

Grundkonzeptionen der Arbeitslehre

Referat anlässlich der Tagung der Didaktiker für Arbeitslehre an bayerischen Universitäten

am 13. Februar 2012 in Eichstätt

Dr. Michael Köck

Vorbemerkungen

Finanz- und Eurokrise, Marktversagen, Krise des Kapitalismus, Fachkräftemangel und offene Ausbildungsplätze – Meldungen wie diese deuten auf eine ungebrochene Aktualität der schulischen Aufgabe hin, Schüler auf die komplexe Arbeits- und Wirtschaftswelt vorzubereiten. Bereits seit Merkantilismus und Aufklärung, einer Zeit also, in der die Förderung von Schule und Bildung drängender als vorher als staatliche Aufgaben begriffen wurden, existiert ein Wettstreit der Konzeptionen „realistischer“ oder arbeitsorientierter Bildung. Verengt man den Blick nicht vorschnell auf die Vorbereitung von Schülern für die Arbeit in der Produktion industrieller Prägung und betrachtet man die Vorbereitung der Schüler auf Arbeit und Beruf auch nicht als ausschließliche Aufgabe der Volks- bzw. Hauptschulen, können unterschiedliche pädagogische Ansätze als historische Bezüge der Arbeitslehre identifiziert werden (s. Abb. 1.).

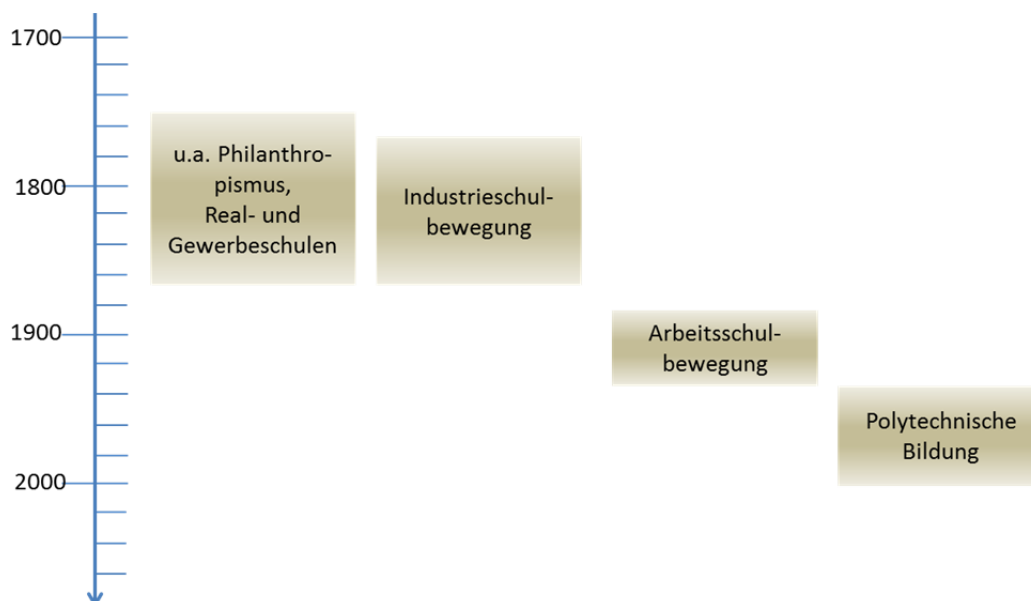


Abb.1: Historische Bezüge der Arbeitslehre

Die Intentionen der einzelnen Ansätze sind freilich vielfältig: Offensichtlich ökonomische Interessen des Staates in Richtung vorberuflicher und beruflicher Bildung, die mit dem individuellen Streben nach Erfolg in Verbindung gebracht werden (u.a. im Philanthropismus) sind hier ebenfalls zu nennen wie karitative und sozialetische Absichten, die der schulischen Arbeit neben der Berufsvorbereitung unterhaltssichernde Aufgaben zuweisen (beispielsweise in der Industrieschulbewegung). Daneben finden sich disziplinarisch-erzieherische Motive. Durch schulische Arbeit sollen Arbeitstugenden, sittliche Reife und staatsbürgerliche Einordnung gefördert oder Alternativen zu rein rezeptiven Unterrichtsformen gefunden werden (u.a. in der Arbeitsschulbewegung). Inhaltlich breit angelegt ist auch der Ansatz der Polytechni-

schen Bildung. Die Bildungskonzeption, die sich auf Karl Marx zurückführen lässt, strebt eine Verbindung von Schule und Leben, von Unterricht und produktiver Arbeit, von Theorie und Praxis an und beabsichtigt eine stärkere Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die nachfolgende Abbildung zeigt, wie die polytechnische Bildung in den polytechnischen Oberschulen der DDR organisatorisch umgesetzt wurde.

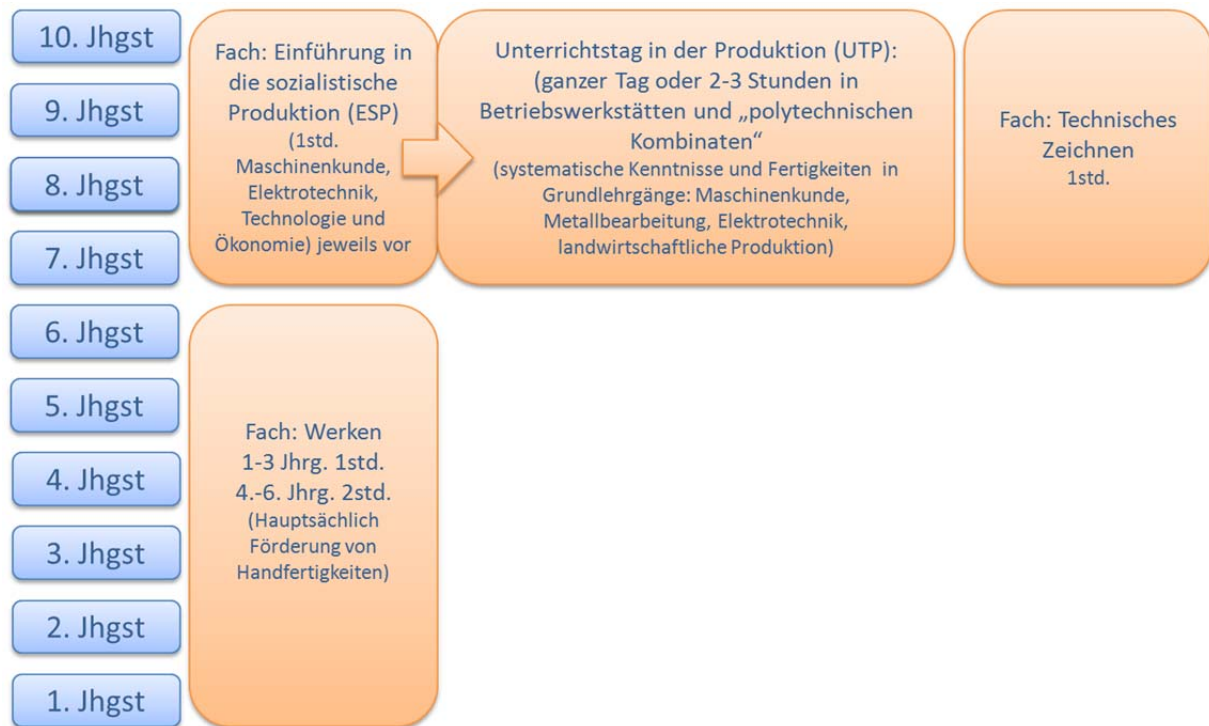


Abb. 2: Struktur der Polytechnischen Bildung in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule

Angestoßen von einer gegen Ende der 50er Jahre deutlicher erkennbaren Auseinandersetzung über die grundsätzliche Ausrichtung des Bildungssystems in Westdeutschland fand in den 60er und frühen 70er Jahren auch eine Diskussion über die Integration technischer, ökonomischer und politischer Aspekte der Arbeits- und Wirtschaftswelt in die Schule statt. Da in der Volksschule der Nachkriegszeit die gravierendsten Mängel festgestellt wurden, verengten sich die bildungsreformerischen Überlegungen sehr schnell auf diesen Schultyp. 1964 verabschiedet der Deutsche Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (DA) seine "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule": Die neue Hauptschule sollte mit einer ausgebauten Oberstufe vom 7. bis zum 10. Schuljahr, ausgestattet mit einem eigenem Charakter und eigenen Bildungszielen neben die anderen weiterführenden Schulen treten. Das Profil dieser neuen Oberstufe sollte durch eine Arbeitslehre geprägt werden. Sie wird in dem Gutachten als elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng daran geknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung bezeichnet. Des Weiteren wird die Arbeitslehre als neue "selbstständige Unterrichtsform" der Hauptschule bezeichnet, die den Schülerinnen und Schülern eine "bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt" ermöglicht. *"Dabei wird der Schüler mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung so weit vertraut, dass er danach seine Berufswahl verständiger treffen kann."* (Deutscher Ausschuss 1964, S. 41). Die neue Oberstufe der Hauptschule versteht der DA als Zwischenglied oder Übergangsstufe der grundlegenden Bildung zum zweiten Bildungsabschnitt, der beruflichen Bildung (Kaiser 2008, S. 132).

Im Anschluss an das Hauptschulgutachten von 1964 entwickelten sich intensive Diskussionen über die intentionale und inhaltliche Ausprägung sowie die strukturelle Gestaltung einer Arbeitslehre.¹ Da es sich hier um eine völlige Neuentwicklung eines Faches bzw. Fachgebietes handelte und damit auch nicht einfach Lehrpläne weiterentwickelt werden konnten, wurde zudem die Frage der Curriculumentwicklung diskutiert, selbst der Begriff „Arbeitslehre“ wurde umfangreichen Erörterungen unterzogen.

Sämtliche Diskussionen waren geprägt durch divergierende schulpolitische Ausgangspositionen, unterschiedliche Einschätzungen dessen, was als entscheidendes Prinzip der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt zu gelten hat sowie grundlegenden didaktischen Positionen unterschieden im Hinblick auf Bezugswissenschaften, Inhalte, Fachausprägung oder Fachumfang (vgl. Groth 1968, S. 53ff.). Verschiedene Konzeptionen einer Arbeitslehre wurden in Erwägung gezogen und von den jeweiligen Protagonisten teilweise vehement verteidigt.

Aus heutiger Sicht kann den Ansätzen eine starke Hinwendung zu den damals vorherrschenden industriesoziologischen Lehrmeinungen unterstellt werden, was zur Folge hatte, dass notwendige Qualifikationsstrukturen vorwiegend an Organisationsformen der Produktion orientiert wurden (Baethge/ Baethge-Kinsky 2006, S. 156f.). Trotzdem ist eine Beschäftigung mit den verschiedenen Konzepten nach wie vor lohnend. Zum einen beeindruckt die wissenschaftliche Tiefe und Ernsthaftigkeit mit der versucht wurde, ein gänzlich neues Lehrgebiet inhaltlich zu konturieren, zum anderen sind die Vorschläge zur Curriculumentwicklung von Bedeutung. Dies besonders in einer Zeit, in der Curricula offenbar nicht mehr das Ergebnis eines wissenschaftlichen geführten Diskurses sondern das Resultat ministeriell verordneter Gremienarbeit sind. Als wertvoll erweisen kann sich die Kenntnis der Modelle daher auch für eine zeitgemäße Konzeption arbeits-, berufs- oder wirtschaftsorientierter Bildung – besonders im Rahmen der laufenden Diskussion über Kompetenzstrukturmodelle oder Bildungsstandards sowie für das Verständnis vorhandener Curriculumelemente.

Nachfolgend werden die Grundkonzeptionen nun kurz erläutert. Wenngleich der Bildungsföderalismus in der Bundesrepublik eine einheitliche Entwicklung behinderte, kam den ersten beiden der aufgeführten Modellen für die Konkretisierung der Arbeitslehre die größte Bedeutung zu.

¹ Wilkening (1970, S. 208f.) fasst die Kritik an dem vom Deutschen Ausschuss vorgetragenen Vorschlag zur Einführung der Arbeitslehre zusammen:

1. Der Begriff "Arbeitslehre" weist in die falsche Richtung, da es um eine Integration der Unterrichtsinhalte Technik und Wirtschaft für alle Schüler in allen allgemeinbildenden Schularten gehe.
2. Der "Deutsche Ausschuss" gehe von einem überhöhten Berufsbegriff aus. Beruf sei heute keine Lebensaufgabe mehr. Blankertz weist auf die Notwendigkeit der Mobilität gerade in der industriellen Gesellschaft hin.
3. Die starke Betonung der praktischen Arbeit wird angesichts der Theoretisierung der industriellen Arbeitswelt ebenfalls in Frage gestellt.
4. Klafki weist auf die begrenzte Leistungsfähigkeit des "arbeitspraktischen Vorhabens" hin. Weniger das Projekt oder Vorhaben sei für das systematische Einführen in das technische Denken, Nacherfinden und Verstehen geeignet, als vielmehr die Arbeit am Funktionsmodell, die Demontage technischer Gegenstände oder die Analyse technischer Zeichnungen.
5. Die vom "Deutschen Ausschuss" vorgegebene Stufung in musisches Werken - handwerkliches Schaffen - industrielle Arbeit mit dem Hinweis, dass das eine nicht jeweils die Vorstufe des anderen ist wird abgelehnt.
6. Die vom "Deutschen Ausschuss" allein für die Hauptschule vorgesehene Hinführung für die Arbeits- und Wirtschaftslehre wird kritisch gesehen, weil die Vermittlung einer technischen und wirtschaftlichen Allgemeinbildung bis in die Studienstufe des Gymnasiums erforderlich sei.

1. Das berufspädagogische Modell

Im Zentrum des Ansatzes steht die Integration arbeitsweltlicher Themen sowie die Vorverlagerung beruflicher Inhalte in die Hauptschule zu Zwecken der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung.

Günter Wiemann (1967, S. 23-33)

Nach Wiemann soll die Arbeitslehre in eine allgemeine und eine besondere Arbeitslehre aufgeteilt werden. Die Allgemeine Arbeitslehre umfasst die Thematisierung der grundsätzlichen Aspekte der Arbeit wie Technik, Wirtschaft und Soziales. Die Inhalte sollen ab der 7. bis zur 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Werken, Sozial- und Wirtschaftskunde behandelt werden.

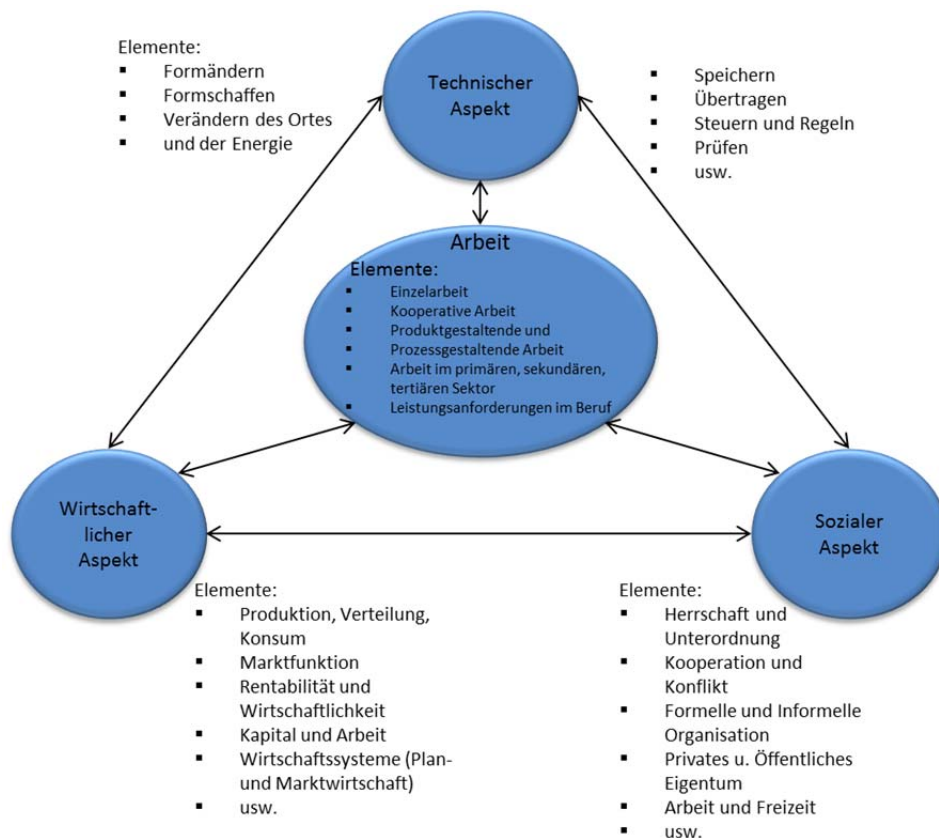


Abb. 3: Elemente der Arbeit, des Technischen, des Wirtschaftlichen und des Sozialen (nach Wiemann 1967, S. 26f.)

Aufgaben der allgemeinen Arbeitslehre sind die allgemeine Orientierung über die grundlegenden Sachverhalte der Arbeitswelt, die Entwicklung allgemeiner Arbeitsqualitäten und die Hinführung zur Berufswahlreife. Die Komplexität der Arbeitswelt erfordert es, die Inhaltsbereiche aus Technik, Wirtschaft und Sozialem in „Elementaria“, also kleinste unzerlegbare Einheiten aufzuspalten (s. Abb. 3). Sie sollen jeweils exemplarisch für größere Zusammenhänge stehen. Den anschließenden beruflichen Bildungsphasen bleibt es vorbehalten, stufenweise tiefer in die Theorie dieser Bereiche vorzudringen.

Arbeitsqualitäten sind an ausgewählten Aufgaben anzubahnen, wie sie unter den Elementen der Arbeit in der obigen Grafik angedeutet sind. Die Hinführung zur Berufswahlreife wird als schwierigstes Unterfangen angesehen. Unterstützt werden kann der Prozess aber dadurch, dass versucht wird, die Personenstruktur mit der Berufsstruktur in Übereinstimmung zu bringen. Dazu sind in die Arbeitslehre Aufgaben einzubetten, die dem Jugendlichen als Orientierungs- und Entscheidungshilfe Kriterien für die Beurteilung seines in Auge gefassten Berufs

geben können. Intendiert ist ferner, Ordnung in die Motivationsdynamik des einzelnen Jugendlichen und seiner Eltern zu bringen. Dazu sind die Schüler ebenfalls vor dem Hintergrund verschiedener Kriterien zu beurteilen (s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kriterien für Aufgaben zur Förderung der Berufswahlreife (Wiemann 1967, S. 29)

1. Kriterien für Aufgaben zur Beurteilung des Berufs	
Arbeitsmaterial	
Hantierungen, Arbeitsweisen	
Arbeitsposition :	
<ul style="list-style-type: none"> • planend • entwerfend • herstellend • verarbeitend 	<ul style="list-style-type: none"> • reparierend • kontrollierend • verkaufend • zusammenbauend
Bezug zum Mitmenschen	
Lohn-, Rechtsverhältnisse	
Aufstiegs-, Aufnahmemöglichkeiten	
2. Ordnung der Motivationsdynamik des Jugendlichen und seiner Eltern	
In welche Richtung gehen die persönlichen Interessen und Neigungen?	
Persönliche Eignungen im Hinblick auf bestimmte Berufsgruppen	
Wie ist die persönliche Arbeitsweise?	
<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitstempo • Ausdauer • gedankliche Steuerung d. Arbeit • Willensanstrengung 	<ul style="list-style-type: none"> • typische Fehler • mitmenschliches Verhalten bei der Arbeit • Einsatz der Persönlichkeit

Letztendlich wird die Arbeitslehre in der Hauptschule als Zusammenhang von fünf Bereichen gesehen, die in Inhalt und Organisation des Unterrichts aufeinander angelegt sein müssen (s. Abb. 4):

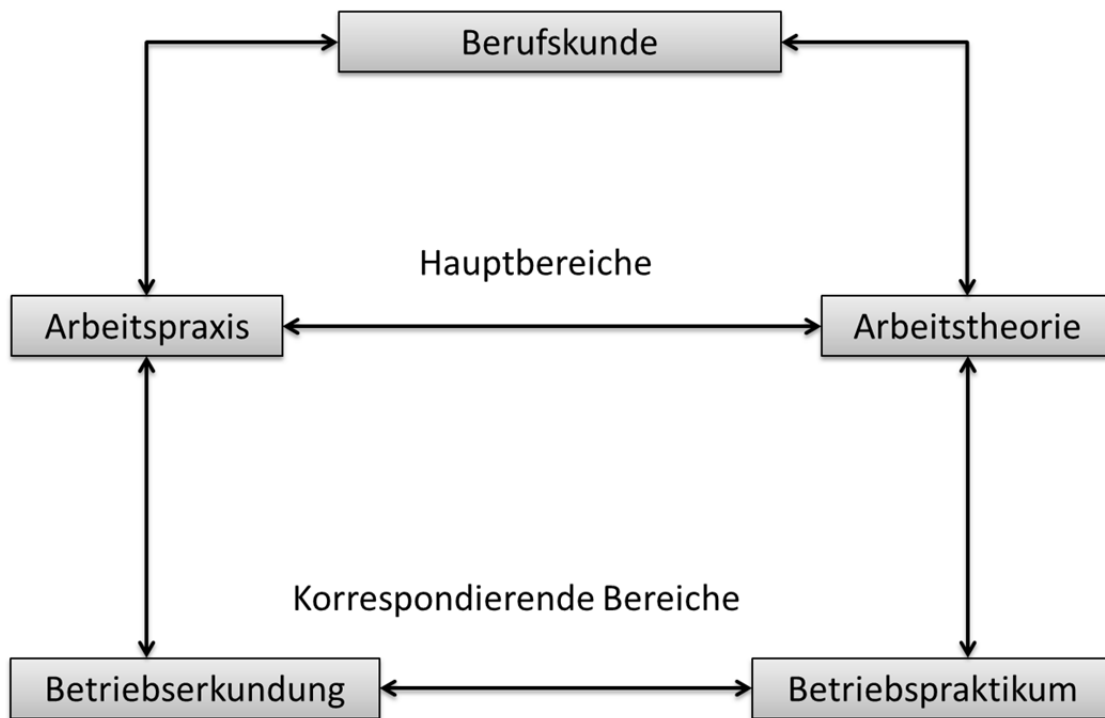


Abb. 4: Die fünf Bereiche der Arbeitslehre (Wiemann 1967, S. 30)

Die besondere Arbeitslehre setzt in der neu zu schaffenden 10. Jahrgangsstufe ein und erfordert die Auswahl eines Berufsfeldes. In entsprechenden Berufslehrgängen soll sich der Schüler selbst der Eignung für einen Beruf dieses Berufsfeldes gewahr werden. Die berufliche Grundbildung erfolgt in Zusammenarbeit von Hauptschulen mit Berufsfachschulen. Erst danach soll sich die eigentliche berufliche Ausbildung im Dualen System anschließen. Neben der beruflichen Grundbildung, die in der 10. Jahrgangsstufe der Hauptschule in einem praktischen Zug erfolgen würde, könnte – so der Vorschlag von Wiemann (1967, S. 31) – ein eher theoretisch orientierter Zug zu einem mittleren Bildungsabschluss führen

Insgesamt wird in der Ausdehnung der Schulpflicht auf 10 Jahre eine Möglichkeit zur Verbesserung des Übergangproblems von der Schule ins Berufsleben gesehen. Das Konzept ist wohl in enger Abstimmung mit Heinrich Abel entstanden.

Heinrich Abel

Heinrich Abel, eine der dominierenden Persönlichkeiten des DA, propagiert eine Dreiteilung der Arbeitslehre in eine Arbeitspraxis (fachpraktische Lehrgänge, getrennt nach Berufsfeldern in gewerblich-technisch, kaufmännisch und hauswirtschaftlich-pflegerisch), eine ihr zugeordnete Arbeitstheorie, in der die Arbeitspraxis wiederum in speziellen Lehrgängen durchdacht werden soll (spezielle Kenntnisse, Fach- und Symbolsprache, z.B. kaufmännisches oder technisches Rechnen oder Technisches Zeichnen) und eine Berufskunde. In der Berufskunde sollen typische Arbeitssituationen aus der Vergangenheit wie aus der Gegenwart behandelt werden. Ergänzt werden soll das Konzept durch Betriebspraktika und Exkursionen (s. Abb. 4). Zeitlich sind die drei Aspekte der Arbeitslehre in den letzten drei Jahrgangsstufen angesiedelt, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung: „[...] ihr Kern ist die Arbeitspraxis, ihr Ansatz wird die Erkundung der heimatlichen Arbeitswelt sein, ihr Schwerpunkt ist das Erreichen einer Berufswahlreife und ihr übergeordnetes Ziel ein Vorverständnis der modernen Arbeitswelt durch das Erschließen der in ihr liegenden Bildungsgehalte.“ (Abel 1971, S. 50)

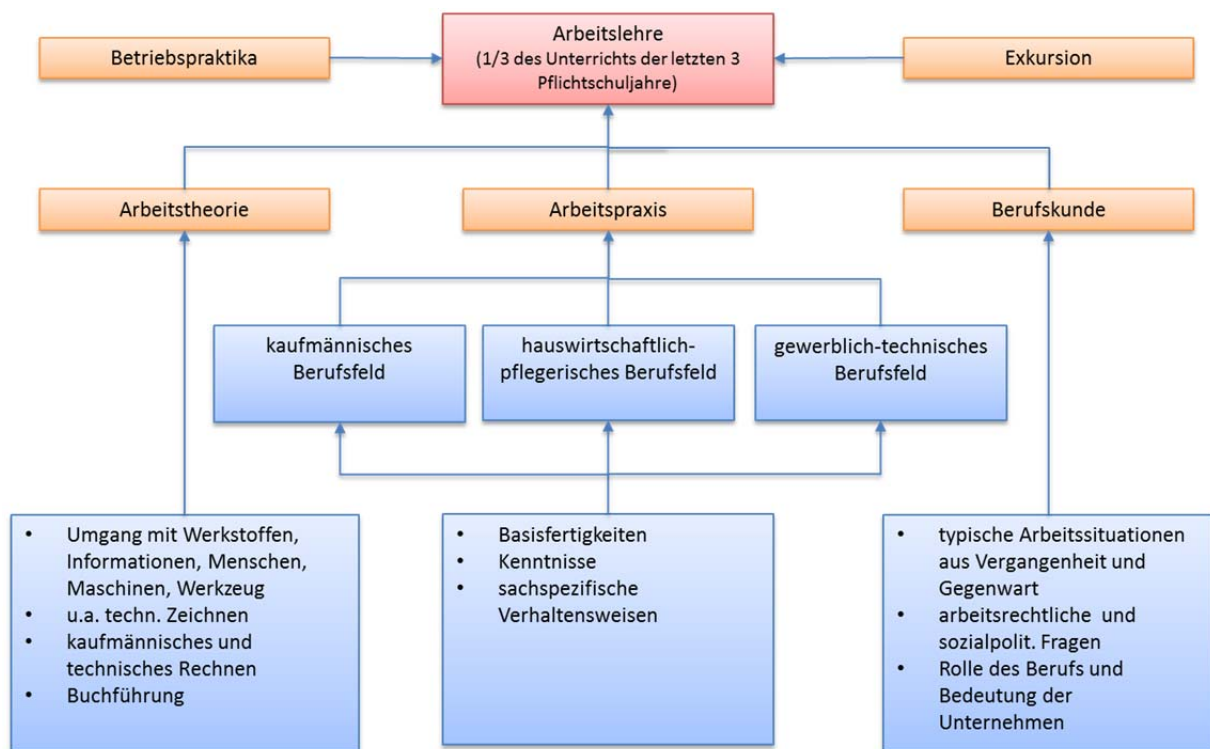


Abb.5: Berufspädagogisches Modell nach Abel

Kritik

Die Kritik am berufspädagogischen Modell nimmt etliche der Aspekte auf, die auch die Diskussion über den Vorschlag des DA zur Arbeitslehre bestimmen: Moniert wird u.a. die starke Dominanz des Berufsbegriffs, generell die einseitige Ausrichtung auf die Berufsvorbereitung und die Arbeitswelt. Dies behindere eine notwendige wirtschaftliche Bildung. Ein anderer Kritikpunkt bezieht sich auf die Problematik, die komplexe Arbeits- und Berufswelt in der Schule angemessen abzubilden.

2. Das werkpädagogische Modell

Vorstellungen für die Ausgestaltung einer Arbeitslehre lieferten auch verschiedene Vertreter der Werkerziehung. Voraussetzung dafür war allerdings eine intentionale und inhaltliche Neuausrichtung beziehungsweise Abgrenzung der Werkerziehung von der bis dato eher musischen Orientierung. Auslöser einer solchen Neuorientierung war der allgemein an die Schule herangetragene Anspruch, die Schüler stärker als bisher an die gesellschaftliche Realität heranzuführen. Dies setzte eine zumindest teilweise Emanzipation der Werkpädagogen von der Kunsterziehung voraus. Während in der bildenden Kunst die Elemente Erlebnis, Ausdruck, Persönlichkeit dominieren, stellte die neu definierte Werkerziehung dem Erkenntnis, Handlung und Realität gegenüber (vgl. Otto 1959, S. 36). Der schrittweise Umorientierungsprozess der Werkpädagogen führte dazu, dass sich die ehemals kulturkritisch motivierte, musisch und gestalterisch ausgerichtete Werkdidaktik in Richtung Technikdidaktik weiterentwickelte, wobei eine Fraktion den Technikunterricht konzeptionell der parallel diskutierten Arbeitslehreidee zuordnete, eine andere die Selbstständigkeit technischer Erziehung propagierte. Ein wichtiger Vertreter des werkpädagogischen Ansatzes ist Hartmut Sellin.

Hartmut Sellin

Hartmut Sellin (1969, S. 1) unterscheidet drei Richtungen, die die Werkerziehung im Hinblick auf die Orientierung einer Arbeitslehre annehmen kann und deren hervorstechende Gemeinsamkeit allein die praktische Tätigkeit darstellt: Die handwerkliche Unterweisung, die kunstpädagogisch orientierte Werkerziehung und den Werkunterricht als technische Grundbildung. Er kritisiert, dass in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen allein die ersten beiden Orientierungen berücksichtigt werden. Auch im Ansatz Wiemanns sieht er eine allzu starke Fixierung auf die Handwerkslehre, die zu einer Anpassung an vorbestimmte Arbeitsabläufe und vorgegebene Arbeitstechniken führe und die Einführung in die Arbeitswelt allein auf die spätere Teilnahme an der Produktion verenge. Notwendig sei aber vielmehr die Entwicklung eines technischen Denkens, das sich beim selbstständigen Lösen zweckgerichteter Aufgaben ausbildet (Sellin 1966, S. 370ff.).

Konstitutive Elemente einer an der Technik orientierten Werkerziehung sind für ihn die Ausbildung zum technischen Denken, die Erziehung zu einem technisch-konstruktiven oder technisch-analysierenden Problemlösungsverhalten und die Ausbildung zur technischen Dispositionsfähigkeit (Sellin 1969, S. 5). Angebahnt werden sollen diese Dispositionen durch induktives Vorgehen im Rahmen des „technischen Konstruierens“, des „technischen Fertigens“, durch „technische Gegenstände“ und „technisches Bewirken“. Ähnliche Ansätze, stammen von Otto Mehrgardt und Wilhelm Ebert.

Kritik

Kritik an der Integration der Werkerziehung in die Arbeitslehre kommt vor allem auch aus den Reihen der sich formierenden Technikdidaktik. Um der Vielschichtigkeit der Intentionen der Arbeitslehre gerecht zu werden, muss der Werkunterricht, der der Arbeitslehre ja allein die technischen Inhalte beisteuern soll, in ein Kooperationsmodell mit mehreren Fächern integriert werden (Stratmann 1968, S. 70; Schmayl 2010, S. 133). Nur mit Hilfe technologischer, soziologischer, psychologischer, rechtlicher und historischer Erkenntnismethoden ließe sich der Anspruch der Arbeitslehre realisieren, so die Überzeugung verschiedener Werkdidaktiker (s. beispielsweise Knolle und Rehrmann 1971, S. 96-112). Diese „Sammlungsidee“ verhindert aber aus der Sicht der Technikdidaktiker eine nachhaltige technische Bildung. Weiter wird beklagt, dass die Arbeitslehre mit ihrem Hauptschulimage den Einzug technischer Bildung ins Gymnasium erschwert. Von anderer Seite wird dagegen auf die Begrenztheit hingewiesen, die Arbeits- und Wirtschaftswelt allein vom handwerklichen oder ingenieurmäßigen technischen Handeln aus zu erschließen. Damit werde man weder der Gesamtaufgabe, nämlich der Hinführung zur Arbeitswelt, noch der überragenden sozioökonomische Bedeutung der Technik gerecht.

3. Der situationsorientierte Ansatz

Die Grundlage für den situationsorientierten Ansatz bildet zum einen das „Prinzip der Bewältigung von Lebensfragen“, wie es von John Dewey (1859-1952) im Rahmen des philosophischen Pragmatismus als Curriculumansatz eingefordert wird, sowie das situationsanalytische Curriculummodell, das unter anderem von Saul B. Robinsohn entworfen wurde (Dedering 2000, S. 24). Dewey (1949, S. 82) sieht es als Aufgabe der Erziehung und damit als Aufgabe der Schule, nicht nur auf gegenwärtige, sondern auch auf zukünftige Lebenssituationen vorzubereiten: *„Es ist selbstverständlich keine Frage, daß Erziehung für die Zukunft vorbereiten soll. Wenn Erziehung Wachstum ist, so muß sie fortschreitend gegenwärtige Möglichkeiten verwirklichen und so das Individuum immer besser ausrüsten zur Erfüllung späterer Anforderungen.“*

Saul B. Robinsohn

Auch für Robinsohn stellt Bildung die Ausstattung dar, mit der der Heranwachsende Lebenssituationen bewältigen kann. Für die Auswahl von Bildungsinhalten benennt Robinsohn (1979, S. 47) deshalb drei Kriterien:

1. Die Leistung des Bildungsgegenstandes für das Verstehen der Welt.
2. Die Bedeutung eines Bildungsgegenstandes für eine sich anschließende Bildungsoption (Berufsausbildung oder Studium).
3. Die Funktion eines Bildungsgegenstandes für bestimmte Verwendungssituationen im privaten und öffentlichen Leben.

Die Curriculumkonstruktion soll im Rahmen eines „Dreischritts“ erfolgen: Zunächst wird eine Analyse der Lebenssituation vorgenommen, daraus werden die erforderlichen Qualifikationen bestimmt und anschließend in Curriculumelemente übersetzt (s. Abb. 6). Für eine Rationalisierung und Objektivierung des Curriculums sollten Experten hinzugezogen werden (Robinsohn 1971, S. 48)

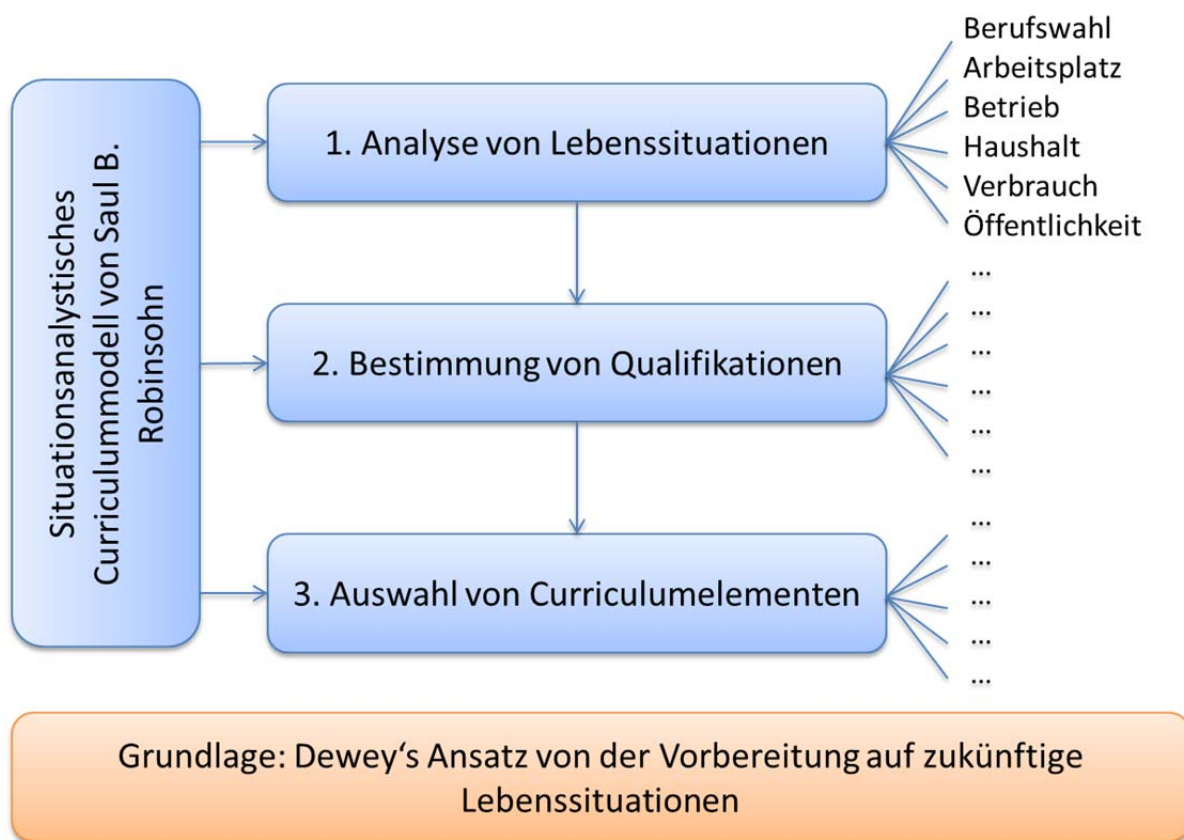


Abb. 6: Situationsorientierter Ansatz der Curriculumkonstruktion nach Saul. B. Robinsohn

Kritik

Die Pluralität unterschiedlicher Lebenssituationen einerseits sowie die sich daraus nur schwer bestimmbaren Qualifikationen andererseits sind Gründe, warum sich der Situationsansatz Robinsohns als problematisch für die Curriculumentwicklung allgemeinbildender Schulen erwiesen hat (Dederich 2000, S. 24). Der Vorschlag, Experten in die Curriculumkonstruktion einzubeziehen, bringe zusätzliche praktische und theoretische Probleme mit sich. In die Kritik gekommen ist der situationsorientierte Ansatz zudem, weil eine enge curriculare Ausrichtung auf Handlungssituationen mit einem utilitaristischem Bildungskonzept in Verbindung gebracht

wird, das Schule und Unterricht auf die Vermittlung von „Funktionswissen“ für vorbestimmte Situationen festlege.²

Allerdings weist Saul B. Robinsohn (1970, S. 74) selbst darauf hin, dass die Entwicklung von Curricula, die auf das Verständnis von Technologie und Produktionsvorgängen zielen, eine Analyse von Arbeit- und Berufsverhältnissen vornehmen wollen, zur Beherrschung oder zum Verständnis technischer Prozesse führen sollen sowie die ökonomischen Voraussetzungen und die politischen Bedingungen der Arbeitswelt kritisch zu klären versuchen, zu den schwierigsten Aufgaben zählen.

4. Der strukturorientierte Ansatz

Die Basis für diesen Ansatz bildet die Frage nach der Gewinnung der elementaren Inhalte des Lernbereichs Technik – Wirtschaft – Politik. Es dominiert die Auffassung, dass jede Fachwissenschaft ein Set an spezifischen Kategorien vorhält, aus der sich auch die Fachstruktur von Unterrichtsfächern erschließen lässt.

Herwig Blankertz

Ansatzpunkte der Überlegungen von Herwig Blankertz sind die Weiterentwicklung der industrialisierten Gesellschaft sowie der stetige Trend zur Höherqualifizierung, die seiner Meinung nach eine Wissenschaftsorientierung des Lernens erfordern (s. dazu Blankertz 1967, S. 21-40; Blankertz 1968, S. 9-22). Auch für Blankertz ist die Hauptschule eine Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens und der Beruf bildet das didaktische Zentrum. Allerdings soll die Berufsgrundbildung aufgrund der Entwicklungstendenzen der hochindustrialisierten Gesellschaft Disponibilität und Mobilität ermöglichen. Als Konsequenz ziehe dies eine Entspezialisierung und Theoretisierung der Inhalte nach sich.

In Bezug auf ökonomische Bildungsinhalte ist Blankertz zurückhaltend. Er schließt sich zwar grundsätzlich der Meinung von Heimann/ Kledzik (1967) an, dass der Schüler der Hauptschule umfassend als Wirtschaftsbürger von morgen gesehen werden müsse und damit seine wirtschaftlichen Fähigkeiten, seine Rolle als Konsument und sein Blick für wirtschaftliche Macht und Abhängigkeit auszuformen seien. Allerdings stellt das für ihn eine Aufgabe aller Fächer dar.

Der Kern der Arbeitslehre muss seiner Meinung nach jedoch in der Berufsgrundbildung liegen. Daher sei von der Industriearbeit auszugehen und diese als Leistung für das Gemeinwesen einsichtig zu machen. Realisiert werden könne das von den Lehrern durch größere Vorhaben, wie Projekte mit Lehrgängen oder Übungen, die arbeitsteilig und in Kooperation durchgeführt werden müssten. Überhaupt sei die Schule als Betrieb anzusehen, der sich der Organisationslehre bedienen müsse um seine Aufgaben zu erfüllen.

Die fachlichen Bezüge einer Didaktik der Arbeitslehre, wie sie nach Blankertz konstituiert sein sollte, stellt das nachfolgende Schaubild dar.

² Auf weniger Vorbehalte scheint der situationsorientierte Ansatz im Bereich der beruflichen Bildung zu stoßen. Die sich als curriculare Einheiten verstehenden Lernfelder stützen sich auf konkrete berufliche Situationen in Form von Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen.

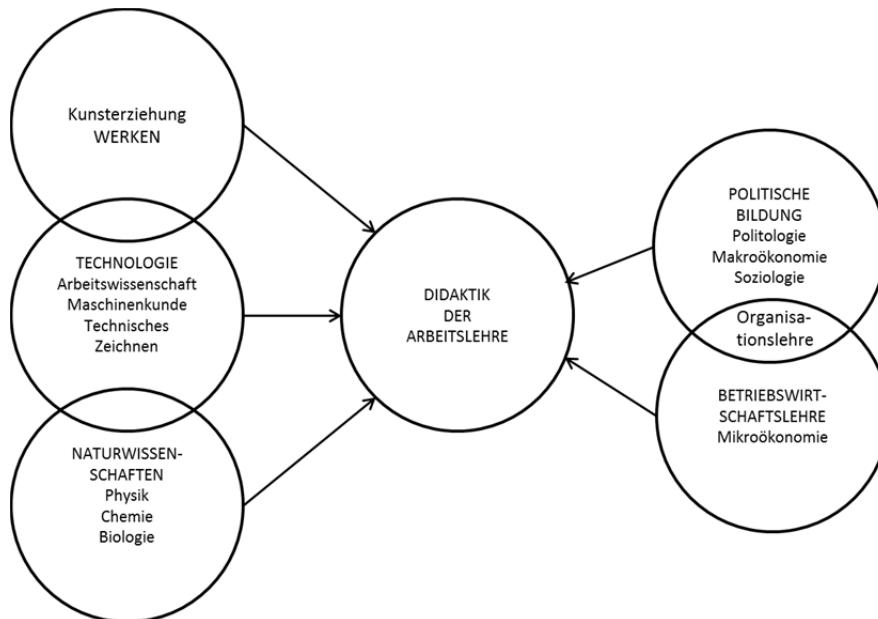


Abb. 7: Fachliche Bezüge einer Didaktik der Arbeitslehre (Blankertz 1967, S. 35)

Den Prozess der Lehrplangenesse für die Arbeitslehre zeigt Blankertz 1971 (S. 144ff.) auf und verdeutlicht die hierzu erforderlichen fünf Schritte mit folgendem Schema (s. Abb. 8).

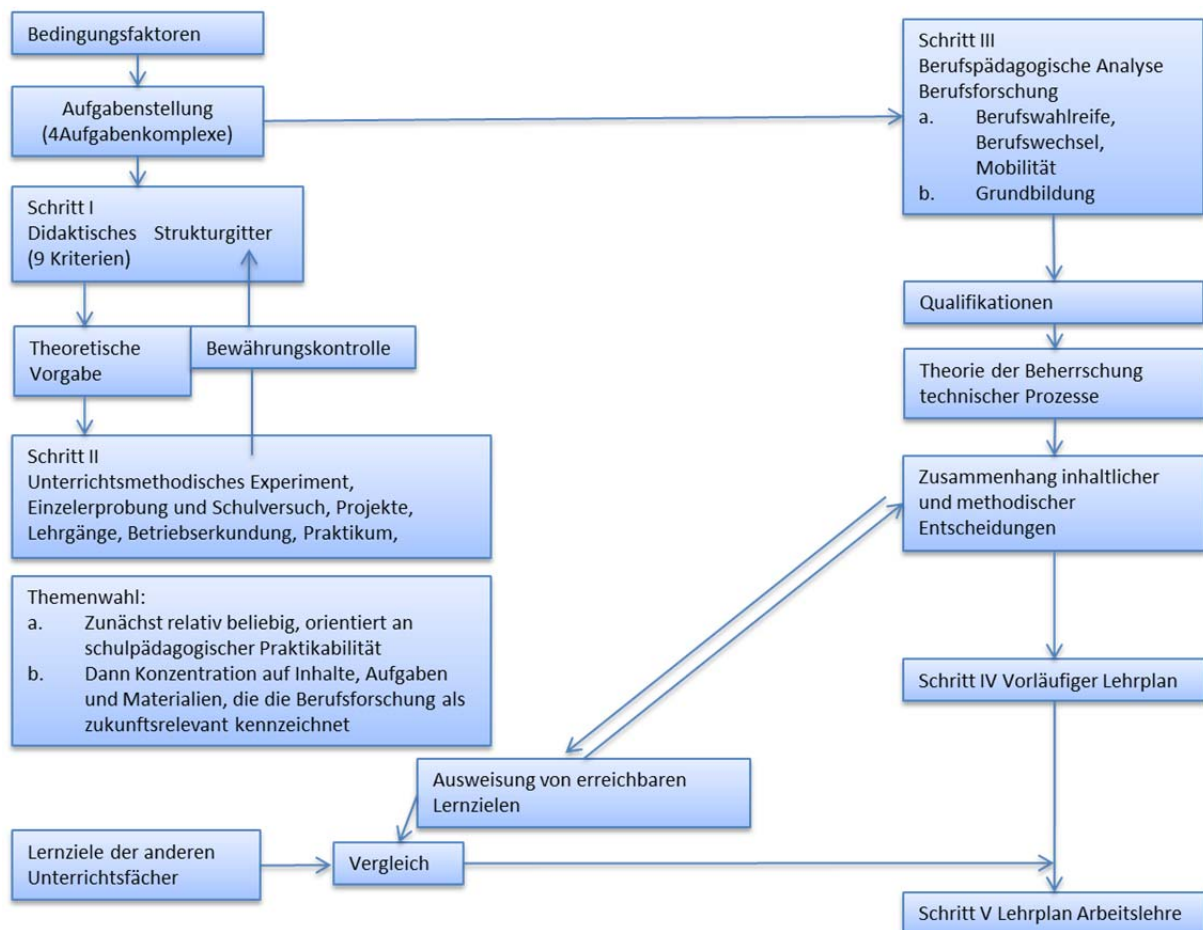


Abb. 8: Schema zur Lehrplankonstruktion (Blankertz 1971, S. 148)

Georg Groth

Im Rahmen des von Blankertz vorgestellten Modells zur Lehrplankonstruktion wird auf ein didaktisches Strukturgitter verwiesen für dessen Ausgestaltung zunächst Georg Groth (1968, S. 53-90) steht. Groth (1968, S. 60) geht grundsätzlich von vier Zielen der Arbeitslehre aus:

1. Einführung in die Arbeitslehre
Die komplexe Arbeitswelt muss in wissenschaftlich vertretbaren Modellen und schulischen Experimenten erfahrbar gemacht werden.
2. Theoretisierung des Gesamtzusammenhangs
Die Arbeitslehre darf nicht von weiterführenden Schulen abgekoppelt werden (etwa durch Praktizismus). Die Inhalte müssen im Hinblick auf die Reifeprüfung anschlussfähig sein.
3. Berufswahlreife und Berufsfindung
Die Einführung in die Arbeitswelt und Theoretisierung müssen Erfahrungs- und Erprobungshorizonte beruflicher Fähigkeiten und Kenntnisse eröffnen.
4. Berufsgrundbildung in einem Berufsfeld
Spezifische, wenn auch auf die Breite eines Berufsfeldes ausgelegte berufliche Grundbildung in der 10. Jahrgangsstufe als kontrollierte und vom Jugendlichen selbst reflektierte Erprobung mit anschließender Möglichkeit der Lehrzeitverkürzung oder Erleichterung von Umschulung und Weiterlernen.

Die Überlegungen für das didaktische Strukturgitter nehmen ihren Ausgangspunkt in der Feststellung, dass die Übertragung ökonomischer Vorgänge in die Schule mit Schwierigkeiten behaftet ist, so dass – wie Blankertz sagt – in einer Zeit, in der die Theorie die radikalste Praxis darstellt, die Praxis der Arbeitswelt nur im Modell erlernbar ist. Dazu bedarf es aber eines Schlüssels, der die differenzierten Inhalte der Arbeitslehre stufenweise zum Aufbau des Modells verwendet (Groth 1968, S. 62). Aufgabe eines Strukturgitters ist es daher, die der Arbeitslehre zugewiesenen Aufgaben begrifflich festzuhalten, auf einen Stufengang umzulegen und die Stufen didaktisch begründet und gleichzeitig im Zusammenhang des technischen, ökonomischen und politisch-gesellschaftlichen Bereichs deutlich zu machen.

In den Mittelpunkt seines Ansatzes stellt Groth technische Aufgaben. Sie sieht er im Spannungsfeld werkdidaktischer und berufspädagogischer Überlegungen, Während die eine Seite das technische Denken forciert sehen will, präferiert die andere Seite das Handwerk mit seiner exakten Aufgabenerfüllung. In der industriellen Produktionsweise findet er jedoch beide Seiten repräsentiert. Mit der Unterscheidung technischer Aufgaben in solche mit experimenteller Aufgabenbewältigung nach werkdidaktischem Konzept einerseits, dem Arbeiten nach handwerklichen Werkregeln und Verhaltensmustern andererseits sowie dem Arbeiten mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse, wie es die industrielle Produktion notwendig macht, versucht Groth die Fülle technischer Aufgaben einzuteilen. Damit entwickelt er das Strukturgitter in horizontaler Richtung (Werken-Handwerk-Industrie).

Allerdings würde man der Arbeitswelt allein durch die Fokussierung technischer Aufgaben bzw. technischer Aspekte nicht gerecht. Die technischen Realisierungen in der Arbeitswelt sieht Groth im Sog ökonomischer, betriebswirtschaftlicher, ja kaufmännischer Überlegungen. Zudem lässt sich die ingenieurwissenschaftliche Erfassung technischer Aufgaben nur mit einem relativ großen Aufwand theoretischer Überlegungen bewerkstelligen. Hier bietet sich seiner Meinung nach der ökonomische Zugang mit seinem Marktzwang und den hinterlegten gesellschaftlich-politischen Bedingungen an. *„Betriebswirtschaftliche Theorie ordnet technisches Denken den wirtschaftlichen Gegebenheiten unter und ermöglicht die Analyse technischer Ziele durch den Bezug auf das Prinzip der Wirtschaftlichkeit.“* (Groth 1968, S. 68) Damit ergibt sich die vertikale Dimension des Strukturgitters: Die verschiedenen Arbeitsformen

werden mit den technischen, betriebswirtschaftlichen und gesellschaftlich-politischen Aspekten der Arbeitslehre kombiniert (Technik-Ökonomie-Politik).

Tabelle 2: Didaktisches Strukturgitter nach Groth (1968, S. 77)

Arbeitsformen	Experimentelle Aufgabenbewältigung (Werken)	Arbeiten nach Werkregeln und Verhaltensmustern (handwerkliches Arbeiten)	Arbeiten mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse (industrielle Produktion)
Technische Dimension Subjektiv	Experimentelle Werkerfahrung, freie Formgestaltung (Arbeiten nach eig. Schönheits- u. Zweckempfinden)	Werkgerechte Bearbeitung Materialwahl und Formgebung zwischen Werkgerechtigkeit und Auftrag	Technologie der Produktion Einordnen des eigenen Arbeitsauftrages und -Verhaltens
Objektiv	Erfahrungen über die Möglichkeiten von Werkstoff, Werkzeug u. eigenen Kräften.	Planung und Ausführung nach Werkregeln und eigener Erfahrung	Arbeiten nach Vorschrift Festlegen von Arbeitsweise, Material und Arbeitszeit
Typisches Verfahren	Versuch - Irrtum (Probieren)	Einsatz (unsystematischer) Erfahrung (Anwenden)	Technologische Rationalität (Denken)
Betriebswirtschaftliche Dimension	(Sparsamkeit)	Zweckmäßigkeit	Wertmäßige Ergiebigkeit (Ökonomie) (umschließt Streben nach mengenmäßiger Ergiebigkeit - Technizität und Zweckmäßigkeit)
Regulativ des ökonomischen Verhaltens	Interesse an der Sache	Ausschalten des Fertigungsrisikos	Systemadäquates Verhalten
Typisches Verfahren	Ermittlung der Kosten in Anlehnung an einfache Buchführung -> Haushalten	Nachkalkulation und Preisermittlung nach Billigkeit (d.h. traditionellen Gerechtigkeitsvorstellungen -> Kalkulieren	Vorkalkulation - Nachkalkulation Marktstrategie -> Verkaufen
Politisch-gesellschaftliche Dimension	Freie Tätigkeit des Individuums	Zwischenmenschliche Verpflichtung	Funktion in einer anonymen Organisation
I. Organisation der Arbeit	Nach eigenem Ermessen	Nach vorgegebenen Mustern	Nach Disposition der Betriebsleitung
II. Gesamtgesellschaftlicher Bezug	Arbeiten für sich selber 1. Besitz/Verschenken 2. Motiv, Plan, Ausführung und Kontrolle in einer Hand	Arbeiten für individuelle Auftraggeber: Plan und Ausführung in einer Hand (nicht mehr das Motiv, Kontrolle durch Abnehmer)	Arbeiten für den Markt Entscheidung oder Planung oder Ausführung oder Kontrolle (Teilung der Arbeit)
Regulativ polit. Verhaltens	Persönliche Befriedigung	Vertrauen (Treu und Glauben)	Politische Kritik

An diesem Ansatz wird unter anderem die betriebswirtschaftliche, vor allem die industrielle Dominanz moniert, mit der beispielsweise auch die Technik überdeckt wird (vgl. Wilkening (1970, S. 211).

Adolf Kell

Das Strukturgitter von Groth wird von einer um Herwig Blankertz versammelten Arbeitsgruppe weiterentwickelt. Ein Ergebnis ist das weniger auf die Fachwissenschaften denn auf den Konsens der Beteiligten setzende Integrationsmodell eines Strukturgitters von Adolf Kell (Tabelle 3). Hier sind die Bezüge der Arbeitslehre horizontal angeordnet (Technik-Ökonomie-Politik). Kell vermeidet mit seinem Strukturgitter den Anspruch einer Stufung des Arbeitslehreunterrichts, da die Stufung seiner Meinung nach kein eindeutiges Kriterium für die Konzeption eines didaktischen Strukturgitters liefern könne. Grundlage ist auch für ihn die bereits bei Blankertz geforderte, aber nicht näher spezifizierte Beherrschung technischer Prozesse. Dieser kann durch den Bezug auf verschiedene Organisationsbereiche, die ihrerseits dem makroökonomischen Kreislaufmodell entlehnt sind, hergestellt werden. Durch sie (Unternehmung, Haushalt, Staat) ergeben sich die vertikalen Komponenten des Gitters (Kell 1974, S. 38).

Tabelle 3: Strukturgitter nach Kell 1974, S. 45

Organisationsbereich	Organisationskriterium	Technik			Ökonomie		Politik
		1	2	3	4	5	
			Mikro- theorie	Partial- theorie	Makro- theorie		
1. Unternehmung	1.1 Analyse	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.1.4	1.1.5	
	1.2 Planung	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.4	1.2.5	
	1.3 Realisation	1.3.1	1.3.2	1.3.3	1.3.4	1.3.5	
	1.4 Kontrolle/Kritik	1.4.1	1.4.2	1.4.3	1.4.4	1.4.5	
2. Haushalt	2.1 Analyse	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	2.1.5	
	2.2 Planung	2.2.1	2.2.2	2.2.3	2.2.4	2.2.5	
	2.3 Realisation	2.3.1	2.3.2	2.3.3	2.3.4	2.3.5	
	2.4 Kontrolle/Kritik	2.4.1	2.4.2	2.4.3	2.4.4	2.4.5	
3. Staat	3.1 Analyse	3.1.1	3.1.2	3.1.3	3.1.4	3.1.5	
	3.2 Planung	3.2.1	3.2.2	3.2.3	3.2.4	3.2.5	
	3.3 Realisation	3.3.1	3.3.2	3.3.3	3.3.4	3.3.5	
	3.4 Kontrolle/Kritik	3.4.1	3.4.2	3.4.3	3.4.4	3.4.5	

Dem privaten Haushalt wird – da er Ausgangspunkt des Interesses des abhängigen Arbeitnehmers ist – eine Schlüsselposition eingeräumt. Die Organisationsbereiche lassen sich ihrerseits nach verschiedenen Organisationskriterien differenzieren (Analyse, Planung, Realisation, Kontrolle/Kritik). Damit ist der Rahmen gegeben, mit dem nun von links die Operationalisierung von Zielen, von oben der Lerninhalt abgeleitet werden kann. Ein Beispiel ist nachfolgend für den Organisationsbereich 1. Unternehmen dargestellt (Kell 1974, S. 48).

- 1.1 Analyse:
 - 1.1.1 Arbeitsplatzanalysen (Arbeitsablaufanalyse, Arbeitsplatzanforderungen).
- 1.2 Planung:
 - 1.2.1 Planen von Arbeitsläufen und Arbeitsplätzen (Synthese alternativer technischer Möglichkeiten).
- 1.3 Realisation:
 - 1.3.1 Erwerb und/oder Simulation von Schlüsselqualifikationen.
- 1.4 Kontrolle/Kritik
 - 1.4.1 Quantitativer, qualitativer, räumlicher und zeitlicher Soll-Ist-Vergleich; Reflexion über eigene Leistungsfähigkeit; Beurteilung von Arbeitsplatzanalysen; Kritik der Ursachen.

Für die mit dem Strukturgitter zunächst noch ausgesparten Fragen nach Reduktion der Qualifikationen, Lernziele und Inhalte auf das Niveau bestimmter Altersgruppen bzw. auf die Frage nach deren Auswahl im Hinblick auf den Eintritt in den Beruf bedarf es weiterer Kriterien (Kell 1974, S. 52):

1. Spannungsfeld von Theorie (Allgemein) und Praxis (Besonderem).
2. Die anthropogenen Voraussetzungen des Schülers.
3. Die Differenzierung in Bezug auf den Berufseintritt unter der Fragestellung, ob bestimmte Tätigkeiten.
 - a. für alle Menschen,
 - b. nur für einen bestimmten Teil der Bevölkerung,
 - c. nur für in einem bestimmten Berufsfeld Tätige,
 - d. nur für einen speziellen Erwachsenenberuf relevant sind.

Kritik

Kritisiert wird auch das Schema von Kell, beispielsweise, weil es sich lediglich um eine Umetikettierung des Systems von Groth handeln soll, bei dem die Stufung durch die Organisationsbereiche und die betriebswirtschaftliche Dimension auf die ökonomische Dimension ausgedehnt wird (vgl. Lange 1974, S. 54).

Generell wird der zwar abgewandelte, aber bereits im Modell des DA vorgesehene Vorschlag, sich der Arbeitspraxis in ihrer handwerklichen und industriellen Ausformung zuzuwenden, als ungeeigneter Versuch gewertet, der Arbeitsrealität gerecht zu werden. Begründet wird dies mit der technischen und ökonomischen Entwicklung, den damit einhergehenden Veränderungen der Qualifikationen sowie den eingeschränkten Möglichkeiten der Schule, die Arbeitswelt realistisch nachzustellen. Zum Versuch, die Grundstruktur des Lernbereichs über die Matrix von Kell abzubilden, bemerkt Kaiser (1976, S. 102), dass sich damit nicht etwa die Interdependenzen zwischen Technik – Ökonomie – Politik erfassen ließen, sondern dass hier vielmehr ein dependentes Verhältnis konstruiert werde, nämlich der Technik und der Politik von der Ökonomie.

5. Der systemorientierte Ansatz

Dass die wissenschaftlichen Ansätze der Disziplinen, die sich der Erforschung der Arbeits- und Wirtschaftswelt verschrieben haben, auch Eingang in die Arbeitslehrediskussion fanden ist nur folgerichtig. Zu diesen Disziplinen zählt naturgemäß auch die Arbeitswissenschaft mit ihrem Systemansatz. So beschäftigte sich auch der Fachausschuss Schulwesen des REFA-Verbandes³ mit der Gewinnung von Inhalten für die Arbeitslehre. Das Ziel ist der Versuch, ein Arbeitslehrecurriculum auf der Basis des arbeitswissenschaftlichen Systemansatzes zu begründen. Im Mittelpunkt steht das Phänomen „Arbeit“ als zentrale und bestimmende Erscheinung mit ihren individuellen und sozialen Aspekten. Der Arbeitswissenschaftler Manfred Schweres steht für diesen Ansatz (vgl. hierzu Schweres 1979).

Manfred Schweres

Unter einem System wird eine bestimmte Anzahl an miteinander in Beziehung stehender Elemente gesehen, die durch klar definierbare Systemgrenzen als Gesamtheit erkennbar sind und ihrerseits mit der Umwelt im Austausch stehen. Abbildung 9 zeigt das Schema eines allgemeinen Systems. Für die Arbeitslehre bedeutsam ist die Durchdringung von Arbeitssystemen einmal unter der Perspektive, wie Individuen in Arbeitssysteme integriert sind, andererseits auch wie diese gestaltet werden können. Arbeitssysteme werden als soziotechnische Systeme betrachtet, in denen Menschen mit Betriebsmitteln interagieren. Bei einem solchen Sys-

³ Verband für Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung (REFA)

tem kann es sich beispielsweise um einen Arbeitsplatz, eine Arbeitsgruppe oder auch um einen Betrieb handeln.

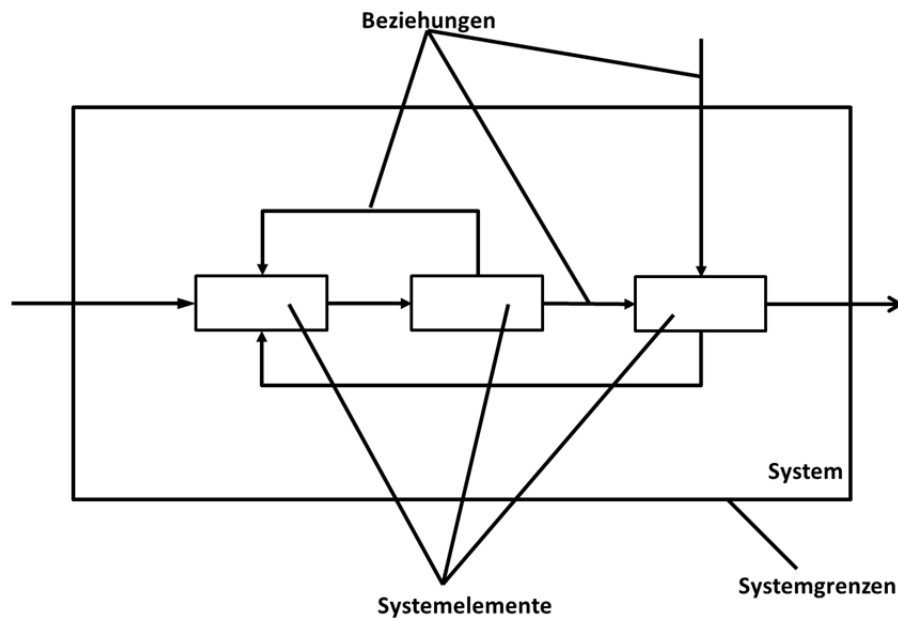


Abb. 9: Das allgemeine System (Schweres 1979, S. 48)

Arbeitssysteme durch bestimmte Systemelemente gekennzeichnet (s. Abb. 10). Die Vorteile des Systemansatzes liegen laut Schweres (1979, S. 51f.) in der Hilfe, die der Ansatz für die Strukturierung und Analyse menschlicher Arbeit bietet, integriert er doch unterschiedliche fachliche und wissenschaftliche Ansätze und stellt fachübergreifende Anknüpfungspunkte zur Verfügung. Für Kaiser (1976, S. 106) geht der systemorientierte Ansatz daher über situationsorientierte oder problemorientierte Herangehensweisen hinaus, da er für die Erfassung komplexer Phänomene und Situationen Ordnungskonzepte, Differenzierungen und Aufschlüsselungen der Wirklichkeit in Einzelemente, Strukturen und Beziehungen unterschiedlicher Art ermöglicht.

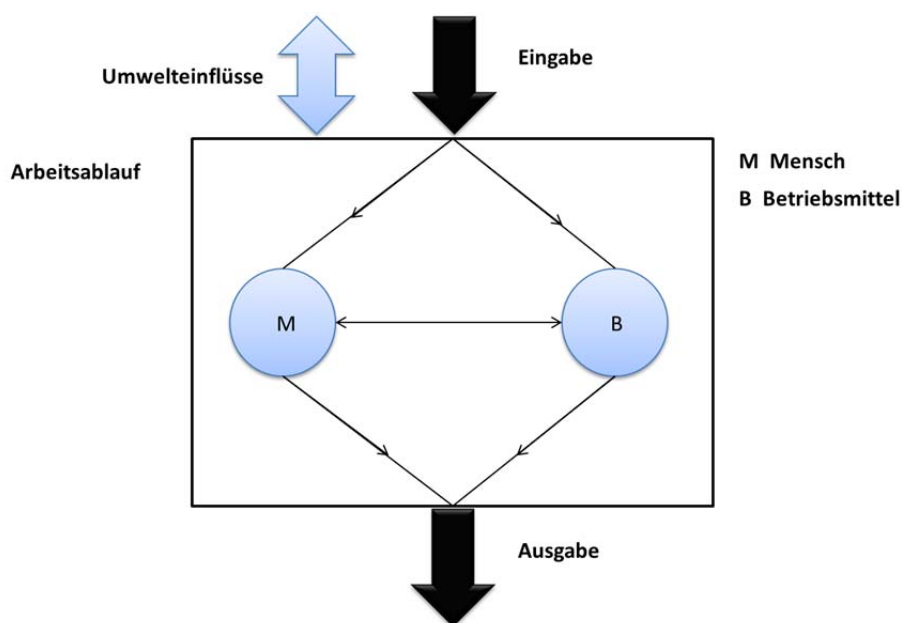


Abb. 10: Kennzeichen eines Arbeitssystems (Schweres 1979, S. 49)

Kritik

Allerdings – darauf weist Kaiser (1976, S. 106) ebenfalls hin – lässt der systemorientierte Ansatz verschiedenste Sichtweisen zu, beispielsweise wenn ein und dieselbe Sache zwar systemgezogen, aber von unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen aus betrachtet wird. Auch Schweres (1979, S. 52ff.) weist auf diese Schwachstellen des Ansatzes hin: Die Abgrenzung des Systems ist jeweils vom Betrachter abhängig und auch die Inhalte ergäben sich nicht zwingend selbst aus dem Systemansatz. Diese ließen sich nur durch den Bezug zu einer entsprechenden Fachwissenschaft finden. Daher ist für die Analyse menschlicher Arbeit immer erst danach zu fragen, von welcher Vorstellung menschlicher Arbeit die jeweilige Wissenschaft ausgeht.

Problematisch wird auch die Mikroanalyse abgeschlossener Mensch-Maschine-Systeme gesehen, für deren empirische Erfassung übergeordnete Systeme nicht ausgeschlossen werden könnten. Weiter wird bemerkt, dass die Betrachtung von Arbeitssystemen letztendlich nur eine Momentaufnahme sei, die ihre Genese – also entsprechende Analyse-, Planungs- und Gestaltungsschritte – zu wenig berücksichtige. Mangelnde Berücksichtigung fänden bei einem arbeitsweltlichen Zugang allein über den Systemansatz auch die Sachzwänge und Wertungsinteressen der Kapitaleigner, denen Arbeitssysteme aber in der Regel unterliegen würden.

6. Der verfahrenorientierte Ansatz

Kennzeichen dieses Ansatzes ist die Überlegung, dass sich die Anliegen der Arbeitslehre mit ihrer notwendigen Integration technischer, wirtschaftlicher oder politischer Aspekte im Unterricht vorrangig über ein entsprechendes methodisches Arrangement der Lerngegenstände befördern lassen. Von Kaiser wird der Ansatz auch als prozessorientierter oder methodenorientierter Ansatz bezeichnet, der davon ausgeht, dass „[...] *die Integration nicht so sehr in der Konstruktion eines festgefügtten Curriculums gefunden werden kann, sondern in den erkenntnisgewinnenden Prozessen, d.h. den Methoden, Arbeitsweisen und Tätigkeiten zu suchen ist, die im Unterricht angewandt werden, um neue Erkenntnisse zu gewinnen.*“ (Kaiser 1976, S. 107) Deshalb sollen die spezifischen, aus dem technischen, ökonomischen oder politischen Bereich entlehnten Methoden, Arbeitsweisen und Tätigkeiten auch eine besondere Rolle bei der Erschließung komplexer Arbeitssituationen im Unterricht spielen. Besonders geeignet erscheinen Projekt, Fallstudie, Rollen- und Planspiele sowie Systemanalysen, sofern sie Verhaltensdispositionen und Denk- und Lernprozesse in Gang setzen können, die unabhängig von der jeweiligen Fachsystematik bzw. Fachstruktur zum Tragen kommen. Als Konsequenz eines solchen Ansatzes sind Curricula nicht als Sammlung von Lerninhalten auszugestalten, sondern in Form von Unterrichtsmodellen, Arbeitsheften, Arbeitsmaterialien oder Medienpaketen für Schüler und Lehrer (Kaiser 1976, S. 108).

Kritik

Räumt man allerdings den auf bestimmte Wirklichkeitsbereiche bezogenen spezifischen Methoden und Vorgehensweisen eine solch bedeutsame Rolle bei der Curriculumentwicklung ein, kann dies darauf hindeuten, dass eine zeitgleiche Integration verschiedener Inhalte, wie dies ja mit der Arbeitslehre intendiert ist nicht realisierbar ist meint Kaiser (1976, S. 108). Als weiteres Problem des Ansatzes wird die generelle Betonung der Methoden gesehen, die zwangsläufig zu einer Vernachlässigung der Inhalte führen müsse.

Verwendete Literatur

- Abel, H.: Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Kaiser, F.H./ Kielich, K. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Arbeitslehre. Texte zur Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1971, S. 42-50
- Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.: Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und Qualifikationsprofilen von Fachkräften. In: Rolf A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Unter Mitarbeit von Antonius Lipsmeier. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss 2006, S. 153–173.
- Blankertz, H.: Didaktik der Arbeitslehre und ihre Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Wirtschaftsakademie für Lehrer (Hrsg.): Arbeitslehre - Didaktischer Schwerpunkt der Hauptschule. Bericht über eine Tagung zu Fragen der Lehrerbildung. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, 1967, S. 21–40.
- Blankertz, H.: Arbeitslehre in der Diskussion. In: Blankertz, H. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1968, S. 9–22
- Blankertz, H.: Strategie zur Entwicklung des Lehrplans für das Fach Arbeitslehre. In: Kaiser, F.-J./ Kielich, H. (Hrsg.): Theorie und Praxis der Arbeitslehre. Texte zur Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 1971, S. 138-148
- Dederling, H.: Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München, Wien: Oldenbourg 2000
- Deutscher Ausschuss (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen): Empfehlungen und Gutachten. Folge 7/8, Stuttgart: 1964
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig 1949
- Groth, G.: Zur Didaktik der Arbeitslehre. In: Blankertz, H.: Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft mbH 1968, S. 53-90
- Heimann, P.; Kledzik, U.J.: Didaktische Grundlegung einer vierjährigen Hauptschule. In: Kledzik, U.J. (Hrsg.): Entwurf einer Hauptschule. Hannover 1967
- Kaiser, F.-J.: Grundkonzeptionen zur Arbeitslehre. In: Neugebauer, W. (Hrsg.): Wirtschaft I. Unterrichten in Wirtschaftslehre. Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. 1. Band, 1. Aufl., München: R. Oldenbourg Verlag 1976, S. 90-108
- Kaiser, F.-J.: Fehlentwicklungen der ökonomischen Bildung in Deutschland aus historischer Sicht im Kontext der Arbeitslehre-Diskussion. In: Kaminski H./ Krol, G.-J. (Hrsg.): Ökonomische Bildung. Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig: Stand und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2008, S. 131-149
- Kell, A.: Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. 4. Auflage Essen 1974, S. 35-52
- Knolle, H.W; Rehrmann, K.F.: Didaktische Strukturen des Werkunterrichts. Band I: Grundlagen und Perspektiven. Hannover: Schroedel Verlag 1971
- Lange, H.: Kritik der didaktischen Matrix. In: Blankertz, H.: Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1974, S. 53-65
- Otto, G.: Zur Unterscheidung der Unterrichtsfächer Bildende Kunst und Werkerziehung. Unveränderter Abdruck von 1959. In: Uschkerit, G.: Ansätze zur Werkdidaktik seit 1945. Beiträge zum Werkunterricht. 1. Band, Weinheim 1968, S. 29-39
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, 2. Aufl., Neuwied und Darmstadt: Luchterhand 1979
- Schmayl, W.: Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010
- Robinson, S. B.: Neue Lern- und Lehrinhalte. In: Brauneiser, Manfred (Hrsg.): Attacken auf die Pädagogische Provinz. 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett 1970, S. 65–74.
- Schweres, M.: Integrative Arbeitswissenschaft und Arbeitslehre. Ein Erfordernis der Gestaltung ganzheitlicher, komplexer menschlicher Arbeit und ihre Vermittlung. In: Dederling, H. (Hrsg.): Lernen in der Arbeitswelt. Praxisnahe Arbeitslehre in der Sekundarstufe II. Originalausgabe, Reinbeck bei Hamburg 1979, S. 45-65
- Sellin, H.: Überlegungen zur Didaktik des Werkens. Ergänzte Fassung von 1964. In: Uschkerit, G.: Ansätze zur Werkdidaktik seit 1945. Beiträge zum Werkunterricht. 1. Band, Weinheim 1968, S. 147-159
- Sellin, H.: Werkunterricht und Arbeitslehre. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 18/1966. S.
- Sellin, H.: Technische Grundbildung im Werkunterricht. Gedanken und Vorschläge. In: Beelitz, A.: Modelle einer Didaktik der Arbeitslehre. Zehntes Jahrgespräch Schule-Wirtschaft. Materialien zu Bildungs- und Gesellschaftspolitischen Fragen. 28. Folge, Köln 1969, S. 1-20
- Stratmann, K.-W.: Gutachten zur Arbeitslehre. In: Stratmann, K.: Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt. A. Henn Verlag: Ratingen 1968, S. 37-145
- Wiemann, G.: Die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer (Hrsg.): Arbeitslehre – Standpunkte und Meinungen. Bericht über eine Tagung des Gesamtverbandes Niedersächsischer Lehrer in Bad Harzburg vom 2.-4. Januar 1967. Hannover: Schroedel 1967, S. 23-33
- Wilkening, F.: Technische Bildung im Werkunterricht. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim: Beltz (Pädagogische Studien, 20) 1970