



Buchbesprechung: Bernd Meier (Hg.): Von der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche – Rückblicke und Ausblicke

Berlin: trafo 2021, 440 S.; ISBN 978-3-86464-216-6

Heiko Steffens

(Berlin)

Veröffentlicht: 27. April 2022

„Das Allgemeinste ist für den Menschen gerade am Schwersten zu erkennen; denn es liegt am weitesten von der sinnlichen Wahrnehmung entfernt.“
(Aristoteles, Metaphysik)

Abstract

This is a review of the volume 64 in the book series *Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften* (transl.: Treatises of the Leibniz Society of Sciences) which originated in 2020 as a part of a project of the Leibniz Society's Pedagogy Working Group with funding of the Berlin Senate. The authors examine differentiated aspects in education systems in times of transition, focusing on changes from general education to the world of work. Chapters present both expositions of general and vocational and occupational education and training, including teacher training. The transitions address the period of the first half of the 20th century and the subsequent development in the two German states, and finally the transition to a united Germany at the end of the 20th century. A contribution concerning reforms in Poland's vocational education and training system concludes the volume.

Key Words: Review, Biographical, Education and training, Teacher training, Polytechnics, Arbeitslehre, Work theory, Work-oriented education, Transition, GDR, FRG, Poland.

Zusammenfassung

Die Rezension widmet sich dem Band 64 aus der Reihe „Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften“, der im Rahmen eines durch den Berliner Senat geförderten Projekts des Arbeitskreises Pädagogik der Leibniz-Sozietät im Jahr 2020 entstanden ist. Die Autorinnen und Autoren untersuchen differenzierte Aspekte in Bildungssystemen in Zeiten von Transitionen, wobei sie sich auf Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt konzentrieren. Dargestellt werden sowohl Positionen zur allgemeinen wie auch zur beruflichen Bildung einschließlich der Lehrerbildung. Die Transitionen beziehen sich einerseits auf den Zeitraum der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts und der sich anschließenden Entwicklung in den beiden deutschen Staaten, andererseits auf den Übergang zum vereinten Deutschland zum Ende des 20. Jahrhunderts. Ein Beitrag zu Reformen im Berufsbildungssystem Polens rundet das Ganze ab.

Schlüsselwörter: Rezension, Biografisches, Allgemeine und berufliche Bildung, Lehrerbildung, Polytechnik, Arbeitslehre, arbeitsorientierte Bildung, Transition, DDR, BRD, Polen

1 Vorbemerkungen

Der in seiner Ganzheit umfassende und im Detail exzellente Sammelband entfaltet in seinem historisch-pädagogischen Ansatz die wechselvolle Geschichte der bildungs- und

schulpolitischen Reformen, die eine Hinführung der Schüler*innen *der allgemeinbildenden Schule in die Arbeitswelt in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche* schaffen sollen. Das Buch schildert Situationen, Optionen für die disziplinäre Identität und Relationen zwischen unterschiedlichen bildungspolitischen Konzeptionen in Ost- und Westdeutschland. Dabei werden die reformpädagogische Verwandtschaft von Arbeitslehre und Polytechnischem Unterricht ebenso deutlich herausgearbeitet wie gravierende Unterschiede in den Kontexten und Konnotationen der systemkonformen Praxis.

Die ausdrückliche biographische Akzentuierung der Buchbeiträge von Bernd Meier (S. 131) und Elke Hartmann (S. 270) vermittelte mir den Impuls, das Ideal einer konstruktiv-kritischen Buchbesprechung ausnahmsweise zu vernachlässigen und stattdessen im Archiv der Erinnerungen nach den Spuren der persönlichen Lebensbedeutung all dieser Buchbeiträge zu forschen, um sie in autobiographisch gefärbten Kommentaren wieder lebendig werden zu lassen. Es ist im Kern der Versuch eines offenen Dialogs zwischen dem Rezensenten und den Autoren über eine Bildungsreform, die nichts Geringeres als den barrierefreien Brückenbau von der allgemeinbildenden Schule zur Arbeitswelt anstrebte. Es ist ein seltsames Phänomen, dass seit nunmehr fast 60 Jahren Bildungspolitiker aller Couleur, Generationen von Interessenvertretern und staatlichen Bauträgern über Fundamente, Reichweite, Architektur, Baustoffe und Gebrauchswert streiten, denn trotz einer mittlerweile astronomischen Zahl von wissenschaftlichen Gutachten, Masterplänen, Entwürfen und Gegenentwürfen fehlt bei den Akteuren bis heute ein belastbarer Grundkonsens, ganz zu schweigen von repräsentativer Evidenz über Ergebnisse von Unterricht, Lernformen und Arbeitsorientierung.

Allerdings wurden und werden die beim ersten Spatenstich noch hochgejubelten Behelfsbrücken, über die schon mehrere Generationen von Schülerinnen und Schüler einigermaßen wohlbehalten von der Schule in die Arbeitswelt gelangt sind, wegen angeblicher Baumängel, polytechnischer Unpässlichkeiten und vermuteter Einsturzgefährdungen alle 10 Jahre immer wieder abgerissen und vollständig renoviert.

2 Zu den einzelnen Beiträgen

Christa Uhlig: Ziele, Inhalte und Interessenkonflikte der Schulreform in der Weimarer Republik – Diskussionen zum „Arbeitsunterricht“ auf der Reichsschulkonferenz 1920, S. 13-45

Das Fehlen eines validen Referenzsystems für eine pragmatisch verankerte und unterrichtseffiziente Reformdebatte scheint gar kein typisches Merkmal der Entwicklung in den letzten 50 Jahren zu sein. Schon im Abstract ihres Artikels über die „Schulreform in der Weimarer Republik“ und die „Reichsschulkonferenz von 1920“ hebt Christa Uhlig die „Diversität der theoretischen Ansichten zur pädagogischen Funktion von Arbeit sowie Verschränkungen mit bildungs-, wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Interessen“ (S. 13) hervor. Offenbar ist die Diversität ein konstitutives Merkmal der politpädagogischen Auseinandersetzungen über Sinn und Zweck einer arbeitsorientierten Bildung in der allgemeinbildenden Schule, denn auch in der Gegenwart trifft ihre Diagnose über die Schulkonferenz der Weimarer Republik vor 100 Jahren voll ins Schwarze, dass zwar

„weitgehend Einigkeit darüber (bestand), dass die Aufnahme des Arbeitsunterrichts in die Schule ein notwendiger und sinnvoller Schritt sei. Über Reichweite, Ziele und Inhalte insbesondere im Kontext allgemeiner Bildung bleiben die Auffassungen ebenso geteilt wie hinsichtlich unterrichtstheoretischer Ansprüche. Unterschiedliche sozialpädagogische, entwicklungs- und persönlichkeitspädagogische, arbeitserzieherische, berufs- und technikorientierte und didaktisch-methodische Konzepte begründeten nicht nur ein breites Theoriespektrum, sondern auch eine vielgestaltige pädagogische Praxis...“ (S. 38).

Auch wenn die historischen Details und die Wortführer von 1920 andere waren als in der Zeit des Deutschen Ausschusses (DA) in den 1960er Jahren und noch andere als in den 20er Jahren des neuen Millenniums, kann man doch dem Gründungsvater der Berliner Arbeitslehre Herwig Blankertz (1982) zustimmen, dass es sich nicht um ein zeitgeschichtlich begrenztes Phänomen, sondern um ein systematisches Dauerproblem der arbeitsorientierten Bildung handelt.

Berufsbiographische Zwischenbemerkung I

Der Autor dieser Buchbesprechung bestand 1958 das Abitur am Arndt-Gymnasium in Krefeld (Nordrhein-Westfalen), einer für das damalige Schulsystem typischen Höheren Lehranstalt, in der die intellektuelle Normierung des Lernens mit der Propädeutik für Universitätsstudien begründet wurde. Auch wenn die Arbeitswelt in meiner Schulzeit keine Rolle spielte, wurde uns doch durch fächerübergreifend und alltäglich wiederholte Begriffe wie Hausarbeit, Klassenarbeit, Strafarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Arbeitspensum, Jahresarbeit ein aus Schülersicht eher negativ akzentuiertes Verständnis von Arbeit vermittelt, das zwar nicht im Lehrplan kodifiziert war, sich aber sowohl auf wissenschaftliches Arbeiten wie auch auf praktische Arbeit in der Produktion übertragen ließ. Ohne die Begriffe „Gebrauchswert“ und „Tauschwert“ zu kennen, interpretierte ich als Gymnasiast schulische Hausarbeiten, Klassenarbeiten und Strafarbeiten instinktiv im Sinne des Tauschwertes, denn die Noten, das Lob oder die Strafen, die man für die erbrachte oder für die unterlassene Leistung bekam, förderten oder schädeten dem persönlichen Marktwert (vgl. auch S. 159).

Vor dem Abitur arbeitete ich in den Schulferien als Werkstudent in einem Edelstahlwerk. Nach dem Abitur absolvierte ich ein einjähriges Volontariat in einer Autowerkstatt und erlernte manuelle Fertigkeiten, betriebswirtschaftliches Praxiswissen und vor allem die Wertschätzung von Monteuren, die mit Volksschulabschluss und Berufsausbildung komplexe handwerkliche Installationen und Reparaturen mit hoher polytechnischer Intelligenz meisterten.

Nach dem Ende des Volontariats absolvierte ich nach bestandener Aufnahmeprüfung eine dreijährige Berufsausbildung an einer künstlerischen Fachschule. Nach zweijähriger Berufspraxis entschloss ich mich zum Berufswechsel und begann eine zweite Berufsausbildung an einer Pädagogischen Hochschule, die ich nach drei Jahren mit dem Ersten Staatsexamen abschloss.

Frank Tosch: Die Arbeitsschule als reformpädagogische Bewegung und ihre Prinzipien zur konzeptionellen und praktischen Gestaltung der Neuen Schule, S.47-75

Bereits im Studium hatte ich mich für die Reformpädagogik, für Dewey, Gaudig, Scheibner und Kerschensteiner begeistert – für alle Themen, mit denen sich Frank Tosch in seinem Beitrag sehr fundiert, gerade in der pointierten Kürze sehr verständlich und anschaulich auseinandersetzt, z.B. die von Dewey als methodische Großform entwickelte und für den Arbeitslehreunterricht in Berlin konstitutive Projektmethode.

„Die Lösung eines identifizierten Problems wird auf dem Wege der Schülerorientierung, des Lebens-, Gesellschafts- und Wirklichkeitsbezuges, der Zielgerichtetheit und Planmäßigkeit (darin auch Spontaneität), der Arbeitsteilung und Vereinigung mit individuellem und sozialem Lernen – im Kontext von Prozess- und Produktorientierung – realisiert und damit insgesamt eine Demokratisierung des Ziel-Inhalts-Methode-Organisations-Systemzusammenhangs von Unterricht und der damit verbundenen Veränderung der Rollenverhältnisse bewirkt.

Projekt *und* Lehrgang machen die inhärente Spannung produktiv, dass keine Form *die* Alternative für die jeweils andere bedeutet. Beide repräsentieren komplementär zwei Seiten der Medaille ‚Unterricht‘, die erst den Nährboden für einen allseitigen Kompetenzerwerb in der

allgemeinbildenden Schule erzeugen. Die weitergehende Verankerung der Projektidee und ihre wechselseitige Verflechtung zum Lehrgang bleiben zentrale, weil wesensbestimmende Herausforderungen an eine moderne arbeitsunterrichtlich geprägte Schule“ (S.72).

Es wurde mir bewusst, dass diese reformpädagogischen Intentionen und Innovationen mein pädagogisches Denken und Wollen bis heute beeinflussen, wenn auch die Euphorie von damals analog zur abnehmenden bildungspolitischen Wertschätzung dieses Schulfachs bzw. Lernfelds der Frustration über die fortschreitende Auffächerung und infolgedessen schleichende Marginalisierung im schulischen und universitären Fächerkanon gewichen ist.

Andreas Tietze: Zwischen Aufbruch und Abbruch – die reformpädagogische Arbeitsschule in den Besatzungszonen, S. 77-103

Die mich faszinierende Präsentation, Dokumentation von Bildung und Arbeit setzt sich auch im Artikel von Andreas Tietze über die „kurze Renaissance“ und die anschließende Demontage der „reformpädagogischen Arbeitsschule in den Besatzungszonen“ fort. Im Fazit seiner Auseinandersetzung glänzt er mit seiner pointierten Zusammenfassung.

„Die kurze Renaissance der Arbeitsschule, die in West und Ost auf ganz unterschiedliche Weise endete, erscheint als Phänomen schulpolitischer Kontingenzen einer Gesellschaft im Umbruch. Mit der jeweiligen Konsolidierung als Teil des westlich-kapitalistischen bzw. des sozialistischen Lagers endete auch die pädagogische Findungsphase. Die reformpädagogische Arbeitsschule war wesentlich als mehr oder weniger weitgehender Reformvorschlag auf an der kapitalistischen ‚Lernschule‘ des Kaiserreichs wahrgenommene Mängel entstanden. Nun fiel sie in die Lücke zwischen Restauration auf der einen Seite und einem gesellschaftlichen Neubau auf der anderen, der das Verhältnis von Schule und Arbeit im Kontext des sozialistischen Aufbaus grundsätzlich neu regelte“ (S. 100).

Frank Ohlmeyer: Konzepte schulischer Berufsausbildung in der sowjetischen Besatzungszone vom Befehl Nr. 49 der SMAD vom 12.02.1946 bis zur Gründung der ersten Betriebsberufsschulen 1948, S. 105-127

In seinem Buchbeitrag dokumentiert Frank Ohlmeyer sehr detailliert und aufschlussreich den lernortspezifischen Paradigmenwechsel in der Berufsausbildung der SBZ in der Zeitspanne von 1946 bis 1948. In der unmittelbaren Nachkriegszeit gab es im Bildungssektor durchaus eine Präferenz für das Konzept der Berufsschule als Lernort, der den Schülern und Schülerinnen parallel zur Einheitsschule auch den Weg zur Hochschulreife ermöglichen sollte. Auf Initiative der politischen Führung, namentlich Walter Ulbricht, wurden ganz im Gegensatz dazu 1948 durch die Gründung von Betriebsberufsschulen die Berufsausbildung in die Betriebe verlagert, um den Wiederaufbau der Wirtschaft zu fördern. Ohlmeyer zieht im Schlusswort seines Artikels eine Bilanz, die weit über den engen historischen Zeitraum seines Berichts hinausgeht und tendenziell auch das duale System der Berufsbildung betrifft. Die Dualität bezieht sich ja nicht nur auf die beiden Lernorte Schule und Betrieb, sondern politisch auf die konstitutive Selbst- und Mitbestimmung der Kammern, Arbeitgeberverbände usw. im betrieblichen Segment der Berufsausbildung.

„Das berufspädagogische Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Bildung wurde im Sinne des Fachkräftebedarfs der Industrie aufgelöst. Die Entwicklungsrichtung des Transformationsprozesses war umgeschlagen von einer Pädagogisierung der Praxis in eine Ökonomisierung der Bildung“ (S. 125).

Berufsbiographische Zwischenbemerkung II

Den Autor reizte die Arbeitsschulbewegung nicht nur wegen seiner Erfahrungen als Volontär in einer Werkstatt, sondern vor allem wegen der in der Mitte der 1960er in Bonn

beginnenden Studentenbewegung und ihrer emanzipatorischen Ideale, die eine gewisse Affinität zum Reformfach Arbeitslehre vermuten ließen. – Im Januar 1967 wurde in NRW die Volksschule in die Hauptschule umgewandelt und Arbeitslehre als Schulfach eingeführt. Als Junglehrer übernahm ich auch das Teilfach Wirtschaftslehre, absolvierte nebenberuflich ein Fernstudium „Volkswirtschaftslehre“, um mich wissenschaftlich weiterzubilden, und wurde nach dem 2. Staatsexamen 1969 Fachleiter für dieses Fach im Referendariat.

Bernd Meier: Entwicklungslinien polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR, S. 131-174

In seinem Buchbeitrag über die *Entwicklungslinien polytechnischer Bildung und Erziehung in der DDR* gelingt dem Autor die schwierige Aufgabe, die große Komplexität dieser Entwicklung, die nicht allein durch die nationale Politpädagogik mit ihren Interessen und Visionen, sondern auch durch elaborierte Konzepte der Sowjetpädagogik beeinflusst wurde, sehr detailliert und gut nachvollziehbar darzustellen. Aber er meistert auch das Kunststück, das Ganze von einem archimedischen Punkt aus distanziert in den Blick zu nehmen, wobei die sachlogische Deskription der pädagogisch-historischen Entwicklung ohne Objektivitätsverluste mit der biographischen Reflexion und qualitativen Evaluation des aktiven Zeitgenossen vereinbar ist.

In seiner Zusammenfassung hat mir der folgende Abschnitt besonders gefallen:

„Wertung: Da die zentrale Planbarkeit von Bildung und Erziehung in der DDR außer Zweifel stand, wurden Lehrpläne als die entscheidenden Mittel zur Durchsetzung des Konzepts der Allgemeinbildung angesehen, denn die Lehrpläne boten die Möglichkeit, detaillierte Vorgaben und Vorschriften für die Unterrichtsplanung und Prozessgestaltung aufzustellen und später einen Soll-Ist-Vergleich vorzunehmen. Somit wurde die Entwicklung von Lehrplänen und ihrer Implementierung theoretisch und praktisch eine überaus große Aufmerksamkeit geschenkt. (...) Lehrplanarbeit war eine koordinierte wissenschaftliche Arbeit, die sich sowohl auf theoretische als auch auf empirische Forschung stützte. Theoretische Untersuchungen schlossen vor allem auch internationale Vergleiche ein. Im Mittelpunkt der empirischen Untersuchungen standen breit angelegte Lernstandsanalysen. [...] Die ausgewiesenen Ziele hatten überwiegend den Charakter von Qualifikationszielen und waren als Richtziele angelegt. Sie umfassen tätigkeitsorientierte fachbezogene Wissensbestände sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, die kaum operationalisiert sind. Im Erziehungsbereich wird auf Einstellungen und auch elementare Arbeitstugenden orientiert. Ausgewiesen werden normative Integrationsziele, die auf die Eingliederung der Kinder und Jugendlichen in die sozialistische Arbeitswelt gerichtet sind. Ermächtigungsziele, also Ziele, die die intendierte Ertüchtigung der Subjekte zum Widerspruch, eigenem Engagement und zur Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse beschreiben, werden nicht aufgeführt“ (S.166/67).

Ein weiteres Highlight dieses Beitrags ist die übersichtliche *Chronologie zur Geschichte der Arbeitserziehung und polytechnischen Bildung* im Anhang.

Hermann Zöllner: Entwicklungslinien arbeitsorientierter Bildung in der BRD, S.175-219

In seinem Buchbeitrag bezieht sich Hermann Zöllner auf Wolfgang Klafki, dessen Beitrag zur bildungstheoretischen Didaktik in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts und darüber hinaus von großer Bedeutung war und noch immer ist. Für die Einführung der Arbeitslehre hat er sich intensiv eingesetzt, zum Beispiel als Leiter der Lehrplankommission in Nordrhein-Westfalen. Im Buchbeitrag werden die Leitlinien von Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik zusammengefasst:

„Primat der Ziele. Die Frage nach der Begründung der Inhaltsauswahl formuliert Klafki so: ‚Welche Orientierungen, Einstellungen, Erkenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten brauchen die Aufwachsenden, um angesichts ihrer gegenwärtigen und vermutlich zukünftigen geschichtlichen Wirklichkeit Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entwickeln zu können‘.

„Zweitens ein reflektierter Wissenschaftsbezug: Wissenschaften allein können Inhalte nicht legitimieren (...) Die Frage des Wissenschaftsbezugs ist für eine AOB, deren Gegenstand die Arbeits- und Wirtschaftswelt ist, bis heute aktuell.“

„Drittens fordert diese Didaktik die Demokratisierung des Unterrichts: ‚Im Lehr-Lern-Prozess muss das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip verwirklicht werden: in der Form der Mitplanung des Unterrichts (...) und durch Unterrichtskritik zusammen mit den Schülern“ (S. 179).

Hermann Zöllner stellt profilierte, in der BRD verbreitete Konzeptionen der Arbeitslehre dar. Dass die alle eine überragende curriculare Bedeutung gehabt hätten, ist schwer zu beweisen, denn Lehrplankommissionen wurden staatlich eingesetzt, pluralistisch zusammengesetzt, weitgehend autonom in ihren Entscheidungen und nicht an die Entwürfe wissenschaftlicher Mitglieder oder externe Berater gebunden.

Die Vielzahl und fachwissenschaftliche Bandbreite der Konzeptionen deutet darauf hin, dass es innerhalb und zwischen den Bundesländern, zwischen den für die Arbeitslehre im Lehramtsstudium zuständigen Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern, so gut wie keine corporate identity gab, die auf einem länderübergreifenden Konsens über Sinn und Zweck der Arbeitslehre als Schulfach oder Lernbereich basierten oder den Weg zur Akzeptanz ermöglicht hätte. Der vorherrschende Eindruck ist vielmehr der, dass sich der Dissens über die Arbeitslehre zu einer Zentrifugalkraft entwickelte, bei der sich Hochschullehrer und Lehrplankommissionen mehr und mehr voneinander und vom didaktischen Zentrum der Arbeitslehre entfernten. Das Resultat wurde schlüssig im Kontext der KMK-Materialien zusammengefasst:

„Es herrscht die Tendenz vor, sich wissenschaftlich zu verselbständigen und zu vereinzeln. Es ist nicht ohne Ironie, dass sich gerade jene universitären Fachbereiche der Ausrichtung auf die Schulpraxis verweigern, die in ihrer Summe ein Fach vertreten, das dem Anspruch genügen will, Schule und Leben enger miteinander zu verknüpfen. Das Fehlen dieser Leistung hat in der Vergangenheit den rationalen Anspruch des Faches verschleiert. Für die Zukunft dürfte hier eine Aufgabe der Zusammenführung, Verknüpfung und Vereinheitlichung liegen. Jeder Schritt in diese Richtung würde es wesentlich erleichtern, die Inhalte des Lernfeldes als ein Fach in die Allgemeinbildung einzufügen“ (KMK, S. 14).

In einem weiteren Abschnitt kritisiert Hermann Zöllner den curriculumtheoretischen Ansatz von Saul B. Robinsohn, der nicht nur konkrete Bildungsziele aus zukünftigen Anforderungen ableiten, sondern auch die formative und summative Evaluation des Gelernten als unabdingbare Grundlage für evidenzbasierte Reformen einführen wollte.

Es ist allerdings sehr fraglich, ob der Anspruch der Messbarkeit von Bildungszielen der Schule die Flexibilität der modernen gegenwartsbezogenen Bildung lediglich spekulativ begrenzen oder empirisch beweisen kann.

Berufsbiographische Zwischenbemerkung III

Das Studium der Curriculumtheorie von Saul B. Robinsohn Anfang der 1970er Jahre bestärkte mich in der Überzeugung, dass bei einer Bildungsreform die empirische Evaluation der Lernresultate und der Unterrichtspraxis eine unabdingbare Voraussetzung für eine evidenzbasierte Curriculum-Revision sei. Die Qualität eines Bildungsauftrags bestehe nicht allein in ihrer theoretischen Begründung, sondern im Nachweis ihrer Lernwirkung und ihrer Bewährung im wirklichen Leben der Schüler*innen. Gesellschaftspolitische Ambitionen und

wissenschaftliche Forschungsergebnisse allein sind nicht eo ipso Garanten für die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Bildungszielen der allgemeinbildenden Schule!

Eine Curriculum-Revision, die als Reaktion auf schlechte Schulleistungen der Schüler*innen neue Lehrpläne entwickelt und diese Gelegenheit nutzt, um gesellschaftspolitische, fachwissenschaftliche und schulpolitische Novitäten einzuführen, ist im Grunde genommen eine paradoxe Revision, die sich auf den sozialen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel, nicht aber auf den Lernalltag von Kindern und Jugendlichen fokussiert und damit erneut schlechte Schulleistungen riskiert. Paradox heißt dieser Typ von Revision, weil er nicht auf einer von der Unterrichts- und Lernforschung gelieferten empirischen Evidenz beruht, sondern auf dem politischen Reformimpuls, alles mal wieder zu modernisieren.

Bernd Meier & Hermann Zöllner: Was bleibt von der Polytechnik? – (Poly-)technische Bildung nach 1990, S. 221-238

Trotz aller gravierenden Unterschiede zwischen Polytechnik und Arbeitslehre gab es zwischen Ost- und Westdeutschland im Grundverständnis der Allgemeinbildung doch, wie Meier und Zöllner zu Beginn ihres Buchbeitrags konstatieren, wichtige Gemeinsamkeiten: „Bedingt durch die gemeinsame Geschichte war der Bildungsbegriff in beiden deutschen Staaten durch die Aufklärung und das Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldt’s geprägt [...] Didaktiker*innen und Lehrkräfte der AOB (Arbeitsorientierte Bildung) in West und Ost bezogen sich beide auf Traditionen des Arbeitsunterrichts und der Arbeitsschule“ (S. 222). Es ist nicht auszuschließen, dass dieses Erbe auch die Entwicklung des ersten Rahmenplans Arbeitslehre 1991/92 in Brandenburg beflügelte. Dieser Plan „orientierte sich konsequent an den KMK-Materialien zum Lernfeld Arbeitslehre (vgl. Kledzik 1988) und verfolgte den Ansatz einer integrativen Arbeitslehre [...]“ mit der Verknüpfung von „Haushalt, Wirtschaft, Technik und Beruf, um Interdependenzen in diesen Bereichen zu verdeutlichen und Arbeit als Bildungsprozess zu nutzen [...] und Reflexion der Arbeits- und Wirtschaftswelt aus der Perspektive der Handelnden auf der Basis der Analyse und Synthese arbeitsrelevanter Lebenssituationen“ (S. 226). Die Lehrplanentwicklung wird von den beiden Autoren bis hin zum Rahmenlehrplan Technik für die Gymnasiale Oberstufe (GOST) in Brandenburg nachgezeichnet und durch Ausblicke in weitere Reformen ergänzt. Die für den ersten Lehrplan als Referenzrahmen erwähnten Materialien der Kultusministerkonferenz führten in der Bildungspolitik der Länder und auch in der bildungstheoretischen Diskussion ein absolutes Schattendasein. Dazu ein paar ergänzende Bemerkungen:

Diese „Materialien“ der Kultusministerkonferenz von 1987 waren das Ergebnis einer von der KMK Ende 1984 eingesetzten Kommission mit Referenten aus den Ministerien. Die historische Bedeutung für die Arbeitslehre bzw. das Lernfeld Arbeitslehre besteht darin, dass diese Materialien das Resultat eines länderübergreifenden Konsenses über Zielsetzungen, Gegenstandsbereiche, Anforderungen, Begriffe, Unterrichtsverfahren Organisation, Kooperation mit außerschulischen Stellen, Apparative Ausstattung und Lehrerbildung, Lehrerfort- und Lehrkräfteweiterbildung waren. Die Materialien stellen einen vorher und nachher nicht wieder erreichten konzeptionellen Höhepunkt in der nunmehr fast 60jährigen Geschichte des Schulfaches Arbeitslehre dar. Leider fand dieser Entwurf in der Konferenz der Kultusminister aus schulstrukturpolitischen Gründen nicht die erforderliche Mehrheit. Damit landeten die Materialien im Archiv des Vergessens. Das ändert aber nichts an ihrer Spitzenqualität.

Anne-Christine Wolf und Siegfried Arnz: Duales Lernen in Berlin – ein Interview, S. 239-268

Nach anfänglicher Irritation über das Nebeneinander und die teilweisen Überschneidungen der beiden Buchbeiträge über Schulreformen in Berlin und den besonderen Stellenwert des Dualen Lernens von Anne-Christine Wolf und Siegfried Arnz eröffnete sich bei der nochmaligen Lektüre der Eindruck einer kritisch-konstruktiven Einheit. Zwar dominiert im Interview das schul- und unterrichtspraktische Erkenntnisinteresse von Frau Wolf als Lehrerin und in der Monographie von Herrn Arnz die konzeptionelle Darstellung aus der Sicht der Senatschulverwaltung, aber der bildungspolitische Reformimpuls, die pädagogisch-didaktischen Hintergründe der Schulstrukturreform und des Dualen Lernens als priorisierte Lernform werden durch den unmittelbaren Bezug zu empirischen Ergebnissen der BERLIN-Studie einerseits und der inhaltsreichen und schlüssig argumentierenden Darstellung des Reformkonzepts der Senatsverwaltung andererseits zu einem Beispiel für eine aufschlussreiche Variante des wissenschaftlichen Diskurses. Interview und Monographie führen zu einem kumulativen Verstehen der Ziele, Themen, Methoden und Maßnahmen der Schulpolitik und gleichzeitig auf der Schulebene zur Konfrontation mit den Folgeproblemen, neue Organisationsformen wie Integrierte Sekundarschule (ISS) sowie den partiellen Erfolgen und Misserfolgen der Implementation bezogen auf Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, u.a.m. – Im Buchbeitrag von Siegfried Arnz hat mir sein Plädoyer für das Konzept des Produktiven Lernens besonders gefallen, das ehemalige Studenten von der PH und mich bereits vor der Gründung des Instituts an der Alice-Salomon im Jahr 1991 als Projektidee im Kontext der Arbeitslehre faszinierte.

„Wesentliche anspruchsvolle Aspekte des Produktiven Lernens waren

- die Individualisierung von Bildungsprozessen durch eine zunehmend eigenverantwortliche Gestaltung von Lernprozessen (...),
- die Verknüpfung von praktischem und theoretischem Lernen, die Aneignung von fachlichen und kulturellen Traditionen als Werkzeug zur Planung von Tätigkeiten und zur Reflexion der Erfahrungen in gesellschaftlichen ‚Ernstsituationen‘. (...) Im Kern trugen all diese Formen des praxisbezogenen Lernens dazu bei, mit einem Stück Mehr an Motivation die Schulzeit zu beenden und die Chancen auf eine Berufsausbildung zu erhöhen“ (S. 266/67).

Bei einer Hospitation in einer ISS vor 2 Jahren überzeugte mich der Grundansatz, in dem meine besondere Affinität zur Berufsorientierung in der Arbeitslehre zur Geltung kam. Ich erkannte und bewunderte auch das über durchschnittliche Anforderungen des Lehrerberufs weit hinausgehende sozialpädagogische Engagement, die Tendenz zu unbefristeter Arbeitszeit und die enge Kooperation mit außerschulischen Partnerorganisationen.

Berufsbiographische Zwischenbemerkung IV

1975 erfolgte meine Berufung an die Pädagogische Hochschule Berlin, wo ich bis 1981 in der Fachdidaktik Wirtschaft/Arbeitslehre tätig war. Meine produktive Tätigkeit richtete sich von Anfang an auf die Erarbeitung multimedialer Unterrichtsmaterialien in Kooperation mit dem WDR-Fernsehen (Schulfernsehen von 1970 bis 1990), mit der Bundeszentrale für politische Bildung (5 Ausgaben der Schülerzeitschrift ZEITLUPE zu Arbeitslehre-Themen, 2 Ausgaben der „Informationen zur politischen Bildung“), mit der Arbeitsgemeinschaft der Verbraucherverbände AgV (Fallstudien zur Verbraucherbildung). Diese unterrichtspraktischen Aktivitäten standen unter den Konstruktionsprinzipien Anschaulichkeit, exemplarische Lebenssituationen, didaktische Reduktion komplexer Sachverhalte, und vor allem in Übereinstimmung mit Meier/Zöllner unter der Richtlinie einer „Wissenschaftsorientierung,

womit keine Orientierung an den Fachwissenschaften, sondern fachwissenschaftlich begründete Aussagen zu Problemen, die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung komplexer Anforderungen benötigen“ (S.227), gemeint ist. Außerdem übernahm ich nebenberuflich Funktionen in Verbraucher- und Europapolitik. Die zeitintensive Dominanz dieser Arbeitsschwerpunkte einerseits und die zunehmende Pluralität von Organisationsformen, Lehrplänen, Studienplänen, bildungspolitischen Konzepten und verbändepolitischen Stellungnahmen zur Arbeitslehre und/oder ihren Teilfächern andererseits, lähmten meine Motivation, mich in diesem Durcheinander als Unkenrufer aus dem Elfenbeinturm zu vermarkten. Meine Devise war und blieb: Lieber Pionier in Pädagogischen Provinzen als Patriarch auf der lichten Höhe philosophischer Reflexion (Tenorth, zit. nach Zöllner, S. 179).

Elke Hartmann: Ausbildung von Lehrkräften im Kontext von Polytechnik und Arbeit – Wirtschaft – Technik, S. 269-308

Die überaus detaillierte und stringente Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen, der Organisationsformen, Inhaltsbereiche und Leistungsanforderungen der Lehrkräfteausbildung im Fach Polytechnik an den Beispielen der Universität von Halle und Sachsen-Anhalt hat mich einerseits begeistert, andererseits aber auch frustriert, denn nach meiner Vermutung wäre es wenig wahrscheinlich, ähnlich präzise Angaben über das Lehramtsstudium an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in den alten Bundesländern beschaffen zu können. Die Voraussetzung dafür wären Archivbestände, in denen die verschiedenen Studienpläne und andere Dokumente des Fachgebietes gesammelt und für Forschungszwecke zugänglich wären. Da es im Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin ein solches Archiv nicht gibt, kann ich kein komparatives Spiegelbild zu Elke Hartmanns Artikel vorlegen, sondern muss auf persönliche Erinnerungen zurückgreifen.

Berufsbiographische Zwischenbemerkung V

Als Lehrer in NRW hatte ich mich an die schulfachliche Dreigliedrigkeit der Arbeitslehre gewöhnt. Das bedeutete nicht nur Hauswirtschaft, Technisches Werken, Wirtschaftslehre, sondern auch eine Arbeitsteilung zwischen den Fachlehrer*innen für jedes dieser Teilfächer, die sich im Drei-Semester Jahresrhythmus als Epochen abwechselten. Mich faszinierte dagegen der Integrative Ansatz der Berliner Arbeitslehre-Konzeption und das Orientierungsmodell des Didaktischen Strukturgitters von Georg Groth, in dem die Interdependenz zwischen den Dimensionen „technisch“, „ökonomisch“ und „sozial“ mit den Projektstufen „Eigenbedarf“, „Bekannter Auftraggeber“ und „Anonymer Markt“ so kombiniert wurden, dass sich daraus auch ein methodisch ergiebiger Ansatz für die Abstraktionsstufen von Unterrichtsprojekten gewinnen ließ, der sich in der Praxis auch bewährte. Entgegen meinen Erwartungen gab es die Integration nur in der Schulpraxis, an der Pädagogischen Hochschule Berlin dominierte hingegen seit etwa 1970 die fachliche Eigenständigkeit der nicht miteinander kombinierbaren drei Studienfächer Wirtschaft, Haushalt, Technik. Auch nach der Integration der PH in die drei Universitäten um 1981 blieb es bei dieser Grundstruktur. Als institutionenpolitischer Höhepunkt erfolgte im Jahr 2000 an der TUB die Gründung des Instituts für Berufliche Bildung und Arbeitslehre (IBBA) und mit Einführung der Bachelor- und Master-Studienabschlüsse im Kontext des europaweiten Bologna-Reformprozesses gelang 2002 die Transformation zu einem einzigen Studienfach Arbeitslehre. Zugleich wurde auf Initiative von Mitgliedern der studentischen Fachschaft im neuen Studienplan die Projektmethode als allgemeinverbindliche Lernform für die Erstsemester verankert. 15 Jahre später erfolgte dann die staatlich oktroyierte Umbenennung des Fachgebiets Arbeitslehre in Wirtschaft-Arbeit-Technik WAT.

Dieser durch die Lektüre des Buchbeitrags von Elke Hartmann angeregte Rückblick macht den Wert der historischen Aufarbeitung der Entwicklungslinien der Lehrkräfteausbildung in Polytechnik und Arbeitslehre evident, denn daraus lässt sich die Leistung für das fachliche und didaktisch-methodische Selbstverständnis eines Studienfaches und für den Transfer vom universitären auf das Niveau der Lehrenden und Lernenden am besten erkennen.

Dirk Plickat & Bernhard Beckmann: Ingenieurpädagogische Renaissance – Sondierungen zu Schnittstellenkonzepten Region-Schule-Wirtschaft in Transformationsprozessen, S. 311-341

„Zu diskutieren bleibt, ob nicht statt zu langer Zeiten der Konfrontation und Ausblendung endlich eine konstruktive Komplementarität dazu beitragen könnte, tragfähige Handlungsansätze für Fehl- und Schwachstellen gegenwärtiger berufsbezogener Bildungs- und Qualifizierungskonzepte zu entwickeln“ (S. 314).

„Deutlich wird auch, dass erfolgreiche Modellkonzepte dann gelingen, wenn gewohnte akademische Zuordnungen und nationale oder dogmatische Deutungsansprüche gegenüber institutionenbezogenen traditionellen Monopolisierungen in den Strategien des Problemlösens zurückgestellt werden. Erforderlich ist eine Bereitschaft zur Offenheit. Zu finden sind Wege, die einen produktiven Umgang mit Widersprüchen, Grenzen und Brüchen eröffnen“ (S. 337).

Diesen Anforderungen ist grundsätzlich zuzustimmen, denn ohne Willen und ohne Fähigkeit zum Konsens beansprucht jede Bildungspolitik die Freiheit des Anfangs und das Mandat für Reforminitiativen. Das erinnert an einen Ausspruch von Walter Benjamin, der sagte, dass man zwar immer revolutionär sein soll, aber nie konsequent.

Dieter Hölterhoff: Unklare Zusammenhänge zwischen beruflicher und politischer Bildung, S. 343- 376

„Unklare Zusammenhänge zwischen beruflicher und politischer Bildung“ (S.343). „Diese Ausführungen zeigen, dass es sich nicht um ein Transformationsfolgenproblem, sondern um ein ungelöstes (Abstimmungsproblem – H. St.) zwischen Berufsbildungspolitik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Didaktik der politischen Bildung handelt“ (S. 369).

Der Beitrag von Dieter Hölterhoff ist für den Rezensenten besonders anregend, weil er in Ergänzung seiner Lehrtätigkeit an einer Hauptschule das allgemeinbildende Fach Sozialkunde/Politische Bildung in einer berufsausbildenden Textil-Werkstatt unterrichtete und in dieser Funktion auch als Gesellenprüfer bei der Handwerkskammer Köln akkreditiert war. Ein paar Jahre später unterrichtete er dasselbe Fach als Vertretungslehrer an einer Kaufmännischen Berufsschule in Nordrhein-Westfalen.

Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA), der in seinen Empfehlungen die Hauptschule als „Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges“ definierte und die „Arbeitslehre“ als Wegbereiter verstand, hatte im selben Band (Folge 7/8) auch ein umfangreiches „Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ von 1964 veröffentlicht. Darin bezieht er auch Stellung zum *Politikunterricht* (DA S. 144) und nimmt in nuce eine ganze Reihe von Problempunkten und -bereichen auf, mit denen sich Dieter Hölterhoff in seinem Buchbeitrag auf der Basis umfangreicher Literaturrecherchen, genau differenzierender Analytik und im Rahmen der Transformation auseinandersetzt. Das DA-Gutachten bezieht im Unterschied zu manchen Diskussionsbeiträgen auch die Schülerinnen und Schüler in den Fokus ihrer kritisch-konstruktiven Empfehlungen mit ein.

„Der Politikunterricht in der Berufsschule kann an erste Erfahrungen des jungen Menschen im Berufsleben und an Erkenntnisse anknüpfen, die im Wirtschaftskunde-Unterricht gewonnen worden sind (...) Wenn der Unterricht von der Klärung des politischen und sozialen Standortes der Schüler ausgeht, kann er die Grundkenntnisse der Sozialkunde vertiefen, die in der Hauptschule erworben sind. Er kann das Verhältnis von politischem und privatem Handeln erörtern, die gegenwärtige gesellschaftliche Wirklichkeit Deutschlands und der Welt erläutern und wirtschaftlich-soziale, staatlich-rechtliche und kulturelle Bedingungen und Formen menschenwürdigen Daseins und Zusammenlebens aufzeigen. (...) In der politisch-soziologischen Betrachtung wird die Rolle des in abhängiger Erwerbsarbeit stehenden Menschen in Vergangenheit und Gegenwart und werden seine Möglichkeiten bei der Verwirklichung der Demokratie besonders herauszuarbeiten sein“ (DA, S. 144/145).

Der in diesem Gutachten erfolgte Hinweis auf das Fach Sozialkunde ist insofern relevant, da er sich auf die Empfehlung des DA stützt, primär der Sozialkunde und nicht der Arbeitslehre die Aufgabe zu übertragen, die „Schüler in das heutige gesellschaftliche und politische Leben einzuführen; sie dient damit in vornehmlicher Weise der politischen Bildung...“ (DA, S.37).

Volkmar Herkner: Zur Geschichte der Ausbildung von Berufsschullehrkräften: Veränderungen im Kontext des Übergangs von der DDR zur BRD, S. 377-412

„Im Allgemeinen heißt es, dass der Übergang vom sozialistischen DDR-Berufsbildungssystem zum bundesdeutschen Berufsbildungssystem unter den Bedingungen von Kapitalismus und Marktwirtschaft (...) relativ unproblematisch und geräuscharm verlaufen sei. Die Gründe hierfür werden in einer jahrhundertelangen gemeinsamen Berufsbildungstradition gesehen, sodass die historischen Wurzeln in Ost und West identisch waren und die knapp 40jährige Teilung nicht zu grundlegend verschiedenen Berufsbildungssystemen geführt habe. Einer solchen Pauschaleinschätzung kann zwar vermutlich nur auf einer Meta-Ebene in Gänze zugestimmt werden“ (S. 379).

Bei genauerem Hinschauen zeigen sich, wie Volkmar Herkner in Text und ausgezeichneten Tabellen darstellt, systemrelevante Unterschiede in Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften an Berufsschulen. Aus der Sicht eines Zeitzeugens wird die Entwicklung nach der Einheit unter den politischen, institutionellen, strukturellen und personellen Ausgangs- und Anfangsszenarien im Detail exakt und materialreich, auf der Meta-Ebene komparativ und systematisch dokumentiert. Mit seinem letzten Satz formuliert er für mich eine Quintessenz des Sammelbandes: „So war die Zeit zwischen Spätherbst 1989 und etwa 1991 ein besonders spannender Teil deutscher Geschichte, der gerade aus der Möglichkeit seiner grundsätzlichen gedanklichen Offenheit seine Faszination bezog und zumindest zum Teil noch heute bezieht“ (S. 409).

Janina Pieranska & Wladyslaw Pieranski: Reformen im Berufsbildungssystem Polens, S. 413-436

„Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die berufliche Bildung beim Übergang von der sozialistischen zur Marktwirtschaft keine radikalen Veränderungen erfahren hat. In allgemeinbildenden Fächern wurde zwar der Inhalt von ideologischen Indoktrinationen befreit, für die praktischen Elemente der Berufsausbildung gab es keine nennenswerten Veränderungen“ (S. 418). Das galt für die Anfangsphase der Transformation. Durch den Gesetzgeber wurde aber zum Beispiel ab 2018 „die Beteiligung der Arbeitgeber am Berufsbildungsprozess (gestärkt) ... Arbeitgeber können nun in Prüfungsausschüsse berufen werden, am Kernlehrplan mitarbeiten und über die Arten der auszubildenden Berufe mitentscheiden“ (S. 422).

Zum Schluss ihres sehr informativen, durch Tabellen illustrierten und wissenschaftlich diskursiven Buchbeitrags bewerten Janina Pieranska & Wladyslaw Pieranski die Entwicklung der beruflichen Bildung Polens als insgesamt positiv (S. 434).

Während der Lektüre kam die Erinnerung an eine internationale Konferenz in der Wyzsza Szkoła Pedagogiczna von Zielona Góra zurück, an der ich im Mai 1987 auf Einladung von Prof. Kazimierz Uzdziński teilnahm. Janina Pieranska gehörte zum Kreis der Referentinnen und Referenten.

Generalthema dieser Konferenz war *Potrzeby I Możliwości Integracji w Kształceniu Politechnicznym*. - Thema meines Vortrags: *“Nauczanie pracy” jako przedmiot nauczania w szkolach I kierunek studiów Federalnej Niemiec I Berlinie Zachodnim*. Der Tagungsband wurde gemeinsam von K. Uzdziński und H. Wolffgramm herausgeben.

Das war der Beginn einer guten Kooperation mit universitären und zivilgesellschaftlichen Institutionen und Organisationen in Polen.

Schlussbemerkung

Mit Volkmar Herkner kann man resümieren, dass von einer Meta-Ebene aus betrachtet, die pädagogisch-historischen Wurzeln einer Reform der allgemeinbildenden Schule mit dem Ziel einer Hinführung zur Arbeitswelt in BRD und DDR identisch waren (S.379).

In diesem überaus verdienstvollen Sammelband werden didaktisch-methodische und fachwissenschaftliche Ansätze, die sich bereits der Arbeitsschulbewegung, dann aber politisch instrumentalisiert in der Polytechnik, in der Arbeitslehre und in der Berufsausbildung wiederfinden, in ihrer geschichtlichen Entwicklung, Ähnlichkeit und Gegensätzlichkeit diskutiert. Da steht Einfachheit gegen Komplexität, These gegen Antithese, Handeln gegen Wissen, Erziehung zur Selbst- und Mitbestimmung gegen Erziehung zur systemkonformen Persönlichkeit, Berufsorientierung gegen Studienpropädeutik. Diese Gegensätzlichkeiten schließen sich nur scheinbar aus, denn vermöge ihrer wechselseitigen Interdependenz sind sie im Grunde genommen die unabdingbaren Prämissen für das Gelingen einer künftigen und vernünftigen Synthese.

Dieser dialektische Grundansatz ist die Bedingung der Möglichkeit eines wissenschaftlichen Diskurses auf Augenhöhe, bei dem die historisch-pädagogische Dokumentation und Auseinandersetzung mit den bildungs- und schulpolitischen Reformen, ihren Organisationsprinzipien, in der DDR und der BRD selbstverständlich auch mit ihren ideologischen Subtexten pointiert, aber ohne orthodoxen Zeigefinger präsentiert wird.

Damit bestätigt sich die Fruchtbarkeit des von Bernd Meier schon in seinem Vorwort präzisierten Erkenntnisinteresses und der reiche wissenschaftliche Ertrag dieser systematischen Aufarbeitung im Spannungsfeld von historischen Rückblicken und futuristischen Ausblicken.

„Allen Beiträgen gemeinsam ist die (...) Sicht auf Transformationsprozesse. Es zeigt sich dabei immer wieder, dass es in gesellschaftlichen Umbruchsituationen darum geht, dass sich Neues, was nicht zwingend in jedem Fall das Bessere bedeuten muss, gegen Althergebrachtes durchsetzen muss, wobei Menschen mit ihrem Handeln diese Vorgänge beeinflussen, sie verlangsamen, beschleunigen und Elemente abwandeln. In so manchen der hier betrachteten historischen ‚Fälle‘ wird zudem deutlich, dass Elemente des ‚Alten‘ wiederkehren können. So kann die historisch-systematische und zudem (international) vergleichende Sicht in pädagogischen Kontexten helfen, dass vielfältige Ansätze aus der Vergangenheit nicht verloren gehen und die Gegenwart und Zukunft im Wissen um Dinge aus der Vergangenheit historisch reflektierter gestaltet werden können“ (S. 9).