



Silke Bartsch, Marianne Frieze (Hg.)

Fachdidaktik Arbeitslehre

Grundlagen und Impulse

Fachdidaktik Arbeitslehre

Grundlagen und Impulse

Silke Bartsch, Marianne Frieze (Hg.)

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungs-orientierte Forschung zu den Entwicklungen der beruflichen Bildungspraxis. Adressiert werden insbesondere berufliche Bildungs- und Arbeitsprozesse, Übergänge zwischen dem Schul- und Beschäftigungssystem sowie die Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals in schulischen, außerschulischen und betrieblichen Handlungsfeldern.

Hiermit leistet die Reihe einen Beitrag für den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs über aktuelle Entwicklungen und Innovationen. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist gegliedert in die **Hauptreihe** und in die Unterreihe **Dissertationen/Habilitationen**.

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien
Arbeitsbereich Gewerblich-technische Berufsbildung

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik
Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Silke Bartsch, Marianne Frieze (Hg.)

Fachdidaktik Arbeitslehre

Grundlagen und Impulse

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Herausgebenden des Bandes.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Hauptreihe, Band 70

2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I73651
ISBN (Print): 978-3-7639-7365-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7455-9
DOI: 10.3278/9783763974559

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Einführung	7
Überblicksbeiträge	11
<i>Marianne Friese</i>	
Arbeitslehre im Spannungsfeld von allgemeiner und beruflicher Bildung. Bildungstheoretische Diskurse und curriculare Entwicklungen	13
<i>Silke Bartsch</i>	
Private Lebensführung im Kontext der Fachentwicklung Arbeitslehre. Diskussionsvorschlag zur Fokussierung des Faches im 21. Jahrhundert	31
<i>Wilfried Hendricks</i>	
Wolfgang Klafki und die Arbeitslehre. Der allgemeindidaktische Ansatz zur Etablierung des Faches	49
Themenfelder der Arbeitslehre	65
<i>Marco Wedel</i>	
Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und die Rolle der Arbeitslehre. Ein methodischer Ansatz für eine Kritikalitätsbewertung von KI im Unterricht	67
<i>Angela Häußler</i>	
Care-Arbeit als Thema der Arbeitslehre und verwandter Fächer. Kompetenzen für Care-Arbeit in allgemeinbildenden Schulen	85
<i>Ulf Schrader</i>	
Arbeitslehre als Leitfach der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Persönliche und fachliche Reflexionen nach 15 Jahren als Hochschullehrer	101
Berufsorientierung	119
<i>Rolf Koerber</i>	
Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales. Überlegungen zu einer protoberuflichen Fachdidaktik	121

Melanie Sittig

Förderung des Übergangs Schule – Beruf. Landesstrategien und regionale
Förderkonzepte der Beruflichen Orientierung 137

Methodische Impulse 153

Isabelle Penning, Jörg Hochmuth

„Nur noch eine Runde“. Mit interaktiven Tools digitale Kompetenzen von
Wirtschaft-Arbeit-Technik-Studierenden fördern 155

Matthias Schönbeck

Technische Experimente im Unterricht der Grundschule. Potenziale und
Einsatzmöglichkeiten 171

Aus- und Fortbildung 185

Viola Muster

Barrieren und Brücken im Übergang vom Bachelor zum Master.
Studierendenperspektiven im Arbeitslehrestudium der TU Berlin 187

Heike Müller, Silke Bartsch

Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität in der Arbeitslehre. Pilotstudie im
Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts mit Digital Storytelling 201

Gilles Renout, Claudia Schettler

Die Bremer Fortbildungsreihe „WAT (fachfremd) unterrichten“.
Zwischenstand und Ausblick 219

Historische Texte 233

Barbara Methfessel

Eine gemeinsame Zukunft? Zur Relevanz von Familie und Haushalt für die
Lebensplanung von Jungen und Mädchen 235

Gerda Tornieporth¹

Exemplarisches und systematisches Lehren und Lernen im Sachfeld Ernährung 251

Heiko Steffens

Arbeitslehre zwischen Integration und Desintegration 261

Einführung

Die Arbeitslehre ist auch nach über 50 Jahren eine vergleichsweise junge Fachdisziplin, die über das Konzept der Arbeit verschiedene Fächer verbindet und als Studien- oder Schulfach in den Bundesländern mit ihren Fachinhalten und Fachkonzepten unterschiedlich verankert ist. Im Verständnis der Arbeitslehre sind Haus- und Erwerbsarbeit über die private Lebensführung und berufliches Handeln miteinander konzeptuell verknüpft. Die Bezugswissenschaften umfassen die Domänen Haushalt, Technik und Ökonomie sowie Fachbezüge des Sozialen. Hauptziel der Arbeitslehre ist die Kompetenzförderung von Schülerinnen und Schülern zur Gestaltung ihrer Lebensführung.

Die Lebenswelten der jungen Generationen haben sich seit der Jahrtausendwende mit einer großen Dynamik verändert. Junge Menschen wachsen in einer Welt mit ökonomischen, ökologischen und politischen Krisen auf. Die soziale und kulturelle Heterogenität der Familien in Deutschland steigt, die soziale Ungleichheit nimmt zu. Das wirkt sich sowohl auf die private Lebensführung als auch auf die Teilhabe an Ausbildung und Beschäftigung aus. Vor diesem Hintergrund entstehen neue Fragen an die konzeptionelle und fachdidaktische Gestaltung einer zukunftsfähigen Arbeitslehre. Ziel des Sammelbandes ist es, diese Fragen aus der Perspektive der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin zu explorieren, zu untersuchen und Impulse für die Weiterentwicklung der Arbeitslehre sowie theoriebasierter Lehrkonzepte zu geben.

Die Autor:innen des Bandes beleuchten Aspekte konzeptioneller und historisch-systematischer Entwicklungen der Arbeitslehre, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Forschungsfragen und stellen innovative Unterrichtskonzepte und Handlungsfelder des Faches Arbeitslehre vor. Die Befunde sollen zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik Arbeitslehre und der Bezugswissenschaften beitragen. Der Band ist demgemäß in sechs Abschnitte gegliedert: Nach den fachdidaktischen *Überblicksbeiträgen* folgen verschiedene *Themenfelder* der Arbeitslehre mit einem gesonderten Abschnitt zur *Beruflichen Orientierung*. Daran schließen die Abschnitte *methodische Impulse* sowie *Aus- und Fortbildung* an. Den Abschluss bilden drei *historische Texte*.

Am Anfang stehen drei „Überblicksbeiträge“. Marianne Friese beleuchtet in ihrem Beitrag *Arbeitslehre im Spannungsfeld von allgemeiner und beruflicher Bildung* das im deutschen Bildungssystem vorherrschende „Bildungs-Schisma“, das eine Höherbewertung von allgemeiner gegenüber beruflicher Bildung bei gleichzeitiger sozialer Stratifizierung vornimmt. Diese Verhältnisbestimmung und ihre curriculare Verankerung im Fach Arbeitslehre sowie in der Beruflichen Orientierung werden anhand historisch-systematischer Theoriebezüge nachgezeichnet. Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformation werden zugleich Wege aus dem „Bildungs-Schisma“ und neue Handlungsfelder unter besonderer Berücksichtigung von sozialer Ungleichheit und Genderstrukturen diskutiert. Der zweite Überblicksbeitrag von Silke Bartsch zeigt die Potenziale der *Privaten Lebensführung als fachdidaktisches Konzept für die Arbeitslehre*

auf. Aus der Perspektive der Ernährungs- und Verbraucherbildung gibt die Autorin mit ihrem Diskussionsvorschlag einen Impuls zur Fokussierung der Arbeitslehre. Der dritte Überblicksbeitrag *Wolfgang Klafki und die Arbeitslehre* von Wilfried Hendricks zeigt die Bedeutung Klafkis für die Arbeitslehre seit der Etablierung des Faches bis heute auf. Aus der Perspektive der Fachdidaktik erinnert der Autor mit dem allgemein-didaktischen Ansatz Klafkis nicht nur an die bildungstheoretischen Fundamente des Faches, sondern arbeitet damit auch dessen Bedeutung für die Zukunft des interdisziplinären Faches heraus.

Der zweite Abschnitt „Themenfelder der Arbeitslehre“ widmet sich mit drei Beiträgen den thematischen Schwerpunkten „Digitalisierung“, „Care-Krise“ und „Nachhaltige Entwicklung“ drei aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen, die für das Fach bedeutsam sind. Marco Wedel entwickelt in seinem Beitrag *Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und die Rolle der Arbeitslehre* einen methodischen Ansatz zur Kritikalitätsbewertung von KI im Unterricht und arbeitet aus gesellschaftswissenschaftlicher Perspektive beispielhaft das Potenzial der Arbeitslehre für den Umgang mit KI-Systemen heraus. Angela Häußlers Beitrag zur *Care-Arbeit als Thema der Arbeitslehre und verwandter Fächer* trägt mit ihrer umfassenden Bestandsaufnahme auf der Grundlage aller bundesdeutschen Curricula der Sekundarstufe I dazu bei, auf die Notwendigkeit von Kompetenzen bezogen auf Care-Arbeit hinzuweisen. Aus der Perspektive der Haushaltswissenschaft zeigt sie dazu das Potenzial einer curricularen Verankerung in der Arbeitslehre auf. Ulf Schrader plädiert auf Basis biografisch geprägter Reflexionen als Hochschullehrer für eine *Arbeitslehre als Leitfach der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Dazu vergleicht der Autor Ziele, Methoden und Inhalte von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Arbeitslehre und prüft insbesondere die Passung von Arbeitslehre und BNE hinsichtlich der Förderung von nachhaltiger Gestaltungskompetenz.

Der anschließende Abschnitt „Berufsorientierung“ greift mit zwei Beiträgen ein praxisnahes Themenfeld des Faches auf. Rolf Koerber stellt in seinem Beitrag *Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales* empirische Befunde aus zwei Staatsexamensarbeiten aus Sachsen vor und leitet daraus Überlegungen zur Klärung des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Didaktik in den berufsorientierenden und lebenspraktischen Fächern ab. Melanie Sittig widmet sich in ihrem Beitrag *Förderung des Übergangs Schule – Beruf* etablierten Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung für heterogene Zielgruppen mit spezifischem Unterstützungsbedarf. Dazu erarbeitet sie aus der Perspektive der Beruflichen Bildung und pädagogischen Praxis beispielhaft strukturelle Gelingensbedingungen.

Im nächsten Abschnitt werden in zwei Beiträgen „methodische Impulse“ für den Einsatz digitaler Tools und zum Experimentieren in der Technik gegeben. Dazu stellen Isabelle Penning und Jörg Hochmuth in ihrem hochschuldidaktischen Beitrag *„Nur noch eine Runde“* ein während der COVID-Pandemie entstandenes und mehrfach erprobtes Lehrveranstaltungskonzept vor. Das Autor:innenteam belegt aus der Perspektive der ökonomisch-technischen Bildung, wie digitale Kompetenzen von Studierenden des Studienfachs Wirtschaft-Arbeit-Technik interaktiv gefördert werden kön-

nen. Matthias Schönbecks Beitrag zum Thema *Technische Experimente im Unterricht der Grundschule* widmet sich grundlegend dem experimentellen Lernen. Der Autor diskutiert anhand des entwickelten Unterrichtsbausteins zur Stabilität einer gemauerten Wand den Einsatz des etablierten Unterrichtsverfahrens im Werk- und Technikunterricht im Primarbereich.

Im vorletzten Abschnitt werden drei Beiträge zusammengefasst, die sich mit sehr unterschiedlichen Aspekten der „Aus- und Fortbildung“ beschäftigen und damit Impulse insbesondere zur ersten und dritten Phase der Lehrerbildung geben. Viola Muster schaut aus Studierendensicht auf *Barrieren und Brücken im Übergang vom Bachelor zum Master* im Lehramtsstudiengang Arbeitslehre an der TU Berlin. Mit den sozialwissenschaftlich aufgearbeiteten Erfahrungen zum Bachelor- und Masterstudium gibt die Autorin wichtige Impulse zur Qualitätssicherung und Modernisierung des Faches insgesamt. Heike Müller und Silke Bartsch setzen sich in ihrem Lehr-Forschungsprojekt mit der *Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität in der Arbeitslehre* auseinander, um zum einen subjektive Vorstellungen von Masterstudierenden über sich als (zukünftige) WAT-Lehrperson beschreiben zu können und zum anderen Studierende zur Auseinandersetzung damit anzuregen. Die beiden Autorinnen wählen mit dem Digital Storytelling dafür einen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung innovativen Weg. Gilles Renout und Claudia Schettler stellen *Die Bremer Fortbildungsreihe „WAT (fachfremd) unterrichten“* vor, die sich zur Weiterqualifizierung von fachfremden Lehrpersonen eignet. Die vorgestellten Ergebnisse der Zwischenevaluation geben über die Weiterführung der Fortbildungsreihe hinaus Impulse für die Fort- und Weiterbildung in der Arbeitslehre.

Mit dem letzten Abschnitt „Historische Texte“ soll die Bedeutung von fachdidaktischer Grundlagenforschung betont und drei ausgewählten Texten ein Platz eingeräumt werden. Zum einen werden damit die Inhalte des Bandes um wichtige fachdidaktische Grundlagen und Impulse für die gegenwärtige fachdidaktische Forschung und Lehre ergänzt. Zum anderen soll mit diesen Grundlagentexten im Zeitalter der digitalen Bibliotheken ein Impuls gegeben werden, auch über digital verfügbare Texte hinaus zu recherchieren.

Der 1978 von Heiko Steffens erschienene Beitrag *Arbeitslehre zwischen Integration und Desintegration* weist anhand von zwei Beispielen nach, dass sich überfachliche Zielsetzungen in einem Integrationsfach wie der Arbeitslehre verselbstständigen können und damit ein Auseinanderfallen des Faches begünstigt werden kann. Wie der gegenwärtige Diskurs zum Umgang mit Querschnittsthemen in der Arbeitslehre zeigt, ist dieser grundlegende Text sehr aktuell und regt zur Weiterentwicklung des Faches an. Barbara Methfessel schafft mit ihrem auf dem 17. IVHW-Weltkongress 1992 in Oslo vorgetragenen und 1993 in der Druckfassung vorliegenden Beitrag *Eine gemeinsame Zukunft? Zur Relevanz von Familie und Haushalt für die Lebensplanung von Jungen und Mädchen* eine wissenschaftliche Reflexionsgrundlage zur geschlechtergerechten Arbeitsteilung an der Schnittstelle Haushalt und Berufsfindung, um diese vor dem jeweiligen zeithistorischen Kontext reflektieren zu können und fachdidaktische Schlussfolgerungen zu ziehen. So gibt ihre historische Betrachtung von Emanzipa-

tionskonzepten damals wie heute Impulse für Forschung und Lehre. Gerda Tornieporths Artikel *Exemplarisches und systematisches Lehren und Lernen im Sachfeld Ernährung*, der ebenfalls 1993 erschienen ist, setzt sich mit dem in der Bildungstheorie von Klafki begründeten didaktischen Prinzip der Exemplarität für den Bereich Ernährung sowohl auf curricularer Ebene von Lehr- und Bildungsplänen als auch für den schulischen Unterricht so auseinander, dass dieses Prinzip für Lehramtsstudierende des Faches leicht verständlich wird. Gleichzeitig untermauert die Autorin ein zentrales fachspezifisches Vorgehen mit bis heute gültigen Argumenten.

Der Sammelband entstand im Rahmen des 50-jährigen Jubiläums der Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin und der dazu durchgeführten Jubiläumstagung im März 2022 – ausgerichtet von der TU Berlin und dem Fachgebiet Fachdidaktik Arbeitslehre (ALFA) sowie der Gesellschaft für Arbeit, Technik, Wirtschaft im Unterricht (GATWU) – sowie in weiteren Forschungskontexten und Diskursen zur Modernisierung der Arbeitslehre. Der Band richtet sich an Lehrende und Studierende der Arbeitslehre an Universitäten, an Lehrende an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie an Expert:innen der außerschulischen Bildung und Beratung, die mit der Beruflichen Orientierung, Themen der Arbeitslehre und ihrer Fächerverbünde, der Verbraucherbildung und der Förderung von Lebensführungs Kompetenzen von Jugendlichen befasst sind.

Wir bedanken uns bei allen Autor:innen für die anregenden Beiträge und für die gute Zusammenarbeit. Unser Dank gilt auch dem wbv-Verlag, insbesondere Frauke Heilmann und Silke Kaufmann, für die konstruktive Kooperation.

Wir wünschen Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine angenehme und ertragreiche Lektüre.

Berlin und Gießen, im Herbst 2023

Silke Bartsch

Marianne Frieze

Überblicksbeiträge

Arbeitslehre im Spannungsfeld von allgemeiner und beruflicher Bildung

Bildungstheoretische Diskurse und curriculare Entwicklungen

MARIANNE FRIESE

Abstract

Das im deutschen Bildungssystem historisch gewachsene Spannungsverhältnis zwischen allgemeiner und Beruflicher Bildung nimmt eine Höherbewertung von allgemeiner gegenüber der beruflichen Bildung bei gleichzeitiger sozialer Stratifizierung des Bildungswesens vor. Dieses „Bildungs-Schisma“ spiegelt sich in der curricularen Struktur des Unterrichtsfaches Arbeitslehre und den verwandten Fächerverbünden sowie insbesondere im Allgemeinbildungsauftrag der Beruflichen Orientierung wider. Im folgenden Beitrag werden historisch-systematische Theoriebezüge der Verhältnisbestimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie curriculare Entwicklungen der Arbeitslehre und der Beruflichen Orientierung im Zuge gesellschaftlicher Transformation unter besonderer Berücksichtigung sozialer Ungleichheit und Genderstrukturen dargestellt.

The historically developed tension between general and vocational education in the German education system gives higher priority to general over vocational education while at the same time socially stratifying the education system. This “educational schism” is reflected in the curricular structure of the subject of work studies and the related subject groups as well as in particular in the general education mandate of vocational orientation. In the following article, historical-systematic theoretical references of the relationship between general and vocational education as well as curricular developments of work education and vocational orientation in the course of social transformation are presented with special consideration of social inequality and gender structures.

Schlagworte

Spannungsfeld Allgemeinbildung und Berufsbildung, Arbeitslehre, Berufliche Orientierung, Soziale Ungleichheit, Gender

Ausgangspunkt

Die institutionelle Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im deutschen Bildungssystem gilt als dauerhaftes Strukturproblem. Kennzeichnend ist eine normative Verhältnisbestimmung der höher bewerteten Allgemeinbildung gegenüber der als nachrangig bewerteten Berufsbildung einerseits sowie andererseits die Stratifizierung des Bildungswesens und die damit verbundene Privilegierung und Benachteiligung von Individuen aufgrund sozialer, geschlechtlicher und ethnischer Herkunft sowie Lernbeeinträchtigung. Dieses „Bildungs-Schisma“ (Baethge 2007), das zu einer bis in die Gegenwart andauernden erziehungswissenschaftlichen Kontroverse um das Axiom einer Bildung im „Medium des Allgemeinen“ oder im „Medium des Berufs“ geführt hat, spiegelt sich auch im Unterrichtsfach Arbeitslehre und den Fächerbünden Arbeit/Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft/Soziales (AWTH/S)¹ in mehrfacher Hinsicht wider.

Ein erstes Merkmal zeigt sich in der curricularen Verankerung der Berufswahl und Berufsorientierung² als zentrale Aufgabe des Faches Arbeitslehre an allgemeinbildenden Schulen, die subjektbezogene Zielkategorien der allgemeinen wie beruflichen Bildung mit Arbeitsmarktorientierung verbindet. Ein zweiter Aspekt betrifft den für die Berufliche Bildung sowie für den Arbeitslehreunterricht gleichermaßen gültigen konstruktivistischen Ansatz der Handlungs- und Anwendungsorientierung, der sich vom wissenschaftsbasierten Kompetenzbegriff der Allgemeinbildung unterscheidet. Ein drittes Kennzeichen umfasst sozio-strukturelle Unterschiede der Schülerschaft. Kinder aus „Arbeiterfamilien“ und bildungsbenachteiligten Schichten sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund und Lernbeeinträchtigungen sind nach wie vor gegenüber der marginalen Beteiligung an gymnasialen und akademischen Bildungsgängen mehrheitlich an Haupt- und Förderschulen sowie im Fach Arbeitslehre vertreten.

1 Verhältnisbestimmung von Allgemeinbildung, Berufsbildung und Arbeitslehre

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs um die Verhältnisbestimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung begleitet den Prozess der gesellschaftlichen Transformation von der Agrargesellschaft und Industriegesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts zur Dienstleistungsgesellschaft des 21. Jahrhunderts. Entscheidend für die

1 Kennzeichnend für die Geschichte der Arbeitslehre ist eine bundesländerspezifische begriffliche und curriculare Uneinheitlichkeit. Die Bezeichnungen und fachlichen Ausrichtungen umfassen: Arbeitslehre, Arbeitsorientierte Bildung, Fächerverbünde Arbeit/Wirtschaft/Technik (AWT), Wirtschaft/Technik/Haushalt (WTH) sowie Soziales (WTH/S) (vgl. Friese 2011, 2018a/b, S. 25 ff.). Diese Heterogenität spiegelt sich auch in den Beiträgen dieses Sammelbandes wider.

2 Der traditionelle Begriff der schulischen Berufsorientierung wurde mit dem aktuellen Bedeutungszuwachs in der gemeinsamen Empfehlung der KMK, der Bundesanstalt für Arbeit und der Hochschulrektorenkonferenz von 1992 um den Aspekt der Studienberatung in der gymnasialen Oberstufe erweitert und mit der KMK-Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (vgl. KMK 2017) bekräftigt. In diesem Beitrag bezieht sich der Begriff „Berufsorientierung“ auf die Sekundarstufe I sowie auf den Übergang Schule – Beruf; Berufliche Orientierung wird als umfassender Begriff unter Einschluss der Sekundarstufe II verwendet.

institutionelle Abschottung der Allgemeinbildung und Berufsbildung sind unterschiedliche Leitbilder, die durch erziehungswissenschaftliche Theoriebildung begründet und als soziale Stratifikation des Bildungswesens wirksam werden. Gegenüber dieser Trennung der beiden großen Bildungsbereiche entstehen zugleich arbeits- und berufspädagogische Reformansätze, die auf horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Bildungssysteme sowie Integration curricularer Inhalte und methodischer Ansätze zielen. In diesem historischen Prozess von Trennung und Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung kommt dem Integrationsfach Arbeitslehre und den Fächerverbünden A/WTH/S eine Scharnierfunktion zu.

1.1 Historische Eckpunkte der Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Arbeitslehre

Aus historisch-systematischer Perspektive lassen sich vier Phasen der Verhältnisbestimmung von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie Arbeitslehre ableiten.³ Jeder Phase können zugleich Gendercodierungen sowie Merkmale sozialer Stratifikation zugeordnet werden.

Tabelle 1: Verhältnisbestimmung Allgemeinbildung – Berufsbildung – Arbeitslehre und Gendercodierung (eigene Darstellung)

Historische Etappe	Leitideen Allgemeinbildung – Berufsbildung	Bezüge Arbeitslehre – Berufsorientierung	Gendercodierung
Mitte 18./19. Jh.	<p>Industriepädagogik/ Utilitarismus</p> <ul style="list-style-type: none">• Erziehung der Arbeiterjugend zur Industrie• Leitbild Nützlichkeit• gendercodierte Tätigkeitszuschreibung <p>Allgemeine Pädagogik/ Neuhumanismus:</p> <ul style="list-style-type: none">• höhere (gymnasiale) Bildung für Jungen des (verbeamteten) Bürgertums• Bildung im Medium der Allgemeinbildung (zweckfreie Bildung und Individuation)	<p>Vorläufer Arbeitsschule</p> <ul style="list-style-type: none">• Industrieschulen zur Arbeitserziehung der Jugend der niederen Stände	<p>Gendercodierte Tätigkeitszuschreibung</p> <ul style="list-style-type: none">• gewerblich-technische Erziehung (Jungen)• Entstehung Mädchenfortbildungsschule• hauswirtschaftliche Erziehung• textile Arbeit (Mädchen) <p>Leitbild Geschlechterdifferenz</p> <ul style="list-style-type: none">• gymnasiale Bildung für Jungen• spezifische Frauenbildung:• Mädchenbildung für die berufstätige Jugend• Höhere Töchterbildung

3 Die von Frieze (2018a, S. 21 ff.) dargelegte Systematisierung der Entwicklungsetappen der Arbeitslehre wird in diesem Beitrag um den theoretischen Diskurs Allgemeinbildung – Berufsbildung mit besonderem Fokus auf Gendercodierung und Durchlässigkeit der Bildungssysteme erweitert.

(Fortsetzung Tabelle 1)

Historische Etappe	Leitideen Allgemeinbildung – Berufsbildung	Bezüge Arbeitslehre – Berufsorientierung	Gendercodierung
Ende 19./ Anf. 20. Jh.	Berufspädagogik/ Reformpädagogik: <ul style="list-style-type: none">• Bildung im Me- dium des Berufs (Kerschensteiner)• Konstitution und Weichenstellung zur Teilung des Berufsbildungs- systems:• duales System (Männer) – Schul- berufssystem (Frauen)	Arbeitsschule/Übergang Schule – Beruf <ul style="list-style-type: none">• Berufswahlvorbe- reitung in der Volksschule• gendercodierte Zuweisung am Übergang Schule – Beruf• Institutionalisie- rung der Arbeits- schule/Produk- tionsschule• didaktische Leit- linie: Handlungs- orientierung/ Lernen für Arbeit und Lebenswelt	Gendercodierte Berufsstrukturen Genderstrukturierung Berufsbildungs- system <ul style="list-style-type: none">• soziale, hausw. Frauenberufe (Schulberufssystem)• gewerblich-technische Männer- berufe (Duales System) Genderstrukturierung Übergangs- system <ul style="list-style-type: none">• „Heeresdienst“/„Familien- aufgaben“
1960er-/ 1970er-Jahre des 21. Jh.	Reformpädagogik <ul style="list-style-type: none">• Kritik an Chancen- ungleichheit und Bildungsbenach- teiligung aufgrund sozialer Herkunft und Geschlecht• Forderung nach Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung	Hauptschule und Ar- beitslehre <ul style="list-style-type: none">• Aufbau der Haupt- schule/Einführung des Faches Ar- beitslehre mit cur- ricularem Bezug zu den Fächern Wirt- schaft, Technik, Hauswirtschaft• Berufswahl als didaktisches Zen- trum des Arbeits- lehreunterrichts• Einführung Ko- edukation und För- derung Technikzu- gang für Mädchen	Chancengleichheit <ul style="list-style-type: none">• Ausschluss von Frauen von höherer Bildung/Studium• enges Berufswahlspektrum (Kindergärtnerin)• Konsolidierung „Frauenberufe“ – „Männerberufe“ Genderkritische Diskurse <ul style="list-style-type: none">• Chancengleichheit in Bildung und Beruf• Einführung Koedukation• Förderung „Frauen in Männer- berufe“• Gendermainstreaming
Seit 2000er- Jahren des 22. Jh.	Gesellschaftliche Transformation und Europäische (Berufs-)Bildungs- politik <ul style="list-style-type: none">• Gleichwertigkeit allgemeine und berufliche Bildung• Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit: Genderkompeten- zen, Inklusion, interkulturelle Kompetenzen, Migrations-/Flucht- pädagogik• Lebenslanges Lernen, lebensweltbezogene, nachhaltige, digitale Bildung• Vertikale und horizontale Durchlässigkeit der Bildungssysteme: Duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem, Hoch- schulbildung, Weiterbildung		

1.2 Das „Bildungs-Schisma“ und soziale Selektion im Bildungswesen (18./19. Jahrhundert)

In der Verhältnisbestimmung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie sozialer Stratifizierung und Gendercodierung werden mit der Begründung der Bildungssysteme und ihrer Leitideen im 18. Jahrhundert entscheidende Weichen gestellt⁴. Eine erste Weichenstellung erfolgt mit industriepädagogischen Ansätzen der „Erziehung des Volkes zur Industrie“, die zugleich genderbezogene Tätigkeitszuschreibungen umfassen. Zugleich wird das neuhumanistisch geprägte gymnasiale Bildungswesen zur Vorbereitung der männlichen Jugendlichen des (verbeamteten) Bürgertums für die Ausbildung an Universitäten begründet, wobei Humboldt mit seiner Vorrangthese von der zweckfreien und praxisfernen höheren Allgemeinbildung als innere Seite der Subjektentwicklung gegenüber der am äußeren Zweck orientierten und bildungsfernen Berufsbildungspraxis das „Bildungs-Schisma“ systematisch zugrunde legt. In der Folge setzt die zum Ende des 19. Jahrhunderts entstehende Berufspädagogik diesem Prinzip das Leitbild der Berufsbildung als „Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1904) entgegen und auf kulturphilosophischer Basis kritisiert Spranger (1963) die in der Allgemeinbildung vorherrschende Ausgrenzung der Lebenswelt und praktischen Tätigkeit.

Diese für die Arbeitslehre und Berufsorientierung bedeutsamen Konzepte der beruflichen Bildung werden mit Ansätzen der Berufsorientierung („berufliche Entdeckungsphase“) in den letzten Jahrgängen der Volksschule sowie der Arbeitsschule auf Basis didaktischer Prämissen der Handlungsorientierung verbunden. Dabei werden zugleich gendercodierte Ausbildungsstrukturen vorweggenommen, indem eine geschlechtlich geprägte Übergangsfunktion zwischen Schule und Heeresdienst für junge Männer sowie Schule und „Familienberuf“ für junge Frauen konzipiert wird. Fortgesetzt wird dieses Genderkonstrukt mit der Teilung des Berufsbildungssystems in eine betriebliche, gewerblich-technische Ausbildung für junge Männer im dualen System (Lehrlingswesen), die eine Fortsetzung der traditionellen Handwerkslehre darstellt, sowie in eine vollzeitschulische Ausbildung für soziale, pflegerische und hauswirtschaftliche „Frauenberufe“, die zunächst allerdings jungen Frauen des Bürgertums vorbehalten ist.

Systematisch entscheidend ist, dass die Zweiteilung des Berufsbildungssystems auf dem Konstrukt der Trennung von ökonomischer Produktion und sozialer Reproduktion (vgl. Frazer 2017, S. 105 ff.) und der damit verbundenen Minderbewertung von Sorgearbeit (Care Work) vorgenommen wird. Mit der im 20. Jahrhundert durchgesetzten Konsolidierung des männlichen Facharbeitermodells, seiner Ausbildungsprinzipien und des Berechtigungssystems manifestiert sich zugleich der Wandel von Sorgearbeit als private und unbezahlte „Arbeit aus Liebe“ (Bock-Duden 1977) bei gleichzeitig mangelnder Standardisierung der Care Berufe. Dieser „semi-professionelle“ Status der Care Berufe hat im historischen Verlauf trotz hoher Bedarfe an erwerbsförmig erbrachten personenbezogenen Dienstleistungen zu weitreichenden berufsstrukturellen

4 In diesem Kapitel werden nur die für Arbeitslehre und Berufsorientierung zentralen Klassikertexte zitiert, ausführliche Darstellung des Gesamtkontextes und Literaturnachweise in Frieze 2018a, S. 21 ff.

und berufsbiografischen Merkmalen geschlechtlicher Ungleichheit geführt (vgl. Frieze 2018b, S. 17 ff.).

1.3 Aufbau der Hauptschule und Reformprojekt Arbeitslehre (20. Jahrhundert)

Eine neue Etappe der Verhältnisbestimmung von Allgemeinbildung und Berufsbildung setzt mit den Bildungsreformen der 1960/70er-Jahre und dem Aufbau der Hauptschule mit dem Fach Arbeitslehre ein. Maßgeblich für die Neuorientierung des allgemeinbildenden und beruflichen Bildungswesens ist eine vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels neu entstehende Debatte um die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (Blankertz 1967), die mit Kritik sozialer Ungleichheit und Chancenungleichheit der Geschlechter (Pross 1969, S. 24 ff.) verbunden wird. Als Lösungsvorschläge gelten die Abschaffung der Privilegierung der allgemeinen gegenüber der beruflichen Bildung, die Anbindung weiterführender Bildungsberechtigungen an den beruflichen Bildungsweg sowie die Überwindung der hierarchischen Wertigkeit beider Bildungsbereiche (vgl. Büchter, Steier 2020, S. 1).

In dieser Reformphase wird das Unterrichtsfach Arbeitslehre Anfang der 1970er-Jahre ordnungsrechtlich geregelt⁵ und als Integrationsfach ab der siebten Jahrgangsstufe in Hauptschulen mit Bezug zu den Domänen Wirtschaft, Arbeit, Technik, Hauswirtschaft eingerichtet, wobei Berufswahl als didaktisches Zentrum des Arbeitslehreunterrichts gilt (vgl. Kahsnitz, Ropohl, Schmid 1997, S. 7 ff.). Im Unterschied zur Deutschen Demokratischen Republik (DDR), die das Konzept der polytechnischen Bildung in den aufeinander folgenden Bildungsgängen der allgemeinen und beruflichen Bildung implementiert, erfolgt die Neujustierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der BRD nicht (vgl. Kutscha 2020, S. 316 ff.). Zwar werden reformpädagogische Ideen entwickelt, der gymnasialen Bildung einen eigenständigen beruflichen Bildungsweg als didaktisch begründetes Stufenkonzept von der beruflichen Eingangsstufe (Arbeitslehre im Sekundarbereich I) über die Grundstufe (berufliche Grundausbildung in der Berufsschule oder im Betrieb) sowie über die Fachstufe (berufliche Spezialisierung im Betrieb) zur Weiterbildungsstufe (berufliche Weiterbildung und Umschulung im Erwachsenenalter) entgegenzusetzen (Wiemann 1966). Eine Umsetzung fand jedoch nur in Ansätzen in einzelnen Bundesländern (in Berlin und Niedersachsen) statt (Wiemann 1988).

Im der zeitgenössischen Fachdebatte wird die Ausrichtung des Faches Arbeitslehre unterschiedlich bewertet. Kritisch betrachtet werden das Versäumnis, das Fach Arbeitslehre in allen Schulstufen der Sekundarstufe I unter Einschluss der gymnasialen Mittelstufe einzurichten (Abel 1966; Stratmann 1968), die Tendenz einer ökonomischen Anpassung des Arbeitslehreunterrichts an Sachzwänge der Arbeitswelt (Blankertz 1967) sowie die fehlende Ausrichtung an emanzipatorischen Ansätzen der arbeits- und berufsorientierten Bildung (Lempert 1974) und eine mangelnde wissenschaftsorientierte und fachdidaktische Basierung (Kell 1971). Zugleich entzündet sich eine neue Kontroverse um die Verhältnisbestimmung von allgemeiner und beruf-

5 Die ordnungsrechtlichen Dokumente sind detailliert dargestellt in Frieze 2018a, S. 24 ff.

licher Bildung. Während Blankertz (1963) aus berufspädagogischer Sicht die Figur einer „Bildung im Medium des Berufs“ zugrunde legt, begründet Klafki als Allgemeiner Fachdidaktiker das Konstrukt einer „Bildung im Medium des Allgemeinen“ sowie die inhaltliche Ergänzung einer zeitgemäßen Allgemeinbildung durch Arbeit, Technik und Wirtschaft in Verbindung mit gesellschaftlich-politischer Bildung (vgl. Hendricks, i. d. Band).

Eine kritische Analyse erfährt auch die curriculare Ausrichtung der hauswirtschaftlichen Bildung. Wenngleich die Integration der Hauswirtschaft neben Wirtschaft und Technik in den Fächerverbund der Arbeitslehre zwar zur Integration einer typisch weiblichen Arbeitsdomäne und lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen in Lehrpläne und Lehrbücher an allgemeinbildenden Schulen führt, bestehen nach Tornieporth (1993) aus genderkritischer Sicht jedoch auch Einschränkungen: erstens hinsichtlich der Einebnung der lebensweltorientierten Perspektive durch den Wandel zu einer technisch-rationalen und ökonomisch ausgerichteten Hauswirtschaftslehre; zweitens aufgrund der in den einzelnen Bundesländern fehlenden Umsetzung der zunächst egalitär auf beide Geschlechter ausgerichteten Curricula mit der Folge der Perpetuierung überkommener Rollenbilder in der Unterrichtseinheit „Die Frau in Familie und Beruf“ (vgl. ebd., S. 337 ff.).

1.4 Durchlässigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (21. Jahrhundert)

Mit dem arbeitstechnologischen, sozial-ökologischen und demografischen Wandel der Globalisierung entstehen seit den 1980er-Jahren im Rahmen einer (berufs-)pädagogischen Kompetenzwende neue didaktische und konzeptionelle Prinzipien der allgemeinen und beruflichen Bildung, die zum einen subjektive und gesellschaftliche Aspekte beruflicher Bildung integrieren und zum anderen didaktische Leitlinien der Handlungsorientierung und Subjektbezug als Prämissen unterrichtlichen Handelns fokussieren. Diese Perspektive fließt in Ansätze zur Strukturierung der Arbeitslehre als Lernfeld (KMK 1988) sowie in Konzepte zu Bildungsstandards und Kerncurriculum auf Basis kompetenzorientierten Lernens (KMK 2004) ein, wobei das Leitbild der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung im Fach Arbeitslehre und seiner Fächerverbünde neu verankert wird. Auch der in der Genderforschung entstehende Diskurs um einen erweiterten Arbeitsbegriff, der reproduktive Tätigkeiten einbezieht, fließt in den 1990er-Jahren, u. a. im Kontext der Integration hauswirtschaftlicher Bildung, in Curricula der Arbeitslehre (Tornieporth, Bigga 1994; Tornieporth 1993; Tornieporth i. d. Bd.) sowie in die gendersensible Fachdidaktik der Arbeitslehre ein (vgl. Frieze 2012, S. 5 ff., Methfessel 1993 i. d. Bd.). Curricular vertieft im Arbeitslehreunterricht wurden auch die bereits eingeführten Prinzipien der Koedukation sowie Ansätze zur Sensibilisierung von Mädchen für Technik (vgl. Frieze 2011, S. 23 ff.).

Das Prinzip der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung erhält mit der Implementierung der europäischen (Berufs-)Bildungspolitik seit den 1990er-Jahren einen neuen Aufschwung. Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und der Akademisierung von beruflicher und lebensweltlicher Bildung erhalten Fragen der

Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und akademischer Bildung sowie der vertikalen und horizontalen Durchlässigkeit der Bildungssysteme eine neue Bedeutung. Als zentrale bildungspolitische Stoßrichtung kann die neu aufgenommene Debatte um die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte gelten. Weitere bildungspolitische Initiativen der Durchlässigkeit betreffen Fragen der Anerkennung, Anrechnung und Vergleichbarkeit international erworbener beruflicher Qualifikationen sowie der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen für berufliche Ausbildungswege (vgl. Münk 2020, S. 358 ff.). Hier erhalten auch informelle Kompetenzen des Care Sektors, u. a. im Bereich der häuslichen Pflege und Kindererziehung, einen spezifischen Stellenwert (vgl. Friese 2018b, S. 26 ff.)

Im Zuge der europapolitischen Reformdebatte geraten zudem Ideen zur Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit neu in den Blick. Die derzeitigen bildungspolitischen Initiativen und (berufs-)pädagogischen Ansätze zur Überwindung von sozialer und genderspezifischer sowie migrations- und fluchtbedingter Ungleichheit sowie die Bemühungen um inklusive (Berufs)Bildung mögen zwar einem gewachsenen gesellschaftlichen Bewusstsein geschuldet sein. Maßgeblich für die verstärkte Förderung von benachteiligten Jugendlichen mit schwachem oder fehlendem Hauptschulabschluss, mit Migrations- und Fluchthintergrund sowie Lernbeeinträchtigung sind jedoch insbesondere arbeitsmarktpolitische Interessen zum Ausgleich des Fachkräftemangels. Diese Zielsetzung gilt auch für die bildungspolitischen Debatten zur Stärkung von Care Berufen. Insbesondere Pflegeberufe haben zwar mit dem „Applaus für die Held:innen des Alltags“ eine neue Aufmerksamkeit erhalten hat. Diese trägt jedoch nur symbolischen Charakter; eine systematische Aufwertung in Form von adäquater Entlohnung und angemessener Bewertung der Care Tätigkeiten ist nicht erfolgt (vgl. Friese, Braches-Chyrek 2022, S. 95 ff.).

Gleichwohl deuten sich im gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel gegenüber den tradierten Strukturen sozialer und genderbezogener Ungleichheit auch Innovationen an: zum einen aufgrund des wirtschaftlichen Bedeutungszuwachses der Care Berufe (vgl. Friese 2023, S. 17 ff.), zum anderen bezüglich der pädagogisch-didaktischen Hinwendung zu einem Lebensweltansatz, der mit seiner ganzheitlichen Sicht eine curriculare Gemeinsamkeit der Ausbildungsgänge für Care Berufe (vgl. Friese 2018b, S. 32 ff.) und für das Fach Arbeitslehre (vgl. Bartsch i. d. Bd.) abbildet. In dieser bereichsübergreifenden Perspektive sind auch Potenziale enthalten, didaktische Ansätze zu Lebensführungskompetenzen mit Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu verbinden (vgl. Schrader i. d. Bd.). In dieser ganzheitlichen Sicht auf berufliche und lebensweltliche Kompetenzen sind Prinzipien der allgemeinen und beruflichen Bildung gleichermaßen aufgehoben. Zur Integration beider Bildungsbereiche kommt dem Fach Arbeitslehre mit seiner curricularen Kernaufgabe Berufswahl und Berufsorientierung eine Schlüsselfunktion zu.

2 Berufliche Orientierung als Allgemeinbildungsauftrag der Arbeitslehre

Der bereits in den 1960er-Jahren verankerte pädagogische Auftrag der Berufsorientierung im Fächerkanon der Arbeitslehre hat vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels der Arbeits- und Lebenswelt einen aktuellen Bedeutungszuwachs erfahren. Nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 2017 besteht eine Aufgabe des Faches Arbeitslehre darin, junge Menschen des allgemeinbildenden Schulsystems angemessen auf die verantwortliche Teilhabe am kulturellen, wirtschaftlichen, politischen und beruflichen Leben vorzubereiten und zu befähigen, gelingende Übergänge von der Schule in Ausbildung zu gestalten (KMK 2017). Mit dieser erneuerten Bestimmung der Beruflichen Orientierung als Allgemeinbildungsauftrag verbinden sich subjektbezogene Zielkategorien der allgemeinen Bildung mit dem Auftrag der beruflichen Bildung, die neben der Orientierung am Arbeitsmarkt primär auf Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen und Subjektentwicklung im „Medium des Berufs“ zielt. Wenngleich die Realisierung dieser Perspektiven bildungstheoretisch umstritten ist (vgl. Kutscha 2011, S. 65 ff.; Gruschka 2011, S. 84 ff.), kann doch in der Verzahnung von allgemeinen und beruflichen Bildungsinhalten ein „doppeltes Mandat“ der Beruflichen Orientierung zugrunde gelegt werden. Im Folgenden werden Perspektiven für die curriculare Umsetzung dieser Bildungsperspektive im Zuge der gesellschaftlichen Transformation dargestellt.

2.1 Gesellschaftliche Transformation und Bedeutungszuwachs der Beruflichen Orientierung

Die mit der reflexiven Moderne (Beck 1986) und durch den demografischen Wandel sowie Globalisierung und Digitalisierung vollzogenen wirtschaftlichen, technischen, sozialen, ökologischen und bildungspolitischen Innovationen haben die Bedeutung von Bildung und Beruflicher Orientierung spürbar erhöht und neue pädagogische Anforderungen erzeugt. Charakteristisch für den gesellschaftlichen Wandel ist u. a. die ansteigende Verwissenschaftlichung der Arbeits- und Lebenswelten, die in allen Lebensbereichen erhöhte Komplexität, Eigenverantwortung, Offenheit, Unsicherheit sowie Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten erfordert. Bedeutsam für Konzepte der beruflichen Bildung ist der stetige Wandel von Berufen sowie von Qualifikations- und Kompetenzanforderungen, sodass sich Berufliche Orientierung inzwischen als lebenslanger Lernprozess im Rahmen von unbekannten, unsicheren und teils brüchigen Laufbahnen erweist. Vor diesem Hintergrund sind von Individuen entlang ihrer biografischen Bildungs- und Berufspassagen einerseits stetig (neue) Entscheidungen hinsichtlich Berufswahl, beruflicher Qualifizierung sowie Work-Life-Balance zu treffen. Andererseits werden mit der Berufswahl an der „ersten Schwelle“ – am Übergang von der Schule in den Beruf – zentrale Weichenstellungen für den weiteren berufsbiografischen Verlauf vorgenommen (vgl. Driesel-Lange, Weyland, Ziegler 2020, S. 7 ff.).

Die Bewältigung dieser grundlegenden Wandlungsprozesse erfordert pädagogische Interventionen der schulischen sowie außerschulischen Beruflichen Orientie-

rung, die mit Bezug zum empirischen Wandel jugendlicher Lebenswelten und veränderten Berufswahlkonzepten neu auszuloten sind. Vergleichende Analysen von Jugendstudien aus 2019 und 2020 (vgl. Schier 2021) bestätigen den nunmehr seit einem Jahrzehnt anhaltenden Trend, der – bei allen Differenzierungen nach sozialer Herkunft und Geschlecht – durch das Bedürfnis nach materieller Sicherheit gekennzeichnet ist. Junge Erwachsene höheren Alters (22 bis 25 Jahre) mit abgeschlossener Berufsausbildung äußern zudem den Wunsch nach sinnstiftender Arbeit sowie nach einer guten Work-Life-Balance von Beruf, Familie und Freizeit. Empirisch zeigt sich ebenfalls ein neuer Trend der zunehmenden sozio-strukturellen Polarisierung zwischen hochqualifizierten und „abgehängten“ Jugendlichen. Während Jugendliche mit geringem sozialem und ökonomischem Kapital sowie niedrigen oder fehlenden Schulabschlüssen vermindert in qualifizierte Ausbildung münden, streben in den letzten Jahren mehr Jugendliche mit gymnasialem Abschluss in duale oder weiterführende schulische Ausbildungsstrukturen (vgl. BIBB 2021). Eine Folge dieser Polarisierung ist der Anstieg der ohnehin in der Arbeitslehre vorhandenen großen Heterogenität der Schülerschaft. Zudem entstehen mit der Zunahme von Jugendlichen mit Abitur im dualen System der beruflichen Bildung wie auch im dualen Studium (hybride betriebliche und hochschulische Ausbildung) (vgl. ebd.) neue Erfordernisse der Verankerung von Beruflicher Orientierung und Arbeitslehre an gymnasialen Bildungsgängen der Sekundarstufe I und II.

Wenngleich diese Bedarfe in ordnungsrechtlichen Neuerungen berücksichtigt werden (KMK 2017), befindet sich die Verankerung von Beruflicher Orientierung an Gymnasien noch in den Anfängen. Gleichwohl existieren Erfahrungen wie beispielsweise das Modellprojekt „Ergänzungsfach Digitale Welten“ an Gymnasien der Sekundarstufe II in Berlin (vgl. Dienel 2018, S. 267 ff.), die wegweisend für die gymnasiale Implementierung des Faches Arbeitslehre sind. Auch Befunde einer Lehrmaterialanalyse für Konzepte der Beruflichen Orientierung an Gymnasien, die im Rahmen der Evaluation des Gütesiegels Berufs- und Studienorientierung in Hessen gewonnen wurden, haben vielfältige curriculare Anknüpfungspunkte zur Adaption von Lehrplänen für Konzepte der Beruflichen Orientierung in gymnasiale Bildungsgänge der Sekundarstufe I und II aufgezeigt (vgl. Friese 2020a, S. 41 ff.). Diese zögerlichen Entwicklungen ermöglichen Ansatzpunkte für die Schließung der gymnasialen „Orientierungslücke“, womit zugleich Optionen für Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung entstehen.

Ein Bedeutungszuwachs der Beruflichen Orientierung im Zuge der gesellschaftlichen Transformation ist nicht zuletzt durch den demografisch bedingten Fachkräftemangel entstanden, der insbesondere in gewerblich-technischen Berufen sowie in personenbezogenen Dienstleistungsberufen des Sozial-, Gesundheits- und Pflegewesens besteht (vgl. Seeber et al. 2019, S. 76). Nicht nur die erhöhte Aufmerksamkeit für Gesundheits- und Pflegeberufe während der Coronapandemie hat den dramatischen Fachkräftemangel im Care Sektor verdeutlicht. Empirisch zeigt sich, dass die seit Jahrzehnten bildungs- und arbeitsmarktpolitisch vernachlässigte Problematik des „Pflegenotstandes“ inzwischen alle Berufsbereiche des Gesundheits- und Sozialwesens sowie

alle Qualifikationsebenen der beruflichen und akademischen Tätigkeitsbereiche prägt, wobei der Fachkräftemangel signifikant hoch in den Pflege- sowie in Erziehungs- und Kinderpflegeberufen auftritt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 177 ff.).

Als begünstigend für Antworten auf den Fachkräftebedarf kann zum einen die Steigerung der Ausbildungszahlen im Care Sektor gegenüber dem Rückgang der Ausbildungszahlen im dualen System gelten. Prognosen zufolge ist allerdings absehbar, dass der Anstieg an Auszubildenden nicht Schritt hält mit dem weiter steigenden Fachkräftebedarf (vgl. Seeber et al. 2019, S. 50). Bedeutsam für die Attraktivitätssteigerung der Care Berufe ist zum anderen – neben den ordnungsrechtlichen Reformen der schulberuflichen Ausbildung wie beispielsweise durch das neue bundeseinheitlich geregelte Pflegeberufegesetz (PflBG) von 2020 die Stärkung der bislang vernachlässigten Berufswahlkonzepte für Care Berufe. Für die Ablösung des Genderbias in der Berufsorientierung kommt der haushaltsbezogenen Bildung in der Arbeitslehre hohe Bedeutung zu (vgl. Häußler 2022, S. 39 ff.; Häußler i. d. Bd.). Die fachliche Nähe der haushaltsbezogenen Bildung zu Handlungsfeldern einer nachhaltigen Verbraucherbildung ermöglicht zugleich neue didaktische Konzepte der Berufsorientierung (vgl. Schrader 2018, S. 115 ff.).

Neue Herausforderungen der Berufsorientierung sind zudem im Zuge der bildungspolitischen Stärkung des Übergangssystems entstanden. Galten berufspädagogische Ansätze und bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung von Jugendlichen am Übergang Schule – Beruf in den 1980er-Jahren mit Blick auf den Fachkräftemangel eher als kurzfristiges „Notinstrument“ zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen, wurde das Übergangssystem inzwischen als „dritte Säule“ des Berufsbildungssystems etabliert. Dazu beigetragen hat ein Leitbildwechsel, der gegenüber dem defizitär belasteten Begriff der Benachteiligung ressourcenorientierte Ansätze der beruflichen Integration von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf fokussierte. Mit diesen Leitlinien wurde ein begrifflicher Wandel von der beruflichen Benachteiligtenförderung zur berufspädagogischen Integrationsförderung vollzogen, der seit den 2000er-Jahren mit Ansätzen der inklusiven Bildung verbunden und im Rechtsrahmen der Sozialgesetzbücher sowie der Allgemeinbildung und Berufsbildung ordnungsrechtlich geregelt wird (vgl. Frieze 2020b, S. 275 ff.).

Empirisch betrachtet bleibt das Übergangssystem gleichwohl ein Auffangbecken für benachteiligte Jugendliche, die aufgrund von schulischer Bildung, Geschlecht, Behinderung, Staatsangehörigkeit sowie regionaler Zugehörigkeit der strukturellen Selektion des Bildungssystems unterliegen. In der letzten Dekade zeichnet sich zwar ein demografisch bedingter Rückgang des Übergangssystems ab, der in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich verläuft (Seeber et al. 2019, S. 12 ff.). Relativ konstant geblieben ist jedoch die Zielgruppenstruktur: dominant sind junge Männer mit schwachen oder fehlenden Schulabschlüssen sowie mit Flucht- und Migrationshintergrund sowie junge Frauen in Assistenz-, Helferinnen und Rehabilitationsberufen des Care Sektors (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. 167 f.). Vor dem Hintergrund dieser Zielgruppenstruktur und der nach wie vor fehlenden kohärenten

Steuerung sowie mangelnden Qualitätssicherung des Übergangssystems stellen sich vielfältigen Herausforderungen an Förderkonzepte der Beruflichen Orientierung, die gleichermaßen schulische sowie außerschulische Handlungsfelder betreffen.

Neue Aufgaben der Beruflichen Orientierung sind auch als Folge der Coronapandemie entstanden. Die stark eingeschränkten Möglichkeiten der Beruflichen Orientierung haben zu Schwierigkeiten bei der Klärung beruflicher Perspektiven geführt. Jugendliche haben ihre Berufswahlentscheidungen hinausgezögert und sind, je nach Schulabschlussniveau, entweder in weiterführende Schulen, u. a. in schulberufliche Ausbildungen des Care Sektors, eingemündet oder im allgemeinbildenden Schulsystem verblieben (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Auch der weitgehende Wegfall der für die Berufswahl bedeutsamen Instrumente wie das Betriebspraktikum, die Werkstattarbeit, die Kontakte zwischen ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen und betrieblichem Ausbildungspersonal, Jobbörsen, Schnuppertage in Betrieben etc. stellen neue Herausforderungen an Konzepte sowie an Kooperationskompetenzen des pädagogischen Personals in der schulischen und außerschulischen Bildung. Für die Umsetzung kann auf Erfahrungen und rechtliche Regelungen sowie auf bewährte Kooperationen zwischen Akteuren der Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie zwischen schulischer Berufsorientierung und Berufsberatung zurückgegriffen werden.

2.2 Berufliche Orientierung als pädagogisches Handlungsfeld

Der skizzierte Wandel der Beruflichen Orientierung stellt hohe Anforderungen an Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des pädagogischen Personals in der allgemeinbildenden und beruflichen Bildung. Wenngleich pädagogische Interventionen zur Beruflichen Orientierung von allen Lehrkräften in den unterschiedlichen Schulstufen erwartet werden, kommt doch dem Fach Arbeitslehre mit dem curricularen Kernpunkt der Berufsorientierung eine besondere Verantwortung zu. Die Ausweitung der Beruflichen Orientierung als lebenslange Entwicklungsaufgabe in allen Passagen berufsbiografischer Übergänge beinhaltet zudem vielfältige Herausforderungen an die Durchlässigkeit der Bildungssysteme zwischen der allgemeinen, schulischen und außerschulischen Bildung, Berufsbildung sowie Studium und beruflicher Weiterbildung.

Die pädagogische Gestaltung der Handlungsfelder verlangt die Intensivierung von theoretischen und fachdidaktischen sowie praxisorientierten Konzepten der Beruflichen Orientierung. Die Berufsorientierungs- und Übergangsforschung hat in den letzten Jahren verstärkt professionstheoretische sowie curriculare und didaktische Ansätze der Berufswahl und Beruflichen Orientierung entwickelt (vgl. Driesel-Lange, Weyland, Ziegler 2020, S.7 ff.). Dabei haben sich zunehmend Ansätze eines „Matching“ zwischen Berufs- und Personenmerkmalen herausgebildet, die auf eine Passung zwischen Eignungen und Neigungen der Jugendlichen sowie ihre beruflichen Möglichkeiten zielen (vgl. Brüggemann, Rahn 2020, S. 11 ff.). Wenngleich die faktische Gültigkeit dieser doppelten Normierung der Berufswahl in der Dialektik von subjektiver Entscheidung und objektiver Bedarfsanpassung als eingeschränkt zu betrachten

ist, ist doch das inzwischen implementierte Konzept der Individualisierung berufsorientierender Begleitung als zentrale didaktische Leitlinie subjektorientierter Bildung hervorzuheben.

Vor diesem Hintergrund bestehen hohe Anforderungen an Lehrkräfte, den Unterricht gemäß den fachdidaktischen Prinzipien der Arbeitslehre, die u. a. Handlungsorientierung, Praxis- sowie Lebensweltbezug umfassen, an den breit gefächerten Voraussetzungen und Lernniveaus einer äußerst heterogenen Schülerschaft in der Arbeitslehre auszurichten. Die Anforderungen an komplexe, individuell und biografisch orientierte Lehr-Lernarrangements erhöhen sich vor dem Hintergrund der zunehmenden Bildungsungleichheit zwischen Jugendlichen sowie aufgrund sozialer Selektion. Als bedeutsame Leitkategorien der Arbeitslehre und Beruflichen Orientierung gelten Diagnostik, kritisches Reflexionswissen und Handlungskompetenzen zur Förderung von Chancengleichheit im Unterricht.

Diese Anforderungen allgemeiner und beruflicher Bildung gelten verstärkt für die Implementierung inklusiver Berufsorientierung, die ein reflektiertes Wissen über die äußerst heterogenen, häufig vulnerablen Lebenslagen benachteiligter und beeinträchtigter Jugendlicher wie auch Kenntnisse zu Fördermaßnahmen und Handlungsfeldern der inklusiven Bildung umfasst. Dringender Handlungsbedarf besteht des Weiteren zur Entwicklung zielgruppenorientierter Förderkonzepte für junge geflüchtete und asylsuchende Menschen. Neben der Förderung von Sprachkompetenz sind spezifische Angebote zur Vorbereitung der Einmündung in das Regelsystem der beruflichen Bildung erforderlich, die an spezifische Lerngruppen und individuelle Lernsettings anzupassen sind. Zur Bewältigung dieser Aufgabe sollte das pädagogische Personal zwar bestenfalls die (beruflichen) Vorerfahrungen und die beruflichen Vorstellungen, Wünsche, Aspirationen und Laufbahnpläne kennen (vgl. Brüggemann, Rahn 2020, S. 19). Hinsichtlich einer derartigen umfassenden Ausstattung interkultureller Kompetenz für Lehrkräfte besteht allerdings Entwicklungsbedarf.

Ein zentrales Handlungsfeld der Berufsorientierung umfasst Konzepte einer geschlechterreflektierten Didaktik der Berufswahl und Berufsorientierung (vgl. Kampschhoff, Wiepcke 2020, S. 123 ff.). Die Genderforschung hat hinreichend belegt, dass die Berufswahlaspiration von Mädchen und Jungen neben familiären Prägungen wesentlich durch schulische Sozialisationsprozesse sowie geschlechtsspezifische Fächerwahl an allgemeinbildenden Schulen geprägt ist (vgl. ebd.). Bemerkenswert ist, dass trotz des Trends der besseren Schulabschlüsse und der vermehrten Studienneigung von Frauen das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten konstant bleibt. Während die duale Ausbildung zu fast zwei Dritteln von männlichen Jugendlichen besetzt ist, dominieren junge Frauen mit ca. 80 % in der vollzeitschulischen Ausbildung, insbesondere in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales (vgl. BIBB 2021, S. 5 ff.). Gegenwärtig entstehen zwar mit den wachsenden Fachkräftebedarfen in MINT-Berufen wie auch in personenbezogenen Care Berufen neue Chancen für ein erweitertes Berufswahlspektrum für beide Geschlechter. Diese Optionen, die aufgrund der Akademisierung dieser Berufsbereiche insbesondere für die Studienorientierung in gymnasialen Bildungsgängern erhöhte Relevanz besitzen, sind bislang allerdings noch nicht wirk-

sam in Berufs- und Studienwahlprozesse eingeflossen. Zur Überwindung dieser Schieflage sind die begonnenen Bemühungen um die Verankerung gendersensibler Curricula und Didaktiken in der Lehrkräfteausbildung sowie Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals zu intensivieren.

Eine spezifische Bedeutung im Rahmen gendersensibler Curricula erhält die Intensivierung digitaler Kompetenzen (vgl. Wedel i. d. Bd.; Penning, Hochmuth i. d. Bd.). Aufgrund der Spezifika von Digitalisierung in personenbezogenen Arbeitskontexten (vgl. Frieze 2021, S. 13 ff.) und aufgrund der zunehmenden Digitalisierung in privaten Haushalten (vgl. Bartsch, Stilz 2021, S. 185 ff.) besteht eine besondere Anforderung darin, digitale Kompetenzförderung nicht vorrangig auf technische Neuerungen zu verengen, sondern mit sozialen Innovationen und berufsethischen Kompetenzen sowie mit kritischer Reflexion hinsichtlich der gesellschaftlichen Risiken in den Handlungsfeldern Wirtschaft, Technik, Haushalt und Soziales zu verbinden.

3 Fazit

Der Beitrag hat das Spannungsverhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Arbeitslehre aus historisch-systematischer sowie aus curricularer und fachdidaktischer Perspektive mit Fokus auf das Handlungsfeld der Beruflichen Orientierung aufgezeigt. Zugleich wurden neue Handlungsfelder der Arbeitslehre und Beruflichen Orientierung sowie Professionalisierung des pädagogischen Personals vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Transformation skizziert. Deutlich geworden ist, dass die curriculare Ausrichtung der Arbeitslehre eine konzeptionelle Verzahnung des Allgemeinbildungsauftrags mit Prämissen der beruflichen Bildung vorsieht. Zugleich kristallisierte sich im Rahmen der historischen Implementierung des Faches Arbeitslehre auch eine utilitaristische Tendenz heraus, die sich durch die weitgehend fehlende Implementierung der Arbeitslehre und Beruflichen Orientierung an Gymnasien verstärkt. In der Gesamtbetrachtung ist der theoriegeschichtliche Streit um das Axiom einer „Bildung im Medium des Allgemeinen“ oder einer „Bildung im Medium des Berufs“ keineswegs geschlichtet. Jedoch bestehen Ansätze für die Überwindung des „Bildungs-Schismas“ durch die Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Fach Arbeitslehre und der Beruflichen Orientierung. Eine Zukunftsaufgabe besteht darin, die begonnene Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung und die damit verbundene Überwindung sozialer Selektion im Fächerkanon der Arbeitslehre nachhaltig zu verankern.

Literatur⁶

- Abel, Heinrich (1966): Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Pädagogische Rundschau 20. Frankfurt am Main: A. Henn Verlag, S. 617–632.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv.
- Baethge, Martin (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, Doris (Hrsg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen: Wallstein, S. 93–116.
- Bartsch, Silke/Stilz, Melanie (2021): Verantwortlich entscheiden (lassen). In: Frieze, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld: wbv Publikation: S. 186–198.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Blankertz, Herwig (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann.
- Blankertz, Herwig (1967): 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: Verl. für Wiss., Wirtschaft u. Technik.
- Bock, Ulla/Duden, Barbara (1977): Arbeit aus Liebe – Liebe aus Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen Juli 1976. Berlin, S. 116–199.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 11–24.
- Büchter, Karin/Steier, Sonja (2020): „Fremde Schwestern“ – Allgemeine und Berufliche Bildung. Einleitung zu diesem Heft. In: Bildung und Erziehung 73, H. 4, S. 305–306.
- Dienel, Hans-Liudger (2018): Alte und neue Wege für die Arbeitslehre an Gymnasien. Das Modellprojekt „Ergänzungsschulfach Digitale Welten“ für die Berliner Sekundarstufe II. In: Frieze, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv Publikation, S. 259–278.

6 Die in diesem Beitrag zitierten Autor:innen des hier vorliegenden Sammelbandes werden nicht in der Literaturliste ausgewiesen, da sie im Inhaltsverzeichnis aufgeführt sind.

- Driesel-Lange, Katja/Weyland, Ulrike/Ziegler, Birgit (Hrsg.) (2020): Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 30. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 7–18.
- Frazer, Nancy (2017): Who cares? Die Ausbeutung der Sorgearbeit und ihre Krise: In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 4, S. 105–114.
- Friese, Marianne (2011): Reformprojekt Arbeitslehre: Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In: bwp@ Spezial 5 - HT2011. https://www.bwpat.de/ht2011/ft02/friese_ft02-ht2011.pdf (Abfrage: 15.01.2023).
- Friese, Marianne (2012): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 55–68.
- Friese, Marianne (2018a): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv Publikation, S. 21–48.
- Friese, Marianne (2018b): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv-Publikation, S. 17–44.
- Friese, Marianne (2020a): Berufliche Orientierung. Anforderungen an die Lehrkräfteausbildung für allgemeinbildende und berufliche Schulen. In: Bünning, Frank/Dick, Michael/Jahn, Robert W./Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und berufliche Praxis. Bielefeld, wbvPublikation, S. 41–56.
- Friese, Marianne (2020b): Inklusion in beruflichen Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Münk, Dieter/Scheiermann, Gero (Hrsg.): Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehrerbildung. Detmold: EusL-Verlag, S. 275–290.
- Friese, Marianne (2021): Care Work 4.0 und Einführung in den Band. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in der beruflichen und akademischen Bildung für personenbezogene Dienstleistungsberufe. Bielefeld: wbv-Publikation, S. 13–28.
- Friese, Marianne (2023): Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation. In: Friese, Marianne/Braches-Chyrek, Rita (Hrsg.): Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik. Bielefeld: wbv-Publikation, S. 17–38.
- Friese, Marianne/Braches-Chyrek, Rita (2022): Gender – Care – Corona: Verhältnisbestimmungen in Pandemiezeiten. In: Heisler, Dieter/Meier, Jörg A. (Hrsg.): Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s). Bielefeld: wbv-Publikation, S. 95–112.
- Gruschka, Andreas (2011): Bildung im Medium des Berufs? In: Pädagogische Korrespondenz 11, H. 43, S. 65–83.
- Häußler, Angela (2022): Haushaltsbezogene Arbeitslehre als berufliche Orientierung für Care-Beruf. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 76, H. 196, S. 39–41.

- Kahsnitz, Dieter/Ropohl, Günter/Schmid, Alfons (1997): Arbeit und Arbeitslehre. In: Kahsnitz, Dieter/Ropohl, Günter/Schmid, Alfons (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München: Oldenbourg Verlag, S. 3–25.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (2020): Didaktische Perspektiven geschlechterreflektierter Beruflicher Orientierung in der Schule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 30. Stuttgart: Steiner Verlag, S. 123–136.
- Kell, Adolf (1971): Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH, S. 35–52.
- Kerschensteiner, Georg (1904/1968): Berufs- oder Allgemeinbildung. In: Wehle, Gerhard (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. II. Paderborn: Schöningh, S. 39–45.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (1988): Das Lernfeld Arbeitslehre in den Stundentafeln der Länder. Berlin.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Luchterhand Literaturverlag.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017): Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Abfrage: 25.02.2020).
- Kutscha, Günter (2011): Anmerkungen zur Replik von Andreas Gruschka. In: Pädagogische Korrespondenz 11, H. 43, S. 88–90.
- Kutscha, Günter (2020): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung – Rückblick aus berufsbildungstheoretischer Sicht und neue Herausforderungen. In: Büchter, Karin/Steier, Sonja (Hrsg.): „Fremde Schwestern“ – Allgemeine und Berufliche Bildung. Bildung und Erziehung 73, H. 4, S. 312–328.
- Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münk, Dieter (2020): Komparative Wettbewerbsvorteile der Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung – Anmerkungen zu einem schwierigen Trade-Off aus nationaler, europäischer und internationaler Perspektive. In: Bildung und Erziehung 73, H. 4, S. 394–407.
- Pross, Helge (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schier, Friedel (2021): Sammelrezension zu „Jugend und Beruf“. www.bwpat.de/rezensionen/rezension_01-2021_jugendstudien.pdf (Abfrage: 15.01.2023).
- Schrader, Ulf (2018): Bildung für nachhaltige Lebensführung durch Berliner Arbeitslehre. In: Frieze, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv-Publikation, S. 115–130.

- Seeber, Susan/Wieck, Markus/Baethge-Kinsky, Volker/Boschke, Vanessa/Michaelis, Christian/Busse, Robin/Geiser, Patrick (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich mit vertiefender Analyse von Passungsproblemen im dualen System. Bielefeld: wbv-Publikation.
- Spranger, Eduard (1963): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 17–33.
- Stratmann, Karlwilhelm (1968): Hauptschule und Arbeitslehre. Analyse der Diskussion um ein schulpädagogisches Projekt. Gutachten im Auftrag der VW-Stiftung. Düsseldorf: Henn-Verlag.
- Tornieporth, Gerda (1979): Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Entwicklung lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Tornieporth, Gerda/Bigga, Regine (1994): Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Wiemann, Günter (1966): Die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 18, H. 5, S. 198–212.
- Wiemann, Günter (1988): Arbeitslehre im Spannungsfeld zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Meschenmoser, Helmut/Plickat, Dirk/Duismann, Gerhard H./Oberliesen, Rolf (Hrsg.): Schule unter dem Leitbild einer Kultur der Arbeit – Schriften von Günter Wiemann. Quellen zur Geschichte einer an Arbeit orientierten Pädagogik. Berlin (2013): Machmit-Verlag.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Verhältnisbestimmung Allgemeinbildung – Berufsbildung – Arbeitslehre und Gendercodierung	15
--------	--	----

Autorin



Marianne Friese, Prof.in Dr.in., habil. Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen (i. R.)

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Bildung, Berufswahl/Berufsorientierung, Care Work/Personenbezogene Dienstleistungsberufe, Lehramtsausbildung, Gender, Soziale Ungleichheit

Private Lebensführung im Kontext der Fachentwicklung Arbeitslehre

Diskussionsvorschlag zur Fokussierung des Faches im 21. Jahrhundert

SILKE BARTSCH

„Es ist offensichtlich: die Arbeitslehre braucht Anstöße, um ihren verengten Blick auf die Arbeitswelt perspektiv zu erweitern.“

(Tornieporth 1994, S. 18)

Abstract

Die Arbeitslehre ist eine vergleichsweise junge Fachdisziplin, die über die Perspektive der *Arbeit* die Bezugsdisziplinen verbindet. *Arbeit* hat sich seit der Fachgründung jedoch verändert. Das betrifft damit auch den identitätsstiftenden Kern des Faches. Im Beitrag soll daher gezeigt werden, dass mit der (privaten) Lebensführung ein anschlussfähiges Konzept vorliegt, das sich für die fachdidaktische Weiterentwicklung der Arbeitslehre eignet. Auf Basis der Literatur wird dazu exploriert, welche Anstöße dieses Konzept für die Weiterentwicklung des Arbeitsbegriffs und damit des Faches geben kann. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Engführung auf Erwerbsarbeit die Fachentwicklung erschwert, das fachdidaktische Konzept der privaten Lebensführung sich zur Neubestimmung des didaktisch-konzeptionellen Begriffs Arbeit eignet und damit *Arbeit* als zentralen Kristallisationspunkt des Faches stärkt.

Work Studies is a comparatively young subject that links various disciplines through the concept of work. Work has changed since the subject was founded. This also affects the identity-forming core of the subject. In this article it will be shown that, with the *concept of life conduct*, a concept is available that is suitable for the didactical development of Work Studies. Based on the literature, it will be explored which impulses the concept gives for the further development of the concept of work and the subject. First results indicate that a narrow focus on gainful employment hinders the development of the subject, while the didactic concept of life conduct is suitable for a redefinition of the didactic concept of work and thus strengthens *work* as a central crystallization point of the subject.

Schlagworte

Arbeitslehre, fachdidaktisches Konzept, Arbeit, Lebensführung, Lebensgestaltung

Einleitung

Die Arbeitslehre ist auch nach über 50 Jahren eine vergleichsweise junge Fachdisziplin, die als Studien- oder Schulfach in den Bundesländern mit ihren Fachinhalten und Fachkonzepten unterschiedlich verankert ist. Das spiegelt sich in der Vielfalt der Benennungen und der Schwerpunktsetzungen in den Bundesländern wider (GATWU 2016; Wulfers 2016). Die von Friese (2018, S. 37) jüngst angesprochene Kritik an der „[...] curricularen Beliebigkeit und Diffusität des Integrationsfaches Arbeitslehre [...]“ begleitet das Fach seit seiner Gründung in den 1970er-Jahren und führte zu „[...] dem fehlenden identitätsbildenden wissenschaftlichen Kern [...]“. Daran hat sich auch heute nichts geändert (ebd.; Friese 2011; Dienel 2018; Oberliesen, Zöllner 2018) und erschwert so die Ausbildung einer Fachidentität (nicht nur) bei den Studierenden (Müller, Bartsch i. d. B.; Bartsch, Müller 2022). Fachpolitisch tragen die Vielfalt der Fachbezeichnungen sowie die damit verbundenen unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auch zur Schwächung des Faches bis heute bei (vgl. Steffens 1978, i. d. B.).

Die Frage, was das Fach Arbeitslehre dennoch eint, liegt folglich auf der Hand. Bislang war es die fachspezifische Interdisziplinarität mit ihren Inhaltsfeldern Wirtschaft, Technik und Haushalt, die über die Arbeit konzeptuell verbunden werden (Wulfers 2015; Bartsch et al. 2022, S. 20 f.; Dienel 2018, S. 266). So stellen die historisch tragenden fachdidaktischen Konzepte *Arbeit* als fachdidaktische Kategorie ins Zentrum (vgl. KMK 1969; Blankertz 1967; Pädagogisches Zentrum Berlin 1988, S. 23 ff.; Tornieporth 1994; Friese 2018; Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW 2006; KMK 2019, S. 11 ff.). Diese sind in den Curricula der Länder wiederzufinden und spiegeln sich überwiegend in den Namensgebungen der Schulfächer (z. B. Wirtschaft – Arbeit – Technik (WAT) in Berlin und Brandenburg etc.) und der Studienfächer wider.

„Ob dafür [für ein erfolgreiches Schulfach] die Perspektive der Arbeit immer ausreichend ist, kann bezweifelt werden, weil sie die wichtige Wirtschafts- und Technikkompetenz in der Freizeit, als Konsument, als Bürger und Souverän dieses Staates nicht genügend abbildet. Sie ist gleichwohl eine wichtige, unsere arbeitsorientierte Gesellschaft prägende Perspektive und Dimension“ (Dienel 2018, S. 266). Symptomatisch für die zunehmend abnehmende Integrationskraft des bisherigen Konzepts ist auch, dass die Projekt- und Werkstattarbeit als ein oder einziges fachspezifisches Merkmal von Studierenden (und Lehrpersonen) zu ihrer fachlichen Identitätsbildung herangezogen wird (Müller, Bartsch i. d. Band; Dienel 2018; vgl. auch Tornieporth 1994, S. 15). Es kann daher angenommen werden, dass *Arbeit* als ein Kristallisationspunkt für eine gegenwartsgerechte und zukunftsfähige Arbeitslehre so nicht mehr ausreicht (vgl. Dienel 2018, S. 266; vgl. auch Kapitel 1). Gleichzeitig können ohne diesen identitätsstiftenden Kern andere Perspektiven wie Digitalisierung oder nachhaltige Entwicklung die von Friese (2018) beschriebene Diffusion des Faches eher verstärken und damit das Fach fachpolitisch schwächen. Aus diesem Grund lohnt es sich nach dreißig Jahren, die auf der GATWU-Tagung in Stuttgart 1993 aufgeworfene Frage nach der Erweiterung des Arbeitsbegriffs erneut zu stellen (Tornieporth 1994, S. 18).

Mit dem Beitrag soll daher gezeigt werden, dass das fachdidaktischen Konzept zur privaten Lebensführung für die Arbeitslehre anschlussfähig ist und sich für die konzeptuelle Weiterentwicklung des Faches Arbeitslehre eignet. Auf der Basis der Literatur werden erste Antworten auf die Frage, welche Anstöße das Konzept der privaten Lebensführung für die Erweiterung des Arbeitsbegriffs und damit auch für die Weiterentwicklung des Fachs gibt, gegeben.

Um Folgerungen für den didaktisch-konzeptuellen Begriff *Arbeit* im Fachkontext der Arbeitslehre ableiten zu können, werden im ersten Kapitel zunächst die Erwerbs- und Hausarbeit¹ im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft vor dem Hintergrund ihrer strukturellen Veränderungen skizzenhaft beschrieben. Im zweiten Kapitel wird die Bedeutung der Lebensführung für die Arbeitslehre heute dargestellt und ihr Potenzial für die Fachentwicklung bezogen auf den Arbeitsbegriff beispielhaft herausgearbeitet.

1 Erwerbs- und Hausarbeit im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft

Der Begriff *Arbeit*² wird umgangssprachlich häufig verkürzt für *Erwerbsarbeit* verwendet, die bezahlt ist und sich heute³ von der *Hausarbeit* im Rahmen der privaten Lebensführung abgrenzt. Diese Trennung steht im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen in der sich entwickelnden Industriegesellschaft seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. Es fand eine nicht allein auf den Raum bezogene Aufteilung in Haus- und Erwerbsarbeit statt. Die damit verbundene *Arbeitsteilung* oder „Verdrängung [der Hausarbeit] aus dem Bereich der gesellschaftlichen Arbeit“ ins Private (Kettschau 1998, S. 101) wirkt auf verschiedenen Ebenen und steht in Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Verhältnissen und damit auch zu gesellschaftlichen Veränderungen (ebd.; Methfessel 1994, S. 85). Haus- und Erwerbsarbeit sind weder gleich⁴ (Kettschau 1998, S. 110; Methfessel 1994, S. 85 ff.) noch gesellschaftlich gleichermaßen anerkannt (Methfessel 1994, S. 91 f.; Kettschau 1998) und führen seit Jahrzehnten bis heute vielfach zu Ungleichheiten und auch Ungerechtigkeiten (vgl. Methfessel 1993; Klünder, Meier-Gräve 2017; Häußler i. d. B.).

Einerseits grenzt sich also in unserer Kultur Erwerbsarbeit von der Hausarbeit vielfach ab und dominiert den Arbeitsbegriff – auch in der Arbeitslehre (Methfessel

1 Eine systematische Aufarbeitung des Arbeitsbegriffs im Kontext der Arbeitslehre liegt im Sammelband von Tornieporth und Bigga (1994) und bezüglich der Hausarbeit im Sammelband von Tornieporth (1988) vor.

2 Weiterführende Literatur zur theoretischen Fundierung von (Haus-)Arbeit ist zu finden in den Sammelbänden von Tornieporth und Bigga (1994) sowie von Tornieporth (1988).

3 Umgang und Bestimmung von Arbeit ist kulturell beeinflusst, wie der Begriff „Arbeitskulturen“ zeigt, und dabei nicht frei von Interessen an der Organisation der gesellschaftlichen Arbeit. Vgl. auch Methfessel 1994, S. 83 ff.

4 Hausarbeit findet im Unterschied zur Erwerbsarbeit beispielsweise personenbezogen statt, sie ist nicht gewinnmaximiert, sie ist durch vermischtes, oft nicht störungsfreies Tun sowie i. d. R. laienhafte Ausführung gekennzeichnet etc. (vgl. Methfessel 1994, S. 85 ff.).

1994, S. 92 ff.; eigene Recherchen⁵). Andererseits wurde in der soziologischen Forschung die Differenzierung dieser Abgrenzung bereits Ende des letzten Jahrhunderts infrage gestellt (vgl. Voß 2000, S. 311). Auch alltägliche Beobachtungen zur heutigen Begriffsverwendung von Erwerbsarbeit im Alltag deuten auf Veränderungen von (Erwerbs-)Arbeit hin: So wird heute Erwerbsarbeit längst nicht mehr mit (unselbstständiger) „Lohnarbeit“ im steuerrechtlichen Sinne gleichgesetzt, sondern es werden darunter auch Tätigkeiten, die in (Schein-)Selbstständigkeit oder als mithelfende Familienangehörige ausgeführt werden, verstanden. Gemeinsam bleibt, dass mit Erwerbsarbeit ein Einkommen erzielt wird.

1.1 Erwerbsarbeit

Entstrukturalisierung und Digitalisierung der Arbeitswelt finden seit mehreren Jahrzehnten mit zunehmender Beschleunigung statt. Der Lockdown aufgrund der Covid-19-Pandemie hat diesen Trend nochmals verstärkt und die Diskussion um neue Arbeitsformen breiter in die Gesellschaft getragen. Der mit dem Schlagwort „Digitalisierung“ oder „digitale Transformation von Arbeit“ beschriebene Strukturwandel ist allerdings äußerst komplex und verunsichert viele Menschen.

Um die Veränderungen nur sehr grob skizzieren zu können, wird hier auf das von Eurofound entwickelte Rahmenmodell (Eurofound-Studie 2018, 2021) zurückgegriffen. Es werden drei zentrale Vektoren zur Beschreibung der Veränderungen herangezogen: Automatisierung von Arbeitsaufgaben, Digitalisierung der Arbeitsprozesse sowie Koordinierung von Arbeitsangebot und -nachfrage über digitale Plattformen, die sich auf Tätigkeiten und Berufe, Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen sowie Arbeitsbeziehungen auswirken (ebd.; GIVE⁶ 2021, S. 7). Mit diesem Modell kann an die Diskussionen der soziologischen Forschung in der zweiten Hälfte des vorangehenden Jahrhunderts angeschlossen werden, die über das Ende der „Normalerwerbsbiografie“, der „Normalarbeitsverhältnisse“ sowie des „Normalarbeitstags“ sprechen (Voß 2000).

Die *Automatisierung* und *Rationalisierung* führten zwar zum Wegfall von „einfachen Arbeitsplätzen“, allerdings ohne dass – wie vor Einzug der IuK-Technologien in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts befürchtet – Arbeitslosigkeit heute ein großes Thema wäre (Rifkin 1995). Das ist nicht allein durch die demografische Entwicklung begründet, vielmehr hat sich vieles in der Arbeitswelt verändert, gesundheitsgefährdende Arbeitsplätze in der Industrie (z. B. Lackiererei) sind weggefallen und an-

5 Im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik für Berlin-Brandenburg (SenBJF, MBJS 2015) ist *Arbeit* im Namen ein programmatischer Begriff. Die Durchsicht verdeutlicht, dass die Begriffe *Arbeit* und *Arbeits** auf fast jeder Seite mindestens einmal vorkommen und über die verschiedenen fachlichen Konzepte (Systeme der Arbeitswelt, Entwicklung der Arbeitswelt, Nachhaltigkeit in der Arbeitswelt) eingebunden sind. Trotz der Explikationen der Hausarbeit in den Systembeschreibungen (ebd., S. 19 ff.) kann letztlich eine vergleichsweise fokussierte Ausrichtung auf die berufliche Arbeitswelt festgestellt werden. Z. B. gibt es 141 Nennungen zum Begriff Beruf und dazu passende Wortverbindungen (Berufs- oder beruf-). Eine vergleichbare Sichtbarkeit gibt es für Hausarbeiten nicht. Bei den Systembeschreibungen fällt ein Ranking auf, dass Arbeit und Haushalt in erster Linie in den Niveaustufen C und D, also in den Jahrgangsstufen 5 und 6 – die es in Berlin so nicht gibt – verankert sind. Die Niveaustufen E, F, G und H widmen sich den Erwerbsarbeitsplätzen und dem Wandel der beruflichen Arbeitswelten.

6 Project GIVE (Governance for Inclusive Vocational Excellence) widmet sich der Inklusion von besonders benachteiligten Menschen in den Arbeitsmarkt. Homepage: <https://www.thegiveproject.eu/project>

dere, vor allem im Dienstleistungsbereich (z. B. in der IT-Branche), sind entstanden. Ein einfacher Vergleich der Erwerbstätigkeit nach den drei Wirtschaftssektoren⁷ zwischen 1992 und 2022 zeigt, dass sich der Trend von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft in Deutschland weiter fortgesetzt hat. So ist heute weniger als ein Viertel der Beschäftigten im produzierenden Gewerbe in der Industrie tätig, dagegen arbeiten rund drei Viertel im tertiären Sektor (Tab. 1). Der primäre Sektor (Forst- und Landwirtschaft, Fischerei) ist hochgradig automatisiert⁸ und beschäftigt – unabhängig von seiner Wichtigkeit für die Versorgung der Bevölkerung – mit nur 1,2 Prozent sehr wenige Menschen.

Tabelle 1: Vergleich der Beschäftigung nach Wirtschaftssektoren in (Gesamt-)Deutschland (Anteil in Prozent; eigene Darstellung nach Daten des Statistischen Bundesamtes⁹)

Jahr	Anzahl der Erwerbstätigen	Anteil im primären Wirtschaftssektor	Anteil im sekundären Wirtschaftssektor	Anteil im tertiären Wirtschaftssektor
2022	45.569.000	1,2	23,6	75,2
1992	38.360.000	2,7	34,3	63,0
1952*	20.522.000	21,9	44,6	33,4

* 1952 früheres Bundesgebiet, ohne Berlin und Saarland

In fast allen Wirtschaftsbereichen haben sich u. a. durch die *digitalisierten Arbeitsprozesse* Tätigkeiten und Anforderungen verändert. In der Folge sind ganze Berufszweige verschwunden oder haben sich weiterentwickelt und ausdifferenziert und andere sind entstanden. Zeitgleich sind die Bildungsanforderungen insgesamt gestiegen. Geblieben sind und weiterhin geben wird es die sog. Basisarbeiten u. a. im Einzelhandel, Gastgewerbe, Transport etc., oft in systemrelevanten Bereichen angesiedelt mit einem vielfältigen Tätigkeitsspektrum (Bovenshulte, Peters, Burmeister o. J.), die vor allem Arbeitstugenden wie Zuverlässigkeit und Durchhaltevermögen erfordern.

Die zunehmende *Flexibilisierung* der Arbeit (z. B. durch Gleitzeit, Arbeitszeitkonten, Telearbeit etc.) wurde durch die digitalen Technologien vereinfacht möglich. Vor- und Nachteile, wie sie unter dem Begriff „entgrenzte Arbeitswelt“ seit den 1970er-Jahren diskutiert wurden, verstärkten sich nochmals (GIVE 2021, S. 12; Voß 2012, 2020). Eine Rolle spielt dabei auch die *Koordination* der Arbeitsangebote und -nachfragen *über digitale Plattformen*, die auf die ohnehin entstandenen *neuen Arbeitsformen*¹⁰ der heuti-

7 Primärsektor: Forst- und Landwirtschaft, Fischerei; Sekundärsektor: produzierendes Gewerbe; Tertiärsektor: Dienstleistungen und übrige

8 Angemerkt sei, dass es eine Vereinfachung ist, weil eine im letzten Jahrhundert gewollte globale Arbeitsteilung diese Entwicklung verstärkte und überlagert. Heute liegt der durchschnittliche Selbstversorgungsgrad in Deutschland zwar bei rund 80 Prozent; das gilt jedoch nicht für alle Lebensmittel gleichermaßen und wird in Anbetracht der Multikrisen kritischer gesehen als noch vor einigen Jahren (vgl. BLE 2023, Statistik BMEL) (www.ble.de/DE/BZL/Informationsgrafiken/informationsgrafiken_node.html). Die globale Arbeitsteilung wird an dieser Stelle nicht weiter thematisiert.

9 Datengrundlage: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Konjunkturindikatoren/Lange-Reihen/Arbeitsmarkt/lrwr13a.html> (Abfrage: 15.01.2023)

10 Der Begriff „neue Arbeitsformen“ wird nicht einheitlich verwendet. Es können dazu Job-Sharing, Leiharbeit, Gelegenheitsarbeiten, Gleitzeit etc. gezählt werden.

gen Dienstleistungsgesellschaft förderlich wirkte (Eurofound 2018; GIVE 2021, S. 9 f.). Der Prozess der Auflösung von zeitlichen, räumlichen und sachlichen Strukturen hat während des Lockdowns aufgrund der Covid-19-Pandemie vermutlich einen Höhepunkt erreicht. Die damit verbundenen Herausforderungen für die *alltägliche* Lebensführung durch die vermehrt stattgefundene Erwerbsarbeit im Homeoffice mit ihrer Vermischung von „Arbeit und Leben“ wurde offensichtlich.

In den letzten Jahrzehnten wurde parallel zu der skizzierten Entwicklung das traditionelle fordistische Modell „Arbeitnehmer“ mit Berufskonzept und den damit verbundenen standardisierten Qualifikationen und Arbeitstugenden weitgehend abgelöst durch „Individualberuf“ oder „Nicht-Beruf“ (GIVE 2021, S. 5, 11; vgl. Voß 2012, 2020). Die dadurch geförderte Subjektivierung der Arbeit führte zu dem in der soziologischen Literatur als „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß 2012, 2020) beschriebenen Konstrukt. Dieser ist durch eine erweiterte Selbstkontrolle, durch eine verstärkte Selbstökonomisierung sowie eine erweiterte Selbststrationalisierung gekennzeichnet (ebd.).

1.2 Hausarbeit

Hausarbeit findet in privaten Haushalten statt¹¹ und wird wesentlich durch deren Funktionen bestimmt, die international wie folgt definiert werden: „Haushalte nehmen grundlegende Aufgaben der Lebenserhaltung und Lebensgestaltung wahr. Die Erfüllung dieser Aufgaben beinhaltet die Nutzung, Erschließung und Bereitstellung materieller und menschlicher Ressourcen zum Wohle des Einzelnen, der Familie und anderer Lebensgemeinschaften sowie der Gesellschaft und der Volkswirtschaft“ (IFHE nach Thiele-Wittig 1982, S. 272). Damit ist ein zentrales Charakteristikum der Hausarbeit verbunden, das der Satz „Haushälterisches Handeln ist immer Arbeit und Fürsorge zugleich.“ (von Schweitzer 1992, S. 136) sehr anschaulich auf den Punkt bringt.

Für die Betrachtung, was sich bei Hausarbeiten verändert hat und was geblieben ist, wird ein Blick auf Umfang, Aktivitäten sowie Zuständigkeiten geworfen. Vornehmlich scheint der Umfang der Hausarbeit – besonders bei Frauen – zurückgegangen zu sein (Statistisches Bundesamt 2017); er lag nach Daten der letzten Zeitbudgetstudie (2012/13) bei durchschnittlich rund drei Stunden und sieben Minuten pro Tag (Statistisches Bundesamt 2019¹²). Diese Durchschnittszahl sagt wenig über haushaltsinterne Arbeitsteilung aus. Ohne auf Details wie auf die Belastungen in den verschiedenen Lebensphasen und auf die unterschiedlichen Gründe wie eine höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen näher einzugehen (Statistisches Bundesamt 2017), hat sich an der ungleichen Verteilung der Arbeit zwischen Männern und Frauen grundlegend wenig geändert (Klunder, Meier-Gräwe, 2017). Beispiel: Die breiteren Diskussionen um Care-Arbeiten (vgl. Häußler i. d. B.), deren Systemrelevanz während des Lockdowns aufgrund der COVID-19-Pandemie mehr ins Bewusstsein der Bevölkerung gekommen ist, verdeutlicht, dass zeitlich kaum verschiebbare Versorgungs- und Regenerations-

¹¹ Das ist nicht auf die Wohnung oder das Haus begrenzt, wie irrtümlich immer wieder angenommen wird.

¹² www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Tabelle/aktivitaeten-alter-zve.html, Stand: 24. Oktober 2019 (Abfrage: 23.01.2023)

arbeiten mehrheitlich von Frauen geleistet werden, und zwar zulasten ihrer Zeitsouveränität (Methfessel 1988).

Im gleichen Zeitraum sind andere (neue) Arbeiten z. B. an den Schnittstellen nach außen als sog. „Neue Hausarbeit“ (Thiele-Wittig 1996, 2003; Kettschau, Methfessel 2005; Littig 2016) hinzugekommen. Das betrifft auch die Schnittstellen zur Erwerbsarbeit. Beispielsweise muss Koordinations- und Organisationsarbeit im Alltag geleistet werden aufgrund der zunehmenden Flexibilisierung von Arbeitszeiten zum Beispiel bei der Abstimmung von Betreuungszeiten von Kindern, Mahlzeiten in Familien etc. Weiteres Beispiel sind Arbeiten zur Daseinsvorsorge aufgrund der geringeren rechtlichen Absicherung von erwerbsarbeitsbedingten Risiken verbunden mit der De-regulierung des Marktes (vgl. Voß 1995; Littig 2016). Dabei sind die gesellschaftlichen Erwartungen an die individuelle Verantwortungsübernahme hoch.

Außerdem verändert(e) sich durch Technisierung und Digitalisierung zum einen die hauswirtschaftliche Arbeit, wenngleich sie dadurch nicht unbedingt weniger wurde (Methfessel 1988). Zum anderen kamen anspruchsvolle Arbeiten z. B. zum Umgang mit privaten Daten, bei der Informationssuche etc. in einem zunehmend komplexeren Alltag hinzu (Methfessel, Ritterbach, Schlegel-Matthies 2008; vgl. auch Bartsch, Stilz 2021).

Bereits die wenigen Beispiele zeigen, dass sich seit der Gründung der Arbeitslehre die Hausarbeit verändert und ausdifferenziert hat. Entsprechend ihrer Funktionen ist und bleibt sie auf das Wohl der Haushaltsmitglieder ausgerichtet. Die zunehmende Komplexität des Alltags führte zu mehr und anspruchsvolleren Arbeiten an den Schnittstellen nach außen.

1.3 Zwischenfazit und Folgerungen für den Arbeitsbegriff

Hausarbeit war und bleibt aufgrund ihrer Funktionen anders als *Erwerbsarbeit*. Ebenso bleibt die Arbeitsteilung zwischen Beruf und Haushalt, obwohl sich die strukturelle Trennung (Zeit, Ort, Arbeiten) zunehmend auflöst – vermutlich zu Lasten der Hausarbeit (vgl. Methfessel 1993; Kettschau, Methfessel 2005; Littig 2016). Das betrifft sowohl die Alltagsbewältigung als auch die biografische Gestaltung von Arbeit in Beruf und Haushalt. Damit gibt es „neue (Haus-)Arbeiten“ auch an der Schnittstelle zwischen Beruf und (privatem) Haushalt, die die private Lebensführung betreffen und individuell geleistet werden müssen. Einer der Gründe ist, dass sich Normalerwerbsbiografien, Normalarbeitsverhältnisse und Normalarbeitstage ausdifferenziert haben zu einer Vielzahl von Tätigkeiten und Berufen, Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen sowie Arbeitsbeziehungen.

2 Lebensführung als fachdidaktisches Konzept für die Arbeitslehre

Die (private) Lebensführung ist für die Zielsetzung der Arbeitslehre nichts Neues. So heißt es im bundes- und gegenstandsübergreifenden Kerncurriculum von 2006, das von den Fachgesellschaften der Bezugsdisziplinen verabschiedet wurde: „Jugendliche

und Heranwachsende werden befähigt, arbeitsrelevante Lebenssituationen zu analysieren, zu bewerten und zu gestalten. Der Lernbereich unterstützt mit seiner Orientierung auf bedürfnisgerechte und sozialverantwortliche Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe die Persönlichkeitsbildung und Mündigkeit der Jugendlichen“ (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW 2006, S. 99). Die auf „arbeitsrelevante Lebenssituationen“ bezogenen Kompetenzen für die Lebensführung beziehen sich auf die Inhalte der Gegenstandsbereiche Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft. Die curriculare Ausgestaltung in den Bundesländern dazu ist vielfältig. Der Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (SenBJF, MBS 2015, S. 5) nimmt beispielsweise diese Zielsetzung vergleichsweise eingeschränkt auf: Das zeigt sich in den Gegenstandsbereichen, in der Ausformulierung und in der Zielsetzung, die da lautet:

„Im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die sie in die Lage versetzen, sich aktuellen und insbesondere späteren berufsbezogenen und privaten Herausforderungen erfolgreich zu stellen. Die drei Fachgebiete Wirtschaft, Arbeit, Technik stehen in einer engen inhaltlichen Wechselbeziehung und bedingen einander. [...] Durch diese [integrative] Herangehensweise entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, sich in der von Wirtschaft, Arbeit, Berufen und Technik geprägten Welt zu orientieren und diese mitzugestalten.“

Im Vergleich dazu wird in der haushaltsbezogene Bildung der Fokus auf die private Lebensführung in den Haushalten allgemein gelegt. So sind Kompetenzen für eine eigen- und sozialverantwortliche sowie möglichst selbstbestimmte Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe erklärtes Ziel der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Die Inhaltsbereiche Ernährung, Konsum und Gesundheit beziehen sich auf die gegenwärtig zentralen Handlungsfelder der Lebensführung bezogen auf den privaten Haushalt (Methfessel, Ritterbach, Schlegel-Matthies 2008; vgl. Hesecker et al. 2005; Schlegel-Matthies et al. 2022). Entsprechend wird Arbeit beispielsweise über die Haushaltsressourcen ebenfalls thematisiert (ebd.) und gründet sich auf das theoretische Konzept der „alltäglichen Lebensführung“.

2.1 „Alltägliche Lebensführung“ im Spannungsfeld zwischen Arbeit und Leben

Das in der zweiten Hälfte des vorangegangenen Jahrhunderts von der Münchner Projektgruppe zur „Alltäglichen Lebensführung“ entwickelte theoretische Konzept bezieht das Spannungsfeld von Arbeit und Leben mit Bezug auf deren historisch verändertes Verhältnis explizit ein (Kudera, Voß 2000, S. 14 ff.; Littig 2016). Mit dem Konzept der alltäglichen Lebensführung „[...] werden die verschiedenen Bereiche des alltäglichen Lebens (Erwerbsarbeit, Wohnen, Freizeit, Versorgungsarbeit ...) miteinander verbunden und koordiniert“ (Littig 2016, S. 7). Das Konzept eignet sich folglich in besonderer Weise zur Zusammenführung von *Arbeit in Beruf und Haushalt*, weil es

„[...] einen theoretischen Ansatz [bietet], der den Zusammenhang von Erwerbstätigkeit und den anderen Lebensbereichen Berufstätiger fassen kann, ohne der verengten arbeitssoziologischen Perspektive zu erliegen, mit der die außerbetrieblichen Tätigkeiten allein

als der Arbeit funktional zu- und nachgeordnete ‚Reproduktion‘ des Arbeitsvermögens oder negativ als von Arbeit ‚freie‘ Zeit oder ‚Nicht-Arbeit‘ bestimmt wurden“ (Voß 2000, S. 321).

Dieses Konzept beeinflusste die Forschung und Lehre in der Haushaltswissenschaft grundlegend, da es die alltägliche (Haus-)Arbeit von Menschen im Rahmen ihrer Lebensführung, die die verschiedenen Handlungsbereiche im Alltag zu einem stimmigen Ganzen zusammenbringen müssen, einbezieht. In dieses Konstrukt können zentrale Inhalte der Haushaltswissenschaft, u. a. Haushaltsressourcen, leitende Normen und Wertvorstellungen, ebenso wie Genderfragen eingeordnet werden. Entsprechend bezieht sich auch die fachdidaktische Diskussion in der haushaltsbezogenen Bildung darauf und referiert auf folgende Definition:

„Die Form der Lebensführung einer Person besteht darin, zu welchen Zeitpunkten, an welchen Orten, in welcher inhaltlichen Form, in welchen sozialen Zusammenhängen und orientiert an welchen sozialen Normen, mit welchen sinnhaften Deutungen sowie mit welchen Hilfsmitteln oder Ressourcen und schließlich mit welchen emotionalen Befindlichkeiten eine Person im Verlauf ihres Alltags typischerweise tätig ist. Eine Lebensführung ist also dadurch gekennzeichnet, wie sich eine Person auf die verschiedenen Sozialsphären, auf die sie verwiesen ist, bezieht und sich mit diesen zeitlich, räumlich, sachlich usw. arrangiert. Die Lebensführung ist [...] eine Form, wie diese sozialen Einzelarrangements individuell zu einem funktionierenden Gesamtarrangement verbunden werden – sie ist, kurz gesagt, das Arrangement der einzelnen Arrangements einer Person“ (Voß 1995, S. 32).

Alltägliche Lebensführung wird individuell in privaten Haushalten¹³ geleistet. Da Haushalt und Ernährung Gegenstandsbereiche der Arbeitslehre sind, folgen (vermutlich nicht nur) dieser Bereich und die dazugehörige fachdidaktische Diskussion überwiegend diesem Verständnis, ohne dass dazu eine explizite theoretische Verortung bezogen auf Arbeit stattgefunden hat (vgl. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW 2006). Für das Integrationsfach Arbeitslehre als Ganzes wird also eine didaktisch-konzeptionelle Verbindung benötigt, die über die Gegenstandsbereiche geleistet werden muss und über die Zielsetzung auch im Kerncurriculum von 2006 bereits angelegt ist. Ein erweiterter Arbeitsbegriff im Kontext der Lebensführung kann diese Neubestimmung unterstützen (vgl. Tornieporth 1994). Dazu ist es notwendig, die Eigenlogik der Disziplinen aufzubrechen und den interdisziplinären Diskurs zu führen.

Aufbauend auf dem Stand der fachdidaktischen Diskussion der haushaltsbezogenen Bildung wird an Beispielen die konzeptuell mögliche Verknüpfung von Haus- und Erwerbsarbeit im Kontext der Lebensführung für die Arbeitslehre dargestellt.

13 Nach dem heutigen Verständnis in der Haushaltswissenschaft ist damit der abgegrenzte Bereich des Haushaltes (Mikroebene), das Interaktionsfeld der Menschen (Mesoebene) sowie die Einbindung in die Gesellschaft (Makroebene) gemeint (von Schweitzer 1988, S. 29 f.; BMFS 1994, S. 116 f.).

2.2 Beispiel: Daseinssicherung an der Schnittstelle Haus- und Erwerbsarbeit

Haus- und Erwerbsarbeit haben andere Funktionen und sind daher unterschiedlich: Hausarbeit ist primär exklusive personenbezogene Arbeit, die auch laienhaft verrichtet werden kann. Dagegen dient die Erwerbsarbeit vor allem dem Einkommenserwerb, wenngleich sie auch zur Identität über den Aufbau einer Berufsidentität beiträgt und darüber vielfach mit der Lebensgestaltung in Wechselbeziehung steht (siehe Beispiel 2.3). Damit ist der Umgang mit materiellen und immateriellen Ressourcen ebenfalls unterschiedlich.

Was bedeutet die zunehmende Vermischung der heimischen und beruflichen Arbeitswelt für die zu leistende Daseinssicherung? An der Schnittstelle zwischen Haus- und Erwerbsarbeit treffen zwei unterschiedliche funktionierende Arbeitssysteme durch die zunehmende Vermischung immer unmittelbarer aufeinander, die Menschen im Alltag zu einem sinnhaften Ganzen als „funktionierendes Gesamtarrangement“ verknüpfen (müssen). Diese Arbeit nahm und nimmt weiterhin durch die zunehmende Auflösung des „Normalarbeitstages“ (u. a. die Flexibilisierung der Arbeitszeiten und -orte) zu und wird im Rahmen der privaten Lebensführung geleistet.

Bei der Abstimmung zwischen beruflichen und haushaltsbezogenen Tätigkeiten geht es vordergründig um zeitliche Verfügbarkeiten, zu denen beispielsweise auch die Politik mit garantierten Kindergartenplätzen, Anerkennung von Pflegezeiten bei der Rente etc. oder in Diskussionen zur Work-Life-Balance beitragen will. Doch finden in Paar- und Familienhaushalten diese Abstimmungsprozesse im sozialen Kontext von Alltagskulturen statt, die von „Doing-Gender“ und anderen Doings beeinflusst sind. Daraus resultiert nach wie vor eine ungleiche interne Arbeitsteilung zwischen den Haushaltsmitgliedern. Ein erweiterter Arbeitsbegriff im Kontext der privaten Lebensführung kann hier zur Lösung dieser gesellschaftlich produzierten Ungerechtigkeit als ein epochales Schlüsselproblem (Klafki 2007) beitragen.

2.3 Beispiel: Berufsorientierung als lebenslanger Prozess

Die Berufsidentität war lange Zeit an die „Normalerwerbsbiografie“ geknüpft (GIVE 2021, S. 12; Voß 2012, 2020; vgl. auch Tornieporth 1994, S. 16), die jedoch zunehmend brüchig ist oder nicht mehr existiert. Der Umgang der Menschen mit Erwerbsarbeit hat sich entsprechend verändert. In der Folge wird Berufsorientierung heute auch als lebenslanger Prozess betrachtet (Weichold, Silbereisen 2018; Freund, Nikitin, 2018) und auch in fachdidaktischen Diskussionen schon seit Jahrzehnten nicht allein auf den Übergang Schule – Beruf begrenzt (Frieze 2018, S. 29; vgl. auch Tornieporth 1994, S. 16). Eine auf dem Modell von Holland (1997) beruhende Berufsorientierung ist zwar in der schulischen Praxis nach wie vor verbreitet¹⁴; in der Fachliteratur werden jedoch adaptierte Konzepte diskutiert (z. B. Sittig i. d. Band; Schneider, Lindenberger 2018).

Versteht man Berufsorientierung als Prozess einer aktiv zu gestaltenden Lebensplanung (Weichold, Silbereisen 2018; Freund, Nikitin, 2018), werden Entscheidungskompetenzen benötigt, u. a. um Risiken für die Daseinsvorsorge bedenken zu können,

¹⁴ vgl. Konzept Berufswahlpass: https://berufswahlpass.de/site/assets/files/1076/bwp_2022_web_barrierefrei.pdf (Abfrage: 23.01.2023)

um Haushaltsressourcen für Investitionen (z. B. Arbeitskraft, Zeit, Geld) zur Erreichung von Lebenszielen in Abwägung der Folgen für sich selbst und ggf. weitere Familienmitglieder „managen“ zu können etc. Die Komplexität führt zu Zielkonflikten, wie sie für die Lebensführung in Haushalten heute typisch sind. Mit dem Modell des „Arbeitskraftunternehmers“ kann anders als in einer allein auf „Unternehmen“ bezogenen Erwerbsarbeit, wie sie i. d. R. auch in Schülerfirmen oder bei neueren Ansätzen zu Entrepreneurship umgesetzt wird, auf diese Zielkonflikte eingegangen werden (vgl. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW 2006, S. 12). Die beispielsweise im Rahmenlehrplan Berlin – Brandenburg (SenBJF, MBJS 2015) intendierten Kompetenzen verbinden konzeptuell „berufsbezogene und private Herausforderungen“ noch zu wenig. Dagegen verschließt sich ein erweiterter Arbeitsbegriff im Kontext der privaten Lebensführung nicht der Komplexität der veränderten Arbeitswelten mit ihren impliziten Zielkonflikten.

Über einen Arbeitsbegriff im Kontext der Lebensführung kann in beiden Beispielen nicht nur die inhaltliche Bestimmung, sondern auch die didaktische Verknüpfung der Gegenstandsbereiche in der Arbeitslehre stattfinden (Tornieporth 1994, S. 15).

2.4 Sozial-ökologische Transformation von Arbeit im Kontext der Lebensführung

Die heutige Gesellschaft ist durch die beschleunigte Dynamik der sog. Großen Transformation geprägt (WBGU 2019). Damit sind die Umbrüche durch die Digitalisierung in Verbindung mit den Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung gemeint, die es partizipativ zu gestalten gilt. Einer der dazugehörigen „Schauplätze“ sind die „Arbeitswelten der Zukunft“ (ebd., S. 16). Davon wird einerseits auch das subjektive Verständnis von und der Umgang mit Arbeit in Beruf *und* Haushalt sowie andererseits der gesellschaftliche Umgang mit Arbeit und Ungleichheit berührt (vgl. ebd., S. 11, 20; Jochum et al. 2019).

In der Haushaltswissenschaft werden private Haushalte seit Langem als Akteure jeden Wandels gesehen (Thiele-Wittig 1992¹⁵). Damit werden private Haushalte und die dort geleistete Arbeit auch für die sozial-ökologische Transformation wichtig.

In der soziologischen Forschung wird Lebensführung als individuelle Ressource gesehen, um die „Arbeit des Alltags“ zu bewältigen und das eigene Leben zu gestalten. Im Spannungsfeld mit gesellschaftlichen Herausforderungen wie der nachhaltigen Entwicklung wird dies als Chance und Hemmnis für die Transformation diskutiert (Littig 2015, S. 4). Unterstrichen wird damit der Einfluss privater Haushalte – der folglich nicht allein auf das bürgerschaftliche und soziale Engagement eingegrenzt bleibt (ebd., S. 12; Jochum et al. 2019).

Die sozio-ökologische Forschung kommt zu dem Ergebnis, dass das Verhältnis zwischen Erwerbs- und Hausarbeit aus der Balance geraten ist – „Aufgrund der zunehmenden „Verarbeitlichung“ kommen private Care-Aufgaben und -beziehungen verstärkt in (zeitliche) Bedrängnis“ (Littig 2016, S. 7) – und hält „[...] eine Erweiterung des

15 In den Arbeiten von Thiele-Wittig (1992) wird dieser Zusammenhang mit den Veränderungen von privaten Lebensformen hergestellt (vgl. auch Bartsch, Methfessel 2012).

Arbeitsbegriffs, der die gesamte gesellschaftlich notwendige Arbeit einbezieht (Erwerbsarbeit, Care, Eigenarbeit, zivilgesellschaftliches Engagement)“, sowie „[...] die Neubewertung von Arbeit [...]“ für notwendig (ebd., S. 12).

Die Forschungsarbeiten zur sozio-ökologische Transformation von Arbeit geben damit Impulse für eine Redefinition von Arbeit im Kontext der alltäglichen Lebensführung (vgl. z. B. Jochum et al. 2019) und damit auch der Arbeitslehre.

2.5 Zwischenfazit und Anstöße für die Fachentwicklung

Für ein fachdidaktisches Konzept lassen sich aus der hier lediglich beispielhaft dargestellten Exploration zu den Veränderungen in den Arbeitswelten Haushalt und Beruf erste Folgerungen ziehen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können, da dafür vertiefte Forschungen und die Diskussion in der Scientific Community notwendig wären. Durch die Beispiele konnte jedoch deutlich gemacht werden, dass der didaktisch-konzeptionelle Begriff *Arbeit* durch eine Erweiterung und eine entsprechende Einbettung in das Konzept der privaten Lebensführung zu einer gegenwartsbezogenen und zukunftsfähigen Fachentwicklung beitragen kann. Als Referenz für die Bildungspläne in den Bundesländern bietet sich im Weiteren eine Überarbeitung des Kerncurriculums an (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW 2006). Der Diskussionsentwurf zu den zehn Bildungszielen der Ernährungs- und Verbraucherbildung fasst den Stand der Forschung zur haushaltsbezogenen Bildung zusammen und kann dafür herangezogen werden (Schlegel-Matthies et al. 2022, S. 109 ff.). Eine Einordnung von sinnstiftenden Impulsen zur Fachentwicklung, wie Arbeitslehre als Leitfach für nachhaltige Entwicklung (vgl. Schrader i. d. B.), Kompetenzen für Care-Arbeiten (vgl. Häußler i. d. B.) oder der Beruflichen Orientierung (vgl. Friese i. d. B.), haben Anknüpfungspunkte zum Konzept der Lebensführung, auf die in den Beiträgen teilweise bereits Bezug genommen wurde. Es kann also angenommen werden, dass *Arbeit im Kontext der Lebensführung* ein Kristallisationspunkt für das Fachverständnis bleibt, die damit verbundene Fokussierung ein weiteres Auseinanderfallen von Fachidentität hemmen und demgemäß zur Stärkung des Faches beitragen kann.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend wurde die Annahme, dass das fachdidaktische Konstrukt *Arbeit* als Kristallisationspunkt und Identifikationsbegriff für die Arbeitslehre in seiner Engführung so in der Gegenwart nicht ausreichend ist, bestätigt. Mit dem fachdidaktischen Konzept der *Privaten Lebensführung* liegt in der Ernährungs- und Verbraucherbildung ein für die Arbeitslehre anschlussfähiges Konzept vor, das sich für die konzeptuelle Weiterentwicklung des Faches Arbeitslehre eignet. Der vorliegende Beitrag kann lediglich einen Anstoß geben, um zu den explorierten Inhalten weitergehende Forschungsarbeiten anzuschließen und die hier angedachten konzeptuellen Impulse in der Scientific Community zu diskutieren, um ein zukunftsfähiges fachdidaktisches Konzept zu erarbeiten. Last, but not least wäre es dabei wünschenswert, den allgemeinbildenden Charakter für Zielgruppen aller Schularten nicht aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- Bartsch, Silke/Methfessel, Barbara (2012): Wandel der Lebensformen – Herausforderung an die Lebensführung (Teil 1), Der Wandel der Lebensformen als Herausforderung für die Bildung (Teil 2). In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 60, H. 4, S. 173–190.
- Bartsch, Silke/Müller, Heike (2022): Virtueller Austausch zum nachhaltigen Konsum: Ein Beispiel zur Ernährung- und Verbraucherbildung an der Schnittstelle von BNE und Digitalisierung. In: Weselek, Johanna/Kohler, Florian/Siegmund, Alexander (Hrsg.): Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 169–179.
- Bartsch, Silke/Müller, Heike/Stilz, Melanie/Wedel, Marco (2022): Arbeitslehre im 21. Jahrhundert. Anregungen für ein Digitalkonzept zur Fachdidaktik Arbeitslehre. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3. 14. Fachdidaktische Forschungen. Münster: Waxmann, S. 20–46.
- Bartsch, Silke/Stilz, Melanie (2021): Verantwortlich entscheiden (lassen). Smarte Haushaltstechnologien als Anlass über eine zukunftsfähige Verbraucherbildung nachzudenken. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Bielefeld: wbv, S. 185–198.
- Blankertz, Herwig (1967): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- BMFS (Bundesministerium für Familie und Senioren) (1994): Deutscher Bundestag. 12. Wahlperiode. Bundestagsdrucksache 12/7560. Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. – Zukunft des Humanvermögens. – Fünfter Familienbericht –, <https://dserver.bundestag.de/btd/12/075/1207560.pdf> (Abfrage: 02.03.2023).
- Bovenschulte, Marc/Peters, Robert/Burmeister, Klaus (2021): Basisarbeit – Stützen der (Arbeits-) Gesellschaft, www.denkfabrik-bmas.de/fileadmin/Downloads/Publikationen/Basisarbeit_Stuetzen_der_Arbeits_gesellschaft.pdf (Abfrage: 02.03.2023).
- Dienel, Hans-Liudger (2018): Alte und neue Wege für die Arbeitslehre ins Gymnasium: Das Modellprojekt „Ergänzungsschulfach Digitale Welten“ für die Berliner Sekundarstufe II. In: Marianne Friese (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 259–277.
- Eurofound (2018): Automation, digitisation and platforms: Implications for work and employment. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound (2021): The digital age: Implications of automation, digitisation and platforms for work and employment, Challenges and prospects in the EU series. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Freund, Alexandra M./Nikitin, Jana (2018): Junges und mittleres Erwachsenenalter. In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. (8. überarb. Auflage.). Weinheim/Basel: Beltz, S. 265–289.
- Friese, Marianne (2011): Reformprojekt Arbeitslehre. Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, S. 1–2.

- Friese, Marianne (2018): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 21–48.
- GATWU (Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e. V.) (2016): Auswertung und Dokumentation der Umfrage zur Situation des Fächerspektrums „Arbeitslehre, AWT, HWT, WAT“ u. a. in der Bundesrepublik Deutschland im Frühjahr 2016, gatwu.de/wp-content/uploads/2020/08/GATWU-Befragung-der-Bildungsministerien_2016_gedreht.pdf (Abfrage: 03.03.2023).
- Götz, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard (2021): Bildungsberatung für neue Arbeits- und Berufsformen – Empfehlungen für Entscheidungsträger. Policy Paper im Rahmen des Erasmus+ Projekts: GIVE – Guidance for Individual Vocations in Europe (Governance for Inclusive Vocational Excellence), www.oesb-socialinnovation.at/wp-content/uploads/GIVE_policy_paper_DE_2021.pdf (Abfrage: 03.03.2023).
- Heseker, Helmut/Beer, Sigrid/Heindl, Ines/Methfessel, Barbara/Oepping, Anke/Schlegel-Matthies, Kirsten/Vohmann, Claudia (2005): Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003–2005. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft, www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf (Abfrage: 10.11.2020).
- Holland, John L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. (3. Auflage). Odessa/FL: Psychological Assessment Resources.
- Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW (2006): Kerncurriculum. Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre. In: Journal of Social Science Education (JSSE) 5, H. 3, S. 98–116.
- Jochum, Georg/Barth, Thomas/Brandl, Sebastian/Cardenas Tomazic, Ana/Hofmeister, Sabine/Littig, Beate/Matuschek, Ingo/Stephan, Ulrich/Warsewa, Günter (2019): Sustainable work – The social-ecological transformation of the working society. Position paper of the Working Group “Sustainable work” of the German Committee Future Earth, www.dkn-future-earth.org/imperia/md/assets/dkn/files/dkn_working_paper_2019_jochum_engl_v2__1.pdf (Abfrage: 02.02.2023)
- Jurczyk, Karin/Schier, Michaela/Szymenderski, Peggy/Lange, Andreas/Voß, G. Günter (2009): Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie: Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung, Berlin: edition sigma.
- Kettschau, Irmhild (1998): Zur Theorie und gesellschaftlichen Bedeutung von Hausarbeit. In: Tornieporth, Gerda (Hrsg.): Arbeitsplatz Haushalt. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 98–114.
- Kettschau, Irmhild/Methfessel, Barbara (2005): Neue Haushalts- und Familienarbeit. In: Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (VZBV) (Hrsg.): Neue Hauswirtschaft. Ein Material für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der hauswirtschaftlichen und familienbezogenen Weiterbildung. Berlin, S. 38–61.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (6., neu ausgest. Auflage). Weinheim: Beltz.

- Klunder, Nina (2018): Zwischen selbst Gekochtem, Thermomix und Schulverpflegung – Innenansichten der Ernährungsversorgung von Familien mit erwerbstätigen Eltern. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 66, H. 11, S. 1–24.
- Klunder, Nina/Meier-Gräwe, Uta (2017): Gleichstellung und innerfamiliäre Arbeitsteilung. In: 86. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden, S. 65–90.
- KMK (1969): Empfehlung zur Hauptschule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.7.1969), www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf (Abfrage: 02.03.2023).
- KMK (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz: „Bildung in der digitalen Welt“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (Abfrage: 21.01.2023).
- KMK (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019), www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/kmk-standards-fach.pdf (Abfrage: 02.03.2023).
- Kudera Werner/Voß, Günter G. (2000): Alltägliche Lebensführung – Bilanz und Ausblick. In: Kudera, Werner/Voß, G. Günter (Hrsg.): Lebensführung und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–29.
- Littig, Beate (2016): 116. Reihe Soziologie. Sociological Series. Lebensführung revisited: zur Aktualisierung eines Konzepts im Kontext der sozial-ökologischen Transformationsforschung. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Meier-Gräwe, Uta (2015): Die Arbeit des Alltags. Wiesbaden: Springer VS.
- Methfessel, Barbara (1993): Arbeit und Zeit im Haushalt als Abstimmungsproblem zwischen Haushaltsmitgliedern und deren Lebenschancen. In: Richarz, Irmintraut (Hrsg.): Haushalte in Geschichte und Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 221–230.
- Methfessel, Barbara (1994): Hausarbeit im Lernfeld Arbeitslehre und Lernen für Veränderungen, In: Tornieporth, Gerda/Bigga, Regine (Hrsg.): Arbeitsplatz Haushalt. Berlin: Dietrich Reimer Verlag, S. 83–106.
- Methfessel, Barbara/Ritterbach, Udo/Schlegel-Matthies, Kirsten (2008): Private Lebensführung als Umgang mit Komplexität – ein schwer operationalisierbares Bildungsziel. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113–125.
- Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2018): Arbeitsorientierte Bildung 2030 – Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung. In: Friese Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 65–80.
- OECD (2019): The Future of Work. OECD Employment Outlook. Paris: OECD Publishing.

- Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.) (1988): Lernfeld Arbeitslehre. Die Hinführung aller Schüler der Sekundarbereichs I auf die Arbeits-, Wirtschafts- u. Berufswelt als vorberufliche Grundbildung. Berlin: Pädagogisches Zentrum Berlin.
- Rifkin, Jeremy (1995): *The End of Work. The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*. New York: Putnam Publishing Group.
- Schlegel-Matthies, Kirstin/Bartsch, Silke/Brandl, Werner/Methfessel, Barbara (2022): *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Opladen, Toronto: utb.
- Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.) (2018): *Entwicklungspsychologie*. (8., überarb. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schweitzer, Rosemarie von (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des Privaten Haushalts*. Stuttgart: Ulmer.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Schule Berlin/MBJS – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): *Wirtschaft-Arbeit-Technik (7-10 Berlin (ISS) und 5-10 Brandenburg)*. Amtliche Fassung des Rahmenlehrplans 2015 für Berlin und Brandenburg, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rfp-online/c-faecher/wirtschaft-arbeit-technik-7-10-berlin-iss-und-5-10-brandenburg> (Abfrage: 01.06.2022).
- Statistisches Bundesamt (2017): *Zeitverwendung (ZVE) 2012/2013. Durchschnittliche Zeitverwendung von Personen nach Alter*. Stand 24. Oktober 2019, <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Tabellen/aktivitaeten-alter-zve.html> (Abfrage: 02.03.2023).
- Thiele-Wittig, Maria (1982): Aufgaben und Qualifikationsbedarfe für Haushaltswissenschaftler in Entwicklungsprojekten und internationalen Organisationen. In: *Hauswirtschaft und Wissenschaft* 30, H. 5, S. 272–283.
- Thiele-Wittig, Maria (1992): Zur Frage der innovativen Kraft neuer Haushalts- und Lebensformen. In: *Hauswirtschaft und Wissenschaft* 40, H. 1, S. 7–13.
- Thiele-Wittig, Maria (1993): Schnittstellen der privaten Haushalte zu Institutionen. Zunehmende Außenbeziehungen der Haushalte im Wandel der Daseinsbewältigung. In: Gräbe, Sylvia (Hrsg.): *Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs*. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 371–388.
- Thiele-Wittig, Maria (1996): Neue Hausarbeit im Kontext der Bildung für Haushalts- und Lebensführung. In: Oltersdorf, Ulrich/Preuß, Thomas (Hrsg.): *Haushalte an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 342–361.
- Thiele-Wittig, Maria (2003): Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bd. 9 Aktivierende Gesellschaftspolitik. Bonn, S. 3–6.
- Tornieporth, Gerda (1994): Erwerbsarbeit und Hausarbeit in der Arbeitslehre. In: Tornieporth, Gerda/Bigga, Regine (Hrsg.): *Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–19.

- Tornieporth, Gerda/Bigga, Regine (Hrsg.) (1994): Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Voß, G. Günter (1995): Entwicklung und Eckpunkte des theoretischen Konzepts. In: Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.): Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 23–43.
- Voß, G. Günter (2000): Das Ende der Teilung von „Arbeit und Leben“? An der Schwelle zu einem neuen gesellschaftlichen Verhältnis von Betriebs- und Lebensführung. In: Kudara, Werner/Voß, G. Günter (Hrsg.): Lebensführung und Gesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 308–342.
- Voß, G. Günter (2012): Individualberuf und subjektivierte Professionalität. Zur beruflichen Orientierung des Arbeitskraftunternehmers. In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 283–317.
- Voß, G. Günter (2020): Arbeitende Nutzer und ihre Lebensführung. In: Jochum, Georg/Jurczyk, Karin/Voß, G. Günter/Wehrich, Margit (Hrsg.): Transformationen Alltäglicher Lebensführung Konzeptionelle und zeitdiagnostische Fragen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 260–281.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2019): Unsere gemeinsame digitale Zukunft. Zusammenfassung. Berlin: WBGU.
- Weichold, Karina/Silbereisen, Rainer K. (2018): Jugend (10–20 Jahre). In: Schneider, Wolfgang/Lindenberger, Ulman (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. (8. überarb. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz, S. 239–263.
- Wulfers, Wilfried (2016): Angaben zum Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern (Stand 2016). In: FORUM Arbeitslehre – Zeitschrift für Berufsorientierung, Haushalt, Technik, Wirtschaft (GATWU) 9, H. 16, S. 4–14.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Vergleich der Beschäftigung nach Wirtschaftssektoren in (Gesamt-)Deutschland	35
---------------	--	----

Autorin



Bartsch, Silke, Prof. Dr., Professorin für Fachdidaktik Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin.

Orcid ID 0000-0001-5898-0943

Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Verbraucherbildung in der digitalen Welt, Ernährungsbildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung, Transferforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen sowie fachspezifische Lehr-Lernarrangements mit digitalen Medien, u.a. zu mobilem Lernen,

Digital Storytelling, virtuelle Austausche mit dem Globalen Süden.

silke.bartsch@tu-berlin.de

Wolfgang Klafki und die Arbeitslehre

Der allgemeindidaktische Ansatz zur Etablierung des Faches

WILFRIED HENDRICKS

Abstract

Im Kontext der Weiterentwicklung der Volksschule zur Grund- und Hauptschule und zur Gesamtschule in den 1960er- und 1970er-Jahren gab Wolfgang Klafki für die Entwicklung der Arbeitslehre als Allgemeiner Didaktiker entscheidende Impulse. Er lieferte die bildungstheoretische Begründung für die inhaltliche Ergänzung einer zeitgemäßen Allgemeinbildung durch Arbeit, Beruf, Technik und Wirtschaft. Er konzipierte eine ökonomisch-technische Bildung in Verbindung mit gesellschaftlich-politischer Bildung. Der erste Arbeitslehre-Lehrplan in der BRD wurde 1967/68 unter seiner Leitung in Nordrhein-Westfalen entwickelt.

In the context of the further development of the elementary school into a primary and secondary school and into a comprehensive school in the 1960s and 1970s, Wolfgang Klafki gave decisive impulses for the development of Work Studies. He provided the educational-theoretical justification for supplementing the content of a contemporary general education with work, occupation, technology and economics. He conceived an economic-technical education in connection with social-political education. The first Work Studies curriculum in the Federal Republic of Germany was developed under his leadership in North Rhine-Westphalia in 1967/68.

Schlagworte

Wolfgang Klafki, Arbeitslehre, Verhältnis Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik

Einleitung

Die Arbeitslehre gehört seit den späten 1960ern als damals neu konstruiertes Fach zum Kanon der allgemeinbildenden Fächer. Sie hatte auf der schulpraktischen wie auch auf der korrespondierenden Ebene der Lehrerbildung unterschiedliche Quellen. Im Wesentlichen sind hier vier Richtungen zu nennen: Werkpädagogik, Allgemeine Didaktik/Schulpädagogik, Hauswirtschaft und Berufliche Bildung. Der nachfolgende Text befasst sich mit der Frage, welche Rolle Wolfgang Klafki mit seinem Konzept einer Allgemeinen Didaktik bei der Etablierung des neuen Faches namens Arbeitslehre gespielt hat. Wir blicken dabei zurück in die Zeit zwischen 1957 und 1970.

Klafki beeinflusste maßgeblich als einer der bedeutendsten deutschen Pädagogen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Bildungspolitik und die bildungswissenschaftliche Theoriebildung in der Bundesrepublik Deutschland. Für sein Konzept der bildungstheoretischen Didaktik ist die Prämisse vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik zentral (vgl. Klafki 1977). Statt bei der Auswahl von Curriculumsinhalten vom tradierten Wissensbestand der jeweiligen Bezugsfachdisziplin eines Schulfaches auszugehen, wie von traditionellen Fachdidaktiken praktiziert, vertrat Klafki eine Orientierung an einem umfassenden Bildungsbegriff. Dieser hat die Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit als oberste Zieldimensionen. Bezogen auf die Frage, was Gegenstand allgemeinbildenden Unterrichts sein sollte, nannte Klafki drei Auswahlprinzipien: das Elementare, das Fundamentale und das Exemplarische. Später stellte er in das Zentrum seiner Überlegungen zu einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Allgemeinbildung die Fragen nach den epochaltypischen Schlüsselproblemen, die auch als Leitfragen bei der inhaltlichen Gestaltung von Curricula dienen sollten.

1 Klafkis bildungstheoretische Begründung zur Reform der Volksschuloberstufe

Wolfgang Klafki brachte sich nach seiner reformpädagogisch geprägten Arbeit als Volksschullehrer in der Nähe von Hannover (1948–1952) ab Ende der 1950er-Jahre ein in die schulpädagogische und allgemeindidaktische Diskussion über die zukünftige Entwicklung von Schule. Er gehörte zu den reformorientierten Allgemeinen Didaktikern und Lehrkräften, die eine Neuorientierung der Volksschuloberstufe forderten (vgl. Klafki 1964; Hendricks 1975). Sie suchten passende Antworten auf die Fragen, mit welchen Zielen und Inhalten sowie auf welche Weise die Jugend in der Schule auf das gegenwärtige und zukünftige Leben unter den Aspekten Arbeit, Technik und Wirtschaft vorbereitet werden könnte; sie verlangten u. a., dass

- Allgemeinbildung und Berufsbildung aufeinander bezogen werden sollen,
- die allgemeinbildende Schule die jungen Menschen zur Arbeitswelt hinführen und eine vorberufliche Bildung mit Orientierungshilfen zur Berufsfindung vermitteln soll,
- die allgemeinbildende Schule sowohl den Anforderungen der Industriegesellschaft als auch den existenziellen Fragen der Schüler:innen gerecht werden soll und
- die Pflichtschulzeit auf zehn Schuljahre verlängert und die Volksschule zur Jugendschule umgestaltet werden soll, ohne dass ihr allgemeinbildender Charakter verlorengehe.

Wolfgang Klafki entwickelte im Kontext seines bildungstheoretischen Ansatzes Antworten u. a. auf die Fragen: Was ist Allgemeinbildung? Was sollen alle Jugendlichen

aus welchen Gründen in der Volksschuloberstufe lernen? Was ist nicht mehr zeitgemäß? Wie kann die Stofffülle gemindert werden?

In seinem frühen Hauptwerk „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ betonte Klafki (1959), dass im Zusammenhang mit einer Neubestimmung von Bildungsinhalten für Schulen gerade den Themen mit hoher Zukunftsrelevanz für das Leben der Kinder und Jugendlichen große Bedeutung zukommt. Dazu zählten zentrale lebensweltliche Themen aus dem Spektrum von Arbeit, Beruf, Technik, Wirtschaft, Familie, Politik. Er fand hierbei unterstützende Argumente und Belege in der Reformpädagogik im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts und in der zeitgenössischen bundesdeutschen Schulpraxis.

In den innovativen Entwicklungstendenzen, die Klafki in den sog. „praktischen Fächern“ der Volksschuloberstufe identifizierte, erkannte er das Interesse der reformerischen Kräfte, „jungen Menschen eine werktätige Auseinandersetzung mit der modernen, weithin technisierten Welt zu ermöglichen“ (Klafki 1963, S. 379). Wegweisende Ansätze hierzu fand er (vgl. ebd., S. 379 f.)

- bei den Fachvertreter:innen in Schule und Hochschule, die das künstlerische Werken zum technischen Werken weiterentwickelten,
- in den Hamburger und Berliner Schulversuchen zur Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufs- und Arbeitswelt und
- in der beruflichen Grundbildung des Wolfenbütteler Modellversuchs von Günter Wiemann (1962a) und der Werklehrgänge in der Hibernia-Schule von Klaus Fintelmann.

In der Analyse dieser Konzeptionen kam Klafki als Allgemeiner Didaktiker zu dem Schluss, dass die technische Bildung und die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt als wichtige Aufgaben der zur Hauptschule umzugestaltenden Volksschuloberstufe entwickelt werden müssten. Diese sollte seiner Auffassung nach als Ziel haben,

„Schüler sachlich und menschlich auf die Bewältigung der sie erwartenden Wirklichkeit vorzubereiten: einer industrialisierten und technisierten Arbeitswelt, einer pluralistischen, demokratischen, sozial mobilen, aber notwendigerweise bürokratisch verwalteten Gesellschaft, der Möglichkeit zu weltweiter Orientierung und der Verpflichtung zu übernationaler politischer Verantwortlichkeit, des Angebots wachsender Freizeit und der Kommunikationsmittel, divergierender Auslegungen der christlichen Botschaft usw.“ (Klafki 1963, S. 400 f.).

Es erscheint an dieser Stelle der Hinweis angebracht, dass die hier genannten inhaltlichen Dimensionen als Vorläufer der didaktischen Auswahlkriterien gelten können, die Klafki später (1991) als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ in die bildungswissenschaftliche Diskussion einbrachte.

Klafki sah aufgrund der von ihm analysierten Entwicklungen für die Didaktik der Volksschuloberstufe die Voraussetzungen gegeben, dass „eine gültige Theorie der Bildungsaufgaben und der Bildungsbereiche bzw. der Fächer gewonnen werden [kann, WH], etwa die Einführung in die moderne Arbeitswelt durch Erkundung und Praktika,

andererseits könnten sich aber durchaus auch neue fachliche Differenzierungen notwendig erweisen, etwa hinsichtlich einer ‚technischen Elementarerziehung‘“ (Klafki 1963, S. 402).

Ein zentrales Argument für die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt erarbeitete Klafki (1963) in seiner Studie: „Engagement und Reflexion im Bildungsprozess. Zum Problem der Erziehung zur Verantwortung“. Hier lieferte er die allgemein-didaktische Begründung für die Öffnung von Schule im Allgemeinen und für Erst-erfahrungen und Reflexionen der Jugendlichen im Kontext von Arbeit und Beruf im Besonderen. Seiner Auffassung nach entwickelt sich Verantwortungsbereitschaft im Wechsel von Lernen innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen. Aus den Erfahrungen mit „praktischem Lernen“ in schulexternen und -internen Handlungsräumen forderte Klafki Konsequenzen für die Schule:

„Sie muss die Dimension des Handelns und der handlungsbezogenen Besinnung – Engagement und Reflexion – in ihren bisherigen Aufgabenzusammenhang integrieren. Über die Ermöglichung eines Schullebens hinaus muss sie den jungen Menschen zeitweilig in die Erfahrung elementaren Mit-Handelns, Sich-Engagierens, Verantwortung-Übernehmens in der außerschulischen Wirklichkeit hineinführen und eine Didaktik und Methodik der reflexiven Erhellung, Vertiefung und Transposition des Erfahrenen entwickeln. Kein Zweifel, dass sich aus dieser Aufgabe gewichtige Folgerungen organisatorischer, lehrplantheoretischer und methodischer Art für die sog. allgemeinbildenden Schulen, die Berufsbildung, den „Zweiten Bildungsweg“, die Erwachsenenbildung und die Lehrerbildung ergeben müssen.“ (ebd., S. 71)

2 Erweiterung des inhaltlichen Spektrums der Allgemeinbildung: Arbeit, Beruf, Technik, Wirtschaft als Themenfelder

1964 entwickelte Klafki ein bildungstheoretisch fundiertes Konzept für eine „Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“ als Aufgabe der Volksschuloberstufe. Er legte 1967 eine überarbeitete, 2. Auflage vor, die erforderlich wurde aufgrund vieler fachdidaktischer Kommentierungen und nicht zuletzt deshalb, weil der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen seine „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ (1964) veröffentlicht hatte. Darin enthalten waren die Empfehlungen zur Einrichtung eines Faches Arbeitslehre. Die entsprechenden Passagen basierten auf Textvorschlägen des Berufspädagogen Heinrich Abel, der seinerseits auch Erfahrungen und Konzepte von Günter Wiemann (1962b) in seinen Arbeitslehreaufriß einfließen ließ.¹

Wolfgang Klafki begegnete dieser berufspädagogisch-funktionalistischen Grundausrichtung der Arbeitslehre prinzipiell mit Skepsis und kritisierte: Dieser Ansatz umfasst „der Intention nach das ganze Feld, das hier als ‚Einführung in die Arbeits- und

¹ Näheres zur Genese der Arbeitslehre-Empfehlungen des Deutschen Ausschusses, vgl. Hendricks 1975, S. 8 ff.

Wirtschaftswelt‘ bezeichnet wird, allerdings unter weitgehender Ausblendung des gesamtgesellschaftlich-politischen Aspekts“ (Klafki 1964, S.47). Demgegenüber schlug Klafki vor, unter didaktischen Gesichtspunkten die Arbeits- und Wirtschaftswelt unter folgenden strukturierenden Aspekten zu erschließen:

- arbeitstechnisch-betriebswirtschaftlich-technologischer Aspekt, dem auf fachwissenschaftlicher Ebene Arbeitswissenschaft, Technologie, Betriebswirtschaftslehre und Betriebssoziologie entsprechen, und
- historisch-politisch-gesellschaftlicher Aspekt, dem auf fachwissenschaftlicher Ebene Volkswirtschaftslehre, Industriesoziologie und Politologie entsprechen.

Mit der Herausarbeitung dieser strukturierenden Aspekte gelang Klafki eine Bündelung der damaligen fraktionierten Diskussion um die angemessene didaktische Gestaltung und curriculare Verortung der Aufgabe, die jungen Menschen beim Übergang von der Schule in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu unterstützen.

Der arbeitstechnisch-betriebswirtschaftlich-technologische Aspekt nahm in Klafkis Untersuchung aufgrund der wesentlich umfangreicheren Literatur, der größeren Zahl an Diskutant:innen und schulpraktischen Versuchen den dominanteren Raum ein. Dieses Ungleichgewicht entstand durch das Interesse der Akteur*innen, die Jugendlichen durch die Entwicklung von Verständnis und Können bei ihrer Integration in das bestehende Arbeits- und Wirtschaftssystem zu unterstützen. Klafki machte auf diese einseitige Ausrichtung aufmerksam und reklamierte eine stärkere Beachtung der gesellschaftlich-historischen Betrachtungsweisen, und zwar mit der Begründung, „dass die Arbeits- und Wirtschaftswelt ein zentraler Faktor des gesellschaftlichen Lebens und der politischen Ordnung ist, von diesen mitbestimmt und sie wiederum mitbestimmend, [der] dem jungen Menschen nicht vorenthalten werden [darf]“ (Klafki 1964, S. 26). Andererseits warnte er vor einer Verabsolutierung der gesellschaftlich-politischen Dimension, da die Schule nicht die Aufgabe hätte, die Jugendlichen auf ein bestimmtes politisches Programm festzulegen, sondern dafür Sorge tragen müsse, ihnen das Hineinfinden in die Wirklichkeit zu erleichtern und sie zu kritischer Distanz und Veränderung der Wirklichkeit aufzufordern.

Die Zuschreibung der genannten Fachwissenschaften zu den beiden didaktisch fokussierenden Aspekten erfolgte aus Sicht des Allgemeinen Didaktikers und musste nicht unbedingt dem jeweiligen Selbstverständnis der genannten Fachwissenschaften entsprechen. Fachwissenschaftliche Bezüge aber hielt Klafki für unerlässlich, damit das neue Fach in der Hauptschule gegenüber den vorhandenen Fächern und ihren fachwissenschaftlichen Verankerungen als didaktisch ebenbürtig erscheinen konnte. Es ist allerdings kritisch anzumerken, dass die von Wolfgang Klafki vorgenommenen Bezüge insofern problematisch erscheinen, als aus den angesprochenen Fachwissenschaften zur damaligen Zeit keinerlei Impulse oder Interessen bestanden, sich auf die allgemeinbildende Schule einzulassen.

Aus der Analyse „guter“ Schulpraxis und gesicherter Diskussionsergebnisse über Fortbestand und Weiterentwicklung der sog. praktischen Fächer entwarf Klafki den

didaktisch-methodischen Grundriss einer „Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“ mit fünf Strukturelementen (Klafki 1964, S. 27 ff.):

- Betriebspraktika,
- Erkundungen der heimatlichen Berufs- und Arbeitswelt und ihre Ausweitung zu einer elementaren Wirtschaftskunde,
- Werkunterricht, technische Grundbildung, technische Elementarbildung, „Arbeitslehre“,
- Neugestaltung der Naturlehre: naturwissenschaftliche Grundlagen von Technik und
- Familienhauswesen.

3 Arbeitslehre – Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt

3.1 Der erste Lehrplan in Nordrhein-Westfalen

Wolfgang Klafki erhielt vom Nordrhein-Westfälischen Kultusminister den Auftrag, im Zusammenhang mit der Überführung der Volksschule in Grund- und Hauptschule nicht nur die Kommission für die Entwicklung der Hauptschule zu leiten, sondern auch einen Lehrplanentwurf „Arbeitslehre – Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt“ zu verfassen, der als bundesweit erster Arbeitslehre-Lehrplan erschien (vgl. Klafki 1967).

Klafki übernahm zwar den Begriff Arbeitslehre des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, aber nicht aus Überzeugung, sondern, wie er sehr zurückhaltend betonte, „um die Beziehung zur laufenden Diskussion anzudeuten“ (Klafki 1967, S. B10/1). Eigentlich mochte er sich mit dem Terminus Arbeitslehre nie so recht anfreunden, wie er in einem anderen, bildungspolitisch bedeutsamen, Kontext deutlich machte:

„Man ist sich heute in der Diskussion weitgehend einig darin, dass der Begriff Arbeitslehre das didaktische Problemgebiet, um das es dabei geht, nur sehr unzulänglich bezeichnet, ja dass der Begriff Arbeitslehre Missverständnisse provoziert. Es geht eigentlich um eine Hinführung des jungen Menschen zur modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt, ihren technologischen Voraussetzungen und ihren gesellschaftlichen und politischen Problemen und Konsequenzen.“ (Klafki 1968, S. 11)

Die didaktische Erschließung der Arbeits- und Wirtschaftswelt unter zwei strukturierenden Aspekten – dem eher funktionalen und dem eher emanzipatorischen Aspekt – sollte deren wechselseitige Bezüge verdeutlichen. Diese Intention wurde in der Zielbestimmung des Arbeitslehre-Lehrplans deutlich:

„eine elementare, wenn auch zunehmend anspruchsvollere Einführung zu vermitteln in Zusammenhänge, Erkenntnisformen und grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die geeignet sind, den Schülern ein erstes Verständnis der modernen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt und der gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge [zu ver-

mitteln], in die sie verflochten ist, ihnen Hilfen für eine sinnvolle Berufswahl zu geben und Voraussetzungen für den Beginn einer späteren Berufslehre oder Berufstätigkeit zu schaffen (Berufswahlreife).“ (Klafki 1967, S. 1)

Curricular wurde das eigenständige Fach Arbeitslehre in vier Aufgabenbereiche gegliedert:

- Praktische Werklehre als exemplarische Einführung in die Werkarbeit und in Anfänge einer Material- und Werkzeugkunde,
- Einführung in das technische Experimentieren und Denken („Technisches Werken“),
- Erkundungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt und
- Hauswirtschaft.

Außerdem sollte Arbeitslehre als Unterrichtsprinzip Eingang in bestehende Fächer finden.

Bezogen auf unsere Fragestellung zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik bewies Klafki hier einigen Mut, indem er, nicht abgestimmt mit den Vertreter:innen der genannten Arbeitslehre-Teilfächer und Arbeitslehre-Prinzipfächer, deren Kooperationsbereitschaft einfach unterstellte.

3.2 Der zweite Lehrplan in Nordrhein-Westfalen

Der Entwurf des Hauptschullehrplans sollte ursprünglich in mehrjährigen Schulversuchen erprobt werden, wurde aber auf politischen Druck der SPD-geführten Landesregierung schon nach einem Jahr im Schnellverfahren durch einen Komplettlehrplan für alle Fächer der Hauptschule ersetzt. Die von Klafki geleitete Arbeitslehre-Kommission erarbeitete in drei Untergruppen mit fächeraffinen Personen den „Lehrplan für die Arbeitslehre – Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ (Klafki 1968). Sie entwickelte ein neues curriculares Konstrukt mit Arbeitslehre als verbindender Idee für die drei Fächer Technisches Werken, Wirtschaftslehre und Hauswirtschaft. Im Triesterwechsel sollten diese Fächer in allen Schuljahren stattfinden.

Klafki musste sich als Allgemeiner Didaktiker den Ansprüchen und Einwänden der Fachdidaktiken und der Schule sowie Schuladministration beugen:

1. Dies wurde am deutlichsten bei den an lehrerbildenden Einrichtungen tätigen Werkpädagog:innen, die seit Ende der 1950er-Jahre in einem langwierigen Ablösprozess von der Kunsterziehung eine Neuorientierung im Technischen Werken fanden. Der Lehrplanentwurf 1967 verschreckte die profilierten Werkpädagog:innen, die inzwischen von technikwissenschaftlicher Seite Unterstützung erfuhren. Der Technikphilosoph Klaus Tüchel gab der Fachdidaktik die nachhaltig wirkende grundsätzliche Orientierung: „Wenn aber ein bildender Wert der Technik im Schulunterricht überhaupt zur Geltung kommen soll, dann kann er einen seiner Ansatzpunkte in der ingenieurwissenschaftlichen Theorie finden“ (Tüchel 1967, S. 17). Der Bildungswert der Technik erschließt sich Tüchel zufolge

in vier verschiedenen Bereichen: in der Theorie und Praxis der Herstellung sowie in der Theorie und Praxis des Gebrauches von Technischem.

2. Der Designer Hermann Sturm (1968), verantwortlich für den Lehrplan „Technisches Werken“, formulierte Bildungsziele für dieses Teilfach der Arbeitslehre: Entwicklung technischen Denkens, ästhetische Dimension der Technik, gegenseitige Abhängigkeit von Technik, Kultur und Gesellschaft.
3. Praktische Folgen hatte die Distanz der Fachdidaktiken gegenüber dem Arbeitslehrekonzept in einer der zentralen Aufgaben der Fächer, die Entwicklung von Berufswahlreife. Diese sahen die Wirtschaftslehre, das Technische Werken und die Hauswirtschaft in ihren Curricula nicht als eines ihrer Bildungsziele vor. Auch waren sich die Lehrplanmachenden der Teilfächer einig in der Ablehnung des übergreifenden Auftrages der Arbeitslehre, die Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt in „enger Kooperation“ zu realisieren.
4. Die Fächer sollten wissenschaftsorientiert sein:
 - Der Lehrplan Wirtschaftslehre orientierte sich an der Volkswirtschaftslehre, für den Lehrplan gefiltert durch die Perspektive der Handelsschullehrer:innen.
 - Das Technische Werken gab sich ingenieurwissenschaftlich ausgerichtet, ohne dass Konsens über die Zuordnung zu einer der ingenieurwissenschaftlichen Einzeldisziplinen bestand.
 - Der Hauswirtschaftslehre fiel es zum damaligen Zeitpunkt schwer, eine bezugswissenschaftliche Orientierung zu finden. Sie glich einem Konglomerat aus Ernährungslehre und Textilem Gestalten; die Zuordnung der Verbrauchererziehung war umstritten zwischen den Fachvertreter:innen von Wirtschaftslehre und Hauswirtschaft.

Die Einführung der Arbeitslehre in NRW war, berücksichtigt man den Grad der Ausprägung von Fachkompetenz in der Lehrerschaft, ein Fiasko. Mit Ausnahme der Hauswirtschaft, deren Lehrerinnen für die Bereiche Ernährung und Textilgestaltung qualifiziert waren, gab es im Sinne der (damals) neuen Lehrpläne keine ausgebildeten Lehrkräfte. Da das Land Nordrhein-Westfalen auf angemessen gründliche Fortbildungsmaßnahmen verzichtete, waren die Schulen angewiesen auf die Bereitschaft und das Interesse des Lehrpersonals, sich den neuen Herausforderungen in eigener Initiative zu widmen – mit erwartbar unsicheren Ergebnissen.

Klafki setzte sich mit diesem Sachverhalt kritisch auseinander. Er ließ nicht gelten, dass auf die Lösung der didaktischen Aufgaben verzichtet werden sollte, nur weil in der Lehrerschaft die Vertrautheit mit den hier zu behandelnden Themen fehlte. Er forderte schnelle Maßnahmen in der Lehrerausbildung und -weiterbildung.

Auch wenn Klafki seine ursprünglichen Vorstellungen insgesamt nur eingeschränkt realisieren konnte, so hatte er doch mit seinem Engagement den Platz für die Etablierung der Arbeitslehre bereiten können. Er blieb bis 1971 Vorsitzender der Kommission Hauptschule. 1973 erschienen neue Lehrpläne für die Hauptschule; das Fach hieß fortan Technik/Wirtschaft (Arbeitslehre).

3.3 Arbeitslehre in der Gesamtschule

Parallel zu den Lehrplanarbeiten in Nordrhein-Westfalen verfasste Wolfgang Klafki in den Jahren 1968 bis 1972 Texte zur Arbeitslehre in der Integrierten Gesamtschule. Dieses neue Aufgabengebiet sollte nach Klafkis Überzeugung nicht ein curriculares Reservat in Hauptschulen bilden. Vielmehr sah er Arbeitslehre aus gesellschaftspolitischen Gründen als Bildungsauftrag in allen Schulformen. Damit trat er entschieden dem Missverständnis entgegen, Arbeitslehre als Vorbereitung auf zukünftige Produktionstätigkeiten von Hauptschüler:innen zu verstehen. Er stellte fest,

„dass es sich nicht um die Vorwegnahme von Elementen spezieller Berufslehre, auch nicht um eine Disziplin für vermeintlich ‚praktisch begabte Schüler‘ (in Absetzung von ‚theoretisch begabten Schülern‘) handelt, sondern ökonomisch-technisch[e Bildung] in Verbindung mit gesellschaftlich-politischer Bildung als Moment jeder zeitgemäßen Grundbildung; zugleich wird die theoretische Komponente dieses Lernbereiches immer deutlicher herausgearbeitet. Nicht eine der ‚theoretischen Bildung‘ gegenübergestellte ‚praktische Bildung‘, sondern der wechselseitige Bedingungs-zusammenhang von Theorie und Praxis im Lernprozess ist das Charakteristikum solcher ‚ökonomisch-technischen Bildung‘“ (Klafki 1970a, S. 166).

Diese muss bis zur Klasse 10 verbindlich gelten,

„sei es als durchgehendes Pflichtfach (-fächer) über mehrere Jahre hinweg, sei es in einer Kombination von Geschichte/Politik mit Wirtschaftslehre einerseits und Technischem Werken andererseits, sei es in Halbjahres- oder Trimesterkursen, ggf. alternierend mit anderen Fächern“ (Klafki 1970a, S. 167).

Was die Fachbezeichnung anbelangt, blieb Arbeitslehre nach wie vor für ihn das „Anführungszeichenfach“. Die Begründung mutet resignativ an: Es habe sich zwar „inzwischen vielfach der Begriff ‚Arbeitslehre‘ eingebürgert, obwohl er das Problem nicht angemessen bezeichnet“ (Klafki 1970a, S. 166).

4 Klafkis Zwischenfazit zum Stand und zu Tendenzen der Arbeitslehre

Seinem Ruf als didaktischer Brückenbauer und Vermittler zwischen kontroversen Positionen wurde Wolfgang Klafki gerecht in seinem letzten grundsätzlichen Arbeitslehrebeitrag im Zusammenhang mit seinen Arbeiten zur Entwicklung von Haupt- und Gesamtschule. In dem Sammelband „Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt“ (1970b) präsentierte er der Fachleserschaft an exemplarisch ausgewählten Beispielen die ganze Bandbreite der didaktisch-methodischen Ansätze in der bundesdeutschen Diskussion in diesem „Versuchsfeld“, wie er die Bemühungen der Kollegenschaft nannte. Aus allgemeindidaktischer Sicht zog er ein synoptisches Zwischenfazit auf der Basis der unterschiedlichen schulpraktischen Erfahrungen, getreu seinem Verständnis von Didaktik als Theorie von Praxis.

„Es gilt, diese Wechselwirkung zwischen der didaktischen Theorie und der Schulpraxis konsequent in Gang zu halten. An der ‚Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt‘ wird besonders deutlich, dass pädagogische Theorie und pädagogische Praxis sich heute sozusagen ‚experimentell‘ ergänzen müssen, als aufeinander angewiesene Instanzen in einem grundsätzlich unabschließbaren Prozess der Reform.“ (Klafki 1970b, S. 9)

Die Lehrkräfte wurden von Klafki in diesem Entwicklungsprozess als wichtige Verbündete angesprochen.

„In reflektierter Freiheit verwendet – könnte der vorliegende Beispielband einen Beitrag zur Bildung eines kritischen und produktiven didaktisch-methodischen Bewusstseins leisten, also jenes Bewusstseins, dessen es auf der Seite der Lehrenden bedarf, wenn technisch-ökonomische Bildung jungen Menschen zu kritischer Aufklärung und produktiven Wahl- und Handlungsmöglichkeiten in einer wichtigen Dimension ihres Lebens in der modernen Gesellschaft verhelfen soll.“ (ebd., S. 14)

Klafki kannte die Ungeduld mancher engagierter Arbeitslehrediskutant:innen in Schule und Hochschule, mahnte aber im Blick auf die Gesamtlage in der Schulentwicklung zu Geduld.

„Selbst dort, wo in der didaktischen Diskussion oder in amtlichen Richtlinien bereits relativ detaillierte Konzeptionen vorgelegt wurden, sind alle Fachleute darin einig, dass es sich nur um vorläufige Stationen in einem keineswegs abgeschlossenen Denk- und Versuchsprozess handeln kann. [...] Es dürfte eben grundsätzlich irrig sein, auf längere Sicht im didaktischen Felde irgendwo schnelle Endlösungen zu erwarten; stattdessen werden wir uns realistisch auf ständige Reformarbeit einstellen müssen.“ (ebd., S. 10)

Klafki bezog als Allgemeiner Didaktiker gegenüber den verschiedenen fachdidaktischen Positionen in den Fächern des Lernfeldes Arbeitslehre und deren curricularen Ausprägungen eine vermittelnde Position und förderte konstruktiv den Dialog zwischen konträren Standpunkten.

„Es handelt sich nirgends um einander völlig ausschließende Positionen. Wichtige didaktische Teilziele und Aufgabenbereiche tauchen in allen Konzeptionen auf. [...] Unterschiedlich ist vor allem das Gewicht, das solche Teilziele und Teilaufgaben innerhalb der verschiedenen Konzeptionen haben, unterschiedlich ist auch die lehrplanorganisatorische Zuordnung der Teilziele und Teilaufgaben.“ (ebd., S. 12)

5 Notwendigkeit eines zentrierenden didaktischen Fokus des Fachgebietes Arbeitslehre

An der Frage nach der curricularen Organisation des Fachgebietes scheiden sich die Geister seit 1967, seit dem bundesweit ersten Lehrplan für die Arbeitslehre in Nordrhein-Westfalen. Wolfgang Klafki konnte sich nicht für eine integrative curriculare Fachlösung entscheiden. Der von ihm konzipierten „Arbeitslehre als Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt“ fehlte das einigende didaktische Zentrum. Vielmehr sah er in seinem bipolaren Konzept mit den funktionalen und den gesellschaftlich-politi-

schen Inhaltsschwerpunkten den curricularen Königsweg. Damit verzichtete er auf ein didaktisches Zentrum mit fachlich integrierender Wirkung. Das hatte der Deutsche Ausschuss im Beruf gesehen, und zwar nicht nur für die Arbeitslehre, sondern für die Hauptschule insgesamt. Hiermit konnte Klafki nicht konform gehen wegen seiner Vorbehalte gegenüber einem Berufs**arbeits**begriff, der seiner Auffassung nach zu sehr funktional auf berufliche Tätigkeiten im gewerblich-technischen Bereich fixiert war. Die vom Begriff her naheliegende Alternative, Arbeit als didaktisches Zentrum der Arbeitslehre zu verstehen, kam für Klafki nicht in Frage, weil der Begriff Arbeitslehre für ihn wegen der Vorgaben durch den Deutschen Ausschuss einseitig funktional-berufspädagogisch belastet war.

Leider zu spät für Klafkis damaliges Engagement für die Arbeitslehre lieferte der Technikphilosoph und Ingenieur Günter Ropohl (2004) aus erkenntnistheoretischer Sicht die Begründung dafür, Arbeit in das didaktische Zentrum der Arbeitslehre zu stellen:

„In kulturanthropologischer Sicht ist es völlig unannehmbar, in der Allgemeinbildung die materielle Kultur zu ignorieren. [...] Materielle Kultur ist die Kultur der Arbeit, ihrer Bedingungen und ihrer Folgen und erweist sich als Verflechtungszusammenhang von Arbeit, Technik und Wirtschaft. Eine wohlverstandene Arbeitslehre ist die Lehre von der materiellen Kultur.“ (Ropohl 2004, S. 19)

6 Curriculare Orientierung der Arbeitslehre als Aufgabe von Allgemeiner Didaktik, Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Die adäquate curriculare Orientierung ist bis heute bundesweit offen, d. h., jedes Bundesland hat seine eigene Lösung inklusive unterschiedlicher Fachbezeichnungen: integratives Fach, enger oder weiter ausgelegte Fächerkooperation mit explizitem oder implizitem Arbeitslehrebezug, Fächerseparation ohne Arbeitslehrebezug, verortet in der Regel in der Sekundarstufe I. Über den Sachstand der föderalen curricularen Ausprägungen informierte Wilfried Wulfers (2016) in einer umfangreichen Synopse.

Wenn es in Deutschland ein einigermaßen einheitliches Arbeitslehrekonzept geben sollte, dann wäre es nicht allein aus der Sicht einer der betroffenen Fachdidaktiken zu lösen. Vielmehr müsste interdisziplinäre Forschungs- und Entwicklungsarbeit unter Beteiligung aller Fachdidaktiken im Arbeitslehrespektrum und unter Beteiligung der Allgemeinen Didaktik und ausgewählter Fachwissenschaften erfolgen. Notwendig ist besonders die Beteiligung der bildungspolitischen Entscheidungsebene, d. h. der relevanten Gremien der Kultusministerkonferenz (KMK). Bekanntlich scheiterte 1987 der vorläufig letzte Versuch der KMK, zum „Lernfeld Arbeitslehre“ eine Empfehlung mit bundesweiter Gültigkeit abzugeben. Der auf der Amtsebene von allen Ländern bereits befürwortete Empfehlungstext zur Angleichung der Arbeitslehrekonzepte wurde in der entscheidenden 235. Sitzung der Kultusministerkonferenz wegen der Ab-

lehnung durch die Minister aus Baden-Württemberg, Bayern und Hessen nur als KMK-Material und damit als unverbindlicher Text der Öffentlichkeit zur Kenntnis gegeben (vgl. KMK 1987). Das ablehnende Votum aus den drei konservativ geführten Bundesländern beruhte auf dem (gewollten?) Missverständnis, dass mit der Arbeitslehre die berufliche Bildung Einzug in die allgemeinbildende Schule halten sollte.

Angesichts des rapiden gesellschaftlichen Wandels in den hauptsächlichen Themenfeldern des Fachgebiets Arbeitslehre – Arbeit, Beruf, Technik, Wirtschaft, Haushalt – ist es nach wie vor dringend erforderlich, neue curriculare Lösungen für eine schulische Befassung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen zu entwickeln, wie u. a. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Digitalisierung, nachhaltiger Konsum, gesundheitsförderliche Ernährung, demografischer Wandel. Dabei gilt es, innovative didaktisch-methodische und mediale Gestaltungsformen des Lernens und Lehrens zu entwickeln, die das selbstbestimmte Handeln und die Entfaltung individueller Potenziale der jungen Menschen fördern. Hierzu sollte eine Kommission auf nationaler Ebene die curricularen Grundzüge einer zukunftsfähigen Arbeitslehre formulieren. Folgt man Wolfgang Klafki, sollte dies im Dreiklang Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft vernünftig zu regeln sein.

Die Allgemeine Didaktik wäre dabei die neutrale Instanz, der die Lotsenfunktion in diesem Entwicklungsprozess zukäme. Klafki unterstützte im Vorwort zu „Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland“ ausdrücklich die Auffassung „dass der Allgemeinen Didaktik die entscheidende Koordinierungsfunktion für die theoretische Weiterentwicklung der Arbeitslehre zufalle“ (Hendricks 1975, S. VII). Dabei muss sie nicht nur die Diskussion mit Fachdidaktiken unterschiedlicher fach(wissenschaft)licher und didaktischer Provenienz moderieren, was schon schwer genug ist, sondern auch heterogene Bezugswissenschaften einbeziehen.

Über die Rolle der Fachwissenschaften im Prozess der Auswahl von Bildungsinhalten vertrat Klafki bereits 1959 eine dezidierte Meinung:

„Erkenntnistheorie - aber auch die Fachwissenschaften - liefern keine Kriterien für die Auswahl der Bildungsinhalte. Die didaktische Fragerichtung kann nicht von jenen Disziplinen ausgehen. Vielmehr muss sie ihren Ausgangspunkt in der Realität kindlichen und jugendlichen Lebens und vorwegnehmend in der ‚Realität‘ des zukünftigen Erwachsenenlebens nehmen, in jenen Bereichen also, in denen Bildung (als allgemeine Bildung) sich bewähren soll. Dabei ergibt sich dann, dass die Didaktik von ihren eigenen Fragestellungen aus immer wieder an die Grenzen der Fachwissenschaften und der Philosophie stößt und an diese Disziplinen Fragen stellt. Die Antworten vermag sie nicht auf der Ebene jener Disziplinen zu kritisieren, aber sie kann sie hinsichtlich ihrer pädagogischen Verwendbarkeit beurteilen.“ (Klafki 1959, 272)

Bemerkenswert ist die Anmerkung als Fußnote, die Klafki bei „kritisieren“ anbringt:

„Soweit die Didaktiker zugleich Fachwissenschaftler sind, vereinigen sie den Fragenden und den Antwortenden in sich und sind also zugleich für die fachwissenschaftliche Gültigkeit wie auch für die pädagogische Umsetzung verantwortlich. Das ändert jedoch nichts an dem oben ausgesprochenen prinzipiellen Verhältnis.“ (ebd., S. 272)

Dezidiert als Fachwissenschaftler äußert sich der Technikphilosoph und Ingenieur Günter Ropohl im Rahmen der Arbeitslehredebatte zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Für ihn gilt

„Didaktik als eine praxeologische Anwendungswissenschaft, die mit systematischen und nachvollziehbaren Methoden aus den fachwissenschaftlichen Aussagesystemen jenes Wissen auswählt, aufbereitet und verknüpft, das für die Lebenspraxis relevant ist. [...] Gegenüber den Fachwissenschaften erweist sich die Fachdidaktik somit als praxeologische Metawissenschaft“ (Ropohl 2004, S. 86).

Jörg Schudy indessen billigt der Allgemeinen Didaktik keine aktive Rolle zu, denn es sei

„[...] unübersehbar, dass sich auch Vertreter/innen der Erziehungswissenschaft, der Schulpädagogik und der Berufspädagogik als interessierte Akteure seit Ende der 70er Jahre aus der Arbeitslehre-Diskussion weitgehend zurückzogen“ (Schudy 2001, S. 187).

Statt die Allgemeine Didaktik als Instanz ins Spiel zu bringen, wäre es wirkungsvoller und aussichtsreicher, wenn die Didaktiken im Fachgebiet Arbeitslehre sich die allgemeindidaktischen Modelle zunutze machen würden. Mit den Fragen nach dem Fundamentalen, Elementaren und Exemplarischen ließe sich die gesellschaftliche Arbeit als didaktischer Kern der Arbeitslehre erschließen. Schudy entspricht damit Klafkis konzeptioneller Grundlegung einer zeitgemäßen Allgemeinbildung und seiner didaktischen Begründung des Fachgebiets Arbeitslehre.

Schlussendlich

Wolfgang Klafki gilt als der allgemeindidaktische Wegbereiter der Arbeitslehre. Er hat für die Etablierung des Fachgebiets mit seiner Fähigkeit zum fächerübergreifenden Überblick und zur Zusammenschau unterschiedlicher Positionen wesentliche Impulse für die fachdidaktische Entwicklung gegeben. Seine bildungstheoretischen Argumente sind im Diskurs über die curriculare Gestaltung der Arbeitslehre immer noch aktuell und darüber hinaus transferierbar auch auf neue Herausforderungen, die durch den technologischen Wandel auf das Bildungswesen zukommen.

Literatur

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 7. Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart: Klett.

Hendricks, Wilfried (1975): Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland. Theorien, Modelle, Tendenzen. Ravensburg: Maier.

- Klafki, Wolfgang (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1964): Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe (Hauptschule). In: Klafki, Wolfgang/Kiel, Gerhard/Schwerdtfeger, Johannes (Hrsg.): Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 14–70.
- Klafki, Wolfgang (1967): Arbeitslehre – Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt. In: Grundsätze, Bildungspläne, Richtlinien zur Neuordnung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Ratingen: Henn. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. H. 4). Abschnitt B 10, S. 1–33.
- Klafki, Wolfgang (1968): Arbeitslehre in der Gesamtschule. In: Klafki, Wolfgang/Schulz, Wolfgang: Arbeitslehre in der Gesamtschule. Weinheim: Beltz, S. 11–43.
- Klafki, Wolfgang (1970a): Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Klafki, Wolfgang/Rang, Albert/Röhrs, Hermann (Hrsg.): Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive, Aspekte, Prognose. Braunschweig: Westermann, S. 101–203, 210–240.
- Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1970b): Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt. Düsseldorf: Bagel.
- Klafki, Wolfgang (1977): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: Klafki, Wolfgang/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Didaktik und Praxis. Weinheim: Beltz, S. 13–39.
- Klafki, Wolfgang (1991): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. (2., erw. Auflage). Weinheim: Beltz, S. 43–81.
- KMK (1987): Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I. In: Kledzik, Ulrich-Johannes (Hrsg.): Lernfeld Arbeitslehre. Die Hinführung aller Schüler des Sekundarbereichs I auf die Arbeits-, Wirtschafts- und Berufswelt als vorbereitende Grundbildung. Berlin: Pädagogisches Zentrum 1988, S. 19–32.
- Ropohl, Günter (2004): Arbeits- und Techniklehre. Philosophische Beiträge zur technologischen Bildung. Berlin: Edition Sigma.
- Schudy, Jörg (2001): Arbeit als zentrale didaktische Kategorie der Arbeitslehre. Anmerkungen zu einem didaktischen Leitbegriff. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Arbeitslehre 2001. Bilanzen – Initiativen – Perspektiven. Hohengehren: Schneider, S. 185–198.
- Sturm, Hermann (1968): Die Struktur der Inhalte technischer Bildung und die Organisation eines Stoffplans. In: Die Deutsche Schule 60, H. 7–8, S. 476–496.
- Tuchel, Klaus (1967): Bildungswerte der Technik als Grundlage der Werkerziehung. In: Kaufmann, Fritz/Meyer, Ernst (Hrsg.): Werkerziehung in der technischen Welt. Dokumentation eines Kongresses. Stuttgart: Klett, S. 9–21.
- Wiemann, Günter (1962a): Das Wolfenbütteler Modell der Jungarbeiterberufsschule. Braunschweig: Westermann.

- Wiemann, Günter (1962b): Die Arbeit als didaktisches Zentrum der Jungarbeiterberufsschule. Ein Diskussionsbeitrag. In: Die Deutsche Schule 54, H. 11, S. 539–543.
- Wulfers, Wilfried (2016): Angaben zum Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern (Stand 2016), www.oekonomische-bildung.de/pdf-Dateien/2016-ALindenBundeslaendern.pdf (Abfrage: 31.05.2022).

Autor



Wilfried Hendricks, Prof. a. D. Dr., Didaktik der Arbeitslehre, Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre (IBBA) der TU Berlin (bis 2010). Gründer und Wissenschaftlicher Direktor des IBI-Instituts für Bildung in der Informationsgesellschaft (1995 bis 2014), seitdem Senior Advisor.

Themenfelder der Arbeitslehre

Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und die Rolle der Arbeitslehre

Ein methodischer Ansatz für eine Kritikalitätsbewertung von KI im Unterricht

MARCO WEDEL

Abstract

Ausgehend von Strategien, Handlungsansätzen und Regulierungsbemühungen der Europäischen Union zur Abstimmung eines wertebasierten Weges in eine digitale Zukunft wird in diesem Beitrag die Rolle insbesondere der Arbeitslehre bei der Umsetzung europäischer Strategien und Handlungsansätze für den Umgang mit Künstlicher Intelligenz erörtert. Im Ergebnis wird festgestellt: Die Arbeitslehre hat das Potenzial und den Anspruch, einen Beitrag zum individuellen Kompetenzaufbau für eine zunehmend von KI-Systemen geprägte Digitalisierung zu leisten.

Based on strategies, action-plans, and regulatory efforts of the European Union to coordinate a value-based path into a digital future (here in particular with a focus on artificial intelligence as an indicator for the great transformation), this paper discusses the role of education and in particular work-based education in the implementation of said European strategies and approaches. As a result, it is stated: Work-based education has the potential and intention to contribute to individual capacity building for a digitalized world increasingly shaped by AI systems.

Schlagworte

Arbeitslehre, Digitale Verbraucherbildung, Künstliche Intelligenz, Europäisches KI-Gesetz, Allgemeinbildung

Einleitung

Ausgehend von Strategien, Handlungsansätzen und Regulierungsbemühungen der Europäischen Union zur Abstimmung eines wertebasierten Weges in eine digitale Zukunft soll in diesem Beitrag die Rolle der Bildung und insbesondere der Arbeitslehre bei der Umsetzung europäischer Strategien und Handlungsansätze erörtert werden. Was bedeutet Souveränität und wie gelingt individuelle Handlungsorientierung in einer Welt, die sich nicht nur anhaltend digitalisiert, sondern mit Anwendungen von

Künstlicher Intelligenz (KI) in virtuellen (virtual) und erweiterten (augmented) Realitäten (VR, AR) neue Akteure und Handlungsräume hervorbringt, für die Maßstäbe und Verhaltenskodizes bisher weitestgehend fehlen?

Der Reflexionsrahmen wird gefasst von einem Vorschlag der EU-Kommission für eine „Europäische Erklärung zu den digitalen Rechten und Grundsätzen für die digitale Dekade“:

„Die Menschen stehen im Mittelpunkt des digitalen Wandels in der Europäischen Union. Die Technik sollte allen Europäerinnen und Europäern dienen und zugutekommen und sollte sie in die Lage versetzen, ihre Ziele und Bestrebungen in voller Sicherheit und unter uneingeschränkter Achtung ihrer Grundrechte zu verwirklichen“ (Europäische Kommission 2022, S. 2).

Unter der Überschrift „Digitale Bildung und Kompetenzen“ heißt es hierzu weiter:

„Wir verpflichten uns, [...] Bemühungen zu unterstützen, um Lernenden und Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, alle erforderlichen digitalen Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben und auszutauschen, um sich aktiv an der Wirtschaft, der Gesellschaft und an demokratischen Prozessen beteiligen zu können [...]“ (Europäische Kommission 2022, S. 3).

Die Idee einer Erklärung zu digitalen Rechten und Grundsätzen für die Europäische Union führt eine supranationale Entwicklung fort, die in der Rechts- und Politikwissenschaft bereits als Digitaler Konstitutionalismus beschrieben wird (vgl. Celeste 2019) und die das Ziel verfolgt, die digitale Souveränität der europäischen Bürger:innen rechtsverbindlich zu stärken (vgl. Floridi 2021). In diesem Zusammenhang sind – Stand Mai 2022 – fünf im wesentlichen horizontale Gesetzgebungsverfahren zu benennen, die, nach Verabschiedung und im Zusammenspiel mit der bereits vielfach erörterten Datenschutzgrundverordnung (Europäische Union 2016), einen digitalen Grundrechtsschutz in der EU gewährleisten sollen. Dabei handelt es sich um den Verordnungsentwurf für ein Gesetz über Künstliche Intelligenz (Europäische Kommission 2021a), den Verordnungsentwurf für ein Gesetz über Digitale Dienste (ebd.), den Verordnungsentwurf für ein Gesetz über Digitale Märkte (Europäische Kommission 2020b), den Entwurf einer Verordnung für Maschinen als Neuordnung der Maschinenrichtlinie (ebd.), die Überarbeitung der Richtlinie über Haftung für fehlerhafte Produkte (Europäische Kommission 2021c, S. 2) und den Entwurf eines Daten-Governance-Gesetzes (Europäische Kommission 2020c; Veale, Zuiderveen 2021, S. 98).

Ein besonderer Ansatz zur Regulierung eines Gegenstandsbereiches, dessen zukünftige Entwicklungen nicht abzusehen sind – verwiesen sei hier u. a. auf die Diskussion rund um die hohe Geschwindigkeit, Gleichzeitigkeit und starke Tiefen- und Breitenwirkung der „vierten industriellen Revolution“ (Schwab 2016) sowie Analysen und Handlungsszenarien unter der Überschrift „Arbeit 4.0“, „Industrie 4.0“, „Bildung 4.0“, „Gesellschaft 4.0“ etc. (vgl. Wedel, Pohlisch 2021; Uhl, Göll, Wedel 2021; Ulbrich, Wedel, Dienel 2021; Daum, Wedel, Zinke-Wehlmann, Ulbrich, 2020; Ulbrich, Wedel 2019) –, wird im Zugang des Entwurfs der Verordnung zur Künstlichen Intelligenz

gewählt: die Kritikalitäts- und Risikobewertung (Europäische Kommission 2021a; Datenethikkommission 2019). Ziel der Bewertungen von digitalen Anwendungen mithilfe einer Kritikalitätseinschätzung ist nicht etwa das Verbot bestimmter Technologien – deren Entwicklung eben nicht vorhersehbar ist –, sondern das Vermeiden unerwünschter Anwendungsszenarien. Um die Wirkung dieses Ansatzes in einer demokratisch verfassten Gesellschaft entfalten zu können, bedarf dieser normativ gefasste Zugang – dessen Umsetzung in Standards und harmonisierte Normen gerade erarbeitet wird (vgl. DIN e. V. 2022) – einer handlungspraktischen Entsprechung. Um beispielsweise eine Risikoabschätzung (von KI) sinnvoll vornehmen zu können, müssen (Handlungs-)Kompetenzen für den privaten und beruflichen Anwendungskontext aufgebaut werden, nicht zuletzt, um eine menschliche Aufsicht und Souveränität im digitalen Raum gewährleisten zu können. Bei allen Heraus- und Überforderungen, die das mit sich bringt, ist unstrittig, dass eine solche Vermittlung klassischerweise im Hoheitsbereich des Bildungssystems zu verorten ist (KMK 2016, 2021).

Nimmt man die „ergänzenden Empfehlungen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Strategie einer „Bildung in der digitalen Welt“ ernst (KMK 2021, S. 8), dann muss es schon heute darum gehen, sich mit der gesellschaftspolitischen Willensbildung und Regulierungsbemühungen der Europäischen Union auseinanderzusetzen. Dies soll im Folgenden für die Arbeitslehre in einem ersten Zugang geschehen: Wie zu erörtern sein wird, liegt mit dem Prinzip der Risikobewertung zur Vermeidung unerwünschter Anwendungsfälle von KI ein europäischer Regulierungsansatz vor, der gleichermaßen die Ziele der Kompetenzentwicklung in der Arbeitslehre aufgreift. Denn, so heißt es u. a. in Teil C des gemeinsamen Rahmenlehrplans der Länder Berlin und Brandenburg für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik: „Im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik lernen die Schülerinnen und Schüler [u. a.], Technik zu verstehen und zu beurteilen“ (SenBJF, MBS 2015, S. 5). Wenn die Arbeitslehre in diesem Sinne also einen Beitrag zur wirtschaftlichen, ökologischen und technischen Grundbildung leistet, um so auf das Arbeiten in Haushalt und Beruf vorzubereiten (ebd.), dann kann und sollte dieser Ansatz, so die hier zugrunde liegende Arbeitshypothese, auf die digitale Grundbildung wirtschaftlicher, ökologischer und technischer Lebenswirklichkeiten als Teil einer Kultur der Digitalität (KMK 2021) erweitert werden. Eine wirtschaftliche, ökologische und technische Grundbildung hat heutzutage immer auch eine digitale Dimension. Die Basiskonzepte des Faches Wirtschaft-Arbeit-Technik, hier insbesondere das System- und das Entwicklungskonzept, bilden diese Erkenntnis mit dem Verweis auf Arbeitssysteme als „Maschinen und Mensch-Maschinen-Systeme“ und die Bedeutung „individueller Entwicklungsprozesse“ im „Wandel von Arbeit und Beruf“ implizit bereits ab (SenBJF, MBS 2015, S. 9).

Folgt man dem Argument, dass es zielführend ist, sich frühzeitig und ko-kreativ in den europäischen Willensbildungsprozess einzubringen, also diesen zu reflektieren, hier mit fachdidaktischer Expertise und als Stakeholder bei der Umsetzung politischer Gestaltungs- und Regulierungsansätze von Zukunftstechnologien (KI, VR, AR), dann muss der zugrunde liegende Handlungszugang in seinen Kernzügen frühzeitig nachvollzogen werden. Welche ethischen Prinzipien dem europäischen Regulierungs-

ansatz zugrunde liegen, warum die Risikobewertung im Ergebnis der gesellschaftspolitischen Aushandlungsprozesse als erweiterte Bildungsanforderung verstanden werden kann und wie – auch im Rahmen nationaler Strategien für eine Bildung in der digitalen Welt – ein fachspezifischer Zugang der Arbeitslehre als *ein* grundlegender Zugang zum gesellschaftlichen Kompetenzaufbau für eine digitale Souveränität zielführend sein könnte, soll im Folgenden analysiert werden.

1 Ethische Prinzipien und Regulierungsansätze am Beispiel KI

Im Zuge der institutionellen Problemwahrnehmung und Agendasetzung zu KI (vgl. Sabatier 2007) zwischen dem Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss (EWSA 2016), dem Europäischen Parlament (2017), dem Europäischen Rat (2017) und der Europäischen Kommission (2018a), berief die Kommission im Jahr 2018 eine „unabhängige, hochrangige Expertengruppe für KI“ (HEG-KI) ein und beauftragte sie, einen Entwurf für KI-Ethik-Leitlinien auszuarbeiten (Europäische Kommission 2018b, S. 9).¹ Die HEG-KI ist mit 51 Vertreter:innen aus Wirtschaft, Wissenschaft und weiteren Interessengruppen besetzt. Sie erarbeitete neben Ethik-Leitlinien (Hochrangige Expertengruppe 2019a) auch eine Definition von KI (Hochrangige Expertengruppe 2019b) und eine „Assessment List for Trustworthy Artificial Intelligence (ALTAI)“ (Hochrangige Expertengruppe 2020).

Die wichtigsten Aspekte der Ethik-Leitlinien sollen nachfolgend beschrieben werden, legen diese doch die Grundlage für den Regulierungsentwurf KI, aus dem in diesem Beitrag Handlungsempfehlungen für die Arbeitslehre abgeleitet werden (Europäische Kommission 2021a).

„Eine vertrauenswürdige KI zeichnet sich durch drei Komponenten aus, die während des gesamten Lebenszyklus des Systems erfüllt sein sollten:

- a) Sie sollte rechtmäßig sein und somit alle anwendbaren Gesetze und Bestimmungen einhalten,
- b) sie sollte ethisch sein und somit die Einhaltung ethischer Grundsätze und Werte garantieren und
- c) sie sollte robust sein, und zwar sowohl in technischer als auch sozialer Hinsicht, da KI-Systeme selbst bei guten Absichten unbeabsichtigten Schaden anrichten können“ (Hochrangige Expertengruppe 2019a, S. 2).

Es werden in diesem Zusammenhang vier ethische Grundsätze und damit verbundene Werte herausgearbeitet, die einen auf Grundrechten beruhenden Ansatz verfolgen und bei der Entwicklung, Einführung und Verwendung von KI-Systemen eingehalten werden müssen (Hochrangige Expertengruppe 2019a, S. 2): die „Achtung der

¹ Die Veröffentlichungsdaten der Einlassungen der unterschiedlichen institutionellen Akteure der EU erlauben es, den Entstehungsprozess des Gesetzgebung nachzuzeichnen und erste Rückschlüsse zu ziehen. Im vorliegenden Fall können insbesondere der EWSA, aber auch das EU-Parlament als Treiber des Policy-Prozesses identifiziert werden.

menschlichen Autonomie, Schadensverhütung, Fairness und Erklärbarkeit“. Aus diesen vier Grundsätzen leitet die HEG-KI sieben Kernforderungen ab, die es durch technische und nicht-technische Methoden umzusetzen gilt.

„Es muss gewährleistet sein, dass die Entwicklung, Einführung und Nutzung von KI-Systemen die Anforderungen an vertrauenswürdige KI erfüllen:

1. Vorrang menschlichen Handelns und menschliche Aufsicht,
2. technische Robustheit und Sicherheit,
3. Schutz der Privatsphäre und Datenqualitätsmanagement,
4. Transparenz,
5. Vielfalt, Nichtdiskriminierung und Fairness,
6. gesellschaftliches und ökologisches Wohlergehen sowie
7. Rechenschaftspflicht“ (ebd., S. 3).

Alle Anforderungen sind in Bezug auf ihre Bedeutung gleichrangig und enthalten systemische, individuelle und gesellschaftliche Aspekte (ebd., S. 17 f.). In Bezug auf die Forderungen eines Vorrangs menschlichen Handelns und menschlicher Aufsicht wird auf Grundrechte verwiesen, wie sie etwa in der EU-Grundrechtscharta niedergeschrieben sind: Würde des Menschen, Freiheiten, Gleichheit, Solidarität, Bürgerrechte, Justizielle Rechte (Europäische Union 2010). Mit technischer Robustheit und Sicherheit werden Aspekte wie „Widerstandsfähigkeit gegen Angriffe und allgemeine Sicherheit“, Zuverlässigkeit und Reproduzierbarkeit adressiert. Der Schutz der Privatsphäre und Datenqualitätsmanagement meinen „Achtung der Privatsphäre, Qualität und Integrität der Daten sowie Datenzugriff“. Transparenz umfasst die „Nachverfolgbarkeit, Erklärbarkeit und Kommunikation“. Unter der Überschrift „Vielfalt, Nichtdiskriminierung und Fairness“ werden die Vermeidung unfairer Verzerrungen, die Zugänglichkeit und ein universelles, d. h. barrierefreies Design von KI-Systemen sowie die Beteiligung der Interessenträger zusammengefasst. Der Aspekt des gesellschaftlichen und ökologischen Wohlergehens wird durch die Schlagworte „Nachhaltigkeit und Umweltschutz, soziale Auswirkungen, Gesellschaft und Demokratie“ präzisiert. Die Rechenschaftspflicht verweist auf Aspekte externer Überprüfbarkeit und Meldepflichten zur Vermeidung negativer Auswirkungen mit entsprechenden Rechtsmitteln (Hochrangige Expertengruppe 2019a, S. 17 f.).

Die HEG-KI greift die Forderungen des EWSA (2016), des Europäischen Parlaments (2017) und des Europäischen Rats (2017) nach einem menschenkontrollierten KI-Ansatz auf und erklärt darüber hinaus, dass *alle* KI-Systeme – also nicht nur Mensch-Maschine-Systeme – auf den Menschen ausgerichtet sein müssen, auf der verpflichtenden Grundlage, die Nutzung in den Dienst der Menschheit und des Gemeinwohls zu stellen, mit dem Ziel, menschliches Wohl und menschliche Freiheit – nicht also jene der künstlichen, nicht-menschlichen Systeme – zu mehren (Hochrangige Expertengruppe 2019a, S. 5). Dies, so die HEG-KI, solle im Kern zu einer menschenzentrierten, vertrauenswürdigen KI führen, die als wertebasierter, europäischer Ansatz die Vorteile von KI-Systemen maximiert und gleichzeitig ihre Risiken minimiert (vgl. ebd.).

„Wir sind der Ansicht, dass es im Kontext des schnellen technologischen Wandels unabdingbar ist, dass Vertrauen auch in Zukunft das Element bleibt, das Gesellschaften, Gemeinschaften, Wirtschaftsräume und nachhaltige Entwicklung zusammenhält. Deshalb bestimmen wir vertrauenswürdige KI als unsere grundlegende Ambition, denn Menschen und Gemeinschaften können der Entwicklung und Anwendung von Technologien nur dann vertrauen, wenn ein klarer und umfassender Rahmen existiert, der Vertrauenswürdigkeit gewährleistet“ (ebd., S. 5 f.).

Um dieses Vertrauen herstellen zu können, spielen die Aus- und Weiterbildung, so der HEG-KI, eine wichtige Rolle. Es gilt, individuelle Kompetenzen aufzubauen und die „Verbreitung der Kenntnisse über die potenziellen Auswirkungen von KI-Systemen unter der Bevölkerung sicherzustellen“, auch um die Menschen zu befähigen, an der Gestaltung von gesellschaftlichen Entwicklungen teilzuhaben (ebd., S. 29). In diesem Sinne sollten „(g)rundlegende KI-Kompetenzen [...] in der gesamten Gesellschaft gefördert werden“ (ebd.).

2 Regulierungsansatz und Risikobewertung als erweiterte Bildungsanforderung

Am 21.04.2021 legte die Kommission einen Vorschlag für einen Rechtsrahmen zur KI vor, der einen horizontalen Regulierungsansatz verfolgt, der als Verordnung verbindlich sein und unmittelbar in allen Mitgliedstaaten gelten soll (Europäische Union 2009, AEUV Art. 288). Die „Entwicklung eines Binnenmarkts für rechtskonforme, sichere und vertrauenswürdige KI-Anwendungen“ ist erklärtes Ziel (Europäische Kommission 2021a, S. 3 f.). Um zu gewährleisten, dass die KI-Systeme sicher, transparent, ethisch, unparteiisch und unter menschlicher Kontrolle sind – den ethischen Prinzipien und Kernforderungen der HEG-KI entsprechend (Hochrangige Expertengruppe 2019a) –, schlägt die Europäische Kommission (2021) einen risikobasierten Ansatz vor, „bei dem zwischen Anwendungen von KI unterschieden wird, die ein i) unannehmbares Risiko, ii) ein hohes Risiko und iii) ein geringes oder minimales Risiko darstellen“ (Europäische Kommission 2021a, S. 15).

Verboten werden sollen demzufolge sämtliche KI-Anwendungen, die als eindeutige Bedrohung der EU-Bürger:innen angesehen werden (physischer und psychischer Schaden, Grundrechtsverletzungen) und dem Prinzip der menschlichen Aufsicht widersprechen. Dem Hochrisikobereich werden Anwendungen zugeordnet, die ein „hohes Risiko für Gesundheit und Sicherheit oder für die Grundrechte natürlicher Personen darstellen“ (ebd.). Die Einstufung als Hochrisiko-KI-System hängt nicht nur von der Funktion des Systems, sondern wesentlich auch von dem „konkreten Zweck seiner Anwendungsmodalitäten“ ab (ebd.), für die in Anhang III der Verordnung bisher acht Bereiche definiert wurden (Europäische Kommission 2021d, S. 5 f.). Unter den vorgeschlagenen Hochrisikobereichen sind der Einsatz von KI-Systemen in der „Allgemeinen und beruflichen Bildung“, in „Beschäftigung, Personalmanagement und Zugang zur Selbstständigkeit“ sowie im Kontext der „Zugänglichkeit und Inanspruchnahme

grundlegender privater und öffentlicher Dienste und Leistungen“ vor dem Hintergrund des in diesem Artikel gewählten inhaltlichen Zugangs besonders hervorzuheben (ebd.). Für KI-Systeme mit spezifischen Manipulationsrisiken (z. B. Deepfakes), denen interessanterweise nur ein begrenztes Risiko unterstellt wird, gelten besondere Transparenzpflichten: „Interagieren Personen mit KI-Systemen oder werden deren Emotionen oder Merkmale durch automatisierte Mittel erkannt, müssen die Menschen hierüber informiert werden“ (ebd., S. 17). Anwendungen, die kein Risiko für die Bürgerrechte oder Sicherheit darstellen – die Europäische Kommission geht davon aus, dass die Mehrzahl der KI-Systeme dieser Kategorie zuzuordnen sein wird –, unterliegen keiner Regulierung im Sinne des Verordnungsentwurfs (Europäische Kommission 2022).

Handelt es sich um eine Hochrisikoanwendung, dann sieht die Verordnung eine Reihe von Pflichten für Anbietende, Nutzende und weitere Beteiligte dieser KI-Anwendungen vor. Insbesondere für Anbietende (z. B. KI-System entwickelnde Firmen), aber auch Einführende (z. B. Bildungseinrichtungen, die KI-Systeme für eigene Anwendungsszenarien einführen, beispielsweise Learning Analytics oder Educational Data Mining) ist eine umfassende „Ex-ante-Konformitätsbewertung“ mittels interner Prüfung vorgesehen (Europäische Kommission 2021a, S. 16). Drei Anforderungen, die sich aus den Ethik-Leitlinien der HEG-KI ergeben (a. a. O., S. 15 f.) und die von besonderer Relevanz für die Vermittlung von „Kompetenzen [...] für die Arbeit im KI-Bereich“ sein dürften (Europäische Kommission 2020d, S. 7), sollen besonders herausgestellt werden.

1. Art. 10: Hochrisiko-KI-Systeme, in denen Techniken eingesetzt werden, bei denen Modelle mit Daten trainiert werden, müssen Trainings-, Validierungs- und Testdatensätze verwenden, die relevant, repräsentativ, fehlerfrei und vollständig sind (Europäische Kommission 2021a, S. 55 f.).
2. Art. 13: Hochrisiko-KI-Systeme werden so konzipiert und entwickelt, dass ihr Betrieb hinreichend transparent ist, damit die Nutzer:innen die Ergebnisse des Systems angemessen interpretieren und verwenden können (ebd., S. 57 f.).
3. Art. 14: Hochrisiko-KI-Systeme werden so konzipiert und entwickelt, dass sie während der Dauer der Verwendung des KI-Systems – auch mit geeigneten Werkzeugen einer Mensch-Maschine-Schnittstelle – von natürlichen Personen wirksam beaufsichtigt werden können. Personen, denen die menschliche Aufsicht übertragen wurde, sollen in der Lage sein (ebd., S. 58 f.):
 - a) die Fähigkeiten und Grenzen des Hochrisiko-KI-Systems vollständig zu verstehen,
 - b) sich einer möglichen Neigung zu einem automatischen oder übermäßigen Vertrauen in das von einem Hochrisiko-KI-System hervorgebrachte Ergebnis („Automatisierungsbias“) bewusst zu bleiben,
 - c) die Ergebnisse des Hochrisiko-KI-Systems richtig zu interpretieren,

- d) in einer bestimmten Situation zu beschließen, das Hochrisiko-KI-System nicht zu verwenden und
- e) in den Betrieb des Hochrisiko-KI-Systems einzugreifen oder den Systembetrieb mit einer „Stopptaste“ oder einem ähnlichen Verfahren zu unterbrechen.

Richten sich die hier aufgeführten Anforderungen vornehmlich an Anbietende und Einführende von KI-Systemen, d. h. die (zukünftigen) Arbeitnehmer:innen, wird auch von Nutzer:innen (hier als Verbraucher:innen) eines Hochrisiko-KI-Systems grundsätzlich erwartet (Art. 29), dass sie den Betrieb des Systems überwachen und im Falle eines Risikos die Verwendung des Systems aussetzen bzw. im Falle eines schwerwiegenden Vorfalls oder einer Fehlfunktion die Anwendung unterbrechen (ebd., S. 66).

Auch wenn davon auszugehen ist, dass sich Details des Verordnungsentwurfs noch ändern (vgl. Euractiv 2022), wird die grundsätzliche Ausrichtung der Verordnung nach Einschätzung der Europäischen Kommission Bestand haben (KIDD 2022). Damit ist schon heute abzusehen, dass es für die skizzierten Anforderungen und Pflichten von Arbeitnehmer:innen und Verbraucher:innen im Umgang mit KI entsprechende Bildungsangebote braucht, um dem Ideal einer digitalen Souveränität europäischer Prägung in einer zunehmend von KI geprägten Transformation zu entsprechen. Welchen Beitrag die Arbeitslehre im Kontext dieser allgemeinen Bildungsanforderung leisten kann, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

3 Fachspezifischer Zugang der Arbeitslehre: Risikobewertung als Methode

Wenngleich an dieser Stelle einiges zum nationalen Zugang der Förderstrategie für eine Bildung in der digitalen Welt zu sagen wäre (vgl. KMK 2016, 2021), kann das zugunsten des Kernanliegens dieses Beitrags – die Rolle der Arbeitslehre – an dieser Stelle nur skizzenhaft geschehen. Wesentliches hierzu ist bereits an anderer Stelle erörtert worden (Albrecht, Wedel, Derda 2022; Bartsch et al. 2022; Bartsch, Stilz 2021; Bartsch, Häußler, Lührmann 2017). Erwähnenswert ist, dass das Thema KI, obwohl auf europäischer Ebene mindestens seit 2016 diskutiert (EWSA 2016), in der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ keine Erwähnung findet (KMK 2016). Auch in den ergänzenden Empfehlungen zur Strategie aus dem Jahr 2021 (KMK 2021, S. 25) heißt es hierzu lediglich:

„Dementsprechend sollte die Lehrerbildung angepasst werden, auch durch die Progression der Kompetenzentwicklung, welche durch eine Weiterentwicklung des Kompetenzrahmens für Schülerinnen und Schüler begleitet wird, um beispielsweise zukunftsweisende Kompetenzen in den Handlungsfeldern Künstliche Intelligenz, Big Data, automatisierte Entscheidungssysteme, virtuelle Realität, und Datenschutz – auch in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft – sowie Bekämpfung von Desinformation zu ermitteln und integrieren zu können.“

Setzt man diesen Zugang („sollte angepasst werden“) ins Verhältnis i) zu den durch die HEG-KI (2019a) formulierten ethischen Prinzipien im Umgang mit KI, ii) jener von der Kommission geforderten Exzellenzökonomie (Europäische Kommission 2020d) und iii) den im Verordnungsentwurf vorgesehenen Pflichten für Arbeitnehmer:innen und Verbraucher:innen (Europäische Kommission 2021a), dann wird deutlich, dass die Strategie der KMK (vgl. 2016, 2021) in Bezug auf die hier nicht nur implizit formulierten Kompetenzansprüche ausbaufähig scheint.

Zweifelsohne ist KI immanenter Bestandteil einer „Kultur der Digitalität“ (KMK 2021) und der fachintegrative Kompetenzrahmen der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ adressiert grundsätzlich das Ziel, die Schüler:innen zu „einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt“ zu befähigen (KMK 2016, S. 11). Allerdings darf infrage gestellt werden, ob der in 2016 definierte Kompetenzrahmen oder der Verweis auf übergreifende Kompetenzen im Zusammenhang mit „Selbststeuerung, Eigenständigkeit und dem verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien und Werkzeugen“ (KMK 2021, S. 8) zu einer eigenständigen und methodischen Kritikalitätsbewertung oder Risikoabschätzung von KI-Systemen befähigen, um ein unannehmbares Risiko durch KI zu erkennen oder im Falle eines hohen Risikos die Verwendung des Systems aussetzen und im Falle eines schwerwiegenden Vorfalls oder einer Fehlfunktion die Anwendung zu unterbrechen (Europäische Kommission 2021a, S. 66). An dieser Stelle könnte die Arbeitslehre ansetzen. In den ergänzenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2021, S. 7) wird erneut betont, dass jedes Fach spezifische Möglichkeiten in der Kultur der Digitalität aufweist und einen eigenen Beitrag zur Auseinandersetzung mit der Digitalität leisten sowie einen entsprechenden Kompetenzerwerb fördern kann.

„Dabei verändern sich zunehmend neben fach- bzw. berufsfelddidaktischen Entwicklungen auch fachliche Gegenstände und Zugangsweisen und bedingen neue Kompetenzen, die zukünftig in einer Weiterentwicklung der KMK-Strategie aufzugreifen sind“ (ebd.).

Auch die Arbeitslehre muss ihren Zugang für eine zeitgemäße Bildung in der digitalen Welt des 21. Jahrhunderts finden. Nicht nur die Technik ist einem anhaltenden Veränderungsprozess unterworfen, auch das Verständnis und die Funktion von Wirtschaft und Arbeit wandeln sich. Dabei gilt es, den Ansatz von Wirtschaft, Arbeit und Technik als „Lehre von der Arbeit“ zu verzahnen, um Schüler:innen in die Lage zu versetzen, auf berufsbezogene und private Herausforderungen durch wirtschaftliche, ökologische und technische Grundbildung mündig und selbstbestimmt reagieren zu können. Die Arbeitslehre ist folglich dafür prädestiniert auf die technikinduzierte Herausforderung der voranschreitenden Digitalisierung durch KI einzugehen (SenBjF, MBJS 2015, S. 5):

„In einer modernen Gesellschaft beeinflusst Technik fast alle Lebensbereiche. Die Herausforderungen, Technik zu beherrschen und technische Entwicklungen kritisch auf ihre Folgen einzuschätzen, wachsen. Im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik lernen Schülerinnen und Schüler, Technik zu verstehen und zu beurteilen. Sie sammeln und reflektieren Erfahrungen im technischen Handeln.“

Damit eine Technikanwendung als KI-Anwendung menschenzentriert sein kann, muss sie nicht nur grundsätzlich auf den Menschen ausgerichtet sein (Hochrangige Expertengruppe 2019a); der Mensch muss auch in der Lage sein, die Technik als Reflexionsobjekt ins Zentrum zu rücken. In dem oben aufgeführten Zitat aus dem Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg (2015) wird in diesem Sinne die Nähe der Arbeitslehre zu den ethischen Prinzipien der HEG-KI deutlich. Der Anspruch, „Technik zu beherrschen“, ist die handlungspraktische Entsprechung der Forderung eines „Vorang[s] menschlichen Handelns und menschliche[r] Aufsicht“ als Prinzip einer „Achtung der menschlichen Autonomie“. Technik „verstehen“ und „beurteilen“ zu können, ist wiederum die Entsprechung des HEG-KI-Prinzips der „Erklärbarkeit“ in der Forderung nach „Transparenz“ und nimmt die im Verordnungsentwurf ausgeführten Anforderungen (s. o.) an Hochrisiko-KI-Systeme – Art. 13, Art. 14 und Art. 29 – quasi vorweg (Europäische Kommission 2021a; Hochrangige Expertengruppe 2019a; SenBJF, MBJS 2015).

Die in Anhang III der Verordnung bisher definierten Anwendungsbereiche von Hochrisiko-KI-Systemen (Europäische Kommission 2021d) legen einen weiteren Bezug zur Arbeitslehre nahe, handelt es sich doch im Wesentlichen um Einsatzgebiete im Bereich von Wirtschaft-Arbeit-Technik (etwa „Beschäftigung, Personalmanagement und Zugang zur Selbstständigkeit“, „Zugänglichkeit und Inanspruchnahme grundlegender privater und öffentlicher Dienste und Leistungen“, aber eben auch „Allgemeine und berufliche Bildung“).

Weitere Schnittstellen finden sich z. B. in Bezug auf fachbezogene, d. h. wirtschaftliche, arbeitsbezogene und technische Handlungskompetenzen (u. a. „Bewerten und entscheiden“) oder die bereits erwähnten Basiskonzepte (etwa „systemische Betrachtung von Maschinen) und inhaltlichen Pflichtbereiche (u. a. „Gestaltung komplexer Projekte/Bewertung technischer Innovationen“) (vgl. SenBJF, MBJS 2015). Auch die Nachhaltigkeit spielt im Verweis auf die sozialen und inklusiven Dimensionen der 2016 durch die Vereinten Nationen beschlossenen Ziele für nachhaltige Entwicklung hier eine herausgehobene Rolle (vgl. Vereinte Nationen, 2016; SenBJF, MBJS 2015).

Natürlich lässt die Thematik „KI und Kritikalität“ ein hohes Anforderungsniveau – auch bei entsprechend höheren Niveau- und Jahrgangsstufen in den (integrierten) Sekundarschulen – für die Unterrichtspraxis vermuten. Dass wir uns als Menschen grundsätzlich in die Lage versetzt sehen müssen, diesem Niveau zu begegnen, ist allerdings ein Faktum, dass sich im Zusammenspiel der anhaltenden Transformation unserer analogen und digitalen Lebenswirklichkeiten und unserer demokratischen Verfasstheit (mit ihren Prinzipien der individuellen Mündigkeit und Souveränität) ergibt. Dabei geht es eben nicht um Expert:innentum, also darum, „codieren oder programmieren“ zu lernen (EWSA 2016, S. 10), sondern darum, sicherzustellen, dass u. a. für gesellschaftliche und individuelle Folgen der KI ausreichend sensibilisiert wird, damit die Bürger:innen „fundierte Entscheidungen treffen können“ (Europäische Kommission 2020d, S. 7).

Welche konkreten Entsprechungen für die Unterrichtspraxis lassen sich also denken? Neben den beispielhaft skizzierten Anknüpfungspunkten für den WAT-Unter-

richt etwa in Berlin-Brandenburg (Basiskonzepte, Pflichtbereiche, Themenfelder etc.) sei hier besonders auf den Kompetenzbereich „Bewerten und entscheiden“ als „Testen und Bewerten von Produkten und Dienstleistungen“ (SenBJF, MBJS 2015, S. 23) und die handlungsorientierte Methode des Schülerwarentests am Beispiel des „Schülerwarentests mit Lebensmitteln“ verwiesen (vgl. Bartsch, Brüggemann 2020). Der Schulform und fächerübergreifende, didaktische Methodenbaustein verfolgt das Ziel, dass Schüler:innen „sich selbstständig, kritisch und mehrperspektivisch mit Lebensmitteln“ auseinandersetzen, „um ihre Konsumententscheidungen selbstbestimmt, reflektiert und qualitätsorientiert zu treffen“ (Brüggemann, Hofmann 2021). Dieses Ziel sollte vor dem Hintergrund der ethischen, normativen und regulatorischen Ansprüche für eine digitale Welt europäischer Prägung auch auf den Umgang mit KI übertragen werden: Kinder und Jugendliche setzen sich selbstständig, kritisch, kriterienorientiert und mehrperspektivisch mit Anwendungen Künstlicher Intelligenz auseinander, um ihr Nutzungsverhalten selbstbestimmt, reflektiert und qualitätsorientiert zu gestalten. In diesem Sinne sollte der risikobasierte Ansatz der Europäischen Kommission (2021a) als Kritikalitätsbewertung von technischen Systemen in Form eines „Schülerwarentests von digitalen Systemen und KI“ als Unterrichtsmethode übernommen und fachdidaktisch erschlossen werden. Wie genau dies auszuformulieren wäre, muss Aufgabe weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sein. Ein wesentlicher Unterschied wird allerdings darin liegen, dass die Beurteilungskriterien für den Test in Form von ethischen, normativen und regulatorischen Bedingungen bereits vorliegen und nicht Bestandteil einer gruppenindividuellen „Deliberation im Prinzip“ sein können. Auch die Testmethoden werden wohl Teil eines fachdidaktisch differenziert aufbereiteten Wissenstransfers und Angebots sein müssen. Themen- und Produktwahl, Vorbereitung, Testdurchführung, Auswertung und Reflexion (Bartsch, Brüggemann 2020) scheinen indes grundsätzlich geeignete Mittel, um individuelle (Handlungs-)Kompetenzen für den privaten und beruflichen Anwendungskontext zu stärken und die Verbraucher:innen „für den durch die Entwicklung im Bereich KI angestoßenen Wandel“ besser „zu rüsten“ (Europäische Kommission 2020d, S. 7).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass eine Auseinandersetzung mit KI als Teil des digitalen Wandels in der Bildung im Allgemeinen und der Arbeitslehre, die als „Lehre von der Arbeit“ hier eine selbst definierte Verantwortung trägt, im Besonderen, keine Herausforderung einer mittelfristigen Zukunft beschreibt. Diese Zukunft ist heute und hat spätestens mit der politischen Auseinandersetzung auf europäischer Ebene im Jahre 2016 begonnen. Eine bildungspraktische und -notwendige Entsprechung des gesellschaftlichen Willensbildungsprozess für eine wertebasierte Digitalisierung europäischer Prägung wird – auch wenn Maßnahmen sofort ergriffen werden – auch im Falle der KI nur noch nachholend und mit Verspätung gelingen können. Daher ist es umso entscheidender, eine anwendungsgeeignete Überführung der gesellschaftlichen Erwartung im Zugang zur KI kurzfristig, entschlossen und mutig – im Sinne einer positiven Fehlerkultur – umzusetzen, ohne dabei – mit Verweis auf abstrakte Verantwortlichkeiten – auf die nächste Überarbeitung von KMK-Strategien und Rahmenlehrplänen zu warten.

Implizit ist die Handlungsnotwendigkeit auch in Bezug auf KI als Teil der großen Transformationen in den verbindlichen Rahmendokumentationen benannt. Jetzt gilt es, in enger Abstimmung zwischen Forschung und Praxis, geeignete fachwissenschaftliche und fachdidaktische Antworten auf die anhaltende Herausforderung einer durch KI geprägten Digitalisierung zu erarbeiten.

4 Fazit und Handlungsnotwendigkeit

Die Arbeitslehre hat das Potenzial und – vor dem Hintergrund des hinterlegten Selbstverständnisses – den Anspruch, einen Beitrag zum Kompetenzaufbau für eine zunehmend von KI-Systemen geprägte Digitalisierung zu leisten. Die Themenbereiche der Arbeitslehre (z. B. Wirtschaft, Arbeit, Technik) bieten zentrale Ansatzpunkte und hinreichende Schnittmengen, „um Lernenden und Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, [...]“, erforderliche digitale Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben und auszutauschen, „[...] um sich aktiv an der Wirtschaft, der Gesellschaft und an demokratischen Prozessen beteiligen zu können [...]“ (Europäische Kommission 2022, S. 3). Ein Ansatz kann im Zugang des europäischen Entwurfs für eine KI-Verordnung liegen. Der risikobasierte Ansatz (Europäische Kommission 2021a) sollte als Kritikalitätsbewertung von technischen Systemen in Form eines „Schülerwarentests von digitalen Systemen und KI“ als Unterrichtsmethode aufbereitet und fachdidaktisch erschlossen werden. Grundsätzlich gilt es, schnellstmöglich und in enger Abstimmung zwischen Forschung und Praxis geeignete fachwissenschaftliche und fachdidaktische Antworten der Arbeitslehre auf die wachsende Herausforderung einer durch KI geprägten Digitalisierung zu erarbeiten.

Literatur

- Albrecht, Marco/Wedel, Marco/Derda, Mareen (2022): Individualisierung durch Digitalisierung – eigene Lernwege digital beschreiten. In: Jungwirth, Martin/Harsch, Nina/Noltensmeier, Yvonne/Stein, Martin/Willenberg, Nicola (Hrsg.): Diversität Digital Denken – The Wider View. Tagungsband. Münster: WTM, S. 291–299.
- Bartsch, Silke/Brüggemann, Ingrid (2020): Schülerwarentest mit Lebensmitteln. Methodenbaustein zur Verbraucherbildung in den Klassen 5 bis 13. (3. Auflage). Bundeszentrum für Ernährung, www.ble-medienservice.de/3709/schuelerwarentest-mit-lebensmitteln-methodenbaustein-zur-verbraucherbildung-in-den-klassen-5-bis-13 (Abfrage: 15.05.2022).
- Bartsch, Silke/Häußler, Angela/Lührmann, Petra (2017). Konsum in der digitalen Welt. Folgerungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung. [Eingereichter Titel; veröffentlicht unter „Konsum in der digitalen Welt“]. In: Haushalt in Bildung und Forschung 2, H. 6, S. 52–65.

- Bartsch, Silke/Müller, Heike/Stilz, Melanie/Wedel, Marco (2022): Arbeitslehre im 21. Jahrhundert. Anregungen für ein Digitalkonzept zur Fachdidaktik Arbeitslehre. In: Frederking, Volker/ Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung um Zeichen von Digitalisierung, Big Data und KI. Theorie, Empirie, Praxis. Münster: Waxmann, S. 20–46.
- Bartsch, Silke/Stilz, Melanie (2021): Verantwortlich entscheiden (lassen). Smarte Haushaltstechnologien als Anlass über eine zukunftsfähige Verbraucherbildung nachzudenken. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Bielefeld: wbv, S. 185–198.
- Brüggemann, Ingrid/Hoffmann Silke (2021): Schülerwarentest mit Lebensmitteln. Methodenbaustein für die Klassen 5 bis 13. Bundeszentrum für Ernährung, www.bzfe.de/bildung/unterrichtsmaterial/sekundarstufe/schuelerwarentest-mit-lebensmitteln (Abfrage: 15.05.2022).
- Celeste, Edoardo (2019): Digital constitutionalism: A new systematic theorization. In: *International Review of Law, Computers & Technology* 33, H. 1, S. 76–99.
- Datenethikkommission (2019): Gutachten der Datenethikkommission, www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/it-digitalpolitik/gutachten-datenethikkommission.html (Abfrage: 15.05.2022).
- Daum, Mario/Wedel, Marco/Zinke-Wehlmann Christian/Ulbrich, Hannah (2020): Einführung. Gestaltung vernetzt-flexible Arbeit. In: Daum, Mario/Wedel, Marco/Zinke-Wehlmann Christian/Ulbrich, Hannah (Hrsg.): Gestaltung vernetzt-flexibler Arbeit. Berlin, Heidelberg: Springer Vieweg, S. 1–7.
- DIN e. V. (2022): Normungsroadmap KI: Startschuss für die zweite Ausgabe, www.din.de/de/forschung-und-innovation/themen/kuenstliche-intelligenz/fahrplan-festlegen (Abfrage: 15.05.2022).
- Euractiv (2022): AI regulation filled with thousands of amendments in the European Parliament, www.euractiv.com/section/digital/news/ai-regulation-filled-with-thousands-of-amendments-in-the-european-parliament/ (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2018a): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Europäischen Rat, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Künstliche Intelligenz für Europa {SWD(2018) 137 final}, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:237:FIN> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2018b): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Europäischen Rat, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Koordinierter Plan für künstliche Intelligenz, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018DC0795> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2020a): Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlament und des Rates über einen Binnenmarkt für digitale Dienste (Gesetz über digitale Dienste) und zur Änderung der Richtlinie 2000/31/EG (Text von Bedeutung für den EWR) {SEC(2020) 432 final} – {SWD(2020) 348 final} – {SWD(2020) 349 final}, eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=COM:2020:825:FIN (Abfrage: 15.05.2022).

- Europäische Kommission (2020b): Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über bestreitbare und faire Märkte um digitalen Sektor (Gesetz über digitale Märkte) (Text von Bedeutung für den EWR) {SEC(2020) 437 final} – {SWD(2020) 363 final} – {SWD(2020) 364 final}, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=COM:2020:842:FIN> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2020c): Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über europäische Daten-Governance (Daten-Governance-Gesetz) (Text von Bedeutung für den EWR) {SEC(2020) 405 final} - {SWD(2020) 295 final} - {SWD(2020) 296 final}, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020PC0767> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2020d): Weissbuch. Zur Künstlichen Intelligenz – ein europäisches Konzept für Exzellenz und Vertrauen, https://commission.europa.eu/info/publications/white-paper-artificial-intelligence-european-approach-excellence-and-trust_de (Abfrage: 15.05.2022)
- Europäische Kommission (2021a): Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für Künstliche Intelligenz (Gesetz zur Künstlichen Intelligenz) und zur Änderung bestimmter Rechtsakte der Union {SEC(2021) 167 final} – {SWD(2021) 84 final} – {SWD(2021) 85 final}, eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0206 (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2021b): Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates über Maschinenprodukte (Text von Bedeutung für den EWR) {SEC(2021) 165 final} – {SWD(2021) 82 final} – {SWD(2021) 83 final}, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0202> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2021c): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung eines europäischen Konzeptes für künstliche Intelligenz, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2021:205:FIN> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2021d): Anhänge des Vorschlags für eine Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Festlegung harmonisierter Vorschriften für Künstliche Intelligenz (Gesetz zur Künstlichen Intelligenz) und zur Änderung bestimmter Rechtsakte der Union {SEC(2021) 167 final} – {SWD(2021) 84 final} – {SWD(2021) 85 final}, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0206> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Kommission (2022): Europäische Erklärung zu den digitalen Rechten und Grundsätzen für die digitale Dekade, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52022DC0028> (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäischer Rat (2017): Schlussfolgerungen des Europäischen Rates, 19.10.2017, Übermittlungsvermerk, www.consilium.europa.eu/media/21602/19-euco-final-conclusions-de.pdf (Abfrage: 15.05.2022).

- Europäisches Parlament (2017): Entschließung des Europäischen Parlaments vom 16. Februar 2017 mit Empfehlungen an die Kommission zu zivilrechtlichen Regelungen im Bereich Robotik (2015/2103(INL)), www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0051_DE.html (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Union (2009): Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union, Art. 288 (ex-Artikel 249 EGV), dejure.org/gesetze/AEU/288.html (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Union (2010): Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2010/C 83/02), www.europarl.europa.eu/germany/de/europ%C3%A4isches-parlament/grundrechtcharta (Abfrage: 15.05.2022).
- Europäische Union (2016): Verordnung (EU) 2016/679 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 27. April 2016 zum Schutz natürlicher Personen bei der Verarbeitung personenbezogener Daten. Zum freien Datenverkehr und zur Aufhebung der Richtlinie 95/46/EG (Datenschutz-Grundverordnung) (Text mit Bedeutung für den EWR), eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:02016R0679-20160504 (Abfrage: 15.05.2022).
- EWSA – Europäischer Wirtschafts- und Sozialausschuss (2016): Künstliche Intelligenz – die Auswirkungen der künstlichen Intelligenz auf den (digitalen) Binnenmarkt sowie Produktion, Verbrauch, Beschäftigung und Gesellschaft (Initiativstellungnahme), www.eesc.europa.eu/en/our-work/opinions-information-reports/opinions/artificial-intelligence-consequences-artificial-intelligence-digital-single-market-production-consumption-employment-and (Abfrage: 15.05.2022).
- Floridi, Luciano (2021): The European Legislation on AI: A Brief Analysis of its Philosophical, <https://papers.ssrn.com/abstract=3873273> (Abfrage: 15.05.2022).
- Hochrangige Expertengruppe (2019a): Unabhängige Hochrangige Expertengruppe für Künstliche Intelligenz. Eingesetzt durch die Europäische Kommission im Juni 2018. Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI, <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f-01aa75ed71a1> (Abfrage: 17.05.2022).
- Hochrangige Expertengruppe (2019b): Unabhängige Hochrangige Expertengruppe für Künstliche Intelligenz. Eingesetzt durch die Europäische Kommission im Juni 2018. Eine Definition der KI: Wichtigste Fähigkeiten und Wissenschaftsgebiete. Für die Zwecke der Gruppe entwickelte Definition, https://elektro.at/wp-content/uploads/2019/10/EU_Definition-KI.pdf (Abfrage: 17.05.2022).
- Hochrangige Expertengruppe (2020): Independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. Set up by the European Commission. The assessment List for Trustworthy Artificial Intelligence (ALTAI) for self assessment, <https://digital-strategy.ec.europa.eu/de/node/806> (Abfrage: 17.05.2022).
- KIDD (2022): 1. KIDD-Fachkonferenz am 19. Mai in Berlin! Panel 1 „Herausforderungen und Perspektiven einer ethischen und diversity sensiblen KI im europäischen Kontext“, <https://kidd-prozess.de/event/endlich-die-erste-kidd-konferenz-findet-in-berlin-statt-und-praesentiert-oeffentlich-ihre-gewonnenen-erkenntnisse/> (Abfrage: 01.06.2022).

- KMK – Kultusministerkonferenz (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz: „Bildung in der digitalen Welt“: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf (Abfrage: 17.05.2022).
- KMK – Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzenden Empfehlungen zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Abfrage: 18.05.2022).
- Sabatier, Paul A. (2007): The Need for Better Theories. In: Sabatier, Paul A. (Hrsg.): *Theories of the Policy Process*. (2. Auflage). Boulder: Westview Press, S. 3–17.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Schule Berlin/MBJS – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): Wirtschaft-Arbeit-Technik (7–10 Berlin (ISS) und 5–10 Brandenburg). Amtliche Fassung des Rahmenlehrplans 2015 für Berlin und Brandenburg, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/wirtschaft-arbeit-technik-7-10-berlin-iss-und-5-10-brandenburg> (Abfrage: 01.06.2022).
- Schwab, Klaus (2016): The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond, www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/ (Abfrage 02.05.2020).
- Vereinte Nationen (2016): UNRIC – Regionales Informationszentrum der Vereinten Nationen. Ziele für nachhaltige Entwicklung, <https://unric.org/de/17ziele/> (Abfrage: 01.06.2022).
- Uhl André/Göll, Edgar/Wedel, Marco (2021): Einschätzungen zur Zukunft der digitalen Zusammenarbeit in Unternehmen. In: Zinke-Wehlmann, Christian/Friedrich, Julia (Hrsg.): *Social Business Transformation*. Wiesbaden: Springer Vieweg, S. 157–168.
- Ulbrich, Hannah/Wedel, Marco (2019): Forschungsprojekte als Experimentierräume für die Digitalisierung. In: Schröter, Welf (Hrsg.): *Der mitbestimmte Algorithmus. Impulse zur Demokratisierung der Arbeitswelt 4.0*. Mössingen-Talheim: sammlung kritisches wissen, S. 167–177.
- Ulbrich, Hannah/Wedel, Marco/Dienel, Hans-Liudger (2021): Introduction to ‘Internal Crowdsourcing – Theoretical Foundations and Practical Applications’. In: Ulbrich, Hannah/Wedel, Marco/Dienel, Hans-Liudger (Hrsg.): *Internal Crowdsourcing in Companies. Contributions to Management Science*. Cham: Springer, S. 1–14.
- Veale, Michael/Zuiderveen, Borgesius Frederik (2021): Demystifying the Draft EU Artificial Intelligence Act. In: *Computer Law Review International* 22, H. 4, S. 97–112.
- Wedel, Marco/Pohlisch, Jakob (2021). Internes Crowdsourcing als Social Business-Anwendung: Erfahrungen aus der Unternehmenspraxis. In: Zinke-Wehlmann, Christian/Friedrich, Julia (Hrsg.): *Social Business Transformation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 107–119.

Autor



Marco Wedel, Dr., ist Politologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Fachdidaktik Arbeitslehre sowie am Lehrstuhl für Arbeitslehre, Technik und Partizipation an der Technischen Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Medienkompetenz (in der Arbeitswelt und in der Bildung).

Care-Arbeit als Thema der Arbeitslehre und verwandter Fächer

Kompetenzen für Care-Arbeit in allgemeinbildenden Schulen

ANGELA HÄUßLER

Abstract

Die gesellschaftliche Situation sowohl der unbezahlten Care-Arbeit in (Familien-) Haushalten als auch die bezahlte Care-Arbeit in Pflege-, Erziehungs- und Dienstleistungsberufen kann in mehrfacher Hinsicht als prekär bezeichnet werden. Ausgehend vom Auftrag der allgemeinbildenden Schulen, den heranwachsenden Generationen den Erwerb von Kompetenzen sowohl für die eigene Lebensführung als auch für das Fortbestehen der Gesellschaft zu ermöglichen, ist auch Bildung für Care-Arbeit eine relevante, zukunftsorientierte Aufgabe der Schule und hier besonders der Arbeitslehre und verwandter Fächer. Im folgenden Beitrag wird in einer Bestandsaufnahme auf Grundlage der Curricula aller Bundesländer für jeweils ein entsprechendes Fach in der Sekundarstufe 1 einer allgemeinbildenden Schule eine explorative, inhaltsbezogene Analyse zur Verankerung von Care-Aspekten in den Lehr- und Bildungsplänen durchgeführt.

The social situation of both unpaid care work in households/families and in care, education and service professions as paid care work can be described as precarious in many respects. Based on the mission of general education schools to enable the coming generations to acquire competencies both for their own lifestyles and for the continued existence of society, education for care work is also a relevant, future-oriented task of schools and here especially of work studies and related subjects such as home economics. In an inventory based on the curricula of all federal states for one household-related subject each in secondary level 1 of a general education school, an explorative, content-related analysis is carried out on the anchoring of care aspects in the curricula and educational plans.

Schlagworte

Care-Arbeit, Care-Krise, haushaltsbezogene Bildung, Arbeitslehre

Einführung: Verbindungslinien zwischen Care-Arbeit und Arbeitslehre

Seit einigen Jahren, spätestens aber mit der (kurzen) öffentlichen Aufmerksamkeit für die systemrelevanten personenbezogenen Arbeiten während des Lockdowns in der Coronapandemie, hat sich der Begriff der Care-Arbeit im gesellschaftlichen Diskurs um Haushalts-, Erziehungs- und Pflegearbeiten etabliert, sowohl für bezahlte als auch für unbezahlte Arbeitsformen. Während der Coronapandemie wurde sowohl durch die Überlastungssituation in Kliniken und Pflegeeinrichtungen als auch in (Familien-) Haushalten jenseits der Fachdiskurse deutlich sichtbar, dass die Art und Weise der gesellschaftlichen Organisation von bezahlter und unbezahlter Care-Arbeit wenig zukunftsfähig ist und dringender Reformbedarf besteht (Meier-Gräwe 2020, S. 33). Die Bezüge zwischen Arbeitslehre und verwandter Fächer zur Care-Arbeit sind vielfältig. Zum einen ist die Berufsorientierung für personenbezogene Care-Berufe hier verankert, was insofern von besonderer Bedeutung ist, da ein Fachkräftemangel in vielen dieser Berufe seit Jahren spür- und sichtbar ist (vgl. Friese 2018a, S. 18 f.; Bröcheler, Häußler, Küster 2021, S. 3 f.). Zum anderen ist unbezahlte haushaltsbezogene Arbeit Bildungsinhalt der Arbeitslehre und verwandter Fächer, sodass auch dieser Aspekt der Care-Arbeit hier seine Entsprechung findet.

Ausgehend vom Standpunkt, dass die Vorbereitung der nächsten Generation auf gesellschaftlich relevante Care-Arbeit einen elementaren Bestandteil schulischer Allgemeinbildung darstellt, liegt der Fokus dieses Textes auf einer explorativen Bestandsaufnahme, um zum Potenzial des Faches Arbeitslehre und verwandter Fächer einen Beitrag zur care-bezogenen Bildung in allgemeinbildenden Schulen zu leisten. Dafür wird zunächst ein Einblick in die aktuelle Debatte um die gesellschaftliche Bedeutung von Care-Arbeit und die damit verbundenen Problematiken gegeben und in einem nächsten Schritt die Verbindung zu Konzepten der schulischen Allgemeinbildung hergestellt. Anschließend folgt die explorative Analyse zu care-bezogenen Inhalten und Kompetenzformulierungen in den aktuellen Curricula der Arbeitslehre und verwandter Fächer aller Bundesländer.

1 Care-Arbeit, Care-Ökonomie und Gender-Care-Gap

1.1 Definition, Merkmale und Charakter von Care-Arbeit

Neben der Anschlussfähigkeit an internationale Diskurse erweitert der Care-Begriff den in der wissenschaftlichen Debatte um unbezahlte und bezahlte haushalts- und körpernahe Arbeiten seit den 1970er-Jahren verwendeten Begriff der Reproduktionsarbeit, der explizit auf die Funktion der Wiederherstellung der Erwerbsarbeitskraft ausgerichtet und damit als Pendant zur Erwerbsarbeit bezogen verwendet wird. Der Begriff der Care-Arbeit bezieht sich auf Inhalt, Charakter und Funktion der haushalts- und personenbezogenen Arbeit, betont den Beziehungsaspekt und sozialen Kontext (vgl. Madörin 2006, S. 283; Brückner 2010, S. 46 ff.; Klünder 2016, S. 5 f.).

„Unter ‚Care-Arbeit‘ wird [...] die Gesamtheit der unbezahlten und bezahlten (re-)produktiven Tätigkeiten des Sorgens und Sich-Kümmerns, Fürsorge und Selbstsorge gefasst. Sie beginnt mit der Begleitung und Versorgung Schwangerer, Neugeborener und ihrer Mütter, reicht über die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, die Wiederherstellung der physischen und psychischen Reproduktion des Arbeitsvermögens von berufstätigen Erwachsenen, die familiäre und professionelle Pflege und Unterstützung bei Krankheit oder Behinderung über die Hilfe zur Selbsthilfe [...] bis hin zur Sterbebegleitung. Der Care-Begriff umfasst zudem das ganz alltägliche, immer wiederkehrende Kümmern und Versorgen aller Haushaltsmitglieder und das Wissen, die Organisation und Verantwortung, die es dafür braucht. ‚Care‘ meint jedoch nicht nur die körpernahe Care-Arbeit, sondern schließt ebenso das Kochen, Putzen und Reparieren und alle Arbeiten im Haushalt mit ein...“ (Meier-Gräwe 2020, S. 28).

Auch wenn die Bandbreite der verschiedenen Tätigkeitsfelder sowohl bei der bezahlten als auch der unbezahlten Care-Arbeit groß ist und eine umfassende Analyse den Rahmen des vorliegenden Textes sprengen würde, so lassen sich doch einige grundlegende charakteristische Merkmale beschreiben: Care-Arbeit ...

... ist lebensnotwendig. Alle Menschen sind im Laufe des Lebens immer wieder auf Fürsorge und Versorgung durch andere angewiesen. Diese wird entweder unbezahlt im Haushalts- und Familienkontext oder als bezahlte Dienstleistung erbracht.

... ist gesellschaftlich relevant, da sie beispielsweise durch generative, regenerative und sozialisierende Funktionen das Fundament für alle gesellschaftlichen Bereiche darstellt (vgl. von Schweitzer 1991, S. 222 ff.; Prätorius 2015, S. 51 ff.).

... beruht auf Beziehungen, ist personen- und oft auch körperbezogen. Besonders in familiären Zusammenhängen, in der Kindererziehung oder der Pflege, sind Beziehungen asymmetrisch, die Arbeit beruht nicht auf direkter Reziprozität. Da sie an Bedürfnissen anderer orientiert ist, ist sie wenig planbar (vgl. Madörin 2010, S. 88 ff.).

... ist weiblich. Nach wie vor wird sowohl die bezahlte als auch unbezahlte Care-Arbeit weit überwiegend von Frauen geleistet (vgl. Klünder 2016, S. 11 f.).

... ist komplex. Auch wenn die direkten personen- und körperbezogenen Pflege-, Erziehungs- und Versorgungsarbeiten im Mittelpunkt stehen, gehören auch die Koordination und das Management verschiedener gesellschaftlicher und institutioneller Schnittstellen zur Care-Arbeit, wie z. B. mit Bildungseinrichtungen, Krankenkassen, Verwaltungen und verschiedenen Güter- und Dienstleistungsmärkten. Thiele Wittig hat u. a. dafür den Begriff der „Neuen Hausarbeit“ geprägt und benennt damit die Planungs-, Informations- und Koordinierungsleistungen der privaten Haushalte als Aspekt von unbezahlter Care-Arbeit (Thiele-Wittig 1987, S. 121).

... ist abhängig von verfügbaren Ressourcen wie Zeit, sozialen Netzwerken, Geld oder Kompetenzen sowie von individuellen Handlungsspielräumen, die u. a. durch die jeweilige Lebensphase, den Wohnort, das Alter oder ggf. auch das Geschlecht vorgegeben sind (vgl. von Schweitzer 1991, S. 170 ff.).

... ist schwer messbar, denn durch die besonderen Merkmale vor allem unbezahlter Care-Arbeit, die über die tatsächlich direkt sichtbare und als Zeiteinput messbare Haushaltstätigkeit hinausgeht, können diese nur sehr unvollständig abgebildet werden. Besonders der „Mental Load“ (Cammarata 2020), der durch die Verantwortung für komplexe Alltagsarbeit entsteht (siehe auch Neue Hausarbeit), ist kaum erfassbar.

1.2 Krise der Care-Arbeit und gesellschaftliche Transformation zur Care-Ökonomie

Haushalts-, Frauen- und Familienforscher:innen haben die gesellschaftliche „Systemrelevanz“ von Care-Arbeit lange vor der Coronapandemie umfassend beschrieben sowie ihre prekären strukturellen Bedingungen analysiert und thematisiert (vgl. Madörin 2010, S. 81; Prätorius 2015, S. 50 f.; Meier-Gräwe 2020, S. 28 ff.). Da alle Menschen in der ein oder anderen Weise, aktiv oder passiv, in Care-Arbeit eingebunden sind, sind viele Problemlagen, die sich als Symptome einer „Care-Krise“ einordnen lassen, auch jenseits einschlägiger Wissenschaftsfelder öffentlich thematisiert und benannt worden. Grundlegende Probleme in der Pflege, Vereinbarkeitsstress in Familien, Erzieher:innenmangel oder auch prekäre Arbeitsverhältnisse in privaten Haushalten waren auch vor der Pandemie für die Betroffenen deutlich spürbar und gesellschaftlich sichtbar (Lutz 2012, S. 42; Rerrich, Thiessen 2015, S. 29 ff.). Spätestens aber die Überlastungssituationen von Pflegeeinrichtungen, Krankenhäusern und Familien während der Pandemie haben zumindest kurz in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt, dass es einen gesellschaftlichen Diskurs darüber braucht, wie Pflege und Versorgung anders und zukunftsfähig organisiert werden können. Dabei lässt sich in einer, hier deutlich verkürzt und komplexitätsreduziert beschriebenen, Ursachenanalyse zeigen, dass die verschiedenen Problemlagen der Care-Arbeit im Kern auf eine Schieflage des vorherrschenden Wirtschaftssystems zurückzuführen sind. Dessen in nationalökonomischen Konzepten des 18. Jahrhunderts angelegte Grundkonstruktion definiert sämtliche Arbeiten zur Lebenserhaltung und Befriedigung menschlicher Bedürfnisse im Kern als ökonomisch unproduktiv (Prätorius 2015, S. 22 f.; Häußler 2019, S. 43 f.). Diese wurden, unterstützt vom bürgerlichen Familienideal dieser Zeit, zunächst vollständig in die Sphäre der privaten Haushalte und als unbezahlte „Arbeit aus Liebe“ (Bock, Duden 1977) an (Haus-)Frauen verwiesen (Häußler 2022b, S. 19). Bis spät ins 20. Jahrhundert war die familiäre Arbeitsteilung in der BRD gesetzlich verankert, bis heute stützen strukturelle politische Rahmenbedingungen diese gesellschaftlichen Arbeitsteilungsmuster. Durch die beiden Wellen der Frauenbewegung im 20. Jahrhundert haben sich Frauen erfolgreich die Teilhabe am Bildungs- und Erwerbsarbeitsmarkt erkämpft, ohne dass jedoch eine entsprechende Beteiligung von Männern an gesellschaftlich relevanter Care-Arbeit erfolgt wäre. Einige der vormals in privaten Haushalten unbezahlt geleisteten Care-Arbeiten in allen Bereichen des Haushalts wurden im Zuge der Modernisierung als bezahlte Care-Arbeit vor allem in Mittelschichtshaushalten ausgelagert, die Problematik des ökonomischen Produktivitätsverständnisses wurde dadurch jedoch nicht aufgelöst. Daraus folgen viele heute deutlich sichtbare gesellschaftliche und ökonomische Problemlagen der Care-Krise wie z. B.

- *Gender-Care-Gap* als prozentuale Differenz der durchschnittlichen täglichen Zeitverwendung für Care-Arbeit von Frauen im Vergleich zu Männern verstanden: Frauen leisten durch alle Altersgruppen und gesellschaftliche Schichten hinweg z. T. deutlich mehr unbezahlte Arbeit als Männer. Vor allem in der sog. Rushhour des Lebens im Alter zwischen 30 und 40 Jahren ist der Gender-Care-Gap mit 110 % besonders groß. Im Alter von 34 Jahren leisten Frauen im Schnitt mit über

fünf Stunden täglich insgesamt fast drei Stunden mehr unbezahlte Arbeit als Männer (Klunder 2016, S. 12). Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass das Gesamtvolumen der unbezahlten Arbeit im Jahr 2013 mit 89 Milliarden Stunden deutlich über dem der Erwerbsarbeit mit 66 Milliarden Stunden lag (Schwarz, Schwahn 2016, S. 39). Der weitaus größte Anteil der unbezahlten Arbeit entfällt dabei auf die Bereiche Haus- und Gartenarbeit sowie Pflege und Betreuung (ebd.).

- *Gender-Pay-Gap* beschreibt das geschlechtsbezogene Lohngefälle. Im Jahr 2021 lag die Lohnlücke im Stundenlohn zwischen Männern und Frauen bei 18 % (Destatis 2022). Diese deutliche Differenz ist zum einen direkt mit dem Gender-Care-Gap verbunden: Dadurch, dass Frauen mehr unbezahlte Arbeit im Haushalts- und Familienkontext leisten, sind sie häufiger in geringer entlohnten Teilzeitarbeitsverhältnissen beschäftigt. Zum anderen sind Frauen in den schlechter bezahlten Care-Berufen deutlich überrepräsentiert. Dass berufliche Care-Arbeit wiederum geringer vergütet wird, ist auf das vorherrschende ökonomische Produktivitätsverständnis zurückzuführen. In einer umfassenden Analyse von beruflichen Anforderungsprofilen und der damit verbundenen Bezahlung hat Lillemeier mit dem Comparable Worth Index nachgewiesen, dass Verantwortung für Maschinen in Berufen mit vergleichbarem Anforderungs- und Belastungsprofil deutlich besser vergütet wird als Verantwortung für Menschen (Lillemeier 2016, S. 19 f.).
- *Armutsrisiko für Familien, Kinder und Frauen im Alter*
Da soziale Absicherung gesellschaftlich überwiegend über Erwerbsarbeit organisiert ist, ausgerichtet am traditionell männlichen Modell der Vollzeiterwerbstätigkeit, entsteht daraus im Umkehrschluss ein struktureller, ökonomischer Nachteil für Frauen, die einen deutlich größeren Teil der gesellschaftlich notwendigen Care-Arbeit leisten. Es gelten etwa 40 % der Alleinerziehenden und etwas über 30 % der Familien mit drei und mehr Kindern – und damit ein Fünftel aller Kinder in Deutschland – als armutsgefährdet oder arm (bpb 2022). Das ist nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass der Zeitaufwand für existenzsichernde Erwerbsarbeit aufgrund der für die in Familien existenziell notwendige Care-Arbeit nur schwierig zu erbringen ist. Strukturell erschwerend kommt hinzu, dass vor allem Frauen alleinerziehend sind und typische Frauenberufe und Care-Berufe traditionell als Zuverdienst konzipiert sind und selbst bei einer Vollzeit-erwerbstätigkeit, z. B. als Erzieherin oder in der Pflege, kaum ein existenzsicherndes Familieneinkommen ermöglichen.
- *Mangel an verlässlichen und professionellen Angeboten von haushaltsnahen Dienstleistungen*
Entlang des gesamten Lebensverlaufs von Geburtshilfe über Kinderbetreuung und Haushaltsführung bis hin zur Pflege bei Krankheit und im Alter fehlen strukturell abgesicherte, passgenaue, professionelle und für private Haushalte bezahlbare unterstützende Dienstleistungsangebote. Aufgrund von gesellschaftlich tief verankerter traditioneller Arbeitsteilungsmuster und Geschlechterrollen-

vorstellungen, vor allem in den alten Bundesländern, werden Care-Arbeiten nach wie vor in familiäre Verantwortung und damit in weibliche Zuständigkeit verwiesen. Die Transformation durch strukturellen Wandel von privater zu geteilter und öffentlich mitgetragener Verantwortung für die vielfältigen Aufgaben der Daseinsvorsorge steht dabei noch am Anfang (vgl. Meier-Gräwe 2018, S. 209 ff.)

Die Liste gegenwärtiger Care-Problematiken und deren Auswirkungen ließe sich durchaus noch weiterführen. Ursächlich verbunden sind die hier aufgeführten unterschiedlichen Problemlagen mit einer geringen strukturellen, gesellschaftlichen Wertschätzung und ökonomischer Unsichtbarkeit von unbezahlter und bezahlter Care-Arbeit. Konzepte der Transformation zielen im Kern darauf ab, die ökonomische Bedeutung von Care-Arbeit in bestehende Wirtschaftskonzepte zu integrieren und zu einer care-zentrierten Ökonomie zu entwickeln (vgl. Prätorius 2015, S. 47 f.; Meier-Gräwe 2020, S. 30 f.).

2 Schulische Allgemeinbildung und Kompetenzen für Care-Arbeit

Ausgehend von gesellschaftlicher Relevanz und Bedeutung der verschiedenen Formen von Care-Arbeit sowie ihrer Krisenhaftigkeit lässt sich diese im Sinne Klafkis durchaus als epochaltypisches Schlüsselproblem einordnen bzw. mit dem von Klafki formulierten fünften Schlüsselproblem der Ungleichheit in Verbindung bringen. Damit ist eindeutig eine Legitimation als Gegenstand schulischer Allgemeinbildung gegeben (Klafki 1996, S. 56). Denn es ist Aufgabe der Schule, dass jede „[...] neue Generation [...] über das Bildungswesen an den Stand der Fähigkeiten, des Wissens und der Werte herangeführt wird, der für das Fortbestehen der Gesellschaft erforderlich ist“ (Fend 2008, S. 49). Aus bildungshistorischer Perspektive betrachtet zeigt sich, dass die Grundstrukturen des heutigen allgemeinschulischen Systems und das Verständnis von Allgemeinbildung in die gleiche historische Phase der Aufklärung zurückreichen, in der sich auch die Grundlagen des heutigen Wirtschaftssystems entwickelt haben (vgl. Fend 1980, S. 18 ff.; Klafki 1991, S. 17). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die Diskurse um Allgemeinbildung hinreichend differenziert zu rezipieren, aber ebenfalls etwas komplexitätsreduziert lässt sich durchaus festhalten, dass das allgemeinschulische Bildungssystem in Deutschland sowohl in seinen Bezügen auf humanistische Bildungsideale als auch in einer stärker verwertungsorientierten Ausrichtung auf berufliche Tätigkeitsfelder strukturell auf im traditionellen Sinne (bürgerlich) männliche Erwerbsbiografien ausgerichtet wurde (vgl. Rendtorff 2017, S. 856 ff.) und dies auch nach wie vor in Konzeptionen von Allgemeinbildung in Form von Curricula eingeschrieben ist. Für die Vorbereitung von Frauen auf die ihnen strukturell zugewiesene Rolle als Hausfrau und Mutter entwickelte sich ab dem 19. Jahrhundert ein spezifisches Mädchen- und Frauenschulwesen, je nach sozialem Status der Schülerinnen und historischer Phase mit unterschiedlichen Lehr- und Lerninhalten und Kompetenzvorstellun-

gen für haushalts- und familienbezogene Pflege-, Versorgungs- und Erziehungsarbeiten (vgl. Bartsch, Methfessel 2012, S. 201 ff.). Zielsetzung und Ausgangspunkt der Mädchen- und Frauenbildung war nicht zuletzt das Verständnis dieser Arbeiten als gesellschaftlich bedeutsame, lebensnotwendige und voraussetzungsvolle Tätigkeiten. Mit dem selbstverständlichen Zugang von Frauen zum allgemeinen Bildungssystem und Erwerbsarbeitsmarkt erschienen die explizit auf die traditionelle Hausfrauenrolle ausgerichteten Bildungsinstitutionen und -inhalte zunehmend als „altbacken“ und „verstaubt“, sodass diese spätestens im ausgehenden 20. Jahrhundert weitgehend abgewickelt wurden. In Haupt- und Realschulen wurde der haushaltsbezogene Unterricht mit den Bildungsreformen der 1970er-Jahre in koedukative Formen überführt (vgl. Bartsch, Methfessel 2012, S. 200) und je nach Bundesland z. B. entweder in das neu entstehende Fach Arbeitslehre (vgl. Friese 2018b, S. 21 ff.) integriert (Hessen, Niedersachsen) oder als Wahlpflichtfach parallel zu Technik und Sprachen angeboten (z. B. Baden-Württemberg, Saarland). Kompetenzen für haushalts- und körpernahe Care-Arbeiten sind damit im deutschen Schulsystem kaum angelegt. Der Fokus liegt deutlich auf der Vorbereitung auf eine am männlichen Ideal und Produktivitätsverständnis orientierten Erwerbsbiografie (z. B. durch MINT-Förderung von Mädchen und Frauen). Viele Inhalte des früheren Mädchen- und Frauenschulwesens zur Vorbereitung und Kompetenzentwicklung für vielfältige Care-Arbeiten gehören bis heute nicht selbstverständlich zum Kanon der Allgemeinbildung. Die Rolle der privaten Haushalte ist in vielen Curricula und auch auf Ebene der Kultusministerkonferenz (KMK) eng auf die Verbraucherrolle bezogen (KMK 2013).

3 Care-Arbeit in der Arbeitslehre bzw. in verwandten Fächern: Explorative Analyse von Curricula der Sekundarstufe I

Arbeitslehre und arbeitsorientierte Bildung verfolgen das Ziel,

„[...] die Lernenden auf die Anforderungen der Arbeitswelt insgesamt vorzubereiten, also auf Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Bürgerarbeit und nicht nur auf die Berufswahl. Es wird ein ‚inhaltlicher Kernbestand‘ des Faches mit den interdisziplinären und lebensweltlichen ‚Gegenstandsbereichen‘ Beruf, Haushalt, Wirtschaft und Technik bestimmt und deren inhaltliche Anforderungen werden im Blick auf ihre Bedeutung für ‚Selbsterfahrung, Wissenserweiterung, Handlungs- und Urteilsfähigkeit‘ beschrieben“ (Oberliesen, Zöllner 2018, S. 67).

Auf Grundlage der in den ersten Kapiteln entwickelten Standortbestimmung zur gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Situation von Care-Arbeit stellen die Arbeitslehre und verwandte Fächer der haushaltsbezogenen Bildung den Dreh- und Angelpunkt der Bildung für Care-Arbeit in allgemeinbildenden Schulen dar. Es lohnt sich also, einen explorativen Blick in die Curricula der verschiedenen Bundesländer zu werfen, inwiefern Care-Aspekte verankert sind. Die Auswahl der Fächer und deren Curri-

cula für die Analyse orientiert sich an den Ergebnissen der GATWU-Befragung der Bildungsministerien zur Situation des Fächerspektrums Arbeitslehre, AWT, HWT, WAT in Deutschland (GATWU 2016; Wulfers 2016). In die Analyse eingegangen sind die Bildungspläne für jeweils eine allgemeinbildende Schulform der Sekundarstufe 1 ohne Gymnasien. Erkenntnisleitend war dabei die übergeordnete Fragestellung: Welche Kompetenzen für verschiedene Aspekte von Care-Arbeit, bezahlt oder unbezahlt, sind in den Curricula verankert? Folgende Aspekte wurden dabei auf Grundlage der Analyse einer Care-Krise als Kriterien für die Recherche in den Blick genommen:

- Kompetenzen für Haushaltsarbeit, vor allem Aspekte der Versorgung und des Kümmerns um andere. Dies umfasst z. B. Kenntnisse zu sozialen Funktionen des Essens, zu unterschiedlichen Bedürfnissen je nach Lebenskontext sowie das Anerkennen des Arbeitscharakters der Handlungsfelder des Alltags.
- Reflexion gesellschaftlicher Arbeitsteilungsmuster, Geschlechterrollenverständnisse sowie Lebens- und Familienformen.
- Gesellschaftliche Funktionen von Familien – Bedeutung der unbezahlten haushaltsbezogenen Arbeit für Gesellschaft.
- Berufliche Orientierung für die verschiedenen Bereiche der Care-Arbeit.

Verwendet wurde jeweils die aktuelle Version der über die Bildungsserver oder Kultusministerien der Länder öffentlich zugängigen Curricula. Es wurde nicht überprüft, ob es sich dabei um die tatsächlich gültigen Dokumente handelt, da teilweise nur ältere oder vorläufige Testversionen zugänglich waren. Aufgrund der nicht in allen Bundesländern transparent verfügbaren Informationen konnten der Status des Faches als Pflicht- oder Wahlpflichtfach sowie die Stundenkontingente nicht stringent in die Auswertung miteinbezogen werden – auch wenn dies für eine grundsätzliche Einschätzung zur Verankerung der Inhalte relevant und interessant wäre. Alle Fächer im Spektrum der Arbeitslehre mit Haushaltsbezug sind auf Handlungskompetenz ausgerichtet und differenzieren verschiedene Kompetenzformen wie Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Fach- oder Sachkompetenz. Die Analyse legt den Fokus auf die in den Curricula aufgeführten inhaltsbezogenen Kompetenzen.

Tabelle 1: Ergebnisse der Analyse zu Care-Aspekten in Bildungsplänen der Arbeitslehre bzw. haushaltsbezogenen Fächer der Sek. 1

Bundesland & Fach	Kompetenzen für Haushaltsarbeit als Aspekt unbezahlter Care-Arbeit	Reflexion gesellschaftlicher Arbeitsteilungsmuster	Gesellschaftliche Funktion und Situation von Care-Arbeit	Berufliche Orientierung für Care-Arbeit
Baden-Württemberg: Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES)	Ja	Ja	Ja	Bedingt – BO als fächerübergreifende Leitperspektive
Bayern: Ernährung und Soziales (Mittelschule)	Ja	Bedingt – bezogen auf Berufswahl	Nein – nur implizit im Vorwort	Ja
Berlin/Brandenburg: Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT)	Ja	Bedingt – bezogen auf Berufs-/Lebenswegeplanung	Ja	Ja
Bremen: Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT)	Ja	Ja	Ja	Ja
Hamburg: Lernbereich Arbeit und Beruf	Ja	Ja	Ja	Ja
Hessen: Arbeitslehre	Bedingt – bezogen auf Verbraucherrolle	Nein	Nein	Ja
Mecklenburg-Vorpommern: Arbeit, Wirtschaft, Technik (AWT)	Bedingt – bezogen auf Verbraucherrolle	Nein	Nein	Nein
Niedersachsen: Arbeit, Wirtschaft, Technik (AWT)	Ja	Ja	Ja	Ja
Nordrhein-Westfalen: Wirtschaft und Arbeitswelt	Ja	Ja	Ja	Ja
Rheinland-Pfalz: Hauswirtschaft und Sozialwesen	Ja	Nein	Nein	Ja
Saarland: Arbeitslehre/Beruf und Wirtschaft	Ja	Ja	Nein	Ja
Sachsen: Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales	Ja	Nein	Nein	Ja
Sachsen-Anhalt: Hauswirtschaft	Ja	Ja	Ja	Bedingt – Bezug auf Vereinbarkeit
Schleswig-Holstein: Verbraucherbildung	Bedingt – bezogen auf Verbraucherrolle	Bedingt	Nein	Nein
Thüringen: Wirtschaft, Recht, Technik	Nein	Nein	Nein	Nein

4 Fazit und Ausblick: Potenzial der Arbeitslehre und verwandte Fächer für Bildung für Care-Arbeit

Wie nicht nur diese Analyse zeigt, sind die Fächerzuschnitte der Arbeitslehre und der verwandten Fächer mit Haushaltsbezug sowie die Curricula dazu in den Bundesländern sehr heterogen (Frieze 2018b, S. 21 ff.; GATWU 2016; Wulfers 2016, S. 3 ff.). Daher ist es über alle Bundesländer hinweg zwar kaum möglich, ein übergeordnetes Fazit zu formulieren. In einem nächsten Schritt wäre ein entweder bundesland- oder themenspezifisch vertiefender Blick notwendig, um den individuellen Strukturen der Bildungssysteme gerecht zu werden. Jedoch sind in der explorativen Recherche sowohl Strukturen der Verankerung von Care-Aspekten erkennbar als auch curriculare Zusammenhänge zwischen Arbeitslehre sowie haushalts- und care-bezogener Bildung. Unter Vorbehalt weiterer Forschungen können folgende Aspekte benannt werden:

- Sind Aspekte der haushalts- und care-bezogenen Bildung direkt im Fächerkontext der Arbeitslehre verortet, ist es wahrscheinlicher, dass auch der Arbeitscharakter der unbezahlten Arbeit im Haushalt thematisiert wird sowie die Berufliche Orientierung für Care-Berufe verankert ist. Allerdings unterscheiden sich die Konzeptionen der Arbeitslehre in den Bundesländern in Bezug auf haushaltsbezogene Aspekte sehr deutlich: In stark ökonomisch ausgerichteten Curricula ist der Haushalt teilweise auch auf die Verbraucherrolle reduziert (z. B. Thüringen).
- In Fachkonzepten, die stärker auf Ernährungs- und Verbraucherbildung ausgerichtet sind, stehen i. d. R. die Verbraucherrolle der Haushalte sowie individuelles Handeln im Mittelpunkt (z. B. Schleswig-Holstein). Haushaltsbezogene Kompetenzen sind angelegt, Aspekte unbezahlter Arbeit, die Bedeutung von Care-Arbeit oder Rollenvorstellungen werden nicht unbedingt reflektiert; auch Berufliche Orientierung ist nur bedingt verankert.
- Da die Fächer aus dem Themenspektrum der Arbeitslehre häufig im Wahlpflichtbereich angesiedelt sind, kann dies je nach Konstruktion des Fachs geschlechtsstereotype Orientierungen verstärken, wenn wie z. B. in Baden-Württemberg, Bayern oder Hamburg zwischen technischen oder haushaltsbezogenen Schwerpunkten gewählt wird.

Grundsätzlich haben die haushaltsbezogene Arbeitslehre und verwandte haushaltsbezogene Fächer großes Potenzial für die Verankerung von Care-Aspekten an allgemeinbildenden Schulen, beispielsweise wird in einigen Bildungsplänen die langfristige Lebensplanung zwischen Erwerbs- und Haushaltsarbeit oder auch die Bedeutung von Haushaltsarbeit für individuelle und gesellschaftliche Lebensqualität thematisiert. Damit kann das Fach zu notwendigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen beitragen. Dazu bedarf es einer care-sensiblen Weiterentwicklung des Faches.

Literatur

- Bartsch, Silke/Methfessel, Barbara (2012): Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Verlag Springer VS, S. 199–212.
- Bildungspläne Baden-Württemberg (2016): Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES), www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/AES (Abfrage: 21.08.2022).
- Bock, Ulla/Duden, Barbara (1977): Arbeit aus Liebe – Liebe aus Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In: Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen Juli 1976. Berlin, S. 116–199.
- bpb (Bundeszentrale für politische Bildung) (2022): Ausgewählte Armutsgefährdungsquoten, www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61785/ausgewaehlte-armutsgefaehrungsquoten/ (Abfrage: 12.07.2022).
- Bröcheler, Mareike/Häußler, Angela/Küster, Christine (2021): Berufliche Orientierung und haushaltsbezogene Bildung für hauswirtschaftliche Care-Berufe. Perspektiven – Positionen – Projekte. In: Haushalt in Bildung und Forschung 10, H. 3, S. 3–18.
- Brückner, Margrit (2010): Entwicklungen der Care-Debatte – Wurzeln und Begrifflichkeiten. In: Apitzsch, Ursula/Schmidbaur, Marianne (Hrsg.): Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 43–58.
- Cammarata, Patrizia (2020): Raus aus der Mental Load-Falle: Wie gerechte Arbeitsteilung in der Familie gelingt. Weinheim: Beltz.
- Destatis (2022): Gender Pay Gap 2021. Frauen verdienen pro Stunde weiterhin 18 % weniger als Männer, www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/03/PD22_088_621.html (Abfrage: 19.08.2022).
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. Einführung. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (2008). Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufe 5–11, Lernbereich Arbeit und Beruf, www.hamburg.de/contentblob/2372652/6ab3b52fae158bfc6fb937ecb84d1dbc/data/lb-arbeit-beruf-sts.pdf (Abfrage: 21.08.2022).
- Friese, Marianne (2018a): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv, S. 17–44.
- Friese, Marianne (2018b): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder, Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 21–48.

- GATWU (Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e. V.) (2016): Auswertung und Dokumentation der Umfrage zur Situation des Fächerspektrums „Arbeitslehre, AWT, HWT, WAT“ u. a. in der Bundesrepublik Deutschland, gatwu.de/wp-content/uploads/2020/08/GATWU-Befragung-der-Bildungsministerien_2016_gedreht.pdf (Abfrage: 21.06.2022).
- Häußler, Angela (2019): Who cares? Sorgearbeit als individuelle Aufgabe und gesellschaftliche Herausforderung. In: *Haushalt in Bildung und Forschung* 8, H. 2, S. 41–53.
- Häußler, Angela (2022a): Care-Arbeit als Ressource für die Lebensführung. In: *Haushalt in Bildung und Forschung* 11, H. 1, S. 68–84.
- Häußler, Angela (2022b): Unsichtbarkeiten von Care-Arbeit im Bildungssystem und als Leistung von privaten Haushalten und Familien. In: Sorgo, Gabriele (Hrsg.): *Starke Ordnungen und das schwache Geschlecht. Herstellung weiblicher Unsichtbarkeit*. Weinheim: Beltz, S. 18–36.
- Hessisches Kultusministerium (2021): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe 1 – Realschule: Arbeitslehre, kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_arbeitslehre_realschule.pdf (Abfrage: 18.08.2022).
- Klafki, Wolfgang (1991): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz, S. 15–42.
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (4. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Klunder, Nina (2016): Differenzierte Ermittlung des Gender Care Gap auf Basis der repräsentativen Zeitverwendungsdaten 2012/2013. Expertise zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013, kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/Verbraucherbildung.pdf (Abfrage: 06.01.2022).
- Lillemeier, Sarah (2016): Der „ComparableWorth“-Index als Instrument zur Analyse des Gender Pay Gap. Arbeitsanforderungen und Belastungen in Frauen- und Männerberufen. Working Paper Nr. 205. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) der Hans-Böckler Stiftung, www.boeckler.de/pdf/p_wsi_wp_205.pdf (Abfrage: 09.07.2022).
- Lutz, Ronald (2012): Soziale Erschöpfung – Erschöpfte Familien. In: Lutz, Ronald (Hrsg.): *Erschöpfte Familien*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–67.
- Madörin, Mascha (2006): Plädoyer für eine eigenständige Theorie der Care-Ökonomie. In: Niechoj, Torsten/Tullney, Marco (Hrsg.): *Geschlechterverhältnisse in der Ökonomie*. Marburg: Metropolis, S. 277–297.
- Madörin, Mascha (2010): Care Ökonomie – eine Herausforderung für die Wirtschaftswissenschaften. In: Bauhardt, Christine/Çağlar, Gülay (Hrsg.): *Gender and Economics. Feministische Kritik der ökonomischen Ökonomie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–104.

- Meier-Gräwe, Uta (2018): Raus aus dem Schwarzmarkt: Wie subventionierte Gutscheine für haushaltsnahe Dienstleistungen sozial- und familienpolitisch wirken können. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv, S. 207–220.
- Meier-Gräwe, Uta (2020): Wirtschaft neu ausrichten. Wege in eine care-zentrierte Ökonomie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 70, H. 45, S. 28–34.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2012): Lehrplan Arbeitslehre, Gemeinschaftsschule Klassenstufe 5 und 6, www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Arbeitslehre/LP_AL_GemS_Juli_2012.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abfrage: 21.08.2022).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan. Regionale Schule, Verbundene Haupt- und Realschule, Hauptschule, Realschule, Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufe 7–10, AWT, www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/AWT/rp-awt-7-10-reg.pdf (Abfrage: 23.08.2022).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (o. J.): Curriculares Konzeptpapier für die Umsetzung der Rahmenpläne des Faches AWT in den Jahrgangsstufen 7–10 an Regionalen Schulen, Gesamtschulen und Gymnasien nach Separierung der Fächer AWT sowie Informatik und Medienbildung, www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/curriculares-Konzeptpapier-AWT.pdf (Abfrage: 22.08.2022).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011): Rahmenplan Wahlpflichtbereich Realschule Plus, https://realschuleplus.bildung-rp.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Rahmenplan_Wahlpflichtbereich_Realschule_plus.pdf (Abfrage: 22.08.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2020): Neue Kernlehrpläne für Gesellschaftslehre und Arbeitslehre, www.schulministerium.nrw/06072020-neue-kernlehrplaene-fuer-gesellschaftslehre-und-arbeitslehre (Abfrage: 23.08.2022).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2022): Wahlpflichtfach Wirtschaft und Arbeitswelt. Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in NRW, www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/309/gesk-wpwiaw_klp_31031_2022_06_24.pdf (Abfrage: 21.08.2022).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010a): Arbeit-Wirtschaft-Technik. Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5–10, cuvo.nibis.de/index.php?p=download&upload=152 (Abfrage: 21.08.2022).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010b): Hauswirtschaft. Kerncurriculum für die Hauptschule, cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=155 (Abfrage: 22.08.2022).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Curriculare Vorgaben für die Realschule. Profil Gesundheit und Soziales, cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=183 (Abfrage: 21.08.2022).

- Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2018): Arbeitsorientierte Bildung 2030 – Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 65–80.
- Prätorius, Ina (2015): Wirtschaft ist Care oder: Die Wiederentdeckung des Selbstverständlichen. Schriften zu Wirtschaft und Soziales 16. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, www.econstor.eu/handle/10419/125852 (Abfrage: 11.06.2022).
- Rendtorff, Barbara (2017): Bildung: Geschlechterbildung und ihre Begrenztheiten. In: Kortendieck, Barbara/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.): Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 855–863.
- Rerrich, Maria/Thiessen, Barbara (2015): Warum sollte Soziale Arbeit sich um die Care-Debatte kümmern? In: Schwerpunktheft Care und Soziale Arbeit, Sozial Extra 39, H. 1, S. 24–43.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2003): Bildung für Lebensführung. Eine neue Aufgabe für die Schule? In: Methfessel, Barbara/Schlegel-Matthies, Kirsten (Hrsg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71–84.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2022): Ernährungs- und Verbraucherbildung. In: Schlegel-Matthies, Kirsten/Bartsch, Silke/Brandl, Werner/Methfessel, Barbara (Hrsg.): Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Opladen, Toronto: Budrich utb, S. 21–61.
- Schwarz, Norbert/Schwahn, Florian (2016): Entwicklung der unbezahlten Arbeit privater Haushalt. Bewertung und Vergleich mit gesamtwirtschaftlichen Größen. In: Wirtschaft und Statistik 2016, H. 2, S. 35–52.
- Schweitzer, Rosemarie von (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts. Stuttgart: Ulmer UTB.
- Senatsverwaltung Berlin-Brandenburg: Rahmenlehrplan Wirtschaft – Arbeit – Technik Teil C 7–10, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf (Abfrage: 21.08.2022).
- Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen (2019): Wirtschaft – Technik-Haushalt/ Soziales. Lehrplan Oberschule, www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Arbeitslehre/LP_AL_GemS_Juli_2012.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Abfrage: 21.08.2022).
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Ernährung und Soziales, www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/es (Abfrage: 21.08.2022).
- Thiele-Wittig, Maria (1987): ...der Haushalt ist fast immer betroffen – „Neue Hausarbeit“ als Folge des Wandels der Lebensbedingungen. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft 35, H. 3, S. 119–127.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012): Wirtschaft – Recht – Technik. Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses, www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=2852 Abfrage: 22.08.2022).

Wulfers, Wilfried (2016): Angaben zum Lernfeld Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern (Stand 2016), www.oekonomische-bildung.de/pdf-Dateien/2016-ALindenBundeslaendern.pdf (Abfrage:16.07.2022)

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Ergebnisse der Analyse zu Care-Aspekten in Bildungsplänen der Arbeitslehre bzw. haushaltsbezogenen Fächer der Sek. 1	93
---------------	--	----

Autorin



Angela Häußler, Prof.in Dr.in, Professorin für Alltagskultur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Haushaltsbezogene Ernährungs- und Verbraucherbildung, Care-Arbeit, Gender und Nachhaltigkeit.

Arbeitslehre als Leitfach der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Persönliche und fachliche Reflexionen nach 15 Jahren als Hochschullehrer

ULF SCHRADER

Abstract

Der Beitrag analysiert, inwieweit Arbeitslehre als Leitfach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verstanden werden kann. Aufbauend auf einer Darstellung der wichtigsten Merkmale von BNE und Arbeitslehre wird die Passung der Ziele, Methoden und Inhalte von beiden thematisiert. Es zeigt sich, dass die Förderung von nachhaltiger Gestaltungskompetenz als oberstes Ziel von BNE mit den Zielen der Arbeitslehre kompatibel ist und mit der für die Arbeitslehre typischen Projektmethode gut erreicht werden kann. Zudem wird deutlich, dass Arbeitslehre thematisch die für eine nachhaltige Entwicklung zentralen Bedarfs- und Handlungsfelder gut abdeckt. Allerdings sorgen verschiedene Defizite dafür, dass Arbeitslehre ihr Potenzial als BNE-Leitfach aktuell nicht ausschöpft. Am Ende des Beitrags steht ein Ausblick auf mögliche Verbesserungen und ergänzende Perspektiven.

This article analyses if Work Studies could be understood as a lead subject for education for sustainable development (ESD). Based on a description of most important characteristics of BNE and Work Studies, the fit of their goals, methods, and contents is analysed. It will be shown that fostering *Gestaltungskompetenz* (shaping skill) as the most important goal of ESD is well compatible with the goals of Work Studies and can be realised with the project method which is typical for Work Studies. In addition, it will become obvious, that Work Studies covers well the fields of need and action that are crucial for sustainable development. However, different shortcomings inhibit that Work Studies reaches its full potential. The article closes with an outlook on possible improvements and additional perspectives.

Schlagworte

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Bildung für nachhaltigen Konsum (BNK), Verbraucherbildung, Ökonomische Bildung, Technische Bildung

Vorbemerkung und Fragestellung

Hintergrund des Sammelbandes, in dem dieser Artikel erscheint, ist das 50-jährige Jubiläum der Lehrkräftebildung im Fach Arbeitslehre. Ich selbst habe im Erscheinungsjahr dieses Buches auch ein kleines Jubiläum zu feiern: Seit nunmehr 15 Jahren darf ich als Hochschullehrer an der TU Berlin die Entwicklung der Arbeitslehre begleiten und in Ansätzen auch mitgestalten. Deshalb nehme ich diesen Jubiläumsband zum Anlass, vor dem Hintergrund meiner persönlichen Erfahrungen über Stärken und Schwächen der Arbeitslehre insbesondere im Hinblick auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zu reflektieren. Dazu zunächst eine kleine biografische Einordnung:

Ich bin seit meinem ersten Kontakt mit der Arbeitslehre von dem Fach begeistert! Das war lange nicht abzusehen, denn vielleicht bin ich der einzige Hochschullehrer, der sich jemals erfolgreich auf eine Professur in einem Fach beworben hat, das er zum Zeitpunkt der Stellenausschreibung gar nicht kannte. Als niedersächsischer Gymnasiast bin ich leider nie in den Genuss des Unterrichtsfachs Arbeitslehre gekommen. Vielleicht war das der Grund, weshalb ich kein Lehramtsstudium aufgenommen habe, obwohl ich mich – als „doppeltes Lehrerkind“ – dem Lehramt immer sehr nahe gefühlt habe. Mein Wunsch war frühzeitig, durch Studium und Beruf die Gesellschaft, in der ich lebe, besser zu verstehen und im bescheidenen Rahmen vielleicht auch etwas besser zu machen. Deshalb entschied ich mich zu Beginn der 1990er-Jahre für die Studienfächer Wirtschaftswissenschaften, Politologie und Soziologie, wobei mein Schwerpunkt schon damals auf Fragen des Umweltschutzes und der nachhaltigen Entwicklung lag. Dies blieb auch während meiner Promotion und Habilitation in den Wirtschaftswissenschaften zu nachhaltigem Konsum und Unternehmensverantwortung der Fall. Diese Forschungsschwerpunkte waren in der deutschsprachigen Betriebswirtschaftslehre der 2000er-Jahre nicht weit verbreitet und entsprechend wenig karrierefördernd.

Als ich mich fast mit einer Zukunft außerhalb der Universität abgefunden hatte, entdeckte ich im Sommer 2006 die Ausschreibung einer „Universitätsprofessur für Arbeitslehre/Wirtschaft (Haushalt) Fachwissenschaft“ an der TU Berlin. Sicher hätte ich diese – aus Sicht eines Wirtschaftswissenschaftlers – etwas kryptische Ausschreibung überlesen, wenn sie nicht den Zusatz getragen hätte „Nachfolge Prof. Dr. Heiko Steffens“. Heiko Steffens kannte ich aus der Literatur zu Verbraucherpolitik und nachhaltigem Konsum (z. B. Steffens 1994) – und plötzlich sah ich die Chance, mein wissenschaftliches und persönliches Interesse für Nachhaltigkeit und Ökonomie auf einer Professur in der Lehrkräftebildung weiter ausleben zu können. Nach einem über zweijährigen Bewerbungsprozess konnte ich ab Herbst 2008 mit einem tollen Team die Arbeit aufnehmen. Zu unseren ersten Aktivitäten gehörte die Umbenennung des Fachgebiets in „Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltiger Konsum (ALÖNK)“ (vgl. Schrader et al. 2010).

Auch ohne fachdidaktische Ausbildung hatte ich schnell die Vermutung, dass Arbeitslehre in besonderem Maße geeignet ist, eine adäquate Bildung für nachhaltigen

Konsum und darüber hinaus für eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Dementsprechend bin ich persönlich schon lange der Überzeugung, dass Arbeitslehre ein Leitfach der BNE sein sollte. Diese frühe Wahrnehmung hat sich mit den Jahren im Fach weiter verstärkt.

In diesem Beitrag möchte ich diesen Eindruck nun fundieren. Im Mittelpunkt steht also die Frage, ob Arbeitslehre tatsächlich als BNE-Leitfach verstanden werden sollte. Dies wäre der Fall, wenn das Fach in der Lage ist, zentrale Ziele der BNE durch geeignete Methoden und die Behandlung der relevanten Themen besonders gut zu erreichen. Um dies zu analysieren, werde ich zunächst mein Verständnis von BNE und Arbeitslehre darlegen. Darauf aufbauend stelle ich dar, inwieweit Arbeitslehre eine Passung zu den Zielen, Methoden und Inhalten der BNE aufweist. Zum Ende benenne ich dann Grenzen und Perspektiven für Arbeitslehre als BNE-Leitfach.

Dieser Beitrag basiert primär auf den Erfahrungen, die ich in den letzten 15 Jahren in der Berliner Arbeitslehre sammeln konnte. Viele der folgenden Überlegungen gelten ebenfalls für die Arbeitslehre an anderen Standorten sowie für verwandte Fächer einer integrativen, arbeitsorientierten Bildung und teilweise auch für deren Teilfächer (wie Wirtschaft, Technik oder Verbraucherbildung). Auch in Berlin heißt das entsprechende Schulfach inzwischen nicht mehr Arbeitslehre, sondern Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT). Dennoch werde ich mich – der Einfachheit halber – im Folgenden auf den Begriff Arbeitslehre konzentrieren.

Mir ist klar, dass die persönliche Erfahrung kein Ersatz für empirische Bildungsforschung ist. Von daher sind viele der folgenden Aussagen weniger als feststehende Erkenntnisse, sondern eher als relevante Ausgangspunkte zukünftiger empirischer Forschungstätigkeit zu verstehen.

1 Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

Seit dem Erscheinen des sog. Brundtland-Reports, des Abschlussberichts der World Commission on Environment and Development (WCED) der Vereinten Nationen unter Leitung der ehemaligen norwegischen Ministerpräsidentin Gro Harlem Brundtland, gilt die nachhaltige Entwicklung global als zentrales politisches Leitbild. Laut WCED (1987) ist eine Entwicklung dann nachhaltig, wenn sie es ermöglicht, dass Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen können, ohne dadurch die Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten anderer, heute oder zukünftig lebender, Menschen einzuschränken.

Schon seit Langem ist die in wirtschaftlich starken Ländern vorherrschende Weise der Bedürfnisbefriedigung nicht mehr nachhaltig. Dementsprechend wurde 1992 auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro in der Agenda 21 u. a. das Ziel beschlossen, nachhaltige Produktions- und Konsumtionsweisen zu etablieren. Die Bedeutung von Bildung für die Erreichung von Nachhaltigkeit wird in der Agenda 21 ebenfalls mehrfach herausgestellt (vgl. United Nations 1993). Auf der Rio +10-Konferenz in Johannesburg 2002 erfolgte dann die Ausrufung der UN-Dekade

„Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014, durch die sich nachhaltige Entwicklung zum zentralen Element von Bildung weltweit entwickeln sollte (vgl. UNESCO 2011). 2015 wurde dann von der UN die Agenda 2030 verabschiedet (vgl. Vereinte Nationen 2015), in der sich die Weltgemeinschaft auf 17 Sustainable Development Goals (SDGs) geeinigt hat.

Bildung spielt innerhalb der SDGs eine herausragende Rolle. Sie steht einerseits im Mittelpunkt des eigenen SDG 4 „Hochwertige Bildung“ und trägt andererseits „maßgeblich zur Verwirklichung aller anderen Ziele für nachhaltige Entwicklung bei“ (UNESCO 2021, S. 8). Dementsprechend sind Aktivitäten der UN-Dekade zunächst durch das UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2015–2019) und seit 2020 durch das Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“ („BNE 2030“) abgelöst und weitergeführt worden (vgl. UNESCO 2021).

In Deutschland gibt es seit Beginn der UN-Dekade zahlreiche Aktivitäten, die von der deutschen-UNESCO-Kommission und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gesteuert werden. Auf dem vom BMBF verantworteten zentralen Internetportal bne-portal.de bezieht sich das Ministerium für die nähere Begriffsbestimmung von BNE auf das Teilziel 4.7 der SDGs, in dem es heißt:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015, S. 18).

BNE ist hier einerseits der Oberbegriff und wird andererseits – neben politischer und kultureller Bildung – als eine zentrale Bildungsrichtung zur SDG-Erreichung gesehen.

Besondere Resonanz im deutschen BNE-Diskurs haben die Aktivitäten des von Gerhard de Haan koordinierten Programms Transfer 21 gefunden. Im Rahmen dieses Programms wurde die Erreichung von *Gestaltungskompetenz* als zentrales Ziel von BNE herausgestellt und wie folgt definiert:

„Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (Transfer 21 2007, S. 12).

Da sich Transfer 21 auf derselben Seite explizit auf das Kompetenzverständnis von Weinert bezieht, umfasst Gestaltungskompetenz auch die „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (Weinert 2001, S. 27), die mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden sein müssen, um aktives Handeln zu ermöglichen.

Mit dem Anspruch, Schüler:innen in die Lage zu versetzen, die uns umgebende Welt nicht nur verstehen, sondern auch aktiv mitgestalten zu können, besteht eine erste zentrale Gemeinsamkeit von BNE und Arbeitslehre.

2 Arbeitslehre

Auch wenn sich die Wurzeln der Arbeitslehre bis zur Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts zurückverfolgen lassen (vgl. Friese 2018, S. 22 ff.), geht die Einführung des Schulfachs Arbeitslehre letztlich zurück auf den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964) und seine „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ (vgl. z. B. Kledzik 1972, S. 72; Groth 1977, S. 11 ff.). Im ursprünglichen Ansatz sollte das Fach mit der technischen Bildung, der ökonomischen Bildung und dem Berufswahlunterricht drei „separate, mit unterschiedlichen Instrumenten zu bewerkstellende Funktionen der Arbeitslehre“ umfassen (Steffens 1978, S. 274; vgl. Hendricks i. d. Bd.). Im weiteren Entwicklungsprozess setzte sich jedoch – unter Mitwirkung der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (GATWU) – ein Verständnis der Arbeitslehre als Integrationsfach durch, das die Belange des privaten Haushalts mit betrachtet (vgl. z. B. Tornieporth, Bigga 1994). Auch wenn für die vier zentralen Bereiche der Arbeitslehre unterschiedliche Begriffe Verwendung finden, sind die Bezeichnungen Berufs- und Studienorientierung (BSO), ökonomische Bildung, technische Bildung sowie Ernährungs- und Verbraucherbildung heute vorherrschend (vgl. Abb. 1).

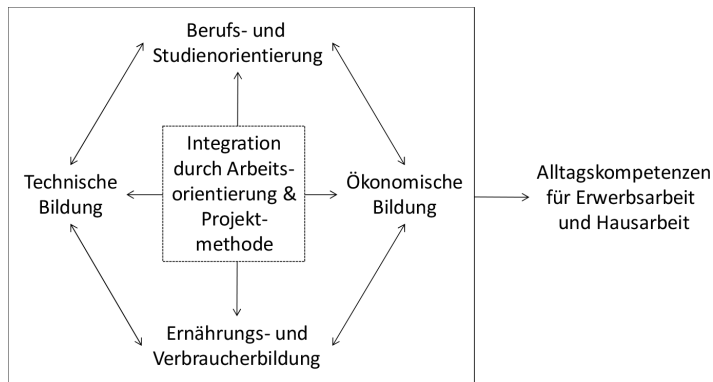


Abbildung 1: Kernelemente der Arbeitslehre

Während die BSO ein für die Arbeitslehre spezifischer Inhaltsbereich ist, der alternativ allenfalls fachübergreifend oder fachunspezifisch unterrichtet wird, werden die drei anderen Bereiche in mehreren Bundesländern unter verschiedenen Bezeichnungen weiterhin auch als Partikularfächer unterrichtet. Mit der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB), der Deutschen Gesellschaft für Technische Bildung

(DGTB) und dem Verband Haushalt in Bildung und Forschung (HaBiFo) gibt es zudem jeweils eigene Fachgesellschaften, die sich für eine Stärkung der Partikularfächer einsetzen, wobei teilweise auch eine Stärkung des jeweiligen Bereichs im Integrationsfach Arbeitslehre Unterstützung findet.

Letztlich ist die Abgrenzung zwischen den Bereichen schwierig und nicht trennscharf vorzunehmen. So befasst sich etwa die Verbraucherbildung gemäß KMK (2013) nicht nur mit „Ernährung und Gesundheit“, sondern auch mit den Domänen „Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucherrecht“, „Medien und Information“ sowie „Nachhaltiger Konsum und Globalisierung“. Bereits an den Überschriften wird deutlich, dass Verbraucherbildung wirtschaftliche und technische Aspekte mitberücksichtigt. Ähnlich bezieht eine moderne technische Bildung ökonomische und konsumbezogene Fragen genauso mit ein, wie umfassende ökonomische Bildung verbraucherpolitische Fragen und aktuelle technische Entwicklungen mitberücksichtigt.

Was die Arbeitslehre besonders macht, sind also weniger die in ihr enthaltenen Inhaltsbereiche, sondern ihr umfassender integrativer Anspruch, in dem grundsätzlich allen genannten Bereichen gleich große Bedeutung zukommt (vgl. Reuel 1998). Inhaltlich erfolgt die Integration durch die spezifische Ausrichtung an der Arbeit, wobei von einem breiten Arbeitsbegriff ausgegangen wird, der sowohl Erwerbs- als auch Hausarbeit umfasst (vgl. z. B. Oberliesen 1994, S. 10 f.). Die Hausarbeit wird dabei besonders umfassend gesehen und beinhaltet alle Bereiche des Konsums und der unbezahlten Care-Arbeit. Auch die Interdependenz von Erwerbs- und Hausarbeit und teilweise auch die Bürgerarbeit sind Gegenstand der Arbeitslehre (vgl. IA BHTW 2006, S. 107).

Methodisch wird der Integrationsanspruch durch die besondere Bedeutung der Projektarbeit eingelöst. Gemäß Reuel (2005) sollten in Arbeitslehreprojekten zwölf Dimensionen reflektiert werden (1. Technikgebrauch, 2. Ökonomie, 3. Ökologie, 4. Beruf, 5. Arbeitsteilung, 6. Sicherheit und Gesundheit, 7. Design, 8. Symbolische Darstellungen, 9. IUK-Techniken, 10. Verbraucher, 11 Werkstoff- und Warenkunde sowie 12. Geschichte). Dementsprechend umfasst ein idealtypisches Arbeitslehreprojekt alle oben genannten Inhaltsbereiche der Arbeitslehre (mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung) und geht punktuell noch darüber hinaus.

Eine spezifische Form der Projektarbeit in der Arbeitslehre ist die Schülerfirma (vgl. Knab 2007), der im WAT-Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg ein eigenes, inhaltlich nicht weiter spezifiziertes Themenfeld im Wahlpflichtbereich gewidmet ist (SenBJW, MBS 2015, S. 50). Zudem wird die Schülerfirma für verschiedene Themenfelder als Integrationsoption genannt und im Land Brandenburg kann auch der komplette Wahlpflichtunterricht in Form einer Schülerfirma unterrichtet werden (ebd., S. 29).

Ziel der Arbeitslehre ist es, Schüler:innen bei der Entwicklung von Alltagskompetenzen für die Lebensführung und -gestaltung zu unterstützen. Da alltägliche Probleme komplex und nicht an disziplinären Fachgrenzen ausgerichtet sind, kann ein interdisziplinär fundiertes Integrationsfach wie die Arbeitslehre in besonderem Maße zur Findung adäquater Problemlösungen befähigen (z. B. Reuel 1998, S. 218 ff.).

Zu den alltäglichen Herausforderungen gehört in modernen Gesellschaften auch der Umgang mit nachhaltiger Entwicklung. Dementsprechend benennt der WAT-Rahmenlehrplan für Berlin und Brandenburg Nachhaltigkeit explizit als normatives Basis-konzept des Faches (SenBJW, MBJS 2015, S. 9) und dekliniert dieses für alle Themenfelder beispielhaft durch. Dementsprechend wird WAT für die Integrierten Sekundarschulen (ISS) in Berlin auch explizit eine „Leitfachfunktion“ (SenBJW 2016, S. 5) für die fächerübergreifende Verbraucherbildung zugeschrieben, die selbst wiederum die Orientierung am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in den Mittelpunkt stellt.

3 Passung der Ziele und Methoden von Arbeitslehre und BNE

Wie in Abschnitt 2 beschrieben, gilt in Deutschland die Stärkung von Gestaltungskompetenz als zentrales Ziel der BNE. Mit Gerhard de Haan (2008) lassen sich die 10 Teilkompetenzen der BNE-Gestaltungskompetenz den Schlüsselkompetenzen der OECD (2005) zuordnen und damit in ihrer Relevanz legitimieren (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Zuordnung der Teilkompetenzen zu den Kompetenzkategorien der OECD (2005) (Quelle: de Haan 2008, S. 32)

Kompetenzkategorien der OECD	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	T.1 Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
	T.2 Vorausschauend denken und handeln
	T.3 Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
Interagieren in heterogenen Gruppen	G.1 Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
	G.2 An Entscheidungsprozessen partizipieren können
	G.3 Andere motivieren können, aktiv zu werden
Eigenständiges Handeln	E.1 Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
	E.2 Selbstständig planen und handeln können
	E.3 Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
	E.4 Sich motivieren können, aktiv zu werden

Auch wenn diese Zuordnung sicher diskussionswürdig ist und einzelne Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz mehreren Schlüsselkompetenzen der OECD zugeordnet werden könnten, nehme ich diese Einteilung zur Grundlage der weiteren Analyse.

Die *interaktive Verwendung von Medien und Tools* lässt sich in der Arbeitslehre in hohem Maße praktizieren. Anders als im primär schulbuchbasierten Unterricht spielt hier der Umgang mit Werkzeugen, Maschinen und Materialien unterschiedlicher Art eine große Rolle. Ein besonderer Fokus auf Weltoffenheit und neue Perspektiven (T.1) ist im Fach zwar nicht spezifisch angelegt, lässt sich jedoch sehr gut integrieren. Da im Unterricht immer wieder explizit auf die Relevanz der Inhalte für Alltagssituationen eingegangen werden sollte und diese etwa im Rahmen von Schülerfirmenarbeit praktisch ausprobiert werden sollten, trägt gelingende Arbeitslehre zu vorausschauendem Denken und Handeln bei (T.2). Die Interdisziplinarität des Zugangs (T.3) ist dabei profilbildend für das Integrationsfach. Hinter den oben benannten vier inhaltlichen Hauptbereichen technische Bildung, ökonomische Bildung, Verbraucher- und Ernährungsbildung sowie Berufs- und Studienorientierung steht wiederum eine Vielzahl an Bezugsdisziplinen, auf deren Erkenntnisse zurückgegriffen werden kann.

Auch das *Interagieren in heterogenen Gruppen* erfolgt im interaktiven, projektorientierten Arbeitslehreunterricht intensiver als in den meisten anderen Schulfächern – wobei der Grad der Heterogenität von der jeweiligen Schulsituation abhängt. Im Projektunterricht wird die Lerngruppe oft in Kleingruppen weiter unterteilt und auch im „normalen“ Werkstattkurs, der oft im Teilungsunterricht in halber Klassengröße erfolgt, ist ein besonderes Maß an Interaktion erforderlich. Die gemeinsame Planung und Abstimmung mit Mitschüler:innen (G.1) ist oft Voraussetzung für gelingendes, produktives Arbeiten in Werkstätten, in denen eben nicht allen alle Ressourcen gleichzeitig zur Verfügung gestellt werden können. Die Partizipation an Entscheidungsprozessen (G.2) ist dabei unterschiedlich ausgeprägt, kann aber in bestimmten Formen der Arbeitslehre wie etwa dem Unterricht in einer Schülerfirma ausgesprochen hoch sein (vgl. Knab 2007). Durch die hohe Bedeutung von Gruppenarbeit in der Arbeitslehre und die Abhängigkeit der eigenen Zielerreichung von der Mitwirkung anderer Gruppenmitglieder wird auch die Kompetenz, andere zum Mitwirken zu motivieren, aktiv entwickelt (G.3).

Die *Befähigung zum eigenständigen Handeln* ist ein zentrales Ziel der Arbeitslehre, wobei dafür nicht nur die Grundlagen geschaffen werden, sondern das Handeln selbst im Unterricht auch praktiziert wird. Das selbstständige Planen und Handeln (E.2) und das Motivieren für die eigene Aktivität (E.4) werden also im praktischen, projektorientierten Arbeitslehreunterricht regelmäßig eingeübt. Durch das zuvor angesprochene arbeitslehretypische Arbeiten in Gruppen gibt es auch immer wieder Gelegenheit, eigene Leitbilder und die anderer zu reflektieren (E.1) sowie Empathie und Solidarität für Benachteiligte zu zeigen (E.3). Letzteres gilt insbesondere auch deshalb, weil Arbeitslehre zumindest in Berlin oft in Kombination mit Sonderpädagogik studiert wird und folglich vielfach auch eine große Bedeutung für inklusive Unterrichtsgestaltung hat.

Die besondere methodische Eignung der Arbeitslehre zur Erreichung der BNE-Ziele spiegelt sich auch in gemeinsamen Merkmalen von Arbeitslehre und der in der BNE aktuell viel diskutierten transformativen Bildung wider. Mit dem Konzept der transformativen Bildung wird in der BNE auf die Notwendigkeit grundlegender und

anhaltender Veränderungen Bezug genommen. Besondere Prominenz erlangte der Ansatz des *transformative sustainability learning* (TSL) nach Sipos, Battisti und Grimm, der auf dem „organizing principle of head, hands and heart“ (Sipos et al. 2008, S. 69) basiert. Demnach wird Bildung nur dann stabile verhaltensändernde Wirkung befördern, wenn sie gleichzeitig Kognition, Psychomotorik und Emotion anspricht. Ohne sich darauf zu beziehen, betont das transformative Lernen nach Sipos et al. also das „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“, das von Johann Heinrich Pestalozzi bereits Ende des 18. Jahrhunderts verbreitet wurde und das als „Prinzip des handlungsorientierten Lernens“ auch für die Arbeitslehre von besonderer Bedeutung ist (Frieze 2018, S. 23).

Während das transformative Lernen seinen Ursprung vor allem in der Erwachsenenbildung hat (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 13), lässt sich das Konzept etwa in Form von Lernwerkstätten (vgl. Blum et al. 2021) oder Realexperimenten (vgl. Hirscher et al. 2021) auch in den Schulunterricht integrieren, wobei das Fach Arbeitslehre prädestiniert ist, hier den geeigneten Rahmen zu liefern. Je nach Lerngruppe besteht eine besondere Herausforderung darin, den Schüler:innen ausreichend Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Planung und Durchführung der Projekte zu geben, um der „Gefahr einer Instrumentalisierung der Lernenden im Dienst der gesellschaftlichen Transformation“ (Singer-Brodowski 2016, S. 14) zu begegnen.

4 Passung der Inhalte von Arbeitslehre und BNE

Wenn BNE, wie in SDG 4.7 beschrieben, „die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung“ (Vereinte Nationen 2015, S. 18) vermitteln soll, dann sind in der Schule auch die Themenfelder zu behandeln, die für eine nachhaltige Entwicklung von besonderer Relevanz sind. Dabei sollten im Sinne der Förderung von Gestaltungskompetenz durch BNE an Schulen die Bereiche der persönlichen Lebensführung der Schüler:innen besonders betont werden, was dem individuellen Konsum- und Berufswahlverhalten spezifische Relevanz verleiht. In beiden Bereichen ist die Arbeitslehre wie kein anderes Fach geeignet, eine Kompetenzentwicklung im Sinne der BNE zu fördern (vgl. Schrader 2018).

Die zentralen Bedarfsfelder für einen nachhaltigen Konsum sind Ernährung, Wohnen, Mobilität und Bekleidung (vgl. z. B. Geiger et al. 2018). Die vorherrschenden Produktions- und Konsummuster in diesen Feldern sind maßgeblich für die drängendsten ökologischen und sozialen Probleme der Gegenwart verantwortlich. Dass die haushaltswissenschaftliche Bildung heute meist mit der Bezeichnung Ernährungs- und Verbraucherbildung versehen wird, zeigt die herausgehobene Bedeutung des Ernährungsbereichs (vgl. z. B. Bartsch, Methfessel 2016) auch innerhalb der Arbeitslehre. Dies spiegelt sich im Rahmenlehrplan WAT für Berlin und Brandenburg ebenfalls wider (vgl. SenBJW, MBS 2015), in dem die Ernährung bei der Benennung der konsumbezogenen Pflichtthemenfelder besonders hervorgehoben wird („Ernährung, Gesundheit und Konsum“ für den Doppeljahrgang 7/8 und „Ernährung und Konsum aus regionaler und globaler Sicht“ für 9/10). Hier wird das als zentral gesehene Bedarfsfeld

also vor dem Konsum genannt, der die Ernährung ja eigentlich mit umfasst. Im Wahlpflichtbereich für die Klassen 7–10 gibt es dann die Möglichkeit, die „Lebensmittelverarbeitung“ weiter zu vertiefen, aber auch die anderen oben genannten Bedarfssfelder finden dort explizit ihre Berücksichtigung in den Wahlpflichtthemenfeldern „Kleidung und Mode/Textilverarbeitung“, „Bauen und Wohnen“ sowie „Mobilität und Energieversorgung“. Der Bereich Bekleidung besitzt dabei im Arbeitslehreunterricht oft eine besondere Prominenz, da die Einrichtung einer zumindest temporären Textilwerkstatt vergleichsweise einfach und auch in einem „normalen“ Klassenraum möglich ist.

Während in der Arbeitslehre die Relevanz von Umweltfragen in der Produktion (z. B. Reuel 1998, S. 219) oder die Bedeutung des nachhaltigen Konsums für eine angemessene Verbraucherbildung schon lange Konsens sind, gehört die Beachtung von Nachhaltigkeitsfragen im Rahmen der Berufs- und Studienorientierung zu den neueren Entwicklungen (vgl. Schrader 2013). Wenn es jedoch darum geht, die persönliche Lebensführung nachhaltig zu gestalten, wäre es wenig konsequent, sich nur auf die Geldverwendung zu fokussieren und den Gelderwerb zu vernachlässigen, zumal die meisten Menschen einen erheblichen Teil ihrer Lebenszeit auf die Erwerbsarbeit verwenden. Durch die besondere Bedeutung der Berufs- und Studienorientierung hat die Arbeitslehre das Potenzial, auch diesen Inhalt im Sinne der BNE zu behandeln. So wie *Consumer Citizenship* teilweise als Leitbild für nachhaltigen Konsum propagiert wird, so lässt sich auch *Working Citizenship* als paralleles Leitbild bezeichnen. Beim *Consumer Citizenship* geht es darum, in seinem Konsumverhalten die Werte und Ziele zu beachten, die einem selbst als Bürger:in wichtig sind, und entsprechend etwa die eigenen Geldscheine – soweit möglich – auch als eine Art Stimmzettel über mehr oder weniger verantwortliches Verhandeln von Unternehmen einzusetzen (vgl. Thoresen 2005). Dementsprechend bedeutet ein Berufswahlverhalten im Sinne des *Working Citizenship*, seine berufliche Tätigkeit so zu suchen und zu gestalten, dass man mit ihr ebenfalls zur Erreichung der Werte und Ziele beiträgt, die einem als Bürger:in wichtig sind (vgl. Schrader 2013). Selbstverständlich sind die Handlungsspielräume, die Menschen für ein Handeln im Sinne des *Working Citizenship* (und auch des *Consumer Citizenship*) haben, individuell und situativ höchst unterschiedlich. Allerdings werden diese Handlungsspielräume in Zeiten des Arbeitskräftemangels größer – was sich nicht zuletzt in verschiedenen Anzeigen der Personalwerbung widerspiegelt, in denen potenziellen Bewerber:innen verdeutlicht wird, dass sie mit ihrer Tätigkeit nicht nur gutes Geld verdienen, sondern auch zu mehr Nachhaltigkeit beitragen können.

Während also viele für die nachhaltige Entwicklung zentralen Themenfelder von der Arbeitslehre abgedeckt werden, könnte man dem Fach vorwerfen, dass es einen gewissen utilitaristischen Machbarkeitsbias pflegt (Marshall 1991, S. 98) und den Schwerpunkt auf vorhandene Handlungsmöglichkeiten unter gegebenen Rahmenbedingungen legt, auch um Schüler:innen eine Steigerung der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit zu ermöglichen. Tatsächlich bildet die kritische Reflexion der existierenden rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen des Alltagshandelns keinen Schwerpunkt in den Rahmenlehrplänen der Arbeitslehre. Allerdings hat Arbeitslehre grundsätzlich durchaus das Potenzial, zu kritischer politischer Bildung beizutragen, wie sie

das etwa bei der Behandlung von Zumutungen der modernen Arbeitswelt für Arbeitnehmer:innen belegt (vgl. Engartner 2014). Zudem stoßen Lernende erfahrungsgemäß im Rahmen des Arbeitslehreunterrichts oft automatisch auf die Relevanz struktureller Veränderungen. Wer durch eigene Erfahrung in Arbeitslehrewerkstätten etwa erlebt, wie sich durch Reparatur oder Upcycling die Lebensdauer von Produkten verlängern oder sich der Produktnutzen durch Einsatz nachhaltigerer Materialien und Zutaten erhöhen lässt, wird sich fragen, an welchen Interessen, Gesetzen und Preissetzungen die breitere Durchsetzung nachhaltigerer Optionen scheitert.

5 Grenzen von Arbeitslehre als BNE-Leitfach

Die vorangegangenen Ausführungen sollten gezeigt haben, dass Arbeitslehre ein BNE-Leitfach sein kann. Leider ist das im Schulalltag nur selten der Fall. Dafür, dass die Arbeitslehre ihr volles Potenzial für die BNE, aber auch für die darüber hinausgehende Stärkung von Alltagskompetenzen an den meisten Schulen nicht ausschöpfen kann, gibt es verschiedene Gründe (vgl. Schrader 2018, S. 124f.):

Fehlende Verankerung in der Stundentafel

Ein Fach wie Arbeitslehre, das integrative arbeitsorientierte Bildung vermittelt, wird in den meisten Bundesländern nicht an Gymnasien und Grundschulen angeboten. Damit erhält über die Hälfte der Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen keinen Unterricht in Arbeitslehre oder vergleichbaren Fächern; viele verlassen die Schule, ohne je mit dem Fach in Kontakt gekommen zu sein. Auch an Schulen mit einem Arbeitslehreangebot ist dieses zumindest im Pflichtbereich oft auf wenige Unterrichtsstunden beschränkt, in denen es kaum gelingen kann, das Fach in seiner vollen Breite und in ausreichender Tiefe zu vermitteln. So wird WAT in Berlin nur an den ISS in den Jahrgangsstufen 7 bis 10 mit zwei Pflichtstunden pro Woche unterrichtet. In Jahrgangsstufe 9 und 10 kann dieses Angebot bei bestimmten Schwerpunktbildungen weiter reduziert werden, sodass WAT teilweise komplett entfällt – oft zugunsten zusätzlicher Unterrichtsangebote in den PISA-Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch. Obwohl (oder vielleicht gerade weil?) WAT durch die Ermöglichung von Praxiserfahrungen das zentrale profilgebende Fach sein sollte, das die ISS in Berlin von den Gymnasien unterscheidet (vgl. Arnz 2010, S. 8 f.), führt es auch dort oft ein Schattendasein. Ein umfangreiches Stundendeputat steht nur im Wahlbereich zur Verfügung, der sich in vielen Schulen gezielt an Schüler:innen richtet, die kein Abitur anstreben. Arbeitslehre behält so das Image als „Blaukittelfach“ für praktisch Begabte“ (Dedering 2002, o. S.), was viel mit seiner Entstehung im Hauptschulkontext zu tun hat (vgl. Abschnitt 3), was aber dem eigentlichen Potenzial des Faches zur Förderung alltagspraktischer Kompetenzen aller Schüler:innen – unabhängig vom angestrebten Bildungsabschluss – nicht gerecht wird.

Zu wenig angemessen ausgebildete Lehrkräfte

Arbeitslehre wird überdurchschnittlich häufig fachfremd unterrichtet. In Berlin unterrichten etwa die Hälfte der WAT-Lehrkräfte fachfremd ohne entsprechende Ausbildung. Vermutlich sind einige Schulleitungen der Ansicht, dass Kolleg:innen, die gut kochen können oder die sich zu Hause als Heimwerker:innen betätigen, automatisch in der Lage sind, das Fach Arbeitslehre angemessen zu unterrichten. Allerdings liegt die Bereitschaft, fachfremdes Personal einzusetzen, auch an der mangelnden Verfügbarkeit von Arbeitslehrelehrkräften mit entsprechender Fakultas. An dieser Stelle sind insbesondere die Hochschulen gefordert, für mehr gut ausgebildete Absolvent:innen zu sorgen. Ein Hemmnis für die Gewinnung geeigneter Studierender ist wiederum der oft fehlende Kontakt zum Fach Arbeitslehre in den Gymnasien. Dadurch ist es für die Arbeitslehre schwerer als für andere Fächer, leistungsstarke Gymnasiast:innen mit Lehramtsinteresse und Begeisterung für das Fach zu finden. Zudem bleibt es eine stete Herausforderung, Studierende so auszubilden, dass sie sowohl für den praktischen Unterricht in den verschiedenen Arbeitslehrewerkstätten also auch für die Vermittlung der in Abschnitt 3 dargestellten fachlichen Breite sowie die Integration der verschiedenen Bereiche gut vorbereitet sind. Die Sorge von Bernd Meier, es führe „zu Dilettantismus, wolle man hinreichende Unterrichtskompetenz für alle Gegenstandsbereiche der Arbeitslehre – Technik, Haushalt, Wirtschaft, Beruf – in einem Lehramtsstudiengang (...) erreichen“ (Meier 1995, S. 2, zit. n. Hübner 2008, S. 171) ist nachvollziehbar (vgl. ähnlich auch Marshall 1991, S. 99). Ich bin teilweise froh, als Hochschullehrer den umfassenden Fach- und Integrationsanspruch, den wir an unsere Studierenden stellen, nicht selbst einlösen zu müssen. Sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch bedarf die Arbeitslehre eigentlich einer Ausbildungsintensität, die in einem Lehramtsstudium mit einem weiteren Fach und zusätzlicher Erziehungswissenschaft kaum möglich ist.

Zu wenig angemessen ausgestattete Fachräume

Arbeitslehreunterricht bleibt ohne die Nutzung von Lehrwerkstätten unvollständig. Derartige Werkstätten sind allerdings nur an wenigen allgemeinbildenden Schulen in ausreichender Zahl und Qualität verfügbar. Dort, wo es gut ausgestattete Räumlichkeiten gibt, fehlt es oft an Werkstattmeister:innen, die für die Instandhaltung und Weiterentwicklung der Werkstätten verantwortlich sind. Lehrkräften diese Aufgaben zusätzlich zu ihren Unterrichtsverpflichtungen zu geben, bedeutet oft eine zeitliche und fachliche Überforderung, mit den entsprechenden negativen Konsequenzen für den Zustand, die Nutzbarkeit und letztlich die Nutzung der Fachräume. In der Praxis ist Arbeitslehre dann eben doch vielfach kein projektorientiertes Integrationsfach, sondern die Addition von schulbuch- oder arbeitsblattgestütztem Unterricht in Berufsorientierung, Wirtschaft, Technik und Ernährung.

6 Fazit und Perspektiven

Die Analyse des Verhältnisses von BNE und Arbeitslehre bestätigt, dass Arbeitslehre ein geeignetes Leitfach der BNE sein kann. Der integrative, interdisziplinäre und praxisorientierte Ansatz der Arbeitslehre ist grundsätzlich geeignet, die Gestaltungskompetenz von Schüler:innen zur Transformation der vorherrschenden Lebensweisen im Einklang mit der nachhaltigen Entwicklung zu fördern. Gleichzeitig gibt es gravierende Hemmnisse, die die Wirkmächtigkeit der Arbeitslehre grundlegend und damit auch im Hinblick auf die BNE einschränken. Soll Arbeitslehre ihr Potenzial als Leitfach der BNE entfalten, gilt es, an den im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Hemmnissen anzusetzen:

- Arbeitslehre und vergleichbare Fächer sollten in allen Schulformen mit ausreichender Kapazität in den Stundentafeln verankert werden. Die Frage, ob Arbeitslehre vor allem Schüler:innen vorbehalten bleiben sollte, die keinen höheren Schulabschluss anstreben, ist schon lange umstritten (vgl. Marshall 1991, S. 95 ff.). In einer Zeit, in der über die Hälfte eines Jahrgangs die Schule mit dem Abitur verlässt, ist die ursprüngliche Begrenzung der Zielgruppe kaum mehr begründbar. Dort, wo es bereits ein Arbeitslehreangebot gibt, sollten Arbeitslehreprojekte noch gezielter auch zur Förderung mathematischer und sprachlicher Kompetenzen eingesetzt werden, statt vorhandene Deputate zugunsten von Mathematik und Sprachen zu reduzieren. Zu einer solchen Stärkung der Arbeitslehre könnte die Erweiterung der PISA-Untersuchungen um BNE-Kompetenzen sowie um Kompetenzen mit Bezug zur Berufs- und Studienorientierung, zur Verbraucherbildung und zur ökonomisch-technischen Grundbildung beitragen. Punktuell nimmt die OECD entsprechende Fragestellungen in ihre PISA-Studien mit auf (vgl. Diedrich et al. 2022), jedoch bleibt die Analyse im Vergleich zu den klassischen PISA-Kompetenzen rudimentär. Zudem fehlen die Regelmäßigkeit und die intensive öffentliche Kommunikation, um einen relevanten Veränderungsschub an den Schulen zu bewirken.
- Die Ausbildung von Arbeitslehrelehrkräften sollte quantitativ und qualitativ ausgeweitet werden. Um mehr geeignete Lehramtskandidat:innen für ein Studium zu gewinnen, müsste gezielt – etwa durch Kooperation von Arbeitslehrevertreter:innen mit der Berufsberatung der Arbeitsagentur – Werbung auch an Gymnasien gemacht werden. Gynasiast:innen mit grundlegender Lehramtsaffinität sind die BNE-Potenziale oder sogar die Existenz des Integrationsfachs Arbeitslehre oft nicht bewusst. Die grundlegende Attraktivität des Faches wird auch durch die Erfahrung mit der Weiterbildung von Quereinsteigenden an der TU Berlin bestätigt: Obwohl Arbeitslehre teilweise ohne eigenes Zutun zugewiesen wurde, gibt es eine hohe Identifikation mit dem Fach und eine Erfolgsquote in der Ausbildung von fast 100 %. Eine solche Qualifikation von Quereinsteigenden an Universitäten gilt es, entsprechend auszuweiten. Um eine grundständige Lehramtsausbildung zu ermöglichen, die der Breite und Komplexität des Faches umfassend Rechnung trägt, könnte die Option einer Ein-Fach-Lehrkräfteausbildung

(und dann natürlich auch -einstellung) geschaffen werden. Dass dies durch den eigentlich zu fordernden Stoffumfang mehr als gerechtfertigt ist, zeigt schon die Existenz der Partikularfächer Wirtschaft, Technik und Verbraucherbildung, die in der Arbeitslehre integriert und erweitert werden (vgl. Abschnitt 3).

- Ein Angebot an angemessen ausgestatteten Fachräumen ist sicherzustellen. Gestaltungskompetenz lässt sich letztlich nur vollumfänglich ausbilden, wenn auch praktische schulische Erfahrungen mit der materiellen Gestaltung der eigenen Lebenswelt gemacht werden können. Dazu sind Arbeitslehrewerkstätten mit ausreichender sachlicher und personeller Ausstattung erforderlich.

Wenn Fortschritte in den dargestellten Bereichen erzielt werden, kann die Rolle der Arbeitslehre für die BNE deutlich größer werden, als sie es heute ist. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Identifikation von Arbeitslehre als *ein* BNE-Leitfach selbstverständlich andere Fächer nicht von der Verantwortung entbindet, ebenfalls zur BNE beizutragen und – je nach schulischer Situation – auch selbst die Leitfachfunktion zu übernehmen. Letztlich wird BNE nur gelingen, wenn sich die beteiligten Fächer gegenseitig befruchten und über traditionelle Fachgrenzen hinweg kooperativer, interaktiver Unterricht zur Stärkung von BNE-Kompetenzen stattfindet.

Literatur

- Arnz, Siegfried (2010): Bessere Chancen für alle durch die neue Schulstruktur in Berlin. In: Betrifft: Lehrerbildung und Schule, H. 6, S. 5–11.
- Bartsch, Silke/Methfessel, Barbara (2016): Ernährungskompetenz in einer globalisierten (Ess-)Welt. In: Ernährung im Fokus 16, H. 3–4, S. 68–73.
- Blum, Jona/Fritz, Mareike/Taigel, Janina/Singer-Brodowski, Mandy/Schmitt, Martina/Wanner, Matthias (2021): Transformatives Lernen durch Engagement. Ein Handbuch für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und außerschulischen Akteur*innen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Dessau-Roßlau: UBA.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023): Was ist BNE?, www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html (Abfrage: 19.01.2023).
- Dederich, Heinz (2002): Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, Jörg (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn/Oberbayern: Klinkhardt, S. 17–31.
- De Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, Empfehlungen und Gutachten Folge 7/8. Stuttgart: Klett.

- Diedrich, Jennifer/Mang, Julia/Patzl, Sabine/Seßler, Sophie/Martin, Monika/Lewalter, Doris (2022): Klimabewusstsein Fünfzehnjähriger in Deutschland. Münster/New York: Waxmann.
- Engartner, Tim (2014): Traditionslinien der Arbeitslehre – oder: Die Arbeitswelt als Gegenstandsbereich politischer Bildung. In: *Journal für politische Bildung* 47, H. 2, S. 154–164.
- Friese, Marianne (2019): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren: Analyse und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*. Bielefeld: wbv, S. 21–48.
- Geiger, Sonja Maria/Fischer, Daniel/Schrader, Ulf (2018): Measuring What Matters in Sustainable Consumption: An Integrative Framework for the Selection of Relevant Behaviors. In: *Sustainable Development* 26, H. 1, S. 18–33.
- Groth, Georg (1977): *Arbeitslehre. Fachdidaktik zwischen Bildungspolitik und Pädagogik*. Kronberg/Taunus: Scriptor.
- Hirscher, Anja/Iran, Samira/Müller, Martin/Schrader, Ulf (2021): *Bildung für nachhaltigen Textilkonsum mit Realexperimenten*. Ulm: Universität Ulm. Guidebook, www.uni-ulm.de/fileadmin/website_uni_ulm/mawi.bntextillabor/Bildungsangebote/Guidebook_BNTextillabor_lowres_final.pdf (Abfrage: 24.01.2023).
- Hübner, Manfred (2008): Reflexionen zum Gegenstand der ökonomischen Bildung. In: Loerwald, Dirk/Wiesweg, Maik/Zoerner, Andreas (Hrsg.): *Ökonomik und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 170–184.
- IA [Interdisziplinäre Arbeitsgruppe] BHTW (2006): KERNCURRICULUM Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre. In: *Journal of Social Science Education (JSSE)*, 5, H. 3, S. 98–116.
- Kledzik, Ulrich-J. (1972): Maßnahmen zur Verwirklichung in der Berliner Schule. In: Kledzik, Ulrich-J. (Hrsg.): *Arbeitslehre als Fach: Ansatz zu einer Verwirklichung*. Hannover: Schroedel, S. 72–83.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): *Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013*, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_09_12-Verbraucherbildung.pdf (Abfrage: 24.01.2023).
- Knab, Simone (2007): *Schülerfirma. Eine Lernform zur Verbesserung der Qualität schulischer Bildung. Ergebnisse einer empirischen Studie an Berliner Schulen*. Tönning: Der Andere Verlag.
- Marshall, Stephanie (1991): The Genesis and Evolution of Pre-vocational Education: West Germany. In: *Oxford Review of Education* 17, H. 1, S. 89–102.
- Meier, Bernd (1995): Statement zur Lehrerbildung für das Lernfeld Arbeitslehre, Dokumentation einer Expertenbefragung. In: *arbeiten + lernen/Technik*, H. 17 (Beilage), S. 1.
- Oberliesen, Rolf (1994): *Arbeitsorientierte Allgemeinbildung*. In: Tornieporth, Gerda/Bigga, Regine (Hrsg.): *Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre*. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 9–13.

- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung 2005, www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf (Abfrage: 19.01.2023).
- Reuel, Günter (1999): Arbeitslehre. Eine Integrationsidee ohne Integrationswillige. Dissertationsschrift. Berlin: TU Berlin.
- Reuel, Günter (2005): Kommentar zu den 12 Dimensionen eines Projekts in der Berliner Arbeitslehre. Oberkrämer: Sonnenbogen.
- Schrader, Ulf (2013): Nur noch kurz die Welt retten? Konsequenzen der Diskussion um eine nachhaltige Entwicklung für die Berufsorientierung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (bwp@) Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 02, S. 1–18.
- Schrader, Ulf (2018): Bildung für nachhaltige Lebensführung durch Berliner Arbeitslehre. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren: Analyse und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 115–129.
- Schrader, Ulf/Barbe, Josephine/Braun, Patrick/Diehl, Benjamin/Fricke, Vera/Groth, Karin/Grundmann, Stephanie/Köhnlein, Kristin/Muster, Viola (2010): Das „neue“ Fachgebiet Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltiger Konsum (ALÖNK) an der TU Berlin. In: Forum Arbeitslehre, H. 4, S. 108–109.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (Hrsg.) (2016): Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung gemäß dem im November 2015 in Kraft gesetzten Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 5–10. Berlin: SenBJW.
- SenBJW/MBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (2015): Rahmenlehrplan Teil C. Wirtschaft-Arbeit-Technik. Jahrgangsstufen 7–10 (Berlin). Integrierte Sekundarschule. Jahrgangsstufen 5–10 (Brandenburg). Berlin, Potsdam: SenBJW/MBJS.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik) 39, H. 1, S. 13–17.
- Sipos, Yona/Battisti, Bryce/Grimm, Kurt (2008): Achieving transformative sustainability learning: Engaging head, hands and heart. In: International Journal of Sustainability in Higher Education 9, H. 1, S. 68–86.
- Steffens, Heiko (1978): Arbeitslehre zwischen Integration und Desintegration. In: Northemann, Wolfgang (Hrsg.): Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–285.
- Steffens, Heiko (1994): Qualitativer Konsum. Perspektiven und Leitbilder einer Verbraucherbildung für ein neues Wohlstandsmodell. In: Politische Ökologie 39, H. 12, S. 55–60.
- Thoresen, Victoria W. (Hrsg.) (2005): Consumer Citizenship Education. Guidelines. Vol. 1 Higher Education. Hamar: The Consumer Citizenship Network.

- Tornieporth, Gerda/Bigga, Regine (Hrsg.) (1994): Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Transfer 21 (Hrsg.) (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote, www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf (Abfrage: 19.01.2023).
- UNESCO (2011): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2005–2014. Nationaler Aktionsplan für Deutschland. Bonn: UNESCO.
- UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Paris/Bonn: UNESCO.
- Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. New York: Vereinte Nationen.
- WCED (World Commission on Environment and Development) (1987): Our Common Future. Oxford: Oxford University Press.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Kernelemente der Arbeitslehre	105
--------	-------------------------------------	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Zuordnung der Teilkompetenzen zu den Kompetenzkategorien der OECD (2005)	107
--------	--	-----

Danksagung

Ich danke Reinhold Hoge für wichtige Anregungen durch seine Reflexionen über „Bedingungen für eine nachhaltige Projektarbeit in Arbeitslehrewerkstätten“.

Autor



Schrader, Ulf, Prof. Dr., Professor für Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltigen Konsum an der Technischen Universität Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Nachhaltiger Konsum, Verbraucherbildung und Verbraucherpolitik, Corporate Social Responsibility.
schrader@tu-berlin.de

Berufsorientierung

Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales

Überlegungen zu einer protoberuflichen Fachdidaktik

ROLF KOERBER

Abstract

Die vielfältigen Fächer der arbeitsorientierten Bildung orientieren sich teilweise an der beruflichen Bildung. Der Autor schlägt vor, diese Fachdidaktiken als „protoberufliche“, also „vorberufliche“ Fachdidaktiken zu betrachten und versucht, die Grundlagen einer solchen Fachdidaktik exemplarisch für das Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S) zu entwickeln. Ziel des Beitrags ist die Klärung des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Didaktik in den berufsorientierenden und lebenspraktischen Fächern unter Berücksichtigung lernpsychologischer und lerntheoretischer Aspekte. Es werden erste empirische Befunde referiert und künftige Forschungsfelder des Fachs beschrieben.

The manifold subjects of work-oriented education are to a large extent oriented towards vocational education. The author proposes to consider these subject didactics as “proto-professional” [“protoberuflich”], i. e. “pre-professional” [“vorberuflich”] subject didactics and tries to develop the basics of such a subject didactics exemplary for the subject Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S). The aim of the contribution is to clarify the relationship between general and vocational didactics in vocation oriented and practical subjects, taking into account aspects of learning psychology and learning theory. The article reports first empirical findings and describes future research fields of the subject.

Schlagworte

Didaktik, arbeitsorientierte Bildung, Lernumgebungen, Integrationsfach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S)

Ausgangspunkt: Das Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S) in Sachsen

Seit 2004 gibt es in Sachsen das integrierte Fach „Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S)“¹ an Oberschulen und Förderschulen. Das Fach ist vergleichbar mit Fächern anderer Bundesländer, die zum Bereich der integrierten arbeitsorientierten Bildung (vgl. Oberliesen, Zöllner 2018, S. 69 ff.) gehören. WTH/S zeichnet sich durch die explizite Benennung des Bereichs Soziales aus, der in den Fachbezeichnungen in anderen Bundesländern i. d. R. nicht in die Fächerverbünde der Arbeitslehre integriert ist. Ziel des Fachs laut Lehrplan in Sachsen ist der Erwerb von Grundlagen der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit sowie einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung (SMK 2019, S. 2).

Das sächsische Fach WTH/S knüpft einerseits an die Diskussionen und Entwicklungen des Fachs Arbeitslehre seit den 1960er-Jahren in der BRD an, andererseits an den polytechnischen Unterricht der DDR. Die Modelle lassen sich letztlich auf die reformpädagogischen Ansätze der Arbeitsschule Georg Kerschensteiners – und damit auf die Idee einer spezifischen schulisch vermittelten Berufsvorbereitung und Berufsbildung – zurückführen. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen führte in der beruflichen Bildung zu einer Betonung der Kompetenzentwicklung, die die arbeitsorientierte Bildung ebenso beeinflusste wie das ursprünglich berufliche Prinzip der Handlungsorientierung (vgl. Friese 2018, S. 25). Schon in der historischen Entwicklung zeigt sich so eine große Nähe zur beruflichen Bildung, auf die im Weiteren noch näher eingegangen wird.

Dienel (2018, S. 263) betont mit Blick auf die deutsche Einheit und die gemeinsamen Wurzeln von Arbeitslehre (und anderen arbeitsorientierten Fächern) in der BRD und polytechnischen Fächern der DDR, man habe es nach 1990 unterlassen, auf den DDR-Erfahrungen zum polytechnischen Unterricht aufzubauen. Für Sachsen kann jedoch festgestellt werden, dass sowohl bei der Entstehung der Lehrpläne von 2004 als auch in der Umsetzung der Lehrpläne, Lehrkräfte der Polytechnik, die noch in der DDR ausgebildet wurden, maßgeblich beteiligt waren und bis heute sind, sodass deren Erfahrungen einfließen konnten – so waren alle Mitglieder der Lehrplankommission ausgebildete Polytechniker:innen.

Die sozioökonomischen Grundlagen bilden eine Folie, auf der die Aspekte von Haushalt, Arbeit und Technik im Lehrplan behandelt werden. Das Wirtschaftliche ist immanent, wenn etwa in Klassenstufe 9 im Lernbereich „Leben im privaten Haushalt“ auch auf die einfache Haushaltsrechnung und private Vorsorge eingegangen wird (vgl. SMK 2019, S. 15 f.). An einigen Stellen ist diese Perspektive auch explizit verankert (beispielsweise Klassenstufe 8 „Produzenten und Konsumenten am Markt“, ebd., S. 11). Die Lehrplanüberarbeitungen der Jahre 2009 und 2019 führten zu einer Betonung von Interkulturalität und Medienbildung (2009), der Nachhaltigkeitsaspekte, der Digitalisierung und der politischen Bildung (2019).

¹ Laut Landesliste der Lehrpläne in Sachsen lautet die offizielle Abkürzung des Schulfachs nur „WTH“. Um das Fach in seiner ganzen Breite darzustellen, wird in dieser Publikation die (vollständige) Abkürzung WTH/S gewählt.

Der WTH/S-Unterricht in Sachsen zielt auf die „mehrperspektivische Bearbeitung lebensweltbezogener Situationen“ (Lenk, Wittig, Hartmann 2019, S. 117) und ergänzt die Berufsorientierung um praktisch-lebensweltliche Aspekte wie die Lebensmittelzubereitung und Vorratshaltung oder Einnahme- und Ausgabenrechnung im Privathaushalt (vgl. SMK 2019, S. 10, 15, 16).

1 WTH/S als integriertes Fach der arbeitsorientierten Bildung

Ein Fach wie WTH/S in Sachsen hat u. a. durch seine explizite Berufsorientierung einen Bezug zu unterschiedlichen Berufen. Gleichwohl handelt es sich aber nicht um eine berufliche Fachrichtung, da die Domänen Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales sich ihrerseits auf deutlich voneinander unterschiedene Fachwissenschaften beziehen. Neben der Berufsorientierung ist aus Sicht des Autors das Fach auch protoberuflich, weil in ihm sowohl Handlungen als auch Haltungen erlernt werden sollen, die beruflichen Zusammenhängen entstammen, und weil die Fachdidaktik des Fachs dadurch eine große Nähe zu den beruflichen Didaktiken aufweisen muss.

Auch Lenk, Wittig und Hartmann verweisen auf die wichtige Funktion einer integrierenden Berufsorientierung im Fach WTH/S, in der „die beiden Dimensionen der arbeitsweltbezogenen Allgemeinbildung und der subjektiven Berufsorientierung gemeinsam gedacht werden“ (2019, S. 127). Über diese „subjektive Berufsorientierung“ (Schudy 2002, S. 9) hinaus greift das Fach WTH/S auch Aspekte auf, die sehr konkret auf eine Berufsausbildung vorausweisen, sowohl in der Auseinandersetzung mit beruflichen Techniken und Artefakten als auch durch die Übernahme des Prinzips der „vollständigen Arbeitshandlung“ aus der Berufsausbildung (vgl. Bauer et al. 2011), die in vielen Lernsituationen des WTH/S-Unterrichts zum Tragen kommen (vgl. z. B. Lenk, Wittig, Hartmann 2019, S. 127).

Frieze hat aus der Analyse der arbeitsorientierten Fächer in den Bundesländern verbindende Elemente der allgemeinen und beruflichen Bildung herausgearbeitet (vgl. 2018, S. 27). Zu diesen Elementen gehören u. a. Theoriebezüge zu berufspädagogischen und weiteren Disziplinen, die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung und die Berufsorientierung. Außerdem seien die Fächer – und das ist für die Konzeption der jeweiligen Didaktiken konstitutiv – methodisch-didaktisch durch Handlungsorientierung und Gegenstandsbezug gekennzeichnet, was wiederum ebenfalls typisch für berufliche Didaktiken sowie für haushalts- und sozialbezogene Bildung ist.

1.1 Empirische Befunde zum Fach WTH/S in Sachsen

Derzeit liegen überhaupt nur wenige empirische Befunde zum Fach WTH/S vor. Für das Bundesland Sachsen können Befunde zu Fähigkeiten und Kenntnissen von Schüler:innen und zur Berufsorientierung im Folgenden beispielhaft an zwei Staatsexamensarbeiten (Tömel 2019; Zisch 2020) dargestellt werden. Diese zwei Arbeiten kom-

men auf der Grundlage empirischer Untersuchungen an fünf unterschiedlichen Schulen in Sachsen zu Ergebnissen, die hier mit aller gebotenen Zurückhaltung referiert werden können.

Tömel untersuchte in ihrer Staatsexamensarbeit 2019 die Einschätzungen von Schüler:innen der 9. Klasse an drei sächsischen Oberschulen zur Wirkung von WTH/S-Unterricht auf die eigenen lebenspraktischen Fähigkeiten und Kenntnisse. Es handelt sich um eine quantitative Untersuchung mittels Fragebögen (Stichprobe 9. Klassen von 3 sächsischen Oberschulen, Erhebung im Unterricht, 148 ausgegebene Fragebögen, Rücklaufquote knapp 70 %, N=103). Ein Drittel der befragten Schüler:innen gab an, sich grundlegende lebenspraktische Fertigkeiten (Nahrungszubereitung, Wäschepflege) im Rahmen des WTH/S-Unterrichts angeeignet zu haben, und ein weiteres Viertel vermeldete, vorhandene Fertigkeiten zu erweitern. Derlei Ergebnisse legen eine erhebliche lebenspraktische Bedeutung des Fachs nahe. Auch bei der für die künftige Berufspraxis relevanten Frage nach technischen Kenntnissen und Grundfertigkeiten am Beispiel der Holzbearbeitung antworteten 40 % der Schüler:innen, dass sie Wissen und Fertigkeiten im Rahmen des WTH/S-Unterrichts erworben hätten, und weitere 38 % gaben an, Wissen und Fertigkeiten erweitert zu haben.

Für die Persönlichkeitsentwicklung ist die Frage der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zentral: Schon die Überzeugung, bestimmte Aufgaben erledigen zu können, hat einen positiven Einfluss auf deren Bewältigung (vgl. Bandura 1994, S. 71). Hier ist es interessant, die Ergebnisse der Untersuchung von Tömel bezogen auf eine gelingende Alltagspraxis zu betrachten (Item: „Welche Aufgaben könntest du problemlos ohne Hilfe ausführen?“). Demnach fühlten die von Tömel befragten Schüler:innen sich besonders kompetent in den Bereichen „Einkaufen“ (96 %), „Kochen“ (87 %) und dem „Durchführen von Reinigungsarbeiten“ (83 %); überwiegend schätzten sie sich in den Bereichen „Geld verwalten“ (75 %), „Möbel aufbauen“ (71 %) und „Wäsche waschen“ (66 %) als kompetent ein; nur 24 % fühlten sich kompetent bei der „Beurteilung vertraglicher Aspekte“ (Tömel 2019, S. 62). Der Befund legt die Bedeutung der selbst eingeschätzten alltagspraktischen Fertigkeiten für die eigene Persönlichkeitsentwicklung nahe: Schüler:innen schätzen sich als kompetent ein, sie wollen kompetent in diesen Bereichen sein.

Ziesch kombinierte in seiner Staatsexamensarbeit eine teilnehmende Beobachtung und Experteninterviews an zwei Schulen zum Thema Berufsorientierung in der Zusammenarbeit mit Unternehmen. Dabei wurde deutlich, dass sowohl Lehrpersonen als auch Unternehmen eine große Nähe des Fachs WTH/S zur beruflichen Bildung wahrnehmen und dass die Lehrpersonen gleichzeitig die Ganzheitlichkeit der Entwicklung im Blick haben:

„Das Projekt [...] dient der Berufsorientierung [...]. Durch die aktive Beteiligung an Tätigkeiten und Arbeitsaufträgen am betrieblichen Lernort sollen Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit der Lernenden gefördert werden.“ (Auszüge Interviewprotokoll [Lehrperson 1], Ziesch 2020, S. 121, Auslassungen R. K.)

Die Ergebnisse von Ziesch stützen die Argumentation, dass es sich bei WTH/S um ein der beruflichen Bildung nahestehendes Fach handelt, wenn er etwa auf die im konkreten Fall von den Schüler:innen geführten Ausbildungsnachweise verweist, die denen der Berichtshefte in der beruflichen Ausbildung entsprächen (ebd., S. 76). Bei der Kooperation mit Unternehmen an den untersuchten Schulen wird direkt mit der Ausbildungsabteilung zusammengearbeitet, sodass auch ein direkter Bezug zwischen dem Fachunterricht WTH/S und der Berufsausbildung in Unternehmen besteht. Lenk, Wittig und Hartmann (2019) kommen – gestützt auf die Begleitung des „Landeswettbewerbs WTH/S“ durch Studierende, wie bereits eingangs erwähnt, zu ähnlichen Ergebnissen. So läge etwa der Fokus der am Landeswettbewerb beteiligten Unternehmen auf der „Förderung und Anbahnung von Fähigkeiten und Fertigkeiten beruflicher Handlungen“ (ebd., S. 131). Für den Förderschulbereich werden diese Ergebnisse auch durch die Studie von Frank und Goller (2018) gestützt, die die Einstellungen Studierender hinsichtlich der Berufsorientierung von Schüler:innen im Fach WTH/S an Förderschulen untersucht. Aus dieser Perspektive bestätigt die Studie die Befunde von Ziesch (2020) hinsichtlich der besonderen Bedeutung von Kontakten zu Unternehmen in Form von Praktika (vgl. Frank, Goller 2018, S. 323).

Ausdrücklich nennen Frank und Goller „Maßnahmen wie das Kennenlernen eigener Fähigkeiten und Interessen oder die Erlangung von Kenntnissen über Berufe“ (ebd.) als förderlich für den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. So lassen sich die für die Oberschule dargestellten Befunde auch für eine weitere Schulart und mithin auf das Schulfach WTH/S in Sachsen insgesamt bestätigen, da das Fach derzeit nur in diesen beiden Schularten unterrichtet wird.

1.2 WTH/S als Kernfach der Oberschule in Sachsen

„Die Oberschule vermittelt eine allgemeine und berufsvorbereitende Bildung. Sie schafft die Voraussetzungen für eine berufliche Qualifizierung [...]“ (SächsSchulG, § 6). Als ein Kernfach der Oberschule kommt dem sächsischen Unterrichtsfach WTH/S in dieser berufsvorbereitenden Bildung eine Schlüsselstellung zu, weil es Bezüge zur Privat- und Arbeitswelt herstellt und eine realitätsnahe Berufsorientierung ermöglicht. Der Lehrplan des Fachs enthält vielfältige Bezüge zu Berufen und Berufsorientierung.

Ganz im Sinne von Jörg Schudys Beschreibung einer subjektiven Berufsorientierung werden im Fach WTH/S Arbeit und Beruf als fundamentale Bestandteile einer individuellen Lebensplanung betrachtet (vgl. Schudy 2002). Schudy zufolge ist es daher erforderlich, „Inhalte, Methoden und Sozialformen des Unterrichts weiterhin bzw. stärker auch auf die sich wandelnden Anforderungen in beruflichen Tätigkeiten zu beziehen“ (ebd., S. 9). Die Integration der beruflichen Aspekte des Fachs lässt sich in einem Schaubild darstellen (Abb. 1).

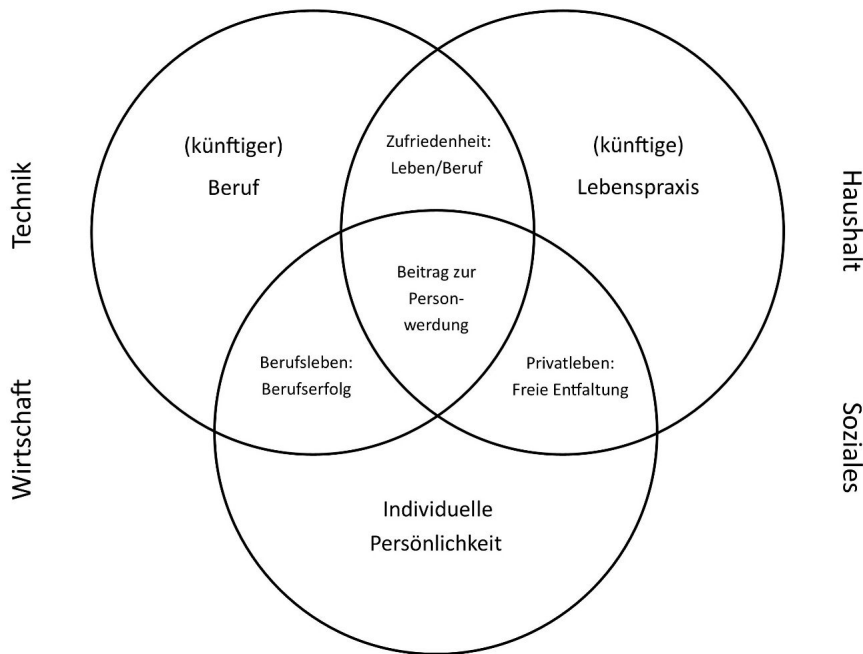


Abbildung 1: Bezugsfelder einer Fachdidaktik Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (eigene Darstellung, vgl. Koerber 2020, S. 34)

Wesentlich ist es, dass neben den beruflichen und lebenspraktischen Komponenten des Fachs die Persönlichkeit der Lernenden Berücksichtigung findet. Im dargestellten Modell entstehen so Schnittmengen zwischen den Bezugsfeldern einer subjektiven Berufsorientierung, der Berufs- und Lebenspraxis sowie der Persönlichkeitsentwicklung. Wenn eine gute Passung zwischen dem gewählten Beruf und den Persönlichkeitsvoraussetzungen gegeben ist, besteht auch eine hohe Wahrscheinlichkeit für Ausbildungs- und Berufserfolg. In der Schnittmenge aller Bezugsfelder könnte sich so ein Beitrag für Personwerdung ergeben (Luhmann, Lenzen 2002, S. 38).

2 Mögliche Grundlagen und Prinzipien einer protoberuflichen Fachdidaktik

Eine Fachdidaktik WTH/S könnte einerseits auf allgemeindidaktischen Modellen und Theorien, andererseits auf Modellen der beruflichen Didaktik und der Didaktik verwandter Integrationsfächer beruhen.

Für erstere kann auf Klafkis bildungstheoretische Grundlegung verwiesen werden (vgl. z. B. Jank, Meyer 2018, S. 235 f.), auf die schulpraktischen Umsetzungen im Sinne der Berliner Didaktik (vgl. z. B. ebd., S. 263) oder der für die Polytechnik wichtigen Didaktik Klingbergs (1976). Zu ergänzen ist die allgemeindidaktische Perspektive

durch Arbeiten, die sich auf die Anwendung psychologischer Lern- und Entwicklungstheorie beziehen, wie etwa der Ansatz von Feuser (1989), der sich mit dem Ansatz von Kuhl (2001) aus der differenziellen Psychologie verbinden lässt.

Inhaltlich nah sind sich die Curricula derjenigen Bundesländer, die ihr Integrationsfach in der Nachfolge des polytechnischen Unterrichts konzipiert haben, wie Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen. Meier hat für solche Fächer 2013 eine „Didaktik für den Fachbereich Arbeit Wirtschaft Technik“ vorgelegt, an der sich eine Fachdidaktik WTH/S orientieren könnte. Mit Bezug auf Überlegungen der KMK in den 1980er-Jahren, in denen Arbeitslehre als „Lernfeld“ bezeichnet wurde, zieht Meier eine Verbindungslinie zu den lernfeldstrukturierten Rahmenlehrplänen beruflicher Schulen (vgl. Meier 2013, S. 15). Auch für eine Fachdidaktik WTH/S kann festgestellt werden, dass die jeweiligen Gegenstände der Teildomänen des Fachs nicht als Umsetzung aus der jeweiligen Fachwissenschaft behandelt, sondern vielmehr aus der jeweils an der Lebenspraxis orientierten Situation in integrierter Form bearbeitet werden. Anders als in den Fachwissenschaften müsste es in einer Fachdidaktik WTH/S um Integration statt um Abgrenzung gehen.

Ein Integrationsfach wie WTH/S könnte die Teildomänen nur sehr begrenzt abbilden und keine – auch nur ansatzweise – Vollständigkeit anstreben. Dies wird der Idee eines Integrationsfachs von seinen Kritiker:innen auch vorgehalten:

„Die Erfahrungen [...] haben gezeigt, daß [sic] sich die heterogenen Teile ‚integrativer‘ Lernbereiche nicht inhaltlich schlüssig verbinden lassen.“ (Schmayl 2013, S. 98)

Mit Blick auf die schon strukturelle Unmöglichkeit einer vollständigen Abbildung der Teildomänen und auf den überschaubaren Stundenumfang des Fachs (in Sachsen, Klassenstufe 7: zwei Wochenstunden, Klassenstufen 8 und 9: je drei Wochenstunden) könnte WTH/S nur konsequent auf exemplarisches Lernen setzen:

„Das Exemplarische ist [...] kein (beispielartiger) Lerngegenstand, sondern ein Erkenntnisprinzip. Durch Wahrnehmung, Auslegung und Zuordnung von Wesen (Konstitutionslogik) und Erscheinung, Ganzen und Teilen, Strukturen und Prozessen wird es didaktisch realisiert.“ (Lisop, Huisinga 1999, S. 167)

Die Gegenstände des Fachs müssten sich an geeigneten exemplarischen Situationen orientieren, die wiederum eine Zusammenschau der Teildomänen erlauben, so wie es in den berufsbezogenen Lernfeldern angelegt ist.

Die (durch die Lehrpersonen) zu entwickelnden Lernsituationen dienen nicht dazu, ein Überblickswissen über Wirtschaft, Technik, Haushalt und das Soziale zu generieren, sie würden vielmehr einen Einblick in die Zusammenhänge, die für die Lernenden in ihrer Lebensgestaltung relevant sind, erlauben. Damit wäre das Fach im Sinne der Didaktik Feusers (1989) eher an der persönlichen biografischen Entwicklung des Subjekts orientiert als am Objekt des jeweiligen Sachverhalts, wenn auch dieser natürlich auf fachwissenschaftlicher Grundlage – zumal auf Integration der Teildomänen angelegt – zu berücksichtigen wäre.

Es sollte daher fachdidaktisch in der fachlich-sachlichen Strukturierung der Themen bereits integrativ verfahren werden, indem auch in den fachwissenschaftlichen Grundlagen die jeweils anderen Teildomänen berücksichtigt werden.

So sieht beispielsweise der WTH/S-Lehrplan von Sachsen in Klasse 7 im Lernbereich „Umgang mit Gütern und Geld“ die exemplarische Behandlung einer Kaufentscheidung bezogen auf Textilien vor (SMK 2019, S. 6): Dabei sollen technische Aspekte (Faserarten, Herstellung, Funktionalität), wirtschaftliche Aspekte (Budget, Qualität, Bezugsquellen), soziale und ökologische Aspekte (z. B. Herstellungsbedingungen, Nachhaltigkeit) aus der Perspektive des Privathaushalts berücksichtigt und die Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung der Schüler:innen beachtet werden (z. B. Gruppendruck, Markenrelevanz, Argumentationen, ethische Aspekte).

Es würden sich für eine Fachdidaktik WTH/S also drei Prinzipien ableiten: Integration der Teildomänen, Exemplarität der Lernsituationen und eine Orientierung an der biografischen Subjektentwicklung, also dem Personwerden.

Schulen stehen hier durchaus vor einer Herausforderung hinsichtlich ihres Ressourceneinsatzes: So konnte festgestellt werden, dass die von Ziesch untersuchten Schulen zwar einen erheblichen Aufwand betreiben, um Schüler:innen betriebliche Erfahrungen zu ermöglichen, diese Erfahrungen aber kaum reflektieren (2020, S. 79). Hier käme einer Fachdidaktik eine wichtige Orientierungsfunktion zu, indem die Notwendigkeit und Bedeutung der Reflexion von Erfahrungen aufgezeigt werden.

Der Umgang mit (beruflichen) Erfahrungen und Handlungen zeichnet die beruflichen Didaktiken aus. Im Zentrum stehen hier die bereits erwähnten vollständigen Arbeitshandlungen sowie die Entstehung eines reflektierten Arbeitsprozesswissens durch die subjektive und objektivierte Verarbeitung beruflicher Erfahrungen (vgl. Lehberger 2013, S. 335). Beruflichen Didaktiken geht es also um die Reflexion und um den Nachvollzug beruflicher Handlungen, um diese lernhaltig zu machen. Jenseits beruflicher Didaktik werden entweder Erfahrungen aus dem nichtschulischen Alltag reflektiert und bearbeitet oder es werden Handlungen innerhalb gestalteter Lernumgebungen ausgeführt und diese reflektiert und bearbeitet. Didaktisch gesehen handelt es sich in beiden Fällen um Erfahrungen und ihre Reflexion und Bearbeitung mit dem Ziel einer Erweiterung des Handlungsraums für das jeweilige Subjekt.

Aufgrund der Unschärfe und zur besseren Abgrenzung wird vom Autor vorgeschlagen, für diese und vergleichbare Fachdidaktiken den Begriff einer „protoberuflichen Fachdidaktik“ einzuführen. Der Begriff „protoberuflich“, also „vorberuflich“, ist ein Neologismus, der bereits früher verwendet wurde: So bezeichnen Ummel, Bauer und Wieczorek die Sicht auf elterliches Erziehungshandeln durch pädagogische Fachkräfte als „protoberuflich“ (2013, S. 114) – also dem beruflichen pädagogischen Handeln einerseits vorgelagert und andererseits aber aus dessen professioneller Perspektive betrachtet. Der Autor schlägt vor, für die Fachdidaktik WTH/S im Sinne einer Arbeitsdefinition „Protoberuflichkeit“ so zu verstehen, dass es sich um ein allgemeinbildendes Fach handelt, das beruflichen Fächern vorgelagert ist, dessen Inhalte zu einem großen Teil der beruflichen Sphäre entstammen und dessen Fachdidaktik eine große Nähe zu beruflichen Didaktiken hat.

Eine protoberufliche Didaktik würde mit beiden Begriffen von Handlung arbeiten: Sie bedarf einerseits des Rückgriffs auf vollständige berufliche Handlungen, um die wesentliche Dimension des Berufsbezugs zu erhalten, andererseits ist sie auf den Einsatz gestalteter Lernumgebungen angewiesen, weil nur diese exemplarisch ausgewählt und im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung ausgestaltet werden können (vgl. Koerber 2019, S. 192 ff.). Der Unterschied zwischen einer protoberuflichen und einer beruflichen Didaktik läge dabei wohl in dem *Maß* des Rückgriffs auf vollständige berufliche Handlungen, welches in protoberuflichen Fächern auf wenige Beispiele begrenzt werden muss – die noch dazu aus unterschiedlichen Domänen stammen.

Handlungsorientierung zeichnet eine Didaktik beruflicher Orientierung aus, wie in Anlehnung an Friese (2018, S. 27) festgestellt werden kann. Auch die systemisch-konstruktivistische Pädagogik (Reich 2010) bezieht sich explizit auf John Deweys Konzept der „experiential education“ also der „erfahrungsbasierten Pädagogik“, da in diesem Ansatz die konkrete Erfahrung mit der Reflexion verbunden wird. Lernen ist nach Dewey, Reich zufolge, „ein pragmatischer Prozess, der keinesfalls auf Wissensaneignung oder ein Bildungsverständnis [...] begrenzt oder konzentriert werden kann, sondern immer im Vollzug von Handlungen in Kontexten zu situieren ist“ (ebd., S. 200). Die Nähe zu beruflich kontextualisierten Arbeitshandlungen ist hier evident, wenngleich für Reich und Dewey auch die pädagogisch konstruierte Handlungssituation eine mögliche Lernumgebung darstellt. Das zentrale didaktische Element aller handlungsorientierten Lernumgebungen ist die Reflexion der gemachten Erfahrung.

Um diesen Aspekt zu verdeutlichen, kann auf die Persönlichkeitstheorie Julius Kuhls (Kuhl 2001) zurückgegriffen werden: Lernen, als ein wesentlicher Teil der Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung generiert sich nach Kuhls Theorie aus dem Wechselspiel zwischen Handlung und Wahrnehmung sowie Reflexion und Integration, genauer aus dem Wechsel zwischen positivem bzw. negativem Affekt und der jeweiligen Affekthemmung. Die Affekthemmung des positiven Affekts bedeutet, vor der Ausführung einer Handlung diesen (positiven Affekt) zu hemmen und mithin das Denken zu aktivieren: „Erfolgreiche Handlungsrouninen können nur in das Denken integriert werden, wenn es aktiviert wird“ (Kuhl 2001, S. 128). Damit genügt es also nicht, eine Erfahrung zu machen oder eine Handlung auszuführen, sondern sie muss reflektiert werden, um lernförderlich sein zu können, was Kuhl seinerseits mit Rückgriffen auf Freud, die Neurobiologie und Piaget belegt (vgl. Kuhl 2010, S. 241): Im Prozess dieser Reflexion kann durch die Erfahrung das vorhandene Wissen überprüft und entweder erweitert (Assimilation) oder verworfen bzw. umgruppiert (Akkommodation) werden.

Wesentliche Schritte zum Erfolg handlungsorientierter Didaktik bestünden also darin, die Methoden so zu wählen, dass sie für die jeweiligen Lernenden passfähig sind, um in einen Prozess aus Handlungserfahrungen und Reflexion einzutreten, welcher die schrittweise Erweiterung von Handlungskompetenz ermöglicht.

Wechselt man die Perspektive von der lernseitigen zur lehrseitigen Betrachtung von Unterricht und vergegenwärtigt man sich die Gestaltungsmöglichkeiten von Lehrpersonen, so lassen sich Lernumgebungen in drei Dimensionen beschreiben:

- Die physische Dimension mit der Gestaltung der räumlich-materiellen Lernumgebung. Dazu gehören z. B. Räume, Artefakte, Lehr- und Lernmittel – unter Berücksichtigung der konkret nicht gestaltbaren Aspekte der physischen Umgebung (einerseits räumlich-materielle Einschränkungen, andererseits physische Gegebenheiten wie Wetter, Jahreszeiten, Pandemien, ...).
- Die soziale Dimension mit der Gestaltung der sozialen Beziehungen in einer Lernumgebung. Dazu gehören einerseits die jeweiligen Sozialformen, andererseits die gestaltete Beziehung der Schüler:innen untereinander und der Lehrperson mit ihren Schüler:innen.
- Die zeitliche Dimension mit der Gestaltung von Abläufen und Phasen in einer Lernumgebung. Dazu gehören Unterrichtsphasen, aber auch Aufgabenstellungen als zeitlich-inhaltliche Vorgabe.

Unterricht (und jede Form des Lehrens) ist nur im Miteinander dieser drei Dimensionen denkbar. Mögliches Unterrichtsmaterial wird nur im Zusammenhang mit der sozialen und zeitlichen Dimension lernförderlich. Nun könnte man argumentieren, dass das Leben als solches sich stets in diesen drei Dimensionen bewegt und ihre Anwendung auf den Unterricht oder die Gestaltung von Lernumgebungen mithin trivial sei. Dagegen lässt sich anführen, dass es für die Gestaltung von Lernumgebungen durch Lehrpersonen eben darauf ankommt, sich die drei Dimensionen stets bewusst zu machen und sie auch als gestaltbar zu betrachten. Zu einem ähnlichen Schluss kommt Luhmann bereits 1971 in seinem Aufsatz „Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten“. Luhmann bezeichnet dort die Trennung sachlicher, zeitlicher und sozialer Dimensionen als zu den „notwendigen Strukturen einer Welt“ gehörig (Luhmann 2018, S. 356) und stellt fest:

„Die mehrdimensionale Schematisierung des Erlebens scheint demnach ein Versuch zu sein, die äußerste Komplexität der Welt zu erfassen und in lösbare Probleme des Erlebens und Handelns zu transformieren.“ (ebd., S. 358)

Auch beim Lernen ginge es letztlich um die Erfassung von Komplexität und die Transformation in Wahrnehmung und (prospektives) Handeln, weshalb die vom Autor vorgeschlagene Schematisierung auch für das Lehren sinnvoll ist. Weiter ist es aus Sicht des Autors für die Organisation von Lernprozessen wesentlich, dass jede Dimension von jedem Individuum anders wahrgenommen werden kann und damit der Effekt auf den jeweiligen Lernprozess durchaus unterschiedlich ist:

- Ein Artefakt wird von einer Novizin/einem Novizen anders wahrgenommen als von einer Expertin/einem Experten (vgl. z. B. Müller-Kolmstetter 2017, S. 18). Zwar bleibt die physische Erscheinung dieselbe, doch wird die Expertin/der Experte ggf. mehr Details wahrnehmen können und das Artefakt womöglich anders beurteilen als die Novizin/der Novize.
- Soziale Beziehungen stützen sich in hohem Maße auf individuelle Zuschreibungen und Ressourcen (vgl. Lang 2003, S. 192). Entwicklungspsychologisch spielen sie insbesondere während der Adoleszenz eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 179).

- Die gestaltete Zeit selbst wird individuell höchst differenziert wahrgenommen: Hier ist die lehrseitige Betrachtung von Unterrichtsprozessen deutlich von der lernseitigen Betrachtung zu unterscheiden: Hinz verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Unterscheidung in eine objektive („temps“) und subjektive („durée“) Zeit bereits 1889 von Bergson vorgenommen wurde (vgl. Hinz 2000, S. 9). Für Lehr-Lernprozesse sind das subjektive Zeiterleben des Individuums und seine emotionale und kognitive Reaktion von großer Bedeutung, es sei nur an das lernintensive Flow-Erleben erinnert, das ja auch mit einer „Selbstvergessenheit“ in Zeit und Umwelt in Zusammenhang gebracht wird (vgl. Csíkszentmihályi 2010, S. 177).

Für die Gestaltung individualisierter und differenzierter Lehr- und Lernprozesse sind die dargestellten drei Dimensionen (physische, soziale, zeitliche) wesentlich: Sie ermöglichen der Lehrperson eine bewusste Gestaltung von Differenzierungsphasen, indem die Dimensionen je nach Lernendenbedarf variiert und angepasst werden können. Geht es z. B. um die Gestaltung von Unterricht für eine heterogene Lerngruppe, kann die Differenzierung in jeder Dimension vorgenommen werden: In der räumlich-materiellen (physischen) Dimension ist eine Differenzierung von Lehr- und Lernmaterial, in der sozialen Dimension ist eine Gruppierung nach (differenten) Fähigkeiten und in der zeitlichen Dimension ist eine Straffung oder Dehnung der Lernzeit möglich. Die professionelle Lehrperson würde für jede Dimension eine der Lernsituation angemessene Entscheidung treffen können, um für die Schüler:innen eine jeweils möglichst förderliche Lernumgebung zu gestalten.

Niethammer und Schweder beziehen sich in ihrer Entwicklung einer inklusiven beruflichen Didaktik u. a. auf das didaktische Grundmodell von Feuser (1989) und weisen auf die notwendige Ergänzung um die soziale Komponente hin:

„Über die Interaktion zwischen den Lernenden sowie zwischen Lernenden und Lehrenden wird die Wirklichkeit als Aneignungsgegenstand konkretisiert, weshalb der Interaktionsprozess mitzudenken ist.“ (Niethammer, Schweder 2018, S. 173)

Die notwendige Interaktion verweist damit neben der inhaltlichen und sozialen zugleich auf die dritte, nämlich zeitliche Dimension zur Gestaltung konkreter Lernsituationen (Abb. 2).

Die Ergänzung um eine zeitliche Dimension würde auch Sinn in Bezug auf das didaktische Modell von Feuser (1989) machen, der sich u. a. auf Vygotskys „Stufe der nächsten Entwicklung“ bezieht und insofern eine zeitliche Dimension in seinem Modell ebenso berücksichtigt wie dies auch Niethammer und Schweder tun, wenn sie Lehr- und Lernsettings in Handlungsschritte zerlegen, denen sie das jeweilige (handlungsbezogene) Sachwissen zuordnen (vgl. Niethammer, Schweder 2018, S. 174).

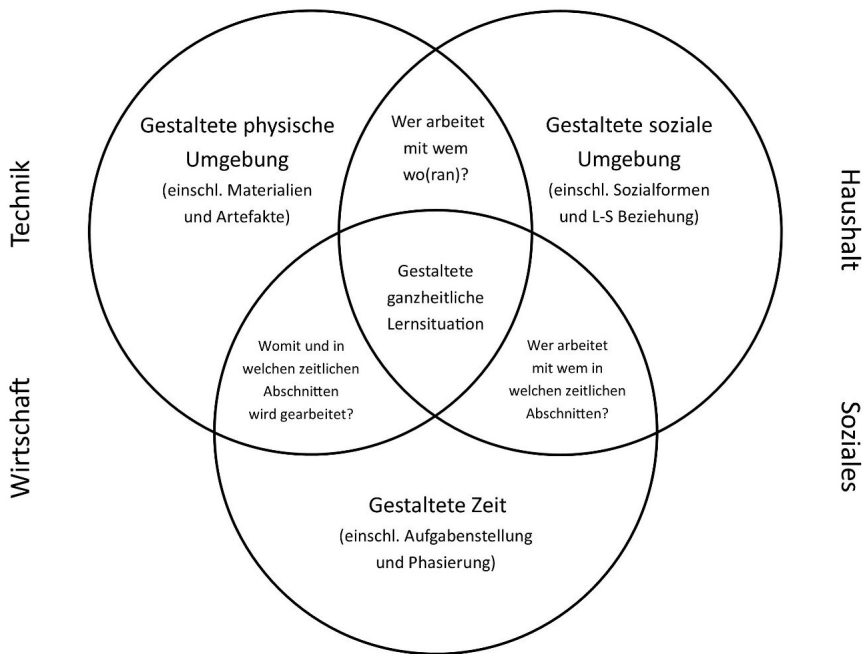


Abbildung 2: Dimensionen der Gestaltung konkreter Lernsituationen (eigene Darstellung)

Ein weiterer zeitlicher Aspekt, der das dargestellte Modell gestalteter Lernumgebungen (Abb. 2) mit den Bezugsebenen und grundsätzlichen Zielen aus Abbildung 1 zusammenbringt, könnte das Thema Geduld sein, dem sich sowohl die Entwicklungspsychologie (vgl. Lang 2003, S. 190 f.) als auch Wirtschaftswissenschaften (vgl. Sutter 2014) widmen. Sutter weist, gestützt auf zahlreiche internationale empirische Studien, eindrucksvoll nach, dass eine positive Korrelation zwischen der Fähigkeit zum Belohnungsaufschub und biografischem Erfolg sowohl in Bezug auf Berufserfolg als auch auf Gesundheit besteht. Außerdem kann Geduld kognitive Defizite ausgleichen (vgl. ebd., S. 112), was u. a. in einer schwedischen Langzeitstudie belegt werden konnte (Golsteyn, Grönqvist, Lindahl 2014).

Für die hier vom Autor vorgeschlagene protoberufliche, handlungsorientierte Fachdidaktik, die auf heterogene und inklusive Lerngruppen orientiert sein müsste, sind diese Erkenntnisse eine Herausforderung zur Gestaltung von Lernumgebungen, die Geduld befördern und trainieren könnten. Dies gilt umso mehr, als dass die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub zu den Fähigkeiten zu gehören scheint, die lebenslang entwickelbar sind (vgl. Sutter 2014, S. 112). Konkret gilt es also, Lehr- und Lernsettings zu gestalten, die ein hohes Maß an Differenzierung hinsichtlich der zeitlichen Dimension erlauben und in der Beschäftigung am gemeinsamen Gegenstand, eventuell auch am gemeinsamen Produkt (z. B. Gestaltung einer Mahlzeit) unterschiedliche Arbeits- und Lerntempi zulassen. Die „didaktische Kunst“ bestünde darin, einen gemeinsamen Prozess so zu gestalten, dass die subjektive Zeit von allen Lernenden als produktiv

wahrgenommen wird und – mit Blick auf berufliche Handlungen – der Prozess professionellen Standards zumindest in Ansätzen (z. B. Schneide- und Gartechniken, Küchenhygiene) entspricht. So könnte eine protoberufliche Fachdidaktik auch auf Tätigkeiten in heterogenen beruflichen Zusammenhängen vorbereiten und gleichzeitig einen Beitrag zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung leisten.

3 Schlussfolgerungen für protoberufliche Fachdidaktiken

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die vom Autor als protoberufliche bezeichneten Fachdidaktiken vor einer Vielzahl von Herausforderungen stehen, die hier für die Fachdidaktik WTH/S exemplarisch aufgeführt werden sollen: In der Lehrer:innenbildung ist ein Umgang mit erheblicher fachlicher Breite notwendig, der es erfordert, die Teilbereiche Wirtschaft, Technik, Haushalt und Soziales in ihren komplexen Zusammenhängen zu denken, und gleichzeitig sind exemplarische Gegenstände auszuwählen, mithilfe derer geeignete Lehr- und Lernsettings gestaltet werden können. Es gilt daher, den Blick für Vorgänge, Ereignisse und Situationen zu schulen, die geeignet sind, die private Lebenswelt mit Arbeit und Beruf zu verbinden. Lehrseits geht es mithin um die didaktische Gestaltung physischer und sozialer Lernumgebungen in der jeweils angemessenen Zeit, also Handlungsorientierung in allen genannten Dimensionen, die aufeinander zu beziehen sind. Lernseits müssten der Lernerfolg in arbeitsweltbezogenen und privaten Situationen konkret und ein Verständnis für die Zusammenhänge der Domänen Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales (abstrakt) auf der individuellen Stufe der nächsten Entwicklung im Mittelpunkt stehen. Der Lernerfolg misst sich demzufolge einerseits an der situationsbezogenen Handlungsfähigkeit sowie andererseits an dem Verständnis übergeordneter Konzepte und Strukturen. Ziel der vorgeschlagenen protoberuflichen Bildung ist die Stärkung des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserfahrung, daher wäre auch aus dieser Perspektive die Handlungsorientierung des WTH/S-Unterrichts unverzichtbar. Das Fach könnte so einen Beitrag zu gelingenden Biografien im Zusammenspiel aus Persönlichkeit und Arbeits-, Privat- und Gesellschaftsleben leisten.

4 Perspektiven

Dienel (2018) argumentiert – auch unter Verweis auf die hohe Zahl von Abiturient:innen unter den Auszubildenden – vehement für die Etablierung des Fachs Arbeitslehre i. w. S. auch an den Gymnasien. Oberliesen und Zöllner (2018) fordern die Integration der arbeitsorientierten Bildung in allen Schulen. Frieze (2018) fokussiert gemeinsame Standards für die Ausbildung von Lehrkräften. Angesichts von etwa 35 Hochschulstandorten in Deutschland scheint Frieses Forderung zuerst realisierbar zu sein. Ihre Erfüllung könnte auch dazu beitragen, das Fach besser sichtbar zu machen und so den Weg für die Ausweitung auf weitere Schularten und Klassenstufen zu bereiten.

Die häufig durch die Anbindung an Institute beruflicher Didaktik etablierte Kooperation der Lehrstühle und Fächer arbeitsorientierter Bildung mit denen der beruflichen Fachrichtungen oder Berufspädagogik kann dazu beitragen, die Brückenfunktion der protoberuflichen Fachdidaktiken zu stärken. Was gebraucht wird, sind empirische Wirksamkeitsstudien, die die arbeitsorientierten Fächer und ihre Fachdidaktiken stärken, um deutlich zu machen, dass diese Fächer notwendig sind und nicht nur ein „Nice-to-have“. Arbeitsorientierte Fächer sind wesentlich und ihr Beitrag zur freien Entfaltung der Persönlichkeit muss belegt werden. Dabei gilt es dann, auch die protoberuflichen Didaktiken in ihrer Eigenständigkeit gegenüber anderen Fachdidaktiken und beruflichen Didaktiken zu stärken und die Integration voranzutreiben. Schließlich ist die unmittelbare Anschlussfähigkeit der in der beruflichen Orientierung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten an Kompetenzanforderungen der beruflichen Ausbildung zentral: Anzustreben ist ein durchgängiger Bildungsgang der Klassenstufen 1–10, mindestens aber 5–10, um sowohl Orientierung auf als auch Anschluss an die berufliche Bildung zu gewährleisten.

Literatur

- Bandura, Albert (1994): Self-efficacy. In: Ramachandran, Vilayanur Subramanian (Hrsg.): Encyclopedia of human behavior (Vol. 4). New York: Academic Press, S. 71–81.
- Bauer, Hans/Munz, Claudia/Schrode, Nicolas/Buschmeyer, Jost (2011): Die Vollständige Arbeitshandlung (VAH) – Ein erfolgreiches Modell für die kompetenzorientierte Berufsbildung. Berlin: R & W Verlag der Editionen.
- Csikszentmihályi, Mihály (2010): Kreativität. (8. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Dienel, Liudger (2018): Alte und neue Wege für die Arbeitslehre ins Gymnasium. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Bielefeld: wbv, S. 259–277.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, H. 1/1989, S. 4–48.
- Frank, Carolin/Goller, Antje (2018): Vorbereitung Studierender des Lehramts WTH/S für die Gestaltung des Übergangs Schule-Berufsausbildung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Bielefeld: wbv, S. 311–327.
- Friese, Marianne (2018): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Bielefeld: wbv, S. 21–47.
- Golsteyn, Bart/Grönqvist, Hans/Lindahl, Lena (2014): Adolescent Time Preferences Predict Lifetime Outcomes. In: Economic Journal 124, H. 580, S. 739–761.
- Hinz, Arnold (2000): Psychologie der Zeit. Münster: Waxmann.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2018): Didaktische Modelle. (18. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Klingberg, Lothar (1976): Einführung in die allgemeine Didaktik: Vorlesungen/Lothar Klingberg. Berlin: Volk und Wissen, VEB.

- Koerber, Rolf (2019): Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden erfahrungsbasiert vermitteln. In: Groot-Wilken, Bernd/Koerber, Rolf (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Bielefeld: wbv, S. 191–219.
- Koerber, Rolf (2020): Eine Didaktik zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung: Das Fach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH) in Sachsen. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog*, H. 184, S. 33–35.
- Kuhl, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, Julius (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Lang, Frieder (2003): Die Gestaltung und Regulation sozialer Beziehungen im Lebenslauf: Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: *Berliner Journal für Soziologie* 13, H. 2, S. 175–195.
- Lehberger, Jürgen (2013): Arbeitsprozesswissen – kategorialer Rahmen zur Entfaltung des innovativen Potenzials des Lernfeldkonzepts. In: Becker, Matthias/Grimm, Axel/Petersen, Willi/Schlausch, Reiner (Hrsg.): Kompetenzorientierung und Strukturen gewerblich-technischer Berufsbildung. Münster: Lit, S. 332–352.
- Lenk, Michael/Wittig, Karen/Hartmann, Martin (2019): Konzept einer integrativen Berufsorientierung im Lehramt für Mittelschulen im Fach Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales (WTH/S) an der Technischen Universität Dresden. In: Bünning, Frank et al. (Hrsg.): Übergänge aus der Perspektive der Berufsbildung. Akademisierung und Durchlässigkeit als Herausforderungen für gewerblich-technische Wissenschaften. Bielefeld: wbv, S. 117–132.
- Lisop, Ingrid/Huisinga, Richard (1999): Exemplarik – eine Forderung der KMK-Handreichungen. In: Speier, Hans/Huisinga, Richard/Lisop, Ingrid (Hrsg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: GAFB, S. 163–216.
- Luhmann, Niklas (2018): Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten. In: Lukas, Ernst/Tacke, Veronika (Hrsg.): Niklas Luhmann: Schriften zur Organisation 1. Wiesbaden: Springer VS, S. 355–384.
- Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meyer, Hilbert (2002). Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung. In: Hörner, Wolfgang/Schulz, Dieter/Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.): Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 41–78.
- Müller-Kolmstetter, Birgit (2017): Durch Hospitation zur logopädischen Handlungskompetenz. Ein Konzept für die klinisch-praktische Ausbildung. Wiesbaden: Springer.
- Niethammer, Manuela/Schweder, Marcel (2018): Ansätze einer inklusiven Didaktik. In: Zinn, Bernd (Hrsg.): Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Wiesbaden: Franz Steiner, S. 165–193.
- Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2018): Arbeitsorientierte Bildung 2030 – Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Bielefeld: wbv, S. 65–80.

- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schudy, Jörg (2002): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SächsSchulG: Sächsisches Schulgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018 (SächsGVBl. S. 648), das durch Artikel 14 des Gesetzes vom 14. Dezember 2018 (SächsGVBl. S. 782) geändert worden ist.
- Tömel, Anna (2019): Die Wirkung von WTH/S-Unterricht auf lebenspraktische Fähigkeiten und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Dresden: TU Dresden, unveröffentl. Staatsexamensarbeit (Betreuer: Koerber, Rolf).
- Ummel, Hannes/Bauer, Petra/Wieczorek, Christine (2013): Das Verschwinden der strukturellen Besonderheit von Familie im Familienbild einer Professionellen aus dem frühpädagogischen Bereich. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim: Beltz, S. 155–168.
- Ziesch, David (2020): Einbindung von Unternehmen in den WTH/S Unterricht als wirksames Mittel zur Berufsorientierung. Dresden: TU Dresden, unveröffentl. Staatsexamensarbeit (Betreuer: Koerber, Rolf).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Bezugsfelder einer Fachdidaktik Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales 126
- Abb. 2 Dimensionen der Gestaltung konkreter Lernsituationen 132

Autor



Koerber, Rolf, Prof. Dr., Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Fakultät Erziehungswissenschaften und Forschungsstelle zum Schulversuch Universitätsschule Dresden, TU Dresden.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales, erfahrungsbasiertes Lernen, Lehrer:innenbildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Projektarbeit, Reformpädagogik.

rolf.koerber@tu-dresden.de

Förderung des Übergangs Schule – Beruf

Landesstrategien und regionale Förderkonzepte der Beruflichen Orientierung

MELANIE SITTIG

Abstract

In der aktuellen Situation des Übergangs Schule – Beruf zeigen sich Herausforderungen. Diesbezüglich lässt sich die Entwicklung von Landesstrategien mit verschiedenen Themenschwerpunkten beobachten. Insgesamt fehlt derzeit noch ein umfassender Überblick, in welcher Weise auf verschiedenen Ebenen (Bund – Land – Kommunen) erfolgreich Strategien entwickelt, umgesetzt und zu einem Gesamtkonzept verknüpft werden. Daher wurde in einer empirischen Untersuchung der Forschungsfrage nachgegangen, welche Strukturen eine Landesstrategie aufweisen sollte, um heterogene Zielgruppen mit spezifischem Unterstützungsbedarf mit Angeboten der Beruflichen Orientierung zu erreichen und somit beim Übergang von der Schule in den Beruf zu fördern.

In the current situation of the transition from school to work, there are challenges. In this regard, the development of state strategies with different thematic focuses can be observed. Overall, there is currently no comprehensive overview of the ways in which strategies have been successfully developed, implemented and combined at various levels (federal government – state – municipalities). Therefore, an empirical study was conducted. The research question was, which structures a state strategy should have to provide heterogeneous target groups with specific support needs with vocational orientation services and thus to support them in the transition from school to work.

Schlagworte

Übergang Schule – Beruf, Berufliche Orientierung, Landesstrategien, Förderansätze, Bildungspolitik

Einleitung

Im aktuellen Berufsbildungsbericht zeigen sich verschiedene Herausforderungen, die Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf meistern müssen. So lässt sich z. B. mit Blick auf die Auswahl eines Ausbildungsplatzes die Entwicklung aufzeigen, dass die Anzahl der Ausbildungsbetriebe gesunken ist. Ein Rückgang zeigt sich auch bei der Anzahl der Jugendlichen, die eine duale Ausbildung beginnen. Dies wird

insbesondere bei Zeitvergleichen zwischen der Situation vor der Pandemie und heute deutlich (vgl. BMBF 2022, S. 32 ff.). Hierbei lässt sich als weitere Beobachtung anführen, dass die Nutzung vollzeitschulischer Ausbildungsgänge gestiegen ist. Insgesamt wird deutlich, dass die Jugendlichen längere Zeit im Schulsystem verbleiben. Des Weiteren lässt sich ein Trend zu höherqualifizierenden Schulabschlüssen beobachten. Beim Blick auf die Zusammenführung von Angebot und Nachfrage der Ausbildungsplatzstellen sind weiterhin Probleme bei der Besetzung freier Stellen sichtbar. Erklären lässt sich dies u. a. mit der Passung zwischen dem Interesse der jungen Generation und der Bereitstellung entsprechender Ausbildungsmöglichkeiten (ebd., S. 7 ff.). Diese kurz skizzierten Entwicklungen weisen auf die gestiegene Bedeutung der Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen hin.

Um die Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf zu unterstützen, hat sich eine Vielzahl von Angeboten entwickelt (BIBB 2016). Grundlage institutioneller Förderung sind schulische (KMK 2017a; Schulgesetzgebung d. Bundesländer; BMBF 2019; Friese 2018) und außerschulische (vgl. u. a. Brüggemann, Rahn 2020; Rübner 2000; Münder 2020) Formen der Beruflichen Orientierung sowie bildungspolitische Programme (vgl. BMBF 2019). Insbesondere für die schulischen Angebote der Beruflichen Orientierung sind durch die Kultusministerkonferenz Rahmenvorgaben entwickelt worden (KMK 2017a), die in die Schulgesetzgebung der Bundesländer eingeflossen sind. Bei der Umsetzung dieser an den Schulen vor Ort, nehmen die Lehrkräfte eine wichtige Rolle ein. Hierbei ist die Berufliche Orientierung als Prozess zu verstehen, der sich aus verschiedenen Formen von Kompetenzfeststellungsverfahren, berufspraktischen Erfahrungen in schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Bildungsstätten, Betriebspraktika sowie berufsorientierender Beratung zusammensetzt (ebd.). In der Literatur finden sich verschiedene Definitionen der Beruflichen Orientierung bzw. Berufsorientierung; u. a. wird sie als „Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interesse, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite“ (Butz 2008, S. 50) beschrieben. Die Berufliche Orientierung fördert die Einführung Jugendlicher in die Welt des stetigen Wandels „von Berufen sowie von Qualifikations- und Kompetenzprofilen“ (Friese 2020, S. 363 ff.). Hierbei sollten sie auf die sich „ständig modifizierende[n] Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt“ (ebd.) vorbereitet werden.

Dabei sind die Maßnahmen der Beruflichen Orientierung im Rahmen der Förderung des Übergangs Schule – Beruf sehr vielseitig. Es lässt sich konstatieren, dass die Herausforderung derzeit nicht mehr in der Bereitstellung fördernder Angebote, sondern vielmehr darin besteht, „aus der Fülle der Instrumente, Maßnahmen und Programme die geeigneten und effektiven auszuwählen und zu einem kohärenten Gesamtkonzept zu verknüpfen“, um dem „Maßnahmenschwungel“ begegnen zu können (vgl. Brüggemann, Rahn 2020, S. 16). Mit Blick auf die vergangenen Jahre lässt sich die Entwicklung vielseitiger Landesstrategien mit verschiedenen Themenschwerpunkten beobachten. So sind in Stadtstaaten, wie z. B. Hamburg oder Bremen, Systeme rechtskreisübergreifender Zusammenarbeit in Form von Jugendberufsagenturen aufgebaut worden. Hierbei kann die Beratung Jugendlicher gemeinschaftlich durch die Agentur

für Arbeit (SGB III), das Jobcenter (SGB II) sowie die Jugendhilfe (SGB VIII) erfolgen. Betrachtet man die Entwicklung in den Flächenstaaten, so lassen sich beispielhaft die Landesstrategien „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) in Nordrhein-Westfalen oder „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf“ (OloV) in Hessen anführen.

Betrachtet man die Angebote Beruflicher Orientierung, so zeigt sich, dass die „jeweils sicherlich gut gemeinten Initiativen einzelner bildungspolitischer Akteure [...] nur mangelhaft koordiniert“ (Schlee, Enggruber 2020, S. 14) sind. Hierzu wird in der Literatur die „Steuerung der zu wenig auf- und miteinander abgestimmten Maßnahmen auf regionaler Ebene“ als eine „vielversprechende Problemlösungsstrategie“ (ebd.) genannt. In dieser „Vernetzung der Akteure“ liegt eine der „wichtigsten Zukunftsstrategien“ (Münk, Scheiermann 2018, S. 90), um Bildungslandschaften auf kommunaler Ebene zu gestalten.

Als weitere Problematik wird die Überprüfung der Effektivität von Angeboten beschrieben. Oftmals beziehen sich Evaluationen zur Messung der Wirksamkeit selektiv auf einzelne Maßnahmen und Programme. Die Praxis zeigt jedoch, dass „die Berufsorientierung in der Lebenswirklichkeit junger Menschen längst einen Prozesscharakter eingenommen“ hat (Rübner 2020, S. 501 f.). Dieser verläuft „über mehrere Jahre“ – und somit auch über verschiedene Maßnahmen und Programme (ebd.). Aus der Evaluation einzelner Angebote lässt sich selten direkt ableiten, ob diese entscheidend zur später erfolgten Wahl der Ausbildung bzw. des Studiums beigetragen haben. Dabei mangelt es an Studien, die sich auf den Gesamtblick lokaler „Vernetzung im Wechselverhältnis mit verschiedenen Programmen auf Bundes- und Landesebene“ (Schlee, Enggruber 2020, S. 66) beziehen. Eine Förderung über mehrere Jahre hinweg ist jedoch wichtig, um die „Unterstützung junger Menschen in einer mehrdeutigen Lebenslage“ zu ermöglichen (ebd.).

In der Bildungsberichterstattung sowie in aktuellen Jugendstudien (vgl. Beicht, Walden 2018; BMBF 2019; Albert et al. 2019; McDonald's 2017; Klemm 2015) zeigt sich, dass der Weg Jugendlicher beim Übergang von der Schule in den Beruf durch verschiedene Faktoren und Hemmnisse beeinflusst wird. Hierbei wird der spezifische Unterstützungsbedarf dieser heterogenen Zielgruppen verdeutlicht. Nennen lassen sich u. a. Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jugendliche unterschiedlichen Geschlechts, Jugendliche aus unterschiedlichen Schulformen sowie Jugendliche mit Behinderung (ebd.). Hierzu lässt sich resümieren, dass die genannten Zielgruppen vielseitige Herausforderungen und Formen der Benachteiligung zu bewältigen haben. In der Literatur wird deutlich, dass ihr Lebensweg oftmals mit schulischen Schwierigkeiten und Brüchen im Bildungsweg verbunden ist. Dies kann sich wiederum negativ auf die Verwirklichung beruflicher Wünsche auswirken.

Als hemmender Faktor lässt sich beispielhaft der Einfluss der sozialen Herkunft skizzieren (BMBF 2017b, S. 7; Baethge 2017, S. 4). Jugendliche aus einer niedrigen sozialen Schicht berichten häufiger als jene aus einer höheren sozialen Schicht von Schwierigkeiten wie dem Wiederholen einer Schulklasse. Hierbei wird die soziale Schicht u. a. durch den Bildungsstatus des Vaters definiert. Weiterhin berichten sie

vermehrt davon, dass ein fehlender Schulabschluss hinderlich für das Ergreifen des Wunschberufs war. Dementsprechend blicken sie auch pessimistischer in die Zukunft (Albert et al. 2019, S. 176 ff.). Insbesondere für Jugendliche „mit schlechten Ausgangsbedingungen“ zeigt sich beim Blick auf „Schulabschlüsse und Ausgangsnoten“, dass diese bei Bewerbungen für eine Ausbildung „weiterhin benachteiligt“ sind (Münk, Scheiermann 2018, S. 93). Hierbei ist zu konstatieren, dass die schulische Qualifikation ein wichtiger Schlüssel für eine erfolgreiche Bewerbung um einen Ausbildungs- oder Studienplatz ist und somit den weiteren beruflichen Lebensweg prägt. Ergänzend ist zu bemerken, dass sich die Coronapandemie beim Übergang Schule – Beruf als Verstärker von Benachteiligung erwiesen hat (Dohmen et al. 2021; Barlovic et al. 2021; Andresen et al. 2021).

Mit Bezug auf die dargestellte Problematik wird der „pädagogischen Vorbereitung junger Menschen auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung“ eine „hohe Bedeutung zugeschrieben“ (Münk, Scheiermann 2018, S. 93). Hierbei ist die Unterstützung durch Institutionen wie Schule sowie Beratungsorganisationen besonders wichtig, um Benachteiligung oder fehlende Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern ausgleichen zu können. Insbesondere durch die „Förderung von Berufswahl und Berufsorientierung“ ist es möglich, einen wertvollen „Beitrag zur Integration Jugendlicher“ (ebd.) in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu leisten.

Vor dem Hintergrund dieser Problemlage wurde in der diesem Beitrag zugrunde liegenden Dissertation (Sittig 2023) die folgende Forschungsfrage bearbeitet: Welche Strukturen sollte eine Landesstrategie aufweisen, um heterogene Zielgruppen mit spezifischem Unterstützungsbedarf mit Angeboten der Beruflichen Orientierung zu erreichen und somit beim Übergang von der Schule in den Beruf zu fördern? Im Folgenden werden das Forschungsdesign und ausgewählte Befunde der Dissertation dargestellt¹.

1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign setzte sich aus verschiedenen Methoden und Datenquellen zusammen. Eingangs wurde eine Dokumentenanalyse, d. h. eine kategoriengeleitete Analyse von „archivierten oder virtuellen Textdokumenten“ (Titscher et al. 2008, S. 263), durchgeführt. Diese bezog sich auf fördernde Angebote sowie Kooperations- und Netzwerkstrukturen in Landesstrategien für den Übergang Schule – Beruf. Ausgehend von den Bildungskettenvereinbarungen, die für den Zeitraum von 2015 bzw. 2016 bis 2020 zwischen dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und den Landesvertretungen einzelner Bundesländer getroffen wurden (vgl. Sittig 2023, S. 40 ff.) sowie darin genannten landesweiten Konzeptionen wurden weitere Landesstrategien zum Übergang Schule – Beruf recherchiert und eine kategoriengeleitete

¹ Es handelt sich um ein abgeschlossenes Promotionsvorhaben der Autorin zum Thema „Förderung von heterogenen Zielgruppen im Übergang Schule – Beruf. Eine empirische Untersuchung von Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung.“, durchgeführt an der Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften (Sittig, 2023). Die Autorin verfasste die wissenschaftliche Arbeit in einer Doppelrolle als Forscherin an der JLU Gießen und als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der hessenweiten Koordination der hessischen Landesstrategie OloV (vgl. Anmerkungen hierzu in Sittig 2023, S. 135).

Synopse erstellt. Mit Blick auf die ähnlichen Formen der Beruflichen Orientierung wurden weitere differenzierende Kategorien eingeführt. Hierbei wurde der Blick auf die Strukturen zur Umsetzung dieser in den beschriebenen Landesstrategien gelenkt. Nennen lassen sich u. a. die Bereitstellung eines landesweiten Steuerungsgrremiums, Kooperationsvereinbarungen, regionale Steuerungsgruppen sowie Ansprechpersonen für die Berufliche Orientierung auf der Ebene der Schule sowie der Kommune.

Auf Grundlage der Dokumentenanalyse entwickelte sich die Fragestellung, ob Jugendliche durch unterschiedliche Strukturen eher mit Angeboten der Beruflichen Orientierung erreicht werden können. Auf formaler Ebene sind Maßnahmen der Beruflichen Orientierung im Rahmen der Schulgesetzgebung in Form von Erlassen und Verordnungen vorgegeben (MAGS 2020, S. 28; HMWEVW 2019, S. 41; KMK 2017b). Um den Blick von den theoretischen Vorgaben auf die Praxis zu erweitern, lag der Fokus der quantitativen Analyse auf dem Nutzungsverhalten und den Einschätzungen der Jugendlichen zur Relevanz der vermittelten Unterstützung. In einer Sekundäranalyse auf Grundlage der Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wurde untersucht, ob sich bei den Jugendlichen die Nutzung bzw. Einschätzung von Angeboten der Beruflichen Orientierung unterscheidet, wenn diese innerhalb unterschiedlicher Strukturen bereitgestellt werden. So wurden modellhaft Bundeslandgruppen gebildet, in denen eine langjährig etablierte Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf mit Fokus auf Kooperation und Netzwerk besteht (vgl. Sittig 2023, S. 91 ff.) – oder nicht besteht. Im Datensatz des Nationalen Bildungspanels (NEPS) werden Bildungsaktivitäten und Etappen im Lebensverlauf dargestellt. Die Längsschnittdaten ermöglichen die Erforschung des Lebensverlaufs und somit auch die Beschreibung von kausalen Zusammenhängen und Einflussfaktoren auf Bildungswege über längere Lebensphasen hinweg (Blossfeld et al. 2011, S. 19 ff.). Genutzt wurden die Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) aus den Erhebungswellen zwischen 2012/2013 und 2016/2017 (zur methodischen Begründung vgl. Sittig 2023, S. 87 ff.). Im Fokus standen hierbei Variablen zur Beruflichen Orientierung und Beratung. In der Analyse wurden u. a. die Jugendlichen mit heterogenem Unterstützungsbedarf betrachtet.

Mit dem Ergebnis aus der quantitativen Analyse wurde in einer folgenden qualitativen Analyse spezifischer auf die Fragestellung eingegangen, wie die rahmengebenden Strukturen der Kooperation und des Netzwerks in der Bundeslandgruppe mit diesem Fokus umgesetzt bzw. gelebt werden, um Jugendliche mit unterstützenden Angeboten der Beruflichen Orientierung zu fördern. Hierbei wurde der Schwerpunkt in Anlehnung an den Modellvergleich auf quantitativer Ebene auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Hessen² gelegt. In diesen werden die Landesstrategien „Kein Abschluss ohne Anschluss (KAOA)“ sowie „Optimierung der lokalen Vermitt-

2 Die Autorin verfasste diese wissenschaftliche Arbeit in einer Doppelrolle. Zum einen befasste sie sich im Rahmen der Promotion als Forschende auf wissenschaftlicher Ebene mit dem Übergang Schule – Beruf, zum anderen ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Koordination der hessischen Landesstrategie OloV tätig. Dort ist sie zuständig für das jährliche Monitoring über die Umsetzung von Qualitätsstandards, die Organisation und Durchführung von Veranstaltungen sowie für die Beratung und Moderation von Steuerungsgruppensitzungen in den Regionen. Durch die berufliche Tätigkeit sind der Autorin die Interviewpartner:innen auf hessischer Ebene bekannt. Dies ermöglichte einen erleichterten Zugang zum Feld. Schon bei der Interviewanfrage wurde auf die Doppelrolle hingewiesen und betont, dass die Ergebnisse nicht in die berufliche Tätigkeit der Landesstrategie OloV einfließen oder an OloV-Kolleg:innen weitergetragen werden, sondern nur für die Auswertung im Rahmen der Promotion verwendet werden.

lungsarbeit im Übergang Schule – Beruf (OloV)“ umgesetzt. Für diesen Part der Forschungsarbeit wurden mit 15 koordinierenden Akteuren leitfadengestützte Expert:inneninterviews auf Ebene des Landes, der Koordinierungsebene und der Region durchgeführt und mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2010) ausgewertet.

2 Ausgewählte Ergebnisse

In der vergleichenden Gegenüberstellung bei der Dokumentenanalyse wurde deutlich, dass landesweite Konzeptionen z. T. ähnliche Grundlagen und Bildungsmaßnahmen aufweisen. Insgesamt zeigte sich, dass zwar alle Bundesländer Maßnahmen zur Beruflichen Orientierung anbieten, diese sich jedoch in der Art und Weise der Bereitstellung der Angebote unterscheiden. Der Unterschied liegt in der Einbindung der Angebote in ein abgestimmtes Konzept von Akteuren des Übergangs Schule – Beruf vor Ort durch Strukturen der Kooperation und des Netzwerks. Auffallend ist bei einzelnen Bundesländern die strukturelle Einbindung relevanter Akteure der landesweiten und regionalen Ebene sowie der abgestimmten Zusammenarbeit zwischen der kommunalen und der schulischen Ebene.

Auf Basis dieser Ergebnisse wurde eine quantitative Analyse in Form einer vergleichenden Modellberechnung zwischen zwei Bundeslandgruppen mit unterschiedlichen Strukturen für den Übergang Schule – Beruf durchgeführt. Die Befunde weisen darauf hin, dass Jugendliche durch institutionell vermittelte Angebote zur Beruflichen Orientierung in der Schule sowie Beratungsangebote in der Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie mit Fokus auf Kooperation und Netzwerk eher mit fördernden Angeboten erreicht und diese häufiger als „relevant“ charakterisiert werden als in der Bundeslandgruppe ohne diese Strukturen. Dies gilt auch bei differenzierter Betrachtung von heterogenen Zielgruppen. Insgesamt ist jedoch zu konstatieren, dass die Unterschiede zwischen den Bundeslandgruppen eher gering sind.

Mit Blick auf die Ergebnisse aus der quantitativen Analyse stellte sich die weiterführende Frage, was die Bundeslandgruppe mit langjährig etablierter Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf mit Fokus auf Kooperation und Netzwerk auszeichnet und wie die genannten Strukturen und die Maßnahmen der Beruflichen Orientierung umgesetzt werden. Auffallend ist, dass sich in den Expert:inneninterviews ein Paradigmenwechsel von der Benachteiligtenförderung hin zu allgemeinen Angeboten für alle Jugendliche andeutet. Beispielsweise wird die Defizitorientierung der Konzeptionen kritisiert. Bei der aktuellen Bereitstellung von Angeboten der Beruflichen Orientierung soll die Stigmatisierung Einzelner reduziert werden. Dies soll die Akzeptanz und Wahrnehmung der Angebote erhöhen und so die Chancengleichheit stärken. Weiterführende Unterstützung wird bedarfsorientiert angeboten.

Mit Blick auf die Frage, wie die Strukturen in der Bundeslandgruppe „gelebt“ werden, wird in den Interviews auf die enge Zusammenarbeit in einem Netzwerk relevanter Akteure des Ausbildungsmarktes in einem regionalen Steuerungsgremium verwiesen. Bezüglich der konzeptionell in der Landesstrategie verankerten Zusammenarbeit

wurde von den Interviewpartner:innen berichtet, dass diese in der Praxis in einer vertrauensvollen, offenen Atmosphäre stattfindet. Durch den Austausch im Steuerungsgremium wird die Transparenz über die Situation vor Ort gefördert. So können ähnliche Angebote sowie noch unberücksichtigte Bedarfe erkannt werden. Daraus entsteht ein aufeinander aufbauendes Unterstützungssystem ohne Parallelstrukturen, bei denen auch die Bedarfe heterogener Zielgruppen mitbedacht werden. Hierbei bringen sich Akteure verschiedener Rechtskreise (z. B. Agentur für Arbeit, Reha-Beratung der Agentur für Arbeit, Jobcenter, Jugendhilfe) mit ihrem institutionseigenen Hintergrund und spezifischen Förderanliegen ein. In diesem Prozess wird u. a. die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit gestärkt. Die gemeinsam entwickelte Strategie wird auch von der Leitungsebene der beteiligten Institutionen unterstützt. So wird das Bewusstsein für die Verantwortung zur Erreichung der gemeinsam entwickelten Zielsetzung gefördert. Das Einbringen von Ideen und Zielen beschränkt sich jedoch nicht nur auf die regionale Ebene. Durch den Bottom-up-Ansatz fließen regionale Anliegen in die Planungen auf Landesebene mit ein. Im Steuerungsgremium auf Landesebene haben die regionalen Vertretungen einen Sitz und ein Mitbestimmungsrecht. So können sie sich auf Augenhöhe einbringen.

Abstimmung findet nicht nur innerhalb des steuernden Gremiums einer Region bzw. des Landes statt, sondern auch zwischen den Ebenen Region und Land, u. a. durch regelmäßige Treffen regionaler Vertretungen mit thematisch zuständigen Ministerien. Auch bei landesweiten Veranstaltungen können Informationen ausgetauscht werden. Dieser Prozess der Vernetzung, des Austausches und der Verständigung auf gemeinsame Vorgehensweisen und Standards wird durch eine landesweite Koordinierungsstelle begleitet.

In den Interviews wurden auch Weiterentwicklungsmöglichkeiten für die Landesstrategie angesprochen. Ein besonderes Augenmerk wurde hierbei auf strukturelle Grundlagen geworfen, um die Bündelung des Übergangs Schule – Beruf unter dem Dach der Landesstrategie zu fördern. Neben der Intensivierung der Abstimmung zwischen den Ministerien auf Landesebene sollte die Zusammenarbeit auf regionaler Ebene durch konkrete Vorgaben verbindlicher werden. Die Stärkung regionaler Funktionsträger sollte hierbei durch die entsprechenden Institutionen auf Landesebene erfolgen, z. B. mit Regelungen über deren Entscheidungsbefugnisse. Weiterhin wurde der Bedarf formuliert, dass Programme der Bundesebene stärker an die Landesstrategie bzw. an die Situation vor Ort angepasst und hierbei Möglichkeiten der Abstimmung geschaffen werden sollten.

3 Gelingensbedingungen: Landesstrategie für den Übergang Schule – Beruf

Im Folgenden werden diejenigen Strukturen beschrieben, die zum Gelingen einer Landesstrategie für den Übergang Schule – Beruf beitragen können (vgl. methodisch Sittig 2023, S. 132 ff.). Illustrieren lassen sich die Gelingensbedingungen durch ein Ge-

bäude aus verschiedenen Elementen, die unter dem Dach der Landesstrategie umgesetzt werden (s. Abb. 1). In der folgenden Grafik werden wichtige Bausteine dazu abgebildet. Die tragenden Strukturen bestehen aus der Ebene des Landes, der landesweiten Koordinierungsstelle, der regionalen Ebene sowie der operativen Ebene vor Ort. Hinzu kommen die Prinzipien gemeinsam „gelebter Praxis“ als Fundament. Im Zusammenspiel zwischen diesen Elementen lässt sich ein Netzwerk verschiedener Akteur:innen erkennen.

Landesebene

Landesministerien sichern durch entsprechende landesweite Rahmenvorgaben und Finanzierungslinien die Förderung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Beispielsweise genannt sei an dieser Stelle das Kultusministerium sowie das Sozial- oder Wirtschaftsministerium. Hierbei fördert u. a. das Kultusministerium die Umsetzung der Angebote im Übergang Schule – Beruf durch die Schulgesetzgebung, d. h. durch entsprechende Erlasse und Verordnungen zur Beruflichen Orientierung. Hierbei wird durch entsprechende Regelungen auf der Landesebene die Bereitstellung von Funktionsstellen zur Koordinierung der Beruflichen Orientierung in den Regionen gesichert. Die Ministerien agieren in Abstimmung mit einem Netzwerk aus weiteren zuständigen Landesbehörden und Institutionen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes; genannt seien u. a. die Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit sowie Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen. Diese bilden einen gemeinsamen Steuerkreis. In diesen sind ebenfalls Vertretungen aus der regionalen Ebene eingebunden. Dadurch können sie sich mit Stimmrecht in die Planungen und Abstimmungsprozesse einbringen. Die Ebene der landesweiten Koordinierungsstelle hat in diesem Gremium eine Berichterstattungsfunktion. Ergänzend finden themenspezifische Abstimmungen zwischen Vertretungen der regionalen Ebene mit den Ministerien statt. Im gemeinsamen Austausch werden auf Landesebene Konzepte und Vereinbarungen zum Übergang Schule – Beruf entwickelt.

Koordinierungsebene

Die Koordinierungsebene erfüllt eine vermittelnde Multiplikatorenfunktion zwischen der Landesebene und der regionalen Ebene. Die Berichterstattung und das Monitoring tragen zur Transparenz über die Arbeit vor Ort in den Regionen bei. Relevante Informationen und Praxisbeispiele werden über die Öffentlichkeitsarbeit verfügbar gemacht. So kann der Transfer in die Regionen gestärkt werden. Um das Netzwerk der Landesstrategie und den Austausch zwischen den Akteuren zu fördern, werden überregionale Veranstaltungen und Seminare organisiert. Zudem werden Austauschtreffen zwischen Land und Regionen begleitet. Außerdem können regionale Prozesse von der Koordinierungsstelle unterstützt werden, u. a. durch Beratung und Moderation von Gremien.

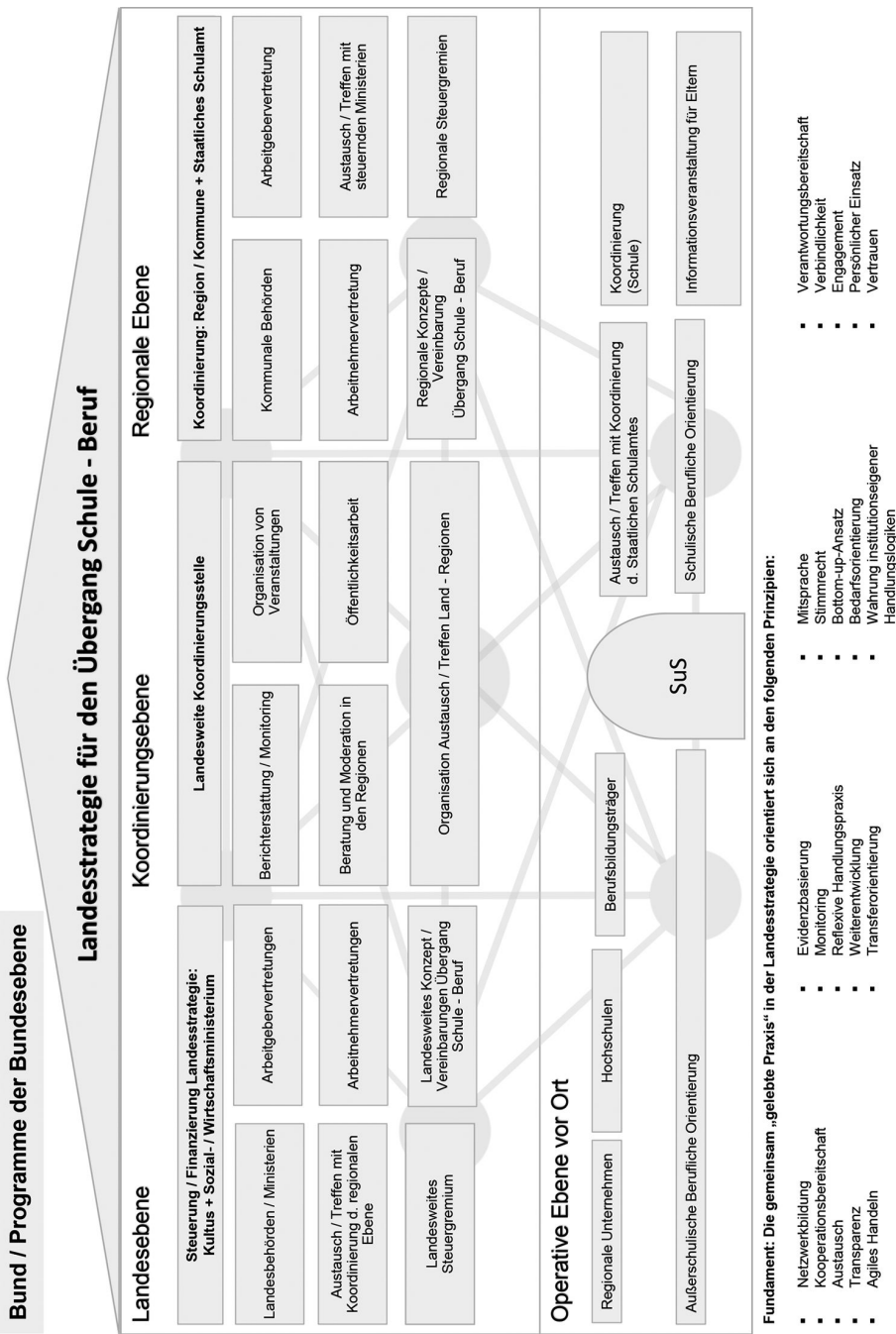


Abbildung 1: Gelingensbedingungen (Quelle: eigene Darstellung)

Regionale Ebene

Die regionale Ebene wird in Abstimmung zwischen Vertretungen der schulischen und der regionalen (kommunalen) Ebene koordiniert. Grundlage hierfür bilden Funktionsstellen bzw. Zuständigkeiten. Hierbei sind die Prozesse der Beruflichen Orientierung in jeder Schulform verankert, was durch entsprechende Funktionsstellen im Staatlichen Schulamt und an den Schulen (Funktionsstellen bzw. Freistellung mit ausreichendem Stundenkontingent), aber auch über Schulcurricula zur Beruflichen Orientierung gesichert wird. Es finden regelmäßige Sitzungen zwischen den Funktionsstelleninhaber:innen des staatlichen Schulamts sowie der Schulen statt. So können ausgetauschte Informationen in die regionalen Konzeptionen und Vereinbarungen zum Übergang Schule – Beruf einfließen. Die Vereinbarungen orientieren sich an den konzeptionellen Vorgaben der Landesebene und werden für die Bedarfe vor Ort spezifiziert. Entwickelt und überarbeitet werden diese in gemeinsamer Abstimmung mit einem Steuergremium aus relevanten Institutionen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes. Hierbei bilden die regionalen Netzwerkpartner:innen einen „Spiegel“ der Akteure auf Landesebene. Mitglieder sind u. a. das Staatliche Schulamt, die kommunale Jugendhilfe und Jugendberufshilfe, die Agentur für Arbeit, das Jobcenter, Arbeitgebervertretungen (Kammern wie IHK und HWK) oder Arbeitnehmervertretungen (Gewerkschaften). Ergänzt werden diese durch weitere lokale Institutionen wie z. B. Träger der Berufsbildung oder Vertretungen von Hochschulen.

Durch den Austausch im regionalen Steuergremium sollen mögliche Parallelstrukturen aufgedeckt und Angebote in ein aufeinander aufbauendes Unterstützungssystem überführt werden. Hierbei werden auch die Bedarfe heterogener Zielgruppen berücksichtigt. Die am Steuerungsgremium beteiligten Akteure repräsentieren durch ihren institutionseigenen Hintergrund spezifische Förderanliegen und bringen diese Kompetenz durch entsprechende Angebote in die regionalen Planungen ein. Für die Umsetzung und die Finanzierung von Angeboten zur Förderung des Übergangs Schule – Beruf steht den Regionen auch von Landesseite ein Budget zur Verfügung.

Für die Unterstützung der Abstimmung vor Ort kann von der regionalen (kommunalen) Koordination die Moderation und Beratung durch die landesweite Koordinierungsebene angefragt werden. Die Vertretungen der regionalen (kommunalen) Ebene mit koordinierender Funktion bringen sich außerdem bei Arbeitstreffen mit der Landesebene ein, um dort ihre regionalen Anliegen einfließen zu lassen. Weitere Austauschmöglichkeiten werden durch Veranstaltungen (Konferenzen, Seminare) eröffnet, die von der landesweiten Koordinierungsstelle organisiert werden.

Operative Ebene vor Ort

Vor Ort agieren Institutionen aus dem Bereich Schule, Ausbildung und Studium, die Angebote des Übergangs Schule – Beruf für die Schüler:innen sowie Informationsveranstaltungen für deren Eltern bereitstellen. Nennen lassen sich hierbei u. a. Träger der Beratung und Berufsbildung sowie Hochschulen. Über das regionale Netzwerk wird für die Jugendlichen ein Angebot sowohl schulischer als auch außerschulischer Beruflicher Orientierung bereitgestellt. Dieses kann über die Schulkontakte (Inhaber:innen

von Funktionsstellen an der Schule sowie des staatlichen Schulamts) direkt an die Zielgruppen vermittelt werden.

4 Umsetzung der Landesstrategie und „gelebte Praxis“

Ein besonderes Element der Landesstrategie ist das Miteinander der handelnden Akteure. In den Interviews wurde insbesondere hervorgehoben, dass die Rahmenvorgaben in einer Form umgesetzt werden, welche die gemeinsame Zusammenarbeit fördert. Im Folgenden werden einzelne Elemente der „gelebten Praxis“ beschrieben.

Die Netzwerkbildung relevanter Akteure des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes wird durch die Bereitschaft gestärkt, bei der Unterstützung der Jugendlichen im Übergang Schule – Beruf zu kooperieren. Die Offenheit beim vertrauensvollen Austausch in den Steuerungsgremien fördert die Transparenz über vorhandene Angebote. Dies ermöglicht die Identifikation und somit die Vermeidung von Parallelstrukturen sowie die bedarfsorientierte Entwicklung von Maßnahmen der Beruflichen Orientierung. Die Möglichkeit der Mitsprache besteht dabei für die Beteiligten auf verschiedenen Ebenen. Im Rahmen des Bottom-up-Ansatzes können die Regionen ihre Anliegen auf Landesebene einbringen und die Planungen durch ihr Stimmrecht im landesweiten Steuerungsgremium mitgestalten. Vertretungen der regionalen Institutionen des Übergangs Schule – Beruf vor Ort können sich an die regionale Steuerungsebene wenden. Insbesondere durch den Austausch auf der regionalen Ebene mit den pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften vor Ort wird eine Verbindung zur Zielgruppe der Jugendlichen ermöglicht, wodurch deren Bedarfe identifiziert und bei der Planung berücksichtigt werden können. Als weitere Planungsgrundlage für regionale Konzeptionen fließen Statistiken der regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarktinstitutionen ein, wodurch eine Evidenzbasierung gesichert wird. Der regelmäßige Austausch relevanter Akteure fördert das agile Handeln der Steuerungsgremien der verschiedenen Ebenen, welches insbesondere bei akut auftretendem Handlungsbedarf wichtig ist. Die Dokumentation und Veröffentlichung von Praxisbeispielen und der erprobten Konzeptionen ermöglichen den Transfer in weitere Regionen der Landesstrategie.

Durch das Unterzeichnen der Vereinbarungen für den Übergang Schule – Beruf von politisch Verantwortlichen sowie Leitungen der Gremienmitglieder wird die Verbindlichkeit gestärkt.

Resümee

Eingangs wurde die Forschungsfrage aufgeworfen, welche Strukturen eine Landesstrategie aufweisen sollte, um heterogene Zielgruppen mit spezifischem Unterstützungsbedarf mit Angeboten der Beruflichen Orientierung zu erreichen und somit beim Übergang von der Schule in den Beruf zu fördern. Beispielhaft nennen lassen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund oder unterschiedlicher sozialer Herkunft. In

der hierzu durchgeführten Modellberechnung mit Daten des Nationalen Bildungspanels zeigte sich, dass fördernde Angebote von den Jugendlichen insbesondere im Rahmen einer langjährig etablierten Landesstrategie zum Übergang Schule – Beruf angenommen werden, deren Fokus auf Kooperation und Netzwerkbildung relevanter Akteure des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes liegt. Hierbei waren die Unterschiede zwischen den Bundeslandgruppen jedoch nur gering.

In den vertiefenden Interviews mit den Vertretungen von zwei Bundesländern mit entsprechenden Landesstrukturen wurde deutlich, wie wichtig das Kooperations- und Netzwerkssystem relevanter Partner auf mehreren Ebenen eingeschätzt wird. Insbesondere durch die Mitsprache regionaler Vertretungen in Landesgremien wird die Berücksichtigung regionaler Bedarfe auf Landesebene gestärkt. Im gemeinsamen Austausch kann das Angebotsspektrum aufeinander abgestimmt und bereitgestellt werden, um Jugendliche umfassend zu unterstützen. Eine landesweite Koordinierungsstelle erfüllt in dem Zusammenhang eine Multiplikatorenfunktion, um den Austausch über Best-Practice-Beispiele und erprobte Konzeptionen zu fördern. So kann der bestehende „Maßnahmendschungel“ in ein koordiniertes Gesamtsystem überführt werden. Ineinandergreifende Strukturen sind von Bedeutung, um aktuelle Herausforderungen wie die Auswirkungen der Coronapandemie, den demografischen Wandel oder die Digitalisierung des Arbeitsmarktes bewältigen zu können. Auch die Stärkung inklusiver Strukturen des Ausbildungs- und Arbeitsprozesses kann in gemeinsamer Anstrengung gelingen. Hierbei sollten die Bedarfe der „jungen Generation“ im Vordergrund stehen.

Für die Förderung von Jugendlichen und zur Kompensation der Folgen der Coronapandemie werden derzeit von verschiedenen Ministerien auf Bundes- und Landesebene Sondervermögen zur Verfügung gestellt. Auch hierbei gilt es, diese mit Blick auf die vorhandenen Strukturen und Bedarfe vor Ort in ein Gesamtgefüge zu integrieren. Dies erfordert einen erhöhten Abstimmungsbedarf innerhalb des Steuerungsgremiums aus Akteur:innen des Übergangs Schule – Beruf. Aber nur so kann diese kurzfristig angelegte Umsetzung einzelner Projekte in eine Förderung mit nachhaltig wirkenden Effekten überführt werden.

Literatur

- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel Gudrun (2019): 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2021): Das Leben von jungen Menschen in der Coronapandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Barlovic, Ingo/Ullrich, Denise/Wieland, Clemens (2021): Ausbildungsperspektiven im zweiten Corona-Jahr. Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2021. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Beicht, Ursula/Walden, Günter (2018): Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. In: BIBB REPORT 12, H. 6, S. 1–20.
- Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Peter/von Maurice, Jutta (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, S. 19–34.
- Brüggemann, Timm/Rahn, Sylvia (2020): Zur Einführung in die 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule – Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. (2. Auflage). Münster: Waxmann, S. 11–24.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2016): Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Dokumentation der Bundes- und Länderprogramme zur Förderung der Berufsbildung. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Berufsbildungsbericht 2019. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022): Berufsbildungsbericht 2022. Bonn.
- Butz, Bert (2008): Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: Famulla, Gert-E. (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 42–62.
- Dohmen, Dieter/Hurrelmann, Klaus/Yelubayeva, Galiya (2021): Kein Anschluss trotz Abschluss?! Benachteiligte Jugendliche am Übergang in Ausbildung. FiBS-Forum, No 76. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Friese, Marianne (2018): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 21–48.
- Friese, Marianne (2020): „Nicht trennen, was zusammengehört“ – Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Arbeitslehre. In: Bildung und Erziehung 73, H. 4, S. 358–374.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (HMWEVW) (2019): OloV – Regionale Strategien und Qualitätsstandards. Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf.
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017a): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung. (Beschluss der KMK vom 08.12.2017), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Abfrage: 21.12.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017b): Dokumentation zur Beruflichen Orientierung an allgemeinbildenden Schulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017 i. d. F. vom 13.06.2019), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Dokumentation-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Abfrage 21.12.2022).
- McDonald's Deutschland (Hrsg.) (2017): Die McDonald's Ausbildungsstudie 2017. Job von morgen! Schule von gestern. Ein Fehler im System? Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) (2020): Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote.
- Münder, Johannes (2020): Arbeitshilfe zur rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Akteuren des SGB II, III und VIII zur beruflichen Förderung junger Menschen. In: f-bb-online 2020, H. 1.
- Münk, Dieter/Scheiermann, Gero (2018): Das berufsbildende Schulwesen im Zeichen des demografischen Wandels. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv, S. 81–98.
- Rübner, Matthias (2020): Berufsorientierung im Rahmen der Arbeitsförderung (SGB III). Instrumente, Forschungsbefunde und Entwicklungsperspektiven. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann, S. 492–503.
- Schlee, Thorsten/Enggruber, Ruth (2020): Politische Programme zur regionalen/lokalen Vernetzung – eine Bestandsaufnahme und Systematisierung im Übergang Schule-Beruf. Studies in Social Sciences and Culture. Aus der Forschung des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften der HSD. Düsseldorf: Hochschule Düsseldorf.
- Sittig, Melanie (2023): Förderung von heterogenen Zielgruppen im Übergang Schule – Beruf. Eine empirische Untersuchung von Landesstrategien und regionalen Förderkonzepten der Beruflichen Orientierung. Bielefeld: wbv.
- Titscher, Stefan/Mayrhofer, Wolfgang/Meyer, Michael (2008): Organisationsanalyse. Konzepte und Methoden. (1. Auflage). Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Gelingensbedingungen	145
--------	----------------------------	-----

Autorin



Melanie Sittig, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der hessenweiten Strategie „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit im Übergang Schule – Beruf“ (OloV) sowie Projektleitung im „OloV-Strukturprojekt“.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche Orientierung, Förderansätze und Landesstrategien der Beruflichen Orientierung sowie Formen der bildungspolitischen Steuerung.

Methodische Impulse

„Nur noch eine Runde“

Mit interaktiven Tools digitale Kompetenzen von Wirtschaft-Arbeit-Technik-Studierenden fördern

ISABELLE PENNING, JÖRG HOCHMUTH

Abstract

Die Förderung digitalisierungsbezogener (Fach-)Kompetenzen von zukünftigen Lehrpersonen stellt eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrer:innenbildung dar. Entscheidend dabei ist jedoch nicht nur die Vermittlung fachspezifischen Wissens zur Auswahl der jeweiligen digitalen Tools und Ressourcen, sondern auch der Erwerb von Kompetenzen zur Erarbeitung und Reflexion didaktischer Konzepte, welche die digitalen Medien sinnhaft und kompetenzfördernd in Lehr- und Lernprozesse des Fachunterrichts einbetten. Unter Bezugnahme auf etablierte Modelle der Kompetenzförderung und unterrichtlichen Technologieintegration stellt der Beitrag die formalorganisatorischen Strukturen und die Lehr-Lernkonzeptionen einer Blended-Learning-Lehrveranstaltung zur Förderung digitaler Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik vor.

Developing preservice teachers' digital competencies is an ongoing challenge in teacher training institutions. In order to prepare preservice teachers to use digital technology and design digital-enhanced learning experiences, they need to be competent in selecting and adequately integrating digital tools in teaching as well as reflecting their didactic concepts. With reference to established models of digital competencies and frameworks to describe and categorize the integration of digital technologies, the article presents the organizational structures and the teaching concepts of a blended learning course to promote digital competences of preservice teachers in the field of economics, work and technology.

Schlagworte

Digitale Kompetenzen, Lehrkräftebildung, Fachdidaktik, Ökonomische Bildung, Technische Bildung

Einleitung

Wirtschaft-Arbeit-Technik: Schon im Titel wird die Perspektive der Technischen Bildung dieses Unterrichtsfaches deutlich, die zusammen mit der Beruflichen Orientierung, der Ökonomischen Bildung sowie der Ernährungs- und Verbraucher:innenbildung das Unterrichtsfach kennzeichnet. So scheint dieses Unterrichtsfach prädestiniert, sowohl Digitalisierung als Inhalt in den Unterricht und die Lehrer:innenbildung zu integrieren, als auch digitale Unterrichtskompetenzen angehender Lehrpersonen zu fördern. Doch bislang sind digitale fachdidaktische Konzepte für die Lehramtsausbildung im Unterrichtsfach Wirtschaft-Arbeit-Technik rar und beziehen sich vielfach auf die praktischen Studienanteile, indem beispielsweise in Rahmen von technischen Fachräumen mit digitaler Fertigungstechnik gearbeitet wird. Ausgehend von diesem Desiderat und der hohen Relevanz, die der Förderung von digitalen Kompetenzen zugeschrieben wird (vgl. KMK 2016; Eickelmann, Gerick 2017), wird im vorliegenden Praxisbeitrag ein Lehrveranstaltungskonzept vorgestellt, das über die Erprobung und den Einsatz digitaler Tools diese Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden des Faches fördern soll. Dabei wird die Leitfrage verfolgt: Wie lassen sich digitale Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Blended-Learning-Format fördern? Die hier vorgestellten Aspekte zur Veranstaltungskonzeption können Impulse für die Lehrkräfteprofessionalisierung und die Praxis im WAT-Unterricht bieten.

1 Digitale Kompetenzen im Lehramtsstudium

Digitale Medien sind elementare Bestandteile unserer Lebens- und Arbeitswelt geworden, sie umgeben uns und haben die Art, wie wir kommunizieren, arbeiten, konsumieren etc. grundlegend verändert. Doch diese umfassenden digitalen Transformationsprozesse halten weiter an, weshalb es umso bedeutender ist, Kinder und Jugendliche systematisch auf den verantwortungsvollen, zielgerichteten, kompetenten und kritischen Umgang mit Medien vorzubereiten und ihre digitalen Kompetenzen zu fördern. Der sich daraus ergebende Bildungsauftrag fokussiert die schulische Bildung und rückt damit auch die spezifischen Fertigkeiten von aktuellen und zukünftigen Lehrpersonen zur Gestaltung und Umsetzung kompetenzfördernder, digital-gestützter Lehr-Lernprozesse in den Blickpunkt. Der Allgegenwärtigkeit und hohen Bedeutung digitaler Medien trägt auch die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihrem fachübergreifenden Bildungsanliegen in Form ihrer Strategie zur Bildung in der digitalen Welt Rechnung (KMK 2016). Dies wird bundeslandspezifisch über weitere Vorgaben ergänzt, wie z. B. in Berlin und Brandenburg über das Basiscurriculum Medienbildung (SenBJF, MBJS 2015, S. 13–23). Damit diese Kompetenzförderung an den Schulen gelingen kann, bedarf es gut ausgebildeter Lehrpersonen, die ihrerseits über berufsspezifische digitale Kompetenzen verfügen. Lehrpersonen gestalten und steuern Lehr-Lernsettings und entscheiden damit maßgeblich, unter welchen Prämissen, in welcher Form, in welchem Umfang und mit welchen Zielstellungen digitale Medien

im Unterricht eingebunden werden (Eickelmann, Drossel 2020, S. 349). Lehrpersonen fungieren zudem als Vorbilder für eine reflektierte und bewusste Mediennutzung und können über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht zur fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Potenzialentfaltung digitaler Mediennutzung im Unterricht und damit auch direkt zur Förderung digitaler Kompetenzen von Schüler:innen beitragen. Umso bedeutender erscheinen der Erwerb und die fortwährende Weiterentwicklung digitaler Kompetenzen wie auch damit verbundene Selbstwirksamkeitserfahrungen von (zukünftigen) Lehrpersonen hinsichtlich der Gestaltung digital-gestützter Lehr-Lernprozesse. In den KMK-Vorgaben zur Lehrkräftebildung ist daher die Medienbildung ein fester Bestandteil, der folgendermaßen beschrieben wird: „Lernen mit und über Medien; Umgang mit digitalen und analogen Medien unter konzeptionellen, didaktischen und praktischen Aspekten sowie kritische Reflexion aus technologischer, gesellschaftlicher und anwendungsbezogener Perspektive“ (KMK 2019b, S. 5). Obwohl damit der medienpädagogischen Qualifikation große Bedeutung beigemessen wird, zeigen bildungswissenschaftliche Bestandsaufnahmen sowohl für aktuell tätige Lehrpersonen (vgl. u. a. Blömeke 2017; Schmid et al. 2017a/b; Schiefner-Rohs 2018; Eickelmann, Drossel 2020) als auch für Lehramtsstudierende (vgl. Schmid et al. 2017a/b; Senkbeil et al. 2019; Rubach, Lazarides 2019) ein eher ernüchterndes Bild. Der Monitor *Digitale Bildung – Die Hochschulen im digitalen Zeitalter* zeigt z. B., dass sich Lehramtsstudierende insgesamt weniger digital kompetent wahrnehmen als Studierende anderer Bereiche und zudem „die geringste Nutzung und Motivation in Bezug auf das digitale Lernen aufweisen“ (Schmid et al. 2017b, S. 38).

Das in diesem Beitrag vorgestellte Lehrveranstaltungs-konzept zur Förderung digitaler Kompetenzen von WAT-Lehramtsstudierenden wurde erstmalig im Wintersemester 2020/2021 durchgeführt und evaluiert und wurde seitdem mehrfach in modifizierter Form wiederholt. Es sieht nicht nur eine Erprobung digitaler Medien aus Nutzer:innensicht, sondern insbesondere auch den planungsvollen Einsatz digitaler Tools und die unterrichtsbezogene Konzeptionen von digital-gestützten Lehr-Lernprozessen in den verschiedenen Fachdomänen des WAT-Unterrichtes vor. Wichtig ist dabei, dass die Auswahl der Medien stets entsprechend der Anforderungen und Situation getroffen wird und keinem Selbstzweck unterliegt. Für die universitäre Ausbildung im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik werden die Kompetenzerwartungen daher von der KMK fachspezifisch konkretisiert: Dabei werden die Rezeption und Reflexion digitaler Entwicklungen sowohl aus fachlicher als auch fachdidaktischer Perspektive angestrebt, aber auch die Nutzung digitaler Lernmedien für einen differenzierenden Fachunterricht (vgl. KMK 2019a, S. 12). Neben der Leitlinie der KMK bilden zwei weitere Referenzrahmen die Grundlage für die Formulierung der Kompetenzentwicklungsziele der Lehrveranstaltung im Hinblick auf die digitalen Kompetenzen – der DigCompEdu und das TPACK/DPACK-Modell.

Auf europäischer Ebene stellt der DigCompEdu eine systematisch ausdifferenzierte Modellierung berufsspezifischer digitaler Kompetenzen von Lehrenden zur Verfügung (Redecker 2019). Die 22 elementaren Kompetenzen des DigCompEdu lassen sich zu drei übergeordneten Bereichen zusammenfassen: (1) berufliche Kompetenzen von Lehrenden, (2) pädagogische und didaktische Kompetenzen von Lehrenden sowie

(3) spezifisch zu fördernde Kompetenzen von Lernenden. Vor diesem Hintergrund fokussiert das nachfolgend beschriebene Lehrveranstaltungsmodell vor allem den Erwerb pädagogischer und didaktischer Kompetenzen sowie den Aufbau technischen Wissens zu digitalen Ressourcen und deren Einsatzmöglichkeiten, -effekten und -grenzen für den Einsatz im WAT-Unterricht. Eine zusätzliche Konkretisierung der Lehrveranstaltungsziele wird durch die Bezugnahme auf das DPACK-Modell (vgl. Huwer et al. 2019, S. 360 f.) erreicht. Das DPACK-Modell ist eine Weiterentwicklung des in der englischsprachigen Bildungsforschung etablierten TPACK-Modells (Mishra, Koehler 2006). Die dort herausgestellte Kernkompetenz des „Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)“ stellt demnach die Verbindung von technologisch-inhaltlichem Wissen und technologisch-pädagogischem Wissen dar (vgl. Eickelmann, Drossel 2020, S. 351). Mit der Wende zum DPACK-Modell wird die technologische Kompetenz zur digitalisierungsbezogenen Kompetenz erweitert. Dadurch entstehen neue Fertigkeitsbereiche, durch deren Integration Lehrende in die Lage versetzt werden sollen, die Potenziale digitaler Ressourcen in Lehr-Lernprozessen optimal zur Geltung zu bringen und die Schüler:innen an ein souveränes und reflektiertes Handeln in einer Kultur der Digitalität heranzuführen (vgl. KMK 2021, S. 25).

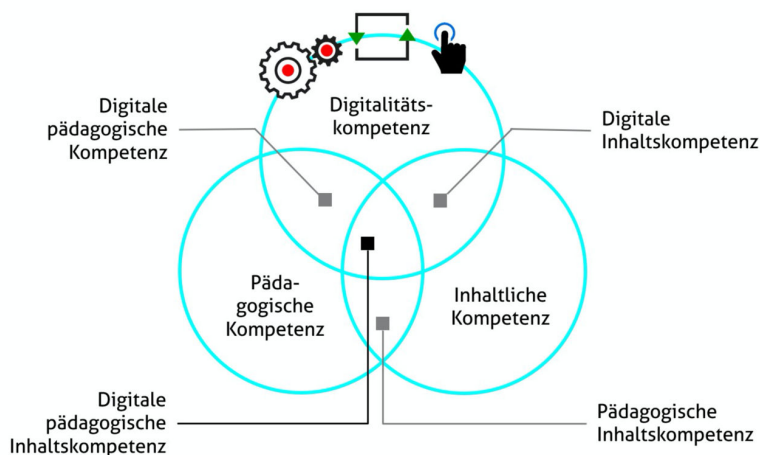


Abbildung 1: DPCK statt TPACK, <http://blog.doebe.li/Blog/DPCKstattTPCK>

Zur Förderung der digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ist es notwendig, dass die (zukünftigen) Lehrpersonen im Sinne einer *digitalen Inhaltskompetenz* digitalisierungsbedingte Transformationen der eigenen fachwissenschaftlichen Domäne kennen und lebensweltrelevante Entwicklungen (z. B. in der angegliederten Berufswelt) im Unterrichtsgeschehen miteinfließen lassen bzw. berücksichtigen. Zum anderen bedarf es einer *digital-pädagogischen Kompetenz*, sodass Wissen zum Mediennutzungsverhalten und zu digitalen Kompetenzen von Lernenden (vgl. KMK 2021, S. 24 f.) sowie pädagogische Fertigkeiten zur Gestaltung digital-gestützter Lehr-Lernprozesse ineinandergreifen können, um den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen in einer zunehmend

digitalen Welt auch in Schule und Unterricht Rechnung zu tragen. Im Mittelpunkt der Lehrveranstaltung stehen daher:

- (1) die Analyse, Auswahl und Einschätzung digitaler Ressourcen auf der Basis einer kritischen Prüfung der fachlich-inhaltlichen Gegenstandsbereiche sowie der didaktisch-methodischen Facetten, welche die digitalen Ressourcen zur Verfügung stellen bzw. ermöglichen,
- (2) der planungsvolle Einsatz digitaler Ressourcen und die damit verbundene kompetenzorientierte Implementierung in Lehr-Lernprozesse des WAT-Unterrichts unter Berücksichtigung der spezifischen technischen Potenziale und Einschränkungen der digitalen Ressourcen,
- (3) die Reflexion und Evaluation der Einsatz- und Anwendungserfahrungen im Umgang mit den digitalen Ressourcen sowohl aus der Lehrenden- als auch aus der Lernendenperspektive.

Damit greift die Lehrveranstaltung sowohl zentrale Kompetenzbereiche des DigComp-Edu als auch die Zieldimension der Förderung einer digital-pädagogischen Inhaltskompetenz (DPACK) der WAT-Lehramtsstudierenden auf.

2 Das Lehrveranstaltungsmodell

Das dargestellte Lehrveranstaltungsmodell wurde im Master of Education Wirtschaft-Arbeit-Technik an der Universität Potsdam mehrfach umgesetzt. Das Modul umfasst insgesamt einen Umfang von vier Semesterwochenstunden, die als Block angeboten wurden.

Ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien digitaler Medien/Tools und den Grundlagen etablierter Simulationsmethoden und Planspiele widmet sich die Lehrveranstaltung der fachdidaktischen Planung und Analyse von interaktiven und/oder kollaborativen Unterrichtssequenzen mithilfe von digitalen Ressourcen. Die Veranstaltung bietet den Studierenden Gelegenheit, unterschiedliche digitale Lehr- und Lernmaterialien sowie technologiebasierte Tools kennenzulernen, diese selbstständig zu erproben, zu analysieren und ihre Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Themenkontexten des WAT-Unterrichts zu erörtern. Damit erfolgt die Förderung der Studierenden hinsichtlich digitaler Ressourcen/Medien in drei verschiedenen Kontexten:

- Zum einen erfolgt ein Lernen *an Medien*, durch das die Studierenden selbst infolge der Nutzung und Erprobung ihr Wissen hinsichtlich fachlicher Inhalte und relevanter Bezugswissenschaften vertiefen.
- Zum anderen lernen sie als Anwender:innen und Nutzer:innen *über Medien* Mechaniken, Elemente und Mechanismen kennen und erweitern ihr persönliches Medienwissen.
- Zu guter Letzt erfolgt auch ein Lernen *mit Medien*, da die Studierenden ihre Erkenntnisse mediengestützt aufbereiten, ihre Lernumgebung mediengestützt gestalten und so ihre Medienkompetenz ausbauen (vgl. Bastian 2017, S. 147 f.).

Die Bandbreite der eingesetzten Tools tangiert dabei unterschiedliche für das Fach WAT relevante Themenkontexte (z. B. Ökonomische Bildung, Technische Bildung, Berufliche Orientierung, Verbraucher:innenbildung, Umweltbildung/Nachhaltigkeit etc.) und unterstützt damit die Auseinandersetzung mit digitalisierungsbedingten Transformationsprozessen in diesen Kontexten im Sinne der angestrebten *digitalen Inhaltskompetenz*.

Besonderes Augenmerk liegt zudem auf der Dualität der Erprobung und der damit verbundenen Reflexion: Die Lehrveranstaltung provoziert demnach bewusst den Wechsel zwischen der Lehrenden- und Lernendenperspektive. Dies fordert die Studierenden heraus, die eingesetzten digitalen Ressourcen nicht nur hinsichtlich der fachlichen Bezugskonzepte oder der didaktischen Mehrwerte zu analysieren, sondern auch aus Sicht der Nutzer:innen anvisierte Lernziele kritisch zu prüfen. Aus dieser Betrachtungsperspektive werden ebenfalls Voraussetzungen und Entwicklungsbedarfe hinsichtlich digitaler Kompetenzen von Lernenden in den Blick genommen. Dies ermöglicht es, potenzielle Barrieren oder Risiken digital-gestützter Lehr-Lernprozesse zu identifizieren und antizipierend alternative Strategien oder unterstützende Begleitstrukturen zu entwerfen. Damit fördert die Lehrveranstaltung gezielt die Entwicklung einer *digital-pädagogischen Kompetenz* seitens der Lehramtsstudierenden, da sowohl die Rolle der unterrichtsgestaltenden Lehrperson als auch die der Lernenden kontinuierlich reflektiert wird.

Die Einbindung von Expert:innengesprächen bereicherte darüber hinaus die Lehrveranstaltung. Auf Basis der Toolerprobung und Reflexion im Seminar entwickelten die Studierenden Fragestellungen, die sie an Expert:innen aus Unterrichtspraxis (z. B. eine Fachreferentin eines Onlinetools und eine Gruppe von Referendar:innen) sowie aus Forschung und Entwicklung (z. B. eine Spielentwicklerin) stellen konnten. Diese Integration fachlicher Expertisen unterstrich die Relevanz des Lehrveranstaltungsthemas durch unmittelbare Wirklichkeitsbezüge.

Der Abgleich bzw. die Erörterung der eigenen Erprobungserlebnisse und Anwendungskonzepte mit den Praxiserfahrungen der Expert:innen erwies sich dabei als besonders wirksam. Die Lernerfahrungen der Studierenden konnten so direkt an die Praxiskontexte der unterrichtlichen Einbettung bzw. didaktisch-methodischen Entwicklung digitaler Ressourcen ankoppeln und so konnte eine Verknüpfung der erworbenen *digitalen Inhaltskompetenz* und *digital-pädagogischen Kompetenz* angeregt werden.

Dieser Vielschichtigkeit der Lern- und Kompetenzziele folgt auch die formal-organisatorische Struktur der Lehrveranstaltung. Diese ist grundlegend als lernendenzentriertes Blended-Learning-Format angelegt, bei dem sich synchrone, digitale Online-sitzungen (Remote-Learning) mit frei organisierten (orts- und zeitunabhängigen), mediengestützten Selbstlernphasen ergänzen. Im Rahmen dieses hybriden – und mittels des Lernmanagementsystems Moodle strukturierten – Kursverlaufs erproben die Studierenden die digitalen Tools teilweise eigenständig und teilweise kollaborativ (in Gruppen). Des Weiteren fungieren übergreifende Aufgaben als leitende und themenverbindende Elemente. Fachlich angereichert wird die Lehrveranstaltung durch die

Einbindung von digitalen Inputs zum Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Die dabei zum Einsatz kommenden Lehr-Lernmedien umfassen selbst erstellte Podcasts, vertonte PowerPoint-Präsentationen, ausgewählte Fachtexte, ein von den Studierenden erstelltes Glossar und eine Filmanalyse. Die wiederkehrenden synchronen Sitzungen dienen im Kursverlauf als Ankerpunkte, um die digitalen Ressourcen/Medien in gemeinsamen Praxistests zu reflektieren. Gleichzeitig bieten sie Gelegenheit, die subjektiven Erfahrungen der Selbstlernphasen und die individuellen Ergebnisse der Begleitaufgaben aufzunehmen und diese im Austausch für den gemeinschaftlichen Lernprozess nutzbar zu machen. Das Blended-Learning-Konzept schafft so einen Ausgleich zwischen einerseits punktuellen und fachlich geleiteten Lernerfahrungen und andererseits längeren, lernerautonomen Arbeitsphasen (vgl. Abb. 1).

Die Praxistests als synchrone Sitzungen stellen wie oben bereits dargelegt einen besonderen Schwerpunkt der Lehrveranstaltung dar. Diese gemeinschaftliche Erörterung, Analyse und Reflexion wird jeweils durch eine Studierendengruppe strukturiert, geleitet und moderiert. Folgende Aspekte und Leitfragen rücken dabei insbesondere in den Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Übersicht zu Leitfragen der Toolreflexion im Rahmen der Lehrveranstaltung (eigene Zusammenstellung)

Fachspezifische Verankerung:
An welche fachdidaktischen Konzepte ist das Modul anschlussfähig?
Welche zentralen (fach-)didaktischen Prinzipien lassen sich hierüber verfolgen?
Fachspezifische und fachübergreifende Kompetenzerwartungen:
Welche fachlichen Kompetenzen des WAT-Unterrichts lassen sich bei den Lernenden mithilfe des digitalen Tools fördern?
Welche persönlichen und digitalen Kompetenzen der Lernenden lassen sich mithilfe des digitalen Tools fördern?
Welche Bezüge lassen sich zu relevanten Referenzsystemen (z. B. dem Medienkompetenzrahmen oder DigComp 2.2) herstellen?
Konkretisierungen zur unterrichtlichen Einbettung:
Wie können Konzepte zur Integration des digitalen Tools im WAT-Unterricht aussehen?
Welche Voraussetzungen stellt das digitale Tool an Lehrende und Lernende, welche Herausforderungen, Schwierigkeiten und Barrieren können auftreten?
Wo liegen die Grenzen des digitalen Tools, welche Reflexionsschritte sind im Unterricht erforderlich und wo bestehen ggf. Gefahren für Fehlinterpretationen?
Welche Modifikationen müssten vorgenommen werden und welche didaktisch-methodischen Alternativen sind denkbar?
Differenzierungspotenziale der digitalen Tools:
Welche Möglichkeiten bietet das digitale Tool für differenzierende Maßnahmen im WAT-Unterricht?
Wie kann das digitale Tool Lehren und Lernen in Lerngruppen mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernbedarfen unterstützen?

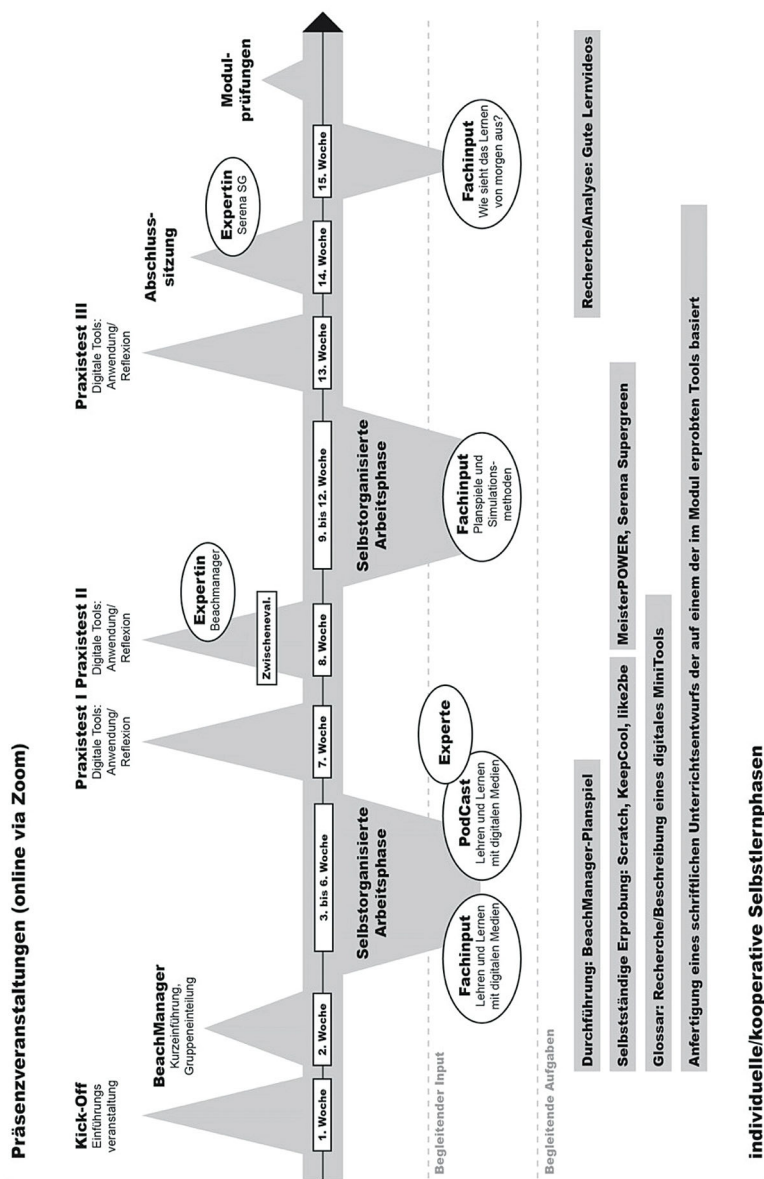


Abbildung 2: Organisationsstruktur und Kursverlauf der Lehrveranstaltung (eigene Darstellung)

3 Digitale Medien und Tools im Praxistest

In der Lehrveranstaltung wurden je nach Semester zwischen fünf und sieben Tools erprobt und analysiert. Wichtig bei der Auswahl war das Abbilden verschiedener Themenbereiche des WAT-Unterrichts. Ein Überblick zu der Gesamtheit aller bereits integrierten Tools sowie eine Kurzbeschreibung hinsichtlich der Themenbereiche und Einbettungskontexte findet sich in der nachfolgenden Tabelle:

Tabelle 2: Übersicht der im Rahmen der Lehrveranstaltung thematisierten Tools (eigene Zusammenstellung in Anlehnung an Hochmuth, Penning 2021, S. 38)

	Tool	Kurzbeschreibung/Link
Nachhaltiges ökonomisches Handeln	Fischerspiel https://www.teacheconomy.de/unterrichtsmaterial/wirtschaftspolitik/fischerspiel/	<ul style="list-style-type: none"> • interaktive Simulation zum Thema Ressourcenknappheit am Beispiel der Fischerei • veranschaulicht die Problematik der Ausbeutung gemeinschaftlich genutzter Ressourcen („Tragik der Allmende“) • macht das Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie in einem jugendaffinen, digitalen Setting erlebbar • Dauer: ca. 15–20 Minuten
	KeepCool http://keep-cool-mobil.de	<ul style="list-style-type: none"> • kooperatives Planspiel zum Klimawandel und zur Klimapolitik • als Bürgermeister:innen einer großen Metropole bestimmen die Schüler:innen ihre Strategie für wirtschaftliches Wachstum und nachhaltige Entwicklung • mit Klimakonferenzen und gemeinsamen Forschungsprojekten nehmen Spieler:innen Einfluss auf das übergreifende Problem des Klimawandels • Dauer: ca. 45–60 Minuten
Unternehmensführung/Betriebswirtschaft	Beachmanager https://www.beachmanager.de	<ul style="list-style-type: none"> • Onlinewirtschaftsplanspiel für die Sekundarstufe I (8.-10. Jahrgangsstufe) • Schüler:innen müssen in Teams kalkulierte Entscheidungen in unterschiedlichen Unternehmensbereichen treffen (z. B. Werbung, Personalplanung etc.) • vermittelt ökonomische Zusammenhänge anhand eines simulierten Szenarios der Unternehmensführung eines Wassersportcenters • Dauer: ca. 20–30 Minuten je Spielrunde
	MeisterPOWER https://meister-power.de	<ul style="list-style-type: none"> • Onlinehandwerkssimulation mit zehn unabhängig voneinander spielbaren Szenarien im Kontext der ökonomischen Bildung und Beruflichen Orientierung • Schüler:innen erhalten einen realitätsnahen Einblick in Tätigkeiten von Handwerksberufen und unternehmerische Verantwortungsbereiche (z. B. Erstellen von Angeboten, Personalmanagement, Materialeinkauf, Finanzplanung etc.) • Dauer: 30–45 Minuten je Szenario
Berufliche Orientierung	Like2Be http://like2be.ch	<ul style="list-style-type: none"> • Serious Game zu Diversität und Berufliche Orientierung • durch das Experimentieren mit unterschiedlichen Lebensentwürfen und Berufsbiografien lernen Schüler:innen eine Vielzahl neuer Berufe und Ausbildungsmöglichkeiten kennen • zielt darauf ab, ein reflektiertes Verhältnis zu den eigenen Berufswünschen anzubahnen • Dauer: ca. 15–20 Minuten

(Fortsetzung Tabelle 2)

	Tool	Kurzbeschreibung/Link
Technische und digitale Bildung	Scratch https://scratch.mit.edu	<ul style="list-style-type: none"> • grafisch-visuelle Programmierumgebung für Kinder und Jugendliche • durch das Zusammenstecken von Programmierbausteinen können interaktive Geschichten, Spiele und Animationen erstellt werden • fördert kreativ zu denken, systematisch zu schlussfolgern und miteinander zusammenzuarbeiten • Dauer: je nach Komplexität der Programmierung wenige Minuten bis mehrere Stunden bei größeren Projekten
	Serena Supergreen https://serena.thegooddevil.com	<ul style="list-style-type: none"> • Serious Game in Form eines Point-&-Click-Adventures zur gendersensiblen Beruflichen Orientierung • Schüler:innen können sich spielerisch in technischen Tätigkeiten im Bereich erneuerbarer Energien erproben • einzelne Module können gezielt ausgewählt und im Unterricht eingesetzt werden • Dauer: ca. 3–4 Stunden für das gesamte Spiel, einzelne Module sind in 15–20 Minuten spielbar
Verbraucher:innenbildung	Skillstar – Erfülle die Mission Verbraucherhelden https://skillstar.de/start/	<ul style="list-style-type: none"> • Serious Game als Point-&-Click-Adventure, bei dem die Kompetenzen der eigenen Spielfigur weiterentwickelt werden, z. B. als Wakeboarder, Make-Up-Artist oder professioneller Tobby-Car-Racer. Auch das Gestalten eines eigenen Social-Media-Kanals gehört dazu. • im Zentrum steht die Förderung von Verbraucherkompetenzen, z. B. in den Bereichen Medien, Finanzen und Nachhaltigkeit • Dauer: ca. 3–4 Stunden

Mit der oben beschriebenen multiperspektivischen Erprobung der Tools sowie der Erörterung konkreter Lehr-Lernszenarien zur unterrichtlichen Einbettung ging auch eine kriteriengeleitete Analyse einher. Diese nahm einerseits den methodischen Charakter der digitalen Ressourcen (Planspiel, Serious Game etc.) und die daraus ableitbaren didaktischen Facetten und Potenziale in den Blick. Andererseits wurden auch die spezifisch fachwissenschaftlichen Aspekte wie z. B. Simulationsmodelle, Bezugssysteme der Ökonomischen und Technischen Bildung sowie der Verbraucher:innenbildung und die technologischen Elemente der digitalen Ressourcen (Spieldesign- und Mediendesignkomponenten) betrachtet und analysiert. Mögliche Kriterien zur Qualitätsbestimmung wurden dabei in Anlehnung an Bach (2019) aus unterschiedlichen Referenzsystemen abgeleitet:

(1) Aus curricularen/gesetzlichen Vorgaben und Modellen zur Medienbildung von Schüler:innen

Für die Herausforderungen der schulischen Medienbildung bieten die Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt und – im Kontext der landesspezifischen Lehrendenausbildung – der Brandenburgische Rahmenlehrplan (speziell das Basiscurriculum Medienbildung) zentrale Kompetenzbereiche als Zieldimensionen. Es liegt also nahe, diese auch hinsichtlich der digitalen Ressourcen in Augenschein zu nehmen und zu prüfen, inwieweit diese Tools – oder zumindest einzelne Mechanismen derselben – den Erwerb der sechs Kompetenzen (Informieren,

Kommunizieren, Präsentieren, Produzieren, Analysieren und Reflektieren) unterstützen. Gleichwohl gilt es, in diesem Zusammenhang auch zu prüfen, inwieweit die Medienintegration den fachlichen Kompetenzerwerb der Schüler:innen unterstützt und bereichert.

(2) Aus der pädagogisch-empirischen Unterrichtsqualitätsforschung

Für die Betrachtung der Wirksamkeit der digitalen Ressourcen sowie der Möglichkeiten ihrer unterrichtlichen Einbettung war es darüber hinaus bedeutsam, diese mit einschlägigen Wirkprinzipien und Qualitätsmerkmalen kompetenzorientierten Unterrichts abzugleichen. Zu prüfen galt es demnach, inwieweit die digitalen Tools z. B. eine Verständlichkeit und Klarheit der Inhalte (Kohärenz) bieten, motivierendes, selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen und transparente Leistungserwartungen sowie Feedback zur Aufgabenbewältigung zur Verfügung stellen. Kriterienggebend hierbei waren u. a. Modelle und Ergebnisse zur Unterrichtsqualität von Meyer (2004), Hattie (2009, 2012) oder Helmke (2017).

(3) Aus Konzepten/Modellen zur unterrichtlichen Technologieintegration

Schlussendlich galt es, auch die technologischen Aspekte der digitalen Ressourcen vor dem Hintergrund des pädagogischen Nutzens einzuschätzen. Als Ordnungsprinzip kann hier das SAMR-Modell von Puentedura (2006) herangezogen werden, welches auf insgesamt vier Stufen den Transformationsgrad durch digitale Tools bzw. Mehrwerte des technologischen Medieneinsatzes verdeutlicht. Gleichwohl stellt das SAMR-Modell kein Qualitätsraster zur Bewertung digitaler Ressourcen dar. Dennoch bietet es Anhaltspunkte, um z. B. zu prüfen, inwieweit ein digitales Tool „lediglich“ einen Ersatz (Substitution) oder eine Erweiterung (Augmentation) analoger Verfahren in einem digitalen Setting darstellt oder ob es stattdessen zu einer grundlegenden Veränderung (Modification) oder gar völligen Neugestaltung (Redefinition) von Lernprozessen beiträgt.

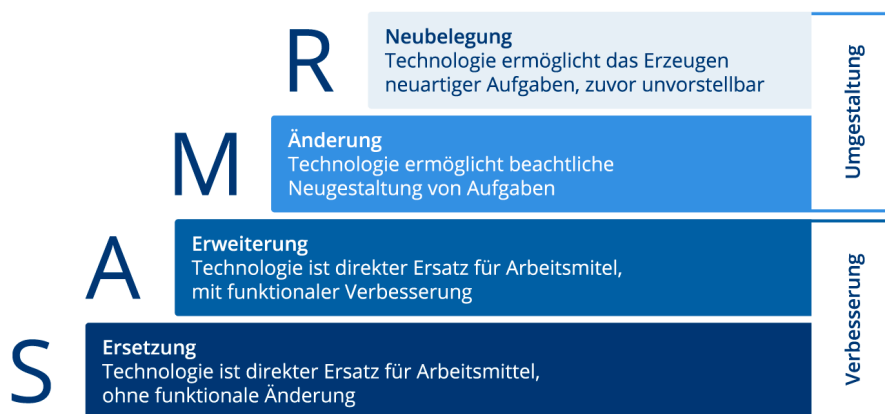


Abbildung 3: SAMR-Modell nach Puentedura (2006)

In diesem Zusammenhang wurden die digitalen Ressourcen und Tools von den Studierenden z. B. auch hinsichtlich ihres Interaktionsgrades, etwaiger Multimodalitätseffekte (Ansprechen unterschiedlicher Sinneskanäle), der Simulationstiefe durch komplexe (mathematische) Modelle oder der Integration von Spieldesignelementen (Gamification) betrachtet und analysiert.

4 Reflexion und Ausblick

Das aufgezeigte Lehrveranstaltungs-konzept stellt ein in der Praxis mehrfach erprobtes Beispiel dar, das aufzeigt, wie sich digitale Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Blended-Learning-Format fördern lassen. Eine systematische empirische Begleitforschung steht noch aus, jedoch wurde das Konzept im Veranstaltungs-verlauf des Wintersemesters 2020/2021 evaluiert. Demzufolge schätzten 33 % der Teilnehmenden ihren Erkenntniszuwachs als „sehr hoch“, 58 % als „eher hoch“ und nur 8 % als „teils/teils“ ein. Darüber hinaus wurde die Lehrveranstaltung durchweg positiv bewertet. 83 % der Studierenden bewerteten die Lehrveranstaltung auf einer 5-stufigen Skala insgesamt als „sehr gut“, 17 % als „eher gut“. Ähnliche Ergebnisse konnten auch im darauffolgenden Sommersemester 2021 erhoben werden. Diese positive Bewertung spiegelt sich auch in einem von den Dozierenden und externen Expert:innen wahrgenommenen hohen Beteiligungsgrad der Studierenden wider.

Gleichzeitig wurden jedoch der fachliche Austausch und die Reflexion von den Teilnehmenden als herausfordernd erlebt. Moderne Onlinekonferenzsysteme bieten zwar inzwischen sehr gute visuelle und auditive Kommunikationsmöglichkeiten, die jedoch die Dynamik und Atmosphäre von Diskussionen in Präsenzsettings nur bedingt nachempfinden können. Demgegenüber konnte durch das Blended-Learning-Format und die Nutzung des Lernmanagementsystems Moodle ein erweiterter Interaktionsraum geschaffen und der Austausch aller Beteiligten über die räumlichen und zeitlichen Grenzen der synchronen Sitzungen ausgedehnt werden. Die Förderung einer „digital-pädagogischen Inhaltskompetenz (DPACK)“ als Verbindung der digitalen Inhaltskompetenz sowie der digitalen-pädagogischen Kompetenz wurde in der Lehrveranstaltung durch die Auswahl, Anwendung und Reflexion der digitalen fachbezogenen Tools gefördert. Dabei haben die Studierenden die Tools nicht nur aus der Anwenderperspektive reflektiert, sondern den fachlichen Inhalt der Tools fachwissenschaftlich eingeordnet, über eine Sachanalyse in der Unterrichtsplanung erschlossen und die methodische Einbettung der Tools in einer Unterrichtsplanung ausgearbeitet und reflektiert.

Dieses Vorgehen ist konzeptionell schwierig, da es das notwendige Zusammenwirken zwischen der Kompetenzförderung, der Lerngruppe sowie der Medien und Methoden, dass es bei jedweder Unterrichtsplanung zu berücksichtigen gilt, nicht in angemessener Weise abbildet. Über Reflexionsprozesse wurde den Studierenden daher die zentrale Bedeutung der Kompetenzorientierung verdeutlicht, die stets der Methoden- und Medienwahl vorausgeht. Gleichwohl war die Ausarbeitung des didak-

tisch-methodischen Potenzials über eine Unterrichtsplanung ein wichtiger Schritt, damit die Studierenden die curriculare Verankerung im Unterrichtsfach WAT reflektieren und erkennen, dass der Einsatz der Tools kein Selbstzweck ist, sondern sich an fachliche Kompetenzerwartungen knüpft. Durch das digitale Setting der synchronen Veranstaltungen konnten die Tools so vorgestellt und erprobt werden, dass sie später sowohl im Kontext des digitalen Fernunterrichts (synchron/asynchron), aber eben auch im Präsenzunterricht oder in hybriden Settings eingesetzt werden und somit ihr Potenzial situations- und lerngruppenangemessen zur Geltung bringen können. Im Hinblick auf die digitalen Tools wurde von den Dozierenden eine Vorauswahl getroffen. Diese führte zu einem zügigen Start in die inhaltliche Auseinandersetzung. Dem Anliegen folgend, die Partizipation der Studierenden zu erhöhen, wurden von ihnen weitere digitale Tools recherchiert und im Rahmen eines Glossars vorgestellt. Die weiterführende, zeit- und ortsunabhängige Auseinandersetzung im Selbstlernprozess sowie die Einbeziehung externer Fachleute aus Unterrichtspraxis und Toolentwicklung wurden sehr positiv aufgenommen und dienten vorwiegend der Förderung des technologisch-pädagogischen Wissens.

Von den Studierenden, den externen Gästen sowie den Dozierenden wurde das Lehrveranstaltungskonzept positiv evaluiert und kann so im Sinne eines Good-Practice-Beispiels Anknüpfungspunkte für die Förderung digitaler Kompetenzen in der Lehramtsausbildung der WAT-Studierenden bieten. Neben dieser positiven Selbsteinschätzung der Beteiligten ist es jedoch dringend notwendig, weitere fachdidaktische Forschungsprojekte zu initiieren, um einerseits die Wirksamkeit der digitalen Tools in Lehr-Lernprozessen zu erforschen und andererseits die Qualität des Lehrangebotes und der damit intendierten Kompetenzförderung systematisch zu erfassen. Nur so kann die Frage evidenzbasiert beantwortet werden, wie man digitale Kompetenzen von (WAT-)Lehramtsstudierenden fachspezifisch besonders gut fördern kann.

Literatur

- Bach, Alexandra (2019): Kriterien zur Bewertung und Reflexion des digitalen Medieneinsatzes in der bautechnischen Berufsbildung. In: Mahrin, Bernd/Meyser, Johannes (Hrsg.): Berufsbildung am Bau digital. Hintergründe – Praxisbeispiele - Transfer. Berlin, Universitätsverlag Berlin, S. 44–64.
- Bastian, Jasmin (2017): Lernen mit Medien – Lernen über Medien? Eine Bestandsaufnahme zu aktuellen Schwerpunktsetzungen. In: DDS – Die Deutsche Schule 109, H. 2, S. 146–162.
- Blömeke, Sigrid (2017): Erwerb medienpädagogischer Kompetenz in der Lehrerausbildung. Modell der Zielqualifikation, Lernvoraussetzungen der Studierenden und Folgerungen für Struktur und Inhalte des medienpädagogischen Lehramtsstudiums. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 3, Jahrbuch, S. 231–244.

- Eickelmann, Birgit/ Drossel, Kerstin (2020): Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven. In: van Ackeren, Isabelle/Bremer, Helmut/ Kessl, Fabian/Koller, Hans Christoph/Pfaff, Nicolle/Rotter, Caroline/Klein, Dominique/Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 349–362.
- Eickelmann, Birgit/Gerick, Julia (2017): Lehren und Lernen mit digitalen Medien – Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In: Scheiter, Katharina/Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Schulmanagement Handbuch 164*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, S. 54–81.
- Hattie, John A. C. (2009): *Visible Learning: A synthesis of 800 + meta-analyses on achievement*. London/New York: Routledge.
- Hattie, John A. C. (2012): *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London/New York: Routledge.
- Helmke, Andreas (2017): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (7. überarbeitete Auflage). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hochmuth, Jörg/Penning, Isabelle (2021): Lehren und Lernen mit digitalen Medien und Tools – ein Praxisbeitrag zur Förderung digitaler Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik. In: *Forum Arbeitslehre* 13, H. 26, S. 35–40.
- Huwer, Johannes/Irion, Thomas/Kuntze, Sebastian/Schaal, Steffen/Thyssen, Christoph (2019): Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. In: *MNU Journal* 72, H. 5, S. 358–364.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017*, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf (Abfrage: 28.05.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019a): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaft und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung vom 16.05.2019*, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 28.05.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019b): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019*, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Abfrage: 28.05.2022).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ vom 09.12.2021*, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf (Abfrage: 28.05.2022).
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.

- Mishra, Punya/Koehler, Mishra J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: Teachers College Record 108, H. 6, S. 1017–1054.
- Puentedura, Ruben R. (2006): Transformation, Technology, and Education, www.hippasus.com/resources/tte/ (Abfrage: 28.05.2022).
- Redecker, Christine (2019): Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu. Übersetzung: Goethe-Institut e. V./Punie, Yves (Hrsg.), publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf (Abfrage: 31.05.2022).
- Rubach, Charlott/Lazarides, Rebecca (2019): Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. Entwicklung eines Instrumentes und die Validierung durch Konstrukte zur Mediennutzung und Werteüberzeugungen zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Zeitschrift für Bildungsforschung 9, H. 3, S. 345–374.
- Schiefner-Rohs, Mandy/Hofhues, Sandra (2018): Zurück in die Zukunft. Anforderungen an Medienbildung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen am Beispiel eines Praxis- und Entwicklungsprojekts. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 31, S. 58–77.
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2017a): Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann.
- Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Radomski, Sabine/Thom, Sabrina/Behrens, Julia (2017b): Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter. Gütersloh: Bertelsmann.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/MBJS – Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2015): Rahmenlehrplan Teil B – Fachübergreifende Kompetenzentwicklung. Basiscurriculum Medienbildung, S. 13–23, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf (Abfrage: 28.05.2022).
- Senkbeil, Martin/Ihme, Jan Marten/Schöber, Christian (2019): Wie gut sind angehende und fortgeschrittene Studierende auf das Leben und Arbeiten in der digitalen Welt vorbereitet? Ergebnisse eines Standard Setting-Verfahrens zur Beschreibung von ICT-bezogenen Kompetenzniveaus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, H. 6, S. 1359–1384.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	DPCK statt TPCK	158
Abb. 2	Organisationsstruktur und Kursverlauf der Lehrveranstaltung	162
Abb. 3	SAMR-Modell nach Puentedura (2006)	165

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Übersicht zu Leitfragen der Toolreflexion im Rahmen der Lehrveranstaltung . . 161

Tab. 2 Übersicht der im Rahmen der Lehrveranstaltung thematisierten Tools 163

Autorin und Autor



Penning, Isabelle, Prof.in Dr.in, Juniorprofessorin für „Didaktik der ökonomisch-technischen Bildung im inklusiven Kontext, kognitive Entwicklung (Sek I)“, Universität Potsdam.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Wirtschaft-Arbeit-Technik-Unterricht; Methoden und Medien der technisch-ökonomischen Bildung (u.a. Schülerfirmen und Maker-Aufgaben), Lehrkräftevorstellungsforschung.

isabelle.penning@uni-potsdam.de



Hochmuth, Jörg, M. A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für ökonomisch-technische Bildung und ihre Didaktik der Universität Potsdam.

Forschungsschwerpunkte: Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der ökonomischen Bildung, Einstellungen von Wirtschaftslehrpersonen zu Fortbildungen der ökonomischen Bildung.

joerg.hochmuth@uni-potsdam.de

Technische Experimente im Unterricht der Grundschule

Potenziale und Einsatzmöglichkeiten

MATTHIAS SCHÖNBECK

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“
(Dewey 1993, S. 193)

Abstract

Experimentelles Lernen hat eine zentrale Bedeutung im Aufbau einer forschenden Denk- und Arbeitsweise für Schülerinnen und Schüler der Grundschule. Natürliche Anlagen wie Neugier und Motivation der Kinder sind hierfür sehr förderlich. Daneben hat das Bundesland Sachsen als eines von wenigen Bundesländern einen eigenständigen technischen Unterricht im Primarbereich. Der Beitrag stellt die Potenziale des technischen Experiments in der Grundschule vor und geht der Frage nach, wie es als Unterrichtsverfahren im Werk- und Technikunterricht eingesetzt werden kann.

Experimental learning is of central importance in building an inquiring way of thinking and working for elementary school students. Natural predispositions such as children's curiosity and motivation are very conducive to this. In addition, Saxony is one of only a few German states to have an independent technical education program at the primary level. The article presents the potentials of the technical experiment in elementary school and explores the question of how it can be used as a teaching method in handicraft and technology lessons.

Schlagworte

Grundschule, Technik- und Werkunterricht, Experiment, Unterrichtsverfahren

1 Experimentieren als Wesen kindlicher Tätigkeit

Kinder sind neugierig, lassen sich leicht für Unbekanntes begeistern und gehen dabei meist unbefangen vor. Bereits im frühen Alter stellen sie Fragen, entwickeln mögliche Hypothesen, die sie dann überprüfen und auch in angemessener Weise darstellen. Beim Ausprobieren, Tüfteln, Werkeln und Basteln bauen sie ihre Beobachtungen aus, suchen Erklärungen und teilen diese anderen mit. Die Neugier als „motivationale Be-

dingung für das explorative Verhalten“ (Keller, Voß 1976, S. 24 f.) entfaltet sich im Wahrnehmen und Erfassen neuer, rätselhafter oder auch unklarer Konstellationen. Diese Verbindung von Sinn- und Kognitionserleben lässt sich mithilfe sinnvoll aufbereiteter Experimente weiter schärfen. Kinder im Grundschulalter reagieren mit der Hantierung und Erforschung von Dingen, die ihnen neu, veränderlich, mehrdeutig, rätselhaft und komplex erscheinen. Ziel dieser explorativen Tätigkeiten ist schließlich die Erweiterung bisherigen Wissens durch Aneignung neuer Informationen (ebd., S. 40 ff.).

Entsprechend ihrer Altersstufen können Kinder anhand von Experimentieren unterschiedliche Fähigkeiten „ganz beiläufig“ ausbilden. In der Grundschule widmen wir uns im Hinblick auf die kognitive Stufenentwicklung nach Piaget vorwiegend der Stufe der konkreten Denkopoperationen. Darunter versteht Piaget verinnerlichte Handlungen als Teil des Handlungsschemas (vgl. Hoppe-Graf 2014, S. 165). In der Altersgruppe zwischen sieben und zwölf Jahren können Kinder damit den Aufbau von Experimenten gedanklich nachvollziehen, die Anordnung der verschiedenen Elemente bewusst wahrnehmen und beispielsweise Zusammenhänge zwischen Belastungen und Konstruktionen abwägen. Sie sind in der Lage, den Experimentiervorgang gedanklich nachvollziehend zu wiederholen und Zusammenhänge zwischen dem Vor- und Nachher und umgekehrt herzustellen. Ihr Fokus hat sich auf dieser kognitiven Stufe sozusagen von einer Zentralperspektive hin zu den dezentral angeordneten Elementen des Experiments entwickelt.

Indem sie ihre Gedanken skizzenhaft festhalten, realisieren sie dabei ein Verständnis für Darstellungstechniken. Dazu können sie beim wiederholten Tun allmählich ihre körperliche und geistige Anstrengungsbereitschaft ausbauen, Erfolge oder Misserfolge erleben und somit Ausdauerfähigkeiten entwickeln. Wenn sie ihre Erfahrungen beobachten und beschreiben, sie gedanklich strukturieren und Schlussfolgerungen ziehen, können sie eine forschende Denkhaltung entwickeln, die sie zu einer kritischen Überprüfung eigener Vermutungen befähigen kann. Durch eine experimentierende Haltung können sich Kinder mithilfe von Werkzeugen weitere technische Konstruktionen und Gegebenheiten aneignen. Dies führt allmählich dazu, dass neben den technischen Sachverhalten auch ästhetische Aspekte der Konstruktionen nachvollzogen werden können. Experimentieren verbindet so Wirklichkeit mit Möglichekeits-elementen und ist damit eine Triebkraft für das geistige Wachstum in technischen Zusammenhängen. Indem durch die Grundschul Kinder der Gebrauchswert von Lerngegenständen erschlossen und erweitert wird, fördert experimentierendes Handeln somit die kindlichen Aneignungsprozesse.

2 Einsatzmöglichkeiten technischer Experimente in der Grundschule

In der Grundschule werden technische Experimente erwartungsgemäß im technisch-akzentuierten Unterricht eingesetzt. Die äußerst unterschiedliche Gewichtung technisch-akzentuierter Bildungsinhalte der Bundesländer lässt vielfältige Anwendungsmöglichkeiten auf horizontaler und vertikaler Ebene der Fachstrukturen zu. Ein Blick auf die Curricula der verschiedenen Bundesländer verdeutlicht, dass die Einbindung technischer Inhalte in den Fächerkanon der Grundschule auf sehr unterschiedliche Weise erfolgt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Überblick der curricularen Verankerung technischer Bildung in der Grundschule der Bundesländer

Bundesland	Fachbezeichnung mit möglicher technischer Akzentuierung
Bayern	Werken und Gestalten
Baden-Württemberg	Kunst/Werken
Berlin	Sachunterricht
Brandenburg	Sachunterricht
Bremen	Sachunterricht
Hamburg	Sachunterricht
Hessen	Sachunterricht
Mecklenburg-Vorpommern	Werken
Niedersachsen	Gestaltendes Werken
Nordrhein-Westfalen	Sachunterricht
Rheinland-Pfalz	Sachunterricht
Sachsen	Werken
Sachsen-Anhalt	Gestalten
Saarland	Sachunterricht
Schleswig-Holstein	Technik
Thüringen	Werken

Technische Bildung wird in der Mehrheit der Bundesländer im Fach Sachunterricht verankert. Das Fach besteht aus interdisziplinären Fächerverbünden mit fünf Perspektiven, wovon eine technisch akzentuiert ist (GDSU 2013). Daneben besteht ein Fächerverbund oder eine Kombination von Technik und Kunst oder Gestaltung (Sachsen-

Anhalt¹, Niedersachsen, Baden-Württemberg und Bayern). Schließlich wird Technik auch als eigenständiges Fach angeboten (Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein, Sachsen und Thüringen).

Die Dominanz des Schulfaches Sachunterricht mit seiner fachübergreifenden Ausrichtung und allenfalls speziellen technischen Perspektiven verdeutlicht, dass von einer fundierten technischen Bildung in der deutschen Primarlandschaft kaum die Rede sein kann. Fächerverbünde sind eher ein Zeichen für eine Technikdistanz in den Grundschulen als ein Bekenntnis zur technischen Bildung. Denn Technik mit ihren vielfältigen Wechselwirkungen ist ja bereits per se ein Teil der Kultur, in die Menschen hineingeboren werden, in der sie aufwachsen und in der sie sich bemühen, ihr Leben zu gestalten und zu bewältigen. Durch die Verschiebung hin zu einem Fächerverbund fehlt jungen Menschen ein wesentlicher Teil gesellschaftlicher und kultureller Realität. Graube et al. (2015) stellen fest, dass die

„technische Wirklichkeit [...] vorrangig aus der Perspektive anderer Fachdidaktiken erschlossen [wird], sie hat dort vorwiegend veranschaulichenden Charakter. Gelegentlich haben technische Unterrichtsinhalte auch motivierende Funktion, insgesamt bleiben technische Inhalte aber isoliert voneinander und eine zusammenhängende Erschließung der Welt wird der Selbstbildung überlassen, weil die schulische Unterstützung so bruchstückhaft ist. Dies ist vor allem deswegen unverständlich, weil eine ausgearbeitete Fachdidaktik vorliegt, die in allen Bereichen schulischen Lernens theoretisch fundierte und praxiserprobte Orientierung gibt bzw. geben könnte“ (Graube et al. 2015, S. 47 f.).

3 Funktionen und Struktur des technischen Experiments im Unterricht der Grundschule

Die hervorragende Passung zwischen Kindheit und Experimentieren in der Grundschule führt zu verschiedenen Überlegungen über den Einsatz dieses Verfahrens. Experiment leitet sich vom lateinischen „experimentum“ ab, was Versuch, Probe oder auch Erfahrung bedeutet. Beim Experimentieren werden Erkenntnisse über die eigene Erfahrungswirklichkeit gewonnen (Schmayl 1981, S. 153). Das technische Experiment ist ein Unterrichtsverfahren, das gezielt und strukturiert technische Gegenstände und Verfahren untersucht. Kinder eignen sich mithilfe von Experimenten erste Kenntnisse aus der Alltags- und Berufswelt an, die sie mit der Realisation technischer Verfahren und Systeme, wie Bauen, Konstruieren, Planen und Projektieren, verknüpfen können. Neben der individuellen Untersuchung dient Experimentieren insbesondere der Sensibilisierung von Kindern für den Lerngegenstand Technik. Durch die Ausbildung technikbezogener Fähigkeiten werden Jungen und Mädchen allmählich in die Lage versetzt, technische Funktionszusammenhänge selbstständig zu erschließen. Gleich-

¹ Die Einführung des Fachs „Gestaltung“ (und damit die Abschaffung der Fächer „Kunst“ und „Werken“) ist in Sachsen-Anhalt mit dem Gedanken der Bauhaustradition verknüpft, der – verkürzt gesagt – die Synthese von Kunst und Handwerk eingeläutet hat.

zeitig können sie dabei ihre methodischen, manuell-motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln (vgl. Schmayl, Wilkening 1995, S. 155).

Walker (2013) wies in seiner Untersuchung bei Klassen der 9. bis 11. Jahrgangsstufe nach, dass technische Experimente sich hervorragend für den Aufbau technischer Handlungsfähigkeit eignen. Er stellte Zusammenhänge zwischen dem Unterrichtsverfahren Technisches Experiment und der Entwicklung von deklarativem und prozeduralem Wissen bei den Probanden heraus. Wenngleich bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine vergleichbaren Forschungen zum technischen Experimentieren im Primarbereich vorliegen, so kann unter Hinzunahme der Studien von Berwanger et al. (2011, S. 14) und Bäuml (1979, S. 160 ff.) geschlossen werden, dass Schülerinnen und Schüler beim selbstständigen Experimentieren ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und eine positive Haltung gegenüber dem Unterrichtsfach entwickeln können.

Durch komplex verlaufende Denk- und Wahrnehmungsprozesse bei der Anschauung und Beobachtung, der Hypothese und Überprüfung, der Bestätigung und Verwerfung verknüpft experimentelles Vorgehen sämtliche Sinne mit geistigem und manuellem Handlungsgeschehen. Dies kann zur Ausbildung einer erforschenden, problemlösenden und entdeckenden Einstellung der Kinder führen, die sie wiederum zum selbsttätigen Erkunden und Begreifen der technischen Welt befähigen kann. „Entscheidende Wege zu neuen technischen Lösungen sind immer mit Problemerkennung, Einsicht in Lösungsbedingungen und Lösungsprinzipien, mit Vermutungen und konstruktiven Entwicklungen, mit verschiedenartigen Experimenten und praktischen Erprobungen verbunden“ (Blandow et al. 1986, S. 7). Es ist offensichtlich, dass dies weniger mithilfe von Demonstrationsexperimenten, sondern vielmehr mit handlungsbezogenen Schülerexperimenten erreicht werden kann. Im Beobachtungsstatus haben Schülerinnen und Schüler kaum praktische Handlungsmöglichkeiten, die sie unter Einbezug ihrer manuell-motorischen und haptischen Fähigkeiten entfalten können (vgl. Pahl 2008, S. 194).

Nach Henseler und Höpken (1996, S. 85) können mit technischem Experimentieren drei Ziele angestrebt werden:

1. *Bewältigung des technischen Alltags* (Planen und Durchführen einfacher technischer Abläufe, Bedienung einfacher Geräte und Maschinen und Beachtung sicherheitsrelevanter Vorschriften)
2. *Entwicklung eines technischen Grundverständnisses* (Erkennen allgemeiner Strukturen, Abschätzen der Folgen technischer Prozesse auf Menschen und Umwelt)
3. *Ausbildung technischer Mündigkeit* (Aufstellen und Überprüfen von Normen zur Entwicklung und Verwendung von Technik sowie einer Bewertungshierarchie von Technik)

Die Struktur des technischen Experimentes ist vom jeweiligen Experimentiertyp abhängig. Im Wesentlichen lassen sich – wie bei allen Methoden – drei Phasen unterscheiden: Vorbereitung, Durchführung und Auswertung. Fokus des technischen Experimentierens ist die Untersuchung der Einhaltung entsprechender Kenngrößen oder der Nutzen für einen definierten Zweck. Dazu sind eine genaue Planung mit einer

konkreten Fragestellung, die einen Widerspruch in sich birgt, eine präzise Durchführung, genaue Beobachtungen, Kontrolle und die Beschreibung der Ergebnisse sowie ihrer Auswertung erforderlich (vgl. Sachs 1994, S. 5; Sachs 1997, S. 254 ff.).

Das Experiment wird mit einer Fragestellung eröffnet, die zur

„[...] Hypothesenbildung und Versuchsanordnung mit gezielten Untersuchungen und Beobachtungen führt. Es schließt mit der Auswertung der gewonnenen Daten ab. So ergeben sich folgende 5 Phasen:

1. Fragestellung als Einstieg
2. Hypothesenbildung
3. Planung der Versuchsanordnung
4. Durchführung des Experiments
5. Auswertung“ (Schmayl, Wilkening 1995, S. 155)

In diesem Rahmen hat das technische Experimentieren drei wesentliche Funktionen (vgl. Schmayl, Wilkening 1995; Blandow et al. 1986, S. 10):

- Aufdecken von Widersprüchen oder Übereinstimmungen noch unbekannter Zusammenhänge zwischen eigenen Vorstellungen und den Eigenschaften eines zu realisierenden technischen Gebildes oder Systems,
- Verbesserung technischer Lösungen durch die bewusste oder intuitive Modifikation unbekannter Kenngrößen und
- Entwicklung eines problemorientierten, funktionalen oder technisch-konstruktiven Denkens unter den Aspekten der Zweck-Mittel-Relation, Verwertbarkeit und des Gestaltungsbezugs.

Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Experimenten führen technische Experimente weniger zu Antworten nach dem „Warum“, sondern sie suchen eher nach der konkreten Problemlösung, also nach dem „Wie“. Dies wird im Regelfall durch die Variation unbefriedigender Lösungen mit dem Ziel ihrer Optimierung erreicht. Optimierung meint dabei die Berücksichtigung von gewünschten Parametern, wobei neben technischen auch ökologische, ökonomische, soziale oder ethische Größen definiert werden können. Auf dem Weg zu den Problemlösungen werden unbekannte Zusammenhänge und Eigenschaften technischer Gebilde aufgedeckt.

Eine unabdingbare didaktische Notwendigkeit ist der Bestandteil eines Erkenntniswiderspruchs bei der Formulierung der Problemstellung. Den Lernenden sollte während der Problemanalyse bewusst werden, dass ihnen bestimmte Kenntnisse zur Lösung des Problems fehlen. Sachs nennt ein Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler kennen Aufbau und Funktion der einfachen Ausschaltung. Sie sollen eine Wechselschaltung entwickeln. Diese ist mit Ausschaltern nicht lösbar. Es fehlen Kenntnisse über Aufbau und Funktion des Wechselschalters“ (Sachs 1994, S. 6).

Lehrende sind angehalten, problemorientierte Lernsituationen und Rahmenbedingungen zu erzeugen, die für die Initiierung des experimentierenden Handelns der Lernenden förderlich sind. Hierzu gehören die Gestaltung lernhaltiger und sinnstiftender Experimente, die an den Erfahrungs- und Lebenszusammenhängen der

Schüler und Schülerinnen ausgerichtet sind. Lehrkräfte sollten beim Experimentieren gezielt die Wissenslücken ihrer Schülerinnen und Schüler aufzeigen, um mit den gewonnenen Erkenntnissen Problemlösungen reflektieren zu können. Die Problemstellungen sollten dabei nicht eindimensional ausgerichtet sein, sodass die Lösungen für die Schülerinnen und Schüler offensichtlich sind, sondern verschiedene Aspekte technischer Zusammenhänge ansprechen, z. B. Festigkeit von Konstruktionen, Materialverbindungen, Nützlichkeit oder einzelne Werkstoffe. Beispielsweise gewinnen Kinder über die Erprobung der Stabilität unterschiedlicher Profile Einsichten in die konstruktiven Entscheidungen von Brückenbauwerken.

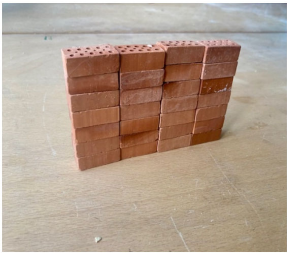

Das selbsttätige Agieren der Jungen und Mädchen in unterschiedlichen Sozialformen sollte Fehler im Wahrnehmen der Problemsituation, Mängel bei den Planungsvorgängen, den aufgestellten Vermutungen oder „unglücklichen“ Ausführungen unbedingt zulassen. Abgesehen von gefahrgeneigten Lösungen sollten die Lehrkräfte nur bedingt in das Geschehen eingreifen, denn Kinder sollten erfahren können, was eine unsachgemäße Planung, Durchführung oder Ausführung für Folgen haben kann (Schmayl, Wilkening 1995, S. 155).

4 Experimentelles Agieren in der Grundschule – Was macht eine gemauerte Wand stabil?

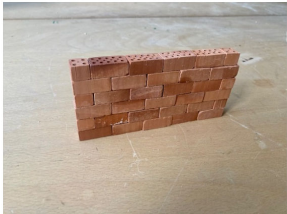

Gebäude werden in Deutschland vorwiegend in Massivbauweise errichtet. Insbesondere Mehr- und Einfamilienhäuser bestehen häufig aus betonierten Wänden oder großformatigen künstlichen Steinen, die dazu häufig gedämmt und verputzt sind. Mit diesen, als flächenhaft wahrnehmbaren Wänden, können Kinder die Bedeutung der Anordnung von Mauersteinen für das Tragverhalten von Mauerwerk nur schwer erschließen. Für den Zugang ist es daher notwendig, eine Wand aus sichtbaren Mauersteinen zu konstruieren. Dies ist bei unverputzten Mauern und Wänden sowie bei Klinkerfassaden zu erkennen, wie sie auch in der Lebenswelt der Kinder vorkommen. Unsere gebaute Umgebung bietet hierzu ein vielfältiges Repertoire.

Für dieses technische Experiment ist besonders die Verwendung von maßstabsgerechten Ziegel- oder Kalksandsteinen von Vorteil. Sie bestehen aus dem gleichen Material, wie die am Bau genutzten und sie verweisen auf die an der Realität orientierten Abmessungen. Da es sich um ein technisches Experiment zur Hinführung in die Welt der Stabilität handelt, sollte auf eine fachliche Erklärung verzichtet und vielmehr auf intuitive Lösungsansätze geachtet werden.

Tabelle 2: Beispiel eines technischen Experiments

Phase	Schritte
Vorbereitung	Kinder können zunächst spielerisch mit den Ziegelsteinen agieren und verschiedene Wände errichten. Je nach ihren Vorkenntnissen entwickeln sie intuitiv entsprechende ästhetische oder statische Lösungen. Es hat sich als hilfreich erwiesen, dass Kinder ihre Lösungen mit in die Versuchsphase integrieren. Lehrende beobachten ihr Handeln und stellen Fragen wie „Wisst ihr, wie diese aufeinandergestapelten Steine bezeichnet werden?“ oder „Wisst ihr, wie diese Bausteine in der Praxis heißen?“.
Entwickeln der ersten Problemsituation	In einem zweiten Schritt wird die Problemsituation eröffnet. Hier sollten alle Kinder einer gleichartigen Aufgabenstellung begegnen. Die Ziegelsteine werden in den vorgegebenen Abmessungen und der entsprechenden Anzahl <i>gerade</i> , d. h. ohne Überbindung (Abb. 1), sowie lotrecht übereinandergeschichtet. Sofern Kinder bereits über Vorkenntnisse verfügen, können die verschiedenen Mauerverbände auch nebeneinander aufgestellt werden.
	<p>Nun stellt die Lehrkraft die Frage: „Was denkt ihr, was passiert mit der Wand und den Ziegelsteinen, wenn wir mit dem Spielzeug-LKW von hier an diese Wand fahren? Um die Vergleichbarkeit der Geschwindigkeit zu gewährleisten, wird der LKW von einer Rampe gestartet.“</p>  <p>Abbildung 1: Wandaufbau ohne Überbindungen der Ziegelsteine (Bild: TU Chemnitz)</p>
Aufstellen von Vermutungen	Die Kinder stellen Vermutungen an, die die Lehrkraft schriftlich festhält, z. B. „Die Wand geht kaputt“ oder „Die Wand hält“ oder auch „Die Steine verschieben sich“.
Durchführung & Beobachtung	<p>Danach wird der LKW von einem Kind auf die Rampe gestellt und gegen die Wand gefahren.</p>  <p>Abbildung 2: Situation nach dem Aufprall des Spielzeug-LKWs (Bild: TU Chemnitz)</p> <p><i>Zu beobachtendes Ergebnis:</i> Die Wand fällt zusammen, die Steine fallen aufeinander. Die Kinder schildern ihre Beobachtungen.</p> <p>Die Steine müssen nun unberührt liegen bleiben. Die Lehrkraft kann die Situation fotografisch festhalten.</p>

(Fortsetzung Tabelle 2)

Phase	Schritte
Entwickeln der zweiten Problemsituation	<p>Die Ziegelsteine werden im Verband übereinandergeschichtet oder es werden entsprechende Konstruktionen der Kinder genutzt.</p>  <p>Abbildung 3: Wandaufbau mit Überbindungen der Ziegelsteine (Bild: TU Chemnitz)</p>
	<p>„Was denkt ihr, was passiert nun mit den Ziegelsteinen und der Wand, wenn wir mit dem Spielzeug-LKW mit der gleichen Geschwindigkeit wie in Experiment 1 gegen diese Wand fahren?“</p>
Aufstellen von Vermutungen	<p>Die Kinder stellen entsprechende Vermutungen auf, die die Lehrkraft schriftlich festhält, z. B. „Die Wand hält besser“ oder „Die Wand geht nicht kaputt“ oder „Die Steine verrücken zwar, aber die Wand hält“.</p>
Durchführung & Beobachtung	<p>Der LKW wird durch einen Schüler oder eine Schülerin auf die gleiche Rampe gestellt und losgelassen. Dabei erkennen die Kinder, dass der LKW die gleiche Geschwindigkeit besitzt wie beim ersten Versuch.</p>  <p>Abbildung 4: Situation nach dem Aufprall des Spielzeug-LKWs (Bild: TU Chemnitz)</p> <p>Nach dem Aufprall gegen die Wand bewegen sich die Steine, aber die Wand fällt nicht zusammen.</p> <p>Auch hier sollte die Lage der Steine für die anschließende Auswertung unberührt bleiben. Die Lehrkraft kann auch dieses Ergebnis fotografisch festhalten.</p>
Auswerten der Beobachtungsergebnisse	<p>„Was habt ihr beobachtet?“ Die Kinder schildern ihre Beobachtungen.</p> <p>„Wie muss eine Wand gebaut sein, dass sie dem LKW standhält?“</p> <p>Die Kinder geben Erklärungen ab, die schriftlich festgehalten werden.</p>
Einordnen der Ergebnisse	<p>Abschließend stellt die Lehrkraft Zusammenhänge zu Wandkonstruktionen her und lässt die Kinder ihre Aussage an Realgegenständen erläutern. Wichtig hierbei ist, dass der Fachbegriff „Mauerverband“ verwendet wird. Ggf. kann sie auch auf verschiedene Verbandsarten hinweisen.</p>
Zusammenfassung/ Transfer	<p>Die Lehrkraft fasst die Erkenntnisse zusammen und erläutert die Bedeutung des Mauerverbandes für die Stabilität von Wänden.</p>

Dieses Beispiel kann variiert werden. So können die Kinder beide Wandaufbauten auch miteinander vergleichen. Ebenso gibt es Variationsmöglichkeiten bezüglich der Anordnung der Ziegelsteine, sodass ein Zusammenhang zwischen Überbindung der Steine und Stabilität hergestellt werden kann. Ferner kann das Experiment über ein halbsteiniges Mauerwerk hinausgeführt werden und somit der Realität eines 24er- oder 36,5er-Mauerwerks nahekommen.

Aber auch das heuristische Vorgehen ist eine methodische Variante, die in diesem Beispiel eingesetzt werden kann. Mehr noch, die Kinder können bei diesem – auch Trial-and-Error – genannten Verfahren wesentlich aktiver agieren. Während sie in dem oben dargestellten Experiment eine eher passive Haltung einnehmen, ist das „Ausprobieren“ eindeutig schülerorientierter. Das Ziel des Experimentes wäre jedoch ein anderes. Es bestünde in der Suche nach einer Problemlösung, beispielsweise „Wie müssen die Steine angeordnet sein, damit die Wand dem LKW standhält?“.

5 Bedeutung technischer Experimente im Unterricht an sächsischen Grundschulen

Dem experimentierenden Lernen kommt eine hohe Bedeutung bei der Erschließung der Realtechnik zu. Erkenntnisse zum Einsatz technischer Experimente in sächsischen Grundschulen, legen jedoch die Vermutung nahe, dass diese Bedeutung nicht allen Lehrenden bewusst ist. In einer Studie wurden sämtliche Werklehrerinnen und -lehrer zu ihrer Auffassung und Praxis von technischen Experimenten befragt. Die Rückmeldungen verdeutlichen zwar, dass nahezu sämtliche 130 reagierenden Lehrkräfte der Überzeugung sind, dass Schülerinnen und Schüler mit der Auseinandersetzung des technischen Experiments eine positive Einstellung zu Technik entwickeln können. Jedoch setzen die Befragten das Unterrichtsverfahren meist nur gelegentlich und kaum regelmäßig (20 %) oder häufig (18 %) ein (Schreiter 2021, S. 95 ff.).

Interessant ist, dass die Befragten naturwissenschaftliche und technische Experimente kaum voneinander unterscheiden, obwohl beide Verfahren genuin getrennte Blickrichtungen voraussetzen. Teilweise gehen die Befragten so weit, dass sie das technische Experiment als Teil der Konstruktionsaufgabe einordnen, obwohl sie im Unterricht andere Unterrichtsverfahren wie Fertigung oder Konstruktion bevorzugen (ebd., S. 98 ff.).

Dies liegt mutmaßlich in der Ziel- und Fragestellung des technischen Experiments begründet. Gerade die Freiheitsgrade sowie die Einbindung eines Erkenntnis- und eines technischen Widerspruchs in die Problemstellung sowie der entdeckende, forschende und produzierende Ansatz des Unterrichtsverfahrens verlangen von den Lehrkräften enorme Leistungen im Hinblick auf die Entwicklung von Beispielen (vgl. Abb. 5). Allerdings stellt Schreiter zu diesem Punkt fest: Es „liegt kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Mangel an Beispielvorschlägen und einem erhöhten Vorbereitungs- und Arbeitsaufwand vor“ (ebd., S. 105).

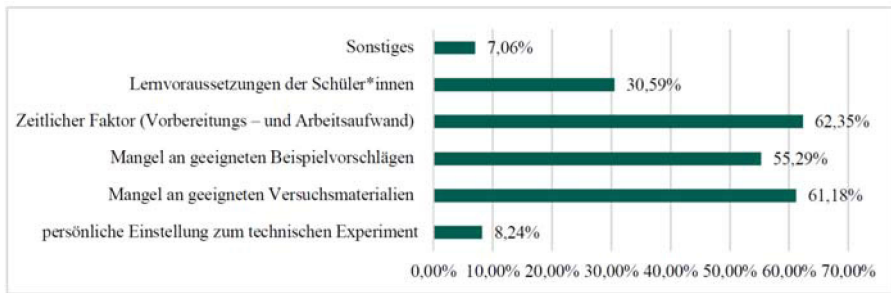


Abbildung 5: Angaben von Gründen, die die Nutzung des technischen Experimentes erschweren (Schreiter 2021, S. 103)

6 Fazit: Technisches Experimentieren im Grundschulunterricht

Durch Experimentieren wird Technik für Schülerinnen und Schüler erfahrbar und durch die Beobachtung und die direkten Auswirkungen eigenen technischen Handelns werden Sach- und Verfahrenskennntnisse auf einem praktischen Weg erworben, die für ihre technische Bildung, ihren Alltag und ihre Berufsorientierung eine hohe Bedeutung einnehmen können.

Technische Experimente richten sich auf die Erfüllung bestimmter und klar formulierter Zwecke, die im Ergebnis mehr oder weniger nützlich oder brauchbar sind. Eine Kategorisierung in „richtig“ oder „falsch“ gilt es zu vermeiden. Vielfach werden technische Experimente im Unterricht als naturwissenschaftliche Erkenntnisinstrumente beschrieben und entwickelt. Dieser Umstand ist u. a. darin begründet, dass Technik allzu häufig als angewandte Naturwissenschaft interpretiert wird.² Gerade die Zusammenhänge zwischen der gedanklichen Durchdringung der Problemstellung und den konkreten, gegenständlichen und teils habitualisierten Handlungen bei der Versuchsdurchführung sind für jene Kinder von großer Bedeutung, die auf der Suche nach konkreten Antworten sind. Die Entwicklung der Neugier und Motivation der Kinder für die Finalität technischer Erkenntnisse kann für die Ausbildung einer erkundenden und forschenden Denk- und Arbeitsweise entwickelt werden, wie sie auch in den Ingenieurdisziplinen von Bedeutung ist.

Abschließend muss festgehalten werden, dass der unzureichende Forschungs- und auch Kenntnisstand zum Unterrichtsverfahren „Technisches Experiment“ im Bereich der elementaren technischen Bildung weitreichende Konsequenzen nach sich zieht. So ist der planvolle Erwerb bedeutsamer technologischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Lernende in der Grundschule notwendig, da ihre alltäglichen Lernerfahrungen, beispielsweise aus den unmittelbar erfahrbaren handwerklichen Be-

² Dass Lehrende diese bedeutsame Unterscheidung der Zieldimension beider Experimenteformen nicht hinreichend berücksichtigen, erschwert den Zugang zur technischen Grundbildung (vgl. hierzu auch Schayl, Wilkening 1995, S. 81 ff.).

rufen der Eltern oder Großeltern, allmählich verschwinden. In der heutigen Dienstleistungsgesellschaft sollten die Kinder grundlegende technische Zusammenhänge im schulischen Kontext daher auch praktisch erfahren.

Eine weitere Feststellung bezieht sich auf die Realität des täglichen Unterrichtsgeschehens. Sofern die Lehrkräfte im Werkunterricht über ein unzureichendes Repertoire an praktischen Beispielen verfügen, ist nicht sichergestellt, dass die Merkmals- und Funktionsbestimmung des technischen Experimentes bei der Durchführung gewährleistet ist. Dadurch kann es zu Irritationen bei der Fragestellung, der Wahrnehmung, der Beobachtung sowie der Interpretation kommen.

Und schließlich werden technologische Unterrichtsverfahren aufgrund der mangelnden fachlichen Verankerung eines eigenständigen technischen Fächerangebotes in der Primarstufe in den bildungstheoretischen und fachdidaktischen Diskursen unzureichend beachtet. Untersuchungen zur technischen Bildung beziehen sich in aller Regel auf die technische Perspektive im Sachunterricht oder im Sekundarbereich. Hier liegt ein breites Repertoire an Forschungsdesiderata vor, die beispielsweise alters- und kognitionsbestimmte Erkenntnistätigkeit, technische Finalitätsbestimmungsmomente oder Gestaltungsmöglichkeiten von Erkenntnislücken in technischen Experimenten erheben.

Literatur

- Bäumel, Maria-Anna (1979): Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes, schülerorientiertes Lernen durch Experimentieren. Ansbach: Michael Prögel.
- Berwanger, Dagmar/Evanschitzky, Petra/Heller, Elke/Preissing, Christa/Rabe-Kleberg, Ursula/Schulze, Franziska/Spindler, Anna (2011): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Band 1. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Blandow, Dietrich/Bösenberg, Albert/Sachs, Conrad (1986): Experimente im polytechnischen Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim u. a.: Beltz.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graube, Gabriele/Jeretin-Kopf, Maja/Kosack, Walter/Mammes, Ingelore/Renn, Ortwin/Wiesmüller, Christian (2015): Zieldimensionen technischer Bildung im Elementar- und Primarbereich. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Schaffhausen: Schubi, S. 31–156.
- Henseler, Kurt/Höpken, Gerd (1996): Methodik des Technikunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Hoppe-Graff, Siegfried (2014): Denkentwicklung aus dem Blickwinkel des strukturalistischen Konstruktivismus. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 148–174.
- Keller, Heidi/Voß, Hans-Georg (1976): Neugier und Exploration. Theorien und Ergebnisse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pahl, Jörg-Peter (2008): Bausteine beruflichen Lernens im Bereich „Arbeit und Technik“. Teil 2: Methodische Grundlegungen und Konzeptionen. Bielefeld: wbv.
- Sachs, Conrad (1994): Experimentieren im Technikunterricht. In: Arbeiten + lernen. Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre, Technik, Band 4, H. 13, S. 4–9.
- Sachs, Conrad (1997): Das technische Experiment – Bemerkungen zu einem Unterrichtsverfahren. In: Fast, Ludger/Seifert, Harald (Hrsg.): Technische Bildung: Geschichte, Probleme, Perspektiven. Didaktische Materialien zur technischen Bildung. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 249–262.
- Schmayl, Winfried (1981): Das technische Experiment. Bad Salzdetfurth: Barbara Franzbecker.
- Schmayl, Winfried/Wilkening, Fritz (1995): Technikunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schreiter, Franziska (2021): Das technische Experiment als Unterrichtsverfahren im Werk- und Technikunterricht. Chemnitz. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Walker, Felix (2013): Der Einfluss von Handlungsmöglichkeiten auf den Wissenserwerb bei der Durchführung technischer Experimente, https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00032554 (Abfrage: 12.05.2022).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Wandaufbau ohne Überbindungen der Ziegelsteine	178
Abb. 2	Situation nach dem Aufprall des Spielzeug-LKWs	178
Abb. 3	Wandaufbau mit Überbindungen der Ziegelsteine	179
Abb. 4	Situation nach dem Aufprall des Spielzeug-LKWs	179
Abb. 5	Angaben von Gründen, die die Nutzung des technischen Experimentes erschweren	181

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Überblick der curricularen Verankerung technischer Bildung in der Grundschule der Bundesländer	173
Tab. 2	Beispiel eines technischen Experiments	178

Autor

Matthias Schönbeck, Prof. Dr., Professor für Fachdidaktik Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales mit dem Schwerpunkt technische Bildung, Zentrum für Lehrerbildung, Technische Universität Chemnitz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Technikdidaktik, Ästhetik und Baukultur in der technischen Bildung, Nachhaltigkeit in der technischen Bildung.

matthias.schoenbeck@zlb.tu-chemnitz.de

Aus- und Fortbildung

Barrieren und Brücken im Übergang vom Bachelor zum Master

Studierendenperspektiven im Arbeitslehrestudium der TU Berlin

VIOLA MUSTER

Abstract

Im Land Berlin fehlen Lehrkräfte in allen Schularten. Entsprechend ist die Lehrkräftebildung seit Jahren gefordert, die Absolvent:innenzahl im Lehramt deutlich zu erhöhen. Das gilt auch für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik. Neben einer Steigerung der Studienanfänger:innenzahl ist es daher geboten, einen möglichst großen Anteil der Studierenden auch zum Masterabschluss zu führen. Bislang liegt die Übergangsquote vom Bachelor zum Master im Fach Arbeitslehre an der TU Berlin jedoch nur bei ca. 50 Prozent. Vor diesem Hintergrund gilt es, stärker zu beleuchten, was Bachelorstudierende von der Aufnahme eines Masterstudiums abhält. Im Beitrag werden die Erfahrungen von sieben Bachelorstudierenden an der TU Berlin im Fach Arbeitslehre dargestellt. Zudem werden mögliche Maßnahmen skizziert, die einen Beitrag zu einer höheren Übergangsquote leisten könnten.

In Berlin, there is a shortage of teachers in all types of schools. Therefore, teacher training has been under pressure for years to significantly increase the number of graduates. This is also the situation for the subject Economics-Work-Technology. In addition to increasing the number of first-year students, it is therefore necessary to lead as many as possible of these students to a Master's degree. So far, however, the transition rate from Bachelor's to Master's in the subject of work studies at the TU Berlin is only around 50 percent. Against this background, it is important to take a closer look at what discourages Bachelor's students from taking up a Master's programme. In this article, the experiences of seven Bachelor's students at the TU Berlin in the subject of work studies are presented. In addition, possible measures are outlined that could contribute to a higher transition rate.

Schlagworte

Studierendenbindung, Bachelor, Master, Übergang, Lehrkräftebildung

Einleitung

Bereits seit vielen Jahren mangelt es an Lehrkräften im Bundesland Berlin. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Einerseits sind die Schüler:innenzahl und personalintensive Betreuungsangebote angestiegen, andererseits gibt es eine Zunahme von Lehrkräften in Teilzeit, dauerhafter Erkrankung oder im Übergang zum Ruhestand. Der derzeitige und mittelfristige Einstellungsbedarf liegt bei rund 2000 Vollzeitstellen pro Jahr (Abgeordnetenhaus Berlin 2022a). Die Berliner Universitäten sind entsprechend aufgefordert, die Absolvent:innenzahl im Lehramt deutlich zu steigern. Doch die vereinbarte Zielzahl von 2000 Absolvent:innen pro Jahr wurde bisher um mehr als die Hälfte deutlich verfehlt (Abgeordnetenhaus Berlin 2022a, 2022b). Vielmehr sind die Absolvent:innenzahlen sogar rückgängig. Im Wintersemester 2021/2022 und Sommersemester 2022 schlossen rund 920 Studierende erfolgreich einen Master of Education in Berlin ab (Abgeordnetenhaus Berlin 2022b).

Der Mangel an Lehrkräften betrifft auch das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik, das in Berlin vor allem an den Integrierten Sekundarschulen unterrichtet wird. Lehrkräfte für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik werden im Studiengang Arbeitslehre an der TU Berlin ausgebildet. Für die Arbeitslehre ist in den Hochschulverträgen 2018 bis 2022 das Ziel von 90 Absolvent:innen pro Jahr festgeschrieben (Land Berlin, TU Berlin o. J.). Doch bisher schließen weniger als halb so viele Studierende den Master im Erstfach Arbeitslehre ab (SETUB 2022b).

Vor dem Hintergrund der traditionsreichen Bedeutung des seit 50 Jahren bestehenden Faches Arbeitslehre und des hohen Lehrkräftebedarfs stellt sich daher die Frage, wie der Studiengang weiterentwickelt und zukünftig attraktiver gestaltet werden kann, damit mehr Absolvent:innen in den Vorbereitungsdienst wechseln können. Um die Zahl der Absolvent:innen zu erhöhen, sind unterschiedliche Maßnahmen relevant. Bislang liegt der Fokus vor allem auf einer Steigerung der Zahl von Erstsemesterstudierenden, um insgesamt die Kohortengröße zu erhöhen. Es sollten jedoch auch Maßnahmen zur Studierendenbindung und zur Verringerung der Studienabbruchquote in den Blick genommen werden. Von besonderer Bedeutung hierbei ist der Übergang vom Bachelor zum Master, der im engeren Sinne keinen Abbruch darstellt, da der Bachelorabschluss ein eigenständiges, grundständiges Studium umfasst. Die Einmündung in den Lehrberuf setzt jedoch einen Masterabschluss voraus. Da die Ausbildung zur Lehrkraft in Deutschland mehrphasig erfolgt, sind erfolgreiche Übergänge zwischen den verschiedenen Phasen besonders entscheidend (Güldener et al. 2020).

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrages steht der Übergang vom Bachelor zum Master im Fach Arbeitslehre aus Studierendenperspektive. Bislang ist kaum bekannt, aus welchen Gründen der Übergang in den Master im Fach Arbeitslehre nicht gelingt. Angesichts einer Vielzahl möglicher Einflussfaktoren und Gründe soll im Folgenden ein Fokus auf den subjektiven Wahrnehmungen von Studierenden liegen. Deren Einschätzung von (strukturellen und individuellen) Barrieren im Übergang vom Bachelor zum Master ist wichtig, um hierauf aufbauend geeignete Maßnahmen entwickeln und Barrieren abbauen zu können. Im vorliegenden Beitrag soll die Studieren-

denperspektive auf Basis der Ergebnisse von sieben leitfadengestützten Interviews mit Bachelorstudierenden der Berliner Arbeitslehre näher beleuchtet werden. Hierfür ist der Beitrag folgendermaßen aufgebaut: Zunächst werden kurz die Merkmale und Besonderheiten des Bachelorstudiengangs Arbeitslehre an der TU Berlin vorgestellt. Zweitens wird knapp der Forschungsstand zum Übergang vom Bachelor zum Master skizziert. Drittens werden die Ergebnisse der Interviewstudie vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert, Limitationen aufgezeigt und mögliche Implikationen zur konzeptionellen und organisatorischen Weiterentwicklung des Studiengangs Arbeitslehre abgeleitet.

1 Berliner Arbeitslehre

Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) wird in Berlin vor allem an den Integrierten Sekundarschulen in den Klassenstufen 7–10 unterrichtet. Um in Berlin Lehrkraft für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik zu werden, stellt das Bachelorstudium Arbeitslehre mit Lehramtsoption die erste Phase in der mehrphasigen Lehramtsausbildung dar. Der Studiengang kann im Erst- oder Zweifach studiert werden, jeweils kombiniert mit einem Fach an einer anderen Berliner Universität. Auf der Homepage der School of Education an der TU Berlin (SETUB) wird erläutert, dass sich die Arbeitslehre durch die „integrative und handlungsorientierte Vermittlung von Inhalten der ökonomischen Bildung, der technischen Bildung, der vorberuflichen Bildung sowie der Ernährungs- und Verbraucherbildung“ auszeichnet (SETUB 2022a).

Der bisherige Fokus zur Steigerung der Absolvent:innenzahl im Fach lag (und liegt) auf einer Steigerung der Kohortengröße insgesamt. Entsprechend wurde die Zulassungszahl von 60 Studierenden mit Kernfach Arbeitslehre im Jahr 2018 auf 100 Studierende im Jahr 2021 erhöht. Von diesen 100 Studierenden nahmen im Jahr 2021 jedoch nur 92 Studierende ihren Studienplatz an (SETUB 2022b). Um diese größere Studierendenzahl möglichst effizient zu bewältigen, wurde zum Wintersemester 2021/2022 eine neue Studien- und Prüfungsordnung eingeführt (TU Berlin 2021), die sich durch einen verkleinerten Pflichtbereich mit größerer Zahl an Vorlesungen und einen vergrößerten Wahlpflichtbereich auszeichnet.

In einer Studierendenbefragung der SETUB im Jahr 2019 mit 76 Studierenden im Bachelor Kernfach Arbeitslehre und 13 im Zweifach sowie 34 Studierenden im Master Arbeitslehre Kernfach und 7 im Zweifach geben 65 Prozent der befragten Bachelorstudierenden an, einen Migrationshintergrund zu haben (Stellmacher et al. 2021, S. 16). Im Master sinkt der Anteil auf 47 Prozent. Der Anteil der Studentinnen ist mit 67 Prozent im Jahr 2021 deutlich höher als der Anteil der Studenten (ebd.). Im Bachelorstudium geben 7 Prozent der befragten Studierenden an, dass sie ein oder mehrere Kinder haben; im Master sind es 24 Prozent. Auch hat ein wesentlicher Anteil der Studierenden bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen: Im Bachelor geben 28 Prozent der Studierenden eine Berufsausbildung an; im Master sind es sogar 35 Prozent (ebd., S. 19). Rund ein Drittel der befragten Studierenden im Bachelor hatte bereits ein anderes Studium vor dem Arbeitslehrestudium begonnen, aber nicht abgeschlossen.

Obwohl hierzu keine Daten vorliegen, kann angenommen werden, dass der Anteil an Studierenden, die in Berlin Abitur gemacht haben, überdurchschnittlich hoch ist. Relevant ist, dass die Studierenden im 1. Fachsemester 2021 eine durchschnittliche Abiturnote von 2,8 hatten (SETUB 2022b), die deutlich unter der durchschnittlichen Abiturnote aller Berliner Abiturient:innen im gleichen Jahr liegt (Abiturdurchschnitt: 2,3, SenBJF 2021). Trotz dieses durchschnittlich niedrigeren Leistungsniveaus in der Schule, liegt der Notendurchschnitt im Bachelor bei 2,3 (Stellmacher et al. 2021). Die Studierenden zeigen sich überwiegend zufrieden mit ihren Studienleistungen.

Gefragt nach den Gründen für die Aufnahme des Arbeitslehrestudiums zeigt sich eine Mischung aus intrinsischer und extrinsischer Motivation. Jeweils circa zwei Drittel der befragten Studierenden geben als Motive für die Studienfachwahl ihr Interesse am Unterrichten und ihr Interesse am Fach (intrinsisch) sowie die Berufsaussichten (extrinsisch) an. Wesentliche Finanzierungsquellen für das Studium im Bachelor stellen eigene Erwerbstätigkeit (54 Prozent) und der Bezug von BaföG dar (46 Prozent) (Stellmacher et al. 2021, S. 25).

Insgesamt sind die befragten Studierenden mit ihrem Studium eher zufrieden. Besonders positiv werden in der Arbeitslehre beispielsweise die Atmosphäre sowie der Kontakt zwischen Studierenden und Dozierenden eingeschätzt (Stellmacher et al. 2021, S. 60). Unzufriedenheit besteht vor allem in folgenden Bereichen: Erstens wird bemängelt, dass es an der TU Berlin nach wie vor keine digitale Kursanmeldung gibt. Teilweise müssen Studierende ihre Leistung noch mit Modulzetteln in Papierform dokumentieren. Zweitens gibt es häufig Überschneidungen mit den Kursangeboten der Zweituniversität. Ein Großteil der Studierenden gibt daher an, dass sie nicht nach dem idealen Studienverlaufsplan studieren. Dies führt zu Verzögerungen im Studienverlauf und Unzufriedenheit mit dem Studienfortschritt. Als weitere relevante Verzögerungsgründe werden zudem fehlende Lehrveranstaltungsplätze (was insbesondere für teilnehmerbeschränkte Werkstattkurse problematisch ist) und verspätete Leistungsbeurteilungen und Noteneintragungen durch Lehrende genannt (ebd.).

Abschließend ist festzustellen, dass bislang keine Daten zur sozio-ökonomischen Herkunft der Studierenden vorliegen, insbesondere zum Bildungshintergrund und Einkommen der Eltern. Es ist jedoch sehr wahrscheinlich, dass ein großer Anteil der Studierenden sog. „first generation students“ sind, d. h., die Studierenden sind die ersten ihrer Familien, die ein Hochschulstudium durchlaufen (Spiegler, Bednarek 2013). Neben anekdotischer Evidenz aus der Lehrpraxis der Autorin deuten auch der höhere Anteil an Berufsausbildungsabschlüssen und die – im Vergleich zum Berliner Durchschnitt – schlechtere durchschnittliche Abiturnote darauf hin. Beides tritt bei Kindern von Eltern mit niedrigem Bildungsgrad bzw. geringerem sozio-ökonomischen Status häufiger auf (siehe zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Abiturnote/Berufsausbildungsabschluss z. B. Schlücker, Schindler 2019; Lörz et al. 2019). Hieraus ergeben sich möglicherweise besondere Anforderungen und Herausforderungen für den Übergang vom Bachelor zum Master. Entsprechend soll nachfolgend ein Überblick gegeben werden, welche Faktoren für einen erfolgreichen Übergang wichtig sind.

2 Einflussfaktoren auf den Übergang vom Bachelor zum Master

Seit Beginn des Bologna-Prozesses und damit der Einführung des Bachelor-Master-Systems in Deutschland steht der Übergang zwischen Bachelor und Master zunehmend im Forschungsfokus (z. B. Lörz et al. 2019; Ebert, Stammen 2014; Dietrich 2016; Gerholz, Rüschen 2011). Dabei geht es einerseits um ein besseres Verständnis individueller Entscheidungs- und Handlungsprozesse von Studierenden (z. B. im Hinblick auf die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und Interessen, die Beurteilung von Erfolgsaussichten etc.). Andererseits werden institutionelle und (sozial-)strukturelle Determinanten beleuchtet (z. B. Hochschule, Studienfach, Studienbedingungen, soziale Herkunft und Geschlecht). Hierbei wird auch diskutiert, ob der Übergang zum Master eine Selektion nach sozialer Herkunft verstärkt und damit zu Bildungsbenachteiligungen beiträgt (z. B. Auspurg, Hinz 2011; Ebert, Stammen 2014; Schlücker, Schindler 2019).

Wie Lörz et al. (2019) deutlich machen, prägt ein komplexes Zusammenspiel von Einflussfaktoren auf Mikro-, Meso- und Makroebene den Übergangsprozess. Aufgrund der Komplexität der Einflussfaktoren ist auch die Übertragbarkeit von Erkenntnissen begrenzt. Kremkow (2017) empfiehlt daher hochschul- und fachspezifische Datenauswertungen, da sich die Ergebnisse zwischen verschiedenen Hochschulen und Fächern unterscheiden. Auch rät er speziell für die Lehrkräftebildung eigene fachspezifische Untersuchungen durchzuführen. Trotz dieser Limitationen können bisherige Untersuchungen relevante Hinweise auf mögliche Barrieren und Brücken im Übergang vom Bachelor zum Master im Studiengang Arbeitslehre geben.

Kremkow (2017) sowie Lörz und Kollegen (2019) zeigen etwa in ihren Analysen nicht-lehramtsspezifischer Studierendendaten, dass die generelle Studienzufriedenheit, die Studiendauer sowie die Studienleistung und die wahrgenommenen Studierenerfolgsaussichten im Vergleich zu Kommiliton:innen zentrale Einflussfaktoren für ein Weiterstudium im Master darstellen. D. h., für einen erfolgreichen Übergang ist es von großer Bedeutung, dass Studierende mit den Studieninhalten und der Studienorganisation zufrieden sind, möglichst nach Regelstudienzeit fertig werden können und sich als ausreichend kompetent für den Studienerfolg wahrnehmen. Die beiden letztgenannten Einflussfaktoren werden (insbesondere im Bachelor) durch die soziale Herkunft geprägt (Schlücker, Schindler 2019): Erstens hat eine schichtspezifische Ressourcenausstattung der Studierenden Einfluss darauf, ob sie neben dem Studium erwerbstätig sind oder nicht, was sich negativ auf die Zeitressourcen für das Studium und damit potenziell auf die Studiendauer auswirken kann. Zweitens unterscheiden sich Studierende je nach sozialer Herkunft in ihrer akademischen Kompetenzzuschreibung (ebd.). Drittens zeigt sich ein Einfluss der sozialen Herkunft auch in den vorangegangenen Bildungswegen und Abiturnoten. So verringert etwa eine vorab abgeschlossene Berufsausbildung, die typischerweise eher Studierende aus weniger privilegierten Haushalten aufweisen, die Wahrscheinlichkeit für ein Masterstudium (z. B. Kremkow 2017). Insgesamt ist hierbei zu berücksichtigen, dass das Lehramtsstudium

(weiterhin) überproportional von Kindern aus nicht-akademischen Familien aufgenommen wird und damit dem sozialen Aufstieg dient (Lautenbach 2019).

Zum Einfluss der sozialen Herkunft gibt es jedoch auch gegenteilige Annahmen und Befunde. Ebert und Stammen (2014) finden beispielsweise keinen Zusammenhang zwischen Übergangsneigung und Bildungshintergrund der Eltern, Studienfinanzierung oder Abiturnote. Auch findet Kremkow (2017) in seiner lehramtsspezifischen Auswertung keinen signifikanten Einfluss einer vorangegangenen Berufsausbildung und weist zudem speziell für Lehramtsstudierende darauf hin, dass jene Studierenden, die sich durch das Studium besser auf den Beruf vorbereitet fühlen, eine höhere Weiterstudienneigung aufweisen.

Migrationshintergrund und Geschlecht stellen eher keine relevanten Einflussfaktoren für den Übergang dar. Wie auch eine Studie zum Zusammenhang von Studienabbruch und Migrationshintergrund deutlich macht, sind Studierende mit Migrationshintergrund eine erwartbar heterogene Gruppe (Ebert, Heublein 2017). Abbruchrelevante Risikofaktoren wie nicht-akademische Bildungsherkunft, schlechtere Schulabschlussnote, schlechtere Studienleistungen oder ungesicherte Studienfinanzierung treten bei Studierenden mit Migrationshintergrund jedoch häufiger auf (ebd.). Das Geschlecht wirkt bereits stark durch die Fächerwahl. Abschließend ist zudem noch darauf hinzuweisen, dass der Übergang vom Bachelor zum Master – im Unterschied zu anderen Studiengängen – eine notwendige Grundbedingung darstellt, um in das Referendariat übertreten und die Ausbildung zur Lehrkraft regulär beenden zu können. Entsprechend ist die Analyse von Dietrich (2016) zum Vergleich von „Abbrüchen“ zwischen Staatsexamen und Bachelor-Master-Studierenden in Sachsen relevant. Sie zeigt auf, dass sich die Studiensysteme nicht bezüglich der Abschlussquote unterscheiden, die bei beiden nur bei ca. 50 Prozent liegt. Das deutet darauf hin, dass weniger der Schwellenübertritt zum Master, sondern ggf. generell die Sicherheit in der Studienentscheidung oder in der Berufswahl ein weiterer entscheidender Faktor ist. Für Studierende, die sich in der Berufswahl unsicher sind, stellt es somit einen folgerichtigen Schritt dar, nach dem grundständigen, fachwissenschaftlichen Bachelor-of-Science-Studium keinen Master of Education zu beginnen. Ob und inwieweit ein Teil der Bachelorstudierenden insgesamt und insbesondere der Bachelorstudierenden im Studiengang Arbeitslehre einen anderen, nicht-pädagogischen Master beginnt oder an einer anderen Hochschule weiterstudiert, ist bislang nicht ausreichend geklärt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Studienzufriedenheit, Studiendauer und erwarteter Studienerfolg relevante Einflussfaktoren für den erfolgreichen Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium sind. Abhängig von der sozialen Herkunft können zudem verschiedene Risikofaktoren relevant sein (z. B. schlechtere Abiturnote, vorangegangene Berufsausbildung), die die Neigung zum Weiterstudium im Master verringern.

3 Studierendenperspektiven auf den Übergang Bachelor – Master im Fach Arbeitslehre

Nachfolgend sollen die zentralen Ergebnisse einer Interviewstudie mit sieben Arbeitslehrestudierenden aufgezeigt werden. Zunächst wird kurz die Stichprobe vorgestellt und die Datenerhebung und -auswertung werden erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse zur Bewertung des Studiums, zu wahrgenommenen Barrieren und vorgeschlagenen Brücken für einen erfolgreichen Übergang zum Master vorgestellt.

3.1 Sample, Erhebungsmethode und Auswertung

Im Januar 2022 wurde über die Kursplattform Moodle an der TU Berlin ein Aufruf für die Teilnahme an einem Interview an die Arbeitslehrestudierenden versandt. Kommuniziert wurde, dass Studierende gesucht werden, die daran zweifeln, ob sie in den Master wechseln wollen, oder bereits wissen, dass sie nicht in den Master wechseln werden. Auf den Aufruf hin meldeten sich sechs Studierende, eine weitere Person wurde von der Autorin direkt angesprochen. Fünf der Studierenden befanden sich im letzten Drittel ihres Bachelorstudiums oder vor dem Bachelorabschluss, zwei Studierende noch am Anfang oder in der Mitte ihres Bachelorstudiums.

Das Sample besteht aus fünf Frauen, einem Mann und einer Person mit nicht-binärer Geschlechtsidentität. Von den sieben Befragten hatten vier Studierende bereits eine Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen. Drei der Befragten haben Eltern ohne Hochschulstudium (Berufsreife oder Abitur und/oder Berufsschulabschluss), zwei der Befragten haben Eltern, von denen jeweils nur eine Person einen (Fach-)Hochschulabschluss hat, und zwei der Befragten haben Eltern, die beide einen (Fach-)Hochschulabschluss besitzen.

Im Februar wurden sechs Interviews als Onlineinterviews über Zoom durchgeführt. Das siebte Interview fand im April 2022 ebenfalls als Onlineinterview statt. Die Interviews waren zwischen 25 und 45 Minuten lang und wurden aufgezeichnet. Den Interviews lag ein Leitfaden zugrunde, der auch als Grundstruktur für ein grobes Kategorienschema zur Durchführung einer inhaltsanalytischen Auswertung diente (Mayring 1994). Aufgrund der Überschaubarkeit des Datensatzes erfolgte die Auswertung manuell.

3.2 Ergebnisse

Der Leitfaden unterteilte sich, nach einer Aufwärmfrage und der Abfrage von soziodemografischen Daten, in Fragen zur Bewertung von Stärken und Schwächen des Studiums, zu den Gründen für die Zweifel am Weiterstudium und in Ideen zur Förderung ihrer Übergangsneigung. In dieser Reihenfolge werden nachfolgend die Ergebnisse vorgestellt:

Bewertung des Studiums

Auf die Frage „Was gefällt Ihnen gut am Arbeitslehrestudium?“ werden vier zentrale Stärken des Studiums von den Studierenden genannt: Erstens wird von mehreren Stu-

dierenden die Arbeit in den Werkstätten als besonders positiv hervorgehoben. Die Möglichkeit, mit Materialien und Maschinen praktische Fähigkeiten zu erlernen, entspricht ihren Interessen und Vorstellungen vom Fach: *„Auf jeden Fall gut gefällt mir die Werkstattarbeit, dass es wirklich sehr, sehr praktisch ist und da auch ein großer Fokus drauf gesetzt wird“* (I 2, 00:05:19). Zweitens werden die Breite und Vielfalt der Themen im Arbeitslehrestudium als positiv hervorgehoben. Es wird als motivierend erlebt, sich ein großes Spektrum an Themen erarbeiten zu können: *„Dass es so eine große Bandbreite gibt, dass mich jeder Kurs quasi in eine andere Welt entführt, das gefällt mir sehr gut“* (I 6, 00:09:05). Gleichzeitig werden die Themen auch als praxisrelevant und aktuell angesehen. Erläutert wird, dass der Großteil der Themen als interessant empfunden wird. Drittens wird der Bezug zur Schule als positiv hervorgehoben: *„Für mich ist es positiv, dass es schon sehr auf die Schule ausgerichtet ist“* (I 1, 00:06:46). Hierbei wird etwa als vorteilhaft beschrieben, dass konkrete Unterrichtsmaterialien bereitgestellt oder Hinweise zur Umsetzung im Unterricht gegeben werden. Viertens wird genannt, dass die Arbeitslehre ein „überschaubarer“ Studiengang sei. Alles sei an einem Ort; Studierende und Lehrende würden sich untereinander kennen.

Zur Frage „Was gefällt Ihnen weniger gut am Arbeitslehrestudium?“ werden die nachfolgenden Punkte aufgeführt. Erstens wird eine mangelnde Organisation des Studiums beanstandet. So wird beispielsweise genannt, dass die Kurswahl chaotisch verlaufen würde oder dass immer noch Modulzettel ausgefüllt werden müssten. Hierbei wird auch kritisiert, dass teilweise Lehrende bezüglich der administrativen Abläufe Defizite haben: *„Die Dozierenden wissen nicht, muss man sich für ne Prüfung anmelden, unterschreiben die einem jetzt Laufzettel, [...] das wissen die selbst nicht“* (I 6, 21:14:00). Zweitens wird eine schlechte Planbarkeit des Studiums kritisiert. Es sei kaum möglich, das Studium in der Regelstudienzeit zu absolvieren. Als Gründe hierfür werden die Überschneidungen mit dem zweiten Fach genannt, aber auch die Wartezeiten für die Werkstattkurse. Letztere werden als Engpass empfunden, der das Studium verzögert und schlecht planbar macht: *„... und was für mich frustrierend ist, ist einfach, diese Unplanbarkeit und dass es sich dadurch für mich so hinzieht. [...] weil ich einfach auch fertig werden will, und das so unabsehbar ist“* (I 5, 00:13:23). Drittens werden die Breite und Vielfalt des Studiums, die einerseits als Stärke gesehen werden, auch als ambivalent erlebt. So erläutern mehrere Studierende, dass die mit der Breite einhergehende mangelnde Tiefe ihnen das Gefühl vermitteln würde, nichts richtig zu können. Die Breite des Studiums wird damit auch teilweise als Oberflächlichkeit empfunden. Auch wird von einer Person kritisiert, dass das Studium sehr stark verschult sei. Man hätte kaum Freiheiten und würde auch von einzelnen Dozierenden wie eine Schüler:in behandelt: *„Die Arbeitslehre fühlt sich für mich oft an wie Schule“* (I 4, 00:16:56). Das geht damit einher, dass die Atmosphäre z. T. als bevormundend und „nicht auf Augenhöhe“ erlebt wird: *„[...] es gibt keinen ‚May I help you‘-Ton, sondern so was ganz Paternalistisches, so was ganz Unangenehmes im Ton“* (I 3, 00:09:25). Zudem wird beanstandet, dass die Kommiliton:innen teilweise als passiv erlebt werden und das Leistungsniveau insgesamt eher niedrig sei. Dies wird als eher demotivierend erlebt. Schließlich wird als Schwäche des Studiums genannt, dass – trotz des Schulbezugs – die Arbeit in der Schule

abstrakt und die Berufsperspektive unklar bliebe. Man rede zwar viel über die Schule, aber dennoch wisse man zu wenig, wie Schule dann „in echt“ funktioniert. Daher bleibe das Ziel des Studiums diffus.

Wahrgenommene Barrieren für einen Übergang zum Master

Aufbauend auf der Bewertung des Studiums wurden die Studierenden gebeten, die Gründe für ihre Zweifel an einem Weiterstudium konkret zu benennen. Die Unterscheidung zwischen wahrgenommenen Schwächen des Studiums und Zweifel am Weiterstudium erscheint hierbei wichtig, da davon auszugehen ist, dass nicht alle wahrgenommenen Schwächen in gleicher Weise zu Zweifeln am Weiterstudium führen.

Mehrere Studierende befürchten, dass die mangelnde Studienorganisation und vor allem die verlängerte Studiendauer, die sie aus dem Bachelor kennen, auch den Master prägen werden. Es kommt ihnen zweifelhaft vor, dass sie das Studium mit einem überschaubaren Zeit- und Kraftaufwand beenden können. Trotz der genannten Stärken wird die Bachelorzeit als erschöpfend und frustrierend beschrieben: *„Ich habe die Panik im Kopf, wenn ich an die Bachelorsemester denke, die waren so ne Katastrophe – so viel hat nicht funktioniert – dass ich denke, das habe ich jetzt noch mal 2 Jahre vor mir?!“* (I 6, 00:36:35). Zur Unplanbarkeit der Studiendauer sagt eine Person: *„Für mich persönlich [ist der zentrale Grund meiner Zweifel] die Zeit. Weil gerade überhaupt nicht klar ist, wie lange das noch dauern wird“* (I 5, 00:28:49). Zudem erschweren teilweise die Lebensbedingungen eine Fortsetzung des Studiums. So erläutert eine Person, dass sie nebenher arbeiten würde und bereits ein Leben jenseits des Studiums habe, weshalb nicht klar sei, ob sie den Master unbedingt bräuchte. Eine andere Person erläutert die Schwierigkeiten des Studiums mit Kind und paralleler Erwerbstätigkeit: *„Ich weiß nicht, wie Leute das in der Regelstudienzeit machen. Das geht ja nur, wenn man noch zu Hause wohnt und nicht arbeiten muss. [...] Das ist für mich utopisch. Und dann ist für mich auch immer das Thema ‚Wann liegen die Kurse?‘. Wenn die Kurse um acht anfangen, dann habe ich ein Problem, weil die Schule meiner Tochter erst um 9 Uhr beginnt“* (I 5, 00:31:10). Darüber hinaus werden Zweifel am Weiterstudium genannt, die mit dem schulischen Charakter und der Art des Lernens im Bachelorstudium zusammenhängen: *„Weil ich irgendwie schon das Gefühl habe, ich bin da nicht im richtigen Boot“* (I 3, 00:26:04). In diesem Zusammenhang werden auch negative Erfahrungen mit den Werkstattkursen genannt, deren Zugang durch das Bestehen eines Vorkurses beschränkt ist. Da die Person diese Barriere bisher nicht überwinden konnte, wird das gesamte Weiterstudium in Zweifel gezogen: *„Was kommt da dann auf mich zu? Lassen die mich überhaupt dahin? Lassen die mich überhaupt irgendwann in die Werkstätten?“* (I 7, 00:29:50).

Darüber hinaus spielen Zweifel am Berufsbild Lehrkraft für mehrere Studierende eine entscheidende Rolle für die Zweifel am Übergang zum Master: *„Ich bin unsicher, weil ich Lehrkraft werden als sehr, sehr komplex wahrnehme und das auch ein sehr herausfordernder Beruf ist und ich mir unsicher bin, ob ich dieser Herausforderung auch von der Persönlichkeit her gewachsen bin“* (I 1, 00:12:02). Eine andere Person äußert eine Kombination aus Ermüdung mit dem Studium, Unsicherheit über das Berufsbild und Respekt vor dem Praxissemester: *„Ich bin unsicher, ob ich wirklich Lehrer:in werden möchte. Weil*

die Fächer, die ich bisher studiert habe, finde ich superspannend und interessant, aber jetzt zum Ende hin wurde es auch sehr träge und jetzt habe ich auch etwas die Lust verloren. [...] dann weiß ich, im Master kommt ein Praxissemester dazu, [...] von null aufhundert und von vielen habe ich gehört, dass es ihnen nicht so viel Spaß gemacht hat und sie keine gute Betreuung hatten“ (I 2, 00:12:18). Eine weitere Person beschreibt, dass sie mittlerweile erkannt hätte, dass sie nicht für das „System Schule“ gemacht sei: „Es müsste eigentlich frühzeitig so eine Art Schleuse geben, [...] wo man sich noch mal bewusster hinterfragt, ob man überhaupt für das System Schule mit dem eigenen System, was man mitbringt, gemacht ist. Und das wird eigentlich relativ wenig beleuchtet“ (I 4, 00:25:20).

Insgesamt wird deutlich, dass die wahrgenommenen Schwächen des Studiums sich teilweise mit den Gründen für die Zweifel am Weiterstudium überschneiden. Das gilt insbesondere für die Studienorganisation, die Studiendauer und die Wahrnehmung des Fachs. Zusätzlich kommen jedoch weitere Gründe zum Vorschein: Neben sehr individuellen Abwägungen zur weiteren Lebensgestaltung wird deutlich, dass mehrere Studierende unsicher darüber sind, ob sie wirklich Lehrkraft werden wollen, und deshalb am Master of Education zweifeln.

Brücken für einen Übergang zum Master

Aufbauend auf den genannten Zweifeln am Weiterstudium wurden die Studierenden gebeten, Vorschläge zu formulieren, die ihnen helfen würden, den Übergang zum Master zu meistern.

Erstens wird vorgeschlagen, die Planbarkeit und Studierbarkeit des Studiums zu verbessern. Es sei wünschenswert, dass der empfohlene Studienverlaufsplan in der Realität studierbar ist. Mehr Klarheit und Sicherheit darüber, wie das Masterstudium verläuft, würde aus Sicht einzelner Studierender maßgeblich dazu beitragen, dass sie sich für ein Masterstudium entscheiden. Auch wird vorgeschlagen, dass die Inhalte des Masterstudiums ausführlicher kommuniziert und inhaltliche Anreize für das Weiterstudium gegeben werden: „*Ich glaube, inhaltlich ist es trotzdem wahrscheinlich weiter spannend im Master, aber es wird nicht richtig beworben im Bachelor. [...] man weiß überhaupt nicht, wie es im Master weitergeht. [...] man bekommt überhaupt nicht mit, was einen im Master erwartet*“ (I 2, 00:25:42). Drittens werden mehr Willkommensbereitschaft, Service und Motivation aufseiten der Lehrenden und in der Gestaltung der Lehre empfohlen. Das Studium sollte einladend sein und Raum zur Entfaltung bieten: „*Da müsste Selbstreflexion bei den Lehrenden stattfinden. Ein ganz schönes Umdenken, wie der Stoff vermittelt wird*“ (I 3, 00:27:59). Viertens wird schließlich von mehreren Studierenden der Vorschlag eingebracht, mehr Angebote und Unterstützung zur Klärung der Berufsperspektive zu schaffen, etwa mehr Austausch mit anderen über die Arbeit in der Schule, mehr Angebote zur Selbstreflexion, Mentoring-Programme und weitere Schuleinblicke zusätzlich zu Praktikum und Praxissemester. Eine Person meint hierzu: „*Es geht um noch viel mehr als um diese Fachkompetenzen. Und nach meinem Empfinden ist es auch wichtig, dass sich die Studierenden hinterfragen, haben sie wirklich einen Bezug zum Fach*“ (I 4; 00:37:45). Gewünscht werden hier Formate und Angebote zusätzlich zum regulären fachwissenschaftlichen Studium, die es ermöglichen, die eigene Persönlichkeit

und die eigene Passung zum Berufsbild zu reflektieren. In einem weiteren Interview wird hierzu formuliert: *„Ich würde mir einen geschützten Rahmen wünschen, über längere Zeit, in diese Rolle wachsen zu dürfen [...]. Ich bräuchte da so ein bisschen mehr, vielleicht für längere Zeit, vielleicht ein Jahr, einen Mentor an der Seite und dann vielleicht einen Praxistag pro Woche, um einen etwas smootheren Übergang zu haben“* (I 1, 00:18:41).

4 Diskussion der Ergebnisse, Limitationen und Ableitung von Implikationen

Die Interviews haben einen ersten Einblick in die Wahrnehmungen und Überlegungen von Studierenden zum Übergang vom Bachelor zum Master im Fach Arbeitslehre gegeben. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es jeweils ein personenbezogenes Zusammenspiel aus individuellen und strukturellen Faktoren gibt, die die Zweifel am Weiterstudium nähren.

Limitierend ist festzuhalten, dass das Sample durch die Selbstselektion der Interviewpartner:innen nicht als repräsentativ für die Gesamtheit der Arbeitslehrestudierenden an der TU Berlin angesehen werden kann (z. B. bezüglich Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Alter). Weitere empirische Daten sind deshalb notwendig, um diese erste Exploration zu untermauern. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse bereits erste Ansatzpunkte für eine notwendige Weiterentwicklung des Arbeitslehrestudiums auf, um die Übergangsquote zwischen Bachelor und Master zu erhöhen. Zudem können die Ergebnisse möglicherweise auch hilfreich sein, um Studienabbrüche im Laufe des Bachelorstudiums zu verringern – hierauf lag jedoch kein Fokus in den Interviews.

Als zentraler individueller Einflussfaktor hat sich in den Interviews die (Un-)Sicherheit über die mit dem Masterstudium verbundene Berufswahl gezeigt. Wie bereits in Kapitel drei verdeutlicht, konkretisiert der Übergang von einem grundständigen Bachelor zu einem pädagogisch ausgerichteten Master die Notwendigkeit, Klarheit über die Berufswahl zu haben. Studierende, die sich hierüber unsicher sind, zweifeln entsprechend auch am Übergang. Es erscheint deshalb sinnvoll und notwendig – wie auch von den Studierenden selbst vorgeschlagen –, diese Unsicherheiten früher aufzufangen und mehr Angebote zur studentischen Berufs- und Lebenswegplanung zu schaffen. Beratungs- und Unterstützungsangebote könnten in dieser sensiblen Entscheidungsphase dazu beitragen, dass Studierende mit weniger Verzögerungen und klarer Zielsetzung das Masterstudium beginnen.

Darüber hinaus haben die Interviewergebnisse die Relevanz zweier struktureller Faktoren verdeutlicht, die auch bereits in Kapitel drei im Rahmen der Literaturanalyse aufgezeigt wurden: Studiendauer und Studienzufriedenheit. Es zeigt sich, dass die schlechte Planbarkeit des Studiums aufgrund stark teilnehmerbeschränkter Werkstattkurse und der Terminkonflikte mit der Zweituniversität auf Studierendenseite Frust und Unzufriedenheit auslösen. Die Unklarheit darüber, wann das Studium beendet werden kann und wie lange der Master dauern wird, wirkt sich damit negativ auf die Weiterstudiumsneigung aus. Ebenso verringert sich die Attraktivität des Studiums

durch organisatorische und administrative Defizite. Modulzettel und überfüllte Kurse zu Semesterbeginn erscheinen weder zeitgemäß noch effizient. Diese strukturellen Mängel stellen einen Gestaltungsauftrag für die Arbeitslehre dar. Im Kern sollte es darum gehen, die (bereits erfolgte) Steigerung der Studienanfänger:innenzahl und die (anvisierte) Steigerung der Studienabsolvent:innenzahl noch stärker in skalierbare Studiengangsstrukturen zu übertragen, ohne dabei die inhaltlichen Stärken des Faches zu untergraben. Für diese Orientierung stellt die im Wintersemester 2021/2022 neu eingeführte Studien- und Prüfungsordnung zwar einen wesentlichen, aber nicht ausreichenden Schritt dar. Neben der Anpassung der Lehrveranstaltungsstruktur sind nun auch organisatorisch-administrative Anpassungen notwendig. Auch wenn die Studienbedingungen des Faches von den Rahmenbedingungen der Hochschule und der Zweituniversität abhängen, können doch auch im Studiengang selbst verschiedene Maßnahmen ergriffen werden. Hierzu gehört etwa, die Planbarkeit des Studiums durch ein transparentes und zuverlässiges Platzvergabesystem und Kursangebot zu verbessern.

Fazit

Um die Absolvent:innenzahl im Master Arbeitslehre zu steigern, sind zielgerichtete Maßnahmen im Übergang vom Bachelor zum Master erforderlich. Es reicht nicht, lediglich die Zahl der Studienanfänger:innen zu erhöhen, da die Schwundquote bis zum Abschluss hoch ist. Eine erste explorativ angelegte Interviewstudie mit sieben Studierenden der Arbeitslehre hat gezeigt, welche Barrieren die Studierenden wahrnehmen. Hierzu zählen insbesondere Unzufriedenheit mit der Studiendauer, Unzufriedenheit mit der Studienorganisation und Unklarheit über das Berufsbild Lehrkraft. Aufbauend auf diesen ersten Ergebnissen sollten weiterführende empirische Erkenntnisse gesammelt und Maßnahmen erprobt werden, um die Barrieren abzubauen. Im 50. Jubiläumsjahr der Arbeitslehre an der TU Berlin geht es damit nicht nur um eine Qualitätssicherung und Modernisierung des Faches, sondern auch um eine Skalierbarkeit und Optimierung von organisatorischen Strukturen.

Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin (2022a): Wortprotokoll. Ausschuss für Bildung, Jugend und Familie, 4. Sitzung, 03. März 2022, pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/19/AusschussPr/bjf/bjf19-004-wp.pdf (Abfrage: 20.05.2022).
- Abgeordnetenhaus Berlin (2022b): Schriftliche Anfrage der Abgeordneten Franziska Brychcy und Tobias Schulze (LINKE), Drucksache 19/13 533. 11. Oktober 2022, <https://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/19/SchrAnfr/S19-13533.pdf> (Abfrage: 19.12.2022).

- Auspurg, Katrin/Hinz, Thomas (2011): Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. In: Soziale Welt 62, H. 1, S. 75–99.
- Dietrich, Sandra (2016): Lehrerbildung in Sachsen – modularisiert zum Erfolg? Effektivität der Bachelor/Master Lehrerausbildung am Beispiel der Universität Leipzig. In: Die Deutsche Schule 108, H. 1, S. 93–106.
- Ebert, Anna/Stammen, Karl-Heinz (2014): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 23, H. 2, S. 172–189.
- Ebert, Julia/Heublein, Ulrich (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014, www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf (Abfrage: 20.05.2022).
- Gerholz, Karl-Heinz/Rüsch, Eva (2011): Und was mach' ich nun? Der Übergang vom Bachelor zum Master aus einer empirischen und hochschuldidaktischen Perspektive. In: bwp@ Spezial 5–Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 29, www.bwpat.de/ht2011/ws29/gerholz_rueschen_ws29-ht2011.pdf (Abfrage: 20.05.2022).
- Güldener, Torben/Schumann, Nils/Driesner, Ivonne/Arndt, Mona (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: Die Deutsche Schule 112, H. 4, S. 381–398.
- Kremkow, René (2017): Heterogenität, Studienzufriedenheit und Studiendauer als Einflussfaktoren auf Übergänge nach dem Bachelor. Sonderauswertung zu den HU-Ab-solvent(inn)enbefragungen 2016 und 2013, Schriftenreihe zum Qualitätsmanagement an Hochschulen Band 9. Berlin: Humboldt Universität zu Berlin, edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19177/9-Kremkow.pdf?sequence=1 (Abfrage: 20.05.2022).
- Land Berlin/TU Berlin (o. J.): Brain City Berlin. Engagiert – Exzellent – International. Vertrag für die Jahre 2018 bis 2022 gemäß § 2a Berliner Hochschulgesetz, www.berlin.de/sen/wissenschaft/politik/hochschulvertraege/hochschulvertrag-2018-2022-03-tu-inkl-anlagen.pdf (Abfrage: 20.05.2022).
- Lautenbach, Corinna (2019): Das Lehramt als Aufstiegsstudium? Die Wahl von Lehramtsstudiengängen aus werterwartungstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, H. 6, S. 1461–1488.
- Lörz, Markus/Quast, Heiko (Hrsg.) (2019): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS.
- Lörz, Markus/Quast, Heiko/Roloff, Jan/Trennt, Fabian (2019): Determinanten des Übergangs ins Masterstudium. Theoretische Modellierung und empirische Überprüfung. In: Lörz, Markus/Quast, Heiko (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–93.

- Mayring, Philipp (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Boehm, Andreas/Mengel, Andreas/Muhr, Thomas (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz: UVK Univ.-Verl. Konstanz, S. 159–175.
- Schlücker, Friederike/Schindler, Steffen (2019): Studienleistung im Bachelor- und Masterstudium. Bedingungsfaktoren und ihr Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Studierenden. In: Lörz, Markus/Quast, Heiko (Hrsg.): Bildungs- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 225–272.
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie) (2021): Abiturdurchschnitt 2021: 2,3 – eine starke Leistung der Berliner Abiturientinnen und Abiturienten!, www.berlin.de/sen/bjf/service/presse/pressearchiv-2021/pressemitteilung.1100059.php (Abfrage: 20.05.2022).
- SETUB (School of Education Technische Universität Berlin) (2022a): Informationen zum Bachelor of Science Arbeitslehre, www.setub.tu-berlin.de/menue/studium_lehre/bachelorstudiengaenge/arbeitslehre/ (Abfrage: 20.05.2022).
- SETUB (School of Education Technische Universität Berlin) (2022b): Lehrkonferenzbericht 2021 zum BA-Studiengang Arbeitslehre, SETUB. Berlin (unveröffentlichter Bericht).
- Spiegler, Thomas/Bednarek, Antje (2013): First-generation students: what we ask, what we know and what it means: an international review of the state of research. In: International Studies in Sociology of Education 23, H. 4, S. 318–337.
- Stellmacher, Anne/Adam-Gutsch, Dörte/Huck, Jana/Ophardt, Diemut (2021): Ergebnisse der Befragung der Lehramtsstudierenden an der Technischen Universität Berlin Sommersemester 2019, depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/12280 (Abfrage: 20.05.2022).
- TU Berlin (2021): Studien- und Prüfungsordnung. Bachelor of Science Arbeitslehre mit Lehramtsoption, AMBI 16/2021, https://www.static.tu.berlin/fileadmin/www/10000000/Studiengaenge/StuPOs/SETUB/Arbeitslehre_B.Sc._2021.pdf (Abfrage: 16.12.2022).

Autorin



Muster, Viola, Dr.in, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltiger Konsum und Studiendekanin der School of Education (SETUB), Technische Universität Berlin.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verbraucherverhalten, nachhaltiger Konsum sowie finanzielle und nachhaltigkeitsorientierte Verbraucherbildung.

viola.muster@tu-berlin.de

Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität in der Arbeitslehre

Pilotstudie im Rahmen eines Lehr-Forschungsprojekts mit Digital Storytelling

HEIKE MÜLLER, SILKE BARTSCH

„Die Didaktik der Arbeitslehre könnte die Schule verändern. Die Veränderungen sollten nicht nur als Unruhe gefürchtet, sondern als Chance ergriffen werden.“
(Blankertz 1967, S. 40)

Abstract

Dieser Beitrag skizziert verschiedene Perspektiven auf Professionalität von Lehrpersonen und gibt Einblicke in ein Lehr-Forschungsprojekt zur Entwicklung fachbezogener Lehrerprofessionalität. Das Studienfach Arbeitslehre in Berlin ist Teil der Lehrpersonenbildung für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT). Im Pilotseminar des Projekts haben Arbeitslehrestudierende Digital Stories zum Thema „Ich, die WAT-Lehrperson“ erstellt. Auf Basis von elf dieser Videos wird danach gefragt, welche Vorstellungen Masterstudierende über sich als (zukünftige) WAT-Lehrperson äußern. In der Analyse werden verschiedene Orientierungen erkennbar, u. a. wie sie ihre (zukünftige) Position, professionelle Kompetenz oder Wirkung auf Schüler:innen fachbezogen darstellen.

This article introduces the debate about teacher professionalism and provides insights into a teaching-research project. The project is based in academic teacher training of Work Studies education in Berlin which qualifies for teaching the subject Wirtschaft-Arbeit-Technik (economics-work-technology) at schools. In the project, we explore teacher students' beliefs on teacher professionalism with special regards to the subject. Using digital storytelling, the pilot study investigates orientations within the students' perceived and projected future as teachers of economics-work-technology. The analysis of the videos sheds light on a variety of orientations, including how the teacher students portray their (future) position, professional competence, or the impact on students in relation to the subject.

Schlagworte

Fachdidaktik Arbeitslehre, Lehrerprofessionalität, Digital Storytelling, Vorstellungen von Arbeitslehrestudierenden

Einleitung

Lehrpersonen wird eine wichtige Rolle für die Qualität und den Erfolg schulischer Bildung zugesprochen (Hattie 2009). Entsprechend intensiv werden Fragen zu ihrer Professionalität und Professionalisierung debattiert: Während die Forderung nach „mehr“ Professionalität in Wissenschaft und Öffentlichkeit gemeinhin große Zustimmung erfährt, entzünden sich Kontroversen u. a. daran, was „Professionalität“ bedeutet und welche Strategien auf dem Weg dahin erfolgreich sind. Die Relevanz fachdidaktischer Perspektiven erschließt sich nicht zuletzt aus den Besonderheiten der Unterrichtsfächer und ihrer Bezugsdisziplinen. Schließlich ist das Fach bedeutsam, wenn es z. B. darum geht, was Lehrer:innen wissen und können (sollen), wie Studierende und Anwärter:innen an die beruflichen Aufgaben herangeführt werden (können/sollen), in welchen Handlungsräumen und Strukturen Lehrpersonen interagieren oder mit welchen Aufgaben, Belastungen und Beanspruchungen sie konfrontiert werden (vgl. Brandl 2019).

Arbeitslehredidaktik, die im Mittelpunkt des Buches steht, betrifft als wissenschaftliche Disziplin *fachspezifisches* Lehren und Lernen (GFD 2015). Wie in anderen Fachdidaktiken gehören die Professionalität von Lehrpersonen auch in der Arbeitslehre und die fachspezifische Lehrkräftebildung „seit jeher“ zu ihren genuinen Gegenständen (Hemmer, Hoffmann, Mehren 2020, S. 3). Allerdings wird die fachdidaktische Diskussion der Arbeitslehre zum einen dadurch erschwert, dass sie vor dem Hintergrund unterschiedlicher fachkonzeptioneller Schwerpunktsetzungen in den Bundesländern geführt wird (z. B. Bartsch et al. 2022; Bartsch et al. 2019; Frieze 2018; Bigga, Holzendorf 2005; Famulla 1996; Meier 1993, 1996; Blankertz 1967). Zum anderen handelt es sich bei der *Berliner integrierten Arbeitslehre* um einen Ansatz, der sich auf verschiedene Bezugsdisziplinen¹ bezieht, in deren Kontexten wiederum eigenständige fachdidaktische Konzepte entwickelt werden, die sich teilweise erheblich von der Berliner Konzeption unterscheiden oder dieser auch widersprechen.

Anlässlich des 50-jährigen Jubiläums der Berliner Lehrkräftebildung in der Arbeitslehre werden in diesem Beitrag Perspektiven auf fachbezogene Professionalität zusammengeführt. Der Beitrag beginnt mit einer Skizze von Perspektiven auf Professionalität von Lehrpersonen unter besonderer Berücksichtigung der Fachdidaktiken (1). Es wird von dem Lehr-Forschungsprojekt in der Arbeitslehredidaktik an der TU Berlin zur Sicht von Lehramtsstudierenden auf ihre Professionalität berichtet. Nach einem Überblick zur Pilotstudie und zum forschungsmethodischen Vorgehen (2) werden erste Ergebnisse aus der Analyse von elf Digital Stories zum Thema „Ich, die WAT-Lehrperson“ präsentiert (3).

¹ Die Berliner Konzeption der integrierten Arbeitslehre bezieht sich auf die Domänen Haushalt, Wirtschaft und Technik mit ihren Teildisziplinen (Bartsch et al. 2022). Die Autorinnen kommen aus der Ernährungs- und Haushaltswissenschaft und ihrer Didaktik.

1 Zur Professionalität von Lehrpersonen in der Arbeitslehre

Im Studienfach Arbeitslehre an der TU Berlin werden Lehrpersonen für das Schulfach Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) an Berliner Sekundarschulen ausgebildet. Der Professionalisierungsprozess ist eng mit dem Studium verbunden und dient auch dazu, eine fachspezifische Berufsidentität zu entwickeln. Letzteres wirft Fragen nach dem eigenen Verhältnis zum Fach und zur Fachkultur auf (Kramer, Idel, Schierz 2018). Anlass für das Lehr-Forschungsprojekt waren Beobachtungen, dass Studierende zum einen eher diffus und zum anderen eher eingeschränkt über Ziele und Inhalte des Faches sprechen – Letzteres häufig bezogen auf den Unterricht in Werkstätten. Einzelbeobachtungen deuten darauf hin, dass es auch manchen bereits an Schulen tätigen und ausgebildeten Lehrpersonen schwerfällt, das Fach WAT prägnant darzustellen. Die Vermutung liegt nahe, dass das Konzept der integrierten Arbeitslehre den Professionalisierungsprozess erschwert (vgl. Tornieporth 1994). Die unterschiedliche Benennung von Studien- und Schulfach hängt mit entsprechenden Schwerpunktsetzungen in der fachdidaktischen Konzeption zusammen und kann eine zusätzliche Hürde darstellen. Daher kann angenommen werden, dass die Auseinandersetzung mit dem (eigenen) Fachverständnis und der eigenen Professionalität für den Professionalisierungsprozess notwendig und in der Arbeitslehre besonders herausfordernd ist.

1.1 Profession – Professionalität – Professionalisierung

Gemeinhin dient die Trias der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung als „argumentative[r] Rahmen“ (Brandl 2019, S. 22) für die Diskussion um die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Die Begriffe stehen in einem engen Verhältnis zu den „Zentralperspektiven“ (Nittel 2011, S. 42) des Diskurses, die vereinfacht wie folgt abgrenzbar sind: Der Professionsbegriff markiert eine *Strukturperspektive*; eine soziale Einheit wird in einem bestimmten Verhältnis zur Gesellschaft als Ganzes fokussiert. Im Fall von Lehrpersonen wird z. B. argumentiert, dass der Beruf „auf ein erfolgreiches Handeln unter Ungewissheit abzielt“, „spezifisches Wissen sowie spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten die Wahrscheinlichkeit des Handlungserfolges erhöhen“, für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben das „Offenlegen der eigenen biografischen Voraussetzungen und das lebenslange Lernen im Beruf von besonderer Bedeutung erscheinen“ oder dass „komplexe Situationen eine mehrperspektive Betrachtung und distanzierte Reflexion erfordern“ (Cramer 2019, S. 138). Demgegenüber kennzeichnet *Professionalisierung* eine *Prozessperspektive* der Aufwertung und Institutionalisierung (kollektiv: zum herausgehobenen Beruf werden, individuell: zur Fachkraft oder Berufsangehörigen werden) (Nittel 2011). *Professionalität* schließlich betrifft die *Handlungsperspektive*: als „flüchtiger Aggregatzustand von Beruflichkeit“ muss Professionalität „interaktiv hergestellt und aufrechterhalten werden“ und erfordert „ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit von Seiten des Leistungsrollenträgers“ (a. a. O., S. 48).

1.2 Professionalisierung in der Arbeitslehredidaktik

Die Lehrpersonenbildung soll dazu beitragen, die für die Berufsausübung notwendige Professionalität zu erreichen. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, dass sich alle Fachdidaktiken sowohl mit ihrem Verständnis von Professionalität und als auch ihrem Konzept zur Professionalisierung beschäftigen – auch im Hinblick auf die Fachspezifika. In der Arbeitslehredidaktik ist dies seit vielen Jahren ein bedeutsames Tätigkeitsfeld, das es in Forschung und Lehre jedoch sowohl für die Allgemeinbildung als auch für berufliche Bildung auszubauen gilt (z. B. Blankertz 1967; Famulla 1996; Frieze 2018).

Der Arbeitslehrediskurs zur Professionalität wird durch Herausforderungen des interdisziplinären Studien- und Schulfaches mitbestimmt. Schon Blankertz (1967, S. 33) thematisiert die Vielzahl der Bezugsdisziplinen, wenn er schreibt: „Wo sollen die Lehrer herkommen, die das alles können?“ Auch ein Vierteljahrhundert später wurden die disziplinär geprägten Professionalisierungskonzepte in der Arbeitslehre kontrovers diskutiert (vgl. Meier 1993, 1996). Gestützt auf empirische Befunde problematisiert beispielsweise Famulla (1996) Fragen des „Professionalisierungsgrades“ insbesondere vor dem Hintergrund des hohen Anteils fachfremd unterrichtender Lehrpersonen. Dies ist auch im Zusammenhang mit den Gegenständen der Arbeitslehre und der Anerkennung des Faches und seiner Bereiche im Fächerkanon zu sehen (vgl. Frieze 2012; Bartsch, Methfessel 2012; Thaler, Hofstätter 2012; Wiepcke 2012) – ein Aspekt, der im Diskurs um fachbezogene Kompetenzen von Lehrer:innen auch heute nicht an Brisanz verloren hat (z. B. Wittau 2019; Bartsch et al., 2022).

Für den Diskurs um Lehrerprofessionalität stellt die Lebensweltorientierung eine besondere Herausforderung dar und damit die (Selbst-)Reflexion der Lehrenden zu ihrem Alltagshandeln. Besonders gewürdigt seien deshalb die Lehr-Forschungsprojekte zu „Biografie und Lernen“, in denen Methfessel und Schön im Hinblick auf die Entwicklung des „professionellen Selbsts“ biografisch gearbeitet haben (Methfessel, Schön 2002, 2014).

1.3 Ansätze zur Professionalität von Lehrpersonen

Im deutschsprachigen Diskurs um Professionalität von Lehrpersonen bestimmen im Allgemeinen folgende drei Ansätze den Diskurs (Brandl 2019, S. 25; Cramer, Drahm 2019, S. 18, 20 ff.):

- *Kompetenzorientierter Ansatz*: Professionelle Kompetenz von Lehrer:innen zeigt sich in der Fähigkeit, erfolgreiches Lernen zu initiieren, durchzuführen und zu evaluieren. Sie ist als Ergebnis des Zusammenspiels von professionellem Wissen, Motivation, Überzeugungen und Selbstregulation zu verstehen. Lehrerprofessionalität zeichnet sich durch eine möglichst umfassende Kompetenz in diesen Bereichen aus und manifestiert sich als Leistung in spezifischen Fach- und Handlungssituationen. (König 2016)
- *Strukturtheoretischer Ansatz*: Die Komplexität und Widersprüchlichkeit des Handelns von Lehrpersonen ist ein zentraler Bezugspunkt. Professionalität spiegelt sich im Umgang mit antinomischen Phänomenen schulischer Praxis, wie der Spannung zwischen relevanter Nähe zu Schüler:innen einerseits und der Wah-

rung professioneller Distanz andererseits. Hinzu kommen Autonomie und Heteronomie, Person und Sache, Einheitlichkeit und Differenz, Organisation und Interaktion. Im Zentrum der Professionalität steht die Multiperspektivität der Lehrperson auf die schulische Praxis. (Helsper 2016)

- *(Berufs-)Biografischer Ansatz*: Im Vordergrund stehen die lebensgeschichtlichen individuellen Entwicklungen von Lehrer:innen. Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens wird Professionalität als berufsbiografisches Entwicklungsproblem gesehen, z. B. im Hinblick auf Kompetenzen, einen professionellen Habitus oder den beruflichen Werdegang. Die Bearbeitung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben werden als Schlüssel zur Professionalität angesehen. In diesem Verständnis ist Professionalität individuell, komplex und zudem von Krisen geprägt. (Fabel-Lamla 2018)

In jüngerer Zeit wird gerade durch die spezifischen Schwerpunktsetzungen der Ansätze das Potenzial einer gegenseitigen Bereicherung gesehen: Mit Blick auf die Kohärenz von Lehrenden und Studierenden diskutieren z. B. Cramer und Drahmman (2019) mit dem *Meta-Reflexivitätsansatz*, wie die Konfrontation von Lehramtsstudierenden mit einer Vielfalt von Disziplinen, Theorien, Wissensformen etc. zu Inspirationen ihrer Professionalisierung führen kann, statt Widersprüche und Brüche zu verursachen. Dabei wird angenommen, dass Professionalisierung auf etablierten Ansätzen beruhen muss und zusätzlich eine ansatzübergreifende Perspektive benötigt wird (ebd.). Entsprechend wird Professionalität definiert als:

„[...] die Kenntnis unterschiedlicher, auf den Lehrberuf bezogener theoretischer Zugänge und empirischer Befunde, die Fähigkeit, diese mit Blick auf ihre jeweiligen Grundlagen und Geltungsansprüche verorten, in ein Verhältnis setzen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können sowie konsistente, exemplarisch-typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfeldes Schule vornehmen zu können.“ (Cramer, Drahmman 2019, S. 28)

Im Lehr-Forschungsprojekt zur Entwicklung von Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität in der Arbeitslehre beziehen wir uns auf den Meta-Reflexivitätsansatz, da dieser eine theoretische Grundlage bietet, um zu (er-)klären, wodurch sich Lehrpersonen in der Arbeitslehre als Professionelle auszeichnen und wie sie fachbezogene Professionalität entwickeln und erhalten können (vgl. Hapke, Cramer 2020). Die Fachperspektive wiederum bereichert den Meta-Reflexivitätsansatz (ebd.), z. B. durch die Berücksichtigung der jeweiligen schulischen und universitären Fachkulturen. Diese werden mitbedingt durch die Bezugsdisziplinen, didaktischen Konzeptionen, praktisch-räumlichen Besonderheiten und den spezifischen Habitus der Fachlehrer:innen. In fachdidaktischer Perspektive auf den Meta-Reflexivitätsansatz lässt sich folgern, dass professionell handelnde Lehrpersonen der Arbeitslehre sensibilisiert sind für die „unhintergehbare Pluralität theoretischer Zugänge und didaktischer Konzepte“ (ebd., S. 49), wohlwissend, dass diese nicht integrierbar sind und unterschiedliche Ziele und Funktionen haben.

2 Pilotstudie „Ich, die WAT-Lehrperson“

Die Pilotstudie im Rahmen des Lehr-Forschungsprojekts wurde im Rahmen des Seminars „Entwicklung der individuellen Lehrerprofessionalität“ an der TU Berlin im Wintersemester 2019/2020 durchgeführt.

2.1 Ziel und Fragestellung

Ziel der Pilotstudie ist eine erste Exploration der Vorstellungen von Studierenden zur fachbezogenen Lehrerprofessionalität. Dazu wird untersucht, welche Vorstellungen Masterstudierende im Fach Arbeitslehre über sich als zukünftige WAT-Lehrkraft äußern. Die Forschungsfrage wird in zwei Teilfragen gegliedert: Welche Professionalitätsverständnisse äußern Studierende? Welche Fachvorstellungen sind identifizierbar?

2.2 Vorgehen

Auf Basis von Literaturrecherchen wurde zunächst ein Seminarkonzept entwickelt, das zum einen die reflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit fachbezogener Lehrerprofessionalität fördern und sie zum anderen zur Elaboration ihrer Vorstellungen anregen sollte. Eine herausgehobene Rolle spielt dabei das Digital Storytelling, das sich methodisch für beide Anliegen eignet. Digital Storytelling meint eine Praxis zur Erstellung eines zwei- bis dreiminütigen Videos, bei der digitale Elemente wie Bilder, Texte, Videoclips, Animationen, Musik und Erzählstimme kombiniert, als digitale Datei gespeichert und anschließend geteilt werden (Robin, McNeil 2019). Das trifft auf viele Videos zu, aber nicht jedes Video ist auch eine Digital Story.

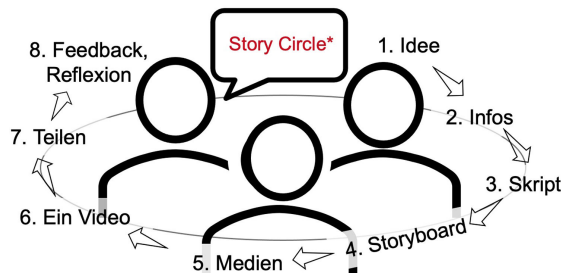


Abbildung 1: Doppelkreis im *Reflexive Digital Storytelling* (in Anlehnung an das Acht-Schritte-Modell nach Morra 2013 und den *Story Circle* nach Lambert 2010)

Der im Lehr-Forschungsprojekt verfolgte Ansatz basiert auf dem Modell des Digital Storytelling in mehreren Schritten²: „1. Come up with an idea/Write a Proposal, 2. Research/Explore/Learn, 3. Write/Script, 4. Storyboard/Plan, 5. Gather/Create Images, Audio, Video, 6. Put It All Together, 7. Share, 8. Feedback and Reflect“ (Morra 2013) (Abb. 1: erster Kreis). Diese Schritte sind im Lehr-Forschungsprojekt gerade im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Vorstellungen wichtig. Die *Intention* unterschei-

² Vgl. auch die sieben Schritte des Story-Center-Modells: „1. Owning your insight, 2. Owning your emotions, 3. Finding the moment, 4. Seeing your story, 5. Hearing your story, 6. Assembling your Story, 7. Sharing your story“ (Lambert 2010).

det sich von anderen Formen des Digital Storytelling im Bildungsbereich, wie z. B. Erklärvideos. Wu und Chen (2020) differenzieren nach der jeweils akzentuierten Erfahrung: also ob es mit Digital Storytelling eher um eine Aneignung vorgegebener Konzepte (*appropriative orientation*), Autonomieerfahrung (*agentive orientation*), reflektierende Rückschau auf Erfahrungen (*reflective orientation*), kritische Rekonstruktion gegebener Konzepte (*reconstructive orientation*) oder eher um einen reflexiven Prozess der laufenden Identitätskonstruktion (*reflexive orientation*) geht. Letzteres steht im Fokus des Lehr-Forschungsprojekts. Für diese durchaus *persönlichen* Geschichten ist die Arbeit im *Story Circle* hilfreich (Abb. 1: zweiter Kreis, Lambert 2010). Der *Story Circle* impliziert einen schrittweisen Prozess und den *Peer-to-Peer*-Austausch von Erfahrungen, Entwürfen und Geschichten. Über den Sinn des *Peer-Review* hinaus gehört dazu das Zuhören, Begegnen und Reflektieren. Daher ist ein respektvoller und vertraulicher Umgang der Teilnehmenden auch eine Voraussetzung des *Story Circle* (ebd.).

2.3 Seminarkonzept

Das für das Lehr-Forschungsseminar entwickelte Konzept sah folgende Aufgaben vor: Jede:r der Studierenden erarbeitet und erstellt eine Digital Story zum Thema „Ich, die WAT-Lehrerin“ oder „Ich, der WAT-Lehrer“. Gemäß der Klassifikation nach Wu und Chen (2020) lag der Fokus dieser Digital Stories auf einer *reflexiven Orientierung*. Zur Erarbeitung gehörte auch, jeweils ein Interview mit einer Lehrperson zu deren Sicht auf arbeitslehrebezogene Professionalität zu führen. Entsprechend des gewählten Modells (Morra 2013) dienten auch die Interviews mit WAT-Lehrpersonen dazu, dass die Studierenden aus der Unterrichtspraxis Informationen gewinnen und gleichzeitig ihre Fragen und Standpunkte vertiefend bearbeiten und reflektieren konnten. Benotet wurden nicht die Digital Stories, sondern eine 10-minütige Präsentation zur Reflexion der eigenen fachspezifischen Lehrerprofessionalität, in der persönlich bedeutsame Erkenntnisse aus dem Digital Storytelling und den Interviews diskutiert wurden. Am Seminar nahmen zwölf Studierende teil, elf gaben ihr Einverständnis zur Analyse ihrer Videos³. Diese elf Digital Stories wurden in der Pilotstudie in einem qualitativ-orientierten kategorienbasierten Verfahren ausgewertet (beschrieben in: Müller, Bartsch 2023).

3 Digital Stories von Lehramtsstudierenden in der Arbeitslehre

Die Analyse verdeutlicht, dass Lehrerprofessionalität in allen Geschichten thematisiert wird. Damit wurde der Arbeitsauftrag umgesetzt und ist zielführend für das Erkenntnisinteresse des Lehr-Forschungsprojekts. Einen Eindruck bietet die Wortwolke (Abb. 2), bei der sich erste Hinweise auf Vorstellungen zur Lehrerprofessionalität abzeichnen.

3 Für das Erzählen und Teilen ihrer Digital Stories danken wir den Studierenden der TU Berlin, die im Wintersemester 2019/2020 am Masterseminar „Entwicklung der individuellen Lehrerprofessionalität“ teilgenommen haben.



Abbildung 2: Wortwolke aus den Transkripten der gesprochenen Texte der Digital Stories

3.1 Vorstellungen zur Professionalität

Die weitere Auswertung zeigt, dass Unterschiede sowohl in den Vorstellungen über Lehrerprofessionalität als auch in den Fachkonzepten identifizierbar sind⁴.

Berufsziel WAT-Lehrperson

Motive für die Berufswahl „WAT-Lehrer“ oder „WAT-Lehrerin“ werden in neun von elf Geschichten angesprochen, z. T. auch im Zusammenhang mit bisherigen beruflichen Wegen. So beschreiben die Erzählenden, dass sie nach dem Schulabschluss „etwas im sozialen Bereich machen“ [006/0:00:30.8] oder „mit Menschen und Kindern und Jugendlichen“ [008/0:00:42.9] machen wollten und aus diesem Grund Lehrer:in sein möchten:

„Ich studiere auf Lehramt, weil ich einen Beruf ausüben möchte, die die Zukunft von anderen Menschen positiv beeinflussen kann – ein Beruf, bei dem man mit Schülerinnen und Schülern Spaß haben und man sich kreativ entfalten kann.“ [007/0:00:49.7]

Dabei spielt die Fachwahl – Arbeitslehre oder WAT – nur bedingt eine Rolle und wenn, dann vor allem hinsichtlich der Möglichkeit, etwas „Praktisches“ studieren und unterrichten [009; 006] zu wollen, z. B.: „Doch was möchte ich unterrichten? Ich möchte ungern nur mit dem Kopf arbeiten, sondern auch mit den Händen; körperlich aktiv sein“ [008/0:01:02.3].

Bisherige Wege werden hinsichtlich des Berufsziels unterschiedlich eingeordnet. Beispielsweise grenzt eine Studentin ([009]) ein zuvor abgebrochenes Studium *Verkehrswesen* klar zum Lehramtsstudium (und damit auch zum fachwissenschaftlichen Teilbereich der Arbeitslehre *Mobilität*) ab:

„Analysis I, Analysis II, lineare Algebra brachten mich dazu, einfach aus der Vorlesung rauszurennen und mich direkt zu exmatrikulieren. Mir wurde klar, ich muss etwas Prakti-

4 Unser Dank gilt auch den studentischen Mitarbeiterinnen Jennifer Messerknecht und Sandra Kuriata für ihre Unterstützung bei der explorativen Analyse der Videos.

sches studieren. Und ich kam auf die Idee, mich für Sport auf Lehramt zu bewerben. Und sah als Zweitfach WAT.“ [002/0:01:15.2]

Die Relevanz vorangegangener Erwerbstätigkeit (in Handwerk, Dienstleistung und Management [002]; Berufsausbildung im Schneiderhandwerk [Abb. 3]) für das Berufsziel wird dagegen in zwei Digital Stories expliziert:

„Ich war in handwerklichen Berufen unterwegs. Ich habe in Dienstleistungsbereichen gearbeitet. Und ich habe im Management gearbeitet. [...] Meine Erfahrung wird das Bindeglied sein, was den Jugendlichen hilft, schneller an ihre Ziele zu kommen, damit sie selbst schneller ans Ziel kommen und ihre Lebensziele und Berufsziele schneller erreichen.“ [002/0:01:37.62]

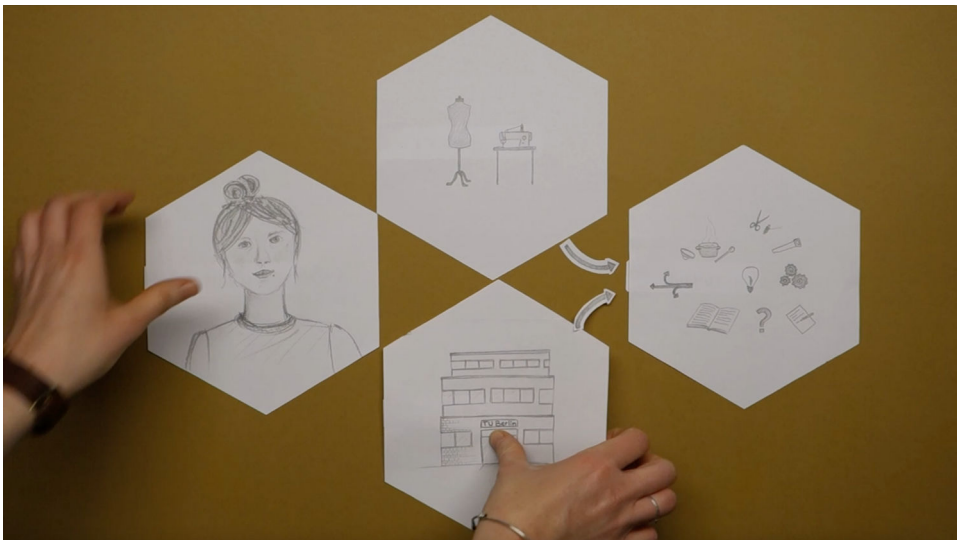


Abbildung 3: „Aufgrund meiner praktisch erlernten Fähigkeiten während der Ausbildung sowie der Aneignung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen während meines Studiums ist es mir möglich, für eine heterogene Lerngruppe Lehrentscheidungen treffen zu können.“ [Klara Scherer | 0:00:45.8]

Kompetenzen von Lehrpersonen

Das letzte Zitat (Abb. 3) ist auch ein Beispiel für die Kompetenzen von Lehrpersonen, die Studierende in den Digital Stories mehrfach thematisieren. Das Zusammenspiel von professionellem Wissen, Motivation, Überzeugungen und Selbstregulation wird teilweise als Gesamtpaket oder in einzelnen Aspekten besprochen. Beispielsweise führt eine Studentin aus:

„Wirklich WISSEN, was WAT-Lehrerinnen wahrlich wollen, tu ich nicht. Doch ICH stelle mich als witzige, wissbegierige, willensstarke, weltoffene, wache Lehrerin vor, die die Interessen der Schüler:innen weckt, Wissen vermittelt, sodass das wertvolle, wissenschaftlich richtig Wahrheiten vermittelt werden und Wirtschaftskreisläufe wirklich verstanden werden.“ [010/0:00:52.6]

Die Studentin, die ihren Text nach den Buchstaben des Faches WAT gegliedert hat, wählt Merkmale aus, die professioneller Kompetenz, der Performanz und der Persönlichkeit von Lehrpersonen zugeordnet werden können.

Die Darstellung *fachlicher Anforderungen* im Zusammenhang mit *didaktischen Prinzipien* in der Arbeitslehre spiegelt sich z. B. in dem Video einer Studentin wider, die Routinen einer professionellen Nahrungszubereitung zeigt und sich dabei *als Vorbild* präsentiert. Die Kamera schwenkt in den Vorbereitungsraum der Lehrküche, wo die Studentin die Hygieneregeln befolgend u. a. ihren Schmuck ablegt, Hände wäscht und eine helle Schürze anlegt. Sie kommentiert: „Bevor wir jedoch in die Lehrküche gehen können, müssen wir uns für das Arbeiten in der Lehrküche vorbereiten. Nur so kann [die] geplante Unterrichtssequenz eingehalten werden“ [004/0:01:41.6]. Der letzte Satzteil ist hinsichtlich des Verständnisses professioneller Kompetenz besonders spannend, da sich z. B. die Frage stellt, ob die Performanz professioneller Kompetenz von Lehrpersonen gleichgesetzt und damit auf das „Einhalten geplanter Unterrichtssequenzen“ reduziert wird.⁵ Was genau im Zitat gemeint ist, kann aber allein anhand des Videos nicht weiter geklärt werden.

Die Wichtigkeit des didaktischen Selbstverständnisses der Arbeitslehre stellt eine weitere Studentin in Bezug zu sich selbst dar und macht daran kompetentes Lehren im Fach fest:

„Das Lernen mit Kopf, Herz und Hand ist auch für mich ein sehr wichtiger Grundsatz in der Arbeitslehre. In der Holz-, Metall- und Textilwerkstatt wie auch in der Lehrküche lassen sich vielfältige Möglichkeiten finden, um diesen Grundsatz umzusetzen.“ [011/0:01:57.3]

Dazu gehört auch, Erfahrungen mit allen Sinnen zu ermöglichen:

„Als WAT-Lehrerin möchte ich Lernumgebungen schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler Erfahrungen sammeln können, Gerüche, Geschmack, Formen und Farben wahrnehmen, Neues entdecken; mit den Händen etwas schaffen, Produkte herstellen und entwickeln durch Experimente oder durchdachte Pläne. Ich möchte meinen Schülerinnen und Schülern Übungsmöglichkeiten geben, Konsumententscheidungen bewusst treffen zu können. Wie wurde ein Produkt erzeugt? Was ist drin? Welche Ressourcen wurden benötigt? Und welche Abfälle entstehen? Welche Alternativen gibt es und wie werden diese bewertet?“ [011/0:01:14.1]

Im Kontext der Arbeitslehredidaktik und ihrer Fachwissenschaften kommen auch pädagogische Aspekte zum Tragen (vgl. 005): „Neben dem Fachwissen möchte ich ihnen vor allem Werte vermitteln“ [009/0:02:50.5].

„Deshalb habe ich mir vorgenommen, ICH als der WAT-Lehrer würde gerne Schülerinnen und Schülern das Gefühl des Vertrauens vermitteln, ihre Selbstständigkeit fördern und Handlungsoptionen öffnen, die ihren Bedürfnissen entspricht.“ [005/0:01:24.0].

5 Anschlussfragen sind insbesondere im Zusammenhang mit den Prüfungsformaten und -inhalten in allen Phasen der Lehrerbildung zu sehen, Stichwort Unterrichtsbesuch/Lehrprobe.

Ziele und Ausgestaltung des Arbeitslehreunterrichts

Die erhofften Lerneffekte bei künftigen Schüler:innen werden in sieben Digital Stories thematisiert, in erster Linie bezogen auf das Schulfach, jedoch aus unterschiedlichen Blickwinkeln: 1. *Beziehung* zwischen Lehrer:in und Schüler:in oder *Rolle von Lehrpersonen*, auch in der antinomischen Struktur von Nähe und Distanz; 2. *Erfahrungen* ermöglichen oder verhindern, auch vor dem Hintergrund eigener (berufs-)biografischer Lebenserfahrungen.

Bezogen auf die *Beziehung* und *Rolle* von Lehrer:in und Schüler:in wird beispielsweise die Hoffnung ausgedrückt, Schüler:innen zu motivieren [005, 010], ihnen Lernmöglichkeiten zu bieten [001, 011] oder eine „Ansprechpartnerin“ [004], ein Mentor [005] oder „Bezugsperson“ und „Vorbild“ [009] zu werden. Bemerkenswert sind Hinweise auf Nähe und Distanz. So erinnert sich ein Student an distanzierte Lehrpersonen:

„[...] Lehrer, die sich NIE für die Probleme der Schüler interessierten. Sie betraten den Klassenraum, präsentierten ihre Unterrichtseinheiten und verließen dann die Klasse, ohne sich wirklich mit den Schülern zu treffen. Wir hatten immer das Gefühl, dass diese Art von Lehrern KALT war.“ [005/0:00:10.5]

Dabei markiert der Student die *Distanz* der Lehrpersonen als „unprofessionell“, indem er sie auf das Begriffspaar privat – beruflich bezieht:

„Hatte er oder sie private Probleme? Aber sollte man als Lehrer in der Schule nicht das Private vom Beruf trennen können?“ [005/0:00:35.9]

Zwei Studierende äußern in ihren Digital Stories dagegen, dass sie „mehr“ sein wollen, auch um eine größere *Nähe* zu den Schüler:innen zu schaffen: „Ich möchte für sie mehr als nur eine Lehrerin sein.“ [009/0:02:54.6] (vgl. auch [004]).

„Mein Ziel ist es MEHR als nur eine Lehrerin für die Schüler zu sein. Ich möchte eine Ansprechpartnerin sein. Ich möchte die beste Freundin sein. Ich möchte aber auch ein Teil von ihnen sein. Ich möchte mich nicht über die stellen; ich möchte mit ihnen zusammenarbeiten.“ [004/0:02:50.5]

Darüber hinaus wird das *Fach in seiner Konzeption*, die für die Lebensgestaltung nützliche *Erfahrungen* im Schonraum des Unterrichts ermöglicht, als bedeutsam für die Schüler:innen dargestellt. Das betrifft z. B. „vielseitige“, „aktuelle“ und für Jugendliche „adäquate“ Themen [005/0:01:39.1] oder die Möglichkeit für Schüler:innen, „ihre Fähigkeit- und Fertigkeiten am praktischen Gegenstand“ zu erweitern [001/0:01:16.2; 005]. Durch die Werkstattarbeit sollen (nicht nur) „Schülerinnen, die in Mathe, Deutsch oder Englisch Probleme haben und eine Abwechslung zum theoretischen Schulalltag brauchen“ [004/0:01:10.3], die Möglichkeit haben, „individuell und frei“ zu arbeiten [004/0:01:10.3], „Stärken und Schwächen“ zu erkennen und sich hinsichtlich ihrer Lebens- und Berufsplanung zu orientieren [007/0:01:27.1]. Dabei geht es aber nicht in allen Fällen um Ermöglichung; so wird z. T. auch bewahrend argumentiert, und zwar in

Verbindung mit biografischen Erfahrungen und der Idee, Lebenszeit sparen zu können:

„Die Unklarheit darüber, was ich machen möchte, hat dazu geführt, dass ich letzten Endes in vielen Berufen tätig war. [...] Ich kenne mich im Dschungel der Berufswelt aus und kann Jugendlichen gezielt zeigen, wie sie an ihre Ziele kommen, und ihnen die Suche nach dem richtigen Beruf stark verkürzen.“ [002/0:01:15.2]

„Die Zukunftsängste, die ich in meiner Jugend hatte, und die falschen Entscheidungen, die ich traf, möchte ich meinen Schülern vorbehalten.“ [009/0:02:50.5]

„Nachdem ich dann WAT erst im Studium richtig gelernt habe, stellte ich mir diese eine Frage: Wat wäre eigentlich anders, wenn ich das Fach WAT damals schon in der Schule hätte? Vermutlich hätte ich meine Stärken, Schwächen, Interessen und Neigungen viel, viel früher herausgefunden und dadurch vermutlich an kostbarer Zeit gespart.“ [009/0:01:41.1]

Über die Kompetenzen der Schüler:innen und die Relevanz der Themen heben die Studierenden die Zukunftsbedeutung der Arbeitslehre sowohl für individuelle (z. B. [001]) als auch für kollektive Entwicklung hervor (z. B. [007]):

„Die Verknüpfung von Theorie und Praxis schafft den Rahmen für handlungsorientiertes und projektorientiertes Lernen im WAT-Unterricht. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler zur Selbstständigkeit und zum eigenaktiven Handeln befähigt. Das Fach WAT gibt ihnen die Chance, eigene Entscheidungen treffen zu können und regt zur Selbstreflexion an.“ [001/0:01:57.5]

„Gleichzeitig steht das Thema Nachhaltigkeit immer im Vordergrund. In Projekten lernen die Schülerinnen und Schüler Ressourcen mehr wertzuschätzen. Beispielsweise werden Themen wie Abfallvermeidung durch Methoden wie Up- und Downcycling behandelt. Die Nachhaltigkeit beeinflusst nämlich die Zukunft aller Menschen.“ [007/0:01:41.5]

4 Diskussion

Mit Blick auf die menschliche Arbeit besteht der Bildungsauftrag der Arbeitslehre aus fachdidaktischer Sicht darin, Kernkompetenzen und Fertigkeiten für die Lebensführung und in diesem Kontext auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe zu entwickeln. In den analysierten Digital Stories wird dieser Bildungsauftrag bisweilen auf die Berufswahl fokussiert und eingeengt, insbesondere im Zusammenhang mit dem Unterricht in Werkstätten. Das Lernen in Werkstätten, das an die Tradition der Arbeitsschulbewegung (z. B. G. Kerschensteiner) und an Deweys Idee des „Learning by Doing“ anknüpft, ist ein konzeptionelles Merkmal der Arbeitslehre. In den Digital Stories wird die Werkstattarbeit als identitätsstiftendes Element des Faches sichtbar, i. d. R. jedoch ohne das Potenzial für die Lebensführung als Ganzes darzustellen. Es liegt nahe, dass die Ausgestaltung des Studiums, u. a. deren Inhalte, Gewichtung und Abfolge (Schwerpunkt der Fachinhalte im Bachelorstudium, Schwerpunkt

Fachdidaktik im Masterstudium), die studentische Sicht beeinflusst. Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip, das sich auf zielgerichtetes reflektiertes Handeln bezieht und für das eine theoriegeleitete Fachpraxis entscheidend ist, erscheint in den Digital Stories jedoch überwiegend reduziert als „Tun“ (in Werkstätten). Insofern bleibt auch der Umgang mit der didaktischen Funktion für die Zielsetzung des Faches bisweilen oberflächlich und – vor dem Hintergrund einer irreführenden Dichotomie von „Praxis versus Theorie“ oft durch die Raumaufteilung (Klassenzimmer neben Werkstatt) „gerechtfertigt“, ohne diese so infrage zu stellen⁶. Allerdings reicht die Exploration im Rahmen der Pilotstudie für belastbare Aussagen hierzu nicht aus, sondern weist vielmehr auf ein Forschungsdesiderat in Bezug auf das Fachverständnis hin.

5 Ausblick

Die Zukunft der Arbeitslehre und schulischer Bildung wird von den Studierenden (mit-)gestaltet. Daher wird in dem vorgestellten Lehr-Forschungsprojekt Digital Storytelling auch künftig eingesetzt, um Studierende zur Auseinandersetzung mit ihren Vorstellungen zu fachbezogener Professionalität und Professionalisierung anzuregen und diese für sich und andere *und auch* für Forschung zugänglich zu machen. Im Weiteren können die Vorstellungen der Studierenden so wieder neu zum Gegenstand der Hochschullehre werden. Dies ist ein Anfang auf dem Weg zu einem aktiven und konstruktiven fachspezifischen Professionalitätsverständnis, das dem Anspruch *wechselseitigen* Transfers verpflichtet ist. 55 Jahre nach dem eingangs angeführten Zitat von Blankertz (1967) ist dies als neuer Anlauf deutbar, um mit der Arbeitslehredidaktik Veränderungen im Handlungsfeld schulischer Bildung *als Chance zu ergreifen*.

Literatur

- Bartsch, Silke/Henke, Katharina/Müller, Heike/Penning, Isabelle (2019): Verbraucher-kompetenzen für morgen durch Lehrkräftebildung heute: Professionalisierung von Lehrpersonen in der Verbraucherbildung. In: Haushalt in Bildung & Forschung 8, H. 4, S. 90–103.
- Bartsch, Silke/Methfessel, Barbara (2012): Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.), Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik, Wiesbaden: Springer VS, S. 199–212.
- Bartsch, Silke/Müller, Heike/Stilz, Melanie/Wedel, Marco (2022): Arbeits- und lebenswelt-orientierte Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Didaktik der Arbeitslehre. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung, KI und Big Data. Münster/New York: Waxmann, S. 20–46.

6 Die Herausforderung Theorie und Praxis konzeptionell zu verknüpfen, ist nicht neu (Tornieporth 1999).

- Bigga, Regina/Holzendorf, Ulf (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards. Eine Diskussion um Arbeitslehre–Haushalt–Technik–Textilarbeit–Wirtschaft. Marwitz: Sonnenbogen.
- Blankertz, Herwig (1967): Didaktik der Arbeitslehre und ihre Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Wirtschaftsakademie für Lehrer (Hrsg.): Arbeitslehre –Didaktischer Schwerpunkt der Hauptschule. Bad Harzburg: Verlag für Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, S. 21–40.
- Brandl, Werner (2019): Professionalisierung und Professionalität. Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. In: Haushalt in Bildung und Forschung 8, H. 4, S. 18–46.
- Cramer, Colin (2019): Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In: Kiel, Ewald/Sandfuchs, Uwe/Herzig, Bardo/Maier, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 133–141.
- Cramer, Colin/Drahmann, Martin (2019): Professionalität als Meta-Reflexivität. In: Syring, Marcus/Weiß, Sabine (Hrsg.): Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–33.
- Fabel-Lamla, Melanie (2018): Der berufsbiographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive im Lehrerberuf. In Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 82–102.
- Famulla, Gerd-E. (1996): Lehrerausbildung für das Lernfeld Arbeitslehre. In: Dederling, Heinz (Hrsg.): Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München/Wien: Oldenbourg, S. 793–815.
- Friese, Marianne (2012): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–69.
- Friese, Marianne (2018): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Bielefeld: wbv, S. 21–48.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (Hrsg.) (2015): Formate fachdidaktischer Forschung. Definition und Reflexion des Begriffs. Positionspapier der GFD, Nr. PP18, <https://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd/> (Abfrage: 21.01.2023).
- Hapke, Julia/Cramer, Colin (2020): Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung: Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. In: Zeitschrift für sportpädagogische Forschung 8, H. 2, S. 39–58.
- Hattie, John A. C. (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Helsper, Werner. (2016): Lehrerprofessionalität – Der Strukturtheoretische Ansatz. In Rothland, Martin (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster/New York: Waxmann, S. 103–125.

- Hemmer, Michael/Hoffmann, Karl Walter/Mehren, Martina (2020): Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie – Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. In: Hemmer, Michael/Lindau, Anne-Kathrin/Peter, Carina/Rawohl, Matthias/Schrüfer, Gabriele (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: readbox publishing, S. 1–34.
- König, Johannes (2016): Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster/New York: Waxmann, S. 127–148.
- Kramer, Rolf-Torsten/Idel, Till-Sebastian/Schierz, Matthias (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, H. 1, S. 3–36.
- Lambert, Joe (2010): *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Meier, Bernd (1993): *Lehrerbildung im Lernfeld Arbeitslehre*. Hamburg: AOL.
- Meier, Bernd (1996): Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Lernfeld Arbeitslehre. Nachdenken über eine Annäherung. In: *Arbeit und Technik in der Schule* 7, H. 10, S. 388–390.
- Methfessel, Barbara/Schön, Bärbel (2002): Biographie und Lernprozess – ein Lehrforschungsprojekt. In: Wellensiek, Anneliese/Petermann, Hans-Bernhard (Hrsg.): *Interdisziplinäres Lehren und Lernen in der Lehrerbildung. Perspektiven für innovative Ausbildungskonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 112–125.
- Methfessel, Barbara/Schön, Bärbel (2014): Biographisch orientierte Lehr-Lernprozesse als „Brücke“ zwischen lebensweltlichen Erfahrungen und systematischen Lehr-Lernprozessen – Erfahrungen aus einem Lehr-Forschungsprojekt. In: *Haushalt in Bildung & Forschung* 3, H. 3, S. 91–108.
- Morra, Samantha (2013): 8 Steps to Great Digital Storytelling, <https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/> (Abfrage: 08.09.2022).
- Müller, Heike/Bartsch, Silke (2023). “Me, as Teacher of ‘Economics-Work-Technology’” – Exploring Digital Storytelling for Subject-Specific Teacher Professionalism. In: Liguori, Antonia/Rappoport, Philippa/Gachago, Daniela (Hrsg.): *Story Work for a Just Future: Co-creating Diverse Knowledges and Methods within an International Community of Practice*. Washington, D.C.: Smithsonian Scholarly Press. [manuscript submitted for publication].
- Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*, Weinheim u. a.: Beltz, ZfP 57. Beiheft, S. 40–59.
- Robin, Bernard R./McNeil, Sara G. (2019): Digital Storytelling. In: Hobbs, Renee/Mihailidis, Paul (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Media Literacy*. Oxford u. a.: Wiley-Blackwell, <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0056>.
- Thaler, Anita/Hofstätter, Birgit (2012): Geschlechtergerechte Technikdidaktik. In: Kampschhoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*, Wiesbaden: Springer VS, S. 287–298.

- Tornieporth, Gerda (1994). Erwerbsarbeit und Hausarbeit in der Arbeitslehre. In: Tornieporth, Gerda/ Bigga, Regine (Hrsg.): Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–19.
- Tornieporth, Gerda (1999). Die handwerkliche Praxis im Ernährungsunterricht der Haushaltslehre. In: Haushalt & Bildung 76, H. 3, S. 143–148.
- Wiepcke, Claudia (2012): Wirtschaftsdidaktik und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, S. 299–313.
- Wittau, Franziska (2019): Verbraucherbildung als Alltagshilfe: Deutungsmuster zu Konsum und Bildung im Spiegel sozialwissenschaftlicher Professionalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wu, Jing/Chen, Der-Thang Victor (2020): A systematic review of educational digital storytelling. In: Computers & Education, H. 147, Art. 103786.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Doppelkreis im <i>Reflexive Digital Storytelling</i>	206
Abb. 2	Wortwolke aus den Transkripten der gesprochenen Texte der Digital Stories . . .	208
Abb. 3	„Aufgrund meiner praktisch erlernten Fähigkeiten während der Ausbildung sowie der Aneignung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenzen während meines Studiums ist es mir möglich, für eine heterogene Lerngruppe Lehrentscheidungen treffen zu können.“ [Klara Scherer 0:00:45.8]	209

Autorinnen



Müller, Heike, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Berlin im Fachgebiet Fachdidaktik Arbeitslehre. Orcid ID 0000-0002-7394-1878

Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Verbraucherbildung in der digitalen Welt (u. a. Konzeptualisierungen von Verbraucherbildung), fachspezifische Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalität (u. a. Digital Storytelling), Ernährungsbildung und nachhaltige Entwicklung (u. a. virtueller Austausch, forschendes Lernen).

heike.mueller.2@tu-berlin.de



Bartsch, Silke, Prof.in Dr.in, Professorin für Fachdidaktik Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin. Orcid ID 0000-0001-5898-0943

Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre: Verbraucherbildung in der digitalen Welt, Ernährungsbildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung, Transferforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen sowie fachspezifische Lehr-Lernarrangements mit digitalen Medien, u. a. zu mobilem Lernen, Digital Storytelling, virtuelle Austausche mit dem Globalen Süden.

silke.bartsch@tu-berlin.de

Die Bremer Fortbildungsreihe „WAT (fachfremd) unterrichten“

Zwischenstand und Ausblick

GILLES RENOUT, CLAUDIA SCHETTLER

Abstract

Dem Fach „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ (WAT) kommt bei der Vorbereitung junger Menschen auf die Lebens- und Arbeitswelt eine zentrale Bedeutung zu. Globalisierungs- und Digitalisierungsdynamiken erweitern das inhaltliche Spektrum des Faches. Eine Voraussetzung, um die Jugendlichen auf den Übergang vorzubereiten, sind gut ausgebildete Lehrkräfte. Da in Bremen – wie in vielen anderen Bundesländern – zu wenig ausgebildete Lehrkräfte für das Fach WAT zur Verfügung stehen und Unterricht daher häufig fachfremd erteilt wird, wurde 2020 eine berufsbegleitende Fortbildungsreihe am Bremer Landesinstitut für Schule (LIS) ins Leben gerufen. Ziel ist es, Lehrkräfte zu qualifizieren, damit sie die Breite und Tiefe des Faches abdecken. In diesem Artikel stellen wir die Kriterien der Fortbildungsreihe vor, ziehen ein Zwischenfazit und geben einen Ausblick auf geplante Inhalte und Maßnahmen.

The subject “Economy, Work and Technology” (WAT) plays a central role in preparing young people for the world of life and work. The dynamics of globalization and digitization are broadening the subject’s spectrum of content. One precondition for preparing young people for the transition is well-trained teachers. Since in Bremen – as in many other federal German states – there are too few trained teachers available for the subject WAT and therefore lessons are often taught outside the subject, an in-service training series was launched in 2020 at the Bremen State Institute for Schools. The aim is to qualify teachers to cover the breadth and depth of the subject. In this article, we present the criteria of the in-service training series, draw an interim conclusion, and provide an outlook on planned content and measures.

Schlagworte

Fortbildung, Selbstwirksamkeit, Erwachsenenbildung, Arbeitslehre

Einführung

Die Frage, wie im Kontext der voranschreitenden Digitalisierung weitreichende Veränderungen in Zukunft unser Leben und Arbeiten bestimmen, nimmt seit einigen Jahren immer mehr Raum ein (vgl. OECD 2019). Anforderungen, die sich daraus ergeben, haben Einfluss darauf, wie Jugendliche auf den Übergang aus der Schule in die Lebens- und Arbeitswelt vorbereitet werden sollten. Berufliche Orientierung wird per KMK-Beschluss von 2017 als Querschnittsaufgabe der allgemeinbildenden Schulen verstanden und nicht nur dem Fach WAT zugewiesen (KMK 2017a). Dies erweist sich als eine zunehmend komplexe Herausforderung für die Lehrkräfte (Frieze 2020, S. 41 ff.). Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Arbeitsorientierten Bildung sowie dem Fach Arbeitslehre und seinen Fächerverbünden zu (vgl. Frieze 2018, S. 21 ff.).

In Bremen wird das Fach WAT unterrichtet. Dabei geht der multidisziplinäre Zugang des Faches über die Fokussierung auf Berufs(wahl)orientierung hinaus und thematisiert ökonomische, technische, ökologische und soziale Aspekte. Zukünftig müssen Inhalte des Faches zudem im Hinblick auf veränderte Anforderungen in der Berufs- und Arbeitswelt angepasst, Methoden erweitert und Möglichkeiten für Praxiserfahrungen neu geschaffen werden. Ferner verstärken sich Wechselwirkungen mit anderen Lebensbereichen (z. B. „Entgrenzung von Arbeit und Leben“), sodass die im Fach WAT angelegten Themenfelder (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012) auch in ihrer Breite an Relevanz gewinnen. Kompetenzen in den Feldern „Infrastrukturen“ oder „Wirtschaft und Haushalt“ (ebd.) und aktuelle Erfahrungen in verschiedenen Gewerken sind aus Sicht der Autor:innen weiterhin und verstärkt notwendig. Gleichzeitig nimmt die Zahl der Lehrkräfte rapide ab, die mit einer vollständigen Lehrbefähigung für das Fach WAT an Schulen beschäftigt sind (siehe Abb. 2). Vor diesem Hintergrund wurde im Dezember 2020 am Landesinstitut für Schule in Bremen eine Fortbildungsreihe gestartet, um Lehrkräfte, die das Fach WAT bereits fachfremd unterrichten oder dies zukünftig tun wollen, berufsbegleitend zu qualifizieren. Die Konzeption, Durchführung und Auswertung der Fortbildungsreihe wird im Folgenden vorgestellt und in Rahmenbedingungen eingeordnet.

1 Einordnung des Faches „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ in Bremen

Seit 2010 gibt es im Land Bremen nach der Grundschule ein zweigliedriges Schulsystem, bestehend aus Oberschulen und Gymnasien. Im 2-Säulen-Modell führen die Oberschule (OS) i. d. R. nach 13 Jahren und Gymnasien nach zwölf Jahren zum Abitur. Nach der Sekundarstufe I, d. h. in der Oberschule nach Jahrgang 10 und im Gymnasium nach Jahrgang 9, wechseln die Schüler:innen in eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung, in berufsvorbereitende Bildungsgänge oder in die gymnasiale Oberstufe. Für das Fach WAT existiert ein Bildungsplan für die Klassen 5–10 der Ober-

schule (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012) und ein Bildungsplan für die Klassen 5–9 des Gymnasiums (Der Senator für Bildung und Wissenschaft 2006). Die beiden Bildungspläne unterscheiden sich nicht in den Themen, sondern in der Schwerpunktsetzung und im zugrunde gelegten Stundenumfang des Faches WAT.

1.1 Bildungspolitische Entwicklung

Die Lehrer:innenbildung für das Schulfach Arbeitslehre (heute WAT) ist in Bremen seit 1968 von Reformen geprägt. Zuletzt wurde im Zusammenhang mit Veränderungen im Bologna-Prozess 2007 an der Universität Bremen ein grundständiger Studiengang „Arbeitsorientierte Bildung“ mit inhaltlichen Schwerpunkten Haushalt, Technik, Wirtschaft und mit fachlichen Profilierungsmöglichkeiten unter der Leitkategorie Arbeit entwickelt (vgl. Oberliesen, Renout 2017). Der Studiengang war geprägt durch einen engen Theorie-Praxis-Verbund von Labor und Werkstätten, Schule und Betrieb. 2012 wurde das Studienfach Wirtschaft-Arbeit-Technik eingestellt und ein Planungsauftrag an den Fachbereich „Politik“ vergeben, ein akkreditierungswürdiges Studienfach „Wirtschaft-Arbeit-Politik“ zu entwickeln. Daraus ist mit dem Wintersemester 2019/20 der Bachelor-/Masterstudiengang „Politik-Arbeit-Wirtschaft“ hervorgegangen (Universität Bremen 2022). In diesem sollen sowohl Lehrer:innen für das Fach Politik, welches an Oberschulen bereits heute schon im Verbund mit Geschichte und Geografie unterrichtet wird, als auch für das Fach WAT ausgebildet werden. Faktisch belegen die Studierenden jedoch nur jeweils ein Modul in der BA- wie MA-Phase mit dem Titel „Berufsorientierung“. Weitere Themenbereiche des Faches WAT fehlen. Die damit verbundene Auflösung und die langfristige Aussetzung des Studiengangs in Bremen machen sich derzeit auch in der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung am Landesinstitut für Schule bemerkbar, da seit 2015 die Zahl der Absolvent:innen aus einem Arbeitsorientierten Studiengang stark rückläufig ist bzw. Absolvent:innen kaum noch vorhanden sind. In naher Zukunft werden die Absolvent:innen des Studienfachs „Politik-Arbeit-Wirtschaft“ in der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung sowohl für Politik als auch für WAT qualifiziert werden. Auch hier zeichnet sich ab, dass für das Fach WAT wesentliche Ausbildungsinhalte fehlen werden. Das Landesinstitut für Schulentwicklung und die Senatorische Behörde stehen im Austausch zu der Frage, wie diese Lücke parallel zur oder nach der zweiten Phase der Ausbildung für das Lehramt an öffentlichen Schulen ergänzt werden kann. Beschlüsse dazu existieren noch nicht.

1.2 Problemlage

Es fehlen bereits seit einigen Jahren WAT-Fachlehrkräfte sowohl an den Oberschulen als auch an den Gymnasien. Dieser Mangel wird sich vermutlich sowohl quantitativ als auch qualitativ durch die im Studium und Referendariat erfolgte Zusammenlegung mit dem Fach Politik verschärfen. Lehrkräfte, die WAT bereits fachfremd unterrichten, sind aufgrund ihrer grundständigen Ausbildung in anderen Fächern zwar oft in der Lage, WAT-Inhalte mittels theoretischer Zugänge im Klassenraum zu lehren. Projekt-

bezogenes Arbeiten und Unterricht in Werkstätten kommen jedoch dabei kaum vor; da beispielsweise formale Voraussetzungen wie die „Unterweisung im sicheren Umgang mit Holzbearbeitungsmaschinen“ fehlen.

1.3 Bremer Bildungsplan: WAT (Wirtschaft-Arbeit-Technik) – Themenschwerpunkte und Kompetenzanforderungen

Der Bremer Bildungsplan WAT (Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit 2012) umfasst vier Themenschwerpunkte: Haushalt und Konsum, Unternehmen und Produktion, Infrastrukturen sowie Arbeits-, Berufsorientierung und Lebensplanung. Der Bildungsplan dient als Grundlage für die Entwicklung der schulinternen Curricula (ebd.). Über die Jahrgangsstufen 5 bis 10 werden für die vier Themenschwerpunkte entsprechende Inhalte ausgewiesen. Ziel ist es, dass die Schüler:innen bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 (bzw. 9) grundlegende Kompetenzen der eigenständigen Lebensführung und der Wahrnehmung als Akteurinnen und Akteure in der Marktwirtschaft entwickeln. Diese breit aufgestellte Ausrichtung ist fachlich notwendig, die unterrichtliche Vermittlung stellt für fachfremde Lehrkräfte jedoch eine Herausforderung dar.

Haushalt und Konsum	Schwerpunkt ist die Entwicklung eines Verständnisses von den physischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Voraussetzungen und Einflussfaktoren für das Wirtschaften im privaten Haushalt , die Daseinsvorsorge , die Gesundheitsförderung und Verbraucherentscheidungen . Der Zusammenhang zwischen privaten Konsumententscheidungen und Produktion wird hergestellt.
Unternehmen und Produktion	Schwerpunkt ist die Auseinandersetzung mit den ökonomisch Handelnden, ihren Tätigkeiten und Beziehungen auf der privaten, betrieblichen und volkswirtschaftlichen Ebene. Grundlegende ökonomische Konzepte wie der Markt, Preisbildung, der Wettbewerb und Kreisläufe sind anhand konkreter Sachverhalte zu untersuchen. Zu verdeutlichen sind außerdem Verteilungsprobleme vor dem Hintergrund globaler Wirtschaftsbeziehungen sowie der Zusammenhang von Ökonomie und Ökologie .
Infrastrukturen	Schwerpunkt sind historische Entwicklungen und grundlegende Funktionszusammenhänge in den Bereichen Verkehrs- und Transportmittel, Informations- und Kommunikationsmittel und Energie . Außerdem geht es um die Beurteilung nach ökonomischen, sozialen und ökologischen Kriterien . Dabei sollen besonders die Auswirkungen auf Wohlstand, Umwelt, Arbeitsbedingungen, individuelle Bedürfnisse und individuelle Nutzung berücksichtigt werden.
Arbeits-/BO und Lebensplanung	In diesem Schwerpunkt geht es vorrangig darum, individuelle Voraussetzungen und Ansprüche sowie Anforderungen und aktuelle Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt einschätzen zu lernen, um die Übergänge zwischen Schule, sich anschließenden schulischen Bildungsgängen, Ausbildung oder Arbeitswelt erfolgreich bewältigen zu können .

Abbildung 1: Themenbereiche und Anforderungen des Bremer Bildungsplans WAT (eigene Darstellung)

1.4 Stundentafel des Faches WAT

Die Stundentafel für das Fach WAT hat sich mit der Oberschulreform 2008 und Einführung der Aufteilung in Oberschulen und Gymnasien deutlich verändert. 2006 waren es im damals dreigliedrigen Schulsystem in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 noch 17 Stunden WAT für den Hauptschulzweig und 12 Stunden für den Realschulzweig mit zusätzlichen drei Stunden pro Jahr aus dem Wahlpflichtbereich Jahrgang 8 bis 10 (Die Senatorin für Kinder und Bildung 2016, S. 6). Inzwischen setzt die Kontingentstundentafel für die Oberschule die Mindestsumme für das Fach Wirtschaft-Arbeit-

Technik (WAT) für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 mit sieben Stunden und für die gymnasiale Mittelstufe mit vier Stunden an. Es besteht die Möglichkeit, darüber hinaus in „Profil und Ergänzung“ sowie „Wahlunterricht“ Themen aus dem Bereich WAT aufzugreifen. Ob und in welchem Umfang dies geschieht, hängt von den Bedingungen und Profilen der einzelnen Schulen ab. Es liegt also im Ermessen der einzelnen Schulen, wie viele WAT-bezogene Angebote jeweils gemacht werden.

1.5 Ausgangssituation für die Entwicklung der Qualifizierungsreihe

Für den Aufbau der Qualifizierungsreihe wurde zunächst die Situation der WAT-Lehrkräfte in Bremen analysiert, indem Schulleitungen der Bremer Oberschulen zur WAT-Personalausstattung per Mail befragt wurden. Es zeigte sich, dass WAT an vielen Oberschulen von Lehrkräften fachfremd unterrichtet wird. Bereits 2016 wurden – im Rahmen der Beantwortung einer Anfrage der FDP – die im Fach „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ unterrichtenden Lehrkräfte bezüglich ihrer Unterrichtsbefähigung ausgewiesen (Bremische Bürgerschaft 2016). Es zeigte sich, dass weniger als ein Drittel der Lehrkräfte, die „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ unterrichten, das Fach auch studiert hat (vgl. Abb. 2). Der WAT-Unterricht wird in der schulischen Praxis häufig von Klassenlehrkräften übernommen, die z. T. aufgrund von Maßnahmen der beruflichen Orientierung bereits in das Thema eingebunden sind. Hieran knüpft die WAT-Fortbildungsreihe an.

Fach	Geschlecht der Lehrkräfte	Gesamt	Anzahl der Lehrkräfte, die WAT studiert haben	Anteil der Lehrkräfte, die WAT studiert haben in Prozent
Wirtschaft-Arbeit-Technik	Männlich	143	35	24,5 %
	weiblich	266	80	30,1 %
	Gesamt	409	115	28,1 %

Abbildung 2: Anteil Lehrkräfte mit grundständigem Studium, Stand 2016 (Bremische Bürgerschaft 2016, S. 9)

1.6 Herausforderungen an WAT durch die Digitalisierung

Angesichts zunehmender Digitalisierung gibt es neue Herausforderungen für das Fach WAT. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat auf die Herausforderungen des digitalen Wandels reagiert und im Dezember 2016 ein Handlungskonzept für die „Bildung in der digitalen Welt“ vorgelegt (KMK 2017b). Die Konzeption des Faches WAT begünstigt, dass fast alle Bereiche der in der KMK-Strategie genannten Kompetenzprofile in unterschiedlicher Tiefe im WAT-Unterricht adressiert werden (vgl. Bartsch et al. 2022, S. 40). Die zentrale Rolle des Projektlernens kann z. B. dazu beitragen, Kompetenzen im Einsatz und bei der Nutzung digitaler Tools für die Entwicklung von Lösungsvorschlägen für Problemstellungen innerhalb des Projektes und in der kollaborativen Zusammenarbeit zu fördern. Die Autor:innen (ebd.) zeigen, wie für einzelne Bereiche wie Haushalt, Technik und Wirtschaft die digitale Transformation sowohl inhaltlich als auch methodisch einen Wandel impliziert. Beispielsweise finden an den

Schulen computergesteuerte Maschinen in Arbeitslehrewerkstätten Einzug (z. B. Lasercutter, 3-D-Drucker, CAD-Programme). Die Zusammenarbeit mit FabLabs und die Einrichtung von Makerspaces fordern Kenntnisse über den Umgang mit diversen Maschinen, aber darüber hinaus auch eine offene Haltung gegenüber Projekten mit ungewissem Ausgang. Die Fähigkeit zur Entwicklung kreativer Lösungen wird aus der Wirtschaft zunehmend gefordert (vgl. OECD 2019). Das Fach WAT bietet dafür vielfältige Anknüpfungspunkte, die in der Fortbildungsreihe berücksichtigt werden.

2 Anforderungen an wirksame Fortbildungen

Eine Herausforderung bei der Konzeption von Fortbildungen bei Lehrkräften stellt der Transfer in den Schulalltag dar. Dazu werden im Folgenden Ansätze zur Entwicklung „wirksamer Lehrerfortbildungen“ vorgestellt, die in die Planung und Weiterentwicklung der Qualifizierungsreihe eingeflossen sind. Wie ein Fortbildungstransfer gelingen kann, leitet Haenisch (1994) auf Grundlage einer Befragung von Lehrpersonen 1989 in Nordrhein-Westfalen ab. Die im Rahmen der Befragung identifizierten Merkmale wurden inzwischen vielfach modifiziert. Sie bieten charakteristische Anhaltspunkte für gelingenden Transfer von Fortbildungserfahrungen in die Praxis:

- Direkte Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte
- Erhalt konkreter Materialien und Hilfen für den Unterricht
- Fundierte Grundlagen und Hintergrundwissen vermitteln
- Neues erfahren und neue Gestaltungsfelder entdecken
- Austausch und gemeinsames Lernen mit anderen Lehrer:innen
- Erleben von Kontrasterfahrungen
- Eigenes Probieren, Eigenaktivität und praktisches Üben
- Empfinden von Nutzen für die Schul- und Unterrichtspraxis
- Erarbeitung von Materialien für die Schul- und Unterrichtspraxis
- Ermöglichung von Reflexion über eigene Probleme
- Genügend Zeit, um Inhalte zu vertiefen
- Erkundungen vor Ort
- Lernen in der Schüler:innenrolle
- Informelle „Schiene“ der Fortbildung pflegen (*menschliches Miteinander*)

Bedingungen und Aktivitäten im Anschluss sind:

- Kollegiale Unterstützung und schulinterne Kooperation
- Materielle Unterstützung für die Umsetzung von Fortbildungserfahrungen
- Übernahme von konkreten Aufgaben bzw. Erhalt von Tätigkeitsmöglichkeiten nach Beendigung der Fortbildung
- Zeitliche Disponibilität für die Umsetzung des Gelernten
- Unterstützung durch Lehrer:innen, die ebenfalls die Fortbildungsveranstaltung besuchten
- Durchführung von Folgeveranstaltungen (vgl. Haenisch 1994, S. 3 ff.)

Die von Haenisch genannten Kriterien bieten für unsere Fortbildungsreihe Anhaltspunkte für Gelingensbedingungen. Im Hinblick auf die Situation des Lernens von Erwachsenen ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2018) Fortbildung immer da an Grenzen stößt, wo Lernen eine Änderung der eigenen Haltung, der eigenen Überzeugungen voraussetzt. In diesem Kontext kommt der Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess durch die/den erwachsene:n Lernende:n eine wichtige Bedeutung zu (ebd.). Lernen wirkt dann besonders nachhaltig, wenn es

- selbstgesteuert erfolgt,
- produktiv ist und die Möglichkeit bietet, etwas zu entdecken,
- aktivierend die Lernenden anregt, Lösungswege selbst zu entwickeln, zu planen und durchzuführen,
- situativ einen Bezug zur Lerngruppe hat und
- sozial verläuft, also Wertschätzung, konstruktive Kritik und die Möglichkeit, Gefühle wahrzunehmen, beinhaltet (vgl. Quilling 2015, S. 4).

In ihrem Leitfaden zur Gestaltung wirksamer Fortbildungen stellen Lipowsky und Rzejak (2021) die Kompetenz der Fortbildner:innen und die Motivation heraus und unterstreichen das Wirksamkeitserleben von Lehrkräften. Sie schlagen vor, Fortbildungen an Merkmalen der Tiefenstruktur von Unterrichtsqualität, wie Feedback, kognitive Aktivierung, metakognitive Förderung und inhaltliche Klarheit, zu orientieren (ebd.). Mit zehn Merkmalen geben sie Hinweise zur inhaltlichen Ausrichtung und zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Fortbildungen. Dabei finden sowohl die Besonderheiten der Erwachsenenpädagogik als auch schulische Rahmenbedingungen sowie der Blick auf didaktisch anregende und digital unterstützte Lernprozesse von Jugendlichen Berücksichtigung. Im Rahmen der WAT-Qualifizierungsreihe kann zudem individuelles und kollektives Selbstwirksamkeitserleben eine zentrale Rolle für die Bewältigung der anstehenden Aufgaben in einem fachfremden, in Praxis wenig erfahrenen Bereich spielen (Urton 2017, S. 6 ff.). Dazu zählen:

- Das Setzen „smarter“ Ziele unterstützen.
- Eigene (positive) Erfahrungen ermöglichen.
- Gesicherte Kompetenzen erlebbar machen und „abspeichern“.
- Vorbilder in Schule und Erwerbsleben, z. B. Handwerk, nutzen.
- Feedback und Erwartungen Dritter einholen bzw. berücksichtigen.

Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt stellt auch die berufsbiografische Situation der Teilnehmenden dar (vgl. Herzog, Munz 2010). Diesbezüglich greift die WAT-Fortbildungsreihe dezidiert auf die beruflichen wie privat gemachten Erfahrungen der Lehrer:innen sowie auf Bezüge zur jeweiligen Schulsituation zurück. Dadurch konnten individuelle Ansätze eingebracht und weiterentwickelt werden.

3 Konzeption der WAT-Qualifizierungsreihe

Im Folgenden wird geschildert, wie die WAT-Qualifizierungsreihe an eine vorhergehende Reihe zur „Beruflichen Orientierung“ anknüpft und die dort gesammelten Erfahrungen aufgreift. Zudem wird ausgeführt, an welchen Kriterien sie für erfolgreiche Lehrer:innen-fortbildungen orientiert ist und wie die Anfangserwartungen der Teilnehmer:innen in die weitere Ausgestaltung eingeflossen sind.

3.1 Grundkonzeption der Qualifizierungsreihe WAT

Die Qualifizierungsreihe WAT lehnt sich an das Konzept der IHK-Qualifizierungsreihe Berufliche Orientierung (BO) an, die zuvor erfolgreich mit den in Bremen 2015 eingeführten Berufsorientierungskräften an Bremer Schulen durchgeführt wurde (LIS Bremen 2022). In der in Kooperation mit der Handelskammer Bremen und IHK für Bremen und Bremerhaven entwickelten Fortbildungsreihe wurden Lehrkräfte über eineinhalb Jahre (50 Stunden) von Oktober 2016 bis April 2018 zur Berufsorientierung weiterqualifiziert. Zu den Fortbildungsinhalten zählten Kenntnis des Übergangssystems, Kenntnisse berufsorientierender Maßnahmen, Beratungskompetenz, Erprobung jugendgerechter Ansprachen der Schüler:innen und Kenntnis aktueller Entwicklungen bei Bewerbungsverfahren. Basis für das Konzept war ein IHK-Trainingskonzept, das vom Landesinstitut für Schule zusammen mit dem Institut für Ökonomische Bildung (IÖB), ein An-Institut der Universität Oldenburg, und Vertreter:innen mehrerer Handelskammern entwickelt wurde (LIS Bremen 2016). Zum Abschluss fand ein Kolloquium vor Vertreter:innen der Handelskammer und der Wirtschaft statt, in dem die Teilnehmenden den Einfluss der Qualifizierung auf die Entwicklung der schulischen Berufsorientierungskonzepte erläuterten. Die Qualifizierungsreihe wurde in den Jahren 2019 bis 2020 ein zweites Mal durchgeführt.

3.2 Merkmale der WAT-Qualifizierungsreihe

Basierend auf den Evaluationsergebnissen der BO-IHK-Qualifizierung wurden für die WAT-Qualifizierung die erfolgversprechenden Merkmale einer BO-Qualifizierung übernommen und es wurde ein erster Schwerpunkt auf kollegiale Kooperation durch eine längerfristige gemeinsame Arbeit innerhalb der Fortbildungsgruppe (über eine Fortbildungsdauer von insgesamt zwei Jahren) gelegt. Durch die zahlreichen angebotenen WAT-Praxisfelder konnte eine anregende und abwechslungsreiche Vielfalt der Angebote gewährleistet werden, in der sich die Teilnehmenden erproben konnten. Das digital basierte gemeinsame Erarbeiten von Unterrichtsmaterialien über die in Bremen allen Schulen zur Verfügung stehende Lernplattform „itslearning“ erleichterte den persönlichen Entwicklungsprozess und den Austausch darüber in der Gruppe der Teilnehmenden.

Um die umfangreiche Fortbildung zeitlich für die Teilnehmenden zu flexibilisieren, wurden drei unterschiedliche Fortbildungsformate angeboten: Fortbildungen mit einem hohen Praxisanteil in Präsenz, eine Kombination aus Präsenz- und Digitalangeboten zur Vermittlung fachlicher Themen und ein ergänzender Teil mit Unterrichts-

materialien und Selbstlernmodulen über die in Bremen allen Schulen zur Verfügung stehende Lernplattform „itslearning“. Die einzelnen Module und Einheiten der Fortbildungsreihe sind eng miteinander verzahnt.

3.3 Aufbau der WAT-Qualifizierungsreihe

Im Zentrum der Fortbildungsreihe steht die enge Verknüpfung von praktischen Erprobungen mit inhaltlichen Themen des Bildungsplans, die an den lebensweltlichen Erfahrungen der Jugendlichen unter Berücksichtigung des Erwerbs von digitalen Kompetenzen ansetzen. Ziel der Qualifizierung ist es, Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, sich im Rahmen verschiedener Module schwerpunktmäßig in ausgewählten WAT-Bereichen fortzubilden, sodass Unterricht in diesen Bereichen fachlich qualifiziert und mit aus eigener Erfahrung gewonnener Sicherheit erteilt werden kann. Die Reihe erstreckt sich über einen Zeitraum von zwei Jahren und umfasst 100 Fortbildungsstunden. Das Angebot richtet sich an Lehrkräfte in der Sekundarstufe I, die keine Lehrbefähigung im Fach WAT besitzen und dennoch im WAT-/Projektunterricht der Schule eingesetzt werden oder werden wollen.

3.4 Motivation für die Teilnahme an der Qualifizierungsreihe

Zum Start der Qualifizierungsreihe wurde die Motivation der Teilnehmenden abgefragt, die sich sehr vielschichtig darstellt. Das Spektrum reicht von einer Lehrkraft, die WAT als Klassenlehrerin unterrichten möchte und bereits viel Unterricht im Bereich Berufsorientierung übernommen hat, bis hin zu Lehrkräften, die in absehbarer Zeit noch nicht vorhaben, WAT zu unterrichten. Ein Teilnehmer wünscht, sich im praktischen WAT-Unterricht sicherer und kompetenter zu fühlen. Es überwiegen zahlenmäßig die am praktischen Teil interessierten Lehrkräfte. Eine weitere genannte Motivation ist die Erweiterung der eigenen Kompetenzen in Bezug auf berufliche Orientierung und den Transfer in einen fächerübergreifenden Unterricht.

4 Zwischenevaluation und Rückmeldung der Teilnehmenden

Bei der Planung von Lehrer:innenfortbildungen, insbesondere wenn sie einen längeren Zeitraum umfassen, stellt sich die Frage: Mit welchen Methoden, zeitlichen Ressourcen, Referent:innen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen etc. können Fortbildungen so konzipiert werden, dass die Teilnehmenden hinsichtlich der Zielsetzung möglichst wirksam erreicht werden? Da die Qualifizierungsreihe WAT auf der oben beschriebenen IHK-BO-Qualifizierungsreihe aufbaut, konnten aus den Erfahrungen mit den Teilnehmenden der beiden Durchgänge und unter Berücksichtigung der Merkmale für wirksame Lehrer:innenfortbildung wesentliche Anregungen übernommen werden. So hatten sich in der IHK-Qualifizierung Aspekte wie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle (hinsichtlich Beratungsfunktion einerseits und Organisation der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Beteiligten andererseits), das Zur-

Verfügung-Stellen von Unterrichtsmaterialien und Checklisten auf einer Plattform, der gemeinsame Austausch und die Weiterentwicklung an BO-Konzepten der Schulen als sehr praxisrelevante Module herausgestellt.

Die Zwischenevaluation diente der Überprüfung, ob die Teilnehmenden und die anvisierten Ziele mit den Angeboten erreicht wurden und welche Unterstützung die Teilnehmenden noch benötigen, um mit einem sicheren Gefühl einzelne, insbesondere praktische Bereiche an ihren Schulen umzusetzen. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn der Reihe Ende 2020 zu ihren Erwartungen befragt. Im Februar 2022 erfolgte eine Zwischenevaluation (online). Hierauf basierend wurden Ergänzungen für den weiteren Verlauf der Reihe vorgenommen. Die Teilnehmenden gaben Rückmeldungen mittels Evaluationsbögen und auf einer digitalen Pinnwand ab.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden in den Bereichen Holz, Textil, Werken, Hauswirtschaft und Berufliche Orientierung an Sicherheit gewonnen haben. Die Mehrheit gab an, sich darin inzwischen „sicherer“ zu fühlen bzw. über „gute Grundlagen“ für die Umsetzung in der Schule zu verfügen. Es besteht der Wunsch, in einigen Bereichen wie beispielsweise zum Thema Holz oder Textiles Gestalten oder Werken die erworbenen Kenntnisse zu vertiefen.

Bisher noch gering wahrgenommen wurden die Angebote, digitale Tools für die eigene Arbeit oder die Arbeit mit Schüler:innen hilfreich einzusetzen oder Themen, die sich mit der Zukunft der Arbeit beschäftigen, zu vertiefen. Allerdings steht in diesem Bereich das Onlinemodul erst ab Sommer 2022 zur Verfügung und weitere Veranstaltungen z. B. zum 3-D-Druck stehen noch aus. Insgesamt wurden die Vielfalt der Themen und der enge Einbezug von Praxiserfahrungen von den Beteiligten als hilfreich empfunden. Die Fragen und Aussagen, auf die Bezug genommen werden sollte, waren an selbstwirksamkeits-erwartungstheoretischen Ansätzen orientiert (vgl. Urton 2017) und machen deutlich, dass die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit auch in der Breite des Faches zugenommen hat.

5 Ausblick auf die Fortführung der WAT-Fortbildungsreihe

Aus dem Zwischenergebnis der Qualifizierungsreihe WAT lassen sich ein Bedarf und ein Interesse bei Lehrkräften erkennen, sich mit den unterschiedlichen Themen vertiefend auseinanderzusetzen. Der für die Fortbildungsreihe angekündigte Umfang von 100 Stunden hat die Teilnehmenden eines mit wenigen Lehrerwochenstunden ausgestatteten Faches nicht abgeschreckt. Von den ursprünglich 22 Teilnehmenden an der Eröffnungsveranstaltung sind als fester Kern 15 Lehrkräfte, die regelmäßig an den Fortbildungsmodulen teilnehmen, verblieben. Das Interesse für die Themen ist eher breit gefächert, als dass sich eindeutige Schwerpunkte herauskristallisiert haben.

Insgesamt wird durch die Rückmeldungen der Teilnehmenden deutlich, dass die Qualifizierung als Bereicherung empfunden wird und auf jeden Fall fortgeführt werden sollte. Kritisch anzumerken ist, dass es aufgrund der häufig notwendigen kurzfristigen Planungen der einzelnen Fortbildungseinheiten schwierig für die Teilneh-

menden war, den Gesamtzusammenhang zu erfassen. Außerdem fehlte es an Zeit, gemeinsam an einer Weiterentwicklung des schulinternen WAT-Curriculums zu arbeiten.

Nach Abschluss des ersten Durchgangs der Reihe im Januar 2023 ist eine Abschlussevaluation geplant, um daraus Konsequenzen für den zweiten Durchgang mit Start im Frühjahr 2023 ziehen zu können. Eine wichtige Modifikation besteht darin, im nächsten Durchgang für die schulinterne curriculare Weiterentwicklung mehr Zeit zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2018): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, Rolf/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 14–36.
- Bartsch, Silke/Müller, Heike/Stilz, Melanie/Wedel, Marco (2022): Arbeits- und lebensweltorientierte Bildung in der digitalen Welt. In: Frederking, Volker/Romeike, Ralf (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Bd. 3. Münster/New York: Waxmann Verlag, S. 20–46.
- Bremische Bürgerschaft (2016): Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion der FDP. Wie steht es um die Wirtschafts- und Politikbildung an den Schulen im Lande Bremen?, www.bremische-buergerschaft.de/drs_abo/2016-04-13_Drs-19-375_50959.pdf (Abfrage: 20.12.2022).
- Der Senator für Bildung und Wissenschaft (2006): Wirtschaft–Arbeit–Technik. Bildungsplan für die Jahrgangsstufen 5–10. Bremen.
- Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012): Wirtschaft/Arbeit/Technik – Bildungsplan für die Oberschule, www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/2012_bp_osch_wat.36014.pdf (Abfrage: 06.03.2023).
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2006): E 09/2006 – Bestimmungen zum Umgang mit den Stundentafeln der allgemeinen Schularten der Sekundarstufe I und der Jahrgangsstufe 10 im gymnasialen Bildungsgang, [/bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/e09_2006.pdf](http://bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/e09_2006.pdf) (Abfrage: 22.05.2022).
- Die Senatorin für Kinder und Bildung (2017): Die Sekundarstufe I in Bremen: Oberschulen und Gymnasien stellen sich vor, www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Sek_I_WEB.pdf (Abfrage: 25.05.2022).
- Friese, Marianne (2018): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld: wbv Publikation, S. 21–47.

- Friese, Marianne (2020): Berufliche Orientierung. Anforderungen an die Lehrkräftebildung für allgemeinbildende und berufliche Schulen. In: Bünning, Frank/Dick, Michael/Jahn, Robert W./Seltrecht, Astrid (2020): Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis. Eine Festschrift für Klaus Jenewein. Bielefeld: wbv Publikation, S. 41–56.
- Haenisch, Hans (1994): Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann, <https://docplayer.org/58232465-Hans-haenisch-wie-lehrerfortbildung-schule-und-unterricht-veraendern-kann-1994.html> (Abfrage: 19.03.2023).
- Herzog, Silvio/Munz, Andrea (2010): Entwicklungsprozesse von Lehrpersonen begleiten. In: Müller, Florian H. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann 2010, S. 73–87.
- Hirschi, Andreas/Baumeler, Franziska (2020): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann Verlag, S. 31–42.
- Hoge, Reinhold (2018): Modernisierungsbedarfe der Arbeitslehre aus Perspektive der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e. V. (GATWU). In: Forum Arbeitslehre 11, H. 21, S. 21–25.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017a): Empfehlung berufliche Orientierung an Schulen, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (Abfrage: 20.12.2022).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2017b): Bildung in der digitalen Welt Strategie der Kultusministerkonferenz, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Abfrage: 20.12.2022).
- Landesinstitut für Schule Bremen (2016): Berufsorientierung in der Schule (IHK) – eine Qualifizierungsreihe für BO-Lehrkräfte, www.lis.bremen.de/fortbildung/berufliche-orientierung/bo-kraefte-106508 (Abfrage: 26.1.2023).
- Landesinstitut für Schule Bremen (2022) WirtschaftArbeitTechnik – WAT-Qualifizierung begegnet aktuellen Herausforderungen www.lis.bremen.de/fortbildung/berufliche-orientierung/wirtschaftarbeittechnik-wat-599075 (Abfrage: 25.08.2023)
- Lipowsky, Frank/Rzejak, Daniela (2021): Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Müller, Florian H./Eichenberger, Astrid/Lüders, Manfred/Mayr, Johannes (Hrsg.) (2010): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann.
- Oberliesen, Rolf/Renout, Gilles (2017): Zur Lage des Schulfachs „Wirtschaft – Arbeit – Technik“ (WAT) in Bremen. In: Forum Arbeitslehre 10, H. 19, S. 17–20.
- Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2007): Kerncurriculum. Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre. Ein interdisziplinäres curriculares Reformprojekt – Leitideen, Entwicklung, Konzeption., <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3294/1/00105692-1.pdf> (Abfrage: 21.05.2022).

- OECD (2019): OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 – A Series Of Concept Notes, www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (Abfrage: 21.06.2022).
- Quilling, Kathrin (2015). Ermöglichungsdidaktik. Der DIE-Wissensbaustein für die Praxis, www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf. (Abfrage: 22.05.2022).
- Universität Bremen (2022): Politik-Arbeit-Wirtschaft, www.uni-bremen.de/studium/orientieren-bewerben/studienangebot/dbs/study/125?cHash=cdfcbad94d83874c7e2d468be56c2403 (Abfrage: 20.12.2022).
- Urton, Karolina (2017): Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? In: Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2017, Nr. 33, www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf (Abfrage: 22.05.2022).

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Themenbereiche und Anforderungen des Bremer Bildungsplans WAT 222
- Abb. 2 Anteil Lehrkräfte mit grundständigem Studium, Stand 2016 223

Autor und Autorin



Gilles Renout, Dr., Fachberater für Unterrichtsqualität Regionales Landesamt für Schule und Bildung Osnabrück, Außenstelle Oldenburg. Davor Lehrer an der Oberschule Kurt-Schumacher-Allee, Bremen. Fächer: Sport und Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT), WAT-Fachsprecher. Ausbilder im Vorbereitungsdienst, Zuständiger für die Berufliche Orientierung in der Schule (IHK, Sek I). Am LIS Bremen zuständig für die Zulassung von WAT-Schulbüchern und Betreuung von Studierenden der Universität Bremen im Praxissemester sowie Mitarbeit in der Abteilung 1 (Fortbildung/„Schule-Wirtschaft“).
Gilles.Renout@rlsb-os.niedersachsen.de



Claudia Schettler, Referentin für das Arbeitsfeld Schule Wirtschaft am Landesinstitut für Schule, Bremen.

Historische Texte

Eine gemeinsame Zukunft?

Zur Relevanz von Familie und Haushalt für die Lebensplanung von Jungen und Mädchen

BARBARA METHFESSEL

1 Einleitung

„Träume muß man bis zum 11. Lebensjahr erfragen, danach träumen Mädchen und Jungen nicht mehr richtig. Vor allem Mädchen weisen mit wachsendem Alter eine fast erschreckende Illusionslosigkeit und eine starke Beschränkung auf das Machbare auf“,

so ungefähr kommentierte Lemmermöhle-Thüsing (in: Bigga und Tornieporth, 1994) Erfahrungen des Projektes ‚Mädchen und Berufsfindung‘ und kennzeichnet damit die Widersprüchlichkeit von Jugendlichen, die zwischen den Hoffnungen für das eigene Leben und den Erfahrungen des Erwachsenwerdens und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit der Realität stehen (Lemmermöhle-Thüsing u. a., 1992, Bd. 1, S. 31 ff.).

Jugendliche werden, wie alle Generationen vor ihnen, bewußt und unbewußt, ihre Erfahrungen verarbeiten, Werte entwickeln, Handlungsalternativen erproben und so zwischen dem Weitertragen von Traditionen und dem Fördern von neuen Entwicklungen einen eigenen Weg suchen. Dieser Weg wird von vielen Einflußfaktoren bestimmt, die man kennen und verstehen muß, um den Jugendlichen gerecht werden zu können. Während früher die Diskussion vorrangig darum geführt wurde, wie Kinder und Jugendliche ‚zu sein haben‘, welches eine ‚richtige‘ Entwicklung ist, ist in den letzten zwei Jahrzehnten das Interesse daran gestiegen, wie Jugendliche denn sind, wie sie sich selbst sehen, was ihre Ansprüche an das Leben sind. Inzwischen gibt es zu den unterschiedlichsten Themengebieten einige größere und eine Vielzahl kleinerer Erhebungen über Kinder und Jugendliche der Bundesrepublik Deutschland, die viele charakteristische Aussagen zu Meinungen und Verhaltensweisen Jugendlicher bieten. Auf der einen Seite wird in diesen Erhebungen auf die Veränderungen hingewiesen, wie z. B. den ‚Wertewandel‘, die Bedeutung materieller Orientierungen, den allgegenwärtigen Einfluß der Medien, die Macht der Peer-Group, zunehmende Individualisierung u. v. a. m.; auf der anderen Seite finden wir Altbekanntes, wie z. B. eine selbstverständliche Familienorientierung oder den starken Einfluß, den Eltern immer noch haben.

Die Jungen und Mädchen von heute sind die Väter und Mütter von morgen. Wenn wir wissen wollen, wie wir jungen Menschen helfen können, ihr zukünftiges Leben und Zusammenleben zu gestalten, dann müssen wir wissen, wo sie stehen und

wohin sie wollen. Wir müssen uns auch bewußt sein darüber, welchen Einflüssen sie ausgesetzt sind, in der Familie, ihren jugendlichen Bezugsgruppen und auch in der Schule. Ein Faktor, der für die Zukunft, vor allem in Haushalt und Familie eine besondere Bedeutung hat, sind die Geschlechtsstereotype, die entscheidend das Selbst- und Fremdbild von Kindern und Jugendlichen bestimmen. Geschlechtsstereotype sind „ein strukturiertes Set von Annahmen über persönliche Attribute der Frauen und Männer“ (Kampshoff, 1992, S. 30), die eine gesellschaftliche Normierung dessen formulieren, was unter ‚Frau-Sein‘ und ‚Mann-Sein‘ verstanden wird. Die Stereotype bieten damit sowohl Vor-Urteile, als auch Beurteilungsrahmen für das, was als ‚normal‘ empfunden wird und damit auch für Sanktionen. Knapp (1987, S. 257) folgert entsprechend, daß „Stereotypisierung charakterisiert ist durch auf Dauer gestellte Abstraktion, Standardisierung, Entpersönlichung, Entwirklichung.“ (vgl. auch Estrada Mesa i. ds. Bd.) Was im konkreten unter Standardisierung und Entwirklichung verstanden werden kann, wie wirksam Geschlechtsstereotype die Persönlichkeit von Jugendlichen reduzieren können, zeigen in beeindruckender Weise Studien über Lebenssituationen und Lebensperspektiven von Jungen und Mädchen aus den letzten 10 bis 15 Jahren.

Am Beispiel der Bedeutung von Haushalt und Familie in der Lebensplanung soll ein Licht auf die Entwicklung von Jungen und Mädchen geworfen werden, auf Be- und Entgrenzungen, auf Beständigkeit und Wandel. Dazu wird vor allem die repräsentative Studie ‚Jugend ’92‘ diskutiert. In ihr wurden die ‚Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland‘ (so der Untertitel der Studie) erhoben. In der breiten Untersuchung wurden 5000 13 – 29-jährige Jugendliche interviewt; die Ergebnisse wurden durch qualitative Studien ergänzt und auf dem Hintergrund von vielfältigem Material ausgewertet und diskutiert. Die Studie umfaßt vier Bände und wird im weiteren als ‚Jugend ’92‘ mit Angabe des jeweiligen Bandes zitiert. Zusätzlich werden einige kleinere (nicht-repräsentative) qualitative Studien herangezogen, die sich besonders mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität bzw. der Lebensplanung von Schülerinnen und Schülern befassen.

Stereotype sind hartnäckig, aber nicht unveränderbar. Jugendliche von heute tragen vieles weiter, was sie von ihren Eltern (bewußt oder unbewußt) gelernt haben, sind aber trotzdem anders als die Generationen vor ihnen. In diesem Beitrag soll zunächst beispielhaft festgestellt werden, was an Geschlechtsidentität und Lebensplanung von Mädchen und Jungen (im Verhältnis zur vorherigen Generation) beständig blieb, um u. a. einen realistischen Bezug in der Diskussion um das Geschlechterverhältnis in Haushalt und Familie zu finden. Im zweiten Teil muß die Suche nach den Veränderungen auch bei der Beständigkeit beginnen, dabei, wie diese begründet und mit Neuern verbunden wird. Der Wandel ist oft nur an Rissen erkennbar. Wer große Veränderungen sucht, wird enttäuscht sein – und vielleicht beginnende Umwälzungen übersehen. Die Untersuchungen haben für die Diskussion des Geschlechterverhältnisses in Haushalt und Familie wie in Schule und Jugendarbeit entscheidende Impulse gebracht. Hierzu werden im letzten Teil exemplarisch einige Folgerungen entwickelt.

2 Ungebrochene Traditionen?

Schaut man auf zentrale Aussagen der Untersuchungen, so scheint erst mal alles beim Alten. Traditionelle Konzepte von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ bestimmen das Alltagsbewußtsein und die (soziale) Konstruktion dessen, was als ‚normal‘ erachtet wird. Was ist für Jungen und Mädchen heute ‚normal‘?

Interessen und Aktivitäten – Abbild und Zerrbild der Wirklichkeit

Musikhören, mit dem Kassettenrecorder spielen, lesen, malen und Werbefilme ansehen, in diesen Interessen unterscheiden sich weder Mädchen noch Jungen, weder West noch Ost, wenn sie nach ihren Spielinteressen zwischen ihrem 3. und 12. Lebensjahr gefragt werden. Aber auch nur da. Ansonsten gilt die Regel, je technik-, abenteuer- und gewaltorientierter die Spiele, desto mehr werden sie von Jungen, je phantasievoller, kommunikations- und (gewaltfrei) interaktionsorientierter, desto mehr werden sie von Mädchen gespielt. Jungen üben sich in Kampfspielen, Mädchen in Vater-Mutter-Kind-, Kaufladen-, Theater- und Puppenspielen (Jugend '92, Bd. 2, S. 301 ff.).

Spiele und Aktivitäten haben eine große Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie bilden einen gewissen Schonraum, in dem Kinder Rollen spielen und damit Elemente ihrer Identität finden können, in dem sie Erfahrungen verarbeiten, Erwachsenen-sein üben, Interessen entwickeln, Kenntnisse erwerben, Fähigkeiten ausbauen können u. v. a. m.

Bedenklich ist (unter unserer Fragestellung) bei dieser Aufteilung nicht nur die relativ starre geschlechtsspezifische Aufteilung, sondern auch die Gewaltnähe und Alltagsferne der Spiele der Jungen. Die ‚Helden‘ des Lebens (Polizisten, Militärs, Politiker) sind ebenso überwiegend männlich, wie die der Unterhaltungs- und Medienwelt. Zudem sind sie meist damit beschäftigt, zu ‚kämpfen‘, bzw. kämpfen zu lassen. Wo gibt es den ‚Helden‘, der ‚normal‘ ist und damit auch ein wirklichkeitsnahes Vorbild sein kann? Ein Widerspruch in sich, zumindest für die Welt der Jungen. Der ‚Feierabendvater‘ ist im allgemeinen weder für sie greifbar noch jemand, der ihnen bei der Lösung alltäglicher Probleme Vorbild und Hilfe ist (Schnack und Neutzling, 1992). Die Suche nach (männlichen) Identifikationsmodellen landet schnell bei den Angeboten der Medien, die wiederum so weit entfernt sind, daß der Versuch, ihnen nachzueifern, mißlingen muß. Die Folge ist eine (unbewußte aber wirksame) Verunsicherung von Jungen, die zu einer Überbetonung der ersehnten ‚männlichen‘ Verhaltensweisen führt. Eine Vermutung, die in Untersuchungen zum Selbst- und Fremdbild bestätigt wird. Eines jedoch findet im Spiel der Jungen wenig Raum: Haushalt und Familie. Die Rollenspiele der Kleinkindzeit sind nur noch bei ca. 20 Prozent der Jungen in Erinnerung. Die ‚Heldentaten‘ des Haushalts sind nicht nur für Kinder unsichtbar, sondern werden auch zu stark als Versorgung durch die Mutter, d. h. Bedienung von Männern durch Frauen erlebt.

Mädchen haben durch die Mutter andere, alltägliche Identifikationsmöglichkeiten. In ihren Spielen spielen sie nicht nur Haushalts- und Familiensituationen nach, sondern auch Tätigkeiten, mit denen sie ausgehend vom Haushalt konfrontiert wer-

den (Theater, Verkleiden, Arztspiele, Kaufladen etc.). Auf den ersten Blick scheinen sie damit auf ‚typische‘ Mädchenaktivitäten reduziert zu sein. Sie entwickeln damit aber ein insgesamt weiteres Spektrum an Aktivitäten, allerdings in engeren Räumen (Hagemann-White, 1984; Bilden, 1991). In diesem Zusammenhang beachtenswert ist der Technikbezug von Jungen und Mädchen. Während das allgemeine Technikinteresse – wie zu erwarten – bei Jungen deutlich höher ist als bei Mädchen, läßt sich bei konkreten Vorlieben weniger eine generelle Gleichgültigkeit als ein spezifisches Interesse von Mädchen nachweisen. Die Autoren unterscheiden zwischen einem ‚männlichen‘ und einem ‚weiblichen‘ Profil. Das ‚männliche‘ umfaßt das Spektrum vom Auto über Video- bis zur Weltraumtechnik, ist eher motoren- bzw. produktionsorientiert. Das ‚weibliche‘ bezieht sich auf die Technik im Haushalt, den Büro- und Dienstleistungsbereich und eine ökologisch bewußte Technikkultur (Jugend '92, Bd. 1, S. 300). Die formulierten Positionen verlaufen entlang des Aktivitäts- und Erwerbsprofils und zeige entsprechende Nähe und Ferne zur Familie. Hieraus können einerseits Wege gefolgert werden, die Mädchen den Zugang zur Technik erleichtern (vgl. Jepson oder Yorke, i. ds. Bd). Andererseits wird deutlich, daß es keine allgemeine Techniknähe von Jungen gibt, sondern nur eine, die an spezifische Nutzungsmöglichkeiten gebunden ist. Es handelt sich um eine ‚Technikkultur‘, die von Sozialbeziehungen eher abstrahiert und die fern vom familialen Leben liegt und damit auch den Ansprüchen einer ökologisch verantwortlichen Technikkompetenz nur begrenzt geöffnet ist.

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Gerade Kinder und Jugendliche in der Pubertät können Schwierigkeiten haben, wenn etwas ‚außerhalb der Norm‘ liegt. Dabei bestimmen auch die gesellschaftlichen Teilnahmechaniken die Erfahrungshorizonte und damit das Spektrum des ‚Normalen‘. So sehr sie sich gegen Normierungen durch ihre Eltern und LehrerInnen auflehnen, so konservativ können sie selbst sein, wenn sie um die Anerkennung ihrer Gruppe ringen und Ausgrenzung fürchten. Wir finden daher in der Pubertät viel starrere Stereotype als bei älteren Jugendlichen. Gleichzeitig bilden diese Stereotype aber einen Ausgangspunkt der Entwicklung und beleuchten die Schwierigkeiten, die Jugendliche in einer Gesellschaft haben, die für sich in Anspruch nimmt, eine individuelle Entwicklung zu ermöglichen.

Jungen und Mädchen, die nach ihrem jeweiligen Selbstbild und dem Bild vom anderen Geschlecht befragt wurden, maßen sich und die anderen an ‚klassischen‘ Kriterien. Mädchen hielten es für einen besonderen Vorteil, sich schön machen zu können. An sich und ihren Freundinnen schätzen sie die Möglichkeit von gleichberechtigter Freundschaft und von intensiven Gesprächen (Kampshoff, 1992). ‚Schönheit‘ und Attraktivität zum einen und verständnisvolle Teilnahme zum anderen, dies sind die Merkmale, die der Weiblichkeitsideologie entsprechen. Dies wäre nicht bedenklich, wenn gleichzeitig auch Stärke, intellektuelle Fähigkeiten und Durchsetzungsvermögen als angestrebte Ziele genannt würden. Diese kommen jedoch kaum vor, werden nur als respektierte (beneidete) Eigenschaften von Jungen genannt. Mädchen mögen an Jungen deren Stärke und Sportlichkeit. Sie ist Voraussetzung dafür, die ‚männliche‘

Form der Fürsorge, nämlich Schutz zu erhalten. Damit bleibt das alte Klischee des Mädchens als schutzbedürftigem Wesen und des Jungen als Helden erhalten. Dabei möchten die Mädchen das Ausmaß der Nähe von Jungen durchaus selbst bestimmen. Übergriffe lehnen und wehren sie auch aktiv ab. Wo Mädchen so aktiv werden, werden sie von Jungen abschätzig behandelt. Die Verteidigung der Autonomie wird als Eingebildetheit, Zickigkeit o. ä. dequalifiziert.

Schönheit und Einfühlungsvermögen schätzen dagegen auch die Jungen an den Mädchen. Sie finden hier das Verständnis und die Zuwendung zu ihrer Person, die im eher groben Umgang der Jungen untereinander nicht möglich sind. Der Umgang innerhalb der Jungengruppen wird dadurch jedoch nicht in Frage gestellt. Jungen demonstrieren untereinander Stärke und Überlegenheit, Raufen sich ‚aus Spaß‘ und messen sich durch Aktivitäten. Mit allem überzeugen sie sich von sich selbst. Die Regeln der Konkurrenz und Dominanz können sich im ‚männlichen‘ Bereich schadlos halten, weil dem Bedürfnis nach Liebe und Fürsorge im ‚weiblichen‘ Bereich nachgekommen wird. Durch entsprechende Verstärkung dieses Verhaltens in Elternhaus und Schule lernen Mädchen systematisch, daß Anpassung, Schönheit und die Aufgabe eigener Interessen zugunsten der anderer ihnen Anerkennung bringt. Sie gewinnen durch eigene Leistung weniger an Selbstvertrauen und sind – in Relation zu den Jungen – in ihrem Selbstwertgefühl stärker von anderen abhängig (Horstkemper, 1987). Jungen dagegen gewinnen an Selbstbewußtsein.

Die Bedeutung der Familie

An kaum einem Lebensbereich wird der Wertewandel so festgemacht wie am ‚Bedeutungsverlust der Familie‘. Fragt man Mädchen und Jungen (in der Pubertät), so ist zunächst einmal festzustellen, daß die überwiegende Mehrheit in Zukunft Familie will, nach klassischem Muster, als Ehepaar mit (meist) zwei Kindern.

Mädchen stellen die gesellschaftlich erwartete besondere Verantwortung von Frauen für die Kinder kaum in Frage. Allerdings – und hier zeigen sich z. B. die Risse im ansonsten so stereotypen Bild, gehört der Beruf zu ihrem Wunsch-Leben ebenso wie ein Mann, der partnerschaftlich genug ist, das zu stützen. Wenn die Kinder klein sind, wollen sie jedoch ganz oder teilweise zu Hause bleiben. Diese Entscheidung ist meist von mehreren Überlegungen getragen. Sie wollen für ihre Kinder da sein, auch um selbst etwas ‚von den Kindern zu haben‘. Gleichzeitig sehen sie sehr realistisch, daß sie auch kaum eine andere Wahl haben, weil es keine zuverlässige institutionelle Unterstützung für die Betreuung und Versorgung der Kinder gibt. Dem zukünftigen Mann wollen sie überwiegend die Versorgung der Kinder nicht zutrauen und/oder nicht zumuten.

Jungen haben andere Zukunftsvisionen von Ehe und Familie. Erst einmal wollen sie etwas erleben, Geld verdienen und ein Auto kaufen. Sie machen sich fast keine Gedanken um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, allenfalls darum, ob sie genug verdienen können, um eine Familie zu ‚ernähren‘. Die erwünschte und erwartete Frau ist schön, lieb, treu und zärtlich. Sie kümmert sich (‚natürlich‘) um die gemeinsamen Kinder, trägt evtl. zum Familieneinkommen bei. Die Vorstellung, daß er beruhigt

abends mit seinen Freunden ausgehen kann, weil sie zuverlässig die Kinder ins Bett bringt und das Geschirr wegräumt, ist durchaus lebendig.

Familie hat also in der Lebensplanung bei beiden eine Bedeutung, allerdings eine sehr unterschiedliche. Es fragt sich, wie sich dies im Laufe der weiteren Jahre entwickelt, wieweit sich die Lebensplanungen von Jungen und Mädchen ergänzen oder ob es zu Reibungspunkten kommt.

3 Risse, Brüche – Wandel?

Veränderungen findet man auf der Suche nach der Diskrepanz zwischen den Geschlechtsrollenstereotypen und dem Selbstkonzept von Mädchen und Jungen. Die Veränderungen von Mädchen und Jungen stehen zwar in einem Zusammenhang, verlaufen aber nicht unbedingt parallel.

Mädchen – auf der Suche nach neuen Räumen

Mädchen sind nach wie vor konfrontiert mit einer Vielfalt entmutigender Faktoren. Stereotype von ‚Weiblichkeit‘, ‚männliche‘ Macht und Dominanz, Arbeitslosigkeit, Sozialabbau zu Lasten der Frauen u. v. a. m. lassen den Weg weniger leicht erscheinen als noch vor 20 Jahren. Das Bewußtsein, Rechte erhalten und erkämpfen zu müssen, scheint aufgrund von errungenen ‚Selbstverständlichkeiten‘ (Ausbildung, Berufstätigkeit etc.) sogar eher zurückgegangen zu sein. Vielleicht haben diese ‚Selbstverständlichkeiten‘ Lebenskonzepten aber auch neue Inhalte und Ziele gegeben?

Gefragt danach, was sie im Rückblick anders machen und ihren Töchtern raten würden, antworteten Ende der 70er Jahre Arbeiterinnen, sie würden erst einen richtigen Beruf lernen, etwas vom Leben haben wollen, später (und weniger) Kinder bekommen und insgesamt mehr Raum für sich beanspruchen (Eckart, Jaerisch und Kramer, 1979; Becker-Schmidt, Knapp und Schmidt, 1984). Ihre Töchter haben diesen Rat angenommen. Sie lernen einen Beruf, bekommen später und weniger Kinder, beanspruchen ein Stück ‚eigenes Leben‘. Die Selbstverständlichkeit, mit der Mädchen und junge Frauen heute bereit sind, die Kinderversorgung zu übernehmen, ist nicht mehr die gleiche, wie die ihrer Mütter. Wo früher unhinterfragt die ‚Aufgabe der Frau‘ die Lebensplanung bestimmte, sind es heute oft die strukturellen Zwänge, die den Ausschlag geben, ist es „die ‚Selbstbeschränkung‘ auf das Machbare“ (Lemmermöhle-Thüsing u. a., 1992, Bd. 1, S. 31). Familie und Beruf sind nicht mehr prinzipiell unvereinbar, der Beruf gehört zur Lebensplanung. Die interviewten Mädchen begründeten eine (zeitlich begrenzte) Perspektive als Hausfrau auch mit dem Wissen um Ausmaß und Schwierigkeit von Hausarbeit in einem Familienhaushalt – und dem Wissen, damit alleine gelassen zu werden. Besonders die Sorge, keine angemessene Unterstützung für die Kinderbetreuung (z. B. durch Kindergärten und -horte) zu finden, wurde von den ostdeutschen Jugendlichen geteilt. Allerdings konnten sich nur 5 von 72 (westdeutschen) Mädchen vorstellen, dauerhaft für die Familie auf den Beruf zu verzichten (Lemmermöhle-Thüsing u. a., 1992, Bd. 2, S. 42). Ostdeutsche Mädchen sehen den Sta-

tus der Hausfrau noch weniger als erstrebenswert an (Jugend '92, Bd. 3, S. 288 ff. Die Haltung zur Berufstätigkeit (insbesondere in den Positionen der ostdeutschen Jugendlichen) zeigt, daß es auch im Bewußtsein (vor allem der Mädchen) neue ‚Selbstverständlichkeiten‘ gibt. Die gesellschaftlichen Veränderungen hinterlassen ihre Spuren in den Ansprüchen an das Leben, der Versuch der Umsetzung der Ansprüche wird nicht ohne Folgen bleiben.

Die Berufstätigkeit ermöglicht jungen Frauen auch eine Erweiterung der Selbstbestätigung und den Aufbau eines Selbstwertgefühles, das nicht nur mit ‚Sein‘, sondern auch mit Leistung verbunden ist. Noch existiert ein Widerspruch zwischen Weiblichkeitsideologie und Leistungsideologie, der bei Mädchen ambivalente Einstellungen zum Erfolg hervorruft (Horstkemper, 1987; Kampshoff, 1992, S. 79). Berufliche Leistung ist nicht identisch mit Erfolg im privaten Bereich; im Gegenteil, Jungen und Männer fühlen sich durch erfolgreiche Mädchen/Frauen eher in ihrer Männlichkeit bedroht – soweit diese auf der unhinterfragten Vormachtstellung des männlichen Geschlechtes beruht. Das neue Selbstbewußtsein der Mädchen wird zudem durch alte Interaktionsmuster erschwert. Mädchen bekommen nicht nur weniger Herausforderung und Unterstützung, Leistung zu erbringen, sie werden (aufgrund der Angst vor sexueller Belästigung) auch in ihrer Bewegungsfreiheit im öffentlichen Raum eingeschränkt und zu Hause stärker zur Mitarbeit herangezogen.

Es wäre aber zu wenig, dies nur als Begrenzung zu interpretieren. Mädchen werden nicht nur selbständiger als ihre Mütter, sondern auch als ihre Brüder. Mädchen empfinden es zwar im allgemeinen als ungerecht, wenn sie zu Hause mehr als ihre Brüder helfen müssen. Gleichzeitig stellen sie aber pragmatisch fest, daß sie dann schon etwas „für später, für den eigenen Haushalt können“. Diese Erfahrung von Lernermöhle-Thüsing u. a. (1992, Bd. 2, S. 40) entspricht den Ergebnissen anderer Studien (Jugend '92, Deutsches Jugendinstitut, 1993), nach der Mädchen stärker Hausarbeit übernehmen bzw. weitaus weniger finanzielle und immaterielle Unterstützung ihrer Eltern bekommen als Jungen. Sie entwickeln dadurch mehr Fähigkeiten und damit auch Eigenständigkeit zur Alltagsbewältigung und erwerben kommunikative Kompetenzen. Auf diesem Hintergrund verwundert es dann weniger, daß Mädchen auch deutlich früher von zu Hause ausziehen, wie die aktuellen Jugendstudien belegen (Jugend '92, Bd. 1, S. 277).

Insgesamt scheinen Mädchen sogar weitblickender zu sein und für ihr Verhalten stärker die gesellschaftlichen Folgen zu berücksichtigen. Nach der Studie ‚Jugend '92‘ tragen Mädchen z. B. entscheidend die ‚neuen sozialen Bewegungen‘ (wie z. B. Bürgerrechtsbewegungen, Frauenbewegung, Umwelt und Tierschutz etc.) und sind eine hervorstechende Gruppe der Jugendlichen mit ‚ökologisch-ganzheitlicher Wertorientierung‘ (Jugend '92, Bd. 2, S. 273 ff.).

Die aufgeführten Entwicklungen sind ambivalent. Sie binden die Mädchen zwar noch an traditionelle Muster und Verantwortlichkeiten. Die mit diesen Mustern verbundenen Kompetenzen wie die zur Kommunikation, die Fähigkeiten zur Haushaltsführung und Alltagsbewältigung, das größere Verantwortungsgefühl gegenüber der Gemeinschaft oder der Umwelt sind jedoch (über)lebensnotwendig und dürfen in

ihrer Bedeutung nicht ‚männlichen‘, d. h. im öffentlichen Raum erworbenen Kompetenzen nachgeordnet werden. Mädchen erschließen sich ‚neue Räume‘. Dieser Prozeß muß sensibel und mit Weitblick begleitet werden.

Jungen verteidigen die Männlichkeit

„Sie fühlen sich den Mädchen überlegen. Bei denen halten sich Vorurteile wie Kaugummi im Teppichboden“, so charakterisiert ein 15-jähriges Mädchen die Haltung von Jungen gegenüber Mädchen (Kampshoff, 1992, S. 149).

In einer „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White, 1984) ist die Identität stark an das Geschlecht gebunden. In der Suche nach Lebensinhalten, die auch außerhalb der Geschlechterbeziehung liegen, konnten Mädchen ihre Spielräume vergrößern und auf vielen Ebenen (Beruf, Kleidung, Verhalten, Hobbys) in ‚männliche‘ Bereiche vordringen. Damit verunsichern sie jedoch die Jungen, die ihre Identität sehr stark aus dem ‚Nicht-weiblich-sein‘ ableiten (Kampshoff, 1992, S. 70 f.). Da Jungen viel starrer an den Geschlechterstereotypen festhalten, müssen sie nicht nur starke Distanz zu allem ‚Weiblichem‘ halten, der als ‚männlich‘ definierte Raum wird auch enger – und entsprechend aggressiver ausgelebt. Das demonstrative Machogehabe findet innerhalb der Jungengruppen jedoch nur noch dort Anhänger, wo seine Träger als ‚Anführer‘ oder als ‚Gefolgschaft‘ direkt davon profitieren. Von anderen Jungen wird es eher als grob, unangenehm und auch unsolidarisch empfunden (Kampshoff, 1992). Hier wird ein Stück des Leidensdruckes, der vom Stereotyp der aggressiven heldenhaften Männlichkeit ausgeht, deutlich.

Die Haltung der Jungen gegenüber Mädchen ist widersprüchlich. Einerseits beziehen sich Jungen häufiger in abgrenzender Weise auf das andere Geschlecht als Mädchen dies tun. Sie werten Mädchen generell ab oder mokieren sich über einzelne Verhaltensweisen auf herablassende Art. Die Veränderung der Mädchen wird – da nicht mit dem Selbstkonzept als Mann vereinbar – z. T. einfach ignoriert. Die „Zähigkeit und Vitalität von Weiblichkeitsstereotypen auf Seiten der Männer“ wird von Knapp (1987, S. 257) damit erklärt, daß diese als „Fetische zur Beschwörung der eigenen (‚männlichen‘) Identität“ dienen. Die Identitätssuche durch Abgrenzung zum weiblichen Geschlecht findet nicht selten in Gewalt gegen Mädchen ihren Ausdruck. Dies ist wiederum keine gute Voraussetzung zur Annäherung an einzelne, als Partnerin/Freundin gewünschte Mädchen. Der Wunsch nach einer treuen, zärtlichen und einfühlsamen Freundin/Frau spiegelt gleichzeitig die emotionale Leere, die das herrschende Männlichkeitsbild den Jungen läßt. Sie wollen selbst nicht ‚weich‘ sein, kritisieren bei ihren Geschlechtsgenossen aber deren rüde Umgangsformen, Lieblosigkeit, Imponiergehabe etc. (Kampshoff, 1992).

Die ablehnenden Reaktionen von Mädchen auf Aggressivität und Grobheit von Jungen wird von diesen nicht zur Reflexion des eigenen Verhaltens genutzt, sondern zur Diskriminierung von Mädchen (Kampshoff, 1992, S. 162). Jungen sahen das, was die Mädchen als Nachteil empfanden, nicht so kritisch; auch körperliche Auseinandersetzungen bzw. Gewalt wurde mehrheitlich als Demonstration von Macht und Stärke eingeordnet. „Jungen zeigen kein Problembewußtsein; weder für die Verengung ihrer

Verhaltensmöglichkeiten durch die männliche Geschlechtsrolle, noch für ihr unsoziales und brutales Auftreten anderen gegenüber.“ (Kampshoff, 1992, S. 174)

Entsprechend wenig ist ihnen bewußt, daß der selbstverständliche Anspruch auf Versorgung (durch Mütter oder Freundinnen/Frauen) die Kehrseite der Unselbständigkeit hat. Wie schon erwähnt, empfangen Söhne weitaus mehr Geld und Dienstleistungen als Töchter und bleiben auch länger zu Hause wohnen. Sie können zwar (manchmal) schon mehr als ihre Väter, zeigen jedoch in der alltäglichen Haushaltsorganisation oft eine deprimierende Hilflosigkeit. In diesem Lebensbereich werden nicht wenige Männer nie erwachsen. Je stärker sie an die Stereotypen von ‚Männlichkeit‘ gebunden sind, desto abhängiger werden sie im Bereich der Gefühle und der Versorgung von Frauen (Wieck, 1988).

Vorerst jedoch haben Haushalt und Familie wenig Raum in den Zukunftsvorstellungen der Jungen. In der Berufs- und Lebensplanung werden Haushalt und Familie bisher kaum als Arbeits- bzw. Aktivitätsraum eingeplant. Die Ausnahmen finden sich eher bei den ostdeutschen Jugendlichen (Jugend '92, Bd. 3, S. 290). Sie sind durch die deutsche Vereinigung mit einem sozial- und familienpolitischen Wandel konfrontiert, der vormals als selbstverständlich angenommene Lebenskonzepte in Frage stellt. Sie machen sich Gedanken darüber, wie es angesichts des Abbaus der familienunterstützenden Maßnahmen (Kinderkrippen und -gärten, Horte etc.) oder der Abschaffung von familienfreundlichen betrieblichen Regelungen möglich sein wird, gemeinsam Kinder großzuziehen. Hier werden auch Zweifel laut, ob die ursprünglich gewünschte Kinderzahl unter den neuen Lebensbedingungen zu realisieren sein wird.

Generell wird es interessant sein, die (bisher) unterschiedliche Entwicklung in Ost und West zu beachten. Ostdeutsche Jugendliche waren bisher mehr an der Hausarbeit beteiligt als westdeutsche (Jugend '92, Bd. 1, S. 262 ff.); dies trifft auch für die Beteiligung ostdeutscher Jungen gegenüber westdeutschen zu. Entsprechend sind ostdeutsche Jungen weniger abhängig von materiellen und immateriellen Transferleistungen der Eltern (Jugend '92, Bd. 2, S. 400 ff.), wohnen auch in der Adoleszenz und Postadoleszenz seltener zu Hause. All dies läßt auf eine größere Selbständigkeit und auf eine andere Selbstverständlichkeit im Umgang mit Haushalt und Familie schließen.

Wieweit ein solcher Schluß berechtigt ist, müßte auf einer differenzierteren Datenbasis überprüft werden. Auch in Ostdeutschland gab und gibt es bisher die unhindeferagierte Verantwortlichkeit von Frauen für die Versorgung der Familie. Ein größeres staatliches Angebot zur Kinderbetreuung oder andere unterstützende Leistungen wie z. B. Kantinen erleichterten die Verbindung von Beruf und Haushalt/Familie. Die Mängel im Versorgungssystem verlangten gleichzeitig die Mithilfe aller. Im Bereich der Hausarbeiten, die traditionell Männern zugeordnet sind, wie z. B. Reparaturarbeiten, Renovierungen, Organisation und Einsatz technischer Geräte etc., war daher auch eine entsprechende Mithilfe der Söhne gefordert. Die Berufstätigkeit der Mütter verhinderte zudem eine ganztägige familiäre Umsorgung, wie dies westdeutsche Jugendliche z. T. gewohnt sind. Es wird zu beobachten sein, wie groß, stabil und innerlich durch entsprechende Werte untermauert der Unterschied zwischen Ost und West ist.

Unter dem Einfluß westlicher Werte tritt schon jetzt eine stärkere Stereotypisierung der Geschlechter ein. Der aus den Studien ablesbare ‚Vorsprung‘ ostdeutscher Jungen kann sich als Ergebnis unterschiedlicher struktureller Bedingungen erweisen oder/und schnell aufgegeben werden, weil angesichts der ökonomischen Krise die Verlockungen der Vormachtstellung des männlichen Geschlechtes stärker werden. Die Verdrängung ostdeutscher Frauen auf dem Arbeitsmarkt weist schon in diese Richtung.

4 Enttäuschte Hoffnungen?

In der Konkurrenz der Lebensbereiche und unter dem Druck, widersprüchliche Anforderungen in die eigenen Lebenskonzepte zu integrieren, sind Familie und Haushalt, vor allem bei den Jungen, oft Idealvorstellungen ohne besonderes Gewicht für die Lebensplanung. Alle sehnen sich nach der Geborgenheit von Partnerschaft und Familie, nach einem Zuhause, in das man gerne zurückkommt; im konkreten ist die Bereitschaft, das eigene Leben darauf einzurichten, bewußt und gezielt dafür Aktivitäten und Zeit einzuplanen, sehr unterschiedlich.

Der Traummann der Mädchen ist anders als die Jungen ihrer Klasse, sowohl in seinem Verhalten, als auch in seiner Einstellung zur Partnerschaft. Kinder zu bekommen und diese zu ernähren wird nicht als Bestandteil von Elternschaft, sondern als Nachteil von Frauen gesehen. Jungen haben ein Bewußtsein von ihren Privilegien und glauben sich den Mädchen überlegen – keine gute Voraussetzung für die Partnerschaftsvorstellungen der Mädchen.

Diese Haltung verliert mit zunehmendem Alter an Schärfe und weicht einem partnerschaftlichen Bewußtsein. „Partnerschaftliches Verhalten in den Beziehungen ist offizieller Konsens bei den jungen Leuten. Die Abweichungen zwischen den Geschlechtern liegen darin, daß männliche Jugendliche ihr (der Partnerschaft, B. M.) halbherziger, weibliche nachdrücklicher zustimmen.“ (Jugend '92, Bd. 2, S. 342) So wird gefolgert, nachdem die Autorinnen der Studie festgestellt haben, „Mädchen und junge Frauen wünschen sich entschiedener als das andere Geschlecht eine Partnerschaft, in der beide Partner gleich viel zu sagen haben. Sie legen auch mehr Wert darauf, daß beide Partner gleich viel in ihrer beruflichen Planung auf Kinder Rücksicht nehmen, sich gleich viel Gedanken über ihre Kinder machen, die Hausarbeit teilen und gleiche Zeit haben, ihren Freizeitinteressen nachzugehen.“ (ebd.)

Interessant ist, daß Mädchen (und Jungen) im Westen die Kinderbetreuung als individuelles Problem betrachten. Ihre eigene Erfahrung voraussetzend suchen sie für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie individuelle Lösungen, meist die Hilfe durch eine Großmutter, freiberufliche Tätigkeit, Heimarbeit oder Nachtschicht und Halbtagsarbeit – für Frauen. Jungen bleibt, in Anpassung an objektive und subjektive Strukturen, die Vollerwerbstätigkeit. Nur im weitestgehenden Fall kommt in der Pubertät bei Mädchen der Wunsch nach geteilter Familien- und Hausarbeit für beide Ehepartner auf, ein Wunsch, der allerdings mit wachsendem Alter und höherer Bildung der jungen Frauen zunimmt.

Illusionslos sind Mädchen und junge Frauen allerdings bei der konkreten Zukunftsplanung, wie z. B. bei der Berufswahl. Sie sehen die Grenzen, die sowohl die Gesellschaft als auch ihre zukünftigen Männer ihren Wunschbildern setzen und machen von sich aus Abstriche. Da aus Erhebungen über die Arbeitsteilung im Haushalt bekannt ist (Methfessel, 1993), daß zwischen der verbalen Bereitschaft zur Partnerschaft und dem realen Verhalten von Männern meist eine große Differenz besteht, sind für die nächste Generation in diesem Bereich die Konflikte vorprogrammiert. Auch für die Lösung dieser Konflikte gibt es Hemmnisse. Mädchen betonen die Bedeutung des Gesprächs (Kampshoff, 1992, S. 123). Angesichts der aktivitätsorientierten (und eher eine Reflexion ablehnenden) Haltung der Jungen, wird es für Frauen schwer sein, beim anderen Geschlecht Gesprächspartner zu finden. Die vermittelnde und verständnisfördernde Auseinandersetzung ist eine zentrale Bedingung und eine Grundlage einer partnerschaftlichen Beziehung; sie kann nicht vorausgesetzt werden.

Es ist also abzusehen, daß sich Mädchen und Jungen aufgrund der aufgeführten Verhaltens- und Aktivitätsmuster mit unterschiedlicher Geschwindigkeit entwickeln und so unterschiedliche Voraussetzungen für eine emanzipative partnerschaftliche Lebensführung geschaffen werden. Diese Unterschiedlichkeit enttäuscht die Hoffnung auf eine zügige, positive Weiterentwicklung des Geschlechterverhältnisses und macht wahrscheinlich, daß für die nächste(n) Generation(en) die Auseinandersetzungen innerhalb der Partnerschaften eher zu- als abnehmen werden.

5 Folgerungen

Angesichts der ‚Schere‘ in der Entwicklung von Mädchen und Jungen fordert eine emanzipative Arbeit mit Jugendlichen viel Geduld und Weitblick – und Überlegungen dazu, welche Rahmenbedingungen und Hilfestellungen notwendig sind, um Unterschiede auszugleichen und eine gemeinsame Zukunft zu ermöglichen. Dies fordert auch eine kritische Auseinandersetzung mit bisher vertretenen Emanzipationskonzepten (vgl. Kettschau und Methfessel, 1993; Methfessel und Kettschau, 1994). Gestützt auf aktuelle Diskussionen der pädagogischen Frauenforschung sollen hierzu einige Folgerungen vorgestellt werden.

Bisher favorisierte Emanzipationskonzepte müssen mit dem Blick auf eine gemeinsame Zukunft von Männern und Frauen in Haushalt und Familie hinterfragt und gegebenenfalls verändert bzw. erweitert werden.

Die Verbitterung über die Benachteiligung von Frauen, der Wunsch und die Notwendigkeit, Hierarchien abzubauen und Stereotype überflüssig zu machen, führten in der Vergangenheit zu Konzepten, die meist einseitig die ‚Eroberung‘ der Welt der Männer und die Teilhabe der Frauen an der Macht zum Ziel hatten. Eine ‚Anpassung‘ von Frauen an Werte, Normen und Anforderungen der Erwerbsarbeit und Öffentlichkeit – dies ist eine alte (und nun wiederholte) Erfahrung der Frauenpolitik –, ist einseitig, widerspricht subjektiven Interessen und objektiven Notwendigkeiten und erreicht

(u. a. aufgrund der Überlastung der Frauen) letztlich nicht das Ziel. Eine emanzipative Politik fordert Konzepte, die den Lebenszusammenhang der einzelnen Personen beachtet.

Entwicklung und Emanzipation von Jugendlichen verlangen Konzepte, die Haushalt und Familie einschließen und diese z. T. sogar zu einem zentralen Bezugspunkt machen.

In der Arbeit mit Jugendlichen sollte – statt die Diskriminierung von Arbeit und Leben in Haushalt und Familie direkt oder indirekt zu verstärken – eine selbstverständliche, zur Erwerbsarbeit gleichberechtigte Auseinandersetzung mit dem privaten Bereich erfolgen. Damit würde auf der gesellschaftlichen Ebene für eine stärkere Anerkennung dieser Lebensbereiche gearbeitet; den einzelnen Jugendlichen wäre so ein Zugang ermöglicht, der weniger von Vorurteilen geprägt ist und der ihnen individuell die Erweiterung von Erfahrungen und Verhaltensweisen ermöglicht. Mädchen würde damit das Interesse an Haushalt und Familie nicht (aus falsch verstandenen) emanzipatorischen Gründen genommen; sie bekämen die Möglichkeit, Familie als Teil einer gesamten Lebensplanung ernstzunehmen, zu reflektieren und damit überhaupt erst einer Entscheidung zu unterwerfen. Jungen würden bei der Herausbildung einer vielschichtigeren Lebensplanung unterstützt, bei der ihnen die Aufgaben in Haushalt und Familie als zukünftig eigene nahegebracht werden könnten.

Interessen und Aktivitäten von Mädchen und Jungen müssen auch in ihrer Unterschiedlichkeit ernst genommen, allerdings um vernachlässigte Bereiche erweitert werden.

In Hinblick auf die Schaffung einer ‚androgynen‘ Persönlichkeit hatten Emanzipationskonzepte auch die Abschaffung ‚typisch weiblicher und männlicher‘ Verhaltensweisen im Blick. Wenn auch die Festlegung und Begrenzung auf Stereotype der Entwicklung einer entfalteten Persönlichkeit widersprechen, dürfen damit nicht generell alle ‚geschlechtstypischen‘ Verhaltensweisen abgelehnt werden. Die jeweiligen geschlechtsspezifischen Eigenschaften haben nicht nur eine begrenzende Seite, sie sind auch Ausdruck von Interessen, Kompetenzen und Orientierungen und Teil einer Persönlichkeit, die akzeptiert werden will. Gesucht sind deshalb Konzepte, die die je spezifischen Voraussetzungen und Fähigkeiten ernstnehmen und dabei gleichzeitig die Ausprägung von Orientierungen unterstützen, in der vielfältige, berufliche wie auf das private Leben bezogene Potentiale entwickelt werden. ‚Weiblichen‘ Fähigkeiten (wie Fürsorge, Einfühlungsvermögen, Haushaltskompetenzen etc.) werden z. B. im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung genutzt. Diese Fähigkeiten selbst (anstelle der vorherrschenden Arbeitsteilung) zum Sinnbild für Unterdrückung von Frauen zu machen, verfehlt nicht nur eine korrekte Analyse, sondern wiederholt die gesellschaftliche Diskriminierung und Unterbewertung. Die den Jungen nachgesagte größere Fähigkeit zum ‚Sachbezug‘, zur Konkurrenz und zur Durchsetzung sind für die Erwerbsarbeit heute unentbehrlich und werden erst in ihrer Einseitigkeit ein Hindernis für das Zusammenleben.

Betrachtet man den Umgang mit den eigenen Fähigkeiten, dann bringen Mädchen und Jungen allerdings unterschiedliche Voraussetzungen mit. Problematisch für den Umgang von Jungen mit sich selbst ist, daß sie von der Überzeugung ausgehen, dem ‚besseren Geschlecht‘ anzugehören; dies ist eine Vorbereitung auf die undifferenzierte Verteidigung des eigenen Geschlechtes und verhindert eine Reflexion der Stereotype von ‚Männlichkeit‘. Die eher am eigenen Geschlecht und an sich selbst zweifelnde Art der Mädchen ist dagegen nicht nur Voraussetzung für ihre Bereitschaft zur Unterordnung, sondern auch für Fragen zu ihrer Identität, die Grenzen sprengen und Optionen erweitern können. Die Anerkennung der Fähigkeiten und Interessen von Jungen und Mädchen ist eine zentrale Bedingung dafür, daß diese auch dem jeweils anderen Geschlecht als erstrebenswert erscheinen.

Selbstachtung und Achtung vor dem anderen sind Voraussetzungen für eine gemeinsame Lebensgestaltung.

Jungen und Mädchen werden in der Entwicklung einer eigenen Identität mehrfach verunsichert. Vor allem der Wandel der Geschlechtsrollen und das Aufbrechen alter Stereotypen zwingt sie zur Suche nach neuen Leitbildern. Dabei fällt auf, daß eine mangelnde Selbstsicherheit zur Abgrenzung gegenüber dem anderen Geschlecht führt und eine gemeinsame Suche nach partnerschaftlichen Wegen verhindert. Die schon angesprochene Anerkennung von Fähigkeiten und Interessen (was nicht gleichbedeutend mit einer Begrenzung auf diese ist!) ist z. B. eine wichtige Voraussetzung für das Selbstbewußtsein der Mädchen. Eine ‚Anpassung‘ an Jungen vermittelt dagegen eine Minderwertigkeit des ‚Weiblichen‘; dies führt dazu, nicht offensiv für gleiche Rechte einzutreten. Wo Mädchen oder Frauen die Diskriminierung durch Jungen bzw. Männer bewußt ist, fühlen sie sich zwar unterdrückt, aber (aufgrund der Erkenntnis) gleichzeitig auch reifer und menschlicher. Viele Beispiele des schulischen und außerschulischen Alltags belegen, daß es notwendig ist, Mädchen aus der Opferhaltung zu holen. Opfer fühlen sich Tätern meist moralisch überlegen. Das kann sie allerdings auch hindern, größere Initiative zu entwickeln, um die Verhältnisse zu ändern (dies erwarten Mädchen eher von anderen). Es gilt daher auch, die Initiative der Mädchen zu fordern und zu fördern und nicht stellvertretend für sie zu handeln, da dies nur den Konflikt verschärft (vgl. Barz, 1984).

Jungen demonstrieren Selbstbewußtsein bis zur Überheblichkeit, weil dies dem Bild von ‚Männlichkeit‘ entspricht und weil ihnen (so wird es heute diskutiert) eine dahinter stehende echte Selbst-Sicherheit fehlt. Da dieser Zug des ‚männlichen‘ Verhaltens Mädchen (z. B. in der Schule und im Beruf) vielfach verdrängt und in ihren Lebensäußerungen beschränkt hat und weil nicht zuletzt darin eine Quelle der Zunahme der Gewalt in der Gesellschaft liegt, konzentriert sich hierauf die Auseinandersetzung mit ‚männlichen‘ Verhaltensweisen. Kritik an der bewußten und unbewußten Bestätigung ‚männlich‘ aggressiven Verhaltens von Jungen darf sich jedoch nicht generell gegen Jungen wenden. Hier gilt es vielmehr, wie dies auch Schnack u. Neutzling (1992) fordern, die dahinter stehenden Zwänge und Leiden ernstzunehmen und als Ursache anzugehen. Dem kritisierten Verhalten „Grenzen setzen“, aber die dahinter-

stehende „Bedürftigkeit zugestehen“ (Maier, 1993, S. 101 ff.), dies gibt die Chance, aus der ‚Falle‘ der Geschlechterstereotype herauszukommen.

Der Weg zu einem gemeinsamen Leben in Haushalt und Familie für Jungen und Mädchen ist unterschiedlich und die Vorbereitung darauf fordert entsprechend verschiedene Konzepte.

Die bestehenden Unterschiede der Lebenssituation, der bisher erfahrenen Sozialisation sowie der Lebensplanung und -orientierung von Mädchen und Jungen verlangen eine geschlechtsdifferenzierende Arbeit mit Jugendlichen. Auf dem Weg zum gemeinsamen Ziel haben die Geschlechter andere (inhaltliche und sozialpsychologische) Ausgangspunkte, an denen sie auch ‚abgeholt‘ werden müssen (z. B. hinsichtlich der Leistungsorientierung oder durch stärkeren Alltagsbezug beim Technikunterricht, vgl. Yorke oder Jepson i. ds. Bd.). Damit werden auch andere Methoden notwendig. Geschlechtshomogene Gruppen (z. B. zeitlich begrenzt, zu einzelnen Themen), in denen nicht der Zwang des ‚Sich-beweisen-müssens‘ gegenüber dem anderen Geschlecht besteht, ermöglichen besser die Entwicklung der Vielfalt von Interessen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen. Entsprechend der unterschiedlichen Ausgangsbedingungen gibt es auf dem Weg andere Teilziele.

Abschließende Überlegungen

Die Durchsetzung des koedukativen Unterrichts (vor allem in stark mit Stereotypen besetzten Fächern wie Haushaltslehre oder Technik) ist eine wichtige Errungenschaft im Kampf gegen die Traditionen der einseitigen Zuordnung von Arbeit und Lebenschancen an Jungen und Mädchen. Die Forderungen nach Aufkündigung der bestehenden Arbeitsteilung ist die Voraussetzung für einen Neubeginn. Dies alleine, dies zeigen auch die anderen Beiträge in diesem Band, ändert noch nicht viel. Um die Emanzipation von Jungen und Mädchen erfolgreich zu fördern und ausreichend differenzierte Konzepte zu entwickeln, müssen Erfahrungen aufmerksam verfolgt und selbstkritisch ausgewertet werden. Andernfalls bleiben ‚Errungenschaften‘ wertlos, werden verloren oder erreichen gar das Gegenteil (vgl. Otake i. ds. Bd.).

Es ist dazu notwendig, die Besonderheiten der Geschlechter und ihrer Bedingungen zu achten, aber „das Geschlechtskonzept ... vermittelt auch die Art und Weise, wie Erwachsene das Verhalten von Jungen und Mädchen interpretieren“ (Bilden, 1991, S. 282). Bei all dem darf deshalb eines nicht vergessen werden: Bei genaueren Betrachtungen, dies zeigten Untersuchungen, sind die Unterschiede innerhalb eines Geschlechtes größer als die zwischen den Geschlechtern (ebd.). Wir müssen insgesamt abkommen von Pauschalierungen, die das Prinzip des Stereotyps fortsetzen oder gar festschreiben. „Stereotype bewirken pädagogisch eher Blockierungen als Eröffnung von (individuellen) Veränderungsmöglichkeiten.“ (Nyssen u. Schön, 1992, S. 866) Je mehr wir auf die Brüche und Risse in der Entwicklung achten, desto mehr kommen wir los von den Aussagen über ‚die‘ Mädchen und ‚die‘ Jungen und können uns dem Ziel nähern, die einzelnen in ihrer Persönlichkeit ernst zu nehmen.

Auf dem Weg dorthin gilt es, Jungen und Mädchen nicht mit ihren Ambivalenzen, die aus der Konfrontation mit Strukturen. Und Normen entstehen, allein zu lassen. Vielmehr kann durch Thematisierung der Widersprüche zwischen Stereotypen und der individuellen Persönlichkeit ein Bewußtsein der Möglichkeit und Notwendigkeit von Vielfalt geschaffen werden. Dies ist eine Voraussetzung, um in gegenseitiger Anerkennung ein gemeinsames Leben zu leben.

Literaturangaben

- Barz, M. (1984). Körperliche Gewalt gegen Mädchen. In: Arbeitsgruppe Elternarbeit (Hrsg.), *Die Schule lebt – Frauen bewegen die Schule. Dokumentation der 1. und 2. Fachtagung Frauen und Schule*. Bearbeiterinnen: Ilse Brehmer und Uta Enders-Dragässer (Bd. Reihe Materialien für die Elternarbeit Bd. 12, S. 47–76). München: Deutsches Jugend Institut
- Becker-Schmidt, R., Knapp, G. A. und Schmidt, B. (1984). *Eines ist zuwenig – beides ist zuviel. Erfahrungen von Arbeiterfrauen zwischen Familie und Fabrik*. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft
- Bigga, R. und Tornieporth, G. (Hrsg.) (1994). *Erwerbsarbeit – Hausarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (im Druck)
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1993). *Was für Kinder, Aufwachsen in Deutschland, ein Handbuch*. Redaktion: D. Elschenbroich und L. Pagenstecher. München: Kösel
- Eckart, C., Jaerisch, U. G. und Kramer, H. (1979). *Frauenarbeit in Familie und Fabrik. Eine Untersuchung von Bedingungen und Barrieren der Interessenwahrnehmung von Industriearbeiterinnen*. Frankfurt/M.: Campus
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: Weiblich – Männlich?* Opladen: Leske + Budrich
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa
- Jugend '92 (1992). *Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland (Bd. 1–4)*. In: *Jugendwerk der Deutschen Schell* (Hrsg.), Opladen: Leske & Budrich
- Kampshoff, M. (1992). „Wenn ich ein Junge wär, wär ich gern ein Junge und so bin ich gern ein Mädchen.“ Empirische Untersuchungen zur Geschlechtsidentität in den Selbstaussagen von Schülerinnen und Schülern. In: Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund (Hrsg.), *Beiträge zur Frauenforschung. Dortwunder Examensarbeiten (Bd. 7)*. Dortmund
- Kettschau, I. und Methfessel, B. (1993). *Emanzipation durch haushaltsbezogene Bildung? Allgemeine und schulbezogene Überlegungen*. In: Gräbe, S. (Hrsg.) *Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs (S. 303–330)*. Frankfurt: Campus

- Klees, R., Marburger, H. und Schumacher, M. A. (1989). Mädchenarbeit Handbuch für die Jugendarbeit Bd. 1. Weinheim: Juventa
- Knapp, G.-A. (1987). Arbeitsteilung und Sozialisation: Konstellationen von Arbeitsvermögen und Arbeitskraft im Lebenszusammenhang von Frauen. In Beer, U. (Hrsg.), Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik (Bd. FF1, S. 236–273). Bielefeld: AJZ-Verlag
- Lebensverhältnisse von Kindern. Trotz Glotze ziemlich aktiv. Erziehung und Wissenschaft, 10 (1993), S. 12–14
- Lemmermöhle-Thüsing, D. u. a. (1992). Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. In: Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Dokumente und Berichte 16 (Bd. 1–6). Düsseldorf
- Maier, M. (1993). Abschied von den traditionellen Geschlechterverhältnissen. Ansätze einer Jungenförderung in der Schule. Wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heidelberg
- Methfessel, B. und Ketschau, I. (1994). Koedukative Haushaltslehre – Partnerschaftliebes Leben? In Glumpler, Edith (Hrsg.), Koedukation (Arbeitstitel). (Im Druck)
- Methfessel, B. (1993). Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern in Haushalt, Familie und Gesellschaft. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 41 (1), 22–28
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Sozialordnung Baden-Württemberg (Hrsg.). (1983). Die Situation der Frau in Baden-Württemberg. Eine Repräsentativuntersuchung unter Frauen, ihren Partnern und Kindern über die Situation der Frau im Spannungsfeld von Beruf und Familie. Stuttgart
- Nyssen, E. und Schön, B. (1992). Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. Zeitschrift für Pädagogik, 38 (6), 855–871
- Schnack, D. und Neutzling, R. (1990). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt
- Wieck, W. (1988). Männer lassen lieben. Die Sucht nach der Frau (11. Aufl.). Stuttgart: Kreuz

Methfessel, Barbara (1993): Eine gemeinsame Zukunft? Zur Relevanz von Familie und Haushalt für die Lebensplanung von Jungen und Mädchen. In Irmhild Ketschau, Barbara Methfessel & Hiltrud Schmidt-Waldherr (Hg.), Jugend, Familie und Haushalt. Internationale Beiträge zu Entwicklung und Lebensgestaltung (1. Aufl., S. 85–102). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Exemplarisches und systematisches Lehren und Lernen im Sachfeld Ernährung

GERDA TORNIEPORTH¹

1 Einleitung

Das Sachfeld Ernährung ist neben dem Sachfeld Textilien der traditionsreichste Gegenstandsbereich der auf den privaten Haushalt bezogenen Allgemeinbildung. Wenn auch die historischen Wurzeln dieses Lernbereichs nicht so weit zurückreichen wie diejenigen des Textilunterrichtes, so gibt es „Ernährungslehre“ und „Nahrungsmittel-lehre“ im Schulunterricht immerhin seit gut hundert Jahren sowohl in Deutschland wie auch in anderen europäischen Ländern. Auch in der Gegenwart scheint das Sachfeld Ernährung in den Rahmenplänen gut gesichert zu sein, sowohl in den Bundesländern, die über eine integrierte Arbeitslehre verfügen (Berlin, Brandenburg, Hessen), als auch in jenen, welche die Haushaltslehre im mehr oder weniger stark kooperierenden AWT-Bereich angesiedelt haben. Allerdings haben mehrere der Bundesländer im Beitrittsgebiet offensichtlich große Schwierigkeiten, die technisch-funktionale Auffassung der alten Polytechnik-Konzepte zu überwinden und z. B. gesundheits-erzieherische Ziele zu integrieren; das trifft für Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Thüringen zu (vgl. Ziefuß 1992, 1993; Tornieporth 1991).

Mit dem letztgenannten Gedanken deutet sich bereits an, daß es möglich ist, im Sachfeld Ernährung sehr unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen, daß es offenbar sogar für sinnvoll gehalten werden kann, Ernährung ausschließlich unter technischen Fragestellungen zu unterrichten.

Mit Ausnahme dieser sicher noch zu korrigierenden Rahmenpläne legen alle Arbeitslehrekonzepte es nahe, Nahrung und Ernährung als einen Sektor menschlicher Arbeit darzustellen, in welchem

- *Güter und Dienstleistungen sowohl produziert als auch konsumiert werden,*
- *Erwerbsarbeit und Hausarbeit geleistet wird,*
- *ökonomische und politische Interessen soziale und technische Entwicklungen sowohl fördern als auch hemmen können.*

Nicht nur Arbeitslehrekonzepte, auch eigenständige Konzepte der Haushaltslehre enthalten eine mehrperspektivische Betrachtung von Nahrung und Ernährung. Auch in der Haushaltslehre werden Produktion und Vermarktung von Lebensmitteln sowie Dienstleistungsangebote des Ernährungsgewerbes thematisiert.

Allerdings geschieht dies ausschließlich aus der Perspektive von Verbraucherinnen unter Gesichtspunkten wie:

- *Qualität von Lebensmitteln,*
- *ökologische Aspekte von Produktion, Verarbeitung, Angebotsformen,*
- *das Preis-Leistungsverhältnis bei Produkten und Dienstleistungen,*
- *soziale und ernährungssoziologische Themenstellungen,*
- *Eßkultur und Kommunikation und Techniken der Lebensmittelverarbeitung.*

Je nachdem ob das Sachfeld Ernährung stärker von gesundheits- oder von verbrauchererzieherischen Zielen bestimmt wird, zeichnen sich derzeit zwei unterschiedliche Profile ab. In beiden Profilen spielt jedoch die Ernährungspraxis im Unterricht eine große Rolle, sei es, um die Akzeptanz bestimmter Produktgruppen bei den SchülerInnen zu erhöhen, sei es, um das Qualitätsbewußtsein zu verbessern oder/und bestimmte Techniken der Zubereitung von Mahlzeiten zu üben u. a. m.

Sowohl in Arbeitslehre- als auch in Haushaltslehrekonzepten findet sich demnach eine mehrperspektivische Betrachtung von Nahrung und Ernährung, welche eine eindimensionale disziplinatorientierte Systematisierung des Unterrichtes eigentlich ausschließt. Die jeweils vorgesehene Verknüpfung mehrerer Perspektiven erfordert vielmehr eine exemplarische Gestaltung der Unterrichtsinhalte.

Obwohl dieser Anspruch sicher von den meisten Fachkolleginnen mitgetragen wird, findet man auf der Ebene der Unterrichtsinhalte sowohl in Rahmen- und Lehrplänen als auch in Schulbüchern und in der Schulpraxis oft genug einen systematischen Lehrgang „*Ernährungslehre*“ vor. Dieses Phänomen soll im folgenden genauer beschrieben werden. Ziel dieses Aufsatzes ist es, die Schwächen des disziplinatorientierten Lehrens im Sachfeld Ernährung darzustellen und Möglichkeiten des exemplarischen Lehrens und Lernens als wirkungsvollere Alternative zu kennzeichnen.

2 **Lebensmittellehre und Ernährungslehre als systematische Lehrgänge**

Von den Anfängen des Haushaltsunterrichts an bis zum Ende der sechziger Jahre wurden im Sachfeld Ernährung die Unterrichtsinhalte in Form einer systematischen Lebensmittellehre angeordnet: Getreide, Milch, Mehl, Gemüse, Obst, Fleisch, Fisch und Ei wurden der Reihe nach behandelt, wobei jeweils eine Warenkunde sowie „*Nährwert*“ und Verwendung erörtert wurden. Der praktische Unterricht beinhaltete jeweils die Verarbeitung der Lebensmittel zu typischen Gerichten unter Anwendung von Grundtechniken.

Zur besseren Versorgung der Unterschichtbevölkerung wurde den SchülerInnen Hering und Dorsch als „*Volksnahrungsmittel*“ und die Kartoffel als „*Rettungsanker der Nation*“ empfohlen. Magermilch, Molke, Buttermilch, tierische Eingeweide und Hülsenfrüchte wurden als preiswerte Proteinträger herausgestellt. Waren demnach die

Lehrpläne für den Hauswirtschaftsunterricht bis weit in die fünfziger Jahre jeweils auf defizitäre Ernährungssituationen bezogen, welche durch Verelendung, Arbeitslosigkeit, Kriege, Inflation und Nachkriegszeiten entstanden, so vollzog sich Ende der sechziger Jahre ein einschneidender Wechsel sowohl in der Systematik als auch in den Zielen des Ernährungsunterrichtes. Spätestens ab 1970 sind alle neu erlassenen Lehrpläne und Schulbücher strukturiert nach der Systematik der Ernährungslehre. Die Themen heißen nun: Bedeutung der Ernährung, Nahrungsenergie und Nährstoffgruppen, die Kohlenhydrate, Fette, Proteine, Mineralstoffe, Vitamine, die Berechnung des Energie- und Nährstoffbedarfes. Das wichtigste Paradigma dieser systematischen Anordnung der Ernährungslehre ist die rechnerische Ermittlung von Bedarfen (für Referenzpersonen) und die rechnerische Analyse von Nährstoff- und Energiegehalten von Mahlzeiten und Tageskostplänen. Lebensmittel werden in diesem Konzept als „*Hauptlieferanten*“ von bestimmten Nährstoffen dargestellt; die Verarbeitung von Lebensmitteln in der Schulküche geschieht unter dem Gesichtspunkt der Nährstoffschonung.

Wissenschaftliche Grundlage und Orientierung für den Ernährungsunterricht bieten die seit 1955 von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung herausgegebenen und mehrfach revidierten Empfehlungen für die Nahrungs- bzw. Nährstoffzufuhr (DGE 1955, 1962, 1975, 1986, 1991). Diese nationalen Empfehlungen beinhalten Richtwerte für die Zufuhr einzelner Nährstoffe, für die Energiezufuhr und für die Gewichtung essentieller Nährstoffe im Rahmen der energetischen Versorgung. Die „*Empfehlungen*“ und die Nährstofftabellen bilden das Rüstzeug für die (schulischen) Berechnungen von Bedarfen und Gehalten.

Den Abschluß des Lehrganges Ernährungslehre bildet die Darstellung einer ernährungsabhängigen Krankheit meist im Zusammenhang mit Hinweisen auf die volkswirtschaftlichen Kosten, die durch falsches Ernährungsverhalten der einzelnen entstehen. Die Krankengeschichte bildet am Schluß des systematischen Lehrganges den Anwendungsfall, das Problem, die (späte) Motivierung der SchülerInnen zur Verhaltensänderung und die gesellschaftliche Legitimation des Curriculums (vgl. z. B. Staack u. a. 1976). Als Antwort auf die „*Freßwelle*“ der Wirtschaftswunderzeit findet man durchweg Adipositas als Beispiel für ernährungsabhängige Krankheiten aufgeführt.

Die schulische Ernährungslehre ist ein typisches Beispiel für einen logisch-systematischen Lehrgang. Die Reihenfolge der Hauptnährstoffe wird durch deren chemischen Aufbau - vom Leichten zum Schweren - bestimmt. Für SchülerInnen ohne Vorkenntnisse in Chemie ist das Verständnis für Kohlenhydrate allerdings nicht leichter zu gewinnen als für Proteine.

Besonders schwierig gestaltet sich für SchülerInnen der Einstieg in diesen Lehrgang. Die klassischen systematischen Fragen WAS IST EIN MENSCH? WARUM IST EIN MENSCH? WIE IST EIN MENSCH? oder IST DER MENSCH WAS ER IST? (vgl. Heyde 1975) sind begrifflicherweise wenig geeignet, das Interesse der SchülerInnen für einen Lehrgang zu wecken.

Der „*Einstieg*“ ist aber nicht das einzige Problem der systematischen schulischen Ernährungslehre. Große Ich-Ferne, mangelnde Problemorientierung, blasse Anwendungsbezüge wirken sich negativ auf die Leistungsbereitschaft der SchülerInnen aus.

Ein schülerorientierter Unterricht ist wegen des fixen Lehrkanons nicht möglich; die Sachstruktur beherrscht den Unterricht.

Die deutlichste Kritik wendet sich jedoch derzeit gegen die Verwendungsmöglichkeit für das auf o. a. Weise gelernte Ernährungswissen. Ernährungsverhalten läßt sich als fortwährender Entscheidungsprozeß für oder gegen Lebensmittel beschreiben (vgl. Pudiel 1992). Bei diesem Prozeß können im Alltag die Rechenoperationen zur Bedarfs-ermittlung und Bedarfsdeckung nicht eingesetzt werden. Verbraucherinnen können aus diesen Berechnungen auch keine Entscheidungshilfe beim Einkauf oder bei der Verarbeitung von Lebensmitteln gewinnen. Nährstofftabellen und Berechnungsmuster sind Mittel zur Analyse von Nahrung, nicht aber zur Konzeption von Mahlzeiten im Alltag.

Trotz der negativen Erfahrungen mit einer systematischen Ernährungslehre ist diese auf alle Ebenen didaktischen Handelns zu finden: in den meisten Lehrplänen für Arbeitslehre und Haushaltslehre, in der Praxis des Unterrichts und in Schulbüchern (vgl. Litschke/Morlock/Peters-Wellmer 1987; Braun u. a. 1977; Fehrentz u. a. 1978; Busse 1979; Schlieper 1979; Kaiser/Kaminski 1981). Einer der Gründe für den großen Erfolg dieses disziplinerorientierten Vorgehens mag darin liegen, daß FachlehrerInnen in diesen Denkstrukturen zu Hause sind, und daß fachfremde KollegInnen sich relativ leicht über Lehr- und Schulbücher in diese Struktur einarbeiten können. Im Gegensatz zu den legitimatorischen Anstrengungen, die Wolfgang Klafki für das exemplarische Lehren entwickelt hat, erscheint bei einem disziplinerorientierten Vorgehen eine Legitimation der Inhalte einfach. Die vorgegebene Reihenfolge und der sachlogische Zusammenhang verleihen den unterrichtenden LehrerInnen Sicherheit im Fachunterricht und geben auch für die Lernerfolgskontrollen einen einfachen und eindeutigen Kanon an Mindestwissen vor. Ein weiterer Vorteil scheint darin zu bestehen, daß die häufig diskriminierte Praxis des Ernährungsunterrichtes sich nach außen am ehesten durch einen rüden „*Theorieunterricht*“ rehabilitieren läßt.

In den vergangenen zehn Jahren wurden verschiedene Vorschläge zur Revision des Ernährungsunterrichtes gemacht. So schlug Koscielny vor, SchülerInnen an der Gestaltung des Unterrichtes zu beteiligen, indem man diese zu Beginn des Kurses selbst einen Lernzielkatalog aufstellen läßt (Koscielny 1983). Ulrich Oltersdorf gab in einem stark beachteten Referat FachdidaktikerInnen folgende Hinweise für die Revision des Ernährungscurriculums:

- *Ernährungserziehung muß auf dem Erfahrungshintergrund der SchülerInnen aufbauen;*
- *„richtiges“ Ernährungsverhalten im Unterricht verstärken;*
- *Überinformationen vermeiden, auf wenige wichtige Empfehlungen konzentrieren;*
- *keine wenn-dann-Beziehungen, sondern je-desto-Aussagen bevorzugen;*
- *kulturelle und historische Aspekte der Ernährung mit einbeziehen.*

In jüngster Zeit hat Ines Heindl aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in ernährungsbezogenen Schul- und Forschungsprojekten gefordert, Ernährungserziehung an Schulen einzubetten in eine ganzheitliche Gesundheitserziehung (Heindl 1993). Aus-

drücklich plädiert Ines Heindl für eine Abkehr von der Abschreckungsdidaktik. Der Ernährungsunterricht soll sich nicht länger an Krankheiten und Krankheitsvermeidung orientieren, sondern den SchülerInnen helfen, gesundheitsfördernde Lebensstile zu entwickeln. Dieser ganzheitliche und auf Persönlichkeitsbildung zielende Ansatz kann nur realisiert werden, wenn die Schule selbst und als Ganzes zum Handlungs- und Erfahrungsfeld für gesundheitsfördernden Lebensmittelkonsum wird. Daher sollen Pausenhof, Schulkiosk, Mensa, Schulfrühstück usw. für SchülerInnen und LehrerInnen zum selbstorganisierten Lernfeld werden.

Sowohl der Ansatz von Heindl als auch der von Oltersdorf aber auch verbraucher-erzieherische Ansätze im Ernährungsunterricht (vgl. Stiftung Verbraucherinstitut 1984) weisen in die Richtung des exemplarischen Lehrens und Lernens im Ernährungsunterricht.

3 Das exemplarische Lehren und Lernen im Sachfeld Ernährung

Das Konzept des exemplarischen Lernens entstand im Zusammenhang mit der Theorie der Kategorialen Bildung (Scheuerl, Klafki, Wagenschein), welcher ein formaler Bildungsbegriff zugrundeliegt.

Der Grundgedanke ist das *pars pro toto*: das vom Lernenden bearbeitete Einzelphänomen (Exempel) vertritt eine Klasse von vergleichbaren Phänomenen und erschließt eine Beziehung, die zwischen dem Einzelphänomen und einem existierenden Ganzen besteht. Diese Beziehung wird über Kategorien sprachlich erfassbar; die Kategorien können sowohl inhaltlicher als auch methodischer Art sein. So beruht z. B. die Projektmethode auf den pragmatistischen Vorstellungen, daß Denken ganz allgemein mit Problemlösen gleichzusetzen sei. SchülerInnen, welche im Unterricht konkrete gesellschaftliche Probleme lösen, lernen dabei die strengen logischen Formen des induktiven und deduktiven Schließens kennen und anwenden. Die Beziehung zwischen dem allgemeinen Prinzip und den Einzelphänomenen wird dadurch hergestellt, daß das lernende Individuum sich mit dem Einzelphänomen in bestimmter Weise, nämlich durch möglichst konkrete Formen des Handelns, und durch direkte Anschauung auseinandersetzt, welche das Denken in Gang bringen, um welches es letztlich beim exemplarischen Lernen geht. Die am konkreten Einzelfall gewonnenen Kategorien (Beziehungen) sollen geeignet sein, weitere vergleichbare Phänomene einzuordnen.

Sehr oberflächlich betrachtet stellt das exemplarische Lehren eine Möglichkeit zur Reduzierung der Überfülle an vorhandenen Detailinformationen (u. a. zur Ernährung) dar. Bei genauer Betrachtung ist es jedoch ein anspruchsvolles Konzept zur Begründung von lebenslangen Allgemeinbildungskarrieren. Es setzt voraus, daß der Überblick über ein Fachgebiet vorhanden ist, daß diesem Fachgebiet sozusagen eine Philosophie zugrunde liegt und daß außerdem tragfähige Beispiele gefunden werden, an welchen sich die Beziehungen zum Ganzen entwickeln lassen. Denkstrukturen und Kategorien die auf diese Weise erworben werden, ermöglichen es uns, die Einzelphä-

nomene, mit welchen wir laufend und lebenslang erneut konfrontiert werden, zu ordnen und zu interpretieren. Im folgenden soll am Konzept der Vollwert-Ernährung exemplarisches Lehren im Sachfeld Ernährung erläutert werden.

Vollwert-Ernährung: Lernen an Beispielen

Offensichtlich erfüllt das Konzept der Vollwert-Ernährung die Forderung von Oltersdorf, sich auf wenige wichtige überschaubare Empfehlungen zu konzentrieren. Während an den klassischen Regeln zur Ernährungsaufklärung (Die gute 7, 10 Regeln... usw.) sowie an den Einzelinformationen in wachsendem Maße Kritik geübt wird, die sich auf Widersprüchlichkeit, Einseitigkeit und mangelnde Verständlichkeit bezieht (vgl. DGE 1992, S. 177), zeigt eine vergleichende Untersuchung zwischen praktizierenden Anhängern der Vollwert-Ernährung und DurchschnittskonsumentInnen, daß die erstgenannten sich - gemessen an den Empfehlungen der DGE - wesentlich gesünder und bewußter ernähren als die Normalköstler (vgl. Leitzmann/Kübler 1992). Daß KonsumentInnen mit Hilfe der Vollwert-Ernährung zu sinnvollen Entscheidungen finden, hängt vermutlich damit zusammen, daß in diesem Konzept

- *Lebensmittel empfohlen werden anstelle von Nährstoffen,*
- *Lebensmittel in einer überschaubaren Rangreihe von vier Wertstufen gruppiert sind, denen sich jeder graduell annähern kann (je mehr Lebensmittel aus den Wertstufen I/II, desto gesünder die Kost),*
- *Empfehlungen sowohl für den Einkauf als auch für die private Verarbeitung und Kombination von Lebensmitteln gegeben werden.*

Der entscheidende Vorteil des Gesamtkonzeptes für den Ernährungsunterricht aber ist, daß eine philosophische Grundlage vorhanden ist: das Verhältnis des Menschen zur Umwelt im Sinne ökologischer und sozialer Verantwortung ist im Gesamtsystem klar definiert. Die einzelnen Elemente der Vollwert-Ernährung (Wertstufen, Verhältnis von pflanzlicher und tierischer Kost usw.) stehen untereinander in einem Zusammenhang. So steht die Empfehlung, den Fleisch- und Eierverzehr zu reduzieren in Beziehung zur Kategorie der ökologischen Qualität von Lebensmitteln. Solche Beziehungen sind es, die im Unterricht an Beispielen, Fällen entdeckt und nachrecherchiert werden können. Die Merkmale der Vollwert-Ernährung, das System der Wertstufen können demnach als das GANZE bezeichnet werden.

Das BEISPIEL (Unterrichtsthema, Projekt), von dem her sich die Kategorien erschließen und möglicherweise verallgemeinern lassen, kann von unterschiedlicher Komplexität sein:

- *Kauf eines Lebensmittels*
- *Herstellung eines Lebensmittels*
- *Zubereiten einer Mahlzeit*
- *Testen von Lebensmitteln*
- *Untersuchung von Fast-food-Angeboten*
- *Erkundung eines Obstbaubetriebes*

Noch komplexer ist das Beispiel Lernort Schulkiosk (Hartmann/Forkl, 1991). Es zeigt, wie von der Analyse von bestehenden Pausenverpflegungsangeboten her die wesentlichen Merkmale der Vollwert-Ernährung erarbeitet, am Beispiel von ausgewählten Nährstoffen und Lebensmitteln vertieft und zur Beurteilung eines Kiosk-Sortiments angewendet werden. Fragen zur Lebensmittelqualität sind aber nur ein Teil der Probleme, die bei der Verbesserung von Pausenangeboten gelöst werden müssen. Handlungsorientierter Unterricht, wie er im Lernort Schulkiosk beschrieben wird, kann Fragen der Finanzierung und Preiskalkulation, der rechtlichen Voraussetzungen und technische Fragen nicht ausschließen. Je komplexer das Unterrichtsbeispiel angelegt ist, desto stärker müssen soziale, kulturelle, ökonomische, ökologische und technische Aspekte der Ernährung mit berücksichtigt werden: diese sind in Alltagssituationen mit Ernährungsentscheidungen stets verbunden (vgl. Tornieporth 1985). Je handlungsorientierter (d. h. schülerorientierter) der Unterricht wird, desto weniger lassen sich rein ernährungsphysiologische Fragestellungen isolieren. Die ganzheitliche Sicht entspricht aber sehr gut dem Konzept der Vollwert-Ernährung.

Dieses Konzept kann jedoch nicht im Sinne einer normativen Didaktik mißbraucht werden. Alle Merkmale der Vollwert-Ernährung beruhen auf wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen. Diese gilt es jeweils mit geeigneten Mitteln den SchülerInnen begreifbar zu machen. Dabei kommt es nicht auf Vollständigkeit an, sondern auf Gründlichkeit. Ob die Begründung der Wertstufe I vom Vitamin-, Mineralstoff- oder Ballaststoffgehalt her im Unterricht gelingt, ist letztlich nicht entscheidend. Es kommt vielmehr darauf an, daß die Wertstufen und Grundsätze des Konzeptes nach und nach an verschiedenen Beispielen gefestigt und (auf Wandzeitungen, in Protokollen o. ä.) vervollständigt und präsentiert werden. Auf diese Weise wird am Ende des Kurses eine gewisse Systematik entstehen: die Einzelergebnisse bleiben nicht zusammenhanglos. Der entscheidende Unterschied zum systematischen Lernen aber ist die Anwendungsbezogenheit des Ernährungswissens, welches im Unterrichtskontext zur Verbesserung der Ernährungspraxis dient. Damit ist auch den ernährungspraktischen Elementen des Unterrichts ein deutlich anderer und wichtigerer Stellenwert zugewiesen als in der Ernährungslehre. Sie ist nicht ein Appendix zur extrinsischen Motivation oder Anschauung für eine abstrakte Theorie. Vielmehr sollte die Praxis Fragestellungen hervorbringen, die von SchülerInnen um der Handlungsziele willen bearbeitet werden.

Ein solches Handlungsziel kann beispielsweise das Backen von Brot oder Brötchen sein. Nicht nur für Großstadtkinder ist es ein Erlebnis, Getreidekörner zu mahlen, Sauerteig anzusetzen, Teig mit der Hand (!) zu kneten, den wunderbaren Duft zu riechen, der die Küche beim Backen durchzieht und schließlich das selbst hergestellte Brot gemeinschaftlich zu verspeisen. Die Frage nach der Qualität der zu verwendenden Mehle ergibt sich da fast von selbst.

Schon GrundschülerInnen haben eine Meinung über „*gesundes*“ Brot, erst recht wissen Mädchen und Jungen in der Sekundarstufe I bereits eine Menge über „*Körner*“ und „*gesunde Kost*“. Dieses Wissen besteht aber leider meist nur aus Wortwissen möglicherweise auch aus Vorurteilen. Diese Vorkenntnisse und Meinungen kann man

sammeln und sichten, indem man Weizen- und Roggenmehle von verschiedenen Ausmahlungs- und Feinheitsgrad zur Auswahl stellt.

Meist halten die SchülerInnen Roggenmehl für gesund und glauben, daß LehrerInnen Vollkornmehl für gesund halten; Schrot hat ein gesünderes Image als Mehl usw. Man kann die SchülerInnen um Begründungen für ihre Meinung bitten und erhält so Hypothesen über den Gesundheitswert von Getreideerzeugnissen, die im Verlaufe des Unterrichtes überprüft werden können. Um ein handfestes Kriterium für den Gesundheitswert von Mehlen zu gewinnen, müssen die SchülerInnen den Aufbau von Getreidekörnern kennenlernen (gequollene Weizen- und Roggenkörner aufschneiden, unter der Lupe betrachten. Schaubilder anfertigen, betrachten, beschriften usw.). Wenn die Hauptbestandteile (Mehlkörner, Schale, Keimling) benannt und lokalisiert sind, läßt sich ein Zusammenhang zwischen Ausmahlungsverfahren und dem Verlust bestimmter Bestandteile bzw. wertgebender Stoffe (Ballaststoffe, Mineralstoffe, Vitamine, Eiweiß) herstellen.

Um die Typenzahl von Mehlen in Zusammenhang zu diesem Verlust wertgebender Bestandteile zu bringen, hat es sich bewährt, Aschenproben von Mehlen verschiedener Typenzahlen zuordnen zu lassen. Am Ende dieses Exkurses können SchülerInnen Schlüsse folgender Art ziehen:

Je höher die Typenzahl eines Mehles,

- *desto mehr Mineralstoffe,*
- *desto mehr Vitamine,*
- *desto mehr Ballaststoffe, desto mehr Eiweiß,*
- *desto mehr Fett sind enthalten,*
- *desto gesünder ist das Mehl aber*
- *desto schneller verdirbt es auch.*

Natürlich darf der Handlungsbogen nicht überspannt werden. Der Einkauf des Mehles bzw. des Getreides (verbunden mit weiteren Erkundungsaufträgen) sollte bald erfolgen.

Wartezeiten bei der Sauerteigführung, beim Gehenlassen und Abbacken der Teige lassen Zeit für weitere Lerninhalte wie etwa

- *die Bedeutung eines ausgewählten im Getreidekorn enthaltenen Nährstoffes,*
- *Getreide aus ökologischem Anbau.*

Auch im Anschluß an das Brotbacken ist das Interesse der SchülerInnen noch wach - z.B. für industrielle oder handwerkliche Brotproduktion, für Lebensmittelzusätze u. a. m.

Eine sehr einfache Möglichkeit zur Einordnung des Bausteines „Brot backen“ in dem Gesamtzusammenhang der Vollwert-Ernährung besteht darin, gegen Ende der Unterrichtseinheit viele verschiedene Getreideprodukte den Wertstufen zuordnen zu lassen. Diese Zuordnung gibt Gelegenheit zum Üben, Erweitern, Ergänzen, Korrigie-

ren und zum Überprüfen der Eingangshypothesen der SchülerInnen über den Gesundheitswert von Mehlen und Broten.

Literatur

- Braun/Rekersdrees/Schmidt: Die moderne Hauswirtschaft. Paderborn 1977.
- Busse, B.: Leben im Haushalt. Hamburg 1979.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE): Die wünschenswerte Höhe der Nahrungszufuhr. Frankfurt a. M 1955, 1962.
- DGE : Empfehlungen für die Nährstoffzufuhr. Frankfurt a. M. 1975, 1986, 1991.
- Fehrentz . H. u. a.: sich informieren, entscheiden, handeln. Haushaltslehre für das 7.–10. Schuljahr. Hannover 1978.
- Heindl, I.: Ernähren. In: Homfeldt, H. G. (Hg.): Anleitungsbuch zur Gesundheitsbildung. Baltmannsweiler 1993. S. 24–55.
- Heyde, E. : Bildungsmöglichkeit im hauswirtschaftlich familialen Bereich. München 1975.
- Kaiser, F. J./Kaminski, H. (Hg.): Arbeitslehre Haushalt 9. Braunschweig 1981.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim/Bergstr. 2. 1964.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985.
- Staeck, L. u. a.: Curriculum Ernährung und Gesundheit. Stuttgart 1976.
- v. Koerber, K./Männle, Th./Leitzmann, C.: Vollwert-Ernährung. Heldeiberg ⁴1985.
- Koscielny, G.: Didaktik der Ernährungserziehung. München 1983.
- Leitzmann, C./von Koerber, K.: Vollwert-Ernährung. In: ALD (Hg.): Verbraucherdienst 35. Jg. 1990.
- Leitzmann, C./Kübler, W.: Vollwert-Ernährung. In: DGE (Hg.): Ernährungsbericht 1992, S. 68–74.
- Litschke, I./Morlock, A./Peters-Wellmer: Arbeitsmaterialien zur Bildung für den Haushalt. Essen 1987.
- Oltersdorf, U.: Anstöße der Fachwissenschaft zur Revision der schulischen Ernährungserziehung. In: Hendricks/Tornieporth/Ziefuss (Hg.): datw. 6. Jg. H. 2 1983, S. 79–100.
- Pudel, V. u. a.: Ausgewählte soziokulturelle Einflüsse auf das Ernährungsverhalten. In: DGE (Hg.): Ernährungsbericht. Frankfurt a. M 1992, S. 177–222.
- Scheuerl, H.: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen 1969.
- Schlieper, C. A.: Arbeitsbuch Ernährung Hamburg ²1979.
- Schwager, K. H.: Wesen und Formen des Lehrgangs im Schulunterricht. Weinheim 1958.
- Stiftung Verbraucherinstitut/Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e.V. (Hg.): Verbrauchererziehung in der Schule. Ein Zielkatalog. Düsseldorf, Berlin 1984.
- Thoma-Brendl, M.: Methodik des hauswirtschaftlichen Unterrichts. München 1954.
- Tornieporth, G.: Studien zur Frauenbildung. Weinheim Basel 1977.
- Tornieporth . G.: Fast Food. Ein Unterrichtsmodell. Bad Heilbrunn 1985.

Tornieporth, G.: Entwicklung und Stand der Haushaltslehre an allgemeinbildenden Schulen. In: Hauswirtschaftliche Bildung ³1991, S. 146–150.

Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Weinheim und Basel ⁷1982.

Ziefuß, H. (Hg.): Arbeitslehre. Eine Bildungsidee im Wandel. Seelze-Velber 1992.

Ziefuß, H. (Hg.): Arbeitslehre. Eine Bildungsidee im Wandel. Lehrpläne zur Arbeitslehre in den östlichen Bundesländern. Seelze-Velber 1993.

Tornieporth, Gerda: Exemplarisches und systematisches Lehren und Lernen im Sachfeld Ernährung. AWT INFO, 2/1993 (12. Jahrgang), S. 14–21²

Anmerkungen

¹ Dr., Professorin für Arbeitslehre/Hauswirtschaft an der Technischen Universität Berlin. Anmerkung der Herausgeberinnen: Der Name des Faches war zu dieser Zeit an der TU Berlin: Haushalt/Arbeitslehre und nicht Arbeitslehre/Hauswirtschaft. Die Autorin wies uns nochmals daraufhin, da sich an dieser Stelle ein Fehler eingeschlichen hatte.

² Ergänzung der Herausgeberinnen: Der Aufsatz wurde in weiteren Publikationen zum exemplarischen Lehren konkretisiert, u. a. Tornieporth, G.: Food. Ein Unterrichtsmodell, Klinkhardt 1985; Tornieporth, G. & Bartoschek, K.: Waren- und Dienstleistungstest als Unterrichtsmethode. Schneider 1994. sowie Tornieporth, G.: Tomatenkultur. Ein Unterrichtsmodell zur handlungsorientierten Verbraucherbildung. Schneider 1997.

Arbeitslehre zwischen Integration und Desintegration

HEIKO STEFFENS

Der Arbeitslehre fällt es im Fächerkanon des allgemeinbildenden Schulwesens immer noch schwer, ihre didaktische Identität und Unersetzlichkeit, ihre Funktion als Bindeglied zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung durch unverwechselbare Leistungen auszuweisen. Man wird es nicht vorschnell als Ausdruck innerer Schwäche interpretieren, wenn man bedenkt, dass die „Arbeitslehre“ 1964 zum ersten Mal bildungspolitisch artikuliert wurde und ihre Einführung in die Lehrpläne immer noch nicht abgeschlossen ist. Dennoch ist es zumindest verständlich, dass Vertreter traditioneller Fächer mit ungebrochenem allgemeinbildendem Selbstverständnis der Arbeitslehre aus verschiedenen Gründen skeptisch gegenüberstehen und ihr eine Anerkennung als gleichberechtigtes Mitglied im Fächerkanon versagen. Es ist auch verständlich, dass Berufspädagogen das vorberufliche Tun der Arbeitslehre einer dilettantischen Vorwegnahme von Fundamentalia der beruflichen Bildung bezichtigen und ihr einen mangelnden Realitätsbezug vorwerfen.

Der bildungspolitische Durchblick solcher Positionen ist verglichen mit der Dringlichkeit und Komplexität der gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem gering. Das tiefverwurzelte Misstrauen gegenüber einer vorberuflichen Bildung in der allgemeinbildenden Schule sprach schon aus der ersten Kritik der „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und ist bis heute nicht behoben. Dadurch werden Konzeption, Organisation und Praxis der Arbeitslehre an Schulen und Hochschulen immer wieder unter Druck gesetzt und zu übereilten Reaktionen gedrängt.

Die Druckrichtungen oszillieren zwischen Herausnahme der Arbeitslehre aus der Allgemeinbildung und ihrer Beschränkung auf die Vermittlung jener wirtschaftlichen und technischen Elementarkenntnisse, die heute zu den erweiterten Kulturtechniken gehören. Der Schutz der Arbeitslehre vor solchen Tendenzen ist vergleichsweise gering, denn selbst dort, wo die Arbeitslehre tatsächlich in den Fächerkanon eingebunden wurde, erlauben Vorbehaltsklauseln jederzeit eine Anpassung an veränderte bildungspolitische oder schulorganisatorische Prioritäten. Die dadurch entstehende Unsicherheit hemmt die Bildung von bewährten und theoretisch abgeklärten Traditionen, die für die Identität des Faches und das berufliche Selbstverständnis der Arbeitslehre-Lehrer so dringend benötigt werden. Statt sich einer Konsolidierung des Faches widmen zu können, sehen sich die Fachvertreter genötigt, Überlebensstrategien zu entwickeln, um den Bildungsauftrag der Arbeitslehre im allgemeinbildenden Schulwesen zu retten. Die aktuellen Probleme der Arbeitslehre lassen sich indessen nicht auf standespolitische Interessen in der Lehrerschaft und bildungspolitische Entscheidungen staatlicher Institutionen allein zurückführen. Der zentrale Auftrag einer

Einführung der Schüler in die Arbeits- und Wirtschaftswelt selbst macht sie sensibel für den Wandel gesellschaftlicher Interessen und sozio-ökonomischer Konstellationen an der übergangsschwelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Ziel unseres Beitrages ist es, an zwei Beispielen nachzuweisen, dass bestimmte, überfachliche Zielsetzungen der Arbeitslehre zur curricularen Verselbständigung tendieren, wenn sie durch äußere Einflüsse „begünstigt“ werden. Im Unterschied zur Mehrzahl anderer Schulfächer löst die Arbeitslehre ihre Konstitutions-, Abgrenzungs- und Überlebensprobleme nicht primär durch den Rückbezug auf die Entwicklung einer Mutterwissenschaft, sondern durch Bezug auf die Entwicklung gesellschaftlicher Problemfelder, die für die Lebenssituation des Heranwachsenden unstrittige Bedeutung besitzen. Wenn man diese Hypothese zunächst einmal akzeptiert, dann stellt sich die Frage, ob die Induktionswirkung, die von der Veränderung gesellschaftlicher Problemfelder auf die Arbeitslehre ausgeht, eine Desintegration der Arbeitslehre verursacht. Da sich eine solche Konsequenz nicht zwangsläufig aus der Intensivierung von Teilbereichen ergibt, ist allerdings auch die Möglichkeit zu erwägen, dass der systematische Ausbau von Teilbereichen ebenso gut zur Integration der Arbeitslehre beitragen kann. Unter Integration verstehen wir zum einen die identitätsstiftende Vereinheitlichung einer didaktischen Konzeption mit überfachlichen Aspekten, zum anderen die curriculare Festigung in den Lehrplänen aller Schultypen des allgemeinbildenden Schulwesens. Demgegenüber bezeichnet Desintegration hier ein unkoordiniertes Nebeneinander heterogener Konzeptionen und die Zuordnung des Faches zu einem einzigen Bildungsgang, z. B. nur für solche Schultypen, die einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss der Sekundarstufe I vermitteln.

Aus dem bisher Gesagten lassen sich folgende Kriterien für die Auswahl von Beispielen ableiten:

- a) Bezug zu grundlegenden Zielen und Themen der Arbeitslehre;
- b) Bezug zu gesellschaftlichen Forderungen an das Bildungssystem;
- c) Bezug zu Lehrplanaktivitäten.

Nach Groth gibt es über eine Reihe bildungspolitischer Zielsetzungen der Arbeitslehre kaum noch Auseinandersetzungen. Es würde in diesem Zusammenhang zu weit führen, die in der Diskussion vorgetragenen Varianten und unterschiedlichen gesellschaftstheoretischen Sinngebungen dieser Ziele zu untersuchen. Diese Zielsetzungen sind:

- „richtige Berufswahl und Ausbildung, berufliche und regionale Mobilität
- eine allgemeine technische Bildung als Grundlage für Arbeitsorganisation und Unfallverhütung in Haushalt und Beruf
- eine allgemeine ökonomische Bildung als Grundlage für marktwirtschaftliches Verhalten
- Grundkenntnisse demokratischer Willensbildung und solidarischer Verantwortung“¹

Der Deutsche Ausschuß² und die darauf aufbauenden Arbeitslehre-Konzeptionen sahen diese Zielvorstellungen zwar als separate, mit unterschiedlichen Instrumenten zu

bewerkstelligende Funktionen der Arbeitslehre an, haben damit aber keine Entscheidung über die Herauslösung und Verselbständigung einzelner Themenbereiche präjudizieren wollen.

1 Berufswahlunterricht

1.1 Bezug zu grundlegenden Zielen und Themen der Arbeitslehre

Der Deutsche Ausschuss wollte den Schüler durch die Arbeitslehre zu einer verständigeren Berufswahl befähigen. Als Mittel dazu sah er vor allem eine „elementare praktische Arbeit in verschiedenen Sachgebieten mit eng daran geknüpfter gedanklicher Vorbereitung, Zwischenbesinnung und Auswertung“ an.³ Dadurch sollte der Schüler, ohne Bezug zu speziellen Berufen, mit Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung vertraut werden. In Abgrenzung von der beruflichen Ausbildung, der die Herbeiführung von „Berufsreife“ aufgetragen ist, soll die Arbeitslehre „Berufswahlreife“ vermitteln. Die Analyse der didaktischen Konzepte und Lehrpläne⁴ lässt zwei divergierende Zielrichtungen der Berufswahlvorbereitung erkennen. Zum einen geht es in einer individuell-dispositionalen Zielrichtung um die Qualifizierung des Schülers zur zweckgerichteten Nachfrage und Verarbeitung von berufswahlrelevanten Informationen über Persönlichkeitsmerkmale, über berufliche Anforderungen, über individuelle Entscheidungsprämissen (z. B. Schulabschluss und Berechtigungen), über Auskunfts- und Beratungsstellen, über berufliche Präferenzen in den sozialen Bezugsgruppen etc. Da die Wahl eines Ausbildungsbetriebes, einer Arbeitsstelle, eines Berufes vom jeweils erforderlichen Abschluss eines Individualvertrages abhängt, und die vorausgehenden Informations- und Bewerbungsaktivitäten weitgehend individuell zurechenbar sind, wird die individuell-dispositionale Zielrichtung als unverzichtbar angesehen. Dies wird auch in der Praxis des Berufswahlunterrichts deutlich, wo die Schüler vor allem individuell nutzbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erwarten. Dieser Ansatz leidet jedoch unter einer spezifischen Schwäche, denn rationales Informations- und Berufswahlverhalten kann selbstverständlich keine Engpässe im Beschäftigungssystem überwinden oder – deutlicher ausgedrückt – keine Arbeits- und Ausbildungsplätze schaffen, wenn im Beschäftigungssystem solche Ressourcen Mangelware sind. Zudem leistet der individuell-dispositionale Ansatz nicht einmal die Erklärung der sozio-ökonomischen und politischen Zusammenhänge, auf die er in der Wirklichkeit verwiesen ist. Die Hinführung der Schüler zur Berufswahlreife muss sich unter der Prämisse knapper Beschäftigungsangebote die Vergeudung ihres Kräfteinsatzes eingestehen, wenn bei einer Lockerung des Zusammenhangs von Bildungs- und Beschäftigungssystem rationale Berufswahl-Strategien zu keiner besseren Lösung führen als das Sich-in-Berufe-treibenlassen. Im Prinzip ist dieses Eingeständnis unvermeidlich, denn auch die zweite Zielrichtung, die eine gesellschaftlich-politische Verarbeitung der Berufswahlprobleme verlangt, kann die Berufswahlnot nicht beheben, sondern nur erklären. Insofern bleibt auch eine „Didaktik der Berufswahl“⁵, die vorgeblich im Interesse der Jugendlichen die Themen Arbeitslosigkeit und Beschäftigungsrisiken behandelt, beschäftigungspolitisch folgenlosen Bildungs-

idealen verhaftet. Hinzu kommt, dass eine wohlverstandene „Didaktik der Berufswahl“ sich nicht immer selbstverständlicher Evidenz bei den Schülern erfreut. Unterrichtliche Erfahrungen lassen Schwierigkeiten erahnen, die bei der Einlösung der gesellschaftlich-politischen Geltungsansprüche solcher Themen und ihres nicht immer vermeidbaren Abstraktionsniveaus entstehen.

Die Erkenntnis von Zusammenhängen soll ja über einen Einblick in ordnungspolitische Gesetzmäßigkeiten und (kurzfristig nicht) veränderbare Arbeitsmarktsituationen hinaus kontrafaktisches Handeln auf der Grundlage eines widerstandsfähigen Selbstbewusstseins und einer dauerhaften Motivation ermöglichen.

Den Unterschied zwischen dem individuell-dispositionalen und dem gesellschaftlich-politischen Ansatz zum Gegenstand eines Streits zu machen, in dem es um ein *Entweder – Oder* geht, erscheint angesichts der Schwächen beider Ansätze müßig und zudem pädagogisch falsch, denn das kritische Bewusstsein des einzelnen bleibt auch innerhalb der Gruppe jener, die sich in einer gleichen sozialen Lage befinden, die letzte Instanz für die Zustimmung oder Ablehnung kollektiv-solidarischer Handlungsalternativen. Eine „Didaktik der Berufswahl“ kann infolgedessen das subjektive Einzelinteresse und die kollektiv-solidarische Interessenvertretung als die beiden Seiten eines gesellschaftlichen Auftrags nur zusammenhängend begreifen. Als Teil der Allgemeinbildung erhält die Berufswahlvorbereitung somit eine didaktische Qualität, die nicht als sozialtechnologisch wirksames „Anpassungsinstrument an die schnell sich wandelnden Situationen des Arbeitsmarktes“⁶ und damit als Alibi für eine unzureichende Beschäftigungspolitik verdächtigt werden kann, sondern dem Schüler die Voraussetzungen vermittelt, seine spätere berufliche Gesamtsituation gedanklich zu durchdringen und mit anderen in gleicher sozialer Lage politisch bewusst zu gestalten.

1.2 Bezug zu gesellschaftlichen Forderungen an das Bildungssystem

Die seit etwa 1974 ins öffentliche Bewusstsein gerückte Problematik der Verknappung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen mit ihren gesellschaftlich bedenklichen Begleiterscheinungen (Kriminalität, Alkoholismus, Drogenabhängigkeit, politischer Extremismus, Staatsverdrossenheit etc.) hat den Ruf nach einer besseren Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem verstärkt. Das ist grundsätzlich kein Novum, hat aber mit der Zuspitzung der Problemdefinition auf „Jugendarbeitslosigkeit“ die Aufmerksamkeit auf die Nahtstellen bzw. Schwachstellen zwischen diesen Systemen gelenkt. Insbesondere die Zusammenarbeit von Berufsberatung und Schule ist zur Zielscheibe von Angriffen geworden, die mehr Effizienz und höhere Leistungsfähigkeit fordern.⁷

In dieser Richtung äußern sich auch H. Kohn/F. Latzelsberger in ihrer Zusammenfassung des Gutachtens der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel:

„Die Kommission hält es für wünschenswert, dass möglichst viele Jugendliche an der Berufsberatung teilnehmen. Das bisherige Beratungsangebot reicht nicht aus. Nicht zuletzt aus diesem Grunde ist die Zahl der bei der Berufsberatung Ratsuchenden rückläufig. Besonders problematisch ist hierbei der Rückgang des Anteils der Hauptschüler unter den

ratsuchenden Schulabgängern. Er verringerte sich von rd. 464 Tsd. Ratsuchenden 1962/63 über 406 Tsd. 1969/70 auf nur 293 Tsd. 1973/74.⁸

Diese Tendenz steht in krassem Widerspruch zur Verbesserung der Orientierung über die Arbeits- und Wirtschaftswelt und Zunahme betrieblicher Erfahrungen im Rahmen von Betriebserkundungen und Betriebspraktika in den Schulen. Besteht eine negative Korrelation zwischen der Intensität der Berufsorientierung in der Schule und der Inanspruchnahme der Berufsberatung? Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Schüler durch den Berufswahlunterricht auch auf inoffizielle und informelle Beratungen und Vermittlungen aufmerksam werden, die ihnen vielfach erfolgsversprechender erscheinen als die offizielle Berufsberatung, die zudem bei einigen Schülern kein hohen Ansehen genießt.⁹ Falls sich diese Vermutung empirisch bestätigt, müsste jene Vorstellung modifiziert werden, die in linearer Sichtweise davon ausgeht, dass die individuelle Berufsberatung in jedem Fall „erfolgsversprechend erst bei berufswahlreifen Jugendlichen einsetzen (kann), die in der Schule eine intensive berufliche Orientierung erfahren haben“.¹⁰

Allerdings fehlt es daran im allgemeinbildenden Schulwesen noch weitgehend. Die Kommission will über eine Reform der Bildungsinhalte einen Hebel für die Verbesserung der „Berufsfindung“ schaffen. Für alle Schulen wird daher gefordert:

„Neben einer grundsätzlichen Orientierung über Arbeits- und Wirtschaftswelt und der Vermittlung betrieblicher Erfahrungen sollte Berufsorientierung vor allem auch eine Bildungs- und Schullaufbahnberatung für eine langfristige Berufswegplanung leisten.“¹¹

Ein wesentlicher Faktor, der die Wahrscheinlichkeit der Durchführung einer inhaltlichen Bildungsreform dieser Art vergrößert, ist die (wenn auch unterschiedliche) Betroffenheit der Absolventen aller allgemeinbildenden Schulen, von der Sonderschule bis zum Gymnasium. Die Entkoppelung von Bildungs- und Beschäftigungssystem produziert zudem im Hinblick auf die vorberufliche Bildung, die den Rahmen für die Berufsorientierung darstellt, eine eigentümliche Dialektik. Die vorberufliche Bildung wird jener Abstraktion von konkreten Zwecken unterworfen, die seit Humboldt als Abgrenzungskriterium der Allgemeinbildung gilt. Die allgemeine Befähigung zu rationalem Berufswahlverhalten oder zur Mobilität, Flexibilität und technischen Sensibilität ist daher keine Vorwegnahme beruflicher Bildungsgehalte, sondern Beitrag zur zweckabstrakten Entfaltung der Persönlichkeit. Die Kommission bemerkt dazu,

„dass das Bildungssystem (nicht) allein nach den Erfordernissen des Beschäftigungssystems auszurichten ist. Einerseits lässt sich der künftige Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems nur unzulänglich vermitteln. Andererseits vermittelt das Bildungssystem Normen, Werte und Wissen, die dem einzelnen zur Entfaltung seiner Persönlichkeit dienen sollen.“¹²

Der Druck, der von sozio-ökonomischen Konstellationen wie Arbeitslosigkeit und Beschäftigungsrisiken auf das Bildungssystem ausgeht, schlägt sich in der Forderung nach einem angemessenen Beitrag der Arbeitslehre zur vorberuflichen Bildung nieder

und nötigt die Fachdidaktik zum Ausbau präventiver Leistungsbereiche, z. B. Berufswahlvorbereitung.

1.3 Bezug zu Lehrplanaktivitäten

Bereits 1974 wurde im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit ein Gutachten veröffentlicht, in dem der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre begründet wird.¹³ Auf der Grundlage dieser theoretischen Vorarbeiten wurden in verschiedenen Bundesländern in Kooperation von Arbeitsverwaltung und Schulverwaltung (gegenwärtig noch nicht abgeschlossene) Modellversuche gefahren,¹⁴ die zunächst einmal vor der Aufgabe standen, die Vorstellungen von Dibbern/Kaiser/Kell in ein Curriculum zu übersetzen, d.h. Lernziele, Lerninhalte, Lernverfahren, Lernmedien und Lernkontrollen zu operationalisieren und zu einer stimmigen didaktischen Einheit zusammenzufassen.

Am Beispiel der Einführung des Berufswahlunterrichts im Berliner Schulsystem wird das ambivalente Verhältnis zwischen dem Integrationspostulat der Arbeitslehre und den gesellschaftlichen Aufgaben von Teilbereichen deutlich. Im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit und in verhältnismäßig enger Anlehnung an das Gutachten von Dibbern/Kaiser/Keil wurde in Berlin unter der Leitung von G. Groth ein „Curriculum kooperativer Berufswahlunterricht“¹⁵ entwickelt und von 1975 ab im Rahmen einer wissenschaftlichen Untersuchung an einigen Berliner Gymnasien und Gesamtschulen erprobt. Dabei ging es insbesondere auch um das Gewinnen von Erfahrungen über die Zusammenarbeit von Lehrern und (in der Schule unterrichtenden) Berufsberatern. Das Curriculum besteht im Wesentlichen aus Unterrichtseinheiten, die sich auf berufswahlrelevante Problemfelder beziehen. Diese Unterrichtseinheiten wurden vom Senator für Schulwesen Berlin überarbeitet und ab August 1976 als „Angebotsmaterial“¹⁶ für den Berufswahlunterricht im Pflichtbereich (zunächst) der Jahrgangsstufe 9 an den Gesamtschulen in Bildungszentren bereitgestellt. In den „Inhaltlichen Grundlagen für das Fach Arbeitslehre“ wird dem Berufswahlunterricht ein erheblicher Stundenbedarf zugemessen. Dort heißt es:

„Der Arbeitslehre-Pflichtunterricht der Jahrgangsstufen 9 und 10 wird ein systematischer Berufswahlunterricht sein; er umfasst zwei Stunden wöchentlich oder rund 150 Stunden in zwei Schuljahren. Für Schüler, die am Betriebspraktikum (im Rahmen des Wahlpflichtunterrichts, H. St.) teilnehmen, vermindert sich diese Stundenzahl um die Dauer des Praktikums.“¹⁷

Mit der Einführung des Berufswahlunterrichts an den Gesamtschulen werden die Konsequenzen aus der Erkenntnis gezogen, dass

„Berufswahlunterricht einschließlich der angestrebten Berufswahlreife am Ende der Sekundarstufe I für *alle* Schüler gleichermaßen relevant ist. Dabei ist es von untergeordneter Bedeutung, ob ein Schüler nach der 10. Klasse die Schule verlässt und eine betriebliche Berufsausbildung beginnt, ob er das Abitur anstrebt oder eine schulische Berufsausbildung (Berufsfachschule) wählt. Berufswahlreife impliziert immer auch die Fähigkeit, einschätzen zu können, welche Chancen für ein Hochschulstudium bestehen bzw. welche Berufsaussichten für Akademiker gegeben sind.“¹⁸

Für unseren Gedankengang sind drei Punkte wichtig, die eine Umstrukturierung der Arbeitslehre signalisieren:

- die Arbeitslehre wird im Pflichtunterricht der 9. und 10. Jahrgangsstufen des allgemeinbildenden Schulwesens durch den Berufswahlunterricht abgelöst;
- der Berufswahlunterricht soll für alle Schüler der Sekundarstufe I gelten;
- Die Gesamtschulen in Bildungszentren übernehmen die Pionierarbeiten bei der Einführung des Berufswahlunterrichts.

Die gegenwärtige Situation und die Entwicklungsperspektiven des Berufswahlunterrichts gehen aus der folgenden Übersicht¹⁹ hervor.

Arbeitslehre (AL) und Berufswahlunterricht (BWU) in der Berliner Schule (in Wochenstunden)							
7. Klasse		8. Klasse		9. Klasse		10. Klasse	
P ¹⁾	WP ²⁾	P	WP	P	WP	P	WP

Hauptschule

AL 4 [★]	-	AL 4 [★]	-	AL 6 [★] BWU 2	-	AL 6 [★] BWU 2	-
----------------------	---	----------------------	---	----------------------------------	---	----------------------------------	---

Gesamtschulen

Unterrichtsangebot vorwiegend im Wahlpflichtbereich. Die Übernahme in den Pflichtbereich wird angestrebt. Für die Einführung des Berufswahlunterrichts gilt das analog.							
---	--	--	--	--	--	--	--

Gesamtschulen in Bildungszentren

AL 1	AL 4 [★]	AL 2	AL 4 [★]	- BWU 2	AL 3 ³⁾ + 3 ⁴⁾	- BWU 2	AL 3+3
---------	----------------------	---------	----------------------	---------------	---	---------------	-----------

Realschule

Erweiterung des bestehenden Kursangebotes um einen Kurs Arbeitslehre, Technik/Wirtschaft. Berufswahlunterricht im Umfang von 2 Wochenstunden denkbar anstelle von "Werken". Langfristig: Übernahme in Pflichtunterricht							
---	--	--	--	--	--	--	--

Gymnasium

Umlenkung der Wochenstundenzahlen geeigneter Unterrichtsfächer in den Klassen 9 und 10 zugunsten des Berufswahlunterrichts (2 Wochenstunden) im Pflichtbereich.							
---	--	--	--	--	--	--	--

⁰ Klasse wird in der Regel in zwei Gruppen geteilt.

¹⁾ P: Pflichtbereich

²⁾ WP: Wahlpflichtbereich

³⁾ Block A: vorzugsweise für Schüler, die bereits Arbeitslehre in 7 und 8 hatten.

⁴⁾ Block B: für Schüler, die Arbeitslehre neu wählen.

Die schulorganisatorische Absicherung des Berufswahlunterrichts in der Stundentafel setzt voraus, dass andere Fächer sich einschränken und Wochenstunden abgeben. Das führt nur dort nicht zu Schwierigkeiten, wo wie in der Hauptschule die Arbeitslehre mit erheblichem Stundenvolumen ausgestattet ist, das in der 9./10. Klasse (ohnein geschützt durch eine Vorbehaltsklausel²⁰) herabgesetzt werden kann, oder – wie in den Gesamtschulen in Bildungszentren – wo durch die knappe Stundenzumessung im Pflichtunterricht eine Konzentration der Inhalte erforderlich ist. Ganz anders sieht es in Realschule und Gymnasium aus. Dort gibt es die Arbeitslehre bisher nicht und es sind daher schwierige und langwierige Prozesse notwendig, um das für den Berufswahlunterricht erforderliche Kontingent an Wochenstunden „freizukämpfen“.

2 Verbrauchererziehung

2.1 Bezug zu grundlegenden Zielen und Themen der Arbeitslehre

In den „Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule“ des Deutschen Ausschusses finden sich im unmittelbaren Zusammenhang mit den Vorschlägen zur Arbeitslehre kaum überzeugende Anhaltspunkte für die Verbrauchererziehung. Es wird dort lediglich auf die Notwendigkeit hingewiesen, „auch bei den Jungen das Interesse für die Arbeit am häuslich-familiären Leben zu wecken.“²¹ Was damit gemeint ist, lässt sich vor dem Hintergrund der allgemeingehaltenen Aussagen des DA über die „Veränderung der gesellschaftlichen Situation“ indirekt erschließen. Dort heißt es:

„Die moderne Arbeitswelt und auch der moderne Haushalt fordern von den Frauen Verständnis für technische Vorgänge und eine Fülle technischer und organisatorischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Umgekehrt sind die meisten der als ‚fraulich‘ geltenden sozialen, pädagogischen und pflegerischen Berufe keineswegs den Frauen vorbehalten, und in der auf sich gestellten modernen Kleinfamilie kommen dem Mann von selbst auch häusliche Funktionen zu.“²²

Dieser Hinweis ist sicher nicht überzubewerten, er dient dem DA vor allem als Argument für Koedukation. Trotzdem wird dadurch eine Verbindung mit jenen didaktischen Konzeptionen der Arbeitslehre hergestellt, die dem Haushalt eine didaktische Schlüsselposition einräumen, um von daher ein erkenntnisleitendes Interesse für die Betrachtung des sozio-ökonomischen-politischen Gesamtzusammenhangs zu begründen, das an der Situation des abhängigen Arbeitnehmers und seiner Marktstellung als Konsument anknüpft.²³ Auf der anderen Seite wird Haushalt- und Familienplanung als Teilkompetenz einer beruflichen Entscheidungsfähigkeit²⁴ begriffen. Diese für die Arbeitslehre charakteristische Koppelung von Verbraucherproblemen und Arbeitnehmerproblemen wird auch durch die Lehrplananalyse von R. Meyer-Harter bestätigt, die zu dem Schluss kommt:

„Es ist deutlich erkennbar, wie die Richtlinien (Lehrpläne, H. St.) in ihrer Grundkonzeption davon ausgehen, dass die Schüler für ihr späteres Leben auf die Rolle als Verbraucher und Arbeitnehmer vorzubereiten sind. Explizit ausgedrückt ist das in den Richtlinien von Nordrhein-Westfalen (Hauptschule), Bremen, Hamburg und Berlin.“²⁵

Die Thematisierung des Haushalts in der Arbeitslehre findet allerdings keine einheitliche Zustimmung. Der private Haushalt gilt bei einigen Fachvertretern als „gesellschaftlich unerheblicher Bereich“²⁶, dessen Behandlung im Vergleich mit Produktionsverhältnissen und -bedingungen nicht der Mühe wert ist. Diese Position beruht jedoch auf einer Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Funktion des Konsumenten. Die auf den Leistungsanforderungen des Beschäftigungssystems basierenden Orientierungsmuster einer „Lohnarbeitslehre“ reichen keinesfalls aus, um die sich über Arbeit-, Güter- und Geldmärkte vermittelnden Bewegungsgesetze unserer Gesellschaft begreifbar zu machen. Einerseits hat der Markt als „leistungsgerechter Mechanismus“ für die Zuteilung von systemkonformen Lebenschancen seine Glaubwürdigkeit „verloren.“²⁷ Die Indizien hierfür sind die Anwendung sozialer Gewalt (Macht), die sich auch im Unterlassen gesellschaftlich notwendiger Angebote manifestiert, sowie die psychische Überwältigung von Arbeitnehmern und Konsumenten durch Manipulationstechniken und Unterinformation. Zum anderen reichen die Orientierungsmuster einer „Lohnarbeitslehre“ auch nicht aus, um jenen sozialen Gruppen ein handlungsrelevantes Selbst- und Weltverständnis zu vermitteln, die ihr Leben nicht über Arbeitseinkommen reproduzieren.

Dazu gehören die Schüler bereits jetzt, sie gehören in Zukunft vielleicht auch als Arbeitslose, als Hausfrauen, als Studenten, als Kranke, als Kriminelle, als „Drop-outs“ o. ä. dazu. Nach Habermas wächst der Anteil dieses „Fremdkörpers“ im kapitalistischen Beschäftigungssystem gegenüber der Aktivbevölkerung.²⁸ Der Verbraucherbildung im Rahmen der Arbeitslehre fällt die Aufgabe zu, ein auf den Konsumbereich bezogenes Äquivalent zu dem auf Arbeit und Beruf gründenden Orientierungsmuster zu entwickeln, d. h. die Verbrauchersituation ebenfalls als Zentrum ökonomischer, politischer und moralischer Bewährung begreifbar zu machen. Es ist unbestritten, dass sich die Arbeitslehre primär mit der Erwerbstätigkeit als Beitrag des Individuums zum Sozialprodukt in einer arbeitsteiligen Gesellschaft beschäftigen soll. „Berufswahl und Berufswechsel werden unter dieser Prämisse zu einem politischen Akt.“²⁹ Genauso richtig ist, dass die Verbrauchertätigkeit der Beitrag des Individuums zur Verwendung des Sozialprodukts ist. Dementsprechend werden auch die Konsumwahl und das interessenkonforme Verbraucherverhalten (z. B. Marktaustritt, Abwendung, Widerspruch, Kritik)³⁰ zu politischen Akten, die ihrerseits einen Einfluss auf das Beschäftigungssystem ausüben.

2.2 Bezug zu gesellschaftlichen Forderungen an das Bildungssystem

Die Forderung nach Verbrauchererziehung durchzieht beinahe das gesamte neuere Schrifttum zur Verbraucherpolitik. Sie findet sich in jüngster Zeit auch im Schlussgutachten der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, wo den allgemeinbildenden Schulen der Auftrag erteilt wird, die Fähigkeit zu kritischem Verbraucherverhalten zu vermitteln, um die Verbraucher in die Lage zu versetzen, ihre rechtliche und funktionale Position in der Marktwirtschaft zu erkennen und sie zu ihrem Vorteil zu nutzen.³¹

In der gleichen Tonart, wenngleich eindringlicher, haben Scherhorn u. a.³² in einem Forschungsbericht die Hauptaufgaben der Verbraucherbildung in den Kontext der Durchsetzung von Verbraucherinteressen gestellt und ihr damit wenigstens perspektivisch einen Beitrag zur Herbeiführung des Machtausgleichs zwischen Produzenten und Konsumenten zuerkannt. Ob sich die offizielle Verbraucherpolitik solche Zielsetzungen zu eigen macht, lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht absehen. Bereits 1971 erhob die Bundesregierung in ihrem ersten Bericht zur Verbraucherpolitik³³ die Forderung nach einer Verbrauchererziehung im Schulunterricht. Danach soll die Verbraucherbildung Grundkenntnisse zum Verständnis wirtschaftlicher, ernährungsphysiologischer und juristischer Tatbestände vermitteln. Dieser Erziehungsprozess wird als Voraussetzung für die sachkundige Verarbeitung von aktuellen Verbraucherinformationen gesehen, deren Bereitstellung u. a. den Verbraucherorganisationen und der Stiftung Warentest obliegt. Der 1. Bericht zur Verbraucherpolitik benennt einige bildungspolitische Konsequenzen:

- a) Entwicklung eines einheitlichen Konzepts der Verbrauchererziehung;
- b) Verstärkung der Verbrauchererziehung in den Schullehrplänen;
- c) Ausarbeitung von Unterrichtsmaterialien;
- d) Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften der Verbrauchererziehung.³⁴

Der 1975 vorgelegte zweite Bericht der Bundesregierung zur Verbraucherpolitik³⁵ bekräftigt die Forderung nach verbraucherkundlichem Unterricht an Schulen noch einmal und weist auf Erfolge bei den Punkten b) und c) hin. Die übrigen Punkte a) und d) berühren die Kulturhoheit der Länder und werden daher nicht mehr berücksichtigt. Wichtiger jedoch als die bemerkenswerten Teilerfolge in den Punkten b) und c) ist die Tatsache, dass die Forderung nach Verbrauchererziehung in die meisten verbraucherpolitischen Konzeptionen auf Landesebene aufgenommen und damit zur Kooperationsmaterie zwischen Schul- und Verbraucherpolitik geworden ist. Die verbraucherpolitische Konzeption des Senators für Wirtschaft für das Land Berlin³⁶ beispielsweise formuliert auf der Zielebene sehr deutlich, was die Verbrauchererziehung leisten soll:

„... ergibt sich die politische Aufgabe, den Konsumenten zumindest Grundkenntnisse über unsere marktwirtschaftliche Ordnung, insbesondere über den Ablauf von Wirtschaftsprozessen und die Bedeutung des Verbraucherverhaltens und des Verbraucherschutzes zu vermitteln. Dieses Grundlagenwissen, das zum Verständnis marktwirtschaftlicher Machtverhältnisse und Zusammenhänge erforderlich ist, kann nur durch systematische Schulung der Verbraucher vermittelt werden. Mit diesem Unterricht ist bereits in den Schulen zu beginnen.“³⁷

Diese Aufgabenstellung umreißt bereits mögliche Themen der Verbrauchererziehung, z. B. Grundkenntnisse über den Ablauf von Wirtschaftsprozessen, Bedeutung des Verbraucherverhaltens, Verbraucherschutz, marktwirtschaftliche Machtverhältnisse, die der Lehrplanentwicklung zwar keine bindende Direktive aber doch Orientierungshilfen für die Themenwahl und Kriterien für die Abgrenzung der Verbrauchererziehung von der Ernährungslehre und Haushaltslehre alter Prägung sowie von den Fächern Sozialkunde, Geschichte, Politik etc. andererseits liefern.

2.3 Bezug zu Lehrplanaktivitäten

Im Unterschied zum Berufswahlunterricht gibt es bisher noch kein „Curriculum Verbrauchererziehung“, das als Grundlage von Ansprüchen an den Fächerkanon und die Studententafel dienen könnte. Die bildungspolitische Ausgangssituation ist eine andere, denn Berufswahlvorbereitung ist von der Bedarfslage her in der Regel erst in den Abschlussklassen akut. Dem trugen die bisherigen Lehrpläne auch weitgehend Rechnung, indem sie berufswahlrelevante Themen in den Jahrgangsstufen 8 bis 10 auswiesen. Ganz anders liegen die Dinge bei der Verbrauchererziehung, für die praktisch die Klassen 1 bis 13 zur Disposition stehen. Die Lehrpläne für die Grundschule weisen daher ebenso wie die für die Sekundarstufe I I verbraucherrelevante Themen im gesamten Spektrum des Fächerkanons aus (z. B. Beschäftigung mit Werbung im bildnerischen Gestalten, Analyse der Werbesprache in Deutsch, die wirtschaftlichen Funktionen der Werbung in Wirtschaftslehre, Einführung in die Statistik am Beispiel von Werbungsausgaben in Mathematik, politische Werbung in Sozialkunde etc.). Dieses Mosaik-Prinzip entspricht durchaus den Intentionen einer Verbrauchererziehung, die das Erlernen der Rolle des kritischen Verbrauchers als längerfristigen Prozess der Diskriminierung und Generalisierung von Verhaltensweisen begreift. Die bisher sich abzeichnenden curricularen Strategien zur Intensivierung der Verbrauchererziehung folgen weitgehend dem Mosaik-Prinzip. Der Alternative, ein selbständiges, von Fachlehrern zu unterrichtendes Fach „Verbraucherkunde“ zu etablieren, werden kaum noch reale Chancen eingeräumt.³⁸

Alternativen wie Unterrichtsprinzip, fachlicher Aspekt haben den Nachteil, dass Verbrauchererziehung kein unmittelbar identifizierbarer Themenbereich mit entsprechender Verpflichtung, sondern unverbindlicher Verweisungsaspekt ist. Dem könnte durch die Konstruktion von „Inhaltsbereichen Verbrauchererziehung“ in geeigneten Trägerfächern gegengesteuert werden, wobei diese Inhaltsbereiche formal durch Themenkonzentration und epochale Unterrichtsorganisation charakterisiert wären. Vom thematischen Beitrag und der zeitlichen Disposition solcher Inhaltsbereiche über die Jahrgangsstufen hinweg würden die in Frage kommenden Trägerfächer sehr unterschiedlich belastet. Während das Trägerfach „Deutsch“ beispielsweise nur auf einer einzigen Jahrgangsstufe einen „Inhaltsbereich Verbrauchererziehung“ ausweisen könnte, wird die Arbeitslehre in fast allen Jahrgangsstufen einen „Inhaltsbereich Verbrauchererziehung“ tragen, so dass praktisch die verbraucherrelevanten Bezüge der Arbeitslehre in jahrgangsstufenspezifischen Inhaltsbereichen verdichtet und als Unterrichtseinheiten im Pflichtunterricht ausgewiesen würden.

Dies sind freilich Denkmodelle, deren politische Durchsetzungsfähigkeit gegenwärtig noch nicht abzuschätzen ist. Anfang 1977 wurde vom Senator für Schulwesen des Landes Berlin eine „Kommission Verbrauchererziehung“ eingesetzt, die der Verbrauchererziehung eine curriculare Identität im Rahmen von Trägerfächern geben und zur Teilrevision von Lehrplänen führen soll. Aufgrund des hohen Anteils verbraucherrelevanter Themen in den vorliegenden Lehrplänen des Schulfaches Arbeitslehre wird schon jetzt deutlich, dass die Hauptlast der Veränderungen von diesem Fach zu tragen ist.

Schluß

An den Beispielen des Berufswahlunterrichts und der Verbrauchererziehung wurde versucht, der Frage nachzugehen, ob die Weiterentwicklung der Arbeitslehre einem bestimmten curricularen Verlaufsmuster folgt. Wir haben gesehen, dass die Arbeitslehre angesichts gesellschaftlich-politischer Forderungen Teilbereiche mit überfachlicher Reichweite intensiviert, die bisher unter der Devise von „Interdependenz“ didaktisch verschmolzen waren. Die unterschiedlich weit fortgeschrittenen Bestrebungen in den beiden Beispielen lassen diesen Intensivierungsprozess als deutlichen Trend erkennen. Auch die hier nicht behandelten Ansätze einer Verselbständigung des Technikunterrichts³⁹ und der Zusammenballung des Unterrichtsgegenstands Arbeit in einer arbeitswissenschaftlich orientierten „Arbeitswirtschaftslehre“ in der Sekundarstufe I I⁴⁰ mit ihren zwangsläufigen Rückwirkungen auf die Arbeitslehre in der Sekundarstufe I scheinen ein Auseinanderdriften von Themenbereichen zu signalisieren, deren Zusammenhalt bislang zu den unumstößlichen Prämissen einer integrativen Arbeitslehre-Konzeption gehört hat. Wie aber ist diese Tendenz zu bewerten? Es liegt nahe, die Diagnose auf Zerfall zu stellen und eine Auflösung zu prognostizieren, die nur durch eine konzeptionelle und organisatorische Umstrukturierung, etwa in einem Lernbereich Gesellschaftslehre, verhindert werden könnte. Eine solche Bewertung ist nicht von der Hand zu weisen, gegenwärtig kann sie jedoch nicht überzeugen, da aus derselben Voraussetzung mit gleicher Evidenz die entgegengesetzte Schlussfolgerung gezogen werden kann. Die Intensivierung von Teilbereichen kann auch als eine „Maßstabsvergrößerung“⁴¹ angesehen werden, die zweierlei hervorbringt:

Beschaffung von Konsens seitens jener Institutionen und Gruppierungen, die aufgrund ihres gesellschaftlich-politischen Auftrags ein vitales Interesse an der Existenz und Erhaltung von Inhaltsbereichen haben, die ihnen eine gewisse Präsenz im Lehrplan garantieren (z. B. Berufswahlunterricht – Bundesanstalt für Arbeit; Verbrauchererziehung – Verbraucherorganisationen; Arbeitswissenschaft -Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen; Technikunterricht – Verein Deutscher Ingenieure etc.);

Vermehrung schulpolitischer Optionen. Es muss nicht Arbeitslehre eingeführt werden, sondern man hat die Wahl zwischen Arbeitslehre, Berufswahlunterricht, Verbrauchererziehung, Technikunterricht, Arbeitswirtschaftslehre o. ä. Der Verlust an Unverwechselbarkeit und Stringenz wird von der Vergrößerung des Fundus an Handlungsreserven kompensiert, die der Arbeitslehre einen breiteren Aktionsspielraum für die Bewältigung zukünftiger, noch unbestimmter Problemlagen, beispielsweise in der Konfrontation mit einer arbeitslehre-unfreundlicheren Bildungspolitik, sichern.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann nicht abschließend beantwortet werden, ob dieser Typus einer curricularen Strategie die Integration der Arbeitslehre in das gesamte Bildungssystem fördert oder nicht. Eben so wenig lässt sich von der Ausdifferenzierung von überfachlich orientierten Teilbereichen jedoch auf Destruktion schließen.

Anmerkungen

- ¹ G. Groth: Fachdidaktik als Kompromiß zwischen Bildungspolitik und Pädagogik – dargestellt am Beispiel der Diskussion um das Fach Arbeitslehre. Münster 1976, Inaugural-Dissertation, S. 246.
- ² Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart 1965.
- ³ Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, a. a. O., S. 41.
- ⁴ Vgl. H. Steffens: Berufswahl und Berufswahlvorbereitung. Ravensburg 1975.
- ⁵ L. Müller-Kohlenberg: Organisierte Anpassung? In: *erziehung*, 10. Jahrgang, Heft 4/1977, S. 30 ff. ⁶ R. Schulte: Arbeitslehre-Unterricht und Berufswahl (-unterricht). In: *WSI-Mitteilungen*, 28. Jahrgang, Heft 6/1975, S. 308.
- ⁶ Z. B. G. von Landsberg: Aufgaben und Verfahren der Berufsberatung. Köln 1977 (Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 14), S. 42 ff.
- ⁷ Kohn/F. Latzelsberger: Steuerungsprobleme in Wirtschaft und Gesellschaft – zum Gutachten der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Bonn 1977 (Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ B 18/77), S. 35.
- ⁸ Vgl. H. Dibbern/F.-J. Kaiser/A. Keil: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Bad Heilbrunn 1974, S. 13.
- ⁹ M. Schröder/H. Steffens: „Von Hauptschülern hätte ich nicht so gezielte Fragen erwartet“. In: *Praxis Schulfernsehen*, 1. Jahrgang, Heft 1/1976, S. 14.
- ¹⁰ H. Kohn/F. Latzelsberger, a. a. O., S. 35.
- ¹¹ Ebenda
- ¹² H. Kohn/F. Latzelsberger, a. a. O., S. 33.
- ¹³ H. Dibbern/F.-J. Kaiser/A. Kell: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Bad Heilbrunn 1974.
- ¹⁴ Vgl. L. Müller-Kohlenberg, a. a. O., S. 30 ff. und die dort gegebenen Hinweise
- ¹⁵ G. Groth u. a.: Curriculum kooperativer Berufswahlunterricht. Berlin o. J. (unveröffentlichte Manuskripte).
- ¹⁶ o. V.: Angebotsmaterial zum Berufswahlunterricht. Berlin o. J., hrsg. vom Senator für Schulwesen Berlin.
- ¹⁷ Der Senator für Schulwesen (Hrsg.): Inhaltliche Grundlagen für das Fach Arbeitslehre – Pflicht- und Wahlpflichtunterricht der Jahrgangsstufe 9. Berlin 1975, S. 1.
- ¹⁸ Ebenda
- ¹⁹ Eigene Zusammenstellung nach: Der Senator für Schulwesen (Hrsg.): Entwurf eines Rahmenplans für das Fach Arbeitslehre – Pflicht- und Wahlpflichtunterricht 7. und 8. Jahrgangsstufe. Berlin 1975, S. 10.
- ²⁰ Schulrecht des Landes Berlin. Neuwied: Luchterhand Verlag, o. J. (XIII A III, S. 4, Anmerk. b).
- ²¹ Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, a. a. O., S. 43.
- ²² Ebenda, S. 24.
- ²³ A. Kell: Didaktische Matrix-Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: H. Blankertz (Hrsg.): Curriculumforschung-Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971, (Neue pädagogische Bemühungen 46), S. 41.
- ²⁴ P. Werner: Spezielle Aspekte. In: U.-J. Kledzik (Hrsg.): Arbeitslehre als Fach. Hannover 1972. (Auswahl Reihe B 46/47), S. 67.
- ²⁵ P.-J. Becker/B. Biervert/H. P. Haarland / H. Meyer / R. Meyer-Harter / H.-J. Niessen/K.-H. Schaffartzik: Verbrauchererziehung an den Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen, 2 Bde., Düsseldorf: Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr 1975, Bd. II, S. 403.
- ²⁶ W. Quitzow: Produktionsbezug – gemeinsame Grundlage von Arbeitslehre und naturwissenschaftlichem Unterricht. In: *Die Deutsche Schule*, 69. Jahrgang, Heft 1/1977, S. 43.
- ²⁷ J. Habermas: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973 (edition suhrkamp 623), S. 114.
- ²⁸ Ebenda, S. 95.
- ²⁹ G. Groth, a. a. O., S. 27.
- ³⁰ G. Scherhorn: Verbraucherinteresse und Verbraucherpolitik. Göttingen 1975, S. 38 ff.
- ³¹ H. Kohn/F. Latzelsberger, a. a. O., S. 29.
- ³² G. Scherhorn, a. a. O., S. 73 ff, 180 ff.
- ³³ Der Bundesminister für Wirtschaft und Finanzen (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Verbraucherpolitik. Bonn 1971.
- ³⁴ Ebenda, S. 17.
- ³⁵ Der Bundesminister für Wirtschaft (Hrsg.): Zweiter Bericht der Bundesregierung zur Verbraucherpolitik. Bonn 1975, S. 37 ff.
- ³⁶ Der Senator für Wirtschaft (Hrsg.): Verbraucherpolitische Konzeption des Senators für Wirtschaft für das Land Berlin. Berlin 1976.

³⁷ Ebenda, S. 28.

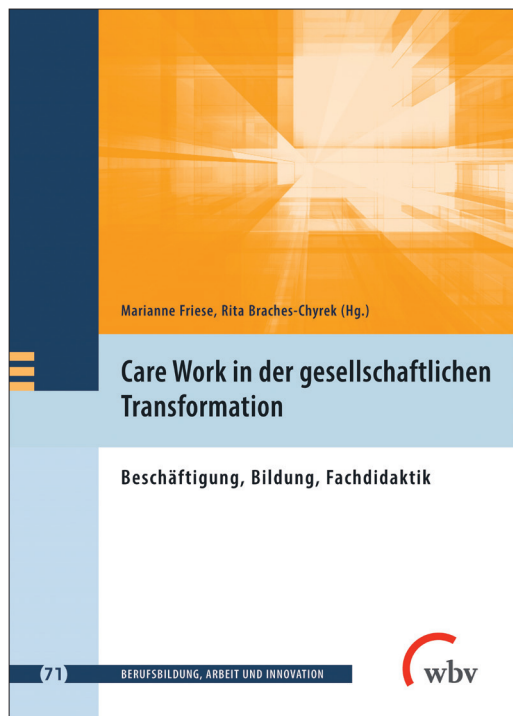
³⁸ Europäisches Büro der Verbraucherverbände (BEUC) (Hrsg.): Consumer Education in School. Brüssel 1976, (unveröffentlichtes Manuskript).

³⁹ Vgl. den Kurzbericht über eine Tagung des Vereins Deutscher Ingenieure zum Thema „Technik als Schulfach ...“ von G. Schrick in: Die Arbeitslehre, 7. Jahrgang, Heft 4/ 1976, S. 197 ff.

⁴⁰ REFA-Schulausschuß: Lernziele und Lerninhalte des Curriculums Arbeitslehre I I/Arbeitswirtschaftslehre, Darmstadt 1977²

⁴¹ Vgl. dazu: C. Offe: Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/M 1975 (edition suhrkamp 761), S. 37 et passim.

Steffens, H. (1978). Arbeitslehre zwischen Integration und Desintegration. In: Northemmann, W. (Hrsg.) Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Schriften zur politischen Didaktik, Vol. 8. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01377-8_23



Berufsbildung, Arbeit und Innovation, 71
276 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7261-6
E-Book im Open Access

Marianne Friese, Rita Braches-Chyrek (Hg.)


Care Work in der gesellschaftlichen Transformation

Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik

Der Sammelband erweitert die bisherigen Diskurse zur Modernisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe aus Sicht der Berufsbildungswissenschaft und der berufspädagogischen Praxis. Die Beiträge geben Impulse für die Gestaltung struktureller, fachlicher und didaktischer Herausforderungen, unterbreiten Gestaltungsvorschläge für Ausbildung und Lehre und benennen Forschungs- und Entwicklungsdesiderate. Neben theoretischen Fundierungen zeigen Umsetzungsbeispiele aus den Bereichen Pflege, Soziale Arbeit und Hauswirtschaft, wie der Transformationsprozess gelingen kann und bereichern so die gegenwärtige sozial- und berufsbildungswissenschaftliche Fachdebatte.

wbv.de/bwp



 2023, 248 S., 39,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-7263-0
E-Book im Open Access

Janina Klose, Mesut Aktas, Hans-Liudger Dienel (Hg.)

Technik spielend (kennen)lernen

Grundlagen & Workshops für die Kinder- und Jugendarbeit

Jugendliche und Kinder jenseits von Schule und Lerndruck für Technik begeistern: Mit dem Praxisbuch können auch fachfremde Mitarbeiter:innen in der offenen Kinder- und Jugendarbeit Workshops rund um Physik, Technik und Informatik planen und durchführen. Die Workshop-Kurzbeschreibungen stellen Inhalte, Materialien und Methoden vor, die die Beschäftigung mit Elektrotechnik oder Programmieren so selbstverständlich und spannend machen, dass sie Kinder und Jugendliche in ihren Bann ziehen und echtes Interesse an MINT-Themen wecken. Die handlungsorientierten Workshops rund um Physik, Elektrotechnik, Programmieren und 3D-Druck wurden in Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen erprobt und entwickelt. Ansätze, Ideen, Inhalte und Umsetzungsfragen der verschiedenen Kurse werden im großen Praxisteil in gut verständlicher Sprache erläutert. In der wissenschaftlich orientierten Einführung stellt die Herausgeberin die Resonanztheorie nach Hartmut Rosa und weitere konzeptionelle Grundlagen der Kurse vor. Die Kapitel können auch einzeln heruntergeladen werden.

wbv.de/schule

Die soziale und kulturelle Heterogenität der Familien in Deutschland steigt, die soziale Ungleichheit nimmt zu. Dies wirkt sich auf die private Lebensführung als auch auf die Teilhabe an Ausbildung und Beschäftigung aus.

Der Band wurde in sechs Abschnitte gegliedert. Nach den fachdidaktischen Überblicksbeiträgen folgen verschiedene Themenfelder der Arbeitslehre mit einem gesonderten Abschnitt zur Beruflichen Orientierung. Daran schließen die Abschnitte methodische Impulse sowie Aus- und Fortbildung an. Den Abschluss bilden drei historische Texte. Der Band entstand im Rahmen des 50-jährigen Jubiläums der Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin und der dazu durchgeführten Jubiläumstagung im März 2022.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Frieze (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Karlsruher Institut für Technologie).

Die Herausgebenden des Bandes sind:

Prof.in Dr.in Marianne Frieze ist Professorin für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen mit den Forschungsschwerpunkten Care Work/Personenbezogene Dienstleistungsberufe, Berufliche Bildung/Berufliche Orientierung, Lehramtsausbildung, Gender, soziale Ungleichheit. Sie ist Mitherausgeberin der wbv-Reihe „Beruf, Arbeit und Innovation“ sowie der Zeitschrift „berufsbildung“. Sie ist Vorsitzende der GATWU sowie der AG BB.

Prof.in Dr.in Silke Bartsch ist Professorin für Fachdidaktik Arbeitslehre an der Technischen Universität Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind u. a. Ernährungsbildung im Kontext der nachhaltigen Entwicklung sowie Verbraucherbildung in der digitalen Welt. Sie ist Autorin zahlreicher Fachartikel im deutsch- und englischsprachigen Raum und engagiert sich u. a. als Vorsitzende der Verbraucherkommission Baden-Württemberg für die Verbraucherbildung.