

Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung

MARIANNE FRIESE

Abstract

Konzepte der Arbeitslehre sind an fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bezüge sowie an veränderte Arbeits-, Berufs- und Lebenswelten gebunden. Eine curriculare Kernaufgabe des Unterrichtsfaches Arbeitslehre besteht in der Unterstützung von Schüler:innen für gelingende Berufswahl und Berufsorientierung sowie Förderung von arbeits- und lebensweltorientierter Bildung. Die Umsetzung dieser Perspektive erfordert fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ansätze, die mit doppeltem Bezug zu entwickeln sind: zum Bildungsanspruch von Jugendlichen einerseits sowie zum gesellschaftlichen Wandel und den damit entstehenden Kompetenzanforderungen andererseits. Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Transformationsprozesses von Arbeit, Beruf und Lebenswelt bestehen neue Herausforderungen für die curriculare Zukunftsgestaltung des Faches Arbeitslehre an Schulen sowie in der universitären Lehramtsausbildung. Der folgende Beitrag skizziert historische, systematische und curriculare Entwicklungen und Perspektiven der Arbeitslehre vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels.

Concepts of business and work studies are tied to subject-related scientific and didactic references, as well as to a changing world of work, vocation and life. A curricular core task of the subject “business and work studies” lies in the preparation of pupils for the successful transition into vocational training and work, based on concepts of educational theory, subject-related didactics and practice. The implementation of this perspective calls for subject-related scientific and didactical approaches that have to be developed with a double bind: regarding educational aspirations of young people on the one hand and regarding societal change and the competence demands that come with it on the other. In light of the current transformation process of the world of work, vocation and life, there are new challenges for the future design of the subject “business and work studies” at schools and in academic teacher training. The following article outlines historical, systematic and curricular developments and perspectives of “business and work studies” against the background of societal change.

Schlagworte

Arbeitslehre, Berufswahl, Berufsorientierung, Übergang Schule-Beruf, Lehramtsausbildung

1 Theoretische und historische Bezüge des Faches Arbeitslehre

Für Gegenwartsdiagnosen und Zukunftskonzepte zum Fach Arbeitslehre empfehlen sich historische und systematische Bezugnahmen. Aus historisch-systematischer Perspektive ist das Fach Arbeitslehre eng an Entwicklungen der beruflichen Bildung, insbesondere an Fragen der beruflichen Benachteiligten- und Integrationsförderung sowie an Konzepten der Berufswahl und Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf gebunden. In der historischen Systematik lassen sich fünf Etappen identifizieren.¹

1.1 Ausgangspunkt: Aufklärung und Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts

Die erste Etappe arbeitsorientierter Bildung ist 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 sowie Freiheit der Berufswahl markiert (vgl. Weber 1984; vgl. auch Heisler i. d. Band). Im Anschluss entwickelt die Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts arbeitspädagogische Konzepte. 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 entstehen 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, S. 10 ff.). Von systematischem Interesse ist, dass mit diesen Konzepten zwei grundlegende Konflikte der Arbeits- und Berufspädagogik konstituiert werden, die bis in die Gegenwart wirksam sind: So werden zum einen bereits mit der Industripädagogik geschlechtlich codierte Entwicklungslinien angelegt, indem analog zur technischen Erziehung der jungen Männer die hauswirtschaftliche Erziehung für junge Frauen als Ansatz der Arbeits- und Berufsbildung konzipiert wird. Zum anderen wird in dem Konflikt zwischen Individualisierung und Gemeinwohl das utilitaristische Konzept der Bildung zur *Brauchbarkeit* und *Nützlichkeit* zum berufspädagogischen Programm erhoben. Humboldt (1792) fasst dieses Verhältnis systematisch in den Begriff der beiden Bildungen, die *allgemeine* und *specielle* [sic!]. Die Allgemein-

¹ Für die historische Analyse wurden unterschiedliche Studien der Autorin zusammengefasst und erweitert; für Nachweise sei stellvertretend verwiesen auf Friese 2011, 2012a, 2012b.

bildung stellt er als die innere Seite der Subjektentwicklung der am äußeren Zweck orientierten Berufsbildung voran. Damit werden Selektionsmechanismen der Bildungs- und Berufsbildungssysteme vorweggenommen, die an klassen- und schichtspezifische Dimensionen gebunden sind und bis in die Gegenwart wirken.

1.2 Konstitutionsphase: Berufspädagogik und Arbeitsschulbewegung um die Wende zum 20. Jahrhundert

Die durch Humboldt geprägte Vorrangthese wird mit der Begründung des beruflichen Schulwesens um die Wende zum 20. Jahrhundert durch reformpädagogische Ansätze revidiert. Kerschensteiner (1902) setzt dem neuhumanistischen Bildungsbegriff der höheren Allgemeinbildung das Leitbild der Berufsbildung als *Menschenbildung* entgegen. Verbunden mit der Kritik an der *Buchschule* entwirft er einen arbeits- und berufsorientierten Bildungsbegriff, der zum didaktischen Prinzip erhoben und in die institutionelle Verankerung der Arbeitsschule und Berufsschule integriert wird. Gegenüber einem vorrangig theoretischen Wissenserwerb stellt Kerschensteiner das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit in den Mittelpunkt. Auch Spranger (1963) bewertet im Rahmen seiner kulturtheoretisch geprägten Jugendpsychologie die im humanistischen Denken vorherrschende Ausgrenzung der Lebenswelt und der praktischen Tätigkeit als nicht mehr zeitgemäß und spricht der Berufswahlvorbereitung in der Bildungskonzeption der Volksschule eine besondere Bedeutung zu (vgl. auch Heisler i. d. Band). Insbesondere die letzten Schuljahre sollen als *berufliche Entdeckungsphase* einen berufsvorbereitenden Charakter erhalten, der jedoch nicht nur auf eine spezielle Berufsausbildung ausgerichtet sein sollte (vgl. Eichner 1996, S. 18 ff.).

Die Bildungsideen der Reformpädagogik und der Arbeitsschulbewegung haben das frühe Volksschulwesen wie 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 das Prinzip des handlungsorientierten Lernens in der Verbindung von *Kopf, Herz und Hand* (Pestalozzi) mit bildungswirksamer, pädagogisch intendierter Arbeit durch Einführung von Fächern mit praktisch akzentuierten Inhalten und der entsprechenden Einrichtung von Werkstätten verbindet. 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 allgemeinbildende Schule anschließt und eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung vorsieht.

1.3 Etablierung der Arbeitslehre: Aufbau der Hauptschule und Bildungsreformen in den 1960er- und 1970er-Jahren

Vor dem Hintergrund der *realistischen Wende* (Roth 1963) in der Erziehungswissenschaft und der *deutschen Bildungskatastrophe* (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. Während in Ostdeutschland mit der Einführung koedukativer und polytechnischer Schulen an das Konzept der Arbeitsschule angeknüpft wird (vgl. auch Dienel i. d. Band), entstehen in Westdeutschland mit der Orientierung des Unterrichts an technischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen Vorschläge zur Einrichtung des Faches Arbeitslehre als Unterrichtsfach an Hauptschulen. Diese fließen in die *Empfehlungen für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule* des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964), in die von der Kultusministerkonferenz (KMK 1969) beschlossenen *Empfehlungen zur Hauptschule* und in den *Strukturplan für das Bildungswesen* des Deutschen Bildungsrates (1970) ein.

Das Unterrichtsfach Arbeitslehre wird als eigenständiges Fach mit integrativem Zuschnitt etabliert und ab der siebten Jahrgangsstufe in Hauptschulen mit Bezug zu den Domänen Wirtschaft, Arbeit, Technik sowie Hauswirtschaft eingerichtet. Berufswahl wird als didaktisches Zentrum des Arbeitslehreunterrichts konzipiert (vgl. Kahsnitz, Ropohl, Schmid 1997, S. 7). Die theoretische und bildungspolitische Forderung, das Fach Arbeitslehre in allen Schulstufen der Sekundarstufe I auch unter Einschluss der gymnasialen Mittelstufe einzurichten (vgl. 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 der zunehmenden Einmündung von Abiturient:innen in das duale System der beruflichen Bildung eine hohe Brisanz erhalten hat (vgl. Kap. 2 sowie Dienel i. d. Band).

In der Folgezeit entwickeln sich unterschiedliche didaktische Konzepte, theoretische sowie bildungspolitische Ansätze der Arbeitslehre. Die theoretischen Begründungen zur Einrichtung des Faches Arbeitslehre sind zwar keineswegs einheitlich; jedoch lassen sich zentrale Argumentationslinien herauskristallisieren. Aus wissenschaftlicher Perspektive werden bereits in den 1960er-Jahren kritische Argumente gegen die Tendenz einer vornehmlich ökonomischen und einseitigen Anpassung der Hauptschüler:innen an Sachzwänge der Arbeitswelt sowie einer Reduktion auf technische Arbeitsverfahren vorgebracht (vgl. Blankertz 1967). Diese Kritik wird in den 1970er-Jahren im Kontext emanzipatorischer Ansätze der arbeits- und berufsorientierten Bildung weiter ausdifferenziert (vgl. Lempert 1974). Positiv bewertet werden zwar 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 werden jedoch aufgrund der fehlenden Systematik und Forschungsbasierung ein stärker wissenschaftsorientier-

tes Konzept sowie die Ausdifferenzierung einer expliziten Fachdidaktik für das Fach Arbeitslehre (vgl. Kell 1971).

1.4 Kompetenzwende und Handlungsorientierung: Didaktische Prämissen 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 das im Jahr 1974 entwickelte arbeitswissenschaftliche Konzept der überfachlichen Schlüsselqualifikationen wird in der beruflichen Bildung eine Kompetenzwende eingeleitet, 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 integriert. Zum anderen entstehen neue didaktische Leitlinien, die Handlungsorientierung und Subjektbezug als Prämissen unterrichtlichen Handelns fokussieren. Diese fächerübergreifende Perspektive fließt in die Vorschläge der Kultusministerkonferenz (KMK 1988) zur Strukturierung der Arbeitslehre als Lernfeld ein mit dem Ziel, eine stärkere Durchdringung der Gegenstände sowie eine größere curriculare Offenheit und bessere Einwirkung der Arbeitslehreinhalte in bestehende Unterrichtsfächer zu bewirken (vgl. Oberliesen, Zöllner i. d. Band).

Die 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 Technik und Haushaltslehre. Demgegenüber führen die meisten Bundesländer Wirtschaftslehre als neues Fach ein und fassen dieses mit den Fächern Werken/Technikunterricht, Hauswirtschaften/Haushaltslehre und Textiles Werken/Textilarbeit zu einem Fächerverbund bzw. zum Lernbereich Arbeitslehre, teilweise unter der Bezeichnung Arbeit-Wirtschaft-Technik, zusammen (vgl. Kahsnitz, Ropohl, Schmid 1997, S. 8).

Die unterschiedlichen länderspezifischen Konzeptionen und die curriculare Heterogenität wird in der Fachdebatte der 1980er-Jahre kritisiert: Bemängelt werden die Unübersichtlichkeit des Faches, der fehlende identitätsbildende wissenschaftliche Kern sowie das Fehlen einer Bezugsdisziplin (vgl. Dauenhauer 1999, S. 130). Im Anschluss an diese Kritik entstehen seit Anfang der 1990er-Jahre bildungspolitische Reforminitiativen und theoretische Ansätze zur Neubestimmung der Arbeitslehre (vgl. Dederich 1994).

1.5 Bildungsstandards und Kerncurriculum: Neuorientierungen seit den 2000er-Jahren

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, Zöllner i. d. Band). Im Zuge der Debatte um Bildungsstandards (vgl. Klieme et al. 2003) entstehen zum anderen neue curriculare Konzepte, die eine Entwicklung von Lehrplänen zu Bildungsstandards auf Basis kompetenzorientierten Lernens befördern. Im Bundesland Hessen wird 2010 auf Grundlage der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz von 2004 (KMK 2004) ein Entwurf für ein Kerncurriculum mit Bezug zu Bildungsstandards des Faches Arbeitslehre Sekundarstufe I für Haupt- und Realschulen vorgelegt. Nachdem zunächst in einer Erprobungsphase der Schulen sowohl nach Lehrplänen als auch nach Bildungsstandards unterrichtet werden kann, wird mit dem neuen *Kerncurriculum für Hessen für das Fach Arbeitslehre* von 2017 der Unterricht nach *Bildungsstandards und Inhaltsfeldern* verbindlich eingeführt (vgl. HKM 2017). Das Konzept 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.

Hinsichtlich der Implementierung der Kerncurricula und Bildungsstandards bestehen noch zahlreiche ungeklärte Fragen. Beispielsweise gibt es Forschungsbedarf zu der Frage, in welchen Bundesländern Kerncurricula und Bildungsstandards für Arbeitslehre bzw. für die Verbundfächer erarbeitet wurden und ob und inwiefern sich diese unterscheiden. Noch zu prüfen ist, ob die Entwicklung von Lehrplänen zu Bildungsstandards und zu einer Homogenisierung des Faches Arbeitslehre in den einzelnen Bundesländern führen kann. Kritisch anzufragen ist auch die mit der Kompetenzorientierung eingeführte Output-Strategie, wenn sie 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. Diese Perspektive erhält für Konzepte der Berufswahl und Berufsorientierung besondere Relevanz, bewegen sich diese doch in einem stetigen Spannungsfeld zwischen individuellen, subjektiven Bildungsbedürfnissen von Jugendlichen und Orientierungen an objektiven Bedarfen der Gesellschaft und Wirtschaft.

Gleichwohl gibt es bei aller Unterschiedlichkeit der thematischen und curricularen Bezüge der Arbeitslehrekonzeptionen in den einzelnen Bundesländern doch verbindende Elemente. Diese bestehen erstens in Theoriebezügen zu berufspädagogischen und arbeitswissenschaftlichen sowie zu fachwissenschaftlichen Disziplinen der Technik-, Wirtschafts- und Haushaltswissenschaften. 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 die Lebens- und Arbeitswelt als Kernaufgaben der Arbeitslehre definiert werden. Einigkeit besteht viertens hinsichtlich der didaktisch-methodischen Prämissen, die durch Handlungsorientierung und Gegenstandsbezug gekennzeichnet sind.

2 Empirische Referenzpunkte und neue Handlungsfelder des Faches Arbeitslehre

Neue Konzepte der Arbeitslehre können nicht ohne Bezug zum wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel erstellt werden. Aufgrund der engen Anbindung des Faches Arbeitslehre an Arbeit und Beruf sind für Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsszenarien zum einen die Entwicklungen der beruflichen Bildung zu diagnostizieren. Zum anderen sind die sich gegenwärtig vollziehenden weitreichenden lebensweltlichen und familialen Veränderungen und sich wandelnden Leitbilder von Jugendlichen zu identifizieren. Aus empirischer Sicht haben die in den letzten Dekaden entstandenen Megatrends (vgl. VBW-Gutachten 2017) der Gesellschaft einen tiefgreifenden Wandel von Wirtschaftssektoren, Berufsstrukturen und Wissensformen sowie Lebenswelten eingeleitet, der auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung Modernisierungsprozesse verlangt. Kennzeichnend für den gegenwärtigen Transformationsprozess ist der Wandel von der Produktions- und Industriegesellschaft zur Informations-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Diese Entwicklung hat weitreichende Konsequenzen für die curriculare Umgestaltung der beruflichen Bildung und Arbeitslehre. Im Folgenden werden zentrale gesellschaftliche Trends und die damit verbundenen Aufgaben zur Neugestaltung der Arbeitslehre und Berufsorientierung dargestellt.

2.1 Pluralisierung von Lebenswelten und Berufsstrukturen sowie Zielgruppenheterogenität

Zentrale Herausforderungen an Zukunftskonzepte der allgemeinen und beruflichen Bildung sind aufgrund von *Pluralisierung und Individualisierung* von Lebenswelten und Berufsstrukturen entstanden. Charakteristisch für individuelle und lebensweltliche Wandlungsprozesse ist der Trend der zunehmenden Pluralisierung und Entstandardisierung von Biografien sowie von familialen und lebensweltlichen Konzepten. Faktoren wie die fortschreitende Differenzierung der Selbstkonzepte und Lebenslagen sowie die erhöhten Anforderungen an eigenverantwortliches Handeln und

selbstständige Biografiegestaltung erzeugen Komplexität, Offenheit und Unsicherheit in allen Lebensbereichen. Zugleich birgt die ansteigende Wissensorientierung neue Exklusionsmechanismen für Menschen mit geringem sozialen, kulturellen und ökonomischen Kapital, wobei Jugendliche mit niedrigen oder fehlenden Schul- und Berufsabschlüssen besonders betroffen sind (Rützel 2013, S. 3 ff.).

Kennzeichnend für berufsbiografische Verläufe sind des Weiteren neue Herausforderungen an Flexibilität und Mobilität der Beschäftigten sowie an veränderte und komplexe Kompetenzanforderungen in der beruflichen und akademischen Bildung. Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens stehen Individuen vor der Herausforderung, entlang ihrer biografischen Bildungs- und Berufspassagen stetig (neue) Entscheidungen hinsichtlich Berufswahl und beruflicher Qualifizierung treffen zu müssen. Dabei stellen die Anforderungen an das Lebenslange Lernen, die Entgrenzung von Berufen und die ansteigende Verwissenschaftlichung aller Arbeits- und Lebensbereiche besondere Herausforderungen für Individuen und Berufsbildungssysteme dar. Verbunden mit der zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung sind zudem veränderte Lebensentwürfe der jungen Generation. Zu beobachten ist, dass sich mit der Stabilisierung der Ausbildungssituation in den letzten zehn Jahren ein Leitbild durchgesetzt hat, das durch den Wunsch nach identitätsbildender und subjektbezogener Ausbildung sowie sinnstiftenden und materiell gesicherten Berufsbiografien gekennzeichnet ist (vgl. Shell Deutschland Holding 2010, S. 41 ff.; Shell Deutschland Holding 2015, S. 4 f.). Mit dieser Entwicklung gehen gestiegene Bildungsaspirationen von Jugendlichen einher (vgl. Struck i. d. Band).

Die veränderten Lebens- und Arbeitswelten haben auch zur Verstärkung der ohnehin in der Arbeitslehre vorhandenen sehr heterogenen Zielgruppenstruktur geführt. Die große Heterogenität der Schüler:innen beruht einerseits auf der Vielfalt der Fächerstrukturen sowie der Anbindung der Arbeitslehre in den unterschiedlichen Schulstufen. Diese Heterogenität vergrößert sich durch die im Zuge von Globalisierung und Internationalisierung entstandenen Migrations- und Fluchtbewegungen. Einen wirksamen Beitrag zur Heterogenität entfalten auch die bildungspolitischen Leitlinien der Inklusion, die die Implementierung des Rechts auf Bildung für alle (UNESCO 1994; UNESCO 2014) auf allen Systemebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung vorsehen (vgl. Friese 2017a, S. 48 ff.).

Andererseits bildet sich gegenwärtig mit dem Trend der Akademisierung der beruflichen Bildung eine neue Polarisierung der Zielgruppen in signifikant leistungsstärkere und leistungsschwächere Gruppen heraus. So streben schon seit Jahren immer mehr Abiturient:innen in duale oder weiterführende Ausbildungsstrukturen, sodass sich die enge Kopplung von Abitur und Studium aufgelöst hat (vgl. Oechsle 2009, S. 13 ff.) Vor dem Hintergrund der bislang weitgehend fehlenden Verankerung der Arbeitslehre und Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe existieren erhebliche Bedarfe an Beratung und Orientierung zu den breit gefächerten und komplexen neuen Berufsstrukturen. Die in der Fachdebatte geforderte Überwindung der „Orientierungslücke“ der Berufsorientierung in gymnasialen Bildungs-

gängen stellt sich als besonders dringlich dar (vgl. Knauf, Maschetzke, Rosowski 2009; vgl. auch Dienel und Anslinger, Barp, Partetzke sowie Friese i. d. Band).

Diese skizzierten Trends der Pluralisierung und Individualisierung von Lebensweisen sowie der Subjektivierung von Arbeits- und Lebenswelt stellen allgemeinbildende und berufliche Schulen vor erhebliche Herausforderungen. Jugendliche müssen darauf vorbereitet werden, die Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbezogenen Lebenswege im Rahmen von unsicheren und teils brüchigen Laufbahnen vorzubereiten. Vor dem Hintergrund des Abschieds vom *Lebenskosmos Beruf* erweist sich Berufsorientierung inzwischen auch als lebenslanger Prozess. Die lebensbegleitende Perspektive auf Berufsorientierung impliziert zum einen, schon die beruflichen Aspirationen von Kindern als individuelle Ressource im Berufsorientierungsprozess zu berücksichtigen (vgl. Ziegler i. d. Band). Da einmal getroffene Berufswahlentscheidungen keinen endgültigen Charakter besitzen, sind zum anderen auch die im Lebensverlauf sich wandelnden Berufsorientierungen im Erwachsenenleben einzu beziehen (vgl. Anslinger i. d. Band.). Gleichwohl werden für Jugendliche mit der Berufswahl an der *ersten Schwelle*, dem Übergang von der Schule in den Beruf, entscheidende Weichen für weitere biografische Verläufe gestellt. Die zunehmenden Unsicherheiten und komplexer werdenden Berufsstrukturen sowie Berufsbildungssysteme erzeugen zudem neue Anforderungen hinsichtlich der Orientierungs- und Beratungsfunktion des pädagogischen Personals (vgl. Pohlmann i. d. Band.). Für diese Aufgaben sind Lehrkräfte sowie außerschulisches Bildungspersonal durch Weiterbildung professionell vorzubereiten.

2.2 Demografischer Wandel, Fachkräftemangel und Kompetenzanforderungen

Ein für die Berufsbildung relevanter Trend ist der demografische Wandel (vgl. Jenewein sowie Münk, Scheiermann i. d. Band) und der damit einhergehende gravierende Fachkräftemangel. Aufgrund der demografischen Alterung, verbunden mit der rapiden Verringerung der Bevölkerung und dem signifikanten Rückgang der Erwerbspersonen, werden alarmierende Zukunftsperspektiven hinsichtlich der Fachkräftegewinnung/-rekrutierung erwartet. Prognosen zufolge können weder die durch Fluchtbewegungen zukünftig zu rekrutierenden Fachkräfte noch die zunehmende Erwerbsquote von Frauen die Fachkräftelücke schließen (vgl. BMAS 2014, S. 18; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 134). Allerdings ist dieser Arbeits- und Fachkräftemangel sehr unterschiedlich ausgeprägt, u. a. aufgrund von regionalen, branchenspezifischen sowie alters- und geschlechtsspezifischen Unterschieden.

So zeigen sich zum einen erhebliche regionale Disparitäten zwischen Ost- und Westdeutschland sowie zwischen Stadt und Land. Während Regionen mit hoher Wirtschaftskraft, hohem Einkommensniveau der Haushalte und niedriger Arbeitslosigkeit weniger von demografischen Veränderungen betroffen sind, erfahren Regionen mit schwächerer Wirtschaftskraft in Ostdeutschland oder peripheren ländlichen Lagen erhebliche Schrumpfungsprozesse, verbunden mit einer extremen Alterungsdynamik und entsprechendem Fachkräftemangel. Bedeutenden Einfluss auf die

Fachkräfteentwicklung hat zudem die jeweilige Alters- und Geschlechterstruktur der Bevölkerung, die durch Rückgang der Schüler:innen- und Auszubildendenzahlen sowie durch die steigende Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern gekennzeichnet ist. Nach der Erwerbspersonenprognose von 2016 ist im Zeitraum von 2012 bis 2035 bundesweit ein Rückgang des Arbeitskräfteangebots von 9,9% zu erwarten. Dabei sinkt die Zahl der jüngeren Erwerbspersonen (15- bis 29-Jährige) überdurchschnittlich stark (-17,8%), während die Zahl der Älteren (50- bis 69-Jährige) nur um 7,5% abnimmt. Aufgrund der zu erwartenden weiterhin steigenden Frauenerwerbsquoten wird das Arbeitskräfteangebot von Frauen allerdings weniger stark sinken (vgl. Marzetzke 2016, S. 168 ff.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 24).

Neben den regionalen Disparitäten und soziokulturellen Indikatoren des demografischen Wandels sind branchenspezifische Unterschiede des Fachkräftemangels zu berücksichtigen. So sind in gewerblich-technischen Berufen der Metallherstellung und -bearbeitung, der Mechatronik und der Elektroberufe hohe Fachkräftebedarfe zu verzeichnen (vgl. Autorengruppe Berichterstattung 2018, S. 134). Dramatisch hoch sind die Fachkräftebedarfe in personenbezogenen Dienstleistungsberufen (vgl. ebd.; Friese 2018, S. 15 ff.). Die gestiegene Erwerbstätigkeit von Müttern, der Bedeutungszuwachs frühkindlicher Bildung, die erhöhten Bedarfe der Altenpflege sowie die generell gestiegene Nachfrage nach Dienstleistungen zur Versorgung und Betreuung des Alltags haben in den Bereichen der Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsberufe sowie in haushaltsnahen Dienstleistungsberufen zu einem dynamischen Beschäftigungswachstum mit hohen Nachfragen nach qualifizierten Fachkräften geführt.

Vor dem Hintergrund der in berufspädagogischen Reformen bislang weitgehend vernachlässigten Domänen der personenbezogenen Berufe bestehen für Ausbildung und Berufsorientierung ganz erhebliche Anforderungen an Modernisierung und Qualitätsentwicklung eines Berufsbereichs, der sich weitgehend durch Genderstrukturen und fehlende Professionalisierung auszeichnet. Dieses betrifft zum einen die ordnungsrechtliche Steuerung und Standardisierung der mehrheitlich nach Landesrecht geregelten vollzeitschulischen Bildungsgänge. Zum anderen bestehen erhebliche Bedarfe hinsichtlich der curricularen Ausdifferenzierung von neuen Geschäftsmodellen, Handlungsfeldern und veränderten Berufsprofilen, die an den durch die gesellschaftlichen Megatrends entstandenen Kompetenzanforderungen orientiert sind. Drittens müssen die für personenbezogene Tätigkeiten vorausgesetzten kommunikativen, interaktiven und subjektbezogenen Fähigkeiten in curriculare Leistungs- und Kompetenzbeschreibungen sowie in Professionskonzepte implementiert werden (vgl. Friese 2018, S. 15 ff.).

Diese curricularen Bezüge der personenbezogenen Berufsbildung an den Schnittstellen zwischen lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern erweisen sich auch als tragfähige Bezugspunkte für die Implementierung von Themen der Nachhaltigkeit und Verbraucherbildung in Konzepte der Arbeitslehredidaktik (vgl. Schrader und Peuker i. d. Band). Das Leitbild der Nachhaltigkeit, das ökologische, soziale, technische und ökonomische Fragestellungen vereint, und seine curriculare Verankerung in der Arbeitslehre (vgl. Schrader, Schulz 2011, S. 1) bietet in

doppelter Hinsicht Reformoptionen: zum einen für die interdisziplinäre Zusammenführung des für die Arbeitslehre charakteristischen Fächerverbundes Wirtschaft, Arbeit, Technik sowie Haushaltswissenschaften, zum anderen für die Integration genderkritischer Fachdiskurse in Ansätzen der Arbeitslehredidaktik (vgl. Friese 2012, S. 55 ff.). So kann beispielsweise der Rückgriff auf feministische Konzepte des vorsorgenden Wirtschaftens (Forschungsverbund 2007, S. 12 ff.) mit geschlechtssensiblen Konzepten der ökonomischen Bildung und Wirtschaftsdidaktik verbunden werden (vgl. Kampshoff und Wiepcke 2012, S. 10 ff.). Hier entstehen auch neue Ansätze, die bislang verdeckten Ressourcen familien- und personenbezogener Arbeit in Curricula der Arbeitslehredidaktik aufzunehmen und Sozialkompetenz als geschlechtsbezogene Kategorie zu präzisieren.

2.3 Genderstrukturen in der Berufswahl und beruflichen Bildung

Berufswahlprozesse weisen signifikante Genderstrukturen auf (vgl. Friese 2017b, S. 451 ff. sowie Faulstich-Wieland; Schlemmer, Binder und Brämer i. d. Band). Trotz des Trends der besseren Schulabschlüsse und der vermehrten Studienneigung von Frauen bleibt das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten konstant. Junge Frauen beteiligen sich derzeit mit 38,3 % an der dualen Ausbildung, wobei verglichen mit Anfang der 1990er-Jahre ein Abwärtstrend von ca. 3 % zu verzeichnen ist (vgl. Beicht, Walden 2014, S. 21 f.) und erneut seit 2009 ein Rückgang erfolgt (vgl. BMBF 2018, S. 40). Mit Blick auf die männerdominierten Bereiche Maschinenbau und Technik (90 %) zeigt sich ebenfalls die Beharrlichkeit der Genderstrukturen in der Berufswahl (vgl. ebd., S. 43 ff.). Frauen sind derzeit mit 77,0 % in personenbezogenen Ausbildungen des Gesundheits- und Sozialwesens beteiligt, wobei Differenzierungen hinsichtlich der einzelnen Bereiche der Gesundheits- und Pflegeberufe sowie in Ausbildungen in Berufen der frühen Kindheit bestehen (vgl. ebd., S. 86 ff.).

Dieses geschlechtliche Fächer- und Berufswahlverhalten erklärt sich durch beharrliche Sozialisationsmuster. So vollzieht sich der Gendergap in der Allgemeinbildung trotz des gestiegenen Schulerfolgs von Mädchen biografisch deutlich in der Phase der Identitätsbildung mit dem Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe zuungunsten mathematischer und naturwissenschaftlicher Fächer (vgl. Francis, Skelton 2011, S. 371 ff.). Wirksam sind zum anderen Benachteiligungen von Frauen in Bewerbungs- und Auswahlverfahren sowie ihre unzureichende Akzeptanz in Unternehmen, wobei das Phänomen nach Branchen und Berufen variiert und für Berufe mit niedrigem Bildungsniveau und geringerem beruflichen Status am stärksten ausgeprägt ist (vgl. BMBF 2018, S. 44).

Vor dem Hintergrund der vielschichtigen Problemlagen der beharrlichen gendercodierten Berufswahl erhalten geschlechtssensible Konzepte der Berufswahl im Arbeitslehreunterricht wie auch in der Berufsorientierung eine hohe Relevanz. Für die Umsetzung dieser Perspektiven ist es zwingend erforderlich, zum einen das schulische und betriebliche Bildungspersonal mit umfassenden Genderkompetenzen auszustatten und zum anderen weitreichende curriculare Revisionen vorzunehmen. Das betrifft beispielsweise die curriculare Implementierung von Leitbildern bei

der Darstellung von Berufen, die *heimlich* in die Berufsorientierungsphase einfließen (vgl. Puhlmann et al. 2011, S. 28; Budde 2008, S. 7). Zu revidieren sind zudem noch bestehende Ansätze eines einseitig auf Erwerbsarbeit reduzierten Arbeitsbegriffs. Die traditionell mit den Sphären Haushalt und Familie verbundene Abwertung weiblicher Tätigkeiten und das geringe Prestige der Ausbildungen behindern die Einführung kritischer Deutungsmuster im Berufswahlunterricht. Gleichwohl bieten sich für die Überwindung dieser tradierten Genderstrukturen vor dem Hintergrund des Bedeutungswachstums personenbezogener Berufe gegenwärtig Modernisierungsoptionen an. So bestehen Chancen, dass didaktische Prinzipien personenbezogener Ausbildungen wie lebensweltliche und soziale Kompetenzen zunehmend auch in duale Ausbildungsstrukturen einbezogen werden. Dazu gehört beispielsweise das von der Kultusministerkonferenz im Jahr 1996 verordnete Lernfeldkonzept sowie die im Berufsbildungsgesetz von 2005 verankerte Teilzeitberufsausbildung. Beide Konzepte beziehen lebensweltliche Kompetenzen und Familienverpflichtungen explizit in berufliche Bildung ein.

In der Gesamtperspektive bestehen gegenwärtig gute Chancen für ein erweitertes Berufswahlspektrum. Junge Männer können von den Fachkräftebedarfen in sozialen und personenbezogenen Care Berufen und der damit verbundenen Förderung von Sozialkompetenz als berufliche Handlungskompetenz profitieren. Für junge Frauen eröffnen sich erweiterte Optionen durch die zunehmenden Fachkräftebedarfe im Bereich der MINT-Berufe. Flankierend dazu sind in den letzten Jahren eine Fülle von bildungspolitischen Programmen und Maßnahmen der Berufsorientierung entstanden, wie beispielsweise in jüngster Zeit die Initiative der Bundesregierung *Klischeefrei – Nationale Kooperationen zur Berufs- und Studienwahl* (vgl. BMBF 2018, S. 93 ff.), die auf eine Öffnung des genderstrukturierten Berufswahlspektrums orientieren. Vor dem Hintergrund, dass bereits seit den 1980er-Jahren und verstärkt in neuerer Zeit zahlreiche bildungspolitische Initiativen zur Aufweichung geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens implementiert wurden, wäre die Prognose eines *Geschlechtswechsels* der Berufswahl jedoch vermessen. Gleichwohl kann die Umsetzung der skizzierten geschlechtssensiblen Konzepte der Arbeitslehre und Berufsorientierung zu einer Minderung der geschlechtscodierten Berufswahlmuster beitragen.

2.4 Arbeit 4.0 und Digitalisierung

Ein weiterer Trend, der die berufliche Bildung und das Fach Arbeitslehre in mehrfacher Hinsicht vor komplexe Herausforderungen stellt, ist die im Transformationsprozess von Arbeit 4.0 vollzogene rasante Entwicklung der *Digitalisierung* (vgl. Diemel sowie Oberliesen, Zöllner i. d. Band). Eine erste Anforderung besteht in der Förderung digitaler Kompetenzen in der universitären Lehramtsausbildung sowie Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Es sind zweitens neue curriculare und methodisch-didaktische Konzepte zum digitalen Kompetenzerwerb von Schüler:innen für allgemein- und berufsbildende Schulen sowie in der Berufsorientierung und betrieblichen Bildung zu entwickeln. Studien zur betrieblichen Bildung (BIBB 2016) wie

auch Projektergebnisse (vgl. Friese et al. 2013, S. 31 ff.) der Berufsorientierung haben gezeigt, dass Jugendliche der Generation *Digital Natives* ihre quasi *naturwüchsig* vorhandenen digitalen Kenntnisse keineswegs für Zwecke der Ausbildung und Berufsorientierung transferieren können, sondern systematische Unterstützung benötigen. In ihrer Strategie *Bildung in der digitalen Welt* definiert die Kultusministerkonferenz (KMK 2016) Kompetenzbereiche, die für das Fach Arbeitslehre und insbesondere für Konzepte der Berufswahl und Berufsorientierung auszdifferenzieren sind.

Eine dritte Anforderung besteht darin, digitale Kompetenzförderung nicht vorrangig auf technische Neuerungen zu verengen, sondern mit sozialen Innovationen und kritischer Reflexion hinsichtlich der gesellschaftlichen Risiken zu verbinden. Die gegenwärtig prominente Fachdebatte um Industrie 4.0 ist trotz des Rückgangs von Produktionsberufen zugunsten personenbezogener Dienstleistungsberufe noch wesentlich dem Produktionsparadigma sowie dem Technikdeterminismus unterworfen. Keineswegs zureichend berücksichtigt ist der längst erfolgte Einzug digitaler Arbeitsprozesse in personenbezogene und soziale Berufsbereiche sowie in den Privathaushalt, in Freizeit und Familie. Erhebliche Desiderate existieren des Weiteren hinsichtlich der kritischen Betrachtung von sozialen Risikofaktoren, wie beispielsweise durch Technik- und Ökonomiezentrierung gefährdete sozialverträgliche Lebensweisen sowie Deregulierung von Beschäftigungsverhältnissen (vgl. Friese 2019, S. 119 ff.).

Die berufliche Bildung und das Fach Arbeitslehre stehen vor der Aufgabe, den jungen Menschen der nachwachsenden Generation nachhaltige Kompetenzen für die Verbindung von digitalen und sozialen sowie kritisch reflektierenden Kenntnissen zu vermitteln. Innovationen sind zu erwarten, wenn technische Neuerungen und soziale Praktiken für ein *gutes Leben* verbunden und neue Gestaltungsfelder in Wirtschaft, Technik und Haushalt neu erschlossen werden.

3 Berufsorientierung am Übergang Schule – Beruf

Mit der Dynamik der Wirtschaftsentwicklung und den hohen Fachkräftebedarfen sind vorrangig Bedarfe an hohen und mittleren berufsfachlichen Qualifikationen entstanden. Der steigende Trend der Akademisierung der beruflichen Bildung mit Durchlässigkeit zur hochschulischen Bildung, das duale Studium wie auch die zunehmende Einmündung von Abiturent:innen in die duale Ausbildung spiegeln diesen Trend wider. Zugleich bestehen jedoch auch Bedarfe an qualifiziertem Assistenzpersonal und niedrigschwelliger Qualifizierung. Im Folgenden werden Entwicklungen und Förderansätze der Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf dargestellt.

3.1 Statistische Entwicklungen und strukturelle Problemlagen

Zweifellos ist es vordringliche Aufgabe der Arbeitslehre, Schüler:innen in einer gelingenden Berufswahl zu unterstützen, die in das duale System der beruflichen Bil-

dung oder in höhere Bildungsgänge im Schulberufssystem führt. Die Realisierung dieser Perspektive steht jedoch auch vor Hindernissen, die neben fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätzen auch auf fehlende Passungen zwischen den qualifikatorischen Voraussetzungen der ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen und Kompetenzanforderungen der Betriebe beruhen. Die Arbeitslehre ist traditionell und gegenwärtig wieder zunehmend mit der Gruppe der leistungsschwächeren Schüler:innen befasst, die statt in Bildungsgänge der beruflichen Ausbildung in das Übergangssystem münden (vgl. Friese 2012b, S. 475 ff.).

Das Übergangssystem hat die zunächst in den 1980er-Jahren aufgrund der Ausbildungsstellenlücke zugeordnete Funktion als kurzfristiges Interventionsinstrument zwar längst verloren und gilt trotz fehlender Qualitätsentwicklung und Systematisierung inzwischen als konstante Größe und dritter Sektor der beruflichen Bildung. Gegenüber dem Rückgang der dualen Ausbildung ist gegenwärtig trotz des konjunkturell und demografisch bedingten leichten Rückgangs seit Mitte 2000 bereits wieder ein steigender Trend des Übergangssystems zu beobachten, der u. a. durch die Einmündung von geflüchteten Jugendlichen begründet ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 278; BMBF 2018, S. 65 sowie Münk, Scheiermann i. d. Band). Jedoch bleibt das Übergangssystem ein Auffangbecken für Jugendliche mit schlechteren Startchancen, die durch individuelle sowie soziostrukturelle Aspekte und den damit verbundenen sozialen Selektionsprozessen nach schulischer Vorbildung, Geschlecht, Behinderung, Staatsangehörigkeit sowie regionalen Zugehörigkeiten begründet sind.

Noch immer ist der Anteil von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (36,9%) und ohne Hauptschulabschluss (28%) signifikant hoch, wobei auch der Anteil von Jugendlichen mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluss (19,7%) beachtlich ist, während der Anteil der jungen Menschen mit Studienberechtigung im Übergangssystem sehr gering ist (2,3%). Mit einem Anteil von 34,9% sind Frauen zwar im Übergangssystem geringer vertreten; jedoch in Pflichtpraktika vor der Erzieher:innenausbildung und in verschiedenen Segmenten der beruflichen Rehabilitation in hauswirtschaftlichen Helfer:innenberufen häufig anzutreffen. Den höchsten Männeranteil weist das Berufsgrundbildungsjahr (78,0%) auf, gefolgt von Maßnahmen der Einstiegsqualifizierung der Bundesanstalt für Arbeit (76,1%). Einen hohen Anteil am Übergangssystem haben Jugendliche mit Migrationshintergrund (35,3%), insbesondere junge Männer (vgl. BMBF 2018, S. 65 ff.) und in jüngster Zeit geflüchtete und asylsuchende Jugendliche (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 192 ff.).

3.2 Förderansätze und Systematisierung der Berufsorientierung

Fördermaßnahmen der Berufsorientierung stehen vor der schwierigen Aufgabe, für die sehr heterogenen Zielgruppen möglichst *passgenaue* Angebote zur Verfügung zu stellen. Diese Anforderung wird erschwert durch die nach wie vor fehlende Systematik und unzureichende kohärente Steuerung des Übergangssystems. Gleichwohl kann mit der in den letzten Jahren vollzogenen bildungspolitischen *Entdeckung* des

Übergangssysteme doch auf vorhandene Systematiken sowie auf wirksame Instrumente der Berufsvorbereitung zurückgegriffen werden.

So bestehen seit mehreren Dekaden erhebliche bildungspolitische Anstrengungen des Bundes und der Länder zur Systematisierung der Berufsorientierung am Übergang Schule-Beruf. Initialzündend war das 2008 von Bund und Ländern auf dem Bildungsgipfel beschlossene Programm *Aufstieg durch Bildung* (Bundesregierung 2008). Eine Konkretisierung der Programmatik erfolgte mit dem vom BMBF 2016 aufgelegten Berufsorientierungsprogramm *Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten* (BMBF 2016) und der vom BMBF und BMAS (2016) gestarteten Initiative *Bildungsketten*. Mit der Initiative wurden die vielfältigen Instrumente und Bausteine der Berufsorientierung verzahnt und in regionale Vernetzungen zur Verbesserung der Berufsorientierung zusammengeführt (vgl. Eckert, Friese 2016, S.2 ff.). So wurde beispielsweise im Bundesland Hessen auf Basis des Erlasses zur Berufs- und Studienorientierung (BSO) des Hessischen Kultusministeriums (HKM 2017) das Projekt „Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung“ an allgemeinbildenden Schulen mit dem Ziel der Systematisierung und Optimierung der BSO erfolgreich durchgeführt und wissenschaftlich evaluiert (zu detaillierten Befunden vgl. Friese i. d. Band).

Eine besondere Herausforderung der Berufsorientierung besteht darin, für die durch Globalisierung und Internationalisierung sowie Migrations- und Fluchtbewegungen gewachsenen Zielgruppen spezifische Förderkonzepte zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der strukturellen Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die bislang eine Einmündung in eine betriebliche Ausbildung erschwert (vgl. Beicht, Gei 2015, S.9 ff.), sind für neu eingewanderte Flüchtlinge nachhaltige Konzepte zu entwickeln, die über die Förderung von Sprachkompetenz hinaus spezifische Angebote für die Einmündung und für den Erwerb von Ausbildungsabschlüssen im Regelsystem der beruflichen Bildung anbieten. Dazu kann auf erprobte Konzepte und Instrumente der Berufsorientierung und Ausbildungsvorbereitung wie beispielsweise Potenzialanalysen, Berufseinstiegsbegleitung, Berufswahlpass, Assistierte Ausbildung, Profiling, Kompetenzfeststellung, Schüler:innenfirmen (vgl. Beinke 2014; Brüggemann, Driesel-Lange, Weyer 2017 sowie Penning, Schulz i. d. Band) zurückgegriffen werden.

Ein bildungspolitisches Erfordernis besteht darin, die im Übergangssystem allgemein noch vorherrschende unzureichende Anrechenbarkeit und somit fehlende Anschlussfähigkeit für Ausbildung und Beschäftigung für die Zielgruppe der Flüchtlinge und ihrer im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen zu regeln. Es bestehen noch weitgehende Regelungsbedarfe, die über das Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz (BQFG) von 2011 zur Feststellung der Gleichwertigkeit und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen hinausgehen (vgl. Euler 2016, S. 362).

Eine Schüsselfunktion für die Systematisierung der Berufsorientierung besitzen schließlich Konzepte der Kooperation und Netzwerkbildung, die sowohl auf Ebene der Unterrichts- und Schulentwicklung als auch bezogen auf regionale und

kommunale Vernetzungs- und Kooperationsaufgaben zwischen den Akteuren des Berufsbildungssystems zu initiieren sind (vgl. Münk, Scheiermann i. d. Band). Insbesondere Netzwerke zwischen Schulen und Betrieben, die den Jugendlichen im Rahmen der Berufsvorbereitung, Berufsorientierung oder der Berufseinstiegsbegleitung ein betriebliches Praktikum anbieten, sind wesentlich am Prozess der Berufswahl und Inklusion in das Berufsleben beteiligt. Befunde aus Projekten der Berufsorientierung in MINT-Berufen zeigen, dass ein frühzeitiger Einblick von Schüler:innen in allgemeinbildenden Schulstufen in berufsschulische Interaktion förderlich im Prozess der Berufswahl und Berufsorientierung ist (vgl. Friese et al. 2013a, S. 31 ff.). Dabei sind auch vitale Kooperationen zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Schulen zu fördern. Hier bestehen hohe Bedarfe zur Entwicklung von Kompetenzen für bereichsübergreifenden und multiprofessionell gestalteten Unterricht. Für die Entwicklung von neuen Konzepten können aus der beruflichen Benachteiligten- und Integrationsförderung, insbesondere aus bewährten Praxen der Kooperation zwischen Berufs- und Sozialpädagogik, innovative Ideen gewonnen werden.

Als wirksame Instrumente der Berufsvorbereitung und Nachqualifizierung haben sich schließlich modularisierte Formate wie beispielsweise zertifizierte Qualifizierungsbausteine erwiesen (vgl. Friese, Brutzer 2008, S. 37 ff.). Modularisierung ermöglicht denjenigen Zielgruppen, die nicht das Niveau einer Berufsausbildung erreichen oder berufsbiografische Unterbrechungen aufweisen, Qualifizierungswege sowie Anschluss und Durchlässigkeit für Einstieg und Wiedereinstieg in Ausbildung und Beschäftigungssysteme. Zu bedenken ist auch, dass eine generelle Beschäftigungsfähigkeit nicht bloß fachliche Kompetenzen für Tätigkeiten unterhalb der Facharbeit umfasst, sondern auch überfachliche, persönliche und soziale Kompetenzen, die eine Selbststeuerung der eigenen Erwerbsbiografie und lebenslanges Lernen ermöglichen (vgl. Münk et al. 2008, S. 70).

4 Arbeitslehre in der universitären Lehramtsausbildung: Studiengangentwicklung und Zukunftsbedarfe

Korrespondierend zu den Reformbedarfen des Schulfaches Arbeitslehre bestehen auch für die Weiterentwicklung der universitären Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Arbeitslehre erhebliche Entwicklungsbedarfe. Im Folgenden werden konzeptionelle und curriculare Studiengangentwicklungen an Universitäten in Deutschland skizziert. Es folgt die Darstellung der Arbeitslehrekonzeption an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

4.1 Studiengangentwicklung an deutschen Universitäten

Das Fach Arbeitslehre wurde in den 1970er-Jahren als Studienfach an Universitäten in Deutschland eingeführt, wobei die Ausbildung an den einzelnen Universitäten ein ähnlich heterogenes Bild aufwies wie die Lehrpläne und Bildungsstandards in den einzelnen Bundesländern (vgl. Friese 2011, S. 10). Nicht zuletzt aufgrund der

fehlenden einheitlichen Standards, mangelnder vergleichbarer Curricula sowie fehlender Ausstattung war das Fach Arbeitslehre in den letzten Jahren stark von Abbau und Schließungen bedroht. Diese instabile Situation hat gravierende Folgen für die Versorgung der Schulen mit fachlich ausgebildeten Lehrkräften für Arbeitslehre. Obwohl in Deutschland Studienangebote für das Fach Arbeitslehre existieren, werden Inhalte der Arbeitslehre an Schulen häufig fachfremd unterrichtet. Beispielsweise wurden im Bundesland Hessen im Jahr 2014 ca. 70 % von fachfremden Lehrkräften unterrichtet (vgl. Hessischer Landtag 2016, S. 19).

In Deutschland existieren ca. 35 universitäre Standorte, die das Fach Arbeitslehre bzw. Fächerverbünde mit Schwerpunktsetzungen der Arbeitslehre anbieten.² Hinsichtlich Fächerbezug, Curricula sowie Studiengangformen offenbart sich ein äußerst heterogenes Bild der Arbeitslehre. Die Heterogenität des Faches spiegelt sich zum einen in den unterschiedlichen Bezeichnungen wider. Diese umfassen die Benennung *Arbeitslehre* als *eigenständiges Fach*, *Arbeitslehre* als *Didaktikfach*, Fächerverbund *Arbeit/Wirtschaft/Technik* sowie *Arbeit/Wirtschaft/Technik/Haushalt/Soziales*, *Arbeitsorientierte Bildung/Wirtschaft-Arbeit-Technik*. Zum anderen weisen die Studiengänge sehr unterschiedliche curriculare Anbindungen und fachliche Schwerpunktsetzungen auf. Gleichwohl kristallisiert sich eine spezifische Fächerpräferenz heraus. Dominant ist die Anbindung an Naturwissenschaft und Technik, gefolgt von der Anbindung an Wirtschaft und ökonomische Bildung mit Bezug zu Arbeit und Beruf. Die Anbindung an Hauswirtschaft und Ernährung fällt wesentlich geringer aus wie auch die Anbindung an sozialwissenschaftliche, sozialpädagogische und berufspädagogische Fächerbezüge. Die Heterogenität der Fächer und Lehramtstypen korrespondiert mit unterschiedlichen Studiengangkonzeptionen und Abschlüssen (Erstes Staatsexamen sowie Bachelor-/Master-Studiengänge).

Diese äußerst heterogene curriculare Struktur des Faches Arbeitslehre an deutschen Universitäten birgt Risiken und Potenziale für den Ausbau und für die Weiterentwicklung des Faches Arbeitslehre. Einerseits bestehen Handlungsbedarfe hinsichtlich der Vereinheitlichung der thematischen Felder und der curricularen Ausrichtung für die Identitätsbildung und Systematisierung des Faches. Die schon in den 1970er-Jahren ausgeführte Kritik an der curricularen Beliebigkeit und Diffusität des Integrationsfaches Arbeitslehre, an der unzureichenden Forschungsbasierung und dem fehlenden identitätsbildenden wissenschaftlichen Kern, ist auch heute noch gültig (vgl. Friese 2011, S. 1 ff. sowie Dienel und Oberliesen, Zöllner i. d. Band). Andererseits birgt die heterogene Struktur auch Potenziale für eine inhaltlich vielschichtige und thematisch facettenreiche Ausgestaltung des Faches Arbeitslehre. Ein zukunftsorientiertes Potenzial liegt darin, das Fach Arbeitslehre als eigenständiges und zugleich integratives Unterrichtsfach mit interdisziplinären Wissenschaftsbezügen und praxisbezogenen Orientierungen für alle Lehramtstypen, insbesondere auch für gymnasiale Bildungsgänge, weiterzuentwickeln.

2 Die Befunde beruhen auf einer Analyse der Autorin von 2011, die gegenwärtig weitergeführt wird. Die sehr heterogenen Bezeichnungen des Faches Arbeitslehre bzw. der zugeordneten Fächerverbünde erschweren die statistische Erhebung, sodass die Analyse vorbehaltlich ist.

4.2 Arbeitslehre an der Justus-Liebig-Universität Gießen: Curriculum und Kompetenzen

An der Justus-Liebig-Universität Gießen wurde das Unterrichtsfach Arbeitslehre für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2) sowie an Förderschulen (L5) mit Abschluss Erstes Staatsexamen im Zuge der Modularisierung und mit Anbindung an die Professur Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik im Jahr 2008 neu strukturiert. Die curriculare Struktur umfasst die Arbeitslehredidaktik und drei Bezugswissenschaften. Die Arbeitslehredidaktik und Berufspädagogik stellen den erziehungswissenschaftlichen sowie arbeits- und berufspädagogischen Bezug her. Der Arbeitslehredidaktik zugeordnet sind ebenfalls die schul- und betriebspraktischen Studien sowie in Kooperation mit den Fachwissenschaften der Maschinenschein. 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.

Das Studienangebot ist in den unterschiedlichen Fachwissenschaften sowie in der Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik curricular verankert und zeichnet sich somit durch starke Interdisziplinarität und ein breites Themenspektrum aus. Im Bereich Technik und Physik erlangen Studierende einen Überblick über technische Anwendungen in der Arbeit und ihre physikalischen sowie chemischen Grundlagen, um so technische Sachverhalte, Verfahren und Abläufe in ihrer Umwelt zu erkennen und deren phänomenologische Regelmäßigkeiten zu erklären. Im Bereich Wirtschaft werden Grundlagen der Mikro- und Makroökonomik sowie der Betriebswirtschaftslehre vermittelt, um ein Verständnis für volkswirtschaftliche Argumentationslinien und deren Anwendungen aufzubauen. Im Bereich Sozioökologie/Haushalt werden grundlegende Kenntnisse zum Lebensbereich Alltag sowie Familie, Haushalt oder Gesellschaft vermittelt.

Die Lehrveranstaltungsformate umfassen sowohl Vorlesungen als auch Formate handlungsorientierten Lernens, die an Ansätzen berufs- sowie arbeitsplatzbezogenen Lernens orientiert sind bzw. als praktische Einheiten wie Werkstattpraktika und Laborübungen angeboten werden. Zudem kommt dem forschenden Lernen in Form von Lehr-/Forschungsprojekten ein hoher Stellenwert zu.

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. Durch diese Schnittmengen erlangen Studierende der Arbeitslehre fundierte Kenntnisse zu Themen der beruflichen Bildung. Studierende des beruflichen Lehramts werden umgekehrt frühzeitig an spezifische Themenfelder der Arbeitslehre herangeführt. Produktiv sind diese Synergien in besonderer Weise für das Handlungsfeld Berufsorientierung, das gleichermaßen für allgemeinbildende wie für berufliche Schulen von hoher Relevanz ist.

Eine weitere Besonderheit ist die fachliche Kooperation zwischen Arbeitslehre, Berufspädagogik und Förderpädagogik, da das Unterrichtsfach Arbeitslehre an der

Universität Gießen für das Lehramt an Förderschulen angeboten wird. Somit werden Themen der beruflichen Benachteiligtenförderung und Integrationsforschung sowie Inklusion als zentraler curricularer Schwerpunkt der Gießener Arbeitslehre fokussiert (zu den Spezifika der Ausbildung von Studierenden der Sonderpädagogik vgl. auch den Beitrag von Frank, Gollner i. d. Band). Besonders produktive Synergieeffekte entstehen im Handlungsfeld Inklusion durch das gemeinsame Studium von Studierenden der Lehrämter Haupt-/Realschule sowie Förderschule.

Der aktuelle Wandel von Arbeits-, Berufs- und Lebenswelt und die besondere Bedeutung des Übergangssystems und der Berufsorientierung stellen vielfältige neue Kompetenz- und Professionsanforderungen an das pädagogische Personal. 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-diagnostischen, curricular-gestaltenden und methodisch-didaktischen Kompetenzen ausgestattet. Das Konzept des Faches Arbeitslehre orientiert sich an Kompetenzen einer ganzheitlichen Förderung, die an gesellschaftlichen, individuellen und biografischen Problemlagen sowie an schwierigen Lehr-/Lern-Situationen ausgerichtet ist.

Orientiert an den skizzierten gesellschaftlichen und individuellen Problemlagen erhalten die Studierenden ebenso Kenntnisse zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen, den spezifischen und heterogenen Problemlagen Jugendlicher, zu den lebensweltlichen und beruflichen Handlungsfeldern, zur Diagnostik und Kompetenzfeststellung 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. Die Studierenden sollen befähigt werden, 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 Schüler:innen zu erkennen und drittens darauf bezogene angemessene bildungswissenschaftlich legitimierte pädagogische Interventionen zu realisieren.

In den Handlungsfeldern Arbeit, Beruf und Lebenswelt werden vielfältige Themen angeboten. Neben Grundlagen der Lehramtsausbildung zur Fachdidaktik, Professionalisierung und Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals sowie zur Schulentwicklung und zu unterrichtlichen Handlungsfeldern sind auch Querschnittsthemen wie Gender, Migration, Flucht sowie Nachhaltigkeit und Beratung in ihren theoretischen und unterrichtsbezogenen Dimensionen curricular verankert. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung digitaler Kompetenzen werden in Seminaren der Arbeitslehre gegenwärtig in einem Lehrforschungsprojekt der Arbeitslehre und Berufspädagogik verschiedene Settings digitaler Kompetenzentwicklung erprobt mit dem Ziel, das Curriculum im Sinne des Erwerbs von Kompetenzen im Umgang mit und in der Anwendung von digitalen Medien und Werkzeugen wei-

terzuentwickeln (vgl. KMK 2016, S. 46 f.) und auf Handlungsfelder des Arbeitslehreunterrichts und der Berufsorientierung zu transferieren (vgl. auch Dienel i. d. Band).

Ein weiterer Fokus liegt darauf, dass Studierende historische und theoretische sowie gesellschafts- und handlungsbezogene Wissensformen und Kompetenzen zu zielgruppenspezifischen Konzepten der Arbeitslehre erlangen wie beispielsweise zu jugendlichen Lebenswelten und Leitbildern, zu ihrer Lebensplanung und zu Sozialisationsprozessen in Schule und Beruf. Aufgrund des starken thematischen Bezugs der Arbeitslehre zum Bereich Ernährungs- und Haushaltswissenschaften haben fachübergreifende Themen wie beispielsweise Konsum und Verbraucherbildung an Schulen einen spezifischen Stellenwert.

Konzepte und Handlungsfelder der Berufswahl und Berufsorientierung sind ein curricularer Kernpunkt der Gießener Arbeitslehre, der durch verschiedene Lehr-/Forschungsprojekte begleitet wird. Dazu gehören Befragungen von Auszubildenden in der Region Hessen zur Zufriedenheit mit der schulischen Berufsorientierung und ihre Wirksamkeit für die Ausbildungsverläufe. Der Befund, dass sich das Betriebspraktikum als besonders wirksames Instrument erwiesen hat und dass die Vorbildfunktion des betrieblichen Ausbildungspersonals bedeutsam für Lernprozesse in der Berufsschule ist, konnte für Reflexionen zur Professionalisierung der Berufsorientierung verwendet werden. Auch durch die Beteiligung der Studierenden an der wissenschaftlichen Evaluation des hessischen Projektes *I am MINT. Mit Azubi-Mentoren zum MINT-Beruf* (vgl. Friese, Benner, Galyschew 2014, S. 38 ff.) konnten relevante Erkenntnisse und Kompetenzen zu den Handlungsfeldern Berufsorientierung, Lernortkooperation und Netzwerkbildung sowie Peer-Education erlangt und auf das Handlungsfeld Schule transferiert werden.

Vor dem Hintergrund der signifikanten Genderproblematik in der Berufswahl und beruflichen Bildung liegt ein Schwerpunkt auf der Förderung von Genderkompetenz. Die Studierenden sollen befähigt werden, geschlechtliche Sozialisationsmuster und Berufsstrukturen auf der Wissensebene kritisch zu reflektieren sowie pädagogische Interventionen und schulorganisatorische Strategien zugunsten der Überwindung von Geschlechtskonstruktionen im Unterricht und auf der Systemebene zu initiieren (vgl. Horstkemper 2010, S. 40 ff.; Friese 2012, S. 64 ff.). Zur Unterstützung dieser Perspektive wurden an der JLU zwei Lehrforschungsprojekte durchgeführt. Das Projekt „Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?!“ (ToLe) wurde im Zuge der Durchführung von Schulpraktika in der Arbeitslehre und Berufspädagogik realisiert (vgl. Friese, Küster 2014). Das Anschlussprojekt „Gendersensible Berufsorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen“ (GeBo) beinhaltete eine wissenschaftliche Fortbildung für Lehrkräfte im Blended Learning Format (vgl. Friese, Küster 2013, S. 36 ff.). Die Ergebnisse der Projekte haben verdeutlicht, dass die Stärkung von Genderkompetenz in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals entscheidend zur Professionalität der Lehrenden beiträgt.³

3 Zu detaillierten Befunden vgl. die Projektberichte unter <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/Team/friese/pub/proj>

Korrespondierend zu der hohen Bedeutung des Betriebspraktikums im Arbeitslehreunterricht und in der Berufsorientierung ist auch die curriculare Verankerung der betriebspraktischen Studien im Studienfach Arbeitslehre von hoher Relevanz. Die Reflexion betriebspraktischer Handlungsfelder wird durch Begleitseminare intensiviert (vgl. detailliert Brutzer, Hocker, Schnarr i. d. Band). Dabei wird ein doppelter Theorie-Praxis-Bezug hergestellt: erworbene berufliche Praxis wird wissenschaftlich reflektiert und zugleich auf pädagogisches Handeln in der Schule bezogen. Da die Begleitseminare auch von Studierenden des beruflichen Lehramts besucht werden, stellt sich ein spezifischer Mehrwert heraus. So können die Studierenden der Arbeitslehre maßgeblich von den Kompetenzen der Studierenden des Berufsschullehramtes profitieren, da diese größtenteils schon über eine Berufsausbildung verfügen bzw. auf größere betriebliche Erfahrungen zurückgreifen können.

Auch die Schulpraktischen Studien haben einen hohen Stellenwert in der Arbeitslehre. Durch Beobachtungen und Analysen von Lehr-/Lern-Situationen an empirischem Material sowie durch die Konstruktion, Planung und Gestaltung von Unterricht sollen die Studierenden erste Erfahrungen für ihren späteren Berufsalltag sammeln und deren Passungsfähigkeit mit den eigenen Erwartungen abgleichen. Innerhalb der Schulpraktischen Studien erwerben die Studierenden in den Feldern *Fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen*, *Fachbezogenes Unterrichten und forschendes Lernen*, *Erfahrungs- und theoriegeleitetes Reflektieren* sowie *Fachbezogenes Kommunizieren* Kompetenzen, die dazu befähigen sollen, selbstkritisch ihren beruflichen Werdegang zu reflektieren. Die curriculare Struktur der Schulpraktischen Studien sieht eine intensive Vor- und Nachbereitung der schulpraktischen Studien vor. Gegenwärtig wird die Implementierung des Praktikumssemesters modellhaft für das Lehramt an Förderschulen erprobt.

5 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 in der 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 die fehlende Passung zwischen erhöhten Kompetenzanforderungen der Wirtschaft sowie unzureichenden Qualifikationsprofilen der Schüler:innen eine erhöhte Relevanz. Die Bewältigung der riskanter werdenden Lebenslagen von Jugendlichen stellt auch neue Anforderungen an die Förderung lebensweltorientierter Kompetenzen. Die Arbeitslehre kann mit ihren Referenzpunkten Bildung für Arbeit, Beruf und Lebenswelt sowie in ihrer fachwissenschaftlichen Anbindung an Wirtschaft, Technik, Haushalt und Soziales entscheidend zur Integration der jungen Ge-

neration 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 Analyse der Standorte und Profile des Faches Arbeitslehre hat eine große curriculare Heterogenität und thematische Vielfalt sowie eine unzureichende Systematisierung im Fächerkanon der Lehramtsausbildung aufgezeigt. Gleichwohl liegen hier auch Potenziale für eine inhaltliche und interdisziplinäre Neuorientierung des Faches Arbeitslehre im Zuge der Reform der Lehramtsausbildung. Dabei sind nicht zuletzt neue Kompetenzprofile für die Professionalisierung des pädagogischen Personals zu entwickeln, die an dem Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt zu orientieren sind.

Literatur

- Abel, Heinrich (1966): Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Pädagogische Rundschau 20, S. 617–632.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Beicht, Ursula/Gei, Julia (2015): Ausbildungschancen junger Migranten und Migrantinnen unterschiedlicher Herkunftsregionen. BIBB Report 3/2015, hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Beinke, Lothar (2014): Reformmodelle in der Berufsorientierung. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- BIBB (= Bundesinstitut für Berufsbildung) (2016): Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen. Eine repräsentative Bestandanalyse. Heft 177. Bonn.
- Blankertz, Herwig (1967): Arbeitslehre in der Hauptschule. Neue deutsche Schulverlagsgesellschaft. Essen 1967.
- BMAS (= Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (Hrsg.) (2014): Arbeitsmarkt 2030. Die Bedeutung der Zuwanderung für Beschäftigung und Wachstum. Prognose 2014. München.
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Berufsorientierungsprogramm. www.bmbf.de/de/berufsorientierungsprogramm-in-erberbetrieblichen-und-vergleichbaren-1082.html (Abfrage: 10.08.2018).
- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) / BMAS (= Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2016): Bildungsketten. www.Bildungsketten.de (Abfrage: 07.08.2018).

- BMBF (= Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2018): Berufsbildungsbericht 2018. Bonn: BMBF.
- BQFG (= Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz) (2011). www.gesetze-im-internet.de/bqfg/BQFG.pdf (Abfrage: 06.08.2018).
- Brüggemann, Tim/Driesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.) (2017): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster u. a.: Waxmann.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen. BMBF: Berlin. www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolge.pdf (Abfrage 07.08.2018).
- Bundesregierung (2008): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Dresden. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf (Abfrage: 07.08.2018).
- Comenius, Johann Amos (1966): Große Didaktik. Übers. u. hrsg. von Andreas Flitner. Düsseldorf/München: Küpper.
- Dauenhauer, Erich (1999): Arbeitslehre. Vom Ende einer Bildungs- und Wissenschaftsidee. Landau/Münchweiler: Walthari.
- Dederling, Heinz (1994): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München/Wien: Oldenbourg.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.) (1964): Empfehlungen für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule. Stuttgart.
- Eckert, Manfred/Friese, Marianne (2016): Berufsorientierung, Berufswahl und die Förderung gelingender Übergänge. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 160, S. 2–5.
- Eichner, Renate (1996): Praxisbezogenheit und Handlungsorientierung in der bayerischen Arbeitslehre-Konzeption. Möglichkeiten und Grenzen der Verwirklichung im Rahmen eines kooperativen Ansatzes im Lernfeld Arbeitslehre. Frankfurt am Main: Lang.
- Euler, Dieter (2016): Schaffen wir das? Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112, S. 341–359.
- Forschungsverbund „Blockierter Wandel?“ (Hrsg.) (2007): Denk- und Handlungsräume für eine nachhaltige Regionalentwicklung. München. Oekom.
- Francis, Becky/Skelton, Christine (2011): Geschlecht und Bildungserfolg – Eine Analyse aus der Perspektive der Feminist Theory. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 367–392.
- Friese, Marianne (2011): Reformprojekt Arbeitslehre: Entwicklungen, Konzepte und Handlungsbedarfe. In: Friese, Marianne/Benner, Ilka (Hrsg.): Fachtagung Arbeitslehre. Neue Anforderungen an berufsorientierte Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. 16. Hochschultage Berufliche Bildung 2011.

- Friese, Marianne (2012a): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: VS, S. 55–68.
- Friese, Marianne (2012b): Wandel der berufspädagogischen Integrationsförderung: Strukturelle Problemlagen, Förderansätze und Professionalisierung des pädagogischen Personals. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Evaluation in der Berufsbildung und Personalentwicklung. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik, Bd. 7. Linz: Trauner, S. 475–494.
- Friese, Marianne (2017a): Inklusion, Gender, Migration – berufs- und wirtschaftspädagogische Herausforderungen im Zuge des demografischen Wandels. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Berufsbildung konkret, Band 13. Hohengehren: Schneider, S. 48–69.
- Friese, Marianne (2017b): Förderung einer gendersensiblen Berufsorientierung. In: Schlemmer, Elisabeth/Kuld, Lothar/Lange, Andreas (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 451–462.
- Friese, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachbereichsübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Bielefeld: wbv, S. 15–42.
- Friese, Marianne (2019): Personenbezogene Dienstleistungsberufe im Transformationsprozess von Arbeit 4.0: Risiken und Potenziale der Professionalisierung. In: Dobi-schat, Rolf/Käpplinger, Bernd/Molzberger, Gabriele/Münk, Dieter (Hrsg.): Bildung 2.1 für Arbeit 4.0? Wiesbaden: Springer VS, S. 119–139.
- Friese, Marianne/Brutzer, Alexandra (2008): Von „niedrigen Schwellen“ zu „hohen Stufen“. Neue Qualifizierungswege in der beruflichen Benachteiligtenförderung. In: Haushalt und Bildung, H. 4, S. 37–47.
- Friese, Marianne/Küster, Christine (2013): Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?! (ToLe). In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 141, S. 36–38.
- Friese, Marianne/Benner, Ilka/Galyschew, Alexandra (2014): Das Projekt „I am MINT – Mit Azubi-Mentoren zum MINT-Beruf“ als Antwort auf Fachkräfteengpässe. Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 149, S. 38–41.
- Friese, Marianne/Küster, Christine (2014): GeBo. Gendersensible Berufsorientierung an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Eine wissenschaftliche Fortbildung für Lehrkräfte im Blended Learning-Format. Justus-Liebig-Universität Gießen. <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp/Team/friese/pub/pro>.
- Hessischer Landtag (Hrsg.) (2016): Antwort der Landesregierung auf die große Anfrage der Fraktion der SPD. <http://starweb.hessen.de/cache/DRS/19/4/03194.pdf> (10.11.2016).

- HKM (= Hessisches Kultusministerium) (2015): Erlass zur Ausgestaltung der Berufs- und Studienorientierung in Schulen. Erlass vom 8. Juni 2015. III – 170.000.125–48 – Gült. Verz. Nr. 7200.
- HKM (= Hessisches Kultusministerium) (2017): Bildungsstandards, Kerncurriculum und Lehrpläne – Grundlagen für den Unterricht. <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/cp-neu-bildungsstandards-kerncurricula-und-lehrplaene/bildungsstandards-kerncurricula> (Abfrage: 08.08.2018).
- Horstkemper, Marianne (2010): Schulentwicklung und Differenz. Gender. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 37–42.
- Humboldt, Wilhelm v. (1792/1982): Der Königsberger und Litauische Schulplan (IX 1809). Werke IV. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kahsnitz, Dieter/Ropohl, Günter/Schmid, Alfons (1997): Arbeit und Arbeitslehre. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München: Oldenbourg, S. 3–25.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer VS.
- Kell, Adolf (1971): Didaktische Matrix – Konkretisierung des didaktischen Strukturgitters für den Arbeitslehreunterricht. In: Blankertz, Herwig (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen: Beltz, S. 35–52.
- Kerschensteiner, Georg (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt: Carl Villaret.
- Klieme, Eckhardt et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. v. BMBF, Bonn und Berlin. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsfor_schung_Band_1.pdf (Abfrage: 10.08.2018).
- Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: Springer.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (1969): Empfehlungen zur Hauptschule. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf (Abfrage: 08.08.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (1988): Das Lernfeld Arbeitslehre in den Stundentafeln der Länder. Berlin.
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Abfrage: 10.08.2018).
- KMK (= Kultusministerkonferenz) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: KMK. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (Abfrage: 06.08.2018).
- Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Maretzke, Steffen (2016): Zwischen Wachstum und Schrumpfung. Der demografische Wandel in den Regionen Deutschlands hat viele Facetten. In: Die berufsbildende Schule (BbSch) 68, H. 5, S. 168–174.
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf (Abfrage: 15.08.2018).
- Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian/Walter, Marcel (2008): Modellprojekt „Evaluation der Berufsfachschule in Hessen: Das Problem der Übergänge“. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung.
- Oberliesen, Rolf/Zöllner, Hermann (2003): Kerncurriculum im Lernfeld Arbeitslehre. In: Unterricht: Arbeit + Technik 17, S. 17–53.
- Oechsle, Mechthild (2009): Abitur und was dann? Problemskizze und Forschungsfragen. In: Oechsle, Mechthild/Knauf, Helen/Maschetzke, Christiane/Rosowski, Elke (Hrsg.): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Wiesbaden: VS, S. 13–23.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg: Walter.
- Puhlmann, Angelika et al. (2011): Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Forschungsprojekt 3.4.302 (JFP 2009). Abschlussbericht. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34302.pdf (Abfrage: 07.08.2018).
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die deutsche Schule 55, S. 3.
- Rützel, Josef (2013): Inklusion als Perspektive einer zukunftsorientierten Berufsbildung und die Bewältigung des demographischen Wandels. In: bwp@Spezial 6, Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22, S. 1–19.
- Schrader, Ulf/Schulz, Ralf Kirian (2011): Nachhaltigkeit als Gegenstand der Berliner Arbeitslehre. In: Friese, Marianne/Benner, Ilka (Hrsg.): Fachtagung Arbeitslehre. bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. www.bwpat.de/ht2011/ft02/schrader_schulz_ft02-ht2011.pdf (Abfrage: 26.09.2011).
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt am Main: Fischer.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Frankfurt am Main: Fischer.
- Spranger, Eduard (1963): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt am Main: Akadem. 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.

- UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Salamanca: o. V.
- UNESCO (= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2014): Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland. Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ am März 2014 in Bonn. www.hamburg.de/contentblob/4301000/29e84c3f9da3f0729fec347a5ad7ce2b/data/unesco-erklaerung.pdf (Abfrage: 08.08.2018).
- VBW-Gutachten (= Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft) (Hrsg.) (2017): Bildung 2030 – veränderte Welt. Gutachten des Aktionsrats Bildung/Moderation Dieter Lenzen. Münster: Waxmann.
- Weber, Max (1984/1920): Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Ders., Die protestantische Ethik I. Eine Aufsatzsammlung (hrsg. v. Johannes Winkelmann). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, S. 27–376.
- Wiemann, Günter (1966): Die Arbeitslehre in der Hauptschule. In: Westermann's Pädagogische Beiträge, H. 5, S. 198–212.

Autorin



Friese, Marianne, Prof.in Dr., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik/Arbeitslehre, Justus-Liebig-Universität Gießen.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufliche/betriebliche Bildung, Lehramtsausbildung, Berufswahl/Berufsorientierung, Personenbezogene Dienstleistungsberufe/Care Work, Gender, Soziale Ungleichheit.
Marianne.Friese@erziehung.uni-giessen.de