

I. PROBLEMY WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

HEINZ DEDERING
Gesamthochschule Kassel Universität

PROBLEME UND PERSPEKTIVEN DES SCHULFACHES. „ARBEITSLEHRE“ IN DEUTSCHLAND

ABSTRACT. Dederling Heinz, *Probleme und Perspektiven des Schulfaches. „Arbeitslehre“ in Deutschland* (Problems and perspectives of the subject „work-teaching“ in Germany), „Neodidagmata“ XXI, Poznań 1992, Adam Mickiewicz University Press, pp. 3 - 13. ISBN 83-232-0565-5. ISSN 0077-653X. Received: August 1991.

The book discusses some issues concerned with teaching of working as a component of overall education. The author refers the past educational practice in the field to different aspects of the dynamics of the social-labor world, and indicates deep incohesion of the present reality of work-teaching and new functions and goals of the educational field which are derived from the present and future changes in labor world and the place of labor in human life activities.

This is the author's perspective to build a thesis for defining ways of change in the doctrine of work-teaching.

Heinz Dederling, Gesamthochschule Kassel Universität, Fachbereich 2, Heinrich Plett Str. 40, D 3500 Kassel - Oberzwehren, Deutschland.

In Anbetracht der Herausforderungen der deutschen Gesellschaft durch Probleme wie neue Technologien, Massenarbeitslosigkeit oder Umweltzerstörung hat sich in der Bundesrepublik Deutschland in Bildungspolitik und Pädagogik die Erkenntnis durchgesetzt, daß die Vorbereitung auf die Arbeitswelt ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung ist. Infolgedessen stellen Politiker, pädagogische Fachleute, Eltern u.a. die Frage, wie die allgemeinbildende Schule angemessen auf die Anforderungen und Strukturveränderungen in der Arbeitswelt reagieren kann.

Die Antwort hierauf ist in Westdeutschland grundsätzlich schon in den sechziger und siebziger Jahren mit der Einführung einer Arbeitslehre in die *Sekundarstufe I* (Jahrgänge 5 bis 10) gegeben worden. Zwar war die Arbeitslehre zunächst auf die Haupt- und Sonderschule beschränkt, mittlerweile wird sie aber auch in anderen allgemeinbildenden Schulen ((Realschule, Gesamtschule (Klassen 5 bis 10), Gymnasium (Klassen 5 bis 10)) angeboten. Da in der Bundesrepublik Deutschland die einzelnen Bundesländer für das Schulwesen zuständig sind, zeigt die Arbeitslehre ein sehr *heterogenes Bild*: Jedes Bundesland hat sein eigenes Arbeitslehrekonzept (und eine entsprechende Lehrerbildung), das meist auf die einzelnen Schulformen spezifisch ausgelegt ist, z.B. Arbeitslehre

428 296 II / 1992

als eigenständiges Fach, als Fächerverbund (Technik-, Wirtschafts-, Haushaltslehre) oder als Teil anderer Fächer (Physik, Kunst, Sozialkunde, Erdkunde, Deutsch u.a.). Diese Konzepte werden nun von den östlichen Bundesländern – meist mit nur geringen Modifikationen – übernommen. Im Hinblick auf die arbeitsweltlichen Strukturveränderungen weisen die Richtlinien und Lehrpläne für Arbeitslehre gravierende Mängel auf, die sich auf die Schul- und Unterrichtspraxis dieses Lernfeldes restriktiv auswirken. Hiermit stellen sich einige *Kernprobleme*, die die Aussage erlauben, daß die Schülerinnen und Schüler in der heutigen Arbeitslehre nicht angemessen auf die zukünftige Arbeitswelt vorbereitet werden (zum folgenden siehe ausführlich Bojanowski/Brater/Dederling 1991, S. 28 ff.).

1. ZUNEHMENDE KOMPLEXITÄT DER ARBEITSWELT UND ATOMISIERTES LERNEN

Zunächst einmal ist die Tatsache zu konstatieren, daß unsere Arbeits- (und Lebens-) Welten immer komplexer werden (vgl. Dederling 1986, S. 91 ff.). Dies hat viele Ursachen; im Zusammenhang mit der Arbeitslehre sind folgende Punkte besonders bedeutungsvoll:

- Der technische Wandel tendiert in seiner aktuellen Phase der Anwendung neuer, insbesondere mikroelektronisch gesteuerter Techniken zu bereichsübergreifenden Systemen – angefangen beim flexiblen Roboter bis hin zur computerintegrierten Fertigung und Verwaltung. Das *eigentliche Neue der neuen Techniken* ist ja ihre hohe Einsatzflexibilität und damit die Möglichkeit, in verschiedener Weise zu betrieblichen und überbetrieblichen Großsystemen systematisch vernetzt zu werden.

- Zur produktiven Nutzung der neuen Techniken sind – in den Kernbereichen von Produktion und Verwaltung – *neue Formen der Arbeitsorganisation* ange-sagt, die ganzheitliche Aufgabenzuschnitte mit verdichteten Entscheidungsprozessen und teamartige Integration mit erhöhter (systemvermittelter) Kooperation ermöglichen. Offenbar wird dies auch von immer mehr Betrieben erkannt, wie empirische Untersuchungen im Produktions- und Verwaltungsbereich belegen (vgl. Kern/Schumann 1984; Baethge/Oberbeck 1986).

- Der technische und arbeitsorganisatorische Wandel wirkt sich in einer *Weise verändernd auf die Berufsstruktur* aus, daß traditionelle Berufsinhalte und spezialisierte Berufe verschwinden und breiter 'geschnittene' Berufe mit vielseitiger Verwertbarkeit entstehen. Ein anschauliches Beispiel für diesen Prozeß bietet in jüngster Zeit die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Eine erklärte Zielrichtung dieser berufspolitischen Bemühungen ist eine erhöhte Flexibilität auf Berufsfeldbreite, um die Anpassung der Arbeitenden an die ökonomisch-technischen Anforderungen der Betriebe auch in Zukunft sicherzustellen.

- Als Reaktion auf die Arbeitslosigkeit und durch Unzufriedenheit mit den herrschenden Arbeitsbedingungen sind *alternative Betriebe und Projekte* entstan-

den. Außerdem werden Arbeitszeitverkürzungen im Bereich der Erwerbsarbeit zunehmend für neuartige und sinnvolle Tätigkeiten (z.B. zur Eigenarbeit) genutzt. Dadurch differenzieren und erweitern sich die traditionell auf abhängige Erwerbsarbeit verengten Arbeitswelten der Individuen: Sie nehmen „Züge der freien, selbstzweckhaften Tätigkeit in sich auf“ (Guggenberger 1982, S. 79).

- Die aus der herrschenden Produktionsweise resultierenden *Belastungen und Zerstörungen der Umwelt* (radioaktive Strahlung aus Kernkraftwerken, Waldsterben, Abfälle, Verschmutzung der Gewässer u.a.) führen zu einem besorgniserregenden Abbau der Lebensgrundlagen der Menschen. Dadurch erhält (Produktions-) Arbeit in ihren Wirkungen eine Reichweite, die sich auf das menschliche Leben prinzipiell bezieht.

- Aufgrund *weltweiter ökonomischer und politischer Verflechtungen* gerät auch der einzelne Arbeitsplatz in die Abhängigkeit anderer Unternehmen und Länder, zumal wenn der Europäische Binnenmarkt geschaffen worden ist. Dies zeigt sich besonders deutlich an dem Beispiel der Arbeitsplatzvernichtung infolge von Unternehmensentscheidungen in den USA, Japan oder anderswo (Konkurrenz-, vor- und nachgelagerte Unternehmen).

Mit der zunehmenden Komplexität der Arbeitswelt und ihren differenzierten Situationen, neuen Problemen und erweiterten Handlungsmöglichkeiten gewinnen *allgemeine Arbeitsqualifikationen* an Bedeutung. Dies zeigt sich in aller Deutlichkeit in der betrieblichen Arbeitswelt: Von den Facharbeitern und Sachbearbeitern werden nicht nur fachliche Spezialqualifikationen für Aufgaben an begrenzten Arbeitsplätzen verlangt, sondern zunehmend auch sachliche und soziale Grundqualifikationen, die es ihnen ermöglichen, den komplexen Zusammenhang ihres konkreten Arbeitshandelns zu verstehen und zu beherrschen. Als solche Grundqualifikationen werden in Untersuchungen hierzu (vgl. Kern/Schumann 1984; Dostal 1985; Baethge/Oberbeck 1986) besonders abstraktes und symbolisches Denkvermögen, Diagnose- und Planungsfähigkeit, intellektuelle Flexibilität (u.a. zu permanentem Umdenken und Umlernen), Erfassen von Zusammenhängen, Kooperationsfähigkeit, kommunikative Kompetenzen und Verhaltenssouveränität herausgestellt. Sie sind vor allem auch zur Nutzung der politischen Handlungsspielräume bei der Gestaltung der Arbeitsbedingungen erforderlich (vgl. Feldhoff/Franz 1987, S. 22 und 25 ff.).

Den Beitrag der existierenden Arbeitslehre zur Ausbildung dieser Grundqualifikationen wird man eher gering veranschlagen müssen. Zwar sind derartige Qualifikationen in den Richtlinien/Lehrplänen – meist in vager, präambelhafter Formulierung – vorgesehen; es fehlen aber inhaltliche Vorkehrungen für ihre tatsächliche Vermittlung. Grundsätzlich ist festzustellen, daß die *inhaltliche Organisation der Arbeitslehre* in Form von (Teil-) Fächern, Lehrgängen und Einzelthemen der Vermittlung von Grundqualifikationen für die komplexe Arbeitswelt kaum gerecht wird. Als 'Handicap' erweist sich vor allem die *vorherrschende Dreiteilung der Arbeitslehre* in die relativ selbständigen Fächer Technik-, Haushalts- und Wirtschaftslehre sowie ihre Einbindung in andere Fächer (Physik, Sozialkunde usw.). Mit dieser 'Zerstückelung' wird den Lernenden ein

Wissen zugemutet, das in sich zusammenhanglos ist. Deshalb wird es für sie abstrakt und damit auch irrelevant, denn es wäre eine Illusion zu glauben, die Lernenden könnten die lebensweltlichen Zusammenhänge 'in ihren Köpfen' allein herstellen.

2. GEWANDELTES ARBEITSVERSTÄNDNIS UND VERNACHLÄSSIGUNG SUBJEKTIVER BILDUNGSINTERESSEN

Die unter dem Stichwort des *Wertewandels* (Ablösung materialistischer Werte wie Leistungen, Sparsamkeit oder Sicherheit durch postmaterialistische Werte wie Lebensqualität, Partizipation oder Selbstverwirklichung) in letzter Zeit diskutierten Veränderungen in den Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensweisen junger Menschen zeigen sich vor allem auch in der tendenziellen *Ablehnung fremdbestimmter Arbeit* und dem verstärkten *Verlangen nach ganzheitlichen, selbstbestimmten und sinnvollen Tätigkeiten* (vgl. Sofi 1985; Flodell u.a. 1984). Sie sind als Ausdruck einer offenbar *zunehmenden Sensibilisierung* der heranwachsenden Generation hinsichtlich der an sie herangetragenen Verhaltenserwartungen bzw. der Unterdrückung ihrer Bedürfnisse zu bewerten (vgl. Dederling 1986, S. 103 ff.). Diese kann sich in vielfältigen Reaktionsformen äußern – in Aggressivität, Auflehnung, Alkoholismus, Drogenkonsum, politische Passivität, Leistungsverweigerung u.a. Jedenfalls nehmen Kinder und Jugendliche Erwartungen und Ansprüche an ihr Verhalten nicht mehr unwidersprochen und unkritisch hin, was damit zu tun hat, daß die alten Werte – Fleiß, Pünktlichkeit, Gehorsam usw. – brüchig geworden und in eine Legitimationskrise geraten sind.

Dabei lehnen die jungen Leute Arbeit keineswegs prinzipiell ab. Untersuchungen zur beruflichen Sozialisation belegen, daß (berufliche) Arbeit für die Jugendlichen nach wie vor von zentraler Bedeutung ist und als wichtige Identitätsbasis mit Sinnstiftungsfunktion angesehen wird (vgl. Kruse u.a. 1981). Wie gesagt, problematisiert wird lediglich die gegenwärtig vorherrschende Arbeit in ihren arbeitsteiligen, hierarchischen Formen.

Dem geänderten Verständnis von Arbeit (und Beruf) in der jungen Generation entspricht es, wenn Jugendliche heute verstärkt nach Möglichkeiten der *Eigentätigkeit*, vor allem auch durch *Erprobung neuer Formen der Arbeit* suchen. Diesem Bildungsinteresse kommt die Arbeitslehre aber nur unzulänglich nach. Grundsätzlich ist festzustellen, daß die Arbeitslehre *keineswegs 'das' Praxisfach der Schule* ist, für das sie oft gehalten wird (vgl. Ziefuß u.a. 1984, S. 100). Insbesondere in der Realschule und im Gymnasium wird praktisches Lernen zugunsten eines theoretischen Lernens meist vernachlässigt. Aber auch in der Haupt-, Gesamt- und Sonderschule, wo dem praktischen Lernen in Arbeitslehre Raum gegeben wird, sind die praktizierten Konzepte für Schülerarbeit nicht unproblematisch. Im allgemeinen haben wir es dort mit zwei Defiziten zu tun (vgl. Ziefuß u.a. 1984, S. 99 f.):

- Erstens stehen *einfache, eher anspruchslose praktische Aufgaben* (Produkte des täglichen Bedarfs, Demontieren und Nachbauen technischer Geräte, Kochübungen, Nadelarbeit u.a.) im Vordergrund;

• zweitens ist die praktische Arbeitslehre wenig theoriegeleitet; sie ist in Fächern und Lehrgängen verselbständigt und dem theoretischen Arbeitslehreunterricht in einer Weise aufgesetzt, daß den Schülern die praktisch-gesellschaftliche Relevanz ihres Tuns kaum einsichtig wird.

An den Deformationen der praktischen Dimension von Arbeitslehre zeigt sich ein fundamentales Problem; das der *unzulänglichen persönlichkeitsprägenden Wirkung* der Arbeitslehre wie der Schule überhaupt. Allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, wie Selbständigkeit, Orientierungsbereitschaft, Phantasie, Neugier, Kreativität oder Selbstwertgefühl haben in der Arbeitslehre eher geringe Entwicklungschancen. Um aber solche grundlegenden Kompetenzen der Persönlichkeitsbildung stärker in ihr Recht setzen zu können, müssen sie als *eigenständige Lernziele* mit Hinweis auf konkrete Vermittlungsinhalte und -methoden ausgewiesen werden. Dies verweist auf eine *inhaltlich hinreichend breit ausgelegte Arbeitslehre*, die arbeitsweltbezogen und zugleich pädagogisch orientiert ist und als solche den Schülerinnen und Schülern beides ermöglicht: eine grundlegende Vorbereitung auf die Arbeitswelt und eine optimale Persönlichkeitsbildung.

3. HÖHERQUALIFIKATION, ARBEITSKRÄFTESELEKTION UND UNGLEICH VERTEILTE LERNCHANCEN

Arbeitskräftebedarfsprognosen zufolge (vgl. IAB 1986) wird der *Bedarf an Arbeitskräften ohne Berufsabschluß* in den kommenden Jahren drastisch zurückgehen, während der *Bedarf an Arbeitskräften mit betrieblicher Ausbildung/Berufsfachschule* ansteigen wird. Im Zuge dieser Segmentierung auf dem Arbeitsmarkt (zu der weitere Trennungen hinzukommen, z.B. zwischen Männern und Frauen) haben offenbar nur Arbeitskräfte eine Chance, die in Schule und beruflicher Erstausbildung entsprechende Grundqualifikationen erworben und in Maßnahmen der Weiterbildung ausgebaut haben. Jugendliche mit unzulänglicher Schul- und Berufsausbildung. Frauen und ältere Arbeitnehmer ohne hinreichend breite Qualifikationen werden in die Randbereiche des Arbeitsmarktes verbannt, wo sie permanent von Arbeitslosigkeit bedroht sind.

Den Trend zur Höherqualifikation versuchen die Betriebe mit einer *rigiden Personalauslese* zu entsprechen. Dabei haben Haupt- und Sonderschulabgänger und unter ihnen Mädchen einen schweren Stand, weil die Betriebe – der Industrie und zunehmend auch des Handwerks – Absolventen mit höheren Schulabschlüssen bevorzugen und diese auch in immer größerer Zahl zur Verfügung stehen. Insofern verhalten sich die Eltern durchaus marktgerecht, wenn sie ihre Kinder auf die 'höhere' Schule schicken. So ist es zu verstehen, daß sich die Hauptschule in den vergangenen Jahren zur 'Restschule' entwickelt hat.

Bezogen auf die Arbeitslehre zeigt sich hier jedoch eine problematische Fehlentwicklung: Da die eigentliche Arbeitslehre (als Fach bzw. Fächerverbund) weitgehend auf die Hauptschule beschränkt ist, wird nur ein inzwischen immer kleiner werdender Teil der Schülerinnen und Schüler in diesem Fach bzw. Lernbereich unterrichtet, während ein offenkundig ansteigender Teil der Jugend

in deutlicher Distanz zur Arbeitswelt beschult wird. Damit droht die Gefahr, daß die Arbeitslehre ihre ursprünglichen Aufgaben immer weniger wahrnehmen kann und in ihrer Bedeutung für die Bildungsprozesse der Heranwachsenden zurückgedrängt wird. Die ohnehin disparitären Entwicklungen im Bildungssystem könnten sich dadurch verstärken: Zum einen wären die Real- und Gymnasialschüler in ihrem Anspruch auf umfassende Förderung in dem Sinne benachteiligt, daß sie keine fachliche und angemessene Vorbereitung auf die Arbeitswelt erhalten. Zum anderen erwüchsen aber auch den Hauptschülern (und den Sonderschülern) Nachteile, insofern als die 'Blaujackenfach' diskriminiert würde. So gesehen trägt die Arbeitslehre durch ihre Existenz bzw. Nicht-Existenz in den allgemeinbildenden Schulformen zur *Ungleichheit der Bildungschancen* bei (vgl. Dederling 1987, S. 14).

Die skizzierten Kernprobleme der Arbeitslehre, um die sich eine Reihe weiterer Teilprobleme rankt, verweisen auf die Notwendigkeit, *die Arbeitslehre zukunftsorientiert fortzuentwickeln*. Durch Überlegungen zur theoretischen Fundierung und durch Maßnahmen zur praktischen Reform gilt es sicherzustellen, daß die Arbeitslehre

- eine Vorbereitung auf die komplexe Arbeitswelt leistet,
- zur ganzheitlichen Bildung der individuellen Persönlichkeiten durch praktische Arbeit mithilft und
- sich an alle Schülerinnen und Schüler richtet.

4. BEZUGNAHME AUF DIE GRUNDSTRUKTUREN DER ARBEITSWELT

Um die Arbeitswelt in ihrer (zunehmenden) Komplexität in den Blick nehmen zu können, muß die Arbeitslehre einen *Arbeitsbegriff* zugrunde legen, der sich im Sinne eines bewußten, zweckgerichteten Handelns der Menschen für andere oder im Dienste der Gemeinschaft auf alle Form von gesellschaftlicher Arbeit bezieht:

- auf *Erwerbsarbeit* (Berufsarbeit und Nebentätigkeiten wie Schwarzarbeit, Verkauf selbstgefertigter Gegenstände u.a.);
- auf *Eigenarbeit* (Hausarbeit, Erziehungsarbeit, Pflegearbeit, Gartenarbeit, do-it-yourself-Aktivitäten u.a.);
- auf *Sozialarbeit* (Nachbarschaftshilfe, Stadtteilarbeit, nebenamtliche Tätigkeiten u.a.).

Mit diesem umfassenden Arbeitsbegriff ist es möglich, der geänderten Gewichtung von Erwerbs- und Eigenarbeit in der deutschen Gesellschaft zu entsprechen. Dabei sollte man nicht an der Tatsache vorbeigehen, daß die Sphäre der erwerbswirtschaftlichen Arbeit aus verschiedenen Gründen – Sicherung des Lebensunterhalts, Sinn- und Identitätsstiftung, Verursachung sozialer Strukturprobleme durch Erwerbsarbeit u.a. – auf absehbare Zeit noch „für die individuelle und kollektive Konstitution“ von zentraler Bedeutung bleiben wird (vgl. Schumann 1988, S. 4), wenn sich ihre Dominanz auch weiter relativiert. Deshalb schlage ich vor, die Erwerbsarbeit, insbesondere die Tätigkeit des lohnabhängig Beschäftigten, in das *Zentrum der Arbeitslehre* zu rücken und zum *didaktisch leitenden Gesichtspunkt* zu erheben. Ein kritisches Verständnis von Erwerbsarbeit ist

freilich nicht auf Anpassungsleistungen beschränkt, sondern bezieht auch die Frage nach der Notwendigkeit und Möglichkeit von *Selbst- und Mitbestimmung der Arbeitenden* bei der *Gestaltung* des Arbeits- und Lebensprozesses – im Betrieb und von hierher ausstrahlend in die ganze Gesellschaft – mit ein.

Die Arbeitslehre kann ihren Allgemeinbildungsauftrag jedoch nur angemessen erfüllen, wenn sie sich auf als *grundlegend unterstellbare Strukturen der Arbeitswelt* – wie sie ist und wie sie sein sollte – konzentriert (vgl. Dederich 1979, S. 255 ff.) und sich nicht mit der Auseinandersetzung vorfindbarer spezialisierter Arbeitstätigkeiten begnügt. Jedenfalls scheint dies für die Vermittlung eines realistischen Bildes von der komplexen Arbeitswelt unerlässlich. Damit kommen zwei Bezugsebenen in das Blickfeld der Arbeitslehre, die in ihrer wechselseitigen (dialektischen) Verschränkung gesehen werden müssen:

1. Bezogen auf das Arbeitshandeln sollten *komplexe Handlungsgefüge den inhaltlichen Gegenstand* der Arbeitslehre bilden. In Frage kommen ganzheitliche Arbeitsvollzüge, z.B. zur Güterproduktion, Informationsbeschaffung, Haushaltswirtschaft, Gesundheitssicherung, Krankenpflege, Stadtsanierung, ökologischen Landschaftsplanung oder zum Hausbau. Sie erstrecken sich also auf ein relativ breites Feld von zusammenhängenden Handlungen, die üblicherweise in mehreren Berufen auch verschiedener Berufsfelder angesiedelt sind.

2. Im Hinblick auf die Bedingungen, unter denen sich Arbeit vollzieht, sollte die Arbeitslehre auf die *technischen, ökonomischen und sozialen Zusammenhänge der Arbeitswelt ausgerichtet sein*. Zu *thematizieren* wären dabei Inhaltskomplexe wie Arbeitsinhalte und Arbeitsorganisation; Rationalisierung und Arbeitslosigkeit; Lohn und Leistung; Arbeit, Umwelt und Gesundheit; Arbeit- und Freizeit; Arbeit und Lernen.

Zur Auseinandersetzung mit den Handlungs- und Bedingungsstrukturen von Arbeit empfiehlt sich die *Bezugnahme auf konkrete, komplexe Arbeitssituationen* und die in ihnen sich stellenden Probleme, wie gegenwärtig Konkurrenz- und Rationalisierungsdruck, Belastungen am Arbeitsplatz, Umweltverschmutzung, Benachteiligungen von Frauen, geschlechtshierarchische Arbeitsteilung im Betrieb und im Haushalt. Sie hat den Vorzug der Praxis- und Lebensnähe der Arbeitslehre, wobei zugleich auch das Kriterium der Wissenschaftsorientierung – im Sinne einer an Wissenschaften angebundenen Vergewisserung der Lerninhalte – hinreichende Beachtung finden sollte. Dies verweist auf eine *zusammenhangstiftende Qualifizierung* im Sinne einer verbundenen Vermittlung von Sach-, Human- und Sozialkompetenz zur Orientierung im strukturellen Veränderungsprozeß der Arbeitswelt als allgemeine Aufgabe der Arbeitslehre (vgl. auch Feldhoff/Franz 1987, S. 24 f.). Dabei ist ein *exemplarisches Vorgehen* ebenso geboten wie die Betrachtung der arbeitsbezogenen Grundstrukturen in ihren *Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezügen* unverzichtbar ist, um die Gestaltbarkeit von Arbeit und Arbeitswelt deutlich zu machen und zu ihrer Weiterentwicklung zu ermutigen. Besonderes Augenmerk sollte dabei der Untersuchung von *neuen Formen menschenwürdiger Arbeit* gelten: allererst von selbst- und mitbestimmter Arbeit für alle in den Betrieben, von partnerschaftlicher Arbeit im Bereich der Reproduktion und von gemeinschaftlicher Arbeit in der Öffentlichkeit. Die Arbeitslehre könnte so an der Neubestimmung der gesellschaftlichen Arbeit mithelfen

und die Diskussion um die Zukunft der Arbeit befruchten. *Ausbildung von Zukunftspantasie* wäre in diesem Zusammenhang das allgemeine Ziel, um den Schülerinnen und Schülern die subjektiven Voraussetzungen zur Beeinflussung des gesellschaftlichen Wandels zu verschaffen, um ihnen einem Lebenssinn zu vermitteln und sie zu neuen Lebensentwürfen anzuregen. Für die derzeitige Schule, die den Unterricht nach dem Fachprinzip organisiert, müßte eine solchermaßen ausgerichtete Arbeitslehre in Form eines Faches, und zwar eines *Integrationsfaches* organisiert sein, das technisch-funktionale und politisch-soziale Aspekte der Arbeitswelt miteinander verknüpft und entsprechend eine polytechnische Bildung ermöglicht. Außerdem wäre die Einbindung der Arbeitslehre in *fächerübergreifende, problemorientierte Projekte* (z.B. zur Berufsorientierung oder zur informations- und kommunikationstechnischen Grundbildung) erforderlich. Eine so gestaltete Schulorganisation (in Form von Fächern und fächerübergreifenden Projekten) könnte eine Basis sein, um längerfristig die Fächergrenzen zugunsten eines prinzipiell projektbezogenen Schulcurriculum zu überwinden, in dem die Orientierung an der gesellschaftlichen Arbeit – verstanden als Entäußerung und Aneignung der menschlichen Vermögen – zentrales Bildungsprinzip ist (vgl. Lisop/Huisinga 1984). Daß Voraussetzungen hierfür insbesondere eine *neuorganisierte Lehrerausbildung* sowie *verstärkte Anstrengungen zur Lehrerfortbildung und – weiterbildung* sind, sei wenigstens erwähnt.

5. GANZHEITLICHE BILDUNG: ZUR EINBEZIEHUNG VON SCHÜLERARBEIT

Mit Blick auf die praktische Dimension zur 'Komplettierung' der Bildung (Entwicklung aller menschlichen Fähigkeiten auf geistig-kognitiver, affektiv-seelischer und physisch-körperlicher Ebene) sollte die Arbeitslehre vor allem um folgende *erzieherische Leistungen bemüht sein* (vgl. Brater 1979, S. 286 ff.):

- Im Hinblick auf das Verhältnis des Arbeitenden zu sich selbst sollte die Arbeitslehre zur Ich-Entwicklung (zur Selbstgestaltung und Selbstverwandlung im Sinne der Entwicklung eines Willens, eines selbstwertgefühls und einer persönlichen Identität) beitragen;

- im Hinblick auf das Verhältnis des Arbeitenden zum Arbeitsgegenstand sollte die Arbeitslehre zur Entwicklung persönlicher Autonomie und Handlungskompetenz, zur kritischen Urteilsfähigkeit und zum material- und sachgemäßen Denken und Handeln) beitragen;

- im Hinblick auf das Verhältnis des Arbeitenden zu anderen Menschen sollte die Arbeitslehre zur persönlichen Sinnfindung, zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten und zur Schulung eines Bewußtseins von übergeordneten Zusammenhängen beitragen.

Die hierfür heranzuziehenden Formen praktischen Arbeitens in Arbeitslehre müssen zum einen den „Erwerb von Orientierungsmustern mit starken, selbsttätig vom Schüler erworbenen „inneren Bildern“ ermöglichen (Schneidewind 1987, S. 16). Diese müssen, um Zukunftspantasie ausprägen zu können, „utopisch“ genug sein, um gegenüber dem herrschenden taylorisierten Arbeiten und Lernen positive Akzente zu setzen. Sie müssen aber auch „realistisch

genug“ bleiben, damit die konkreten Ansatzpunkte für Innovationen nicht aus dem Auge verloren gehen (vgl. Famulla 1983, S. 6).

Zum anderen ist es notwendig, das praktische Tun der Schülerinnen und Schüler in Unterrichtsprojekte (mit zugeordneten Lehrgängen, Fallstudien, Feldstudien u.a.) einzubinden, und zwar in einer Weise, daß ein ganzheitliches Lernen ermöglicht wird. Hierzu empfiehlt sich eine *Projektorganisation nach komplexen Arbeitsaufgaben* mit den Phasen: Analyse/Zwecksetzung, Planung/Realisierung, Kontrolle/Kritik. Schülerarbeit (Planung/Realisierung) ist so also das didaktische Zentrum der Projekte, insofern als sie von den stärker theoretisch ausgerichteten Phasen (Analyse/Zwecksetzung und Kontrolle/Kritik) umschlossen ist. Zudem wird die Schülerarbeit von einem *Reflexionsprozeß begleitet*, d.h. sie ist selbst inhaltlicher Gegenstand der Arbeitslehre, mit dem sich die Lernenden auseinandersetzen. Dabei stehen Denken und Tun in wechselseitiger Abhängigkeit; die gedankliche Durchdringung einer bestimmten Arbeitsaufgabe und ihre handelnde Ausführung sollten möglichst eng aufeinander bezogen sein.

Dabei hat die Arbeitslehre zwei Punkte besonders zu beachten:

- Erstens ist es im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts gerade auch im Bereich der Schülerarbeit geboten, den besonderen *Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler* im Hinblick auf deren Lernvoraussetzungen, Interessen, Träumen, Wünschen und Motivationen Rechnung zu tragen. Unter anderem sollten auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Emotionalität oder im Arbeits- und Sozialverhalten der Jungen und Mädchen durch explizite Thematisierung und durch Formen der inneren Differenzierung aufgenommen werden.

- Zweitens sollte die praktische Arbeitslehre als *gestufter Aufbau* über die ganze Schulzeit hinweg unterrichtet werden, der der Entwicklung der Lernenden folgt.

Mit Arbeitspraxis in Arbeitslehre ist nicht nur die Arbeit der Schülerinnen und Schüler *in den Fachräumen der Schule* gemeint, sondern auch deren Handeln (Sprechen und Beobachten) in außerschulischen Institutionen und Gruppen (Betrieben, Parteien, Verbänden, kulturellen Einrichtungen, sozialen Aktivitäten usw.) in Form von *Erkundungen und Praktika*. Durch ein solches gesellschaftlich-politisches Arbeitshandeln bekommt der Jugendliche die Möglichkeit, sein lebensweltliches Umfeld bewußt wahrzunehmen und authentische Erfahrungen zu gewinnen. Mit dieser Brückenfunktion zur Arbeitswelt liefert die Arbeitslehre einen wichtigen *Beitrag zu einem gemeinwesenorientierten Lernen* (etwa nach dem Vorbild der englischen Community Schools) in der gegenüber ihrer Umwelt offenen Schule.

6. ARBEITSLEHRE FÜR ALLE JUGENDLICHEN DER SEKUNDARSTUFE I UND II

Zur Beseitigung der Chancenungleichheiten im Bereich der schulischen Vorbereitung auf die Arbeitswelt ist ein Fach Arbeitslehre für alle Schülerinnen und Schüler der allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe I und II

(Jahrgangsstufen 5 bis 12 bzw. 13) unerlässlich. Es sollte dort im *Pflicht- und Wahlpflichtbereich* angeboten und als *Abschlußfach* der verschiedenen Bildungsgänge verbindlich gemacht werden.

Für einen inhaltlich begründeten Aufbau erscheint folgende Ausrichtung zweckmäßig: In der Sekundarstufe I wird *Arbeitslehre als schwerpunktspezifisches Angebot* unterrichtet. Das heißt, es erfolgt eine arbeitsorientierte – und zugleich persönlichkeitsförderliche – Bildung für die komplexe Arbeitswelt. Die vermittelten Qualifikationen und Kompetenzen werden in der Sekundarstufe II in einer *schwerpunktspezifischen Arbeitslehre* im Hinblick auf bestimmte Schwerpunkte vertieft. Als Schwerpunkte bieten sich die Tätigkeitsbereiche Rohstoffgewinnung und Güterproduktion („Gewerbe“), Ernährung und Sozialdienst („Sozialwesen“) sowie private und öffentliche Verwaltung („Verwaltung“) an. Dabei ist jeweils ein Schwerpunkt zu wählen.

Eine solchermaßen ausgelegte Arbeitslehre trägt erheblich zur *Verbesserung der vertikalen Durchlässigkeit* in und zwischen den Sekundarstufen I und II bei. In der Realschule und im Gymnasium stellt die Arbeitslehre den notwendigen Arbeits- und Berufsbezug des Lernenden oft überhaupt erst her. Dabei sollte gerade auch in der Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule auf praktische Elemente des Lernens, insbesondere auf Betriebserkundungen und Betriebspraktika, nicht verzichtet werden, um den Schülerinnen und Schülern Einblick in die Arbeitswelt zu ermöglichen. Eine schwerpunktspezifische Arbeitslehre in der skizzierten Form bedeutet also auch ein Stück - inhaltlich-curriculare – *Integration von Berufs- und Allgemeinbildung*, insofern als sie durch ihre Ausrichtung auf die genannten Schwerpunkte einerseits auf berufliche Arbeit verwiesen ist, andererseits aber auch Perspektiven der Allgemeinbildung dadurch aufnimmt, daß der jeweilige Schwerpunkt in seiner technischen, ökonomischen und politischen Komplexität erfaßt wird und dabei auch humane Formen von Berufsarbeit sowie damit identische Formen von Eigen – und Sozialarbeit Berücksichtigung finden.

Nur am Rande sei hier darauf hingewiesen, daß in der Bundesrepublik Deutschland *auch in den berufsbildenden Schulen* ein Fach wie die schwerpunktbezogene Arbeitslehre fehlt und dieses Lernangebot auch dort eingeführt werden sollte. Der Arbeitslehre käme dann die Funktion einer nebenberuflichen Bildung zu, und sie würde eine Brücke schlagen zwischen den spezialisierten Fachlehren auf der einen und den allgemeinbildenden Fächern (Deutsch, Politik usw.) auf der anderen Seite (vgl. Dederling 1985, S. 249 ff.).

LITERATUR

- Baethge M., Oberbeck H., *Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung*, Frankfurt-New York 1986.
- Bojanowski A., Brater M., Dederling H.: *Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung, Analysen und Ansätze zur Verbindung von Arbeit und Lernen in Schule und Betrieb*, Frankfurt a. M. 1991.
- Brater M., *Arbeit im Schulunterricht Berufsvorbereitung oder Bildungsmittel?* Westermann's Pädagogische Beiträge, Jg. 31, H. 8, 1979, S. 286 ff.

- Dedering H., *Arbeitslehre in der Sekundarstufe II als Beitrag zur Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung*, Zeitschrift für Pädagogik, 19. Beiheft. Weinheim-Basel 1985, S. 249 ff.
- , *Projekt Neue Bildungsoffensive. Offener Brief an die Kultusminister der Länder zur Einleitung und Fortführung von Reformen im Bildungswesen*, Weinheim-München 1986.
- , *Polytechnische Bildung in der Sekundarstufe II*, [in:] Schoenfeldt E. (Hrsg.), *Polytechnik und Arbeit. Beiträge zur einer Bildungskonzeption*, Bad Heilbrunn 1979, S. 243 ff.
- , *Thesen zur Situation und Weiterentwicklung der Arbeitslehre*, Neue Deutsche Schule, 39. Jg., H. 12, 1987, S. 14 ff.
- Dostal W., *Wandel der Personalqualifikationen durch flexibel automatisierte Fertigungssysteme*, [in:] Hoppe M., Erbe H.-E. (Hrsg.), *Neue Qualifikationen – Alte Berufe? Rechnerunterstütztes Arbeiten und Konsequenzen für die Berufsausbildung*. 2. Aufl., Wetzlar 1985.
- Famulla G.-E., *Auf der Suche nach einem realistischen Arbeitsbegriff*, Arbeiten und Lernen, 5. Jg., H. 29, 1983, S. 2 ff.
- Feldhoff H., Franz M., *Die Bedeutung des Strukturwandels in der Arbeits- und Berufswelt für die arbeitsorientierte Bildung – Bezugspunkte einer notwendigen Neuorientierung der Arbeitslehre*. Gutachten im Auftrag des Bundesvorstandes des DGB und der Hans-Böckler-Stiftung. Manuskript Bielefeld, Mai 1987.
- Flodell Ch. u.a., *Schöne neue Arbeitswelt*, Die Zeit, Nr. 46, 9.11.1984.
- Guggenberger B., *Am Ende der Arbeitsgesellschaft – Arbeitsgesellschaft ohne Ende?* [in:] Benseler F. u.a. (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit. Eigenarbeit, Alternativökonomie?* Hamburg 1982.
- IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung): *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Nr. 1, 1986.
- Kern H., Schumann M., *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*, München 1984.
- Kruse W. u.a., *Facharbeiter werden – Facharbeiter bleiben? Betriebserfahrungen und Berufsperspektiven von gewerblich-technischen Auszubildenden in Großbetrieben*, Frankfurt-New York 1981.
- Lisop, Huisinga, *Arbeitsorientierte Exemplarik. Neue Wege für Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden in der Jugend- und Erwachsenenbildung der Zukunft*, Wetzlar 1984.
- Schneidewind K., *Zur Rolle der Praxis im Lernfeld Arbeitslehre - Fehleinschätzungen, die nicht nur in Rheinland-Pfalz die Reformarbeit behindern*, [in:] Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (Hrsg.), *Neue Technologien und technisch-ökonomische Bildung*. 6. Fachtagung der GATWU in Koblenz, 7.-10 Oktober 1985, Bad Salzdetfurth 1987, S. 11 ff.
- Schumann M., *Die Zukunft der Arbeit. Neue Perspektiven für die Bildung*, Arbeiten und Lernen, 10. Jg., H. 59, 1988, S. 4 ff.
- Sofi (Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen): *Arbeit und Gewerkschaften – Perspektiven von Jugendlichen*, Göttingen 1985.
- Ziefuß H. u.a., *Arbeitslehre: Stand und Entwicklungstendenzen aus Lehrersicht*, Braunschweig 1984.