

Arbeit oder Ökonomie? Thesen zur arbeits- und berufsorientierten Bildung an Schulen

Gerd-E. Famulla / Sven Deeken

Inhalt

1. These:

Für eine arbeitsorientierte Bildung, durch die Jugendliche Kompetenzen für die selbstverantwortliche Gestaltung ihrer Arbeits- und Berufsbiographien erwerben, besteht erheblicher bildungspolitischer Handlungsbedarf.

Seit den "Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule" ([DEUTSCHER AUSSCHUSS 1964](#)) und dessen nachdrücklichem Vorschlag zur Einführung der Arbeitslehre ist die "bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt" als eine schulische Aufgabe erkannt und anerkannt. Allerdings wird diese Aufgabe in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich wahrgenommen. Kontroversen bestehen vor allem darüber, in welcher Form und ab welchem Schuljahr diese Aufgabe in den verschiedenen Schulformen von der Elementarbildung bis zum Gymnasium zu organisieren sei und ob Arbeitslehre als ein selbstständiges Schulfach, als Kombinationsfach oder auch als allgemeines Unterrichtsprinzip praktiziert werden soll (zu Entwicklung und Stand der Arbeitslehre [vgl. Dederling 1994](#), bes. 1. Kap.; zu vergleichenden Darstellungen von Lehrplänen, Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis der Bundesländer [vgl. Ziefuss 1992, 1995, 1998](#)).

Je nach Bundesland erwerben die Jugendlichen auch sehr unterschiedliche Kompetenzen beim Übergang an der "ersten Schwelle". Die KMK hat den vier Gegenstandsbereichen der Arbeitslehre "Technik, Wirtschaft, Haushalt und Beruf" bislang keine weiterführenden Impulse ("Empfehlungen") zur Konsolidierung und Vereinheitlichung als Schulfach an allen allgemeinbildenden Schulen zu geben vermocht, sondern die Ergebnisse einer für die Erarbeitung von "Empfehlungen" eingesetzten Kommission nur als unverbindliche "Materialien" veröffentlicht ([vgl. KMK 1988](#)). Immerhin wurde hier aber Arbeit als zentrale didaktische Kategorie ausgewiesen und den Ländern die Ausgestaltung dieses Lernsegments überantwortet. Allerdings lässt sich bislang nur in vier Bundesländern (Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen) eine arbeitsorientierte Bildung in der curricularen Praxis erkennen. In den anderen Ländern stehen eher Technik oder Wirtschaft oder auch keine Kategorie im Zentrum der curricularen Organisation bei der Vorbereitung auf die Arbeitswelt.

Weil die "Hinführung zu Arbeits- und Berufswelt" in allen allgemeinbildenden Schulen trotz wiederholter Initiativen hierzu ([vgl. Empfehlungen der Enquete-Kommission "Bildung 2000" des Deutschen Bundestages 1990, S. 132ff](#)) bislang nicht einheitlich als arbeitsorientierte Bildung festgeschrieben wurde, besteht das Problem, dass sich einzelne Gegenstandsbereiche oder hier zugehörige Fächer von dem übergeordneten Ziel mehr oder weniger verabschieden oder dieses Ziel ohne die Last der Integration implizit oder explizit bei sich am besten aufgehoben sehen.

Es scheint, als ob es eines neuerlichen entscheidenden Anstoßes zur Erreichung eines bildungspolitischen Konsenses im Bereich arbeits- und berufsorientierter Bildung bedarf, um die weithin geforderte Aufwertung und Konsolidierung dieses Aufgabenbereichs vor allem in den Schulen herbeizuführen. Jedenfalls klaffen die Ansprüche an Schule hinsichtlich einer besseren Arbeits- und Berufsvorbereitung der Jugendlichen und der bestehenden schulischen

[1. These](#)

[2. These](#)

[3. These](#)

[4. These](#)

[5. These](#)

[6. These](#)

[Literatur](#)

Voraussetzungen bezüglich fachbezogener und fachübergreifender Verantwortung, Rahmenlehrplan, Stundentafel und Lehrerausbildung zur Erfüllung dieser Aufgabe noch immer weit auseinander (vgl. die noch immer aktuellen und detaillierten Untersuchungsergebnisse von Ziefuss/ Hendricks/ Reuel 1984; zur Lehrerausbildung und den Kategorien Arbeit und Ökonomie vgl. Famulla 1996).

Der hier bestehende Problemdruck und Handlungsbedarf wird aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunkten betont:

Von **gewerkschaftlicher Seite** werden eine intensivere Auseinandersetzung mit Bildung und Bildungszielen, ein Schritthalten mit den Entwicklungen in Arbeitswelt und Gesellschaft, verstärkt lebensnahes, anschauliches Lernen, projekt- und handlungsorientierter Unterricht und Freiräume für pädagogisches Arbeiten in der Berufsorientierungsphase gefordert (vgl. BMBF 1999, Minderheitsvotum Arbeitnehmer, S. 27).

Von Seiten der **Unternehmen** wird besonders die Qualität der Schulbildung für Mängel in der Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen verantwortlich gemacht. Neben einer Verbesserung der Kenntnisse in Deutsch und Rechnen wird die Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" (z.B. Teamfähigkeit) wie auch Zusatzqualifikationen (PC-Kenntnisse, Fremdsprachen) gefordert (vgl. iwd 1999, iwd 2000).

Pädagogen mit integrativem Anspruch im Lernfeld Arbeitslehre beklagen nicht nur die Vernachlässigung von Verbindungslinien zwischen den beteiligten Fächern im Schulcurriculum ("die Wirklichkeit wird dem Fachprinzip geopfert"), sondern auch, dass die wachsende Stofffülle in eklatantem Widerspruch zu Vorgaben der Stundentafel steht. Versuche einzelner Fächer, ihren Stundenanteil auf Kosten anderer im Lernfeld zu erhöhen, ständen einer gezielten Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Aufgabenwahrnehmung sowie einer Konsolidierung des Lernbereichs in Verbindung mit einer höheren Stundenzahl für das gesamte Lernfeld entgegen (vgl. Reuel 1995, S. 88f).

Nicht zuletzt zeigen die Studien über die Wünsche der **Jugendlichen**, dass diese sich ausgeprägt mit Problemen der Arbeit und Berufswelt beschäftigen, gleich welchen Geschlechts und auch unabhängig von ihrer regionalen Herkunft in Ost oder West, dass sie aber auch Mängel in der schulischen Vorbereitung reklamieren. Auf die Frage nach den Wichtigkeiten bei der Berufswahl antworten sie: "Die Arbeit soll interessant sein und Spaß machen, die Arbeit soll Sicherheit bieten vor Arbeitslosigkeit und die Arbeit soll abwechslungsreich sein." (Fischer u.a./ Deutsche Shell 2000, S. 192) Gegenüber der allgemeinbildenden Schule werden nachträglich von Auszubildenden insbesondere Übergangsprobleme hinsichtlich Selbstständigkeit im Arbeits- und Lernprozess betont (vgl. hierzu näher die empirischen Befunde von Feldhoff/ Jacke/ Simoleit 1995, insbes. S. 235ff).

Fazit: Insbesondere der Bedeutungszuwachs überfachlicher Kompetenzen erfordert eine Stärkung und Konsolidierung der arbeits- und berufsorientierten Bildung an allen allgemeinbildenden Schulen. Ansatzpunkte hierzu sind Rahmenlehrpläne, Stundentafel und Lehrerbildung.

2. These:

Der Strukturwandel in Arbeit und Beruf unterstreicht die hohe Bedeutung beruflicher und vorberuflicher Bildung und macht Neuorientierungen bzw. Reformen in beiden Bereichen besonders unter dem Aspekt der Aneignung überfachlicher Kompetenzen ("Schlüsselqualifikationen") erforderlich.

Es gibt Anzeichen dafür, dass jetzt stärkere Anstöße aus dem Beschäftigungssystem eine Neuorientierung, vielleicht auch Konsolidierung der Arbeitslehre provozieren könnten, die aus pädagogischen oder bildungspolitischen Initiativen allein nicht zustande gekommen ist. Durch den beschleunigten Strukturwandel (Stichworte: Mikroelektronik, Neue Arbeitsorganisation, Dienstleistungen, Internationalisierung, Flexibilisierung) sind seit den 80er Jahren nicht nur die traditionellen Formen von Arbeit ("Normalarbeit") und Beruf ("Lebensberuf") starken Wandlungsprozessen unterworfen, auch die berufliche wie die vorberufliche Bildung geraten

unter einen erheblichen Veränderungs- bzw. Reformdruck hinsichtlich eines möglichst frühzeitigen Erwerbs von Schlüsselkompetenzen (zur Diskussion und Konkretion des Begriffs "Schlüsselqualifikation" und seiner Synonyma vgl. [Feldhoff/ Jacke/ Simoleit 1995, S. 138ff](#); [Famulla 1993](#)). Die vielen Einzelinitiativen und Kooperationen zwischen Schule und Arbeitswelt, die in letzter Zeit auf regionaler, Landes- und Bundesebene entstanden sind (zu letzterer vgl. [SWA-Programm 2001](#)), könnten dazu beitragen, dass in der arbeits- und berufsorientierten Bildung wieder eine gemeinsame Linie sichtbar wird.

Neue Konzepte und Reformvorschläge scheinen wieder stärker gefragt. Die Deutsche Forschungsgemeinschaft/ Senatskommission Berufsbildungsforschung registrierte bereits 1990 wachsende Gemeinsamkeiten zwischen ökonomischen und pädagogischen Zielen und stellte in einem Gutachten "die Frage der Entwicklungs- bzw. Lernprozesse des Individuums in ihrer gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Bedingtheit in das Zentrum ihrer Ausführungen" ([Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990](#)). Mit Hinweisen auf "Schlüsselqualifikationen" und "vernetztes Denken" spricht Achtenhagen im Vorwort "von einer Koinzidenz von ökonomischer und pädagogischer Vernunft" ([ebd., S. VII](#)).

In der **beruflichen Bildung** geht die Tendenz erkennbar nicht allein auf eine Modernisierung und Neuschaffung von Berufsbildern im Hinblick auf den Umgang mit neuen Technologien. Vielmehr sollen die bestehenden 360 Ausbildungsberufe weiter zusammen gefasst werden und eine stärkere Konzentration auf die Vermittlung theoretisch anspruchsvoller und extrafunktionaler Kompetenzen erfolgen. Auf einer beruflichen Grundqualifikation soll ein stärker an Arbeitsmarkt- und betrieblichen Anforderungen orientiertes und gestaltbares System der beruflichen Weiterbildung aufgesetzt werden, durch das Aufstiegschancen bis hin zu einem akademischen Abschluss möglich sein sollen (vgl. [zum Beispiel Dybowski u. a. 1994](#)).

Für den Bereich der **vorberuflichen Bildung** wurde im Zuge des Strukturwandels von Seiten der sozialwissenschaftlichen Forschung zwar die Aufmerksamkeit auf die Aneignung von Schlüsselqualifikationen gelenkt (vgl. [Feldhoff/ Jacke/ Simoleit 1995](#)), es wurden jedoch noch keine bildungspolitisch nachhaltigen Veränderungsimpulse in den Curricula aller allgemeinbildenden Schulen ausgelöst. Deutlich wird dies auch daran, dass mit den bisherigen Leitkategorien wie "Berufswahlfähigkeit", "Ausbildungsfähigkeit" oder "Beschäftigungsfähigkeit" das Verhältnis von geänderten Interessenlagen der Jugendlichen bei der Berufswahl (Stichwort "Eigenverantwortung") einerseits und den neuen Herausforderungen der Arbeitswelt (Stichwort: "Flexibilität") andererseits nicht mehr angemessen bezeichnet werden kann. Mit allen drei "Leitbegriffen" verbinden sich heute zugleich erkennbare Unzulänglichkeiten.

Das in jüngerer Zeit EU-weit favorisierte Ziel der "Beschäftigungsfähigkeit" oder "Employability" (zur näheren Darstellung vgl. [Blancke u. a. 1999](#)) negiert die wichtige Kategorie des Berufs als Schnittpunkt objektiver Arbeitsmarkterfordernisse und subjektiver Entwicklungsbedürfnisse in der Arbeit. Bei der Orientierung auf "Ausbildungsfähigkeit" besteht zumindest die Gefahr, dass Qualifikationsanforderungen einseitig aus der Perspektive des Beschäftigungssystems definiert werden. Schließlich suggeriert die Orientierung auf "Berufswahlfähigkeit" eine Rationalität, die allenfalls bis in die siebziger Jahre noch Geltung haben konnte, nämlich sich unter genauer Kenntnis seiner Wünsche und Fähigkeiten wie auch des zumeist regionalen betrieblichen Ausbildungsplatzangebots für einen "Lebensberuf" entscheiden zu können.

Fazit: Arbeits- und Berufsorientierung gilt es im Rahmen der allgemeinen Bildungsziele sowie im Spannungsfeld zu den neuen Anforderungen des Beschäftigungssystems insbesondere unter dem Aspekt des Kompetenzerwerbs von Jugendlichen weiter zu konkretisieren.

3. These:

Der mit einer arbeits- und berufsorientierten Bildung an Schulen angestrebte Kompetenzerwerb ist mit einem Schulfach Ökonomie nicht zugleich gesichert.

In eine Phase notwendiger Neuorientierung und Konsolidierung einer "bildungswirksamen Hinführung zur Arbeitswelt" stößt nun das Memorandum des Deutschen Aktieninstituts bzw.

seines wissenschaftlichen Beirats zur Einführung eines Schulfaches Ökonomie (i. folg. DAI 1999). Seinem inhaltlichen und institutionellen Anspruch nach wird die Wirtschaftslehre damit aus dem bislang integrativ verstandenen Rahmen arbeitsorientierter Bildung ("Arbeitslehre") gelöst wie auch die Möglichkeit einer stärkeren Verankerung im Rahmen "sozialökonomischer Bildung" (vgl. Kahsnitz 1999) oder als ein Kernfach im Rahmen "politischer Bildung" (vgl. DVPB 2000, Hartwich 2000) negiert.

Die durchgängige Realisierung des Anspruchs auf ein Schulfach Ökonomie im Schulcurriculum würde zudem bei unveränderter Wochenstundenzahl zwangsläufig zu Lasten der anderen Fächer des Lernbereichs Arbeitslehre gehen müssen.

Weiterhin gibt es Grund zu der Annahme, dass mit der hier betriebenen Fokussierung auf das Schulfach Ökonomie die Aufgabe der **Arbeits- und Berufsorientierung** exklusiv nach dem Modell des "homo oeconomicus" gleich mit erfüllt werden soll. Diese Wahrnehmung ergibt sich aus dem paradigmatischen Anspruch des ökonomischen Verhaltensmodells, auf das sich das DAI in seinem Memorandum als Grundlage bezieht (vgl. DAI 1999, S. 31). Zwar finden sich im Memorandum Feststellungen wie: "Ein Fach Ökonomie in allgemeinbildenden Schulen darf nicht als (...) lediglich vorberufliche Bildung missverstanden werden" (ebd., S. 23), andererseits heißt es in Beiträgen zur fachdidaktischen Forschung z. B.: "Ökonomische Bildung beinhaltet auch Berufsorientierung." (Kruber 1999, S. 17). Insofern besteht hier zumindest Klärungsbedarf darüber, welche Rolle die Ökonomie bzw. das ökonomische Verhaltensmodell bei der Arbeits- und Berufsorientierung spielt oder spielen soll. Von einer bloß hermeneutischen bis hin zu einer Leitbild-Funktion sind hier verschiedene Bezüge auf das Modell denkbar. Weil schulische Lerninhalte letztlich pädagogisch zu begründen sind und Bildung auch einen Eigenwert besitzt, gibt es Grund genug, vorberufliche Bildung einschließlich ökonomischer Bildung nicht nach dem Muster des ökonomischen Verhaltensmodells miss zu verstehen, allenfalls in kritischer Auseinandersetzung mit ihm.

Vertiefte Wirtschaftskenntnisse werden zumal auf Grundlage des ökonomischen Verhaltensmodells nicht allein mit einer "komplexen methodischen Vorgehensweise" bei der Bearbeitung "komplexer und dynamischer Systeme" angeeignet (vgl. DAI 1999, S. 16f). Es geht auch um die Frage, welche Normen und Werte hier vermittelt werden, welches Leitbild der "homo oeconomicus" verkörpert und welche alternativen Leitbilder hierzu möglich sind. Schon die "ökonomischen Grundkenntnisse" lassen sich nicht als quasi neutrale Werkzeuge zum Erschließen der "Komplexität moderner Wirtschaftsgesellschaften" anwenden, wie es das DAI nahe zu legen scheint (vgl. ebd., S. 13).

Unstrittig gehört wirtschaftliche Bildung in das allgemeine Schulwesen. Auch wird die unzureichende Vermittlung wirtschaftlicher Kenntnisse in der Schule zu Recht beklagt und ist vielfach belegt (vgl. u.a. Bönkost/ Oberliesen 1997). Doch wird dieser Mangel nicht notwendig schon durch die Einrichtung eines eigenen Schulfachs Ökonomie an allen Schulen behoben, auch wenn vom DAI zur Begründung u.a. nachdrücklich auf das Fach Wirtschaftspädagogik und die "Effektivität fachdidaktischer Forschung" (DAI 1999, S. 23) verwiesen wird.

Im Einzelnen geben bei der Begründung des DAI für ein Schulfach Ökonomie vor allem zwei Punkte Anlass zur Kritik, (1) die Ersetzung der Kategorie der Arbeit durch die Kategorie der Ökonomie, und (2) die Art und Weise der Verwendung des ökonomischen Verhaltensmodells ("homo oeconomicus"):

(1) Im Memorandum wird positiv die "aktuelle Ausgestaltung des Faches Wirtschaftspädagogik mit seiner starken Betonung wirtschaftsdidaktischer Fragen" vermerkt und demgegenüber kritisch festgestellt, dass ein "logischer Ableitungszusammenhang für ein Schulfach auf der Basis einer zentralen Kategorie (z. B. dem Arbeitsbegriff)" fehlt (DAI 1999, S. 23). Nach welcher Logik man den Zusammenhang von "zentralen Kategorien" und Schulfächern auch beurteilen mag, der für ein Schulfach Ökonomie vom DAI reklamierte Ableitungszusammenhang, "wirtschaftliche Tätigkeit stellt eine Konstante im sozialen Leben aller Gesellschaftsformen dar und muss als Universale menschlichen Lebens begriffen werden," (DAI 1999, S. 12) trifft viel eher auf die Kategorie der Arbeit als auf die Kategorie der Ökonomie zu, und dies gleich in dreifacher Weise. Erstens: "wirtschaftliche Tätigkeit" ist vor allem Arbeit, wenn auch bislang überwiegend in der Form von Erwerbsarbeit anerkannt; zweitens: zumindest vier Bundesländer können bereits beachtliche Resultate bei der

Verankerung arbeits- und berufsorientierter Bildung mit Ökonomie als integriertem Teilfach im Schulcurriculum nachweisen (Brandenburg, Bremen, Hamburg und Hessen); drittens: für Individuum und Gesellschaft behält die Arbeit nach wie vor ihre zentrale ("universale") Bedeutung, das heißt ein "Ende der Arbeitsgesellschaft" ist nicht in Sicht, weswegen auch von daher die zentrale Bedeutung arbeitsorientierter Bildung nicht ernsthaft bestritten werden kann (vgl. 4. These).

(2) Das wirtschaftliche bzw. berufliche Handeln wird in dem vom DAI skizzierten System der Marktwirtschaft in seinen sozialen und ökologischen Dimensionen unzureichend reflektiert. Das mit dem Wohlstandskonzept der Marktwirtschaft korrespondierende ökonomische Verhaltensmodell ("homo oeconomicus"), das nach dem Memorandum des DAI in seinen entwickelten Varianten zugrunde gelegt werden soll (vgl. DAI 1999, S. 31f), benötigt zwar keine "heroischen Verhaltensannahmen", weil es von der schlichten Prämisse einer umfassend anwendbaren individuellen Nutzenmaximierung ausgeht; gerade dieser ökonomische Reduktionismus erfordert aber seine historisch-kritische Relativierung (vgl. 5. These).

Fazit: Die vertiefte Aneignung ökonomischer Grundkenntnisse ist im Rahmen arbeits- und berufsorientierter Bildung unter Bezugnahme auf die zentrale Kategorie der Arbeit zu sichern; das ökonomische Verhaltensmodell ("homo oeconomicus") bedarf einer historisch-kritischen Reflexion, um den Jugendlichen Denk- und Verhaltensalternativen (z. B. "Sustainability") zu eröffnen.

4. These:

Arbeit ist die zentrale Kategorie für die Vorbereitung der Jugendlichen auf Ausbildung und Beruf, allerdings bedarf sie heute im Kontext von Wirtschaft, Gesellschaft und Natur einer erneuten Vergewisserung.

Gibt es Gründe für einen Paradigmenwechsel von Arbeit auf Ökonomie bei der schulischen Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufs- und Arbeitswelt? Ist die fachlich gesonderte Vermittlung wirtschaftlicher Kenntnisse, wie sie mit Verweis auf die auch in Deutschland notwendige "Gründer- und Unternehmermentalität" (vgl. von Rosen 2000, S. 12) hervorgehoben wird, vorrangig gegenüber der Konsolidierung und Erweiterung eines Lernbereichs arbeitsorientierter Bildung, innerhalb dessen unter anderem verstärkt wirtschaftliche Kenntnisse angeeignet werden können? Ist die Bedeutung von Arbeit für Gesellschaft und Individuum gegenüber der Ökonomie gesunken?

Ein nachhaltiger Anstoß zur Prüfung der Kategorie der Arbeit als zentral bedeutsam auch für die schulische "Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt" war Anfang der achtziger Jahre im Zusammenhang mit der These vom "Ende der Arbeitsgesellschaft" gegeben, die den 21. Soziologentag in Bamberg bestimmte (vgl. Matthes 1983). Mit dieser auf Hannah Arendt (1981) zurückgehenden These verbanden sich die Annahmen, dass die Produktionsarbeit zu Gunsten von Dienstleistungsarbeit an Gewicht verliere, dass die Lebensarbeitszeit kürzer werde, dass die Arbeitsorientierung in der Bevölkerung sinke ("Wertewandel") und der Wohlfahrtsstaat mit seinem System kollektiver Sicherung keine oder jedenfalls keine hinreichende arbeitsmotivierende und disziplinierende Wirkung mehr ausübe. Insgesamt habe sich, so Claus Offe, die Arbeitssphäre gegenüber anderen Lebensbereichen dezentriert (Offe 1984).

Nachfolgende Untersuchungen etwa über die Einstellung zu Arbeit und Beruf widerlegten oder differenzierten zumindest die Auffassung von der sinkenden Bedeutung der Berufsarbeit im Bewusstsein der Menschen (vgl. Überblick hierzu bei Famulla 1990, S. 70ff). Die mit dem Strukturwandel in Arbeit und Beruf einhergehenden Differenzierungen in der Sozialstruktur wie im traditionellen Wertesystem werden hier eher als Bestätigung dafür gesehen, dass Berufsarbeit auch in Zukunft das organisierende Zentrum der Lebensführung sein wird (vgl. Wagner/ Gensior 1999).

Dem steht nicht entgegen, dass eine weitere Verlagerung von Erwerbstätigkeit vom industriellen Bereich in den Dienstleistungsbereich, von der "Normalarbeit" (mit qualifizierter Ausbildung, vollem Entgelt, Kündigungsschutz und Rentenansprüchen) zu anderen

Erwerbsformen wie geringfügiger Beschäftigung, Werkvertrags- und Leiharbeit bis hin zur Selbstständigkeit stattfindet (vgl. Oschmiansky/ Schmid 2000, Reindl 2000). Immerhin hat die Erosion des "Normalarbeitsverhältnisses" nicht nur dazu geführt, dass das Verhältnis von Flexibilität und sozialer Sicherheit der Arbeit ("Flexicurity", vgl. Keller/ Seifert 2000) diskutiert wird, sondern dass auch zunehmend Formen von Eigenarbeit (Hausarbeit) oder auch öffentlicher Arbeit (z.B. kommunalpolitisches Engagement, ehrenamtliche Tätigkeiten) stärker ins öffentliche Blickfeld rücken und teilweise sogar als Alternativen zur Erwerbsarbeit diskutiert werden. Ohne diese Formen von zumeist unbezahlter Arbeit sind weder Erwerbsarbeit noch ein demokratisches Gemeinwesen möglich, weswegen Schule auf diese beiden Formen von Arbeit ebenso wie auf Berufsarbeit vorbereiten sollte (vgl. Lemmermöhle 1994; EK 2000, S. 132).

Die ökonomische wie die soziale Dimension der Arbeit bedürfen darüber hinaus der Einbeziehung der ökologischen Dimension, wenn es darum geht, die Produktions- und Lebensvoraussetzungen im globalen Maßstab dauerhaft zu erhalten. Dieses Ziel ("Sustainability") wird im Wohlstandskonzept der Industrieländer, auch in Modellen der "sozialen Marktwirtschaft" in Deutschland, immer noch drittrangig behandelt.

Fazit: Einem Paradigmenwechsel von Arbeit auf Ökonomie im Bereich der arbeits- und berufsorientierten Bildung steht die nach wie vor zentrale Bedeutung der Arbeit (als Erwerbsarbeit, Eigenarbeit und Bürgerarbeit) für Individuum und Gesellschaft entgegen.

5. These:

Mit dem traditionellen Wohlstandskonzept der Industrieländer, das auf Dauer weder fortsetzbar noch global übertragbar ist, korrespondiert das ökonomische Verhaltensmodell ("homo oeconomicus"), das in der arbeits- und berufsorientierten Bildung seiner kritischen Reflexion und Ergänzung um soziale und ökologische Ziele bedarf.

Das Modell des "homo oeconomicus" steht in der neoklassischen Tradition ökonomischer Theoriebildung. Es erweckt den Eindruck der Geschichtslosigkeit, einer Beschreibung der menschlichen Natur schlechthin. Das Modell des "homo oeconomicus" - so die hier vertretene These - ist mehr als nur eine "ökonomische Erklärung menschlichen Verhaltens" (vgl. Becker 1993). Es liefert stillschweigend ein normatives Modell der vollständigen Handlung für das Individuum, das in allen Lebenslagen unter Knappheitsbedingungen seinen Nutzen maximiert.

Diese Sichtweise blendet den Konstitutionsprozess menschlichen Handelns als widersprüchlichen, konfliktorientierten Prozess der Spurensuche nach dem richtigen wirtschafts-, sozial- und umweltverträglichen Weg in Arbeit und Beruf aus. Entweder man hat Vorteile von einer Handlungsalternative oder man unterlässt sie. Doch die Wirklichkeit ist vielfältiger.

In den über 100 Jahren seiner Existenz hat der (neoklassische) "homo oeconomicus" allerdings auch etwas gelernt: er ist nicht mehr nur materiell und auf Geld und Gewinnmaximierung orientiert, und er hat sich auf viele andere nichtwirtschaftliche Bereiche (Bildung, Gesundheit, Umwelt etc.) ausgedehnt. Dennoch bleibt er ein eindimensionaler Mensch, wie Peter Ulrich (1987) hervorhebt, ein kluger Utilitarist, ein kaum zu bremsender Erfolgsmensch, der nur seine Gratifikationsrationalität kennt, es "fehlt ihm jedes ‚WIR‘-Gefühl, jeder Sinn etwa für den humanen Eigenwert kommunikativer Verständigungslösungen von sozialen Konflikten" (ebd., S. 242). Er bleibt maximierend, instrumentalisierend, monetarisierend und verantwortungslos gegenüber Mitmensch und Natur.

Mittlerweile ist ein neues Leitbild im Entstehen, das den ökonomischen Rationalitätsmaßstab in einen übergreifenden Maßstab neben sozialen und ökologischen Anforderungen in globaler Perspektive zu integrieren verspricht: "Sustainable Development". "Dauerhafte Entwicklung ist Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können" (Brundtland-Bericht 1987, S. 46). Der Begriff des "Sustainable Development" hat insbesondere die Beschlüsse und

Publikationen der "UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung" im Jahre 1992 in Rio geprägt. Diesem Leitbild haben sich mehr als 150 Regierungen und die Internationale Handelskammer (ICC) verpflichtet (vgl. EK Mensch und Umwelt 1994, S. 23).

Aus pädagogischer bzw. fachdidaktischer Sicht ergibt sich aufgrund der ökologischen Herausforderung eine besondere Verantwortung bei der Vermittlung von wirtschaftlichen Grundbegriffen wie "Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Wirtschaftlichkeit und Produktivität". Mit diesen Grundbegriffen wird zumeist das (alte) Leitbild des "homo oeconomicus" vermittelt, bei dem der Eigenwert der Arbeit, der Arbeitsinhalt - hierzu gehört das Produkt oder eine spezifische Dienstleistung ebenso wie die materiell-energetischen Grundlagen und die Gestaltung des sozialen Arbeitszusammenhangs - nur eine sekundäre Rolle spielt. Soziale und ökologische Ziele stehen hier in einem Spannungsverhältnis zur häufig übergeordneten ökonomischen Zwecksetzung (vgl. näher Famulla/ Nitschke 1996).

Für eine arbeits- und berufsorientierte Bildung, die das vorhandene Interesse der Jugendlichen am Bildungs- und Arbeitsinhalt (vgl. Bertram 1990) stärken will, bietet sich die Bearbeitung exemplarischer Themen in diesem Spannungsverhältnis in besonderem Maße an.

Fazit: Das Leitbild der Marktwirtschaft, der "homo oeconomicus", bedarf zumal in der arbeits- und berufsorientierten Bildung der Gegenüberstellung mit dem Leitbild einer auf Dauerhaftigkeit angelegten wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Entwicklung: "Sustainable Development".

6. These:

Für eine arbeits- und berufsorientierte Bildung steht die aus allgemeinen Bildungszielen abgeleitete Aneignung von Kompetenzen im Vordergrund.

Eine arbeits- und berufsorientierte Bildung allein im ökonomischen Verhaltensmodell zu begründen, greift zu kurz. Lernen heißt auch, Wahlfreiheiten zu haben und sich für Bildungsprozesse zu entscheiden, die nicht dem ökonomischen Kalkül unterliegen. Dabei geht es um Lernziele wie Individualität, Selbständigkeit und Solidarität, in denen auch eine über betriebliche oder arbeitsweltliche Anforderungen hinausgehende subjektive Bedeutung des Lernens für die Individuen zum Ausdruck kommt.

Trotz bestehender Unsicherheiten über die weiteren Entwicklungen in der Arbeits- und Berufswelt und des Funktionswandels des Berufes, den man "nur noch" zum Eintritt und zur ersten Orientierung innerhalb der Arbeitswelt ergreift, bleibt das Berufssystem der Referenzrahmen zur Definition und Identifikation der Individuen. In der Berufsform treffen sich der Subjektbezug und die soziale Bedeutsamkeit (Kontakte, Anerkennung, Selbstverwirklichung, vgl. Bauer 2000, S. 22f) wie die Anforderungen von Seiten des Beschäftigungssystems. Durch den Bedeutungszuwachs subjektgebundener Tätigkeiten und Kompetenzen in den neuen Produktionskonzepten wird die Beruflichkeit der Arbeit zusätzlich auch seitens des Beschäftigungssystems gestärkt (vgl. Feldhoff u.a. 1995, S. 268f).

Auch wenn die Entstehung und Abgrenzung von Berufen sich durchaus ökonomischen Gründen mit verdankt (Berufe und Berufsverbände sichern den Verkauf der Arbeitskraft am Arbeitsmarkt), können im Sinne eines "kritischen Berufsrollenverständnisses" (vgl. Feldhoff u.a. 1985) hier auch arbeitsinhaltliche Ansprüche geltend gemacht werden. Auf der Suche nach dem je eigenen spezifischen Fähigkeitsprofil, einer neuen "individualisierten Form des Berufs" (vgl. Voss 1994) liegen Chancen für eine Renaissance des Berufs auch unter sozialen und ökologischen Aspekten.

Dabei fällt die genaue Bestimmung und Abgrenzung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen nicht nur zunehmend schwerer, sie ist zugleich - wie die unterschiedlichen Reformkonzepte zur Berufsbildung, auch hinsichtlich betrieblicher/ überbetrieblicher Qualifikationsanforderungen zeigen - ein bildungspolitisches Konfliktfeld (vgl. 2. These). Aus der Perspektive des Beschäftigungssystems können wegen des rasanten ökonomisch-technischen Wandels nur vage Prognosen über die zukünftigen Qualifikationsanforderungen gemacht werden. Fest steht allerdings ein Rückgang der Arbeitsplätze mit unqualifizierten

Tätigkeiten und eine wachsende Bedeutung der Schlüsselkompetenzen.

Aufgabe der arbeits- und berufsorientierten Bildung ist es, die hohe Bedeutung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen für die verschiedenen Arbeits- und Berufsfelder zu verdeutlichen und die Aneignung vor allem von Selbst- und Sozialkompetenz zu fördern.

Im Memorandum des DAI wird zwar die Notwendigkeit neuer Qualifikationen und Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Strukturwandel der Wirtschaft betont (DAI 1999, S. 32f), im Vordergrund bleibt jedoch die Wissensenebene. Ziel eines ökonomischen Unterrichts im Sinne des DAI bleiben "mündige Bürger, die über ein reichhaltiges ökonomisches Wissen verfügen, das systemhaft und vernetzt aufgebaut und in politischen Auseinandersetzungen verfügbar ist." (ebd., S. 33)

Durch die Fixierung des DAI-Memorandums auf die Vermittlung ökonomischer Kenntnisse werden die - neben der Fachkompetenz - weithin anerkannten Kompetenzen wie Selbstkompetenz und Sozialkompetenz einschließlich der Kritikfähigkeit weitgehend vernachlässigt. Selbstkompetenz muss bereits in der vorberuflichen Bildung angeeignet werden, damit vor Eintritt in die Berufs- und Arbeitswelt die Jugendlichen in der Lage sind, selbständig ein eigenes Lebens- und Arbeitskonzept zu entwerfen (vgl. Fobe/ Minx 1996).

Die Erlangung der Sozialkompetenz ist wichtig zur Gestaltung sozialer Beziehungen und zur Bewältigung von Konflikten im beruflichen oder außerberuflichen Umfeld. Zielkonflikte in und zwischen den Bereichen Ökonomie, Politik, Gesellschaft und Ökologie sollen erkannt und analysiert werden, um die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Individuen zu stärken und um mitbestimmen und mitgestalten zu können.

Eine arbeits- und berufsorientierte Bildung in diesem Sinne "muss Orientierungswissen und die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung im Hinblick auf die spätere Berufswahl und Lebensplanung ermöglichen (...) sowie ein Verständnis dafür entwickeln, dass das (...) Wirtschaftssystem dazu da ist, das materielle Überleben der gesamten Gesellschaft möglichst gut und gerecht zu organisieren, weshalb es auch notwendig werden kann, das Wirtschaftssystem weiter zu entwickeln, wenn die grundlegenden Belange nicht mehr gesichert sind" (GEW/ Demmer 2000).

Durch eine arbeits- und berufsorientierte Bildung, in deren Zentrum Arbeit steht, können die verschiedenen Gegenstände der Arbeitslehre sowohl fachbezogen wie integriert vermittelt werden. Schülerinnen und Schüler können auf ihre späteren Rollen im Beschäftigungssystem vorbereitet werden, sie können sich auf die Veränderungen der Arbeitswelt einstellen, es kann die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen gefördert und sie können in Bezug auf soziale, politische, ökologische Inhalte im Arbeitsprozess handlungsfähig werden.

Fazit: "Aufgabe der Arbeitslehre ist es, in allen Schulformen und allen Schulstufen praktische Erfahrung und reflektierte Auseinandersetzung mit allen drei Dimensionen von Arbeit - Erwerbsarbeit, Hausarbeit, öffentliche Arbeit in Politik und Verbänden - mit den ökonomisch-technisch bedingten Strukturwandlungen, den ökologischen und sozialen Risiken und den geschlechtlich differenzierten Prägungen und Hierarchien in der Arbeitswelt zu ermöglichen." (EK 2000, S. 132)

Literatur

Arendt, H. (1981): Vita activa oder vom tätigen Leben. München.

Bauer, R. (2000): Verberuflichung von Weiterbildung und die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Opladen.

Becker, G. (1993): Ökonomische Erklärung menschlichen Verhaltens. 2. Auflage. Tübingen.

Bertram, H.: Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung. Gutachten für die Enquete-Kommission "Berufsbildungspolitik - Bildung 2000" des Deutschen Bundestages.

Blancke, S./ Roth, C./ Schmid, J. (1999): Employability als Herausforderung für Politik, Wirtschaft und Individuum. Konzept- und Literaturstudie. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Bönkost, K. J./ Oberliesen, R. (1997): Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I. Bonn.

Brundtland-Bericht: Weltkommission für Umwelt und Entwicklung: Unsere gemeinsame Zukunft. Hauff, V. (Hg.) (1987): Deutsche Ausgabe. Greven.

BUND/ Misereor (Hg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Basel.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn.

DAI (Deutsches Aktieninstitut)/ von Rosen, R. (Hg.) (1999): Memorandum zur Ökonomischen Bildung. Ein Ansatz zur Einführung des Schulfaches Ökonomie an allgemeinbildenden Schulen. Frankfurt am Main., dokumentiert im sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung.

Dedering, H. (1994): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München u.a.

Deutsche Forschungsgemeinschaft/ Senatskommission Berufsbildungsforschung (Hg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8. Stuttgart.

DVPB (Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.): Kein gesondertes Fach Wirtschaft, aber verstärkte Wirtschaftslehre im Rahmen der Kernfächer Politischer Bildung. In: Polis, Heft 2/2000. Seite 24-25, dokumentiert im sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung.

Dybowski, G./ Pütz, H./ Sauter, E./ Schmidt, H.: Ein Weg aus der Sackgasse - Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 6/1994. Seite 3-13.

Enquete Kommission "Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000" (1990): Abschlußbericht. Bonn.

Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt" des Deutschen Bundestages) (1994): Abschlußbericht. Bonn.

Famulla, G.-E. (1990): Zum Wandel von Arbeit und Ökonomie. In: Cremer, W./ Klein, A. (Hg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Opladen. Seite 51-72.

Famulla, G.-E. (1993): Lerninhalte und Handlungskompetenzen im Kontext veränderter gesellschaftlicher und ökologischer Problemlagen. In: Gesellschaft für berufliche Umweltbildung, Akademie für Jugend und Beruf (Hg.): Erziehung oder Aufklärung? Zur Debatte über Grundorientierungen in der beruflichen Umweltbildung. Hattingen (IZBU-Sonderheft 3). 1993. Seite 117-141.

Famulla, G.-E. (1996): Lehrerausbildung für das Lernfeld Arbeitslehre. In: Dedering, H. (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien. Seite 793-815.

Famulla, G.-E./ Nitschke, C. (1996): Ökologisches Handeln als Ausbildungsziel. Vom traditionellen Wohlstandskonzept zum Konzept einer dauerhaften Entwicklung. In: Wittwer, W. (Hg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Bielefeld.

Feldhoff, J./ Jacke, N./ Simoleit, J. (1995): Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Düsseldorf.

Feldhoff, J. u.a. (1985): Projekt Betriebspraktikum. Düsseldorf.

Fischer, A. u.a. (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen.

Fobe, K./ Minx, B. (1996): Berufswahlprozesse im persönlichen Lebenszusammenhang. Jugendliche in Ost und West an der Schwelle von der schulischen in die berufliche Ausbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 196. Nürnberg.

- GEW/ Demmer, M. (2000):** Arbeitsorientierte Bildung an den Schulen verankern! Gemeinsamer Workshop des Bundeselternrates mit BDA und DGB: Essentials aus GEW-Sicht. Januar 2000. (www.gew.de/www/standpunkt/frame_standpunkt/html)
- Gohl, P./ Oberliesen, R. (2000):** Thesenpapier zum gemeinsamen Workshop des Bundeselternrates zusammen mit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und dem Deutschen Gewerkschaftsbund am 21./22.1.2000 in Bad Neuenahr. Bremen.
- Hartwich, H.-H. (2000):** Kein neues Fach Ökonomie, aber eine moderne Wirtschaftslehre in der schulischen politischen Bildung! In: Gegenwartskunde, Heft 1/2000. Seite 23-36, dokumentiert im [sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung](#).
- Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd):** Nr. 13/1999, Nr. 24/2000.
- Kahsnitz, D. (1999):** Sozioökonomische Bildung - ein Kernelement der Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament"). Ausgabe B 35-36/99. Bonn. Seite 33-38, dokumentiert im [sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung](#).
- Keller, B./ Seifert, H. (2000):** Flexicurity - Das Konzept für mehr soziale Sicherheit flexibler Beschäftigung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 5/2000. Seite 291-300.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder):** Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I. In: arbeiten+lernen. Heft 57/1988. Seite 3ff.
- Kruber, K.-P. (1999):** Fachdidaktische Forschung und Lehre - der Schlüssel zur ökonomischen Bildung. In: Krol, G.-J./ Kruber, K.-P. (Hg.): Die Marktwirtschaft an der Schwelle zum 21. Jahrhundert - Neue Aufgaben für die ökonomische Bildung. Bergisch-Gladbach, dokumentiert im [sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung](#).
- Lemmermöhle, D. (1994):** "Wenn man Erfolg haben will in dem Beruf, da kann man sich dann keine Familie leisten." Plädoyer für einen anderen Arbeitsbegriff in der Arbeitslehre. In: Tornieporth, G./ Bigga, R. (Hg.): Erwerbsarbeit - Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung für das Lernfeld Arbeitslehre. Baltmannsweiler. Seite 131-153.
- Matthes, J. (Hg.) (1983):** Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt am Main/New York.
- Neumann, G./ Dröge, R. (1996):** Arbeitsorientierter Wirtschaftslehreunterricht. In: Dederling, H. (Hg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/ Wien. Seite 451-478.
- Offe, C. (1984):** Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: Ders. (Hg.): Arbeitsgesellschaft - Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt am Main/New York. Seite 13-43.
- Oschmiansky, H./ Schmid, G. (2000):** Wandel der Erwerbsformen - Berlin und die Bundesrepublik im Vergleich. In: WZB-Mitteilungen. Heft 88/2000. Seite 3-5.
- Reindl, J. (2000):** Scheinselbständigkeit. In: Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Heft 4/2000. Seite 413-433.
- Reinhardt, S. (2000):** Ökonomische Bildung für alle - aber wie? Plädoyer für ein integrierendes Fach. In: Gegenwartskunde. Heft 4/2000. Seite 413-422, dokumentiert im [sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung](#).
- Reuel, G. (1995):** Ungelöste Fragen der Lernfelddidaktik. In: Diusmann, G./ Oberliesen, R. (Hg.): Arbeitsorientierte Bildung 2010. Szenarien - Kontinuität und Wandel. Hohengehren.
- "Schule-Wirtschaft / Arbeitsleben" (SWA) Wissenschaftliche Begleitung (Hg.) (2001):** Berufsorientierung: Schule, Wirtschaft und Politik in gemeinsamer Verantwortung. Zwischenbericht zum Programm "Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben", SWA-Materialien Nr. 5. Flensburg/ Bielefeld.
- Trier, U. P. (1999):** Welche Bildung für welche Zukunft? In: Risse, E./ Schmidt, H. J. (Hg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Neuwied. Seite 91-111.
- Ulrich, P. (1987):** Die Transformation der ökonomischen Vernunft. Fortschrittsperspektiven der

modernen Industriegesellschaft. 2. Auflage. Bern/Stuttgart.

von Rosen, R. (2000): Wirtschaft in die Schule! Plädoyer für ein Schulfach Ökonomie an allgemein bildenden Schulen. In: Gegenwartskunde. Heft 1/2000. Seite 11-22, dokumentiert im sowi-onlineforum 1: Ökonomische und politische Bildung.

Voss, G. G. (1994): Berufssoziologie. In: Kerber, H./ Schmieder, A. (Hg.): Spezielle Soziologien. Reinbek bei Hamburg.

Wagner, A./ Gensior, S. (1999): Zukunft der Arbeit. In: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin. Seite 51-82.

Ziefuss, H. (1998): Lehrerbildung in der Arbeitslehre. Band 4 der Reihe: Arbeitslehre, eine Bildungsidee im Wandel. Seelze-Velber.

Ziefuss, H. (1995): Arbeitslehre in der Schulpraxis der Bundesländer. Band 6 der Reihe: Arbeitslehre, eine Bildungsidee im Wandel. Seelze-Velber.

Ziefuss, H. (1992): Lehrpläne in den westlichen Bundesländern. Band 5 der Reihe: Arbeitslehre, eine Bildungsidee im Wandel. Seelze-Velber.

Ziefuss, H./ Hendricks, W./ Reuel, G.(1984): Arbeitslehre: Stand und Entwicklung aus Lehrersicht. Braunschweig.



(c) 2001 sowi-online e. V., Bielefeld

Federführender Herausgeber des sowi-onlinejournals 2/2001: Andreas Fischer; WWW-Präsentation: Norbert Jacke; Bearbeitung: Lea Holtmann

URL des Dokuments:

http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/arbeit_und_oekonomie_famulla.htm

Veröffentlichungsdatum: 11.11.2001