

Hüttner, Manfred

Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen. Ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule

Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 179-191. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 9)*



Quellenangabe/ Citation:

Hüttner, Manfred: Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen. Ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule - In: Scheuerl, Hans [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft. Bildungspolitik. Schulreform. Bericht über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. - 15. April 1970 in der Kongresshalle in Berlin. Weinheim ; Berlin ; Basel : Beltz 1971, S. 179-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-232939 - DOI: 10.25656/01:23293*

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-232939>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23293>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz
Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

9. Beiheft

Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik
Schulreform

Bericht über den Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 12. – 15. April 1970 in der Kongreßhalle in Berlin

Im Auftrag des Vorstands
herausgegeben
von Hans Scheuerl
unter Mitarbeit von Michael Löffelholz

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72 b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Heinz Bach, 65 Mainz-Bretzenheim, Am Eselsweg 33; Dr. Hans-Dieter Haller, 775 Konstanz, Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft; Dr. Alfred Hardenacke, 53 Bonn, Bundeswirtschaftsministerium; Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, 7031 Holzgerlingen, Gartenstr. 23; Prof. Dr. Torsten Husén, Armfeltsgatan 10', Stockholm NO, Schweden; Studienprofessor Dr. Manfred Hüttner, 46 Dortmund-Lottringhausen, Aufenangerstr. 15; Päd. Assist. Michael Jagenlauf, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst. ; Prof. Dr. Joachim Knoll, 463 Bochum-Querenburg, Buscheyst. 1 A; Prof. Dr. Wolfgang Lempert, 1 Berlin 31, Blissestr. 2-6; Dr. Ingrid Lisop, 6369 Harheim, Weingärten 50; Staatssekretär Prof. Dr. Hermann Lübke, 463 Bochum-Weitmar, Am Buchenhain 2 a; Prof. Dr. Hans-Joachim Martikke, 741 Reutlingen, Gartenstr. 15; Prof. Dr. Wolfgang Mitter, 314 Lüneburg, Johannisstr. 40; Prof. Dr. Saul B. Robinsohn, 1 Berlin 33, Käuzchensteig 7; Dr. Hans-G. Rolff, 1 Berlin 42, Musselstr. 22; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Dr. Gerlind Rurik, 433 Mülheim/Ruhr, Bussardweg 22; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Klaus Schleicher, 2 Hamburg 73, Kopernikusstr. 40; Päd. Assist. Hildegard Scholand, 463 Bochum-Querenburg, Inst. für Päd., Buscheyst.

Anschriften der Berichterstatter: Päd. Assist. Monika Broschart, 2 Hamburg 13, Von-Melle-Park 8; Dr. Karl Frey, CH 1700 Fribourg, Pérolles 6/III; Stud. phil. Hans-Joachim Göthel, 6453 Seligenstadt, Kettelerstr. 50; Päd. Assist. Dittfried Krause-Vilmar, 355 Marburg, Krummbogen 28, Block B; Päd. Assist. Michael Löffelholz, 2057 Wentorf, Reinbeker Weg 4; Päd. Assist. Hans-Peter Schäfer, 463 Bochum-Querenburg, Inst. f. Päd., Buscheyst.

Inhalt

Einführung	(HANS SCHEUERL)	9
Kongreßprogramm	11
Eröffnung und Begrüßung	15
HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft – Schulreform – Bildungspolitik	17
TORSTEN HUSÉN	Innovationsforschung und Bildungsreform . Bericht über eine Zwischendiskussion (HANS SCHEUERL)	33 45
ARBEITSGRUPPE 1:		
	Primarstufe (Vorschule, Grundschule und För- derstufe) – Zur Genese, Durchführung und Kontrolle der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung Leitung: ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER	47
WOLFGANG MITTER	Tendenzen der Primarstufenreform in den USA, England und der UdSSR mit besonderer Berücksichtigung der Entscheidungsprozesse bei der Curriculum-Entwicklung	49
GOTTHILF GERHARD HILLER	Symbolische Formen im Curriculum der Grund- schule	61
HANS-DIETER HALLER	Die Situation der Lehrplanentwicklung im Be- reich der Elementarerziehung	85
GERLIND RURIK	Möglichkeiten zur Steuerung von Lernprozes- sen im Vorschulalter Diskussionsbericht (MONIKA BROSCHE) Zusammenfassung für das Podium (KARL FREY)	99 119 121
ARBEITSGRUPPE 2:		
	Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Politik im Prozeß der Bildungsreform – am Beispiel der Gesamtschule Leitung: WOLFGANG KLAFKI	123
HANS-G. ROLFF	Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung Diskussionsbericht (DIETFRIED KRAUSE-VILMAR)	125 141

ARBEITSGRUPPE 3:

	Schulabschlüsse, Berufsausbildung und Berechtigungsverfahren	
	Leitung: JOACHIM MÜNCH	
	Vorbereitung: JOACHIM PEEGE	147
ALFRED HARDENACKE	Das Berufsbildungsgesetz – bildungspolitische Erfordernisse und gesellschaftspolitische Ansprüche	149
WOLFGANG LEMPERT	Erziehungswissenschaft und Verbandsinteressen als gestaltende Faktoren des westdeutschen Lehrlingswesens	163
MANFRED HÜTTNER	Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre in der Hauptschule .	179
INGRID LISOP	Die Abgrenzung zum allgemeinbildenden Schulwesen – ein Grundproblem der Didaktik der beruflichen Schulen	193
HEINZ BACH	Berufsbildung und Berufsbewährung lernbehinderter Jugendlicher	201
HANS-JOACHIM MARTIKKE	Erfordernisse der sozialen und beruflichen Eingliederung von psychodynamisch behinderten Jugendlichen	205
	Diskussionsbericht (HANS-JOACHIM GÖTHEL)	215

ARBEITSGRUPPE 4:

	Schulreform und pädagogische Öffentlichkeit	
	Leitung: OSKAR ANWEILER	
	Vorbereitung: OSKAR ANWEILER, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND .	219
SAUL B. ROBINSOHN	Thesen zum Thema: Bildungspolitik und Öffentlichkeit	221
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	225
KLAUS SCHLEICHER	Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit – ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen wie Aufgaben	227
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	251

JOACHIM KNOLL	Der Beitrag der Kommunikationsforschung zur Erkenntnis pädagogischer Reformprozesse . . .	253
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	279
HILDEGARD SCHOLAND	Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen in Massenmedien . . .	281
MICHAEL JAGENLAUF	Die Durchführung des Schulentwicklungsplans I in einer Gemeinde in Baden-Württemberg	289
	Diskussionsbericht (MICHAEL JAGENLAUF, HANS-PETER SCHÄFER, HILDEGARD SCHOLAND)	295
ABSCHLUSSPLENUM:		
HERMANN LÜBBE	Politik und Wissenschaft	297
	Podiums- und Plenardiskussion Leitung HELLMUT BECKER	
	Bericht (MICHAEL LÖFFELHOLZ)	307

MANFRED HÜTTNER

Die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen

Ein Grundproblem der Didaktik der Wirtschafts- und Arbeitslehre
in der Hauptschule*

Daß es überhaupt zu einem Abgrenzungsproblem zwischen dem sog. allgemeinbildenden Schulwesen einerseits und dem sog. berufsbildenden andererseits kommen konnte, ist offensichtlich ganz entscheidend zurückzuführen auf die Idee einer „Arbeitslehre“ — in den *allgemeinbildenden* Schulen —, welche (worauf sogleich zurückzukommen sein wird) doch gerade die — wesentlich durch den *Neuhumanismus* bedingte — scharfe Entgegensetzung von Allgemein- und Berufsbildung zumindest in Frage zu stellen trachtet. Wenn also gerade dadurch das „Abgrenzungsproblem“ (neu) aufgeworfen wurde, so ist es wohl richtig, zunächst den Gang der Diskussion um diese „Arbeitslehre“ zu skizzieren, dann den gegenwärtigen Stand — kritisch — zu betrachten und schließlich zu fragen, wie das, was sich heute in Theorie und insbesondere (Schul-)Praxis in bezug auf die „Arbeitslehre“ herauskristallisiert hat, durch die Einführung eines 10. (Vollzeit-)Pflichtschuljahres evtl. erneut problematisch wird.

I. Die Entwicklung der Diskussion um die „Arbeitslehre“

Der Gedanke einer Verbindung von „Schule“ und „Arbeitswelt“ (oder, um es *anderts* resp. konkreter zu fassen, zwischen „praktischem Tun“ und „theoretischer Reflexion“) ist an sich nicht neu. Ganz abgesehen von der „Marx’schen Bildungskonzeption“ und den Maßnahmen in bezug auf die „polytechnische Bildung und Erziehung“ in den östlichen Ländern bzw. — in weiterem soziologisch-politischen Rahmen — den Bestrebungen zur „Verbindung von Theorie und Praxis“ in China — ganz abgesehen davon lassen sich Stellungnahmen hierzu und auch einige praktische Versuche recht weit zurückverfolgen¹⁾. Entscheidende neue Impulse erhielten solche Bestrebungen durch die — als besondere Richtung aus der „Reformpädagogik“ zu Beginn dieses Jahrhunderts hervorgehende — „Arbeitsschul- Bewegung“, speziell der Kerschensteiner’schen Prägung²⁾. Seinen Ausdruck fand dies Bemühen in der Festlegung eines neuen Faches „Arbeitsunterricht“ in der Weimarer Verfassung³⁾. Nach einer Umfrage von DÖRSCHEL im Jahre 1941 „überwog statistisch die Werkarbeit als Unterrichtsfach an Volksschulen eindeutig in den Städten und

* Überarbeitete bzw. durch Literaturbelege etc. ergänzte Fassung des Vortrages. Einige Passagen der folgenden Ausführungen finden sich auch in dem — zur Zeit der Abfassung des Vortrages in Vorbereitung befindlichen — Buch des Verfassers: „Arbeitslehre“ als „Wirtschaftslehre“. Zur Didaktik und Methodik (Wuppertal/Ratingen).

Großstädten. . . Der herkömmliche kunsterzieherisch orientierte Werksunterricht war statistisch bedeutungslos geworden“⁴⁾.

Nach dem 2. Weltkrieg, insbesondere mit der Beendigung der „Wiederaufbauphase“, also seit Mitte bis Ende der 50er Jahre⁵⁾, wird die Notwendigkeit einer Reform des (west)deutschen Schulwesens unabweisbar. In Sonderheit bedurfte der Zweig des historisch gewordenen 3gliedrigen (allgemeinbildenden) Schulwesens⁶⁾, der seine Absolventen, in verhältnismäßig frühem Alter, unmittelbar in die „berufliche Wirklichkeit“ entläßt, die Volksschule – konkreter: ihre Oberstufe – dringend der Neuordnung im Hinblick auf eben diesen Personenkreis: Das „Übergangsproblem“⁷⁾, der Übergang von der Schule zur Arbeitswelt, mußte neu durchdacht werden. Die (früheren) Prinzipien der Volksschule – die Idee des „bergenden Raumes“ und der „volkstümlichen Bildung“⁸⁾ – erwiesen sich (zumindest) für die moderne Gesellschaft, mit ihrem wachsenden Anteil der abhängigen und in Kooperation zu leistenden Arbeit, als nicht mehr tragbar.

Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“⁹⁾ versuchte diesen Gegebenheiten zu entsprechen durch einen bereits 1959 veröffentlichten „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“¹⁰⁾. 1964 folgten diesem – zusammen mit dem „Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ – die (Ausführungs-) „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“¹¹⁾. Danach ist die Hauptschule „eine einheitlich konzipierte, auf der Grundschule und Förderstufe errichtete vierjährige Vollzeitschule, welche vom 7. Schuljahr an die Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt als neue Aufgabe aufnimmt, und zwar besonders durch eine Arbeitslehre auf praktischer Grundlage, deren Anteil am Unterrichtsganzen für einen großen Teil ihrer Schüler von Jahr zu Jahr steigt“¹²⁾.

Das wesentlich Neue ist also die „Arbeitslehre“¹³⁾. Sie ist „elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng darangeknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung“. Ihr Ziel ist „eine Bildung von ‚Kopf, Herz und Hand‘“, bei der „der Schüler mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung soweit vertraut (wird), daß er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann“. Sie beansprucht ihn „in zwar immer noch unterrichtlichen, aber bereits produktionsähnlichen Situationen und erhält von daher den ihr eigenen ‚Ernstcharakter‘“¹⁴⁾.

„Zur praktischen Tätigkeit und deren denkender Durchdringung treten erste Beobachtungen in den Betrieben selber. Eine ‚Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt‘ . . . wird freilich für die *technisch-ökonomische* Grundbildung nur wirksam, wenn eigene praktische Arbeitserfahrung den Boden dafür bereitet hat . . . Das gilt in noch höherem Maße für die . . . gut vorzubereitenden und auszuwertenden Betriebspraktika“ (S. 42 – Hervorhebung vom Verf.) Das Wesentliche an der neuen „Unterrichtsform“ (S. 41) besteht also – neben Betriebserkundungen und -praktika – in der Neu-Konzipierung des Werkunterrichts (Verlagerung von der mehr kunsterzieherischen auf eine mehr *technische* Ausrichtung), verbunden mit der Einbeziehung des *ökonomischen* Aspekts.

Diese Vorschläge des Deutschen Ausschusses haben — sowohl ganz allgemein im Hinblick auf die „Hauptschule“ als auch speziell hinsichtlich der „Arbeitslehre“ — eine rege Diskussion entfacht. Dabei ist auch Kritik nicht ausgeblieben. Gerade in bezug auf das Novum „Arbeitslehre“ hat diese vielfältigen Ausdruck gefunden — nicht immer nur in ganz uneigennütziger Weise¹⁵⁾.

Es kann nun hier nicht beabsichtigt sein, diese kritischen Einwände im einzelnen zu referieren oder etwa neue zu artikulieren¹⁶⁾. Vielmehr sollen nur einige der für die Entwicklung der Diskussion bedeutsamen Haupteinwendungen — soweit sie nicht später zu behandelnde Probleme betreffen und deshalb auch dort anzuführen sind — kurz erwähnt werden.

Zuvörderst ist dabei die Kritik am Begriff „Arbeitslehre“ zu nennen. Es wird in vielfältiger Weise bemängelt, daß dieser Ausdruck „inhaltsleer“, „mißverständlich“, „fragwürdig“ usw. sei; auch an Änderungsvorschlägen fehlt es nicht¹⁷⁾. Der Verfasser ist ebenfalls der Meinung, daß die Bezeichnung „Arbeitslehre“ äußerst unglücklich ist und darauf besser verzichtet werden sollte (etwa durch ein Vorgehen in der unten besprochenen Richtung).

Weiterhin wird kritisiert die Nähe zur „polytechnischen Bildung“ in den östlichen Ländern. Zweifellos ist eine solche „Nähe“ nicht zu verleugnen; die Frage ist nur, ob dies allein ein „Ablehnungsgrund“ sein kann¹⁸⁾.

Ein weiteres — und sicher *sehr* ernstzunehmendes — Argument richtet sich darauf, daß die „Wirklichkeit“ lediglich „fingiert“ wird, daß die vom Deutschen Ausschuss geforderten „produktionsähnlichen Situationen“ mit „Ernstcharakter“ (S. 41) an eben dieser Wirklichkeit vorbeigehen. Weniger schwerwiegend erscheint dem Verfasser dabei allerdings die Tatsache, daß „diese ‚Ernstsituation‘ . . . als fingiert erkannt“ wird und „ihre Wirkung“ verliert, als vielmehr, daß dies nicht geschieht und „dadurch die Vorstellungen über die Arbeitswelt vereinfacht werden“¹⁹⁾. Auf die Gefahr einer solchen unzulässigen Vereinfachung und damit mangelnden „Realitätsnähe“ wird — anhand auch von Beispielen — unten noch zurückzukommen sein.

Vorher aber ist ein weiterer — hier letzter — Einwand anzusprechen, der nämlich, „daß durch die Arbeitslehre nur eine Seite der gesamten menschlichen Lebenswelt — und zwar übermäßig — in den Vordergrund gerückt werde“²⁰⁾. Die Arbeitslehre müsse mehr leisten als „bloße ‚Berufsvorbereitung‘“, sie sei auch „im Zusammenhang mit der Freizeitpädagogik im weitesten Sinne zu sehen“²¹⁾, also auch unter dem Aspekt des Pendantes zur „Arbeitswelt“, der „Freizeitwelt“²²⁾.

II. Der gegenwärtige Stand

Diese lebhaftige Diskussion hat doch offenbar zu einem gewissen Konsensus geführt, der sich — zum wenigsten — darin ausdrückt, daß der *wirtschaftliche* (und *soziale*) Aspekt, gegenüber ursprünglich dem *technischen* bzw. *technologischem*

Gesichtspunkt, stärker betont wird²³). Das Hervortreten des wirtschaftlichen Aspekts ist vielleicht nicht einmal so sehr in der Literatur evident²⁴). Vielmehr zeigt es sich viel deutlicher – trotz aller Unterschiedlichkeit im Detail – in den Modellen zur schulpraktischen Verwirklichung in den einzelnen Bundesländern. So ist für *Niedersachsen* (bereits 1967) ausdrücklich von *Wirtschaftskunde* die Rede²⁵). Demgegenüber stand bei den – aus 1967 stammenden und für die Schulversuche geltenden – Lehrplänen für *Nordrhein-Westfalen*²⁶) der wirtschaftliche Aspekt zunächst noch im Hintergrund²⁷). Erst – dafür nun aber in besonders klarer Weise – mit den 1968 bei der Einführung der Hauptschule vorgelegten neuen Plänen²⁸) wird der wirtschaftliche Bereich besonders berücksichtigt. Darauf soll im folgenden – gewissermaßen exemplarisch bzw. stellvertretend für andere Länder²⁹) – noch etwas näher eingegangen werden, um zu zeigen, daß und inwieweit dadurch gewisse didaktische Grundprobleme (darunter auch das „Abgrenzungsproblem“ – zum berufsbildenden Schulwesen) gelöst, andere aber noch offen sind (und damit das „Abgrenzungsproblem“ erneut aufwerfen).

Nach diesen neuen Plänen für Nordrhein-Westfalen besteht die Fächergruppe „Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ (1967 hieß es noch: „Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“!) nunmehr aus 3 Teil-Fächern³⁰):

1. Das „*Werken*“ ist – als „Fach“ – endgültig als „Technisches Werken“, mit dem Ziel der „technischen Bildung“, festgelegt. Dagegen erhält das „künstlerisch akzentuierte Werken... seinen Ort im Rahmen des Faches „Kunst““ (B 10/3).

2. „*Hauswirtschaft*“ bleibt zwar weiterhin selbständiges Fach, ist aber jetzt „im Sinne einer elementaren Wirtschaftslehre des Haushalts und seiner Verflechtung in volkswirtschaftliche Prozesse neu konzipiert, nicht mehr ausschließlich auf die Mädchen bezogen und damit der Gesamtaufgabe der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt zugeordnet worden“ (B 10/3).

3. Als völlig neues Fach wurde eine „*Wirtschaftslehre*“ eingeführt, und zwar mit folgender Begründung:

a) „Es hat sich nämlich gezeigt, daß die in allen bisherigen Entwürfen zur Didaktik der ‚Arbeitslehre‘ geforderten ‚Erkundungen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt‘ zwar einen nach wie vor unverzichtbaren Ansatz darstellen, daß ein geordneter Zusammenhang von Einsichten in wirtschaftliche Faktoren und Beziehungen jedoch nur vermittelt werden kann, wenn solche Erkundungen in einen stärker systematisierten Lehrgang eingeordnet werden“ (B 10/3).

b) „Für diesen Lehrzusammenhang wurde der Begriff ‚Wirtschaftslehre‘ dem der ‚Wirtschaftskunde‘ vorgezogen, um die Fehldeutung, es handle sich hier nur um eine lockere oder gelegentliche Information über wirtschaftliche Fakten und Einrichtungen abzuwehren und demgegenüber den Gesichtspunkt einer – freilich elementaren – Systematik hervorzuheben“ (B 10/3).

Als *Bildungsziel* für das neue Fach „Wirtschaftslehre“ wird festgelegt, (1.) daß „der Hauptschüler die Fähigkeit erwerben (soll), sich im wirtschaftlichen Bereich

orientieren zu können“, daneben aber auch – in Zusammenarbeit mit anderen Fächern –, (2.) „die Interdependenz wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Vorgänge“ sichtbar zu machen (B 10/64). Davon ausgehend, werden „als allgemeine Bezugspunkte für den ausgewählten Lehrstoff“ die Bereiche „Volkswirtschaft“ und einige wirtschaftlich wesentliche Teile des Rechts“ angesehen (B 10/65). Die „betriebswirtschaftliche Perspektive“ könne „demgegenüber zurücktreten, da sie . . . ihren eigentliche Ort im berufsbildenden Schulwesen“ erhalte. „Die Lehrstoffe sind zwar *berufsbedeutsam*, aber nicht speziell *berufsbezogen*.“ (B 10/65 – Hervorhebung vom Verf.)

Im Hinblick auf die „ungeheure Stofffülle“ wird „für das *methodische Vorgehen*“ „das Prinzip der Bildung von *Orientierungsfeldern*“ vorgeschlagen (B 10/65). („Die kettenartige Aufeinanderfolge der Stoffgebiete wird“ also „zugunsten eines netzartigen Aufbaues . . . aufgegeben“ – B 10/66.) Nachstehend eine Zusammenstellung dieser „Orientierungsfelder“ für die einzelnen Schuljahre mit den dazugehörigen „Themen“³¹⁾:

<i>Schuljahr</i>	<i>Orientierungsfelder</i>	<i>Themen</i>
5	Bedürfnisse	Bedürfnisse Bedarf Güter und Dienstleistungen
	Wirtschaften	Wirtschaften
7 ³²⁾	Markt	Markt
	Preise	Preise
	Geld	Geld
8	Wirtschaftskreislauf	Die Stellung des Menschen im Wirtschaftsablauf Güter- und Geldströme Die Produktionsfaktoren Sparen und Investieren Einkommen Die Güterverteilung (Distribution) Der Vertrag als Regulativ wirtschaftlicher Beziehungen
9	Wirtschaftssysteme und Wirtschaftsordnungen	Markt und Wirtschaftskreislauf (Wiederholung) Wirtschaftssysteme Wirtschaftsordnungen

Mit diesem Modell scheinen dem Verfasser 2 Grundprobleme der Didaktik einer „Wirtschafts- und Arbeitslehre“ gelöst, einmal das hier zur Diskussion stehende „Abgrenzungsproblem“ (gegenüber den berufsbildenden Schulwesen)³³⁾, zum anderen aber auch das – damit, wie sogleich deutlicher gemacht werden soll, in gewisser Weise in Zusammenhang stehende – Problem: „Projekt“ oder „Lehrgang“. Diese Entscheidung für einen (in etwa „systematisierten“) „Lehrgang“ und gegen ein rein *exemplarisches*, an „Projekte“ gebundenes Vorgehen hält der Verfasser (bei aller Anerkennung der Problematik, die mit einer lehrgangsmäßigen,

vielleicht sogar „dozierenden“, jedenfalls aber „systematisierenden“ Darstellungsweise verbunden ist, auf der einen Seite und aller Befürwortung „aktiver“ Lehrmethoden auf der anderen) für äußerst positiv. Lange Zeit bestand offenbar tatsächlich die Gefahr einer – bereits oben angesprochenen – unzulässigen Vereinfachung der Arbeitswelt und mangelnden „Realitätsnähe“. Das sei hier kurz an 3 Beispielen demonstriert:

1. In dem von SCHERNIKAU unter dem Rubrum „Produktion und Verkauf“ beschriebenen – und ansonsten ausgezeichneten – „Vorhaben Gebäckfabrikation“³⁴⁾ sollen auch die „Selbstkostenpreise“ (im Sinne effektiv entstandener Ausgaben) der gebackenen Kekse ermittelt, diese mit den „Ladenpreisen“ verglichen und daraufhin dann die Verkaufspreise gefunden werden. Wo aber bleiben die „Lohnkosten“, die „Abschreibungen“, die sonstigen „Gemeinkosten“? Muß nicht der Vergleich einseitig ausfallen und damit vielleicht zur Erweckung bzw. Förderung „prinzipieller“ Vorurteile beitragen?³⁵⁾

2. Die zweifellos sehr verdienstvollen „Dortmunder Bildungspläne“ (T. II: Hauptschule) – von 1967 – enthalten auch eine detaillierte Beschreibung eines „Vorhabens“ für das 5. Schuljahr: „Bau eines Sandkastens“ (S. 114–117). Die darin angesprochenen Aspekte mögen auch tatsächlich in Erscheinung treten und damit die Ziele des Vorhabens erreicht werden. Aber: Handelt es sich hier nicht nur um einen „einmaligen“ Vorgang, der somit auch nur *einem* „Schülerjahrgang“ (bzw. *einer* „Arbeitsgemeinschaft“ etc.) zugute kommt? Müßte man nicht vielmehr nach Möglichkeiten suchen, die sich *laufend*, für – im Prinzip – *alle* Schüler, verwirklichen lassen?³⁶⁾

3. In ähnlicher Weise muß etwa auch das von G. GROTH – allerdings bereits 1967 – vorgetragene Modell (Bau von Kellereingängen in Reihenhäusern)³⁷⁾ bedenklich stimmen³⁸⁾.

Gegen viele dieser „Projekte“ spricht auch ihre ausschließliche Hinordnung auf die Hauptschule – mit der Gefahr, daß diese „zur ‚Blaujackenschule‘ degradiert wird“³⁹⁾. Besonders eindringlich sind diese Bedenken von BLANKERTZ – bei Beziehung auf SCHORB, HELMERS und MIERKE – formuliert worden: „Wer die Schulreform unter dem Aspekt der Demokratisierung betrachtet, muß befürchten, eine starke Wendung der Hauptschule zur Berufsbildung könne alle Brücken zur Realschule und zum Gymnasium verstellen“⁴⁰⁾. Daraus folgt für die Hauptschule, daß diese die Festlegung auf „inferiore Handwerkstechniken“ vermeiden, daß also hier „die Arbeitslehre stark theoretisch und intellektuell ausgerichtet“⁴¹⁾ sein muß.

Diese stärkere „Theoretisierung“ (die also offenbar eher für einen „Lehrgang“ als für – ausschließlich oder überwiegend – „Projekte“ spricht) fördert aber augenscheinlich nicht nur die Lösung des Übergangproblems in bezug auf andere *allgemeinbildende* Schulformen, sondern auch genauso hinsichtlich der *berufsbildenden* Schulen. Neu stellt sich dieses – speziell im Hinblick auf die eigentliche Fragestellung, die Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen – allerdings mit der Einführung eines 10. Pflichtschuljahres:

Wird nun ein 10. (Vollzeit-)Schuljahr eingeführt — gleichgültig zunächst, ob auf freiwilliger Basis oder nicht —, so entsteht die (heiß umstrittene) Frage, wo es seinen Platz haben soll. Schon rein optisch folgt aus dem Schema, daß dies für *alle* Schüler offenbar *nicht* die Hauptschule sein wird. Das kann schon deshalb nicht der Fall sein, weil ja nicht alle Schüler, mit Ende des 9. Schuljahres, den — qualifizierten — „Abschluß I“ erreichen werden. Nur für die Gruppe mit diesem Abschluß kann gewissermaßen die Klasse 10 (der Fachoberschule), mit der die „Fachoberschulreife“ erworben wird, auch an der Hauptschule eingerichtet werden. Daß dies sogar sinnvoll ist, zeigt ein Blick auf die „Studentafel“ für diese Klasse: Sie enthält — als nicht überwiegend „*allgemeinbildendes*“ Fach — lediglich 5 Stunden „Einführung in die Wirtschafts- und Arbeitswelt“, worunter wiederum 2 Stunden ganz allgemein der „Wirtschaftslehre“ gewidmet sind und lediglich 3 der „Einführung in den gewählten Fachbereich“ (also: „Technik“, „Wirtschaft“, „Sozialpädagogik“ und „Gestaltung“) dienen⁴²).

Für alle anderen Schüler ist dann ein „*Berufsgrundschuljahr*“ einzurichten, das also nicht so sehr der Erlangung der Fachoberschulreife dienen sollte (obwohl das wiederum auch wohl tunlichst nicht ganz auszuschließen wäre), sondern „die erste Phase der Berufsausbildung“ darstellt. Diese „hat Grundkenntnisse und -fertigkeiten zu vermitteln und Einsichten zu wecken, die als Basis für die weiterführende Ausbildung unerlässlich sind und für die Ausbildung mehrerer Berufe in Frage kommen“⁴³). Es handelt sich also um eine Organisation (je nach Blickpunkt „Differenzierung“ oder auch „Zusammenfassung“) nach „*Berufsfeldern*“⁴⁴). Für die Hauptschul-Didaktik ergibt sich daraus also die Aufgabe lediglich der Hinführung zur „*Berufsfeld-Wahlreife*“, nicht aber der für einzelne *Berufsgruppen* oder gar *Berufe*⁴⁵).

Damit scheint auch dieses Abgrenzungsproblem, jedenfalls im Prinzip, gelöst: Das 10. Schuljahr wird grundsätzlich — in Gestalt des (nach „*Berufsfeldern*“ organisierten) „*Berufsgrundschuljahres*“ — dem „berufsbildenden Schulwesen“ zugeordnet; lediglich die Schüler, die zur Fachoberschulreife geführt werden wollen (bzw. können), verbleiben evtl. in einem 10. Schuljahr in der Hauptschule⁴⁶). Wie bereits erwähnt, stellt sich also allenfalls hierfür aus der Sicht der Hauptschule das „Abgrenzungsproblem“⁴⁷).

Von allergrößter Bedeutung ist eine solche Konzeption selbstverständlich für die berufsbildenden Schulen. Darauf sei hier nur hingewiesen und auch vermerkt, daß sich bei einem 10. (Vollzeit-)Pflicht-Schuljahr wohl auch — zumindest dann, wenn, wie hier skizziert, dieses nicht überwiegend allgemeinbildenden Charakter hat, sondern bereits die „erste Phase der Berufsbildung“ darstellt — die Frage nach der Verkürzung der Lehrzeit (vorausgesetzt, daß überhaupt das bisherige, sog. duale System beibehalten wird) erhebt⁴⁸). Im übrigen stellt sich bei dieser hier dargelegten Konzeption natürlich auch die Frage der Bedeutung der Realschule und der herkömmlichen „*Berufsfachschule*“ — ein nach Ansicht des Verfassers auch allein aus der Sicht der Hauptschule sehr bedeutsames Problem, das aber hier (in dem Zusammenhang, der ausschließlich zur Diskussion stand, der Abgrenzung zum beruflichen Schulwesen) — abschließend nur mehr angedeutet sein sollte.

Anmerkungen

- 1 So erwähnt etwa DÖRSCHEL — unter Bezugnahme auf das umfassende Werk von BURGER, E., *Arbeitspädagogik. Geschichte — Kritik — Wegweisung*, 2. Aufl., Leipzig 1923 — die „praktischen Vorgänge in AUGUST HERMANN FRANCKES Waisenhaus in Halle, in der Schnepfenthaler Erziehungsanstalt CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANNs, in den sogenannten Industrieschulen zur Förderung der Arbeitsamkeit im achtzehnten Jahrhundert, auf dem Neuhof JOHANN HEINRICH PESTALOZZIS“ (DÖRSCHEL, A., *Arbeitslehre*, in: *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik* 1969, S. 33—67, speziell S. 35).
- 2 KERSCHENSTEINER, G., *Begriff der Arbeitsschule*, 1. Aufl. 1912, 15. Aufl. 1964. A. SCHORB kennzeichnet übrigens (in: *Pädagogisches Taschenlexikon*, 2. Aufl., Bochum — 1968 —, S. 20) die Unterschiede in den Auffassungen von GAUDIG in Leipzig und KERSCHENSTEINER, München, so: „Bei der Münchener Richtung hat die Arbeitsschule mehr sozialpädagogischen Charakter und manifestiert sich vorwiegend in manuellem Tun; in der Leipziger ist sie individualpädagogisch motiviert“. Auf den internationalen Charakter des Problems verweist — unter Anziehung des Aufsatzes von ANWEILER, O., *Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts* (DEWEY, KERSCHENSTEINER, BLONSKI), in: *Bildung und Erziehung*, 1961, S. 385 ff. — STRATMANN; vgl. STRATMANN, K., *Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt*. Gutachten . . ., betreut und eingeleitet von H. H. GROOTHOFF, Ratingen 1968, S. 37 und 112.
- 3 Art. 148, Abs. 3, Satz 1: „Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen.“
- 4 DÖRSCHEL, a. a. O., S. 36.
- 5 Dieser Übergang von der durch die Sonderbedingungen des „Nachholbedarfs“ etc. gekennzeichneten unmittelbaren Nachkriegszeit zu einer „normalen“ wirtschaftlichen Entwicklung, mit ihren für die „Marktwirtschaft“ wohl typischen zyklischen Schwankungen, wird übrigens auch daran sichtbar, daß Mitte der 50er Jahre der erste ausgeprägte (Nachkriegs-)Zyklus beginnt, mit den Boomjahren 1955/1956 und einer leichten Abschwächung 1957; der nächste Zyklus führt schon zu einer — besonders in Norddeutschland — deutlich spürbaren Rezession (1962).
- 6 Vgl. dazu die historisch-soziologische Analyse von ROESSLER, W., *Das allgemeinbildende Schulwesen im Sozialfeld der Gegenwart*, im „Jahrbuch 1967“ des Landesamtes für Forschung Nordrhein-Westfalen, S. 449—479.
- 7 s. MÖLLER, H., *Haben wir das Übergangsproblem falsch angepackt?* in: *Rundgespräch* 1/1966, S. 18.
- 8 Vgl. KLAFKI, W., *Arbeitslehre in der Gesamtschule*, in: KLAFKI/SCHULZ/KAUFMANN, *Arbeitslehre in der Gesamtschule*, Weinheim 1968, S. 11—43 und 67—80, speziell S. 15.
- 9 Im folgenden zitiert als: *Deutscher Ausschuß*. Dieser Ausschuß ist bekanntlich inzwischen aufgelöst worden; an seine Stelle ist der „Deutsche Bildungsrat“ getreten.
- 10 „Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses . . .“, Folge 3.
- 11 Veröffentlicht als Folge 7/8, Stuttgart 1965 (im folgenden zitiert: „Empfehlungen“).
- 12 „Empfehlungen“ S. 25. — Sie, die Hauptschule, dient u. a. der „berufsorientierenden Menschenbildung“ (und „ist eine Oberschule, die für geeignete Schüler — in Weiterführung des auf der Förderstufe eingeleiteten Kursunterrichts — in Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturlehre erheblich über die Anforderungen der bisherigen Volksschule hinausführt“). (Ebenda.)
- 13 Allgemein wird die Anregung dazu, für Sache und insbesondere Bezeichnung, auf H. ABEL (in seinem Aufsatz „Im Vorraum der Arbeitswelt“, in: *Berufspädagogische Zeitschrift — BPZ —*, 2-3/1960, S. 27—30) zurückgeführt. ABEL selbst spricht allerdings nur von einer „Lehre von der Arbeit“ (S. 28 und 29). Dies kommt auch zum Ausdruck in einem Beitrag aus dem gleichen Jahre: „Arbeitslehrer — eine Forderung unserer Zeit“ (BPZ 10/1960, S. 199—202); man hätte sonst wohl — zwar sprachlich unschön, aber doch wohl richtiger — von „Arbeitslehre-Lehrern“ (ähnlich wie z. B. von „Erdkunde-Lehrern“ statt von „Erd(e)-Lehrern“) reden müssen. (Auch J. RIEDEL spricht noch — im Aufsatz „Ideen zu einer grundlegenden technischen Bildung“, in: BPZ 6/1963, S. 120—121 — von „Arbeitslehrern“.) Der Terminus „Arbeitslehre“ ist offenbar erst später — aber immer noch vor den „Empfehlungen“ des Deutschen Ausschusses — von ABEL und WIEMANN explizit so verwandt worden (mit Bezug auf

- die „Arbeitswissenschaft“ einerseits und die „Arbeitspädagogik“ andererseits). — TOLLKÖTTER hat übrigens (nach einer von H.-U. LEGNER gegebenen Zusammenfassung der Vorträge und Diskussionen auf der Tagung des Gesamtverbandes Niedersächsischer Lehrer in Bad Harzburg vom 2./4. 1. 1967 — „Arbeitslehre — Standpunkte und Meinungen“, Hannover 1967, S. 72) darauf hingewiesen, „der Begriff“ sei „um 1806—07 von PESTALOZZI zum erstenmal verwendet worden“.
- 14 „Empfehlungen“, S. 41. (Weitere Zitat-Nachweise im Text.)
 - 15 So wird man sagen können, daß manche Kritik z. B. von seiten der Lehrerschaft der berufsbildenden Schulen einerseits oder „der Wirtschaft“ andererseits aus unmittelbar betroffenen Interessen dieser Kreise selbst herrührt — weil vielleicht eine Schwächung etwa der Stellung der „Berufsfachschule“ oder die Tendenz zur Verkürzung der Lehrzeit (bei 10jährigem Schulbesuch tatsächlich eine nicht leichtzunehmende Frage!) befürchtet wird. Hierauf ist unten noch zurückzukommen.
 - 16 Eine solche — zusammenfassende — „Bestandsaufnahme“ hat etwa der Aufsatz von SCHRAMM, A., Die Arbeitslehre im Lichte der gegenwärtigen Kritik, in: Lebendige Schule 1/1969, S. 1—15, zum Ziel.
 - 17 Vgl. etwa die Zitate bei SCHRAMM, a. a. O., S. 15. DÖRSCHEL schlägt neuerdings die Bezeichnung „Betriebsarbeitskunde“ vor (a. a. O., S. 62). MUTH bestimmt die gestellte Aufgabe als „vorberufliche Erziehung“ (Die Aufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt, 3. Aufl., Essen 1968). Dieser Terminus wird jetzt von F.-J. KAISER — schon im Titel seiner Schrift: Arbeitslehre. Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung, Bad Heilbrunn 1969 — wieder besonders herausgestellt.
 - 18 „Was den Ursprung des Gedankens betrifft, so wissen wir heute einerseits, daß nicht erst MARX sein ‚Erfinder‘ ist; zum anderen kann gesagt werden, daß die polytechnische Bildung — jedenfalls beim jungen MARX — einen durchaus humanistischen, im spezifischen Sinne des Wortes ‚pädagogischen‘ Sinn hatte. Was schließlich Mitteldeutschland anbetrifft, so hat die dortige Didaktik der polytechnischen Bildung gerade in den letzten Jahren so eindeutige Fortschritte in der realistisch-pädagogischen Zielbestimmung und in etlichen inhaltlichen und methodischen Details erzielt, daß die didaktische Theorie in der BRD keinesfalls auf eine offene und intensive, produktive Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen verzichten kann.“ (KLAFFKI, a. a. O., S. 19.)
 - 19 Aus einer gemeinsamen Stellungnahme „der Wirtschaft“ (DIHT — Deutscher Industrie- und Handelstag —, DHT — Deutscher Handwerkskammertag —, BDA — Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände — und BDI — Bundesverband der Deutschen Industrie) vom Oktober 1965; zitiert nach der Dokumentation von TOLLKÖTTER, B., Hauptschule und berufliches Bildungswesen in der Diskussion, Weinheim 1967, S. 36 (und 30 bzw. 42).
 - 20 SCHRAMM, a. a. O., S. 5.
 - 21 STRATMANN, a. a. O., S. 52.
 - 22 Darüber hinaus wird — als eine weitere Einseitigkeit — „auf das zu enge Verständnis des Arbeitsbegriffs hingewiesen, das dazu verleite, Arbeit überwiegend als körperlich manuelle Arbeit und — das hängt unmittelbar damit zusammen — unter Betrieb nur eine Stätte der Rohstoffverarbeitung und der Warenherstellung zu verstehen“ (STRATMANN, a. a. O., S. 100). — SCHRAMM bemerkt in diesem Zusammenhang — sehr zu Recht, wenn man an das Fourastie'sche Entwicklungsmodell und seine, zumindest tendenziell, durchaus belegbare Richtigkeit denkt! —, daß die „Didaktik der Arbeitslehre . . . sich aber nicht dazu verleiten lassen (dürfe), ihren Auftrag von der zur Zeit noch relativ großen Zahl der Arbeitskräfte in der Güterproduktion her bestimmen zu wollen“ (a. a. O., S. 6).
 - 23 Die geschilderte Entwicklung steht zweifellos im Zusammenhang mit einer etwas anderen Akzentuierung der Ziele: War vorher die Ausrichtung auf den Menschen als Anbieter (von Arbeitsleistungen) vorherrschend, so trat später daneben die Orientierung am Menschen als Nachfrager (von Sachgütern und Dienstleistungen) — also die bereits erwähnte Notwendigkeit der Einbeziehung der „Freizeitwelt“, die Erkenntnis, daß, übertragen auf eine soziologisch-politische Motivierung, die „Arbeitslehre“ zwar einerseits (speziell) ein Mittel der „Erziehung zur ‚beruflichen Autonomie‘ (LEMPERT)“ — STRATMANN, a. a. O., S. 59 —, andererseits aber auch zum „mündigen Wirtschaftsbürger“ schlechthin sei. (Diese „Mündigkeit“ ist von E. WURDACK in seinem

Beitrag „Zum Selbstverständnis der Didaktik der Arbeitslehre“ — Die Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1968, S. 417—435 — besonders herausgestellt worden; auf die Implikationen — und damit auch Begrenzungen — dieses Zieles sei hier nicht näher eingegangen.)

Im folgenden wird, quasi umgekehrt zu den geschilderten früheren Erörterungen, der *technologische* Aspekt vernachlässigt; doch gelten die weiteren Ausführungen dafür wohl größtenteils in analoger Weise.

- 24 Diesbezüglich unterscheidet STRATMANN (Signaturen der Diskussion um die Arbeitslehre, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1968, S. 401—417) nach dem „didaktischen Rang“, den „die Modelle dem ‚Beruf‘ beimessen“, „zwei Konzeptionen“: das „berufspädagogische“ und das „werkpädagogische Modell“. (In ähnlicher Weise erkennt I. LISOP — Arbeitslehre nach Berufsfeldern, in: ebenda, S. 436—443, speziell 436 — „zwei Positionen: eine traditionell berufspädagogische . . . und eine reformpädagogische.“)
- 25 Allerdings variiert die Terminologie. So wird in Anlage I (zum Erlaß vom 4. 7. 1967 über die „Umstrukturierung der 3. Bildungsstufe der Volksschule“) einerseits von „Gemeinschafts-, Sozial- und Wirtschaftskunde“, andererseits von „Sozial-, Wirtschafts- und Berufskunde“ gesprochen; in Anl. II (mit dem Titel: „Vorläufige Handreichungen für den Unterricht im Bereich ‚Arbeitslehre‘ in der 3. Bildungsstufe der Volksschulen mit Förderstufen (Kl. 7—9)“ — Anl. I: „Richtlinien für die Umstrukturierung der 3. Bildungsstufe“) erscheint als Rubrum einmal „Arbeitskunde und Sozialkunde“ (Hervorhebung vom Verf.), zum anderen „Wirtschafts- und Gemeinschaftskunde“.
- 26 „Grundsätze, Bildungspläne, Richtlinien zur Neuordnung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ (H. 4 der Schriftenreihe „Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen“, Ratingen 1967).
- 27 Vgl. dazu auch die scharfe Kritik von RUHLOFF (Analytische und kritische Notizen zur Konzeption des Faches Arbeitslehre in der Hauptschule Nordrhein-Westfalens, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2/1968, S. 145—153, speziell 150 und 151) und auch von GROTH (Arbeitslehre — Entwicklung eines Lehrplans als politisches und didaktisches Problem, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1968, S. 444—462, speziell S. 447 und 450).
- 28 „Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ (H. 30 der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“, Ratingen 1968).
- 29 Vgl. dazu aber z. B. auch die Regelungen in *Bayern*, gemäß dem „Lehrplan für den 9. Schülerjahrgang der Hauptschule“ (veröffentlicht mit Bekanntmachung vom 18. 4. 1969 im „Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus“ 10/1969, S. 441—464). — Für *Berlin* ist der Hauptschul-Entwurf (s. dazu auch KLEDZIG — Hrsg. —, Entwurf einer Hauptschule, Hannover 1967) durch die „Ausführungsvorschriften über Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule“ (Erlaß vom 10. 2. 1969, veröffentlicht im „Dienstblatt des Senats von Berlin“, T. III, Nr. 23/24 vom 26. 2. 1969) zwar präzisiert worden; die darin angekündigten „Rahmenpläne“ liegen aber für das Fach „Arbeitslehre“ noch nicht vor. Dafür erschien allerdings kürzlich (gerade während des Berliner Kongresses) eine vom „Beirat für Arbeitslehre“ beim Senator für Schulwesen herausgegebene „Arbeitsgrundlage Fach Arbeitslehre 7.—9. Klasse“; in der „Vorbemerkung“ heißt es dazu: „Gegenwärtig scheint es angemessen zu sein, den Entwurf einer Rahmenplanung zur Erprobung zu empfehlen. Der Aufnahme eines Rahmenplans für Arbeitslehre in die Sammlung der Rahmenpläne . . . wird ein mehrjähriger Lern- und Aktionsprozeß vorausgehen.“
Zur Entwicklung in den Bundesländern im einzelnen s. auch die Schriftenreihe von VOELMY, W. (unter Mitarbeit von MÄCHLER, A.), Arbeitslehre-Unterricht in den Hauptschulen der Bundesrepublik Deutschland.
- 30 Abgesehen von diesen „drei Fächern, die in enger Kooperation betrieben werden müssen“ („Grundsätze . . .“, B 10/2 — weitere Zitat-Nachweise im Text) — und dem möglichen Beitrag anderer Fächer —, werden der „Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ weiter zugeordnet: a) „Erkundungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt“, b) das „Schülerpraktikum“.
- 31 Daneben werden im Lehrplan noch aufgeführt die „Aufgabenstellung“, „Erkundungsaufträge und Aspekterkundungen“ und „Lernziele und Einsichten“ (sowie ggf. „fächerübergreifende Bezüge“).

- 32 Gemäß dem vorgeschlagenen „Trimester-Modell“ wird im 6. Schuljahr „Wirtschaftslehre einschließlich Erkundungen von der *Hauswirtschaft* wahrgenommen“ (B 10/4).
- 33 Es muß allerdings offen bleiben, ob dies eine so weitgehende Ausklammerung betriebswirtschaftlicher Lehrinhalte hätte zur Folge haben müssen; der Verfasser glaubt an anderer Stelle (in der erwähnten Schrift über die Didaktik und Methodik der „Wirtschaftslehre“) gezeigt zu haben, daß eine ganze Reihe solcher Lehrinhalte durchaus *allgemeinbildenden* (bzw. „zwar berufsbedeutsamen, aber nicht speziell berufsbezogenen“) Charakter hat. (Als Beispiel sei hier nur genannt: Scheck, Überweisung etc. — in bezug auf die bargeldlose Lohnzahlung!)
- 34 In: Westermanns Pädagogische Beiträge 8/1968, K. 401—413. (Das Vorhaben umfaßt insgesamt 11 „Abschnitte“.)
- 35 SCHERNIKAU weist zwar darauf hin, daß „diese Unterschiede“ (zur „komplizierten Kalkulation des ‚wirklichen‘ Betriebes“) „im weiteren Verlauf des Unterrichts . . . wenigstens an einem Beispiel mit den Schülern herausgearbeitet werden“ sollten (S. 405—406). Aber: Selbst wenn dies geschieht — was in der Schulwirklichkeit nicht unbedingt selbstverständlich sein dürfte —, ist es dann, in bezug auf die Entstehung von „Vorurteilen“ etc., vielleicht nicht schon zu spät bzw. werden „diese Unterschiede“ (etwa hinsichtlich des komplizierten Begriffs der „Abschreibungen“) im nachhinein wirklich deutlich?
- 36 Dieser Gesichtspunkt der *Reproduzierbarkeit* ist vor allem von WELTNER (Naturwissenschaftlicher Unterricht und Arbeitslehre in: Arbeitslehre — Standpunkte und Meinungen, a.a.O., S. 38—44, speziell S. 41) betont worden.
- 37 Didaktische Kriterien einer Entwicklung der Arbeitslehre, in: BEELITZ, A. (Bearb.), Modelle einer Didaktik der Arbeitslehre, Köln 1969, S. 47—74.
- 38 S. auch die nach dem Vortrag in der Diskussion bereits vorgebrachten Einwände. Ganz analog sind Vorbehalte auch gegenüber dem von P. WERNER am gleichen Ort geschilderten Projekt zu erheben (und wurden in der Diskussion auch laut). Wenn so auch die zumindest ursprünglich, sehr starke „Projekt-Orientierung“ der „Berliner Vertreter“ hätte skeptisch stimmen können, so zeigt doch andererseits die Durchsicht der oben zitierten „Arbeitsgrundlage“ die Einbeziehung auch von „Lehrgangs“-Elementen (besonders deutlich im 9. Schuljahr!). So ist auch entsprechend definiert: „Ein Vorhaben umschließt neben seinem Kern, dem eigentlichen Projekt, auch die zu dessen Realisierung notwendigen Lehrgänge und Übungen“ (S. 5). — Umgekehrt sieht auch der Plan für Nordrhein-Westfalen durchaus „Vorhaben“ — im engeren Sinne — vor, wenn auch in begrenzter Anzahl und in mehr „fächerverbindender“ Beziehung. (S. dazu ausführlicher den entsprechenden Abschnitt in der erwähnten Schrift des Verfassers.)
- 39 DÖRSCHEL, a.a.O., S. 59 (unter Bezugnahme auf EDERER).
- 40 BLANKERTZ, H., Didaktik der Arbeitslehre und ihre Konsequenzen für die Lehrerbildung, in: Wirtschaftsakademie für Lehrer (Hrsg.), Arbeitslehre — didaktischer Schwerpunkt der Hauptschule, . . . , Bad Harzburg 1967, S. 21—31, speziell S. 29. „Dieses Argument wird besonders von den im Aufbau befindlichen Gesamtschulen geltend gemacht, in denen Volksschule, Realschule und Gymnasium als eine schulorganisatorische Einheit konzipiert sind. Denn wenn durch die Einführung der Arbeitslehre in einem Zweig der Gesamtschule die Schüler auf ‚inferiore Handwerkstechniken‘ festgelegt werden, verhindert man gerade die Möglichkeiten, die die Gesamtschule bieten soll.“ (Ebenda, S. 29—30.)
- 41 ebenda, S. 30.
- 42 Vgl. Erlaß vom 18. 6. 1969 („Amtsblatt des Kultusministeriums“ 7/1969, S. 279) mit der Stundentafel für die Klassen 10 und 11 (die Stundentafel für die Klasse 12 wurde im „Amtsblatt“ 3/1970, S. 80/81 — Erlaß vom 5. 2. 1970 — veröffentlicht) sowie Erlaß vom 20. 11. 1969 („Amtsblatt“ 1/1970, S. 7). Das didaktische Auswahlproblem stellt sich aus der Sicht der Hauptschule also eigentlich nur für diese 2 Stunden „Wirtschaftslehre“; entsprechend dem oben umrissenen Lehrplan für das Fach müßten also — ergänzend oder vertiefend — wiederum Lehrinhalte (in Gestalt von „Orientierungsfeldern“ und „Themen“) aufgenommen werden, die „nicht speziell berufsbezogen sind“. — Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden, da dazu eine detaillierte Lehrplan-Kenntnis Voraussetzung wäre. Schon diese „Angliederung“ weiterer Lehrinhalte (oder Vertiefung bisheriger) könnte aber der Anlaß zu einer Neugestaltung des Lehrplans sein, der — im Unterschied zur

Konzeption im ganzen — nach Meinung des Verfassers durchaus korrekturbedürftig ist.

- 43 Definition eines „Gesprächskreises von Vertretern des Bundeswirtschafts- und des Bundesarbeitsministeriums“; zitiert nach STIEFEL, R., Betriebspädagogische Grundbegriffe, in: Contact 4/1969, S. 242—245, speziell S. 242.
- 44 Auf die Frage der Bildung und Abgrenzung solcher „Berufsfelder“ (und damit ihrer Anzahl) sei hier nicht näher eingegangen. DOWE z. B. nennt 8: kaufmännisch-verwaltende, kaufmännisch-wirtschaftliche, technische, gestaltende, nahrungsgewerbliche, hauswirtschaftliche, sozial-pflegerische und landwirtschaftlich-gärtnerische Berufe (Der Weg zur Hauptschule, in: DOWE, W. und FROMMBERGER, H. (Hrsg.), Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1968, S. 13—32, speziell S. 30). Meist werden jedoch nur einige wenige große „Berufsfelder“ unterschieden: So spricht REUTER von 1. produzierenden, 2. kaufmännisch-verwaltenden und 3. pflegerischen Berufen (Hauptschule und Arbeitslehre, in: Arbeitslehre — Standpunkte und Meinungen, a.a.O., S. 11—22, speziell S. 13); eine Arbeitsgruppe des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer bezeichnet „eine Einteilung in die Bereiche a) gewerblich-technisch, b) kaufmännisch-verwaltend, c) landwirtschaftlich-gärtnerisch, d) hauswirtschaftlich-pflegerisch“ als notwendig (Das 10. Schuljahr als Berufsgrundschuljahr und erste Stufe eines beruflichen Bildungsweges, in: Wirtschaft und Erziehung 3/1968, S. 145—146, speziell S. 145).
- 45 Vgl. auch die „Empfehlungen zur Arbeitslehre“ der Kultusministerkonferenz (Beschluß vom 3. 7. 1969), wo es heißt (unter 2c): „... führt die spezielle Orientierung über die Berufswelt am Ende der 9. Klasse zu einer revidierbaren Berufsfeldentscheidung“ (Hervorhebung vom Verf.).
- 46 Ein solches (freiwilliges) 10. Schuljahr war für Nordrhein-Westfalen ab Herbst 1970 vorgesehen. (Unabhängig davon besteht auch die Möglichkeit, ein „Berufsgrundschuljahr“ zu absolvieren.)
- 47 besonders im Hinblick auf die oben erwähnten 3 mehr oder weniger „fachbezogenen“ Stunden, die sicherlich nicht leicht von Hauptschullehrern unterrichtet werden können. Hieran ist, wie überhaupt an dem ganzen Problem, auch die Zweckmäßigkeit einer „Gesamtschule“ nicht nur in bezug auf die *allgemeinbildenden* Schulen, sondern unter Einbeziehung des *berufsbildenden* Schulwesens — wie sie verschiedentlich, etwa von den Gewerkschaften, gefordert wird — zu ermesen.
- 48 PEEGE berichtet als Beispiel, daß nach Aussage eines Berufsschuldirektors für die Absolventen einer Berufsgrundschule „die örtliche Handwerkskammer den Lehrherren nur dann die Anrechnung auf die Lehrzeit empfehlen (will), wenn dieses Schuljahr nach organisatorischer Anlage und berufsorientiertem Inhalt einen Teil der im Berufsbild aufgestellten Ziele der Betriebslehre erfüllt“ (J. PEEGE „Das kaufmännische Berufsgrundschuljahr, in: Aspekte beruflicher Bildung, hrsg. von R. BERKE, . . ., Bad Homburg v. d. H.-Berlin-Zürich 1970, S. 179—196, speziell S. 183). Würde man eine solche Lehrzeitverkürzung (auf 2 Jahre) vornehmen, so ergäbe sich z. B. im Hinblick auf eine etwaige Fachhochschulreife lediglich, wie unmittelbar aus dem obigen Schema abzulesen ist (unter der Annahme, daß mit der Lehrabschlußprüfung der Zugang zur letzten Klasse der Fachoberschule direkt erfolgen kann; evtl. wäre eine zusätzliche Qualifikation zu erwerben), eine Verzögerung um *ein* Jahr; eine weitgehende „Durchlässigkeit“ wäre gewährleistet.