

Die Bedeutung von Tätigkeit in der pädagogischen Praxis. Über das Verhältnis von Arbeiten und Lernen in der Produktionsschule

Abstract

Die nachfolgenden Überlegungen zum Zusammenhang von Arbeiten und Lernen beziehen sich auf den Bereich der beruflichen Förderpädagogik, insbesondere auf die Übergangsproblematik von benachteiligten Jugendlichen an der Schwelle zwischen allgemeinbildender Schule und Beruf (Ausbildung, Arbeit). Im Hintergrund der Ausführungen stehen Überlegungen, wie Produktionsschulen, die für eine Heranführung benachteiligter und schulmüder Jugendlicher an Berufsausbildung und Qualifizierung prädestiniert zu sein scheinen, noch besser eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Arbeiten und Lernen gestalten können. Die Ausarbeitung dieser Frage erscheint bedeutsam, da sich neben einer längeren Verweildauer und individuellem Ein- und Ausschleusen von Jugendlichen in Produktionsschulen vor allem die in der Praxis realisierte Verknüpfung von Arbeiten und Lernen zu einem entscheidenden Qualitätskriterium für Maßnahmen der Berufsvorbereitung entwickeln wird.

1 Ausgangslage

Die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen stellt einen zentralen, schon früh beachteten Aspekt in der Pädagogik dar (vgl. ODENBACH 1963). Viele Wissenschaften beschäftigen sich mit der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven, wie z.B. Philosophie, Psychologie, Soziologie, Medizin, Ingenieur- und Naturwissenschaften (vgl. SCHELLEN 2005, 18). Und dennoch: Trotz der seit Jahrhunderten andauernden Auseinandersetzung und erwähnten Forschungsbreite entsteht der Eindruck, als sei es noch nicht gelungen, die Verbindung von Arbeiten und Lernen systematisch und methodisch ausgereift in der pädagogischen Arbeit zu verankern. Wiederkehrende Forderungen, Arbeiten und Lernen besser zu verbinden, verdeutlichen dies. Ein Grund ist sicherlich darin zu sehen, dass stets unterschiedliche und vielfältige Vorstellungen über die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen bestanden und weiterhin bestehen (vgl. PESTALOZZI, MONTESSORI, KERSCHENSTEINER, MAKARENKO, BLONSKIJ usw.). Woran es fehlt – insbesondere in der Berufsvorbereitung –, ist ein differenziertes und zugleich im pädagogischen Alltag anwendbares Verständnis von der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen. Der folgende Beitrag versucht hierzu einen Teil beizutragen.

2 Arbeiten und Lernen – Selbst- und Welterschließung

Alltagssprachlich scheint eine grundsätzliche Verknüpfung zwischen Arbeiten und Lernen zu bestehen und ein Blick in die Geschichte der beruflichen Bildung bestätigt, dass Arbeiten und Lernen miteinander und eng mit dem alltäglichen Leben verbunden waren. Erst mit zuneh-

mender Technisierung und dem damit einhergehenden Einrichten von Schulen fielen Arbeiten und Lernen inhaltlich, räumlich und zeitlich auseinander, was auch zur Aufteilung zwischen praktischer Arbeit (Praxis) und theoretischem Lernen (Theorie) führte (vgl. SONNTAG/STEGMAIER 2007, 22; KELL 1989; WEHNES 1964, 136ff.).

Dass Arbeiten und Lernen immanent miteinander verbunden sind, verdeutlichen die Funktionen beider Prozesse, die sich mit dem Begriff der Tätigkeit fassen lassen. Beide, Arbeiten und Lernen, bilden je eine Seite der Medaille „Tätigkeit“. Beide beschreiben einen Erschließungs- und Aneignungsprozess, wobei Arbeit die Erschließung, Aneignung und aktive Gestaltung von (Um-)Welt verkörpert und Lernen für damit verbundene innerpsychische, individuelle Veränderungsprozesse steht: Tätigkeit stellt das verbindende und vermittelnde Element zwischen Subjekt und Objekt, zwischen innerer und äußerer „Welt“ dar: „*Tätigkeit ist die spezifisch menschliche Form der Aktivität, der Wechselwirkung mit der Welt, in der der Mensch diese und zugleich sich selbst verändert*“ (GIEST/ LOMPSCHER 2006, 27). Eine der wenigen Theorien, die versucht hat beide Seiten der Erschließung systematisch aufeinander zu beziehen, stellt die russische Tätigkeitstheorie – ausgehend von der kulturhistorischen Schule – dar. Sie versucht differenziert einen Zusammenhang zwischen äußerer und innerer Erschließung sowie zwischen Individuum und Gesellschaft darzulegen und in einen Gesamtzusammenhang zu stellen. Auf einige Erkenntnisse dieser Theorie – vor allem auf die Förderung der Lerntätigkeit durch Ausgangsabstraktionen – wird noch weiter eingegangen werden.

3 Arbeiten und Lernen im pädagogischen Prozess: die Bedeutung von Phasen

Eine differenzierte Betrachtung der Verbindung von Arbeiten und Lernen legt ADOLF KELL (1989) dar: Beiden, sowohl Arbeiten als auch Lernen ist gemeinsam, dass sie prinzipiell bewusst und zielgerichtet sind. Was beide Prozesse unterscheidet, ist neben der jeweiligen spezifischen Umweltstruktur die individuelle Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung der augenblicklich bestehenden Situation: „Eine Situation wird vom Individuum als *Lernsituation* wahrgenommen und definiert, wenn es diese bewusst und zielgerichtet dominant zur Veränderung der *eigenen Person* zu nutzen beabsichtigt. Eine Situation wird vom Subjekt als *Arbeitssituation* wahrgenommen und definiert, wenn es diese dominant zur Veränderung seiner *Umwelt* zu nutzen beabsichtigt“ (KELL 1989, 16). Natürlich sind Überschneidungen und fließende Übergänge beider Situationszuschreibungen möglich. Hilfreich und zentral für ein differenziertes Verständnis von der Verknüpfung zwischen Arbeiten und Lernen scheint jedoch die Hervorhebung individueller Wahrnehmung und subjektiver Bedeutungszuschreibungen von Situationen als Lern- bzw. Arbeitssituation.

Unterschiedliche Bedürfnislagen und damit verbundene subjektive Bedeutungszuschreibungen führen dazu, die Verknüpfung zwischen Arbeiten und Lernen zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Funktionen zu verbinden. So mag einmal mehr das Arbeiten, das Lernen oder auch die ausgewogene Verknüpfung zwischen Arbeiten und Lernen im Vordergrund subjektiver Bedeutung – beeinflusst durch bestehende spezifische Umweltstrukturen (z.B.

Betrieb) – stehen (vgl. KELL 1989). Am Übergang Schule - Beruf überwiegt bei vielen benachteiligten Jugendlichen oft der Eindruck, dass Lernen weniger mit einer Selbsterschließung als vielmehr mit dem Aufnehmen abstrakter, „unpraktischer“ Aspekte zu tun habe. Entsprechend sehen viele Jugendliche zu diesem Zeitpunkt Arbeiten – neben der Möglichkeit ökonomischer Unabhängigkeit – als Verheißung endlich etwas „Praktisch(es)“ zu lernen. Für die pädagogische Praxis erscheint es daher möglicherweise hilfreich, am Übergang Schule - Beruf die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen in die beiden Phasen „Arbeiten, um Lernen zu ermöglichen“ und „Lernen aus der Arbeit“ zu unterteilen. Beide Phasen stellen keine klar abgegrenzten und hintereinander ablaufenden Abschnitte dar. Wechsel und Überschneidungen sind möglich, so dass die benannten Phasen lediglich als Tendenzen zu verstehen sind. Die hier vorgenommene Annahme von Phasen soll dabei helfen, in der pädagogischen Praxis mit der Vielfalt individueller Situationszuschreibungen und der damit verbundenen Wahrnehmung von Arbeits- und Lernsituationen zielgerichteter umgehen zu können.

4 Arbeiten, um Lernen zu ermöglichen (Fokus Arbeitssituation)

Arbeiten und das damit verbundene praktische Können stellt in der Phase „Arbeiten, um Lernen zu ermöglichen“ für viele Jugendliche eine (wenn auch unbewusste) Möglichkeit der Selbstwertsteigerung dar. Es ist der Experte, der Könner, dem der Respekt anderer zukommt. Entsprechend ist es in dieser Phase häufig der Praktiker, den Jugendliche zu dieser Zeit als Bezugsperson wählen. PETROWSKI verdeutlicht den Auswahlprozess mit dem Begriff „Bezugswürdigkeit“. PETROWSKI legt dar, dass es instrumentelle Überlegungen seien, die die Auswahl von Personen als Bindeglied zur Erfüllung individueller Bedürfnisse prägen: „Die Bezugswürdigkeit ist eine Form der Subjekt-Subjekt-Objekt-Beziehungen. In ihr kommt die Abhängigkeit des Subjekts von einem anderen Individuum zum Ausdruck, und sie äußert sich als selektive Beziehung zu ihm, wenn es darum geht, sich an einem persönlich bedeutsamen Objekt zu orientieren“ (PETROWSKI 1983, 188). Neben zu diskutierenden Fragen, ob lediglich rationale und nicht auch biographische, emotional-motivationale Aspekte die Bezugswürdigkeit beeinflussen (vgl. KOESLING 2008), scheint vor allem der Hinweis auf die Vermittlungsfunktion von Personen zwischen Individuum und Bedürfnisobjekten hilfreich.

Während für einige Jugendliche Arbeiten und das damit verbundene Bedürfnis der „Könnerschaft“ die Wahl der Bezugspersonen beeinflusst, sind es bei anderen soziale, emotional-motivationale Bedürfnisse, die die Wahl von Bezugs- bzw. Vermittlungspersonen (z.B. von Sozialpädagogen) beeinflussen. Wichtig hierbei ist, dass pädagogisch Tätige die Bedürfnisse der Jugendlichen erkennen können und zugleich auch die pädagogische bzw. persönliche Qualifikation besitzen, über das Schaffen von Perspektiven neue Bedürfnisse und Bezugswürdigkeiten aufzubauen (vgl. KAIROW et al. 1978, 78ff.). So liegt es in dieser Phase häufig an Praktikern, die Jugendliche für bezugswürdig halten, über erlebbare Praxis hinaus auch bestehende negative Schul- und Lernerfahrungen positiv zu beeinflussen und auf die unmittelbare Verbindung von Arbeiten und Lernen, von Praxis und Theorie hinzuweisen. Nicht allein verkörperte, scheinbar theorielose Praxis, sondern in der Praxis realisierte Theorie ist

eine Perspektive, die sich so aufgrund zugeschriebener Bezugswürdigkeit glaubhaft vermitteln lässt. Natürlich geht es in dieser Phase, in der Arbeiten aus unterschiedlichen Bedürfnissen heraus für Jugendliche im Vordergrund steht, nicht um eine Theoretisierung von Arbeit, sondern lediglich um das bewusste Anlegen und Herstellen von ausgewählten berufs- und ausbildungsrelevanten Theorieaspekten. So wäre es durchaus denkbar, dass neben bestehenden Arbeits- und Auftragsplanungen stets auch nach Bezügen im praktischen Tun zu Schulcurricula und Ausbildungsrahmenplänen gesucht wird - ohne sich sklavisch an diese zu ketten. Entscheidend erscheint vielmehr, dass Jugendlichen neben praktisch erreichten Ergebnissen auch bewusst Bezüge zu Schultheorie und Ausbildungsinhalten verdeutlicht werden und somit neben dem Erfahren praktischer Kompetenz auch (wieder) positive Theoriebezüge vermittelt werden.

Vor allem das Erweitern aktueller Bedürfnisse in der Phase „Arbeiten, um Lernen zu ermöglichen“ anhand von Perspektiven und dem Fördern emotional-motivationaler Bedürfnisse und positiver Selbstwerterfahrungen durch positive, praktische Erfahrungen des „Bewältigen-Könnens“ ermöglichen es, einen Übergang zur Phase „Lernen aus der Arbeit“ anzubahnen.

5 Lernen aus der Arbeit (Fokus Lernsituation)

In dieser Phase steht die systematische Aneignung von Handlungs- und Faktenwissens im Vordergrund. Lerntheoretisch betrachtet sind es vor allem Fähigkeiten der Selbstregulierung und der Wissenssystematisierung, die an Bedeutung gewinnen.

In der zuvor dargestellten Phase interpretieren Jugendliche und pädagogisch Tätige Arbeiten und Lernen aus ihrer jeweiligen Position heraus. Für den Jugendlichen richtet sich Arbeiten auf die Veränderung der Umwelt (z.B. Herstellen von Produkten und Dienstleistungen), für den pädagogisch Tätigen zielt Arbeit hingegen auf die Anregung innerer Lern- und Wahrnehmungsprozesse beim Jugendlichen durch die von ihm vorbereitete und durchgeführte Arbeit. Damit zunehmend auch wieder ein Lernen theoretischer Inhalte aus der Arbeit möglich wird, sollten jedoch - wie schon angedeutet - sowohl pädagogische als auch fachwissenschaftlich-didaktische Überlegungen in der Phase „Arbeiten, um Lernen zu ermöglichen“ angelegt worden sein.

Oft äußern Jugendliche selbst, die längere Zeit überwiegend praktisch tätig waren, dass sie gerne wieder mehr theoretisch lernen würden (vgl. FÖRSTER et al. 2006, 138; KOCH 2008, 63ff.). Im Hintergrund steht dabei die (wieder) bewusst gewordene Erkenntnis, dass praktische Könnerschaft im bestehenden Bildungssystem lediglich über standardisierte Qualifikationen legitimiert, honoriert und anerkannt wird. Während immer auch schon in der Phase „Arbeiten, um zu Lernen“ Kenntnisse und Fähigkeiten mitvermittelt und erworben wurden, so stellt sich für Jugendliche in dieser Phase die Frage, wie positive Arbeits- und Lernerfahrungen für weitere, auch abstrakter werdende Lernprozesse genutzt werden können. Institutionell jedoch löst sich oft die Idee des Lernens aus Arbeits- und Produktionsverhältnissen auf, weil die scheinbare Begrenzung situativer Praxis den Aufbau eines abstrahierenden, systematischen Wissenssystems verhindert. In vielen Einrichtungen der Berufsvorbereitung lässt sich

dies daran ablesen, dass die Vorbereitung auf schulische Abschlüsse dann wieder in traditioneller Schulform durchgeführt wird. Die enge Verknüpfung von Arbeiten und Lernen verändert sich dahingehend, dass Lernen wieder zunehmend die Bedeutung von aus Praxis abstrahierter Theorie erhält. Sicherlich bestehen vielfältige Bemühungen (insbesondere in der dualen Berufsausbildung) dies zu verhindern, wie sich unter anderem an der Konzeption von Lernfeldern, von verknüpften Arbeits- und Lernaufgaben, Projektarbeit und handlungsorientiertem Lernen erkennen lässt (z.B. KOCH 2002; GUDJONS 2001). In der Berufsvorbereitung jedoch entsteht der Eindruck, als gelinge ein Erhalt der Verknüpfung von Arbeiten und „schulischem“ Lernen nur schwerlich.

Eine zu wenig berücksichtigte Möglichkeit sehe ich in der engeren Verzahnung der beiden dargestellten Phasen. Sicherlich mag es für viele Jugendliche hilfreich sein, zunächst Arbeiten und das Fördern von Selbstwahrnehmung und emotional-motivationalen Aspekten in den Vordergrund pädagogischer Arbeit zu stellen. Zugleich sollten aber auch schon in dieser Phase abhängig von individuellen Bedarfen Bezüge und der Aufbau systematischen Überblickswissens angelegt werden. Anhand von kurzen Reflexions- und Abstraktionsphasen sowie bewussten Bezügen zu Berufsbildern und Schulcurricula zu Beginn und zum Ende von Arbeitsprozessen bzw. -tagen könnte so situatives Handlungswissen allmählich zu systematischem Wissen überführt und in Phasen des „Lernens aus der Arbeit“ vertieft und ausdifferenziert werden. Ansätze zur Ausgestaltung von Überblickswissen und systematischen Wissens- und Fertigungsstrukturen finden sich hierzu unter anderem bei AUSUBEL (1960) in Form von „advanced organizers“ und in Überlegungen der kulturhistorischen Schule bzw. der russischen Tätigkeitstheorie und dem angesprochenen Verständnis von Tätigkeit. Neben Anregungen zur Förderung der Selbst- bzw. Handlungsregulation (vgl. WYGOTZKI 1986; GALPERIN 1973 und HACKER & SKELL 1993) sind es innerhalb der Tätigkeitstheorie insbesondere die Überlegungen von DAWYDOW (1973, 1977) und LOMPSCHER (1990) zur Förderung eines systematischen Wissensaufbaus, die mögliche didaktisch-methodische Impulse für Produktionsschulen enthalten.

In der „Theorie des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten“ legt beispielsweise LOMPSCHER (1990) dar, wie aus Einzelerkenntnissen übergreifende, invariante Übersichtsstrukturen erarbeitet werden können. Da die Übersichtsstrukturen aus der Praxis gewonnen, abstrahiert und wieder auf Praxis angewandt werden, bilden sie eine probate Möglichkeit sowohl Arbeiten als auch die Generierung systematischen Wissens zu verbinden. Auf die Praxis von Produktionsschulen angewandt wäre es denkbar, dass in einem Produktionsbereich zu Beginn eines Arbeitstages bzw. -prozesses gemeinsam mit den Jugendlichen „Tageskarten“ in Form von überblicksartigen Tätigkeits- und Wissensstrukturen skizzenhaft erarbeitet werden. Als visualisierte Handlungs- und Wissenskarte könnte im Arbeitsprozess je nach Gelegenheit und Situation immer wieder darauf Bezug genommen und gegebenenfalls die „Tageskarte“ gemeinsam modifiziert oder erweitert werden. Am Ende eines Tages oder eines abgeschlossenen Produktionsprozesses dient die angefertigte „Tageskarte“ dann als Grundlage, um kennen gelernte und erarbeitete Handlungs- und Wissensstrukturen systematisch zu reflektieren. Es bietet sich an, die aus der Praxis gewonnenen „Tageskarten“ theoretischen Unterrichtseinheiten zu Grunde zu legen und somit Praxis theoretisch und Theorie praktisch

werden zu lassen. Dabei wäre denkbar, wie oben angesprochen, erarbeitete „Tageskarten“ mit bestehenden schulischen bzw. ausbildungsrelevanten Curricula und Rahmenlehrplänen immer mal wieder in Beziehung zu setzen. Dies böte die Möglichkeit, Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Praxis zu verdeutlichen und das Erreichte auch mit teils negativ belegter Theorie in Verbindung zu setzen, und somit Praxis für den Jugendlichen auch für Theorie (wieder) bedeutsam werden zu lassen.

Literatur

AUSUBEL, D.P. (1960): The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

DAWYDOW, W. (1973): Über das Verhältnis zwischen den abstrakten und den konkreten Erkenntnissen im Unterricht. In: LOMPSCHER, J. (Hrsg.): *Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie*. Köln, 241-260.

DAWYDOW, W. (1977): *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin.

FÖRSTER, H./ KUHNKE, R./ SKOBANEK, J. (2006): *Am Individuum ansetzen*. München.

GALPERIN, P.J. (1973): Die Psychologie des Denkens und die Lehre von der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. In BUDILOWA, E. H. et al.: *Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie*, 81-119.

GIEST, H. / LOMPSCHER, J. (2006): *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Berlin.

GUDJONS, H. (2001): *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn.

HACKER, W./ SKELL, W. (1993): *Lernen in der Arbeit*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

KAIROW, I.A./ MAKARENKO, G.S./ MEDYNSKI, J.N. (1978): *A.S. Makarenko Werke. Fünfter Band*. Berlin/ Ost.

KELL, A. (1989): Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In KELL, A./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): *Lernen und Arbeiten*. Stuttgart, 9–25.

KOCH, M. (2008): *BVJ-Produktionsschule. Bericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Hannover.

KOCH, T. (2002): *Lehren und Lernen in berufsqualifizierenden Produktionsschulen*. Hamburg.

KOESLING, A. (2008): Tätigkeit in Beziehung. In KOCH, M./ STRABER, P. (Hrsg.): *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld, 149-166.

LOMPSCHER, J. (1990): Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten im Unterricht, Versuche einer alternativen Lehrstrategie. Berlin/ Ost.

ODENBACH, K. (1963): Die deutsche Arbeitsschule. Braunschweig.

PETROWSKI, A. (1983): Psychologische Theorie des Kollektivs. Berlin/ Ost.

SHELLEN, A. (2005): Grundlagen der Arbeitspädagogik. München.

SONNTAG, K./ STEGMAIER, R. (2007): Arbeitsorientiertes Lernen. Stuttgart.

WEHNES, F.J. (1964): Schule und Technik in Ost und West. Ratingen

WYGOTZKI, L.S. (1986): Denken und Sprechen. 5. Aufl. Frankfurt/M.