

## **Reformprojekt Arbeitslehre. Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe**

---

### **Abstract**

Das Wirtschaftsmagazin BRAND EINS (2007) arrangiert ein Treffen von zwei Ameisen. Als die Eine fragt: „Und was machen Sie so?“ antwortet die Andere „Sie meinen beruflich?“. Mit dieser Metaphorik ist ein zentraler Referenzpunkt des Faches Arbeitslehre auf den Punkt gebracht: Die Fokussierung von Arbeit und Beruf als theoretische Leitidee, die sich zum einen am Begriff von Arbeit als anthropologische Grundkonstante orientiert und zum anderen an der - in der Metaphorik der Ameisen dargestellten - identitätsstiftenden Bedeutung von Beruf. Damit sind zugleich curriculare Kernpunkte des Faches Arbeitslehre berührt: Vorbereitung junger Menschen auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung, deren pädagogische Umsetzung auf der Basis von didaktischen und theoriegeleiteten Konzeptionen zur Integration von Arbeits- und Berufsorientierung sowie durch Förderung von Lebensweltkompetenzen in allgemein bildenden und berufspädagogischen Bildungskonzeptionen erfolgen soll.

Der folgende Beitrag skizziert Entwicklungen und Handlungsbedarfe des Faches Arbeitslehre, wobei sowohl die schulische Entwicklung als auch die universitäre Lehrerbildung in Deutschland in den Blick geraten. Die Argumentation wird in vier Schritten entfaltet. Nachdem zunächst empirische Referenzpunkte der Arbeitslehre mit Fokus auf das Übergangssystem dargestellt werden, erfolgt im zweiten Schritt eine historisch orientierte Skizze der theoretischen, bildungspolitischen und curricularen Entwicklungen des Reformprojekts Arbeitslehre, wobei auch der Wandel von Lehrplänen zu Bildungsstandards in den Blick genommen wird. Im Folgenden wird auf Basis einer empirischen Erhebung ein Überblick über Standorte und Profile des Faches Arbeitslehre an bundesdeutschen Universitäten gegeben. Eine exemplarische Darstellung des Gießener Modells Arbeitslehre sowie Überlegungen zu Kompetenzanforderungen in der Lehramtsausbildung schließen den Beitrag ab.

## **1 Empirische Referenzpunkte der Arbeitslehre**

### **1.1 Problemlagen des Übergangssystems**

Die veränderten Handlungsbedarfe des Faches Arbeitslehre können nicht ohne Bezug zum gesellschaftlichen Wandel analysiert werden. Mit der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft sowie Internationalisierung von Arbeit und Beruf sind in der beruflichen Bildung sehr komplexe Kompetenzanforderungen entstanden, die das Fach Arbeitslehre und die schulische Berufsausbildungsvorbereitung vor neue Aufgaben stellen. Ohne Zweifel besteht eine vorrangige Aufgabe des Arbeitslehreunterrichts darin, Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe I in einer gelingenden Berufswahl zu unterstützen, die bestenfalls in das duale System der beruflichen Bildung mündet. Die duale Ausbildung ist nicht nur für den Großteil der

Jugendlichen der bevorzugte Bildungsgang nach Verlassen der allgemein bildenden Schule. Mit einer betrieblichen Ausbildung sind auch der Übergang an der zweiten Schwelle und die erfolgreiche Einmündung in nachhaltige Erwerbsperspektiven am besten zu bewältigen. Zur Realisierung dieser berechtigten Wünsche der jungen Generation und der Erhöhung der damit verbundenen Chancen auf gesellschaftliche Partizipation steht gegenwärtig jedoch kein geeigneter Ausbildungsmarkt zur Verfügung.

Die Ergebnisse des Nationalen Bildungsberichts 2010 zeigen zwar, dass die Neuzugänge des Übergangssystems aufgrund demografisch bedingter rückläufiger Zahlen von Absolventen und Absolventinnen allgemein bildender Schulen leicht zurückgegangen sind: Der Anteil der Neuzugänge sinkt 2007 erstmalig unter 40%, übersteigt aber 2008 mit 34% immer noch den Anteil von Mitte der 1990er Jahre, während sich der Anteil der Neuzugänge im dualen System seit 2006 (bei Schwankungen zwischen den Jahren 2007 und 2008) um 4,5 Prozentpunkte auf 48% erhöht hat. Die Neuzugänge im Schulberufssystem sind mit 18% (bei leichtem Rückgang in spezifischen Berufsgruppen) stabil geblieben (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, 96).

Mit dieser Entwicklung ist die Übergangsproblematik zwar quantitativ etwas entschärft, jedoch sind keineswegs die gravierenden qualitativen und strukturellen Probleme des Übergangssystems überwunden (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG 2011, 9 ff). Diese betreffen zunächst die fehlende Systematik der Maßnahmenstrukturen und Abschlüsse. Trotz erheblicher bildungspolitischer Anstrengungen zeichnet sich keine Vereinheitlichung der inhaltlichen Ausrichtung der Maßnahmen wie auch Ihrer Trägerschaft ab. Die einzige Gemeinsamkeit besteht darin, dass die Jugendlichen in den Maßnahmen des Übergangssystems keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss erwerben können, der verlässliche Anrechenbarkeit in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, 97). Aus dieser Perspektive der fehlenden Systematisierung bleibt das Übergangssystem ein Maßnahmeneschungel im „Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums“ (MÜNK 2008, 31 ff).

Weitere Probleme liegen in soziostrukturellen Aspekten des Übergangs in die Berufsausbildung und den damit verbundenen sozialen Selektionsprozessen nach schulischer Vorbildung, Geschlecht, Staatsangehörigkeit sowie regionalen Zugehörigkeiten. Noch immer mündet die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und mehr als drei Viertel der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss gehen in das Übergangssystem, wobei der Anteil der jungen Männer am Übergangssystem deutlich gestiegen ist: 2008 beträgt der Anteil der jungen Männer 56% gegenüber 44% der jungen Frauen. Überproportional hoch beteiligt an den Neuzugängen sind des Weiteren Jugendliche mit Migrationshintergrund, die keinen Schulabschluss oder maximal einen Hauptschulabschluss haben, wobei auch innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund junge Männer überwiegen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, 159 ff, 2010, 99).

Von Bedeutung für die Übergangsproblematiken sind darüber hinaus grundlegende Wirtschafts-, Bildungs- und Berufsstrukturen, die das Übergangssystem keineswegs als eine tem-

poräre Erscheinung deuten lassen. Der Anteil der Jugendlichen im Übergangsbereich wird bis 2025 mit 238.000 noch hoch eingeschätzt (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, 313). Gegen falsche Hoffnungen, die aufgrund konjunktureller Erscheinungen wie Wirtschaftswachstum und demografischer Veränderungen von einem Verschwinden des Übergangssystems ausgehen, argumentiert auch die Autorengruppe „Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht (SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009, 12 f). Verwiesen wird dabei auf fehlende Passungen zwischen Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft und Qualifikationsprofilen der potentiellen Arbeitskräfte, von denen insbesondere Abgänger aus dem Übergangssystem betroffen sind.

Ein weiterer Grund liegt in technisch-ökonomischen Strukturveränderungen mit weltweiter Standardisierung und daraus folgendem Abbau der Arbeitskräfte. Verstärkt werden dadurch nicht zuletzt Selektions- und Exklusionsprozesse, die sich über das allgemein bildende Schulwesen in die berufliche Bildung fortsetzen. Die zeitliche Verdichtung von institutionellen Bildungs- und Lernzeiten privilegiert jene Gruppen der nachwachsenden Generation, die höhere Schulabschlüsse im Sekundarbereich II sowie eine höhere Bildung im Tertiärbereich erreichen, während für einen Großteil der Jugendlichen ohne Schulabschluss die Einmündung in eine berufliche Vollqualifizierung und damit ihre Integration in die Gesellschaft durch Erwerbsarbeit gefährdet ist. Aus der Perspektive gesellschaftlicher Transformationsprozesse übernimmt das Übergangssystem dabei die Funktion, die systematisch und bildungspolitisch hergestellte „Integrationslücke“ zu schließen (ebd. 11).

## **1.2 Beitrag des Faches Arbeitslehre: Förderung von Berufswahl und Berufsorientierung**

Angesichts dieser gesellschaftlichen Diagnosen wäre es vermessen, das Fach Arbeitslehre als Hoffnungsträger zur Rettung des Übergangssystems zu deklarieren. Gleichwohl ist zu erwarten, dass die Arbeitslehre mit den Referenzpunkten Arbeit, Bildung und Beruf wirksame Beiträge dazu leisten kann, Absolventen und Absolventinnen der Sekundarstufe I auf die Einmündung in eine anerkannte Ausbildung vorzubereiten und somit den Anteil der Jugendlichen am Übergangssystem zu verringern. Curriculare Kernaufgaben liegen dabei zweifellos in der Förderung einer gelingenden Berufswahl und Unterstützung in der Berufsorientierung. Wenn gegenwärtig über 40 % der Absolventen von Haupt- und Realschulen ohne Berufswunsch sind (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008), deutet dieses Phänomen ebenso auf eklatante Versäumnisse des allgemein bildenden Schulsystems hin wie auch der Befund, dass dem Lehrpersonal bei der Berufswahl von Schülern und Schülerinnen nur äußerst geringe Bedeutung zukommt, während das Betriebspraktikum eine herausragende Bedeutung erhält (vgl. BERGZOG sowie BENNER/JOHN in diesem Band).

Wenn eine junge Mutter in einer teilzeitstrukturierten Maßnahme der Berufsvorbereitung äußert: „Ich bin irgendwie schon so eine Arbeitskraft wie jede andere. Ob nun als Praktikantin oder als Auszubildende, das spielt gar keine Rolle (...) ich werde gleich behandelt wie jede andere auch.“ (FRIESE 2008, 165) spiegelt diese Aussage genau diejenigen positiven

Effekte wider, die sich im Prozess der beruflichen Sozialisation positiv auf die Förderung von Motivation und Identität auswirken. Das folgende Statement eines Ausbilders in der Automobilbranche, das während einer Exkursion eines Seminars der Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen festgehalten wurde, mag einerseits hinsichtlich des Einsatzes der Praktikanten problematisch erscheinen: „In der ersten Zeit muss der Praktikant lernen, dass der Besen sein bester Freund ist. Denn wer seinen Arbeitsplatz nicht sauber hält, hat es schwer, zu lernen sauber zu arbeiten.“ Andererseits werden betriebliche Anforderungen an Arbeitstugenden und Ausbildungsstrukturen in der betrieblichen Realität verdeutlicht, auf die Jugendliche im berufsvorbereitenden Unterricht adäquat vorzubereiten sind.

Das Fach Arbeitslehre bietet hierzu entscheidende curriculare Bezugspunkte. Dabei kann eine gelingende Berufswahl nicht nur daran gemessen werden, ob lediglich die von der Wirtschaft geforderte „Passfähigkeit“ der Jugendlichen hergestellt ist (ECKERT 2011, 5). So wäre Schule darauf reduziert, lediglich sozialtechnologische und antizipatorische Strategien zu verfolgen. Diese Gefahr kündigt sich gegenwärtig durchaus in unterschiedlichen Ansätzen an: beispielsweise in den Debatten um Ausbildungsreife und Kompetenzfeststellung wie auch in der durch europäische und internationale Entwicklungen beeinflussten Debatte um Standardisierung, Akkreditierung und Zertifizierung in der beruflichen Bildung und der damit verbundenen Output-Orientierung von Kompetenzen und Bildungsstandards, die einseitig ergebnisbezogene Standards vorsieht.

Der Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule zielt auch darauf, Persönlichkeitsentwicklung, Gestaltungsfähigkeit sowie kritisch reflektierende Wertorientierung von Schülern und Schülerinnen zu fördern. Dabei ist es Aufgabe der allgemein bildenden Schule, eine angemessene Grundbildung zu fördern, die sowohl lebensweltliche als auch arbeits- und berufsorientierende Kompetenzen umfasst. Dieser Ansatz ist im Begriff der Arbeitsorientierten Bildung aufgehoben, wobei der Arbeitsbegriff nicht nur auf den Bereich von Berufs- und Wirtschaftsfeldern sondern auch auf den Bereich Lebenswelt und Gesellschaft bezogen wird. Aus historischer Sicht der bislang in den Fachwissenschaften äußerst einseitigen Verwendung des Begriffs von Arbeit im Hinblick auf die Erwerbssphäre, kann das Fach Arbeitslehre wirksam dazu beitragen, ein ganzheitliches Verständnis von Arbeit zu vermitteln, das auch den Bereich der privaten Arbeit des Alltags sowie Haushaltsarbeit umfasst und auf umfassenden Kompetenzerwerb für die Bewältigung der Anforderungen in Arbeit, Beruf sowie Lebenswelt zielt.

Darüber hinaus birgt das Fach Arbeitslehre in seiner interdisziplinären Ausrichtung mit Bezügen zu den Fachwissenschaften Technik, Wirtschaft und Hauswirtschaft geeignete didaktische und curriculare Ansätze für arbeits- und berufsbezogene Bildungskonzepte, die den spezifischen Dispositionen von Jugendlichen ebenso gerecht werden wie den Anforderungen hochtechnisierter, verwissenschaftlichter Arbeitskontexte (BIERMANN/ BUCHMANN/ FRIESE 2009, 37). Für diese Perspektive wären didaktisch-curriculare Konzepte für die Förderung einer „dynamischen Passfähigkeit“ (ECKERT 2011, 5) herzustellen. Diese berücksichtigt biografische Dispositionen und individuelle Entwicklungsstände von Schülern und Schülerinnen ebenso wie kognitive und reflexive Fähigkeiten, die Jugendliche in die

Lage versetzen, im Rahmen von Ausbildung und Erwerbsarbeit sowie Öffentlichkeit und Privatheit urteils- und handlungsfähig zu sein.

Mit den skizzierten curricularen Ansätzen kann das Fach Arbeitslehre zwar nicht die strukturellen und systemimmanenten Übergangsprobleme des Bildungs- und Berufsbildungssystems lösen. Jedoch sind wichtige Voraussetzungen für besser gelingende Übergänge von Jugendlichen hergestellt, die möglicherweise auch ein neues Vertrauen in die abgebende Institution allgemein bildende Schule aufbauen könnten. Für nachhaltige Veränderungen sind allerdings noch weitreichende bildungspolitische Reformen und forschungsbasierte Konzepte erforderlich. Diese betreffen die curriculare Ausdifferenzierung des Faches Arbeitslehre in den Rahmenlehrplänen der Bundesländer, die stärkere Verankerung des Arbeitslehreunterrichts in den Schulen des Sekundarbereichs I und II sowie die Ausweitung des Studienfaches Arbeitslehre und die Professionalisierung der universitären Lehramtsausbildung, insbesondere hinsichtlich der Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals.

Für diese Aufgabe können gleichwohl historische Referenzpunkte in Anspruch genommen werden. Denn nicht nur das Problem gelingender Übergänge ist ebenso alt wie die Arbeitslehre selbst. Auch die historisch gewachsenen bildungstheoretischen und curricularen sowie pädagogischen Konzepte der Berufspädagogik und Arbeitslehre bieten sinnvolle Bezugspunkte für aktuelle Neuerungen an.

## **2 Theoretische und historische Referenzpunkte der Arbeitslehre**

### **2.1 Ausgangspunkte: Aufklärung und Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts**

Pädagogische Konzepte einer arbeitsorientierten Berufsbildung sind zum einen eng an die Entstehung des Berufsbegriffs gebunden, der im Zuge der Transformation von der alteuropäischen Agrargesellschaft zur modernen Industriegesellschaft den Wandel vom ständischen Geburtsprivileg zum bürgerlichen Leistungsdenken und zur Individualisierung der Berufswahl markiert (vgl. WEBER 1920). Ein soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Bezugspunkt bildet zum anderen die Arbeitserziehung der nachwachsenden Generation, die von den Bildungsprivilegien der höheren Schichten ausgeschlossen ist. Ein zentrales didaktisches Prinzip bildet dabei die von der Reformpädagogik postulierte Verbindung von Leben, Lernen und Arbeiten über die theoretische Durchdringung praktischen Tuns. Lerntheoretisch wird bereits durch die frühe Reformpädagogik ein ganzheitlicher Lern- und Bildungsbegriff vorbereitet, der kognitives, emotionales und praktisches Lernen verbindet sowie Prinzipien eines fächerübergreifenden und handlungsorientierten Unterrichts vorweg nimmt.

Bereits COMENIUS legt in einer „großen Didaktik“ von 1532 die didaktische Leitlinie der Verbindung von praktischem Tun und Lebensweltbezug zugrunde und schlägt Lernen unter „Berücksichtigung aller Sinne“ vor. Die Aufklärung schließt an, indem sie auf dem Weg aus der „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (KANT) die Freiheit des Verstandes und Autonomie des handelnden Subjekts in den Mittelpunkt stellt. Das Wort „bilden“ erhält damit erstmals eine reflexive Bedeutung. Nicht das Abbild nach dem Schaffen Gottes, sondern die Aufforde-

rung an den Menschen, sich selbst zu bilden und dieses in eigener Verantwortung zu tun, wird zum pädagogischen Leitbild. Auch im neuhumanistischen Bildungsbegriff wird sowohl die Freiheit des Individuums als auch die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ als Voraussetzung für die Entfaltung der Bildung zu einem Ganzen gesetzt (HUMBOLDT).

Neue Anschläge entwickelt die Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts. In ihrer Sorge um die Verelendung des niederen Volkes einerseits und dem sozioökonomischen Bestreben des Merkantilismus zur Nutzbarmachung von Individuen durch Hinführung der Jugend zur Arbeitswelt andererseits entwerfen Schulreformer wie KINDERMANN, PESTALOZZI und CAMPE Konzepte für das Volksschulwesen, die darauf gerichtet sind, dem einfachen Volk elementare Kenntnisse im Schreiben, Lesen und Rechnen sowie auch Arbeitstugenden wie „Achtsamkeit“, „Industriegeist“ und „Gemeinschaftssinn“ nahezubringen (vgl. EICHNER 1996, 10 ff). Mit dieser Orientierung entstehen zwei grundlegende Konflikte der Arbeits- und Berufspädagogik: Von Interesse ist zum einen, dass bereits in der Industripädagogik geschlechtlich codierte Linien angelegt werden, indem analog zur technischen Erziehung der jungen Männer die hauswirtschaftliche Erziehung für junge Frauen als Ansatz der Arbeits- und Berufsbildung konzipiert wird (vgl. FRIESE 2010). Zum anderen wird in dem Konflikt zwischen Individualisierung und Gemeinsinn das utilitaristische Konzept der Bildung zur „Brauchbarkeit“ und „Nützlichkeit“ zum berufspädagogischen Programm erhoben. HUMBOLDT fasst dieses Verhältnis im Jahre 1792 systematisch in den Begriff der beiden Bildungen, die „allgemeine“ und „specielle“. Dabei stellt er die Allgemeinbildung als die innere Seite der Subjektentwicklung der am äußeren Zweck orientierten Berufsbildung voran.

## **2.2 Konstituierungsphase: Berufspädagogik und Arbeitsschulbewegung um die Wende zum 20. Jahrhunderts**

Diese Vorrangthese wird mit der Begründung des beruflichen Schulwesens um die Wende zum 20. Jahrhundert durch reformpädagogische Ansätze revidiert. KERSCHENSTEINER setzt dem neuhumanistischen Bildungsbegriff der höheren Allgemeinbildung das Leitbild der Berufsbildung als „Menschenbildung“ entgegen. Verbunden mit der Kritik an der „Buchsule“ entwirft er einen arbeits- und berufsorientierten Bildungsbegriff, der zum didaktischen Prinzip im Medium Beruf erhoben und in die institutionelle Verankerung der Arbeitsschule und Berufsschule integriert wird. Dabei wird gegenüber einem vorrangig theoretischen Wissenserwerb das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit in den Mittelpunkt gestellt. Auch SPRANGER beurteilt im Rahmen seiner kulturtheoretisch geprägten Jugendpsychologie die im humanistischen Denken vorherrschende Ausgrenzung der Lebenswelt und praktischen Tätigkeit als nicht mehr zeitgemäß und spricht der Berufsvorbereitung in der Bildungskonzeption der Volksschule eine besondere Bedeutung zu. Dabei sollen insbesondere die letzten Schuljahre als „berufliche Entdeckungsphase“ einen berufsvorbereitenden Charakter erhalten, der jedoch nicht lediglich auf eine spezielle Berufsausbildung ausgerichtet sein sollte. SPRANGER spricht sich deutlich gegen utilitaristische Tendenzen zugunsten einer zweckfreien Bildung aus. Der Bildungswert von Arbeit und Lebensnähe nehmen auch im pädagogischen Konzept von FISCHER einen hohen Stellenwert

ein und somit das Konzept der Arbeitsschule, weil sie das Leben zum Gegenstand und Ausgangspunkt jeder Arbeit nimmt (EICHNER 2002, 18ff).

Die Bildungsideen der Reformpädagogen und die Arbeitsschulbewegung haben sowohl das frühe Volksschulwesen als auch die Lehrpläne der Arbeitslehre und das Berufsschulwesen bis in die Gegenwart nachhaltig geprägt. Zugrunde gelegt wird ein ganzheitlicher Begriff von Arbeits- und Berufsbildung, der im Anschluss an PESTALOZZI das Prinzip des handlungsorientierten Lernens in der Verbindung von „Kopf, Hand und Herz“ mit bildungswirksamer, pädagogisch intendierter Arbeit durch Einführung von Fächern mit praktisch akzentuierten Inhalten und der entsprechenden Einrichtung von Werkstätten verbindet (EICHNER 1996, 14 ff). Ziel des Arbeitsschulkonzepts ist ein lebensnaher und persönlichkeitsbildender Arbeitslehreunterricht, der Jugendliche zu einer selbstverantworteten Teilhabe am Arbeits- und Wirtschaftsleben erzieht sowie eine gelingende Berufswahl für einen erfolgreichen Übergang in Ausbildung ermöglicht. Mit diesen Konzepten sind subjektorientierte Berufswahltheorien vorbereitet, die bis in die Gegenwart relevant sind. Eine konsequente Weiterentwicklung ist die Konzeption und Einrichtung der Berufsschule, die über die Sonntags- und Fortbildungsschule an die allgemein bildende Schule anschließt und eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung vorsieht.

### **2.3 Neuorientierungen in den 1960er und 1970er Jahren**

Vor dem Hintergrund der „realistischen Wende“ (ROTH 1963) in der Erziehungswissenschaft und der „Bildungskatastrophe“ des deutschen Volkes (PICHT 1964), die sich angesichts der veränderten Qualifikationsanforderungen insbesondere auch als Facharbeitermangel ausdrückt, steht in den 1960er Jahren im Zuge der Bildungsreform auch die Revision des Volksschulwesens zur Disposition. Mit den Forderungen hinsichtlich einer stärkeren Orientierung des Unterrichts an technischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen der Arbeitswelt und Gesellschaft entstehen Vorschläge zur Einrichtung des Faches Arbeitslehre als Unterrichtsfach an Hauptschulen. Diese gehen in die „Empfehlungen für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen ein (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1964). Als didaktisches Zentrum der Arbeitslehre wird die Etablierung von Beruf und „Berufswahlreife“ konzipiert. Darüber hinaus wird Arbeitslehre als eigenständiges Fach mit kooperativem Anspruch etabliert.

Die Empfehlungen des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES münden in die von der KULTUS-MINISTERKONFERENZ (1969) beschlossenen „Empfehlungen für die Hauptschule“ sowie in den Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates von 1970 ein. Das Fach Arbeitslehre wird ab der siebten Jahrgangsstufe eingerichtet, wobei neben der allgemeinen Orientierung über die Wirtschafts- und Arbeitswelt die Einführung zur Berufswahl als Aufgabenbereich festgeschrieben und auf die gesellschaftlichen Bezugskategorien Beruf, Betrieb und Markt bezogen wird (KAHSNITZ/ ROPOHL/ SCHMIDT 1997, 7). Die theoretische und bildungspolitische Forderung, das Fach Arbeitslehre in allen Schulstufen der Sekundarstufe I auch unter Einschluss der gymnasialen Mittelstufe einzurichten (ABEL 1966,

STRATMANN 1968) bleibt unberücksichtigt. Auch die in der Folgezeit weitgehend nicht realisierte Ausweitung der Arbeitslehre auf den Sekundarbereich II ist ein bildungspolitisches Versäumnis, das vor dem aktuellen Hintergrund eines veränderten Ausbildungsverhaltens von Jugendlichen und der zunehmenden Einmündung von Abiturienten und Abiturientinnen in das duale System der beruflichen Bildung eine hohe Brisanz erhalten hat.

In der Folgezeit entwickeln sich unterschiedliche didaktische Konzeptionen, theoretische sowie bildungspolitische Ansätze zu den Aufgaben und curricularen Strukturen der Arbeitslehre. Die theoretischen Begründungen zur Einrichtung des Faches Arbeitslehre sind zwar keineswegs einheitlich; jedoch lassen sich zentrale Argumentationslinien heraus kristallisieren. Aus wissenschaftlicher Perspektive werden bereits in den 1960er Jahren kritische Argumente gegen die Tendenz einer vornehmlich ökonomischen und einseitigen Anpassung der Hauptschüler an Sachzwänge der Arbeitswelt sowie Reduktion auf technische Arbeitsverfahren vorgebracht (vgl. BLANKERTZ 1967). Dieser Argumentation wird in den 1970er Jahren im Kontext emanzipatorischer Ansätze der arbeits- und berufsorientierten Bildung ausdifferenziert (vgl. LEMPERT 1974). Positiv bewertet werden der Anspruch der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung durch das Fach Arbeitslehre und die Implementierung der Berufswahlvorbereitung in der Pflichtschule (vgl. WIEMANN 1966). Eingefordert wird darüber hinaus ein stärker wissenschaftsorientiertes Konzept sowie die Ausdifferenzierung einer expliziten Fachdidaktik für das Fach Arbeitslehre (vgl. KELL 1971).

## **2.4 Entwicklungen seit den 1980er und 1990er Jahren**

Der soziale, ökologische und arbeitstechnologische Wandel löst seit Ende der 1980er Jahre eine weitere Neubestimmung des arbeits- und berufsorientierten Bildungsbegriffs aus. Im Anschluss an den bereits von ROTH im Jahre 1963 formulierten Maximen pädagogischen Handelns über Sach-, Sozial- und Werteeinsicht sowie über das im Jahre 1974 entwickelte arbeitswissenschaftliche Konzept der überfachlichen Schlüsselqualifikationen wird in der beruflichen Bildung eine Kompetenzwende vorgenommen, die auch zu theoretischen und didaktischen Neubestimmungen in der Arbeitslehre führt. So werden zum einen aus bildungstheoretischer Perspektive im Kompetenzbegriff subjektive und gesellschaftliche Aspekte beruflicher Bildung vereint. Zum anderen entstehen neue didaktische Leitlinien, die Handlungsorientierung und Subjektbezug als Prämissen unterrichtlichen Handelns fokussieren. Diese fächerübergreifende Perspektive fließt in die Vorschläge der KULTUSMINISTERKONFERENZ (1998) zur Strukturierung der Arbeitslehre als Lernfeld ein mit dem Ziel, eine stärkere Durchdringung der Gegenstände, eine größere curriculare Offenheit und bessere Einwirkung der Arbeitslehreinhalte in bestehende Unterrichtsfächer zu bewirken.

Diese Neubestimmung der Arbeitslehre als Lernfeld wird in den 1990er Jahren ebenso wenig einheitlich umgesetzt wie die Einführung des Faches Arbeitslehre in die Schulpraxis der Bundesländer seit den 1970er Jahren. Arbeitslehre existiert als eigenständiges Fach, als Fächerverbund oder als Teil von bestehenden Fächern und weist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedliche Ziele und Inhalte aus. Während Bayern im Sinne der Empfehlungen eine allgemeine Arbeitslehre mit technischen, wirtschaftlichen und sozialen Faktoren in



den Bereichen Beruf, Betrieb und wirtschaftliches Gesamtsystem einführt, konzipieren die Bundesländer Hessen und Berlin Arbeitslehre als integratives Unterrichtsfach unter Einbeziehung arbeitspraktischer Fächer im Bereich der Technik und Haushaltslehre. Dem gegenüber führen die meisten Bundesländer Wirtschaftslehre als neues Fach ein und fassen dieses mit den Fächern des Werkens/ Technikunterricht, des Hauswirtschaftens/ Haushaltslehre und des textilen Werkens/ Textilarbeit zu einem Fächerverbund bzw. Lernbereich Arbeitslehre, z. T. unter der Bezeichnung Arbeit-Wirtschaft-Technik, zusammen (vgl. KAHSNITZ/ ROPOHL/ SCHMIDT 1997, 8).

Die unterschiedlichen länderspezifischen Konzeptionen und die curriculare Heterogenität wird in der Fachdebatte kritisiert: Bemängelt werden die Unübersichtlichkeit des Faches, der fehlende identitätsbildende wissenschaftliche Kern sowie das Fehlen einer Bezugsdisziplin (vgl. WIEMANN 1984, 254, vgl. DAUENHAUER 1983, 130). Im Anschluss an diese Kritik entstehen seit Anfang der 1990er Jahre bildungspolitische Reforminitiativen und theoretische Ansätze zur Neubestimmung der Arbeitslehre (vgl. DEDERING 1994). Einen wichtigen Beitrag für eine größere curriculare Vereinheitlichung der Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern leistet zum einen das von der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft erarbeitete Kerncurriculum Arbeitslehre (vgl. OBERLIESEN/ZÖLLNER 2003 sowie Oberliesen in diesem Band). Im Zuge der Debatte um Bildungsstandards (KLIEME 2003) entstehen zum anderen neue curriculare Konzepte, die eine Entwicklung von Lehrplänen zu Bildungsstandards befördern. Im Bundesland Hessen wird auf Basis der Beschlüsse der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004) im Mai 2010 ein Entwurf der Bildungsstandards Kerncurriculum des Faches Arbeitslehre Sekundarstufe I für Haupt- und Realschulen vorlegt (HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2010). Der Entwurf weist die Bedeutung des Faches als Integrationsfach mit inter- und transdisziplinären sowie kultur- und gesellschaftsspezifischen Bezügen aus. In der didaktischen Fundierung werden die Bezugskategorien Theorie-Praxis-Transfer, Exemplarik sowie Handlungsorientierung zugrunde gelegt. Die curriculare Strukturierung wird in Basiskonzepten, Inhaltsfeldern und Kompetenzprofilen vorgenommen, die thematisch an dem Bedingungsgefüge zwischen den Sphären Wirtschaft/ Betrieb/ Unternehmen, Lebenswelt/ Haushalt/ Familie sowie Gemeinwesen/ Staat/ Ehrenamt ausgerichtet sind.

Noch offen ist Frage, ob die Entwicklung von Lehrplänen zu Bildungsstandards zu einer Homogenisierung des Faches Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern führen kann. Kritisch anzufragen ist auch die mit der Kompetenzorientierung eingeführte Output-Strategie, die sich primär auf ergebnisbezogene Standards bezieht. Im Sinne einer subjektbezogenen Bildung, die Sozialisationsprozesse und „Suchbewegungen“ von Jugendlichen als Entwicklungsaufgabe berücksichtigt, wäre neben der Output-Steuerung auch eine Input-Orientierung mit Bezug auf prozessuale Lehr-/ Lern-Prozesse vorzunehmen. Mit diesem Ansatz könnte eine produktive Synthese von inhalts- und ergebnisbezogenen Standards abgebildet werden.

Gleichwohl sind bei aller Unterschiedlichkeit der thematischen und curricularen Bezüge der Arbeitslehrekonzeptionen in den einzelnen Bundesländern doch verbindende Elemente festzuhalten. Diese bestehen erstens in Theoriebezügen zu berufspädagogischen und arbeitswis-

senschaftlichen sowie zu fachwissenschaftlichen Disziplinen, wobei Bezüge vorrangig zu Technik-, Wirtschafts- und Haushaltswissenschaften hergestellt werden. Die Arbeitslehre bezieht sich zweitens auf das curriculare Leitbild der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, wobei drittens die Unterstützung der Berufswahl und Berufsorientierung wie auch Kompetenzförderung für Lebens- und Arbeitswelt als Kernaufgaben der Arbeitslehre definiert werden. Einigkeit besteht viertens hinsichtlich der didaktisch-methodischen Prämissen, die durch Handlungsorientierung und Gegenstandsbezug gekennzeichnet sind.

### **3 Arbeitslehre in der universitären Lehramtsausbildung**

#### **3.1 Standorte und Profile des Faches Arbeitslehre an Universitäten in Deutschland**

Das Fach Arbeitslehre wurde ebenfalls in den 1970er Jahren als Studienfach an Universitäten in Deutschland eingeführt, wobei die Ausbildung an den einzelnen Universitäten ein ähnlich heterogenes Bild aufweist wie die Lehrplansituation in den einzelnen Bundesländern. Nicht zuletzt aufgrund der fehlenden einheitlichen Standards, fehlender vergleichbarer Curricula sowie fehlender Ausstattung war das Fach Arbeitslehre in den letzten Jahren einerseits stark von Abbau und Schließungen bedroht. Andererseits wird das Fach Arbeitslehre gegenwärtig im Zuge der Lehrerbildungsreform und der Umsetzung der Bologna-Vorgaben an verschiedenen universitären Standorten neu aufgebaut bzw. curricular neu strukturiert.

Im Folgenden wird eine vorläufige Landkarte der Standorte und Profile des Faches Arbeitslehre entworfen, die auf der Basis einer aktuellen Erhebung der Professur Berufspädagogik/Didaktik der Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen basiert. (Es handelt sich um eine Auswertung von Studienangeboten des Faches Arbeitslehre an bundesdeutschen Universitäten auf Basis von Informationssystemen der Hochschulen. Aufgrund der sehr heterogenen Bezeichnungen des Faches Arbeitslehre und der von den einzelnen Hochschulstandorten unterschiedlich vorgenommenen curricularen Zuschnitte und fachwissenschaftlichen Anbindungen ist nur ein annähernder Überblick möglich.)

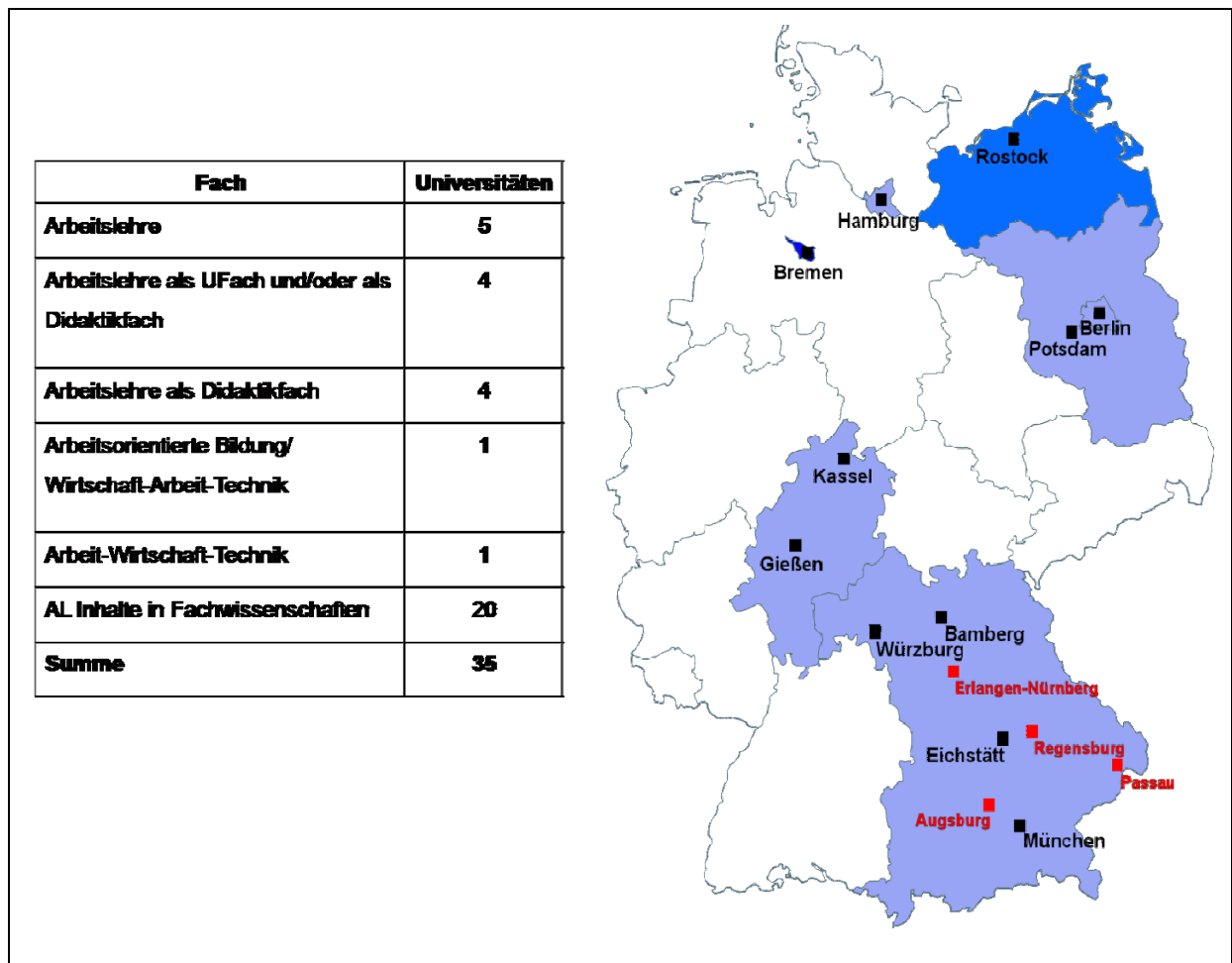


Abb. 1: Studienangebot Arbeitslehre an Universitäten in Deutschland

Gegenwärtig wird das Fach Arbeitslehre bzw. werden Bezüge des Faches Arbeitslehre in Fachwissenschaften an 35 universitären Standorten angeboten, wobei 15 Standorte das Fach Arbeitslehre als eigenständiges bzw. integratives Fach anbieten und 20 Standorte eine curriculare Integration von Inhalten der Arbeitslehre in Fachwissenschaften vornehmen (siehe Abb.1).

Fach	Bundesland	Universität
Arbeitslehre (5)	Berlin:	Berlin
	Brandenburg:	Potsdam
	Hamburg:	Hamburg
	Hessen:	Gießen Kassel
Arbeitslehre als Unterrichtsfach und/ oder als Didaktikfach (4)	Bayern:	Bamberg Eichstätt München

		Würzburg
Arbeitslehre als Didaktikfach (4)	Bayern:	Augsburg Erlangen-Nürnberg Passau Regensburg
Arbeit-Wirtschaft-Technik (1)	Mecklenburg-Vorpommern:	Rostock
Arbeitsorientierte Bildung / Wirtschaft-Arbeit-Technik (1)	Bremen:	Bremen

Abb. 2: Studienangebot Arbeitslehre nach Standorten und Bundesländern in Deutschland

Die Heterogenität des Faches spiegelt sich in den unterschiedlichen Bezeichnungen wider (siehe Abb.2). Von den 15 Standorten, die Arbeitslehre als eigenständiges Fach anbieten, wird das Fach an fünf Standorten in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Hamburg und Hessen als „Arbeitslehre“ benannt (wobei an der JLU Gießen die Bezeichnung „Arbeitslehre/ Arbeitsorientierte Bildung“ geführt wird); an weiteren acht Standorten in Bayern wird Arbeitslehre als Unterrichtsfach und/ oder als Didaktikfach angeboten. In Mecklenburg-Vorpommern existiert Arbeitslehre im Fächerverbund „Arbeit/ Wirtschaft/ Technik“, während das Bundesland Bremen die Bezeichnung Arbeitsorientierte Bildung/ Wirtschaft-Arbeit-Technik führt.

Bundesland	Universität	Inhalt
Baden-Württemberg:	Schwäbisch-Gmünd Stuttgart Tübingen Ulm Weingarten	Technik; Haushalt/ Textil; Wirtschaft Naturwissenschaft und Technik Naturwissenschaft und Technik Naturwissenschaft und Technik Technik im Fächerverbund; Haushalt/ Textil
Niedersachsen:	Hannover Hildesheim Oldenburg	halbes Zweitfach: Berufspädagogik/ Sozialpädagogik Technik; Wirtschaft Technik; Materielle Kultur: Textil; Ökonomische Bildung

Nordrhein-Westfalen:	Aachen Bielefeld Dortmund Duisburg Münster	Modul „Faszination Technik“ Bestandteil in Sozialwissenschaft Technik Technik Technik
Rheinland-Pfalz:	Koblenz/Landau Kaiserslautern	Wirtschaft und Arbeit Wirtschaft und Gesellschaft im Rahmen Sozialkunde
Sachsen:	Dresden	Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung/ Wirtschaft
Sachsen-Anhalt:	Halle-Wittenberg Magdeburg	Hauswirtschaft Ökonomische und Technische Bildung
Schleswig-Holstein:	Flensburg	Technik; Politik/ Wirtschaft; Gesundheit und Ernährung; Textil und Mode
Thüringen:	Erfurt	Technik

Abb. 3: Arbeitslehre als Inhalt in Fachwissenschaften an Universitäten in Deutschland

Auch die weiteren 20 Studienorte, die Inhalte der Arbeitslehre in Fachwissenschaften integrieren, zeigen sehr unterschiedliche curriculare Anbindungen auf, wobei sich allerdings eine spezifische Fächerpräferenz heraus kristallisieren lässt (siehe Abb.3). Dominant ist die Anbindung an Naturwissenschaft und Technik. Während der Bereich Technik an 15 Standorten in den Bundesländern Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Schleswig-Holstein benannt wird, werden die Bereiche Wirtschaft und ökonomische Bildung mit Bezug zu Arbeit und Beruf an acht Standorten benannt. Die Anbindung an Hauswirtschaft und Ernährung erfolgt an drei Standorten; sozialwissenschaftliche, sozialpädagogische und berufspädagogische Fächerbezüge werden an zwei Standorten vorgenommen.

<b>Lehramtsstudiengänge Arbeitslehre nach Schulstufen</b>			
Förder-/ Sonderschule/ Sonderpädagogik	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
7	15	7	2

Abb. 4: Lehramtsstudiengänge Arbeitslehre nach Schulstufen an Universitäten in Deutschland

Hinsichtlich der Studiengänge zeigt sich (siehe Abb.4) für das Fach Arbeitslehre ebenfalls ein sehr heterogenes Bild. Das Fach Arbeitslehre wird in 15 Fällen für das Lehramt an Hauptschulen und in sieben Fällen das Lehramt an Realschulen angeboten; als Lehramt an Förderschulen/ Sonderschulen existieren sieben Angebote sowie zwei Angebote für das Lehramt an Gymnasien.

<b>Arbeitslehre und Bezugswissenschaften</b>			
Fachdidaktik	Fachwissenschaft		
	Haushalt/ Sozioökologie	Wirtschaft	Technik
15	6	13	13

Abb. 5: Curriculare Struktur des Studienangebotes an Universitäten in Deutschland

Die curriculare Struktur berücksichtigt in 15 Fällen Fachdidaktik; in sechs Fällen wird ein Bezug zu den Fachwissenschaften Hauswirtschaft/ Sozialökologie vorgenommen; in 13 Fällen erscheint der Bezug zur Wirtschaft und in 13 Fällen wird ebenfalls Bezug zur Technik hergestellt (siehe Abb.5).

<b>Handlungsfelder der Arbeitslehre</b>		
Arbeit	Beruf	Lebenswelt/Familie/ Gesundheit
11	12	6

Abb. 6: Handlungsfelder der Arbeitslehre an Universitäten in Deutschland

Die Auswertung der Modulbeschreibungen weist auf verschiedene Handlungsfelder hin, wobei die am häufigsten genannten Handlungsfelder Arbeit (11), Beruf (12) und Lebenswelt/ Familie/ Gesundheit (6) sind (siehe Abb.6).

<b>Studienabschlüsse im Fach Arbeitslehre</b>		
Staatsexamen	Bachelor	Master
11	5	4

Abb. 7: Studienabschlüsse im Fach Arbeitslehre an Universitäten in Deutschland

Auch hinsichtlich der Abschlüsse zeigt sich ein heterogenes Bild (siehe Abb.7): Das Fach Arbeitslehre wird in 11 Fällen im Rahmen von Lehramtsstudiengängen mit Abschluss des Ersten Staatsexamens angeboten; darunter acht Angebote in Bayern, zwei Angebote in Hes-

sen und ein Angebot in Mecklenburg-Vorpommern. Es existieren des Weiteren insgesamt fünf Angebote zur Arbeitslehre im Rahmen von Bachelorstudiengängen und vier Angebote in Masterstudiengängen. Dabei weist die Universität Augsburg neben dem Staatsexamen ein Bachelorangebot aus und in den Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen und Hamburg werden jeweils ein Bachelor- und ein Masterstudiengang angeboten.

Der Überblick verdeutlicht die äußerst heterogene curriculare Struktur des Faches Arbeitslehre an deutschen Universitäten. Mag die Forderung nach einer Vereinheitlichung der thematischen Felder und der curricularen Ausrichtung einerseits für die Identitätsbildung und Systematisierung des Faches von Vorteil sein, birgt die heterogene Struktur mit ihren interdisziplinären Bezügen und unterschiedlichen Themenfeldern zugleich ein großes Potential für eine inhaltlich vielschichtige und thematisch facettenreiche Ausgestaltung des Faches Arbeitslehre. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der aufgezeigten Problematik des Übergangssystems bestehen hinsichtlich der Ausgestaltung und Ausweitung des Faches Arbeitslehre dringende Handlungsbedarfe, die in interdisziplinärer Perspektive zu entwickeln sind.

### 3.2 Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen und Kompetenzanforderungen an das pädagogische Personal

Das an der Justus-Liebig-Universität Gießen bestehende Fach Arbeitslehre für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2) sowie an Förderschulen (L5) wurde im Jahr 2007 als modularisiertes Studienfach unter der Bezeichnung „Arbeitslehre/ Arbeitsorientierte Bildung“ in Anbindung an die Professur Berufspädagogik neu eingeführt.

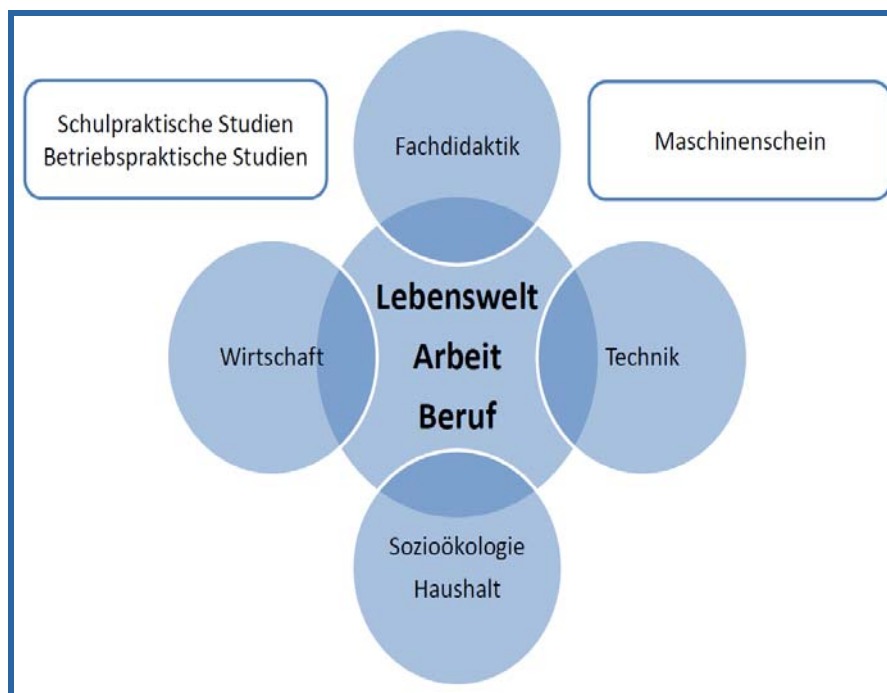


Abb. 8: Struktur der Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Das modularisierte Fach Arbeitslehre hat vier Bezugswissenschaften (siehe Abb. 8). Die Didaktik der Arbeitslehre sowie die Berufspädagogik stellen den erziehungswissenschaftlichen sowie arbeits- und berufspädagogischen Bezug für die Fachwissenschaften her. Die Bereiche Technik/ Physik, Sozioökologie/ Hauswirtschaft sowie Wirtschaft vermitteln fachwissenschaftsbezogene Aspekte der Arbeitslehre. Die zentralen thematischen Bezugskategorien des Faches Arbeitslehre bilden die Sphären Lebenswelt, Arbeit und Beruf.

<b>Verbindlichkeit</b>	<b>Modul</b>	<b>Titel</b>
P	Modul 1	Grundlagen der arbeitsorientierten Bildung/ Arbeitslehredidaktik
WP	Modul 2a	Handlungsfeld Arbeit, Beruf und Lebenswelt
	Modul 2b:	Handlungsfeld berufliche Rehabilitation und Integration
P	Modul 3:	Betriebspraktische Studien und Maschinenschein
P	Modul 4:	Vertiefung Handlungsfelder und Praxisformen der arbeitsorientierten Bildung/ Didaktik der Arbeitslehre
P	Modul 5:	Einführung in die Technik
P	Modul 6:	Volkswirtschaftslehre für Nebenfachstudierende II (Mikroökonomie)
WP	Modul 7a:	Determinanten der Wohnversorgung
	Modul 7b:	Familie und Gesellschaft
WP	Modul 8a:	Vertiefende Aspekte der Technik
	Modul 8b:	Einführung in die Betriebswirtschaftslehre
	Modul 8c:	Volkswirtschaftslehre für Nebenfachstudierende I (Makroökonomie)
	Modul 8d:	Technik, Raum und Arbeit in der Alltagsversorgung
	Modul 8e:	Humanökologie und Umweltbewertung
	Modul 8f:	Konsummuster privater Lebensformen
P	Modul 9:	Schulpraktische Studien
P: Pflichtmodul, WP: Wahlpflichtmodule		

Abb. 9: Modulstruktur der Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Das Studienangebot ist an verschiedenen universitären Fachgebieten angesiedelt und zeichnet sich somit durch starke Interdisziplinarität und ein breites Themenspektrum aus (siehe Abb.



9). Im Bereich Technik und Physik erlangen Studierende einen Überblick über technische Anwendungen in der Arbeit und ihre physikalischen sowie chemischen Grundlagen. Lehrveranstaltungsformen sind sowohl Vorlesungen als auch praktische Einheiten wie Werkstattpraktikum und Laborübungen. Im ökonomischen Bereich werden Grundlagen der Mikro- und Makroökonomik sowie der Betriebswirtschaftslehre vermittelt. Im Bereich Sozioökologie/ Haushalt werden grundlegende Kenntnisse zum Lebensbereich Alltag durch Institutionen wie Familie, Haushalt oder Gesellschaft vermittelt.

Begründet durch die Anbindung der Arbeitslehre an den Bereich der Berufspädagogik liegt eine Besonderheit des Gießener Modells zum einen in der fachübergreifenden Bearbeitung von berufspädagogischen Themen sowie Inhalten der Arbeitslehre. Eine weitere Besonderheit ist die fachliche Kooperation zwischen Arbeitslehre, Berufspädagogik und Förderpädagogik, da das Unterrichtsfach Arbeitslehre an der Universität Gießen sowohl für allgemein bildende Lehrämter an Haupt- und Realschulen als auch für das Lehramt an Förderschulen angeboten wird. Somit werden Themen der Benachteiligtenförderung und Integrationsforschung als zentraler curricularer Schwerpunkt der Gießener Arbeitslehre fokussiert wie etwa im Wahlpflichtmodul „Berufliche Rehabilitation und berufliche Integration“. In den Handlungsfeldern Arbeit, Beruf und Lebenswelt werden vielfältige Themen angeboten, wobei die spezifischen Aufgaben der Arbeitslehre zur Vorbereitung von Jugendlichen auf einen gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf in besonderer Weise in den Blick geraten.

Die aktuellen Entwicklungen der beruflichen Integration und die besondere Problematik des Übergangssystems stellen vielfältige neue Kompetenz- und Professionsanforderungen an das pädagogische Personal. In der Ausbildung der Studierenden der Arbeitslehre und Berufspädagogik an der Universität Gießen wird der in der beruflichen Bildung begonnene Paradigmenwechsel hin zur Bearbeitung individueller und gesellschaftlich bedingter Benachteiligungen in der universitären Ausbildung des pädagogischen Personals nachvollzogen. Um angemessen auf den schulischen und beruflichen Alltag vorzubereiten, werden Studierende umfassend mit bildungswissenschaftlich-diagnosticschen, curricular-gestaltenden und methodisch-didaktischen Kompetenzen ausgestattet. Das Konzept des Faches Arbeitslehre orientiert sich an Kompetenzen hinsichtlich der curricular-inhaltlichen und pädagogisch-didaktischen Gestaltung einer ganzheitlichen Förderung, die an gesellschaftlichen, individuellen und biografischen Problemlagen sowie schwierigen Lehr-Lern-Situationen ausgerichtet ist.

Dabei werden Früherkennung und Diagnostik systematisch zusammen geführt und Kompetenzen vermittelt, die eine Förderung von Schülern und Schülerinnen mit Blick auf die risikobehafteten Statuspassagen an der ersten und zweiten Schwelle der beruflichen Bildung ermöglichen. Diesen Problemlagen entsprechend erhalten die Studierenden ebenso Kenntnisse zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, den spezifischen und heterogenen Problemlagen Jugendlicher, zu den lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern sowie zu Fördermöglichkeiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen. Einen Schwerpunkt in der curricularen Struktur bilden Kooperations- und Kommunikationskompetenzen, die den Aufbau von Netzwerken in der interdisziplinären Zusammenarbeit der beruflichen Praxis stärken. Kompetenzentwicklung und Professionalität des pädagogischen Personals zeichnen

sich somit in entscheidender Weise dadurch aus, dass sie dazu befähigen, erstens gesellschaftliche Transformationsbedingungen in ihrer Relevanz für curriculare Fragen zu erfassen und bildungswissenschaftlich zu reflektieren, zweitens die damit veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation zu erkennen und drittens darauf bezogen angemessene bildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen zu realisieren.

#### **4 Fazit und Ausblick**

Der Beitrag hat Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe des Faches Arbeitslehre dargestellt. Deutlich geworden ist, dass die dringend notwendige Weiterentwicklung des Faches Arbeitslehre in der schulischen Praxis und universitären Lehramtsausbildung mit Bezug zum gesellschaftlichen Wandel ausdifferenzieren ist. Eine besondere Herausforderung für die Arbeitslehre stellt gegenwärtig die Problematik des Übergangssystems dar. Die Förderung einer gelingenden Berufswahl und Berufsorientierung erhält nicht nur mit Blick auf den ansteigenden Fachkräftemangel und der fehlenden Passung zwischen erhöhten Kompetenzanforderungen der Wirtschaft sowie unzureichenden Qualifikationsprofilen der Schülerinnen und Schüler eine erhöhte Relevanz. Die Bewältigung der riskanter werdenden soziokulturellen Lebenslagen von Jugendlichen stellt auch neue Anforderungen an die Förderung lebensweltorientierter Kompetenzen. Die Arbeitslehre kann mit ihren Referenzpunkten Bildung und Beruf sowie in ihrer Anbindung zu den Bereichen Arbeit, Wirtschaft, Technik und Lebenswelt entscheidend zur Integration der jungen Generation in Arbeit, Beruf und Gesellschaft und damit zur Förderung nachhaltiger Berufsbiografien beitragen.

Eine erfolgreiche Umsetzung dieser Perspektiven ist nicht ohne die Weiterentwicklung des Studienfaches Arbeitslehre im Zuge der universitären Lehramtsausbildung möglich. Die Landkarte der Standorte und Profile des Faches Arbeitslehre hat eine große curriculare Heterogenität und thematische Vielfalt sowie eine unzureichende Systematisierung im Fächerkanon der Lehrerbildung aufgezeigt. Gleichwohl liegen hier auch Potentiale für eine inhaltliche und interdisziplinäre Neuorientierung des Faches Arbeitslehre im Zuge der Reform der Lehrerbildung. Dabei sind nicht zuletzt neue Kompetenzprofile für die Professionalisierung des pädagogischen Personals zu entwickeln, die an den veränderten Kompetenzbedarfen von Schule und Gesellschaft zu orientieren sind.

#### **Literatur**

ABEL, H. (1966): Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Pädagogische Rundschau.7, 617-632.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

BEINKE, L. (2005): Didaktik der Arbeitslehre. Lübeck, Marburg.

BERTELSMANN STIFTUNG (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh.

BIERMANN, H./ BUCHMANN, U./ FRIESE, M. (2009): Professionspolitische Handlungsbedarfe. In: SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) (Hrsg.): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. 36-46.

BLANKERTZ, H. (1967): Didaktik der Arbeitslehre und ihre Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: Arbeitslehre – didaktischer Schwerpunkt der Hauptschule. Bericht über eine Tagung zu Fragen der Lehrerbildung. Bad Harzburg.

BRAND EINS (2007): Schwerpunktheft: Fehler. 9, H. 8. Hamburg.

DAUENHAUER, E. (1983): Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee. Landau.

DEDERING, H. (1994): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München/Wien.

DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN (Hrsg.) (1964): Empfehlungen für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.

ECKERT, M. (2011): Übergänge in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 129, 4-6.

EICHNER, R (1996): Praxisbezogenheit und Handlungsorientierung in der bayerischen Arbeitslehre-Konzeption. Möglichkeiten und Grenzen der Verwirklichung im Rahmen eines kooperativen Ansatzes im Lernfeld Arbeitslehre. Frankfurt a. M.

FRIESE, M. (2010b): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 311-327.

FRIESE, M. (2008): Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung. Bielefeld.

FRIESE, M./ FROMMBERGER, D. (2009): Akkreditierung, Zertifizierung, Standardisierung. Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Prozess- und Ergebnisorientierung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie der Berufsbildung in Betrieb und Schule, 116/117, 4-7.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Hauptschule. Arbeitslehre. Wiesbaden.

HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Realschule. Arbeitslehre. Wiesbaden.

KAHSNITZ, D./ ROPOHL, G./ SCHMID, A. (1997): Arbeit und Arbeitslehre. In: KAHSNITZ, D./ ROPOHL, G./ SCHMID, A. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München, Wien, 3-25.

KELL, A. (1971): Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: BLANKERTZ, H.(Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen, 35-52.

KLIEME, E. ET AL. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn/Berlin.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.) (1988): Das Lernfeld Arbeitslehre in den Stundentafeln der Länder. Berlin.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK) (Hrsg.) (1969):Empfehlungen zur Hauptschule. Berlin.

LEMPERT, W. (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt a. M.

MÜNK, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: MÜNK, D./ RÜTZEL, J./ SCHMIDT, C. (Hrsg.) (2008): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, 31-52.

OBERLIESEN, R./ ZÖLLNER, H. (2003):Kerncurriculum im Lernfeld Arbeitslehre. In: Unterricht – Arbeit + Technik, 17, 53.

PICHT, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg.

ROTH, H. (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die deutsche Schule, 55, 3.

SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK IN DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE) (Hrsg.) (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn.

STRATMANN, K.(1968): Hauptschule und Arbeitslehre. Gutachten im Auftrag der VW-Stiftung. Düsseldorf.

WEBER, M. (1920, zuerst 1904): Die protestantische Ethik und der „Geist“ des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. 1, Tübingen.

WIEMANN, G. (1984): Modellversuch und landesweite Reform – das Beispiel Arbeitslehre in Niedersachsen. In: BEINKE, L. (Hrsg.): Polytechnik, Disziplin zwischen Theorie und Praxis. Gießen.

WIEMANN, G. (1966): Die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Westermann`s Pädagogische Beiträge, 5, 198-212.

### **Zitieren dieses Beitrages**

---

FRIESE, M. (2011): Reformprojekt Arbeitslehre. Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02, hrsg. v. FRIESE, M./BENNER, I., 1-21. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/friese\\_ft02-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/friese_ft02-ht2011.pdf) (26-09-2011).

### **Die Autorin:**

---



#### **Prof. Dr. MARIANNE FRIESE**

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

Karl-Glöckner-Straße 21B, 35394 Gießen

E-mail: [marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de](mailto:marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de)

Homepage: [www.erziehung.uni-giessen.de/bp](http://www.erziehung.uni-giessen.de/bp)