildungsinstitution geschaffen werden. Darüber hinaus sollte sichergestellt werden, daß der Bedarf an qualifiziertem Facharbeiternachwuchs durch die Hauptschule gedeckt werde (vgl. *Kashnitz* 1986, S. 15). Andererseits wollte man das traditionelle Verständnis der Allgemeinbildung in Frage stellen, insofern die Hauptschule gleichzeitig als "Eingangsstufe" des beruflichen Bildungsweges gekennzeichnet worden war: Es sollte die "falsche Alternative von 'Allgemeinbildung' und 'Berufsbildung' oder gar von 'Bildung' und 'Ausbildung' auch im Schulaufbau" (DA 1966, S. 363) überwunden werden. Die neukonzipierte "Hauptschule mit eigenem Charakter und eigener Bedeutung neben den anderen Oberschulen" (DA 1966, S. 367) erhielt ihr spezifisches Profil durch die Arbeitslehre, ein neues Fach, das die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt zur Aufgabe hatte. Hiermit schien eine schultypenspezifische Festlegung des Faches Arbeitslehre getroffen worden zu sein. "Praktische" Unterrichtsverfahren paßten darüber hinaus in das Assoziationsmuster des im Vergleich zum kognitiv orientierten Gymnasium "geringeren Anspruchsniveaus" der Hauptschule; diese sollte mit der Praxisorientierung eher dem Lernprofil der "praktisch Begabten" entsprechen.

### 1. BEGRÜNDUNG UND ZIELSETZUNG DER FRAGESTELLUNG

Bestimmte Fächer werden in unserem gegliederten Schulwesen schultypenspezifisch wahrgenommen: Latein und Griechisch erwartet man nicht im Bildungskanon der Hauptschule. Umgekehrt scheint im öffentlichen Bewußtsein das Gymnasium offenbar für technisch-wissenschaftliche Bildungsangebote oder für Sachverhalte aus der Arbeitswelt nicht der rechte Ort zu sein.

Zwar hat 1969 die *Ständige Konferenz der Kultusminister* die Notwendigkeit betont, Wirtschaft und Arbeitswelt als wesentliche Unterrichtsinhalte in *alle* Sekundarschulen aufzunehmen. Letztendlich aber hat sie - den Empfehlungen des *Deutschen Ausschusses* von 1964 folgend - die Aufgaben der Arbeitslehre als dringlich vor allem für die Hauptschule gesehen, die ihre Schüler *früher als andere Schulen in die Arbeitswelt entlasse* (vgl. *Kaiser/Gelich* 1971, S. 76). 1987 greift die KMK mit dem "Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I" die halberzige Intention früherer Jahre dezidiert auf und deklariert die Arbeitslehre als einen Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung aller Schulen des gesamten Sekundarbereichs I. Das verabschiedete Papier der KMK wurde *letztendlich als eher unverbindliches "Material" und nicht - im Gegensatz zu den Vorbemerkungen des Textes - als "Empfehlung" verabschiedet*. Dies läßt den Schluß zu, daß hinsichtlich der Zielsetzung, Inhaltsbereiche, Organisationsform, Unterrichtsmethoden, Lehrerbildung etc. unter den Kultusministern von heute ebensowenig wie in der 20jährigen Geschichte der fachdidaktischen Diskussion, der *disparaten curricularen Entwicklung* in den Ländern, der *Konkretisierung unterrichtlicher Praxis* eine einheitliche konsensfähige Konzeptualisierung sich abzeichnet. Gleichzeitig sollte wohl der zu erwartenden Kritik und Gegenwehr aus weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, in denen die Arbeitslehre sich (noch) nicht etablieren konnte, von vorneherein der Wind aus den Segeln genommen werden.

Wenn ein für das Fach Arbeitslehre zuständiger bzw. davon betroffener Fachdidaktiker eine Antwort auf die Frage zu geben versucht, ob und inwieweit diese Bildungsaufgabe allgemeiner Natur sei, wird wohl beim Leser die Erwartung geweckt, die Antwort könne schon aus Reputationsgründen nur bejahend ausfallen. "Nachgeschobene" Legitimationsargumente hätten lediglich die Funktion, dem egoistischen Fachinteresse einen unverdächtigen "wissenschaftlichen" Anstrich zu geben. Eine solche Intention liegt dem Verfasser fern.

Es geht vielmehr darum, wie in den einleitenden Gedanken bereits angedeutet werden sollte, sich mit einer Problematik auseinanderzusetzen, die in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion - je nach Perspektive und Interesse - recht kontrovers und zum Teil ideologisch verhärtet geführt wird, was die Zielsetzungen und die Aufgaben der Arbeitslehre und deren verpflichtende oder fakultative Verankerung im Bildungskanon aller allgemeinbildenden Schulen anbelangt. Damit wird gleichzeitig das Verständnis von "Bildung" tangiert. Begriff und zeitgemäßes inhaltliches Verständnis von "Allgemeinbildung" sind nach dem schulorganisatorischen Reformjahrzehnt und der eingetretenen Ernüchterung über die nicht praktikable curriculare Globalrevision wieder in den erziehungswissenschaftlichen Reflexionshorizont gerückt.

Unter Bezugnahme auf diese Bildungsdiskussion soll eine Analyse versucht werden, bei der der schul- und unterrichtstheoretische Kontext geprüft und mögliche Perspektiven aufgezeigt werden, ohne damit "fertige" oder "endgültige" Lösungen anzubieten.

## 2. SCHULE UND ALLGEMEINBILDUNG

Sobald die Strukturformen einer arbeitsteiligen Gesellschaft differenzierter und vielschichtiger werden, sobald zunehmende Anforderungen der Umwelt an das Leistungsvermögen des einzelnen die Familie als Stätte der Erziehung, Unterrichtung, Ausbildung zur Vermittlung von Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fertigkeiten für die nachwachsende Generation überfordern, benötigt man schulische Institutionen, die auf das Leben in den jeweiligen Strukturen einer Gesellschaft vorbereiten. Die Begründung der Aufgaben der Schule, ihre Ausgestaltung in unterschiedlichen Organisationsformen, ihre Orientierung an sich ändernden "Bildungsideen", Menschenbildern, politisch-gesellschaftlichen Ansprüchen zeigen, daß im Laufe der Schulgeschichte "zweckgebundene" Ausbildungsinhalte eher "niederen Schulen" vorbehalten waren, während "zweckfreie" Bildung sich als Privileg gehobener Schichten etablierte.

Im Sozialisationsauftrag der Schule(n) in Industriegesellschaften haben sich als wichtigste Funktionen die der (ökonomischen) *Qualifizierung*, der (politisch-kulturellen) *Integration*, d.h. der Vermittlung von Kulturtechniken, stabilisierenden Normen und Interpretationsmustern, der *Verinnerlichung* von Verhaltensweisen und schließlich auch der *Selektion* für gesellschaftliche Positionen herausgebildet. Die wesentliche Grundlage für diese Funktionen stellen zweifelsohne die historisch und gesellschaftlich bedingten Bildungsinhalte dar, deren Auswahl und Palette sich freilich am Korrektiv einer möglichst vielseitigen Persönlichkeitsentfaltung orientieren.

Bildungspolitische Zielvorstellungen haben das Bildungssystem in der Bundesrepublik in den 70er Jahren grundlegend verändert. Jedoch haben sich die hochgesteckten Erwartungen der Curriculumreform, Bildungsziele und -inhalte aus der Analyse der vermuteten zukünftigen Qualifikationen herleiten zu können, nicht erfüllt. Schulabschlüsse verloren ihre Funktion, Berechtigung und Garantie für den Eintritt in Berufslaufbahnen zu erteilen. Fragen nach einem gemeinsamen unverzichtbaren Kern, nach der Möglichkeit der Entfaltung individueller Fähigkeiten und Neigungen, nach der Berücksichtigung und dem Gewicht einzelner Fächer im Kanon der Schularten unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen erhalten nichtsdestoweniger aktuelle Brisanz und erfahren eine Rückbesinnung auf die Bildungsidee der Aufklärung und der deutschen Klassik.

Der Bildungsbegriff vermag als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen zu dienen; er ist jedoch auf dem aktuellen gesellschaftlich-politischen Hintergrund neu zu interpretieren und zu legitimieren. Aufklärung und Klassik haben in Anlehnung an das Menschenbild jener Zeit den Bildungsauftrag verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung. Allgemeinbildung enthält nach jenem Verständnis drei Bedeutungsmomente:

### **2.1. Bildung für alle**

"Allgemein" heißt in unserem Zusammenhang, daß Bildung "eine Möglichkeit und ein Anspruch *aller* Menschen der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises...ist" (Klafki 1985, S. 45). Damit wird gegen die Festschreibung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit der Chancen zur Entwicklung menschlicher Fähigkeiten votiert. Ungleichheit wird über Bildung begründet oder fortgeschrieben, wenn Bildung in Inhalt und Umfang als Privileg und/oder Abgrenzungskriterium verwendet wird. Dabei wird Bildung als Mittel zur Stabilisierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse gerechtfertigt. Der aus der Aufklärung begründete emanzipatorische Anspruch dieses Bildungsbegriffs ist als Orientierungskategorie auch und gerade für heutige demokratische Gesellschaften von Relevanz und muß seinen konkreten Niederschlag finden in bildungspolitischen, schulorganisatorischen und curricularen Konsequenzen.

### **2.2 Bildung im Medium des Allgemeinen**

Hierbei ist das Problem des Lehrkanons, d.h. die Gestalt der sog. "genera" angesprochen. Bildungsinhalte nahmen und nehmen im Lauf der Geschichte unterschiedliche Gestalt an. Ihre jeweilige Rechtfertigung bezieht sich auf das folgende klassische Bildungsmotiv: Bildung geschieht und wird erworben "in der Aneignung von und in der Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden, mit ihren gemeinsamen Aufgaben und Problemen" (Klafki 1985, S. 45), den geschichtlichen Denkergebnissen und erworbenen Erfahrungen ebenso wie aktuellen Schlüsselproblemen und künftigen Entwicklungen sowie darauf bezogenen alternativen Lösungsvorschlägen. Historische Objektivationen haben ihren Sinn "in der Orientierung auf Möglichkeiten und Aufgaben humanitären Fortschritts" (Klafki 1986, S. 463), als Verstehensgrundlage für Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Entwicklungen (vgl. Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 170). Aneignung von und Auseinandersetzung mit dem sogenannten "Allgemeinen" dienen also nicht der Festlegung, sondern dem Begreifen und Gestalten der historisch gewordenen Gegenwart und der selbst zu bestimmenden Zukunft durch zu demokratischer Mitbestimmung und zu aktiver und verantwortlicher Mitgestaltung fähiger Bürger. Der Bezugspunkt zu heutigen Problemen der Kultur, Natur und Gesellschaft verbietet

es, einen überzeitlich gültigen und gesellschaftsunabhängigen Bildungskanon festzulegen, aber auch einem pragmatischen Modernismus zu huldigen, da der Zusammenhang der Lebenspraxis die historische Dimension für Erkenntniskritik, Erfahrungsfähigkeit, Durchschaubarkeit und solidarische Gestaltbarkeit benötigt.

### **2.3 Allgemeinbildung als allseitige Bildung**

Das Attribut "allgemein" zielt auf das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten, soweit sie mit der Selbstbestimmung und Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind. *Herbart* sprach von der "Vielseitigkeit des Interesses", *Pestalozzi* verfocht die gleichgewichtige Bildung von "Kopf, Herz und Hand". Wenn bei *Humboldt* von der allseitigen Bildung des Menschen die Rede ist, werden folgende charakteristische Zieldimensionen subsumiert: Der Mensch als erkennendes und urteilsfähiges, ethisch entscheidendes und politisch handelndes, emotional empfindendes und wertendes, zwischenmenschliche Beziehungen vollziehendes, ästhetisch wahrnehmendes und gestaltendes, produktiv arbeitendes und seine Welt handwerklich-technisch veränderndes Wesen. Damit sind einerseits überzeitlich gültige Fähigkeiten gemeint, insofern sie anthropologisch begründet sind; andererseits handelt es sich um historisch unterschiedliche Qualifikationspotentiale entsprechend den Veränderungen der Sach- und Sozialwelt.

Allgemeinbildung als vielseitige bzw. allseitige Bildung verlangt, daß Curricula ein breites Spektrum repräsentieren, innerhalb dessen freilich nur exemplarische Zugänge möglich sind. Allgemeinbildung ist kein Konglomerat von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten, die von allen Gesellschaftsmitgliedern gleichermaßen benötigt werden. Sie läßt sich nicht als additives Konstrukt von "Qualifikationen" definieren, sondern ist ein gesellschaftlich jeweils neu zu bestimmender Auftrag und individuell nicht abschließbarer Prozeß.

### **2.4 Verdrängung des Bildungsbegriffs**

Qualifikationen zur Bewältigung relevanter Lebenssituationen hieß die *Robinsohn'sche Formel*" (1967) zur Curriculumrevision, wobei statt der traditionellen Ausrichtung auf historisch gewachsene Fächer beim schulischen Lernen ein Bezug zur Lebenspraxis und Arbeitswelt hergestellt werden sollte. Gerade jener praxis- und gesellschaftsrelevante Aspekt war im Gefolge des klassischen Bildungsbegriffs vernachlässigt worden. "Im Hinblick auf die Verwertbarkeit im privaten Leben, im Beruf, in der Gesellschaft ist der Lernerfolg eine Qualifikation" (*Deutscher Bildungsrat* 1974, S. 65).

Der "ideologieverdächtige" Bildungsbegriff (vgl. *Rülcker* 1976, S. 123 ff.) wurde durch den vermeintlich wertneutralen und ideologisch unbelasteten Qualifikationsbegriff verdrängt (vgl. *Gmelch* 1979, S. 48 ff.). Ziel des Lernens sollten seither die Qualifikationen für Beruf, für Freizeit, für gesellschaftliche Mitwirkung, die Tauglichkeit des Menschen in seinen unterschiedlichen Lebensbereichen und Tätigkeitsfeldern sein.

Die eher funktionale Ausrichtung der schulischen Sozialisation führte jedoch vielfach zu einer summarischen Auflistung operationalisierbarer Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dabei wurde die Identität des Bildungssubjekts mit den Werten der Aufklärung wie Verantwortung und Freiheit aus den Augen verloren. Der Begriffswechsel von "Bildung" zu "Qualifikation" stellte zwar einen überfälligen Bezug zur Lebenspraxis und Arbeitswelt her, "ein Bezug, an dem es dem klassischen Bildungsbegriff gerade mangelte" (*Rolff* 1986, S. 61), bewirkte aber gleichzeitig eine Einengung und Beschränkung.

## *2.5 Überlegungen zu einem aktuellen Allgemeinbildungskonzept*

Die im Qualifikationsbegriff angelegte Beschränkung "wurde spätestens in dem Moment deutlich, in dem über veränderte Bedingungen im Beschäftigungssystem die Funktionalisierung von Schulbildung für berufliche Tätigkeiten und sozialen Aufstieg zumindest brüchig wurde" (*Rolff* 1986, S. 62). Die Frage nach der Bedeutung des Lernens für die persönliche Entwicklung des einzelnen Menschen rückte nun neben dem Qualifikationsaspekt wieder in den Vordergrund.

In jüngster Zeit ist ein Bemühen um ein aktualisiertes Bildungsverständnis feststellbar, das die emanzipatorische Tradition deutscher Bildungstheorie wiederbelebt und darüber hinaus bemüht ist, die Bildungsanforderungen auf die reale Gegenwart und absehbare Zukunft zu beziehen. Sich des eigenen Verstandes ohne Bevormundung bedienen und in mitbürgerlicher Verantwortung zu handeln, sind Maximen des Bildungsverständnisses der Aufklärung, die ihre Gültigkeit behalten und vor dem Hintergrund einer Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit und zu bewältigender Zukunftsprobleme aktualisiert werden müssen. Solche "Schlüsselprobleme" (*Klafki* 1985, S. 20) stellen (neben dem unverzichtbaren Grundbestand an Kulturinhalten und -techniken) den Bedeutungsaspekt "Bildung im Medium des Allgemeinen" dar. Wenn auch kein gesellschaftlicher Konsens über die Lösungen und Lösungswege der zentralen Probleme der gemeinsamen Gegenwart und voraussehbaren Zukunft unterstellt werden kann, so sollte man doch hinsichtlich der Problemstellungen zu einer hinreichenden Übereinstimmung kommen. Die Friedensfrage, Ökologie, Grenzen natürlicher Ressourcen, Technologieprobleme seien hier exemplarisch angeführt. Der schulische Allgemeinbildungsauftrag besteht darin, Hilfestellung für ein differenziertes Problembewußtsein zu geben, die historischen

und interessenspezifischen Wurzeln solcher Probleme aufzudecken, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller und Bereitschaft zur Teilnahme an der Bewältigung der Probleme zu wecken, also Kritik-, Argumentations-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit grundzulegen, Erfahrungen und Betroffenheiten zu ermöglichen, zu Empathie zu sensibilisieren, an politische und moralische Verantwortlichkeit zu appellieren.

Verstehen setzt die Kenntnis des Entstehens voraus, insofern mit der historischen Perspektive die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Entwicklungen erkannt wird und mit dieser Einsicht die zukunftsbezogene Bedeutung von Demokratisierung und *Mitbestimmung* als verantwortungsvolle Aufgabe zum Tragen kommt. Ermutigung zu politischer Verantwortlichkeit und Befähigung zu einem solchen Handeln ist eine Bildungsaufgabe, für deren Realisierung erste Handlungserfahrungen ermöglicht werden müssen.

Die Verantwortlichkeit des einzelnen gegenüber der Gesellschaft verweist auf das Prinzip der *Solidarität*. "Das Äquivalent mündiger *Selbstbestimmung* muß Solidarität sein, damit die Befreiung aus Unmündigkeit nicht allein zur Freiheit in der bürgerlichen Konkurrenz wird: zur Freiheit des Stärkeren, Tüchtigeren, Leistungsfähigeren, der seine Stärken bedenkenlos einsetzen darf, solange er dabei nicht gegen Gesetze verstößt" (*Klemm/Rolff/Tillmann* 1985, S. 176). Ohne Solidarität lassen sich die sozialen Schlüsselprobleme unserer Industriegesellschaft (wie z.B. Arbeitslosigkeit) nicht bewältigen.

Angesichts unserer "verwissenschaftlichten Zivilisation" benötigt die heranwachsende Generation die Fähigkeit, durch Wissenschaft gewonnenes Wissen zu durchschauen, erkenntniskritisch dessen Entstehungsbedingungen, Gültigkeit und Begrenztheit zu reflektieren, aber auch Erfahrungswissen durch Wissenschaft "aufzuklären" sowie Erfahrungsfähigkeit zu kultivieren (vgl. *Gmelch* 1987, S. 49 ff.). "Nur wenn es Kindern gelingt, sich eigentätig Erfahrungen anzueignen und diese zu reflektieren, wird für sie die Welt durchschaubar" (*Klemm/Rolff/Tillmann* 1985, S. 172).

Allgemeinbildung muß also erfahrungsbezogenes und diskursives Lernen verbinden und die praktische Eigentätigkeit als materielle Grundlage der Erkenntnistätigkeit im Lernprozeß berücksichtigen. Hierbei wird einerseits der Zusammenhang der Lebenspraxis verständlich gemacht und andererseits die Ganzheitlichkeit des Menschen, die Entfaltung seiner Grundkräfte von "Kopf, Herz und Hand" (*Pestalozzi*), also von Verstand, Gefühl und Tätigkeit gefördert. Ein solches Allgemeinbildungskonzept zielt ab auf die "Überwindung der Scheidung von theoretischer Bildung und sog. praktischer Ausbildung", auf die "Aufhebung der schematischen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung...zugunsten einer dialektischen Interpretation des Verhältnisses von allgemeiner und beruflicher Bildung"

(Klafki 1985, S. 28). Klafki zieht hieraus den Schluß, daß "Arbeitslehre" bzw. "Polytechnische Bildung" ein für alle Schüler verbindlicher Unterrichtsbereich werden müsse.

"Weil gesellschaftlich-ökonomische Entwicklungen und technischer Wandel dem Menschen nicht allein fremd entgegentreten, sondern stets auch von Menschen herbeigeführt werden, kommt es darauf an, diesen Prozeß so zu beeinflussen, daß Prinzipien der Humanität, der Gerechtigkeit und der gesellschaftlichen Teilhabe tatsächlich eingelöst werden. Wenn Bildung dazu einen Beitrag leisten soll, darf sie nicht den Gesetzen der ökonomisch-technischen Funktionalisierung unterworfen werden, sondern muß sich an dem humanen Anspruch eines jeden einzelnen orientieren, zu Mündigkeit und zur gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zu gelangen" (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, S. 178). Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in den Bereichen Wirtschaft und Technik, der Arbeits- und Berufswelt sind somit aktuelle Bildungsziele.

### **3. ZUM AKTUELLEN DISKUSSIONSSTAND DER ARBEITSLEHRE**

Die Integration technischer, ökonomischer und berufskundlicher Bildung in die Schulpraxis aller allgemeinbildenden Schulen ist derzeit trotz vielfacher bildungspolitischer Forderungen und erziehungswissenschaftlicher Begründungen noch nicht gelungen.

Die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* hatte 1969 vereinbart, das Fach Arbeitslehre solle "Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten im technisch-wirtschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Bereich vermitteln, die heute notwendige Bestandteile der Grundbildung jedes Bürger sind" (Kaiser/Kielich 1971, S. 78). Dieser Bildungsauftrag wurde schließlich auf die Hauptschule beschränkt. 1987 wurde von der KMK in Anknüpfung an jene programmatische Empfehlung erneut - und diesmal dezidiert für den gesamten Sekundarbereich I - die Notwendigkeit der Erneuerung schulischer Inhalte und Verfahrensweisen betont, "die sich aus der Veränderung der Arbeits-, Wirtschafts- und Berufswelt und der Bewegung im Sozialgefüge der Gesellschaft sowie der Forderung an die Jugendlichen ergeben, als Bürger künftig Verantwortung zu übernehmen" (KMK 1987, S.2). Es sei ein "Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung", alle Jugendlichen "des gesamten Sekundarbereich I zu befähigen, ihre gegenwärtige und zukünftige Lebensweise im Zusammenhang mit Arbeit, Technik, Wirtschaft und Haushalt zu begreifen" und sie "auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten" (KMK 1987, S. 3). Die *Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände* (vgl. Keim 1987) und der *DGB* (vgl. Koch-Bantz 1987) sind sich in der Verankerung der Arbeitslehre im Pflichtbereich aller



Schulen der Sekundarstufe I als unverzichtbarer und neben den etablierten Bildungsschwerpunkten gleichrangiger Bestandteil der Allgemeinbildung ebenso einig wie Erziehungswissenschaftler (vgl. *Klafki* 1985; *Flitner* 1987; *Oberliesen* 1987).

Industriesoziologische Analysen zu Entwicklungstendenzen im System der Erwerbsarbeit kommen zu dem Schluß, daß neben einem soliden Fundament berufsfachlichen Wissens in Zukunft von zunehmend mehr Beschäftigten Selbständigkeit, Urteilsfähigkeit und Kritikvermögen gefordert werden (vgl. *Kern/Schumann* 1984; *Baethge/Oberbeck* 1986), Dispositionen, die in einem kontinuierlichen Bildungsprozeß zu entwickeln und zu fördern sind. Diese in der Arbeitswelt benötigten Qualifikationen treffen ebenso auf gesamtgesellschaftliche "Schlüsselprobleme" zu.

### **3.1 Das Lernfeld Arbeitslehre im Rahmen heutiger Allgemeinbildung**

*Klafkis* (1985, S. 21) Beschreibungsversuch zentraler Probleme der gemeinsamen Gegenwart und voraussehbaren Zukunft als aktualisiertes Allgemeinbildungskonzept beinhaltet großenteils Aufgaben aus dem "Lernfeld" Arbeitslehre. Zum Zwecke besserer Übersichtlichkeit sollen sie hier in geänderter Reihenfolge aufgeführt und teils ergänzend kommentiert werden (vgl. *Schulz* 1987, S. 37):

- Arbeit und Arbeitslosigkeit in ihrer ökonomisch - gesellschaftlich - politischen Bedeutung für die individuelle und soziale Identität des einzelnen.
- Soziale Ungleichheit und ökonomisch - gesellschaftliche Machtpositionen.
- Arbeit und Freizeit - sind wir wirklich auf dem Wege zu einer Freizeitgesellschaft?
- Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts.
- Demokratisierung als *generelles* Orientierungsprinzip der Gestaltung unserer gemeinsamen Angelegenheiten, also z.B. auch der Wirtschaft, oder Begrenzung auf Teilbereiche?
- Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch des einzelnen und kleiner sozialer Gruppen einerseits und das System der großen Organisationen und Bürokratien andererseits (wie dies nicht zuletzt ein Problem der Arbeit in Großbetrieben ist).
- Die wissenschaftliche Wirklichkeitsbetrachtung, die sogenannte "Verwissenschaftlichung" der modernen Welt (wie sie in wachsendem Maße gerade auch das Arbeitsleben bestimmt) und das alltägliche Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit.

- Die Umweltfrage (weil sie nicht zuletzt eine Frage technischer Produktion unter bestimmten ökonomischen Rahmenbedingungen ist).
- Behinderte und Nichtbehinderte (weil die Integration der behinderten Menschen in der Regel durch Arbeit am bedeutsamsten ist).

Mit dieser eher additiven Auflistung wird das "Lernfeld" Arbeitslehre als zentraler Bereich heutiger Allgemeinbildung charakterisiert. Eine strukturelle Ordnung und didaktische Konzeptualisierung läßt sich am ehesten von der Kategorie "Arbeit" aus bewältigen, deren technische, wirtschaftliche, soziale und ökologische Aspekte sowie deren Zusammenhänge einsichtig gemacht werden sollen (vgl. KMK 1987, S. 3). Die Technik läßt sich als Optimierung der Arbeitsprozesse 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 1987, S. 38). Soziale und ökologische Herausforderungen und Folgeprobleme sind dabei zu reflektieren, um die Gestaltbarkeit von Technik, Wirtschaft und Arbeitswelt in solidarischer Verantwortung als Zukunftsaufgabe aufzuzeigen. Dies kommt bei der Konkretisierung des Lernfeldes Arbeitslehre in den Gegenstandsbereichen Technik - Wirtschaft - Haushalt - Beruf durch die KMK (1987, S. 4 ff) zum Ausdruck, wobei die ökologische Perspektive hinsichtlich der Folgen menschlicher Arbeit, strukturelle Wechselbeziehungen zwischen Erwerbsarbeit und Freizeitaktivitäten sowie Probleme einer informationstechnischen Grundbildung gleichermaßen zu thematisieren sind. Schulz bringt dies pointiert auf den Nenner, daß "als ungebildet...in dieser demokratischen Industriegesellschaft jeder gelten (muß), der deren Existenzbedingungen in Arbeit- Technik - Wirtschaft nicht zu durchschauen gelernt hat und seine Arbeitsfähigkeit als Gestaltungsmöglichkeit eines menschenwürdigen Lebens nicht entwickelt" (Schulz 1987, S. 39).

### 3.2. Einwände - Mißverständnisse - Probleme

Ein schultheoretisches Grundproblem fokussiert sich im *Theorie-Praxis-Verhältnis*: Eignet sich der Lernort Schule zur Einführung in ein gesellschaftliches Praxisfeld? Kann "Praxis" als Anschauungsgrundlage für das Verständnis komplexer Zusammenhänge dienen? Ist das gymnasialspezifische wissenschaftspropädeutische Lernen nur im sequentiellen theoretischen Lehrgangslernen realisierbar?

Der *Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen* hatte 1964 für eine Arbeitslehre auf praktischer Grundlage plädiert, in der praktisches Tun der Schüler von Interpretation und Reflexion begleitet wird, um so die Grundzüge des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung zu vermitteln. "Praktische Tätigkeit" ist hierbei nicht Selbstzweck; sie hat auch keine affirmative Funktion zur "vorweg-

nehmenden Anpassung an die Profitinteressen in der Arbeitswelt" (Schulz 1987, S. 46) noch vermag sie isoliert notwendige Interpretationsansätze zu liefern.

In der aktuellen didaktischen Diskussion wird - nicht zuletzt durch Impulse aus der Arbeitslehredidaktik - der erkenntnis- und lerntheoretische Zusammenhang von "Tätigsein", "Erfahrung" und Lernen (bzw. Aufbau kognitiver Strukturen und handlungssteuernder Einstellungen) herausgearbeitet (vgl. Gmelch 1987): Handlungsorientiertes Lernen ist nicht gleichzusetzen mit Praktizismus. Es ist ein Mißverständnis, Arbeitslehre als "theorieloses" Fach zu deklarieren, das im wissenschaftspropädeutischen Lernen des Gymnasiums falsch am Platz sei, Lernen auf die kognitive Dimension zu reduzieren und den Lernort Schule institutionell zu monopolisieren. Vielmehr sind fächerübergreifende projektorientierte Unterrichtsformen und fachspezifische systematische Lehrgänge zu verbinden. Praxisorientierung, Entscheidungsfähigkeit und kritischer Handlungsvollzug benötigen entscheidungsorientierte Verfahren wie Planspiel, Fallstudie und Projekt sowie praxisbezogenes Lernen in außerschulischen Lernorten in Form von Betriebserkundungen und Betriebspraktika, da sich die Probleme der Arbeitswelt nicht allein kognitiv im Klassenzimmer vermitteln lassen (vgl. Flitner 1987, S. 20; Keim 1987, S. 25; Schulz 1987, S. 40). Erfahrungen aus der Hauptschule könnten hier innovative Impulse für andere allgemeinbildende Schulen liefern.

Eine allgemeine Orientierung über Probleme und Zusammenhänge der Wirtschafts- und Arbeitswelt, die Hinführung zur rationalen Berufswahlfähigkeit, die Vorbereitung auf Berufsrollen im Beschäftigungssystem haben allgemeinbildende Relevanz, da sie jeden einzelnen betreffen. Diese Auffassung der KMK (1987) scheint sich in der Öffentlichkeit durchzusetzen: Im Selbstverständnis der Lehrerschaft herrscht heute nur mehr bei einem kleinen Teil die Überzeugung vor, Arbeitslehre auf die Hauptschule zu begrenzen (vgl. Ziefuss/Hendricks/Reuel 1984, S. 50). Arbeitgeber betonen, daß auch die künftigen Abiturienten auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereitet werden müssen, über ein Verständnis ökonomischer, technischer und sozialer Zusammenhänge verfügen sowie berufsorientierende Sachverhalte kennen sollen (Keim 1987). Sollte der Begriff "Arbeitslehre" noch vorurteilsbedingt belastet sein, müßte für das Gymnasium eben eine andere Nomenklatur (z.B. Sozialökonomie) gewählt werden.

Eine Gefahr besteht in der Aufblähung oder *Überfrachtung* der Arbeitslehre. Dieses Problem ist in den Ideen des *Deutschen Ausschusses* bereits grundgelegt und wird durch die KMK 1987 fortgeführt. Es hat den Anschein, daß Arbeitslehre als Aufgangstation und Sammelbecken für alle Krisenentwicklungen unserer Gesellschaft dienen soll: Ökologie, neue Technologien, Freizeit sind nicht allein und originär von der Arbeitslehre zu reklamieren. Sonst erhält sie "das Merkmal der Überkomplexität, die zur Signatur des Siechtums einer Bildungsidee...bis heute fortgeschleppt wird" (Dauenhauer 1983, S. 14). Diese Komplexität führt dazu, daß bis heute um-

stritten bleibt, ob Arbeitslehre als Fach, als Prinzip, als kooperativer Lernbereich oder als Lernfeld mit verschiedenen Gegenstandsbereichen zu verstehen ist. Im Urteil von mit der Arbeitslehre betrauten Lehrern findet das Integrationskonzept partikularer Inhalte wie Technik, Wirtschaft, Hauswirtschaft neben dem Kooperationsmodell die größte Befürwortung (vgl. Ziefuss/Hendricks/Reuel 1984, S. 34 ff.).

Für den integrativen Kompetenzerwerb ist das Problem der *Lehrerausbildung* bis heute kaum gelöst: *Heterogene* Fachwissenschaften bei teilweise *divergenten* Inhalten der Arbeitslehre lassen sich im Hochschulstudium schwerlich auf einen Nenner bringen. Arbeitslehre als Studienfach sollte über ein didaktisches Kerngebiet verfügen, welches sich um die Schlüsselbegriffe Arbeit/Beruf/Betrieb, Qualifikation/Technik, Haushalt/Konsum gruppiert und primär Arbeits- und Berufswissenschaft zum Bezugspunkt hat. Ausbau und Reputation der Arbeitslehredidaktik für praxis- und unterrichtsrelevante Forschungsaufgaben im Hochschulbereich haben einen erheblichen Nachholbedarf; dies umso dringlicher, wenn die Ausweitung der Arbeitslehre auf den gesamten Sekundarbereich I realisiert werden soll. Für die schulnahe Lehrerfortbildung erwächst der Fachdidaktik ein zusätzliches Tätigkeitsfeld.

Entscheidet man sich für das "Kooperationsmodell" des Lernfeldes Arbeitslehre, so benötigt dessen Realisierung eine institutionalisierte Basis. Die Teamarbeit scheitert heute jedoch vielfach wegen des zusätzlich erforderlichen Zeitbudgets und organisatorischer Schwierigkeiten, die sich dem Engagement entgegenstellen. Diese dürfen jedoch keine unüberwindbaren Hürden darstellen.

Zur Etablierung der Arbeitslehre für alle allgemeinbildenden Schulen gilt es, basisnahe Curriculararbeit "von unten", in Zusammenarbeit mit projektorientierten Studiengängen zu leisten. Die Konkretisierung der zentralen Anliegen der Arbeitslehre, den Schülern den Zusammenhang von ökonomischen, technischen, sozialen Dimensionen des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens an plausiblen Beispielen zu verdeutlichen, müßte von mehr Lehrern in didaktischer und methodischer Hinsicht verbessert werden. Eine solche Intention ist keine schulartenspezifische Aufgabe, genausowenig wie die Beschäftigung mit der Mathematik, der Literatur, der Geschichte oder der Kunst und Religion. Sie ist eine allgemeinbildende Notwendigkeit, wobei sich Komplexität, Abstraktionshöhe und inhaltliche Beispiele freilich beispielsweise am Lernniveau und an den Berufsperspektiven unterschiedlicher Schularten und Schulstufen orientieren.

## LITERATUR

- Baethge, M. und H. Oberbeck*: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt a.M./New York 1986.
- Dauenhauer, E.*: Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee. Landau 1983.
- Deutscher Bildungsrat*: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974
- Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* 1953 - 1965 (=DA): Gesamtausgabe (im Auftrage des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks, D. Knab). Stuttgart 1966.
- Flitner, A.*: Arbeitslehre als praktisches Lernen. Auszug aus einer Stellungnahme zum Lernfeld Arbeitslehre. In: arbeiten + lernen 9 (1987), H. 50, S. 20.
- Gmelch, A.*: Der qualifizierende Abschluß der Hauptschule als bildungsökonomisches und pädagogisches Problem. Bad Heilbrunn 1979.
- Gmelch, A.*: Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen. Ein Beitrag zu einer berufsorientierten Didaktik der Hauptschule. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987.
- Kahsnitz, D.*: Die Funktion der Arbeitspraxis im Rahmen der Arbeitslehre. In: Didaktik der Berufs- und Arbeitswelt 5 (1986), H. 1, S. 12-14.
- Kaiser, F.-J. und H. Kielich*: Theorie und Praxis der Arbeitslehre. Bad Heilbrunn 1971.
- Keim, H.*: Position der Arbeitgeber zum "Lernfeld Arbeitslehre". In: arbeiten + lernen 9 (1987), H. 50, S. 23-25.
- Kern, H. und M. Schumann*: Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.
- Klafki, W.*: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/ Basel 1985.
- Klafki, W.*: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Z. f. Pädagogik 32 (1986), H. 4, S. 455-476.
- Klemm, K., Rolff, H.-G. und K.-J. Tillmann*: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek bei Hamburg 1985
- Koch-Bantz, J.*: Anforderungen an das Lernfeld Arbeitslehre aus der Sicht des DGB. In: arbeiten + lernen 9 (1987), H. 50, S. 26 - 28).
- Oberliesen, R.* (Hrsg.): Allgemeinbildung und Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht. Innovationen in Curriculum und Schulpraxis. Oldenburg 1987.
- Robinson, S.B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied/Berlin 1967.
- Rolff, H.G.*: Technologieentwicklung und Arbeitsorganisation als Ausgangspunkte für eine Neufassung des Bildungsbegriffs. In: Lisop, J. (Hrsg.): Bildung und neue Technologien. Frankfurt a.M. 1986, S. 49-70.

- Rülcker, Th.:* Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in Grundbegriffe. Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion. Heidelberg 1976.
- Schulz, W.:* Ohne Arbeitslehre - Ungebildet? Die polytechnisch-ökonomisch-ökologische Dimension der Allgemeinbildung in der demokratischen Industriegesellschaft. In: *Oberliesen, R.* (Hrsg.): Allgemeinbildung und Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht. Oldenburg 1987, S. 33-49.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (=KMK)* (Hrsg.): Material zum Lernfeld Arbeitslehre. Typoskript o.O. 1987.
- Ziefuss, H., Hendricks, W. und G. Reuel:* Arbeitslehre: Stand und Entwicklungstendenzen aus Lehrersicht. Braunschweig 1984.