

Aus:

Polytechnik und Arbeit
Beiträge zu einer Bildungskonzeption

Hrsg. von Eberhard Schoenfeldt

Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt

1979

ISBN 3-7815-0401-8

Inhalt

Einleitung

Arbeit und polytechnische Bildung

Helmut Nölker
Die zwiespältige Deutung der Arbeit. Ein historischer Exkurs 13

Hans Immler
Zum Verhältnis von industriellem Arbeitsprozeß und polytechnischer Bildung 43

Polytechnik in der Lehrerbildung

Gottfried Feig
Entmythologisierung der Ökonomie in der Ausbildung von Polytechnik-Lehrern 74

Walter Franzbecker
Polytechnisches Konzept einer Technik-Lehre 123

Dieter Hassenpflug
Leben in der Stadt. Skizze eines Projekts im Schwerpunkt Sozio-Ökologie 136

Polytechnik in der Schule

Dieter Klante/Heinz Ullrich
Polytechnische Bildung im Vor- und Grundschulalter. Überlegungen zu einem didaktischen Konzept. 149

Gerhard Gerdsmeyer
Polytechnische Bildung in der Sekundarstufe I. Probleme und Methoden 182

Karlheinz Fingerle
Polytechnik und Berufswahl. Plädoyer für eine didaktische Konzentration 233

Heinz Dederling
Polytechnische Bildung in der Sekundarstufe II. Konzept einer praxisbezogenen Arbeitslehre 243

Polytechnik und Beruf

Lothar Beinke
Wirksamkeit der Berufswahlvorbereitung. Kritik an einem polytechnischen Konzept 275

Gerd Behrens/Manfred Hoppe/Manfred Hübner/ Hans-Eberhard Modick/Dieter Schoof Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. Überlegungen und Erfahrungen zu einem vernachlässigten Aufgabenbereich	317
Johannes Weinberg Polytechnik in der Weiterbildung	341
Helmut Nölker/Eberhard Schoenfeldt Alternative Technologie und polytechnische Ausbildung. Zur Reform beruflicher Bildung in der Dritten Welt	360
Autorenverzeichnis	376

KARLHEINZ FINGERLE

Polytechnik und Berufswahl

Plädoyer für eine didaktische Konzentration

Die Bezeichnung des Faches »Polytechnik/Arbeitslehre« in Hessen ist für diejenigen, die die Handreichungen von 1974¹ und den Entwurf der Rahmenrichtlinien Polytechnik/Arbeitslehre vom September 1977² nicht kennen, irreführend: Polytechnik im Sinne der curricularen Vorstellungen, wie sie in Hessen offensichtlich vertreten werden, meint mehr und zum Teil auch anderes als Poly-Technik. Weder ist ein grundlegendes Studium einer allgemeinen Technologie, noch das Studium der Mathematik und Ingenieurwissenschaften als allgemeine wissenschaftliche Grundlagen der verschiedenen Techniken gemeint. Auch die Ergänzung herkömmlichen Technik- und Technologieverständnisses um den Aspekt von Sozialtechniken und Sozialtechnologien, somit ein Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge und gesellschaftlicher Veränderung nach dem Muster des zweckrationalen Umgangs mit der natürlichen Umwelt liefert nicht das Verständnis des Wortes Polytechnik. Zwar zeichnet sich der curriculare Ansatz von Polytechnik/Arbeitslehre durch eine breite Berücksichtigung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Gesichtspunkten aus, aber ein Verständnis, das von der Annahme einer nach Zweck-Mittel-Ketten manipulierbaren sozialen Umwelt ausgehen würde, widerspricht dem Gesellschaftsverständnis der Vertreter des Faches Polytechnik/Arbeitslehre. Polytechnik/Arbeitslehre meint auch mehr als die »Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen der Produktion«; denn die Bereiche Distribution und Konsumtion finden in den curricularen Zielen gleichwertige Berücksichtigung. Ebenso scheint die Bezeichnung »Einführung

¹ Polytechnik – Arbeitslehre. Handreichungen für die Sekundarstufe I. Lernziele / Projekte / Lehrgänge. Verfasser: Fach- und Expertenkommission Polytechnik. Redaktion: Klaus Jahn, Ambrosius Nowozimski, Margret Vater, Jürgen Weßling. Frankfurt am Main / Berlin / München: Diesterweg 1974 = Materialien für die Gesamtschule. Polytechnik – Arbeitslehre. Im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums hrsg. von Bernd Frommelt und Georg Rutz.

² Rahmenrichtlinienentwurf (RR) Polytechnik / Arbeitslehre (P/A). Zweite Überarbeitung. Verabschiedet durch den Rahmenrichtlinienbeirat am 28. 9. 1977. Unveröffentlichtes Manuskript. (Die gedruckte Fassung der Rahmenrichtlinien – Ausgabe Oktober 1978 – lag mir erst nach Abschluß des Manuskripts vor. Sie weicht in den in diesem Beitrag angesprochenen Stellen inhaltlich nicht wesentlich vom Entwurf ab. K. F.)

Zitate aus diesem Entwurf sind unter Verwendung der Abkürzungen (DK; LZ) des Entwurfs im laufenden Text dieses Beitrags gekennzeichnet. Die Ziele und Inhalte des Entwurfs werden in folgender Veröffentlichung dargestellt: Karlheinz Beck, Klaus Jahn, Georg Rutz, Polytechnik / Arbeitslehre in Hessen. In: Bildung und Politik. Jg. 14 (1978), Heft 7/8, Seiten 257–261 und 267.

in die Arbeitswelt« für das Fach Polytechnik/Arbeitslehre zu eng zu sein; denn die Probleme einer kommunalen Infrastruktur (z. B. Wohnumwelt, Gesundheitswesen) finden gleichwertige Berücksichtigung wie die Probleme der Arbeitswelt im engeren Sinne. – Polytechnik/Arbeitslehre sprengt, wenn man die Lernziele und Lerngegenstände der Handreichungen und des Rahmenrichtlinien-Entwurfs ernst nimmt, die Grenzen eines einzelnen Unterrichtsfaches. Polytechnik/Arbeitslehre ist der Entwurf einer umfassenden Allgemeinbildung für alle Heranwachsenden, die in der überwiegenden Mehrzahl ihren künftigen Lebensunterhalt durch Erwerbstätigkeit oder durch Teilhabe an den Einkünften aus der Erwerbstätigkeit eines künftigen Ehepartners verdienen müssen. Wie viele Allgemeinbildungs-Konzeptionen ist das Curriculum für Polytechnik/Arbeitslehre in seinen Intentionen durch die Stoff-Fülle gefährdet. Diese Stoff-Fülle ist umso schwerwiegender, als Ziele, die sich durch die Zusammenarbeit zahlreicher Fächer realisieren ließen, in der Stundentafel auf ein einziges Unterrichtsfach zusammengedrängt sind. Stoff-Fülle und Zeitdruck (die Verteilung über mehrere Schuljahre hebt diesen nicht genügend auf) drohen durch flüchtige Behandlung der Lerngegenstände gerade die Reflexion über die Arbeitswelt zu verhindern, die doch ein allgemeines Lernziel dieses Faches sein soll.

Die inhaltliche Breite der Rahmenrichtlinien Polytechnik/Arbeitslehre (Entwurf) wird deutlich, wenn bedacht wird, daß zu jedem Einzelpunkte der folgenden Aufzählung von »Interessenschwerpunkten des zukünftigen Wirtschaftsbürgers« mehrere Seiten von Auflistungen von Lernzielen und Gegenständen gehören, deren einzelne Punkte teilweise von einer Komplexität sind, daß sie Gegenstand eines Halbjahres-Kurses sein könnten: z. B. »Geschichte der gewerkschaftlichen Interessenvertretung« (DK 12.1.; LZ 4) oder »Frustrationstoleranz, Empathie, Ambiguität, Ich-Identität (vgl. Habermas, Erkenntnis und Interesse)« (DK 13.1.; LZ 4).³

³ Einige der in dem Entwurf aufgezählten Gegenstände des Lernens beziehen sich auf abstrakte sozialwissenschaftliche Theoriestücke. Die hier zitierten Begriffe »Frustrationstoleranz, Empathie, Ambiguität« könnten mit Leichtigkeit um eine Reihe weiterer Beispiele ergänzt werden, die die Annahme stützen, daß die Autoren des Entwurfs die Gefahr des Szientismus und die Gefahr der Verdinglichung sozialwissenschaftlicher Konstrukte und Theoriekonzepte nicht genügend erkannt haben. So wie diese Theoriestücke als Lerngegenstände im Entwurf der Rahmenrichtlinien Polytechnik / Arbeitslehre aufgeführt werden, ist zu befürchten, daß wie früher auch schon bei den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Erklärungsversuche und Reflexionsanregungen der Sozialwissenschaften in der Schule so behandelt werden, als seien sie die nackte Realität. Ein naiver Begriffsrealismus fördert m. E. den didaktischen Materialismus. Hier liegt wohl eine weitere Ursache für die Stofffülle der vorgelegten Rahmenrichtlinien. – Ich schlage vor, die angesprochenen Theoriestücke nicht als Lerngegenstände in die Rahmenrichtlinien aufzunehmen, sondern ihnen innerhalb eines didaktischen Kommentars, der die inhaltlichen Setzungen der Rahmenrichtlinien rechtfertigt, Platz einzuräumen. Wo sozialwissenschaftliche Konzepte schon soweit in den allgemeinen Sprachgebrauch aufgenommen sind, daß auf ihre Verwendung im Unterricht nicht verzichtet werden soll, oder wo sozialwissenschaftliche Konstrukte im Unterricht verwendet werden sollen, um unverzichtbare Einsichten mit ihrer Hilfe zu ermöglichen, muß gezeigt werden, wie das Problem der didaktischen

Insgesamt umfaßt die Aufzählung der Lernziele und Lerngegenstände (in stichwortartiger Zusammenstellung) für folgende Themenbereiche in dem Entwurf der Rahmenrichtlinien über hundert Seiten eines DIN A 4-Manuskriptes. Die Themenbereiche als »Interessenschwerpunkte des zukünftigen Wirtschaftsbürgers« sind:

- »1. Berufswahlmöglichkeiten und zukunftsgerechte Berufsausbildung
2. Sicherer Arbeitsplatz und menschenwürdige Arbeitsbedingungen
3. Höchstmögliche Einkommen
4. Unfallsicherer Arbeitsplatz und Schutz vor Berufskrankheiten
5. Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt
6. Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und Weiterbildung
7. Bedürfnisgerechte Produktion und Verbraucherschutz
8. Niedrige Lebenshaltungskosten (Preise und Löhne)
9. Angemessene Ernährung und Versorgung mit Textilien
10. Gute Wohnverhältnisse
11. Erhaltung der Gesundheit
12. Soziale Sicherung und Möglichkeiten der Durchsetzung
13. Versorgung und Erziehung der Kinder
14. Freizeit und Gestaltungsmöglichkeiten
15. Technischer Komfort und Selbsthilfe in der technischen Umwelt
16. Information und Kommunikation
17. Öffentliche Dienstleistungen
18. Entlastung doppelbelasteter Berufstätiger (insbesondere der Frau)
19. Lösung der Umweltprobleme.«⁴

Zwar werden die diesen Themenbereichen zugeordneten Lernziele und Lerngegenstände nicht einzeln nacheinander unterrichtlich behandelt, sondern auf den einzelnen Klassenstufen in Querverbindungen herstellenden Unterrichtseinheiten realisiert; damit wird jedoch das Problem der Stoff-Fülle nicht beseitigt. Die einzelnen Lernziele können nach den methodischen Voraussetzungen des Faches nicht durch die Aneignung nur mitgeteilter, nicht überwiegend selbst erarbeiteter Kenntnisse und Einsichten erreicht werden. Für den Unterricht in Polytechnik/Arbeitslehre wird viel Zeit für die einzelnen Lerngegenstände erforderlich sein, denn die Ziele sollen im praktischen Umgang mit der Sache erarbeitet werden.

»Polytechnik ist keine Berufsgrundbildung, sondern eine Dimension zeitgemäßer Allgemeinbildung, die als Fach eine Lücke im Kanon der Fächer zwischen der Gesellschaftslehre und den Naturwissenschaften ausfüllt. Zentrale didaktische Kategorie ist die Arbeit. Daraus ergibt sich selbstverständlich als Charakteristikum dieses Faches, daß die Vermittlung der Fähigkeiten und Erkenntnisse in der Regel durch praktischen Umgang mit der Sache erfolgt.«⁵

Reduktion für diese Begriffe so gelöst werden kann, daß nicht die zur Reflexion anregenden kritischen Momente solcher Begriffe verloren gehen.

⁴ Beck, Jahn, Rutz, Polytechnik / Arbeitslehre in Hessen, S. 258f.

⁵ Ebd., S. 257.

Zwar ist die angeblich selbstverständliche Folgerung eine logische Erschleichung (für die Sexualerziehung wird meist eine ganz andere Schlußfolgerung für die Schule gezogen), aber die (logisch falsche) Schlußfolgerung wird praktisch folgenreich. Vom praktischen Umgang mit der konkreten Sache zur gewünschten Reflexion (von konkreten materiellen Handlungen zur intellektuellen Regulierung und zur intellektuellen Kritik) führen nicht nur mehrere Vermittlungsschritte, sondern ist häufig auch viel Zeit erforderlich, wenn »Einsicht und Kritik« nicht nur »aufgestülpt« werden sollen. Insgesamt bleibt das Problem der Stoff-Fülle auch nach der Zuordnung von Lernzielen und Lerngegenständen zu Unterrichtseinheiten, wenn man die Lernziele und Lerngegenstände so nimmt, wie sie in den Rahmenrichtlinien aufgeführt werden und sie nicht nur als dekoratives didaktisches Beiwerk mehr oder weniger konkretistischer Unterrichtseinheiten ansieht. »Konkretistisch« sollen hier solche Unterrichtseinheiten heißen, die zwar einen unmittelbaren praktischen Umgang mit einzelnen Lerngegenständen ermöglichen, aber nicht zu transferfähigen Einsichten, Problemlösungsmustern und Kritikansätzen führen.

Wenn die Stoff-Fülle nicht die hohen Ziele des Faches ersticken soll, muß der Versuch einer didaktischen Konzentration unternommen werden. Durch die didaktische Konzentration wird ein Schwerpunkt gesetzt und alle anderen Lernziele und Lerngegenstände werden auf diesen Schwerpunkt bezogen. Lernziele und Lerngegenstände haben bezogen auf diesen Schwerpunkt nicht alle das gleiche Gewicht, sondern sie haben zum größten Teil nur noch eine Mittlerfunktion und können in ihrer Bedeutung gewichtet werden.

Mein Vorschlag ist, eine solche Konzentration an der für alle Schüler relevanten Perspektive der Berufswahl zu orientieren: Thematischer Schwerpunkt des Unterrichts sollte die aktuelle und zukünftige Berufsstruktur und die Tatsache des Eintritts in Berufe sein.

Diese Option für eine didaktische Konzentration des Faches Polytechnik/Arbeitslehre greift den ersten Themenbereich des vorliegenden Entwurfs der Rahmenrichtlinien in der Weise auf, daß »Berufswahlmöglichkeit und zukunftsgerechte Berufsausbildung« nicht als ein Themenschwerpunkt unter mehreren genommen werden, sondern als thematisches Zentrum gesetzt werden: Alle Lernziele und Lerninhalte sind auf die Vermittlung von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen zu Berufen und zur Berufsstruktur und auf die Vorbereitung des Eintritts in einen (Ausbildungs-)Beruf auszurichten. Eine solche Setzung ist nicht aus allgemeinen pädagogischen Grundsätzen oder aus wissenschaftlichen Einsichten ableitbar, sie kann aber mit rationalen Argumenten gerechtfertigt werden. Bevor in einigen Punkten diese Rechtfertigung skizziert wird, muß die Gefahr eines Mißverständnisses zurückgewiesen werden, die durch die verwendeten Bezeichnungen »Berufswahlmöglichkeit« und »Berufsausbildung« entstehen könnten: Die Verwendung des Begriffs »Berufswahlmöglichkeit« soll nicht so verstanden werden, als sei der Eintritt in einen (Ausbildungs-)beruf oder in eine Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung immer im Sinne einer freien Wahl des Heranwachsenden angemessen zu beschreiben. Einschränkungen der

Wahlmöglichkeiten bis zu einem völligen Fehlen von Ausbildungsstellen oder Arbeitsplätzen und stellvertretende Wahlentscheidungen (z. B. durch Eltern, Berufsberater usw.) sollen mit dem Begriff nicht ausgeschlossen werden. Der Unterricht kann aber unter dem Kriterium der Offenheit (vs. Restriktivität) von Wahlentscheidungen unter den Bedingungen unseres Bildungswesens und unserer Arbeitsorganisationen eine Kenntnis solcher Restriktionen vermitteln, ansatzweise die Bedingungen der Restriktionen aufdecken und Möglichkeiten einer bestimmten Kritik (einer Kritik, die in individuellem und gemeinsamen Handeln folgenreich werden kann) vorbereiten. Wenn ich die Lernziele und Lerngegenstände des Entwurfs der Rahmenrichtlinien richtig interpretiere, sind die im zweiten Themenbereich genannten Ziele und Gegenstände »Sicherer Arbeitsplatz und menschenwürdige Arbeitsbedingungen« geeignet, zusammen mit den Lernzielen des ersten Themenbereichs die Fähigkeit der bestimmten Kritik in diesem Sinne zu fördern. Sie sollten daher m. E. in der Weise gelesen werden, daß im zweiten Themenbereich besonders diejenigen Ziele und Gegenstände Vorrang haben, die kollektive Bedingungen der Berufswahl behandeln. – Das zweite mögliche Mißverständnis liegt in der Annahme, daß die Berufsstruktur relativ unveränderlich sei.

Der Entwurf der Rahmenrichtlinien beschreibt zwar Veränderungen der Arbeitsplatzstrukturen im Abschnitt »Arbeitsmöglichkeiten und ihre Abhängigkeit von der wirtschaftlichen Entwicklung« (DK 2.2 LZ 1–10) und behandelt auch »Die Einwirkungsmöglichkeiten des Arbeitnehmers und seiner Vertretung auf die Gestaltung der Arbeit und ihrer Bedingungen« (DK 5.2 LZ 1–8), aber die Fragestellung, in welcher Weise sich die Arbeitsplatzstruktur verändern (z. B. stärker wissenschaftsorientierten) Qualifikationen der Absolventen des Bildungssystems anpassen könnte, wird ausgeklammert.

Angesichts der breiten öffentlichen Diskussion über die sog. Überqualifizierung ist die Frage, ob durch ein verändertes Angebot der beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Berufsstruktur) die Arbeitsplatzstruktur verändert werden kann, gegenwärtig auch für die Schüler sehr wichtig; denn ein »cooling out«-Effekt für Bildungsaspirationen als Folge der öffentlichen Diskussion ist nicht auszuschließen (für einen Teil der Heranwachsenden angesichts der veränderten Quote von Studienanfängern sogar sehr wahrscheinlich). (Diese letzte Bemerkung soll nicht zu dem Fehlschluß führen, daß in Zusammenhang mit einer Höherqualifizierung nur an einen höheren Anteil von Jugendlichen gedacht werden müsse, die zu einem sog. akademischen Beruf geführt werden. Auch Berufsausbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz können z. B. durch eine andere Gewichtung kognitiver Anteile höhere Qualifikationen vermitteln, ohne daß damit die Vorstellung des Eintritts in höhere soziale Positionen notwendig verknüpft sein muß.)

Die vorstehenden Ausführungen haben schon einige Argumente angedeutet, die zur Rechtfertigung der Konzentration des Unterrichts auf die »Berufswahl« angeführt werden können. Diese Argumente werden in den folgenden Punkten noch einmal präzisiert und um weitere Gründe ergänzt:

1. Durch die didaktische Konzentration auf einen Themenschwerpunkt läßt sich das Problem der Stofffülle lösen. Die anderen thematischen Aspekte können mit Blick auf den zentralen Themenbereich hierarchisch gewichtet werden, so daß Auswahlentscheidungen möglich werden und in nicht so zentralen Aspekten zum Beispiel auch durch Lehrervortrag Orientierungswissen vermittelt werden kann, ohne im zentralen Bereich das methodische Prinzip der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch praktischen Umgang mit der Sache in Frage zu stellen.

Durch die didaktische Konzentration wird auch ohne eine Gefährdung zentraler Lernziele eine Aufgabenteilung zwischen den Unterrichtsfächern möglich. Der Entwurf der Rahmenrichtlinien Polytechnik/Arbeitslehre enthält zahlreiche Lernziele und Lerngegenstände, die im Kontext anderer Fächer ebensogut behandelt werden können. Die naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer (Chemie, Physik, Biologie), die Gesellschaftslehre und auch eventuell wieder abzutrennende Fächer wie zum Beispiel »Werkunterricht« könnten einige der angeführten Ziele vermutlich sogar besser erreichen, weil sie die für den erfolgreichen Unterricht notwendigen kognitiven und sensu-motorischen Voraussetzungen in vorhergehendem Unterricht herstellen. (In den Rahmenrichtlinien Polytechnik/Arbeitslehre wird m. E. das Problem des schrittweisen Aufbaus der Lernvoraussetzungen zu stark vernachlässigt. Auch fehlen Hinweise auf die Sicherung dieser Lernvoraussetzungen in anderen Fächern. Ein Vergleich mit den Rahmenrichtlinien Biologie zeigt, daß auch dort entsprechende Hinweise auf Querverbindungen zum Fach Polytechnik/Arbeitslehre fehlen.)

2. Durch die didaktische Konzentration auf den Berufswahlaspekt wird an die Situation der Heranwachsenden angeknüpft, ohne das Problem der Einführung in die Arbeitswelt zu individualisieren. Das Thema läßt eine Behandlung im Unterricht zu, die eine Einschränkung auf individuelle Berufswahlentscheidungen und individuelle Karrieren ausschließt. Da Berufswahlentscheidungen nicht nur die Schüler betreffen, die nach dem Besuch einer Schulform der Sekundarstufe I in einen Ausbildungsberuf eintreten sollen, sondern auch die Schüler, die andere Bildungswege einschlagen (z. B. über die gymnasiale Oberstufe zu einem Studium) oder die ohne einen beruflichen Abschluß in eine Erwerbstätigkeit eintreten (Verteilung von Lebenschancen über Wahl eines Berufs und Zulassung zu einem Beruf), sind alle Schüler eines Altersjahrgangs Betroffene. Da durch die Wahl von Bildungswegen immer auch (zumindest angesichts des gegenwärtig bestehenden Berechtigungswesens) berufliche Karrieren eröffnet und andere berufliche Karrieren ausgeschlossen werden, ist das Thema auch unmittelbar für die Schullaufbahnentscheidungen relevant.

3. Durch die Hervorhebung des Aspekts Berufswahl und die Thematisierung der Restriktionen für die Berufswahl im Unterricht wird nicht für eine vorweggenommene Anpassung im Sinne einer ungebrochenen Übernahme der Anforderungen (z. B. im Sinne der Erwartungen an den Inhaber einer beruflichen Position) optiert. Dadurch daß der Unterricht auch die kollektiven Bedingungen der Berufswahl und die Veränderbarkeit der Arbeitsorganisationen thematisiert, wird zumindest auf einer kognitiven Ebene eine unkritische Übernahme bestehender Karrieremuster verhindert. Ich

gehe nicht so weit, von den angenommenen Lernerfolgen auf der kognitiven Ebene auch auf angemessene Implikationen im affektiven Bereich zu schließen. Vielmehr könnten die angesprochenen kognitiven Lernprozesse verbunden mit Vorstellungen individuellen beruflichen Aufstiegs durchaus zu einem opportunistischen Karriereverhalten führen. Wie weit Schüler, die einen Unterricht in Polytechnik/Arbeitslehre (sei es in der hier vorgeschlagenen didaktischen Konzentration oder auch nach den Vorstellungen der Rahmenrichtlinien-Konzeption) auch Wertungen übernehmen, die auf eine kollektive Verbesserung der Arbeitsbedingungen und nicht nur auf individuellen Vorteil ausgerichtet sind, bedarf m. E. empirischer Kontrollen.

4. Ein Unterricht mit dem Schwerpunkt Berufswahl für alle Schüler eines Altersjahrgangs schließt m. E. nicht aus, daß alle Schüler auch die Gelegenheit zu eigenen Erfahrungen mit manueller Tätigkeit in diesem Unterricht bekommen. Die Tätigkeit in sog. höheren Berufen und sog. höhere geistige Tätigkeit sind nämlich keineswegs, wie es die Rede von der Trennung von Hand- und Kopfarbeit nahelegt, frei von manueller Geschicklichkeit. Man denke in diesem Zusammenhang nur an solche Berufe wie Zahnärzte, Chirurgen, Pianisten. Die Forschungen Piagets im Westen und Leontjews im Osten weisen vielmehr auf einen engen Zusammenhang der Entstehung intellektueller Handlungen mit dem Vollzug materieller Handlungen. Die Arbeiten Walter Volperts greifen aus der Sicht einer marxistisch orientierten »Lohnarbeitspsychologie«⁶ diesen Zusammenhang auf mit der Einsicht, daß partialisierte Handlungen und Lernvollzüge die Erreichung höherer Ebenen der intellektuellen Regulation erschweren oder gar verhindern. Die kognitive Entwicklung hängt eng mit der motorischen Entwicklung zusammen. Die kognitive und die motorische Entwicklung wird durch nicht zerstückelte Handlungsvollzüge gefördert (manuelle und kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten werden durch kooperative Arbeit gefördert, die nicht nur einzelne, isolierte Tätigkeiten vom Einzelnen verlangt). Diese für die berufliche Sozialisation wichtigen Ergebnisse werden zwar im Kontext eines marxistischen Ansatzes vorgebracht, sie könnten aber, so nehme ich an, auch auf einer anderen wissenschaftstheoretischen Basis (z. B. auf der Grundlage des Piagetschen Ansatzes) Geltung behalten (leider gibt es nur erste Ansätze einer Theorie der Interaktionskompetenz, z. B. von Habermas).

5. Die didaktische Konzentration auf die Berufswahl ermöglicht, so paradox manchem auf den ersten Blick diese Aussage scheinen mag, gerade auch in einem viel weiter als in den Richtlinien reichendem Zugriff, die besonderen Merkmale der Hausarbeit im Vergleich zur Berufsarbeit zu erfassen. In diesem Zusammenhang wird einerseits die besondere Eigenart der Hausarbeit, die unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen meist Frauenarbeit ist, erfassbar und andererseits eine Perspektive der Veränderung von Berufsarbeit sichtbar, die in die Richtung der im vorigen Punkt an-

⁶ »Lohnarbeitspsychologie« ist der Titel eines von Peter Groskurth und Walter Volpert verfaßten Buches mit dem Untertitel: »Berufliche Sozialisation: Emanzipation zur Anpassung.« Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag 1975.

gesprochenen nicht-zerstückelten Arbeit liegt. Die Hausarbeit hat in vielem noch einen ganzheitlichen Charakter:

»Während . . . Hausarbeit wesentlich dadurch gekennzeichnet ist, daß vielfältige inhaltliche Aufgaben in einem unmittelbar überschaubaren Sozialkontext bewältigt werden, in den der Arbeitende selbst eingebunden ist, damit ein spontaner persönlicher Aufgabenbezug und dementsprechend ein Interesse an der Aufgabenerfüllung vorgegeben ist – ist im Unterschied dazu berufliche Arbeit auf Einzelaufgaben spezialisiert, über den Markt vermittelt und durch Konkurrenzbeziehungen geprägt. Berufsarbeit – die Arbeit für den Tausch – steht nur vermittelt über den Markt in Beziehung zu konkreten menschlichen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Problemen . . . Deshalb ist es für den Berufstätigen vielfach schwierig zwischen seiner beruflichen Detailarbeit und konkreten Problemlagen sinnvoll zu vermitteln, damit auch so etwas wie ein berufliches, d. h. hier inhaltliches Engagement zu entwickeln. Gerade durch diese partiell vollzogene Abstraktion von konkreten Problemlagen und Besonderheiten des Arbeitenden bleibt die Berufsarbeit aber immer wieder auf Hausarbeit angewiesen.«⁷ Gerade durch den Sachverhalt, daß für die Mädchen und Frauen in unserer Gesellschaft die Berufswahl problematisch ist, läßt sich das Problem thematisieren, ob Heranwachsende an die bestehenden Bedingungen unserer Arbeitsorganisationen angepaßt werden sollen, oder ob in einer über die gegenwärtigen Möglichkeiten der Einwirkung der Arbeitnehmer auf die Gestaltung der Arbeit hinausgehenden Weise (wo ist unter DK 5.2 LZ 1–8 ein Lernziel erkennbar, das auf einen Abbau der Benachteiligung der Frauen durch Organisationen der Arbeitnehmer zielt) die Arbeitsplatzstrukturen und die Formen der Berufsarbeit verändert werden müssen.

Obwohl von einigen Kritikern wegen des Modernitätsrückstands ganzheitliche Arbeitsvollzüge aus dem Werkunterricht und dem Arbeitslehreunterricht (z. B. Kritik des »handwerklichen Arbeitens« im Grothschen Ansatz) verbannt werden sollten, zeigt eine weiterreichende Perspektive die Zukunftsrelevanz des vermeintlich Veralteten: Elisabeth Beck-Gernsheim und Ilona Ostner formulieren im Anschluß an ihre Analyse des Verhältnisses von Hausarbeit und Berufsarbeit und unter der Voraussetzung, daß nicht den Frauen Anpassung und Veränderung im Blick auf die Arbeitswelt abverlangt werden kann, sondern daß die Arbeitswelt die positiven Seiten der Hausarbeit zu integrieren habe, folgende These:

»Es müssen neue Formen der Organisation beruflicher Arbeit entwickelt werden, die das Einbringen sogenannt weiblicher Fähigkeiten und Verhaltensweisen (die in Wirklichkeit Qualitäten sind, die in der Eigenart der Hausarbeit angelegt sind) bewußt unterstützen und ermöglichen; die konkret-sinnliche, bedürfnisorientierte Fähigkeiten nicht länger als Mangel auslegen, sondern umgekehrt anerkennen und honorieren. Es muß die Berufsarbeit schrittweise und im Detail so umgestaltet werden,

⁷ Elisabeth Beck-Gernsheim, Ilona Ostner, Frauen verändern – Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik von »Frau und Beruf.« In: Soziale Welt. Jg. 29 (1978), Heft 3, S. 258–287. Zitat: S. 269. Die Anmerkungen des Originals wurden im Zitat weggelassen. K. F.

daß sie auch Elemente der Hausarbeit (genauer: Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die gegenwärtig in die Hausarbeit abgedrängt sind) aufnimmt und zuläßt.«⁸

Die Autoren bringen dazu eine Reihe von konkreten Anregungen, die jedem misogynen Leser dringend zur Lektüre empfohlen werden; damit er erkennt, daß diese Überlegungen nicht nur Frauen betreffen, sondern ein Männer und Frauen betreffendes Plädoyer (auf der Grundlage einer differenzierten soziologischen Analyse) für eine Veränderung der Berufsstruktur sind.

6. Die gegenwärtige Berufsstruktur erscheint so problematisch, daß einige Autoren die Berufe in ihrer bisherigen Form ganz abschaffen wollen. Damit wird selbstverständlich auch ein an Berufswahl ausgerichteter Unterricht fragwürdig. Ulrich Beck, Karl Martin Bolte und Michael Brater, die in demselben Sonderforschungsbereich arbeiten wie die im vorigen Punkt zitierten Autorinnen, sehen viele Schwierigkeiten in der von ihnen beklagten Tatsache begründet, daß sowohl das Bildungs-, als auch das Beschäftigungssystem berufsorientiert sind. Die »institutionalisierte(n) Festlegungen von Personen auf bestimmte gegeneinander abgegrenzte Fähigkeitsmuster und Aufgabenfelder« sind für Beck, Bolte und Brater die ärgerliche Tatsache, daß es Berufe gibt.⁹

Die Autoren argumentieren besonders im Blick auf die Tatsache, daß vom Bildungssystem her eine Zuordnung von Personen auf gesellschaftliche und betriebliche Hierarchiestufen vorgenommen wird und daß in diesem Sinne sogar die bisherigen Formen allgemeinbildender Schulen berufsorientiert (nämlich immer schon eine Vielzahl von beruflichen Karrieren auf anderen Hierarchiestufen ausschließend) seien. Ihre Option zielt auf neue Formen von Allgemeinbildung ohne Berufsbezug (sie greifen den Vorschlag auf, Bildungsprozesse an »Schlüsselqualifikationen« zu orientieren), die auf eine Erweiterung des Qualifikationsniveaus unterschiedlicher Berufsgruppen zielen und nicht notwendig die Höherqualifizierung im Sinne der Vermehrung der Akademiker mißverstehen. Auch eine Verwissenschaftlichung bisher praktischer Berufsausbildungen soll denkbar sein. Diese Ausführungen zeigen, daß es Autoren letztlich weniger um die Abschaffung von Berufen, als um die Abschaffung der *Hierarchie* beruflicher Fähigkeitsmuster und Aufgabenfelder geht. Eine nicht-hierarchieorientierte Neukombination von Fähigkeits- und Fertigmustern soll unter anderem durch Individualisierung der Bildungsprozesse erreicht werden. Ob allerdings diese Freigabe individueller Kombinationen Institutionalisierung von Berufen ausschließt, muß bezweifelt werden. So sollte denn die Aufmerksamkeit auf die Tatsache gelenkt werden, daß der Vorschlag der Kombination von »handwerkliche(n) und kaufmännische(n), theoretische(n) und praktische(n), Erkenntnisse produzierende(n)

⁸ Ebd., S. 282. Kursivdruck im Zitat aus dem Original übernommen. K. F.

⁹ Ulrich Beck, Karl Martin Bolte, Michael Brater, Bildungsreform und Berufsreform. Zur Problematik der berufsorientierten Gliederung des Bildungswesens. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Jg. 9 (1976), Heft 4, S. 496–508. Zitat aus der dem Beitrag vorangestellten Zusammenfassung, S. 496.

und Erkenntnisse anwendende(n) Fähigkeiten und Fertigkeiten«¹⁰ so originell nicht ist. Die Autoren haben Reformansätze im Bildungswesen übersehen, die zu hierarchieübergreifenden Doppelqualifikationen führen. Die Aussage ist schlicht falsch, daß »während der gesamten Debatte um die Bildungsreform (und ihr ›Scheitern‹) . . . nie ernsthaft die Alternative auf(ge)worfen (wurde)«¹¹, das Bildungswesen so zu reformieren, daß solche Kombinationen möglich würden. Da die Autoren zudem neben ihrem Hinweis auf die Schlüsselqualifikationen einen Hinweis auf die einzuschlagende Strategie der Reform der Curricula vermissen lassen, muß befürchtet werden, daß ein solcher Ansatz wegen seines globalen Reformanspruchs nur langfristig einzulösen wäre. Mittelfristig bleibt nur die Alternative der schrittweisen Modifikation der Berufsausbildung, z. B. in der Richtung, daß mehr Doppelqualifikationen vermittelt werden (z. B. Berufliche Gymnasien mit doppeltqualifizierenden Bildungsgängen Kollegschule Nordrhein-Westfalen mit doppeltqualifizierenden Bildungsgängen, die zu einem beruflichen Abschluß führen; Freie Waldorfschule Kassel). Angesichts dieser Einsichten bleibt die Aufgabe, die Heranwachsenden orientiert am Thema Berufswahl in die Arbeitswelt einzuführen. Diese Aufgabe wird sogar besonders wichtig, weil die Jugendlichen lernen müssen, Berufswahlentscheidungen zu treffen, ohne dabei die Perspektive der Veränderung und der Veränderbarkeit der Berufs- und Arbeitsplatzstrukturen zu verlieren.

¹⁰ Ebd., S. 499.

¹¹ Ebd.