

REMI Lernfeld Arbeitslehre

Einreichfassung vom 04.01.2025

Eingereicht von:

Bettina Streese (bettina.streese@uni-bielefeld.de)

Susanne Eßer (susa.ess.ms@gmail.com)

Inhaltsverzeichnis

1. Abkürzungsverzeichnis	3
2. Einleitung zum Lernfeld Arbeitslehre.....	3
2.1 Historische und aktuelle Hintergründe zur Arbeitslehre.....	3
2.2 Bildungsbeitrag und Kompetenzmodell des Lernfelds Arbeitslehre	5
3. Stufenmodelle der Teilbereiche im Lernfeld Arbeitslehre	7
3.1 Teilbereich A: Berufsorientierende Bildung	8
3.2 Teilbereich B: Haushalts- und Ernährungsbildung.....	9
3.3 Teilbereich C: Ökonomische Bildung	10
3.4 Teilbereich D: Technische Bildung.....	11
3.5 Teilbereich E: Textil- und Modebildung.....	12
4. Führerscheine und Lernpässe für Kinder und Jugendliche.....	13
5. „Fast Fashion – Slow Fashion“ – eine exemplarische Unterrichtsvorbereitung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand.....	17
5.1 Vorüberlegungen für projektorientierte Unterrichtsvorhaben im Lernfeld Arbeitslehre ..	17
5.2 Elemente zur Planung und Ausgestaltung projektorientierten Unterrichts im Lernfeld Arbeitslehre	18
5.3 Darstellung einer Unterrichtsvorbereitung zum Thema „Fast Fashion – Slow Fashion“	21
5.4 Weiterführendes Material.....	23
6. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen	24
7. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle	30
8. Literaturverzeichnis.....	38

1. Abkürzungsverzeichnis

SuS	= Schülerinnen und Schüler
AG BHTW	= (Interdisziplinäre) Arbeitsgruppe Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft
BNE	= Bildung für nachhaltige Entwicklung
DeGÖB	= Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung
DGE	= Deutsche Gesellschaft für Ernährung e. V.
DGH	= Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V.
DGTB	= Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung
EGTB	= Europäische Gesellschaft Technische Bildung
GATWU	= Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht e. V.
GeRRT	= Gemeinsamer Referenzrahmen Technik (Hrsg. VDI)
GDSU	= Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts
HaBiFo	= Haushalt in Bildung und Forschung e. V.
KMK	= Kultusministerkonferenz
LAG HW	= Landesarbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft e. V.
QUA-LiS NRW	= Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen
ReMi	= Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung
REVIS	= Modellprojekt „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemeinbildenden Schulen“
SchulG	= Schulgesetz
VDI	= Verein Deutscher Ingenieure e. V.
VN	= Vereinte Nationen
WAT	= Wirtschaft Arbeit Technik
ZEHN	= Zentrum für Ernährung und Hauswirtschaft Niedersachsen

2. Einleitung zum Lernfeld Arbeitslehre

2.1 Historische und aktuelle Hintergründe zur Arbeitslehre

Die Arbeitslehre findet ihren Ausgangspunkt in der Zeit der Aufklärung und Industrieschulbewegung des 18. Jahrhunderts und konstituiert sich später, um die Wende zum 20. Jahrhundert, insbesondere in der Berufspädagogik und Arbeitsschulbewegung. Im Zuge des Aufbaus der Hauptschule sowie der Bildungsreformen in den 1960er- und 1970er-Jahren etablierte sich die Arbeitslehre als Schulfach. Die Kultusministerkonferenz (KMK) sah die Vorbereitung der Jugendlichen auf die Erwachsenenwelt, besonders auch auf das Arbeitsleben als notwendig an. Vorrangig in den Klassen 7–9/10 sollte das Fach Arbeitslehre einen zentralen Beitrag zur Erfüllung dieser Aufgaben, unter besonderen Kooperationsbestrebungen zwischen den Lehrkräften der Hauptschule und denen der berufsbildenden Schule leisten (vgl. KMK 1969). 1987 legte die KMK neue Materialien zur Arbeitslehre vor und ergänzte zunächst den Begriff der Arbeitslehre um den Zusatz „Lernfeld“ als eine „Leitbezeichnung“. Damit war die Absicht verbunden, zu kennzeichnen, dass die Vermittlung von Inhalten in diesem Kontext fachbezogen oder übergreifend als „Arbeitslehre“ angelegt ist und sich in unterschiedlichen Organisationsformen wiederfinden kann. Die Materialien zum Lernfeld Arbeitslehre (KMK 1987) konkretisieren und systematisieren das „Lernfeld Arbeitslehre“ in die „Gegenstandsbereiche“

Haushalt, Beruf, Wirtschaft und Technik sowie Arbeit als zentraler Kategorie und markieren zudem entsprechende Anforderungen in den einzelnen Bereichen. Übergreifend wird angestrebt, dass Lernende in die Lage versetzt werden, „sich in der komplexen und sich wandelnden Arbeitswelt zu orientieren, teilzuhaben, zu bewerten und sie mitgestalten zu können“ (Meier & Zöllner 2005, 62). In den 1980er- und 1990er-Jahren verlagerten sich didaktische Prämissen hin zur Kompetenz- und Handlungsorientierung. In der Folge werden seit den 2000er-Jahren auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. KMK, Fachverbände, Wissenschaft) Bildungsstandards entworfen und in den Bildungsministerien der Bundesländer Kerncurricula entwickelt. Für die Arbeitslehre finden seitdem auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. Wissenschaft, Fachgesellschaften, Bundesländer, Schulcurricula) verschiedene Neuorientierungen statt (vgl. Friese 2018, 22 ff).

Die Arbeitslehre wurde stets als Integrationsfach unterschiedlicher fachlicher Disziplinen konzipiert, wobei es Fachvertretungen gab, die ein solches Vorgehen ablehnten und für ein eigenes Fach plädierten bzw. nach wie vor plädieren (vgl. bspw. für das Fach Technik Schmayl 2019). Aktuell hat die Arbeitslehre als konkretes Unterrichtsfach in den meisten Bundesländern keinen Bestand mehr. Die originären Inhalte der Arbeitslehre werden als Querschnittsthemen mit Blick auf die Maßnahmen der beruflichen Orientierung oder die Verbraucher*innenbildung realisiert und in andere Einzelfächer bzw. Verbundfächer integriert. Abhängig von der jeweiligen Schwerpunktsetzung eines Einzel- bzw. Verbundfaches werden in den curricularen Vorgaben der Bundesländer fachspezifische Kompetenzen ausgewiesen, es fehlen jedoch mitunter Kompetenzbeschreibungen, die das übergreifende Bildungsziel der Arbeitslehre, vor allem auch die Persönlichkeitsentwicklung, ausgestalten. Die fachlichen Inhalte und die damit verbundenen angestrebten Kompetenzen des Lernfeldes Arbeitslehre sind insgesamt zentral und mit Blick auf das, „was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen“ (Fadel et al. 2017) äußerst relevant.

In den allgemeinbildenden Schulen finden sich in der Primarstufe Themen und Elemente der vorberuflichen, arbeitsbezogenen Bildung, die sich vorrangig im Sachunterricht realisieren. In der Sekundarstufe fokussiert sich die berufsorientierende Bildung und organisiert sich sowohl in Einzelfächern (z. B. Technik, Hauswirtschaft) als auch in Verbundfächern (z. B. WAT – Wirtschaft/Arbeit/Technik). Die Organisation von Inhalten und Kompetenzen des Lernfeldes Arbeitslehre ist je nach Bundesland und Schulform sehr unterschiedlich ausgerichtet. Mehrheitlich setzen die Bundesländer in der Sekundarstufe derzeit auf Verbundfächer, wobei es Fächerkombinationen gibt, die neben WAT weitere fachliche Domänen (Hauswirtschaft, Textil, Recht, Politik...) einbeziehen. Die Herausforderung mit Blick auf die Verbundfächer zeigt sich in deren Grundanlage und vor allem in der inhaltlichen Verklammerung der Einzelfächer miteinander sowie bezogen auf die übergeordneten angestrebten Kompetenzen im Lernfeld der Arbeitslehre. „Zugleich rivalisieren die Forderungen nach einem Partikularfach „Wirtschaft“ mit wenigstens 58 anderen Fächern – darunter Kultur, Psychologie, Recht, Technik und Verbraucherbildung –, deren bundesweite Einführung gefordert wird, da sie sich bislang noch nicht oder nur in einzelnen Bundesländern bzw. an ausgewählten Schulen in den Stundentafeln finden“ (Engartner 2020, 29f.). Andere wissenschaftliche Standpunkte vertreten für den Bereich der ökonomischen Bildung die Meinung, dass sich nur in einem sozialwissenschaftlichen Integrationsfach „die engen Verflechtungen der Gegenstandsbereiche ‚Politik‘, ‚Wirtschaft‘ und ‚Gesellschaft‘ akzentuieren“ ließen (ebd.). Ebenso wird aus der fachlichen Domäne der Hauswirtschaft heraus beispielsweise derzeit auf wissenschaftlicher Ebene im Sinne eines Verbundfaches ein Unterrichtsfach mit der Bezeichnung „Lebensführung“ diskutiert (vgl. Schlegel-Matthies/Wespi 2021). Oberliesen (2011) argumentiert, dass alle Jugendlichen einen Anspruch darauf haben, angesichts des gravierenden Wandels in der Arbeitswelt und veränderter Lebenssituationen, bei der Entwicklung

zukunftsfähiger Kompetenzen für „ihre individuelle Persönlichkeit in den Kontexten der durch Arbeit bestimmten Lebenssituationen unterstützt zu werden. Es sollten ihnen Chancen eröffnet werden, Fähigkeiten zu erwerben, die sie in die Lage versetzen, sich an der gesellschaftlichen Gestaltung der Zukunft von Arbeit in ihren verschiedenen Formen (Erwerbsarbeit, Eigenarbeit, Haushaltsarbeit) selbstbestimmt zu beteiligen.“ (Oberliesen 2011, 1).

Aktuell finden sich auf der Ebene der KMK keine zentralen Empfehlungen für ein Fach Arbeitslehre, es liegen Empfehlungen für die Lehrkräftebildung im Fach WAT und zum Teil Empfehlungen mit Bezügen zu einzelnen Gegenstandsbereichen, z. B. zur beruflichen Orientierung vor. Für die Entwicklung von Stufenmodellen im REMI-Projekt wird der KMK-Begrifflichkeit des Lernfelds Arbeitslehre gefolgt, da diese für ein geöffnetes Lernfeld steht, welches individuelle Organisationsformen und inhaltliche Ausrichtungen und Vertiefungen ermöglicht, die der Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernarrangements in besonderem Maße entgegenkommen.

2.2 Bildungsbeitrag und Kompetenzmodell des Lernfelds Arbeitslehre

Arbeit ist eine höchst komplexe menschliche Aktivität (vgl. Kahsnitz/Ropohl/Schmid 1997, 19f.). Den Ausgangspunkt bildet daher ein weiter gesellschaftlicher Arbeitsbegriff, „der Arbeit nicht nur in ihren technischen, sondern auch in ihren wirtschaftlichen und sozialen Aspekten erfaßt (sic) und in den gesellschaftlich-politischen Zusammenhang einbindet“ (Dedering 2000, 11). Das Lernfeld Arbeitslehre ist durch ein umfassendes Verständnis des Begriffs Arbeit geprägt, welches die berufliche Beschäftigung ebenso wie die Arbeit im Haushalt und die Bürgerarbeit (zivilgesellschaftliches Engagement) umfasst. Den Lernenden soll einerseits die arbeitsbezogene Lebenswelt erfahrbar und durchschaubar gemacht werden, außerdem sind sie in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen (vgl. Dedering 2004).

Durch die fachwissenschaftliche Anbindung des Lernfelds Arbeitslehre an die fachlichen Perspektiven von z. B. Wirtschaft, Technik, Haushalt und Soziales und die damit verbundene Auseinandersetzung der Lernenden mit technischen, ökonomischen, ökologischen, hauswirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, ästhetischen und politischen Zusammenhängen der Arbeitswelt trägt die Arbeitslehre zur Persönlichkeitsbildung bei und eröffnet vielschichtige Perspektiven auf die Bereiche Finanzen, Marktgeschehen, Verbraucherrecht, Ernährung und Gesundheit, Freizeit, Medien und Information sowie Konsum.

Das Lernfeld Arbeitslehre trägt zu einer ganzheitlichen Bildung bei, indem theoretisch-reflexives und praktisch-handelndes Lernen aufeinander bezogen werden. Die Lernenden erwerben Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, aktiv und bewusst an der kritisch-konstruktiven Gestaltung der Arbeits- und Lebenswelt (Erwerbsarbeit, Eigen- bzw. Haushaltsarbeit und Bürgerarbeit) teilzuhaben und ein berufliches Selbstkonzept zu entwickeln. Sie streben in diesem Lernfeld in Kooperation mit anderen Unterrichtsfächern ein berufliches Selbstkonzept an, welches sie befähigt, sowohl in Bezug auf den gesellschaftlichen als auch den wirtschaftlichen Wandel reflektiert und flexibel zu agieren (vgl. Gmelch 2018/1989; Dedering 2004; Beinke 2005; Fischer/Pfriem 2011, 330; Friese 2018, 27 ff.).

Im Zuge der allgemeinen Entwicklungen bzgl. der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards hat es mit Beginn der 2000er Jahre in verschiedenen Fachgesellschaften Diskussionen und Entwürfe bezogen auf facheigene Bildungsstandards gegeben. Anknüpfend an die Systematisierungen der KMK (1987) zum Lernfeld Arbeitslehre hat die interdisziplinäre Arbeitsgruppe Beruf–Haushalt–Technik–Wirtschaft (AG BHTW) in Beratung mit diversen

Fachgruppen und -gesellschaften in den Jahren 2003-2006 das „Kerncurriculum Lernbereich Beruf–Haushalt–Technik–Wirtschaft (Arbeitslehre – Sekundarstufe I) als „tragfähige Grundlage für die Rahmenplanentwicklung der Bundesländer“ (Meier & Zöllner 2005, 62) entwickelt. Dieses Kerncurriculum fokussiert für das Lernfeld Arbeitslehre die „Kernanforderungen, die für alle Jugendlichen der Sekundarstufe I erreichbar sein sollen und damit zugleich deren Anschlussfähigkeit sichern“ (ebd.). Nach Oberliesen (2011) versteht sich das Kerncurriculum „als wichtiger Beitrag zur Allgemeinbildung“. „Die fachliche und überfachliche Kompetenzentwicklung wird lernbereichsbezogen interpretiert, als:

- Förderung der Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz für Lebenssituationen, die durch Erwerbs-, Haus-, Eigen- und Bürgerarbeit geprägt sind.
- Förderung haushaltsbezogener, technischer und ökonomischer Grundbildung als Beitrag zur Aneignung kultureller und wissenschaftlicher Traditionen und Entfaltung von Mitgestaltungsfähigkeit.
- Förderung der Kompetenz, Übergänge zwischen Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitssystemen zu gestalten mit dem Ziel der bedürfnisgerechten und sozialverträglichen Integration in die Gesellschaft.“ (Oberliesen 2011, 6).

Das Kerncurriculum der AG BHTW bietet trotz der Prämisse der Erreichbarkeit der Kernanforderungen für alle Jugendlichen und der – trotz Vorliegen fachlicher Bezüge zu weiteren Unterrichtsfächern in einzelnen Bundesländern – Fokussierung auf die fachlichen Domänen Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft für die Entwicklung eines Stufenmodells für den Unterricht in der Arbeitslehre eine orientierende Grundlage.

Für die inhaltliche Ausdifferenzierung der fachlichen Teilbereiche für das Lernfeld Arbeitslehre erfolgten umfassende Recherchen zu den fachlichen Ausgestaltungen des Lernfelds Arbeitslehre in den Bundesländern, Analysen diverser Fachcurricula sowie bestehender Curricula für das Fach Arbeitslehre (z. B. Hessen, Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz). Dabei wurden curriculare Vorgaben für die verschiedenen Bildungsgänge hinzugezogen. Darüber hinaus erfolgte eine Analyse exemplarischer Bildungspläne, die auch die basale und elementare Stufe enthalten (für NRW siehe MKJFGFI und MSB NRW (2018), für Thüringen siehe TMBWK (2011)). Auf der Basis der vorgenommenen Recherchen wurden für das hier vorliegende Modell für das Lernfeld Arbeitslehre zunächst die fachlichen Teilbereiche und in einem nächsten Schritt innerhalb der einzelnen fachlichen Teilbereiche Überschriften zu zentralen Stufenmodellen festgelegt. Die Ausdifferenzierung in die vorliegenden Stufenmodelle erfolgte auf der Basis fachwissenschaftlicher Kompetenzmodelle, fachcurricularer Vorgaben, in Verbindung mit dem Kerncurriculum der AG BHTW sowie unter Einbindung des Perspektivrahmens für den Sachunterricht (GDSU). Das hier vorliegende Lernfeld Arbeitslehre strukturiert sich wie folgt:

Hier bitte Grafik 1 einfügen: Kompetenzmodell für das Lernfeld Arbeitslehre

Bildunterschrift: Kompetenzmodell für das Lernfeld Arbeitslehre (eigene Darstellung)

Das Kompetenzmodell bildet die innerhalb des hier entworfenen Lernfeldes Arbeitslehre mit seinen jeweils in Stufenmodelle differenzierten Teilbereichen Berufsorientierende Bildung, Haushalts- und Ernährungsbildung, Ökonomische Bildung, Technische Bildung, Textil- und Modebildung und die damit verbundenen fachlichen Ziele und Zusammenhänge übersichtlich ab. Die Darstellung ermöglicht auf den ersten Blick fachliche Orientierungs- und Anknüpfungspunkte an die unterschiedlichen Strukturen im Lernfeld sowie die unterschiedlichen Lehr- bzw. Bildungspläne der Bezugsfächer des Lernfeldes Arbeitslehre in den Bundesländern.

3. Stufenmodelle der Teilbereiche im Lernfeld Arbeitslehre

Zur Entwicklung der Stufenmodelle in den fachlichen Teilbereichen des Lernfelds Arbeitslehre

Die KMK hat in ihrem „Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I“ die Arbeitslehre als einen Beitrag einer zeitgemäßen Allgemeinbildung aller Schulen des Sekundarbereiches I deklariert (vgl. Gmelch 2018/1989, 227). Das Material wurde nicht als Empfehlung veröffentlicht, so dass sich u. a. hinsichtlich der Zielsetzungen, Inhaltsbereiche, Organisationsformen, Unterrichtsmethoden und der Lehrkräfteausbildung eine disparate curriculare Entwicklung in den Ländern zeigt. Für die Ausgestaltung schulischen Lernens sind (Kern-)Curricula bindend, denen Standards der Bildungsadministration zugrunde liegen. Da seitens der Bildungsadministration keine Bildungsstandards für das Lernfeld Arbeitslehre vorliegen, versuchen unterschiedliche Vereinigungen, Interessenverbände und (Fach-)Gesellschaften Standards und teilweise auch Kompetenzanforderungen zu setzen. Diese sind immer aus dem Blickwinkel der jeweiligen Beteiligten zu sehen und zu interpretieren. Die Kompetenzformulierungen in den vorliegenden Stufenmodellen wurden jeweils unter Rückgriff auf fachwissenschaftliche Ausarbeitungen von Fachgesellschaften (u. a. Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB), Deutsche Gesellschaft für Technische Bildung (DGTB), Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (DGH), Europäische Gesellschaft für Technische Bildung (EGTB), Haushalt in Bildung und Forschung (HaBiFo), Verein deutscher Ingenieure (VDI) sowie unterschiedliche Curricula der Bundesländer formuliert. Sie sind unter der Perspektive der inklusiven Bildung aller Lernenden einzuordnen. Der Argumentation Oberliesens (2011) folgend, beziehen sich die technische, ökonomische und haushaltsbezogene Bildung auf unterschiedliche Wissenskulturen, die sich in ihren Struktur- und Handlungslogiken deutlich unterscheiden. „In der hier konstruierten Wissensdomäne werden sie unter dem Anspruch der Aufklärung über sozio-ökonomisch-technisch arbeitsbestimmte Handlungssysteme erschlossen“ (ebd., 5). Daher bilden die entwickelten Stufenmodelle für das Lernfeld Arbeitslehre kein neues Fachcurriculum ab. Sie erheben auch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr möchten sie verbunden mit einer didaktischen Diagnostik ein Unterstützungsinstrument zur inneren Differenzierung im Lernfeld Arbeitslehre anbieten und damit die individuelle Adaption von Lehr-Lernarrangements für einzelne Lernende im inklusiven Unterricht ermöglichen. Neben dem Fokus auf die kontinuierliche Entwicklung von Kompetenzen über die Stufen hinweg, bietet jede Stufe auch für sich die Möglichkeit, individualisierte Zugänge zu einem gemeinsamen Lerngegenstand zu finden. Der Rückgriff bzw. der Vorgriff auf Kompetenzen und entsprechende Lernbausteine weiterer Stufen kann hier unterstützen. Unter Einbindung entsprechender Maßnahmen zur Differenzierung und Individualisierung kann den Lernenden so ein breites Spektrum zum Kompetenzerwerb ermöglicht werden. Die in den folgenden fünf Teilbereichen aufgeführten Kompetenzen sind als exemplarisch anzusehen; ihre Zusammenstellung ist auf die Bildungsziele der Arbeitslehre fokussiert (siehe dazu Oberliesen 2011).

3.1 Teilbereich A: Berufsorientierende Bildung

Mit der Bildung im Bereich der beruflichen Orientierung ist für Lernende über ihre Schulzeit hinweg ein fortwährender Prozess der Auseinandersetzung mit den individuellen Neigungen und Wünschen, Kompetenzen und Potenzialen und schließlich mit den Möglichkeiten und Perspektiven im Hinblick auf die Berufswahlkompetenz angelegt. Dabei ist zentral, von einem erweiterten Arbeitsbegriff auszugehen, um für alle Lernenden Anschlussmöglichkeiten hinsichtlich ihrer individuellen Potenziale für Arbeit und Beruf zu eröffnen.

Die Lernenden erweitern die Vorstellungen zu ihrer beruflichen Zukunft durch einen kumulativen Wissensaufbau zur Arbeitswelt sowie zu unterschiedlichen Arbeits- und Berufsfeldern, ihren Bedingungen und Zugangsvoraussetzungen, verzahnt mit den Erkenntnissen zu eigenen Möglichkeiten auf der Basis von Selbstwissen und Reflexion von berufspraktischen Erfahrungen und dem individuellen Aufbau zentraler arbeitsrelevanter Schlüsselkompetenzen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009). Lernende werden im Rahmen der berufsorientierenden Bildung bei diesen Prozessen in schulischen und außerschulischen Lernsituationen begleitet und von verschiedenen Akteur*innen in den entsprechenden (auch außerschulischen) Feldern unterstützt. Im Rahmen der berufsorientierenden Bildung wird somit ein Kompetenzerwerb angestrebt, der es den Lernenden erlaubt, verantwortungsbewusst und eigenständig Entscheidungen für den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu planen und umzusetzen. Der Entwicklungsprozess ist stets individuell zu betrachten und mit dem Ablauf der Schulzeit nicht abgeschlossen. Vielmehr ist ein zentraler Beitrag der berufsorientierenden Bildung – auch im Hinblick auf berufliche Karrieren und ggf. spätere Selbstständigkeiten – ein Bewusstsein für den sich stetig entwickelnden Wandel in der Arbeitswelt und damit für ein lebenslanges Lernen zu befördern.

Die im fachlichen Teilbereich Berufsorientierende Bildung angestrebte umfassende und übergeordnete Kompetenz ist die individuelle Berufswahlkompetenz, die es Lernenden auf der Basis von arbeits- und berufsspezifischem Wissen, Selbsteinschätzungen, Einstellungen und Bereitschaften sowie berufswahlbezogenen Handlungskompetenzen ermöglicht, Voraussetzungen, Ziele und Ansprüche sowie Entwicklungen der Berufs- und Arbeitswelt einzuschätzen und die Übergänge zwischen Schule-Ausbildung-Studium-Erwerbsarbeit individuell zu bewältigen. (vgl. AG BHTW 2006, Driesel-Lange 2010, 13, Sansour/Terfloth 2015) Die Stufenmodelle unterstützen die Erschließung des fachlichen Teilbereichs der Berufsorientierenden Bildung (vgl. AG BHTW 2006, Duismann/Meschenmoser 2007, Bundesagentur für Arbeit 2009, Lehmann/Hoffmann 2009, Driesel-Lange et al. 2010, KMK 2017, Brüggemann/Rahn 2020, Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass o.J.):

Stufenmodell A1: Bedeutung von Arbeit und Beruf

Dem Inhaltsbereich „Bedeutung von Arbeit und Beruf“ wird ein erweiterter Arbeitsbegriff zugrunde gelegt, der Haushaltsarbeit, Freiwilligen- bzw. Care-Arbeit und Erwerbsarbeit umfasst. Die Bedeutung von Arbeit in ihren unterschiedlichen Facetten, insbesondere im Hinblick auf die Berufs- und Arbeitswelt, wird beleuchtet.

Hier bitte Stufenmodell A1 einfügen

Stufenmodell A2: Berufliche Orientierungen und Qualifizierungen

Der Inhaltsbereich „Berufliche Orientierungen und Qualifizierungen“ fokussiert den systematischen Aufbau von Kompetenzen für individuelle Berufswahlentscheidungen. Im Fokus stehen die Reflexion eigener Erfahrungen in beruflichen Praxisfeldern sowie die Selbstreflexion und sachgerechte Beratung im Kontext individueller Entscheidungen.

Hier bitte Stufenmodell A2 einfügen

Stufenmodell A3: Arbeitsrelevante Schlüsselkompetenzen

Im Inhaltsbereich der „Arbeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen“ wird in Anlehnung an den Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit der systematische Aufbau von Kompetenzen in relevanten, überfachlichen Merkmalsbereichen fokussiert.

Hier bitte Stufenmodelle A3 einfügen

3.2 Teilbereich B: Haushalts- und Ernährungsbildung

Der Bildungsbeitrag der unterrichtlichen Angebote des fachlichen Teilbereiches Haushalts- und Ernährungsbildung zielt auf den Erwerb von Konsum-, Ernährungs- und Gesundheitskompetenzen als kulturelle Kompetenzen. Lernende sollen reflektiert, selbstbestimmt und verantwortungsvoll ihr Leben gestalten und bewältigen. Sie sollen sich dank gesundheitsförderlicher Ernährung gesunderhalten können, sich aktiv gestaltend und sozial- und eigenverantwortlich als Verbraucher*innen, zukünftige Erwerbstätige und Eigenständige im Hauswirtschaftsleben verhalten können und am gesellschaftlichen Leben teilhaben.

Die im fachlichen Bereich Haushalts- und Ernährungsbildung angestrebte umfassende und übergeordnete Kompetenz ist, dass Kinder und Jugendliche, „physische, personale, soziale, ökonomische und kulturelle Voraussetzungen und Einflussfaktoren für das Haushaltshandeln verstehen, berücksichtigen und nutzen, um das eigene Leben im Rahmen eines persönlichen Ressourcenmanagements bedürfnisgerecht und sozialverantwortlich zu führen und zu gestalten.“ (AG BHTW 2006) Die Stufenmodelle unterstützen die Erschließung des fachlichen Teilbereichs Haushalts- und Ernährungsbildung (vgl. AG BHTW 2006, REVIS 2005, Heindl 2003 und 2005, Bartsch et al. 2013, Methfessel 2005, GDSU 2013, Schlegel-Matties et al. 2022, Lehrpläne einzelner Bundesländer):

Stufenmodell B1: Ernährung, Gesundheit und Identität

Der Inhaltsbereich „Ernährung, Gesundheit und Identität“ befasst sich mit dem Aufbau von Kompetenzen im Kontext ausgewogener Ernährung und gesundheitsförderlichen Verhaltens zur Entwicklung einer gesunden und bewussten Körperidentität.

Hier bitte Stufenmodell B1 einfügen

Stufenmodell B2: Konsum und Qualität

Im Inhaltsbereich „Konsum und Qualität“ werden Kompetenzen zur Entwicklung von Mündigkeit als Verbraucher*in im Umgang mit alltäglichen Nahrungs- und Lebensmitteln angebahnt. Neben der Einschätzung von Qualität wird gleichermaßen ein nachhaltiges Konsumierendenverhalten fokussiert.

Hier bitte Stufenmodell B2 einfügen

Stufenmodell B3: Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung

Der Inhaltsbereich „Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung“ strebt im Sinne der Selbstversorgung den Aufbau von Kompetenzen zur Be- und Verarbeitung von Lebensmitteln und zur Zubereitung von Mahlzeiten an. Darüber hinaus werden soziale und kulturelle Funktionen und Gewohnheiten im Zusammenhang mit der Gestaltung von Mahlzeiten zu unterschiedlichen Anlässen beleuchtet.

Hier bitte Stufenmodell B3 einfügen

Stufenmodell B4: Haushaltsmanagement und Lebensstil

Der Inhaltsbereich „Haushaltsmanagement und Lebensstil“ fokussiert den Aufbau von Kompetenzen im Kontext von Arbeitssicherheit und Hygiene sowie der Ausgestaltung eines privaten Haushalts im Sinne der Anlage eines selbstbestimmten, verantwortlichen und nachhaltigen Lebensstils.

Hier bitte Stufenmodell B4 einfügen

3.3 Teilbereich C: Ökonomische Bildung

Der Bildungsbeitrag der unterrichtlichen Angebote im fachlichen Teilbereich Ökonomische Bildung zielt auf den Erwerb von Mündigkeit im Hinblick auf die Vertretung eigener Interessen in wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen. In ökonomisch geprägten Situationen kann sachkundig geurteilt und im Sinne der demokratischen Grundordnung verantwortungsvoll gehandelt werden. „Da jede*r in ökonomisch geprägten Lebenssituationen handelt, ergibt sich in besonderer Weise die Notwendigkeit ökonomischer Bildung für Alle“ (Bonfig & Penning 2020, 295). In diesem Sinne wird ökonomische Bildung hier als sozioökonomische Bildung verstanden. Es geht nicht um einen Erwerb separater wirtschaftswissenschaftlicher Kompetenzen, sondern um „eine sozialwissenschaftlich informierte und aufgeklärte Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich Wirtschaft in der Gesellschaft“ (Hedtke, 2018, 9). „Ökonomisch geprägte Kompetenzen sind für eine autonome Lebensführung unverzichtbar“ (DeGÖB 2004, 2). Alle sollen sich in ökonomischen Lebenssituationen sicher orientieren, gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen angemessen beurteilen und sie verantwortlich im Bewusstsein der Konsequenzen mitgestalten können. In diesem Teilbereich ist die zentrale Kompetenz verortet, dass die Lernenden ökonomische Entscheidungen im Interesse einer befriedigenden Existenzsicherung und Lebensführung begründet treffen und ökonomische Strukturen und Prozesse im Kontext gesellschaftlicher und politischer Rahmenbedingungen analysieren, beurteilen und mitgestalten (AG BHTW 2006, 9). Die folgenden Stufenmodelle unterstützen die Erschließung dieses fachlichen Teilbereichs:

Stufenmodell C1: Konsumententscheidungen

Im Inhaltsbereich „Konsumententscheidungen“ erwerben die Lernenden Kompetenzen, eigene Konsumententscheidungen bewusst zu treffen. Sie erfahren, dass sie in unterschiedlichen Bezügen die Notwendigkeit von Konsum reflektieren müssen. Sie lernen, dass Konsumententscheidungen auch von außen beeinflussbar sind. Sie können abwägen, welche Mittel sie zur Erfüllung von Konsum einzusetzen haben und übernehmen Verantwortung für deren Einsatz, auch unter Aspekten der Nachhaltigkeit.

Hier bitte Stufenmodell C1 einfügen

Stufenmodell C2: Ökonomische Strukturen, Prozesse und wirtschaftspolitische Entscheidungen

Im Inhaltsbereich „Ökonomische Strukturen, Prozesse und wirtschaftspolitische Entscheidungen“ reflektieren die Lernenden die Nutzung unterschiedlicher Handelsplätze unter individuellen, wirtschaftlichen und politischen Gesichtspunkten. Dabei stehen ausgewählte Aspekte der Globalen Entwicklung besonders im Fokus. Sie lernen Produktinformationen zu verstehen und unter verschiedenen Kriterien von Nachhaltigkeit zu beurteilen.

Hier bitte Stufenmodell C2 einfügen

Stufenmodell C3: Unternehmerisches Handeln

Der Inhaltsbereich „Unternehmerisches Handeln“ fokussiert unterschiedliche Rollen von Personen in Arbeitszusammenhängen. Die Lernenden lernen Funktionen und Strukturen von Unternehmen zu analysieren, Entscheidungsprozesse nachzuvollziehen und Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erkennen und zu nutzen. Dabei werden auch Bedingungen von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft einbezogen.

Hier bitte Stufenmodell C3 einfügen

3.4 Teilbereich D: Technische Bildung

Der Bildungsbeitrag der unterrichtlichen Angebote im fachlichen Teilbereich Technische Bildung zielt auf das Erkennen technischer Grundstrukturen und der Bewältigung technisch-praktischer Anforderungen in Alltag und Beruf (vgl. Graube 2005, 42). Die Kinder und Jugendlichen sollen eine durch Technik sich verändernde Welt verantwortlich gestalten und mitgestalten können. Dieses geschieht unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen zwischen Mensch, Natur, Technik und Gesellschaft (vgl. ebd.; Landwehr et al. 2021; VDI 2021, 4).

Zentral in diesem Teilbereich ist die Kompetenz verortet, dass die Kinder und Jugendlichen sozio-technische Systeme und Prozesse, auch in ihrer Wechselwirkung mit Natur und Gesellschaft, beurteilen, nutzen und gestalten (AG BHTW 2006, 8). Sie sind kompetent, sowohl in von Technik mitbestimmten bekannten als auch neuen Situationen zielorientiert handeln zu können (vgl. VDI 2021, 4). Die folgenden Stufenmodelle unterstützen die Erschließung dieses fachlichen Teilbereichs:

Stufenmodell D1: Technische Konstruktions- und Nutzungsprozesse

Im Inhaltsbereich „Technische Konstruktions- und Nutzungsprozesse“ erkunden die Lernenden unterschiedliche technische Handlungszusammenhänge und lernen diese zu verstehen, zu beeinflussen und bewusst für gezielte Absichten zu planen und herzustellen. Sie reflektieren technische Konstruktions- und Nutzungsprozesse sowohl aus einem technischen Verständnis heraus als auch unter Aspekten von Ökologie und Ökonomie.

Hier bitte Stufenmodell D1 einfügen

Stufenmodell D2: Technische Systeme und Prozesse

Im Inhaltsbereich „Technische Systeme und Prozesse“ erwerben die Lernenden Kompetenzen, technische Systeme und Prozesse unterschiedlicher Komplexität zu verstehen und zu erläutern. Sie können diese analysieren und unter technischen, ökonomischen und ökologischen Kriterien reflektieren. Dabei lernen sie auch historische und gegenwärtige Entwicklungen einzubeziehen.

Hier bitte Stufenmodell D2 einfügen

Stufenmodell D3: Beziehungen zwischen Mensch, Technik, Natur und Gesellschaft

Der Inhaltsbereich „Beziehungen zwischen Mensch, Technik, Natur und Gesellschaft“ fokussiert insbesondere Wechselwirkungen zwischen Technik und gesellschaftlichen, ökonomischen sowie ökologischen Bedingungen. Die Lernenden erwerben Wissen, diese Zusammenhänge zu erkennen, zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren.

Hier bitte Stufenmodell D3 einfügen

3.5 Teilbereich E: Textil- und Modebildung

Der Bildungsbeitrag der unterrichtlichen Angebote im fachlichen Teilbereich *Textil- und Modebildung* zielt auf den Erwerb von Kompetenzen zum reflektierten, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Umgang mit Textilien. Durch die Analyse und Bearbeitung, Verarbeitung sowie Gestaltung textiler Objekte in enger Verbindung zu produktionsbezogenen, konsumtionsbezogenen, ökologischen, ästhetischen und kulturgeschichtlichen Aspekten können sich die Kinder und Jugendlichen zu kritischen Akteur*innen in der textilen Dingwelt entwickeln und kompetent sowie verantwortungsbewusst handeln.

Die Perspektive des fachlichen Teilbereiches Textil- und Modebildung eröffnet Kindern und Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten, textilkulturelle Gepflogenheiten (z. B. bei Festen, bei religiösen Anlässen, im Sport, in Vereinen, in der Mode, im Alltag) bezogen auf das Eigene sowie das Fremde zu reflektieren und somit Verständnis, Toleranz und Offenheit für Vielfalt zu entwickeln. Darüber hinaus fördert die textilpraktische Auseinandersetzung manuelle Fertigkeiten, kreatives Gestaltungspotential und das individuelle Ausdrucksvermögen, um beispielsweise Aktivitäten bezogen auf die individuelle Lebensführung, Freizeit und Beruf selbstständig zu planen, auszuführen und zu reflektieren.

Die im fachlichen Teilbereich Textil- und Modebildung angestrebte umfassende und übergeordnete Kompetenz ist, den zentralen Stellenwert von aktuellen und historischen Textilien im täglichen individuellen und gesellschaftlichen Leben der Menschen zu erkennen und beispielhaft begrifflich sowie textilpraktisch mit zentralen inhaltlichen Bezügen zur Konsumtion, Produktion, Ökologie, Kulturgeschichte und Ästhetik zu erschließen, um textile Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen verantwortungsbewusst in die alltägliche Handlungsfähigkeit zu integrieren.

Die Stufenmodelle unterstützen die Erschließung des fachlichen Teilbereichs Textil- und Modebildung und nehmen textile Kompetenzen im Sinne einer alltagsbezogenen Handlungsfähigkeit auf. In der textildidaktischen Fachliteratur finden sich unterschiedliche Ausrichtungen der textilen Bildung und Entwürfe bzgl. der Lernfelder wieder, die sich auch auf der Ebene der unterschiedlichen Lehrpläne in den Bundesländern spiegeln. Das vorliegende Modell nimmt zentrale textile Themenfelder zur Vermittlung textiler Kompetenzen auf (vgl. Köller 1999, Becker 2005, Rusch 2005, Wiescholek 2019, Lehrpläne einzelner Bundesländer) und strukturiert sich in die folgenden Stufenmodelle:

Stufenmodell E1: Textile Objekte, Kleiden und Wohnen

Im Inhaltsbereich „Textile Objekte, Kleiden und Wohnen“ werden Kompetenzen angebahnt, Alltagstextilien – auch aus anderen Kulturen – hinsichtlich ihrer Funktionen, Beschaffenheiten und Bedeutungen zu begreifen, sie sachgerecht einzuordnen und zu nutzen.

Hier bitte Stufenmodell E1 einfügen

Stufenmodell E2: Herstellung und Gestaltung von Textilien

Der Inhaltsbereich „Herstellung und Gestaltung von Textilien“ fokussiert Produktions- und Gestaltungsprozesse von und mit Textilien unter Einbindung fachlichen Wissens zu textilen Rohstoffen, Basismaterialien sowie Herstellungs- und Gestaltungstechniken.

Hier bitte Stufenmodell E2 einfügen

Stufenmodell E3: Textiler Konsum, Markt und Mode

Im Inhaltsbereich „Textiler Konsum, Markt und Mode“ werden Kompetenzen eines mündigen Umgangs als Verbraucher*in im Kontext des textilen Konsums fokussiert. Strategien der Entwicklung textiler Vorlieben, Einschätzungen zum Textil- und Modemarkt inklusive möglicher Arbeits- und Berufsfelder sowie die eigene Pflege von Textilien stehen hier im Fokus.

Hier bitte Stufenmodell E3 einfügen

4. Führerscheine und Lernpässe für Kinder und Jugendliche

Führerscheine und Lernpässe lassen sich für den Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre in vielfältiger Weise entwickeln und systematisch – auch im Sinne der Individualisierung – einsetzen.

Der Erwerb von Führerscheinen beginnt in der Regel mit einem Unterrichtsvorhaben, das im Rahmen einer offenen Lernthekenarbeit oder Stationsarbeit oder aber auch im eher geschlossenen, lehrpersonenzentrierten Unterricht Kompetenzen anbahnt, die abschließend mit einer praktischen Prüfung überprüft werden und mit einer Zertifizierung enden. Die praktische Prüfung verdeutlicht den Lernenden die Relevanz der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen. Die Zertifizierung durch einen Führerschein belohnt in der Regel mit einem individuell erweiterten Handlungsspielraum für selbstständiges Tun mit verschiedenen Materialien und/oder Medien in der Schule.

Lernpässe dokumentieren den individuellen Leistungsstand sowie erbrachte Leistungen und ggf. Qualifikationen in Bezug auf ein Themenfeld oder Thema. Die Entwicklung der erworbenen Kompetenzen wird aufgezeigt und persönliche Fortschritte werden sichtbar, auf deren Basis Rückmeldungen erfolgen können. Lernpässe können zudem im Sinne eines Portfolios gestaltet sein, um relevante Unterlagen zu einem Thema oder Themenfeld systematisch zu sammeln und zu dokumentieren. Auf der Grundlage von Lernpässen können Entwicklungsziele bestimmt und Maßnahmen zur Zielerreichung vereinbart werden. Insofern dient ein Lernpass als Orientierungshilfe und Dokumentationsinstrument und kann sich mit dem Erwerb eines Führerscheins verbinden.

Für einzelne Themenfelder im Lernfeld Arbeitslehre bietet sich die Arbeit mit Lernpässen und/oder der Erwerb von Führerscheinen besonders an. In den fachlichen Teilbereichen Haushalts- und Ernährungsbildung, Technische Bildung sowie Textil- und Modebildung sind der systematische Erwerb und die Überprüfung von Kompetenzen zum Teil für die selbstständige Nutzung von Fachräumen und Materialien wie Werkzeuge und Maschinen unabdingbar.

Nachfolgend werden exemplarisch für die fünf fachlichen Teilbereiche des Lernfelds Arbeitslehre jeweils ein Lernpass oder Führerschein für die Hand der Kinder und Jugendlichen in Kürze als didaktisches Instrument vorgestellt, abgebildet und kommentiert. Die mit den exemplarischen Instrumenten verbundenen Themen beziehen sich auf zentrale Lerninhalte der einzelnen fachlichen Teilbereiche, lassen sich stellenweise aber auch im Sinne des Lernfelds Arbeitslehre übergreifend verknüpfen, z. B. der Einkaufspass mit den Teilbereichen Haushalts- und Ernährungsbildung und Ökonomie oder der Berufswahlpass als ein übergreifendes Instrument.

Teilbereich A: Berufsorientierende Bildung – Berufswahlpass

Das Instrument Berufswahlpass (<https://www.berufswahlpass.de/>) ist für ganz Deutschland jeweils im Bundeslandbezug (auch digital als APP und in Leichter Sprache) verfügbar und kann als Lernpass mit Portfoliocharakter eingeordnet werden. Der Berufswahlpass hilft dabei, den individuellen Berufsorientierungsprozess der Lernenden zu strukturieren. Er ist angelegt als ein Lern- und Arbeitsmaterial zur Organisation, Reflexion und Dokumentation des individuellen Berufsorientierungsprozesses und hilft allen Beteiligten (Lernende, Lehrende, Eltern, weitere Beteiligte) bei der Strukturierung und Planung der Berufsorientierungsprozesse ab Klasse 7 bis zur Entlassung aus der Schule.

Der Berufswahlpass hilft

- Lernenden bei der beruflichen Orientierung,
- Eltern, Lehrkräften, der Berufsberatung und Betrieben, Lernende auf ihrem Berufsfindungsweg zu unterstützen,
- bei der Erfassung von Angeboten zur Berufsorientierung,
- bei der Ermittlung persönlicher Stärkenprofile,
- bei der Dokumentation der Wege bis hin zur Berufswahl,
- bei der Zusammenstellung aller notwendigen Unterlagen eine überlegte Berufswahl,
- bei der Lebensplanung. (vgl. ebd.)

Für den Unterricht im Teilbereich der Berufsorientierenden Bildung kann der Berufswahlpass auch in Verbindung zur multiprofessionellen Begleitung zu z. B. Praktika in Arbeits- und Berufsfeldern, die andere Teilbereiche des Lernfelds Arbeitslehre tangieren, eingesetzt werden und der Dokumentation der individuellen Kompetenzen und Erfahrungen dienen. Oberliesen (2011) weist auf Forschungsergebnisse hin, die Fachpraktika nur eingeschränkt wirksam beurteilen, wenn diese ohne pädagogische Begleitungen bzw. ohne Lernortkooperationen zwischen Schule und Betrieb gestaltet werden. Das Führen eines Portfolios, welches die Integration und Reflexion der erworbenen Kompetenzen in den unterschiedlichen fachlichen Bereichen, den Praktika, der Arbeit in Schulwerkstätten und/oder Schülerfirmen ermöglicht, erscheint hier zielführend. Ein solchermaßen angelegtes Portfolio begleitet die Lernenden in ihrer schulischen Bildung, eröffnet berufsorientierende und zukunftsrelevante Zielperspektiven und kann eine Brücke zu lebenslangen Lernprozessen bauen. In diesem Sinne sprechen sich Penning und Wachtel (2019, 593) für ein Portfolio aus, welches im Hinblick auf die individuelle Berufs- und Lebensplanung über mehrere Jahre geführt wird und von verschiedenen Personen eingesehen werden kann. Der individualisiert angelegte Berufswahlpass kann zu solch einem Instrument werden.

Teilbereich B: Haushalts- und Ernährungsbildung – Hauswirtschaftsführerschein

Um die Haushalts- und Alltagskompetenzen der Lernenden in den Schulen verstärker in den Fokus zu rücken, wurde durch das Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz im Jahr 2019 im Rahmen eines Projekts der Landesarbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft e. V. (LAG HW) die Entwicklung des sog. Hauswirtschaftsführerscheins (https://www.zehn-niedersachsen.de/thema/330_HauswirtschaftsFuehrerschein) gefördert und mit dem Zentrum für Ernährung und Hauswirtschaft Niedersachsen (ZEHN) realisiert. (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz 2021). Das Gesamtpaket enthält einen umfassenden Fahrplan für die Vermittlung von Haushalts- und Alltagskompetenzen, etliche Materialien und Arbeitsvorlagen und -ideen für Lehrpersonen und unterteilt sich in die folgenden Module:

- Lebensmittel: Einkauf und Lagerung
- Auskommen mit dem Einkommen
- Verträge im Haushalt
- Haushaltsmanagement
- Nachhaltigkeit im Haushalt
- Ernährung: bedarfs- und bedürfnisgerecht
- Hygiene im Haushalt
- Prüf- und Gütesiegel
- Wäschepflege
- Wohnungsreinigung
- Hauswirtschaftliche Betreuung
- Hauswirtschaft in Dienstleistungsbetrieben (vgl. ebd.).

Die Arbeit mit dem Hauswirtschaftsführerschein ermöglicht die systematische Anbahnung und Dokumentation elementarer Basiskompetenzen für Alltag und Haushalt. Lernende werden im zunehmend komplexer und digitaler werdenden Alltag unterstützt und theoretisch sowie praktisch an lebensrelevante Themen herangeführt. Zudem können Lernende Möglichkeiten und Chancen hauswirtschaftlicher Arbeits- und Berufsfelder erfassen. Der Hauswirtschaftsführerschein kann als Portfolio fortlaufend den Kompetenzstand dokumentieren, zudem ist ein Vorschlag für ein Teilnahmezertifikat für die Lernenden enthalten.

Teilbereich C: Ökonomische Bildung – Einkaufspass

Der Einkaufspass ist als ein Lernpass angelegt. Die Lernenden besprechen mit den Lehrenden die Start- und Zieldimensionen des Vorhabens und die einzelnen damit verbundenen Entwicklungsschritte. Im kumulativen Kompetenzaufbau der Erarbeitung der Inhalte und Kompetenzen des Einkaufspasses können die Lernenden den von links oben nach rechts unten im Sinne einer steigenden Komplexität der Anforderungen angeordneten Entwicklungsschritten folgen.

Mithilfe dieses Lernpasses erhalten die Lernenden eine Übersicht über die notwendigen Meilensteine ihres Lernfortschritts. Zu den einzelnen Meilensteinen kann in der Unterrichtsorganisation entsprechendes Lernmaterial strukturiert vorgehalten werden, so dass auch selbstorganisiertes Lernen und die möglichst selbstständige Gestaltung des Lernprozesses möglich wird.

Lehrpersonen können mithilfe des Lernpasses den Lernprozess der Lernenden passgenau begleiten und sie ggf. bei der Erreichung einzelner Meilensteine unterstützen. Die Selbst- und Fremdreiflexion des Lernprozesses erfolgt über begleitende Lernentwicklungsgespräche. Die Lernenden markieren ihre erreichten Teilschritte und erfahren auch darüber die Selbstwirksamkeit ihres Handelns. Lehrende erhalten Hinweise auf ggf. nötige Unterstützung. Der Einkaufspass steht hier exemplarisch für die Arbeit mit und Entwicklung von Lernpässen für die Hand der Lernenden, wie sie vielfältig (nicht nur) im Lernfeld Arbeitslehre angelegt werden kann.

Hier bitte Grafik 2 einfügen: Arbeitslehre Ökonomie Einkaufspass

Bildunterschrift: Einkaufspass (eigene Darstellung)

Teilbereich D: Technische Bildung – Werkzeugpass

Der Werkzeugpass ist ebenfalls als ein Lernpass angelegt, zum Führerschein könnte ihn die abschließende Zertifizierung der Kompetenzen machen, die die Voraussetzung bilden, um mit Standard-Werkzeugen im schulischen Alltag weitgehend selbstständig umgehen zu dürfen. Die Lernenden besprechen bei der Arbeit mit dem Werkzeugpass mit den Lehrenden die Start- und Zieldimensionen (auch zeitlich) des Vorhabens und die einzelnen, damit verbundenen Entwicklungsschritte. Auch bei diesem Vorhaben steigt die Komplexität der Meilensteine zur Erlangung des Werkzeugpasses von links oben nach rechts unten. Hier kann sich jedoch auch eine Arbeit an verschiedenen Stationen oder eine offene Lerntheke für einzelne Meilensteine anbieten. Einzelne Meilensteine können auch in weitere spezifische Unterrichtsvorhaben (z. B. die ritualisierte Reinigung und Pflege von Werkzeugen) mit eingebunden werden, so dass die Lernenden bei der Erarbeitung auch ihrer eigenen Logik und/oder ihren Interessen folgen können – je nachdem, wie das Angebot unterrichtsorganisatorisch zu bewerkstelligen ist. Mithilfe des Lernpasses erhalten die Lernenden eine Übersicht über die notwendigen Meilensteine ihres Lernfortschritts und üben sich auch in der Selbsteinschätzung. Die Selbst- und Fremdreiflexion des Lernprozesses kann über lernentwicklungsbegleitende Gespräche erfolgen. Lehrpersonen können mithilfe des Lernpasses den Lernprozess der Lernenden passgenau begleiten und sie ggf. bei der Erreichung einzelner Meilensteine unterstützen. Der Werkzeugpass steht hier exemplarisch für die Arbeit mit und Entwicklung von Lernpässen für die Hand der Lernenden, wie sie vielfältig (nicht nur) im Lernfeld Arbeitslehre angelegt werden können. Es empfiehlt sich, für eine Zertifizierung als Führerschein noch ein eigenes Dokument zu entwickeln, das dann als Werkzeugführerschein gilt, die erworbenen Kompetenzen auflistet, das Prüfungsdatum enthält und von der Lehrperson unterschrieben wird.

Hier bitte Grafik 3 einfügen: Arbeitslehre Technik Werkzeugpass

Bildunterschrift: Werkzeugpass (eigene Darstellung)

Teilbereich E: Textil- und Modebildung – Nähmaschinen-Führerschein

Der Nähmaschinen-Führerschein ist im Textilunterricht ein bewährtes Instrument. Es gibt umfangreiche Materialien und Modelle von Nähmaschinen-Führerscheinen (z. B. Neumann 2016), die je nach Lern-/Altersgruppe unterschiedlich angelegt werden, im Kern aber immer darauf abzielen, die Lernenden zu zertifizieren, um die schuleigenen Nähmaschinen weitgehend selbstständig nutzen zu dürfen. Das hier vorliegende Modell ist als ein Lernpass angelegt, der zur Führerscheinprüfung vorbereitet. Die Lernenden besprechen mit den Lehrenden die Start- und Zieldimensionen des Unterrichtsvorhabens und lernen die Materialien für die Erarbeitung der Meilensteine kennen. Die Komplexität der einzelnen Meilensteine zur Erlangung des Nähmaschinen-Führerscheins ist unterschiedlich angelegt. Die Lehrperson kann das Vorhaben – auch mit Blick auf die Notwendigkeit intensiver Begleitung bei der Arbeit an der Nähmaschine – so anlegen, dass die Lerntheke jeweils Materialien zur Bearbeitung verschiedener Meilensteine (einerseits Nähübungen, andererseits z. B. Übungen zu Fachbegriffen) enthält. So haben die Lernenden bei der Erarbeitung auch Wahlmöglichkeiten und zeitliche Flexibilitäten bei der Erarbeitung einzelner Meilensteine.

Die Vorlage enthält für die Lernenden eine Übersicht über die notwendigen Meilensteine ihres Lernfortschritts. Sie können sich zudem in der Selbsteinschätzung ihren Lernprozess reflektieren. Die Fremdeinschätzung des Lernstandes bzgl. eines Meilensteins durch die Lehrpersonen kann durch lernentwicklungsgespräche erfolgen, so dass die Chance auf eine passgenaue Begleitung des Lernprozesses gegeben ist und auch eine individuelle Beratung bzgl. der Prüfungsreife

stattfinden kann. Didaktisch kann zudem die Bildung von Lerngruppen oder Tandems das selbstorganisierte Lernen der Lernenden unterstützen.

Der Nähmaschinen-Führerschein steht hier exemplarisch als ein mögliches Modell. Bei diesem Vorhaben ist eine Zertifizierung mit einem Nähmaschinen-Führerschein, der die erworbenen Kompetenzen und das Prüfungsdatum enthält und von der Lehrperson unterschrieben wird obligatorisch.

Hier bitte Grafik 4 einfügen: Arbeitslehre Textil Nähmaschinenführerschein

Bildunterschrift: Nähmaschinen-Führerschein (eigene Darstellung)

5. „Fast Fashion – Slow Fashion“ – eine exemplarische Unterrichtsvorbereitung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand

5.1 Vorüberlegungen für projektorientierte Unterrichtsvorhaben im Lernfeld Arbeitslehre

Das Lernfeld Arbeitslehre besteht aus den verschiedenen fachlichen Teilbereichen, die jeweils ihre spezifischen Perspektiven in den Aufbau von arbeits-, gesellschafts- und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen bei den Lernenden einbringen. Insbesondere das Zusammenwirken der fachlichen Teilbereiche ermöglicht den Lernenden einen vertieften, vernetzten und übergreifenden Kompetenzaufbau. So nimmt beispielsweise die Skizze zum Projektunterricht in der Arbeitslehre, entwickelt von der GATWU (o.J.), die geforderte Mehrperspektivität auf, definiert Dimensionen und führt Fragen zur Erschließung eines Projektgegenstandes aus. In Bundesländern, in denen sich das Lernfeld Arbeitslehre in Fächerkombinationen bzw. fächerverbindenden Modulen abbildet, wird die Wichtigkeit von Projektarbeit, die Theorie und Praxis integriert, betont. Für den Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre (vgl. z. B. Landesinstitut Berlin/Brandenburg 2015, 10; Penning & Wachtel 2019, 584f) als auch für die inklusive Bildung (KMK 2011) wird das handlungsorientierte, ganzheitliche Lernen als zielführend erachtet, um „Kindern und Jugendlichen die notwendigen Erfahrungs- und Zugangsfelder für aktive, zunehmend selbstständige und ergebnisorientierte Entwicklungsprozesse“ (KMK 2011, 9) zu bieten. Ausgehend von der individuellen Lernausgangslage können unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten zu fachlichen Anforderungen geschaffen und durch eine Verknüpfung mit Entwicklungsbereichen der Erwerb lebenspraktischer, sozialer, kognitiver, sprachlich-kommunikativer und personaler Kompetenzen ermöglicht werden (vgl. KMK 2011, 8; QUA-LiS o.J.a und 2018b).

5.2 Elemente zur Planung und Ausgestaltung projektorientierten Unterrichts im Lernfeld Arbeitslehre

5.2.1 Skizze zur mehrperspektivischen Erfassung eines Gegenstands

Für das Lernfeld Arbeitslehre stehen Unterrichtsvorhaben im Mittelpunkt, die verschiedene fachliche Perspektiven verbinden. Den Lernenden soll mit einer breit angelegten Planung von Lehr- und Lernarrangements, die innerhalb einer heterogenen Lerngruppe vielfältige Aneignungsmöglichkeiten eröffnet, eine mehrperspektivische Erfassung eines Gegenstandes ermöglicht werden (vgl. Eßer & Austermann 2021). Durch diese komplexe Anlage der Unterrichtsvorhaben, die Zugangsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen und Niveaus schafft, wird eine Arbeit am gemeinsamen Gegenstand (Feuser 1989; 2011; 2018) ermöglicht. Mithilfe einer Skizze zur mehrperspektivischen Erfassung eines Gegenstands kann dieser systematisch erfasst und bearbeitet werden. Dabei werden die vielfältigen Perspektiven der Arbeitslehre jeweils themen- und lerngruppenspezifisch gewichtet und können durch weitere fachspezifische Perspektiven ergänzt werden.

Hier bitte folgende Grafik einfügen: Grafik Arbeitslehre Mehrperspektivische Erfassung

Bildunterschrift: Mehrperspektivische Erfassung eines Gegenstandes im Lernfeld Arbeitslehre (eigene Darstellung)

5.2.2 Kartenset zur mehrperspektivischen Erfassung eines Gegenstands

Für die verschiedenen Perspektiven im Lernfeld Arbeitslehre wurden inspiriert durch das „Curriculum für alle“ des Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2017, 147 ff) und die Nachhaltigkeitsziele Agenda 2030 der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (VN 2015) aufschließende Fragen formuliert und als ein unterstützendes Material als Kartensammlung entwickelt. Diese auf die verschiedenen Perspektiven bezogenen Karten können einerseits Lehrenden bei ihren Unterrichtsvorbereitungen dienlich sein, andererseits können diese auch im Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre eingesetzt werden, um Lernende anzuregen, Perspektivierungen vorzunehmen und eigene Fragestellungen zu finden. Die aufschließenden Fragen sind jeweils so formuliert, dass sie aus der Perspektive des Lernfelds Arbeitslehre und unabhängig von fachlichen Teilbereichen an jeden gemeinsamen Gegenstand (auch differenziert nach den vielfältigen Perspektiven) gestellt werden können.

Hier bitte Grafik 6 einfügen: Arbeitslehre Beispiel Kartenset Produktionsperspektive

Bildunterschrift: Beispielkarte zum Lernfeld Arbeitslehre - Produktionsperspektive (eigene Darstellung)

Bitte hier Link auf das Dokument des KARTENSETS setzen.

5.2.3 Advance Organizer – ein Instrument zur Lernbegleitung

Ein Advance Organizer ist eine visuelle Lern- und Orientierungshilfe, die im Voraus (in advance) Lerninhalte strukturiert (to organize) und mit (Vor-)Wissen und angestrebten und/oder erwarteten Kompetenzen verknüpft. Durch die Verwendung eines Advance Organizers kann die kognitive Verarbeitung verbessert und der individuelle Lernprozess selbstorganisierter und effektiver gestaltet werden (vgl. Ellinger 2017). Es werden zwei Haupttypen von Advance Organizers unterschieden:

Zum einen Advance Organizers zur Einführung in ein neues Thema, um den Lernenden einen Überblick über das Thema zu geben, neue Informationen mit dem zu verbinden, was die

Lernenden bereits wissen und die Organisation des Lernstoffs zu veranschaulichen. Zum anderen sind das Advance Organizers als Aufgabenplaner mit einer Transparenz über die Orientierung für eine Aufgabe (z. B. bei der Arbeit mit komplexen Lernaufgaben (vgl. z. B. QUA-LiS o.J.b)) sowie Organisationshinweisen, z. B. bzgl. einer Abfolge von Schritten zur Erledigung der Aufgabe oder mit einer Liste von Komponenten der Aufgabe im Hinblick auf das Aussehen des Produkts (Lernergebnis). (vgl. Ylvisaker et al. 2006)

Die Struktur des hier vorgestellten Advance Organizer steht exemplarisch für den Einsatz eines Advance Organizer im Lernfeld Arbeitslehre und nimmt Aspekte aus beiden Haupttypen auf. Er ist so angelegt, dass zunächst eine vorbereitete oder ggf. in einem Einstieg gemeinsam erarbeitete zentrale Fragestellung für alle notiert wird.

Daran anknüpfend werden ausgehend von basalen Kenntnissen und Fähigkeiten, curricular gebundene Module geplant, die durch die gemeinsame Fragestellung der Lerngruppe miteinander verbunden sind. Gerahmt sind die Module zum einen durch Formulierungen angestrebter fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die in einem spezifischen Feld (Überschrift „Wir...“) verortet werden. Die Kompetenzbeschreibungen können den Bezugslehrplänen und/oder den ReMi-Stufenmodellen entnommen werden. Nach der ersten Annäherung an das Thema besteht die Möglichkeit, dass die Lernenden eine bis zwei individuelle Fragestellungen auf der Grundlage ihrer eigenen Interessen und Vorlieben formulieren, die sie vertiefend bearbeiten. Die mit dieser Vertiefung individuell angestrebten Kompetenzen werden in einem weiteren Feld (Überschrift „Ich...“) hinterlegt. Diese lassen sich mit individuellen Themen und Interessen der Lernenden, aber auch mit der individuellen Förderplanung verbinden.

Die curricular gebundenen vorgeplanten Module im Advance Organizer enthalten zu verschiedenen Teilthemen des Unterrichtsvorhabens exemplarische Fragestellungen, die jeweils unterschiedliche Perspektiven des Lernfeldes Arbeitslehre in den Fokus nehmen. Im gemeinsamen Planungsprozess können diese von den Lernenden auch ergänzt, differenziert und/oder individualisiert werden und ermöglichen im sich anschließenden Arbeitsprozess eine differenzierte Bearbeitung.

Darüber hinaus enthält das hier vorliegende Modell eines Advance Organizers die Möglichkeit, ein individuell gestaltetes Modul zu ergänzen oder in Bezug auf die vorgegebenen Module eigene Schwerpunkte zu setzen.

Hier bitte Grafik 7 einfügen: Arbeitslehre Advance Organizer

Bildunterschrift: Exemplarischer Advance Organizer für das Lernfeld Arbeitslehre (eigene Darstellung)

5.2.4 Lernlandkarte zum Prompten

Lernlandkarten dienen methodisch der Strukturierung und Visualisierung eines Lerngegenstands und bilden eine Lernhilfe für selbstorganisierte Lernprozesse. Mit einer Lernlandkarte können Lernende individuell ihren Lernweg beschreiben.

Werkzeuge aus dem Bereich der Künstlichen Intelligenz (KI-Tools) werden in Schulen von Lehrkräften wie auch Lernenden genutzt. Die KI-Tools bieten den Lernenden u. a. Möglichkeiten der Lernassistenz, der Recherche und der Aufgabenbearbeitung. Textgenerierende Systeme (CHATBOTS) spielen in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle.

Um CHATBOTS zielgerichtet und reflektiert einsetzen zu können, benötigen die Lernenden Unterstützung. Einem CHATBOT geeignete Informationen zu entlocken, bedarf geschickter Aufforderungen an diesen. Diese müssen so zielgerichtet sein, dass der CHATBOT auf seine einprogrammierten Informationen zugreifen kann.

Die für das Lernfeld Arbeitslehre entwickelte Lernlandkarte zum Prompten kann zur Begleitung eines entsprechenden Lernprozesses eingesetzt werden. Die Lernenden üben die Kommunikation mit einem CHATBOT. Sie trainieren zum einen die Steuerung der Kommunikation durch zielgerichtetes Prompten und zum anderen entwickeln sie ihre Bewertungskompetenz. Erst mit Hilfe der Bewertungskompetenz ist es den Lernenden möglich, die Informationen des CHATBOTS gewinnbringend zu nutzen.

Die Lernlandkarte zum Prompten ist im Format DIN A3 formatiert und kann als Plakat im Klassenraum zur Verfügung gestellt werden. Die vorliegenden Formate (PDF- und Power-Point-Datei) ermöglichen die Anpassung der Lernlandkarte an die Bedürfnisse einzelner Lernender bzw. der Lerngruppe. Der Aufbau der Lernlandkarte ist strukturell folgendermaßen angelegt:

- Im einleitenden Kasten sind grundlegende Informationen zentral hinterlegt.
- Der im linken Strang der Abbildung angeordnete Ablauf (orange eingefärbt) beschreibt die grundlegenden Kommunikationsschritte mit dem CHATBOT.
- Dieser Ablauf enthält – als Kreislauf dargestellt – die Schritte „Ich leite unser Gespräch durch zielgerichtetes Prompten.“ und „Ich bewerte die Antworten meines Gesprächspartners und mache einen Faktencheck.“ Dieser Kreislauf wird so lange durchlaufen, bis hinsichtlich der Anfrage an den CHATBOT gewinnbringende Informationen vorliegen.
- Der mittlere Strang der Abbildung (graue Kästen) bietet durch Impulsfragen und Satzanfänge Hilfestellungen zum Kommunikationsablauf. Die Hilfestellungen sind den jeweiligen Schritten im Kommunikationsablauf zugeordnet.
- Im rechten Strang der Abbildung sind weitere graue Kästen angeordnet, die für einzelne Kommunikationsschritte illustrierende Beispiele anbieten.

Hier bitte Grafik 8 einfügen: Arbeitslehre Lernlandkarte Prompten

Bildunterschrift: Lernlandkarte Prompten (eigene Darstellung)

Weiterführende Hinweise zum Umgang mit CHATBOTS in der Schule finden sich hier:

- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (ISA) (Bildungsserver Sachsen Anhalt – Künstliche Intelligenz). Sprachmodelle im Schulunterricht: Chancen und Herausforderungen – Handreichung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in der schulischen Bildung. Online verfügbar unter: https://www.bildung-isa.de/files/5c5e6e7a4f362d6ab1bfd03a000ac17d/Sprachmodelle_im_Schulunterricht.pdf [23.11.2024].
- Land Brandenburg, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (https://mbjs.brandenburg.de/aktuelles/pressemitteilungen.html?news=brandenburg_06.c.8_17401.de). Handlungsleitfaden zur Nutzung von textgenerierenden KI-Anwendungen an Schulen im Land Brandenburg. Online verfügbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/140/handlungsleitfaden_zur_nutzung_von_textgenerierenden_ki-systemen.pdf, [23.11.2024].
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg. V5 Künstliche Intelligenz (KI/AI). Online verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ki>, [23.11.2024].
- fobizz | 101skills GmbH. Digitalen Unterricht einfach und sicher gestalten. Online verfügbar unter: <https://tools.fobizz.com/>, [23.11.2024].

5.3 Darstellung einer Unterrichtsvorbereitung zum Thema „Fast Fashion – Slow Fashion“

Die hier vorgestellte Unterrichtsvorbereitung bearbeitet mehrperspektivisch das Thema „Fast Fashion – Slow Fashion“ am Beispiel der zentral für alle aufgeworfenen Fragestellung „Wie kommt das T-Shirt in meinen Schrank?“ Im Sinne der Didaktik textiler Sachkultur (Köller 1999) wird hier zunächst ein materielles Objekt aus der textilen Dingwelt, ein T-Shirt, als Gegenstand in den Mittelpunkt gestellt. Im Verlauf der Bearbeitung der zentralen Fragestellung geht es schwerpunktmäßig um die hinter diesem textilen Objekt stehenden beobachtbaren Erscheinungen und Prozesse, die mithilfe der vielfältigen Perspektiven hervorgebracht werden können.

Dieser „gemeinsame Gegenstand“ ermöglicht es Lernenden mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, gemeinsam an einem Thema zu arbeiten, sich auszutauschen und voneinander zu lernen und regt soziale Interaktion und Kooperation zwischen den Lernenden an. Im Folgenden werden die vorbereitenden Grobplanungen für das Unterrichtsvorhaben in die Schritte Hinführung, Einführung, Erarbeitungsphase, Arbeitsphasen und Abschluss gegliedert. Die Differenzierung der Unterrichtsvorbereitung in eine konkrete Unterrichtsplanung ist jeweils individuell entsprechend der Lerngruppe auszugestalten. Es ist ratsam, in der konkretisierten Vorbereitung mithilfe der Skizze zur mehrperspektivischen Erfassung eines Gegenstands (siehe 5.1) verbindlich für alle zu bearbeitende Perspektiven festzulegen, die sich im Unterricht dann in den entsprechend von allen zu bearbeitenden Modulen und Aufgaben spiegeln.

Hinführungsphase: Was versteckt sich im Paket?

Ein Paket eines Online-Händlers, der der Lerngruppe bekannt ist, wird gemeinsam geöffnet. Durch die Authentizität dieser Situation kann eine gemeinsame Arbeit der Lerngruppe ihren motivierenden Ausgangspunkt nehmen. Der Inhalt – ein T-Shirt – präsentiert sich den Lernenden. Die Einstiegsaufgabe für die Lerngruppe lautet, das T-Shirt als Gegenstand zu erkunden (z. B. Rohstoffe, Materialeigenschaften, Herstellungsland, Herstellerfirma, Pflegehinweise) und Fragen an den Gegenstand alleine/zu zweit/ in der Kleingruppe zu sammeln, die im Plenum als Fragen der Lerngruppe an den Gegenstand zusammengefügt werden.

Einführungsphase: Gemeinsame Fragestellung und Advance Organizer

Das T-Shirt hängt als zentraler Gegenstand für alle gut sichtbar im Lernraum. Mithilfe des für alle einsehbaren und vorbereiteten Advance Organizers, der als transparente Strukturhilfe durch das Unterrichtsvorhaben leitet, wird das gemeinsame Unterrichtsvorhaben unter die Leitfrage „Wie kommt das T-Shirt in meinen Schrank?“ gestellt. Weiterhin wird das Unterrichtsvorhaben in seiner inhaltlichen und strukturellen Anlage mit dem Advance Organizer präsentiert. Im Sinne von Pflicht- und Wahlmodulen und durch die Differenzierung in gemeinsame und eigene Fragestellungen und Kompetenzen werden die Erfordernisse und Möglichkeiten der gemeinsamen und individuellen Bearbeitung des Themas innerhalb der einzelnen Module sichtbar. Den Lernenden wird deutlich, in welcher Weise für sie Raum für das Bearbeiten der eigenen Themen und Interessen gegeben ist. Ein gemeinsamer Advance Organizer, ggf. ergänzt durch aus den Unterrichtsgesprächen erwachsenen Aspekten, wird abschließend als Plakat für alle im Lernraum positioniert.

In der darauffolgenden Erarbeitungsphase gestalten die Lernenden einen personalisierten Advance Organizer. Für diesen Arbeitsschritt können die Lernenden auch einen CHATBOT nutzen. Sie können ...

- den CHATBOT um mögliche Fragen bitten,
- dem CHATBOT eigene Fragen zur Verfügung stellen, z. B. Fragen aus dem Advance Organizer und diese bewerten lassen,
- dem CHATBOT eine Frage stellen und um die Generierung darauf aufbauender Fragen bitten.

Insbesondere durch die zuletzt aufgeführte Möglichkeit ergeben sich Fragen mit unterschiedlicher Komplexität. Diese können z. B. für eine Gruppenarbeit unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten bieten. Unterstützend sollte hier die Lernlandkarte zum Prompten als DIN A3-Plakat in der Klasse eingesetzt werden.

Erarbeitungsphase: Individualisierung des Unterrichtsvorhabens

Die Lernenden reflektieren (allein/zu zweit/ in einer Kleingruppe und ggf. mit Unterstützung) den Gegenstand, die Fragestellungen und die Thematiken der Module des Unterrichtsvorhabens. Sie entwickeln auf der Basis ihrer gesammelten Fragen bei der Einführung, dem aktuellen Kenntnisstand nach der gemeinsamen Transparenz über das Unterrichtsvorhaben und mit dem Angebot der Nutzung der für das Lernfeld Arbeitslehre gestalteten Kartensammlung, inklusive der dort enthaltenden Hinweise zur Nutzung eines CHATBOTS (siehe Kap. 5.2.2) ein bis zwei individuell bedeutsame Fragestellungen und notieren diese in ihrem individuellen Advance Organizer (Arbeitsvorlage in der Größe DinA3). Damit beginnt eine Personalisierung des Advance Organizers. Lernende können individuelle Schwerpunktsetzungen innerhalb der Module vornehmen, eine eigene, ergänzende Fragestellung fokussieren, ein selbstdefiniertes weiteres Modul entwerfen und bearbeiten und die mit den individuellen Themen und Interessen verbundenen angestrebten Kompetenzen formulieren.

Anschließend werden gemeinsam mit der Lehrkraft die Bewertungskriterien der vorgesehenen Präsentation und die Entwicklung eines Portfolios geklärt, so dass diese als formale und orientierende Elemente hinzugezogen werden können.

Diese Form der Planung und der sich daran anknüpfenden Bearbeitung schafft Möglichkeiten,

- an Vorwissen anzuknüpfen und Möglichkeiten zu schaffen, Kompetenzen kumulativ auszubauen,
- kooperatives Arbeiten zu fördern,
- selbstständiges Lernen auszubauen,
- individuelle Lernwege auf unterschiedlichen Anspruchsniveaus und vielfältige Darstellungsmöglichkeiten zu unterstützen (vgl. QUA-LiS NRW o.J.).

Arbeitsphase: Bearbeitung und Dokumentation der Module

Differenzierte Aufgabenstellungen, ein entsprechender Materialeinsatz und eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung inklusive der Strukturvorlagen für das Portfolio ermöglichen den Lernenden ein Arbeiten an den Modulen. Dabei unterstützt eine durch die Lehrkraft vorbereitete Lernumgebung im Sinne eines classroom managements, die sowohl curriculares als auch emotionales und soziales Lernen ermöglicht (vgl. Evertson u. Weinstein 2006, 47). Durch Gestaltungsimpulse u. a. anhand der elf Dimensionen des Classroom Managements nach Evertson (2006; 2012) trägt die Lernumgebung zur Förderung kooperativen Arbeitens bei. Das Ziel ist ein gemeinsam gestalteter Rahmen, der Lernenden (individuell) strukturierte Lernumgebungen schafft, die ihnen bestmögliche Lern- und Entwicklungschancen bieten (vgl. QUA-LiS NRW, 2018a). Ergänzt durch die hier adaptierten Komponenten der Reihenplanung nach Greiten (vgl. 2024, 56f.) kann die Lernumgebung passgenau zu den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Lerngruppe gestaltet werden. Die Komponentengruppen der Reihenplanung unterstützen die Ausgestaltung

des Rahmens, der durch das Classroom Management ermöglicht wird. Folgende Komponentengruppen stehen zur Verfügung und kommen differenziert zum Einsatz:

1. Basiskomponenten: u. a. Diagnostik, Binnendifferenzierung (z. B. nach Vertiefungen nach Interesse, Einbindung der Förderplanung), Evaluation
2. Komponenten Sozialformen: u. a. Plenum, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit, Individualförderung, Lerngruppenförderung
3. Komponenten Strukturierung und Organisationsformen: u. a. Stationsbetrieb, Lerntheke, Freiarbeit, Lernaufgabe, ReMi-Konzepte, Medien und Material (z. B. die Kartensammlung aus Kap 5.2.2), der Advance Organizer, die Lernlandkarte zum Prompten, das begleitende Portfolio).

Abschluss- und Sicherungsphase: Präsentation der Ergebnisse

Abschließend zum Unterrichtsvorhaben werden mit Rückbezug auf die individuellen ein oder zwei zentralen Fragestellungen die entwickelten Produkte präsentiert. Zum vorliegenden Unterrichtsvorhaben könnten Produkte wie z. B. ein Lernplakat, ein Flyer, ein Erklärvideo, eine Power-Point-Präsentation, ein Rollenspiel, eine textile Installation entstanden sein. Begleitet wird die Präsentation durch einen kriterienorientierten und präsentationsbezogenen Selbsteinschätzungs- bzw. Fremdeinschätzungsbogen.

Darüber hinaus fließt die Portfoliomappe mit dem individualisierten Advance Organizer und der Sammlung aller Arbeitsergebnisse zu den einzelnen Modulen in die Endbewertung mit ein.

5.4 Weiterführendes Material

Über die folgende Linksammlung findet sich für die differenzierte Unterrichtsplanung eine Sammlung verschiedener weiterer Anregungen und Materialien zur konkretisierten Unterrichtsplanung. Diese lässt sich je nach inhaltlicher Perspektivierung und Fokussierung und konkreter didaktisch-methodischer Ausgestaltung der Unterrichtseinheit zum vorgesehenen Thema einsetzen.

- [Browser-Plug-in „aVOID“ – Shopping ohne Kinderarbeit – kostenloses Unterrichtsmaterial online bei Elixier – ELIXIER \(bildungsserver.de\) \[02.09.2024\].](#)
- [Shoppen oder die Welt retten? „Fast Slow Fair Fashion“ – Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufe I und die Grundschule von Misereor – kostenloses Unterrichtsmaterial online bei Elixier – ELIXIER \(bildungsserver.de\) \[02.09.2024\].](#)
- [Die Reise unserer Konsumgüter – Unterrichtsmodul von Eduskills+ – kostenloses Unterrichtsmaterial online bei Elixier – ELIXIER \(bildungsserver.de\) \[02.09.2024\].](#)
- [Suche | Umwelt im Unterricht: Materialien und Service für Lehrkräfte – BMUV-Bildungsservice | Umwelt im Unterricht \(umwelt-im-unterricht.de\) \[02.09.2024\].](#)

6. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen

Lehrpersonen haben die permanente Aufgabe der individuellen Förderung aller Lernenden (vgl. Schulgesetze der Länder). Dazu gehören die Ermittlung der individuellen Lernausgangslage, die Schaffung eines Lernangebots mit individueller Passung sowie die gemeinsame Reflexion und Weiterführung der individuellen Lernfortschritte. In den Schulgesetzen wird zum Teil darüber hinaus auch die Förderung der Lernfreude der Lernenden als Aufgabe formuliert. So heißt es beispielsweise im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens: „Der Unterricht soll die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler erhalten und weiter fördern. Er soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln.“ (SchulG NRW §2(9)). Lernfreude als positive Emotion, die Lernende beim Lernen erleben, ist eng mit der Motivation, dem Engagement und dem allgemeinen Wohlbefinden im schulischen Kontext verbunden. Sie kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden, darunter das schulische Selbstkonzept, die Unterrichtsgestaltung und die Einbeziehung von Interessen der Lernenden (vgl. Lohbeck et al. 2016). So erscheint es kontinuierlich notwendig, die Interessen der Lernenden im Unterricht zu berücksichtigen. Themen und Interessen von Lernenden können sehr unterschiedlich gelagert sein. Während manche Lernende ein fachliches Interesse in den Vordergrund stellen, kann es sein, dass es für andere Lernende eine besonders große Rolle spielt, dass sie eine Aufgabe gemeinsam mit anderen mit geteilter Verantwortung bearbeiten können, oder ggf. auch bevorzugt in Einzelarbeit lernen. Manche Lernende wünschen sich eine große Auswahl an möglichen zu bearbeitenden Aufgaben und wählen z. B. gerne nach Absprache selbst entwickelte Aufgaben, während andere eine große Auswahl an Aufgaben eher überfordert. Auch die Vorlieben an Zugangsweisen bei der Bearbeitung von Aufgaben differieren innerhalb von Lerngruppen. Einzelne Lernende bevorzugen ggf. einen eher sprachlich-linguistischen Zugang und wählen am liebsten Aufgaben, die sich mit Lesen, Schreiben oder Sprechen verbinden, andere haben ihre Stärken im logischen Denken und präferieren Rätselaufgaben oder logische Herausforderungen und weitere Lernende bevorzugen ggf. einen musikalisch-rhythmischen Zugang. Eine bekannte Theorie in diesem Kontext ist die – empirisch nicht bestätigte, pädagogisch durchaus nützliche – Theorie der multiplen Intelligenzen von Howard Gardner (z. B. 2003), der in der Grundform acht Intelligenzen differenziert. Diese Grundformen können, auch wenn sie nicht immer trennscharf erscheinen, als eine Planungsskizze für die Entwicklung von Aufgabentableaus dienen, die im Unterricht vielfältige Zugänge ermöglichen:

Intelligenzschwerpunkt nach Gardner	Mögliche Aktivitäten und Aufgaben im Unterricht
Sprachlich-linguistische Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Lese- und Schreibaufgaben • Diskussionen oder Debatten • Geschichten erzählen • ...
Logisch-mathematische Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Problemlösungsaufgaben • Experimente • mathematische Spiele und Rätsel • logische Herausforderungen • ...

Musikalisch-rhythmische Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Musizieren • Rhythmen klatschen • Lieder zu einem Thema komponieren • ...
Bildlich-räumliche Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Zeichnen, z. B. Mindmaps, Diagramme • Modelle bauen • visuelle Hilfsmittel nutzen • Ideen visuell darstellen • ...
Körperlich-kinästhetische Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele • Bewegungsspiele oder Arbeit an Lernstation verbunden mit Bewegung • handwerkliche Tätigkeiten • ...
Interpersonale Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeiten • Diskussionen • soziale Projekte • (Planung) gemeinsame(r) Aktivitäten • ...
Intrapersonale Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Reflexion, ggf. auch in der Imagination in andere Rollen • Tagebucheinträge, ggf. auch in der Imagination in andere, Beispiel: „Eine Arbeiterin in einer Textilfabrik verfasst einen Tagebucheintrag.“ • Selbstbewertung • Setzen persönlicher Ziele • ...
Naturalistische Intelligenz	<ul style="list-style-type: none"> • Naturbeobachtungen und -exkursionen • Experimente im Freien • Umweltprojekte • ...

Im Unterricht des Lernfeldes Arbeitslehre mit einem breiten fachlichen Spektrum finden sich vielfältige inhaltliche wie auch strukturelle Möglichkeiten, Themen und Interessen der Lernenden systematisch in den unterrichtlichen Alltag einzubinden. Mit Blick auf die Zielstellungen des Lernfeldes Arbeitslehre, die neben dem Erwerb fachlicher Kompetenzen die Herausbildung individueller Stärken, Neigungen und Interessen und die Persönlichkeitsbildung im Hinblick auf die weit gefasste Arbeit- und Berufsorientierung fokussieren, bietet sich hier eine entsprechende Vernetzung an. Die exemplarische Unterrichtsvorbereitung zum Thema „Fast Fashion – Slow Fashion“ illustriert bereits verschiedene Möglichkeiten der Einbindung von Perspektiven, Interessen und Themen der Lernenden. An dieser Stelle erfolgt eine strukturierte Zusammenstellung verschiedener didaktischer Ideen, wie Themen und Interessen der Lernenden in die Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -nachbereitung eingebunden werden können, damit werden für alle drei Phasen Maßnahmen vorgeschlagen, die jeweils in die Dreischrittigkeit zur Ermittlung der Lernausgangslage, Schaffung eines passenden Lernangebots und Reflexion des Lernfortschritts gegliedert werden. Dies ermöglicht einen systematischen Zugriff auf die im zeitlichen Planungs- und Durchführungsverlauf miteinander verbundenen und ineinandergreifende Maßnahmen. Diese allgemein angelegte Sammlung kann auch für andere Unterrichtsfächer genutzt werden. Beispielhafte Fokussierungen zum Lernfeld Arbeitslehre finden

sich ausführlicher im exemplarischen Entwurf für die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand (Kap. 5).

Überlegungen zur Einbindung von Themen und Interessen der Lernenden in der
Phase der Unterrichtsvorbereitung

Schritt	Mögliche Maßnahmen als Planungs- bzw. Ausführungsideen
<i>Ermittlung der individuellen Lernausgangslage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtungen zur Ermittlung von Stärken und Interessen • Einsatz diagnostischer Verfahren zur Ermittlung von Stärken und Interessen • Vorabbefragung der Lernenden zu einem Thema, z. B. im Klassenrat, per Online-Umfrage/Fragebogen, in Unterrichtsgesprächen • ...
<i>Schaffung eines Lernangebots mit individueller Passung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrperspektivische und fächerübergreifende Anlage der Inhalte • projektorientierte Anlage der Unterrichtsvorbereitung, Elemente Offenen Unterrichts und Entdeckenden Lernens mit Raum für eigene Experimente und Erfahrungen • Entwicklung einer gemeinsamen leitenden Fragestellung zum Thema und Einbindung von Raum für individuelle Fragestellungen • Entwicklung eines Aufgabentableaus und eines Modulplans mit Pflicht- und Wahlaufgaben (ggf. Fundamentum und Additum), abgeglichen mit den Bildungsstandards/Kompetenzerwartungen und hinterlegt im Advance Organizer oder in einem Kompetenzraster oder Lernpass • Angebot verschiedener Zugänge auf den Lerngegenstand (basal, enaktiv, ikonisch, symbolisch) (vgl. Terfloth/Bauersfeld 2015) verbunden mit der Aufgabenplanung • Angebot verschiedener Lernmethoden, verbunden mit der Aufgabenplanung (vgl. Tabelle Gardner) • Angebot verschiedener Sozialformen, verbunden mit der Aufgabenplanung • ritualisierte Einbindung von „?“-Aufgaben/Modulen für individuelle Vertiefungsmöglichkeiten • Planung flexibler Zeitpläne für die Bearbeitung von Aufgaben, um den unterschiedlichen Lernrhythmen gerecht zu werden • ritualisierte Struktur der Stunden vorplanen, z. B. gemeinsamer Einstieg mit dem Advance Organizer, gemeinsames Ende mit Reflexions- und ggf. Präsentationszeiten • Einbindung von Expertise einzelner Lernender oder außerschulischer Kooperationen zur Bereicherung des Unterrichts • ...
<i>Reflexion und Weiterführung der individuellen Lernfortschritte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiale Lernbegleitung z. B. durch eine Lernlandkarte oder einen Advance Organizer • Überlegungen zur Einbindung individueller Förderpläne • Planungen für Feedback/Feed-Up/Feed-Forward-Phasen, Einbindung in eine Lernlandkarte oder ein Portfolio, möglicherweise freie Wahl einer Person für Peerfeedback • Planungen für Selbst- und Fremdeinschätzungen, z. B. im Advance Organizer • Planung von Prüfungen/Prüfungssituationen: individuelle Abgabefristen für Leistungserhebungen ermöglichen, individuelle Produkte ermöglichen

	<p>bzw. eine Auswahl anbieten (Beispiel: Du kannst einen Flyer gestalten, ein Lernplakat entwerfen, ein Rollenspiel aufführen, ein Objekt gestalten etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ...
<p>Überlegungen zur Einbindung von Themen und Interessen der Lernenden in der Phase der Unterrichtsdurchführung</p>	
<p>Schritt</p>	<p>Mögliche Maßnahmen und Planungs- bzw. Ausführungsideen</p>
<p><i>Ermittlung der individuellen Lernausgangslage</i> (Ergänzungen auch in dieser Tabelle unter Reflexion...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • systematisches Sammeln von gemeinsamen und individuellen Fragen, z. B. zum Einstieg in die Unterrichtseinheit oder zu Beginn jeder Unterrichtsstunde mit einer offenen Fragerunde, in der die Lernenden ihre Fragen, Wünsche und Interessen äußern • Einbindung von Expertenwissen der Lernenden, gezieltes Nachfragen nach Erfahrungen und Kenntnissen auf der Basis von Beobachtungen oder diagnostischen Erkenntnissen • ...
<p><i>Schaffung eines Lernangebots mit individueller Passung</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • zum Einstieg in ein Thema jeweils eine systematische Sammlung von individuellen Fragen an den Gegenstand erstellen (vgl. Kartenset für das Lernfeld Arbeitslehre) • Inhaltliche Offenheit gewährleisten, den Unterricht flexibel halten, um auf die Interessen der Lernenden eingehen zu können • Bereithaltung von physischen und sozialen Lernumgebungen, die sowohl kollaboratives als auch individuelles Lernen unterstützen, z. B. flexible Sitzordnungen, Aufbau von Lernstationen, Rückzugsecke • Beratung zu Aufgaben und Aufgabenwahl anbieten • Unterstützung bei Selbstentwicklung von Aufgaben anbieten • mehrperspektivische Sichtweisen und Bearbeitungen in Unterrichtsgespräche einbinden (Finden sich alle Lernenden im Plenum wieder?) • Zeit für individuelle Präsentationen einräumen • Freie Lernzeiten für Vertiefungen anbieten und begleiten, ggf. auch individuell in den Ganzttag einbinden? • ...
<p><i>Reflexion und Weiterführung der individuellen Lernfortschritte</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • begleitende Lernentwicklungsgespräche unter Einbezug der Interessen der Lernenden mit Feedback, Feed-Up und Feed-Forward durchführen • Anknüpfung an Förderpläne • Einbindung von Peerfeedback • ritualisierte Reflexion des Advance Organizer • Arbeit mit Lernlandkarten/Advance Organizer/Lernpass, um den Lernfortschritt der Lernenden zu dokumentieren und zu visualisieren • gezielte Präsentationsphasen zur Vorstellung der aktuellen Arbeitsergebnisse durchführen, ggf. auch Angebote für Ausstellungen • Leistungserwartungen transparent kommunizieren • Auswahl an Leistungserbringungsmöglichkeiten vorstellen • ...

Überlegungen zur Einbindung von Themen und Interessen der Lernenden in der
Phase der Unterrichtsnachbereitung

Schritt	Mögliche Maßnahmen und Planungs- bzw. Ausführungsideen
<i>Ermittlung der individuellen Lernausgangslage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Bewertung der individuell erbrachten Leistungen • Auswertung der Beobachtungen und Diagnostischen Erkenntnisse • Weiterführung der Förderplanung im individuellen Bezug • ...
<i>Schaffung eines Lernangebots mit individueller Passung</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation und ggf. Ausstellung von Lernergebnissen • Sammlung und Dokumentation der Erfahrungen mit dem Unterrichtsvorhaben und den individualisierenden Maßnahmen • Einholen von Feedback der Lernenden auf die Unterrichtsangebote • Anpassungen auf der Basis des Feedbacks vornehmen • Überlegungen zur ritualisierenden Aufnahme von Elementen in weitere Unterrichtsvorhaben • ...
<i>Reflexion und Weiterführung der individuellen Lernfortschritte</i>	<ul style="list-style-type: none"> • weiterführende Lernentwicklungsgespräche • Erweiterung individueller Perspektiven in der Reflexion mit Lernenden • individualisierte Auswertungen der Lerndokumentationen • ...

7. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle

Nachfolgend findet sich ein tabellarischer Überblick über weitere Stufenmodelle assoziiert zum Lernfeld Arbeitslehre und den damit verbundenen fachlichen Teilbereichen.

Bereich	Kurzbeschreibung	Quellenangabe
Arbeitslehre – übergreifend	<p>Das Stufenmodell der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung, gegliedert in die Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln sowie in elf aufgeführte Kernkompetenzen und steht für einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff.</p> <p>Im Kompetenzbereich „Erkennen“ geht es um die Fähigkeit, globale Prozesse zu verstehen, die Komplexität von Wissen zu bewältigen und analytische Fähigkeiten zu entwickeln, die notwendig sind, um Systeme zu analysieren und zukunftsfähiges Handeln zu ermöglichen.</p> <p>Der Kompetenzbereich „Bewerten“ bezieht sich auf die kritische Reflexion und das Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte. Es geht um die Fähigkeit, Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder kritisch zu reflektieren und individuell zu interpretieren, was Wege zu einer bewussten Identifikation öffnet.</p> <p>Der Kompetenzbereich „Handeln“ steht für die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Verhalten und Handeln auf der Grundlage von reflektierten Werten auszurichten. Es umfasst die Kompetenz zur Konfliktlösung, Kreativität, Innovationsbereitschaft, Partizipation und Mitgestaltung von Entwicklungsprozessen sowie die Fähigkeit, Normen- und Interessenkonflikte zu klären und die Folgen von Handlungen abzuschätzen.</p> <p>Das Kompetenzmodell sieht mit der Stufung der Kompetenzen in den drei Kompetenzbereichen keine Notwendigkeit eines gestuften Kompetenzaufbaus in der beschriebenen Reihenfolge. Vielmehr ergänzen sich die Kompetenzen wechselseitig und sollten in unterrichtlichen Bezügen mit fachlichen Perspektiven verknüpft und ausdifferenziert werden. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung enthält zu zahlreichen Unterrichtsfächern Beispiele mit entsprechenden Stufenmodellen für die präsentierten Unterrichtsvorhaben.</p>	<p>Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/ Kultusministerkonferenz (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktions-Programm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Cornelsen.</p>
	<p>Das Kerncurriculum „Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre“ wurde von einer interfachlichen und – disziplinären Arbeitsgruppe über einen Zeitraum von drei Jahren entworfen. Angehörige unterschiedlicher Fachgesellschaften, Landesinstitute für Schule und andere Institutionen waren beteiligt.</p> <p>Das Kerncurriculum trifft Aussagen zu Bildungszielen des Lernbereichs, wobei die Herausforderungen durch den Wandel der Lebens- und Arbeitswelt thematisiert werden. Ein hohes Bildungsniveau, transferfähiges Wissen bzw. sogenannte Schlüsselqualifikationen werden als bedeutsam für Übergänge, Ausbildung und Beruf beschrieben.</p> <p>Der Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre schließt an den Sachunterricht der Primarstufe an und gliedert sich dann in die Einzelfächer Haushalt, Technik, Wirtschaft und Berufsorientierung, die als übergreifende Aufgabe unterschiedlichen Fächern zugeordnet wird.</p> <p>Aus dem umfassenden und entsprechend erläuterten</p>	<p>AG BHTW (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW) (2006). Kerncurriculum Lernbereich Beruf – Haushalt – Technik – Wirtschaft (Arbeitslehre – Sekundarstufe I 2006). Online verfügbar: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/358/355 [03.09.2024]</p>

	<p>Kompetenzmodell des Lernbereichs werden fachliche Standards abgeleitet. Der Lernbereich stellt eine eigenständige Wissensdomäne dar, die ihre disziplinäre Ausrichtung über die Teilbereiche Haushalt, Technik, Wirtschaft und Beruf erfährt. Für diese Teilbereiche werden auch jeweils Kompetenzen und Standards beschrieben. Darüber hinaus werden für die Inhaltsfelder Haushalt, Unternehmen und Beruf zentrale Unterrichtsinhalte und Hinweise zur kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung beschrieben.</p>	
<p>Fachlicher Bereich Berufsorientierende Bildung</p>	<p>Für die Teilbereich Beruf, die im Kerncurriculum „Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft /Arbeitslehre“ verankert ist, werden Kompetenzen und Standards beschrieben.</p> <p>Die darüber hinaus für die Inhaltsfelder Haushalt, Unternehmen und Beruf beschriebenen zentralen Unterrichtsinhalte bieten zusätzliche Orientierung hinsichtlich zu berücksichtigender Standards und Kompetenzen.</p> <p>(vgl. dazu die ausführliche Darstellung des Kerncurriculums in der Spalte „Arbeitslehre – übergreifend“)</p>	<p>AG BHTW (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW) (2006). Kerncurriculum Lernbereich Beruf – Haushalt – Technik – Wirtschaft (Arbeitslehre – Sekundarstufe I 2006). Online verfügbar: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/358/355 [03.09.2024]</p>
	<p>Der Berufswahlpass ist ein Instrument zur Unterstützung von Lernenden bei der Berufsorientierung und -wahl und bezieht sich auf verschiedene Kompetenzbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstkompetenz: Fähigkeit zur Selbstreflexion, Eigenverantwortung und Motivation, Erkennen der individuellen Stärken und Schwächen • Sozialkompetenz: Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeiten und der Umgang mit anderen Menschen • Fachkompetenz: Wissen über verschiedene Berufe, deren Anforderungen und die notwendigen Qualifikationen • Methodenkompetenz: Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten und die Anwendung von Lernstrategien <p>Der Berufswahlpass ist in verschiedene Stufen unterteilt, die den Fortschritt der Lernenden in ihrer Berufsorientierung dokumentieren. Diese Stufen helfen bei der gezielten Entwicklung von Kompetenzen und reichen von der ersten Auseinandersetzung mit Berufsfeldern bis hin zur konkreten Bewerbung und Vorbereitung auf den Berufseinstieg.</p> <p>Insgesamt ermöglicht der Berufswahlpass eine systematische Struktur, die berufliche Orientierung zu fördern und die Lernenden auf ihrem Weg in die Arbeitswelt zu begleiten. Der Berufswahlpass liegt auch in Leichter Sprache vor.</p>	<p>Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (o.J.). Berufswahlpass. Online verfügbar: http://www.berufswahlpass.de bzw. https://berufswahlapp.de/ [20.03.2022].</p> <p>Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (o.J.). Berufswahlpass in Leichter Sprache. Online verfügbar: https://berufswahlpass.de/site/assets/files/1015/bw_p_leichte_sprache_barrierefrei.pdf [20.03.2022].</p>
	<p>Das Kompetenzstufenmodell von Duismann und Meschenmoser gliedert sich in verschiedene Stufen, die den Lernenden helfen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen systematisch zu entwickeln. Es legt Wert auf individuelle Förderung und die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die für den späteren Berufsweg wichtig sind.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Basisstufe: grundlegende Kenntnisse über verschiedene Berufe und deren Anforderungen • Vertiefungsstufe: vertiefen des Wissens und Sammlung praktischer Erfahrungen, beispielsweise durch Praktika oder Projekte 	<p>Duismann, G. H., Meschenmoser, H. (2007). Berufsorientierung systematisch begleiten. Ein Kompetenzstufenmodell für die Unterrichtspraxis. In Unterricht – Arbeit + Technik, 9, 22–47.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendungsstufe: anwenden der erlernten Kompetenzen in realen Situationen an und reflektieren der Erfahrungen • Reflexionsstufe: evaluieren von individuellen Stärken und Schwächen und planen der nächsten Schritte in der Berufsorientierung 	
	<p>Das Kompetenzraster zur Arbeitswelt- und Berufsorientierung von Sansour und Terfloth bietet einen systematischen Ansatz zur Arbeitswelt- und Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und unterstützt Lernende bei der gezielten Vorbereitung auf den Übergang in die Berufswelt. Das Raster ist in verschiedene Kompetenzbereiche unterteilt, die relevante Fähigkeiten und Kenntnisse abdecken, die für den Einstieg in die Berufswelt wichtig sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachkompetenz: Wissen über verschiedene Berufe und deren Anforderungen. • Methodenkompetenz: Fähigkeiten zur Problemlösung und zum selbstständigen Arbeiten. • Sozialkompetenz: Teamarbeit, Kommunikation und interpersonelle Fähigkeiten. • Personale Kompetenz: Selbstreflexion, Motivation und Eigenverantwortung. 	<p>Sansour, T.; Terfloth, Karin (2015): Fit für den Job – mit System. Kompetenzraster zur Arbeitswelt- und Berufsorientierung im FgE. In: Lernen konkret (1), 24–31.</p>
	<p>Der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife wurde als Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland von sieben Paktpartnern (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesverband der Deutschen Industrie e. V., Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) entwickelt und von der Bundesagentur für Arbeit herausgegeben.</p> <p>Der Kriterienkatalog wurde auf der Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Bereichen Psychologie, Pädagogik, Kompetenzforschung und den vorliegenden Anforderungskatalogen aus der Wirtschaft und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für Hauptschulen entwickelt. Es erfolgte ein Abgleich mit Praxiserfahrungen (Betriebe, Berufsberatung, Berufsschulen) und eine Verdichtung des Entwurfs auf die aus Expert*innensicht unverzichtbaren Kriterien („Mindeststandards“). Die Gliederung erfolgte in folgenden Merkmalsbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulische Basiskennnisse • Psychologische Leistungsmerkmale • Physische Merkmale • Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit • Berufswahlreife. <p>Jeder einzelne Bereich wurde definiert und durch grundlegende Indikatoren/Kriterien operationalisiert, die nach Wichtigkeit in aufsteigender Reihenfolge aufgeführt werden. Dabei wird differenziert in die wichtigsten und unverzichtbaren Indikatoren und Indikatoren, die auch zum Anforderungsniveau gehören, jedoch</p>	<p>Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009). Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Online verfügbar: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba02945_0.pdf [30.12.2024].</p>

	<p>auch im Laufe der Ausbildung erworben werden können.</p> <p>„Schulen können den Kriterienkatalog bei ihrer konkreten Bildungsarbeit, insbesondere bei der Umsetzung ihres gesetzlichen Auftrags zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Übergang in die berufliche Ausbildung, zur beruflichen Orientierung sowie zur Vermittlung grundlegender Kenntnisse über die Berufs- und Arbeitswelt berücksichtigen. Sie machen den Jugendlichen die im Kriterienkatalog aufgeführten Merkmale und Standards transparent und orientieren sich dabei auch an den Anforderungen von Berufen. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei leistungsschwächeren Schülern beim Übergang in Ausbildung gelten.“ (Bundesagentur für Arbeit 2009, 9f). So bietet sich die Ableitung der zentralen arbeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen aus diesem Kriterienkatalog für die Arbeit in der Schule an.</p>	
Fachlicher Bereich Haushalts- und Ernährungs-bildung	<p>Für die Teildomäne Haushalt, die im Kerncurriculum „Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre“ verankert ist, werden Kompetenzen und Standards beschrieben.</p> <p>Die darüber hinaus für die Inhaltsfelder Haushalt, Unternehmen und Beruf beschriebenen zentralen Unterrichtsinhalte bieten zusätzliche Orientierung hinsichtlich zu berücksichtigender Standards und Kompetenzen.</p> <p>(vgl. dazu die ausführliche Darstellung des Kerncurriculums in der Spalte „Arbeitslehre – übergreifend“)</p>	<p>AG BHTW (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW) (2006). Kerncurriculum Lernbereich Beruf – Haushalt – Technik – Wirtschaft (Arbeitslehre – Sekundarstufe I 2006). Online verfügbar: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/358/355 [03.09.2024]</p>
	<p>Der REVIS-Referenzrahmen wurde im interdisziplinären Forschungsprojekt zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen entwickelt. Es wird die Zielsetzung verfolgt, die Ernährungsbildung in Schulen zu verbessern und zu standardisieren.</p> <p>Das Modell umfasst ein Curriculum mit neun Bildungszielen, die darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihre Ernährung und Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt zu gestalten. Zu den Zielen gehören unter anderem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsförderliche Ernährung: Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihre Ernährung gesundheitsförderlich zu gestalten. • Sichere Handhabung von Nahrungsmitteln: Sie sollen sicher in der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung handeln. • Nachhaltiger Lebensstil: Ein nachhaltiger Lebensstil soll entwickelt werden, der Verantwortung für sich und andere einschließt. <p>Das REVIS-Curriculum bietet einen Orientierungsrahmen, der unabhängig von Fächer- und Schulstrukturen der Länder einsetzbar ist und als Grundlage für verbindliche Curricula dienen kann.</p>	<p>REVIS (2005). REVIS-Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucherbildung. Online verfügbar: http://www.evb-online.de/schule_referenzrahmen.php [21.03.2022]</p>
	<p>Das Europäische Kerncurriculum zur Ernährungsbildung, entwickelt von Ines Heindl und veröffentlicht vom WHO Regional Office for Europe, bietet einen umfassenden Rahmen für die Ernährungsbildung in Schulen. Es zielt darauf ab, Schülerinnen und Schülern fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Ernährung zu vermitteln. Einige der zentralen Inhalte und Lernziele sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsförderliche Ernährung: Vermittlung von Wissen über Nährstoffe, deren Funktionen und die Bedeutung 	<p>Heindl, I. (2005). Europäisches Kerncurriculum – Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung. In: Bigga, R./Holzendorf, U. (Hrsg.). Bildungsstandards: Eine Diskussion um</p>

	<p>einer ausgewogenen Ernährung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esskultur und soziale Aspekte: Verständnis für die kulturellen und sozialen Einflüsse auf Essgewohnheiten und die Bedeutung von Mahlzeiten in der Gemeinschaft. • Nachhaltigkeit: Förderung eines nachhaltigen Lebensstils durch bewusste Entscheidungen beim Einkauf und Konsum von Lebensmitteln. • Lebensmittelhygiene und -sicherheit: Kenntnisse über die sichere Handhabung, Lagerung und Zubereitung von Lebensmitteln. • Kritischer Konsum: Entwicklung von Fähigkeiten zur kritischen Bewertung von Werbung und Marketingstrategien im Zusammenhang mit Lebensmitteln. <p>Das Curriculum ist spiralförmig aufgebaut, um ein nachhaltiges Lernen zu gewährleisten können die Themen in verschiedenen Altersstufen wiederholt und vertieft werden.</p>	<p>Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft. Marwitz International: Verlag Sonnenbogen, 76–81</p>
	<p>Barbara Methfessel hat ihre Bildungsstandards für den Bereich Haushalt in verschiedene Bereiche gegliedert, die sich auf Haushalt, Ernährung und Verbraucherbildung konzentrieren. Diese Bereiche umfassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ernährungsbildung: Vermittlung von Wissen über gesunde Ernährung und Esskultur. • Verbraucherbildung: Förderung von Kompetenzen im Umgang mit Konsumgütern und Dienstleistungen. • Haushaltsführung: Praktische Fähigkeiten und Wissen zur effizienten und nachhaltigen Haushaltsführung. <p>Diese Standards zielen darauf ab, Schülerinnen und Schüler auf ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Leben vorzubereiten.</p>	<p>Methfessel, B. (2005). Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährung und Verbraucherbildung. In: Bigga, R., Holzendorf, U. (Hrsg.). Bildungsstandards. Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft. Berlin: Sonnenbogen, 11–39.</p>
<p>Fachlicher Bereich Ökonomische Bildung</p>	<p>Für die Teildomäne Wirtschaft, die im Kerncurriculum „Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre“ verankert ist, werden Kompetenzen und Standards beschrieben. Die darüber hinaus für die Inhaltsfelder Haushalt, Unternehmen und Beruf beschriebenen zentralen Unterrichtsinhalte bieten zusätzliche Orientierung hinsichtlich zu berücksichtigender Standards und Kompetenzen. (vgl. dazu die ausführliche Darstellung des Kerncurriculums in der Spalte „Arbeitslehre – übergreifend“)</p> <p>Die Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung formuliert Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss, den mittleren Bildungsabschluss, den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Die Entwicklung von Standards für die ökonomische Bildung wird als eine Chance betrachtet, sowohl die ökonomische Bildung der einzelnen Person zu entfalten als auch das allgemeine Niveau der ökonomischen Bildung von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II zu heben. So könnten Lernende sowohl in allen Schulformen und -stufen als auch in allen Bundesländern Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, sich in ökonomischen</p>	<p>AG BHTW (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW) (2006). Kerncurriculum Lernbereich Beruf – Haushalt – Technik – Wirtschaft (Arbeitslehre – Sekundarstufe I 2006). Online verfügbar: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/358/355 [03.09.2024]</p> <p>Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DEGÖB) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss, den mittleren Bildungsabschluss, den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. Online unter:</p>

	<p>Lebenssituationen sicher zu orientieren, gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen angemessen zu beurteilen und sie verantwortlich im Bewusstsein der Konsequenzen mitzugestalten. In diesem Sinne werden ökonomisch geprägte Kompetenzen als für eine autonome Lebensführung unverzichtbar gesehen. Es werden Kernkompetenzen und Standards formuliert, die in ein Kerncurriculum eingeordnet und durch entsprechende Beispielaufgaben zur Entfaltung gebracht werden müssen.</p>	<p>https://degoeb.de/positionen/ [03.09.2024]</p>
	<p>Hedtke fasst das von ihm vorgelegte Kerncurriculum der sozioökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I folgendermaßen zusammen: „Sozioökonomische Bildung ist die Anwendung sozialwissenschaftlicher Bildung auf den Gegenstandsbereich Wirtschaft. Das hier in Kurzform präsentierte sozio-ökonomische Curriculum zeigt, was sozioökonomische Bildung konkret bedeutet und wie man sie unterrichtlich umsetzen kann. Die Vorschläge für das Curriculum und für den Unterricht sind in dem von Reinhold Hedtke (Bielefeld) und Birgit Weber (Köln) geleiteten Forschungsprojekt „Pragmatische sozioökonomische Bildung – Konzeptionelle Grundlagen und Kerncurriculum“ der Hans Böckler Stiftung entwickelt worden. Das Sozioökonomische Curriculum berücksichtigt ganz besonders das Bedürfnis junger Menschen nach einer Bildung, die sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördert und aus dieser subjektorientierten Perspektive heraus den Gegenstandsbereich Wirtschaft in den Blick nimmt. Es nimmt den Anspruch auf Bildung ernst. Deshalb stützt es sich auf die sozioökonomischen Erfahrungsräume und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen und auf das sozialwissenschaftliche Wissen, das ihnen die Wirtschaftswelten erschließt. Mit dem Sozioökonomischen Curriculum liegt erstmals eine konkrete Konzeption vor, die die (sozio-)ökonomische Bildung umfassend und differenziert auf den gegenwärtigen Stand der sozialwissenschaftlichen Wirtschaftsforschung und der Fachdidaktikwissenschaft bezieht. Es verbindet Theorie und Empirie, Wissenschaft und Erfahrung, fachdidaktische Konzeption und unterrichtliche Praxis. Es erschließt den Gegenstandsbereich Wirtschaft, indem es Subjektorientierung systematisch mit Sozialwissenschaftsorientierung verknüpft. Das Sozioökonomische Curriculum zeigt, dass und wie eine anspruchsvolle und innovative sozioökonomische Bildung in der Sekundarstufe I umgesetzt werden kann. Inhaltlich, strukturell und zeitlich erweist sich das Curriculum als an Stundentafeln und Lehrpläne der Bundesländer anschlussfähig, es kann dort also implementiert werden. Man kann es sowohl für die notwendigen bildungspolitischen Reformen einschlägiger Curricula wie auch für die unterrichtliche Planung an Schulen nutzen. Es eignet sich auch als ein Exempel in der Fachlehrerinnenausbildung für die sozialwissenschaftliche Domäne, weil es Bildungsanspruch, Sozialwissenschaftlichkeit, Problemorientierung, plurale Zugänge, normative Leitideen, jugendliche Erfahrungswelten und kritisches Denken curricular integriert.“ (S.6)</p>	<p>Hedtke, R. (2018). Das Kerncurriculum der sozioökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I. Hans Böckler Stiftung. Working Paper Forschungsförderung, Nr. 105.</p>
	<p>Auf der Grundlage der Analyse verschiedener Curricula für das Fach Wirtschaft arbeitet Weber Zielsetzungen ökonomischer Bildung heraus. Diese sind von ihr in einem Raster verortet, welches sich durch die Anlage allgemeiner Ziele auf der vertikalen und Teilbereichen des Faches auf der horizontalen Achse strukturiert. In den sich durch diese Anlage ergebenden Feldern sind jeweils</p>	<p>Weber, B. (2019). Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollten. Ergebnis einer flächendeckenden Curriculumanalyse der</p>

	<p>Kompetenzbeschreibungen verortet, die durch Markierungen auf Vernetzungen untereinander verweisen.</p>	<p>Sekundarstufe I. In: Engartner T., Famulla, G.-E. u. a. (Hrsg.): Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Ökonomie unterrichten. Frankfurt/M. Wochenschau Verlag.</p>
	<p>Die Publikation von Arndt und Jung umfasst eine Expertise auf der Grundlage der Analyse und Bewertung von Konzepten, Kompetenzen und Standards und Inhalten der ökonomischen Bildung in der Primarstufe und beschreibt abschließend einen verbindlichen curricularen Kern.</p> <p>Für Arndt und Jung ist die Etablierung einer ökonomischen Allgemeinbildung in der Primarstufe unter dem Blickwinkel einer selbstverantwortlichen Bewältigung von Lebenssituationen bedeutsam. „Hier geht es um ein möglichst effizientes und effektives Denken, Handeln und Kommunizieren im Rahmen des Ökonomischen, das durch eigenständige Denkschemata, Kategorien, Kompetenzen und Standards gekennzeichnet ist und einen festen Platz im Konzert sachunterrichtlicher Teildisziplinen haben sollte.“ (S. 8)</p>	<p>Arndt, H., Jung, E. (2013). Ökonomische Bildung in der Primarstufe. Expertise zu fachdidaktischen Konzepten, nationalen Bildungsstandards und curricularen Ländervorgaben. Hamburg. Joachim Herz Stiftung Verlag.</p>
<p>Fachlicher Bereich Technische Bildung</p>	<p>Für die Teildomäne Technik, die im Kerncurriculum „Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre“ verankert ist, werden Kompetenzen und Standards beschrieben.</p> <p>Die darüber hinaus für die Inhaltsfelder Haushalt, Unternehmen und Beruf beschriebenen zentralen Unterrichtsinhalte bieten zusätzliche Orientierung hinsichtlich zu berücksichtigender Standards und Kompetenzen.</p> <p>(vgl. dazu die ausführliche Darstellung des Kerncurriculums in der Spalte „Arbeitslehre – übergreifend“)</p>	<p>AG BHTW (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW) (2006). Kerncurriculum Lernbereich Beruf – Haushalt – Technik – Wirtschaft (Arbeitslehre – Sekundarstufe I 2006). Online verfügbar: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/358/355 [02.09.2024]</p>
	<p>Im Zuge der Entwicklung von Bildungsstandard für unterschiedliche Fächer in Deutschland plädiert Graube für Standards zur Technischen Bildung und verweist auf entsprechende Vorlagen aus Kanada, USA und England.</p> <p>Graube beschreibt den Bildungsauftrag von Technik, der aus dem allgemeinen Bildungsauftrag von Schule abzuleiten sei. Also als einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Aneignung kultureller und wissenschaftlicher Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen in Alltag und Beruf und zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.</p> <p>Als Grundlage wird ein Kompetenzmodell beschrieben, welches technische Handlungskompetenz in Kompetenzstufen fasst und in Teildimensionen konkretisiert: technisches Handeln, technische Systeme und Beziehungen zwischen Natur, Mensch, Technik und Gesellschaft. Für diese Teildimension werden gestuft angelegte Kompetenzen beschrieben. Das Ziel ist, dass technische Handlungskompetenz auf einem Grundniveau entwickelt werden soll, aber auch allgemeine Bildungsziele erreicht werden.</p>	<p>Graube, G. (2005). Vorschlag für ein Kompetenzmodell zur Technischen Bildung als Kern der Bildungsstandards. In: Bigga, R., Holzendorf, U. (Hrsg.). Bildungsstandards – Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft. Verlag Sonnenbogen. Oberkramer/Marwitz, S. 40–53.</p>
	<p>Der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) beschreibt einen Rahmen für Technikkompetenzen nach Kriterien auf drei Niveaustufen: A</p>	<p>VDI (Verein Deutscher Ingenieure e. V.) (2021).</p>

	<p>(elementar), B (erweitert) und C (komplex), wobei Stufe C das Niveau der Hochschulbildung betrifft und damit nicht relevant für die Allgemeinbildung ist. Unterschieden werden die Kompetenzbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Technik verstehen • Technik nutzen • Technik entwickeln • Technik bewerten und • Technik kommunizieren. <p>Der Referenzrahmen ist mit der Intention verfasst worden, dass er für die Entwicklung von Curricula und das Ausrichten außerschulischer Lernangebote richtungsweisend sein soll.</p>	<p>Gemeinsamer Referenzrahmen Technik (GeRRT). Online verfügbar: https://www.vdi.de/ueber-uns/presse/publikationen/details/gemeinsamer-referenzrahmen-technik-gerrt [03.09.2024]</p>
Fachlicher Bereich Textil- und Modebildung	<p>Waltraud Rusch beschreibt in ihren Standards für den Textilunterricht aus textilfachlicher Sicht eine Art Minimalkonsens im Sinne „unverzichtbarer Anforderungen mit Hinweisen auf anschlussfähiges Wissen zum Ende der Primarstufe bzw. zum Abschluss der Sekundarstufe I“ (S. 1) und beschreibt die entsprechend erwarteten Kompetenzen zum Abschluss der jeweiligen Stufe. Zusätzlich nimmt sie noch die entsprechenden Anforderungen für die Hochschule auf.</p> <p>Inhaltlich schlägt Rusch mit diesem Entwurf vor, das textile Feld in die folgenden Themenfelder einzuteilen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wohnen und Kleiden als Grundbedürfnis (Anthropologie) • Kleidungsverhalten (Psychologie und Soziologie) • Kleidung und Gesundheit (Bekleidungsphysiologie) • Textile Kette (Produktion, Ökologie) • Konsumerziehung (Markt, Mode, Werbung, Angebot und Nachfrage, Ökonomie) • Textilpflege und -erhaltung • Textilgestaltung (Material, Werkzeuge, Kulturtechniken, Gestaltungstheorien, Ästhetik des Alltags) 	<p>Rusch, W. (2005). Standards für den Bereich Textil. In: Bigga, R. (Hrsg.): Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft. Oberkrämer OT Marwitz: Verlag Sonnenbogen Marwitz Internat (Beiträge zur Arbeitslehre), S. 54–58.</p>
	<p>Christian Becker entwirft auf der Basis von Köllers Didaktik textiler Sachkultur ein Kompetenzmodell für einen sachkulturellen Textilunterricht aufgeteilt in die Inhalts- und Handlungsfelder: Konsumtion, Produktion, Ästhetik, Kulturgeschichte, Hantieren und Wahrnehmen, Hüllenform, Flächenform, Materialqualitäten, die erschlossen werden können über die Kompetenzbereiche Über Textilien kommunizieren, Textilien wahrnehmen und erkunden, Textilien gestalten und produzieren, Textilien nutzen und präsentieren. Inhaltlich stellt er weiterhin textile Kompetenzbeschreibungen in eher loser Reihenfolge aufgeteilt in die Bereiche 1. Fähigkeiten und Fertigkeiten, 2. Kenntnisse, 3. Einstellungen und Haltungen vor, die er als ein „weitreichendes Kerncurriculum des Textilunterrichts“ (S. 14) vorschlägt.</p>	<p>Becker, C. (2005). Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure. Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung. In: ... textil... 2/2005.</p>
	<p>Für eine Unterrichtseinheit zum Thema Knöpfe stellt das Landesinstitut QUA-LiS NRW ein Kompetenzraster zu einer Knopfwerkstatt als Unterstützungsmaterial zur Verfügung, welche fachliche und überfachliche Kompetenzen aufnimmt und als Selbsteinschätzungsbogen konzipiert ist.</p>	<p>QUA-LiS NRW (2013): Kompetenzraster Knopfwerkstatt. Online verfügbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdateibank/material/view/3474 (Zugriff: 04.05.2024)</p>
	<p>Bettina Streese entwirft auf der Basis von Köllers Didaktik Textiler</p>	<p>Streese, B. (2020). Didaktik</p>

	<p>Sachkultur ein gestuftes Aufgabentableau für eine Unterrichtsvorbereitung zum sachkulturell bedeutsamen textilen Gegenstand Nemes-Kopftuch. Die mehrperspektivische Vorbereitung erlaubt eine konkretisierte Projektplanung, die für die Arbeit am gemeinsamen Lerngegenstand vielfältige Zugänge und Aneignungsmöglichkeiten eröffnet.</p>	<p>Textiler Sachkultur. Unterrichtsvorbereitung zum Nemes-Kopftuch aus inklusiver und textildidaktisch sachkultureller Perspektive. <i>Schule Inklusiv</i>, 2020(8), 16–17.</p>
--	---	---

8. Literaturverzeichnis

- Listenabsatz regular REMI Gropengießer, H., Harms, U. & Kattmann, U. (Hrsg.) (2016): *Listensatz kursiv REMI (nur für einzelne Zeichen die kursiv sein sollen) Fachdidaktik Biologie*. Hallbergmoos: Aulis
- AG BHTW (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW) (2006). *Kerncurriculum Lernbereich Beruf – Haushalt – Technik – Wirtschaft (Arbeitslehre – Sekundarstufe I 2006)*. Online verfügbar: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/358/355> [09.09.2024].
- Arndt, H., Jung, E. (2013). *Ökonomische Bildung in der Primarstufe. Expertise zu fachdidaktischen Konzepten, nationalen Bildungsstandards und curricularen Ländervorgaben*. Hamburg. Joachim Herz Stiftung Verlag.
- Bartsch S., Büning-Fesel M., Cremer M., Heindl I., Lambeck A., Lührmann P., Oepping A., Rademacher C., Schulz-Greve S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. In: *ErnährungsUmschau* 60. (2), S. 84–95.
- Becker, C. (2005). *Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure*. Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung. In: ... textil... 2/2005.
- Beinke, L. (2005). *Didaktik der Arbeitslehre*. Lübeck, Marburg, Tönning: Der Andere Verlag.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (o.J.). *Berufswahlpass*. Online verfügbar: <http://www.berufswahlpass.de> bzw. <https://berufswahlapp.de/> [09.09.2024].
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (o.J.). *Berufswahlpass in Leichter Sprache*. Online verfügbar: https://berufswahlpass.de/site/assets/files/1015/bwp_leichte_sprache_barrierefrei.pdf [09.09.2024].
- Bonfig, A., Penning, I. (2020). Ökonomische Bildung für Alle – Fachliche Herausforderungen und fachdidaktische Implikationen. In: *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 2, S. 295–313.
- Booth, T., Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion*. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Brüggemann, T., Rahn, S. (Hrsg.) (2020). *Berufsorientierung*. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. New York; Münster: Waxmann.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2009). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Online verfügbar: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba029450.pdf [30.12.2024].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung/ Kultusministerkonferenz (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bonn: Cornelsen. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [03.09.2024].

- Dederling, H. (2000). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München: Oldenbourg.
- Dederling, H. (2004). *Arbeitsorientierte Bildung*. Studien zu einem neuen Reformprojekt. Hohengehren Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DEGÖB) (2004). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss*. Online verfügbar: <https://degoeb.de/positionen/> [03.09.2024].
- Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DEGÖB) (2006). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss*. Online verfügbar: <https://degoeb.de/positionen/> [03.09.2024].
- Driesel-Lange, Hany, E., Kracke, B., Schindler, N. (2010). Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen. In: *Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* (Hrsg.). Materialien Nr. 165. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Duismann, G. H., Meschenmoser, H. (2007). Berufsorientierung systematisch begleiten. Ein Kompetenzstufenmodell für die Unterrichtspraxis. In: *Unterricht – Arbeit + Technik*, 9, 22-47.
- Ellinger, S. (2017). Aufmerksamkeitsforderung durch Advance Organizer. In C. Einhellinger, S. Ellinger, O. Hechler, A. Kohler & E. Ullmann (Hrsg.), *Studienbuch Lernbeeinträchtigung*. Band 2: Handlungsfelder und Förderansätze. Oberhausen: Athena, 197–218.
- Engartner, T. (2020). Ökonomisierung ökonomischer Bildung – Warum es eine sozialwissenschaftliche Kontextualisierung der Domäne Wirtschaft braucht. In: *DENK-doch-MAL.de*. Das Online Magazin. Ausgabe 02/20. Online verfügbar: <https://denk-doch-mal.de/tim-engartner-oekonomisierung-oekonomischer-bildung-warum-es-eine-sozialwissenschaftliche-kontextualisierung-der-domaene-wirtschaft-braucht/> [09.09.2024].
- Eßer, S. & Austermann, J. (2021). Sachlogische Differenzierung des Gemeinsamen Lerngegenstandes im inklusiven zieldifferenten naturwissenschaftlichen Fachunterricht der Sek I – Lernstrukturgitter und das „Wember-Modell“ als Planungshilfen nutzen“. In: Hundertmark, S. u. a. (Hrsg.). *Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion*. Viertes Beiheft der Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Beltz Juventa, 62–82.
- Evertson, C. M., Emmer, E. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers*. 9. Auflage. Addison Wesley Pub Co Inc. Boston.
- Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of Classroom Management*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung*. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. Hamburg: ZLL21 – der Verlag.
- Feuser, G. (1989). *Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik*. Behindertenpädagogik 28(1), 4–48.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation – Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Berlin: Peter Lang.
- Fischer, E., Pfriem, P. (2011). Arbeitslehre und der Übergang zum Beruf. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung. Oberhausen: Athena, 339–353.
- Friese, M. (2018). *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren – Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*. Bielefeld: WBV.
- Gardner, H. (2003). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GATWU. *Projektskizze zur Durchführung von Projektunterricht in der Arbeitslehre*. Online verfügbar: ([Projektskizze zur Durchführung von Projektunterricht in der Arbeitslehre \(gatwu.de\)](https://www.gatwu.de)) [03.09.2024].
- GDSU - Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gmelch, A. (2018). Arbeitslehre – Ein Lernbereich zeitgemässer Allgemeinbildung? Ursprünglich in: Hierdeis, H. (Hrsg.) (1989). *Artikulation der Wirklichkeit*: Festschrift für Siegfried Oppolzer zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main, 226–239. Online verfügbar: <https://doi.org/10.20378/irbo-51834> [09.09.2024].
- Graube, G. (2005). Vorschlag für ein Kompetenzmodell zur Technischen Bildung als Kern der Bildungsstandards. In: Bigga, R., Holzendorf, U. (Hrsg.). *Bildungsstandards – Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft*. Oberkramer/Marwitz: Verlag Sonnenbogen, 40–53.
- Greiten, S. (2024). Unterricht für inklusive Gruppen planen. Mit dem Komponentenmodell der Reihenplanung Lernoptionen für alle eröffnen. In: Häcker, Th., Köpfer, A., Rühlow, D., Granzow, St. [Hrsg.]: *Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51–64.
- Hedtke, R. (2018). *Das Kerncurriculum der sozioökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I*. Hans Böckler Stiftung: Working Paper Forschungsförderung Nr. 105.
- Heindl, I. (2003): *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heindl, I. (2005). Europäisches Kerncurriculum – Inhalte und Lernziele der Ernährungsbildung. In: In: Bigga, R., Holzendorf, U. (Hrsg.). *Bildungsstandards – Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft*. Oberkramer/Marwitz: Verlag Sonnenbogen, 76–81.
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2011a): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder*. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Realschule. ARBEITSLEHRE. Wiesbaden: HKM. Online verfügbar: https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_arbeitslehre_realschule.pdf [09.09.2024].
- HKM (Hessisches Kultusministerium) (2011b): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder*. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Hauptschule. ARBEITSLEHRE. Wiesbaden: HKM. Online verfügbar: https://kultus.hessen.de/sites/kultus.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_arbeitslehre_hauptschule.pdf [09.09.2024].
- Kahsnitz, D., Ropohl, G., Schmid, A. (1997). Arbeit und Arbeitslehre. In: Dies. (Hrsg.). *Handbuch zur Arbeitslehre*. München: Oldenbourg, 3–25.
- KMK (1969). *Empfehlungen zur Hauptschule*. Beschluss der KMK vom 03.07.1969. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf [09.09.2024].
- KMK (1987). *Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I*. Beschlussfassung der KMK 235. Plenum am 8./9. Oktober 1987. In: *Die Arbeitslehre – arbeiten + lernen 1988*, 3–5.
- KMK (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [01.09.2024]
- KMK (2017). *Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). Online verfügbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf [09.09.2024].
- Köller, I. (Hrsg.) (1999). *Textilunterricht und textile Sachkultur. Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt*. Oldenburg: Oldenburger Vordrucke.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2015). *Wirtschaft – Arbeit – Technik (7–10 Berlin (ISS) und 5–10 Brandenburg)*. Amtliche Fassung des Rahmenlehrplans 2015 für Berlin und Brandenburg. Teil C – Wirtschaft–Arbeit–Technik. Online verfügbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf. [03.09.2024].
- Landwehr, B., Mammes, I., Murmann, L. (2021). Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule – elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt. In: Landwehr, B., Mammes,

- I., Murmann, L. (Hrsg.). *Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule*. Elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7–10.
- Lehmann, R., Hoffmann, E. (Hrsg.) (2009). *BELLA*. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen". Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
 - Lohbeck, A., Hagenauer, G., Moschner, B. (2016). Zum Zusammenspiel zwischen schulischem Selbstkonzept, Lernfreude, Konzentration und Schulleistungen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6, 53–69.
 - Meier, B., Zöllner, H. (2015). Vom Lernfeld Arbeitslehre zum Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (W-A-T) – Ein kurzer Längsschnitt der Entwicklung im Land Brandenburg. In: Meier, Banse: *Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung*. Herausforderungen an das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 51–65.
 - Methfessel, B. (2005). Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährung und Verbraucherbildung. In: Bigga, R., Holzendorf, U. (Hrsg.). *Bildungsstandards – Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft*. Oberkramer/Marwitz: Verlag Sonnenbogen, 11–39.
 - MKJFGFI NRW (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen), MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2018). *Bildungsgrundsätze – Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an*. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Freiburg im Breisgau: Herder.
 - MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Arbeitslehre. Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft. Düsseldorf: MSB NRW. Online verfügbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/65/KLP_GE_AL.pdf. [09.09.2024].
 - Neumann, E. (2016). *Nähmaschinen-Führerschein: Das Erfolgsprogramm in Theorie und Praxis*. TOPP-Verlag
 - Niedersächsisches Ministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (Hrsg.) (2021). *Hauswirtschaftsführerschein*. Oldenburg: Zentrum für Ernährung und Hauswirtschaft Niedersachsen - ZEHN. Online verfügbar: https://www.zehn-niedersachsen.de/thema/330_HauswirtschaftsFuehrerschein [15.09.2024]
 - Oberliesen, R. (2011). Curriculare Integration arbeitsorientierter Bildung. Beispiel Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft: Perspektive LehrerInnenbildung. In: Friese, M., Benner, I. (Hrsg.). *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02*, 1–17. Online verfügbar: http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/oberliesen_ft02-ht2011.pdf [31.08.2024].
 - Penning, I., Wachtel, G. (2019). Wirtschaft – Arbeit – Technik. In: Schäfer, H. (Hrsg.): *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz, 584–595.
 - Penning, I. (2023). *Wirtschaft-Arbeit-Technik. Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
 - QUA-LiS NRW (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW) (o.J.a). *Inklusiver Fachunterricht. Entwicklungsbereiche*. Online verfügbar: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/entwicklungsbereiche/index.html>. [31.08.2024].
 - QUA-LiS NRW (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW) (o.J.b). *Komplexe Lernaufgaben im inklusiven Unterricht im Fach Wirtschaft-Politik*. Online verfügbar: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/zum-fach-wp-neu/-komplexe-lernaufgaben-im-inklusiven-unterricht-im-fach-wp/index.html> [08.09.2024].
 - QUA-LiS NRW (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW) (2013). *Kompetenzraster Knopfwerkstatt*. Online verfügbar: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3474>. [07.09.2024].

- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW) (2018a). *Inklusiver Fachunterricht. Lernumgebungen gestalten*. Online verfügbar: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/lernumgebungen-gestalten/lernumgebungen.html> [09.09.2024].
- QUA-LiS NRW (Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW) (2018b). *Inklusiver Fachunterricht. Grundlagen*. Online verfügbar: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/inklusiver-fachunterricht/grundlagen/index.html> [08.09.2024].
- REVIS (2005). *REVIS-Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Online verfügbar: http://www.evb-online.de/schule_referenzrahmen.php [05.09.2024].
- Rusch, W. (2005). Standards für den Bereich Textil. In: Bigga, R., Holzendorf, U. (Hrsg.). *Bildungsstandards – Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft*. Oberkramer/Marwitz: Verlag Sonnenbogen, 54–58.
- Sansour, T., Terfloth, K. (2015). Fit für den Job – mit System. Kompetenzraster zur Arbeitswelt- und Berufsorientierung im FgE. In: *Lernen konkret* (1), 24–31.
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W., Methfessel, B. (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit: Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K., Wespi, C. (2021). *Wirksamer Unterricht für Lebensführung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schmayl, W. (2019). *Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- SchulG NRW (2022): *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen* vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Februar 2022 (GV. NRW. S. 250). BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW). Online verfügbar: <https://bass.schulwelt.de/6043.htm> [15.09.2024].
- SenBJW, MBS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin, Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (2015). *Rahmenlehrplan Teil C. Wirtschaft-Arbeit-Technik. Jahrgangsstufen 7–10* (Berlin). Integrierte Sekundarschule. Jahrgangsstufen 5–10 (Brandenburg). Berlin und Potsdam: SenBJW/MBS. Online verfügbar: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf. [09.09.2024]
- Streese, B. (2020). Didaktik Textiler Sachkultur. Unterrichtsvorbereitung zum Nemes-Kopftuch aus inklusiver und textildidaktisch sachkultureller Perspektive. *Schule Inklusiv* 2020(8), 16–17 und download-Material.
- Terfloth, K., Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten*. München: Ernst Reinhardt.
- TMBWK (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2011). *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar, Berlin: das netz.
- VDI (Verein Deutscher Ingenieure e. V.) (2021). *Gemeinsamer Referenzrahmen Technik (GeRRT)*. Online verfügbar: <https://www.vdi.de/ueber-uns/presse/publikationen/details/gemeinsamer-referenzrahmen-technik-gerrt> [03.09.2024]
- VN (Vereinte Nationen) (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Online verfügbar: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf?OpenElement> [05.09.2024] Hintergründe und Material online unter: <https://unric.org/de/17ziele/> und unter: <https://www.bmz.de/de/agenda-2030> und unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment> [17.09.2024].
- Weber, B. (2019). Was Jugendliche über Wirtschaft wissen und können sollten. Ergebnis einer flächendeckenden Curriculumanalyse der Sekundarstufe I. In: Engartner T. et al. (Hrsg.). *Was ist gute*

ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht. Ökonomie unterrichten.
Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

- Wiescholek, S. (2019). *Textile Bildung im Zeitalter der Digitalisierung: Vermittlungschancen zwischen Handarbeit und Technisierung.* Bielefeld: transcript-Verlag.
- Ylvisaker, M., Hibbard, M. & Feeney, T. (2006). *What is an Advance Organizer?* Online verfügbar: http://www.projectlearnnet.org/tutorials/advance_organizers.html [07.09.2024].