

Forum Arbeitslehre

Ausgabe Nr. 14

Mai 2015

Erscheint halbjährlich

ISSN 1867-5174

Zeitschrift für Berufsorientierung • Haushalt • Technik • Wirtschaft



← Rahmenlehrplan →

Arbeitslehre / Quo vadis?

Herausgegeben von der **GATWU** / Preis: 7,50 € / Für Mitglieder kostenlos

Liebe Leserin, lieber Leser,

die vorliegende Ausgabe des Forum Arbeitslehre befasst sich schwerpunktmäßig mit der Rahmenlehrplanentwicklung WAT in den Ländern Berlin und Brandenburg.

Seit 2009 gilt auch in Deutschland die UN-Konvention zur Inklusion. Diese basiert auf Erkenntnissen, dass nicht nur die kognitiven Leistungen, sondern vor allem die sozialen und mitmenschlichen Umgangsformen in heterogen zusammengesetzten Schulklassen signifikant besser sind. Die Bildungspolitik muss in der Folge in allen Bundesländern die beschlossenen Vereinbarungen umsetzen, so auch in Berlin und Brandenburg.

Auf der Basis dieser politischen Vorgaben haben beide Bundesländer 2012 das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) mit der Entwicklung so genannter überwiegend gemeinsamer Rahmenlehrpläne für die Grundschule und Sekundarstufe I für alle Schulfächer beauftragt. Wir verfolgen diese Entwicklung für das Schulfach Arbeitslehre, welches in Berlin und Brandenburg mit dem oft missverständlichen Kürzel „WAT“ (Wirtschaft, Arbeit, Technik) bezeichnet wird.

Zurzeit liegt uns eine Anhörungsfassung vor, zu der bis Ende des Monats März in einem fragwürdigen Verfahren Verbesserungsvorschläge gemacht werden konnten. Die hier veröffentlichten Beiträge nehmen auch zu dieser Anhörungsfassung Stellung.

Wir dürfen gespannt sein, wie die endgültige Fassung aussehen wird, die nach der bisherigen Planung im Schuljahr 2015/16 in Kraft tritt. Der Plan soll zunächst ein Schuljahr lang eingeführt werden, um dann zum Schuljahr 2016/17 verbindlich zu werden.

Wir verfolgen die vergleichbare Entwicklung in anderen Bundesländern und freuen uns über entsprechende Beiträge.

In dem vorliegenden Heft finden Sie relevante Literaturbesprechungen, Kommentare zum Kopftuchurteil, Berichte über den Institutstag und über einen Berufsorientierungs-Parcours.

Wir freuen uns natürlich über die Weitergabe und Nachforderungen unserer Zeitschrift und besonders über Leserzuschriften.

Ihr



1. Vorsitzender der GATWU

Inhaltsverzeichnis

Editorial	1
------------------	---

Bildungspolitisches Forum

Manfred Triebe	<i>Anhörungsfassung Rahmenlehrplan WAT (Wirtschaft-Arbeit-Technik) – kein großer Wurf</i>	4
Günter Reuel	<i>Die Hybris von Rahmenlehrplänen</i>	7
Hans Krönner	<i>Der neue Rahmenlehrplan: Anmerkungen aus externer Sicht</i>	11
Bernd Meier, Hermann Zöllner	<i>Kritik am RLP-Entwurf WAT (Anhörungsfassung)</i>	16
GATWU	<i>Stellungnahme der Mitgliederversammlung vom 6. März 2015 zur Anhörungsfassung des Rahmenlehrplans WAT (Berlin/Brandenburg)</i>	23
<i>Bernd Meier, Hermann Zöllner, Dieter Mette, Juliane Schulze</i>	<i>Jahrestagung 2015 der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin: Zusammenfassung der Ergebnisse</i>	23

Didaktisches Forum

Martin Karner	<i>Stradivari – der Handysound</i>	25
Marcel Woggon	<i>Das Werkstück mit Tradition</i>	26
Bernhard Imsande und Markus Leute	<i>Die magische Laterne</i>	29
Günter Reuel	<i>Arbeitslehre und Berufsorientierung nicht verwechseln</i>	32
Heiko Steffens	<i>Zum Artikel von Selen Balli: Inklusion im WAT-Unterricht</i>	33
Selen Balli	<i>Inklusion im WAT-Unterricht</i>	35
Evelyn Böhm-Ukat, Ute Leidreiter	<i>Kompetenzermittlung an der Solling-Schule (Berlin-Marienfelde)</i>	46
Felix Braun, Reinhold Hoge	<i>Erfolgreicher Auftritt der Berliner Röntgen-Schule auf dem Alt-Rixdorfer Weihnachtsmarkt 2014</i>	48

Wichtige Texte aus der Geschichte der Arbeitslehre

Ulrich-J. Kledzik	<i>Ein schulpädagogischer Anschub</i>	49
-------------------	---------------------------------------	----

Rezensionen und Kurzhinweise

Wilfried Wulfers	<i>Rezensionen</i>	51
Wilfried Wulfers	<i>Kurzhinweise auf Unterrichtsmaterialien</i>	55

Aus der GATWU

GATWU	<i>Gemeinsame Erklärung der DGTB und GATWU</i>	58
-------	--	----

Aus Berlin

Dorothea Schultz	<i>2. Ausbildungsphase für WAT-Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter</i>	59
Reinhold Hoge	<i>Keine Unterstützung der Berliner Senatsschulverwaltung für eine Neueinstellung von Werkstattleitern an Integrierten Sekundarschulen</i>	60
Günter Reuel	<i>In Berlin ist die Teilnahme am Religionsunterricht freiwillig</i>	60
Rosa Maria Königsberger	<i>Kein „JEIN“ zu Kopftuchlehrerinnen</i>	61

Aus dem IBBA der TU Berlin

Redaktion	<i>Der Abschluss markiert den Anfang</i>	63
Hans-Liudger Dienel	<i>Institutstag des IBBA am 29. Oktober 2014 zur „Zukunft der Beruflichen Bildung und Berufsorientierung im internationalen Vergleich“</i>	67

Dummwörter - aufgespießt

Redaktion	<i>Eigenverantwortung</i>	69
-----------	---------------------------	----

Aufgelesenes

Redaktion	<i>Vier Leitfragen</i>	69
-----------	------------------------	----

Autorenverzeichnis

70

Impressum

71

✍ Manfred Triebe

Anhörungsfassung Rahmenlehrplan WAT (Wirtschaft-Arbeit-Technik) – kein großer Wurf

Seit Ende November 2014 stehen die Anhörungsfassungen der meisten Rahmenlehrpläne (RLP) für die Berliner Schule im Netz. Wir möchten uns konkret in einem ersten Überblick mit der Anhörungsfassung des RLP für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik befassen. Der aktuell gültige RLP wurde mit Beginn des Schuljahres 2011/2012 in Kraft gesetzt. Der davor letzte Plan datiert vom Beginn des Schuljahres 2005/2006. Allerdings wurde schon kurz danach mit einer Überarbeitung begonnen (s.o.).

Woher dieser Eifer der ständigen Überarbeitung? Im Jahr 2000 hieß das Unterrichtsfach noch Arbeitslehre. Das stand auch noch 2005/2006 auf der Titelseite. 2011 erfolgte die Umbenennung des Faches in Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT). Die Senatsverwaltung begründete dies mit der Notwendigkeit einer Weiterentwicklung des Faches und auch mit dem Argument, Arbeitslehre als Name sei an den Gymnasien nicht durchsetzbar. Keimte da Hoffnung auf, das Fach endlich auch an Gymnasien zu etablieren? In einer Antwort auf eine kleine Anfrage der Abgeordneten Bentele (CDU) wurde Staatssekretär Rackles deutlich: „Es gibt keine Plannungen, an der gymnasialen Oberstufe in Berlin das Fach WAT einzuführen, weder an der ISS noch am Gymnasium.“

Rahmenlehrpläne sollen nach § 11 Schulgesetz regelmäßig evaluiert werden. Dies wurde mindestens für das Fach WAT auf eine kleine Anfrage der Abgeordneten Kittler (Die Linke) vom Dez. 2014 ausdrücklich nicht bestätigt. Stattdessen hieß es: „Die Zielsetzung bestand in einer Modernisierung und Entschlackung der Rahmenlehrpläne in Bezug auf Standards und Inhalte und in der Schaffung von curricularen Grundlagen für den Unterricht in einer inklusiven Schule unter Verzicht auf einen separaten Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Ler-

nen.“ Leider taucht der Begriff „Inklusion“ in der gesamten Anhörungsfassung nicht ein einziges Mal auf. Auch finden Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen im Plan keine Erwähnung. Inhaltlich finden sich keine Hinweise, dass die vorgelegte Version irgendwas mit Inklusion zu tun hat. Bei einem Fach, in dem „praktisches und theoretisches Arbeiten als grundlegendes Element der Vorgehensweise“ postuliert wird, ist das ein eklatanter Mangel.

In Rahmenlehrplan-Kommissionen sollen nach § 11 Schulgesetz „Gesellschaftlich relevante Gruppen, insbesondere aus der Wirtschaft, ... in den Kommissionen *vertreten sein*“. In der Vergangenheit waren Gewerkschaften, Unternehmerverbände, die Bundesagentur für Arbeit regelmäßige Mitglieder von RLP-Kommissionen mindestens im Fach Arbeitslehre. Auch hier gibt die Antwort von Staatssekretär Rackles Rätsel auf. Die Abgeordnete Kittler (s.o.) wollte wissen, warum insbesondere Vertreter der Wirtschaft und der Gewerkschaften *nicht vertreten waren*. Die Antwort: „Gesellschaftlich relevante Gruppen aus Wirtschaft und den Gewerkschaften sind immer in den Prozess der Rahmenlehrplanentwicklung eingebunden“. Im Prinzip ja, aber ... hieß es früher bei Radio Erivan. Fragt sich, was der Staatssekretär unter eingebunden versteht. Hat der Staatssekretär die Frage nicht verstanden oder bewusst ausweichend geantwortet? Denn *vertreten waren sie, wie wir definitiv wissen, nicht*.

Schaut man sich die Entwurfsfassung genauer an, entdeckt der aufmerksame Leser das Wort Gewerkschaft lediglich an einer einzigen Stelle. Im Zusammenhang mit dem Betriebspraktikum wird angeregt, „Expertengespräche mit Vertreterinnen und Vertretern eines Betriebsrates und einer Gewerkschaft über die Folgen computerunterstützter Fertigung“ zu führen. Da inzwischen über 90 % der Betriebs-

praktikumsplätze nicht mehr im Bereich der Fertigung liegen, dürfte dieser gewerkschaftliche Einsatz praktisch kaum vorkommen.

Eine weitere Begründung für eine Überarbeitung des erst 2 Jahre alten aktuellen Lehrplanes war die angebliche Notwendigkeit eines gemeinsamen RLP WAT für Berlin-Brandenburg. Die geltenden Stundentafeln beider Bundesländer lassen erneut Irritation aufkommen. WAT wird in Brandenburg ab Jahrgangsstufe 5 unterrichtet, in Berlin ab Jahrgang 7. WAT wird in Brandenburg in den Klassen 7 und 8 jeweils einstündig, in Berlin zweistündig unterrichtet, in Brandenburg gibt es bis zur 10. Klasse WAT am Gymnasium, in Berlin Fehlanzeige. Berliner ISS sind zu einem hohen Prozentsatz mit hochwertigen Werkstätten für den Projektunterricht ausgestattet, im Brandenburger RLP findet man den Begriff der Werkstatt nur im Zusammenhang mit Zukunftswerkstatt zur Schuldenberatung oder zur Lebenswegplanung. Eine echte Schulwerkstatt, geeignet für den Projektunterricht, kann man im Nachbarbundesland lange suchen. Vor diesem Hintergrund wundert man sich nicht, bei WAT als einzigem von 28 Fächern auf der Titelseite den Hinweis auf zwei Bundesländern mit unterschiedlichen Jahrgangsstufen zu finden. Also doch kein gemeinsamer Rahmenplan?

WAT ist in Berlin das Leitfach für das Duale Lernen. Das Duale Lernen wurde als Kern der Schulreform bezeichnet. In der Anhörungsfassung tauchen die Begriffe „Duales Lernen“ und Leitfach ein einziges Mal auf. In Brandenburg wird es allerdings auf das „Praxislernen“ reduziert, denn „Duales Lernen“ gibt es in unserem Nachbarbundesland nicht. Über das Praxislernen, über Niveaustufen und Kompetenzen für diesen Bereich erfährt man in der Anhörungsfassung nichts. Man kann vermuten, dass für die Brandenburger Schülerinnen und Schüler im Pra-

xislernen die Niveaustufe D gelten könnte, weit weg von den Niveaustufen, die für einen Schulabschluss mit Aussicht auf einen Ausbildungsplatz erforderlich wäre.

Die Realisierung der grundsätzlich richtigen Überlegung, zu gemeinsamen Rahmenlehrplänen mit Brandenburg zu kommen, muss beim Fach WAT alleine schon an den unterschiedlichen Strukturen des Faches in beiden Bundesländern scheitern (s.o.). Im Kompetenzbereich „Methoden einsetzen“ wird z.B. „praktisches und theoretisches Arbeiten als grundlegendes Element der Vorgehensweise im Fach W-A-T verstanden“. Wie das ohne Werkstätten gelingen soll, bleibt das Geheimnis der Autoren der Entwurfsfassung.

Ein weiteres Problem tauchte in einer Veranstaltung am 19. Febr. 2015 in Berlin auf. Dort wurde die Anhörungsfassung des RLP interessierten Eltern präsentiert. Der referierende Vertreter der Senatsverwaltung erklärte auf Nachfrage, dass der künftige RLP kein Plan für den Unterricht sei sondern lediglich die Basis für ein von der Schule auf dieser Grundlage zu entwickelndem Curriculum. Dieses könne von Schule zu Schule variieren. Dies wurde auf einer Veranstaltung der Leibniz-Sozietät am 24. Febr. 2015 an der Universität Potsdam noch einmal ausdrücklich bestätigt. Im Klartext bedeutet dies, ein Schulwechsel alleine im Bezirk kann dazu führen, dass wechselnde Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche curriculare Bedingungen treffen – und dies in allen Fächern, weil das Prinzip der Rahmenlehrpläne dies grundsätzlich vorsieht. Da war man früher froh, dass es nur Probleme beim Wechsel eines Bundeslandes gab.

Ein anders Ziel der Überarbeitung der aktuellen Rahmenlehrpläne war ihre Entschlackung und Modernisierung. Dies ist bei dieser Überarbeitung min-

destens im Fach WAT gründlich misslungen. Die Entwurfsfassung ist im WAT-bezogenen Teil um 1/3 länger als der aktuelle RLP. Man muss dabei noch berücksichtigen, dass die Teile A und B in früheren Rahmenlehrplänen integriert waren.

Keines der vorgebrachten Argumente für eine Überarbeitung des RLP WAT hält also einer ernsthaften Überprüfung stand. Wir fragen uns vor diesem Hintergrund natürlich, was tatsächlich des Überarbeitens wert war und was neu an der Anhörungsfassung ist, zu der nun auch die bisher nicht einbezogenen gesellschaftlich relevanten Gruppen Stellung nehmen sollen. Neu ist allerdings das Fehlen der 12 Projektdimensionen, die WAT/Arbeitslehre bisher als interdisziplinäres Fach ausgezeichnet haben. Stattdessen sollen nun sog. Basiskonzepte (System, Entwicklung, Nachhaltigkeit) mit insgesamt 16 inhaltlichen Schwerpunkten bei der Analyse neuer Fragestellungen helfen. Interdisziplinär geht anders! Wir fragen uns, warum man überhaupt Lehrkräfte in

einem Mangelfach über ein Jahr lang teilweise aus dem Unterricht genommen hat, um eine Überarbeitung, die niemand braucht, vorzulegen? Auf der oben erwähnten Tagung der Leibnizgesellschaft hielt sich jedenfalls keiner der Referenten mit teilweise drastischer, ja vernichtender Kritik an der Anhörungsfassung zurück. Zu den Basiskonzepten heißt es in einer Stellungnahme aus Brandenburg: „In der vorliegenden Anhörungsfassung werden die Basiskonzepte ihrer orientierenden und strukturierenden Funktion für Lehrkräfte und Lernende nicht gerecht.“

Wir kommen auf § 11 Schulgesetz (Zusammensetzung von Rahmenlehrplan-Kommissionen) zurück: Wenn die Senatsschulverwaltung ihr eigenes Schulgesetz nicht mehr ernst nimmt und Rahmenlehrplankommissionen beliebig und nach Gusto zusammensetzt, was erwartet sie dann von Lehrkräften, denen alle paar Jahre lang ein neuer Rahmenlehrplan, dessen Nutzen zweifelhaft ist, vor die Nase gesetzt wird?



Die GATWU informiert

Werben Sie Mitglieder - eine Beitrittserklärung finden Sie auf den letzten Seiten dieser Ausgabe. Weitere Formulare - und auch Werbeexemplare der jeweils letzten Ausgabe des Forum Arbeitslehre - können Sie bei unserer Geschäftsführin, Frau Mira Dietering (E-Mail: diedering@gatwu.de), bestellen.

Als Mitgliedsbeitrag sind € 40,00 pro Jahr (Studenten: € 15,00) festgesetzt.
Der Mitgliedsbeitrag ist steuerlich absetzbar.

Mitglieder erhalten zweimal jährlich kostenlos das Forum Arbeitslehre mit bundesweiten Informationen zur Arbeitslehre und verwandten Unterrichtsfächern - die einzige für diesen Bereich verbliebene Fachzeitschrift.

Die Hybris von Rahmenlehrplänen

Rahmenlehrpläne sind der Versuch, das Geschehen in Schulen vergleichbar und transparent zu machen. Gegenwärtig wird diese Idee durch ein bürokratisches Programm konterkariert, das darin besteht, Schulen in die Autonomie zu entlassen und ein eigenes Profil zu entwickeln. Lassen sich diese beiden Zielvorstellungen harmonisieren? Bei genauerem Hinsehen trennen Rahmenlehrpläne das Obligatorische vom „Neigungspensum“. Das Obligatorische heißt heute PISA, ist vom Stundenanteil dominant und „abschlussrelevant“. Unter Neigungspensum verstehen wir nicht nur den Wahlpflichtbereich sondern auch Pflichtfächer, die von der Einzelschule gekürzt und umgewidmet werden können. Früher sprach man auch von Bildungsplänen, den Bildungsbegriff sucht man heute oft vergeblich in Rahmenlehrplänen.

Abschied vom Bildungsföderalismus

Die Väter des Grundgesetzes wollten keinen Zentralismus in der Schulbildung. Sie setzten auf den Wettbewerb der Bundesländer in der Erwartung, dass intelligente Konzepte Vorbildfunktion haben würden. Diese Idee wurde mit der Zwangsfusion von Berlin und Brandenburg bei der Rahmenlehrplanentwicklung aufgegeben. Andere Stadtstaaten liegen auch mitten in einem Flächenstaat und denken nicht im Traum daran zu fusionieren. Vielleicht haben Schulbürokraten herausgefunden, dass die Lehrermobilität und die der Schüler eine Fusion Berlin-Brandenburg zweckmäßig erscheinen lassen. Was die Arbeitslehre angeht, bestand der erste Irrtum darin, die in Brandenburg vollzogene Umbenennung in WAT nachzuahmen. Die Sammelbezeichnung im Namen eines Schulfaches führte schon immer zu Richtungskämpfen, ganz zu schweigen von dem Verlust der akkumulierten Wissensbestände des Integrationsfaches Arbeitslehre.

Die Allokation der Autoren von Rahmenlehrplänen

Ist die Gestaltung von Rahmenlehrplänen eine Sache von Eliten oder entscheidet letztendlich ein Plebiszit? An der Entwicklung von früheren Rahmenlehrplänen für das Fach Arbeitslehre waren von Anfang

an beteiligt: die Arbeitsagentur, Kammern und Innungen, Gewerkschaften, die Hochschule, die zweite Phase der Lehrerbildung, das Landesinstitut und ein Vertreter jeder Schulart.

Der jetzt in Rede stehende Vereinigungsplan nahm einen neuartigen Verlauf. Es gab einen Appell an Lehrer des Faches, sich für die Mitarbeit zu melden. Jeweils drei Lehrer aus Berlin und Brandenburg waren aufgerufen. Angesichts der Tatsache, dass jeder zweite Arbeitslehrer in Berlin derzeit ein fachfremd unterrichtender Lehrer ist, erfolgten Meldungen nur schleppend. Im Verlaufe der Arbeit schied ein Lehrer ersatzlos aus. Ein Brandenburger Mitarbeiter des LISUM wurde zum Koordinator erklärt. Die 20jährige Tradition der Arbeitslehre in der Vorwendewendezeit ist natürlich Brandenburgern genauso wenig vertraut, wie Berlinern die DDR-Konzeption bestehend aus den Buchfächern ESP und Technisches Zeichnen, locker verbunden mit Praktischer Arbeit in volkseigenen Betrieben. Eine „Doppelspitze“ in der Koordination wäre eigentlich selbstverständlich gewesen. Die sechsköpfige Rahmenlehrplankommission sah sich anfangs mit einem Konglomerat von Schlagwörtern konfrontiert (Kompetenzorientierung, Verschlinkung, Inklusion). Die Herkunft aus einer anonymen Schulbürokratie blieb allerdings ohne wissenschaftliche Begründung. Und es fehlte nicht an Verboten: keine Öffentlichkeit, alles bleibt „geheim“, keine Aussagen über sachliche Voraussetzungen des Unterrichts (Werkstätten, Teilungsstunden); dies könnte zu Ansprüchen an den Schulträger führen. Uns ist nicht bekannt, ob die Kommission für das Fach Sport nicht erwähnen durfte, dass eine Turnhalle erforderlich ist.

Wir sind gespannt, was die Online-Befragung der Öffentlichkeit ergibt, bzw. welche Auswirkung sie auf die Endfassung hat. Falls die Zahl der Meinungsäußerungen klein sein sollte, könnte das als Zustimmung gewertet werden. Fachfremd unterrichtende Lehrer fühlen sich nicht angesprochen, die Meinung von Experten ist ohnehin bekannt. Diese resignieren in vielen Fällen angesichts eines „fertigen“ Elaborats, das nur noch „kosmetisch“ behandelt werden darf mit Abstinenz. Weil das Ver-

fahren der Rahmenlehrplanentwicklung eindeutig gegen den § 11 des Schulgesetzes von Berlin verstößt muss eine Klage beim Verwaltungsgericht geprüft werden.

allerdings Schaden angerichtet haben. (Hans Peter Klein: Der Testwahn der Bildungsforscher in: Wirtschaftswoche 10.10.2013 und passim Konrad Paul Liessmann: Geisterstunde, die Praxis der Unbildung, Wien 2014)

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kompetenzen

Um Missverständnissen vorzubeugen: Wir schwärmen nicht von einem zweckfreien Bildungsbegriff neuhumanistischer Prägung. Im Gegenteil: Bildung lässt sich in einen Erwerbsprozess und einen Anwendungsfall im praktischen Leben zerlegen. Wer im Zusammenhang Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben hat (Projektunterricht), ruft diese in Lebenssituationen auf und handelt „kompetent“. Anders verläuft der testorientierte Stoffvermittlungs-Unterricht in vielen Schulen.

H.P. KLEIN, Didaktikprofessor in Frankfurt, gehört zu den „Whistleblowern“ der Erziehungswissenschaft. Es wird nicht mehr allzu lange dauern, bis auch in den letzten Amtsstuben der Schulverwaltung der Kompetenzwahn zu den Akten gelegt wird. Bis dahin kann der hier in Rede stehende Plan

Die Planarchitektur

„Es gibt nichts Richtiges im Falschen“. Dieses Diktum von ADORNO ist von einer gewissen Rigorosität. Wir wollen damit sagen, dass der Plan neben vielen Ärgernissen auch einige Vorzüge aufweist. Die folgenden Anmerkungen beziehen sich auf *Teil C Wirtschaft-Arbeit-Technik der Jahrgangsstufen 7-10 der Integrierten Sekundarschule Berlin*.

Eine Generalkritik vorab gilt folgenden Defiziten: Der zentrale Bildungsauftrag des Faches, der unauflösliche, Existenz prägende Zusammenhang zwischen Hausarbeit und Erwerbsarbeit, wird nicht ausreichend thematisiert. Der Plan ist alles andere als „verschlankt“, er ist redundant, um nicht zu sagen geschwätzig. Substanzielle Hinweise auf Inklusion fehlen.

S. 5	Die Grafik versucht getrennte „Kompetenzen“ für drei Begriffe zu nennen, die nicht trennbar sind.	Wie sinnlos die Separierung von Technik/Wirtschaft/Arbeit ist, sei kurz erläutert: Wirtschaft ist das Zusammenwirken der Produktionsfaktoren Arbeit, Boden und Kapital. Unter Kapital wird kein Bargeld verstanden, sondern Produktionsanlagen; Technik ist immer auch die Organverstärkung des (arbeitenden) Menschen. Sie bringt Entlastungen und Gefährdungen mit sich. Die Utopie einer menschenleeren Fabrik, in der Roboter wirken, ist ein Thema für den Rahmenlehrplan 3000.
	Die vier angeblich für WAT spezifischen Kompetenzen gelten für jedes Schulfach, ihre Abprüfbarkeit dürfte allerdings schwierig sein.	Eine Beschäftigung mit der elaborierten Handlungstheorie hätte den Autoren geholfen: Es lassen sich im menschlichen Handlungsspektrum drei – und nur drei – Formen unterscheiden: Instrumentelles Handeln (herstellen, demontieren, reparieren usw), Kommunikatives Handeln (streiten, argumentieren, andere überzeugen, selbst überzeugt werden) und schließlich performatives Handeln (in den künstlerischen Fächern manchmal noch zu beobachten: Musikaufführung, Theater, Tanz – letzteres im Fach WAT noch Entwicklungsland: Produktausstellung, Befragungsergebnisse zum Verbraucherverhalten publizieren).

S. 6	Was hier unter „Basiskonzepten“ verstanden wird, ist gelinde gesagt wirr und lässt eine Beschäftigung mit dem Stand wissenschaftlicher Veröffentlichungen vermissen.	Unter dem Schlagwort <i>System</i> wird auf die Allgemeine Technologie von Günter Ropohl verwiesen. Hier handelt es sich indessen nicht um ein System sondern um die schlichte Feststellung, dass alle technischen Prozesse drei Inputs benötigen (Stoff, Energie und Information). Die heute „führende“ gesellschaftliche Systemtheorie von Niklas Luhmann, die das Politische System, das Bildungssystem, das Wirtschaftssystem, das Rechtssystem und das Gesundheitssystem mit den notwendigen Abgrenzungsstrategien und den immanenten Codierungen beschreibt, ist den Verfassern unbekannt. Ein Basiskonzept <i>Entwicklung</i> ist so trivial wie uferlos. Ja, es stiftet Verwirrung mit Blick auf das Basiskonzept <i>Nachhaltigkeit</i>. Das Substantiv Nachhaltigkeit ist semantisch leer. Erst der adjektive Gebrauch in Zusammenhang mit einem Programm, z.B. Konsum, ist für WAT von großer Bedeutung. Nachhaltiger Konsum meint eine (positive) Entwicklung. Die in unserer Gesellschaft zu beobachtenden zahlreichen negativen Entwicklungen können aus Zeitgründen im Fach WAT gar nicht behandelt werden.
S.10	Für einen Rahmenlehrplan von 2015 ist die gebetsmühlenhafte Wiederholung der Standards und Kompetenzen beinahe peinlich. Es handelt sich ja um nichts anderes als um die Wiederholung der Lernziel Diskussion in den 1970er und 1980er Jahren, die dann in aller Stille zu Grabe getragen wurde, um in modischem Begriffskleid zu reüssieren.	Wenn man die gequälte Terminologie richtig deutet, sind Standards normative Leistungsansprüche, die anonyme Bürokraten/empirische Bildungsforscher in die Welt bringen. Kompetenzen sind scheinbar empirisch feststellbare Leistungsvermögen. Scheinbar feststellbar, weil Bildung sich prozesshaft entwickelt und nur in Prozessen feststellbar ist, nicht mit Fragebögen oder Verbalstrategien. Die Protagonisten der Lernzielbewegung (unser Autor gehörte auch dazu) verbrachten Nächte damit, ein Lernziel zu „operationalisieren“. Die Feinziele mussten abprüfbar sein: Damit trat das Große und Ganze in den Hintergrund. Dass die Standards mit den Buchstaben A bis H anspruchsvoller werden, ist eigentlich keine Überraschung. Die Frage stellt sich, was gemacht wird, wenn der nächst höhere Buchstabe verfehlt wird. Eine subtile Form der Selektion sind so genannte Praxisklassen.
S.12	Hier werden nun die drei Basiskonzepte mit den drei angeblich diskret identifizierbaren „Gebieten“ Wirtschaft, Arbeit, Technik zusammen geführt.	Das Fach (die Standards) verkümmern hier zu zwei Verben, die „beschreiben“ können und „erläutern“ können heißen.
S.14 bis 19	Dieser Absatz ist überschrieben mit „Methoden einsetzen“ und argumentiert entlang der Anspruchssteigerung von C nach H	Offenbar meinen die Autoren die Aufgabenstellung durch den Lehrer und nicht die Variierung einer Methode im Handeln des Schülers (instrumentell, kommunikativ, performativ). Die 10 inhaltlichen Blöcke sind eine gute Fortschreibung der Ziele des Faches Arbeitslehre unter dem neuen Etikett „WAT“.

S.21 ff	Ein Reformfach, das den krisenhaften Übergang von der allgemeinbildenden Schule ins Berufsbildungssystem verbessern kann, verliert an Kontur. Das zur Volkskrankheit Nr. 1 gewordene Übergewicht von Kindern und Jugendlichen, die Verschuldung der privaten Haushalte werden durch die Pflichtstunden in den Klassen 7 bis 10 nicht verändert.	Die Themenfelder „Grundlagen der Wirtschaft, Unternehmerisches Handeln und Berufs- und Lebenswegplanung“ werden so ablaufen, wie das in Frontalunterricht seit je üblich ist. Die „Begeisterung“ von 7-Klässlern für späteren Berufswechsel, Jobsharing und Rentenerwartungen hält sich in Grenzen. Wenn dann auch noch frei gestellt wird, „Ernährung und Gesundheit“ sowie „Verbraucherbildung“ abzuwählen, bleibt der Hoffnungsträger „Werkstattprojekt“. Hier darf man gespannt sein, ob die erforderlichen Teilungsstunden kommen, die für diesen Teil des Faches, der wirtschaftlichen und berufsbezogenen Kenntniserwerb impliziert, notwendig sind.
S.37 bis 40	Die Themen des Wahlpflichtbereichs sind allesamt gute Arbeitslehretradition, nur bleibt zu fürchten, dass ihnen applaudiert wird, dass sie aber mit Bedauern nur für eine kleine Schülerklientel wählbar sind	Die Senatsverwaltung hat offiziell erklärt, die beiden verbliebenen Schultypen, das Gymnasium und die ISS, seien gleichwertig, aber nicht gleichartig. Eine ISS, deren Andersartigkeit darin bestünde, den Wahlpflichtunterricht (siehe Rahmenlehrplan) zum Schulprofil zu machen, würde früher oder später dem benachbarten Gymnasium die Show stehlen.

Wie geht es weiter? Die Ergebnisse der Befragung zur Anhörungsfassung werden hoffentlich öffentlich gemacht. Die Rahmenlehrplankommission (wer sonst?) wird Korrekturen einarbeiten. Rahmenlehrpläne (RLP) - daran hatten wir anfangs erinnert - sollen Transparenz schaffen. Sie sollen - nicht nur für junge Lehrer -, ein Kompass beruflichen Handelns sein. Bevor man allerdings Lehrer wird, gibt es Prüfungen, für diese sollte man den RLP kennen. Schulfächer haben unterschiedlichen Innovationsbedarf, was den Unterrichtsstoff angeht. Bei dem Fach Latein ist er bescheiden, bei Sozialkunde/Politik ist er von höchster Dringlich-

keit: Wie kann man Neigungen zu Rechtsextremismus und Glaubenskriegertum beeinflussen? Das Fach WAT hat eine Altlast zu tragen, die darin besteht, dass die Geschichte der Pädagogik sich nach Jahrhunderten nur ungern von der philologischen Lernkultur trennt. Die Distanz zu einer längst überfälligen materiellen Lernkultur ist nicht überwunden. Die neuerdings mit einem gewissen Enthusiasmus adaptierte virtuelle Lernkultur könnte abermals ein Hindernis für die materielle Lernkultur sein. Der neue RLP wird sich daran messen lassen, ob er die materielle Lernkultur voran bringt.

Alle Mitglieder der GATWU werden gebeten, Änderungen ihrer Email-Adressen, Postanschriften und Kontoverbindungen an unsere Schatzmeisterin Dr. Simone Knab zu übermitteln. Grundsätzlich ist es wünschenswert und für unsere Kommunikation kostengünstig, wenn wir viele Mitglieder per Email erreichen können. Bitte senden Sie Ihre Emailadresse und ggf. Änderungen über Email an: diedering@gatwu.de oder rhoge@gmx.de.

Der neue Rahmenlehrplan: Anmerkungen aus externer Sicht

Der Autor dieses Beitrags ist weder Lehrer noch Erziehungswissenschaftler. Er befasst sich mit der Anhörungsfassung zum Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg vor den Hintergrund seiner internationalen Erfahrung im Bildungswesen. Dabei interessiert ihn vor allem, welche Hilfen der Rahmenlehrplan für den Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund anbietet, und inwieweit er geeignet ist, eine globale Perspektive zu vermitteln. Gesichtet wurden ausgewählte Texte für den Unterricht in den unteren Jahrgangsstufen.

Vorbemerkung: Zweck der Anhörung

Auf dem Anhörungsportal zum Rahmenlehrplan heißt es:

Warum ist Ihre Meinung wichtig? Bevor der Rahmenlehrplan ab dem Schuljahr 2016/2017 verbindliche Grundlage für den Unterricht wird, ist es uns wichtig, dass Sie als künftige Nutzerinnen und Nutzer, aber auch als Entwicklerinnen und Entwickler von Unterrichtsmaterialien sowie als interessierte Öffentlichkeit, Gelegenheit haben, den vorliegenden Entwurf zu sichten, zu diskutieren und uns Ihre Rückmeldungen zu geben. (1)

Als Projektziele und -inhalte werden unter anderem genannt:

- Verbesserung der Lesbarkeit der Rahmenlehrpläne im Sinne einer besseren Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit
- Angemessene Beteiligung der Gremien und Verbände
- Umfassende Information über das Projekt und Transparenz nach innen und außen. (2)

Gemessen an diesen Zielen erscheint es jedoch kontraproduktiv, dass der Rahmenlehrplan über weite Strecken in einem Fachjargon verfasst ist, mit dem man im Wesentlichen nur pädagogisches Fachpersonal erreicht. Wenn auch Eltern und die Schüler höherer Jahrgangsstufen erreicht werden sollen, so bedarf es hierfür einer deutlich anderen „*Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit*“. Formulierungen

wie „*Durchgängige Verwendung domänenspezifischer Kompetenzmodelle*“⁽³⁾ dienen diesem Ziel nicht. Auf den Webseiten des Bildungsservers findet sich für die „Rahmenlehrpläne Grundschule“ ein Verzeichnis Pädagogischer Begriffe. ⁽⁴⁾ Doch selbst dort sucht man vergeblich nach Erklärungen für „domänenspezifisch“ und „Kompetenzmodell“. Der Rahmenlehrplan verwendet die Begriffe „Bildungssprache“ und „Umgangssprache“. Diese finden sich nicht im Verzeichnis Pädagogischer Begriffe. Dort wird hingegen der Begriff „Standardsprache“ gebraucht [„*Beherrschung der Standardsprache in Wort und Schrift*“⁽⁵⁾], aber ebenso wenig erklärt.

Noch eine Fundstelle aus dem Verzeichnis Pädagogischer Begriffe ist erwähnenswert:

Verständlichkeit: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert. (6)

Das Verzeichnis Pädagogischer Begriffe wurde herausgegeben von den Landesinstituten für Schule und Medien (LISUM) von Berlin und Brandenburg. Eben jenes inzwischen fusionierte LISUM wirkt an Überarbeitung des Rahmenlehrplans koordinierend mit. Warum misst sich das LISUM nicht an den von ihm selbst gesetzten Maßstäben? Kann man unter den genannten Bedingungen ernsthaft erwarten, dass Eltern und Schüler sich intensiv mit dem neuen Rahmenlehrplan befassen? Oder wird Fachjargon bewusst eingesetzt in der Erwartung, dass Eltern und Schüler, die in der Regel pädagogische Laien sind, einer näheren Befassung mit dem Rahmenlehrplan aus dem Wege gehen?

1. Teil A: Bildung und Erziehung in der Jahrgangsstufe 1-10

1.1 Heterogene Lerngruppen

In Teil A, Abschnitt „1 Grundsätze“ ⁽⁷⁾ wird auf Unterrichtsgestaltung „in heterogenen Lerngruppen“ eingegangen. ⁽⁸⁾

In den fächerspezifischen Texten (Teile C) werden die heterogenen Lerngruppen hingegen nicht immer sichtbar:

- In Teil C „Deutsche Gebärdensprache“ ⁽⁹⁾ ist

nicht erkennbar, ob Hörbehinderte und nicht Hörbehinderte in Lerngruppen aufeinander treffen können oder sollen.

- In Teil C „Moderne Fremdsprachen“ (10) entsteht der Eindruck, dass nicht an Schüler gedacht wurde, die aus dem Sprachraum der jeweiligen Fremdsprache stammen.

1.2 Erweitern des Erfahrungshorizonts auch vor Ort

Am Ende von Teil A, Abschnitt „3 Lernen und Unterricht“ (11) wird das Potential von *außerschulischen* Erfahrungen durch *Auslandsaufenthalte* und *internationale* Begegnungen thematisiert. Hier wäre der Hinweis wünschenswert, dass Lernende (und Eltern) mit unterschiedlichen kulturellen und Migrationshintergründen ein beträchtliches Potential bieten, den Erfahrungshorizont auch *innerhalb* der Schule und in deren Umfeld zu erweitern.

2. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzentwicklung (1-10)

2.1 Menschenrechte

In Teil B, Abschnitt „3.3 Europabildung in der Schule“ (12) werden Menschenrechte als „*Wert der europäischen Rechtsbindungen*“ dargestellt. (13) Menschenrechte sind jedoch universell anerkannt, vor allem durch die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ der Vereinten Nationen von 1948. (14) Wird hier suggeriert, Menschenrechte seien nur eine Angelegenheit für Europa oder Europäer? Was bedeutet dies für Lernende mit außereuropäischem Migrationshintergrund? In „Teil C: Moderne Fremdsprachen“, Abschnitt „3 Themen und Inhalte“ werden die Menschenrechte zwar nicht auf Europa eingegrenzt, dort aber mit Blick auf die „Zielsprachenländer“ mit einem negativen Unterton thematisiert: „... *im Vergleich mit der eigenen Lebenswirklichkeit, eine Grundlage, um Chancen und Gefahren für die Realisierung der Menschenrechte wahrzunehmen und zu reflektieren.*“ (15) Die positive Thematisierung der Menschenrechte mit Bezug auf Europa (das übrigens bis zum Ural reicht) und die tendenziell kritische Betrachtung im Kontext von nicht näher bezeichneten „Zielsprachenländern“ nährt den Eindruck, dass mit unterschiedlichen Maßstäben gemessen wird. Menschenrechte sind – anders als in Teil B nahegelegt – weder auf Europa begrenzt, noch eignet sich die Kategorie „Zielsprachenländer“ als Kriterium für die Herangehensweise an das Thema „Menschenrechte“ im

Unterricht. Das systematische Problem liegt hier vielleicht darin, dass Menschenrechte sachfremd unter „Moderne Fremdsprachen“ thematisiert werden sind – siehe auch Abschnitt 3.5 „Ein neues Aufgabengebiet ‚Kulturelle Bildung und Erziehung?‘“ weiter unten.

2.2 Kinderrechte

Kinderrechte finden in Teil B keine Erwähnung, auch nicht im Kontext der Menschenrechte. Sie erscheinen erstmals in Teil C „Sachunterricht“ (16), Abschnitt „3.2 Kind“, „Welche Rechte haben Kinder?“ (17) Das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) (18) zeigt ausführlich, wie Bildungspläne für das Alter bis zu zehn Jahren explizit Bezug auf Kinderrechte und die Mitbestimmungsrechte von Kindern nehmen können. Zu wünschen wäre, dass der Rahmenlehrplan diese Anregungen aufgreift.

3. Teil C: Fächer

3.1 Deutsch

Teil C „Deutsch“ (19), Abschnitt „1.1 Ziele des Unterrichts“ weist zu Recht darauf hin, dass Deutsch für die Lernenden nicht nur Erst-, sondern auch Zweitsprache sein kann. Kein Hinweis findet sich jedoch darauf, welche Besonderheiten bei Schülern mit anderen als lateinischen schriftkulturellen Hintergründen (z.B. kyrillisch, griechisch, arabisch) zu beachten sind. Ist ein solcher Hintergrund für den Deutschunterricht relevant? Wie können Lernende ohne sprachlichen Migrationshintergrund im Deutschunterricht von der Berührung mit fremden Schriftkulturen profitieren?

3.2 Deutsche Gebärdensprache

Teil C, „Deutsche Gebärdensprache“ (20) gebraucht den Begriff der Mehrsprachigkeit, ohne dass er vor dem speziellen Hintergrund der DGS erklärt würde: „*Da DGS in der Regel in einem mehrsprachigen Kontext erworben bzw. erlernt wird, wird abhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen DGS als Mutter- bzw. Erstsprache, Zweit- oder Fremdsprache unterrichtet.*“ (21) Der Rahmenlehrplan bietet keine Antwort auf die Frage, ob die Deutsche Gebärdensprache (DGS) ausschließlich für Hörbehinderte (in gesonderten Lerngruppen?) vermittelt werden soll, oder ob auch nicht Hörbehinderte zumindest mit einigen Grundlagen der DGS vertraut gemacht werden sollen. Der Begriff „Inklusion“ wird im Kontext der Gebärdensprache nicht eingeführt.

Erst am Ende von Abschnitt „3 Themen und Inhalte“ wird inklusives Lernen erwähnt – allerdings in einem sehr allgemeinen Kontext, der sich sinngemäß auch in den Plänen für viele andere Fächer findet: „... *unabhängig von ethnischer und kultureller Herkunft, sozialem und wirtschaftlichem Status, Geschlecht und sexueller Orientierung, Alter und Behinderung sowie Religion und Weltanschauung*“ (22).

In Abschnitt „3.3 Gemeinschaft und Geschichte 3/4“ heißt es unter „Vertiefungsmöglichkeiten“: „*Kontaktaufnahme und -pflege zu einer Partnerklasse mit hörenden Schülerinnen und Schülern*“ (23). Dies ist ein Indiz dafür, dass Hörbehinderte eher ausnahmsweise in Kontakt mit Hörenden treten. Steht dies im Einklang mit den Prinzipien der Inklusion? Nach der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen soll behinderten Kindern gleichberechtigt mit anderen – nichtbehinderten – Kindern der Zugang zu einbeziehendem (inklusivem) Unterricht ermöglicht werden. (24)

3.3 Kunst

In Teil C, „Kunst“ (25), Abschnitt „1.1 Ziele des Unterrichts“ wird als Ziel formuliert, „*sich mit unterschiedlichen künstlerischen Arbeitsweisen sowie mit der Kunst unterschiedlicher Epochen von der Gegenwart bis zurück zu den Anfängen menschlicher Entwicklung auseinanderzusetzen*.“ (26) Diese Formulierung reduziert die Perspektive auf die historische Dimension. Wünschenswert wäre eine Öffnung nicht nur mit Blick auf unterschiedliche Epochen, sondern gleichermaßen auf unterschiedliche Gegenwartskulturen in verschiedenen Weltregionen.

In der Einleitung zu Abschnitt „3 Themen und Inhalte“ wird dieser Aspekt in dem Absatz „Die individuelle Vielfalt...“ erfreulicherweise thematisiert. In Abschnitt „3.1 Doppeljahrgangsstufe 1/2“ bleibt die in der Konkretisierung jedoch bedauerlicherweise sehr vage: „Feste, Bräuche, Rituale“ 27.

3.4 Moderne Fremdsprachen

In Teil C, „Moderne Fremdsprachen“ (28), Abschnitt „1.1 Ziele des Unterrichts“ unter „*Chinesisch*“ wie auch unter „*Japanisch*“ ist erkennbar, dass die Autoren nicht an Schüler mit asiatischem Migrationshintergrund gedacht haben („... *erste intensive Erfahrungen mit einer asiatischen Kultur zu sammeln*“). Für beide Sprachen wird ausgeführt, dass durch die „*Vermittlung des anders gearteten*

Systems von Schrift und Sprache“ auch „*andere Denk- und Wahrnehmungsstrukturen gefördert*“ werden, was „*für die Schülerinnen und Schüler eine anspruchsvolle Herausforderung und eine interkulturelle Bereicherung*“ darstelle. Dass es Schüler mit Migrationshintergrund gibt, für die bereits das lateinische Alphabet und die deutsche Sprache ein „*anders geartetes System von Schrift und Sprache*“ darstellt, wird übersehen. Hier ist die Wahrnehmung offenbar auf die Mehrheitsgesellschaft reduziert. Die „*interkulturelle kommunikative Kompetenz*“ und die „*Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel*“ soll zwar den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden (29), doch bei den Autoren des Rahmenplans scheinen auf eben diesem Gebiet Defizite vorzuliegen.

Unter „*Französisch*“ wird auf die Rolle der „*Amts- und Arbeitssprache bei internationalen Organisationen wie UNO, OECD und UNESCO*“ hingewiesen. Es verwundert, dass sich ein entsprechender Hinweis nur bei Französisch findet, nicht aber bei Englisch und Chinesisch. Bei Russisch wird der abweichende der Begriff „*Verhandlungssprache*“ verwendet. (30)

3.5 Ein neues Aufgabengebiet „Kulturelle Bildung und Erziehung“?

Es erstaunt, wie weit Teil C „Moderne Fremdsprachen“ in Abschnitt „1.2 Fachbezogene Kompetenzen“ über die Thematik der modernen Fremdsprachen hinausgeht. Die „*interkulturelle kommunikative Kompetenz*“ führt über das Sprachliche hinaus weit in den interkulturellen und zwischenmenschlichen Bereich: „*anderen respektvoll zu begegnen*“; „*Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel*“; „*eigene Identität ... zu hinterfragen*“; „*mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares zu reflektieren sowie nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen*“. (31) So begrüßenswert die Vermittlung dieser Kompetenzen ist, so erstaunt doch, dass dieser Kompetenzbereich dem Teil C „Moderne Fremdsprachen“ zugeordnet wird. Dies wird seiner Bedeutung nicht gerecht. Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist mehr als nur eine fachbezogene Kompetenz des Fremdsprachenunterrichts. Selbst wenn Lernende aus verschiedenen Kulturräumen dieselbe Sprache sprechen, ist vieles von dem gefordert, was im Abschnitt „2.3 Interkulturelle Kompetenz“ lediglich auf Fremdsprachen bezogen wird.

Dass die Zuordnung dieser Kompetenzen zu den modernen Fremdsprachen fragwürdig ist, bestätigt indirekt der einführende Text zu Abschnitt

„3 Themen und Inhalte“ mit den Worten: *„Die Themen und Inhalte bieten die Möglichkeit der Vernetzung und fächerübergreifenden Kooperation mit allen Fächern ...“*. (32)

Der fragwürdige Ansatz, das Thema der *Menschenrechte* auf „Zielsprachenländer“ zu projizieren, wurde in diesem Beitrag bereits angesprochen (Abschnitt 2.1 „Menschenrechte“). Vielleicht sollte auch die Verwendung des Begriffs *Zielsprachenländer* kritisch überdacht werden. Weder im Verzeichnis Pädagogischer Begriffe noch im Rahmenlehrplan wird er erklärt. Englisch ist beispielsweise in mehr als 50 Ländern offizielle Sprache. (33) Welche davon sollen als Zielsprachenländer verstanden werden?

Ein gesondert ausgewiesenes Aufgabengebiet *„Kulturelle Bildung und Erziehung“* könnte dazu beitragen, dass die Diversität der kulturellen, aber auch sprachlichen Hintergründe der Lernenden besser berücksichtigt wird. In einem solchen Aufgabengebiet wäre dieser Bereich angemessener darstellbar als unter „Moderne Fremdsprachen“. Ein solches Aufgabengebiet könnte auch Themen wie Gleichstellung der Geschlechter, Menschenrechts- und Friedenserziehung mit ihren jeweiligen kulturellen Implikationen einschließen.

4. Eurozentrismus oder „Global Citizenship“?

Am Ende von Teil A, Abschnitt „2 Bildungspolitische Themen und Schwerpunkte“ sollen die Lernenden *„auf ein souveränes Leben im politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Raum Europa“* (34) vorbereitet werden. Das ist zwar nicht falsch, kann aber missverstanden werden im Sinne eines Eurozentrismus und einer Abgrenzung gegenüber außereuropäischen Räumen. In unterschiedlichen Zusammenhängen wird häufig Bezug auf Europa genommen (35): *Die Kenntnisse über berufliche Perspektiven und die Lebensbedingungen im europäischen Raum erweitern die zukünftigen Handlungsspielräume der Lernenden ...* (36) *In einem zusammenwachsenden Europa kommt den Regional- und Minderheitensprachen mit ihrer identitätsstiftenden Kraft eine bedeutende Funktion zu.* (37)

In Teil B (Fachübergreifende Kompetenzentwicklung), Abschnitt „3.3 Europabildung in der Schule“ (38) geht es um *„Sensibilisierung für die europäische Vielfalt“*, *„sprachliche Fähigkeiten zur Kommunikation innerhalb Europas“*, *„europäische Geschichte“*, *„Erschließung der europäischen Dimension in Unterricht und Erziehung“*, den *„Wert*

der europäischen Rechtsbindungen und die Rechtsprechung auf der Grundlage der in Europa anerkannten Menschenrechte“, *„vielfältige europäische Gemeinsamkeiten“*. Nur beiläufig wird darauf hingewiesen, dass es wirtschaftliche, ökologische, soziale und politische Probleme *„innerhalb der europäischen Staaten und darüber hinaus“* gibt.

In Teil C, Moderne Fremdsprachen, „Portugiesisch“ (39) wird zwar darauf hingewiesen, dass das Portugiesische eine Weltsprache ist, die in Afrika, Asien und Amerika von Hunderten von Millionen Menschen gesprochen wird. Dennoch wird fast ausschließlich auf Portugal und die portugiesische Kultur abgehoben. Lediglich am Ende werden die Elemente *„anderer lusophoner Länder wie Brasilien, Angola, Mosambik etc.“* erwähnt.

Auch in Teil C, Moderne Fremdsprachen, „Russisch“ (40) ist wieder von einer „europäischen Kultur“ die Rede. Vergeblich sucht man einen Hinweis, dass der größere Teil Russlands außerhalb Europas gelegen ist. Auch wird die Bedeutung der russischen Sprache in den zentralasiatischen Staaten nicht erwähnt.

Nur in Teil C, Moderne Fremdsprachen, „Spanisch“ 41 wird zutreffend auf die „ganz unterschiedlichen europäischen und außereuropäischen Kulturen“ hingewiesen.

Wie ist diese Fokussierung auf Europa zu bewerten? Sicher ist es begrüßenswert, dass im Rahmenlehrplan eine Fixierung auf Deutschland vermieden wird. Die gelegentlich in Rahmenlehrplänen anderer Bundesländer benutzten Begriffe wie „Volk“ und „Heimat“, die leicht zu ethnischen Ausgrenzungen führen können, werden erfreulicherweise vermieden. Bedenklich erscheint jedoch, dass der Begriff „Kultur“ ganz überwiegend mit „europäischer Kultur“ assoziiert wird. Außereuropäische Kulturen werden, soweit erkennbar, nur an ein oder zwei Stellen thematisiert. Eine solchermaßen eurozentrierte Einschränkung des Kulturbegriffs sollte vermieden werden.

In ihren globalen Entwicklungszielen für die Zeit nach 2015 fordern die Vereinten Nationen für alle Lernenden *„... promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity...“* (42). Es wäre zu wünschen, dass der Rahmenlehrplan in seiner endgültigen Fassung sich von den Elementen einer eurozentrischen Perspektive löst und stattdessen das Ziel einer „global citizenship“ in den Mittelpunkt rückt.

5. Ein Rahmenplan für Berlin und Brandenburg

§12 (4) des Schulgesetzes für Berlin lautet:

(4) Besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben der Schule werden in Aufgabengebieten erfasst. Diese sind insbesondere ... interkulturelle Bildung und Erziehung, kulturell-ästhetische Erziehung. Aufgabengebiete werden fachübergreifend unterrichtet. Die Schulkonferenz entscheidet unter Beachtung der Stundentafel und der Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung auf Vorschlag der Gesamtkonferenz der Lehrkräfte, welche besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben als Aufgabengebiete unterrichtet werden.

Der neue Rahmenlehrplan soll für Berlin und Brandenburg gelten. Er muss deshalb die gesamte Bandbreite der Lernsituationen abbilden, damit die örtlichen schulischen Gremien die jeweils angemessenen Optionen ermitteln und ausgestalten können. Deutlich wird dies am Beispiel unterschiedlicher Schülerpopulationen. Unterricht in Neuköllner Schulen mit hohem Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund erfordert andere Herangehensweisen als Unterricht in Schulen einer ländlichen Region Brandenburgs. Solange der Migrationshintergrund von Lernenden im Rahmenlehrplan nicht angemessen reflektiert wird, stoßen örtliche schulische Gremien rasch an die Grenzen ihrer Möglichkeiten.

Hinweis: Im folgenden Quellenverzeichnis sind überlange www-Adressen verkürzt mit den jeweiligen Schlagworten für die Suche angegeben, da die vollständigen Adressen nur schwer lesbar sind und sich in der Schriftform auch kaum für die Suche verwenden lassen können.

- (1) <http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/11682.html>
- (2) <http://www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de/10335.html> (Verfahrensgrundsätze und konzeptionelle Eckpunkte)
- (3) ebenda
- (4) bildungsserver (→ curriculare Materialien/Grundschule → Glossar)
- (5) Seite 5
- (6) Seite 12
- (7) bildungsserver (→ Anhörungsfassung vom 28.11.2014)
- (8) Seite 3 unten
- (9) bildungsserver (→ Gebärdensprache → Anhörungsfassung vom 28.11.2014)
- (10) bildungsserver (→ Fremdsprachen → Anhörungsfassung vom 28.11.2014)
- (11) Seite 6 unten
- (12) bildungsserver (→ 2_Teil_B_Anhoerungsfassung vom 28.11.2014)
- (13) Seite 26
- (14) <http://de.wikipedia.org/wiki/> (→ Menschenrechte)
- (15) Seite 22
- (16) bildungsserver (→ Sachunterricht → Anhörungsfassung vom 28.11.2014)
- (17) Seite 23
- (18) Sandra Reitz/Beate Rudolf: Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR), 2014
- (19) bildungsserver (→ Deutsch_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014)
- (20) bildungsserver (→ Deutsche_Gebaerdersprache → Anhoerungsfassung 28.11.2014)
- (21) Abschnitt „1.1 Ziele und Aufgaben des Unterrichts“, letzter Absatz
- (22) am Ende von Seite 14
- (23) Seite 16
- (24) <http://www.behindertenrechtskonvention.info>
- (25) bildungsserver (→ Kunst_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014)
- (26) am Ende von Seite 3
- (27) Seite 14
- (28) bildungsserver (→ Moderne_Fremdsprachen_Anhoerungsfassung_vom_28.11.2014)
- (29) Abschnitt „1.2 Fachbezogene Kompetenzen“, „Interkulturelle und kommunikative Kompetenz“, Seite 9
- (30) In der Europäischen Union gibt es derzeit 24 Amtssprachen und de facto zwei bis drei Arbeitssprachen. Bei den Vereinten Nationen und der UNESCO gibt es sechs Amtssprachen (die nur im Abschnitt „Spanisch“ korrekt genannt werden) und – wie auch bei der OECD – zwei Arbeitssprachen.
- (31) Abschnitt „1.2 Fachbezogene Kompetenzen“, „Interkulturelle und kommunikative Kompetenz“, Seite 10
- (32) Abschnitt „3 Themen und Inhalte“, Seite 22, letzter Absatz
- (33) <http://en.wikipedia.org/wiki/> (→ territorial entities → English official language)
- (34) Seite 5
- (35) Unterstreichungen durch den Autor
- (36) Teil A, am Ende von Abschnitt „2 Bildungspolitische Themen und Schwerpunkte“, Seite 5
- (37) Teil A, Abschnitt „3 Lernen und Unterricht“, Seite 6
- (38) Teil B, Abschnitt „3.3 Europabildung in der Schule“, Seite 26
- (39) Teil C, Abschnitt „1.1 Ziele des Unterrichts“, Seite 6
- (40) Teil C, Abschnitt „1.1 Ziele des Unterrichts“, Seite 7
- (41) Teil C, Abschnitt „1.1 Ziele des Unterrichts“, Seite 7
- (42) <https://sustainabledevelopment.un.org/focussdgs.html>, Goal 4, Target 4.7

Kritik am RLP-Entwurf WAT (Anhörungsfassung)

I. Bildungspolitische Kritik

Die vorliegende Anhörungsfassung ist ein Affront gegenüber den gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen, die in unterschiedlichen Initiativen Mindeststandards für eine zeitgemäße ökonomische, technische und berufsorientierende Bildung für alle Schülerinnen und Schüler fordern und deren Umsetzung fördern.

Die Anhörungsfassung ignoriert alle Bestrebungen der jüngsten Vergangenheit, auch für die in der Schullandschaft der Bundesrepublik Deutschland sehr heterogen gestalteten Wissens(Teil-)domänen Arbeit, Wirtschaft und Technik einheitliche Bildungsstandards zu entwickeln und durchzusetzen. Bezüge werden weder zu den bisher in Brandenburg besonders relevanten Positionen für ein Integrationsfach aus dem „Kerncurriculum für den Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre“ (1) (KECUBHTW 2006), noch zu den „Bildungsstandards Technik für den Mittleren Schulabschluss“ (VDI 2007) und den „Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss“ (DEGÖB 2004) bzw. den aktuelleren „Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung“ (SEEBER/RETZMANN/REMMELE/JONGEBLOED 2012) deutlich. Gleiches kann für die verabschiedeten Anforderungen an die Berufs- und Studienorientierung sowie für den gemeinsamen Orientierungsrahmen zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. KMK-Erklärung zur Verbraucherbildung; Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen/REVIS 2005) konstatiert werden.

Die Anhörungsfassung orientiert sich deutlich am Berliner Rahmenlehrplan W-A-T für die Integrierte Sekundarschule (2012) und ignoriert auf der anderen Seite die curricularen Entwicklungen im Fach W-A-T im Land Brandenburg. Es wird nicht nur das kaum fachspezifische Komponentenmodell für die Kompetenzentwicklung (S. 4) übernommen, sondern es werden auch die Themen und Inhalte aus dem Berliner Lehrplan (S.20) weitgehend in

(1) Das KecuBHTW wurde in einem interdisziplinären Diskurs von Fachdidaktikern und -didaktikerinnen aus den Bereichen Arbeitslehre, Haushalt, Wirtschaft, Technik und Berufsorientierung verschiedener Universitäten, Experten und Expertinnen mehrerer Landesinstitute sowie Vertretern und Vertreterinnen der Fachverbände als ein konsensfähiges Referenzmodell entwickelt und als Grundlage für den Rahmenlehrplan WAT (2008) genutzt. Berliner Vertreter hatten sich als einige der wenigen Landesvertreter diesem Prozess nicht angeschlossen.

die Anhörungsfassung (S. 21) übertragen. Somit erscheint die Anhörungsfassung als ein schlechtes Update des Berliner Lehrplanes mit dem Blick zurück zur alten Arbeitslehre, zugleich getragen von der Absicht, den Berliner Lehrkräften nach zwei Jahren nicht schon wieder einen neuen Rahmenlehrplan zuzumuten.

Mit dem vorliegenden Entwurf gibt das Land Brandenburg die bildungspolitische Grundsatzentscheidung von 2002 auf, das Fach Arbeitslehre zum Leitfach/Ankerfach für die ökonomische und technische Bildung umzugestalten; diese Grundsatzentscheidung manifestierte sich in der neuen Fachbezeichnung Wirtschaft-Arbeit-Technik. Als Leitfach/Ankerfach hat Wirtschaft-Arbeit-Technik die Aufgabe, Grundlagen für kumulative Lernprozesse zur Gestaltung ökonomisch und technisch geprägter Lebenssituationen und ihrer Bedingungen bereit zu stellen. Weder in den Standards (C2), noch den Themenfeldern (C3) ist davon etwas erkennbar; die Leitfachfunktion wird zwar benannt, aber nicht eingelöst. Nur eine überzeugende Leitfach-/Ankerfachkonzeption ermöglicht es, Forderungen gesellschaftlicher Interessengruppen (zum Beispiel: Bundesverband deutscher Banken e.V., VDI) nach Einführung der Fächer Technik bzw. Wirtschaft in der Stundentafel der allgemeinbildenden Schule fachlich fundiert zu begeben.

Brandenburg hat als eins der ersten Länder im Jahr 1995 das damalige Fach Arbeitslehre (jetzt W-A-T) im Gymnasium verankert. Dieser Beschluss führte zu der Konsequenz, dass W-A-T am Gymnasium ein spezifisches Profil erhielt und mit den

Fächern Technik und Wirtschaftswissenschaften in der gymnasialen Oberstufe (GOST) weitergeführt wurde. Dieser besonderen Konstellation wurde in den Rahmenlehrplänen durch ein besonderes Themenangebot und angepasste Standards Rechnung getragen. Auf diese Konkretisierung wird im neuen Entwurf verzichtet. In der Anhörungsfassung passen somit die Standards nicht zu diesem spezifischen Bildungsverlauf (Grundschule 5/6 und Gymnasium 8/9) im Land Brandenburg. Gleiches trifft auf die Themenfelder zur Berufs- und Studienorientierung zu. Sie stehen nicht im Einklang mit der spezifischen biografischen Situation der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium im 8. und 9. Jahrgang. Darüber hinaus verfehlen die unstrukturierten übrigen Themenfelder (für Details siehe unten) den Anspruch, Grundlagen im Bereich der technischen und ökonomischen Bildung zu vermitteln und einen Anschluss an die Fächer Technik und Wirtschaftswissenschaften in der GOST zu ermöglichen.

Qualitätsentwicklung im Unterricht erfordert auch Kontinuität. In den vergangenen zwölf Jahren haben die Brandenburger Lehrkräfte mit Engagement an der unterrichtlichen Realisierung der Konzeption für eine arbeitsorientierte Bildung für alle Schülerinnen und Schüler (Rahmenplan W-A-T Sekundarstufe I von 2002, modifiziert 2008) gearbeitet. Es wurden zahlreiche praxisnahe und didaktisch fundierte Materialien entwickelt. Einschätzungen aus unterschiedlichen Quellen haben gezeigt, dass z.B. einzelne Themen in der Grundschule und der Sekundarstufe I sich in der Praxis bewährt haben, andere modifiziert werden mussten. Eine Rahmenplanentwicklung, die der Qualitätsentwicklung des Fachunterrichts dienen will, muss dies aufnehmen. Stattdessen wird ein RLP-Entwurf vorgelegt, der ohne Grund tabula rasa macht und neue Inhalte und Standards (deren Qualität unten eingeschätzt wird)

Die vorliegende Anhörungsfassung ignoriert die besonderen schulorganisatorischen Bedingungen im Land Brandenburg, vor allem bezüglich

des gymnasialen Lernangebots. Die vorliegende Anhörungsfassung ignoriert die Entwicklung der schulischen Praxis im Land Brandenburg und unterminiert so die Qualitätsentwicklung des Unterrichts an den eigenen Schulen. 3 verpflichtend einführt. So unterminiert das Land die Qualitätsentwicklung des Unterrichts an den eigenen Schulen.

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion zu didaktischen Anforderungen der Inklusion wird verstärkt die Aufgabe der Fächer angemahnt, für unterschiedliche Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Themen und Anforderungen zu dem „gemeinsamen Gegenstand“ auszuweisen, um den Lehrkräften die Differenzierung nach Inhalten, Anforderungen und Zugangsweisen zu erleichtern. Der RLP-Entwurf enthält dazu eine Niveaustufentabelle; die darauf bezogenen Standards bieten, wie unten ausgeführt wird, den Lehrkräften kaum Orientierung. Die Themenfelder enthalten keine Anknüpfungspunkte für eine Differenzierung im Unterricht. Gerade das Fach W-A-T hat eine breite Palette von inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten für unterschiedliche Zugänge und Bearbeitungsweisen des „gemeinsamen Gegenstandes“. Die Potentiale des Faches für eine inklusive Schule werden im RLP überhaupt nicht erkennbar.

Die vorliegende Anhörungsfassung löst den bildungspolitischen Anspruch, die Potentiale der einzelnen Fächer für eine inklusive Schule zu erschließen und aufzuzeigen, nicht ein. Für einen gemeinsamen RLP für die beiden Länder Berlin und Brandenburg mit unterschiedlichen Fachtraditionen folgt aus den oben genannten Positionen die Empfehlung, Fachkonzept, Kompetenzen und Standards auf dem State of the Art der Fachdidaktiken zu beschreiben und bei den Inhalten die Themenfelder und Themen der geltenden Rahmenlehrpläne beizubehalten, soweit dies nicht den Kompetenzen und Standards widerspricht und die Unterrichtspraxis nicht begründet andere Lösungen nahelegt.

II. Fachdidaktische Kritik

Zum Abschnitt 1.1: Ziele des Unterrichts

Die Funktion des Faches W-A-T im Rahmen einer zeitgemäßen Allgemeinbildung wird nur unzureichend bestimmt (vgl. Anmerkungen oben zu „Leitfach/Ankerfach“). Es fehlt eine klare Beschreibung des Fachkonzepts, die übergreifenden Kompetenzen des Faches sowie die sie untersetzenden Teilkompetenzen der Gegenstandsbereiche werden nicht definiert. Der Beitrag des Faches zu einer emanzipatorischen Bildung, die auf Selbstbestimmung, Mündigkeit und Autonomie der Jugendlichen gerichtet ist, muss in den Zielen und Standards klar bestimmt werden. Ein Fach, das dieses nicht formuliert, kann seinen Beitrag zur Allgemeinbildung nicht erklären.

Auch die Gegenstandsbereiche werden weder definiert noch ihre Beziehung richtig dargestellt. Wie werden Arbeit/Beruf, Technik, Wirtschaft in diesem allgemeinbildenden Fach W-A-T verstanden? Ist die „Arbeit mit dem Lehrbuch“ in diesem Kontext „Arbeit“? Geht der angewendete Technikbegriff überhaupt über das „Artefaktische“ hinaus? Offensichtlich ist, dass die Begriffe Arbeit und Beruf relativ zufällig benutzt werden. Arbeit ist eine Erschließungskategorie für ökonomisch und technisch bestimmte Lebenssituationen und verbindet somit die Gegenstandsbereiche Wirtschaft, Technik und Beruf. Da diese curriculare Funktion der Arbeit nicht erkannt wurde, erzeugt dieser Entwurf eine neue Trennung, die in den Standards augenfällig wird: Systeme/Entwicklung/Nachhaltigkeit (in) der Wirtschaft, Systeme/Entwicklung/Nachhaltigkeit (in) der Arbeitswelt, Systeme/Entwicklung/Nachhaltigkeit (in) der Technik.

Schließlich sei noch auf Sätze verwiesen, die Sachverhalte als Tatsachen ausgeben, die in der Wissenschaft in empirischer und normativer Hinsicht strittig diskutiert werden. Ein Beispiel: „Die moderne Welt ist durch eine wachsende Vernetzung mit der Wirtschaft gekennzeichnet. Wirtschaftliche Anforderungen werden in zahlreichen Lebensbereichen vielfältiger und komplexer“ (S.4). Was würden Systemtheoretiker und Ethiker zu diesen Aussagen wohl anmerken?

Zum Abschnitt 1.2, hier: Kompetenzmodell und Kompetenzbeschreibungen

In der vorliegenden Anhörungsfassung werden nur Kompetenzdimensionen in Anlehnung an die

Beschlüsse der KMK über Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer ausgewiesen. Ein Kompetenzmodell, das kontextspezifische Leistungsdimensionen einer wirtschaftlichen, arbeitsbezogenen und technischen Handlungskompetenz (vgl. Anhörungsfassung, S. 5) überschaubar aufzeigt, wird nicht deutlich.

Das in der Anhörungsfassung vorgestellte Kompetenzmodell des Faches Wirtschaft-Arbeit-Technik (S. 5) ist nicht fachspezifisch und vor allem kennzeichnet es ausschließlich – nicht ganz systematisch – die Dimensionen einer Kompetenz (kognitiv, emotional, kommunikativ, handlungspraktisch). Es gelingt nicht, die Kompetenzen als „kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Leutner 2006, S. 4) zu bestimmen und strukturiert zu beschreiben. Nur so kann aber ein Kompetenzstrukturmodell die wesentlichen Faktoren erfassen, die z.B. die Kompetenzen zur Teilhabe in einem Lebensbereich bestimmen. Ein prägender Faktor in W-A-T ist z.B. die Gesellschaft, weil (ökonomisch bestimmte) Lebenssituationen von gesellschaftlichen Institutionen beeinflusst und von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen reguliert werden. Zur Erklärung, Bewältigung und Gestaltung der eigenen Lebenssituation bedarf es immer der Interaktion mit Institutionen und der Teilhabe an der Gestaltung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Die o.g. länderübergreifenden Standards modellieren die Kompetenzen deshalb auf Mikro-, Meso-, Makroebene. So erhalten Kompetenzmodelle und Kompetenzen eine fachspezifische Orientierungsfunktion für den Unterricht und ermöglichen die Verständigung über das Fach hinaus.

Das sog. Kompetenzmodell im Entwurf legt als Ziel nahe eine „wirtschaftliche, arbeitsbezogene und technische Handlungskompetenz“. Aber worin besteht diese Handlungskompetenz? Das müsste in dieser Zielbeschreibung doch ausgedrückt werden, denn Lehrkräfte, Eltern, Schüler, Unternehmen usw. wollen es wissen. Die Anhörungsfassung begnügt sich jedoch mit einer Leerformel.

Auch die Beschreibung der Dimensionen des Kompetenzmodells ist sehr allgemein und unterkomplex. Als Beispiel sei „Bewerten und Entscheiden“ herausgegriffen. Bewertungsgrundlage seien „ar-

beitsweltliche, wirtschaftliche und wissenschaftliche Denkmethode und Erkenntnisse“ (der Leser fragt sich natürlich, welche Denkmethode und Erkenntnisse Bewertungskriterien sein sollen). Nun werden ja in der öffentlichen Diskussion wirtschaftlicher und technischer Entwicklungen in westlichen Gesellschaften gerade ethische Maßstäbe eingebracht. Aber Schülerinnen und Schüler dürfen nicht lernen, ethische Maßstäbe an Entwicklungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt zu richten?!! Das widerspricht nicht nur den Schulgesetzen und den jeweiligen Fachdidaktiken, sondern auch allen Erkenntnissen der Förderung moralischer Kompetenzen in der Schule. Sachliche und moralische Dimensionen der Urteilsbildung sind aneinander gebunden. In Begründungen gehen immer Werte ein. „Bewerten und Entscheiden“ wäre somit auch einer der Anker für „Demokratieerziehung“ in W-A-T.

Zum Abschnitt 1.2: Basiskonzepte System – Entwicklung – Nachhaltigkeit

Basiskonzepte sollen laut RLP-Entwurf Lehrkräften helfen, Lerninhalte zu strukturieren. Sie können auch, das steht nicht im Entwurf, die Anschlussfähigkeit des Wissens ermöglichen, wenn Schülerinnen und Schüler im Neuen bekannte Strukturen entdecken und mit erworbenem Wissen verbinden können. Um diese Funktionen erfüllen zu können, sind die drei Basiskonzepte aber zu allgemein. Sie müssen konkretisiert werden, d.h. alle Elemente eines Basiskonzepts, die für die Grundlagen zum kumulativen Lernen relevant sind, müssten dargestellt werden (wie dies Entwürfe anderer Fächer auch tun). Diese Elemente müssten dann in den einzelnen Themenfeldern verankert sein. (Noch besser wäre es, von Konzepten auszugehen, die in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verankert sind. Dann könnten die Schülerinnen und Schüler von ihren Erfahrungen aus zu fachlichen Kernen vordringen.)

Nichts von alledem leistet der vorliegende Entwurf. Die Übersicht auf S. 7 oben dokumentiert ein Konglomerat und macht die Konzeptionslosigkeit und fehlende Systematik im Umgang mit Basiskonzepten als Elementen der Curriculumentwicklung deutlich. In der Anhörungsfassung werden einige Bereiche der jeweiligen Konzepte in eher assoziativer Form benannt (die sog. inhaltlichen Schwerpunkte) und teilweise fachlich fragwürdig formuliert (z.B.

„Wirtschaftliche Entscheidungen sind systemische Entscheidungen...“, S. 6; die ökonomische Verhaltenstheorie kommt da zu völlig anderen Ergebnissen). Eine desorientierende Formulierung ist auch die Aussage zu Technischen Systemen: „Technische Systeme sind durch die Funktion gekennzeichnet, Stoff ..., Energie und/oder Information zu wandeln, zu transportieren und ggf. zu speichern. Technische Systeme besitzen eine innere Elementstruktur.“ Hiermit wird auf eine rein technizistische Betrachtungsweise orientiert und sozio-technische Beziehungen ignoriert.

Dass der Ansatz der Basiskonzepte seine Funktionen (lt. Entwurf Strukturierung der Lerninhalte, Leistungsbewertung, Lernberatung) nicht erfüllt, wird an seiner Anwendung in den Standards (siehe unten) und in den Themen und Inhalten deutlich. Als Beispiel sollen 3.3 Planung und Fertigung einfacher Produkte (P3) und 3.4 Grundlagen der Wirtschaft (P4) dienen. In der Rubrik „Beitrag zur Entwicklung der Basiskonzepte“ erwartet man Elemente der drei Konzepte, die die Inhalte des Themas strukturieren. Stattdessen findet man zu „System“ im P3 die Aussage, „Systemische Betrachtung von Maschinen: Sie bestehen aus Elementen und erfüllen Funktionen“ (S. 25). Es handelt sich um die Jahrgangsstufen 5/6. Als einführender Hinweis (oder Zielstellung!?) erscheint „Der Gebrauch von Werkzeugen und mindestens einer Maschine sowie Gebrauchseigenschaften von Werkstoffen werden praktisch kennengelernt.“ Inwieweit „praktisch kennenlernen“ ein passender Operator ist, sei dahingestellt. Aber warum systemische Betrachtungen nun gleich an Maschinen erfolgen sollen, wo es doch um eine dominant manuelle Werkstoffbearbeitung geht, ist unverständlich. Ebenso antiquiert wird auch noch unter Inhalten dann eine „Werkzeug- und Werkstoffkunde“ (nicht nur an dieser Stelle) ausgewiesen.

Analog konfus sind die Darstellungen zu P4. Hier wird betont, der einzelne sei mit dem Wirtschafts- und Beschäftigungssystem vernetzt (im Text heißt es, der einzelne sei mit Fragen des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems vernetzt, S. 26; – wie kann man sich das vorstellen?). Zu „Entwicklung“ steht, dass Kenntnisse über wirtschaftliche Entwicklungen die Basis seien, auch Gestaltungsmöglichkeiten wirksam wahrnehmen zu können. Das ist eine normative Aussage, aber keine strukturierende;

abgesehen davon in dieser Formulierung einfach falsch, weil mindestens Demokratie-Kompetenzen auch zu dieser Basis gehören. Zur „Nachhaltigkeit“ heißt es sinngemäß, Wirtschaftskenntnisse befähigten zur nachhaltigen Mitgestaltung. Abgesehen davon, dass ‚nachhaltige Mitgestaltung‘ eine unpräzise Begriffsbildung ist, dient auch diese Erläuterung nicht der Strukturierung, sondern ist möglicherweise als Motivationshilfe zu verstehen.

In weitgehend allen Themenfeldern sind die Erläuterungen zu den Basiskonzepten gleich. Sie dienen nicht der Strukturierung, weil sie nicht in den Inhalten des Faches verankert, sondern als Fassade den Inhalten umgehängt wurden. Sie enthalten Allgemeinplätze, deren Erkenntniswert nicht erkennbar ist.

Zu Abschnitt 2: Standards

Die Überschrift „Kompetenzen und Standards“ lässt erwarten, dass in diesem Abschnitt Kompetenzen den Standards zugeordnet werden, so dass man die grundsätzliche Realisierbarkeit der Kompetenzen einschätzen kann. Die (Teil-)Kompetenzen werden aber in diesem Kapitel gar nicht genannt. Damit geht eine wesentliche Qualität, nämlich die Transparenz der Zielebene des RLP verloren. Oben wurde schon angemerkt, dass die Niveaustufentabelle die Besonderheit von W-A-T am Brandenburger Gymnasium nicht berücksichtigt. Die Schülerinnen und Schüler können sich weder auf dem Niveau der Berufsbildungsreife noch auf dem des Mittleren Schulabschlusses/ Fachoberschulreife befinden. Die Standards können deshalb für das Gymnasium in Brandenburg kaum Orientierungskraft besitzen.

Die Standards werden in der Anhörungsfassung durch die Niveaustufentabelle, Basiskonzepte und die Dimensionen des sog. Kompetenzmodells konstruiert. Da Standards nach inhaltlicher Komplexität und Operatoren gebildet werden, müssten nach der Konstruktion des Entwurfs die Basiskonzepte vor allem die inhaltliche Komplexität liefern. Da die Basiskonzepte aber – wie oben gezeigt –

nicht konkretisiert wurden, ist die Inhaltsdimension der Standards mager. Als Beispiel soll 2.1 „Mit Fachwissen umgehen“ dienen. Unter „Systeme der Wirtschaft“ werden „wirtschaftliche Zusammenhänge“ (darunter kann man sich vieles vorstellen) in Haushalt und Betrieb sowie das „Wirtschaftssystem“ genannt. Unter „Entwicklung der Wirtschaft“ werden „Wandel in der privaten Haushaltsführung“ und „wirtschaftliche Entwicklung“ genannt. Unter „Nachhaltigkeit in der Wirtschaft“ werden „umweltbezogene, soziale, wirtschaftliche Folgen des Konsums“ und „Kriterien der Nachhaltigkeit“ (die aber nicht benannt werden) genannt. Es wird also vor allem nur der Begriff des jeweiligen Basiskonzepts in diesen Standards wiederholt bzw. variiert; was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich beherrschen sollen, bleibt unklar. Die Standards zu „Mit Fachwissen umgehen“ lassen also nicht erkennen, was die Schülerinnen und Schüler können sollen, sie haben damit keine orientierende Funktion für den Unterricht und können keine Basis für Lernprozessberatung und Leistungsfeststellung bilden.

An der Dimension „2.2 Methoden einsetzen“ ist zu erkennen, wie eng der RLP-Entwurf die Methoden sieht, die Schülerinnen und Schüler für ihre Berufs- und Studienorientierung und die Bewältigung sowie Gestaltung ökonomischer und technischer Lebenssituation und ihrer Bedingungen sehen. Es gibt nur drei Methoden: die Reflexion von Realbegnungen, Planen und Fertigen sowie Informationen erschließen.

An den Standards zu „2.3 Bewerten und Entscheiden“ zeigt sich zum einen die schon oben angemerkte fehlende ethische Dimension von Bewertungen, zum anderen die Grenzen dieser Gliederung: „Testen ... von Produkten ...“ ist eine Methode, „Organisieren ...“ ebenfalls eine handlungspraktische Dimension einer Kompetenz, „Handeln in wirtschaftlichen Kontexten/ Handeln in technischen Kontexten“ kann allen Dimensionen zugeordnet werden. Ähnliches findet man auch in der Dimension „2.4 Kommunizieren“, wo u.a. Gruppenar-

beit genannt und (ein wenig) niveaudifferenziert wird. Wie beliebig diese Zuordnungen sind, zeigt sich auch daran, dass Entwürfe anderer Fächer zu ganz anderen Zuordnungen kommen. In der vorliegenden Anhörungsfassung sind die Beziehungen zwischen Basiskonzepten, Kompetenzmodell und Standards nicht konsistent. Unzureichend bestimmte Basiskonzepte, die nicht auf die Teildomänen Beruf, Technik, Wirtschaft bezogen werden und nicht fachspezifische Kompetenzbereiche führen zu Standards, die weder eine Entwicklungs- noch Überprüfungsfunktion für das Fach W-A-T erfüllen können. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass man in der vorgelegten Anhörungsfassung auf dem Weg über die Kompetenzdimensionen und (nicht durchgearbeitete) Basiskonzepte nicht zu präzisen Standards kommt. Die o.g. Vorschläge u.a. der fachdidaktischen Gesellschaften sind da viel weiter, weil sie die Kompetenzdimensionen fachlich durchgearbeitet haben und so nachvollziehbare und inhaltlich substantielle Kompetenzmodelle, Kompetenzen und Standards entwickelt haben.

Zu Abschnitt 3: Themen und Inhalte

Die Übersicht weist neun verpflichtende und vier fakultative Themen aus. Wie oben schon erwähnt, fallen aus Brandenburger Sicht ganze Themenfelder („Infrastrukturen“, „Produktion und Unternehmen“ bis auf ökonomische Aspekte von Unternehmen,) ganze Themen und Teilthemen des Themenfeldes „Haushalt und Konsum“ sowie das Thema „Strukturwandel und Zukunft der Arbeit“ weg.

Aus der Übersicht geht hervor, dass es wirtschaftliche, berufsorientierende und produktionsprojektorientierte Themenschwerpunkte gibt. Letztere sollen wohl technische Bildung ermöglichen. In das Zentrum rückt ein stark verkürztes Verständnis von Technik, das sich an handwerklicher Arbeit orientiert und für den Werkunterricht in der Mitte des vorigen Jahrhunderts prägend war. Zentrale Themen der technischen Bildung, wie Innovation und Technologieentwicklung, Mobilität, Versorgungssicherheit werden ignoriert. Technische Bildung umfasst

weit mehr, als die Fähigkeit, technische Werkzeuge zu gebrauchen, wie in der Anhörungsfassung angelegt. Technisch gebildete Menschen beherrschen System-Denken und interagieren bewusst mit der durch Kultur, Wirtschaft und Sozialem beeinflussten Gesellschaft. Technische Grundbildung befähigt die Jugendlichen, konstruktiv an dieser Welt teilzuhaben. Davon ist der Entwurf allerdings sehr weit entfernt. Auch die Berufs- und Studienorientierung wird verkürzt. Durch den Wegfall des Themas „Strukturwandel und Zukunft der Arbeit“, das ja eigentlich für das Basiskonzept „Entwicklung“ wesentlich wäre, wird den Schülerinnen und Schülern ein fundamentales Entscheidungskriterium für ihre Berufs- und Studienwahl sowie Analyse Kriterien zum Wandel der Arbeitswelt vorenthalten.

Da die Themenschwerpunkte nicht miteinander verknüpft sind, verstellt der Entwurf zugleich die Verbindungen von Wirtschaft und Technik. Dies ist erklärbar, weil der RLP-Entwurf Arbeit nicht als Themen erschließende Kategorie begreift (siehe oben). So werden die Vorteile integrativer Fächer nicht genutzt und damit ihre Legitimation als Leitfächer in Frage gestellt.

Es wird beansprucht, dass die verpflichtenden Themenfelder im Sinne eines Spiralcurriculums aufeinander aufbauen (S. 21). Da dies an den Überschriften nicht erkennbar ist, soll das Themenfeld „Grundlagen der Wirtschaft (P4)“ für die 7./8. Jahrgangsstufe als Beispiel herangezogen werden. Hier soll es um grundlegende Kenntnisse gehen, aber die zwölf- bis vierzehnjährigen Schülerinnen und Schüler sollen sich fundiert u.a. auch mit der Einkommensstruktur und Einkommensentwicklung, dem Finanz- und Kapitalmarkt und den Ursachen und der Vermeidung von Arbeitslosigkeit auseinandersetzen. Auch einem ökonomischen Laien dürfte einsichtig sein, dass dies unmöglich ist. Als spiralcurricular komplexer wird das Themenfeld „Unternehmerisches Handeln (P7)“ eingeschätzt und in der Doppeljahrgangsstufe 9/10 verortet, dabei geht es in diesem Themenfeld nur um die Koordinationsinstitution Betrieb/Unternehmen und nicht um

gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen und Problemfelder. Der Anspruch einer spiralcurricularen Ordnung wird also nicht eingelöst.

Bezüglich der auf Technik bezogenen Themen, die im verpflichtenden Bereich auf das Planen, Fertigen, Darstellen und Bewerten von Produkten mit unterschiedlicher Komplexität reduziert werden, ist fraglich, inwieweit Schulen – und hier nicht nur Gymnasien – überhaupt die materiellen Voraussetzungen haben, um diese umzusetzen. Brandenburgischen Schulen halten nicht durchgängig die Ausstattungsstandards, wie sie an Berliner ISS umgesetzt sind. Werkstattmeister sind grundsätzlich in Brandenburg nicht vorhanden. Darüber hinaus mangelt es auch den auf Technik bezogenen Themen an Kumulativität. Bereits in der Jahrgangsstufe 5/6 wird das Skizzieren am PC angeregt und auf den Werkstoff Holz orientiert. In der Jahrgangsstufe 7/8 wird dann auf CAD/CAM und „verschiedene Werkstoffe“ verwiesen. In der Jahrgangsstufe 9/10 geht es dann um „Gegenstände aus verschiedenen Materialien“ (Warum nicht mehr Werkstoffe?) und nur noch schlicht um „technische Kommunikation“ (S. 30). Mit der mehrfachen Orientierung auf Werkstoff- und Ma-

schinenkunde offenbaren die Autoren auch ein bestimmtes lerntheoretisches Verständnis: Es geht nicht um Aneignung, sondern um eine lehrerzentrierte „Kunde“ nach dem Vorbild der Meisterlehre – klassischer Behaviorismus. Die Wurzeln liegen im 19. Jahrhundert bei Viktor Della-Vos, der 1869 die ersten Grundlehrgänge für eine industrieorientierte Berufsausbildung an der „Kaiserlich-Technische Schule“ in Moskau einführte.

Fazit:

Der RLP-Entwurf ist ein Fake: reine Fassade ohne Substanz. Lautete das erste Kapitel im ersten Rahmenplan für das neue Fach Arbeitslehre im Land Brandenburg Anfang der neunziger Jahre noch hoffnungsvoll „Von der Polytechnik zur Arbeitslehre“, so müsste nun die Überschrift lauten „vom emanzipatorischen Bildungsanspruch des Faches W-A-T zurück zum Werkunterricht des vergangenen Jahrhunderts, ergänzt durch eine Prise Wirtschaft und berufliche Orientierung“. Dieser Lehrplanentwurf ist ein Schlag ins Gesicht zahlreicher engagierter Lehrkräfte für W-A-T nach der politischen Wende und eine Bankrotterklärung der für die Rahmenlehrplanentwicklung Verantwortlichen.



Einladung zum Arbeitslehre-Stammtisch

**Am letzten Montag des Monats (außer in den Schulferien) Restaurant s...cultur
Erkstraße 1, 12043 Berlin-Neukölln
(direkt neben dem Rathaus Neukölln, U-Bahn U7 - Rathaus Neukölln)**

Stellungnahme der Mitgliederversammlung vom 6. März 2015 zur Anhörungsfassung des Rahmenlehrplans WAT (Berlin/Brandenburg)

1. Die Kompetenzen im Kompetenzmodell sind sehr diffus formuliert. Andere Rahmentexte – etwa das „Kerncurriculum Arbeitslehre“ im Land Hessen von 2009 – benennen die Kompetenzen konkreter, insbesondere die für die Arbeitslehre wichtige Gestaltungskompetenz, und können als Beispiel dienen.
2. Standards beim Fachwissen sind unscharf, teilweise beliebig.
3. Inklusion und Sprachbildung (deren Stärkung Anlässe für den RLP waren) sind nicht berücksichtigt.
4. Der Charakter von WAT als „Leitfach für Duales Lernen“ und „praktisches Lernen“ ist nicht erkennbar. Wünschenswert wäre ein eigener Abschnitt, der auch auf Chancen des praktischen Unterrichts für Inklusion eingeht.
5. Die späte Beteiligung der Schulen (z.B. über Studententage) hätte zu einem frühen Zeitpunkt, als noch mehr Gestaltungsräume bestanden, durchgeführt werden sollen. Wichtige gesellschaftliche Akteure (Gewerkschaften, Arbeitsgeberverbände, IHK, Handwerkskammern...) sind aber bisher gar nicht einbezogen worden. Eine strukturierte Einbeziehung wird dringend empfohlen.
6. Teilungsunterricht und Projektunterricht sollte im RLP stärker berücksichtigt und gefordert werden.
7. Die 12 Dimensionen der Arbeitslehre sollten neben den neuen Basiskonzepten im RLP genannt werden. Sie stehen für den multiperspektivischen und interdisziplinären Ansatz im WAT-Unterricht.

8. Die theoretischen Fundamente und Bezüge der Arbeitslehre werden nicht deutlich. Dies schwächt dauerhaft die Position des Faches insbesondere (für die Einführung) im Gymnasium.

9. Neben den o.g. 8 Punkten gibt es viel Kritik im Detail. So fehlt das Themenfeld Ernährung weitgehend, die integrierende Perspektive der Arbeit wird fälschlicherweise als Fach bezeichnet. Doch diese Punkte bleiben individuellen Kommentaren zum RLP vorbehalten.

Aus diesen Stellungnahmen ergibt sich die Forderung einer Verschiebung der Einführung des RLP um ein Jahr, um die notwendige offene Debatte weiterführen zu können. In der kommenden Mai Ausgabe der regelmäßig erscheinenden GATWU-Publikation „FORUM ARBEITSLEHRE“ wird die intensive Auseinandersetzung mit der Rahmenlehrplanentwicklung einen Schwerpunkt bilden.

Bei Interesse können Sie nähere Informationen dazu per E-Mail (hoge@gatwu.de) erhalten.

Diese Stellungnahme ist Frau Sandra Scheeres, Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Land Berlin), Herrn Günter Baaske, Minister für Bildung, Jugend und Sport (Land Brandenburg), dem LISUM Berlin-Brandenburg, den Fachaufsichten WAT Berlin und Brandenburg und der Rahmenlehrplangruppe WAT Berlin/Brandenburg übermittelt worden.

✍ Bernd Meier, Hermann Zöllner, Dieter Mette, Juliane Schulze

Jahrestagung 2015 der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften zu Berlin „Wirtschaft, Arbeit, Technik als Beitrag zur Allgemeinbildung im nationalen Kontext“ Potsdam, 24. Febr. 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Die bildungspolitische Absicht, einen gemeinsamen Rahmenlehrplan für die Länder Berlin und Brandenburg zu erarbeiten, wird uneingeschränkt unterstützt.

2. Die Hauptkritik der fachdidaktischen Gesellschaften und der anwesenden Lehrkräfte richteten sich darauf, dass der RLP hinter dem Stand der

Fachdidaktiken zurückbleibt bzw. ihn ignoriert und für die Planungsarbeit der Lehrkräfte keine Hilfe darstellt, weil er den Fachkonferenzen alle curricularen Aufgaben überlässt.

3. Generell scheinen die Themen und Inhalte überfrachtet, die Relationen Pflicht- zu Wahlpflichtbereiche sollte noch einmal überdacht werden.

Für die weitere Arbeit am Plan sollten folgende Hinweise berücksichtigt werden:

Kapitel 1

- Eine klare Zielorientierung fehlt. Insbesondere gelingt es nicht, das Fachkonzept exakt zu beschreiben, da unter anderem die curriculare Funktion der Arbeit nicht erkannt und für die Integration der Gegenstandsbereiche des Faches nicht ausreichend genutzt wird.
- Die Funktion des Faches im Rahmen einer zeitgemäßen Allgemeinbildung wird nicht klar herausgestellt. Betont werden sollte neben der Leitfachfunktion für das „Duale Lernen“ bzw. „Praxislernen“ auch W-A-T als Leit- bzw. Ankerfach für die technische und ökonomische Bildung sowie für die Berufs- und Studienorientierung. Die kann umso besser erreicht werden, wenn W-A-T als ein Verbundfach (nicht Integrationsfach) angelegt wird. Diese Auffassung wird insbesondere durch die lerntheoretische Auffassung gestützt, dass die wichtigste Voraussetzung für kumulative und anspruchsvolle Lernprozesse gerade nicht formale Schlüsselkompetenzen sind, sondern eine solide und gut organisierte Wissensbasis.
- Die Teildomänen des Faches Technik, Wirtschaft, Haushalt und Beruf sollten inhaltlich explizit bestimmt werden. Hier könnten die KMK-Materialien zum Lernfeld Arbeitslehre von 1987 genutzt werden. Arbeit ist als Erschließungsperspektive für die Teildomänen eindeutig zu konzeptualisieren. Arbeit im Gegensatz zu Beruf konstituiert keinen eigenen Inhaltsbereich.
- Dem Kompetenzmodell wird weitgehend zugestimmt, wenngleich betont wird, dass ein domänenspezifisches Kompetenzmodell eindeutig orientierender wäre. Die Fachdidaktiken bieten mehrere konsensfähige Vorschläge. Dieses Modell führt zu einer Überbetonung der formalen Bildung der Lernenden. Die Komponenten sind klarer in ihrer Fachspezifik zu beschreiben. Beispielsweise enthält die Komponente „Methoden einsetzen“ nicht die wesentlichen Methoden des Faches. Der Methodenpluralismus ist aufgrund der Domänenspezifik des Faches ein zentrales Merkmal.
- Die ausgewiesenen Basiskonzepte, die die Inhalte durch ihre synchrone, diachrone und normative Perspektive strukturieren können, erscheinen tragfähig, bedürfen aber der deutlichen Überarbeitung und Konkretisierung. Der Systembegriff muss auch sozialwissenschaftlich gefasst, der Nachhaltigkeitsbegriff erweitert werden. Es gelingt in diesem Plan nicht im Ansatz, die Basis-

konzepte und Kompetenzen für die Curriculum-Gestaltung durchgängig zu nutzen.

Kapitel 2

- Das Kompetenzmodell ist nicht nachvollziehbar. Hier fehlen vor allen Dingen kontextbezogene konkrete Aussagen zu einer wirtschaftlichen, arbeitsbezogenen und technischen Handlungskompetenz.
- Die orientierende und strukturierende Funktion der Basiskonzepte wird für die Lehrkräfte nicht deutlich.
- Das im Entwurf angelegte Modell für die Niveaustufung ist formal und für die tägliche Unterrichtsplanung, die Lernstandsanalysen und die individuelle Förderung wenig hilfreich.
- Die Standards sind auf das Wesentliche zu konzentrieren. Die Stufung ist kaum zu erkennen und aus Sicht aller Fachdidaktiken nicht haltbar.
- Die Standards müssen den veröffentlichten Standards der einschlägigen Fachdidaktiken vergleichbar sein, wenn das Fach eine Leitfachfunktion beansprucht.

Kapitel 3

- Das Kapitel erscheint in hohem Maße unfertig. (Dabei geht es nicht nur um den Hinweis „Mögliche Vernetzungen: Hinweise werden später ergänzt.“ – das ist wenig überzeugend.) Das betrifft die fehlenden Hinweise zu möglichen Vernetzungen, die Strukturierung durch Basiskonzepte, die Systematik der Inhaltskonkretisierung durch Stichpunkte sowie die Verbindung mit Kompetenzen und Standards.
- Es gelingt absolut nicht, die Basiskonzepte in fachspezifischer Weise aufzugreifen und als Strukturierungshilfen zu nutzen.
- Die angebotenen Themenfelder und Inhaltsangebote sind deutlich mit Blick auf Bewährtes zu erweitern.
- Die Inhalte erscheinen durch die nicht begründete Auswahlmöglichkeit beliebig. Dabei handelt es sich auch um Themen, die gemeinhin als zum Kern des Faches gehörig angesehen werden („Verbraucherbildung: Finanz- und Konsumkompetenz“).
- Einzelne Themen sind fachlich falsch (Grundlagen der Wirtschaft, Unternehmerisches Handeln), andere fachdidaktisch veraltet (P3, P6, P9) (vgl. Beiträge von Bernd Remmele und Regine Bigga).
- Die Themen sind nicht so angelegt, dass die Gegenstandsbereiche, wo es sinnvoll ist, verknüpft werden. Damit werden Potenziale des Verbundfaches nicht genutzt.

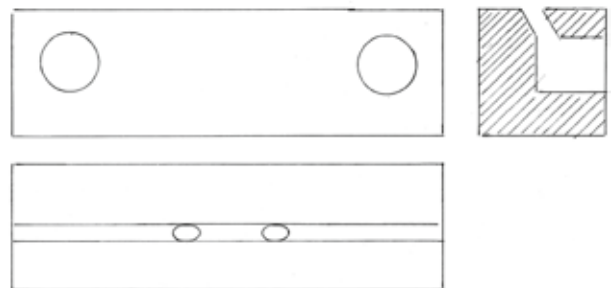
✍ Martin Karner

Stradivari – der Handysound

Es handelt sich um einen hölzernen Verstärker aus einem leichten, feinhjährigen Nadelholz (Fichte). Das in eine schräge Nut eingesteckte Handy muss mit Schallaustrittöffnungen über Bohrungen auf dem Grund der Nut liegen. Diese Bohrungen führen schräg verlaufend zu zwei großen Grundbohrungen in der Front des Holzklotzes.

Im günstigen Falle können Töne ohne jegliche Elektronik verstärkt gehört werden. Der Materialpreis liegt bei 1 bis 2 Euro.

Weitere Informationen können bei Martin Karner (martkarma@yahoo.de) oder im IBBA eingeholt werden.



Prinzip-Darstellung ohne Maße – die tatsächlichen Maße sind vom Handy-Typ abhängig.



Die Verbindungsbohrungen zu den großen Frontöffnungen werden im Schraubstock ausgeführt:

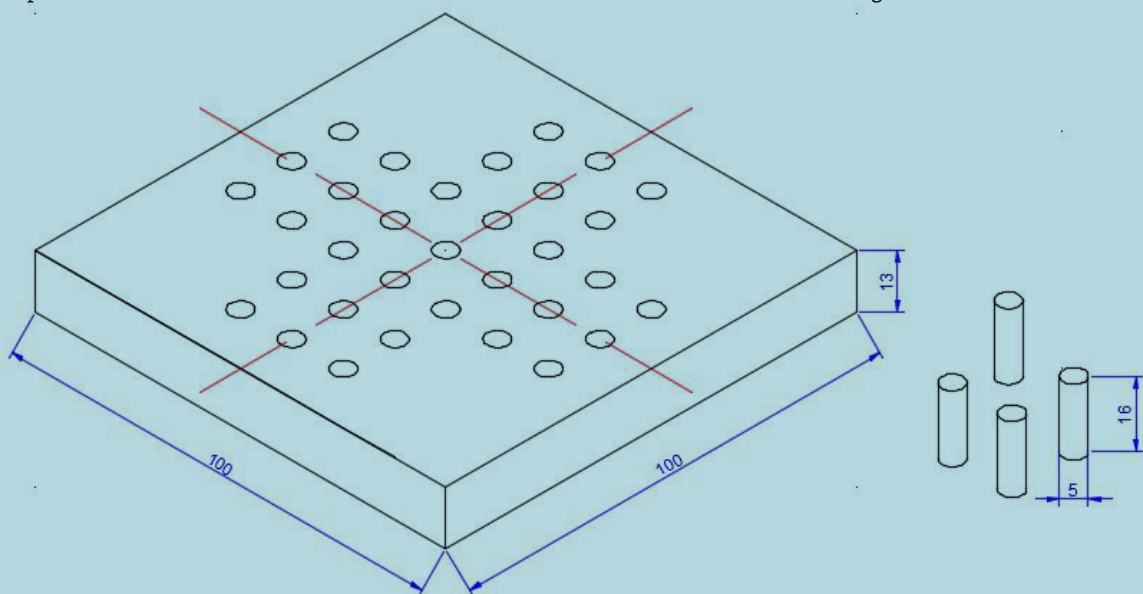


fertiges Produkt

Das Werkstück mit Tradition

In der 45-jährigen Geschichte der Berliner Arbeitslehre gibt es ein Werkstück, das eine traurige Berühmtheit erlangt hat. Das Steckspiel, auch Solitär, wurde im Laufe von „Projekten“ unzählige Male gebaut. Eher selten überzeugte das fertige Werkstück durch technisch/handwerkliche Präzision. Besonders fachfremd unterrichtende Lehrer verkennen die Schwierigkeiten, die handwerklich unerfahrene Schüler haben und wagen sich an das Steckspiel.

Die häufigsten Fehler sind eine nicht maßhaltige, schiefwinklige Grundplatte aus ungeeignetem Holz, ausgefrante Bohrungen, Spielsteine mit unterschiedlicher Länge u.a.m. Der Arbeitsaufwand (mehrerer Wochen) steht in diesen Fällen in keinem Verhältnis zum Ergebnis. Auch heute noch wird das Werkstück gefertigt. Der Spieltrieb der Schüler ist allerdings mehr auf Computerspiele gerichtet und nicht auf ein Spiel, das Ende des 18. Jahrhunderts am französischen Hofe sich großer Beliebtheit erfreute.



Warum stellen wir dann eine professionelle Fertigung vor?

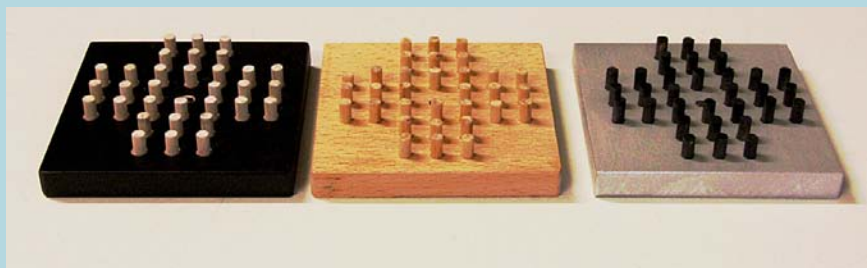
Am Beispiel Steckspiel wollen wir zeigen, dass in sehr kurzer Zeit ein vorzeigbares Produkt von Schülern ohne handwerkliches Training und auch ohne Programmierkenntnisse gefertigt werden kann. Die notwendigen Produktionsmittel werden nicht „aus dem Hut“ gezogen, vielmehr werden Vorstufen diskutiert, bzw. demonstriert.

So war es in der Vergangenheit:

- Die Grundplatte wird mit der Handsäge zugeschnitten
- Die Spielsteine werden in der Schneidlade mit der Feinsäge abgelängt
- Auf der Grundplatte werden mit Maßstab, Bleistift und Anschlagwinkel die Positionen der Bohrungen angezeichnet.

- Ein Blatt Papier in der Größe der Grundplatte ist mit den Bohrpunkten bedruckt und wird auf die Grundplatte geklebt.
- Die Bohrungen werden an der Säulenbohrmaschine mit Tiefenanschlag ausgeführt
- Falls eine ISEL-Fräsmaschine vorhanden ist, werden die Bohrungen programmgesteuert ausgeführt.

Wir zeigen jetzt die Schrittfolge einer optimierten Produktion im Einzelnen. Zehn Steckspiele können in einer Doppelstunde auf diese Weise hergestellt werden (ohne Oberflächenbehandlung). Die Materialkosten für ein Steckspiel mit professionellem Finish liegen bei 2,50 € - durchschnittlicher Preis im Handel 10,00 bis 12,00 €. Grundplatte und Stecker sind aus dem sehr dichten und harten Laubholz „Rotbuche“. Die Verkaufschancen über eine Schülerfirma sind günstig.



Drei Steckspiele in verschiedenem Finish: Grundplatte schwarz lackiert mit weiß gebeizten Spielsteinen; Buche natur, leicht geölt; Grundplatte silberfarben lackiert, Spielsteine schwarz gebeizt.

Für Schülerfirmen bieten sich Möglichkeiten werbewirksame Verpackungen zu entwickeln. Eine Kooperation mit dem Kunstunterricht ist zu empfehlen.



← An der Bandsäge werden die Spielsteine genau abgelängt. Ein rechtwinkliges Schiebebrett liegt am Anschlag und befördert die kleinen Stifte nach dem Durchtrennen hinter das Sägeblatt. In 20 Minuten können 100 Stifte mit einer Genauigkeit von plus/minus 1/10 Millimeter abgelängt werden

→ Die Bodenplatte des Steckspiels wird an der Kreissäge mit verkürztem Parallelanschlag abgelängt. Das Aushobeln der Buchenstreifen (100 mm breit, 13 mm dick) wird hier nicht gesondert dargestellt. Die Kenntnis wird vorausgesetzt. Sicherheitsrelevant ist die Verkürzung des Parallelanschlags. Nach dem Trennschnitt darf auf gar keinen Fall ein Verkanten des Werkstücks zwischen Sägeblatt und Parallelanschlag drohen.

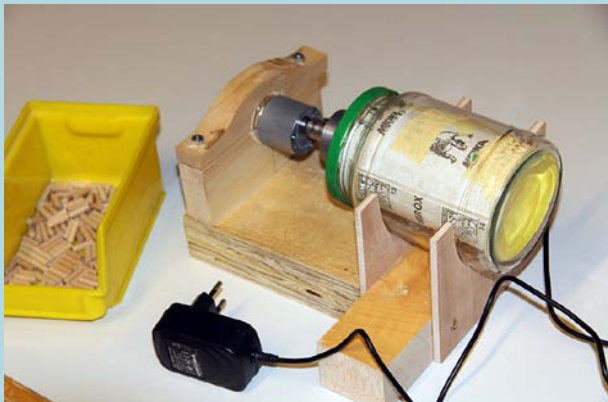
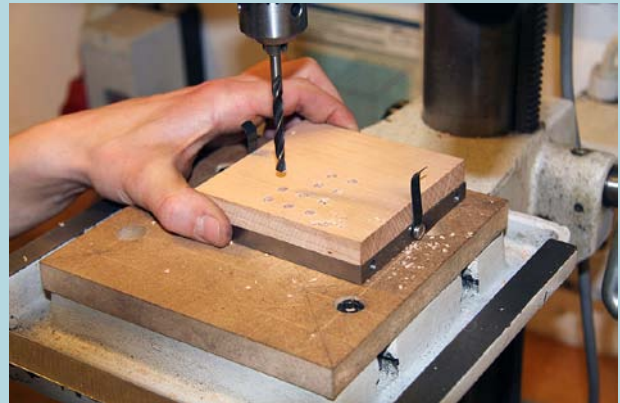


← Auf dem Bohrtisch wird eine Holzplatte befestigt, in der ein Stahlstift mittig befestigt ist. Der Stift ist leicht konisch und hat am Fuß einen Durchmesser von 5 mm. Die Platte wird so ausgerichtet, dass der Taststift genau unter dem Bohrer platziert ist. Die Leitplatte aus Stahl mit 33 Bohrungen trägt auf der Oberseite die Grundplatte des Steckspiels. Sobald der Taststift in eine Bohrung eingerastet ist, kann gebohrt werden - Tiefe der Grundbohrung 8 mm.



← Die Grundplatte des Steckspiels wird auf die Leitplatte aus Stahl mit 33 präzise angebrachten Bohrungen gelegt. Federnde Druckstücke verhindern ein Verschieben der Platten gegen einander.

→ Jetzt werden alle 33 Grundbohrungen (8 mm tief) in vier Minuten angebracht. Es ist jeweils die Bohrung an der Reihe, die über dem Leitstift auf dem Bohrtisch liegt. Die Präzision kann durch Anriss niemals erreicht werden, selbst die programmgesteuerte Version dauert länger. Die Sensorik durch Handsteuerung stimuliert die Hirntätigkeit und ist für Arbeitslehre zielführend.



← Die abgelängten Steckstifte kommen in eine Entgrattrommel und werden in mehreren Stunden „weichgespült“. Die Entgrattrommel besteht aus einem Gürkenglas mit einer Innenauskleidung aus Sandpapier Körnung 100. Der Getriebemotor kostet 20.00 € (Conrad). Die Schüler müssen die Steckstifte nicht anfassen, um den beim Ablängen entstandenen Grat zu entfernen, da Hautfett das spätere Beizen beeinträchtigt.

Interessierte Lehrkräfte können unter Anleitung im IBBA einen Prototypen bauen.

Die magische Laterne

Ist es möglich, mit einem Streichholz eine Glühlampe „anzuzünden“ und sie dann wie eine Kerzenflamme wieder auszupusten? Der gesunde Menschenverstand sagt „Nein“. Wir wollen in diesem Artikel zeigen, dass es doch geht.

Zauberei?

Vor mir auf dem Tisch steht die magische Laterne. Der Raum ist dezent abgedunkelt. Ich nehme

ein Streichholz, zünde es an. Mit der Flamme gehe ich jetzt kurz unter die baumelnde Glühlampe, die durch das Streichholz scheinbar angezündet wird und zu leuchten beginnt. So, wie ich die Glühlampe analog zu einer normalen Kerze angezündet habe, kann ich sie auch wieder auspusten.

Auf die Frage in die Runde, wie so etwas funktioniert, gibt es teilweise hochinteressante Erklärungen.

Der Bausatz

Bekannte Elektronik-Fachgeschäfte bieten einen Bausatz „Der magische Lichtgalgen“ für 10 bis 15 Euro an. Aber viel spannender als die Fertigbausätze zusammenzubauen ist es, mit den Schülern bei der Realisierung kreativ zu werden.

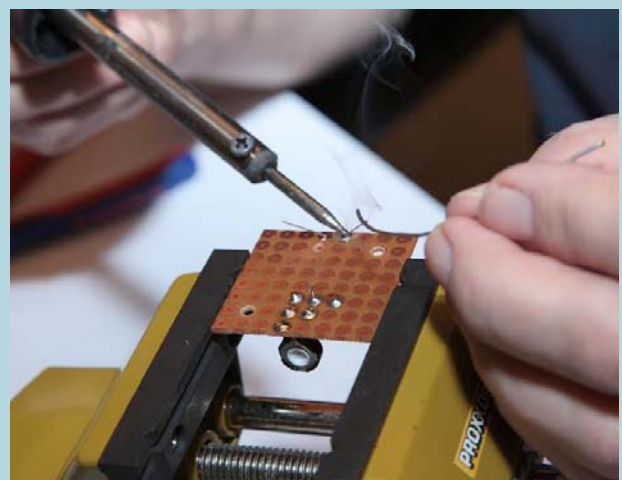
Bei uns ist dabei die „magische Laterne“ entstanden. Sie besteht im Wesentlichen aus einer Bonbondose und einem Installationsrohr. Die Verkaufschancen über eine Schülerfirma sind sehr gut. Für den Deckel sollte ein Werbeaufkleber entwickelt werden.



Der Zusammenbau

Als Erstes können die mechanischen Komponenten zusammengebaut werden. Während z.B. der Leim trocknet, kann die Leiterplatte bestückt und gelötet werden. Danach werden die Batteriehalterung und das Kabel für die Glühlampe an die Leiterplatte angelötet. Jetzt kann das Kabel für die Glühlampe verlegt werden und im Anschluss daran wird die Lampenfassung angelötet.

Vor der endgültigen Befestigung der Leiterplatte in dem Gehäuse sollte die Schaltung getestet werden. Bei eingelegter Batterie muss die Lampe leuchten (in Abhängigkeit von der Stellung des Trimpotentiometers).



Was kann bei diesem Projekt gelernt werden:

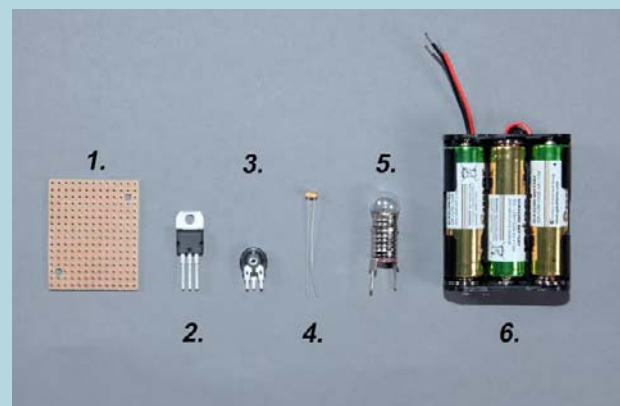
- die Grundfunktion eines der elementarsten Bauteile der Elektrotechnik, des Transistor
- die Wirkungsweise eines Spannungsteilers
- Bestücken von Platinen mit Bauteilen
- das Löten mit Zinn

Die elektronischen Bauteile der magischen Laterne

- Leiterplatte
- Transistor
- Trimpotentiometer
- LDR (Light Dependent Resistor)
- Glühlampe mit Fassung E10
- Batteriehalterung mit Batterien (3 x AA Mignon)

Ohne Abbildung: Leitungen 2 x 40 cm, Halterungen für die Leiterplatte, versilberter Kupferdraht

Wenn die aufgezählten Bauteile in entsprechenden Stückzahlen (einige Hundert) angeschafft werden, kostet der ganze Bausatz ca. 5 Euro netto (inclusive der Holzteile).



So funktioniert die Schaltung:

Der Widerstand des LDR (lichtempfindlicher Widerstand) ist bei Dunkelheit sehr groß (mehrere 100 kOhm). Das Trimpotentiometer ist mit einigen kOhm im Verhältnis dazu sehr klein. Dadurch werden die erforderlichen 700 mV an der Basis des Transistors nicht erreicht und der Transistor sperrt.

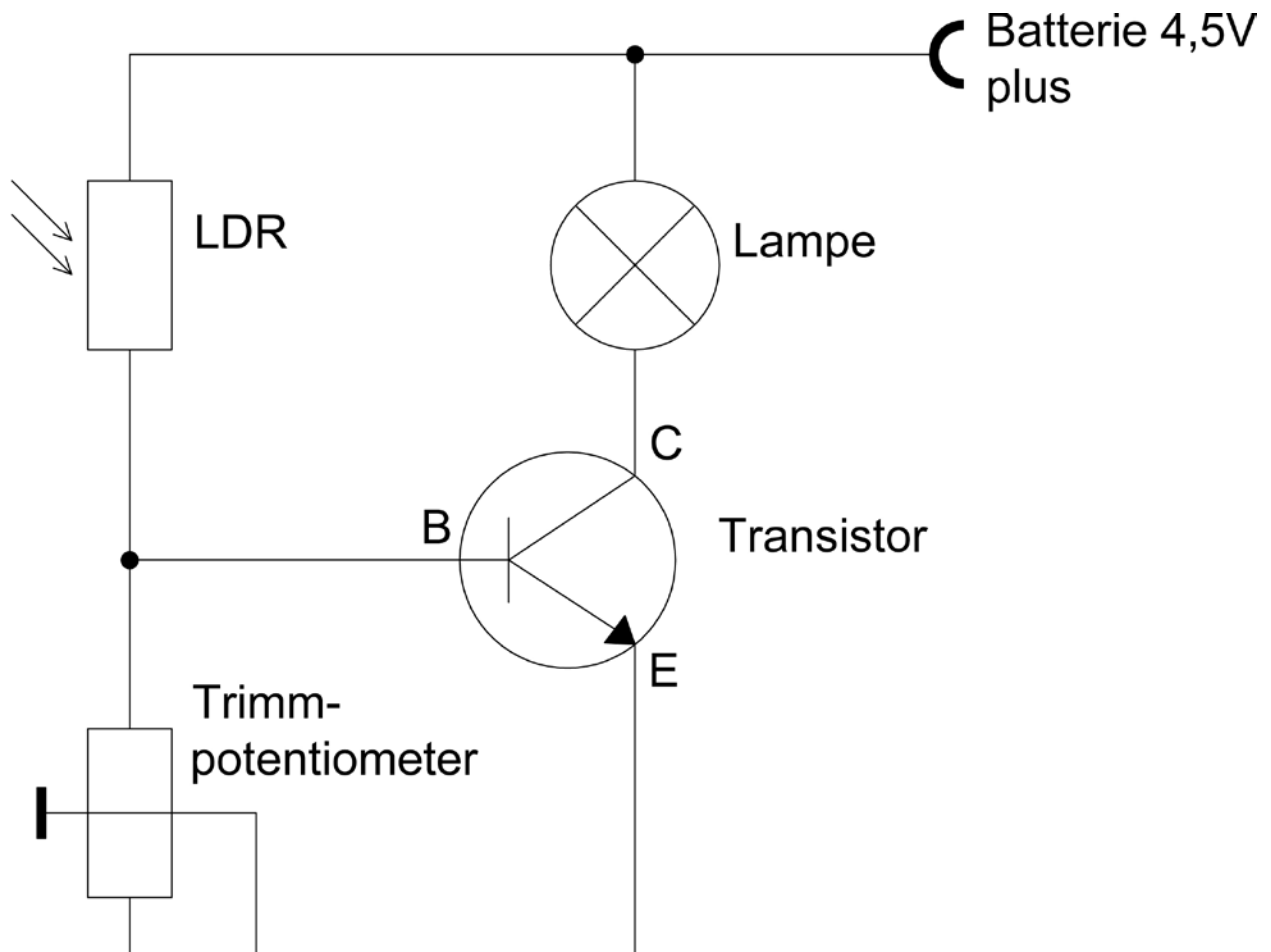
Fällt jetzt Licht auf den LDR (Light Dependent Resistor) (am besten von einem angezündeten Streichholz), sinkt dessen Widerstand bis auf einige 10 kOhm und die Spannung an der Basis des Transistors (B) erreicht die Schwellenspannung. LDR und Trimpotentiometer bilden einen Spannungsteiler über die Batteriespannung. Die Schaltung funktioniert in dieser Dimensionierung übrigens nicht mit wieder aufladbaren Batterien, die insgesamt nur 3 x 1,2 V, also 3,6 V liefern.

Der Transistor schaltet durch und die Lampe leuchtet. Der Transistor in dieser Schaltung arbeitet somit als Schalter und ist mit dieser Funktion auch relativ einfach zu erklären, z.B. mit dem üblichen Wassermotell.

Nachdem das Streichholz entfernt wurde, beleuchtet jetzt die kleine Glühlampe den LDR und liefert damit das erforderliche Licht, um den LDR niederohmig zu halten. Der Transistor bleibt durchgeschaltet.

Wenn die Glühlampe „weggepustet“ wird, fällt weniger bis gar kein Licht mehr auf den LDR. Er wird hochohmig, der Transistor sperrt und die Glühlampe erlischt.

Der abnehmbare Deckel des Sockels (Holz oder



Bonbondose) muss an der Stelle, wo auf der Leiterplatte der bestückte LDR sitzt, eine kleine (ca. 3 mm große) Bohrung haben. Der LDR muss so ausgerichtet werden, dass er bei geschlossenem Deckel möglichst direkt unterhalb der kleinen Bohrung im Deckel sitzt.

Auf der Leiterplatte befindet sich ein Trimpotentiometer. Dieses Potentiometer muss bei geschlossenem Deckel von außen mit einem kleinen Schraubendreher einstellbar sein. Damit kann und muss die Empfindlichkeit der Schaltung eingestellt werden. Das funktioniert am besten bei geschlossenem Deckel und möglichst leicht abgedunkeltem Raum. Die Empfindlichkeit der Schaltung wird so eingestellt, dass die Glühlampe gerade noch nicht leuchtet. Für die Erstellung von Schaltplänen und der Umsetzung in Layouts gibt es

ein einfaches aber brauchbares PC-Programm, das für unter 100 Euro alles mitbringt. Natürlich lassen sich mit dieser Software auch weitere, unter Umständen komplexere Schaltungen realisieren.

Hinweis:

Bei entsprechender Nachfrage kann im IBBA ein Nachbau unter Anleitung angeboten werden. Der Zeitaufwand dafür beträgt ca. 4 Stunden.

Fotodokumentation: Theodor Sakatis

Arbeitslehre und Berufsorientierung nicht verwechseln

Wir wissen nicht, was duales Lernen ist, aber was plurales Lehren ist, wissen wir schon. So gibt es kaum ein Schulfach, das nicht über Beruf orientieren könnte. Der Konjunktiv deutet schon an, dass es nicht immer der Fall ist. Im Fach Deutsch sind Bewerbungsschreiben eine gute Übung. Der Sportlehrer kann die körperliche Belastung verschiedener Berufstätigkeiten ansprechen. Im Geschichtsunterricht sind die mittelalterlichen Zünfte sehr interessant. Der Religionslehrer spricht vielleicht die religiöse Verklärung des Berufs bei Luther an; muss aber einräumen, dass der Mensch heute oft mehrmals berufen wird. Der Sozialkundelehrer stößt bei Schülern auf Interesse, wenn die Legitimation des Prestiges mancher Berufe erörtert wird. Der Klassenlehrer kennt seine Schüler besser als der Fachlehrer und ist die ideale Gestalt, um einen Besuch des Berufsinformationszentrums vorzubereiten. Nur der Arbeitslehrelehrer, pardon: der WAT-Lehrer, hat keine Zeit für Berufsorientierung, er hat alle Hände voll zu tun, um *Arbeitsorientierung* zu leisten. Oder gibt es einen Beruf, in dem nicht gearbeitet werden muss?

Jetzt hat der dem DGB nahestehende e.V. *Arbeit und Leben* eine Hochglanzbroschüre verbreitet namens

Handreichungen zur Berufsorientierung aus der Sicht der Lehrenden

Das falsche Deutsch (korrekterweise muss es heißen Lehrer und Lehrerinnen) schmerzt im ersten Moment (Das Gerundium Lehrende darf nicht als Genusbezeichnung verwendet werden, es bezeichnet eine nur momentane Tätigkeit. Allerdings ist man auch angetan, dass alle Lehrer und Lehrerinnen angesprochen sind, nicht nur der Berufsorientierungslehrer, falls es eine solche Fakultas schon geben sollte.

Der Autor RÜDIGER PREISSER kritisiert im ersten Teil der Schrift die Ideologie der rationalen Berufswahl. Die heute massenhaft zur Verfügung stehenden Informationen werden den Schülern geboten in der Erwartung, ein informierter Schü-

ler träfe die „richtige“ Berufswahl. Informationen über das duale System, schulische Berufsausbildung, Ausbildungsplatzangebote, Zugangsvoraussetzungen, Entwicklungsprognosen werden aber vom Schüler selektiert. Jugendliche differenzieren bei Informanten nach Sympathie. Und letztlich gilt, dass jedwede Entscheidung von Menschen unter der Bedingung unvollständiger Informiertheit getroffen wird. Der Autor konstatiert, dass die zur Deckung gebrachte Passung (Matching) zwischen Arbeitsmarktanforderungen und der Persönlichkeit des Berufswählers das eigentliche Ziel aller konventionellen Berufswahltheorien ist. Preißers Kritik an den „rationalen“ Konzepten ist berechtigt, ja, diese sind weitgehend technokratisch.

Im zweiten Teil der Arbeit entwickelt Preißer eine pädagogische, die eigene Biographie reflektierende Berufsorientierung. Diese ist lebenslang wirksam, muss erlernt werden und unterscheidet sich von der singulären Entscheidung am Tage des Übergangs Schule – Beruf durch den Prozesscharakter. Die sehr verbreiteten Kompetenzbilanzen in Portfolioform (Berufswalpass, ProfilPASS) werden kritisch auf die Verknüpfung mit zurückliegendem biographischem Erleben befragt. Sehr deutlich fällt die Ablehnung der Auslagerung von Berufsorientierung an Freie Träger aus. Berufsorientierung ist eine „hoheitliche“ Aufgabe der Schule, wird dort von qualifizierten Lehrern möglichst vieler Fächer ernst genommen und verantwortet.

Preißer springt auf den „Kompetenzzug“ auf, was eigentlich gar nicht nötig wäre, denn Bildung ist nicht identisch mit der Ansammlung von Kompetenzen. Leitbild ist für ihn die „berufsbiographische Selbststeuerungs-Kompetenz“. Allein dieses Wortungetüm lässt an der Abprüfbarkeit Zweifel aufkommen. Aber da muss man Preißer in Schutz nehmen. Der Kompetenzwahn bei der Abprüfbarkeit von PISA-Fächern ist nicht sein Ding. Die Kompetenzbeschreibungen beim Prozess der Berufsorientierung sind eher sprachliche Signaturen für Lehrer. Die Abprüfbarkeit ist sekundär und die Gefahr, eine „Inkompetenz-Verschleierungskompetenz“ (KLEIN) zu züchten, ist gering.

Nicht ganz klar wird der Zusammenhang zwischen „career management skills“ und „planned happenstance“. Ließen sich career management skills operationalisieren und damit erfolgsorientiert verifizieren, wäre eine berufliche Karriere nur eine Frage des Erlernens dieser skills.

Planned happenstance sind unvorhergesehene und unvorhersehbare Geschehnisse im Leben eines Be-

rufsmenschen. Dies muss nicht immer Resignation auslösen, sondern eröffnet Chancen für konstruktives Reagieren.

Die Schrift von Preißer ist ein sehr theoretischer Anstoß, über die Stereotype der gegenwärtigen Berufsorientierungsmodelle nachzudenken. Die Sicht der meisten „Lehrenden“ ist allerdings nur durch Praxisbeispiele zu verändern.

✍ Heiko Steffens

Zum Artikel von Selen Balli: Inklusion im WAT-Unterricht

Im Masterstudiengang (M. Ed.) an der TU, der auf den Fundamenten der Fachdidaktik Arbeitslehre und den Erziehungswissenschaften ruht, befassen sich Studentinnen und Studenten auch mit den Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen eines inklusiven WAT-Fachunterrichts. So neu das schulpolitische Konzept der Inklusion ist, so alt sind die curricularen Impulse der Arbeitslehre für die Lehrpläne und die Unterrichtspraxis der Sonderschule. Eine Bestandsaufnahme der KMK aus dem Jahre 1988 kam zu dem Ergebnis, dass das Lernfeld Arbeitslehre – unter verschiedenen Fachbezeichnungen, zum Beispiel „Arbeit-Wirtschaft-Technik“ in Baden Württemberg, in den Lehrplänen und Stundentafeln der Sonderschulen in allen (alten) Bundesländern verbindlich verankert war [vgl. Pädagogisches Zentrum (1988), S.33-53]. Auch die Lehrerausbildung am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre bediente seit Menschengedenken den Studiengang „Amt des Lehrers an Sonderschulen“ bzw. „Rehabilitationswissenschaften mit Lehramtsbezug“, wobei dessen Studierendenzahl oft weit über der Vergleichszahl des Studiengangs „Amt des Lehrers mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern“ lag. Eine institutionelle Kooperation zwischen den beteiligten Instituten an TU, FU und HU gab es wegen der Heterogenität der Fachgebiete und der knappen Personalressourcen nicht. Seit 1972 leitete zwar Prof. Detlev Cramer an der PH und später an der FU das Fachgebiet Sonderpädagogik/Arbeitslehre, aber eine dauerhafte Kooperation kam nicht zustande. Schade, man hät-

te in Lehre und Forschung viel erreichen können, was für inklusiven Unterricht heute grundlegend und wegweisend hätte sein können.

Nach dieser Vorbemerkung präsentiere ich zunächst einige der fachdidaktisch besonders interessanten Erwägungen der Masterarbeit von Frau Selen Balli zum Thema Inklusion, die auf der Suche „...nach weiterhin gültigen didaktischen Prinzipien und eventuell bestehenden Affinitäten zum inklusiven Unterricht“ [Balli (2014), S.3] in der Fachgeschichte der Arbeitslehre nachforscht und dabei so unterschiedliche Prinzipien wie Koedukation, handlungsorientiertes Lernen im Projektunterricht sowie die immer schon praktizierte innere Differenzierung „wiederentdeckt“. Was der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1965 noch etwas schwerfällig so formulierte: „Es ist ... jedenfalls anzustreben, dass die Arbeitslehre die weibliche Jugend an breitere Berufsfelder heranzuführt, als es zur Zeit in den typischen Fächern des ‚Frauenschaflens‘ geschieht. Andererseits sollte die Hauptschule auch bei den Jungen das Interesse für die Arbeit im häuslich-familiären Leben wecken“ [Deutscher Ausschuss (1965), S. 30; vgl. auch Sen-SchulJugSport (1983), S. 2], übersetzt Selen Balli in die Sprache der Gegenwart: „...die Genderthematik lässt sich in Hinblick auf die Hinterfragung von Klischees und Vorurteilen, auf Kooperation bei gleichzeitiger Achtung der Unterschiede etc. durchaus auch auf behinderte und nichtbehinderte Schüler übertragen. Es eröffnen sich hier insgesamt also

günstige Bedingungen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ [Balli 2014, S. 27]. Das ganzheitliche Lernen leitet sie ganz in der Tradition der Arbeitslehre ebenfalls historisch her: „Überhaupt zeigt sich, dass seit Pestalozzi einem ganzheitlichen Lernen ein hoher Wert in der Arbeitslehre beigemessen wird. Mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ – die Abkehr vom rein abstrakten, kognitiven Lernen hin zu einem ganzheitlichen, handlungsorientierten Lernen ergibt sich vor allem aus der Praxisnähe des Fachs. Es wird sich aber auch zeigen, dass hier ein fruchtbarer Ansatzpunkt für den inklusiven Unterricht besteht“ [ebenda S. 25]. Sie findet auch in anderen Bereichen, beispielsweise im Dualen Lernen, Anknüpfungsmöglichkeiten, stellt sich die naheliegende Frage, wie inklusiver WAT-Unterricht konkret aussehen könnte und sucht „anhand von fünf Szenarien nach den Chancen und Grenzen von inklusivem WAT-Unterricht“ [ebenda S. 29]. Die-

ser Ansatz ermöglicht es Selen Balli, den Abstand zwischen den Abstraktionen des Lehramtsstudiums und den konkreten Aufgabenstellungen der Schulpraxis, die ihre künftige Berufstätigkeit bestimmen wird, so gering wie möglich zu halten. Anders als bei studentischen Unterrichtsentwürfen, bei denen es im Wesentlichen um auf Idealschüler bezogene Lernarrangements für die Vermittlung von Fachinhalten geht, gehört zur Entwicklung von Szenarien ein besonderes pädagogisches Einfühlungsvermögen, um subjektive Vorstellungen von schulischer Wirklichkeit mit Leben zu erfüllen und bildungspolitischen Reformen den Spiegel der Praxis entgegen zu halten.

Als Beispiel für eine besondere Leistung in Masterarbeiten haben wir aus dem Manuskript von Selen Balli 4 Szenarien ausgewählt, die in der folgenden Übersicht kurz skizziert werden:

Übersicht über die Szenarien

Szenario I

Bau eines DVD-Regals aus Holz
12 Schüler der Klassenstufe 8, davon 2 Schüler mit dem FS Körperliche und Motorische Entwicklung

Szenario II

Kein Einkommen ohne Auskommen – Einkommensarten kennenlernen und berechnen, einen Ausgabenplan erstellen
26 Schüler der Klassenstufe 9, davon 3 Schüler mit dem FS Lernen

Szenario III

Schülerfirma „Mediterran“
11 Schüler der Klassenstufen 7 - 10, klassen- und jahrgangsübergreifend, davon 3 Schüler mit dem FS Geistige Entwicklung

Szenario IV

Besuch im BIZ
24 Schüler der Klassenstufe 9, davon drei Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten

Quellen:

Balli, Selen (2014): Chancen und Grenzen des inklusiven Unterrichts im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT), Arbeit zur Erlangung des Studienabschlusses Master of Education an der TU, Berlin 22.09.2014 (Betreuer: Heiko Steffens, Rainer Nitsch)

Deutscher Ausschuss (1965): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Er-

ziehungs- und Bildungswesen, Folge 7/8, Stuttgart Pädagogisches Zentrum Hrsg.: Lernfeld Arbeitslehre, Materialien zusammengestellt von U.-J. Kledzik, Berlin 1988, S.33-53).

SenSchulJugSport (1983) Rahmenlehrplan für Fach Arbeitslehre, Berlin: „Für alle Unterrichtsveranstaltungen des Faches Arbeitslehre gilt die Koedukation als verbindliches Prinzip“

Inklusion im WAT-Unterricht

Die von mir entworfenen Szenarien reichen von einer konkreten Unterrichtsstunde bis hin zur grundsätzlichen und langfristigen Organisation einer inklusiven Schülerfirma. In jedem Szenario wird dabei jeweils ein Förderschwerpunkt fokussiert. Es herrscht dabei Bewusstsein darüber, dass in der Realität kaum Inklusionsklassen existieren, in der alle Inklusionsschüler denselben Förderbedarf haben – im Sinne der besseren Darstellbarkeit der unterschiedlichen Herausforderungen wird diese ‚Künstlichkeit‘ aber für vertretbar erachtet. Nur in Szenario IV wird bewusst eine Inklusionsklasse mit Schülern verschiedener Förderschwerpunkte entworfen. Alle vier Szenarien folgen weitgehend dem gleichen Aufbau: Zunächst wird eine fiktive Lerngruppe bestimmt, wobei der Schwerpunkt auf einer kurzen Charakterisierung der Schüler mit Förderschwerpunkt liegt. Anschließend wird die Anbindung des Unterrichtsthemas oder des Lernarrangements an den Rahmenlehrplan WAT aufgezeigt. Abschließend wird eine mögliche konkrete Umsetzung entworfen, die die Besonderheiten aller Schüler berücksichtigt. Zentrale Fragen sind dabei: Welche räumlichen und sächlichen Voraussetzungen sind notwendig? Bedarf es der Kooperation mit weiteren Personen oder Institutionen? Müssen Inhalte und Materialien angepasst und differenziert werden? Welche Lernziele werden verfolgt? Handelt es sich um die gleichen Lernziele für alle oder sind diese individuell festgelegt? Die kritische Analyse dieser Aspekte soll dann die Beantwortung folgender Fragen ermöglichen: Wo lässt sich ein solch individualisierter, inklusiver Unterricht weitgehend problemlos umsetzen? Wo zeigen sich Schwierigkeiten bzw. Grenzen?

Szenario I: Bau eines DVD-Regals aus Holz

Lerngruppe: 12 Schüler der Klassenstufe 8, davon 2 Schüler mit dem FS Körperliche und Motorische Entwicklung:

Schüler A: ist ab der Hüfte gelähmt und fährt einen elektrischen Rollstuhl. Seine motorischen Fähigkeiten sind im Bereich des Oberkörpers nicht beeinträchtigt.

Schülerin B: hat eine halbseitige Zerebralparese

(Spastik), die vor allem den rechten Arm betrifft. Mit dem rechten Arm kann sie z. B. gegenhalten, jedoch nicht greifen, heben etc. Die Zerebralparese bedingt zudem eine Schiefstellung des gesamten Körpers, was ihre motorischen Fähigkeiten allgemein beeinträchtigt. Kognitive Beeinträchtigungen liegen bei beiden Inklusionsschülern nicht vor.

Pädagogisches Personal: ein Fachlehrer WAT

Aufbau der Einheit und Bezug zum RLP WAT

Die Herstellung eines DVD-Regals aus Holz schließt an die Erkundung eines neuen Werkraums, der Holzwerkstatt, an. Anschließend soll nach Anleitung aus Holz ein Gebrauchsgegenstand hergestellt werden, den die Schüler nach Beendigung des Projekts mit nach Hause nehmen können. Die Wahl fiel auf ein DVD-Regal, da dieses nicht nur Bezug zur Lebenswelt der Schüler aufweist, sondern auch ‚handlich‘ genug ist. Zu beachten ist, dass ein anderer Gegenstand hätte gewählt werden müssen, wenn z.B. Schüler mit starker Sehbeeinträchtigung in der Lerngruppe unterrichtet würden, da DVDs für diese kaum große Lebensweltrelevanz besitzen. Die Arbeit mit dem Werkstoff Holz und die Fertigung eines Gebrauchsgegenstandes aus diesem Material lässt sich im RLP WAT in verschiedenen Bereichen verankern, findet sich aber vor allem im Pflichtbereich „Planung, Darstellung, Fertigung und Bewertung eines Produktes.“ Hier heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler arbeiten projektorientiert und kooperativ an der Auswahl, Planung, Darstellung, Fertigung eines Produktes [und] gehen mit Werkstoffen, Werkzeugen, Maschinen und Geräten sach- und sicherheitsgerecht um“ [Rahmenlehrplan WAT 2012, S. 21]. In engem Zusammenhang damit steht der Aspekt der Arbeitssicherheit: „Unfallverhütung am Arbeitsplatz und in den Schulwerkstätten, Werkstattordnung, sachgerechter Umgang mit Werkzeugen und Werkstoffen, Sicherheitsvorschriften an Maschinen“ [ebd.]. Die Schüler sollen zudem relevante symbolische Darstellungsformen kennen lernen. Hier führt der RLP „Gebots-, Hinweis- und Verbotsschilder, Lesen und Verstehen von technischen Zeichnungen, Erstellen von Arbeitsablaufplänen“ [ebd., S. 22] an.

Umsetzung

In der ersten Stunde erkunden die Schüler den Werkraum. Der Lehrer muss vorher dafür sorgen, dass alle Tische, Werkbänke etc. so angeordnet sind, dass Schüler A sich mit seinem Rollstuhl frei in dem Raum bewegen kann. Auch auf dem Boden liegende Kabel und andere Hindernisse müssen entfernt werden. In dieser Stunde lernen die Schüler wichtige Verhaltensregeln in der Werkstatt kennen und unterschreiben die Werkstattordnung. In Hinblick auf die beiden Schüler mit körperlicher Beeinträchtigung gilt es schon hier Regeln wie „Haltet Ordnung am Arbeitsplatz“, „Räumt die Sachen nach der Arbeit an ihren richtigen Platz zurück“ oder „Reinigt am Ende der Stunde den Arbeitsraum“ [vgl. Klick Arbeitslehre 2013, S. 82 f.] zu modifizieren bzw. individuelle Absprachen zu treffen. Denn Schüler A kann z. B. Materialien nicht wieder einsortieren, wenn sie im obersten Regal aufbewahrt werden, oder Materialreste vom Boden aufsammeln. Und Schülerin B kann aufgrund ihrer Zerebralparese keine schweren Materialien, Werkzeuge etc. tragen und wegräumen. Für sie ist es sinnvoll, einen rollbaren Materialwagen oder ähnliches anzuschaffen, um ihre Mobilitätseinschränkung zumindest in Teilen zu kompensieren. Zudem werden Absprachen mit den übrigen Schülern getroffen, die sich bereiterklären, den beiden körperlich beeinträchtigten Mitschülern bei den Aufräumarbeiten zu helfen. Im Sinne der Strukturierung und Verlässlichkeit – und auch zur Entlastung des Lehrers – ist es empfehlenswert, einen gegenseitigen Vertrag der Schüler aufzusetzen, in dem die Hilfe verbindlich festgehalten wird. Dabei ist zu beachten, dass auch die beiden Schüler mit Förderbedarf eine Aufgabe erhalten, denn so wird vermieden, dass sie einseitig zu ‚Hilfsempfängern‘ werden – was das soziale Gleichgewicht sowohl für die behinderten als auch für die nichtbehinderten Schüler auf lange Sicht stören würde. Es ist durchaus vertretbar, dass hier nur zwei Mitschüler eingebunden werden – denn es ist wünschenswert, dass solche Verträge in Absprache mit Klassenlehrer und anderen Fachlehrern in allen schulischen Situationen eingesetzt werden und hier dann andere Mitschüler eine Aufgabe übernehmen.

In der nächsten Doppelstunde folgt das Kennenlernen verschiedener Werkzeuge, die bei der Holzverarbeitung verwendet werden. Auch hier zeigt sich, dass zur Realisierung eines inklusiven Unterrichts bei Schülern mit dem FS Körperliche und Motorische Entwicklung vor allem der Aspekt der Materialanpassung bzw. -differenzierung im Vordergrund

steht. Darauf wird detailliert bei der Beschreibung der Regalanfertigung eingegangen – beim Kennenlernen, Beschreiben und Zuordnen der Werkzeuge zeigt sich kein Differenzierungsbedarf. Nach der Werkzeugkunde lernen die Schüler zum Abschluss der Stunde verschiedene Holzwerkstoffe wie Spanplatten, Sperrholz oder Leimholz kennen und überlegen, welches Material zum Bau eines DVD-Regals geeignet ist [vgl. Klick Arbeitslehre 2013, S. 87].

In der nächsten Doppelstunde erhalten die Schüler eine Bauanleitung, unterteilt in drei Abschnitte: Werkzeugliste, Materialliste mit Maßen, Anleitung der Arbeitsschritte. Erforderliche Arbeitsschritte wie „Schraubenlöcher bohren“ [ebd., S. 88] sind aber nicht nur für Schülerin B mit ihren Einschränkungen im feinmotorischen Bereich ohne Hilfe nicht durchführbar. Da üblicherweise im Stehen senkrecht nach unten gebohrt wird, entsteht hier auch eine Hürde für Schüler A. Es sind nun drei ‚Lösungen‘ denkbar: Grundsätzlich bietet sich beim Bau eines DVD-Regals die Einzelarbeit an, da jeder Schüler am Ende der Unterrichtseinheit sein eigenes Regal mit nach Hause nehmen soll. Im vorliegenden Szenario wird dennoch die Sozialform Partnerarbeit gewählt: Die Tätigkeiten, die die Schüler mit Förderschwerpunkt nicht durchführen können, werden dann von dem Partner übernommen. Daraus ergeben sich aber wiederum zwei weitere Probleme: Sollen die Schüler A und B dennoch die Arbeitsschritte zumindest begleiten oder beobachten, können sie in dieser Zeit keine anderen Tätigkeiten ausführen und werden damit doch zu einseitigen ‚Hilfsempfängern‘. Übernehmen sie in dieser Zeit eine Aufgabe für den Partner, so würde dieser selbst nicht alle Arbeitsschritte ausführen, die Schüler mit Förderschwerpunkt würden zudem aus dem Arbeitsschritt ‚Bohren‘ völlig ausgeschlossen. Zudem müsste beim aufeinanderfolgenden Bau zweier Regale durch zwei Schüler in Partnerarbeit das vielleicht ‚banal‘ erscheinende Problem berücksichtigt werden, dass es bei der anschließenden Frage, wer welches Regal bekommt, zu Konflikten kommen könnte. Es ist nämlich davon auszugehen, dass bei einem solchen Erstprojekt das erste Regal noch mehr Mängel aufweist als das zweite, bei dem die Schüler dann schon geübt vorgegangen sind.

Alternativ könnte der Lehrer den beiden Schülern Hilfestellung anbieten. Dies ist aber vermutlich praktisch nur dann umsetzbar, wenn alle anderen Schüler der Lerngruppe bereits so selbstständig und sicher arbeiten, dass der Lehrer sich ausschließlich auf diese beiden Schüler konzentrieren kann. Da es sich bei dem Bau des DVD-Regals

jedoch um das erste Projekt in der Holzwerkstatt handelt, ist davon auszugehen, dass auch andere Schüler Unterstützungsbedarf haben. Für den alleine unterrichtenden Lehrer kann es hier zu einer starken Belastung kommen. Zudem bedeutet gelingende und wertschätzende Inklusion eine individuelle Unterstützung aller Schüler – es führt am Ziel vorbei, wenn die Bedürfnisse der nichtbehinderten Schüler aufgrund struktureller, personeller oder methodischer Mängel vernachlässigt werden.

In der dritten Variante würden verschiedene technische Hilfsmittel für die beiden Schüler eingesetzt. Denkbar wären z. B. Vorrichtungen, in die die Holzteile eingespannt werden könnten, Greifvorrichtungen, mit denen die Nägel auch an weiter entfernten Stellen platziert werden könnten etc. Da solche Hilfsmittel aber individuell auf jeden Schüler zugeschnitten sein müssten, ist die Frage, wie realistisch in Hinblick auf zeitlichen und personellen Aufwand sowie praktischer Umsetzbarkeit diese Variante ist. Betrachtet man die weiteren erforderlichen Arbeitsschritte beim Bau eines DVD-Regals, zeigt sich aber, dass inklusiver Unterricht im Werkraum mit Körperbehinderten nur dann sinnvoll möglich ist, wenn tatsächlich die Bedürfnisse etwa von Rollstuhlfahrern räumlich und sächlich berücksichtigt sind. So muss etwa auch der Laubsägetisch, auf dem die Rückwand aus Sperrholz ausgesägt wird, höhen-verstellbar sein.

In diesem Szenario liegt die Herausforderung nicht in der Gestaltung eines zieldifferenten Unterrichts. Regeln im Werkraum, das Kennenlernen verschiedener Werkzeuge und Holzwerkstoffe und Lesen und Befolgen einer Bauanleitung sind gleichermaßen für behinderte und nichtbehinderte Schüler Ziele dieser Unterrichtseinheit. Die Herausforderung, die es für den Lehrer zu bewältigen gilt, liegt vor allem in Bereich der Kompensation der körperlichen Einschränkungen. Die verschiedenen skizzierten Varianten weisen alle Vorteile, aber auch Nachteile auf, sodass eine allgemeingültige Antwort auf diese Problematik zugunsten individueller, situationsbedingter Entscheidungen verneint werden muss. Um Frustration der behinderten Schüler, der nichtbehinderten Lernenden und der Lehrkraft zu vermeiden, muss ein Weg gefunden werden, dass alle Schüler möglichst selbstständig arbeiten, den gleichen Anspruch auf Hilfestellung besitzen und sich die Lehrkraft nicht zugleich ‚verteilen‘ muss. Es scheint daher z. B. sinnvoll, gemeinsam mit allen WAT-Lehrkräften der Schule bzw. allen Lehrkräften, die mit den beiden körperlich beeinträchtigten Schülern Kontakt haben, gemeinsam Lösungsvorschläge und Kompensationsmittel zu

beraten und zu erarbeiten. So werden zum einen fachspezifische und sonderpädagogische Kompetenzen vereint, zum anderen erfährt der unterrichtende Regelschullehrer die notwendige und entlastende Unterstützung.

Szenario II: Kein Einkommen ohne Auskommen – Einkommensarten kennenlernen und berechnen, einen Ausgabenplan erstellen

Dieses Szenario baut auf einem persönlichen Interview mit einer Sonderpädagogin auf, die an einer inklusiven ISS in Berlin und dort vor allem mit Schülern mit dem FS Lernen arbeitet. Schwerpunkt des Interviews waren mögliche Formen von Binnendifferenzierungen sowie Fragen nach Formen der Inklusionsorganisation im Berliner Schulalltag. Die folgende Beschreibung ist angelehnt an eine real existierende Lerngruppe, die die Sonderpädagogin derzeit unterstützt.

Lerngruppe: 26 Schüler der Klassenstufe 9, davon 3 Schüler mit dem FS Lernen:

Schüler A: ist relativ leistungsstark im mathematischen Bereich, hat jedoch starke Konzentrations-schwierigkeiten. Es fällt ihm schwer, mehrgliedrige Aufgabenstellungen vollständig zu bearbeiten und relevante Informationen aus Texten/Aufgaben/ Fragestellungen zu filtern.

Schüler B: hat Schwierigkeiten bei Transferleistung von Vorgegebenem zur selbstständigen Anwendung. Außerdem zeigt er eine ausgeprägte Misserfolgsorientierung und reagiert bei Überforderung stark abweisend.

Schülerin C: benötigt stark handlungsorientierte Impulse, um abstrakte Sachverhalte zu erfassen. Sie braucht viele Wiederholungen, um Wissen zu verankern, weist dabei aber eine ausgeprägte Anstrengungsbereitschaft auf.

Pädagogisches Personal: eine Fachlehrkraft WAT, in einer Stunde pro Woche Unterstützung durch eine/n Sonderpädagogin/en

Aufbau der Einheit und Bezug zum RLP WAT

Das Kennenlernen von Funktion und Aufbau eines Ausgabenplans und das Erstellen eines solchen ist eingebettet in das Oberthema „Mit Geld umgehen – Kein Auskommen ohne Einkommen“ [Doppelklick Arbeitslehre 2013, S. 54 ff.]. Dabei wird auf verschiedene Anforderungen des RLP Bezug genommen: Im Pflichtbereich „Grundlagen des Wirtschaftens“ heißt es: Die Schüler „treffen begründete Entscheidungen über die Verwendung des Einkommens

privater Haushalte“ [Rahmenlehrplan WAT 2012, S. 24], wobei ein Lernziel im Bereich Ökonomie wie folgt konkretisiert ist: Die Schüler beschäftigen sich mit „Entstehung und Arten von Einkommen und de(m) einfache(n) Wirtschaftskreislauf“ [ebd.]. Im Rahmen des Pflichtbereichs Verbraucherbildung sollen die Schüler „Konsum-, Vorsorge- und Sparentscheidungen“ treffen, „Entscheidungssituationen im Haushalt unter Kosten-Nutzen-Gesichtspunkten“ analysieren und „Einkommensquellen und Einkommensverwendung von Haushalten“ [ebd., S. 28] quantifizieren. Da für die Schüler mit FS Lernen kein gesonderter Rahmenlehrplan WAT existiert, gelten auch für sie die genannten Lernziele – sie müssen aber ihrem Leistungsvermögen und ihrem Lernstand entsprechend ‚heruntergebrochen‘ werden.

Umsetzung

Die Unterrichtseinheit setzt sich aus mehreren aufeinanderfolgenden Themenschwerpunkten zusammen, wobei im Folgenden vor allem Schwerpunkt 3 kritisch betrachtet werden.

Schwerpunkt 1: Welche Arten von Einkommen gibt es?

Die Schüler erarbeiten anhand verschiedener Sachtexte und Zeitungsartikel folgende Einkommensarten: a. Einkommen aus Arbeit: selbstständige und nicht selbstständige Arbeit, b. Einkommen aus Vermögen: z.B. Erbe, Vermietung, c. Einkommen aus Transferleistungen: Arbeitslosengeld I, Arbeitslosengeld II, Rente [vgl. Klick Arbeitslehre 2013, S. 54 f.]. Finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten wie Bafög, Wohngeld etc. werden hier noch nicht aufgegriffen. Diese sollen im folgenden Schuljahr im Rahmen der Auseinandersetzung mit Ausbildungsmöglichkeiten und -wegen thematisiert werden, wobei auf die hier konzipierte Unterrichtseinheit zurückgegriffen wird. In den Texten werden auch Vorteile, Nachteile, Einschränkungen etc. der einzelnen Einkommensarten thematisiert. Die Differenzierung, die hier vor allem unter Berücksichtigung des lernzieldifferenten Unterrichts für Schüler mit dem FS Lernen vorgenommen werden muss, erfolgt mittels der Erstellung von Texten in unterschiedlicher Länge und Komplexität. Zudem erhalten die Schüler mit FS Lernen kleinschrittigere Aufgaben zur Texterschließung, die sich auch inhaltlich von den Fragen für die übrigen Schüler unterscheiden. Die Sicherung erfolgt über die Erstellung von Informationsplakaten in Gruppen, bei der die Schüler mit und ohne Förderschwerpunkt gemischt werden. Hier werden die vorher differenzierten Fragestellungen aufgegriffen: Die Schüler mit FS Lernen können ihren individuellen Beitrag zur Erstellung des Informationsplakates leisten, da

sie Informationen erarbeitet haben, die die übrigen Schüler nicht haben – so werden sie nicht dadurch zurückgesetzt, dass in ihren Texten wiederum andere Inhalte ausgespart wurden.

Schwerpunkt 2: Einkommen und Abzüge

Nachdem die Schüler verschiedene Einkommensarten kennengelernt haben, gilt es zu verstehen, welche Anteile dieses Einkommens zur Bestreitung des Lebensbedarfs zur Verfügung stehen. Zentrale Kompetenzen liegen dabei im Kennen und Verstehen der Begriffe ‚brutto‘ und ‚netto‘ sowie der Aufspaltung der Abzüge in ‚Steuern‘ und ‚Sozialversicherung‘. Hier bietet sich eine Differenzierung in verschiedene Niveaustufen erneut vor allem über die Menge der Informationen an, die in Gruppenarbeit erarbeitet und präsentiert werden. Während sich etwa Gruppen mit Schülern ohne Förderschwerpunkt mit verschiedenen Arten von Steuern (Lohnsteuer, Kirchensteuer, Solidaritätszuschlag) auseinandersetzen, wird den Schülern mit Förderschwerpunkt Material angeboten, das unmittelbarer an ihre zukünftige Lebenswelt anknüpft: Während Steuern nicht unbedingt unmittelbar zum Steuerzahler ‚zurückfließen‘, haben die in der Sozialversicherung zusammengeführten Bereiche Krankenversicherung, Pflegeversicherung, Rentenversicherung und Arbeitslosenversicherung [vgl. ebd., S. 57] unmittelbare Bedeutung für jeden einzelnen Bürger. Diese didaktische Reduktion wird konkretisiert durch verkürzte Texte in leichter Sprache, die auf zusätzliche, nicht wesentliche Informationen verzichten. Zudem erfolgt erneut die Aufgabenstellung kleinschrittiger. Damit wird nicht nur dem individuellen Leistungsniveau auf inhaltlicher Ebene, sondern auch dem langsameren Arbeitstempo Rechnung getragen. Der stundenweise anwesende Sonderpädagoge unterstützt die Schüler mit FS Lernen bei der Erarbeitung des Textes und der Präsentation und gibt weitere individuelle Hilfestellung. In Bezug auf Schüler A und Schüler B bezieht sich diese Hilfestellung nicht nur auf die fachlich-sachliche Ebene, sondern umfasst auch Motivation, engmaschiges positives Feedback, das Zugestehen von kurzen Pausen etc. Erarbeitet die Lerngruppe nun in mehreren Kleingruppen einzelne Aspekte der Abzüge vom Bruttolohn, bleiben in dieser Unterrichtsorganisation behinderte und nichtbehinderte Schüler in der Erarbeitungsphase getrennt. Das mag auf den ersten Blick am Ziel der Inklusion vorbeigehen, doch im weiteren Verlauf wird diese Trennung wieder aufgehoben. Indem die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse in Form eines kurzen Vortrags einer PPP oder ähnlichem präsentieren, tragen alle Schüler zum Gesamtergebnis bei – die nichtbehinderten Schüler lernen hier also ebenso von den Schülern mit Förderschwerpunkt wie umgekehrt.

Schwerpunkt 3: Ausgaben planen – einen Ausgabenplan erstellen

Aufbauend auf den bisher erarbeiteten Kenntnissen sollen die Schüler nun lernen, Haushaltsausgaben zu strukturieren und einen Ausgabenplan zu erstellen. Als Einstieg bieten sich verschiedene Szenarien an: Ein kurzer Einstiegstext führt die Schüler in eine Problemstellung ein, die zur Erstellung eines Haushaltsplans führt. Es könnte in diesem Text um eine Familie gehen, die überlegt, ob sie sich einen Urlaub in Italien für 1200 € leisten kann, das könnte ein Jugendlicher in seiner ersten eigenen Wohnung sein, der sich einen Fernseher für 300 € kaufen möchte. Der Einstiegstext sollte dabei nicht nur auf die Lesekompetenz der Schüler abgestimmt sein, sondern auch den sozialen Hintergrund der Schüler berücksichtigen, um dem didaktischen Prinzip des Lebensweltbezugs und der Anschlussfähigkeit gerecht zu werden. Vor allem für Schülerin C ist dies von großer Bedeutung. Je nach Lerngruppenzusammensetzung könnten den Schülern auch zwei verschiedene Szenarien angeboten werden und die Klasse wird bei der Bearbeitung in zwei Gruppen eingeteilt. Eine solche Problemstellung ist wichtig, um den Sinn der folgenden Aufgaben Transparenz zu machen, denn, wie Kaiser und Kaminski betonen, nicht das Rechnen ist die didaktische Zielsetzung, sondern die Einsicht in Funktion und Nutzen von Ausgabenplänen [vgl. Kaiser/Kaminski 2012, S. 78].

Der Lehrer verteilt nun Zettel mit Begriffen wie ‚Miete‘, ‚Haftpflichtversicherung‘, ‚Körperpflege‘, ‚Hobbys‘ oder ‚GEZ‘. An der Tafel sollen die Schüler die Begriffe den Kategorien ‚Feste Ausgaben/Fixkosten‘ oder ‚Veränderliche Ausgaben/Variable Kosten‘ zuordnen. Eine Differenzierung kann hier erfolgen, indem die Schüler mit FS Lernen einfachere Begriffe wie ‚Miete‘ erhalten. Zudem muss im Klassengespräch sichergestellt werden, dass allen Schülern alle Begriffe bekannt sind und diese andernfalls geklärt werden. Beispiele helfen, diese abstrakten Begriffe mit Bekanntem zu verknüpfen und somit zu sichern. Dann wird im Klassengespräch ein beispielhafter Ausgabenplan vorgestellt und besprochen. Anschließend folgt die Anwendungsphase, in der die Schüler in Einzelarbeit in verschiedenen Schwierigkeitsniveaus und mit unterschiedlichen Hilfestellungen einen Haushaltsplan erstellen sollen. In Form einer Lerntheke werden vier Aufgabenformate angeboten. Die Schwierigkeitsgrade entsprechen der Einteilung der Kompetenzstandards im RLP in drei Niveaustufen, eine Niveaustufe mit einer weiteren Differenzierung nach unten wird in Hinblick auf die Schüler mit dem FS Lernen angeboten. Die Differenzierung in vier statt nur in zwei Anforderungs-

niveaus (lernzielgleich und lernzielfferent) verhindert einen offensichtlichen Außenseiterstatus der Inklusionsschüler und ermöglicht es zugleich, nicht nur auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Stärken und Schwächen dieser Schüler, sondern aller Schüler einzugehen. Eine solche vierfache Differenzierung erfüllt den Anspruch inklusiver Schule, jeden Schüler dort abzuholen, wo er steht. Es ist individuell zu entscheiden, ob der Lehrer die Schüler zu den jeweiligen Schwierigkeitsgraden einteilt oder ob die Schüler selbst wählen dürfen. Eine Einteilung durch den Lehrer hat den Vorteil, dass sich kein Schüler unter- oder überschätzt, was entweder zu einem zu geringen Lernzuwachs und Unterforderung oder aber zu Frustration durch Überforderung führen kann. Im Sinne der Förderung der personalen Kompetenz ist jedoch anzustreben, dass die Schüler sich selbst einschätzen. Im inklusiven Unterricht sollten daher beide Formen der Zuteilung abwechselnd und je nach Aufgabenstellung Einsatz finden. Gerade in Hinblick auf Schüler B, dessen Frustrationstoleranz bei Überforderung gering ausgeprägt ist, ist hier eine wohl überlegte Entscheidung zu treffen: Sollte die Schüler das Aufgabenniveau selbstständig wählen dürfen, sollte hier bei einer offensichtlichen Fehleinschätzung von B das Gespräch mit ihm gesucht werden und ein anderes Aufgabenniveau vorgeschlagen werden. Die Bearbeitung dieser Aufgaben ist zeitlich zudem so zu planen, dass in dieser Stunde der Sonderschullehrer als Unterstützung anwesend ist, da eine derartige Binnendifferenzierung zumeist ein verstärkt individualisiertes Begleiten der Schüler erfordert. Im Folgenden sollen die Aufgabenformate kurz skizziert werden:

Niveaustufe I: Die Schüler erhalten eine vorgegebene Tabelle, die bereits nach festen und variablen Kosten eingeteilt ist. Das Netto-Einkommen, von dem die Ausgaben abgehen, ist ebenfalls bereits vermerkt. Diesem Arbeitsblatt beigelegt ist ein weiteres Arbeitsblatt, auf dem in einfachen Sätzen die Ausgaben aufgeführt werden („Ich muss jeden Monat 400,00 € Miete bezahlen. ...“) Die Schüler müssen nun die Werte in die Tabelle übertragen und die Gesamtausgaben zusammengerechnet vom Netto-Einkommen abziehen. Anschließend sollen sie die Frage beantworten: „Hat Dina genug Geld übrig, um einen neuen Fernseher zu kaufen?“ In Hinblick auf unterschiedliche Arbeitstempi kann hier zudem eine optionale Zusatzaufgabe angeboten werden: „Du hast ausgerechnet, dass Dina __ € im Monat übrig hat. Wie viele Monate muss sie sparen, um sich den Fernseher kaufen zu können?“

Niveaustufe II: Dieser Arbeitsauftrag ist ähnlich

aufgebaut wie das für Niveaustufe I. Zusätzlich finden sich hier aber weitere, in Niveaustufe I nicht aufgeführte Posten; außerdem müssen die Schüler die Posten selbst in die Tabelle eintragen und dabei entscheiden, ob es sich um feste oder variable Kosten handelt. Neben der Frage, wie lange Dina auf einen Fernseher sparen muss, findet sich hier eine weitere Aufgabenstellung: „Dina möchte nicht so lange warten. Sie überlegt, ob sie variable Kosten senken kann, um monatlich mehr sparen zu können. Wähle zwei variable Ausgaben aus. Notiere in Stichpunkten, wie Dina diese Ausgaben senken könnte.“

Niveaustufe III: Auf Niveaustufe III werden die Anforderungen für die Berechnung der monatlichen Ausgaben erhöht. So wird ein erschwerter Text angeboten, in dem etwa auch quartalsweise anfallende Ausgaben aufgeführt sind. Die Schüler müssen selbstständig erkennen, dass diese Beträge umgerechnet werden müssen. Zudem muss der durchschnittliche monatliche Aufwand für Essen außerhalb aus zwei Restaurantrechnungen ermittelt werden. Im Übrigen werden hier die gleichen Aufgaben wie bei Niveaustufe II angeboten. Falls im Klassenraum genügend Computer zur Verfügung stehen, könnte eine Erhöhung des Schwierigkeitsgrades darin bestehen, dass die Schüler am PC eigenständig eine Tabelle anlegen und ausfüllen müssen. Es ist aber ebenso denkbar, den Schülern zu Posten wie ‚Nebenkosten‘ oder ‚Haftpflichtversicherung‘ weiterführende Informationstexte zur Verfügung zu stellen. Entsprechende Fragestellungen fordern und fördern damit eine vertiefte Auseinandersetzung mit Funktionen, Notwendigkeiten etc. von Ausgabenübersichten. In allen Niveaustufen ist das didaktische Ziel das Analysieren und Problematisieren von Phänomenen [vgl. Kaiser/Kaminski 2012, S. 97], die Komplexität aber variiert.

In diesem Szenario, das zwar so weit wie möglich auch handlungsorientiert gestaltet sein soll, vom Inhalt her aber doch eher kognitive Kompetenzen beansprucht, wird deutlich, dass die Herausforderung des GU mit Schülern des FS Lernen in der inneren Differenzierung des Unterrichtsgegenstandes liegt. Eine Differenzierung sowohl nach Umfang als auch nach Komplexität und Schwierigkeitsgrad ermöglicht es, nicht nur auf intellektuelle Unterschiede, sondern auch auf motivationale Aspekte und Aspekte der Konzentrationsfähigkeit einzugehen. Ergänzt wird die innere Differenzierung in dem vorliegenden Szenario durch eine abwechslungsreiche und vielfältige Gestaltung der Sozial- und Arbeitsformen. Einzelarbeit, Partner- und Gruppenarbeit decken möglichst vielfältige

Lernvorlieben der Schüler ab und fördern zugleich das kooperative Miteinander und das gegenseitige Unterstützen in der Lerngruppe. Das Anheften der Begriffe an der Tafel bietet unter anderem auch eine motorische Entlastung und begegnet so der geringen Arbeitsausdauer von Schüler A. Realitätsnahe Problemstellungen ermöglichen einen Anknüpfungspunkt an die Lebenswelt der Schüler, der sukzessive Vorgang vom Modell bis zur eigenständigen Anwendung dient sowohl der Festigung als auch der Übertragbarkeit auf andere Situationen. Mithilfe solcher didaktischer und methodischer Überlegungen gelingt ein WAT-Unterricht, in dem alle Schüler am gemeinsamen Lerngegenstand und dennoch auf ihrem Lernniveau arbeiten und dabei lebensweltlich relevante Kompetenzen erwerben. Doch ein solcher Unterricht bringt auch Herausforderungen mit sich: Die Erstellung eines vierfach differenzierten Materials ist von Seiten der Lehrer mit hohem Aufwand verbunden und erfordert zudem eine kontinuierliche und genaue Analyse des Lern- und Leistungsstandes aller Schüler. Zudem ist es – und das gilt auch für die anderen Beispiele – in der schulischen Realität leider keineswegs gesichert, dass die Anwesenheit der sonderpädagogischen Fachkraft kontinuierlich gewährt ist. Krankheitsausfälle, Personalmangel, Vertretungsbedarf und ähnliches machen die unumgängliche Einplanung einer Doppelsteckung oft riskant.

Szenario III: Schülerfirma „Mediterran“

Lerngruppe: 11 Schüler der Klassenstufen 7-10, klassen- und jahrgangsübergreifend, davon 3 Schüler mit dem FS Geistige Entwicklung;

Schülerin A: besucht Klassenstufe 8. Ihre Lese- und Schreibkompetenz sind recht gut ausgebildet, sie benötigt aber vor allem Hilfestellung bei der Organisation komplexerer und mehrteiliger Arbeitsschritte. Sie malt und zeichnet sehr gerne und auch gut.

Schüler B: besucht Klassenstufe 9. Er hat das Down-Syndrom und benötigt Hilfestellung beim Lesen und Schreiben. Zudem verliert er manchmal die Orientierung außerhalb der gewohnten Umgebung, ist jedoch sehr offen, kommunikativ und aufgeschlossen.

Schüler C: besucht Klassenstufe 9. Er ist sozial und kommunikativ sehr zurückhaltend und reagiert auf überfordernde soziale Situationen gelegentlich aggressiv. Seine Fähigkeiten im mathematischen/logischen Bereich sind recht gut ausgeprägt, er benötigt jedoch ein hohes Maß an Strukturierung in Arbeitssituationen.

Pädagogisches Personal: eine Fachlehrkraft WAT, ein/e Sonderpädagog/e/in

Schülerfirmen sind zwar Schulprojekte und keine echten Wirtschaftsunternehmen, doch nicht Strukturen und Abläufe orientieren sich an ‚echten‘ Firmen, sondern auch der Anspruch der Wirtschaftlichkeit von Schülerfirmen. Schülerfirmen sollen den „Schülerinnen und Schülern zeigen sollen, wie Wirtschaft funktioniert. (Sie) planen, produzieren und verkaufen Produkte und/oder bieten Dienstleistungen an“ [Handbuch Schülerfirmen 2006, S. 10]. So lernen sie praktisch und handlungsorientiert Grundsätze der Marktwirtschaft kennen und übernehmen selbstständig Verantwortung für ihr wirtschaftliches Handeln. Damit greifen Schülerfirmen genau die Aspekte auf, die schon Günter Wiemann frühzeitig als didaktische Chancen der Arbeitslehre formuliert: Das Fach könne nämlich „in hervorragender Weise Aufgaben bereitstell[en], die Sinn stiften“, es könne „Lernzusammenhänge vernetzen“ und so „die Jugendlichen durch komplexes Lernen auf die komplexen Strukturen der Arbeitswelt vorbereiten“ [Wiemann 1971, S. 101-120].

Auch im Rahmenlehrplan WAT wird in zahlreichen Kompetenzbereichen auf die Organisationsform Schülerfirmen verwiesen: Für den Themenbereich „Grundlagen wirtschaftlichen Handelns“ wird als Umsetzungsvorschlag „Budgetplanung und Bilanzierung einer Schülerfirma“ [Rahmenlehrplan WAT 2012, S. 24] genannt, für den Pflichtbereich „Kommunikation und elektronische Medien“ die „Gestaltung des Webauftritts einer Schülerfirma“ [ebd., S. 25] und für den Bereich „Arbeit und Beruf“ die „Zeitplanung, Buchhaltung, Werbung, Nachhaltigkeit u. a.“ im Rahmen einer Schülerfirma [ebd., S. 30]. An anderer Stelle heißt es: „So könnte z. B. die ‚Lebensmittelverarbeitung‘ auch im Modul ‚Unternehmerisches Handeln‘ eine Rolle spielen, wenn in einer Schülerfirma Lebensmittel für Kunden hergestellt werden“ [ebd., S. 20]. Die Arbeit in einer Schülerfirma fordert die Schüler auf, sich mit vielfältigen realitäts- und berufsnahe Fragestellungen auseinanderzusetzen, z. B. „Finanzplanung, Wo ist mein Markt und welches sind meine Kunden? Die Absatzstrategie, Was sollen Geschäftsleitung und Mitarbeiter können?, Wer macht was? Aufgaben und Personalplanung“ [Handbuch Schülerfirmen 2006, S. 12]. Die Lehrer sollen in Schülerfirmen grundsätzlich nur als ‚Berater‘ fungieren, und so bieten Schülerfirmen nicht nur Chancen zum Erwerb fachlicher Kompetenzen, sondern fördern auch die Kooperation und die sozialen Kompetenzen der Schüler.

Basierend auf dem Bericht über eine inklusive Schülerfirma in der Zeitschrift „Lernen Konkret“ [vgl. Winter 2006] wird hier die Schülerfirma „Mediterran“ entworfen. Die Schülerfirma, die 2 Std./Woche im Rahmen des WAT-Unterrichts und außerdem unregelmäßig an einzelnen Nachmittagen und Wochenenden stattfindet, verkauft Olivenöl aus einer Kooperative in Italien. Zudem vertreibt sie selbst hergestellte mediterrane Spezialitäten wie Tomatenbutter. Die Dienste der Schülerfirma werden schulintern z. B. bei Caterings für Gesamtkonferenzen in Anspruch genommen. Sie verkaufen ihre Produkte auch bei Schulfesten, beim Schulweihnachtsmarkt und beim Tag der Offenen Tür [vgl. ebd., S.37]. Einmal im Monat hat die Schülerfirma zudem einen Stand auf dem örtlichen Wochenmarkt. Zur Herstellung und Lagerung der Produkte wird die Schulküche sowie ein angrenzender Raum genutzt. In diesem werden auch die ‚Teamsitzungen‘ abgehalten sowie die Buchhaltung, die Etikettenbeschriftung etc. durchgeführt. An verschiedenen Aufgabenbereichen innerhalb dieser Schülerfirma soll nun untersucht werden, wie es gelingen kann, dass „die Schüler mit geistiger Behinderung nicht nur einfach mitlaufen, sondern aktive Mitarbeiter“ [ebd., S. 37] sein können.

Die Schüler füllen das importierte Olivenöl in Glasflaschen ab. Für diese stellen sie selbst die Etiketten her. Während ein Schüler beispielsweise für die Bestellung der Etiketten zuständig ist, erhält Schülerin A die Aufgabe, die Etiketten zu bemalen. Sie leistet damit einen eigenständigen Beitrag zum Gesamtarbeitsprozess. Zudem findet hier eine direkte Kooperation mit einem nichtbehinderten Schüler statt, der dafür verantwortlich ist, dass etwa Haltbarkeitsdatum und Herkunftsort korrekt auf dem Etikett vermerkt werden. Zunehmend ist auch Schülerin A in der Lage, diese schriftlichen Informationen in ihren Arbeitsablauf zu integrieren und diese zusätzliche Anforderung umzusetzen. Einen wichtigen Beitrag leistet Schülerin A auch bei der Gestaltung des Banners für den Marktstand. Nachdem zwei nichtbehinderte Schüler sich beim Ordnungsamt und beim Marktbetreiber erkundigt haben, welche Maße das Banner haben darf, wird gemeinsam in der Teamsitzung die Gestaltung des Banners besprochen und entworfen. Zusammen mit einer kleinen Schülergruppe zeichnet und bemalt Schülerin A anschließend das Banner.

Die Stärken von Schüler B liegen vor allem im Kontakt mit den Kunden. Bei den Schülerfirmenstunden

im Rahmen des regulären Unterrichts fehlt er öfter, weil er zusätzliche Förderstunden in Deutsch erhält. Freiwillig hat er sich aber bereit erklärt, jeden Monat am Marktstand mitzuhelfen – die übrigen Schüler wechseln sich dabei ab. Seinen Orientierungsschwierigkeiten wird begegnet, indem sich die Gruppe jedes Mal in der ihm vertrauten Schule trifft und von dort aus gemeinsam zum Markt fährt. Schüler B spricht gerne Kunden an und macht mittlerweile begeisterte Werbung für die Produkte der Schülerfirma. In den Teamsitzungen, die neben ganz praktischem Nutzen das didaktische Ziel der Initiierung von „unterrichtlichen Selbst- und Mitbestimmungsprozessen“ [Dederling 2000, S. 423] verfolgen, hat der Schüler den Wunsch geäußert, am Stand die Kundenbestellungen aufzunehmen. Er übt dabei kontinuierlich auch den Umgang mit Geldbeträgen. Da ihm das korrekte Rechnen aber oft schwer fällt, erledigt er den Verkauf der Produkte gemeinsam mit einem weiteren Schüler, der die Beträge zusammenrechnet, das Wechselgeld prüft und die verkauften Produkte in der Einnahmenliste notiert.

Schüler C ist von dem direkten Kontakt mit Kunden überfordert. Er entzieht sich der Situation und hat, wenn dies nicht möglich war, auch bereits einige Male begonnen, Mitschüler, Lehrer und Kunden zu beschimpfen. C hilft deswegen nicht beim Verkauf – was ihm aber sehr liegt, sind jegliche Formen von Ordnungen und Listen. Er wurde daher zum ‚Prüfer‘ ernannt. Seine Aufgaben sind unter anderem, die vollständige Beschriftung aller Flaschen und Gläser und die Vollständigkeit der Arbeitsmaterialien in der Schulküche zu überprüfen. Zudem ist es seine Aufgabe, nachzusehen, ob noch genügend Öl, Butter, Meersalz etc. vorrätig ist und abzufragen, ob alle Schüler anwesend sind. Um ihm dabei ein hohes Maß an Strukturiertheit und damit Sicherheit anzubieten, haben die anderen Schüler übersichtliche und vorstrukturierte Checklisten und Tabellen für ihn entworfen. Diese enthalten auch von dem Lehrer angefertigte Piktogramme zur visuellen Unterstützung (vgl. Winter 2014, S. 37). So muss Schüler C bei der Bewältigung seiner Aufgaben nicht zu viel lesen und schreiben, was ihn überfordern würde. Sind z. B. nur noch wenige leere Olivenölfaschen vorrätig, informiert er den nichtbehinderten Schüler, der die Verantwortung für die Bestellungen trägt.

Auch bei der Herstellung der Olivenpaste und der Tomatenbutter kooperieren behinderte und nichtbehinderte Schüler. So geht z. B. Schüler B regelmäßig mit einem Mitschüler in den Supermarkt und erweitert durch die Wiederholungen dabei sein räumliches Orientierungsvermögen. Schülerin A und Schüler B

hat damit begonnen, das Salz, das Tomatenmark etc. in der Butter zu verrühren, und mittlerweile gelingt es ihnen bereits, mehrere aufeinanderfolgende Arbeitsschritte auszuführen. Die Mitschüler haben die Arbeitsschritte zuvor erarbeitet, strukturiert und auf großen Plakaten mit unterstützenden Piktogrammen in der Schulküche befestigt. So erhalten die Schüler mit Förderschwerpunkt eine zusätzliche Orientierung, die ihnen die Bewältigung der Tätigkeiten erleichtert.

Es wird deutlich, dass das vorgestellte Szenario für die nichtbehinderten ebenso wie für die behinderten Schüler zahlreiche Chancen bereithält, WAT-spezifische Kompetenzen zu erwerben. Es gibt keinen eigenen RLP WAT für die Schüler mit dem FS Geistige Entwicklung, es ist aber offenbar, dass die Inhalte des regulären RLP für diese Schüler an ihr Lern- und Leistungsniveau angepasst werden muss. Das kann gelingen, wenn unternehmerisches und wirtschaftliches Handeln mit individuellen Schwerpunktsetzungen und auf unterschiedlichen Niveaustufen realisiert wird: Während die einen Buchhaltung kennenlernen und zunehmend selbstständig durchführen, üben die anderen das korrekte Abzählen von Bargeld; während einige erste Erfahrungen im Kontakt mit Behörden, der Einholung von Genehmigungen etc. machen, erfährt ein anderer Wertschätzung im Kontakt mit Kunden und übt ‚geschäftliche‘ Kommunikationsmuster ein. Während eine Schülerin einfache Formen der Zubereitung von Lebensmitteln einübt, organisieren andere komplexe Arbeitsabläufe in der Schulküche. Zahlreiche WAT-Inhalte – das Kennenlernen und Verarbeiten von Lebensmitteln, das Bedienen von spezifischen Betriebsmitteln (Trichter, Herd etc.), das Berechnen und Beurteilen von Einnahmen und Aufgaben, das Einüben berufsspezifischer Kompetenzen wie Kunden- oder Lieferantengespräche oder das Bewerben von Produkten, das Organisieren und Durchführen komplexer Arbeitsabläufe, die Verteilung und Einhaltung von Zuständigkeiten – werden hier mit konkreter Anbindung an die Arbeitswirklichkeit für alle Schüler erfahrbar. Nicht zuletzt gewinnen die Schüler hierbei auch wertvolle Erkenntnisse in Bezug auf eigene Stärken und eine mögliche zukünftige Berufswahl.

Deutlich wird in diesem Szenario, dass eine solche Form des inklusiven WAT-Unterrichts ein hohes Engagement seitens der Lehrer fordert – sei es, dass sie außerhalb der Schulzeiten mit den Schülern auf den Markt gehen, sei es, dass das Berücksichtigen und Aufgreifen auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus, Hilfebedürfnisse und Stärken der Schüler ein

hohes Maß an Vorbereitung und Kooperation benötigt. Mit nur einer Lehrkraft wäre diese Aufgabe nicht zu bewältigen, wodurch erneut die Frage nach der personellen Ausstattung der Schule Relevanz erhält. Zudem erfordert es ein hohes Maß an Geduld und pädagogischer Kompetenz, um eine solche heterogene Lerngruppe zu einem weitestgehend eigenständigen miteinander zu führen: Es ist davon auszugehen, dass es zu Beginn nicht selten zu Konflikten kommt, bis alle Schüler bereit sind, Hilfe anzubieten, aber auch Hilfe anzunehmen und die Mitschüler mit all ihren Besonderheiten und Eigenheiten zu akzeptieren. Die Lehrer müssen dabei immer wieder gemeinsame Erfolgserlebnisse hervorheben und reflektieren und angestrebte Kooperationen zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern begleiten.

Grundsätzlich aber eignen sich Schülerfirmen mit ihren vielfältigen Aufgabenbereichen sehr gut für die Umsetzung von inklusivem Unterricht. Von besonderem Gewicht ist hier nämlich, ist er denn einmal erfolgreich auf den Weg gebracht, der Aspekt der sozialen Integration: Alle Schüler müssen Verantwortung für ihre Aufgaben übernehmen, da eine Schülerfirma grundlegend auf Teamarbeit beruht. Zugleich werden so aber alle individuellen Beiträge wertgeschätzt. Bei Schülerfirmen kann diese Wertschätzung im Sinne einer inklusiven Schulkultur über den Unterricht hinausreichen: „Die Schüler mit dem FS Geistige Entwicklung sind nicht nur innerhalb der Klassengemeinschaft gut integriert, sondern erfahren durch Aufträge im Rahmen der Schülerfirma auch Anerkennung durch die gesamte Schulgemeinschaft“ [Winter 2014, S. 37].

Szenario IV: Besuch im BIZ

Dieses Szenario baut auf einem persönlichen Interview mit der Reha-Beraterin von der Arbeitsagentur Berlin-Mitte auf. Anders als in Szenario II ist die Lerngruppe jedoch frei erfunden.

Lerngruppe: 24 Schüler der Klassenstufe 9, davon drei Schüler mit verschiedenen Förderschwerpunkten

Schülerin A: ist gehörlos. Ihr steht im Unterricht eine Schriftdolmetscherin zur Verfügung, wenn nicht der Sonderpädagoge in der Klasse ist, der die deutsche Gebärdensprache beherrscht.

Schüler B: hat den FS Geistige Entwicklung. Seine kommunikativen Kompetenzen sind gut ausgebildet, auch hat er nur geringfügig Schwierigkeiten, Gesprächen zu folgen und mündliche Informationen zu erfassen. Er hat jedoch starke Schwierigkeiten im

Umgang mit Computern, und auch seine Lese-Fähigkeit ist als schwach einzustufen.

Schülerin C: hat keinen Förderstatus, leidet aber unter Morbus Crohn, einer chronischen Darmerkrankung. Aufgrund dieser Erkrankung hat sie häufig Schmerzen und weist hohe Fehlzeiten auf (vgl. Lisum 2010, S. 32). Zum Zeitpunkt des Besuches geht es ihr gut, hinsichtlich der Berufsberatung sollte ihre besondere Situation aber berücksichtigt werden.

Pädagogisches Personal: eine Fachlehrkraft WAT, ein/e Sonderpädagog/e/in mit Gebärdensprachkompetenz

Der BIZ-Besuch als schulische Berufsorientierung und der Bezug zum RLP

Wesentlicher Bestandteil des Faches WAT sind „Aktivitäten zur Berufs- und Studienorientierung“ [Rahmenlehrplan WAT 2012, S. 10]. Das duale Lernen bezieht sich dabei nicht nur auf Praktika etc., sondern auf alle Situationen, die den Schülern Orientierung für ihren weiteren Lebensweg in der Arbeits- und Berufswelt bieten können [vgl. Gmelch 1995, S. 101]. Bei Exkursionen, wie hier zum Berufsinformationszentrum der Agentur für Arbeit wird den „Schülern eine Vielzahl möglicher beruflicher Beschäftigungsfelder und Ausbildungswege aufgezeigt“ [Rahmenlehrplan WAT 2012, S. 13]. Das hier entworfene Szenario bezieht sich unter anderem auf folgende Standards des Rahmenlehrplans, die am Ende der Doppeljahrgangsstufe 9/10 im Pflichtbereich „P6 Berufs- und Lebenswegplanung II / Betriebspraktikum“ erworben sein sollten: Die Schüler „setzen Anforderungsprofile unterschiedlicher Arbeitsplätze mit eigenen Vorstellungen und Fähigkeiten in Beziehung, sammeln und werten Informationen zu beruflichen Perspektiven aus [...], schätzen ihre Stärken und Schwächen realistisch ein und benennen persönliche Interessen, Fähigkeiten und Eignungen und treffen eine begründete Entscheidung für ihren Bildungs- und Ausbildungsweg“ [ebd., S. 26]. Zur Erreichung dieser Kompetenzen werden folgende Umsetzungsmöglichkeiten vorgeschlagen: „Referenten stellen ausgewählte Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten vor... Information über Berufe und Berufsbeschreibungen(sowie) Nutzung elektronischer Medien zur Informationsgewinnung“ [ebd.].

Umsetzung: Bevor die Schüler vor den Weihnachtsferien ein dreiwöchiges Praktikum absolvieren, sollen sie sich unter anderem im BIZ über Berufsfelder erkundigen und so in der Lage sein, einen Praktikumsplatz entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten zu finden. Im Deutschunterricht wird dazu parallel das Schreiben von Bewerbungen und

das Verfassen von Lebensläufen trainiert. Im WAT-Unterricht wurden bereits einige Berufe untersucht. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Reflexion „typischer“ Frauen- und Männerberufe. In Anbetracht der extremen Heterogenität der Lerngruppe wurde zudem darauf geachtet, dass auch Berufe vorgestellt wurden, die z.B. für Gehörlose ergreifbar sind, oder – speziell für Schüler B – auch Anlernberufe. Es wurden dabei auch Materialien der Arbeitsagentur verwendet (zum Beispiel die Informationsbroschüren von planet-beruf.de), um die Schüler auf den anstehenden Besuch vorzubereiten.

In Vorbereitung auf die BIZ-Exkursion fand ein Telefonat mit einem Mitarbeiter des U25-Teams der Arbeitsagentur statt. Neben der Anmeldung stellte der WAT-Lehrer dem BIZ-Mitarbeiter wichtige Daten zu der Lerngruppe zur Verfügung: Altersstufe, bisherige Erfahrungen mit Praktika und Berufsberatung, bisherige Exkursionen, allgemeiner Leistungsstand der Klasse etc. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass nicht nur eine chronisch kranke Schülerin, sondern auch zwei Schüler mit Förderbedarf zu der Lerngruppe gehören. Es stellte sich dabei als günstiger Umstand heraus, dass die Kommunikationshilfe für die gehörlose Schülerin von Seiten der Schule gesichert werden kann: Zwar stellt auch die Arbeitsagentur grundsätzlich Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung, die Kapazitäten sind jedoch sehr begrenzt und hätten andernfalls zu einer langen zeitlichen Verschiebung des Besuchstermins geführt.

Im BIZ werden die Schüler von zwei Mitarbeitern betreut: einem ‚regulären‘ U25-Mitarbeiter und einer Reha-Beraterin. Diese ist nicht immer bei Schulklassenbesuchen anwesend, sondern wird von der Arbeitsagentur dann bereitgestellt, wenn Schüler mit Förderbedarf in das BIZ kommen. Zu Beginn des zweistündigen Besuchs stellen die Mitarbeiter kurz die Aufgaben und Möglichkeiten des BIZ vor. Aufgrund der erfolgten Absprache mit dem Lehrer achten sie dabei darauf, langsam zu sprechen, so dass nicht nur gedolmetscht werden kann, sondern auch der Schüler mit dem FS geistige Entwicklung dem Vortrag folgen kann. Dann erhalten die Schüler die Gelegenheit, an den bereitstehenden Computern einen digitalen Fragebogen zu ihren Stärken und Interessen auszufüllen, aus denen dann Berufsvorschläge erstellt werden. Da das Angebot eine Unterteilung in Ausbildungs- und akademische Berufe zulässt, ist hier nicht nur eine Differenzierung für die Schüler mit Förderbedarf, sondern auch für die übrige Klasse gut umsetzbar – es wird verhindert, dass sich ‚falsche Erwartungen‘ festsetzen. Eine Schwierigkeit ergibt sich hier aber in Hinsicht auf Schüler

B: Er ist mit der Benutzung des PC überfordert und findet sich in dem Angebot trotz einführender Erklärung nicht zurecht. Die begleitende Sonderpädagogin erhält daher – nach vorangegangener Absprache mit der Reha-Beraterin – eine Informationsbroschüre in leichter Sprache, die sie gemeinsam mit Schüler B liest und bespricht. Es bleibt dennoch nicht aus, dass hier für den Schüler ein kurzer Leerlauf entsteht, da die Sonderpädagogin zunächst für Schülerin A die Anweisungen der BIZ-Mitarbeiter zur PC-Benutzung dolmetschen muss.

Nach einer gemeinsamen Besprechung der erstellten Berufsvorschläge schauen sich die Schüler zusammen mit dem WAT-Lehrer und dem U25-Berater verschiedene ‚berufe.TV‘-Filme an: in diesen Kurzfilmen werden einzelne Berufe portraitiert, das heißt wichtige Informationen zu Abschlüssen, Ausbildungsdauer, Arbeitsinhalten und auch Chancen auf dem Arbeitsmarkt vermittelt. Auch wenn diese Informationen auch für die drei Schüler mit besonderen Bedürfnissen Relevanz besitzen, so scheint sich hier dennoch der einzige sinnvolle Zeitpunkt für eine Differenzierung zu ergeben. Die eingangs vorgestellten Aufgaben und Angebote der Arbeitsagentur für alle Schüler bedürfen für diese drei Schüler einer Erweiterung und Spezialisierung. Um aber einen Leerlauf und damit entstehende Unruhe bei der übrigen Klasse zu vermeiden, nimmt die Reha-Beraterin diese Schüler nun in einen separaten Raum mit. Statt des Filmes erhalten sie Informationen zu Ausbildungshilfen in Form etwa eines Gebärdensprachdolmetschers oder zu besonderen Ausbildungseinrichtungen zum Beispiel für den Schüler mit dem FS Geistige Entwicklung. In Hinblick auf Schülerin C stellt die Reha-Beraterin wichtige Gesetze aus dem Sozialgesetzbuch IX vor, die es ihr auch bei langen Fehlzeiten aufgrund ihrer Krankheit möglich machen, erfolgreich eine Ausbildung zu absolvieren. Es wird in diesem Szenario deutlich, dass im Rahmen eines zweistündigen Besuchs grundsätzlich nur einige von vielen Themen, Aspekten und Fragen aufgegriffen werden können. In besonderem Maße gilt das für die drei Schüler mit besonderen Bedürfnissen: Für die Thematisierung ihrer speziellen Situation steht nur etwa eine halbe Stunde zur Verfügung – letztendlich wird diese Zeit sogar noch dadurch verkürzt, dass für die drei sehr unterschiedliche Informationen und Hilfestellungen wichtig sind. Auf einer Seite ergibt sich hier also das Problem, dass das Angebot nur bis zu einer gewissen Grenze differenziert werden kann, zum anderen, dass die vorgenommene äußere Differenzierung dem Gedanken des Gemeinsamen Unterrichts GU im engen Sinne zuwiderläuft: Die Schüler mit Förderbedarf bzw. chronischer Er-

krankung werden in diesem Szenario temporär separiert. Angesichts der angestrebten Lernziele, die für alle Schüler gültig sind, nämlich sich über mögliche Berufe und Ausbildungswege zu informieren und Kompetenz im Umgang mit den individuellen Chancen und Möglichkeiten zu erwerben, erscheint eine solche Form der begrenzten Trennung nicht nur vertretbar, sondern pädagogisch sinnvoll und notwendig. Denn Inklusion bedeutet nicht nur das gemeinsame Lernen, sondern auch die Berücksichtigung individuellen Lern- und Leistungsbedingungen.

Die Gemeinsamkeit des inklusiven Unterrichts wird im vorliegenden Szenario dann aber über zwei ‚Arbeitsphasen‘ wiederhergestellt: Bevor die Schüler das BIZ verlassen, findet ein gemeinsames Auswertungsgespräch mit der gesamten Klasse statt. Die Schüler fassen ihre Erfahrungen und Eindrücke zusammen und benennen neu Gelerntes. Hier wird auch Raum dafür geschaffen, die Schüler A, B und C von ihrem Gespräch mit der Reha-Beraterin erzählen zu lassen. Die gehörlose Schülerin wird dabei von dem Sonderpädagogin unterstützt.

In den kommenden WAT-Stunden in der Schule bereiten die Schüler den BIZ-Besuch nach. Während die nichtbehinderten Schüler die Aufgabe erhalten, in kurzen Referaten einzelne Berufsbilder vorzustellen oder noch einmal die Bedeutung von Interessenstests etc. zu erklären, sollen die drei Inklusionsschüler ihre Mitschüler über die Möglichkeit besonderer Ausbildungshilfen informieren. Durch diese vielfältige Schwerpunktsetzung wird ermöglicht, dass alle Schüler den BIZ-Besuch als gemeinsames und gleichzeitig individuelles Lernsetting reflektieren und auch hier voneinander lernen können. Das vorliegende Szenario hat im Kontext des WAT-Themenfeldes Berufswahlorientierung und -vorbereitung exemplarisch ein außerschulisches Lernumfeld für den GU vorgestellt und die Kooperation mit einer externen Institution untersucht. Die Möglichkeit, im BIZ von einer speziellen Reha-Beraterin betreut zu werden, zeigt, dass sich auch außerschulische Institutionen auf die besonderen Bedürfnisse behinderter, und hier speziell behinderter Schüler, einstellen und über individuelle Angebote verfügen. Es hat sich aber auch gezeigt, dass sich hier unterschiedliche Bedingungen auftun, aus denen sich Probleme ergeben können: So ist es erneut fehlenden Ressourcen geschuldet, dass es zu einer langen Wartezeit gekommen wäre, wenn nicht in diesem Fall eine Unterstützung der gehörlosen Schülerin von Seiten der Schule hätte gewährleistet werden können. Man muss davon ausgehen, dass dadurch in der Realität nicht selten Hindernisse für den inklu-

siven Unterricht im Kontext von außerschulischen Aktivitäten und Lernorten entstehen. Zudem ergibt sich eine große Herausforderung aus den individuellen Interessen der Schüler und den zu erwartenden unterschiedlichen Berufswahlmöglichkeiten aufgrund verschiedener erreichbarer Abschlüsse. Das ist eine pädagogisch herausfordernde Situation, die sich in jeder heterogenen Lerngruppe ergibt; in dem vorliegenden Szenario wird sie durch die drei skizzierten Schüler mit ihren besonderen Bedürfnissen aber noch einmal verschärft. Hier verbindet sich die Aufgabe, dem verminderten Leistungsniveau von Schüler A so zu begegnen, dass auch ihm ein Lernzuwachs ermöglicht wird, mit der Aufgabe, den drei Schülern ein spezifisches weiterführendes Beratungsangebot bereitzustellen. Das scheint in der skizzierten Lernsituation nur dann umsetzbar, wenn das inklusive Prinzip des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand für eine bestimmte Zeit aufgehoben wird. Ob mit diesem Beispiel tatsächlich eine Grenze des inklusiven WAT-Unterrichts aufgezeigt ist oder daraus generelle Grenzen des GU geschlussfolgert werden können, bleibt Gegenstand weiterer Erfahrungen, Untersuchungen und Studien.

Literatur

- Dedering, Heinz (2000): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. 2., durchges. Aufl. München/Wien: Oldenbourg
- Gmelch, Andreas (1995): Berufsorientierung als Bildungsaufgabe der Arbeitslehre. In: Schweizer, Gerd; Selzer, Helmut Maria (Hrsg.): Arbeit – Wirtschaft – Technik. Dettelbach: Röhl, S. 99-114.
- Industrie- und Handelskammer Mittlerer Niederrhein (Hrsg.) (2006): Handbuch zur Durchführung und Gestaltung von Schülerfirmen. IHK-Schriftenreihe – Ausgabe 111/2006
- Kaiser, Franz-Josef; Kaminski, Hans (2012): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. 4. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klick! Arbeitslehre/Wirtschaft 2 (2013). Berlin: Cornelsen; dort auch Doppelklick Lisum (Hrsg.) (2010): Unterrichtsentwicklung: Schülerinnen und Schüler mit chronischen Erkrankungen. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/351+M5fc828ee7fa.html?&L=0>, Zugriff am 09.09.2014.
- Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7 – 10, Integrierte Sekundar-schule. Wirtschaft-Arbeit-Technik (2012). Herausgegeben von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin
- Wiemann, Günter (1971): Die Hauptschule. Aufgaben und Probleme. In: Möller, Hugo (Hrsg.): Die Arbeitslehre in der Hauptschule, Frankfurt/M.
- Winter, Domino (2014): Am Anfang stand der Traum einer Reise. Die „Ragazzeria“ – eine integrative Schülerfirma in Heidelberg. In: Lernen konkret. Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Heft 1, S. 36-37.

Kompetenzermittlung an der Solling-Schule (Berlin-Marienfelde)

Der Berliner Senat ist seit 2014 über „Schule Plus“ Lizenznehmer des „Berufsparcours“ des Technikzentrums Lübbecke. Um diesen an der eigenen Schule durchführen zu können, zahlt man stolze 2700 €, im Moment als Subskriptionspreis immer noch 1700 €. Er beinhaltet etwa 20 Stationen für ca. 90 Schüler. Wir kennen diesen Berufsparcours, haben ihn an unserer Schule im vorletzten Jahr durchgeführt und sehen einige eklatante Schwächen:

- Der Parcours ist nicht auf unsere Schülerklientel ausgerichtet. Er bedient mehr die „Durchschnittsmenge“, um allround-mäßig einsetzbar zu sein.
- Die Ergebnissicherung und das Feedback für Schüler ist zu undifferenziert und bedient sich eher der „Smileys“.

Das Problem allgemein ist, dass sich weniger Didaktiker als Techniker die Übungen ausgedacht haben. So kommt es bei den Einschätzungen eher zu Verkürzungen. „Wenn einer, der mit Mühe kaum, geklettert ist auf einen Baum, schon meint, dass er ein Vogel wär, so irrt sich der.“ Nach diesem Motto von Wilhelm Busch haben wir es an der Solling-Schule selbst versucht, um zu sehen, wie wir es besser machen können.

KOMPETENZERMITTLUNG als Eignungstest in der Schule: Die Überprüfung eigener Fähigkeiten und Neigungen auf dem Weg zur Berufsorientierung

In der Lehrküche dachte ich: Meine Güte, sie können noch nicht einmal Kartoffel schälen. Zwei Schüler haben die Kartoffeln tatsächlich mit dem geriffelten Schnitzgerät beackert. Aber vielleicht haben sie noch nie Kartoffeln schälen müssen? Dann wäre zwar das Ergebnis ihres Schälen ungenügend, aber der Schluss daraus, dass sie diese Fähigkeit nicht besitzen, gleichzeitig falsch.

„Arbeiten im Haushalt“ als Vermittlung der Grundlagen des Hauswirtschaftens reichte als Inhalt des Unterrichts in den 50er Jahren aus und zielte vorrangig auf das Lernen für den „Eigenbedarf“. Heute versuchen wir unserer Schülerschaft im Un-

terricht Grundtechniken und technisches Verständnis mit auf den Weg zu geben. Wir bereiten sie in verschiedenen Modulen auf ihr Erwachsenenleben vor im Sinne von „Du suchst dir eine eigene Wohnung und fragst dich z. B.: Kann ich mir frisches Essen kochen? Kann ich eine Lampe anbringen? Kann ich mein Budget sinnvoll kalkulieren? Wie ist das mit dem Kloreiniger und der möglichen Verätzung?“ Sie lernen Lebensmittel zu verarbeiten und gesunde Mahlzeiten herzustellen, die Prinzipien der Physik im Alltag zu erkennen, ein Formular auszufüllen, als kompetenter Verbraucher an der Wirtschaft teilzunehmen und vieles mehr.

Wir, die Autorinnen, unterrichten an einer ISS ohne Oberstufe und bereiten unsere Schülerklientel auf zwei Laufbahnvarianten vor: die weiterführende Schule oder die Ausbildung in der Arbeitswelt. Für diese zweite Gruppe bezieht sich die Berufsorientierung an unserer Schule auf die sehr konkret zielführende Unterstützung bei der Berufswahlentscheidung in den Fächern WAT (im Pflichtfach und im Wahlpflichtfach). Nur nebenbei: Weder Schülerschaft noch Eltern noch Kollegium verstehen diesen sehr erheblichen Unterschied im Fach WAT-Pflicht oder WAT-Wahlpflicht – deshalb an dieser Stelle nochmals herzlichen Dank an die Senatsbildungsverwaltung für diese von großem Praxisbezug zeugende Fachumbenennung.

Eine Regel zur Berufswahl besagt, dass eine profunde Berufsentscheidung auf drei Säulen fußen sollte:

- die individuellen *Fähigkeiten*
- die persönlichen *Neigungen*
- der (veränderliche) *Markt*

Die ersten beiden Säulen sind Gegenstand der schulischen Berufsorientierung. Es gilt, die Schüler bei der individuellen Selbsteinschätzung ihrer Fähigkeiten im Abgleich mit ihren Neigungen zu unterstützen. Hierbei kommt der Einteilung nach den Berufsfeldern (<http://www.berufberater.de/Download/Berufsfelder.pdf>) „handwerklich/technisch, naturwissenschaftlich, kaufmännisch/verwaltend, sozialpflegerisch/medizinisch, künstlerisch/gestalterisch“ eine gut nutzbare, strukturierende Aufgabe zu.



An unserer Schule hat der Fachbereich WAT ein durchaus vorzeigbares Konzept einer außerschulischen Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung entwickelt:

- verpflichtende Teilnahme der gesamten Schülerschaft am alljährlichen girls/boys day,
- Teilnahme am „Industrietag“ des benachbarten Unternehmensnetzwerkes Motzener Straße,
- 7. Klasse: Teilnahme an diversen Messen mit berufsorientierendem Bezug, Teilnahme an „komm auf tour“,
- 8. Klasse: Die Schüler besuchen diverse Innungen ihrer Wahl, einwöchige Veranstaltung (Betreuung durch Modul e.V. und Netzwerk Ausbildung), BIZ-Besuche,
- 9. Klasse: vorgeschriebenes Betriebspraktikum, BIZ-Besuche, innerschulische Berufsberatung, Potentialanalyse, Kompetenzlauf, Marktplatz (seit 2013 eine schulinterne Veranstaltung zur Vorstellung und Kontaktherstellung zwischen Schülern, Eltern und Betrieben der Nachbarschaft.)
- 10. Klasse: 10tägiges Sozialpraktikum, BIZ-Besuche, Betreuung des Kompetenzlaufs, Marktplatz.

Zu Beginn der 9. Klasse zeigte sich jedoch, dass bei unseren Schülern „Erkenntnis-Inseln“ entstanden waren, die sie für die Praktikumsplatzsuche nur unzureichend befähigten, individuell passende Praktikumsstellen zu suchen. Diese Auswertung führte zu der Annahme, dass die z. T. sehr frühen Erfahrungsergebnisse bereits vergessen bzw. inzwischen verändert waren. Die Einschätzung ihrer aktuellen Fertigkeiten und Neigungen war vielen nicht möglich. Da die zurzeit auf dem Markt existierenden externen Angebote sogenannter „Berufeparcours“ sehr teuer sind

und dazu unseren Bedürfnissen nach strukturieren den Schwerpunkterkenntnissen nicht entsprachen, veranlasste uns dies, einen eigenen Eignungstest zu entwickeln. Das klingt einfach – erwies sich jedoch im Nachhinein als monströse Selbstaussbeutung.

Insgesamt entwarfen wir gut 30 Stationen und überarbeiteten diese immer wieder, sodass sie möglichst viele Fähigkeiten der obengenannten Berufsfelder abbildeten. Um den Aufsichtenbedarf für den Stationenlauf für das Kollegium möglichst gering zu halten, sollten zuverlässige Schüler aus den 10. Klassen die einzelnen Stationen betreuen.

Hierzu mussten jedoch folgende Voraussetzungen geschaffen werden: Die später betreuenden Schüler mussten jeweils in „ihre“ Stationsaufgabe eingeführt werden. Als vorteilhaft erwies sich die anschließende Auswertung der Stationen – wir erhielten weitere hilfreiche Tipps für die Aufgabenstellungen. Die Stationsbetreuer waren nun in der Lage, eine Leistungseinschätzung mittels Punkten für ihre Mitschüler des 9. Jahrgangs zu erstellen.

Unser neues Konzept zum schulinternen Kompetenzlauf stellt sich wie folgt dar: Zu Schuljahresbeginn durchlaufen die 9. Klassen einen vielseitigen, praktischen Kompetenztest. Anhand eines „Laufbogens“ werden anschließend Angaben zu den persönlichen Neigungs- und Eignungsschwerpunkten gemacht. Dabei wird die Einschätzung der „Fähigkeit“ durch eine Selbst- und zusätzlich durch eine Fremdbeurteilung (der Zehntklässler) vorgenommen.

Nr.	Titel	konnte ich gut	gefiel mir	Fremdbewertung	Punktsomme
1	Schaltung zweier Lampen				
2	Geschirrtücher bügeln				

Die Bewertung der „Neigung“ vervollständigt die Aussagen und lässt so mögliche Favoriten erkennen. Die Stationen mit hohen Punktschritten werden genauer betrachtet, um sie unter dem Aspekt einer potentiellen Berufswunschrichtung auszuwerten. Diese Auseinandersetzung mit den persönlichen Ergebnissen ist notwendig, um Verschiedenes abzuwägen: Diese Aufgabe habe ich laut Fremdeinschätzung gut gelöst, fühlte mich aber unsicher, sodass ich bei der Selbsteinschätzung nur wenige Punkte vergeben habe. Oder: Nicht alle Dinge, die ich mochte, konnte ich gut.

Weitere Aufgaben sind denkbar: Gib bei Google die Wortkombination der Station und Beruf ein. Welche Berufe findest du? Erkundige dich ausführlich über

einen Beruf und stelle ihn vor. Diese Analyse von persönlichen Voraussetzungen hilft den Schülern, eigene Vorstellungen zu konkretisieren. Wer eine Kartoffel gut schälen kann, ist nicht zwangsläufig am Beruf des Kochs interessiert. Möglich wäre, dass derjenige den Umgang mit Lebensmitteln mag. Genauso zeigt dies feinmotorisches Geschick, was für viele andere handwerkliche/technische Berufe Voraussetzung ist.

Mit diesem Ansatz bleibt Schule im Exemplarischen. Solange diese Einschränkung jedoch offengelegt wird, ist dies absolut zulässig und an dieser Stelle notwendig, denn die Komplexität der Aufgabe, aus der Vielzahl von Berufsfeldern einen für sich selbst geeigneten Beruf herauszufinden, verlangt nach didaktisiertem Strukturwissen.

✍ Felix Braun, Reinhold Hoge

Erfolgreicher Auftritt der Berliner Röntgen-Schule auf dem Alt-Rixdorfer Weihnachtsmarkt 2014

Aus der Idee, auf dem Alt-Rixdorfer Weihnachtsmarkt im Rahmen des Arbeitslehre-/WAT-Unterrichts selbst hergestellte Produkte zu verkaufen, wurde mit der Anmeldung beim Bezirksamt Neukölln im September 2014 schnell Realität. Es beteiligten sich fast alle WAT-Kurse der Schule. Produziert wurden unter anderem: Blumen-Vasen aus Holz mit Reagenzglas-Einschub, selbst bedruckte Weihnachtskarten, diverses Weihnachtsgebäck, Stoff-Frisbees, Marmeladen und Gelees, gebrannte Mandeln, Teelichthalter aus verschiedenen Hölzern mit Streichholzschachtel-Einschub sowie das Steckspiel „Solitär“ aus Holz und Metall.

Die Schülerinnen und Schüler sammelten bei diesen verschiedenen Projekten wertvolle Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Werkstoffen und Materialien sowie im Umgang mit diversen Be- und Verarbeitungsmaschinen. Darüber hinaus lernten sie in verschiedenen zu diesem Anlass gegründeten kleinen Schülerfirmen Grundtechniken des Marketings und des Produktionsablaufes kennen. So gab es in den Firmen u.a. die Preisberechnungsgruppe, die Verpackungsgruppe, die Werbung-/Marketinggruppe.

Der Verkaufsstand der Röntgen-Schule wurde durch die hohe, aktive Beteiligung der Schüler – hauptsächlich des 7. Jahrgangs – und die Unterstützung sehr vieler Fachkollegen, aber auch

fachfremder Kollegen, ein voller Erfolg. Nicht zuletzt ließ sich dieser an den vielen strahlenden Schülergesichtern und auch am sehr guten Umsatz ablesen. Im Nachgang ging es um die Berechnungen und Verteilungen der Gewinne. Es wurde unter anderem daran gedacht, einen Teil des eingenommenen Geldes für notleidende Kinder zu spenden. Wir bedanken uns bei allen Mitwirkenden und Unterstützern!

Eine umfassende Dokumentation der Weihnachtsmarktteilnahme z.B. auch zur Anregung für eine kommende Teilnahme an Weihnachtsmärkten oder ähnlichen Ereignissen ist per E-Mail (hoge@gatwu.de) erhältlich.

Rahmenlehrplan WAT:

- P2 Planung, Darstellung, Fertigung und Bewertung eines Produktes
- P4 Grundlagen des Wirtschaftens
- WP1 Entwickeln und Herstellen von Produkten für Kunden
- WP8 Unternehmerisches Handeln

(Redaktion)

✍ Ulrich-J. Kledzik

ERINNERUNGEN dürfen nicht an die Stelle der HOFFNUNG treten. Eine Besinnung auf die Wurzeln der Arbeitslehre für die heute Handelnden.



Auf dieser Seite des Forum Arbeitslehre gibt Prof. Kledzik Hinweise auf lesenswerte Texte, die zum Quellenstudium anregen, die bei Examina und aktuellen Debatten hilfreich sein können. In dem folgenden Artikel schlägt er den Bogen von dem Beginn der Lehrerbildung in dem damals noch vereinten Groß-Berlin unter reformpädagogischem Ansatz zu derzeitigen Diskussion der Rahmenlehrplan- und Studienordnungsreform.

Ein schulpädagogischer Anschub

Nach den Seminaren für die Lehrerbildung in der Kaiserzeit und den Becker'schen Akademien in der Weimarer Republik wurde mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule Groß-Berlin am 24. November 1946 in der Viersektorenstadt durch den Pädagogen WILHELM BLUME erstmalig die Hochschulbildung für alle Lehrer aufgenommen (1). Der entschiedene Schulreformer strebte auf seiner Schulfarm Scharfenberg im Tegeler See schon zwischen 1922 und 1934 danach, Pädagogik nicht mehr als Anhängsel der Philosophie zu definieren. Er wollte Schule stärker auf das Leben beziehen und später Lehramtskandidaten handelnde Erfahrungen mit dem Ziel vermitteln, die erste Staatsprüfung mit dem Abschluss einer Lehrausbildung zu verbinden. Er wollte „Schutz gegen Verbalismus und volksfremden Intellektualismus“ bieten und folgte damit Pestalozzi, der das sogenannte Maulbrauchen bemängelte.

Nicht wenige teilten diesen ideenreichen Ansatz für das Schulwesen der Stadt und erfuhren im Lau-

fe des letzten Jahrhunderts in Ost und West auch die unvermeidlichen schulpädagogischen und bildungspolitischen Fehl- und Fortentwicklungen. Es hielten sich – sehr verkürzt benannt – die allgemeine Schulzeitverlängerung, besondere Vorbereitungen auf die Berufs- und Arbeitswelt, ein erweiterter Fremdsprachenunterricht, die Versachlichung der Lehr- und Lernverhältnisse, Steuerungsansätze für Unterricht bis hin zu einer sozialkulturell und strukturell erfassten Massenbildung. Ein weites Feld, um eine zumeist politisch genutzte Phrase zu benutzen.

Aktuell fordernd und inspirierend ist der durch die Bologna-Reform ausgelöste Neuansatz der Lehrerbildung, in den Ländern mit Verzögerung aufgenommen, in Berlin mit dem Lehrkräftebildungsgesetz vom 7. Febr. 2014 und der Umstellung auf eine universitäre Lehrerausbildung zum Master of Education an Schools of Education im Rang von Fakultäten an den Berliner Universitäten konkret geworden.

Im Bund wurde dieser Vorgang vorangetrieben durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung – Richtlinie des BMfBildung u. Wissenschaft vom 10. Juli 2014, finanziell bis 2023 mit bis zu 500 Mio € gesichert. Dies ist ein Kräfte freisetzender vorantreibender Prozess, ein Anschub, den ein Alt-Vorderer noch einmal hoffnungsfroh erlebt und größeren Erfolg wünscht als er dem Anstoß des Jahres 1948 zuteil wurde.

Es beginnen die Mühen der Ebene.

Das Lisum, im Vorgriff auf eine politische Länderfusion von Berlin und Brandenburg bereits vor Jahren eingerichtet, vor den Toren der Stadt als zentraler Ort für Planungen dieser Art, legt erste Entwürfe für neue Curricula vor. Die Formulierung der Inhalte von Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der ersten Hälfte des 21. Jahrhunderts wird eine breite, kontroverse gesellschaftspolitische Debatte auslösen, die seit den 70-er Jahren wegen der Erfahrungen mit dem Bestimmungsversuch eines Curriculums in NRW und Hessen politisch bewusst gemieden wurde. Und es werden nicht nur bildungspolitisch schwere Grundfragen aufgeworfen werden:

- Verantwortung für schulische Rahmenpläne
- Exekutive Verantwortung und Autonomie von Einzelschulen
- Fächer und Prinzipien
- Ordnungen von Wissen
- Fächerübergreifende Vernetzung
- Fächerkanon in der Stundentafel
- Hierarchisierungen
- Methoden
- Projekte
- Didaktik als best practice
- Anschauung und Lebensnähe
- Lernorte ...

Dem Ansatz der Reformpädagogik folgend, scheint ein ganzheitlich angelegter Zugriff derzeit den lebensweltlichen Bezug mit dem Begriff Kompetenz treffen zu wollen. Subjektive Erfahrungen bedürfen dennoch der Aufhebung in den originären Wissensbestand, um Messungen, Auffassungen, auch Ideologien verlässlich vornehmen zu können. Kompetenz als generelles Prinzip des Lehrens und Lernens bleibt m.E. fragwürdig. Ich stimme Liessmann (2) zu, der meint, es könne nicht nur darum gehen, z.B. die Lesekompetenz eines Schülers zu fördern, wenn das, was gelesen wird, kaum Bedeutung mehr hat, wenn der Inhalt als Aufgabe, Herausforderung, Entdeckung, Anreiz sozusagen verschwindet (3). Bildung beginnt mit Neugierde, es geht darum zu wissen, was der Fall

ist und zu verstehen, warum es der Fall ist. Das Streben nach der Erkenntnis, die Neugier, kann sich nicht nur auf vordergründige Nützlichkeit richten. Das ist eine didaktisch schwierige Lage, zugegeben. Für die Lehrerbildung, für die Fachwissenschaft und -didaktik, bleibt m.E. bestimmend, Begeisterung für eine Thema, eine Frage, einen Vorgang auszulösen und von dieser Faszination gepackt zu werden und dabei selbst zu motivieren: Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen (4).

Bildungsforschung und Realisierungshinweise für die Praxis sind gefordert, könnten die Reform euphorie der 60er bis 80er Jahre vielleicht noch einmal aufleben lassen.

Die Frage nach dem Fächerkanon und den Gegenstandsbereichen heutiger Schule bleibt gestellt, solange sporadisch Forderungen öffentlich werden, denen zumeist mit Detailantworten zu Medien-, Verbraucher-, Rechts-, Gesundheitsproblemen etc. begegnet wird. Der Versuch eines Gesamtkonzepts Curriculum, eines Bildungskanons für die Schule, steht weiterhin aus. Die Aufzählung von Kompetenzen könnte nur eine Teilvorbereitung einer derartigen gesamtgesellschaftlichen Aussage sein.

Schreiten wir fort in der Formulierung der Inhalte des Faches Arbeitslehre als Studien- und Schulfach.

(1) Schulgesetz von Groß-Berlin, Juni 1948: Das Schul- und Unterrichtswesen Groß-Berlins umfasst in einem einheitlichen Aufbau den Schulkindergarten, die in sich gegliederte zwölfjährige Einheitschule, die Fachschulen und die Hochschulen mit Ausnahme derjenigen, die zonalen Charakter haben.

(2) Konrad Paul Liessmann: Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien 2014

(3) Peter Bieri: Wie wäre es gebildet zu sein. in: Heiner Hastedt: Was ist Bildung. Stuttgart 2012

(4) John Hattie: Visible Learning. Deutsche Ausgabe. Baltmannsweiler 2013

Rezensionen und Kurzhinweise

✍ Wilfried Wulfers



Alexander Glück:

**Das Lebensmittel - Rettungs-
buch. Genießbar, verwertbar,
haltbar.**

Stuttgart: Hirzel Verlag 2014. 168 Seiten. 19,80 €.
ISBN 978-3-7776-2355-9.



Ingrid Stephan:

**Handbuch Berufspraxis.
Kompetenzen in der modernen
Arbeitswelt.**

Bern: hep Verlag 2014. 144 Seiten. DIN A4. 19 €.
ISBN 978-3-03822-003-9.

Wir stellen hier Publikationen vor, die sich auf das Lernfeld Arbeitslehre beziehen. Selbstverständlich erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die gewählte Reihenfolge ist kein Hinweis auf die Güte der Publikation.

*An dieser Stelle sei angemerkt, dass wir es begrüßen, wenn GATWU - Mitglieder eigene Rezensionen einreichen (möglichst den Text unformatiert und mit WORD erstellt oder als *.txt bzw. als *.rtf-Datei an die E-Mail-Adresse „w.wulfers@gmx.de“) oder uns Hinweise auf rezensionswürdige Publikationen geben könnten. Dieses bezieht sich ausdrücklich auch auf die so genannten „Grauen Materialien“, die z. B. nur in kleiner Auflage oder sogar teilweise kostenlos vertrieben werden.*

Inhalt: Lebensmittelmanagement im Privathaushalt; Haltbarkeit von Lebensmitteln und Getränken; Feinde der Haltbarkeit; Lebensmittelkonservierung; Lagerung und Aufbereitung.

Charakterisierung: Lebensmittel sind zum Essen da, nicht zum Wegwerfen! Sie vor der Mülltonne zu retten, ist Ziel dieses Buchs. So wird hier erklärt, wann etwas verdorben ist – oft sind Lebensmittel noch verwertbar, selbst wenn das Mindesthaltbarkeitsdatum abgelaufen ist. Hinweise zur Planung der Einkäufe, zur Aufbewahrung und zur Konservierung der Speisen helfen, Geld zu sparen und Abfall zu vermeiden. Außerdem wird beschrieben, wie man erkennt, ob ein Lebensmittel von Mikroorganismen oder Schädlingen befallen ist und die Gesundheit gefährden kann.

Inhalt: Arbeitsplatzmanagement; Aufgaben- und Zeitmanagement; Informationsmanagement; Medien- und Kommunikationskompetenz; Schreib- und Gestaltungskompetenz; Selbstmanagement.

Charakterisierung: Mit dem »Handbuch Berufspraxis« liegt ein eigenständiges Fachbuch und Lehrmittel vor, das moderne allgemeine, fachübergreifende und berufsorientierte Kompetenzen systematisch und umfassend unterstützt. Das Handbuch ist in den höheren Klassen der allgemeinbildenden Schule, wie in berufsbildenden Schulen ebenso einsetzbar. Doch nicht nur im schulischen Kontext ist dieses Handbuch einsetzbar, denn es stellt ebenfalls für alle Wiedereinsteiger ins Berufsleben eine gute Einstiegshilfe dar.



Martin Fischer (Hrsg.):

**Qualität in der Berufsausbildung.
Anspruch und Wirklichkeit.**

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014. 322 Seiten.
32,90 €. ISBN 978-3-7639-1162-2.



Heiner Flassbeck:

**66 starke Thesen zum Euro, zur
Wirtschaftspolitik und zum
deutschen Wesen.**

Frankfurt: Westend Verlag 2014. 224. 14,99 €.
ISBN 978-3-86489-055-0.



Matthias Völcker:

**„Und dann bin ich auch noch
Hauptschule gekommen ...“.
Über die identitären Folgen der
Hauptschulzugehörigkeit.**

Konstanz: UVK 2014. 342 Seiten. 46 €. Gebunden.
ISBN 978-3-86764-543-0.

Inhalt: Qualität in der Berufsausbildung gestern und heute; Ausbildungsqualität aus empirischer Sicht; Ausbildungsqualität aus berufspädagogischer Perspektive; Qualitätssicherung; Perspektiven.

Charakterisierung: Wie ist die Qualität der betrieblichen Bildung? Wohin entwickelt sich das Ausbildungssystem? Die AutorInnen des Bandes beschäftigen sich mit der Frage, ob die duale Ausbildung als Markenzeichen und Qualitätsausweis deutscher Ausbildung gerechtfertigt ist. Nach einer wissenschaftlichen Bestandsaufnahme der betrieblichen Bildung wird die Qualität der Berufsausbildung aus historischer Perspektive untersucht. Abschließend stellen sie Reformperspektiven vor, binden die Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland ein und entwerfen ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsausbildungsqualität.

Inhalt: Was hat Deutschlands Wettbewerbsfähigkeit mit unserem Einkommen zu tun? Wie so kann ein Staat nicht einfach sparen wie die berühmte „schwäbische Hausfrau“? Egal ob Rente, Steuern, Gesundheit, Arbeitsmarkt oder Finanzpolitik – wer wirtschaftliche Zusammenhänge verstehen möchte, dem sei dieses Buch ans Herz gelegt.

Charakterisierung: Der Autor erklärt die Wirtschaft klar und verständlich: Er zeigt, was Inflation bedeutet, was Lohnstückkosten sind, wie eine Währungsunion aufgebaut sein muss und warum es nicht nur gut ist, Exportweltmeister zu sein. Wer populistischen Parolen der Politiker nicht mehr auf den Leim gehen möchte, wer bei wirtschaftlichen Dingen mitreden und wer sich seine eigene Meinung bilden möchte, der sollte dieses Buch lesen.

Der Autor untersucht die gesellschaftlich produzierte Verachtung für die Hauptschule und hinterfragt, wie die SchülerInnen an Hauptschulen selbst mit dieser Stigmatisierung umgehen. Er befragte hierfür annähernd 1.300 SchülerInnen und führte zahlreiche Gespräche, in denen die SchülerInnen von ihren alltäglichen Erfahrungen und über das gesellschaftliche Bild einer entwerteten Schulform berichten. Es eröffnen sich damit Einblicke in einen Bildungsgang, der nicht nur gesellschaftlich weitgehend diskreditiert ist, sondern der gleichwohl diskreditierend wirkt und viele Benachteiligungen institutionell sogar noch verstärkt. Die Hauptschule bzw. die Hauptschulbildung befindet sich noch immer in einer tiefen Krise – und das trotz unzähliger Reformbemühungen vonseiten der Bildungspolitik und bereits erfolgter Nachrufe.



*Daniel von Kirchner und
Peter Röben:*

Planspiel: Der Betrieb. Wirtschaftliches und soziales Handeln in Unternehmungen begreifen. 9./10. Klasse.

Hamburg: Persen Verlag 2013. 54 Seiten. DIN A4.
19,90 €. ISBN 978-3-403-23318-3.



*Thomas Retzmann und
Tilmann Grammes (Hrsg.):*

Wirtschafts- und Unternehmensethik.

Schwalbach: Wochenschau Verlag 2014. 312 Seiten.
DIN A4. 29,80 €. ISBN 978-3-89974940-3.



Petra Hiebl, Christina Schmidtlein - Mauderer und Stefan Seitz:

Fit für den Berufseinstieg. Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer.

Frechen: Ritterbach Verlag 2014. 286 Seiten. 24,80 €. ISBN 978-3-86837-157-4.

Inhalt: Aufbauorganisation eines Unternehmens; Eine fiktive Skateboard-Firma aufbauen; Technische Analyse eines Skateboards – Bedarfsermittlung, Beschaffung, Aufzeigen der Gesamtkosten für ein Produkt; Marketing-Mix; Soziales Handeln im Betrieb.

Charakterisierung: In diesem Buch wird ökonomisches Denken und Handeln ganz praktisch anhand einer fiktiven Firma RED-BLU durchgespielt. Somit lernen die SchülerInnen alle wichtigen betrieblichen Abläufe kennen, wenn es darum geht, ein neues Skateboardmodell zu entwickeln, den Absatz zu kalkulieren, die Skateboards zu produzieren und sie letztlich auf den Markt zu bringen. Sie erfahren dabei auch, wie man MitarbeiterInnen sucht und wie man im Konfliktfall miteinander umgehen sollte. Alle Aspekte rund um Verwaltung, Produktion und Vertrieb werden durch handlungsorientierte Arbeitsaufträge behandelt.

Durch die aktuellen Inhalte der Unterrichtsbausteine (z.B. Whistleblowing – Verrat oder verantwortliches Handeln?; Sollen Unternehmen Umwelt- und Sozialstandards gewährleisten?) soll das Thema „Ethik in der Wirtschaft“ vermehrt Eingang in die allgemeinbildenden Schulen finden. Wirtschaftsethische Kenntnisse sollen vermittelt sowie wirtschaftsmoralische Urteils- und Handlungskompetenzen entwickelt werden. Die Fächer aus dem Bereich der ökonomischen und politischen Bildung in der Sekundarstufe I und II sind dafür besonders geeignet. Die 15 Unterrichtsbausteine richten sich daher in erster Linie an Lehrkräfte der Fächer Arbeitslehre, Wirtschaft und Politik. Viele Unterrichtsmaterialien lassen sich ebenfalls im Rahmen der dualen Berufsausbildung einsetzen, besonders in den kaufmännischen Berufen des Berufsfelds „Wirtschaft und Verwaltung“.

Im Klappentext zu dem Buch heißt es: „Das Kernanliegen der vorliegenden Publikation ist es, durch die Vermittlung des notwendigen Hintergrundwissens und die Schulung eines gezielten Blicks auf schulische Handlungsfelder ein Maß an Selbstreflexion anzubahnen, das hilft, ein konkretes Handlungswissen aufzubauen. Das berufliche Aufgabenspektrum einer Lehrerin oder eines Lehrers erstreckt sich vom Kernbereich des Unterrichts über das Erziehen, Beraten und Beurteilen der Schülerinnen und Schüler bis hin zur aktiven Teilnahme an der schulischen Erneuerung. Ein Team hilft entscheidend, die Arbeit durch gegenseitige Unterstützung zu erleichtern, mögliche eigene Defizite zu erkennen und zukünftig zu vermeiden.“



Ministerium für Schule
und Weiterbildung des
Landes NRW (Hg.):

**Kernlehrplan Arbeitslehre
(Hauswirtschaft, Technik,
Wirtschaft) für die Sek. I.
Hauptschule.**

Frechen: Ritterbach Verlag 2013. 76 Seiten. 5,00 €. ISBN 978-3-86837-113-0.



Heinrich Zankl und Katja Betz:

**Trotzdem genial. Darwin,
Nietzsche, Hawking und Co.**

Weinheim WILEY-VCH Verlag 2014. 300 Seiten.
Gebunden. 24,90 €. ISBN 978-3-527-33410-0.



Bundesinstitut für
Berufsbildung:

**Die anerkannten
Ausbildungsberufe 2014.**

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014. 630 Seiten.
39,90 €. ISBN 978-3-7639-5439-1.

Inhalt: Aufgaben und Ziele des Lernbereichs und der Fächer; Inhaltsfelder im Fach Hauswirtschaft, Technik und Wirtschaft; Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung.

Charakterisierung: In NRW werden seit 2004 Kernlehrpläne für alle Fächer der allgemeinbildenden Schulen eingeführt. Seit 2013 gibt es einen kompetenzorientierten Kernlehrplan als Unterrichtsvorgabe für die Fächer des Lernbereichs Arbeitslehre. Wenn auch sprachlich etwas abgehoben, so bieten sie doch Orientierungen dafür, welche Kompetenzen zu bestimmten Jahrgangsstufen (hier geordnet in Doppeljahrgangsstufen für 7/8 und 9/10) erreicht werden sollen. Dieser Kernlehrplan sollte jetzt dazu genutzt werden, um konkrete Unterrichtseinheiten und Projekte zum Lernbereich Arbeitslehre zu entwickeln.

Inhalt: Vorstellung von Personen aus Naturwissenschaften und Mathematik, Naturwissenschaften und Mathematik und den Geisteswissenschaften.

Charakterisierung: Albert Einstein, John Nash, Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Marie Curie und viele mehr - sie alle haben trotz geistiger oder körperlicher Beeinträchtigungen Wissenschaftsgeschichte geschrieben!

Inhalt: Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe; Verzeichnis weiterer Regelungen; Verzeichnis der zuständigen Stellen; Statistik.

Charakterisierung: Das duale Ausbildungssystem bietet Ausbildungsgänge in fast allen Bereichen von Wirtschaft und Handel. Das Buch listet alle anerkannten Ausbildungsberufe auf. Neu sind die Ausbildungsberufe Fachkraft für Metalltechnik sowie Stanz- und Umformmechaniker. Die einzelnen Berufsprofile informieren über die Dauer der Ausbildung, Rechtsgrundlagen und die Ausbildungsordnung. Angaben über Ausbildungsregelungen für Berufe im Gesundheitswesen sowie die landesrechtlichen Ausbildungsregelungen für sozialpflegerische und pädagogische Berufe ergänzen den Band. Informationen zu Berufen in der Erprobungsphase sowie zu aufgehobenen und geänderten Berufen sind ebenfalls enthalten.

Kurzhinweise auf Unterrichtsmaterialien

Auch die Kurzhinweise auf interessante Unterrichtsmaterialien und wichtige Internetadressen haben eine lange Tradition in den GATWU-Publikationen. Verantwortlich hierfür zeichnet sich Wilfried Wulfers. Wer immer bei Recherchen auf Materialien trifft, die für die Unterrichtenden im Lernfeld der Arbeitslehre vom Nutzen sein können, ist aufgerufen, selbst einen Hinweis zu schreiben und diesen an die Redaktion (z. Hd. von Wilfried Wulfers, E-Mail: w.wulfers@gmx.de) zu übermitteln oder der Redaktion ein Exemplar, die Bezugsquelle oder Internetadresse zukommen zu lassen.



*Sie könnten mal
einen Tipp für
Unterrichtsideen
gebrauchen?*

*Dafür haben wir
einen Scout namens
Wilfried Wulfers*

Portal Oldenburg-Klick

Seit über fünf Jahren bietet das Portal „Oldenburg-Klick“ allen Lehrkräften in Schule und Kita praxiserprobte Materialien und innovative Impulse für die abwechslungsreiche Gestaltung des Arbeitsalltags. 2015 wurde das Portal komplett überarbeitet und eine frische Optik, schnellere Technik und neue Features sorgen dafür, dass die zahlreichen Unterrichtsideen und Tipps aus der Praxis für die Praxis noch gezielter und schneller genutzt werden können. Mit einer komfortablen Suchfunktion können Lehrkräfte und ErzieherInnen einen Fundus aus über 10.000 Unterrichtsmaterialien gezielt nach Klassenstufe oder Schulfach durchsuchen und auf aktuellen Themenseiten zu Festen, Jahreszeiten und besonderen Ereignissen stöbern. Jeder Beitrag ist überprüft und entstammt dem Netzwerk des Oldenburg Verlags. Im Archiv befinden sich z.B. alleine für die Fächer Arbeitslehre und Wirtschaft 217 Einträge mit Hinweisen und teilweise vollständig ausgearbeiteten Unterrichtsbeispielen. Für Abonnenten der Oldenburg Zeitschriften sind alle Beiträge des aktuellen Hefts kostenfrei. Sie erhalten zusätzlich pro Heftausgabe fünf sogenannte Credits, die weitere Einkäufe ermöglichen. Alle anderen Interessenten können Guthaben der Bezahlereinheit erwerben und damit unkompliziert beliebige Unterrichtsideen und Fachbeiträge aus dem umfangreichen Archiv herunterladen. Der Service „Meine Bibliothek“ zeigt jedem registrierten Nutzer, welche Beiträge er bereits erworben

hat und somit jederzeit erneut kostenlos herunterladen kann. Das Spektrum der angebotenen Materialien ist groß und reicht von kreativen Anregungen und einzelnen Übungsblättern bis zu Praxisberichten oder Methodenempfehlungen. Weitere Hinweise unter „<http://www.oldenburg-klick.de>“.

Unterrichtseinheit „Wasserwende in Deutschland?“

Diese fächerübergreifende Unterrichtseinheit verknüpft die höchst aktuellen Probleme Wassermangel und nachhaltiges Wirtschaften mit den klassischen Themen Wirtschaftsordnungen und Unternehmensziele. Sie ist für einen Zeitraum von vier Unterrichtsstunden konzipiert und die Arbeitsanweisungen für die einzelnen Lernrunden können kostenfrei heruntergeladen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Verlauf der Lernrunden - anlog zur aktuellen „Energiewende“ - ökonomische Lösungsmöglichkeiten für eine „Wasserwende“ ausloten und ein fundiertes Werturteil dazu entwickeln. Die Lernrunden sind variantenreich gestaltet (Internetrecherche, Abstimmung, Vernissage, Kanzlerberater, Online-Kommentar, Excel-Berechnungen). Ziel der Lernrunden sind keine fertigen Problemlösungen, sondern die Reflektion von praktischen Lösungsversuchen und die Entwicklung eigener Werthaltungen. Dabei ist die Unterrichtseinheit weitgehend lösungs-

offen angelegt. Dadurch soll erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler sich ernst genommen fühlen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass sie sich ernsthaft und lösungsorientiert mit dem Thema auseinandersetzen und im Zuge der Lernrunden zunehmend eigene Werthaltungen und Einstellungen entwickeln. Die Unterrichtseinheit hat damit ansatzweise auch den Charakter einer Fallstudie mit Bezügen zu Lernansätzen wie Szenariotechnik und Zukunftswerkstatt. Weitere Hinweise unter: <http://www.lehrer-online.de/wasserwende.php>.

Hilfen zur Online-Bewerbung

Im Zuge der modernen Kommunikationstechnik wird bei vielen Unternehmen die Online-Bewerbung auch für Ausbildungsstellen immer mehr bevorzugt. Im Rahmen der Berufsorientierung ist es deshalb wichtig die Schülerinnen und Schüler in der Schule darauf vorzubereiten, denn auch diese Formularbewerbung muss genauso sorgfältig erstellt werden wie eine herkömmliche Bewerbung. In dem nachfolgend aufgeführten Artikel werden ein Trainingsprogramm, einige hilfreiche Internetseiten sowie ein Beispiel für ein Bewerbungsformular vorgestellt. Vgl. Stefan Dassler: Online bewerben. Die moderne Art der Bewerbung. In: Schulmagazin 5 bis 10, Nr. 82(2014)12, Seite 55-56.

Upcycling-Anleitungen

Unter dem Titel „Zu schön, um Müll zu sein“ zeigte die Deutsche Bundesbahn in ihrer Zeitschrift „mobil“ und auf ihrem Internetportal vielfältige Beispiele, damit der alte Krimskrams nicht in den Müll wandert, sondern eine neue Verwendung findet und zu neuem Leben erwacht. Dafür werden in bebilderten Schritt-für-Schritt-Anleitungen konkrete Möglichkeiten aufgezeigt, wie aus alten Sachen dekorative Accessoires und Möbelstücke zu machen sind. Vorgestellt werden z.B. ein Frühstücksbrett, Girlanden, eine wasserdichte Kulturtasche oder Kerzenständer. Die detaillierten Bauanleitungen sind den Bildstrecken auf der Internetseite zu entnehmen. Weitere Hinweise unter

„<http://mobil.deutschebahn.com/leben/upcycling-ideen-diy-moebel>“.

Der „Ökologischer Fußabdruck“: Ist Nachhaltigkeit messbar?

Die Jugendorganisation „BUNDjugend“ zählt zum Ökologische Fußabdruck „alle Ressourcen, die für den Alltag benötigt werden, und zeigt auf, wie viel Fläche benötigt wird, um all die Energie und Rohstoffe zur Verfügung zu stellen. Anschließend wird dieser Flächenverbrauch auf alle Menschen hochgerechnet und mit den auf der Erde real verfügbaren Flächen verglichen. Somit stellt der Fußabdruck nur quantitativ die CO₂ Bilanz dar, sondern auch qualitativ den Flächenbedarf. Zudem ist der Ökologische Fußabdruck ein Angebot- und Nachfrage-Modell, welches anschaulich widerspiegelt, wie groß die Biokapazität der Erde ist (also was wir von ihr nutzen können) und wie viel die Menschheit von ihr nutzt. Der WWF veröffentlicht alle 2 Jahre den Living Planet Report, welcher den Verbrauch der Erde nach Nationen aufzeigt. Das Ergebnis für Deutschland: Wenn alle Menschen so leben würden wie wir, bräuchten wir 2,8 Erden, denn der deutsche Fußabdruck ist 5,09 Hektar groß. Der gerechte Ökologische Fußabdruck liegt jedoch bei 1,9 Hektar.“ Wer das Thema „Ökologischer Fußabdruck“ unterrichtlich behandeln möchte, der sollte sich ein hierfür entwickeltes Arbeitsblatt besorgen. In einer Pressemitteilung hierzu heißt es: „Wohnen, Ernährung, Konsum, Mobilität: Täglich verbrauchen wir unbewusst natürliche Ressourcen der Erde. Aber woher wissen wir, wie viele Ressourcen wir (noch) zur Verfügung haben? Ist die Biokapazität möglicherweise gefährdet? Der „Ökologische Fußabdruck“ wurde als Maßeinheit entwickelt, um den Verbrauch von Ressourcen einerseits und die ökologische Verfügbarkeit andererseits ins Verhältnis zueinander zu setzen. Mit dieser Systematik kann die Nachhaltigkeit eines einzelnen Produktes ebenso ausgedrückt werden wie das Verhalten eines Menschen oder eines ganzen Landes. Was kann jeder Einzelne tun, um einer möglichen Ressourcen-Knappheit entgegen zu wirken? Das Arbeitsblatt „Der Ökologische Fußabdruck: Ist Nachhaltigkeit messbar?“ untersucht in diesem Zusammenhang das Spannungsfeld zwi-

schen dem Verbrauch natürlicher Ressourcen und der prognostizierten Kapazität der Erde.“ Weitere Hinweise zum Arbeitsblatt und zum „Ökologischen Fußabdruck“ unter: „http://www.jugend-und-bildung.de/webcom/show_article.php/_c-10/_nr-1355/_p-1/i.html“ und „<http://www.footprint-deutschland.de>“.

Thema Handel: Sind wir im Geschäft?

In dem Vorwort für dieses sehr informative und auch unterrichtlich zu verwendende Heft zum Thema „Handel“ heißt es: „Inzwischen hat sich mit der Globalisierung und der digitalen Vernetzung der gesamten Handelsprozesse eine neue Dimension offenbart: Der Welthandel ist über digitale Plattformen in Echtzeit organisiert und auf allen Endgeräten jederzeit präsent. Grenzen scheinen kaum noch zu existieren, es gibt scheinbar keine Nische, keine Sache oder Dienstleistung, die nicht handelbar wäre. Wir als Verbraucher haben mehr denn je die Wahl – wenn wir es uns leisten können. Diese schöne neue Welt hat ihre Kehrseiten. Der Preis für das Fleisch ist niedrig, weil die langfristigen Kosten des Raubbaus an den Tropenwäldern nicht eingerechnet werden und weil mit Steuergeldern subventionierte Waren woanders Absatzmärkte auf Kosten der regionalen Hersteller dominieren. Die raffinierten digitalen Logistikketten bringen uns nahezu alles umstandslos ins Haus, der Preis können aber leere Stadtzentren sein oder der Ausverkauf unserer digitalen Bürgerrechte, noch ehe sie uns richtig bewusst geworden sind. Und dass der größte Hafen Deutschlands immer noch im globalen Wettbewerb bestehen kann, ist für die Stadt Hamburg lebenswichtig. Wenn er aber im Verhältnis zu früher nahezu menschenleer betrieben wird, ist das ein Ausblick auf das Verschwinden der Arbeit, wie wir sie kannten. Der weltweite Freihandel bietet weitere Möglichkeiten, faszinierende wirtschaftliche Dynamiken einer nahtlos vernetzten Welt zu entfesseln. Aber wie steht es mit den mühsam erkämpften sozialen, rechtlichen und umweltpolitischen Standards? Wie soll ein faires Gleichgewicht der Interessen hier aussehen?“ (S. 3) Zu beziehen ist das Heft bei der Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): fluter-Magazin: Thema Handel. Nr. 50 von 2014. 50 Seiten. Kostenloser Be-

zug der fluter-Magazine über die bpb, Adenauerallee 86, 53113 Bonn. Kostenfreier Download spezieller Magazine als PDF-Datei über die Rubrik „Heft Archiv“ unter „<http://www.fluter.de>“

Kauf' mit Köpfchen!

Seit 2015 gibt es das Schülermagazin „Kauf' mit Köpfchen!“, ein „Magazin für verantwortungsvollen Konsum“. Es wird von der Stiftung Jugend und Bildung herausgegeben und durch das Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz gefördert. Ausgangspunkt für die Magazingestaltung war die Grundüberlegung: „Kaufen, kaufen, kaufen. Morgens, mittags, abends – oder einfach jederzeit, im Internet. Welche Rolle spielt die Werbung in unserem Alltag? Und woher kommt meine neue Jeans wirklich? Brauche ich jedes Jahr ein neues Handy? Wie steht es mit Recycling? Und reicht auch teilen statt besitzen? Es sind fast alltägliche Fragen, die zwar jeder kennt aber nur die wenigsten von uns wirklich beantworten können. Themen des verantwortungsvollen Konsums auf Seiten der Verbraucher und des freiwilligen CSR-Engagements von Unternehmen auf der anderen Seite sind in der heutigen Konsumgesellschaft aktuell wie nie. Sicher ist: Auch wenn der Konsum gut für Handel und Wirtschaft ist, dürfen wir die Umwelt und auch soziale Probleme bei der globalisierten Produktion nicht außen vor lassen. Junge Verbraucher müssen als Hauptzielgruppe und als „Kunden von heute und morgen“ aufgeklärt und informiert werden. Das Schülermagazin wurde hauptsächlich von jugendlichen Schreibern getextet und bietet Informationen und Hintergründe zum täglichen Konsum im Zeitalter der globalisierten Produktion. Insbesondere wird die Produktionsweise von Kleidung oder Smartphones näher unter die Lupe genommen. Ebenso lesen die Jugendlichen, wo sie sich als Verbraucher über Produkte informieren können und welche Institutionen, Medien und Verbände ihnen als Konsument in verschiedenen Fragen zur Seite stehen. Ein Kapitel zum bewussten Konsum thematisiert alternative Wege, wie die Konzepte Recycling und Tauschen/ Sharing Economy. Das Magazin kann als E-Book oder als PDF-Download erworben werden. Weitere Hinweise unter „<http://www.mit-verantwortung.de>“.

Gemeinsame Erklärung der DGTB und GATWU

Am 26. und 27. März fand in der Autostadt Wolfsburg ein Treffen von jeweils 12 Spitzenvertretern der Deutschen Gesellschaft für Technische Bildung (DGTB) und der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (GATWU) statt.

Unter der Überschrift „Moderner Technik- und Arbeitslehreunterricht“ wurden die Positionen und Ansätze der Verbände vorgestellt. Im Vorfeld wurde in gemeinsamen Vorstandsgesprächen deutlich, dass sich die grundsätzlichen Unterschiede beider Verbände nicht einfach wegdiskutieren lassen. Während die Technikvertreter den Schwerpunkt ihrer Arbeit eher auf die Vermittlung eines umfassenden Technikverständnisses und auf ein damit einhergehendes Schulfach „Technik“ legen, sieht die GATWU ihre Aufgabe eher darin, ein Schulfach zu unterstützen, welches auf der Basis der Auseinandersetzung mit Erwerbs- und Hausarbeit integrativ die Inhalte einer Technik- und Wirtschaftslehre miteinander verbindet. Ein derart integratives Fach lässt sich derzeit am besten mit dem bekannten Fachbegriff „Arbeitslehre“ kennzeichnen.

In Kenntnis dieser langjährig wahrgenommenen Unterschiede haben wir nun erfolgreich eine Auslotung der Gemeinsamkeiten und Kooperationsmöglichkeiten vorgenommen. Dazu wurden zunächst die jeweiligen bildungstheoretischen Ansätze vorgestellt. Auch wurde auf Fragen der entsprechenden Curricula eingegangen.

Trotz aller Unterschiede ist deutlich geworden, dass es eine Vielzahl von inhaltlichen Überschneidungen gibt. Daneben wurde der Versuch einer Einordnung unserer Fächer in den Kanon der Schulfächer unternommen. Beide Fächer sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich stark aufgestellt und unterliegen erwartungsgemäß stark differierenden Bedingungen. So gibt es beispielsweise bundesweit für das Themenfeld Arbeitslehre eine Vielzahl un-



terschiedlicher Fachbezeichnungen wie z.B. AWT, WAT, Arbeitslehre etc. Daneben sind die Anteile in den jeweiligen Stundentafeln sehr stark abweichend.

Die diesbezüglich stattfindenden Auseinandersetzungen mit den Schulbehörden der Länder zur Stärkung unserer Fächer sind sehr ähnlich. Nicht nur auf diesem Gebiet scheint es uns ratsam, Möglichkeiten einer Bündelung von Kräften zu nutzen. Beide Verbände haben zum Ziel, ihre Gegenstände verstärkt in die Gymnasien und dort insbesondere auch in die Oberstufen einfließen zu lassen. Die DGTB sieht diese Möglichkeit nur mit einem ausgewiesenen Schulfach „Technik“ wirklich gegeben.

Hier und in allen diskutierten Themenfeldern sollten wir den notwendigen Diskurs fortsetzen. Das gegenseitige Kennenlernen einiger Mitglieder beider Verbände sowie der Probleme und Positionierungen haben wir als Bereicherung empfunden. Deshalb plädieren wir für eine Fortsetzung des nun begonnenen Prozesses. Diese wird zumindest in einem beständigen Austausch bestehender Publikationen beider Verbände sowie gegenseitiger Einladung zu Fachtagungen bestehen.

Christian Wiesmüller
Vorsitzender des DGTB

Reinhold Hoge
Vorsitzender der GATWU

✍ Dorothea Schultz

2. Ausbildungsphase für WAT-Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter

Nach der neuen Verordnung über den Vorbereitungsdienst und Staatsprüfung für Lehrämter (VSLVO) vom 23. Juni 2014 sind WAT-LAA in der zweiten Ausbildungsphase verpflichtet, sowohl in der Sek I als auch in der Sek II unterrichten.

§ 22 Unterrichtspraktische Prüfung

(2) Die Unterrichtsstunden für die unterrichtspraktische Prüfung sind in verschiedenen Jahrgangsstufen abzuhalten, wobei Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter mit dem Ziel des Lehramts an Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien grundsätzlich eine Unterrichtsstunde in der gymnasialen Oberstufe (...) abzuhalten haben.

Für den Unterricht in der Sek II gibt es auch für Kandidaten mit dem Fach WAT grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

Die Übernahme von Kursen in der Sek II

- im zweiten Ausbildungsfach
oder aber auch die
- Übernahme des Kurses „Studium und Beruf“ im Fach WAT.

Dazu gilt als Grundlage die *Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO)* vom 18. April 2007. Der Kurs ist demnach auf die Noten im Abitur anrechenbar:

§ 20 Kurse und Kursfolgen

(5) Darüber hinaus können in den Fremdsprachen, auch ohne dass das Fach gleichzeitig als Leistungs- oder Grundkurs besucht wird, sowie in Astronomie weitere Grundkurse mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde als Ergänzungskurse angeboten werden. Als Ergänzungskurs gilt auch der keinem Aufgabenfeld zugeordnete Kurs Studium und Beruf, der über zwei Kurshalbjahre belegt werden kann. Ergänzungskurse gemäß Satz (1) (Sport und Fremdsprachen Anm. D.S) können nicht in die Gesamtqualifikation eingebracht werden.

Der Kurs „Studium und Beruf“ kann auch in der unterrichtspraktischen Prüfung gezeigt werden und wird dann entsprechend als Sek II-Unterricht gezählt. Damit ist nunmehr sichergestellt, dass die Qualifikation der Absolventen des Studienganges Arbeitslehre auch für den Kurs Studium und Beruf in der gymnasialen Oberstufe gilt.

✍ Redaktion



Bitte beachten Sie bei Bestellungen für Ihren dienstlichen Bereich unsere Inserenten, die die Herausgabe des Forum Arbeitslehre unterstützen.

Keine Unterstützung der Berliner Senatsschulverwaltung für eine Neueinstellung von Werkstattleitern an Integrierten Sekundarschulen

Nach Angaben der Senatsschulverwaltung sind von den 120 Integrierten Sekundarschulen (ISS) etwa 40 Prozent mit Werkstattleitern ausgestattet, jedoch in sehr unterschiedlicher Weise. So gibt es zum Beispiel an einer Sekundarschule im Märkischen Viertel 5 Werkstattleiter [Dies ist dem besonderen Konzept aus den Anfangszeiten der Bettina-von-Arnim-Schule geschuldet, das auch heute noch im Schulprogramm teilweise Bestand hat. (Red.)] Insgesamt befinden sich – wie aus einer kleinen Anfrage im Abgeordnetenhaus hervorgeht – 54 Werkstattleiterstellen an ISS, meist einer pro Schule, jedoch zum Teil auch zwei.

Insbesondere nach der Zusammenlegung von Haupt- und Realschulen sind die neu entstandenen Fusionschulen in der Regel nicht mit Werkstattleitern ausgestattet worden. Im vergangenen Jahr hat die GATWU in zwei Briefen an die Berliner Schulverwaltung auf diese Situation hingewiesen und eindringlich um Unterstützung in dieser Frage gebeten. Die jeweiligen Antworten zeigen deutlich auf, dass die Verwaltung keine Maßnahmen unternehmen wird, um Neueinstellungen von Werkstattleitern vorzunehmen.

Damit nimmt die Verwaltung billigend in Kauf, dass die einstmals hochwertig ausgestatteten Werkstätten

in den ISS zunehmend nicht den Sicherheitsanforderungen entsprechen. Somit wird verhindert, dass alle entsprechenden Schüler gute, motivierende Praxiserfahrungen zur Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt bereits an der Schule machen können. Über Wartungsarbeiten hinaus erstellen Werkstattleiter Vorrichtungen, die Schülern eine qualitativ hochwertige Herstellung verschiedenster Produkten ermöglichen. Gute Werkstattleiter sind darüber hinaus in der Lage, Schüler-Arbeitsgemeinschaften zu leiten. Sie leisten somit auch einen grundlegenden Beitrag, um Schüler durch vielfältige und hochwertige Werkstatteerfahrungen auf die Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten.

Da die Berliner Senatsschulverwaltung sich derzeit nicht in der Lage sieht, die ISS mit Werkstattleitern hinreichend auszustatten, hat die GATWU aktuell die bildungspolitischen Sprecher der im Abgeordnetenhaus vertretenen Parteien um Unterstützung gebeten. Bisher hat nur die CDU eine Überprüfung ihrer Unterstützungsmöglichkeiten zugesagt.

Die Antwortbriefe der Schulverwaltung und Reaktionen der Parteien werden Ihnen auf Anfrage gerne (per E-Mail: hoge@gatwu.de) zugesandt.

In Berlin ist die Teilnahme am Religionsunterricht freiwillig

Der Lehramtsstudiengang Arbeitslehre an der TU Berlin hat einen großen Anteil von Studentinnen mit Migrationshintergrund. Von den jungen Frauen tragen einige ein Kopftuch, viele tun es nicht. Die Dozenten wiesen die Studentinnen in der Vergangenheit darauf hin, dass in der Schule das Kopftuch in der Handtasche bleiben muss. Keine der Kopftuchträgerinnen war sichtlich beunruhigt, Einige erklärten, dass sie dann zu Privatschulen gehen würden. Da eine Anzahl von Privatschulen konfessionell geprägt ist (evangelisch, katholisch,

jüdisch), ist noch nicht klar, ob das Kopftuch dort toleriert wird.

Der hohe Anteil von Schülern türkisch oder arabischer Herkunft in Berliner Regelschulen hat das Abgeordnetenhaus veranlasst, Lehrer aus diesem Kulturkreis einzuwerben. Ein nicht kleiner Teil von Jugendlichen türkisch oder arabischer Herkunft besucht neben der Pflichtschule eine Koranschule. Dort ist die Kopftuchfrage irrelevant, weil keine Frauen unterrichten dürfen. In staatlichen Schulen

unterrichtende Frauen islamischen Glaubens sollten, gemäß dem Ausspruch Friedrich des Großen, nach ihrer Façon selig werden. In der Arbeitslehre wird auch über die Frauenquote gesprochen. Und da muss die Lehrerin ehrlicherweise sagen, dass in Vorständen von Unternehmen in unseren Breiten graden das Kopftuchtragen unüblich ist.

Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts, wonach Lehrerinnen prinzipiell erlaubt ist, ein Kopf-

tuch zu tragen, folgt einer anderen Rechtsphilosophie wie seinerzeit in Bayern. Dort war dem Freistaat verboten worden, Kruzifixe im Klassenzimmer aufzuhängen. Viele hängen noch heute, es muss erst entfernt werden, wenn Eltern protestieren. Eine solche Hintertür gibt es auch beim Kopftuchurteil, denn das Tragen des Kopftuches darf nicht den Schulfrieden stören, also auch hier können Eltern, die die Trennung von Kirche und Staat wörtlich nehmen, das Kopftuch missbilligen.

✍ Rosa Maria Königsberger

Kein „JEIN“ zu Kopftuchlehrerinnen

Seit fast einem Vierteljahrhundert arbeite ich als Lehrerin im Berliner Schuldienst in sogenannten „Problembezirken“ und damit verbunden in Schulen, die von einem sehr hohen Anteil Schüler mit sogenannter „nicht-deutscher-Herkunft (ndH)“ besucht werden. Eine bessere Durchmischung und Verteilung der Schüler würde m.E. viele Probleme im Vorfeld verhindern. Der Schulalltag sieht jedoch so aus, dass jedes Kollegium und jede Schule versucht, irgendwie das Beste aus den erschwerten Gegebenheiten zu machen.

Das aktuelle Karlsruher Urteil bereitet mir Sorgen, weil der Berliner Schulalltag – insbesondere in den o.g. Bezirken – schon jetzt durch extreme religiöse Haltungen und Einstellungen negativ beeinflusst ist – und sicher wird jetzt noch zusätzlich Wasser auf die Mühlen Rechtsextremer befördert.

Eine türkische Kollegin, mit der ich in Kreuzberg über 6 Jahre zusammen gearbeitet habe, konnte es nie fassen, dass in der Türkei in den staatlichen Schulen das Kopftuchtragen verboten war und in Berlin nicht. Im Schulalltag müssen wir Schüler und Eltern immer wieder daran erinnern, dass die staatliche Schule und die private religiöse Überzeu-

gung zwei völlig verschiedene Dinge sind. Was privat jedem Einzelnen überlassen ist, darf nicht durch sichtbare Symbolik Einzug in die Schule halten! Obwohl ich es in gewisser Weise gewohnt bin, finde ich es immer noch nicht „normal“, dass Mädchen mit Kopftuch, oft auch kombiniert mit bodenlangen Gewändern, in die Schule kommen. Ich finde es auch deshalb nicht „normal“, weil genau diese Mädchen sehr oft nicht zum Schwimmunterricht und zu Klassenfahrten mitdürfen und im Sportunterricht wegen angeblichem Dauerunwohlseins fehlen.

Im Kunstunterricht habe ich erlebt, dass die Augen mit Händen bedeckt werden oder hysterische Schreie zu vernehmen sind, wenn beispielsweise eine Abbildung von Michelangelos David gezeigt wird. Beim Thema Renaissance in Verbindung mit Porträtbildnissen verweigerte ein Schüler durchgängig seine Mitarbeit mit der Begründung, im Islam seien menschliche Abbildungen verboten.

Im Arbeitslehre-/WAT-Unterricht kommt es allzu oft vor, dass Eltern oder große Brüder entscheiden, was für ein junges Mädchen infrage kommt. Dann kann es sein, dass eine Schülerin nicht an den gut ausgewählten und mit allen Betroffenen im Vorfeld

abgestimmten Praktikumsplatz „darf“, weil dieser 10 U-Bahn-Stationen vom häuslichen Umfeld entfernt liegt. Es „schicke sich nicht“ oder „sei zu gefährlich“, wenn beispielsweise eine 15-jährige arabische Schülerin allein in einen benachbarten Bezirk fahre. Mein persönliche „Krönung“ habe ich im vergangenen Jahr im Bereich Ernährung in der Lehrküche erlebt. 12- und 13-jährige Schüler waren nicht bereit, zusammen mit „unreinen“ Mitschülerinnen an einem Tisch das gemeinsam Zubereitete zu essen, geschweige denn nach der Mahlzeit Reinigungsarbeiten zu übernehmen.

Als erfreuliches Beispiel möchte ich abschließend eine einwöchige Fahrt nach Bremerhaven werten, mit dem Ziel, französische und deutsche Schüler gleichen Alters und mit ähnlichem sozialen Status und Lebensumfeld zusammen zu bringen. In der Jugendherberge haben sich jeweils zwei Schüler aus Berlin und zwei Schüler aus Frankreich das Zimmer geteilt und neben täglichen Sprachübungen standen berufsorientierende Betriebserkundungen in Firmen der Windenergiebranche auf dem Programm sowie Museumsbesuche, Hafenrundfahrt usw. Von den französischen Schülerinnen

trugen auch die arabisch- und türkischstämmigen durchweg kein Kopftuch, auf deutscher Seite etwa die Hälfte. Da die französischen Schülerinnen und Schüler die Sprache ihrer Eltern und Großeltern – in diesem Fall Arabisch und Türkisch – nicht gut beherrschten, konnten sie mit unseren Schülern auf diese Weise nicht kommunizieren. Folge war, dass sich alle Beteiligten bemühten, entweder Deutsch oder Französisch zu sprechen oder ins Englische auszuweichen. Auf mehrfache Nachfrage meinerseits berichteten mir die französischen Kollegen sowie mehrere französische Schüler, dass sie und ihre Familien „... ja schon so lange in Frankreich leben ...“ und deshalb auch zuhause mit ihren Eltern hauptsächlich Französisch sprechen und weil das Kopftuchtragen in der Schule verboten sei, sei das für die Mädchen allenfalls außerhalb von Schule eine Option.

Richterschelte, noch dazu am obersten deutschen Gericht, gilt als unfein. Aber man wünscht den vielfach älteren Herren, dass sie bei ihrem nächsten Krankenhausaufenthalt von einer Krankenschwester mit Burka ausschließlich an den „reinen Stellen“ behandelt werden.



Gesehen 2011 vor der Verkündigungskathedrale in Nazareth – links unten das Symbol des ISIS

✍ Redaktion

Der Abschluss markiert den Anfang

Studentinnen und Studenten des Faches Arbeitslehre erwerben in sechs Werkstätten eine basale Handlungskompetenz. Anschließend planen und fertigen sie im Team – manchmal zum ersten Mal in ihrem Leben – ein materielles Produkt. Das IBBA zeigt traditionell am Semesterende die Ergebnisse. Frau Prof. Ittel, Vizepräsidentin der TU Berlin und zuständig für Lehrkräftebildung, ließ es sich nicht nehmen, die zahlreichen Gäste zu begrüßen. Die Arbeitslehre vertretenden Professoren Diemel, Knab und Schrader drückten ihre Freude über das Erreichte aus. Pamela Jäger moderierte die im Fünf-Minuten-Takt folgenden Präsentationen der Projektgruppen. Das Leitthema hieß diesmal „Fixpert“. Es galt, für einen bestimmten Menschen das Leben erleichternde Hilfsmittel zu entwickeln.

Zum ersten Mal war eine Jury eingeladen worden, bestehend aus Personen, von deren subjektivem, unvoreingenommenem Urteil sich die „Fachhuber“ Denkanstöße versprechen. Der Einladung folgten: Frau Kubitzki (Servicestelle Duales Lernen), Herr Hochschild (Seminardirektor in der Zweiten Phase) und Herr Pohl, (Schulleiter der Innungsfachschule Metall und Kunststofftechnik). Herrn Reuel fiel die Aufgabe zu, in der Jury beratend mitzuwirken.

Die Jury, das sei schon vorweg genommen, nahm ihre Aufgabe ernst und hatte auch viel Freude an dem Gebotenen. Zwei Preise waren ausgelobt: einer für die beste Präsentation und einer für das beste Produkt. Der Preis bekam auch einen Namen: „Das dicke Brett“, inspiriert durch die Binsenweisheit, dass Arbeitslehre immer etwas zu tun hat mit dem Bohren dicker Bretter. Die beste Präsentation wurde Nr. 10 zugesprochen, als bestes Werkstück empfand die Jury Nr. 3 (siehe die Abb. auf den folgenden Seiten).

Warum heißt es in der Überschrift, das hier Besprochene sei der Anfang? Wenn es gelänge, Lehrer zu



entlassen, die Schüler für die materielle Kultur in unserer Gesellschaft begeistern können, wäre das eine überfällige Bildungsoffensive. In einigen Jahren werden Millionen Facharbeiter fehlen. Deutschlands wichtigste Exportartikel, Maschinen und Autos, sind betroffen, namentlich die mittelständischen Zulieferer.

Es gibt auch noch eine andere, an Bedeutung kaum geringer einzuschätzende Technologielücke. Die privaten Haushalte sind wie noch nie zuvor „technisiert“. Wartung, Bedienung und Kaufentscheidung lernt man nicht nur aus Gebrauchsanweisungen. Handwerkerlöhne sind von vielen Haushalten nur unter Schwierigkeiten bezahlbar. Da irrt so mancher do it yourself-Willige durch riesige Baumärkte und probiert es nach dem Versuch- und Irrtum-Prinzip.

Arbeitslehre, das muss manchmal erinnert werden, ist keine modische Erfindung. Reformpädagogen haben in den letzten hundert Jahren unter verschiedenen Namen das Lernen mit Kopf und Hand gefordert. Arbeitslehre ist nicht obsolet, sie ist

hochaktuell, nur leider gelingt der Bildungspolitik nicht immer deren Durchsetzung.

Die Abbildungen auf den folgenden Seiten sind Schnappschüsse der Projektergebnisse. Hier folgen kurze Charakterisierungen entsprechend der Reihenfolge:

- Ein Teebeutel muss irgendwo bleiben, der Teebeutel-Butler sorgt für Zwischenlagerung.
- 2. Ein Obdachloser braucht einen warmen Schlafsack und einen Wintermantel - im Idealfall als Kombination.
- Socken verschwinden oftmals im Nirwana – aber in der Sockenschlange bleiben sie zusammen beim Waschen, Trocknen und Lagern.
- In kleinen Wohnungen stört das ans Bett gelehnte Fahrrad, an der Wand hängend kaum.
- Für Oberlichter mit Drehflügel braucht man entweder eine Leiter oder den open up.
- Eine Tasche mit wasserdichem Innenleben und zudem schulterbar spart an der Ladenkasse 15 Cent für die Plastiktüte.
- Ein Schneidbrett mit innenliegenden Containern für Abfall, Geschnittenes und Werkzeug spart Wege.

- Leitungswasser ist trinkbar, aber nicht immer zapfbar. Da hilft die ansteckbare Zapfwanne.
- Ein Ordnungssystem für Audiozubehör mit Ladestation macht sich gut.
- Wer seinen Laptop im Freien auf den Knien positioniert, freut sich über einen Händewärmer.
- Diabetiker, die gerne süßen Käsekuchen essen, müssen nicht mehr Verzicht üben.

Für Interessierte Lehrer besteht die Möglichkeit, die Dokumentationen der Projekte im IBBA einzusehen. Darüber hinaus können Kontakte zu den Projektgruppen hergestellt werden. Falls genügend Nachfrage besteht, kann nach Absprache eine Lehrerfortbildung arrangiert werden, wo unter Anleitung die Produkte hergestellt werden.

In Heft 13 dieser Zeitschrift wurden die Produkte des Sommersemesters vorgestellt. Die Gruppe Safia Arif und Julia Polensky hatte einen transportablen Picknickplatz für unerwartete Regengüsse entwickelt (auch als Sonnenschutz willkommen). Auf Grund redaktionellen Versagens wurde die Arbeit nicht vorgestellt. Wir holen das jetzt mit einer Entschuldigung nach.





2



1



7



8



9



11

Fotodokumentation: Markus Hilbich und Theodor Sakatis



4



6



3



10



5



Transportabler Picknickplatz



✍ Hans-Liudger Dienel

Institutstag des IBBA am 29. Oktober 2014 zur „Zukunft der Beruflichen Bildung und Berufsorientierung im internationalen Vergleich“

Der traditionelle Institutstag (Jahrestagung) des Instituts für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der TU Berlin fand im Jahr 2014 am 29. Oktober mit Unterstützung und in Kooperation mit der Arbeitsgemeinschaft für Berufliche Weiterbildungsforschung (ABWF) statt.

Der Vormittag war, wie in den vergangenen Jahren, Promotionsarbeiten gewidmet, die gerade am Institut entstehen. Robin Kellermann sprach über die „Geschichte und Zukunft des Wartens“ (Betreuer: Prof. Dienel), Anke Börsel über „Sprachbildung als fachdidaktisches Projekt“ (Betreuer: Prof. Steinmüller), Wolfgang Brösicke über die Methode der „Labordidaktik zur Qualifizierung von Ingenieuren heute und morgen“ (Betreuer: Prof. Schütte) und Pia Spangenberg über „Nachhaltigkeit in der

Windenergiebranche“ (Betreuer: Prof. Meyser, Prof. Schrader).

Der Nachmittag wurde von dem geschäftsführenden Direktor, Prof. Friedhelm Schütte, und der Podekanin der Fakultät, Prof. Helga Marburger, eröffnet und hatte diesmal zwei Schwerpunkte: zum einen die Zukunft der beruflichen Bildung insgesamt im Kontext der breiten Akademisierung der Bildung und zum anderen die Bemühungen und Strategien zur Internationalisierung der beruflichen Bildung.

Die Key-Note hielt diesmal der bekannte Bildungsforscher Prof. Dr. Dr. h.c. Walther C. Zimmerli (derzeit Seniorprofessor für Geist und Technologie der Humboldt Universität, zuvor Präsident der BTU Cottbus, Rektor der Universität Witten-Herdecke



und der Volkswagenuniversität). Zimmerli hatte als Vorsitzender der Kommission zur Zukunft der Bildung in der Schweiz (der Schweizerischen Akademien der Wissenschaften) im Jahre 2009 ein viel beachtetes und kontrovers diskutiertes Weißbuch Bildung Schweiz mit Szenarien bis 2030 vorgelegt, in dem nicht nur ein elementares Wissenschafts- und Technikverständnis als integraler Teil der Allgemeinbildung gefordert wurde, sondern auch eine Reaktion des Dualen Systems der Berufsausbildung auf die breite Akademisierung der Bildung. Das Weißbuch konstatiert, dass junge Menschen sinnvollerweise danach streben, zunehmend höhere Bildungsabschlüsse zu erwerben. Daher kritisiert das Weißbuch das Festhalten an nicht immer zukunftsfähigen Strukturen des Dualen Systems und fordert eine Kombination mit akademischen Elementen (z.B. in Berufsakademien) sowie die Flexibilisierung der Ausbildungszeiten, ein stärkeres Gewicht für nicht schulisches, informelles Lernen, und für die Schule eine umfassende informationstechnologische Alphabetisierung als Kernauftrag der Schule. Die Ausbildung entsprechend geschulter Lehrkräfte auf allen Ebenen wird als strategisches Element der Bildungspolitik verstanden. In den letzten Jahren hat die Kommission weitere Studien nachgelegt. Verständlicherweise wurden Zimmerlis Thesen zum Modernisierungsbedarf für das duale System und die Kombination mit akademischer Bildung von den Anwesenden kontrovers und angeregt diskutiert.

Ein zweiter Schwerpunkt des Nachmittags war der Internationalisierung der beruflichen Bildung gewidmet. Dr. Thilo Pahl (IHK Berlin), Thomas Gießler (Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Abt. Bildungspolitik) und Dr. Volker Born (Zentralverband des Deutschen Handwerks, Leiter Abt. Bildungspolitik) stellten das deutsche Duale System in den Kontext des europäischen Qualifikationsrahmens und präsentierten die Bemühungen von IHK, DGB und ZDH zur Förderung der Internationalisierung der Bildung und auch des „Exports“ von Bildungsangeboten. Prof. Friedhelm Schütte stellte abschließend die Strategien des Instituts (IBBA) vor, durch eine neue (Stiftungs-)Professur die Internationalisierung der Beruflichen Bildung und Weiterbildung systematisch voranzutreiben. An der Podiumsdiskussion nahmen zusätzlich auch Prof. Sibylle Peters (ABWF), Prof. Walther Zimmerli (AdWS); Prof. Stefan Wolf (FH Münster), Birgit Thomann (BIBB) und Prof. Hans-Liudger Dienel (IBBA) teil.

Der Institutstag hat, wie in den vergangenen Jahren, die Mitglieder des Instituts, die Akteure der (beruflichen) Bildung von zahlreichen Berliner Instituten und der Lehrkräfte aus beruflichen und allgemeinbildenden Schulen zu angeregten Diskussion zusammengeführt. Das erfolgreiche Format soll in den kommenden Jahren fortgesetzt werden.



✍ Redaktion

Eigenverantwortung

Der Journalist Harald Martenstein hat im Berliner Tagesspiegel vom 18. Jan. 2015 den Vorschlag gemacht, „Eigenverantwortung“ zum Unwort des Jahres zu küren. Recht hat er! Verantwortung übernimmt man für eigene unmündige Kinder, der Lehrer übernimmt sie bis zu einem gewissen Grade für die Schüler, der Kommandeur für die Truppe.

Für seine eigenen Taten übernimmt man Verantwortung, sobald man in die Gesellschaft hinein wirkt, etwa, wenn man zu schnell mit dem Auto fährt.

Aber was ist „Eigenverantwortung“? Das Unwort weckt Assoziationen zu pathologischen Vorwürfen gegen die eigene Person, zum „schlechten Gewissen“, das in der Pädagogik Tradition hat.

In modischen Veröffentlichungen zur Schule wimmelt es nur so von „Eigenverantwortung“. Aber wen wundert es, Sprache und Denken sind eins, und in der Pädagogik hapert es im Moment an klaren Gedanken.

Aufgelesenes

✍ Redaktion

Vier Leitfragen

Diese vier Punkte sollten schon heute die didaktische Leitlinie bei allem Tun im Fach Arbeitslehre/WAT sein:

- Ist das, was ich den Schülerinnen und Schülern anbiete, interessant?
- Motiviert es sie zum Lernen?
- Ergibt das, was sie tun und lernen, für sie einen Sinn – jetzt und in der Zukunft?
- Ist die Aufgabenstellung zeitgemäß?

Das neue Lernen

Der Mix macht den Unterschied!

+

Kaltumformen

Berufliche Tätigkeit + Arbeitsinhalte werden:

- Interessant sein
- Spaß machen
- Einen Sinn ergeben
- Aktuell sein

Sind diese Voraussetzungen gegeben, steht einer hohen Leistungsbereitschaft nichts im Wege!

Gesehen in der Lehrlingswerkstatt bei VW

Autorenverzeichnis

Balli, Selen	Master of Education (IBBA der TU Berlin)
Böhm-Ukat, Evelyn	Lehrerin an der Solling-Schule, Berlin-Marienfelde
Braun, Felix	Master of Education (IBBA der TU Berlin), Referendar an der Röntgen-Schule
Prof. Dr. Dienel, Hans-Liudger	Professor für Arbeitslehre-Technik am IBBA der TU Berlin
Imsande, Bernhard	Leiter der Elektrowerkstatt am IBBA der TU Berlin
Karner, Martin	Lehrer für Bildende Kunst, Fachbereichsleiter Arbeitslehre, St.-Hildegard-Schule
Prof. Kledzik FCP OBE, Ulrich-J.	Leitender Oberschulrat i.R.
Königsberger, Rosa Maria	Vorsitzende der Fachkonferenz Arbeitslehre, Rütlschule (Berlin-Neukölln)
Krönner, Hans	Berater für internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, Schwerpunkt afrikanische und arabische Staaten
Leidreiter, Ute	Lehrerin an der Solling-Schule (Berlin-Marienfelde), Fachleiterin Deutsch, Mitarbeit im LISUM
Leute, Markus	Student und Tutor am IBBA der TU Berlin
Prof. Dr. Meier, Bernd	Professor für Technologie und berufliche Orientierung an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Universität Potsdam
Prof. Dr. habil. Mette, Dieter	Professor für Technologie und berufliche Orientierung, Universität Potsdam
Dr. Reuel, Günter	Wiss. Dir. i.R., Lehrbeauftragter am IBBA der TU Berlin
Schultz, Dorothea	Lehrerin an der Bertolt-Brecht-Oberschule; Fachseminarleiterin WAT; teilweise abgeordnet zur Fachaufsicht WAT bei der Senatsbildungsverwaltung
Schulze, Juliane	wissenschaftliche Hilfskraft, Lehrinheit für Wirtschaft- Arbeit-Technik, Universität Potsdam
Triebe, Manfred	Vors. der Gesellschaft für Arbeitslehre Berlin
Prof. Dr. Dr. h.c. Steffens, Heiko	Professor für Arbeitslehre Wirtschaft/Haushalt em. am IBBA der TU Berlin
Woggon, Marcel	Student und Tutor am IBBA der TU Berlin
Dr. Wulfers, Wilfried	Fachleiter i.R.
Zöllner, Hermann	Schulrat a.D.

Impressum

<i>Herausgeber:</i>	Gesellschaft für Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht (GATWU)
<i>Redaktion:</i>	Detmar Grammel, Günter Reuel, Wilfried Wulfers
<i>Lektorat:</i>	Detmar Grammel
<i>Anzeigen:</i>	Birgit Ziervogel
<i>Layout:</i>	Jan Schmitt, Gestalterhalle Berlin
<i>Druck:</i>	Peter Kurz / Druckerei Sonnenbogen / Lindenstr. 36 . 16727 Marwitz
<i>Versand:</i>	Georg Schulz
<i>Presserechtlich verantwortlich:</i>	Dr. Günter Reuel
<i>ISSN:</i>	1867-5174

Beiträge bitte richten an:

Detmar Grammel oder Günter Reuel	detmar.grammel@gmail.com greuli@t-online.de
-------------------------------------	--

Sehr große Dateien bitte auf einem Speichermedium zuschicken (Adresse mit Mail erfragen). Texte bitte als *.doc-, *.rtf- oder *.txt-Dateien ohne Formatierungen senden. Bilder dürfen nicht in den Text integriert werden, sondern müssen als eigenständige Dateien (*.jpg, *.tif) mitgeliefert werden.

Vorsitzender der GATWU:	Reinhold Hoge
Geschäftsführerin der GATWU:	Mira Diederling Postfach 30 42 34 10757 Berlin
URL GATWU:	www.gatwu.de
URL Gesellschaft für Arbeitslehre Berlin:	www.arbeitslehre-berlin.de

An die
Geschäftsführerin der GATWU
Mira Diederling
Postfach 30 42 34
10757 Berlin

Beitrittserklärung

Name: Vorname:

Amtsbez./Titel:

Anschrift (privat)

Straße:

PLZ : Ort:

☎ privat: dienstl.:

E-Mail:

Beschäftigungsstelle:

Ich erkläre meinen Eintritt in die GATWU (Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e.V.) und erkenne die Satzung an. Ich zahle meinen Beitrag, dessen Höhe von der Mitgliederversammlung festgesetzt wird, im Abbuchungsverfahren.

Ich wurde geworben von:

Einzugsermächtigung

Ich ermächtige die GATWU widerruflich, den Jahresbeitrag von z.Z.

☐ 40,00 Euro

☐ 15,00 Euro für Studierende und ReferendarInnen

zu Lasten meines Kontos

Kontonummer:

Bankleitzahl:

Geldinstitut:

Ort:

mittels Lastschrift einzuziehen. Wenn mein Konto die erforderliche Deckung nicht aufweist, besteht seitens des kontoführenden Instituts keine Verpflichtung zur Einlösung.

.....
Ort/Datum

.....
Unterschrift

