

# GATWU FORUM

Gesellschaft für Arbeit, Technik  
und Wirtschaft im Unterricht e.V.

# Impressum

## Hinweis:

Die Verantwortung für den Inhalt der einzelnen Beiträge in diesem GATWU - Forum liegt bei den genannten Autorinnen und Autoren bzw. bei der Schriftleitung des GATWU-Forum.

## Unser Beitrag zum Umweltschutz:

Gedruckt wurde der Innenteil dieser Broschüre auf chlor- und säurefreiem Offsetpapier.

## Impressum:

### **GATWU - FORUM** (vormals **GATWU-Mitgliederrundbrief**)

21. Jahrgang 2007, Heft Nr. 1

- Herausgeber: Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e.V. (Geschäftsstelle: c/o TU Berlin - Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin)
- Vorsitzender: Dr. Günter Reuel, Pestalozzistr. 37, 10627 Berlin, Tel.: 030-32703440; FAX: 03032703441; E-Mail: greuli@t-online.de
- Redaktion: Dr. Wilfried Wulfers (verantwortlich) unter Mitwirkung von Prof. Dr. J. Lackmann
- Anschrift: Redaktion GATWU - Forum, c/o Dr. Wilfried Wulfers, In der Wann 15a, 35037 Marburg; Tel.: 06421-34942; FAX: 06421-360076; E-Mail: w.wulfers@gmx.de
- Druck: Verlag Sonnenbogen, Berlin-Marwitz

**ISSN 0948 - 7077**

# Inhalt

	<b>Seite</b>
<b>GATWU - Schwerpunkt (Kerncurriculum BHTW)</b>	<b>4</b>
Kerncurriculum - ein qualitätssicherndes Reformprojekt	4
Die Kompetenzillusion	15
Was bringt uns das KecuBHTW für die Schulpraxis?	19
Offener Brief an zukünftige AL-Schüler	21
Stellungnahme der GATWU-Berlin	23
Anmerkungen zum „Kerncurriculum“	24
Stellungnahme des IBBA	25
Impulse zum Reformbemühen „Kerncurriculum“	26
Die Vorarbeitslehre-Ära holt uns ein	30
 <b>Allgemeine Beiträge</b>	 <b>33</b>
Über das Verhalten und Fehlverhalten	33
Arbeitslehre in Hessen	37
Weiterentwicklung der Arbeitslehre	43
Neue Mitglieder u.a.	45
 <b>Fach- und Landesgruppen</b>	 <b>46</b>
Berlin: Hinweis	46
Brandenburg: Hinweis	46
Bremen: Hinweis	46
Hamburg: Hinweis	46
Hessen: Workshop zur Arbeitslehre	46
Rheinland Pfalz: Hinweis	47
AG Grundschule und Technik	47
 <b>Aktuelle Informationen</b>	 <b>48</b>
Entwicklung der Finanzkompetenz	48
Verloren im Dschungel	50
Sicherheit macht Schule	50
Schulabgänger drehen Warteschleifen	51
Moment mal! (Gute Arbeit)	52
Kurzhinweise / Internetadressen	53
 <b>Publikationshinweise</b>	 <b>58-60</b>

## GATWU - Schwerpunkt

Eine Arbeitsgruppe hat nach mehrjähriger Vorarbeit das *Kerncurriculum: Beruf, Haushalt, Technik, Wirtschaft / Arbeitslehre* (kurz: **KecuBHTW**) veröffentlicht. Auf einer Bundesausschuss-Sitzung der GATWU im Januar wurde beschlossen, in einem Sonderheft bzw. Schwerpunktheft des GATWU-Forums verschiedene Diskussionspapiere und Stellungnahmen zum KecuBHTW zu veröffentlichen. Damit alle GATWU-Mitglieder sich noch einmal eingehend mit dem KecuBHTW auseinandersetzen konnten, wurde allen ein Sonderdruck des Kerncurriculums zur Verfügung gestellt und in einem Anschreiben dazu aufgefordert, zustimmende oder kritische Stellungnahmen zum Kerncurriculum an den Redakteur des GATWU-Forums zu schicken.

Nachfolgend werden alle hierzu eingegangenen Beiträge dokumentiert.

Wilfried Wulfers

Rolf Oberliesen / Hermann Zöllner:

### *Kerncurriculum - ein aktuelles qualitätssicherndes curriculares Reformprojekt für das Lernfeld Arbeitslehre*

Der Beitrag knüpft an die vorausgehenden Darstellungen und Diskussionsbeiträge in den GATWU-Publikationen, insbesondere des GATWU-Forums und des GATWU-Sonderdrucks (2007) zum Kerncurriculum BERUF-HAUSHALT-TECHNIK-WIRTSCHAFT / Arbeitslehre (2006) an<sup>1</sup> und bezieht sich damit gleichzeitig auf die Veröffentlichung dieses sich als Referenzcurriculum verstehenden Entwurfs auf der sozialwissenschaftlichen didaktischen und curricularen Internetplattform SOWI-ONLINE ([www.sowi-online.de](http://www.sowi-online.de)). Im GATWU-Forum berichteten wir immer wieder über verschiedene länder- und fächerübergreifende Initiativen, fachdidaktische Diskurse und Expertenforen (zuletzt im Heft1/2005, 16f.). Der Stand der Diskussion um Bildungsstandards für Arbeitslehre war zudem umfassend auch in dem Beitrag von DUISMANN / FAST / MEIER / MESCHENMOSER im GATWU-Forum (Heft 2/2005, 15f) dargestellt. Erste breitere fachöffentliche Diskussionen erfolgten hierzu anlässlich der internationalen Konferenz der WORLD COUNCIL OF ASSOCIATIONS FOR TECHNOLOGY EDUCATION (WOCATE) im Oktober 2006 in Halle als auch auf der Tagung der Gesellschaft für Fachdidaktiken (GFD) am IPN, Kiel / Bad Salzau im Oktober 2005. Weitere auch internationale Diskussionsforen (zum Beispiel GATWU 2007, Bozen 2008) sind geplant.

---

<sup>1</sup> Damit ist auch ausdrücklich Bezug genommen auf die auf die Diskussionen um neuen Bildungsinitiativen, um Kompetenzen und Bildungsstandards auch als Momente einer neuen, bereits mit dem Übergang zu diesem Jahrzehnt erfolgten neuen schulischen Qualitätsoffensive, auch und insbesondere für den Lernbereich Arbeitslehre etwa die Rahmenplanentwicklungen für diesen Zeitraum in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern oder auch des Saarlandes und die Veröffentlichung des Kerncurriculums Arbeitslehre (KECAL 2003).

Der Beitrag folgt der Absicht, die Entwicklung des Kerncurriculum BERUF-HAUSHALT-TECHNIK-WIRTSCHAFT / Arbeitslehre (KecuBHTW 2006) insbesondere aus Sicht der Reformimplikationen und der curricularen Entwicklung für das Lernfeld Arbeitslehre darzustellen und weiter zu diskutieren.<sup>2</sup>

### **Zur lernbereichsspezifischen Verortungen**

Fragen der curricularen Gestaltung des seit über vierzig Jahren im deutschen Bildungssystem in verschiedenen inhaltlichen Varianten und Organisationsformen etablierten Lernbereichs Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft waren immer bestimmend für dessen Entwicklung. Sie waren allerdings stets beeinflusst von wechselnden bildungspolitischen Vorgaben und Positionen wie kaum ein anderes Fach oder ein anderer Lernbereich der allgemeinbildenden Schule. Die Vielfalt der Konzeptionen über die Bundesländer hinweg war immer wieder Gegenstand von fachdidaktischen Auseinandersetzungen, die sich nicht zuletzt auch in den erstellten vergleichenden Lehrplanstudien spiegelten<sup>3</sup>. Die bestimmenden Momente dieses Lernbereichs zu identifizieren, war schon in den 60er Jahren von Beginn der Arbeitslehrediskussion an stets von besonderem fachdidaktischem, curricularem aber auch bildungspolischem Interesse. Mit der gegenwärtigen Diskussion, insbesondere um die Qualitätssicherung und Verbesserung des schulischen Lernens und der damit verbundenen Forderung zur Entwicklung von Bildungsstandards, bekommt diese Diskussion eine neue Dimension.

Seit Ende der 90er Jahre ergaben sich weitere Herausforderungen und Anlässe, diese Grundfragen erneut zu diskutieren: So war es die Forderung nach einer Verstärkung der ökonomischen Bildung und einer fächerübergreifenden Berufsorientierung, die Inhalte und Organisation des Lernbereichs neu zur Disposition stellten. Wenn auch in der Vergangenheit immer wieder Fragen nach dem Selbstverständnis dieses Bildungsbereichs, dessen Bildungszielen, Gegenstandsbereichen und curricularen Rahmenbedingungen gestellt wurden, war es nicht zuletzt der technologische, ökonomische und arbeitsweltliche Wandel, der diese Fragen provozierte. Zugleich ergaben sich jedoch mit den KMK-Materialien (KMK 1987) zur „Weiterentwicklung der Arbeitslehre“ einige bedeutende Orientierungen, die zwar in ihrer lernbereichsbeschreibenden Systematik kritisiert, aber durchaus eine Wirkung hin auf sehr viele Lehrplan- und Rahmenplanentwicklungen der einzelnen Bundesländer hatte, insbesondere in den 90er Jahren. Das gilt insbesondere im Hinblick auf die dort benannten Gegenstandsbereiche (Beruf, Haushalt, Technik, Wirtschaft) und die Orientierung auf Arbeit in einem umfassenden Verständnis als Erwerbsarbeit, Haushaltsarbeit, Eigenarbeit und Bürgerarbeit.

Es bleiben aber die Merkmale einer insgesamt sehr heterogenen Entwicklung. Zum einen sind dies die über die Bundesländer hinweg sehr unterschiedlichen curricularen Organisationsformen, verbunden mit sehr verschiedenen fachlichen Konstruktionen, in der Form von Einzel-fächern, Fächerverbänden oder auch als Lernbereiche mit ca. 30 unterschiedlichen Bezeichnungen der Fächer oder Lernbereiche. Zum anderen ist es die sehr unterschiedliche Präsenz dieser Fächer beziehungsweise Lernbereiche sowohl in den verschiedenen Schularten, den Schulstufen, von der Primarstufe (Sachunterricht), über die Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II (Technik, Wirtschaft, Ernährungswissenschaft). Hierbei variieren auch die Verankerungen im Hinblick auf das Pflicht- und Wahlangebot zum Teil erheblich. Diese uneinheitliche Gestaltung der Gegenstandsbereiche und Inhalte dieses Lernbereichs in den verschiedenen Bundesländern und Schularten erschien in der Vergangenheit in hohem Maße anfällig für

---

<sup>2</sup> Ausführlich haben wir dieses in unserem Beitrag in OBERLIESEN / SCHULZ (2007) versucht (OBERLIESEN/ZÖLLNER 2007), aus dem wir hier Einzelpassagen übernahmen.

<sup>3</sup> Vgl. etwa ZIEFUß (1992).

bildungspolitische Zufälligkeiten und standortbezogene Beliebigkeiten. Der anerkannte Bildungsanspruch von allen Jugendlichen dieser Gesellschaft im Sinne ihrer Lebensbewältigung und gesellschaftlichen Mitgestaltung angesichts des alle Lebensbereiche betreffenden gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Strukturwandels ist damit mehrfach ungesichert. Der Bedarf einer länderübergreifenden als auch lernbereichsumfassenden qualitätsorientierten Verständigung ist nicht erst seit den internationalen Studien zur Qualität des Bildungswesens für diesen Lernbereich deutlich artikuliert, eine neue Verständigung über Inhalte, Ziele, Methoden und curriculare Gestaltung ist längst überfällig<sup>4</sup>.

### **Kerncurriculum - Konzept der Qualitätssicherung und allgemeiner Bildung**

Wenn Schule zukünftig verstärkt von dem auszugehen hat, was am Ende eines Bildungsganges zu erreichen ist, muss neu darüber nachgedacht werden, was Kinder und Jugendliche wissen und können sollen. Was sollte ihnen vermittelt werden und über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten, soziale und kulturelle Orientierungen sollen sie verfügen? „Vom Kompetenzerwerb auszugehen, bedeutet, eine radikale Umstellung bei der Formulierung der Curricula“ (EDELSTEIN / DE HAHN, 2004, 133). Schließlich geht es in der Folge um den dauerhaften Aufbau von Wissen und Können, was sich in der Kompetenz zur Bewältigung spezifischer Aufgaben zeigt. Es ist in neuer Weise über den systematischen Wissensaufbau über die Schuljahre hinweg nachzudenken. Unterricht kann Inhalte / Themen und Kompetenzerwerb nicht beliebig und additiv nebeneinander anbieten, sondern muss deutlich ausweisen, welche Wissensbestände als unverzichtbar angesehen werden und wie der Kompetenzaufbau progressiv anzulegen wäre. Dabei reicht es nicht mehr, den Blick nur auf einzelne Unterrichtseinheiten und deren Lernziele zu richten. Deren fachliche Verzahnung und Verknüpfung ist vielmehr im Kontext systematischen Wissensaufbau zu denken.

Anforderungen nach differenzierten Lernangeboten und der Entwicklung individueller Kompetenzprofile begründen sich sowohl aus den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen als auch lernpsychologischen Erkenntnissen. „Voraussetzung für solche individualisierten Lernangebote ist ein zeitlich begrenztes Kerncurriculum, das an die Stelle bisher dominanter Lehrpläne und der nach Schulfächern strukturierten Studententafel tritt“ (EDELSTEIN / DE HAHN, 2004, 164). Grundbildungskonzepte (Literacy-Konzepte), die auf grundlegende Kompetenzen zur Lebensbewältigung in konkreten Anwendungssituationen (authentischen Lebenssituationen) abheben<sup>5</sup>, werden dabei verknüpft mit der Leitorientierung allgemeiner Bildung. Kerncurricula sind somit ein wichtiges Element eines zeitgemäßen und umfassenden Gesamtkonzepts für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Wenn die Mittel der Qualitätssicherung sich international eindeutig mit der „Zielsteuerung, der Entwicklung von Standards und der regelmäßigen internen und externen Evaluation“ (OELKERS, 2005,18) ergeben, dann ist das Kerncurriculum hierfür eine wichtige Voraussetzung, es wird zu „einem zentralen Teil der ‚Unterstützungssysteme‘, die kompetenzorientierte Arbeit möglich machen sollen“ (TENORTH 2004a, 17).

---

<sup>4</sup> DEDERING (2004,10f) plädiert anknüpfend an diese Defizitfeststellung („Institutionelle Beschränkung, biografische Begrenzung, didaktische Einseitigkeit“) öffentlich für eine Initiative umfassender Reformmaßnahmen und zugleich einem „Paradigmenwechsel in der arbeitsorientierten Bildung.“ DUISMANN (2003, 59) bezeichnet diese Situation als „eine intern und extern erzeugte Marginalität .. des Lernbereichs“ und wertet die Initiative des Kerncurriculums KECAL (2003) bereits als erstes wichtiges Anzeichen einer generellen neuen Auseinandersetzung mit der Frage der Bildungsstandards in diesem Lernbereich.

<sup>5</sup> Vgl. KIPER (2003, 70f).

Bereits die nordrhein-westfälische Bildungskommission (1995) formulierte den Reformvorschlag der Bildung „zentraler curricularer Kerne von Fächern und Lernbereichen in einem Kerncurriculum“, in dem „etwa 60% der zur Verfügung stehenden Zeit auf das durch dies definierte Lernen verwendet werden“ soll (Bildungskommission 1995, 144, 147), ein Vorschlag, der auch in der Expertise (KLIEME u.a. 2003,74, 78) im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bildungsstandards in der Perspektive der Revision von bisherigen Lehrplänen beschrieben wird<sup>6</sup>. Die Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula überlappen und ergänzen sich, „sie sind Elemente innerhalb eines Systems der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens, ... den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards bilden die bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodelle.“

Kerncurricula haben sich damit auch als „Ausdruck eines Kanons der Allgemeinbildung zu verstehen, der universell, für alle Heranwachsenden einer Gesellschaft gültig sein soll. Ihre Vorgaben sind auf die kulturellen Basisfähigkeiten bezogen, eindeutig schulisch definiert, konkretisiert in obligatorischen Lernprozessen und dort als Instanzen der Normierung und Steuerung verstanden“ (KLIEME 2003, 79). Die Geschichte dieses Kanons<sup>7</sup> und die aktuelle Debatte über die Bestimmung derjenigen Elemente unserer Kultur, die notwendig zu tradieren sind, damit die Heranwachsenden an unserer Kultur selbstbestimmt teilhaben, machen bewusst, dass ein Kerncurriculum zur Normierung und Standardisierung der schulischen Arbeit nicht hinreichend ist, wenn man es allein als Inhaltskomplex definiert. Inhalte, auch konkrete Wissensbestände, die Orientierung in der Welt ermöglichen, sind unentbehrlich, aber die immanente Präsenz von Gütekriterien und der notwendige Prozess der Aneignung eines Kanons lässt sich nicht ignorieren, wenn man verstehen will, wie „Kanonisierung“ funktioniert. „Kerncurricula müssen deshalb, um die Kanonisierung von Wissen und Einstellungen, Motiven und Orientierungen zu regulieren, als Einheit von Zielen und Themen, Kompetenzvorgaben und Gütekriterien, Modellen guten Lebens und angemessenen Lernens verstanden werden. In diesem Sinne sind sie als Komplementierung und Konkretisierung eines Systems von Bildungsstandards dann auch unentbehrlich“. Im schulischen Kontext repräsentiert das Kerncurriculum deshalb die Struktur allgemeiner Bildung.

### **Curriculare Reform - Initiative KecuBHTW 2006**

Die „Empfehlungen zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (KLIEME u.a. 2003) die von der DIPF-Arbeitsgruppe 2003 vorgelegt wurden, gaben der Diskussion in Deutschland um die Qualitätssicherung von schulischem Lernen im föderalen deutschen Bildungssystem einen neuen Anstoß. Wenn sich auch die bildungs- und fachdidaktischen Diskussionen sowohl in den Ländern als auch länderübergreifend zunächst auf die Entwicklung der sprachlichen und fremdsprachlichen, der mathematischen und naturwissenschaftlichen Standards richtete, waren doch die anderen Fächer und Lernbereiche unter die Frage einer zum Teil völligen Neuverortung gestellt<sup>8</sup>. Zur Sicherung der Qualität schulischen Lernens war es zunächst aus fachlicher Outputsicht erforderlich, die unverzichtbaren Wissensbestände zu klären und die Anschlussfähigkeit von Wissen im Sinne lebenslangen Lernens in der Form von Kompetenzanforderungen und der Beschreibung von prinzipiell überprüfbaren Standards zu konkre-

---

<sup>6</sup> Die KMK lässt es zwar offen, inwieweit bundesweit geltende Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für weitere Fachbereiche entwickelt werden sollen, schließt aber ausdrücklich solche länderspezifischen Qualitätsentwicklungen nicht aus, vgl. KMK (2004, 16).

<sup>7</sup> Die Geschichte der Kanonbildung findet „in Arbeit an Kerncurricula und Bildungsstandards ihre zeitgemäße Form“ (TENORTH 2004a, 13).

<sup>8</sup> Dieses spiegeln auch die Ergebnisse der Fachsymposien der Gesellschaft für Fachdidaktiken (GFD), vgl. etwa die veröffentlichten Dokumentationen vom November 2005, Salzau ([www.gfd.physik.hu-berlin.de](http://www.gfd.physik.hu-berlin.de)).

tisieren. Im Bereich der Fächer des Lernbereichs mit ihren Gegenstandsbereichen Beruf, Haushalt, Technik, Wirtschaft führte dies zu bedeutenden Diskussionen<sup>9</sup> und zum Teil zu neuen Orientierungen. Eine wichtige Rolle spielten hierbei fachdidaktische Verbände, die die Diskussionen erheblich forcierten, so dass es zu einer Reihe von sehr unterschiedlich angelegten Katalogen von Beschreibungen von national orientierten Bildungsstandards aber auch Kompetenzmodellen aus der jeweiligen Fachsicht kam<sup>10</sup>. Parallel hatte eine Diskussion über nationale Bildungsstandards zur Berufsorientierung begonnen<sup>11</sup>. DUISMANN u.a. (2005, 60) forderten plausibel begründet einen fachlichen Diskurs, der „mehr als bisher gehaltvolle Analysen, auch Zäsuren und schließlich Verständigungen auf gemeinsame Begriffe und Verfahren einschlieÙe“; die „fachdidaktische Diskussion um systematische Qualitätssicherung“ habe gerade erst begonnen. Eine alle Bundesländer übergreifende, für diesen Lernbereich umfassende qualitätssichernde und bildungspolitische Orientierung, wie es zuletzt die KMK (1987) mit ihrer Initiative zur „Weiterentwicklung des Lernfeldes Arbeitslehre“ versuchte, ergab sich hierbei allerdings bisher nicht.

Bereits 2003 konnte ein erster lernfeldorientierter Entwurf für ein „Kerncurriculum Arbeitslehre“ (KECAL 2003), der sich ausdrücklich auf alle Schulformen und Bildungsgänge in der Sekundarstufe I bezog, entwickelt und der Fachöffentlichkeit zur weiteren Diskussion überstellt werden<sup>12</sup>. Mit der am Ende der 90er Jahre in einer Reihe von Bundesländern zeitgleich begonnenen curricularen Revision (etwa in Bremen, Brandenburg, Hamburg, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen) ergab sich die besondere Chance eines länderübergreifenden Diskurses von Experten und Expertinnen für Curriculumentwicklung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Lehrenden aus den Rahmenplangruppen. Es entstand eine Initiativgruppe, die sich zur Aufgabe machte, erstmals sich über ein Kerncurriculum als Entwurf für eine weitere lernbereichsbezogene Fachdiskussion zu verständigen. Dabei sollten die Positionen der KMK-Materialien (1987) zur Weiterentwicklung der Arbeitslehre, insbesondere bezogen auf die dort genannten Gegenstandsbereiche aufgenommen und zugleich die gegenwärtigen curricularen Entwicklungen dieser Länder als empirische Basis berücksichtigt werden. Darüber hinaus galt es, einen einheitlichen theoretisch und fachdidaktisch begründeten Rahmen zu bestimmen, der es erlaubt, detailliert Anforderungen und Standards als Mindestanforderungen zu beschreiben. Die Initiativgruppe (1999-2002) konnte dabei bereits sowohl an die Diskussionen um das Verständnis und die Leistung von Kerncurri-

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu die jüngeren Reformstudien und -initiativen von DEDERING (2004, 2004a), der davon ausgeht, dass die Entwicklung von Bildungsstandards für die Arbeitslehre „einer Vereinheitlichung des Faches auf allen Bildungsebenen Vorschub leisten kann“ (DEDERING 2004, 162) aber auch die Analysen von DUISMANN u. a. (2005).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Entwicklungen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (METHFESSEL 2005; BEER, 2006), der technischen Bildung (HÖPKEN 2003; GRAUBE 2005; HARTMANN 2004; VDI 2004), der ökonomischen Bildung (DEGÖB 2002, ), der Entwicklung von „arbeitsrelevanten Basiskompetenzen“ im Bereich der sonderpädagogischen Förderung (DUISMANN 2002) und der lernbereichsbezogenen Diskussionen zum Lernbereich Arbeitslehre, etwa der Gesellschaft für Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht (GATWU) (BIGGA/HOLZENDORF 2005), sowie der problematisierende kritische Überblick bei DUISMANN u. a. (2005).

<sup>11</sup> Vgl. FAMULLA, G. E.: „Bildungsstandards in der Berufsorientierung“, Vortrag anlässlich der Verleihung des Qualitätssiegels „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“ am 22.06.2004 / Projekt „Zentrum Schule & Wirtschaft“, Hamburg ([www.swa-programm.de](http://www.swa-programm.de)).

<sup>12</sup> Das Kerncurriculum Arbeit - Wirtschaft – Technik – Arbeitslehre (KECAL) erschien zuerst als Beilage der Zeitschrift Unterricht: Arbeit und Technik, 2003, H.1 und wurde später in BIGGA/HOLZENDORF (2005) nachveröffentlicht. Zu Grundannahmen, theoretischem Konzept und Intentionen vgl. OBERLIESEN / ZÖLLNER (2003) sowie OBERLIESEN / ZÖLLNER (2005).



cula<sup>13</sup> als auch an allgemeine Kompetenzbeschreibungen, sowie dem entwickelten berufspädagogischen Kompetenzmodell anknüpfen.

Es wurde die Absicht verfolgt, ein wirkungsvolles Instrument der Sicherung und Weiterentwicklung des Lernbereichs Arbeitslehre im Kontext einer modernen Allgemeinbildung länderübergreifend zu entwickeln. Somit ging es von Beginn an um die Entwicklung eines Kernkonzeptes für eine arbeitsorientierte, sich auf Technik, Wirtschaft und Beruf beziehende Allgemeinbildung als Anforderung eines Bildungsanspruchs für alle Jugendlichen. Dabei war der Idee von Gemeinsamkeit, von geteiltem Wissen und Kultur in einer Gesellschaft gefolgt, die Lernen nicht an zufälligen oder beliebigen Gegenständen erfolgen lässt, sondern auf ein tragfähiges Fundament abhebt, das allen Jugendlichen individuelles und kollektives Handeln in einer von Arbeit, Technik und Ökonomie geprägten Welt ermöglichen soll<sup>14</sup>. Das veröffentlichte Kerncurriculum Arbeitslehre (Wirtschaft-Arbeit-Technik) ging des Weiteren von einer komplexen Sicht auf die Gegenstandsbereiche des Lernbereichs aus und begründete damit die curriculare Integration als dessen unverzichtbares konstitutives Moment. Die schulischen Organisationsformen sind von diesem Ansatz aus bereits nicht mehr beliebig<sup>15</sup>. Es werden Ziele und Qualifikationserwartungen, Inhalte und Grundsätze der Unterrichtsgestaltung benannt. Diese decken jedoch nicht die ganze Breite der Qualität schulischen Lernens in diesem Lernbereich ab, benennen aber wohl Kernanforderungen, die für alle Jugendlichen der Sekundarstufe I erreichbar sein sollen und damit zugleich deren Anschlussfähigkeit sichern können. Hier handelt es sich insofern um eine curriculare Innovation als hier erstmals in systemischer Ordnung lernbereichsspezifische Kompetenzen als auch zu erwartende Lernergebnisse (Qualifikationserwartungen, als Vorstufe später zu entwickelnder Standards) sowie Kerninhalte identifiziert und in einer einheitlichen Wissensstruktur dargestellt wurden.<sup>16</sup>

Dieses von 1999-2002 von der Arbeitsgruppe länderübergreifend entwickelte curriculare Konzept für den Lernbereich Arbeitslehre stand jetzt insbesondere vor einer Revision unter diesen neuen Herausforderungen der Beschreibung von Bildungsstandards, aber auch der Überprüfung der Kerninhalte und der Beschreibung der Domänen. Der unter Mitwirkung von Experten und Expertinnen aus den Planungs- und Entwicklungsgruppen einer Reihe von Bundesländern entstandene Diskussionsentwurf konnte auf der empirischen Basis der vorliegenden Lehrpläne bereits relativ präzise weitgehend konsensfähige Kompetenzen beschreiben, das zugrunde gelegte Kompetenzmodell war jedoch neu zu fassen und im Hinblick auf den aktuellen Hintergrund der Diskussion und Entwicklung von nationalen Bildungsstandards weiter zu präzisieren<sup>17</sup>. Im Hinblick auf die dargestellte Inhaltsstruktur und Domänenbeschrei-

---

<sup>13</sup> Dies waren insbesondere die Diskussionen im Grundschulbereich (BÖTTCHER / KALB, 2002) aber auch der gymnasialen Oberstufe (TENORTH, 2001).

<sup>14</sup> Vgl. OBERLIESEN / ZÖLLNER (2005, 61f).

<sup>15</sup> Als inhaltlich hinreichend legitimierbar erschienen Organisationsformen wie Integrationsfach, Ankerfach oder auch der ausgewiesener Lernbereich.

<sup>16</sup> Verbindliche Aussagen über die erforderlichen Rahmenbedingungen der Lehr- und Lernmöglichkeiten wie Stundentafeln, Werk- und Laborraumeinrichtungen und -ausstattungen und organisatorisch-rechtliche Absicherungen (z.B. für Betriebspraktika) konnten in der vorliegenden Entwurfsfassung noch nicht berücksichtigt werden.

<sup>17</sup> Das hier zu Grunde gelegte Modell folgte, wenn auch in einer neuen Interpretation dem ursprünglich „berufspädagogischen Kompetenzmodell“, das input-orientiert nur bedingt zur Vermittlung zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabenstellungen geeignet ist, wie etwa in der DIPF-Expertise gefordert (KLIEME, u. a. 2003, 71), vgl. hierzu besonders JUNG (2005, 56).

bung wurden in den Diskursen der einzelnen Fächer Überarbeitungsbedarfe angemeldet<sup>18</sup> bei vielfacher Unterstützung des Grundanliegens der Entwicklung eines Instrumentes der Qualitätsentwicklung und -sicherung, aber auch des erneuten Versuchs einer länderübergreifenden „Harmonisierung“<sup>19</sup> einer technischen und ökonomischen wie haushaltsbezogenen Bildung.

In drei offenen Expertentagungen (2004-2005) wurden dann nachfolgend in einem interdisziplinären Diskurs von Fachdidaktikern und -didaktikerinnen aus den Bereichen Arbeitslehre, Haushalt, Wirtschaft, Technik und Berufsorientierung, aber auch von Experten und Expertinnen der curricularen Entwicklung verschiedener Landesinstitute und Vertretern und Vertreterinnen der Fachverbände die bisher vorgetragenen und artikulierten Revisionsmomente des Entwurfs zum „Kerncurriculum Arbeitslehre“ (KECAL 2003) gesichtet und Leitfragen für eine grundlegende Revision als konsensfähiges Referenzmodell (Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre) entwickelt<sup>20</sup>. Es bestand nach wie vor Übereinstimmung in der grundlegenden Funktion dieses Kerncurriculums als realisierter lernbereichsorientierter Bildungsanspruch, einem diesem Anspruch entsprechendem Kompetenzmodell und empirisch überprüfbar Standards sowie einer - auf die verschiedenen Disziplinen gesehen - integrierten Wissensstruktur der Kerninhalte. Dabei sollte der Anspruch aufrechterhalten werden, für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I zu gelten und dabei abschlussorientiert bezogen auf die Jahrgangsstufe 10 („mittlerer Schulabschluss“) zu sein.

### **Kerncurriculum - Implikationen für das Lernfeld Arbeitslehre**

Die wichtigste Orientierung für den Entwicklungsdiskurs zum Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre besteht darin, den Anschluss an die veränderten bildungspolitischen Entwicklungen zu gewinnen (beziehungsweise die Voraussetzungen hierfür zu schaffen) und die dringliche Einsicht, dass nur eine Beteiligung aller Einzelfächer an der Diskussion um die Qualität des Unterrichts und der hierfür geltenden Standards die Chance eröffnet, die bisher aufgezeigten curricularen Defizite und regionalen sowie bildungsgangbezogenen Randpositionen zu überwinden<sup>21</sup> sowie den Lernbereich insgesamt als einen Kernbereich der Allgemeinbildung länderübergreifend und interdisziplinär konsensfähig auszuweisen und zu stärken. Die Initiative geht dabei einher mit anderen, die eine Reform dieses Bildungsbereichs nachdrücklich forderten<sup>22</sup> und versucht, eine neue Diskussionsebene im Sinne einer weiteren curricularen Legitimation<sup>23</sup> des Lernbereichs und seiner Gegenstandsbereiche zu erreichen. Damit besteht auch die Chance, dass der Lernbereich in der bildungspolitischen und Fach-Öffentlichkeit als unverzichtbarer Beitrag zur Allgemeinbildung wahrgenommen wird. Der Entwicklungsdiskurs für das „KecuBHTW“ (2006) war darüber hinaus explizit bestimmt von folgenden Implikationen bzw. beabsichtigten Effekten:

Mit der Entwicklung von „KecuBHTW“ sollte eine weiterführende **länderübergreifende Konsensbildung** hinsichtlich der lernbereichsbezogenen Zielsetzungen, Kernkompetenzen

---

<sup>18</sup> Vgl. etwa die verschiedenen veröffentlichten fachdidaktischen Beiträge in der Tagungsdokumentation zum GATWU-Kongress 2003 in Berlin (BIGGA/HOLZENDORF 2005) aber auch BIGGA/PHILIPPS (2006) sowie KAMINSKI (2004).

<sup>19</sup> Vgl. die diesbezüglichen Bewertungen von STEFFENS (2005, 71,73).

<sup>20</sup> Über die Expertentagungen hinaus wurden in einer Reihe von Redaktionskonferenzen für alle beteiligten Experten konsensfähige Aussagen erarbeitet und abgestimmt.

<sup>21</sup> Vgl. zum Beispiel auch DUISMANN (2002, 54).

<sup>22</sup> Vgl. etwa die Initiative von DEDERING (2004, 2004a) aber auch die diesbezüglichen plausiblen Argumentationen und Forderungen bei DUISMANN u. a. (2005), BIGGA / PHILIPPS (2006) sowie den verschiedenen Autorinnen und Autoren in BIGGA / HOLZENDORF (2005).

<sup>23</sup> Dies entspricht einer zweiten Phase kerncurricularer Entwicklung.

und Kerninhalten dieses Lernbereichs erfolgen. Dieses hatte hohe Priorität angesichts der vorliegenden verschiedenen fachlichen Bildungsstandards (zum Beispiel für Haushalt, Technik, Wirtschaft) mit aus je fachspezifischer Sicht begründeten Kompetenzbeschreibungen und nach wie vor sehr heterogener Inhaltpräsenz in den Lehrplänen der Länder. Des Weiteren ist nicht zu übersehen, dass auch in vielen Reformbemühungen von Schule in den Ländern die Einzelfächer gegenüber domänenorientierten Lernbereichen an Bedeutung verlieren. Eine Lernbereichsentwicklung könnte dabei eine neue Diskussionsplattform in diese Entwicklungsrichtung eröffnen.

Es sollte eine Orientierungsgrundlage (ein Referenzrahmen) zugleich als Diskussionsentwurf (Phase 2) für die länderspezifischen und regionalen Gestaltungen und Evaluationsprozesse entwickelt werden. Das Kerncurriculum sollte dabei generell auf einer hohen Bildungsqualität einerseits und auf Vergleichbarkeit in den zentralen Vorgaben sowie auf weiterzuführende schulische Ausgestaltung im Rahmen schuleigener Lehrpläne/Curricula vorbereitend als Beitrag für ein nationales Kerncurriculum für die Sekundarstufe I angelegt sein. Dazu war es erforderlich, ein mehrdimensionales **Kompetenzmodell** für einen Lernbereich zu entwickeln, der sich auf die ihn konstituierende Wissensdomäne bezieht, die die bisher in Teilen entwickelten fachlichen Teildomänen stringent integriert beziehungsweise neu unter den Leitansforderungen der Orientierung an komplexen arbeitsorientierten Lebenssituationen und diszipliniertem Lernen (durch Teildomänen vorgegeben) strukturiert.

Dieses setzt jedoch eine **lernbereichsdidaktische Konsensfindung und -entwicklung** voraus zu Leitideen, Aufgaben, Zielen und Kerninhalten als auch die Verständigung über die bestimmenden zentralen Wissensstrukturen und Handlungssystemen. Die vorliegenden Entwürfe zu fachbezogenen nationalen Bildungsstandards (z.B. Technik, Haushalt, Wirtschaft) werden im Hinblick auf ihre notwendigerweise eingeschränkte fachliche Sicht, gesehen auf die Komplexität der Handlungssituationen und den neuen Anforderungen an die Jugendlichen und der zu bewältigenden individuellen und gesellschaftlichen Probleme im Kontext ökonomischen und technischen Wandels kritisiert. Auch die Literacy-Konzepte reichen hierfür nur bedingt weiter. Neben den inhaltlichen Divergenzen sind es die differierenden Fachsprachen, die eine Kommunikation im Hinblick auf ein konsensfähiges Kompetenzmodell sehr erschweren. Gefordert sind weiterführende, über den Entwurf des Kerncurriculums (2002-2003) hinausgehende inhaltliche curriculare Organisationen, die die Komplexität der Lebenssituation der Jugendlichen (orientiert am gesellschaftlichen Wandel) aufnehmen und zugleich den Ansprüchen disziplinierten Lernens folgen. Hier könnte sich eine weitere „Selbstvergewisserung der Lernbereichsdidaktik ... über Inhalte, Begriffe, Leitideen, Methoden und Ziele ergeben“ und damit der „Vereinheitlichung des Faches auf allen Bildungsebenen Vorschub leisten“ (DEDERING 2004, 162).

Mit der verfolgten Implikation des Kerncurriculums Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft wird von der **Leitidee und dem Bildungsanspruch** ausgegangen, dass alle Kinder und Jugendliche zu befähigen sind, in arbeits- und berufsbestimmten Lebenssituationen in Kontexten der individuellen und gesellschaftlichen technischen, ökonomischen und haushaltsbezogenen Bedingtheiten selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu handeln.

Eine wichtige Intention für die Entwicklung des Kerncurriculums „BHTW“ (2006) ist die Anforderung, eine **ergebnisorientierte Steuerung, Gestaltung und Evaluation von Unterricht** in diesem Lernbereich zu unterstützen und zugleich einen aktuellen Beitrag zu einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung zu leisten. Das Kerncurriculum hat dazu für die Erreichung der Kompetenzen der Teildomänen entsprechende **Standards** zu entwickeln. Diese beschreiben ein durch den Unterricht in diesem Lernbereich gefördertes Verhalten (Performanz)

der Schülerinnen und Schüler in der Schule. Damit sind sie prinzipiell operationalisierbar<sup>24</sup>. Auf ihrer Grundlage können Raster entwickelt werden, die das Verhalten auf unterschiedlichen Niveaustufen konkretisieren, sowie Aufgaben, an denen der Stand der Kompetenzentwicklung erfasst werden kann. Standards sind über entsprechende Aufgabenformate empirisch auch hinsichtlich der verschiedenen Niveaustufen zu prüfen, was jedoch im Kerncurriculumentwurf „BHTW“ (2006) noch nicht geleistet werden konnte. Die Empirizität ist hier bisher nur gegeben über die Expertisen beteiligter Expertinnen und Experten im Hinblick auf Angemessenheit. Die Entwicklung der Standards konnte von den Anforderungsbeschreibungen des Kerncurriculumentwurfes (KECAL 2003) ausgehen, in den bereits die Erfahrungen aus der curricularen Entwicklungsarbeit einer Reihe von Bundesländern eingegangen waren.

Insgesamt gesehen sind mit der Entwicklung des Kerncurriculums „BHTW“ **übertragungsfähige Erfahrungen** zu erwarten, besonders im Hinblick auf die Entwicklung von lernbereichsorientierten Referenz-Kerncurricula, hierfür gibt es in Deutschland bisher keine Erfahrungen und Beispiele. Dabei kann es insbesondere darum gehen, diese Entwicklungen als mehrfach gestuften demokratischen wissenschaftsorientierten Legitimationsprozess (siehe oben) zu beschreiben, zu evaluieren und anderen Gruppen zur Verfügung zu stellen. Schließlich sind Bildungsstandards „Dokumente politischen Gestaltungswillens ... historisch, variabel ... keineswegs alternativlos“, sondern immer „historisch-gesellschaftlich beglaubigte, theoretisch und empirisch analysierbare Konventionen“ (TENORTH 2005, 30). Wichtige für einen lernbereichsübergreifenden Diskurs bedeutsame Erfahrungen könnten sich auch im Hinblick auf die Formulierung der Standards jener Fächer ergeben, in deren Bildungsintentionen ebenfalls komplexe Handlungen stehen, die sogenannten „weichen“ Fächer<sup>25</sup>.

## Perspektiven

Mit dem Kerncurriculum liegt eine Grundlage vor, die Anstöße für die bereichsspezifische Unterrichtsforschung und damit für die Unterrichtsentwicklung in diesem Lernbereich liefern kann. Die anstehenden Aufgaben betreffen die empirische Überprüfung und Konkretisierung des bereichsspezifischen Lernens, die praktische Funktion des Kerncurriculums als Instrument der Unterrichtsplanung und die konzeptionelle Weiterentwicklung des Lernbereichs als Domäne.

Das Kerncurriculum könnte einen direkten Einfluss auf die Ziele des Unterrichts (über die Standards) und die Überprüfung der Zielerreichung haben. Die Inhaltsplanung und die Unterrichtsgestaltung dürften eher indirekt von ihm beeinflusst werden. Damit stellt sich die Frage nach der zukünftigen Bedeutung schuleigener Pläne, die bisher als Instrument für die Kooperation bei der Planung in einer Schule dienen. Zweitens ist anzunehmen, dass die Standards durch Kompetenzraster weiter konkretisiert werden, die damit einen direkten Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung gewinnen. Sie stoßen die Entwicklung von Lernaufgaben und geeigneten Formen zur Überprüfung der erreichten Kompetenzen an.

Hinsichtlich der Entwicklung des domänbezogenen Denkens bestehen erhebliche Erkenntnisdefizite, lediglich vereinzelte Untersuchungen sind hier bekannt. Mit diesem Schwerpunkt verbindet sich die Hoffnung, lebensweltlich geprägte subjektive Konstrukte oder Alltagsvorstellungen zu erkennen und Faktoren, Variable und Bedingungen für ihre Weiterentwicklung zu ermitteln. Das könnte eine Grundlage dafür sein, fachliche Konzepte, Kategorien und

---

<sup>24</sup> Zum Problem der Operationalisierbarkeit von Standards sogenannter „weicher Fächer“ vgl. z. B. HUBER (2005).

<sup>25</sup> Vgl. HUBER (2005).

Denk- und Arbeitsweisen mit diesen Alltagsvorstellungen zu verbinden und sie für den Problemlöseprozess im Unterricht nutzbar zu machen.

Im Kerncurriculum werden komplexe Lernaufgaben als ein Instrument zur Realisierung kompetenzorientierten Unterrichts beschrieben. Eine systematische Entwicklung, Erprobung und Auswertung würde auch Erkenntnisse darüber gewinnen lassen, welche der üblichen didaktisch-methodischen Konzepte und Verfahren tatsächlich wirksam sind. Gleichzeitig wächst mit der Konkretisierung der Standards der Bedarf, geeignete Verfahren zur Selbst- und Fremdüberprüfung der erreichten Kompetenzen, also Testaufgaben einzusetzen. Für beide Aufgabentypen sind neben Aufgabenbeispielen Instrumente zu entwickeln, mit denen Aufgaben, die den obigen Ansprüchen gerecht werden, entwickelt werden können.

Alle hier genannten Aufgaben können nicht isoliert entwickelt werden, weil sie aufeinander verwiesen sind. Deshalb scheint etwa, analog zum Programm zur Entwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts, in das verschiedene Länder, Forschungseinrichtungen und Schulen eingebunden sind, ein bundesweites Programm zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts für diesen Lernbereich unabdingbar, wenn es denn gelingen soll, allen Schülerinnen und Schülern die Chance zu eröffnen ein hierauf bezogenes, qualitätsgesichertes Allgemeinbildungsangebot zu erhalten.

## Literatur

- Becker, G. u. a. (Hrsg.): Standards, Friedrich Jahresheft. Velbert 2005.
- Beer, S.: Der REVIS-Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung, In: Haushalt und Bildung, 2006, H.1, 3-13
- Benner, D.: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2002, H.48, 68-90
- Bigga, R. / Holzendorf, U. (Hrsg.): Bildungsstandards – eine Diskussion um Arbeitslehre -Hauhalt - Technik - Textilarbeit – Wirtschaft. Berlin 2005.
- Bigga, R. / Philipps, U.: Zur Entwicklung eines Kerncurriculums für den Lernbereich „Arbeitslehre“. In: Haushalt und Bildung, 2006, H.1, 59-63
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995
- Böttcher, W. / Kalb, P.E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim / Basel 2002.
- Böttcher, W.: Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2003, Beiheft 47, 215-233
- Brettschneider, V.: Bildungsstandards und nachhaltige Qualitätssicherung der ökonomischen Bildung in den Schulen, In: Unterricht Wirtschaft, 2003, H.13, 2
- Dedering, H.: Schulcurriculum „Arbeitsorientierte Bildung“, Baltmannsweiler 2000
- Dedering, H.: Arbeitsorientierte Bildung – Studien zu einem neuen Reformprojekt, Baltmannsweiler 2004
- Dedering, H. (Hrsg.): Arbeitslehre weiterentwickeln – Reforminitiative und Einschätzungen, Baltmannsweiler, 2004a
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DEGÖB) (Hrsg.): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für die allgemeinbildende Schule und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss. Köln 2002
- Duismann, G.H.: Arbeitsrelevante Basiskompetenzen – ein neues Konzept zur Qualitätssicherung, In: Unterricht: Arbeit und Technik, 2002, H.15, 54-56
- Duismann, G. H.: Bildungsstandards. In: Unterricht: Arbeit und Technik, 2003, H.20, 64
- Duismann, G. H.: Scientific Literacy – ein neues Model der Allgemeinbildung? In: Unterricht: Arbeit und Technik, 2004, 65
- Duismann, G.H. u. a.: Die fachdidaktische Diskussion um systematische Qualitätssicherung hat gerade erst begonnen, Bildungsstandards für Arbeitslehre, Technik, Wirtschaft, Hauswirtschaft. In: Unterricht: Arbeit und Technik, 2005, H.27, 59-65
- Edelstein, W. / de Hahn, G.: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule, In: Bildungskommission der Böllstiftung (Hrsg.): Selbständig lernen, Bildung stärkt Zivilgesellschaft (Sechs Empfehlungen). Weinheim / Basel 2004

- Fies, H.: Überlegungen zur Reform eines Technik-Curriculum, In: DGTB (Hrg.) Praxis und Theorie technischer Bildung. Villingen-Schwenningen 2001
- Graube, G. / Theuerkauf, W.E.: Technische Bildung – Konzepte und eine mögliche Perspektive. In: Unterricht: Arbeit und Technik, 2003, H.20, 56-59
- Graube, G.: Vorschlag für ein Kompetenzmodell zur Technischen Bildung als Kern der Bildungsstandards. In: Bigga / Holzendorf (2005)
- Hartmann, E.: Vorschlag für Bildungsstandards technischer Grundbildung für den mittleren Bildungsabschluss. In: Unterricht: Arbeit und Technik, 2004, H.23, 50-53
- Höpken, G.: Standards für Technische Bildung in den USA. In: Zeitschrift für Technik im Unterricht, 2003, H.108, 5-10
- Huber, L.: Standards auch für die „weichen“ Fächer? In: Becker u. a. (2005)
- Jung, E.: Die Bedeutung des berufspädagogischen Kompetenzmodells für die aktuelle Kompetenzdiskussion und Gestaltung von Curricula zur arbeitsorientierten Bildung. In: Unterricht: Arbeit und Technik 2005, H.26, 53-56
- Kaminski, H.: Kerncurriculum Ökonomische Bildung, In: Kaminiski, H.: Soziale Marktwirtschaft stärken (Konrad-Adenauer-Stiftung). Sankt Augustin 2001.
- Kaminski, H.: Standards für die ökonomische Bildung - Bedingungen und Anregungen, Unterricht Wirtschaft, 2004, H.17, 2-5
- Kerncurriculum Arbeit - Wirtschaft - Technik - Arbeitslehre (KECAL), Beilage der Zeitschrift Unterricht: Arbeit und Technik, 2003, H.1
- Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre, Sekundarstufe I, 2006 (Ke-cuBHTW), erstveröffentlicht bei [www.sowi-online.de/reader.htm](http://www.sowi-online.de/reader.htm) (3/2007)
- Kiper, H.: Literacy versus Curriculum. In: Moschner, B. / Kiper, H. / Kattmann, U. (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung, Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler 2003.
- Klieme, E. u.a. (Hrg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Berlin 2003.
- KMK (Hrg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz - Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. Luchterhand 2004.
- KMK (Hrg.): Materialien zur Weiterentwicklung des Lernfeldes Arbeitslehre im Sekundarbereich I, Bonn 1987
- Methfessel, B.: Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährungs- und Verbraucherbildung, In: Bigga / Holzendorf (2005)
- Oberliesen, R. / Zöllner, H.: Kerncurriculum im Lernfeld Arbeitslehre, In: Unterricht: Arbeit und Technik, 2003, H.17, 53 (+ Heftebeilage)
- Oberliesen, R. / Zöllner, H.: Kerncurriculum Arbeitslehre (Wirtschaft-Arbeit-Technik) - Perspektiven der Zukunft des Lernbereichs Arbeitslehre in einer modernen Allgemeinbildung, In: Bigga / Holzendorf (2005)
- Oberliesen, R.: Kerncurriculum Lernbereich Arbeitslehre (2006) – Interdisziplinärer Referenzentwurf für länderspezifische Entwicklungen veröffentlicht. GATWU-Forum, H.2, 2006, 5-12.
- Oberliesen, R. / Zöllner, Z.: Kerncurriculum für den Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre – Ein lernbereichspezifisches Referenzmodell, In: Unterricht über Arbeit und Technik, 2007, H.33, 49-52
- Oberliesen, R. / Schulz, H.-D. (Hrg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung, Baltmannsweiler 2007.
- Oberliesen, R. / Zöllner, Z.: Kerncurriculum „Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre“, ein interdisziplinäres curriculares Reformprojekt – Leitideen, Entwicklung, Konzeption, In: Oberliesen / Schulz (2007)
- Steffens, H.: Arbeitslehre, Haushalt, Technik und Wirtschaft – ein Bildungsanspruch für alle Jugendlichen vor und nach PISA, In: Bigga / Holzendorf (2005)
- Strobel-Eisele, G. / Prange, K.: Vom Kanon zum Kerncurriculum. In: Pädagogische Rundschau, 2003, 57. Jg., 631-641
- Tenorth, H. E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik - Deutsch – Englisch, Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim 2001.
- Tenorth, H. E. (Hrsg.): Kerncurriculum für die Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik, Expertisen im Auftrag der KMK. Weinheim 2004a.
- Tenorth, H. E.: Kerncurricula – Bildungsstandards – Kanonisierung, In: Tenorth (2004a)
- Tenorth, H. E.: Stichwort: "Grundbildung und Basiskompetenzen". Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2004b, H. 2, 169-182
- Verein Deutscher Ingenieure (VDI) (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Technik für den mittleren Schulabschluss, Düsseldorf 2004
- Ziefuß, H.: Lehrpläne zur Arbeitslehre in den westlichen Bundesländern, Velber 1992

Günter Reuel:

## ***Die Kompetenzillusion oder die Angst, den Mainstream zu verpassen***

Kompetenzen sind das, was ein Schüler während seiner Schulzeit erwirbt. Bei manchen Schülern ist das sehr wenig, bei anderen etwas mehr. Schon immer wollte man diese Beliebigkeit nicht einfach hinnehmen und erfand „Systemlösungen“. Eine in Deutschland verbreitete ist das gegliederte Schulwesen. Es gibt Schultypen und dazu gehörige Schülertypen, bei denen setzt man minderen Kompetenzerwerb voraus. Von anderen Schultypen erwartet man mehr.

Im Laufe von Jahrzehnten änderten sich die Steuerungsinstrumente für Schulen, denn ohne staatliche Kontrolle darf Schule nicht sein. Schließlich ist die Schulpflicht ein besonderes Gewaltverhältnis.

Die Festlegung von (unverzichtbaren) Fächern ist z.B. eine obrigkeitsstaatliche Maßnahme; 80 Prozent der Inhalte von Schule stehen nicht zur Disposition. Alte Lehrpläne begnügten sich mit der Nennung des Kanons. Dann folgte eine Lehrplangeneration, die Lernziele explizit auswies. Geändert hat sich nicht viel, denn Lehrpläne werden nur in Ausnahmefällen ernst genommen: bei Lehramtsprüfungen und bei Bewerbungen um Funktionsstellen in der Schule. Die marginale Bedeutung von Rahmenplänen wird kompensiert durch die Mächtigkeit eines anderen Steuerungsinstruments: dem Schulbuch! Einige Fächer konstituieren sich ganz stark durch ein Schulbuch, andere – etwa Kunst, Musik und Arbeitslehre – sind da auf sich gestellt.

Jetzt gibt es einen „Paradigmawechsel“, was imposant klingt. Es geht um den Wechsel von der Input- zur Outputorientierung. Früher wurden Absichten beschworen, niedergelegt in Lehrplänen, den Ergebnissen widmete man angeblich weniger Beachtung. Jetzt soll das Pferd von hinten aufgezäumt werden: der Output besteht aus Kompetenzen und die sind vorhanden oder nicht vorhanden, der Prozess der Kompetenzvermittlung ist zur Optimierung frei gegeben, er bleibt den Lehrenden überlassen.

Die Geschwätzigkeit mit der die Outputorientierung gepriesen wird, darf nicht darüber hinweg täuschen, dass die Logik auf der Strecke bleibt, denn die Formulierung von Kompetenzen ist ein Input – was denn sonst. Kompetenzlisten sind Sollensforderungen, es sind normative Festlegungen, die man im Nachhinein empirisch zu überprüfen gedenkt.

Für diejenigen, die die klassische Diskussion um Leistungsnormen nicht präsent haben, sei erinnert:

- Die **ipsativ Norm** oder auch Individualnorm bewertet den Leistungszuwachs einer konkreten Person innerhalb einer Zeitspanne. Dieser kann absolut betrachtet sehr mäßig sein, bezogen auf die Ausgangslage des Lerners kann jedoch ein beachtlicher Anstieg diagnostiziert werden.
- Die **relative Leistungsnorm** orientiert sich an der Normalverteilung in einer konkreten Lerngruppe und ist oft nicht verallgemeinerungsfähig. Spitzenleistungen in der Lerngruppe „A“ würden in der Lerngruppe „B“ gerade im unteren Viertel rangieren. Es ist die derzeit vorherrschende Leistungsnorm.
- Die **absolute Leistungsnorm** legt apodiktisch fest, was eine Person können müsste. Bei den Kompetenzmodellen handelt es sich zumeist um eine solche.

Einerlei, welcher Leistungsnorm man zuneigt, Unterricht findet statt unter dem Einfluss eines Bündels von Faktoren: Bildungsstand des Elternhauses, aber auch dessen Fürsorgeleistungen,

Ausbildungsstand der Lehrer, Einzugsgebiet der Schule, finanzielle Potenz des Schulträgers, Verhaltensnormen der Gleichaltrigen, physisch/psychischer Gesundheitszustand des Jugendlichen (Pubertät), Konjunkturlage der Wirtschaft, die Liste ist nicht vollständig.

Diese Einflussfaktoren begünstigen bzw. hemmen Lernerfolge, von der Schule sind sie nicht zu beeinflussen.

Wer also eine absolute Leistungsnorm einführt, müsste sagen, wie er die Einflussfaktoren zu neutralisieren gedenkt. Weil dies nicht möglich ist, bleibt nur eine Legitimation für den Absolutheitsanspruch. Nach dem das Verfehlen einer Leistungsnorm festgestellt wurde, könnten gezielte Förderprogramme einsetzen. Jeder mag entscheiden, wie die Chancen derzeit dafür sind. (Klassengröße, Ghettoschulen, Fortbildungsangebot für Lehrer)

Wenn Kompetenznachweise – etwa im KecuBHTW – für das Ende der Sekundarstufe I vorgesehen sind, dürften zu diesem Zeitpunkt Förderprogramme meistens zu spät kommen.

Die Kompetenzillusion hat eine gesellschaftliche Parallele: von Rechtswissenschaftlern kritisiert von Eiferern unbeeindruckt weitergetrieben, werden ständig neue Gesetze erlassen, deren Einhaltung nicht kontrolliert werden kann. Damit macht sich der Gesetzgeber nicht nur lächerlich, es werden (Klein)Kriminelle gefördert.

Wie wird der Kompetenzerwerb überprüft? Von einer jetzt schon überlasteten „Schulaufsicht“, von einer Wissenschaft, die den Elfenbeinturm verlässt, von dynamischen Jungunternehmen, die nach Marktlücken spähen, von den Lehrenden selbst, die vielleicht (nach einem Bewusstseinswechsel) sogar ein ehrliches Interesse an dem Erfolg ihrer Arbeit haben?

Die Schule könnte ein Ort werden, an dem mehr geprüft als gelehrt und gelernt wird. Das wäre schlimm. Noch schlimmer wäre es, wenn die Lehrenden Unterricht nicht als Förderung eines jungen Menschen verstünden, sondern als Bereinigung einer Statistik (Testtraining statt Problembewusstsein).

Wir werfen jetzt einen kritischen Blick auf einige der im KecuBHTW aufgelisteten Kompetenzen. Befremdlich ist die Tatsache, dass die Kompetenzen durch so genannte Standards ergänzt werden, die aber bei näherer Betrachtung keine Niveaudifferenzierung darstellen, sondern durchweg Listen von ausdifferenzierten Kompetenzen sind.

Arbeitsweltliche und berufsbezogene Entwicklungen analysieren und bewerten (Teildomäne Beruf S. 6)

#### *Abprüfbarkeit*

Durch Befragung. Richtig- und Falschaussagen sind nicht bestimmbar, da selbst unter Experten strittig.

Ein berufliches Selbstkonzept entwickeln (Teildomäne Beruf S. 6)

#### *Abprüfbarkeit*

Ergibt wenig Sinn, da ein Selbstkonzept nicht rechenschaftspflichtig ist, es ist unabgeschlossen, und muss permanent auf Fremdeinflüsse reagieren.



Lebensstil, persönliches Ressourcenmanagement und Konsumverhalten eigen- und sozialverantwortlich entwickeln  
(Teildomäne Haushalt S. 7)

#### *Abprüfbarkeit*

Wenn man davon ausgeht, dass ein Lebensstil nicht abprüfbar ist, bleiben nur Absichtserklärungen der Schüler, die auf Konsistenz hin befragt werden können

Im Kontext der Lebensführung einen gesundheitsförderlichen Lebensstil entwickeln  
(Teildomäne Haushalt S.7)

#### *Abprüfbarkeit*

Den Stil kann man nicht abprüfen, aber man kann prüfen, ob Jugendliche Lebensmittel vernünftig auswählen und kochen können. Bedingt prüfbar sind Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Ernährung und Bewegung und daraus abgeleitete Konsequenzen für die eigene Lebensführung.

Technische Sachsysteme und Prozesse analysieren  
(Teildomäne Technik S. 8)

#### *Abprüfbarkeit*

Wenn unter „analysieren“ verbale Bemühungen zu verstehen sind, ist eine Prüfung zwar wenig technikrelevant, aber einfach. Sollen Sachsysteme hergestellt, zumindest demontiert, evtl. messtechnisch erfasst werden, ist ein hoher zeitlicher und methodischer Aufwand nötig

Soziotechnische Systeme und Prozesse bewerten  
(Teildomäne Technik S.8)

#### *Abprüfbarkeit*

Da alle technischen Systeme soziotechnische sind, fällt zunächst auf, dass die Sachsysteme lediglich analysiert werden. Beim Abprüfen von Technikbewertungen müssen wertpluralistische Meinungen zugelassen werden. Nur die Stimmigkeit einer Begründung ist relevant.

Bedürfnisgerechte und sozialverträgliche Entscheidungen in ökonomisch geprägten Lebenssituationen treffen  
(Teildomäne Wirtschaft S. 9)

#### *Abprüfbarkeit*

Angeichts der Tatsache, dass heute viele „ökonomisch geprägte“ Situationen um so sozialverträglicher sind, je mehr Verzicht auf private Bedürfnisse erfolgt, muss darauf geachtet werden, dass in Prüfungen keine Lippenbekenntnisse abgelegt werden.

Ökonomische Strukturen, Prozesse und wirtschaftspolitische Entscheidungen als Konsument, Erwerbstätiger und Wirtschaftsbürger analysieren und beurteilen.  
(Teildomäne Wirtschaft S. 9)

#### *Abprüfbarkeit*

Durch Befragung. Sollen nicht Schlagwörter vorgeführt werden, ist mit längeren Prüfungszeiten zu rechnen. Die Position des Wirtschaftsbürgers muss als dritte Kategorie neben Konsument und Erwerbstätiger vorab definiert werden.

Die hier genannten Kompetenzen haben abgesehen von dem vielleicht beabsichtigten Geltungsnutzen, für die praktische Arbeit in der Schule keinen Wert. Neben den zwölf Großkompetenzen (für jede Teildomäne drei) finden sich ausdifferenzierte Kompetenzen, deren Abprüfbarkeit vorstellbar ist.

Sehr beunruhigend ist allerdings die massenhafte Verwendung von Verben, die verbal-symbolische „Kompetenz“ einfordern:

Vergleichen, analysieren und bewerten, Alternativen entwerfen, beschreiben und erklären, untersuchen (die Ergebnisse sind immer schon bekannt), identifizieren und bewerten.

Das am häufigsten verwendete Verb ist „bewerten“. Der unbefangene Leser könnte sich in einem Ethik-Curriculum wähnen. Auf S. 9 sollen die Schüler „Lösungen für moralische Dilemmata finden“. Dies stellt eine glatte Überforderung dar, weil Dilemmata eben nicht „lösbar“ sind.

Müssen wir uns sorgen, den Anschluss an die Kompetenzdebatte ja nicht zu verlieren? Oder sollten wir diese Fächern überlassen, deren Stoffvermittlungsprogramme klar gegliedert sind? Die Angst des Torwartes vor dem Elfmeter wird geringer, wenn man weiß, dass die anderen oft Selbsttore schießen.

In einem Arbeitslehreprojekt wird immer viel gelernt. Es gibt sehr wohl dilettantischen Arbeitslehreunterricht, der sich das Etikett „Projekt“ anheftet. Den kann man nur durch besser ausgebildete Lehrer minimieren. Der Ausgang eines Projekts ist offen – sonst wäre es kein Projekt. Wer also am Ende eines Projekts buchhalterisch Erlerntes bilanzieren will, wird mit einem vorbereiteten Fragebogen Probleme haben.

In einem Arbeitslehreprojekt machen Schüler die Erfahrung, dass sie den Arbeitsprozess mitgestalten. Sie sind unerbittlich auf Kooperation angewiesen. Verantwortung für Sicherheit und Umwelt kann nicht ausgewichen werden. Jedes instrumentelle Handeln muss fachlichen Standards genügen, dabei ist es sekundär um welches Fach es sich handelt, die Maxime gilt auch bei einfachsten Verrichtungen. Im Prozess der Arbeit werden Neigungen und Abneigungen entdeckt, Neugier entsteht (wie wird außerhalb der Schule gearbeitet. Das Geschwätz von „motivationalen“ und „voluntaristischen“ Befindlichkeiten entfällt). Ja, ein Projekt kann auch zu einem Miss- oder Teilerfolg führen. Meistens wollen die Akteure die Gründe kennen. Projekte können auch deshalb nicht normiert werden, weil die Ausstattung einer Schule mit Werkstätten die Möglichkeiten determiniert. Ohne Werkstätten keine Projekte, ohne Projekte keine Arbeitslehre. Aber das hieße ja, die Periode der Reformpädagogik hat gar nicht stattgefunden.

## ***Was bringt uns das KecuBHTW für die Schulpraxis?***

Gelegentlich findet sich in den Ankündigungen des 17 DIN-A4 Seiten umfassenden Werkes die Abkürzung „**KecuBHTW/A**“, wobei das „**A**“ für Arbeitslehre steht. Als Berliner Arbeitslehre Lehrer und interessierter Beobachter des langen Entstehungsprozesses bin ich zunächst etwas verwundert, dass das Fach Arbeitslehre mal erwähnt wird und ein anderes Mal nicht, zumal die Autoren ausdrücklich beabsichtigen, den gesamten Bereich dieses Fächerspektrums zu repräsentieren. Auf dem Deckblatt der nun gültigen Publikationsfassung taucht das Fach Arbeitslehre namentlich wieder auf, allerdings nicht in der auf mich allzu umständlich wirkenden Abkürzung. Diese Details fallen mir als langjähriges GATWU Vorstandsmitglied insofern sofort auf, da innerhalb der GATWU in zahlreichen Diskussionen immer wieder die zentrale Forderung nach **einem Integrationsfach** für diesen Bereich im bundesrepublikanischen Fächerkanon eine herausragende Bedeutung hatte. Leider gibt es dieses Integrationsfach in seiner ausgeprägten Form bisher nur in einem einzigen Bundesland, nämlich in Berlin in Form des Faches **Arbeitslehre**. Dieser Entwicklungsprozess ist erst kürzlich abgeschlossen worden, seitdem nämlich am Berliner Institut für Berufsbildung und Arbeitslehre (IBBA) ein integrierter Studiengang Arbeitslehre eingeführt worden ist. Bremen galt bisher in GATWU Kreisen oftmals als Vorreiter in Sachen Integrationsfach. Inzwischen gibt es das Fach Arbeitslehre auch dort nicht mehr, sondern an dessen Stelle wurde - wie in Brandenburg - auch das Fach **WAT** (Wirtschaft/Arbeit/Technik) eingeführt, was von Bremer Fachlehrern massiv bedauert wird.

Damit sei das Dilemma dieses so genannten Bildungsbereiches bereits angesprochen: es gibt bundesweit überwiegend nebeneinander existierende Partikularfächer wie Technik, Wirtschaft oder Haushalt, ein anzustrebendes Integrationsfach ist die absolute Ausnahme.

Prof. Gerhard Duismann hat einmal in einer kurzen Untersuchung herausgefunden, dass es für diesen Bildungsbereich in Deutschland allein über 50 unterschiedliche Fachbezeichnungen gibt.

Nebenbei bemerkt käme niemand ernsthaft auf die Idee ein gestandenes Fach wie Physik abzuschaffen und beispielsweise in MOWEA (Mechanik, Optik, Wärmelehre, Elektrizitätslehre, Atomphysik) umzubenennen, und einen solchen Schritt eventuell damit zu begründen, weil es in Umfragen als ein unbeliebtes, nicht mehr zeitgemäßes Fach angesehen wird.

Für mich stellt sich also für die Bewertung des nun erschienenen Kerncurriculums unter anderem die Frage, ob es damit gelungen ist ein Integrationsfach zu postulieren. Um es kurz zu machen: leider lässt dieses Kerncurriculum befürchten, das alles beim Alten bleibt und weiterhin eine Vielzahl unabhängig voneinander agierende Partikularfächer sorglos nebeneinander her existieren werden.

Dabei lässt sich die gute Absicht der Autoren des Kerncurriculums nicht leugnen (Zitat):

*„Das KecuBHTW/A wurde auf der Basis der Erfahrungen und Diskussion (zum Beispiel auch auf Tagungen von Fachgesellschaften) des 2003 von einer Expertengruppe erarbeiteten Kerncurriculums Arbeitslehre (Unterricht Arbeit und Technik, Friedrich-Verlag) weiterentwickelt und neu gestaltet. Damit ist es aus unserer Sicht gelungen, die bisher sehr konträren Positionen in diesem Bildungsbereich, auch gesehen auf unterschiedliche länderspezifische Gegebenheiten anzunähern und Voraussetzungen für weiterführende und länderübergreifende Bildungsqualität sichernde schulorganisatorische und curriculare Entwicklungen zur Verfügung zu stellen. Das Kerncurriculum umfasst den Beitrag des Lernbereichs zur Allgemeinbildung in allen Schulformen der Sekundarstufe I, die Konstruktion einer eigenständigen Wissensdomäne, die Beschreibung von Kompetenzen und Standards auf der Grundlage eines lernbereichsspezifischen Kompetenzmodells, eine Beschreibung der zentralen Inhalte und Eckpunkte für eine lernbereichsspezifische sowie auch Hinweise bezogen auf eine kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung. Mit dem KecuBHTW/A wurde die curriculare Grundlage*

*für einen Lernbereich geschaffen, der die fachliche Zerklüftung in diesem Bildungsbereich, die die Qualitätsentwicklung beeinträchtigt, aufheben könnte. Das Kerncurriculum versteht sich als Referenzcurriculum zur Weiterentwicklung der Rahmen(lehr)pläne der Länder und der schuleigenen Curricula. Es bietet aus unserer Sicht zudem die Grundlage für eine empirisch gestützte Weiterentwicklung der Bildungsqualität in diesem Bildungsbereich.“*

So wird dann auch auf der Seite 2 des Textes im so genannten Abstrakt von der „Perspektive eines gemeinsamen Lernbereiches“ gesprochen und weiter unten davon, dass das Kerncurriculum für die interessierte Öffentlichkeit einen curricularen Gesamtrahmen beschreiben soll.

*„Die länderspezifische Konkretisierung kann über Bildungs- bzw. Rahmenpläne und die Ausgestaltung in schulinternen Curricula erfolgen. Sie eröffnet Freiräume für die Gestaltung individueller Lernprozesse und die Einbeziehung landes- und standortspezifischer Besonderheiten und fakultativer Lerninhalte.“*

Mit derartigen Formulierungen werden leicht einer Unverbindlichkeit und Beliebigkeit Tür und Tor geöffnet und der Status Quo gefestigt. Eine dringend notwendig Forderung nach Einführung eines bundesweit geltenden Integrationsfaches Arbeitslehre fehlt völlig und scheint auch leider nicht beabsichtigt zu sein.

In dem Abschnitt 1 (Seite 3) nimmt das Kerncurriculum Bezug auf seinen „**Beitrag zur Allgemeinbildung**“, indem häufig sehr allgemein gehaltene Statements abgegeben werden, die in dieser Form gut und gerne auch dem Fach Gesellschaftswissenschaften zuzuordnen wären. Im Kapitel 2 wird näher auf den so genannten „**Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre**“ eingegangen, der u.a. eine eigenständige Wissensdomäne darstellt, *„die ihre disziplinäre Ausrichtung über die Teildomänen Haushalt, Technik, Wirtschaft und Beruf erfährt“*.

Dabei werde ich den Eindruck nicht los, dass es - wie in vielen Lehrplänen anderer Fächern auch - in der Hauptsache um Wissensvermittlung gehen soll. Schade, dass die Vermittlung von wertvollen Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, so wie sie seit Jahrzehnten arbeitslehrespezifisch ist, bei der Beschreibung dieses Bereiches kaum eine Rolle spielen. Wie derzeit in allen Rahmenlehrplänen Deutschlands üblich, wird auch im Kerncurriculum auf die Beschreibung von **Kompetenzen und Standards** (Seite 5) nicht verzichtet. Während selbst der Leiter des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Prof. Olaf Köller erhebliche Probleme bei der Entwicklung von Standards für das Hauptfach Deutsch einräumt, wird für den betreffenden Bildungsbereich KecuBHTW/A angenommen, dass diese hier notwendig seien und möglich wären. Das gesamte Kapitel 3 wirft mehr Fragen auf, als dass es praktikable Antworten gibt. Unbeantwortet bleibt die Frage nach einer konkreten Leistungsbewertung und somit der Notengebung bezüglich Standards und Kompetenzen. Insbesondere ist auffällig, dass eine zentrale Grundlage der Arbeitslehre, nämlich die Projektorientierung und somit das Arbeiten in Projekten überhaupt keine Bedeutung mehr hat. Es liegt der Verdacht nahe, dass die Degradierung eines zentralen Arbeitslehreprinzips, nämlich der Projektmethode, sich nicht vermeiden ließ, da Projekte sich bekanntlich nicht standardisieren lassen.

Nebenbei bemerkt zeichnet sich bereits ab, dass die Begriffe „Standards“ und „Kompetenzen“ gute Aussichten haben „Unwörter“ des Jahres zu werden. Oftmals verkneifen sich Kollegen bei Erwähnung dieser Begriffe nicht ein müdes Lächeln, eine Entwicklung die die Urheber dieser Begriffe sicher nicht so beabsichtigt haben.

Während die Dimension Teildomäne Beruf (Berufsorientierung) in der Abbildung 1 noch als *„übergreifende Aufgabe unterschiedlichen Fächern zugeordnet wird und einen Kern des Lernbereiches bildet“*, (Seite 4) wird dieselbe Dimension in Abbildung 2 als eigenständige, „isolierte“ Teildomäne dargestellt. Der Eindruck, dass es sich in dem Kerncurriculum schwerpunktmäßig um die Darstellung von vier mehr oder weniger isolierter Teilbereiche „**Beruf**,

**Haushalt, Technik und Wirtschaft**“ geht, verstärkt sich nochmals in den ausführlichen Darstellungen der jeweiligen Teildomänen (Seite 6 - 9).

Erst auf den Seiten 10 - 13 wird der Versuch unternommen die Teildomänen miteinander zu verbinden in so genannten Inhaltsfeldern. Einige Inhaltsfelder sind identisch mit den Teildomänen, während das Inhaltsfeld „Unternehmen“ neu hinzukommt.

Dennoch bleibt dieses Konzept hinter dem des Berliner Rahmenplans aus dem Jahre 1999 und auch hinter dem des etwas schwächeren neuen Rahmenlehrplans *Arbeitslehre für die SEK-I Schulen Berlins* zurück, unter anderem auch, da es wichtige Dimensionen wie beispielsweise Ökologie oder Design nahezu völlig vernachlässigt. Dass eine Schule, die diesen Lernbereich anbietet, unbedingt einen qualitativ hochwertigen Werkstattbereich bereithalten muss, der auch durchaus gewisse Standards einhalten sollte, bleibt im Kerncurriculum nahezu unberücksichtigt, eher wird der Eindruck vermittelt, dass der Schwerpunkt des Unterrichts in außerschulischen Aktivitäten liegen sollte.

Für besonders bedenklich halte ich die Ausführungen zur Diagnose der Lernausgangslage (Seite 15). Selbstverständlich hat jeder erfahrene Pädagoge in seiner langjährigen Praxis immer die Lernausgangslage seiner Schüler diagnostiziert und daraufhin die entsprechenden Maßnahmen eingeleitet, allerdings nicht, indem ein weiterer bürokratischer Aufwand installiert wird etwa durch „Förderpläne“ oder so genannte „Lernverträge“. Wer die gegenwärtige Entwicklung an Schulen verfolgt, wird leider feststellen, dass die Zunahme der Verwaltungstätigkeiten der Pädagogen zu keiner Steigerung des Lernerfolges führt.

Die Grundidee, dass das Kerncurriculum „*als Referenzcurriculum zur Weiterentwicklung der Rahmen(lehr)pläne der Länder und der schuleigenen Curricula*“ dienen könnte, scheint mir allein schon deshalb abwegig, da viele Bundesländer bereits ganz neue Lehrpläne erhalten haben, die in der Regel für die Dauer von 10 Jahren ihre Gültigkeit haben.

Wenn ich abschließend auf die Ausgangsfrage zurückkomme, so ist festzustellen, dass das Kerncurriculum für die Weiterentwicklung des Faches *Arbeitslehre* zumindest in Berlin wenig Erfolg versprechend ist. Die GATWU sowie auch die Gesellschaft für *Arbeitslehre* Berlin halten Alternativen bereit.

Reinhold Hoge

## ***Offener Brief an zukünftige Arbeitslehreschüler und -schülerinnen***

Arme Arbeitslehreschüler und -schülerinnen, in der Gesellschaft vollzieht sich - so steht es im „Kerncurriculum Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / *Arbeitslehre* (KecuBHTW)“ - gegenwärtig ein grundlegender Wandel der Lebens- und Arbeitswelt. Ihr müsst euch auf die Umgestaltung der Erwerbsarbeit, veränderte Strukturen von Haushalt, Familie, Unternehmen und Staat sowie die Erhöhung der Wahlmöglichkeiten und -zwänge bei gleichzeitiger Zunahme der Unsicherheit einstellen. Deshalb sollt ihr Konzepte, Denk- und Arbeitsweisen und Bewertungskriterien der Einzelfächer Haushalt, Technik und Wirtschaft für die übergeordnete Berufsorientierung sowie Anwendungen auf individuelle und gesellschaftliche Problemzusammenhänge systematisch und kontinuierlich vermittelt bekommen.

Damit werden euch Inhalte von Fächern (heute heißt das Wissensdomänen) geboten, die zwar eine Reihe von Gemeinsamkeiten haben, aber auch erhebliche Unterschiede aufweisen. Daraus ergeben sich teils inhaltliche Doppelungen, teils auch abweichende Darstellungen derselben Gegenstände. Letztes trifft sehr wahrscheinlich auf die Betrachtung von privaten Haus-

halten zu. Einige Grundprobleme haben die Fächer gemeinsam. Dazu gehört ein veraltetes Verständnis vom Wirtschaftssystem, den wirtschaftlichen Institutionen, deren Entstehung und Wandel. Das ist problematisch, weil damit auch die Berufswelt unzureichend erfasst wird und ihr ja vor allem auf den Wandel der Erwerbswelt vorbereitet werden sollt.

Die Institutionen, die im KecuBHTW ausdrücklich genannt werden, sind: Haushalt, Familie, Unternehmen und Staat. Erwerbsarbeit findet nach den Ausführungen im KecuBHTW in Unternehmen statt. Den Haushalten wird die „Haus-/Eigenarbeit“ zugeordnet. Der Staat, also öffentliche Verwaltungsbetriebe, sowie Körperschaften des öffentlichen und privaten Rechts, die keine Unternehmen sind, z.B. Hochschulen, Vereine oder Verbände, werden nicht als Arbeitgeber erwähnt. Vereine und Verbände werden nur einmal - verstümmelt - unter „Wirtschaften im Haushalt“ mit [Verbraucher-]organisationen angesprochen.

Dass der sog. Dritte Sektor (auch kein treffender, aber verbreiteter Fachbegriff) mit seinen Nonprofit Organisationen seit Jahren als wichtiger Job-Motor und Übergangsarbeitsmarkt zwischen unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern wahrgenommen wird, erfahrt ihr vermutlich nicht. Vermutlich wird euch auch nicht vermittelt, dass die allermeisten Unternehmen nicht im Unternehmenssektor entstehen, sondern von Haushalten und Familien gegründet und geführt werden (sog. Existenzgründungen) und die meisten Unternehmen dauerhaft so eng mit den Haushalten der Gründer und Gründerinnen vernetzt bleiben, dass sie keine gesonderten Erwerbsbetriebe, sondern sozioökonomische Verbundsysteme von Haushalt und Unternehmung sind. Solche real existierenden Mischsysteme werden in der traditionellen Wirtschaftslehre als zwei getrennte Bereiche betrachtet - so auch im KecuBHTW.

Überhaupt dürften euch Unternehmensgründungen nur schwer zu vermitteln sein, denn im Modell des Wirtschaftskreislaufs, das unter den Themen bzw. Inhaltsfeldern der Teildomänen Haushalt sowie Wirtschaft/Unternehmen genannt wird, sind Unternehmen immer schon vorhanden. Und da Haushalte nach diesem Modell als Konsumenten und Unternehmen als Produzenten verstanden werden, wird - traditionell, fachspezifisch, disziplinar - Haushalt vor allem mit Ernährung, Gesundheit und Zusammenleben in Kleingruppen und Unternehmen vor allem mit industrieller Güterproduktion in vorhandenen oder entstehenden Großbetrieben gleichgesetzt.

Ich würde euch, liebe Arbeitslehreschüler und -schülerinnen, viel lieber wissen lassen, dass die Unterscheidung zwischen produzierenden Unternehmen und konsumierenden Haushalten eine überholte theoretische Verengung der Mikroökonomik (d.h. Marktlehre) ist, denn jeder Produktionsprozess ist ein Konsumprozess von Produktionsfaktoren, um andersartige Güter herzustellen. Und dieser Produktionsprozess endet nicht an der Wohnungstür und ist auch nicht beendet, wenn die Mülltonne abgeholt worden ist. Der gesamte Wirtschaftsprozess ist ein Umwandlungsprozess von Naturgütern, zunächst in Produktions- und Konsumgüter und schließlich in Rest- und Schadstoffe. Durch den Konsum erhalten wir - wenn er gelingt - unsere Vitalfunktionen, bilden Humanvermögen und gewinnen Lebenszufriedenheit. Das ist natürlich auch ein Produktionsprozess. Also produzieren die Menschen ihr Leben und ihre Lebenslage selber.

Für ein gutes Leben - im persönlichen Umfeld, in der Gemeinde, dem Land und darüber hinaus - sind Berufsarbeit, Haushaltsarbeit, Familienaktivitäten und gemeinnütziges Engagement gleichermaßen wichtig. Hier sind in den kommenden Jahrzehnten weitere Wandlungen zu erwarten. Das „Modell der arbeitnehmerzentrierten Industriegesellschaft“ - wie es einmal genannt worden ist - könnte in ein qualitativ anderes Modell übergehen, in dem neue Kombinationen der Organisation individueller und gesellschaftlicher Arbeit dominieren.

Übrigens: Nicht nur Unternehmen werden von Menschen „wie du und ich“ gegründet, sondern zunächst einmal werden Haushalte und Familien gegründet, dann aber auch Vereine und kleine Netzwerke. Und bei den Gründungen und Entwicklungen der genannten Institutionen gibt es viele Gemeinsamkeiten. Mit der Gründung des eigenen Haushalts und der Verfolgung von Zielen - in eigener Verantwortung und unter Berücksichtigung sozialer und ökologischer

Belange – wirken die vielen Einzelnen am Wandel der gesellschaftlichen Strukturen mit. Ihr seid also eure Zukunft!

Wenn es nach mir ginge, würde ich ein neues Fach oder Lernfeld konzipieren, für das ein neuer Name den Anspruch symbolisieren soll, dass „nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen“ das Ziel ist. Das Fach könnte „Alltags- und Lebensökonomie“ heißen. Wenn ihr mehr darüber wissen wollt, schreibe ich euch gerne noch einen Brief.

Herzliche Grüße

Prof. Dr. M.-B. Piorkowsky, Universität Bonn, ILR

## ***Stellungnahme der Gesellschaft für Arbeitslehre Berlin zum KecuBHTW*** *Berliner Landesverband der GATWU*

In mehrjähriger Arbeit hat eine Gruppe von wechselnden Fachvertretern das jetzt vorliegende Kerncurriculum entwickelt. Die selbst gesetzte Aufgabe hatte von Beginn an eine hohe Plausibilität, denn in der Bundesrepublik existiert seit Jahrzehnten für einen im „Kern“ unstrittigen Bildungsauftrag eine Vielzahl von Fachbezeichnungen und inhaltlichen Vorstellungen zu seiner Umsetzung. Auf der einen Seite gibt es drei bis vier Partikularfächer, auf der anderen ein Integrationsfach, das Arbeitslehre heißt.

Arbeitslehre wurde vor vierzig Jahren mit großer öffentlicher Unterstützung verschiedenen Orts implementiert (der Bildungsföderalismus verhinderte eine gesamtstaatliche Lösung). Die Idee bestand darin, wichtige Elemente der Partikularfächer zu bündeln, ihnen einen wirklichen Kern zu geben und die kognitiven Strukturen beim Lernenden besser zu vernetzen.

Vor zwanzig Jahren unternahm die KMK eine Initiative zur Stärkung von Arbeitslehre. Sie ließ auf der Ebene der Ministerialbürokratie eine „Gemeinsame Empfehlung“ zu dem Lernbereich erarbeiten, die jedoch folgenlos blieb. Unter anderem waren Einsprüche der Fachvertreter gegen eine Integrationslösung mitbestimmend für die Blockierung.

Wenn heute – weitere zwanzig Jahre später – die Fachvertreter selbst einen Bildungskern definieren, dann erscheint dies auf den ersten Blick viel versprechend. Aus der Sicht eines Bundeslandes mit 40jähriger Arbeitslehre-Tradition bedeutet das vorliegende Papier jedoch einen Rückschritt. Der Landesvorstand der GfAl Berlin kann das vorliegende Kerncurriculum BHTW deshalb aus den folgenden Gründen nicht unterstützen:

1. Wenn in der Benennung des Kerncurriculums der Name des Faches Arbeitslehre, zumindest in dem Kürzel gar nicht mehr auftaucht, statt dessen so genannte Teildomänen formuliert werden, mag dies den bildungsföderalen Zwängen der Bundesrepublik nachgebildet sein, offenbart jedoch eher rückwärtsgewandten als perspektivischen Charakter. Es festigt den Eindruck des Stückwerkes.
2. Die auf Teildomänen angelegte Struktur des Kerncurriculums zeigt sich schon bei der Formulierung der Kompetenzen. Warum werden die für **j e d e n** Jugendlichen unverzichtbaren Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I nicht einfach genannt und zwar ohne „domänenspezifische“ Herkunft? Die Konstruktion einer Hyperdomäne namens Arbeitslehre erscheint bei diesem Ansatz nicht plausibel. Die Eingangskompetenzen für Erwerbsarbeit und Hausarbeit sind immer domänenübergreifende Querschnittskompetenzen.
3. Die angestrebten „Standards“ in den vier Teildomänen werden zwar als „handlungsorientiert“ bezeichnet, erweisen sich aber fast konsequent als kognitive Lernmuster.

Hinweise auf Projektarbeit, die domänenübergreifende Probleme aufgreift, fehlen. Ebenso vermisst man die Festschreibung der materiellen Basis eines Lernbereichs in Gestalt von Fachräumen. Die notwendigen Unterrichtszeiten für die Bewältigung der Standards in vier Teildomänen setzen einen illusionären Stundentafel-Anteil voraus.

4. Berufsorientierung wird einerseits als Teildomäne definiert (S. 4) darüber hinaus unterschiedlichen Fächern zugeordnet. Im selben Satz ist sie (die Berufsorientierung) der Kernbereich des Faches. Es bleibt rätselhaft, ob die „unterschiedlichen Fächer“ den Teildomänen entsprechen oder generell dem allgemeinen Fächerkanon zugeordnet werden. Eine klare Aussage zur Berufsorientierung kann dem Kerncurriculum nicht entnommen werden.
5. Es ist unverständlich, wenn das Betriebspraktikum als ein wesentlicher Bestandteil von Arbeitslehre weder bei den Teildomänen Beruf und Wirtschaft noch bei den Inhaltsfeldern Unternehmen und Beruf auftaucht. Die fehlende Aufnahme des Betriebspraktikums in das Kerncurriculum ist ein schwerwiegender Mangel des Papiers.
6. Die Sprache des Kerncurriculums ist an einigen Stellen revisionsbedürftig. „Eigenarbeit“, „Bürgerarbeit“, die Vermittlung „fremdsprachlicher Kompetenz“ sind zumindest für die Arbeitslehre befremdliche Anforderungen. Was der Unterschied zwischen „umfassenden Teildomänenkompetenzen“ und „spezifischen Kompetenzen der Teildomänen“ ausmacht wird nicht erläutert. Der Sinn der auf S. 5 vorgestellten Grafik „Dimensionen des Kompetenzmodells des Lernbereiches“ erschließt sich dem Leser nicht.
7. Die Hoffnung, dass dieses Kerncurriculum so etwas wie eine Agenda für Akteure im Lernbereich werden könnte, erfüllt sich nicht. Lehrer/innen können dem Papier keinerlei unterrichtspraktische Hilfen entnehmen. Der Projektbegriff taucht nicht auf. Paritätisch, im Sinne von vier Teildomänen, besetzte Lehrplankommissionen werden Verteilungskämpfe erneut führen müssen. Kommissionen, in denen Vertreter einer Teildomäne dominieren, werden die Agenda angesichts der knappen Stundentafel-Ressourcen in ihrem Sinne interpretieren. Die weiter fortschreitende Kulturhoheit der Länder verringert die Chancen von zentral angelegten Steuerungsinstrumenten. Für Arbeitslehrevertreter in Berlin ist das Papier eine verspätete Botschaft. Sie arbeiten seit Jahren an einem Konzept, das den additiven Ansatz überwunden hat und erleben nun den Rückfall in Teildomänen.

Der Vorstand kann das vorgelegte Kerncurriculum deshalb nicht unterstützen.

Dziedzioch-Teuscher, Witzke, Ziervogel, Eisen, Triebe

## ***Anmerkungen zum Kerncurriculum***

Die Lage ist - wie so oft in der Arbeitslehre - etwas verquer.

Die Gruppe entwickelte - sicher unter großen Mühen - ein so genanntes Kerncurriculum, das eine Annäherung vorhandener Ansätze unternimmt und der Zeit folgend, Kompetenzen und Standards für Inhalte der Arbeitslehre formuliert, die eine Ausweitung allgemeiner Bildung in der deutschen Schule um eben diese Inhalte zu fördern sucht.

Das Arbeitsergebnis bringt in der Formulierung der Inhalte voran und wird - so ist zu hoffen - auch bildungspolitisch einen neuen Impuls auslösen.

Der vorliegende Text lässt allerdings die Organisationsform des Unterrichts in Arbeitslehre in gleicher Weise offen, wie der Text der Materialien zum Lernfeld ARBEITSLEHRE der Kultusminister in ihrer 235. Sitzung von 1987. Insoweit bleibt die notwendige Ergänzung allgemeiner Inhalte von Unterricht und Erziehung in der deutschen Schule abermals dem länderspezifischen schulorganisatorischen Zugriff vorbehalten. Dem oft geäußerten Verlangen nach



Verbesserung der Kenntnisse allgemein, nach zeitgemäßem Projektunterricht, gemeinsamem Kernunterricht für die Naturwissenschaften, notwendigen Inhaltsvermittlungen in unserem Fachkomplex ... und und und...wird durch einen konzentrierten Ansatz noch immer nicht entsprochen .

Ich meine, nach nun 30 Jahren schulpädagogischer und bildungspolitischer Arbeit für das Lernfeld Arbeitslehre ist es an der Zeit, curriculare Aussagen zu ihrer Sicherung an die **Platzierung als Fach** in der Stundentafel zu binden.

Die sehr verdienstvolle Arbeit an der Formulierung eines KERNCURRICULUMS für das Lernfeld bedarf m. E. der Ergänzung um die Forderung nach einem festen Ort dieser Inhalte in den Stundentafeln aller Schulformen des Sekundarbereichs I. Erst mit der Formulierung einer solchen Forderung erfährt das Anliegen die erforderlichen weiteren schulpädagogischen und bildungspolitischen Gestaltungsperspektiven.

Prof. Kledzik, OBE , HonFCP, Ltd. OSCHR.a.D.

## ***Stellungnahme Institut Berufliche Bildung und Arbeitslehre an der TU Berlin***

Im KecuBHTW beschreiben Vertreter von Teildomänen, was ein Jugendlicher eigentlich lernen sollte. Sie tun dies mit einer gewissen Plausibilität, was angesichts konkurrierender normativer Vorstellungen von Bildung nicht selbstverständlich ist.

„Domänen“ verdrängen den Begriff „Fächer“, denn dieser hat den Beigeschmack des Schubladendenkens. Domänen wollen offener sein, sie wollen die Welt nicht fachsystematisch parzellieren, sondern mehrperspektivisch verstehen. Also Domänen kann man nur als ein Stück Aufklärung begrüßen. Was aber weist über Teildomänen hinaus, es muss ja noch eine Art Metadomäne geben. Das KecuBHTW sagt es zwar nicht, aber es drängt sich geradezu auf: die Metadomäne kann eigentlich nur Arbeitslehre heißen.

Die Teildomänen heißen laut KecuBHTW Technik, Haushalt, Wirtschaft und Beruf. Hier muss man unterscheiden zwischen den Schulstrukturen, innerhalb derer Fächer gleichen Namens im Laufe der Jahre curricular etabliert wurden, und der Wirklichkeit.

Wir wenden uns der Wirklichkeit zu: Jeder nutzt täglich Technik, und zwar in einer ziemlich Bandbreite. Einen Haushalt effektiv und sinnerfüllend führen zu können, ist eine tägliche Herausforderung. Jeder nimmt als Produzent oder Dienstleister und Konsument am Wirtschaftsleben teil. Einen Beruf mag man erlernt haben oder nicht; Einkommen wird immer häufiger auf unterschiedlichste Weise erzielt.

Auf diesen hier nur skizzenhaft umrissenen Mix aus täglicher Lebensbewältigung wird die Jugend entweder durch fachsystematische Lehrgänge vorbereitet oder durch Projekte, die den Versuch unternehmen, größere Zusammenhänge abzubilden.

Beobachtet man die Schulwirklichkeit in den Teildomänen, so stellen wir fest: Die Jugendlichen erfahren kaum, wie wirtschaftliches Kalkül den Technikeinsatz beeinflusst, und umgekehrt, welche Anpassungszwänge Technik auf Wirtschaft ausübt. Sie erfahren eher nicht, welche Technik die Hausarbeit fördert, noch welche sie entwertet. Sie lernen selten, den Beruf als verbindendes Element zwischen Technik, Wirtschaft und Haushalt zu erkennen. Kurzum, die Teildomänen haben eher eine Tendenz zur inhaltlichen Versäulung als zur Vernetzung.

Jugendliche sollen die Komplexität der Arbeitswelt verstehen, und zwar nicht analytisch beschreibend, sondern handelnd in schulischen Situationen mit Realitätsnähe. Da ist das Leitbild nicht der kleine Ingenieur, nicht die Hauswirtschaftsmeisterin, nicht der Diplom-Handelslehrer und auch nicht der Berufssoziologe. Das integrative Fach Arbeitslehre kann mit

viel Engagement erreichen, dass junge Menschen reflektierte Arbeitserfahrungen auf verschiedenen Feldern machen, die ihre Urteilsfähigkeit schärfen. Das ist manchen zu wenig, in Wahrheit ist es sehr viel.

Der Studiengang Arbeitslehre hat sich in fast vier Jahrzehnten weiter entwickelt. Anfangs konnte man drei Partikularfächer studieren (Technik, Haushalt, Wirtschaft), deren Integration der Schulpraxis des Faches Arbeitslehre überlassen blieb - was eher selten funktionierte. Nach einigen Jahren wurde das Studium auf zwei Qualifizierungsstränge verteilt. Auch die lebten in der Schule unerschwerlich fort. Jetzt ist es mit der Einführung der Bachelor- / Masterstudien gelungen, dem Prinzip „ein Schulfach - ein Studiengang“ zum Durchbruch zu verhelfen.

Zurück zur Ausgangsfrage: Das KecuBHTW wird hoffentlich nicht in der Weise missverstanden, dass die so genannten Teildomänen sich in irgendeiner wundersamen Weise zu einer integrativen Lehrerbildung mit entsprechendem Schulfach entwickeln würden.

Eine nicht zu unterschätzende Gefahr in Zeiten des Ringens um Stundentafelanteile ist die, dass die Schulbürokratie eine Stunde Technik in Klasse 7 empfiehlt, eine Stunde Wirtschaft in Klasse 8 usw. Das Integrationsfach Arbeitslehre braucht einen gesicherten Stundenanteil in jeder Jahrgangsstufe der Sekundarstufe I.

**Für das Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre an der TU Berlin haben dem Text zugestimmt:**

Josephine Barbe, Günter Eisen, Karin Groth, Prof. Dr. Wilfried Hendricks, Michael Jancer, Simone Knab, Prof. Ulrich J. Kledzik OBE, Kristina Köhnlein, Prof. Rainer Nitsch, Prof. Klaus Schneidewind, Prof. Dr. Ralf Kiran Schulz, Prof. Dr. Heiko Steffens, Prof. Dr. Wolfgang Wenig

Klaus Schneidewind:

***Lernen als Geschehenseinheit - Kern curricularer Planung. Appellativer Impuls zum Reformbemühen „Kerncurriculum“***

Dank an die Kolleginnen und Kollegen, die sich in einer Zeit des Reformstillstandes aufgemacht haben, dem Reformfeld „Arbeitslehre im weitesten Sinne“ einen Impuls zu geben. Die motivierende Kraft zur Vorlage eines sogenannten Kerncurriculums liegt allein darin, das sich Kolleginnen und Kollegen aus nahezu allen Bundesländern als Konzeptionäre und als „Erstunterstützer“ gefunden haben. Das ermöglicht einem alten „Arbeitslehre“-Gaul, seine auf narbenreiche Erfahrung gestützte Einschätzung in die Vorlage „Kerncurriculum“ einzubringen. Erfahrungen, die zurückgehen auf die curriculare Arbeit an den überregionalen Dortmunder Bildungsplänen 1966 und der breiten NRW-Lehrplankonzeption, dem Blauen Wunder, dem Lehrplankonzept, das den Anregungen des Deutschen Ausschusses folgend bemüht war, der „Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt“ als curriculares Achsenstück zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung eine Chance zu geben. Wolfgang Klafki hatte sich neben der Leitung des gesamten Lehrplanwerkes die Führung dieser Kommission persönlich vorbehalten. Von der berufspädagogischen Seite waren es Karl Wilhelm Stratmann und Hermann Schmidt, von der allgemeinbildenden Seite Elisabeth Rehermann, Wolfgang Klafki und Klaus Schneidewind. Wirtschaft, Haushalt und Technik sollten als curriculares Zentralstück in die Stundentafel der Hauptschule als weiterführende Bildungsstätte einziehen und als Bindeglied zum beruflichen Bildungswesen wirken. Der Versuch eines Trimesterplans als Organisationsform mit einem Stundenanteil von vier Wochenstunden konnte sich im Schulalltag nicht

durchsetzen. Wo immer es die personelle Ausstattung der Schule zuließ, entstanden Einzelfächer mit epochaler Dauer wie Wirtschaftslehre, Hauswirtschafts- und Technikunterricht, stets bedrängt von den anderen Fächern, die sich durch das Stundendeputat der „Neuen“ eingeeignet fühlten. Den berufsorientierenden Bereich versuchte Schneidewind durch einen Kanon von Aspekterkundungen in Gang zu bringen, den Vorbereitungen von Erkundungen und auch der Praktika fehlte jedoch die arbeitsplatz- und produktionsorientierte Vorbereitung, welche die „Grundzüge des Arbeitens in Produktion und Dienstleistung“ (1) hätten erfahrbar werden lassen. Die Revision des ersten Lehrplankonzeptes in Form einer curricularen Planungsstruktur über Problem- und Orientierungsfelder ergab dann 1972 einen ersten adressatenorientierten Ansatz. Eine lernprozessorientierte integrativ-ganzheitliche curriculare Struktur wurde nicht erreicht. Mit Blick auf das vorgelegte „Kerncurriculum“ ist zu befürchten, das auch der hier vorgelegte curriculare Ansatz ein Additum von Versatzstücken ohne curriculare Bindekraft bleibt, weil Bedingungs- und Implikationszusammenhänge sowie eine lernintegrative Selbstlernprozessanlage nicht deutlich werden.

Eine Diskussion um Inhalte und Ziele und deren unterrichtliche Realisation über Methoden und Medien gewinnt Erkenntnisgestalt durch die Positionierung vom Adressaten. Von dieser curricularen Ausgangssituation wird Lernen durch das Einlösen von Bedingungs- und Implikationszusammenhängen möglich. Diese curriculare Struktur muss sich zu einem handlungs-immanenten Lernprozess verdichten, zu einem Prozess, der sich als neurales Netzwerk aus Erfahrungsimpulsen ergibt. Der Deutsche Ausschuss sagt knapp, es geht darum, „die Grundzüge des Arbeitens in Produktion und Dienstleistung erfahrbar zu machen“ (s.o.). Viktor von Weizsäcker sieht ein solches Lernen als gesamtorganisch gegründete „Geschehenseinheit“ an (2). „Arbeit als ganzheitlicher Handlungsvollzug“ muss heute in einer weitgehend entdinglichten Welt zum didaktischen Leitbegriff werden. Der nachhaltige Lernprozess der Arbeitslehre gründet sich auf ein integratives Netzwerk gesamtorganischer Wahrnehmung, das unterrichtlich im tätigen Umgang mit polyvalenten Lerngegenständen ermöglicht wird.

Prozessorientierung folgt dabei nicht allein dem „fließenden Arbeitsprozess“ mit „ganzheitlicher (inhaltlicher) Aufgabenstellung“, wie es neue Ansätze der Berufsbildung aufzeigen (3). Die heute unbestrittene Selbstorganisation muss sich als Erkenntnisprozess auf ganzheitlich-gesamtorganisch wahrgenommenen Handlungsvollzug gründen. Handlung steuert die Aufmerksamkeit und damit die bewusste Wahrnehmung, das Denken. Seitens der Hirnforschung stellt Wolfgang Singer fest: „Es gibt offensichtlich keinen einzelnen Ort, wo alle Informationen zusammenlaufen, wo aus den verschiedenen Sinnessignalen schlüssige Bilder der Welt gefertigt werden, wo Entscheidungen fallen. Stattdessen sehen wir uns einem extrem dezentral organisierten System gegenüber, in dem an vielen Orten gleichzeitig visuelle, auditorische oder motorische Teilergebnisse erarbeitet werden“ (4).

Der Selbstlernprozess als Handlungsvollzug macht in relativer Gleichzeitigkeit sozial-emotionales, kognitives und sensomotorisches Erfahren möglich. Aus solchen ganzheitlich - polyvalenten, gesamtorganischen Erfahrungen erwachsen Transferfähigkeit und Nachhaltigkeit des Lernens.

Die Arbeit am „Kerncurriculum“ wird ein Denken aufnehmen müssen, wobei Ansätze - Rolf Oberliesen „arbeitsorientierend“; Birgit Weber „fächerübergreifend“- erste Verweise für einen neuen didaktischen Planungsvorgang geben. Ohne ein feldhaftes prozessorientiertes Planungsdenken konkretisiert im ganzheitlichen integrativen Unterricht bleibt beispielsweise der berufsorientierende Aspekt („Kerncurriculum“: Teilkompetenz Beruf) in einer Kunde stecken

Die Polyvalenz einer Lehr-Lerneinheit (z.B. im Produktionsprojekt) formiert sich als Integrationsvorgang (Bedingungs- und Implikationszusammenhänge) von curricularen Ausgangsposition (Adressatenbezug), dem sich daraus ergebenden curricularen unterrichtlichen Auftrag, der in seiner Effizienz wiederum gebunden ist an die unterrichtliche Realisation (Methoden, Medien, Arbeitsmitteln). Ein komplexer didaktischer Planungsvorgang, bei dem an Stelle li-

naerer Fachsystematik oder Funktionsorientierung ein feldhaftes Planungsdenken treten muss.

Curriculares Planen eines solchen Erkenntnisprozesses kann nicht erwachsen aus einem vorgegebenem Kanon von Versatzstücken, sondern bedarf der Polyvalenz des Lerngegenstandes, die sich in Produktionsprojekten, den zentralen Lernformen der Arbeitslehre, begleitet von ganzheitlich angelegten Lehrgängen und Übungen, manifestiert.. Hier vollziehen sich Selbsterfahrungen als Miteinander, als Mitplanung, als Mitverantwortung und weisen auf die Auswirkungen solcher Sozialerfahrungen auf das Gehirn hin. Gehirntätigkeit des Lernenden braucht, unterstrichen durch die jüngeren neurobiologischen Forschungsergebnisse, den Interaktionsprozess. Im gemeinsamen Ideensammeln, im Miteinanderentscheiden, -planen und -durchführen liegt der didaktische Ablauf für ganzheitlich - polyvalente, gesamtorganische Lernprozesse. Nur im so verstandenen Selbstlernprozess entstehen neue Verschaltungsmuster für kreative Lernräume. Gestaltpsychologisch skizziert Karl-Friedrich von Weizsäcker einen kreativen Lernprozess als „das Wahrnehmen von Gestalt durch das Schaffen von Gestalt“ (5). Wie in keinem anderen Lernbereich vollzieht „Arbeitslehre“ als projektorientierter Unterricht diese Möglichkeiten.

Der nachstehende Überblick versucht Kriterien und Merkmale von Lern-Prozessabläufen innerhalb des Arbeitslehre-Curriculum aufzuzeigen.

### **KRITERIEN UND MERKMALE VON LERNPROZESSABLÄUFEN IN DER ARBEITSLEHRE**

- Im Umgang mit polyvalenten Lerngegenständen nimmt der Lernende unterschiedliche ZUSTÄNDE UND WIRKWEISEN (Potentialdifferenzen) als gesamtorganisches Sinnesgeschehen und erste Bewusstheit als Geschehenseinheit wahr.
- Dabei erwirbt er Unterscheidungs- und Vergleichsfähigkeit; gewinnt HANTIERUNGSWISSEN und erfährt die Entwicklung von sprachlichem, rechnerischem, Zeichnerischem, gestischem, handwerklichem und darstellerischem Gestalten als ARTIKULATIONS- UND KOMMUNIKATIONS-FORMEN.
- Im selbsttätigen Handlungsvollzug als ein Mit- und Voneinanderlernen erwirbt der Lernende Fähigkeiten zur ZUSAMMENARBEIT, zur sozialen TEILHABE: Er erfährt Handeln als Wecken des GEFÜHLS, des MIT-EMPFINDENS und der Handlungsbereitschaft.
- Das selbsttätig, selbstständig erstellte „Werk“ ermöglicht IDENTIFIKATION durch WERTERKENNTNIS und BEDEUTUNGSVERLEIHUNG.
- Im Handlungsvollzug erwirbt der Lernende VORSTELLUNGSVERMÖGEN als Sinneseinheit „innerer Bilder“ und Basis der BEWUSSTSEINERWEITERUNG, der ARTIKULATION und ABSTRAKTION.

### **CURRICULARE FOLGERUNGEN UND ZUSAMMENHÄNGE**

Der Vollzug ganzheitlicher, gesamtorganischer Selbsttätigkeit am polyvalenten Lerngegenstand bildet die Grundlage zur eigenständigen BEWUSSTSEINS-GESTALTUNG, ARTIKULATIONS-, ABSTRAKTIONS- und TRANSFER-FÄHIGKEIT auf dem Weg zu orientierenden nachhaltigen Mustern

- durch Erlernen sprachlicher, klanglicher, gestischer, handwerklicher und bildnerischer Ausdrucksformen:
  - den Ausbau von Sprachvermögen und Sprachkraft durch mündliche, schriftliche, zeichnerische und spielerische Darstellungen von produkt-orientierten Arbeits- und sozialen Geschehensverläufen.
- durch Erkennen arithmetischer und geometrischer Zusammenhänge:
  - das Erfassen von Mengen und Maßen

- das Erkennen operationaler Zahlenverhältnisse im Umgang mit Symbolen und Symbolverknüpfungen
- perspektivisches und mehrdimensionales Darstellen und Planen
- Abwicklungen, Schnittverläufe
- durch Entwicklung von transferfähigen ORIENTIERUNGSMUSTERN für das Öffnen neuer Lernräume
  - über den Ausbau von Wahrnehmungserfahrung und Bewusstseinsenerweiterung
  - über ganzheitlich basierenden Transfer zur erweiterten ARTIKULATIONS-, PLANUNGS-, VERGLEICHS-, URTEILS- und GESTALTUNGSFÄHIGKEIT:

Die Schule von heute für morgen kann sich nicht auf ein fachwissenschaftliches Gegenstandspuzzle gründen. Sie braucht transfergeeignete nachhaltig wirkende Fähigkeiten, beispielsweise das Entwickeln von Vorstellungsvermögen, erwachsen aus ganzheitlich gesamtorganischer Erfahrung. Die Schule darf den Lernenden nicht einer virtuellen Realität überlassen, die die immer gleichen Bilder und Vorstellungen mit der stets gleichen flachen Wahrnehmungs- und Vergleichsstruktur vor immer ähnlichen Kulissen liefert. Der Reformbereich „Arbeitslehre“ erlaubt über die Dinglichkeit seines Unterrichtes eine gesamtorganische Erfahrungsqualität, die sich in einem natürlichen, den ganzen Menschen bestimmenden Lebensraum vollzieht. Ein hier erwachsendes Vorstellungsvermögen ist wahrnehmungsreicher und lässt mehr Kreativität, gesicherte Artikulation und tragende Abstraktion zu.

Die oben angedeuteten Kriterien und Merkmale des ganzheitlichen neurobiologisch begründeten Lernprozesses in der Arbeitslehre sollen der Komplexität einer künftigen Lebensanforderung entsprechen. Die im „Kerncurriculum“ aufgeführten „Basiskompetenzen, IT - Kompetenzen, kommunikativen fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen“ müssen schon in curricularen Planungskonzepten lernprozessorientiert in integrative Selbstlernmöglichkeiten aufgeschlüsselt werden. Nicht durch methodische Hinweise allein, sondern durch Ausweisung polyvalenter Lernsequenzen, die einen gesamtorganisch zu erfahrenden Selbstlernprozess zulassen. In der Teildomänenkompetenz „Haushalt des Kerncurriculums“ profitiert der Adressat schulischer Bemühungen von Eigenerfahrungen in Kompetenzbereichen wie Lebensstil, persönliches Ressourcenmanagement und individueller Sozialerfahrung im familiären Bereich. Hier sind didaktisch tragende Elemente des „Kerncurriculums“ erkennbar, wenn sie aus dem Teil der Domänenkompetenz „Wirtschaft“ individuelle und soziale ökonomische Probleme und das Bewerten und Mitgestalten einschließen. Im Inhaltsfeld „Haushalt“ überzeugt ein integrativer Ansatz und sollte in einer Verbindung zwischen Haushalts- und Haustechnik zur Teildomänenkompetenz Technik lernprozessorientiert auch technische Sachsysteme und Prozesse aufnehmen.

Die Teildomänenkompetenz Technik scheint formal und abgehoben von der curricularen Ausgangssituation des Adressaten.. Die Struktur technischen Handelns und die Beherrschung von fachpraktischen Grundfertigkeiten, wie es das Kerncurriculum fordert, lässt einen Bezug zu polyvalenten Projekten nicht erkennen. Und warum ist das Inhaltsfeld „Unternehmen“ nicht integrativ eingebettet in Arbeitsplatzerkundungen, Betriebspraktika und in die Herstellung schülereigener Produkte? Auch die Kriterien der Produktivität, Rentabilität, Effizienz und Partizipation geraten so wie auch die Bereiche Mitbestimmung und Arbeitsablaufplanung in die Gefahr des rein Kundlichen.

Das Kapitel „Kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung“ macht den Austausch über den lernprozessorientierten Unterricht ganzheitlicher Art gut möglich. Anmerkungen zur Selbststeuerung, zur Förderung der Problemlösungsfähigkeit und der Kompetenzentwicklung durch

komplexe Lernaufgaben zeigen, das ein curriculares Neudenken in dem aufgezeigten Lernbereich möglich ist und bewegt mich, Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, noch einmal Dank zu sagen für ihren Anstoß zu curricularem Überdenken.

Der mikroelektronischen Total-Eingriff in unser Leben muss in seinen existenzwandelnden Folgen als notwendige Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Bildungsanforderung erkannt werden. Arbeit im Sinne von Handeln nach Hannah Arendts Unterscheidung (6) wird als Erwerbs- und Lernpraxis in diesem Prozess eine konstitutive Rolle einnehmen. Arbeit als Handlungsvollzug ganzheitlich - polyvalent und gesamtorganisch erfahren ist gleichzeitig Lerngegenstand und -prozess.

Zitate:

- (1) Empfehlungen des Deutscher Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 7/8, Stuttgart 1964
- (2) Weizsäcker, Viktor von: Der Gestaltkreis, Stuttgart, 1973, S. 40
- (3) Testphase des gemeinschaftlichen Europäischen Qualifikationsrahmens, BbiBforschung, 8. Jahrgang, Heft 2/2007, April 2007
- (4) Singer, Wolf, Das neue Menschenbild, Frankfurt/a. M., 2001, S.56
- (5) Weizsäcker, Carl-Friedrich von: Bewußtseinswandel, München 1994, S. 118
- (6) Vgl. Arendt, Hannah: Vita activa, München, 1967, S. 98 - 311

## ***Die Vorarbeitslehre-Ära holt uns in Gestalt von Teil- domänen ein***

Weil ein Schulfach angeblich seine Abstammung nachweisen muss, wurden Domänen erfunden. Das alte Gymnasium verstand sich als Gelehrtschule und seine Fächer waren demzufolge verkleinerte Wissenschaften. Dies passt nicht mehr so recht in unsere Zeit, weil sich viele Schüler mit der Wissenschaft schwer tun und weil die Wissenschaften selbst in Erklärungsnot geraten sind. Domänen sind nicht nur Wissenschaft, es sind abgegrenzte Wissensgebiete mit Anteilen lebenspraktischer Erfahrung, wertpluralistisch sind sie allemal.

Zumindest sollte es so sein. Das Wort Domäne kommt vom Lateinischen „dominium“, der Herrschaftsbereich bzw. „dominus“, der Herr. Wer dies vor Augen hat, stutzt bei der Wortschöpfung „Teildomäne“, denn wer teilt schon gerne den Herrschaftsbereich.

Seit Einführung der Arbeitslehre Mitte der 1960er Jahre gabelte sich in der früheren Bundesrepublik eine Entwicklung: Die Arbeitslehre integrierte die früheren Fächer Hauswirtschaft/Textiles Werken, Wirtschaftskunde und Technisches Werken bzw. Technik. Diese existierten allerdings parallel dazu weiter. Dies ist dem Bildungsföderalismus zuzuschreiben, der mitunter zum Bildungsprovinzialismus tendiert. Einige Vertreter der Partikularfächer sympathisierten mit der Arbeitslehre, was niemals eine Liebesbeziehung wurde, aber die Arbeitslehre erschien zukunftsfruchtig.

Was weitgehend in Vergessenheit geraten ist: die Arbeitslehre wurde der Anpassung an Arbeitgeberinteressen verdächtigt (vgl. Anmerkung). Bis in die 1970er Jahre galt der bundesrepublikanischen Linken die Polytechnik der DDR als die bessere Arbeitslehre. Das ist heute anders. Man wäre nicht überrascht, wenn der Vorschlag der Umbenennung käme: Statt Arbeitslehre „Kapitallehre“. Der Deutsche Börsenverein ist schon vorgeprescht: er schlägt das Schulfach „Börsenkunde“ vor. Wenn einem von durchaus konträren Positionen misstraut wird, ist man immer auf dem richtigen Wege.

Eine Gruppe von Gutmeinenden legte jüngst das KecuBHTW vor. Das monströse Kürzel ist aber gar nicht so komisch wie es klingt. Dahinter verbirgt sich der Versuch, die Quadratur des Kreises doch noch zu lösen. Zutreffend ist die Erkenntnis, dass alle Jugendlichen am Ende der 10. Klasse einen Bildungsstand aufweisen müssten, der das Kompetenzsiegel trägt:

**„auf Erwerbsarbeit und Hausarbeit vorbereitet!“**

Das wird zunehmend schwieriger, denn Erwerbsarbeit wird knapper und Hausarbeit anspruchsvoller. Der intelligente und kenntnisreiche Ausgleich beider Arbeitssphären ist eine Aufgabe für Arbeitslehregeschulte. Vielleicht meinen die Schöpfer des neudeutschen Begriffs „Work-Life-Balance“ dasselbe.

In dem KecuBHTW wird die Arbeitslehre pflichtgemäß an verschiedenen Stellen als eine Art Einheitsstifterin genannt, den Herrschaftsbereich (Domäne) bilden jedoch andere. Es sind die alten Partikularfächer, die jetzt „Teildomänen“ heißen. Solange derartige Gedankenspiele platonisch bleiben, ist es eigentlich egal woher all das kommt, was letztlich in den Kopf und das Handgeschick des Schülers soll. Schwierig wird es, wenn um 8.00 Uhr die Schüler durchs Tor kommen.

Dann sind folgende Fragen unabweislich:

- Wie viele Unterrichtsstunden stehen zur Verfügung? Gibt es für jede Teildomäne etwas oder nur eine - meistens schmale - Marge für den so genannten Lernbereich?
- Gibt es den allkompetenten Lehrer oder nur Teildomänen-Spezialisten?
- Wird Projektunterricht gewollt? Wenn ja (das KecuBHTW hält sich da vornehm zurück), sind die Teildomänen-Spezialisten zu einer (mühsamen) Teamarbeit bereit?

Das KecuBHTW will das Gute, das längst Überfällige. Es kann aber nicht die Arbeitslehre uneingeschränkt bejahen. Da geht es ihm im Kleinen so wie den Nationalstaaten mit Europa. Gewiss, es gibt auch Erfreuliches im KecuBHTW: die Teildomänen haben sich Enthaltensamkeit auferlegt, die Großcurricula wurden zurückgenommen. Aufaddiert bleibt es aber bei einer Utopie. Utopien sind wichtig, sagen die einen, man muss etwas Visionäres vorstellen, die träge Wirklichkeit bewegt sich sonst gar nicht. Man geht leer aus, sagen die anderen, wer das Machbare fehl einschätzt, wird bestraft.

Die Arbeitslehre ist machbar, das haben wir bewiesen. Allerdings sind wir ständig von Restriktionen bedroht. Und ein KecuBHTW mit Arbeitslehre hinter dem Schrägstrich könnte im schlimmsten Falle keinem nutzen.

Anmerkung: Julia Schwegler: Zur politischen Kontroverse um die Arbeitslehre, Frankfurt/M. 1974; Friedhelm Nyssen: Schule im Kapitalismus, Köln, 1970; Freerk Huisken: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972 und Projektgruppe Arbeitslehre Marburg: Schule, Produktion, Gewerkschaften, Ansätze für eine Arbeitslehre im Interesse der Lohnabhängigen, Reinbek/Hamburg, 1974

Günter Reuel



*Charly*



## Allgemeine Beiträge

Jürgen Lackmann:

### *Über Verhalten und Fehlverhalten*

#### Gedanken zu Gesellschafts- und Wirtschaftsethik

Wir leben zunehmend in und mit Großorganisationen: in und mit großen Unternehmen, in und mit großen Verbänden, in und mit großen Staatsverwaltungen, großen Forschungsinstitutionen, großen Reiseunternehmen, großen Parteien und so weiter. Immer mehr hängt unsere Lebensqualität, im Zweifel gar unser schieres Überleben von Entscheidungen ab, die nicht mehr Menschen mit Gesicht und Namen, sondern nur noch Organisationen mit Firmennamen und Image zugeschrieben werden können. Und sollten wir dabei einmal unzufrieden sein, so beantwortet häufig ein Computer, nicht aber ein Mensch unser Beschwerdeschreiben.

Weil wir nun aber wissen, dass auch in und durch Großorganisationen nur geschieht, was von Menschen gemacht wird, entsteht ein doppeltes Problem: Damit Organisationen - erstens - intern zweckorientiert und zielgerichtet funktionieren, braucht es eine Geschäftsordnung, ein internes Weisungs- und Kontrollsystem. Und zweitens: Damit die legitimen Interessen von Menschen, die außerhalb der einzelnen Großorganisationen stehen, durch das Gebaren dieser Organisationen nicht beeinträchtigt werden, ist das Recht unabdingbar, sind gesetzliche Verbote und Gebote unerlässlich.

Es ist also durchaus verständlich und verständig, dass die Entwicklung von organisationsinternen Führungskonzepten und Managementrezepten, von organisationsinternen Weisungs-, Kontroll- und Steuerungsmodellen Konjunktur hat. Auch ist nachvollziehbar und begründbar, dass die gesetzliche Regelung der Beziehungen von Organisationen zu ihrer natürlichen und sozialen Umwelt zunehmend weiter reichend und auch dichter geworden ist.

Man könnte nun die Hoffnung haben, dass der Ausbau der organisationsinternen Regelwerke und die Entwicklung des gesetzlichen Rahmens mit dem Auf- und Ausbau von Großorganisationen Schritt gehalten haben. Und in der Tat: Von dieser Hoffnung lebten und leben die Consultingfirmen; auch war und ist es diese Hoffnung, die die Politik zu immer neuen Gesetzen animiert hat und noch immer animiert.

Allerdings scheint die Hoffnung, auf diese Weise das Problem vollständig in den Griff zu bekommen, gegenwärtig schwächer zu werden. Offenkundig dämmert vielen allmählich die Ahnung, dass die Perfektionierung organisationsinterner Weisungs- und Kontrollsysteme wohl, aber nur bedingt und begrenzt dazu führt, dass die Organisationsangehörigen im Dienste des Organisationszwecks funktionieren.

#### **Grenzen von Recht und Gesetz**

Auch wird zunehmend erkennbar, dass die Beziehungen der Großorganisationen zu ihrem Umfeld nur in Grenzen durch Recht und Gesetz geregelt werden können, dass also auch Großorganisationen nur begrenzt durch Recht und Gesetz so weit im Zaum gehalten werden können, dass sie die legitimen Interessen ihres Umfeldes in Rechnung setzen.

In dieser Situation liegt es nun nahe, ein Verhalten, das - intern - durch Regeln und - extern - durch Gesetze nicht oder doch nur begrenzt im Rahmen des Wünschenswerten gehalten werden kann, durch den Appell an die innere Einstellung der einzelnen Akteure auf dem gewünschten Pfad zu halten. Wo Angestellte und Vorstandsmitglieder durch äußere Regeln und

Gesetze nicht hinreichend dirigiert und kontrolliert werden können, dort sollen sie immerhin doch aus innerem Antrieb „ihrer“ Organisation dienen.

Und wo ein bestimmtes Verhalten von Organisationsangehörigen nicht von Gesetzes wegen mit Erfolg bekämpft werden kann, da soll es als unanständig und unmoralisch stigmatisiert und so nach Möglichkeit abgestellt werden. Wo die Gesetzestreue nicht reicht oder nicht erzwungen werden kann, da sollen die Regeln von Anstand und Moral das unerwünschte Verhalten ausschließen und die einzelnen in der Organisation auf dem Pfad der Tugend und der Gesittetheit halten.

In diesem Kontext wird dann nicht selten gefordert, dass sich die einzelnen in den Organisationen ausdrücklich auf eine bestimmte „Compliance“, das heißt auf die Einhaltung der auf den Organisationszweck ausgerichteten Regeln, verpflichten, dass sich auch und insbesondere das Management auf einen Verhaltenskodex festlegt, der die legitimen Interessen jener respektiert, die innerhalb oder außerhalb der Organisation durch Managemententscheidungen getroffen werden.

Mit einiger Vereinfachung lässt sich sagen: Die Mitarbeiter sollen sich zur Loyalität gegenüber ihrer Organisation verpflichten; und das Management soll sich darauf festlegen, den Regeln eines „ehrbaren Kaufmanns“ zu folgen; mehr noch: Sie sollen sich ausdrücklich dazu bekennen, ihre Organisation als Teile des Gemeinwesens zu verstehen und entsprechend zu leiten. In diesem Kontext ist dann schon einmal die Rede davon, die Manager sollten - ähnlich wie die Ärzte - einen Eid auf einen Kodex des „Good conduct“ ablegen. Nun hat der hippokratische Eid der Ärzte eine schon lange Vergangenheit. Es lässt sich also an seinem Beispiel gut erörtern, ob und unter welchen Bedingungen ein Kodex des „Good conduct“ verhaltensprägend sein kann.

A priori ist die Idee eines managerspezifischen Eides des Hippokrates verlockend; schließlich ist wenigstens ein Teil des Vertrauens, das den Ärzten entgegengebracht wird, darauf zurückzuführen, dass diese weitgehend tatsächlich vertrauenswürdig waren und dass sie es über weite Strecken auch immer noch sind, dass sie sich also auch da noch anständig benehmen, wo Gesetz und Recht als Regelungs- und Disziplinierungsinstrumente im Zweifel nicht (hin)reichen. Es liegt also durchaus nahe, dieses Wohlverhalten und diese Vertrauenswürdigkeit der Ärzteschaft auf die verhaltensprägende Kraft des hippokratischen Eides zurückzuführen. Bei näherem Zusehen zeigt sich aber, dass dies nicht gerechtfertigt ist - mit der Folge, dass auch von einer Selbstverpflichtung des Managements auf bestimmte „Rules of good conduct“ weit weniger zu erwarten ist, als man hoffen möchte.

Fragt man nämlich nach den Gründen, warum sich die Ärzteschaft eines bestimmten Vertrauens erfreut, warum ihr also ein gewisses Wohlverhalten unterstellt wird, so zeigt sich, dass dies nicht unbedingt darauf zurückzuführen ist, dass sich ihre Mitglieder unter Berufung auf Hippokrates zu einem solchen verpflichtet haben. Plausibler sind folgende Erklärungsansätze: Die Ärzte bildeten und bilden, wenn auch mit sinkender Tendenz, weit mehr als anderweitig üblich, einen Berufsstand mit einem bestimmten Korpsgeist. Dies gilt auch deshalb, weil die Dichte des Beziehungsnetzes zwischen den Ärzten, mehr als in vielen anderen Berufszweigen, eine gegenseitige Kontrolle ermöglicht. Auch mag die Tatsache von Bedeutung sein, dass der Beruf des Mediziners wie kaum ein anderer geheimnisumwittert und von oft vitaler Bedeutung ist - mit der Folge, dass die Menschen aus schierer Existenznot jenen vertrauen wollen, denen sie sich anvertrauen müssen.

Dieser Korpsgeist, wie man ihn auch immer erklären mag, ist nun für die Vertrauenswürdigkeit der Ärzte in den Augen der Öffentlichkeit in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Er trägt - erstens - dazu bei, dass durch die gegenseitige Kontrolle der Ärzte im Einzelfall ein gewisses Wohlverhalten des einzelnen Arztes wohl nicht unbedingt sichergestellt wird, aber doch allgemein unterstellt werden kann. Man muss allerdings auch - zweitens - vermuten, dass die Vertrauenswürdigkeit der Ärzteschaft im konkreten Fall schon einmal da-

durch geschützt wird, dass der Korpsgeist verhindert, dass das Fehlverhalten einzelner Ärzte als solches öffentlich bekannt und geahndet wird.

Diese Vermutung ist plausibel: Berufe, deren Mitglieder ein Korps bilden, zeichnen sich regelmäßig dadurch aus, dass ihre Mitglieder einander zwar wechselseitig zur Einhaltung eines korpspezifischen Verhaltenskodex anhalten, dass sie dann, wenn ein Mitglied sich einmal Fehlverhalten hat, dieses so lange decken, wie dadurch die Glaubwürdigkeit des gesamten Korps nicht gefährdet wird, und dass sie sich aber dann in oft dramatischer Inszenierung von dem „schwarzen Schaf trennen, wenn dieses ohne Beeinträchtigung der Vertrauenswürdigkeit der übrigen Korpsmitglieder nicht mehr zu halten ist.

Wenn diese Überlegungen richtig sind, dann ist auch die Feststellung berechtigt, dass nicht die im hippokratischen Eid zelebrierte Selbstverpflichtung der Ärzte deren Wohlverhalten begründet. Vielmehr ist dieses, so es tatsächlich oder nur vorgespiegelt vorhanden ist, darauf zurückzuführen, dass der einzelne Arzt im sozialen Kontext seines Korps tätig ist. Dies bedeutet: Es ist nicht der Eid des Hippokrates, der den Berufsstand ausmacht; vielmehr ist es die gesellschaftliche Struktur des Berufsstandes, die im Eid des Hippokrates ihren Ausdruck findet.

### **Korpsgeist in den Führungsetagen**

Diese Analyse wird auch dadurch bestätigt, dass gegenwärtig - also in jenem Augenblick, wo die Bedingungen für den Weiterbestand des Korpsgeistes in der Ärzteschaft schwächer werden - sich auch die Fälle von Fehlverhalten häufen. Dabei mag man darüber streiten, ob es gegenwärtig tatsächlich mehr Verstöße gegen den geltenden Verhaltenskodex gibt oder aber ob lediglich mehr Fälle von Fehlverhalten an die Öffentlichkeit gelangen.

Man verstehe dies richtig: Es geht hier nicht darum, allen, den meisten oder auch nur vielen Ärzten Fehlverhalten zu unterstellen; es geht nur, aber mit Nachdruck, um die These, dass dort, wo Mediziner sich wohlverhalten, dies nicht auf die verhaltenslenkende Kraft eines geleisteten Eides zurückzuführen ist, sondern vor allem auf ein soziales Umfeld, welches die Kontrolle des einzelnen Arztes durch seine Kollegen sicherstellt - und welches gegebenenfalls auch das Fehlverhalten einzelner Korpsmitglieder vertuscht.

Bezogen auf die Forderung, die Leiter von Großorganisationen, etwa die Manager von Unternehmen, sollten sich auf „Rules of good conduct“ verpflichten, ist dies nun eine gleichermaßen ernüchternde und wichtige Feststellung. Wenn jene Bedingungen nicht vorliegen, die eine wechselseitige Kontrolle der Manager erlauben, die also die Einhaltung bestimmter Verhaltensregeln sicherstellen, dann wird ein wie auch immer formulierter Eid ohne jegliche praktische Bedeutung sein.

Nun kann man gewiss nicht a priori ausschließen, dass - besonders auf den höheren Etagen - die Zahl dieser Manager so klein wird, dass die wechselseitige Kontrolle wie in jedem kleinen Dorf funktioniert, dass also - mit oder ohne Eid - ein bestimmter Verhaltenskodex eingehalten wird. Mit anderen Worten: Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Manager auf den oberen Etagen ein Korps mit einem entsprechenden Verhaltenskodex bilden. Es ist also nicht von vornherein auszuschließen, dass allgemein ein bestimmtes Wohlverhalten unterstellt werden kann. Allerdings muss aber auch in diesem Fall, wie in jedem anderen Korps auch, befürchtet werden, dass in einzelnen Fällen das Fehlverhalten, also die individuellen Verstöße gegen die geltenden „Rules of good conduct“, vertuscht werden.

Mehr noch: Es ist durchaus denkbar, dass innerhalb des Manager-Korps, so es existiert, auf die Einhaltung von Regeln geachtet wird, die nur bedingt, wenn überhaupt, jenem Verhaltenskodex entsprechen, der nach außen als verbindlich dargestellt wird. Es ist, mit anderen Worten, durchaus möglich, dass nach außen hochtönende „Rules of good conduct“ beschworen werden, die mit jenen Regeln, auf deren Einhaltung innerhalb des Korps tatsächlich geachtet wird, wenig oder nichts gemein haben. Ist dies aber der Fall, so läuft die Beschwörung von „Rules of good conduct“ bestenfalls auf eine zeremonielle Selbsttäuschung der Korps-

mitglieder hinaus; im Zweifel aber ist sie ein strategisch eingesetztes Instrument, mittels dessen die Öffentlichkeit über das tatsächliche Verhalten getäuscht werden soll.

Auch wenn man schon einmal den Eindruck haben kann, dass so manche auf Hochglanzpapier verbreitete Selbstverpflichtung dem Zweck der (Selbst-)Täuschung dient, so ist dies nicht so zu verstehen, als handelten alle oder auch nur viele Manager von Großorganisationen unmoralisch und unanständig. Allerdings waren in letzter Zeit jene Fälle nicht gerade selten, in welchen Manager jedes Gefühl für Anstand haben vermissen lassen - ganz zu schweigen von jenen Beispielen, in denen in geradezu unglaublichem Maße gegen Recht und Gesetz verstoßen worden ist.

An dieser Stelle mag man nun irritiert fragen, warum gegenüber dem Berufsstand der Manager ein größeres Misstrauen angebracht sein soll als gegenüber der Ärzteschaft. Zwei Gründe sprechen für dieses Misstrauen. Es ist - erstens - darauf hinzuweisen, dass die Ärzte im Gegensatz zu den Managern in einer jahrhundertealten, gar Jahrtausendealten Tradition stehen, die trotz aller Berufung auf die Wissenschaftlichkeit die Heilkunst auch als schamanenhaft-religiöses Tun versteht. Man kann vermuten, dass diese Tradition auch heute noch, wenn auch mehr unterschwellig und schwächer, für das Verhalten einzelner Mediziner prägend ist. Die Unternehmer hingegen sind nicht die Erben einer solchen Tradition. Entsprechend fehlt von dieser Seite ein Korrektiv gegen die Ausbildung eines nach außen proklamierten, aber nach innen nicht ernst genommenen Verhaltenskodex.

### **Eigenlogik der Institutionen**

Ein zweiter Punkt ist mit Blick auf das Management von Bedeutung: Wenn von der Selbstverpflichtung auf die Respektierung von Anstand und Gesetz die Rede ist, so durchwegs mit Blick auf die Leiter von Großunternehmen; nicht oder doch weit seltener wird an kleine und mittlere Eigentümerunternehmen gedacht. Vereinfachend lässt sich gar sagen: Man unterstellt den Eigentümerunternehmern auch ohne Eidesleistung eher, dass sie sich anständig und verantwortungsvoll benehmen, während man offenkundig meint, durch einen eigenen Eid die Manager von Großunternehmen auf ein solches Verhalten festlegen zu müssen.

Nun muss man aber annehmen, dass gerade in Großorganisationen das Verhalten der Entscheidungsträger sich auf diese Weise nicht domestizieren lässt. Aus folgendem Grund: Damit die Selbstverpflichtung von einzelnen praktische Konsequenzen hat, ist es nicht nur notwendig, dass diese einzelnen in den konkreten Entscheidungssituationen bereit und willig sind, dieser Selbstverpflichtung tatsächlich nachzukommen. Sondern es ist auch notwendig, dass sie nicht so ohne weiteres ihre Position verlieren, wenn sie es tun. Können sie schnell und leicht kaltgestellt und ersetzt werden, dann mag wohl ein einzelner im Zweifel bereit sein, den Vorschriften der Moral und den Regeln des Anstandes zu folgen, doch wird die Organisation ihn dann, wenn sein Verhalten den Geschäftsablauf allzu sehr stört oder wenn es gar den Geschäftszweck gefährdet, so oder anders neutralisieren.

Institutionen - und hier ist durchaus nicht nur an Wirtschaftsunternehmen zu denken - tendieren dazu, jene, die stören, zu zerstören. Konkret bedeutet das: Alle jene, die sich unter Berufung auf gesetzliche Vorschriften oder auf die Regeln von Anstand und Moral jenen Verhaltensnormen, wie sie in der Organisation institutionell geronnen sind, entgegenstellen, werden als Störfaktoren empfunden. Sie werden nach Möglichkeit neutralisiert und durch jemand anderen - das heißt durch jemanden, der organisationskompatibel ist - ersetzt. Wenn dies geschieht, dann ist der einzelne zwar wohl seiner Selbstverpflichtung gerecht geworden, doch hat sich am Geschäftsgebaren der Organisation insgesamt - und auf dieses kommt es an - nichts geändert.

Gewiss: Im konkreten Fall mag das gesetzestreue oder moralisch anständige Verhalten des einzelnen der institutionellen Eigenlogik der besagten Organisation entsprechen, also den Geschäftsablauf nicht stören und dem Geschäftszweck förderlich sein. Dann wird der einzelne wohl nicht ausgeschieden. Nur ist in dieser Situation auch die Selbstverpflichtung überflüssig

gewesen; dann haben im Zweifel das unternehmensinterne Anreiz- und Kontrollsystem und die Dynamik des Marktes für das entsprechende Verhalten gesorgt.

Ein letzter Punkt: Es ist durchaus berechtigt, aus diesen Überlegungen einigermassen Verständnis herauszulesen für die Schwierigkeiten einzelner, als Akteure in Großunternehmen jenen Geboten von Anstand und Moral zu folgen, deren Verbindlichkeit sie als Menschen bejahen mögen. Man mag sich in der Tat durchaus fragen, ob die Hoffnung, die auch von Managern in Selbstverpflichtungen gesetzt wird, nicht oft ihren Grund in der mehr oder weniger bewussten Sehnsucht hat, auch als „Organisation men“ in ihrem Unternehmen jene sein zu können, die sie als moralisch empfindende Menschen sind.

Heinz Dederling:

## ***Arbeitslehre in Hessen - Fehlentwicklung und Erneuerungsbedarf***

Bereits vor 20 Jahren sind wir mit der Frage konfrontiert worden, ob sich die hessische Arbeitslehre auf dem Rückmarsch befindet. Was sich damals bereits abzeichnete, aber noch nicht abschließend bewertet werden konnte, ist inzwischen traurige Gewissheit: Das Schulfach Arbeitslehre in der Sekundarstufe I in Hessen sowie das zugehörige Studienfach unterliegen einer fundamentalen Erosion. Zwar hat es in der hessischen Arbeitslehre in den vergangenen Jahren auch Neuerungen gegeben; hierauf gehe ich noch ein. Diese sind aber auf einzelne Aspekte und Schulen beschränkt. Von einer generellen Weiterentwicklung der hessischen Arbeitslehre kann keine Rede sein. Ganz im Gegenteil: Es gibt zwei *strukturelle Fehlentwicklungen*, durch die die Arbeitslehre zu einem Problemfach geworden ist und an Bedeutung verloren hat.

Die eine Fehlentwicklung besteht darin, dass die gemeinsame Studentafel und der Rahmenplan für Arbeitslehre durch *schulformbezogene Studentafeln und Lehrpläne* ersetzt worden sind. Um dies beurteilen zu können, müssen wir uns zunächst einmal die Entwicklung der Arbeitslehre in Hessen vergegenwärtigen.

Arbeitslehre wird in Hessen seit 1972 unterrichtet. Ursprünglich hieß das Fach *Polytechnik/Arbeitslehre*. Mit dieser Bezeichnung sollte das polytechnische Selbstverständnis der Arbeitslehre betont werden, also die Orientierung des Faches an einem weiten, mehrstelligen Technikbegriff sowie die Herstellung von Theorie-Praxis-Bezügen im Lernprozess und die Verbindung von Unterricht und Arbeitswelt. Polytechnik/Arbeitslehre galt als das zentrale Reformfach der Sekundarstufe I. Es sollte maßgeblich zur Durchsetzung der Gesamtschule beitragen. Deshalb war das Fach zunächst auf die *Gesamtschule* beschränkt; doch 1976 wurde es mit der *gemeinsamen Studentafel* im 5. und 6. Schuljahr in den Pflichtunterricht und vom 7. Schuljahr an in den Wahlpflichtunterricht aller Schulformen der Sekundarstufe I aufgenommen. Damit war Polytechnik/Arbeitslehre viel weiter angelegt als die Arbeitslehre in den anderen Bundesländern, wo das Lernfeld zunächst auf die 7. bis 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe der Hauptschule beschränkt war. Diese *Beschränkung* ist der Arbeitslehre vom Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in die Wiege gelegt worden. Der Deutsche Ausschuss hat die Arbeitslehre ja als Einstieg in den beruflichen Bildungsgang konzipiert. Und da es im Wesentlichen Hauptschüler waren, die nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in einen Beruf eintraten, erschien dem Deutschen Ausschuss eine vorberufliche Bildung in Form der Arbeitslehre auch nur in den letzten Klassen der Hauptschule notwendig.

Also: Dem Vorschlag des Deutschen Ausschusses, die Arbeitslehre auf die Hauptschuloberstufe zu beschränken, ist Hessen nicht gefolgt. Vielmehr ist das Fach hier in allen Schulen der Mittelstufe verankert worden, und damit stand es deutlich besser da als die Arbeitslehren der

anderen Bundesländer. Aufgrund ihrer Organisation als Integrationsfach galt die hessische Arbeitslehre – neben der Berliner Arbeitslehre – ohnehin als der laborierteste Ansatz in der Bundesrepublik und aufgrund ihrer Ausrichtung auf die ganze Sekundarstufe I kam ihr auch eine Vorreiterrolle zu. Dabei war die Arbeitslehre in Hessen *keineswegs frei von Problemen*: Ein gravierendes Problem bestand darin, dass die Polytechnik/Arbeitslehre mit der 2. Fremdsprache korrespondierte und dass sie sich aufgrund dessen für Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums und des gymnasialen Zweigs der Gesamtschule als Sackgasse erwies. Problematisch war auch die inhaltliche Breite und Stofffülle der Rahmenrichtlinien von 1978, die den Lehrerinnen und Lehrern kaum Orientierung gaben. Ein ernstes Problem war auch die Rekrutierung der Lehrer für Arbeitslehre: Während die Absolventen der Arbeitslehre-Studiengänge an den Universitäten in andere Beschäftigungen bzw. in die Arbeitslosigkeit entlassen wurden, versuchte die Landesregierung, den Personalbedarf der Schulen für das neue Fach mit der Weiterbildung bereits angestellter Lehrkräfte in Fernstudienlehrgängen zu decken. Aber trotz dieser Mängel war Polytechnik/Arbeitslehre ein entwicklungsfähiger Ansatz: Sie enthielt die hoffnungsvolle Perspektive, in allen Jahrgängen sämtlicher Schulformen der Mittelstufe als Pflichtfach eingeführt zu werden. Dies war damals eine permanente Forderung von DGB und GEW, aber auch von den Arbeitgebern; doch die damalige SPD-geführte Landesregierung hat sie nicht mehr realisiert. Vielmehr ist es ganz anders gekommen: Während in anderen Bundesländern im Zuge der Revision der Lehrpläne und Richtlinien die Arbeitslehre auf die Realschule und auch auf das Gymnasium ausgeweitet worden ist, ist in Hessen die ursprünglich positive Entwicklung umgekehrt worden. Nach ihrem Anfangsstadium hat die hessische Arbeitslehre drei Entwicklungsphasen durchlaufen:

Die *erste Phase* begann mit der Wendewahl im Jahre 1987, mit der die Bildungspolitik des Landes Hessen in die Verantwortung des CDU-Kultusministers Christean Wagner überging. Christean Wagner betrieb die Reform der Bildungsreform. Unter anderem wurde die gemeinsame Stundentafel von 1976 durch spezifische Stundentafeln für die verschiedenen Schulformen ersetzt. Nach ihnen wurde auch in der integrierten Gesamtschule unterrichtet, die im übrigen in dieser Phase stark zurückgedrängt worden ist. Während die Hauptschule mit einem arbeitsweltbezogenen Profil aufgewertet wurde, fristete die Arbeitslehre in der Realschule und im Gymnasium – der Begriff Polytechnik/Arbeitslehre wurde aufgegeben – nur noch ein Schattendasein. Es wurden also gravierende Unterschiede zwischen den Schulformen im Hinblick auf Pflichtstundenzahlen und Fächerangebote eingeführt.

Die *zweite Phase* ist die Regierungszeit von 1991 bis 1999 unter erneuter SPD-Führung. Kultusminister Hartmut Holzapfel (SPD) erließ wieder eine gemeinsame Stundentafel für die Mittelstufe, die für alle Schulformen einen Pflichtunterricht in Arbeitslehre im 7. bis 10. Schuljahr (im Umfang von insgesamt 6 Wochenstunden) vorsah. Außerdem führte er einen Rahmenplan für Arbeitslehre mit verbindlichen Themen und weiteren fakultativen Vorschlägen ein. Dieser Rahmenplan wurde allgemein als Konkretisierung der alten Rahmenrichtlinien verstanden. In dieser Phase ist also die Linie der Anfangszeit der hessischen Arbeitslehre wieder aufgenommen und damals Versäumtes nachgeholt worden.

Die *dritte Phase*, die gegenwärtig noch andauert, ist mit der Übernahme der Landesregierung durch CDU und FDP im Jahre 1999 eingeläutet worden. Es ist die Zeit der jetzigen Kultusministerin Karin Wolff. Die von ihr durchgeführten Maßnahmen sind bekannt: Karin Wolff hat wieder schulformbezogene Stundentafeln und Lehrpläne eingeführt. Arbeitslehre profiliert nun die Haupt- und Sonderschule, hingegen hat sie in der Real- und Gesamtschule nur noch einen geringen Stellenwert und im Gymnasium gibt es das Fach nicht mehr. Hier ist eine Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Arbeitswelt nur noch im Lehrplan des Faches „Politik und Wirtschaft“ vorgesehen. Dies ist aber kein Ersatz für das Fach Arbeitslehre. Im übrigen verfügen die Sozialkunde-Lehrer oft gar nicht über die notwendige Qualifikation für einen spezifischen arbeitsweltorientierten Unterricht.

Meine bisherigen Ausführungen machen einen wesentlichen Punkt deutlich: In der Vergangenheit ist die Arbeitslehre in Hessen - wie in keinem anderen Bundesland - für die *Durchsetzung bestimmter politischer Standpunkte* genutzt worden. Bereits bei den Rahmenrichtlinien hatte sich gezeigt, dass Arbeitslehre ein zentrales und kontrovers diskutiertes Thema der hessischen Bildungspolitik war. Die völlige Kehrtwendung in der Arbeitslehrepolitik in Form der Aufwertung des Faches nur in der Haupt- und Sonderschule und seiner Abwertung in der Real- und Gesamtschule sowie seiner Abschaffung im Gymnasium hat jedoch eine andere Qualität: Sie zeigt, dass in Hessen Arbeitslehre - wie kein anderes Schulfach - als „Spielball“ *politischer Interessen* vereinnahmt werden kann.

Hinter der Einführung schulformbezogener Studentafeln und Lehrpläne, in dessen Rahmen ja die Kehrtwende in der Arbeitslehre erfolgt ist, steht offenbar die Absicht, das *traditionelle dreigliedrige Schulsystem* zu festigen bzw. es durch Aushöhlung der Gesamtschule wiederherzustellen, also die vermeintlich begabungsgerechte Aufteilung der Schüler auf die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium zu sichern. Doch die unterschiedliche fachliche Verankerung des Lernens im Sekundarbereich I war ein Fehler, weil dadurch die *disparitären Entwicklungen im Bildungssystem dieses Landes* verstärkt worden sind. Die besonderen Bedingungen, die Anforderungen in den Schulformen und die Unterschiede im Leistungsvermögen der Schüler – die es natürlich gibt – müssen nicht in verschiedenen, landesweit geltenden Lehrplänen, sondern in schuleigenen Curricula aufgenommen und durch innere Differenzierung im Unterricht berücksichtigt werden.

Damit spreche ich einen Punkt an, der auf die besondere Problematik der neuen Studentafeln und Lehrpläne für Arbeitslehre verweist: Mit ihnen ist nämlich die notwendige *Polarität zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung des Lernens* einseitig zugunsten des Pols „Differenzierung“ aufgegeben worden.

Gravierender ist aber, dass die neuen Regelungen für die Arbeitslehre geradezu *existenzgefährdend* sind, denn durch ihre Konzentration auf die Hauptschule und deren Entwicklung zur Restschule erhält nur ein kleiner und immer kleiner werdender Teil der Schüler die Möglichkeit zu einer umfassenden Vorbereitung auf die Arbeitswelt, während sich der größere Teil von ihnen mit einem partiellen arbeitsbezogenen Lernen begnügen muss.

Nun hat das hessische Kultusministerium kürzlich das Papier „Elemente einer neuen Schule“ vorgelegt und in Anbetracht dessen könnte man meinen, das Problem der nach Schulformen differenzierten Arbeitslehre sei in Hessen bald „vom Tisch“. Danach beabsichtigt die Landesregierung nämlich, bis 2015 die Haupt-, Real- und kooperative Gesamtschule in ein *neues Schulmodell* zu überführen. Angesichts der Probleme, die sich an der Hauptschule ballen – z.B. fehlende Schüler, Migrantensproblematik, Absolventen ohne Abschluss und ohne Chance auf eine Lehrstelle – wäre dies in der hessischen Bildungslandschaft ein enormer Schritt nach vorn. Doch bei genauem Hinsehen erweist sich die geplante Reform als halbherzig, und zwar aus zwei Gründen: Erstens soll das *Gymnasium* unberührt bleiben und zweitens soll ab Klasse 8 wieder „abschlussbezogen“ unterrichtet werden, also bezogen auf den Hauptschul- und den Realschulabschluss. Die Fusion soll also lediglich in den Jahrgängen 5 bis 7 erfolgen, danach soll es zwei unterschiedlich profilierte Zweige an einem Ort geben, wobei die kooperative Gesamtschule aufgegeben wird. So kann die Landesregierung zum einen auf die neue Schule und damit auf den Fortschritt der Reform verweisen und zum anderen betonen, dass das dreigliedrige Schulsystem erhalten bleibt.

Dass die geplante neue Schule ein kurzatmiges Reformstückwerk ist, zeigt sich auch daran, dass es in Hessen schon heute Schulen gibt, in denen die Zusammenlegung von Haupt- und Realschule viel weiter geht, z.B. in der Heinrich-von-Kleist-Schule in Wiesbaden - einer Modellschule. Dort werden die Schülerinnen und Schüler von Klasse 5 bis 9 gemeinsam unterrichtet. Differenziert wird nur in Deutsch, Mathematik und Englisch ab Klasse 7. Am Ende

des 9. Schuljahres legen alle Schülerinnen und Schüler den Hauptschulabschluss ab und danach können sie die Mittlere Reife erwerben.

Was das neue Schulmodell für die Arbeitslehre bedeutet, lässt sich unschwer erahnen: Es bleibt - zumindest ab Klasse 8 - bei der differenzierten Fachorganisation und damit bei den unterschiedlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, sich mit Arbeit und Arbeitswelt auseinander zu setzen. Dies ist ungerecht und ein weiteres Beispiel für die Feststellung von Pisa, dass die deutschen Schulen ein *Gerechtigkeitsproblem* haben. Dies ist auch aus *bildungsökonomischen Gründen* völlig unakzeptabel, denn Deutschland ist doch darauf angewiesen, dass die Schulen die Bildungspotenziale möglichst aller Kinder und Jugendlichen abrufen und entwickeln, auch in Richtung auf eine bestmögliche arbeitsorientierte Bildung.

Ich will diesen Aspekt jetzt nicht weiter vertiefen; ich betone aber, dass auch die Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums später über jene Arbeitskompetenzen verfügen müssen, die in der Arbeitslehre zu vermitteln sind, also z.B. in Zusammenhängen denken können, Kooperationsfähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für andere. Es lohnte sich, einmal darüber nachzudenken, inwieweit die Arbeitslehre durch Vermittlung solcher Kompetenzen auch an Gymnasiasten und damit an die zukünftigen Inhaber höherer Berufspositionen dazu beitragen kann, dass in Zukunft falsche Managemententscheidungen vermieden werden, wie wir sie ja zur Genüge aus der Wirtschaft und anderen Gesellschaftsbereichen kennen.

Halten wir fest, dass durch die bildungspolitische Kehrtwende die hessische Arbeitslehre in ihrer ursprünglichen, relativ weit entwickelten Gestalt - als Mittelstufenfach - zerstört worden ist. Wir waren schon einmal viel weiter! Heute hat die Arbeitslehre den Nimbus eines Restschulfaches und in der Schullandschaft nur noch einen *geringen Stellenwert*. Vor diesem Hintergrund muss man auch den neuesten Coup im Lernfeld Arbeitslehre sehen: Ich meine die drastische *Abwicklung von Professuren und anderen Hochschulstellen* wegen angeblicher Sparzwänge. Das ist die andere Fehlentwicklung in der hessischen Arbeitslehre.

In Frankfurt wird gegenwärtig gleich der ganze Arbeitslehre-Studiengang abgeschafft. In Kassel ist Arbeitslehre einer fachfremden Professur – für Berufspädagogik – formal zugeordnet worden. Hier gibt es für das Studienfach noch zwei Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiter sowie eine Viertel Stelle für einen Pädagogischen Mitarbeiter. Zusammen mit einigen Lehrbeauftragten versorgen sie gegenwärtig 240 Studierende. In Gießen ist die Situation kaum besser. Immerhin ist dort eine Professorin für Berufspädagogik inhaltlich auch für Arbeitslehre zuständig. Mit dieser Organisation und Personalausstattung ist in Hessen eine qualifizierte Lehrerausbildung für den Arbeitslehre-Unterricht meines Erachtens nicht mehr gewährleistet. Noch vor einigen Jahren gab es in Hessen für Arbeitslehre sieben Professorenstellen – je drei in Frankfurt und Kassel und eine in Gießen.

Beeinträchtigt ist von dem Stellenabbau vor allem die *Forschung*, denn die verbleibenden Stellen sind für die Lehre notwendig. Es ist zu befürchten, dass die hessische Arbeitslehre qualitativ im 'Status quo' verharrt, weil notwendige wissenschaftliche Erkenntnisse zu ihrer Weiterentwicklung fehlen, und sollte es - wider Erwarten - doch die eine oder andere Reforminitiative geben, so wird sie – wie es Günter Ropohl ausgedrückt hat – „bald nur noch zerstörte Erde vorfinden“.

Wie immer man diesen Vorgang bewertet - angesichts der schwachen Position der schulischen Arbeitslehre und wahrscheinlich mit politischer Rückendeckung aus Wiesbaden war es für die - inzwischen mit mehr Autonomie ausgestatteten - Universitäten ein Leichtes, Arbeitslehre-Stellen einzusparen, ohne sich um die Sicherung des öffentlichen Gutes „Lehrerausbildung“ zu kümmern. Mit der Streichung der wenigen Arbeitslehre-Professuren, die es zuletzt noch gab, ist die *universitäre Arbeitslehre* in Hessen in ihrer Funktion stark eingeschränkt.



Damit droht dem Arbeitslehre-Unterricht die notwendige *wissenschaftlich-qualitative Basis* entzogen zu werden.

Der geringen Bedeutung der hessischen Arbeitslehre in Schule und Hochschule entspricht es, dass das Fach in der *bildungspolitischen Diskussion* kaum noch eine Rolle spielt, beispielsweise wenn es um die Ausgestaltung der Ganztagschule geht. In der breiten Bevölkerung und in den Medien hat die Bildungsidee „Arbeitslehre“ ihre ursprüngliche Anziehungskraft verloren, weil sie die in der Zeit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre geborenen Erwartungen nicht erfüllt hat, nämlich allen Heranwachsenden eine fundierte Auseinandersetzung mit menschlicher Arbeit, mit ihren Bedingungen und Folgen zu ermöglichen. Heute wird von der Arbeitslehre nicht mehr viel erwartet; in der Öffentlichkeit wird sie kaum noch wahrgenommen. Wer denkt denn schon an Arbeitslehre, wenn in der Diskussion z.B. über fehlende Ausbildungsplätze, neue Qualifikationsanforderungen, Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft, Massenarbeitslosigkeit und Bürger-Engagement nach dem Beitrag der Schule zur Lösung dieser Probleme gefragt wird? Hier zeigt sich eine eklatante Diskrepanz: Auf der einen Seite spitzen sich die Schlüsselprobleme der Arbeitsgesellschaft zu und auf der anderen Seite verliert die Arbeitslehre, deren Aufgabe ja die Aufklärung über diese Probleme ist, ständig an Bedeutung. Meines Erachtens liegt der Grund in den – politisch gewollten – strukturellen Fehlentwicklungen.

Nun wäre meine bisherige - negative - Zustandsbeschreibung der Arbeitslehre unvollständig, wenn ich nicht auch auf positive - innovative - Momente eingehen würde. Die gibt es im Lernfeld Arbeitslehre ja auch - auch in der hessischen Arbeitslehre.

Vor allem verweise ich auf die vielen *Projekte*, die von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt werden - Schülerfirmen, Lernbüros, der Berufswahlpass, die Wegeplanung für benachteiligte Schüler usw.

Ich verweise auch auf die *fortschrittlichen Unterrichtsformen*, die in einzelnen Schulen praktiziert werden, z.B. das Unterrichten im Team, längere Unterrichtsblöcke und selbständiges Arbeiten.

Ich will auch die *neuen Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft* nicht unerwähnt lassen: In den vergangenen Jahren sind in allen Schulformen das traditionelle Betriebspraktikum, die Betriebserkundung und das Expertengespräch zu kontinuierlich arbeitenden *Kooperationspartnerschaften* ausgebaut worden. Und das aus gutem Grund: Kooperationspartnerschaften bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, von der Wirtschaft zu lernen, z.B. Qualitäts- und Zeitmanagement, Betriebsverfassung und Mitbestimmung, Personal- und Organisationsentwicklung. Und die Wirtschaft kann das Leistungsverhalten und das Bildungsniveau der Schülerinnen und Schüler kennen lernen und Vorteile bei der Nachwuchsrekrutierung erhalten. Ein anderes Beispiel für die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb ist das *Tagespraktikum*, in dem Schülern – Hauptschülern – die Möglichkeit geboten wird, bis zu zwei Jahren einen Tag oder zwei Tage pro Woche im Betrieb zu verbringen, und zwar speziell zum Zweck der individuellen beruflichen Orientierung. In Hessen ist ja zwischen 1999 und 2003 im Rahmen der Initiative „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in 40 Haupt- und Sonderschulen das Projekt „Kontinuierliche Praxistage in Betrieben“ durchgeführt worden, das inzwischen von weiteren 38 Schulen übernommen worden ist und das in der geplanten neuen Schule einen eigenen Stellenwert haben soll. Dabei ist es aber von entscheidender Bedeutung, dass die Schule die pädagogischen Inhalte der Praxistage bestimmen kann und nicht allein der Betrieb. Es darf nicht dazu kommen, dass Unterricht durch pädagogisch sinnlose Praxis ersetzt wird. Dann haben die sog. SchuB-Klassen mehr Nachteile als Vorteile.

Positiv zu bewerten sind auch die *Modulbeschreibungen für Arbeitslehre in der 2. Phase der Lehrerausbildung*. Sie sind inhaltlich sehr anspruchsvoll, ihre Realisierung ist jedoch nicht unproblematisch, und zwar wegen der vorgegebenen knappen Anwesenheitszeit von 60 Stunden. Die Module erfordern eine gute Vorbereitung der Referendare in der 1. Ausbildungspha-

se. Umso notwendiger ist ihre Abstimmung mit den Arbeitslehre-Studienordnungen der Universitäten. Es stellt sich allerdings die Frage, ob die Universitäten aufgrund ihrer personellen Unterbesetzung in Arbeitslehre überhaupt eine angemessene Vorbereitung auf die Module leisten können.

Ein Schritt in die richtige Richtung ist auch das *Wahlpflichtangebot zur Berufsorientierung* im Rahmen des Modulbereichs „Erziehen, Beraten, Betreuen“, das sich an alle Referendare richtet und ihnen die Möglichkeit bietet, berufsorientierende Aspekte in allen Unterrichtsfächern zu thematisieren, z.B. den Beruf des Malers und Lackierers in Kunst und des Vermessungstechnikers in Mathematik.

Wie gesagt, die Weiterentwicklungen der hessischen Arbeitslehre haben nur begrenzten Charakter. Sie stellen „*innovative Inseln*“ dar. Als solche sind sie nicht geeignet, die *strukturell bedingte Misere der hessischen Arbeitslehre* zu überwinden.

Hierzu ist ihre grundlegende Neugestaltung notwendig. Meines Erachtens ist die *Reform der Arbeitslehre* die einzige Alternative zu ihrem Ende, das der Wirtschaftspädagoge Erich Dauenhauer mit Blick auf die Arbeitslehre in der Bundesrepublik generell - hoffentlich zu unrecht - bereits vor 24 Jahren prognostiziert hat. Aus meiner Analyse der Situation der hessischen Arbeitslehre ergibt sich, dass bei der Reform vor allem zwei Grundeinsichten beachtet werden müssen.

Die *erste Grundeinsicht* beinhaltet, dass die unterschiedliche Fachorganisation und die unterschiedliche inhaltliche Ausrichtung der arbeitsorientierten Bildung in den Schulen der Sekundarstufe I zu erheblichen *Differenzen im Leistungsniveau der Schüler* führen. Um diese zu vermeiden bzw. zu reduzieren, ist eine Reihe von Maßnahmen notwendig:

- Die *KMK* sollte bundesweit geltende Bildungsstandards entwickeln, an denen sich die Bundesländer, die Schulen und Hochschulen orientieren können. Bildungsstandards sind eine Chance - für den Hamburger Kollegen Gerhard Duismann „vielleicht die letzte Chance“ -, die Didaktik und Praxis der Arbeitslehre voranzubringen, insbesondere die enorme Heterogenität in diesem Lernfeld zu reduzieren.
- Die *hessische Landesregierung* sollte die schulformbezogenen Stundentafeln durch eine gemeinsame Jahresstundentafel und die schulformbezogenen Lehrpläne durch einen einheitlichen Rahmenplan für Arbeitslehre in allen Schulen ersetzen. Dabei gilt es, Arbeitslehre im Sinne eines Kerncurriculums auf ihren Kernbereich - die menschliche Arbeit und die organisierte Arbeitswelt - zu konzentrieren. Diese Instrumente müssen den Schulen Raum geben für eigene Curricula, in denen die besonderen Bedingungen und Lernanforderungen in den Schulen aufgenommen werden.
- In den *Schulen* muss Arbeitslehre fester Bestandteil der Qualitätsentwicklung sein. Dabei ist es notwendig - angesichts neuer Arbeitsformen und ihrer unterschiedlichen Bewertung sowie der damit verbundenen unterschiedlichen Identitätsbildungen -, einen differenzierten Begriff von gesellschaftlicher Arbeit zu verwenden. Auszubauen ist zum einen die Kooperation mit Betrieben und anderen außerschulischen Institutionen, und zum anderen muss die Arbeitslehre stärker mit anderen Unterrichtsfächern in fächerübergreifenden Projekten zusammenarbeiten. Hierfür sind die Schulen entsprechend mit Lehrerstellen auszustatten.

Prinzipiell ist also die ganze Arbeitslehre reformbedürftig. Zur Überwindung ihrer institutionellen und biografischen Beschränkung, also auf einzelne Schulformen und Jahrgänge, sollte die Arbeitslehre in eine umfassende *arbeitsorientierte Bildung* eingestellt werden, die den Schülerinnen und Schülern aller Schulformen vom ersten bis zum letzten Schuljahr angeboten wird. Hieran sollte sich eine arbeitsorientierte Weiterbildung anschließen. Die Realisierung des Konzepts einer arbeitsorientierten Bildung erfordert weitere Reformen. Hierfür gibt es ja bereits Anknüpfungsmöglichkeiten, z.B. den Sachunterricht in der Primarstufe und einige Unterrichtsfächer mit arbeitsweltbezogenen Elementen in der Sekundarstufe II.

Meines Erachtens gehört arbeitsorientierte Bildung zu einer umfassend verstandenen Allgemeinbildung. Ihren besonderen Stellenwert erhält arbeitsorientierte Bildung durch die zunehmende Bedeutung arbeitsweltlicher Struktur- und Problemzusammenhänge für den Beruf und das Leben der Menschen sowie durch die Notwendigkeit, sich mit den Veränderungen der Arbeitswelt laufend auseinander zu setzen. Hierzu bedarf es des arbeitsvorbereitenden und arbeitsbegleitenden – prinzipiell lebenslangen – Lernens. Erst im Rahmen dieses Lernprozesses und als dessen Zentrum kann die Arbeitslehre in der Sekundarstufe I eine neue Überzeugungskraft erhalten und ihren Stellenwert in Schule und Hochschule sowie ihr Image in der Öffentlichkeit verbessern. Sie hätte einen festen Standort im Bildungssystem und könnte nicht mehr – wie die 'freischwebende' Arbeitslehre gegenwärtig – beliebig auf bestimmte Schulformen und Jahrgänge beschränkt und durch Stellenabbau ausgebeutet werden.

Als *zweite Grundeinsicht* muss bei der Reform beachtet werden, dass die Zukunft der Arbeitslehre vor allem von der *Forschung und Lehrerbildung* abhängt. Fundierte Forschungserkenntnisse und gut ausgebildete Lehrkräfte sind unverzichtbare Voraussetzungen eines qualifizierten Unterrichts über die Arbeitswelt. Entsprechend sind *verstärkte Investitionen im Bereich der universitären Arbeitslehre* notwendig. Wenn Arbeitslehre an den Universitäten Gießen und Kassel noch eine Perspektive haben soll, müssen Forschung und Lehre durch kompetente, in Arbeitslehre ausgewiesene Hochschullehrer sowie durch weiteres (wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches) Personal sichergestellt werden.

Mit diesen Anmerkungen zu notwendigen Reformmaßnahmen ist angedeutet, dass in der hessischen Arbeitslehrepolitik neu angefangen werden muss. Nicht Abbau, sondern Ausbau und Weiterentwicklung müssen die Leitlinie sein. Dies ist keine Kleinigkeit und deshalb bedarf es der Bündelung der vorhandenen Kräfte: Notwendig sind strategische Allianzen von Politik, Schulen, Gewerkschaften und Arbeitgebern. Zuallererst ist eine neue Diskussion über arbeitsorientierte Bildung notwendig. Ich hoffe, dass sie mit diesem Workshop eingeleitet wird.

*Prof. Dr. Heinz Dederich hat bis 2004 an der Universität Kassel das Fachgebiet Pädagogik der Arbeitswelt vertreten. Bei diesem Text handelt es sich um einen Vortrag, der am 2. Mai 2007 auf dem „Workshop zur Arbeitslehre“ in Frankfurt gehalten wurde.*

Günter Reuel:

## ***Die Weiterentwicklung der Arbeitslehre hängt von akademischen Lehrern für Arbeitslehre ab***

### ***Das Elend der Lehrerbildung als Ursache für das PISA-Debakel***

Im allgemeinen lernt ein Lehrer während seiner Ausbildung Wissensbestände, die eine universitäre Disziplin angehäuft hat. Bildende Kunst, Musik und Sport sind natürlich nicht wissenschaftsdominiert, aber auch sie haben „Leitbilder“ etwa den Konzertmusiker, den „Freien“ Künstler oder den Sportprofi.

Der Lehreranwärter lernt außerdem noch ein pädagogisches Regelwerk, gemeinhin „Didaktik“ genannt. Diese beiden Lehrangebote sind quantitativ nicht ausgewogen, bei der Fachwissenschaft liegt die Priorität. Neuerdings wird um mehr Didaktikanteile gefeilscht. Die späte Einsicht findet Anhänger, wonach das viele Wissen wenig nützt, wenn es nicht in die Köpfe der Schüler gelangt. Aber selbst bei einer mehr paritätischen Verteilung bleibt ein Problem ungelöst: Wie gelingt es Fachwissenschaft und Fachdidaktik dauerhaft und intelligent zu verzahnen? Wissenschaft für Lehrer darf nur noch „pädagogisiert“ auftreten, und Didaktik zeigt auf, wie sorgfältig ausgewählte Fachkompetenz lehrbar wird.

Einen solchen „Modernen Qualifizierungsprozess für Lehrer“ können wir noch nicht überall erkennen, obschon er für die Zukunft der Schule wichtiger ist als die verbreitete Kompetenz- und Standardrhetorik. Für die Arbeitslehre ist die Lösung des Fachwissenschaftler-Problems überlebenswichtig.

### ***Das Schisma ist rund ein viertel Jahrhundert alt***

In den alten Pädagogischen Hochschulen waren die Lehrenden oft ehemalige Schulmänner/frauen, die zum Professor avanciert waren. Was sie vermittelten, hatte zwar eine gewisse Praxisnähe, aber nicht immer den wünschenswerten Durchblick. Seit Anfang der 1980er Jahre gingen die meisten PHs in den Universitäten auf und es kletterte eine neue Generation von Hochschullehrern auf die Katheder: Fachwissenschaftler, die es manchmal als Minderreputation empfinden, n u r Lehrer auszubilden. Selbst unter den „neuen“ Didaktikern gibt es welche ohne Schulerfahrung. Verallgemeinernd kann man aber sagen, dass ein Fachdidaktiker, etwa im Lehramtsstudiengang Mathematik oder Deutsch, einiges von der mathematischen Wissenschaft verstehen muss bzw. von Germanistik. Umgekehrt sind Fachwissenschaftler mitunter gänzlich unbeleckt von schulischen Fragestellungen, ja, sie kokettieren sogar mit einer Schulabstinenz, weil angeblich die reine Lehre vom Nützlichkeitsdenken nur korrumpiert werden kann.

Wer in dem bisher Gesagten ein Plädoyer für die Rückkehr zur PH wittert, liegt falsch. Lehrerbildung kann gar nicht qualifiziert genug sein, sie gehört an die Universität aber sie darf nicht in einem dualen System verkommen.

### ***Das ungelöste Problem der Arbeitslehre***

Arbeitslehre unterscheidet sich von allen anderen Lehramtsstudiengängen durch die Tatsache, dass es keine Wissenschaft von der Arbeitslehre gibt, ergo gibt es keine Fachwissenschaftler Arbeitslehre. Anknüpfend an die Quellfächer der Arbeitslehre wurden Fachwissenschaftlerstellen mit einem Techniker, mit einem Wirtschaftswissenschaftler und mit einem Haushaltswissenschaftler besetzt. Die Hoffnung, dass diese ein Arbeitslehreteam bilden mögen, erfüllte sich nie. Erschwerend kommt hinzu, dass das Interesse für die Anwendung des Fachwissens im Raum Schule wenig ausgeprägt war.

Die Folgen dieser Entwicklung sind aus der Sicht des gewollten Integrationsfaches deprimierend: Die Absolventen des Studienganges waren immer nur teilqualifiziert, solange sie eine der Fachwissenschaften zum Schwerpunkt wählen konnten. In einigen Bundesländern erodierte der Integrationsgedanke Arbeitslehre immer stärker, was zur Namensänderung führte. Die einzelnen Fachwissenschaften entwickelten rückwärtsgewandt wieder separatistische Tendenzen.

### ***Wie könnte eine Lösung dieses Problems aussehen?***

Die optimistische Antwort lautet: Wenn man Glück hat, wird die Fachwissenschaftlerstelle mit einem Breitenhuber besetzt, der zudem noch Interesse an Schule zeigt. So etwas gibt es, allerdings muss man u. U. lange warten. Die etwas saloppe Einteilung in Breitenhuber und Tiefenhuber besagt ja nicht anderes, als dass einige „Fachleute“ breit und grenzüberschreitend interessiert sind, andere von immer weniger immer mehr wissen wollen. Letztere sind für die Arbeitslehre, wie man sich denken kann, völlig ungeeignet.

Eine gar nicht so utopische Möglichkeit besteht darin, eine Arbeitslehre-Wissenschaft zu generieren. Würde diese akademische Weihen erhalten, ist es nur noch eine Frage der Zeit, dass Nachwuchs für Fachwissenschaftlerstellen aus einer genuinen Arbeitslehretradition heran reift. Das Schulfach Arbeitslehre muss mindestens ein Dutzend Disziplinen beachten. Um nur einige zu nennen: Allgemeine Technologie, Ökonomie, Ökologie, Architektur, Industriedesign, Arbeitswissenschaft, Lebensmittelwissenschaft, Informatik, Berufssoziologie usw.

Wenn ein Student bei diesen „Fachwissenschaften“ hospitieren müsste, wäre sein Studium 30 Semester lang und die Konfusion wäre komplett. Deshalb ist es eine honorige wissenschaftliche Leistung, aus allen diesen Disziplinen jene Wissensbestände heraus zu lösen, die für ein Arbeitsleben heute erhebliche Relevanz haben. Wegen der Dynamik des Arbeitslebens ist diese eklektische Spürarbeit eine permanente Aufgabe.

Wenn eine wissenschaftliche Tätigkeit immer die beiden Dimensionen Forschung und Lehre haben sollte, ist der *Forschungsrahmen* mit dem begründeten Kompilieren von lebensbedeutsamen Wissensbeständen für ein zeitgemäßes Schulfach abgesteckt. Wenn jetzt einer zu bedenken gibt, dies sei nicht Fachwissenschaft, sondern Didaktik, hat er nicht ganz Unrecht. Auf alle Fälle ist es eine durch und durch didaktifizierte Fachwissenschaft. Für eine Fachdidaktik bleibt immer noch genug zu tun: Angeleitete Unterrichtsversuche vom Beginn des Studiums an, die Betreuung von Schulpartnerschaften. Wirksamkeitsforschung, was handwerklich praktische Tätigkeit der Schüler angeht, ist längst überfällig. Wahrscheinlich haben wir es hier mit einem riesigen Potenzial unausgeschöpfter Hirnstimulation zu tun.

Ein Integrationsfach Arbeitslehre in der Schule kränkelt solange wie es keine akademischen Lehrer dafür gibt. Der Teufelskreis besteht darin, dass wir keine ausbilden, weil es keine Ausbilder gibt.

## *Neue Mitglieder u.a.*

### **Die GATWU konnte an neuen Mitgliedern begrüßen:**

- Herrn Dr. Helmut Meschenmoser (Berlin)
- Frau Mitja Bleil (Berlin)
- Herrn Dr. Rüdiger Schnause (Kassel)
- Frau Dr. Bettina Siecke (Gießen)
- Herrn Clemens Stromeyer (Berlin)

Sieben Personen erklärten ihren Austritt: Herr Patrunke (Berlin), Frau Funck (Bremen), Frau Rabens (Bremen), Herr Voigt (Berlin), Herr Kochan (Berlin) Herr Zoschke (Leer) und Herr Rapp (Landau).

Die Anzahl der GATWU-Mitglieder zum 1.6.2007: **270**.

### **Neue Adresse? Neue Bankverbindung? Neue E-Mail-Anschrift?**

Damit Sie alle Informationen von der GATWU möglichst reibungslos erhalten, teilen Sie uns bitte neue Adressen etc. mit. Sollten Sie mittlerweile über eine E-Mail-Adresse verfügen, mailen Sie mir diese bitte ebenfalls zu. Wer Mitteilungen, Anfragen und Anregungen für die GATWU hat, richte diese ebenfalls an die GATWU-Geschäftsführung, c/o Reinhold Hoge, Innstr. 45, 12045 Berlin oder „rhoge@gmx.de“.

## Landesverbände und Arbeitsgruppen

### **Berlin: Hinweis**

Die „Gesellschaft für Arbeitslehre in Berlin“ als Landesverband der GATWU gibt kontinuierlich das umfangreiche Mitteilungsblatt „Arbeitslehre - Journal“ heraus. Aktuelle Hinweise zur Arbeit im Landesverband gibt Manfred Triebe, vgl. unter "Anschriften Vorstand und Bundesausschuss der GATWU" in diesem Heft.

### **Brandenburg: Hinweis**

Aktuelle Hinweise zur Arbeit im Landesverband gibt Dr. Dieter Mette, vgl. unter "Anschriften Vorstand und Bundesausschuss der GATWU" in diesem Heft.

### **Bremen: Hinweis**

Aktuelle Hinweise zur Arbeit im Landesverband gibt Silke Mensen, vgl. unter "Anschriften Vorstand und Bundesausschuss der GATWU" in diesem Heft.

### **Hamburg: Hinweis**

Aktuelle Hinweise zur Arbeit im Landesverband gibt Albrecht Werner, vgl. unter "Anschriften Vorstand und Bundesausschuss der GATWU" in diesem Heft.

### **Hessen: Workshop zur Arbeitslehre (2.5.2007)**

Am 2. Mai 2007 veranstaltete die GEW Hessen in Verbindung mit der GATWU einen „Workshop zur Arbeitslehre“ in Frankfurt. Das Grundsatzreferat hielt Prof. Dr. Deding. Sein Vortrag ist in diesem GATWU - Forum unter der Rubrik „Allgemeine Beiträge“ abgedruckt.

Als Konsequenz aus den Ergebnissen dieses Workshops forderten Dr. Jörg Schudy (GATWU) und Christoph Baumann (GEW) von der hessischen Landesregierung:

- die Wiedereinführung des Fachs Arbeitslehre an Gymnasien,
- höhere Stundenanteile in Integrierten Gesamtschulen und Realschulen,
- die Einrichtung von Hochschullehrerstellen für das Fach Didaktik der Arbeitslehre an allen lehrerausbildenden hessischen Hochschulen und
- eine gezielte Lehrerfortbildung und Qualifikationsangebote für Lehrerinnen und Lehrer für den Bereich der arbeitsorientierten Bildung.

Presseinfo GEW-Hessen

### **Allgemeiner Hinweis:**

Unter dem Namen „Marburger Sammlung Arbeitslehre“ ist eine CD-ROM erschienen, die eine Fülle von Informationen zur Arbeitslehre enthält. Zu finden ist hier

1. eine annotierte Literaturliste von ca. 350 Titeln zur AL,
2. eine Diskussionszusammenfassung zu den Bildungsstandards,
3. die letzten 14 Hefte des GATWU-Forum (2000 bis 2007),
4. eine Synopse wie sich die Arbeitslehre bzw. das Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern im Jahr 2007 präsentiert,
5. der Informationsdienst AWA von 2001 bis 2007 mit allen bisher erschienenen Heften zu den Themen Berufswahl, Euro, Betriebspraktikum, Betriebserkundung, Wirtschaft, Schülerbetriebe, Projekte, Projektprüfung, Neue Medien, Außerschulische Lernorte und E-Commerce,
6. der Informationsdienst Arbeitslehre von 1995 bis 2000 zu den Themen Praktikum, Videofilme, Ökologie, Elektronische Medien, Europa, Konsum und Arbeitswelt,
7. verschiedene Infos zur AL in Hessen (Lehrpläne, Berufswahl, Hinweise im Amtsblatt bis 2007, Stundentafel, Umsetzung der AL in der Schule und
8. Nützliche Hinweise und Adressen zur AL.

Die CD-ROM ist zum Selbstkostenpreis von 5 € (einschl. Versand) erhältlich. Einfachste und schnellste Bezugsart: Der Bestellung liegt ein 5 €-Schein bei. Der Versand der CD-Rom erfolgt mit einer Quittung.

Adresse: GATWU - Forum, c/o Dr. Wulfers, In der Wann 15a, 35037 Marburg.

### ***Rheinland-Pfalz: Hinweis***

Aktuelle Hinweise zur Arbeit im Landesverband gibt Bernd Rapp als Landesvorsitzender der Gesellschaft für Arbeitslehre Rheinland-Pfalz, vgl. unter "Anschriften Vorstand und Bundesausschuss der GATWU" in diesem Heft.

### ***AG Grundschule und Technik***

Aktuelle Hinweise zur Arbeit der AG Grundschule und Technik gibt Prof. Dr. D. Plickat, vgl. unter "Anschriften Vorstand und Bundesausschuss der GATWU" in diesem Heft.

## Aktuelle Informationen

### *Entwicklung der Finanzkompetenz im Unterrichtsfach Arbeitslehre*

Das Problem einer wachsenden und sich gleichzeitig verjüngenden Armut erregt zunehmend das Interesse der Öffentlichkeit und Forschung. In den Presseberichten häufen sich Schlagzeilen wie „Armut in der Bundesrepublik“ oder „Minderjährige in den Miesen“.

Das Alarmierende an der Überschuldungssituation ist nicht nur die Anzahl der Ver- und Überschuldeten, sondern dass die Betroffenen immer jünger werden. Sogar Jugendliche sind von Schulden betroffen. Die ehemalige Familienministerin Renate Schmidt verweist daher auf den dringenden Handlungsbedarf: „Überschuldete und ihre Familien dürfen nicht auf ewig in der Schuldenfalle stecken bleiben, sie brauchen einen Weg zurück ins normale Leben. Am besten ist es, wenn es gar nicht erst zu Überschuldung kommt; deshalb ist Aufklärung und Beratung so wichtig. Vor allem aber muss die finanzielle Allgemeinbildung zu einem selbstverständlichen Teil im Schulunterricht werden: schon die Kinder müssen lernen mit Geld umzugehen – wenn das zu Hause nicht geht, müssen sie die Chance haben, es in der Schule zu lernen. Nur wer weiß, was er sich leisten kann und was nicht, kann mit seinem Geld richtig haushalten.“ Die Notwendigkeit einer finanziellen Allgemeinbildung in Gesellschaft und Schule ist demnach offenkundig. Ach wenn der überwiegende Teil der Jugendlichen nicht verschuldet ist, bedeutet das nicht, dass sie über ein gutes Finanzwissen verfügen.

Die Forderungen, dass Kinder und Jugendliche in der Schule im kompetenten Umgang mit ihren Finanzen geschult werden, sind

nicht neu. Im Zusammenhang mit der Entwicklung des Faches Arbeitslehre sind bereits entsprechende Unterrichtsmaterialien entstanden. Allerdings haben sich die Forderungen zu Zielen und Inhalten einer finanziellen Allgemeinbildung durch den Wandel in den gesellschaftlichen Strukturen verändert. Die wichtigsten Inhalte und Ziele einer finanziellen Allgemeinbildung sind: Finanzdienstleistungen, Handlungskompetenz, Umgang mit Geld, ökonomische Bildung, Versicherungen, Finanzmanagement, private Vorsorge, Schuldenprävention, Verbraucherschutz, nachhaltiger Konsum, Verbraucherverhalten, Konsumverhalten und Haushaltsführungskompetenzen.

Es gibt eine Vielzahl von Konzepten zur finanziellen Allgemeinbildung, die diese Inhalte und Ziele verfolgen. Einige dieser Konzepte habe ich in meiner Examensarbeit untersucht, von denen ich im Folgenden drei vorstellen möchte.

Die Bundesregierung hat innerhalb ihres Armutspräventionsprogramms die „Unterrichtshilfe Finanzkompetenz“<sup>26</sup> entwickelt. Dieses Onlineangebot richtet sich an Schüler der Sekundarstufe I und II, inklusive Berufsschüler. Es umfasst sieben Module, die sich auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen beziehen und die häufigsten Einstieg in die Verschuldung darstellen: u. a. Finanzen im Griff, Führerschein und Auto, die eigene Wohnung bis hin zur Vorsorge für den Ruhestand. Die Lernmodule gliedern sich jeweils in die Unterrichtsphasen Einstieg, Problematisierung und Umsetzung, in denen die Schüler die Möglichkeit erhalten, selbst Ansätze zu entwickeln, über den Umgang mit Geld zu reflektieren, sich auszutauschen

---

<sup>26</sup> [www.unterrichtshilfe-finanzkompetenz.de](http://www.unterrichtshilfe-finanzkompetenz.de)



und Handlungsalternativen zu entwickeln. Die Unterrichtshilfe-Finanzkompetenz ist sehr ansprechend gestaltet und enthält neben Literaturhinweisen viele Materialien für Lehrer und Schüler.

Die Berliner Schuldner- und Insolvenzberatung e.V. hat Projekte zur Schuldenprävention bei Jugendlichen im Alter von 15 - 20 Jahren entwickelt. Die Materialien sollen keine Konsumerziehung darstellen, sondern die Jugendlichen mit Kompetenzen für den Alltag ausstatten. Dazu zählt insbesondere der Umgang mit Mobiltelefonen sowie die Haushalts- und Budgetplanung. Das Haushaltsplanspiel „Was was kostet“ handelt von der Comicfigur Andy, die von zu Hause auszieht und mit den Kosten des Selbständigseins konfrontiert wird. Die Schüler sollen versuchen die Ausgaben von Andy für Haushalt und Freizeit einzuschätzen. Sie tragen die Werte in eine Liste und vergleichen ihre Werte mit den tatsächlichen Ausgaben. Nach einem zweiwöchigen Abstand, der den Schülern Gespräche mit den Eltern über das Thema ermöglichen soll, werden die Erfahrungen und Fragen der Schüler aufgegriffen. Das Spiel eignet sich sehr gut für den Einsatz im Unterricht, da es einfach einzusetzen ist und die Schüler zu einem motivierten Arbeiten anregt.

Das Medienpaket „safety1“<sup>27</sup> zur sozialen und privaten Vorsorge stammt von der Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e. V. und dem Informationszentrum der deutschen Versicherer „Zukunft klipp + klar“. Es besteht aus einer Internetplattform, einem jährlich aktualisierten Schülermagazin sowie Lehrerhandreichungen. Das Angebot richtet sich an Schüler der achten Klasse bis zum Berufsstart. Es berücksichtigt die Tatsache, dass in Zukunft sich der Staat aus der sozialen Schutzfunktion zurückziehen wird und die Schüler bereits früh lernen, Eigenverantwortung zu übernehmen. Den Schülern werden Grundlagen und Strukturen der staatlichen und privaten Versicherungssysteme und

der Altersvorsorge vermittelt. Außerdem werden die Versicherungen als Arbeitgeber dargestellt. Das Angebot ist sehr jugendgerecht gestaltet und motiviert die Schüler zur Auseinandersetzung mit der Thematik. Kritisch anzumerken ist, dass die Literatur überwiegend vom GDV stammt, so dass die Objektivität der finanziellen Allgemeinbildung nicht gewährleistet ist.

Die Konzepte und die Forderungen von Politikern zeigen, dass ein Lernbedarf hinsichtlich des Umgangs mit Geld und Konsum festgestellt und anerkannt wurde. Ein Blick auf das deutsche Schulsystem zeigt jedoch, dass die finanzielle Allgemeinbildung bislang nicht den Stellenwert einnimmt, den sie aus bildungstheoretischen Erwägungen haben sollte.

In den Schulen überwiegen Projekte zur ökonomischen Bildung, Planspiele zur Unternehmensgründung oder Börsenspiele. Die einzelnen Maßnahmen an den Schulen sind wichtig; sie sind jedoch nicht ausreichend, um der Notwendigkeit einer finanziellen Allgemeinbildung gerecht zu werden. Bislang gibt es noch keine Einigung darüber, in welchem Rahmen die Inhalte an den Schulen unterrichtet werden sollen. In vielen Untersuchungen wird das Fach Arbeitslehre als Träger dieser geforderten Bildung nicht in den Blick genommen. Dabei bietet sich Arbeitslehre als das Schulfach an, in dem finanzielle Allgemeinbildung verankert werden kann. Ein Grundanliegen des Fachs ist die Vorbereitung der Schüler auf die Lebenswirklichkeit in Erwerbsleben sowie Privatleben. Zu den Problemen der Lebenswirklichkeit zählt insbesondere der Umgang mit den privaten Finanzen. Meiner Examensarbeit lag der Rahmenplan von 1999 zugrunde, daher sind die Ergebnisse der Untersuchung des Rahmenplans nicht mehr aktuell. Der neue Rahmenlehrplan beinhaltet Elemente der finanziellen Allgemeinbildung. Es wäre allerdings zu prüfen, inwieweit die geforderten Inhalte und Ziele umgesetzt worden sind.

Die finanzielle Allgemeinbildung stellt im Übrigen eine Chance für das Fach Arbeits-

---

<sup>27</sup> [www.safety1st.de](http://www.safety1st.de)

lehre dar. Die Lehrerausbildung im Fach Arbeitslehre umfasst bereits Inhalte dieser Bildung. Werden diese weiter optimiert, können Arbeitslehre-Lehrer zu höchst kompetenten Ansprechpartnern im Kollegium werden. Dies würde nicht nur die Finanzkompetenz der Schüler sichern, sondern auch das Fach Arbeitslehre als unverzichtbar erklären. Man beachte die aktuelle Diskussion um die Stundenreduzierung von Arbeitslehre an den Berliner Gesamtschulen.

Finanzielle Allgemeinbildung ist natürlich nicht nur auf Schule beschränkt, sondern als ein lebenslanger Prozess zu verstehen. Allerdings kann in der Schule ein nachhaltiges Fundament gelegt werden.

Birte Hendricks

## *Verloren im Dschungel*

Bei meiner letzten ausgedehnten Einkaufstour musste ich wie schon häufig zuvor die ungeheure Größe und Vielfalt des Warenangebots bestaunen. Ich bin einerseits der Meinung, dass es selbstverständlich angenehm und luxuriös ist, die größtmögliche Auswahl zu haben. Auf der anderen Seite muss ich jedoch zugeben, dass mich die Vielfalt, insbesondere der Kosmetikartikel schier umwarf. Unzählbare Massen von Produkten werden plakativ beworben, wodurch in wenigen Sekunden tausende unterschiedliche Eindrücke auf den Kunden einströmen. Der Kunde wird mit Angeboten geradezu überflutet, was meiner Meinung nach dazu führt, dass seine Wahrnehmung überfordert und gestört wird. In der Filiale einer Parfümerie auf der Frankfurter Einkaufsstraße Zeil besteht die Möglichkeit, sich auf mehreren Etagen durch Schminke, Körperpflegeprodukte, Parfums und Produkte rund ums Haar durch zu kämpfen, zu verirren und irgendwann frustriert das Feld zu räumen. Entweder man ist durch das bombastische Angebot völlig verunsichert, weiß nicht mehr, was man eigentlich wirklich benötigt und kaufen wollte und verlässt das Geschäft ohne jeglichen Einkauf. Oder man kauft mutig das, was am buntesten leuchtet und am verheißungsvollsten glitzert,

um später festzustellen, dass man dieses Produkt weder benötigt noch kaufen wollte. Man ist im Dschungel der nebenbei bemerkt unglaublich teuren Kosmetikartikel vom angepeilten Weg abgewichen und hat sich hoffnungslos verlaufen. Oder man lässt sich von einer der netten und hervorragend geschulten Verkäuferinnen beraten. Was aber häufig wesentlich frustrierender ist, als alleine auf Beutezug zu gehen, da die sympathischen Damen des öfteren doch recht aufdringlich sind und einen potentiellen Kunden nach der Beratung nur ungern ohne den Kauf eines hoffentlich teuren Artikels ziehen lassen. Die Folgen einer Beratung durch eine Verkäuferin sind somit meist unnötige Kosmetikartikel. Dieses Resultat kann tatsächlich nur durch außergewöhnliche Willensstärke und die Kraft der höflichen, aber bestimmten Ablehnung verhindert werden. Dennoch bietet ein solches Geschäft einem durchaus die Möglichkeit, dort einen oder mehrere Tage zu verweilen, was bei dem derzeitigen Sturmwetter möglicherweise recht verlockend sein kann. Man muss der Tatsache jedoch ins Auge blicken, dass das Durchforsten des Waren-Dschungels ein harter Kampf ist, so hart und Kräfte zehrend, dass vielleicht doch der Sturm und Regen vorgezogen werden sollten.

Brocke in FR 23.1.07

## *Sicherheit macht Schule*

Microsoft hat unter der Adresse „[www.sicherheit-macht-schule.de](http://www.sicherheit-macht-schule.de)“ ein neues Lehrer-Portal mit zahlreichen Unterrichtsideen für den Unterricht in der Sekundarstufe I zu den Themen Sicherheit im Internet und Schutz der Privatsphäre zur Verfügung gestellt. Mit dem Portal unterstützt Microsoft Schulen und Lehrer aktiv und praxisorientiert bei der Entwicklung und Förderung von IT-Sicherheitskompetenz in der Schule. Microsoft Deutschland will mit dem Portal ein verantwortungsbewusstes Verhalten bei Schülern der Sekundarstufe I in der Nutzung neuer Medien fördern. "Insbesondere junge Menschen benötigen entsprechendes Wissen,

um angemessen mit den neuen Medien umzugehen. Microsoft ist sich seiner Verantwortung bewusst, nicht nur im Bereich technischer Innovationen, sondern gerade auch bei der Sensibilisierung, Aufklärung und Motivation der Anwender. Mit dem neuen Portal ergänzen wir unser Engagement für Schulen zum Thema Sicherheit nun für die Altersgruppe der Sekundarstufe", sagt Achim Berg. Das Internet-Angebot "Sicherheit macht Schule" von Microsoft enthält vor allem Materialien für den praxisorientierten Einsatz im Unterricht. Sie eignen sich für unterschiedliche Fächer wie Medienkunde, Deutsch, Sozialkunde oder Mathematik. Die Unterrichtsreihen werden zusammen mit Praktikern aus der Pädagogik bereitgestellt, in der Schule erprobt und kontinuierlich weiterentwickelt. Damit deckt das Portal dringenden Bedarf für Schüler in der Sekundarstufe I, denn der frühzeitige Ausbau von Medienkompetenz fördert die Entwicklungschancen und Berufsaussichten der Jugendlichen. Die Themen sind pädagogisch an den Rahmenplänen der Bundesländer orientiert und die Lernziele auf die Umsetzung im Unterricht unterschiedlichster Fächer ausgerichtet. Das Portal bietet gleichzeitig interessierten Lehrkräften eine Plattform zum Erfahrungsaustausch über die wichtige Thematik der Erziehung zur Medienkompetenz.

Presse

## **Schulabgänger drehen Warteschleifen**

*Warteschleife statt Lehrstelle: 40 Prozent der Schulabgänger finden keinen regulären Ausbildungsplatz, sondern landen in Übergangsmaßnahmen.*

Während die Bundesagentur für Arbeit (BA) und Wirtschaftsverbände noch Anfang der Woche die Ausbildungslage in leuchtenden Farben schilderten, trübt eine neue Studie der Friedrich Ebert-Stiftung das Bild. Der Zustand des deutschen Berufsbildungssystems sei bedrohlich, konstatieren die Wissenschaftler Martin Baethge und Heike Sol-

ga von der Universität Göttingen. Die hochgelobte duale Ausbildung verliere rasant an Bedeutung, warnen die Forscher, die im Auftrag der SPD-nahen Stiftung die Ausbildungslage der Jugend untersucht haben. Schafften früher mehr als die Hälfte der Jugendlichen den Sprung in die duale Ausbildung mit Lehrstelle und Berufsschule, sind es laut Studie heute nur noch 43 Prozent. Gleichzeitig steigt der Anteil jener ausbildungswilligen Jugendlichen, die Warteschleifen in berufsvorbereitenden Maßnahmen drehen. 40 Prozent der Schulabgänger sind mittlerweile davon betroffen, weitere 17 Prozent landen in Schulberufssystemen. In Zahlen heißt das: Etwa eine halbe Million Jugendlicher werden in Ersatzmaßnahmen mit geringen beruflichen Perspektiven aufgefangen. Dies habe sowohl für den Arbeitsmarkt, dem ein Fachkräftemangel drohe, als auch für die Sozialstruktur bedenkliche Folgen, warnen die Autoren der Studie. Während die BA und die Arbeitgeber ein Plus von fünf Prozent bei den Ausbildungsverträgen als Erfolg verbuchen, sehen die Gewerkschaften nach wie vor eine große Lücke zwischen Angebot und Nachfrage. Das Dilemma ist jedes Jahr dasselbe: Die in schulischen Maßnahmen "geparkten" Jugendlichen entlasten zunächst die Lehrstellenstatistik, doch anschließend drängen noch mehr Bewerber auf den Arbeitsmarkt. Warteschleifen drehen vor allem Jugendliche mit Hauptschulabschluss und Schulabbrecher. Nicht einmal mehr ein Fünftel der Ausbildungsanfänger ohne und nur noch zwei Fünftel mit Hauptschulabschluss landen laut Studie im dualen Ausbildungssystem. Aber auch Jugendlichen mit Realschulabschluss fällt es zunehmend schwerer, eine Lehrstelle zu finden. Dramatisch verschlechtert hat sich nach der Analyse der Bildungsexperten die Lage der ausländischen Jugendlichen. Ihr Anteil an den Auszubildenden im dualen System lag 2005 bei nur vier Prozent. Die Zahlen belegen zudem einen Trend im deutschen Bildungssystem, den die Göttinger Forscher "das Elend der jungen Männer" nennen: Weil sie im Durchschnitt deutlich schlechtere allgemein bildende Schulabschlüsse haben als Mädchen, fällt ihnen der Übergang in den Beruf

besonders schwer. Während im Jahr 2004 rund 42 Prozent der jungen Frauen in Übergangsmaßnahmen landeten, waren es bei den Männern 58 Prozent. Um die Ausbildungsmisere zu beheben, fordert das Netzwerk Bildung der Ebert-Stiftung eine Reform von Schule und Berufsausbildung. Die Schulabrecherquote müsse halbiert und der Real schulabschluss zum "Durchschnittsbildungsniveau" für die Berufsausbildung werden. Die rund acht Milliarden Euro, die jährlich für das Übergangssystem ausgegeben würden, seien dort besser investiert.

Irle in FR vom 2.2.07

## *Moment mal! (Gute Arbeit)*

Was ist gute Arbeit? Dieser Frage aus der Sicht von Erwerbstätigen ist eine Gruppe von Forscherinnen und Forschern Ende 2004 nachgegangen. Nun hat das Internationale Institut für empirische Sozialökonomie die Antworten veröffentlicht. Sie bieten einen repräsentativen Aufschluss über die gewünschte und tatsächliche Arbeitssituation in Deutschland.

"Gute Arbeit" ist für abhängig Beschäftigte mit einem festen, verlässlichen Einkommen und einem sicheren, unbefristeten Arbeitsplatz verbunden. Arbeit soll stolz machen, abwechslungsreich sein und als sinnvoll empfunden werden. Ganz wichtig ist, dass der Vorgesetzte die Beschäftigten in erster Linie als Menschen und nicht als bloße Arbeitskraft achtet, dass diese nicht in ein Leistungsrennen gejagt werden, sondern kollegial kooperieren. Arbeits- und Gesundheitsschutz spielt eine ebenso große Rolle wie die Möglichkeit, Arbeitsmenge und Arbeitstempo zu beeinflussen und bei der Arbeitsplatzgestaltung ein Mitspracherecht zu haben. Die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wünschen, dass sie ihre Fähigkeiten weiterentwickeln und verantwortungsvolle Aufgaben übernehmen. Von ihren unmittelbaren Vorgesetzten erwarten sie, dass sie für eine gute Arbeitsplanung sorgen, bei der fachlichen

und beruflichen Entwicklung helfen, Verständnis für individuelle Probleme aufbringen sowie anerkennende Worte finden und konstruktive Kritik üben.

Die abhängig Beschäftigten nennen auch die positiven Erfahrungen ihrer Arbeitswelt. Mit Abstand an erster Stelle stehen die Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen, die Anerkennung und konstruktive Kritik, das gute soziale Arbeitsklima. An zweiter Stelle folgt das Empfinden, ihre Arbeit sei sinnvoll, deren Güte könne am Arbeitsergebnis abgelesen werden. Positiv bestätigend wirkt die soziale und fachliche Unterstützung durch Vorgesetzte. Allerdings genießt nur eine Minderheit das Privileg, abwechslungsreich zu arbeiten, die Arbeitsgestaltung kreativ zu beeinflussen, die eigenen Kompetenzen zu entwickeln und sich betrieblich weiterzubilden.

Unter den subjektiven Belastungen auf der Gegenseite steht das unzureichende Einkommen im Brennpunkt. 16 Prozent der Vollzeitbeschäftigten beziehen ein Bruttomonatseinkommen von weniger als 1500 Euro, knapp ein Drittel der Teilzeitbeschäftigten erhält ein Einkommen von weniger als 400 Euro. Bedrückend ist die Unsicherheit, den Arbeitsplatz zu verlieren und keine gleichwertige Stelle zu finden. Schwer belastend sind körperlich oder extrem einseitig beanspruchende Arbeiten etwa am Bildschirm, aber auch komplexe Anforderungen, wenn mehrere Arbeiten gleichzeitig erledigt werden sollen, oder wenn hohe Dauerkonzentration oder eine Arbeit mit geringer Fehlertoleranz verlangt wird.

Was folgt aus dem überraschenden Ergebnis der Studie, dass nur drei Prozent der abhängig Beschäftigten ihre Arbeitssituation insgesamt als gut einschätzen? Dass zahlreiche Arbeitssoziologen Modelle konstruieren und nicht die real existierenden Arbeitswelt beschreiben. Dass nicht die gut ausgebildeten und mit demokratischen Lebensformen vertrauten Belegschaften die Betriebsorganisation bestimmen. Und dass bei der Aufklärung von Führungskräften, die den Beitrag des Arbeitsvermögens zur unternehmeri-

schen Wertschöpfung herausstellt, heiße Luft verstrahlt wird.

Vor allem jedoch erzeugt die Studie einen Zustand der Nüchternheit: Gute Arbeit bleibt eine fromme Träumerei, solange bürgerliche Eliten den Tarifvertrag, nämlich die Verhandlungsmacht abhängig Beschäftigter auf gleicher Augenhöhe mit den Kapitaleignern, schlecht reden. Und so lange die Regierenden den Sozialstaat, der eine Schranke gegen die Vermarktung menschlicher Arbeit errichtet, mutwillig oder fahrlässig verformen oder gar sprengen.

Hengsbach in FR vom 10.2.07

## ***Kurzhinweise und Internetadressen***

### **Bremer Know-how jetzt auch an russischen Universitäten**

Wann ist Hochschullehre „gut“? Wo und wie kann man Lehre „verbessern“? Und wann gilt die erworbene Ausbildung als hochwertig? Die Maßstäbe zur Bewertung von Lehre sind meist subjektiv. Es gibt aber auch objektive Ansätze, mit deren Hilfe sich Ansatzpunkte für eine Sicherung oder Optimierung von Qualität entwickeln lässt. Russische Universitäten sind zur Zeit auf der Suche nach neuen Lehr- und Qualitätskonzepten. Im vergangenen Jahr haben die Universität Bremen und die Akademie für die Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals in der russischen Föderation (Moskau) dazu einen Kooperationsvertrag abgeschlossen. Als Auftakt dieses Abkommens fand Mitte 2007 in der Universität Bremen die Tagung „Qualitätssicherung in der Hochschullehre am Beispiel der Lehreraus-, fort- und Weiterbildung“, statt. Veranstalter ist das Institut für arbeitsorientierte Bildung (iaab) im Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Die russischen Kooperationspartner wollen gemeinsam mit deutschen Kolleginnen und Kollegen neue Konzepte für Lehr- und Schulbücher entwickeln und mit russischen Verlagen umsetzen. Darüber hinaus werden mehrere Kongresse, Workshops und Seminare jeweils in Russland und Deutschland veranstaltet. Weitere Diskussionsthemen der Kooperation sind etwa der Bologna-Prozess, die zunehmende Ökonomisierung des Bildungsbereichs, die Rolle von Migranten im Bildungsbereich und die Strategien zur Qualitätsentwicklung in pädagogischen Prozessen. Interessierte Studierende und Doktoranden sind herzlich eingeladen an der Tagung teil zu nehmen. Die Kooperation wird im Rahmen eines auf drei Jahre ausgelegten Arbeitsprogramms auch vom DAAD finanziert. Weitere Informationen: Institut für

arbeitsorientierte Bildung (iaab); Prof. Dr. Klaus Jürgen Bönkost (Sprecher); Tel. 0421-218-7302 oder E-Mail: „boenkost@uni-bremen.de“.

### **Neue IAB-Studie zum Berufseinstieg**

Nicht nur für bildungsschwache Jugendliche ist es eng geworden, sondern auch Jugendliche mit mittlerem Bildungsabschluss haben heute Probleme, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden, zeigt eine Studie des „Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)“. Selbst denjenigen, die eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können, droht demnach die Arbeitslosigkeit. Das Ergebnis sei ein Verdrängungswettbewerb, der sich verschärfend auf die ohnehin schon seit Jahren schwierige Situation der leistungsschwächeren Bewerberinnen und Bewerber auswirke, so IAB Arbeitsmarktforscher Hans Dietrich. Die IAB-Studie weist darauf hin, dass die Probleme am Ausbildungsstellenmarkt zu einer wachsenden Zahl sogenannter „Altbewerber“ führen. Lediglich ein gutes Drittel der bei der Bundesagentur für Arbeit registrierten Bewerberinnen und Bewerber hat unmittelbar im Vermittlungsjahr eine allgemein bildende Schule verlassen. Vor zehn Jahren galt dies noch für rund die Hälfte. Die IAB-Studie finden Sie zum Download unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2007/kb0207.pdf>

SWA\_News vom 26.3.07

### **Von der Uni ins Praktikum**

Hochschulabsolventen machen nach ihrem Examen immer häufiger Praktika, anstatt einer regulären Berufstätigkeit nachzugehen. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der Freien Universität Berlin (FU), die vom Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und der Hans-Böckler-Stiftung in Auftrag gegeben wurde. Danach müssen sich 40 Prozent nach ihrem Abschluss als Hospitanten und Praktikanten durchschlagen, die Hälfte ohne Bezahlung. Besonders Frauen sind davon betroffen. 44 Prozent aller Absolventinnen machen nach dem Examen ein oder mehrere Praktika, bei den Männern sind es 23 Prozent. Für die Studie haben die FU-Forscher Dieter Grünh und Heidemarie Hecht Frauen und Männer befragt, die im Wintersemester 2002/2003 in Berlin und Nordrhein-Westfalen ihr Studium abgeschlossen haben. Zwar sei die Untersuchung nicht repräsentativ, räumten die Forscher ein. Sie könne jedoch auf breiter Datenbasis Aussagen darüber treffen, wie der Einstieg ins Berufsleben bei jungen Akademikern aussehe. Die Untersuchung widerspricht Kritikern, die in der *Generation Praktikum* nur ein Medienphänomen sehen. Stattdessen seien viele junge Leute in einer Phase der Familiengründung mit unsicheren und zeitlich befristeten Jobs konfrontiert, kritisierte die stellvertretende DGB-Vorsitzende Ingrid Sehrbrock. Die Studie zeigt aber, dass ein Hochschulabschluss immer noch das beste

Mittel gegen Arbeitslosigkeit ist. Dreieinhalb Jahre nach Studienabschluss sind 34 Prozent der Absolventen befristet beschäftigt, 39 Prozent haben einen unbefristeten Arbeitsvertrag in der Tasche, 16 Prozent sind Freiberufler. Nur vier Prozent sind arbeitslos.

Presse

### „Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen“

Obwohl die meisten Jugendlichen ihre Schulpflicht mit 15 oder 16 Jahren erfüllt haben, beträgt das Durchschnittsalter zu Beginn der Berufsausbildung fast 19 Jahre. Was geschieht in den Jahren zwischen dem Ende der Schulpflicht und dem Beginn der Ausbildung? Warum gelingt es fast 15 Prozent eines Altersjahrgangs nicht, eine Berufsbildung aufzunehmen bzw. erfolgreich zu beenden? Um zu anerkannten Abschlüssen und zu marktfähigen Qualifikationen zu gelangen, müssen Jugendliche mit Hauptschulbildung vor dem Beginn einer Berufsausbildung oft längere Abfolgen berufsvorbereitender Maßnahmen in Form von „Schnupperlehren“, Praktika und berufsschulischen Bildungsgängen absolvieren. Häufig müssen sie dabei wiederholt und unter unklaren Rahmenbedingungen Entscheidungen über nächste Schritte treffen. Dabei kann das Gelingen der beruflichen Integration durch Umwege, Abbrüche und Sackgassen gefährdet werden, wenn es Jugendlichen in einem unübersichtlichen System von Bildungsinstitutionen und -angeboten nicht gelingt, passende, an ihren Voraussetzungen, Zielen und Lebenslagen anknüpfende Anschlüsse zu finden. Wie Unterstützung gestaltet werden muss, unter welchen Rahmenbedingungen welche Methoden und Instrumente eingesetzt werden können, wie also Übergangsmanagement für benachteiligte Jugendliche diese Lotsenfunktion erfüllen kann, ist Gegenstand des im DJI-Verlag erschienenen Handbuchs „Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm Kompetenzagenturen“. Weitere Informationen finden Sie unter: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=9>

SWA\_News vom 26.3.07

### Kids entdecken die Welt

Wie leben Kinder, jedenfalls die meisten, in Indien? Warum können viele Jugendliche in Ruanda nicht zur Schule gehen? Wovon träumen Straßenkinder in Costa Rica? Antworten auf Fragen dieser Art finden Kinder und Jugendliche jetzt auf der Internetseite „www.global-gang.de“, dem Internetportal von „Brot für die Welt“. Zusätzlich werden auf dieser Website auch schwierige Themen aus der Entwicklungspolitik altersgerecht dargestellt – anschaulich, reich bebildert und aus der Sicht von Gleichaltrigen aus den Entwicklungsländern. Dabei wird bewusst nicht mit dem

erhobenen Zeigefinger auf die Lage der Kinder in armen Ländern hingewiesen, sondern das Ziel der Darstellung ist immer, eine Brücke zur bekannten Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler zu schlagen.

### Verpflegung in der Schule

Die Schule wird vermehrt zur prägenden Institution für die Ernährungs- und Verbraucherbildung unserer Schülerinnen und Schüler. Die Organisation „Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft e.V.“ (gefördert durch das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) hat ihre Homepage („www.aid-macht-schule.de“) grundlegend überarbeitet. Vorgestellt werden praxisnahe Unterrichtsmaterialien, diese sind teilweise kostenlos zu erhalten, zum Thema Lebensmittel und Verbraucherschutz für Lehrkräfte, die keine Fachausbildung in Ernährung haben. Außerdem befinden sich auf der Homepage ausführliche Infos für eine professionelle Verpflegung in Ganztagschulen.

### „Bildungsstudie Deutschland 2007“

Nur zwölf Prozent der Personalchefs in Deutschland sind zufrieden mit der Berufsvorbereitung durch die Schule, so ein Ergebnis der „Bildungsstudie Deutschland 2007“, die im Auftrag des Nachrichtenmagazins „FOCUS“ und „Microsoft Deutschland“ durchgeführt wurde. Deutsche Manager vermissen demnach bei Schulabgängerinnen und Schulabgängern insbesondere eine gute Allgemeinbildung, wirtschaftliches Grundwissen und ausreichende Kenntnisse in Deutsch und Mathematik. Darüber hinaus bemängeln ein Viertel der Personalchefs das Fehlen sozialer Kompetenzen wie Verlässlichkeit, Selbstständigkeit und Hilfsbereitschaft. Hingegen stimmen nur neun Prozent der Lehrerinnen und Lehrer der Aussage zu, „Schule sollte vor allem berufsvorbereitendes Wissen vermitteln“. Bei den befragten Lehrkräften verstehen es rund 38 Prozent als vorrangige Aufgabe der Schule, den Schülerinnen und Schülern ein breites Allgemeinwissen zu vermitteln. Nur sechs Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer sind gleichzeitig der Auffassung, ihre Schule mache die Kinder fit für die weitere berufliche Ausbildung. Insgesamt wird die schulische Ausbildung der Kinder noch zu wenig als Gemeinschaftsaufgabe von Eltern und Lehrkräften begriffen. Die in der Studie befragten Eltern nehmen selbst nur in geringem Maß Einfluss auf die Schulausbildung ihrer Kinder. Zwar besuchen 70 Prozent der befragten Eltern regelmäßig Elternabende oder Elternsprechtage, doch nur wenige setzen auf einen kontinuierlichen Dialog mit der Schule. Die „Bildungsstudie Deutschland 2007“ hat zudem untersucht, wie das deutsche Schulsystem optimiert werden kann und den Befragten konkrete Verbesserungsvorschläge angeboten. An erster Stelle wünschen sich jeweils 92 Prozent der Eltern und Manager eine Fort-

bildungspflicht für Lehrerinnen und Lehrer. Bei den Lehrkräften liegt dieser Vorschlag hingegen erst an neunter Stelle. Ein einheitliches Schulsystem für ganz Deutschland könnte nach Ansicht von 86 Prozent der Eltern und 83 Prozent der Manager ebenfalls für eine Verbesserung sorgen. Die gesamte Studie finden Sie online unter:

<http://www.bildungsstudie-deutschland.de>

SWA\_News vom 26.3.07

### **Schule – und was dann?**

Die Berufswahl ist eine wichtige Weichenstellung für das ganze Leben und sie sollte deswegen fundiert überlegt sein. Eine hervorragend aufbereitete und gut lesbare Broschüre zur Berufswahlfindung stellt die Broschüre „Schule – und was dann?“ von der Industrie- und Handelskammer in Kassel dar, die jährlich überarbeitet und neu aufgelegt. Sie ist kostenlos zu beziehen über die IHK Kassel, Kurfürstenstr. 9, 34117 Kassel oder per E-Mail unter „bildung@kassel.ihk.de“.

### **Schulen mit besonderer Berufsorientierung**

In der kleineren Broschüre „Impulse. Berufsorientierung und Transfer“ (8 Seiten) werden im Heft 2 insgesamt vier Schulen mit besonderer Berufsorientierung vorgestellt. Beschrieben dabei werden eine Realschule, eine Oberschule und zwei Gesamtschulen. Interessant für die angestrebte Berufsorientierung an der eigenen Schule sind dabei die Hinweise auf die eingesetzten Kooperationsformen mit der Wirtschaft, die speziellen schulischen Hilfestellungen sowie die Einbindung der schulischen Lehrkräfte in diesen Prozess. Das Heft kann kostenlos unter der Internetadresse „<http://www.transverbund.de>“ heruntergeladen werden.

### **Die Wirtschaft erklären**

Arbeitgeber setzen bei potentiellen Auszubildenden zunehmend fundierte wirtschaftliche Kenntnisse voraus. In der Schule wird finanzökonomische Bildung jedoch nicht in einem eigenen Unterrichtsfach vermittelt. Um eventuelle Wissenslücken zu schließen und um Interesse für wirtschaftliche Themen bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften zu wecken, bietet das Magazin „Focus Money“ einen neuen, monatlichen Newsletter an. Unter dem Namen „Wir erklären Wirtschaft“ erhalten Interessierte den 8–10seitigen Newsletter ab sofort monatlich zugesandt. Gleichzeitig steht er auch als PDF-Dokument zum Download zur Verfügung. Für eine mögliche Anwendung im Unterricht wird der Newslettertext zudem vom medienpädagogischen Institut „Promedia“ didaktisch aufbereitet. Die Anmeldung für den Newsletter sowie

die bisherigen Newsletter zum Download finden Sie unter: <http://www.focus.de/wirtschaftsunterricht>

SWA\_News vom 26.3.07

### **Daten zur Weltbevölkerung**

Ständig aktualisierte und für die eigene Unterrichtsdurchführung aufbereitete Daten zur Entwicklung der Weltbevölkerung gibt die „Deutsche Stiftung Weltbevölkerung“ heraus. Dabei werden soziale und demografische Daten zu über 180 Ländern und Regionen der Welt anschaulich dargestellt: von den aktuellen Bevölkerungszahlen, der Geburtenrate, der Lebenserwartung, der Zahl der HIV-Infizierten bis hin zu Bevölkerungsprojektionen für die nächsten 50 Jahre. Neu aufgenommen wurden die zwei Indikatoren über Armut und den Trinkwasserzugang in der Stadt und in ländlichen Gebieten. Diese Daten und weitere Informationen sind unter der Internetadresse „<http://www.weltbevoelkerung.de>“ zu erhalten.

### **Schule und Gesundheit**

Auf dem neu gestalteten Portal von „Schule & Gesundheit“ gibt es eine Fülle von interessanten wie unterrichtlich zu verwendenden Informationen zum Thema Gesundheit. Wer somit etwas zur gesunden Pausenverpflegung“, zum leisen Klassenzimmer, zur rauchfreien Schule oder zum gesunden Kochen sucht, der wird unter der Internetadresse „[www.schuleundgesundheit.hessen.de](http://www.schuleundgesundheit.hessen.de)“ fündig.

### **Paten für Ausbildung**

Noch immer sind HauptschülerInnen überproportional stark von Jugendarbeitslosigkeit betroffen. Damit möchte sich die Stadt Sankt Augustin nicht abfinden und hat das Kooperationsprojekt „Paten für Ausbildung“ gestartet. Dabei helfen berufserfahrene Patinnen und Paten ausbildungsfähige und ausbildungswillige gezielt Ausbildungsplätze zu finden und nutzen dafür ein professionelles Netzwerk aus Akteuren der Schule, der Wirtschaft und der Stadtverwaltung. Eine informative Broschüre und ein umfangreicher Pressespiegel erläutern detailliert das Projekt, so dass eine Übertragung auf die eigene Region möglich ist. Weitere Hinweise auf der Homepage „[www.sankt-augustin.de](http://www.sankt-augustin.de)“.

### **Hoch im Kurs: Formen der Geldanlage**

Die gemeinnützige Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung und der Bundesinvestmentverband haben gemeinsam das Unterrichtsmaterial „Hoch im Kurs – Vermögensaufbau, Kapitalmarkt und Investmentfonds“ entwickelt. In dieser Broschüre werden verschiedene Formen der Geldanlage vergleichend und im Kontext des Wirtschaftsgeschehens vorgestellt. Weitere Themenschwerpunkte sind: Vermögensaufbau, Kapitalmarkt und Geldanlageformen. Das Mate-

rialpaket, bestehend aus einem Schülermagazin (24 Seiten, DIN A4) und einer Lehrerbrochüre (16 Seiten, DIN A5) eignet sich für einen Unterrichtseinsatz in den Fächern Politik, Wirtschaft oder Sozialkunde. Es kann kostenlos, auch im Klassensatz, über den Universum Verlag unter der Internetadresse „vertrieb@universum.de“ bezogen werden.

### Trainieren für den Ausbildungsplatz

Das Bestehen eines Einstellungstests als Voraussetzung für einen Ausbildungsplatz – für viele Jugendliche ist dieser Gedanke ein Graus. Prüfungssängste kommen auf. Die Gefahr der Resignation ist groß. Andere Jugendliche nehmen den Einstellungstest eher auf die leichte Schulter, unterschätzen die Aufgaben und sind am Ende überrascht, nicht zu den Favoriten unter den Ausbildungsplatzbewerberinnen oder -bewerbern zu zählen. Als Instrument für die Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber werden Einstellungstests auch bei kleinen und mittleren Betrieben immer beliebter. Ob diese Hürde unüberwindlich ist oder von den Jugendlichen durchaus gemeistert werden kann, hängt u. a. von der Vorbereitung auf einen solchen Test ab. Ein Trainingsplan für die Vorbereitung auf Einstellungstests soll Jugendlichen deshalb helfen, sich für den gewünschten Ausbildungsplatz zu qualifizieren. Der „Westdeutsche Handwerkskammertag (WHKT)“ hat zu diesem Zweck zwei Checklisten entwickelt: „Mein Trainingsplan zum Einstellungstest“ und „Was beachte ich in der Testsituation?“. Interessierte können die Checklisten kostenlos als PDF-Datei bei Frau Carmen Pingler ([carmen.pingler@handwerk-nrw.de](mailto:carmen.pingler@handwerk-nrw.de)) vom Westdeutschen Handwerkskammertag anfordern.

SWA\_News vom 26.3.07

### Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessern

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben deutlich schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Nur 42 Prozent aller ausländischen Jugendlichen, die 2006 den Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung geäußert haben, fanden tatsächlich einen Ausbildungsplatz. Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren es rund 54 Prozent. Dies sind die Ergebnisse einer aktuellen Schulabgängerbefragung des „Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)“. Fast jede/r vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund (23,2 Prozent) besucht demnach nur eine Berufsfachschule, die keinen Berufsabschluss vermittelt, absolviert eine Berufsgrundbildung oder nimmt an einer Berufsvorbereitung teil (Jugendliche ohne Migrationshintergrund: 13,1 Prozent). Weitere rund 15 Prozent sind arbeitslos bzw. ohne Beschäftigung. Bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind es lediglich 5,5 Prozent. „Diese Zahlen

belegen,“ so BIBB-Präsident Manfred Kremer, „dass die Chancen auf eine qualifizierte Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich verbessert werden müssen. Es gilt zum Beispiel, zielgruppendifferenziert ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, für junge Erwachsene ohne Berufsabschluss eine Nachqualifizierung zu ermöglichen und die Anerkennung und Nutzung von interkulturellen Kompetenzen zu stärken.“ Weitere Informationen finden Sie im Beitrag „Integration und berufliche Ausbildung“ unter:

<http://www.bibb.de/de/wlk28963.htm>

SWA\_News vom 26.3.07

### Internet: Den eigenen Namen erforschen

Wer mehr über seinen Vor- oder Nachnamen in Erkenntnis bringen möchte, der befragt die Eltern oder Verwandte (was selten zum Erfolg führt), er kann sich auch in entsprechende Namenslexika vertiefen (die nicht unbedingt in jedem Haushalt vorhanden sind) oder er begibt sich auf die Suche ins Internet. Hier wird er bei den richtigen Adressen schnell und umfassend fündig. Eine ganze Unterrichtseinheit, versehen mit hilfreichen didaktisch-methodischen Kommentaren und einer Vielzahl von kommentierten Links zu entsprechenden Fachportalen, wird unter „[www.lehrer-online.de/dyn/531973.htm](http://www.lehrer-online.de/dyn/531973.htm)“ vorgestellt.

### Materialien zum Thema Rente

Umfangreiche Materialien zur Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zum Thema „Rente“ sind auf der Internetseite „[www.lehrer-online.de/dyn/527110.htm](http://www.lehrer-online.de/dyn/527110.htm)“ zu erhalten. Dabei werden grundlegende Informationen über das Rentensystem vermittelt (Einflussfaktoren zur Rente, historische Entwicklung, Prognosen für die Zukunft und verschiedene Modelle zur Berechnung der Rente) und die politischen Entscheidungen der gesetzlichen Rentenversicherung offen gelegt.

### Berufswahl- und Bewerbungstipps

Wer auf die Startseite des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie geht, der findet hier unter der Rubrik „Ausbildung und Beruf“ sehr konkrete und mit vielen Beispielen versehene Tipps zur Berufswahl und Bewerbung. Fragen die beantwortet werden sind dabei: Wie finde ich den passenden Ausbildungsberuf?, Wie finde ich einen Ausbildungsbetrieb?, Wie sollte meine Bewerbung aussehen?, Wie bereite ich mich auf das Vorstellungsgespräch vor und Wie bewerten mich die Personalschefs? Die genaue Internetadresse für diese Tipps lautet: „<http://www.bmwi.de/BMWi/Navigation/Ausbildung-und-Beruf/bewerbungstipps.html>“.



**Deutsche Sozialpolitik seit 1945 (DVD)**

Diese Film-DVD zeigt die Entwicklung des Sozialstaates vom Zweiten Weltkrieg bis heute. Dabei geht sie sowohl auf die Entwicklung in der DDR als auch in der Bundesrepublik Deutschland ein, erklärt den Wiedervereinigungsprozess und die Probleme für die Sozialversicherungssysteme und endet mit der Agenda 2010 und der Großen Koalition. Die Spielzeit ist ca. 15 Minuten. Sie eignet sich besonders für den Einsatz in der Schule und in Weiterbildungseinrichtungen. Diese DVD, die übrigens sowohl auf einem DVD-Player als auch am Computer angesehen werden kann, wird kostenlos unter der Bestell-Nr. D 302 vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) abgegeben. Zu beziehen ist sie entweder über das BMAS: Öffentlichkeitsarbeit und Internet, Wilhelmstraße 49, 10117 Berlin oder direkt im Internet unter [„http://www.bmas.bund.de/BMAS/Navigation/Service/publikationen,did=164738.html“](http://www.bmas.bund.de/BMAS/Navigation/Service/publikationen,did=164738.html).

**Forum Arbeitslehre  
Band 5****Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung**

Rolf Oberliesen

Heinz-Dieter Schulz (Hrsg.)

GATWU Mitglieder erhalten diesen Band für **10,- Euro!**

(Ladenpreis: 19,80 Euro)

Nur solange der Vorrat reicht,  
per E-Mail beim Geschäftsführer zu bestellen:

Reinhold Hoge

E-Mail: [rhoge@gmx.de](mailto:rhoge@gmx.de)

## Publikationshinweise

*Wie bereits in früheren GATWU - Mitgliederrundbriefen bzw. im GATWU-Forum, so möchten wir auch zukünftig unter der Rubrik "Neue Publikationen" schwerpunktmäßig Publikationen vorstellen, die sich auf das Lernfeld Arbeitslehre beziehen. Selbstverständlich erheben wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zusätzlich sei darauf hinweisen, dass die jeweilige Charakterisierung sicher immer subjektiv und die gewählte Rezensionreihenfolge kein Hinweis auf die Güte der Publikation ist. Zur schnelleren Orientierung erfolgt jeweils ein einheitlicher Aufbau: Nach den genauen bibliographischen Angaben erscheint eine stichwortartige Inhaltsangabe und anschließend die bereits erwähnte Charakterisierung. An dieser Stelle sei angemerkt, dass wir es begrüßen, wenn GATWU - Mitglieder eigene Rezensionen einreichen (möglichst den Text unformatiert auf einer beliebigen Diskette - und vielleicht sogar mit WinWORD erstellt) oder uns Hinweise auf rezensionswürdige Publikationen (dieses bezieht sich ausdrücklich auch auf die sogenannten "Grauen Materialien", die z. B. nur in kleiner Auflage oder sogar teilweise kostenlos vertrieben werden) geben könnten.*

*Wilfried Wulfers*

**Rolf Oberliesen und Hans-Dieter Schulz (Hg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Forum Arbeitslehre Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007. 290 Seiten mit DVD-ROM. 19,80 € ISBN 978-3-8340-0268-6.**

**Inhalt:** Arbeits-, Berufsforschung und Jugendstudien; Lernbereichsdidaktik und Curriculumentwicklung;

Rahmenbedingungen, schulische und außerschulische Partner und Unterstützungssystemen; Anhang.

**Charakterisierung:** In der Verlagsbeschreibung heißt es zu diesem Buch: „Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA haben die Diskussion um nationale Bildungsstandards und Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler am Ende einer Bildungsstufe verfügen sollen, neu entfacht. Im Hinblick auf eine arbeitsorientierte Allgemeinbildung scheint sich angesichts des mit den technologischen und ökonomischen Entwicklungen, der Veränderung der Arbeit, des damit im Zusammenhang stehenden gesellschaftlichen Wandels und der veränderten Lebenssituationen der meisten Jugendlichen nun ein Paradigmenwechsel abzuzeichnen. Der vorliegende Band greift diese Diskussion unter drei Perspektiven auf. Erstens geht es um veränderte Lebens- und Arbeitssituationen der Jugendlichen und die veränderten Ansprüche aus der Sicht der Arbeits- und Berufsorientierung sowie der Jugendforschung. Zweitens wird die Lernbereichsdidaktik (Arbeit, Beruf, Haushalt, Technik, Wirtschaft /Arbeitslehre) und deren curriculare Entwicklung thematisiert: Kompetenzorientierung, Arbeitsorientierung und Standardentwicklung sowie erforderliche curriculare Reformen sind dabei zentral. Drittens werden Rahmenbedingungen identifiziert und bewertet. Im Mittelpunkt stehen schulische und außerschulische Konzeptionen, Modelle, Unterstützungssysteme und Erfahrungshorizonte. Der vorliegende Band ist aus einer Hochschulveranstaltungsreihe mit Expertinnen und Experten aus dem gesamten Bundesgebiet entstanden, ergänzt um einige Beiträge weiterer Autoren. Im Rahmen der Veranstaltung wurde ein neues hochschuldidaktisches Konzept erprobt, das ebenfalls in diesem Band vorgestellt wird. Weiterhin wurden die zentralen Referate als E-Lecture einer breiteren Öffentlichkeit über das Internet zugänglich gemacht; dieses Dokument liegt dem Band als DVD bei.“

**Duden (Red.): Duden. Basiswissen Schule - Wirtschaft. Buch mit CD-ROM. 3. aktl. Auflage. Mannheim: Dudenverlag 2007. 288 Seiten. 21 € ISBN 978-3-411-71533-6.**

**Inhalt:** Das Buch für den Unterricht aller Schulformen bis zum Abitur vermittelt grundlegendes Wissen im Fach Wirtschaft. Diese Auflage berücksichtigt neueste statistische Daten und Gesetzesänderungen. Behandelt werden die drei Bereiche: Volkswirtschaft, Betriebswirtschaft und Hauswirtschaft. Zahlreiche Bilder, Grafiken und Diagramme verdeutlichen, was in den knappen, konzentrierten Texten vermittelt wird.

**Charakterisierung:** Die Kapitel über *Volkswirtschaft* vermitteln grundlegendes Wissen über den Wirtschaftskreislauf, über das magische Viereck mit Vollbeschäftigung, stabilem Preisniveau, Wirtschaftswachstum und außenwirtschaftlichem Gleichgewicht. In dem Kapitel *Betriebswirtschaft* wiederum werden Unternehmensformen, Produktionsfaktoren und Marktmechanismen erörtert. Von Werkstattfertigung und Fließfertigung ist ebenso die Rede wie von Lohnformen oder Personalmanagement. Das Kapitel *Hauswirtschaft* bestreitet den umfangreichsten Teil des Buches. Grundlegendes wie der Generationenvertrag zur Rentenversicherung, die Rolle der Familie oder das Vertragsrecht beim Kauf werden ebenso vermittelt wie Chemie im Haushalt oder ergonomische Grundsätze zur Gestaltung eines Arbeitsplatzes. Eine CD-ROM mit zusätzlichem Bild- und Videomaterial und der Hinweis auf aktuelle Texte im Internet liegt ebenfalls bei.

**Klaus Hurrelmann und Heidrun Bründel:**  
**Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim: Beltz 2007. 219 Seiten. 14,90 € ISBN: 978-3-407-22184-1.**

**Inhalt:** Wie und wo Gewalt entsteht; Schule als Forum für Gewaltausübung; Schule als Produzent von Gewalt; Gewaltprävention.

**Charakterisierung:** Immer mehr psychisch und sozial unsichere und irritierte SchülerInnen kommen in die Schule. Sie stammen häufig aus haltlosen und unstrukturierten Familienbeziehungen, aggressionsgeladenen Jugendgruppen und desolaten Wohnvierteln. In ihrer Freizeit konsumieren sie gewalthaltige Medienangebote bis zum Überdruß. Entsprechend »importieren« sie viele Aggressionsimpulse in den schulischen Raum. Andererseits hat sich die Schule in vielen Studien als eine besonders geeignete Institution für die vorbeugende Bekämpfung von Gewalt erwiesen. Deswegen zeigt dieses Buch nicht nur, wo Gewalt herkommt, sondern wie die Schule ihr unmittelbar begegnen kann. Im Mittelpunkt stehen präventive Ansätze wie der gezielte Aufbau sozialer Kompetenz, die Stärkung von Eigenverantwortung von SchülerInnen und die enge Zusammenarbeit von Schule und Elternschaft.

**Computer-Bild-Kurs: Tipps und Tricks zu EXCEL. München: USM Verlag 2006. CD-ROM für Win. 12,99 € ISBN 978-3-8032-6518-0.**

**Inhalt:** Gestaltungstipps für Tabellen; Texte, Zahlen, Formeln und Funktionen; Diagramme; Perfekte Ausdrücke.

**Charakterisierung:** Gut verständliche Schritt-für-Schritt-Anleitungen sowie eine einfache Bedienung ermöglichen auch Anfängern das rasche Zurechtfinden im Programm mit den Inhalten dieser CD-ROM. Kompakte Lektionen mit drei Lernmodi - anschauen, trainieren, anwenden - verhelfen zu einer hohen Lern-

effizienz. Auf dieser CD-ROM, basierend auf den "Tipps und Tricks"-Seiten der Zeitschrift *Computer Bild*, erfährt der Anwender alles Wissenswerte rund um das Thema Tabellenkalkulation. Umfassend und leicht verständlich wird er bei der Daten- und Formeleingabe, der Gestaltung von Tabellen, der Darstellung von Daten in Diagrammen, dem Sichern der Arbeitsergebnisse, dem Drucken oder dem Arbeiten mit Funktionen beraten - ein praktisches Lernprogramm auch für den fortgeschrittenen EXCEL-Nutzer!

**Computer-Bild-Kurs: Tipps und Tricks zu WORD. München: USM Verlag 2006. CD-ROM für Win. 12,99 € ISBN 978-3-8032-6516-6.**

**Inhalt:** Word optimal einrichten; Perfekt drucken; Professionelle Textgestaltung; Grafiken und Tabellen; Fehlerfrei schreiben.

**Charakterisierung:** Gut verständliche Schritt-für-Schritt-Anleitungen sowie eine einfache Bedienung ermöglichen auch Anfängern das rasche Zurechtfinden im Programm mit den Inhalten dieser CD-ROM. Kompakte Lektionen mit drei Lernmodi - anschauen, trainieren, anwenden - verhelfen zu einer hohen Lern-effizienz. Auf dieser CD-ROM, basierend auf den "Tipps und Tricks"-Seiten der Zeitschrift *Computer Bild*, erfährt der Anwender alles Wissenswerte rund um das Thema Textverarbeitung mit dem Programm WORD. Sowohl Einsteiger als auch Profis finden hier nützliche Ratschläge zum Umgang mit dem beliebtesten Textverarbeitungsprogramm.

**Thomas Lakies und Hermann Nehls: Berufsbildungsgesetz. Basiskommentar. Frankfurt: Bund Verlag 2007. 348 Seiten. 29,90 € ISBN 978-3-7663-3743-6.**

**Inhalt:** Dieser Basiskommentar erläutert das gesamte neue Berufsbildungsrecht komprimiert, verständlich und praxisnah - ideal für juristische Laien. Er trägt der Tatsache Rechnung, dass gerade im Berufsbildungsbereich überwiegend Nichtjuristen mit Fragen des Berufsbildungsrechts konfrontiert sind. Die neue Kommentierung ist somit ein nützliches und für alle verständliches Nachschlagewerk zu allen Zweifelsfragen des Berufsbildungsrechts.

## **Publikationshinweise: Fachzeitschriften**

Unter dieser Rubrik stellen wir in loser Reihenfolge Fachzeitschriften vorstellen, die fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Themen aufgreifen, die für das Lernfeld der Arbeitslehre relevant sind. Es sollen Hinweise zur inhaltlichen Ausrichtung, den letzten Schwerpunktthemen und zu geplanten Themenheften gegeben sowie über die Bezugsbedingungen informiert werden. Nachfolgend wird vorgestellt:

## **Ernährungs-Umschau**

**Zum Titel:**

Die Zeitschrift erscheint seit 1954 regelmäßig einmal im Monat.

Hrsg.: Helmut F. Erbersdobler  
Bezug: 12 Einzelhefte jährlich  
Verlag: Ernährungs-Umschau; Otto - Volger - Straße 15; 65843 Sulzbach / Ts.; Postfach 11 80; 65837 Sulzbach / Ts.; Telefon: 06196/7667-0  
Preis: Ein kostenloses Probeheft kann bezogen werden über <http://www.ernaehrungs-umschau.de>. Das Jahresabonnement (12 Hefte) kostet € 89,40 Ausland: € 95,00) incl. Versandkosten bzw. für Studierende € 67,80 (Ausland: € 95,00) incl. Versandkosten.

**Zielgruppe:**

Die Zeitschrift richtet sich an alle Personen, die sich mit Ernährungsfragen befassen.

**Inhalt:**

Die Zeitschrift beschäftigt sich mit Themen aus der Ernährungswissenschaft, Nahrungserzeugung, -verarbeitung und Verbrauch.

Die Fachbeiträge spiegeln den aktuellen Forschungsstand im Fachgebiet wieder. So findet sich in der Ausgabe 10/2006 ein Artikel über die Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS), die in den letzten drei Jahren vom Robert Koch-Institut durchgeführt wurde. In der Ausgabe 11/2006 findet sich eine Situationsanalyse zum Pausenverkauf an weiterführenden Schulen. Es wird regelmäßig über die Aktivitäten der DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung), des Verbandes der Oecotrophologen (VDOe), des Verbandes Deutscher Diätassistentinnen, der BzGA Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung), der der Vereinigung Staatlich Anerkannter Diätassistentinnen und Ernährungs-Beraterinnen Deutschlands e.V. informiert.

Kurze Fachartikel, Hinweise über Tagungen, Neuveröffentlichungen und zum Teil Hinweise zu Unterrichtsmaterialien zum Thema Ernährung runden die Zeitschrift ab.

**Charakterisierung:**

Wer sich über Ernährungsfragen informieren muss oder möchte, dem sei diese Zeitschrift empfohlen.

Regine Bigga

# Anschriften Vorstand und Bundesausschuss der GATWU

## A. Vorstand

### Dr. Günter Reuel (1. Vorsitzender)

privat: Pestalozzistr. 37, 10627 Berlin (Tel.: 030-32703-440; **FAX**: - 441); E-Mail: greuli@t-online.de

### Regine Bigga (2. Vorsitzende)

privat: Wilmersdorfer Str. 105, 10629 Berlin, Tel.: 030-3246623; **FAX**: -314-21120; dienstl.: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg - Fach Haushalt/Textil - Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg. Tel.: 07141 / 140 – 345; E-Mail: rbigga@web.de

### Reinhold Hoge (GATWU-Geschäftsführer)

privat: Innstr. 45, 12045 Berlin (Tel.: 030-6812621); dienstl.: Hermann-von-Helmholtz-Schule **FAX** 030-60971738; E-Mail: rhoge@gmx.de

### Dr. Ulf Holzendorf (Beisitzer)

privat: Ziemenstr. 28 B, 14542 Glindow, Tel.: 03327-730773; dienstl.: Universität Potsdam, Inst. für Arbeitslehre, Karl-Liebknechtstr. 24-25, 14476 Potsdam, Tel.: 0331-977-2101; **FAX**: 0331-977-2078; E-Mail: holzdorf@rz.uni-potsdam.de

### Silke Mensen (Beisitzerin)

privat: Meyerstr. 159, 28201 Bremen; E-Mail: simensen@gmx.de

## B. Zusätzlich Bundesausschuss u.a.

### Manfred Triebe (Landesvorsitzender GATWU Berlin; Gesell. für Arbeitslehre Berlin)

privat: Bülowstr. 19, 14163 Berlin (Tel.: 030-79701416); E-Mail: mtriebe@surfeu.de

### Dr. habil. Dieter Mette (Landesvorsitzender GATWU Brandenburg, Landesfachverband Polytechnik/Arbeitslehre Brandenburg e.V.)

privat: Martin-Luther-Str. 41, 14612 Falkensee, Tel.: 03322/421567; dienstl.: Uni Potsdam, Pf 601553, 14415 P.; Tel.: 0331-97720-17; **FAX**: - 78; E-Mail: mette@rz.uni-potsdam.de

### Wolfgang Hellborn (Kontaktperson für die GATWU Bremen, Landesverband Bremen / Bremerhaven der GATWU e.V.)

privat: Wolfgang Hellborn, Brakkämpe 6, 28259 Bremen, hellwocharl@aol.com

### Albrecht Werner (Gesellschaft für Arbeitslehre Hamburg)

privat: Kolberger Str. 10, 23858 Reinfeld (Tel.: 04533-610090); E-Mail: Albrecht-Werner@hamburg.de

### Dr. Gottfried Feig (Landesvors. der Gesellschaft für Arbeitslehre Hessen - GeFA)

Adresse: Feerenstr. 24, 34121 Kassel, Tel.: 0561-2889709; E-Mail: feig@uni.kassel.de

### Jörg Kreiter (Ansprechpartner der Gesellschaft für Arbeitslehre Rheinland-Pfalz)

Adresse: \_Karl-Sauer-Str. 6; 76829 Landau; Tel.: 06341 88402; E-Mail: JoKREI@t-online.de

### Prof. Dr. Dirk Plickat (AG Grundschule und Technik)

privat: Rübker Weg 32b, 21614 Buxtehude; dienstl.: FH Wolfenbüttel / FH Braunschweig, FB Sozialwesen, Tel.: 0531-2852120- **FAX** -2852100; E-Mail: D. Plickat@FH-Wolfenbuettel.de

### Dr. Wilfried Wulfers (Redaktion GATWU-Forum)

privat: In der Wann 15a, 35037 Marburg, Tel.: 06421-34942, **FAX**: 06421-360076, E-Mail: w.wulfers@gmx.de; dienstl.: (Tel.): 06426-92480; **FAX**: 06426-924849

**Beitrittserklärung****GATWU**

Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e.V.  
 Geschäftsstelle: Technische Universität (TU) Berlin, c/o Institut für  
 Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Franklinstr. 28/29, 10587 Berlin

(bitte in Druckschrift ausfüllen)

Name \_\_\_\_\_ Vorname \_\_\_\_\_

An die  
 GATWU-Geschäftsführung  
 c/o Reinhold Hoge  
 Innstr. 45

12045 Berlin

Amtsbez./Titel \_\_\_\_\_

Anschrift (privat) \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

PLZ \_\_\_\_\_ Ort \_\_\_\_\_

☎ privat \_\_\_\_\_ dienstl. \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Beschäftigungsstelle \_\_\_\_\_

Ich wurde geworben von: ..... Das Werbebuch erhält: .....

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 per Dauerauftrag**Einzugsermächtigung** (bitte entsprechendes Kästchen ankreuzen)

Hiermit ermächtige ich die Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e.V. widerruflich, den Jahresbeitrag von z.Zt.  40 Euro, den ermäßigten Beitrag von z. Zt.  15 Euro (Studierende, ReferendarInnen, Erwerbslose sowie Personen mit geringem Einkommen auf Antrag beim Vorstand), den Betrag für juristische Personen von z. Zt.  150 Euro 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** \_\_\_\_\_