

Rolf Oberliesen, Hermann Zöllner

## **Arbeitsorientierte Bildung – Anstöße zur Reformulierung ihrer curricularen Integration**

Es gibt verschiedene Anlässe, aktuell nach Anspruch, Bildungsidee und Praxis einer arbeitsorientierten Bildung in Deutschland zu fragen. Da sind zunächst die gegenwärtigen öffentlichen Diskussionen um die prognostizierten Veränderungen von Arbeits- und Lebenswelten, von Technologiefolgen und ökonomischem Wandel infolge der erwarteten umfassenden Digitalisierung und eines sich abzeichnenden Industriestandards 4.0. Es scheint keine Zweifel daran zu geben, dass das Bildungssystem bei diesen Veränderungen vor besonderen Herausforderungen steht.

Die curriculare Situation von Fächern bzw. Lernbereichen und übergreifenden Aufgaben mit dem eindeutigen Anspruch einer arbeitsorientierten Allgemeinbildung in den Bundesländern ist je nach Schulform und Schulstufe weiterhin sehr uneinheitlich, ja defizitär, sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Präsenz in den Lehrplänen und Studentafeln als auch der Schulpraxis. Ein Konsens wurde zwar mit der Empfehlung der Kultusminister-Konferenz (KMK) zur Lehrerbildung (vgl. KMK 2016b) erreicht, aber auch sie beschreibt nur den Status quo. Für eine verbindliche fach- und lernbereichsdidaktische Bestimmung von Bildungszielen, Kompetenzen und Standards für eine curriculare domänenorientierte Konzeption gibt es keine neuen Initiativen.

Dabei sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Bemühungen und Interventionen verschiedener Akteurs- und Interessengruppen zu beobachten, Inhalte arbeitsorientierter Bildung schulisch curricular einzubinden, wie etwa die Berufs- und Studienorientierung, Verbraucherbildung, MINT-Fächer, die Verankerung einzelner arbeitsorientierender Fächer bzw. übergreifender Themen in Gymnasien. Es entstanden neue Kooperationen zwischen Schulen und betrieblicher Praxis. Der Ausbildungspakt von Unternehmen, Gewerkschaften und Schulbehörden mag ein weiterer Indikator sein: Über die verschiedenen Bildungsträger und Beteiligten scheint die Erkenntnis akzeptiert, dass Jugendliche eine Chance erhalten müssen, sich auf die Situation von Arbeit, Berufs- und Lebenswelt durch Bildung vorzubereiten. Faktisch

vollzieht sich aber ein Bedeutungsverlust traditioneller Fächer der arbeitsorientierten Bildung in der Schulrealität.

Mit unserem Statement versuchen wir, einen Anstoß für eine unseres Erachtens notwendige Diskussion zu geben. Nach einer Rekapitulation von – aus unserer Sicht – wichtigen Beiträgen arbeitsorientierter Bildung wollen wir ungelöste curriculare Probleme identifizieren und neu zur Diskussion stellen. In einem nachfolgenden Schritt entwickeln wir Vorschläge für eine Diskussion zur Weiterentwicklung. Unser Beitrag fußt auf bereits veröffentlichten Überlegungen (vgl. etwa Oberliesen/Zöllner 2007) und erweitert sie. Allein aufgrund des beschränkten Umfangs kann dieser Beitrag die Argumente nur anreißen; und weil wir eine offene Diskussion anregen wollen, stellen wir mehr Fragen als wir Antworten geben.

## **1 Ansprüche und Entwicklungen der Bildungsidee (ein kurzer historischer Abriss)**

Nachfolgend soll an ausgewählten Texten das Verständnis arbeitsorientierter Bildung als Allgemeinbildung jeweils kurz charakterisiert und nach den bestimmenden Merkmalen und damit verbundenen Problemen befragt werden.

### *1.1 Bildungsidee: arbeitsorientierte Bildung für die entwickelte Industriegesellschaft (vgl. DAB 1965)*

Diese Empfehlungen kann man wohl als eines der Gründungsdokumente der arbeitsorientierten Bildung in Westdeutschland bezeichnen. Manche seiner Aussagen prägen bis heute zumindest das Fach Arbeitslehre, aber auch Elemente der Berufsorientierung, die in dieser Empfehlung als Kern der Arbeitslehre angesehen wird.

Das Fach Arbeitslehre sollte das Leitfach der neu strukturierten Hauptschule bilden. Ziel war die Ermöglichung einer reflektierten Berufswahl. Grundlage für die Berufswahlentscheidung sollte ein Orientierungswissen über die Grundzüge des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung bilden. Durch vorwiegend praktisch-manuelle Tätigkeit in Verbindung mit reflektiertem Denken und kalkulatorischen Tätigkeiten, Betriebspraktika und Betriebsbesichtigungen sollte dieses Orientierungswissen erworben werden.

Aus heutiger Sicht ist neben der Festlegung der arbeitsorientierten Bildung auf die Hauptschule, von deren Niedergang auch die Arbeitslehre betroffen war, die pädagogische Maxime, vor allem mittels praktisch-manueller Tätigkeiten die Arbeits- und Wirtschaftswelt erschließen und begreifen zu können, wohl prägend. Andere Zugänge zur Erschließung der „Arbeits-

und Wirtschaftswelt“ entwickelten sich unabhängig von einer arbeitsorientierten Bildung.

### *1.2 Material zum Lernfeld Arbeitslehre: Konsolidierung des Integrationsfaches (vgl. KMK 1987)*

In diesem Material werden auf der Grundlage einer 20jährigen Entwicklung der arbeitsorientierten Bildung Ziele und Inhaltsbereiche präzisiert und weiterentwickelt.

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorzubereiten. Die Anforderungen konkretisieren sich in der Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Bürgerarbeit. Mit den Gegenstandsbereichen Technik, Wirtschaft, Haushalt und Beruf wird ein „inhaltlicher Kernbestand“ des Faches beschrieben, indem Anforderungen an die Inhalte bestimmt werden. Die Gegenstandsbereiche werden aus der Alltagswelt und den einschlägigen Wissenschaften konstituiert. Ihre Inhalte werden unter der Perspektive ihrer Bedeutung für „Selbsterfahrung, Wissenserweiterung, Handlungs- und Urteilsfähigkeit“ der Schülerinnen und Schüler ausgewählt. Mit der Kategorie Arbeit werden die Gegenstandsbereiche verknüpft.

Arbeitslehre wird, dem damaligen schulorganisatorischen Stand entsprechend, auf die Sekundarstufe I bezogen. Auf eine Verankerung in allen Schulformen konnte sich die KMK nicht verständigen. Das drückte sich darin aus, dass die KMK keine Empfehlung aussprach, sondern das „Material“ lediglich zur weiteren Erprobung veröffentlichte.

Das KMK-Material von 1987 löste eine Revision vieler Lehrpläne im Bereich der arbeitsorientierten Bildung aus, weil es mit der präzisen Beschreibung der Anforderungen und Inhalte, der modernen (domänenspezifischen) Konzeption der Gegenstandsbereiche eine fachliche Weiterentwicklung darstellte. Aus der Ganzheitlichkeit der Wirtschafts- und Arbeitswelt wurden die Teildomänen Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft destilliert, die auch in ihren Wechselwirkungen erschlossen werden sollten.

### *1.3 Projekt: Schule, Wirtschaft, Arbeitsleben (vgl. SWA 2003)*

Das Kooperationsprojekt von Wissenschaft, einigen Bildungsministerien und Landesinstituten konzentrierte sich auf die Berufs- und Studienorientierung als einen lebenslangen Prozess, der die Arbeits- und die Lebenswelt der Jugendlichen betrifft und von unterschiedlichen Interessen geprägt ist. In der Folge entwickelte sich ein bundesweiter Konsens über das Verständnis von Berufs- und Studienorientierung. Sie wurde zu einer fächerübergrei-

fenden Aufgabe der Schule, also auch der Gymnasien, und curricular mit bundesweit vergleichbaren Inhalten und Aufgaben verankert. Die Bedeutung informeller Lernprozesse für die Entwicklung subjektiver Vorstellungen und individueller Entscheidungen zu Beruf und Studium wurde erkannt, was zu neuen Kooperationsformen der Schulen mit außerschulischen Partnern (Unternehmen, freien Trägern, Bildungsstätten u.a.) sowie auch zur Entwicklung und Verbreitung von Instrumenten wie z.B. dem Berufswahlpass und Potenzialanalysen führte.

#### *1.4 Arbeitsrelevante Basiskompetenzen (vgl. Duismann 2007)*

„Basiskompetenzen (sind) inhaltsbezogene oder allgemeine Kompetenzen, die grundlegend und unverzichtbar sind für schulisches Lernen und/oder das Handeln im privaten und beruflichen Alltag.“ (Heymann 2001, S. 7)

Sie sind also konkretisierte Handlungskompetenzen, die für die (Lern-)Arbeit in der Schule und für das berufliche und außerberufliche, private Leben nach der Schule grundlegend und unverzichtbar sind.

Zu diesen arbeitsrelevanten Basiskompetenzen gehören Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Mathematik, Medienkompetenz, Räumliches Denken, Problemlösen/Kreativität), Selbst- und Sozialkompetenzen (Selbstkonzept, Interessen, Lernbereitschaft, Einstellungen, Kooperation und Kommunikation, Umgang mit Konflikten) und „Arbeitsbereichskompetenzen“ (Berufswahl, ökonomische Kompetenzen, gewerblich-technische Kompetenzen, Kompetenzen im Dienstleistungsbereich, haushaltsbezogene Kompetenzen).

Der Ansatz schafft zum einen eine Brücke zwischen den OECD-Kompetenzen (vgl. OECD 2005) und den „Alltagskompetenzen“, mit denen die haushaltsbezogene Bildung und die Verbraucherbildung operieren, zum anderen leistet er einen Beitrag zur Konkretisierung der fachlichen Kompetenzbeschreibungen und bildet eine Vorarbeit für eine empirisch gestützte Standardentwicklung. Auf seiner Basis wurde die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf (BELLA) untersucht.

#### *1.5 Reform der arbeitsorientierten Bildung (vgl. Dedering 2004)*

Heinz Dedering geht von einigen Beschränkungen der arbeitsorientierten Bildung aus – Beschränkung vornehmlich auf Hauptschulbildungsgänge, auf die Sekundarstufe I, eine inhaltliche Beschränkung durch die isolierten Teilfächer und durch eine Dominanz von einfachen handwerklichen Tätigkeiten. Er fordert einen Paradigmenwechsel hin zum „ganzheitlichen, lebens-

langen Lernen aller Gesellschaftsmitglieder“ und formuliert dazu u.a. folgende Kernelemente:

- *Ziel* ist die Aneignung allgemeiner „arbeitsorientierter Allgemeinqualifikationen“, die es ermöglichen, dass die Subjekte den komplexen Zusammenhang ihrer Arbeit verstehen und mitgestalten sowie an der Gestaltung ihrer Lebens- und Arbeitsbedingungen teilhaben können.
- *Gegenstand* ist die Arbeitswelt, deren Struktur aus Erwerbs-/Haus-/informeller Arbeit, den Arbeitsvollzügen (Analyse, Zielsetzung, Planung, Realisierung, Kontrolle und Kritik von Arbeit) und Arbeitsbedingungen (Arbeitsumgebung, Lohn, Kooperation, Wirtschafts- und Sozialordnung) sowie den technischen, ökonomischen, sozialen und ökologischen Strukturen der Arbeitswelt besteht. „Arbeitsorientierung ist eine technisch-ökonomische Bildung mit sozialökologischer Orientierung“.

Der Vorzug dieses Ansatzes liegt im Entwurf eines Gesamtkonzepts der arbeitsorientierten Bildung und der klaren Gegenstandsbeschreibung. Die Probleme beginnen allerdings mit der Zielbeschreibung. Die „arbeitsorientierten Allgemeinqualifikationen“ werden in diesem Konzept auf ein Schulfach in allen Schulstufen bezogen und überfordern es damit, weil ein Schulfach allein diese Ziele nicht erreichen kann. Das Modell des vollständigen Handlungsablaufs eignet sich für die einzelne Arbeitssituation, taugt aber ebenfalls nicht als Grundmodell des Handelns in der „Arbeits- und Wirtschaftswelt“ (vgl. Abschnitt 2.5).

#### *1.6 Kerncurriculum: Weiterentwicklung der fachlichen Fundierung der Teilbereiche arbeitsorientierter Bildung (vgl. KeCu 2007)*

Das Kerncurriculum Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft entstand in einem mehrjährigen Entwicklungsprozess von vor allem Fachdidaktiker/innen und Mitarbeiter/innen in Bildungsverwaltungen. Bedeutsam für die Entwicklung ist die Zweistufigkeit des Verfahrens: Eine erste Version wurde 2004 vorgestellt, die Diskussion dieses Entwurfs führte zu dem glücklichen Umstand, dass die zeitgleich laufenden Diskussionen zu Kompetenzen und Standards in den einzelnen Fachdidaktiken in die Entwicklung der zweiten Version Eingang fanden.

Die im Kerncurriculum benannten Ziele haben einen Subjektbezug (die Förderung der Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz), einen Wissenschaftsbezug (Erwerb/Förderung haushaltsbezogener, technischer und ökonomischer Grundbildung) sowie einen Gesellschaftsbezug (Integra-

tion in die Gesellschaft, die die Interessen des Subjekts und die gesellschaftlichen Anforderungen berücksichtigt). Diese Ziele werden durch Kompetenzen und Standards auf der Grundlage eines für die vier Teildomänen einheitlichen Kompetenzmodells konkretisiert.

Das Kompetenzmodell enthält vier Dimensionen: Die „Handlungsebene“, die sich an dem sozioökologischen Modell orientiert und kompetenzorientiert formuliert wird (persönliche Lebenssituationen als *Mikroebene*; ihre Funktions- und Systemzusammenhänge als *Mesoebene*; gesellschaftliche Rahmenbedingungen als *Makroebene*). Die zweite Dimension wird als „Handlungsphase“ bezeichnet, die nach dem vollständigen Handlungsablauf als Handlungsmodell des Subjekts modelliert wird. Die dritte Dimension ist der Inhaltsbereich mit den vier Teildomänen Beruf, Haushalt, Technik, Wirtschaft. Eine vierte Dimension bilden Niveaustufen für die Kompetenzen, die aber dem Entwicklungsstand geschuldet noch unspezifisch sind.

Für die Inhaltsbestimmung nutzt das Kerncurriculum folgende Auswahlkriterien: *Erstens* die koordinierenden Institutionen Haushalt, Unternehmen, Beruf mit den dominierenden Funktionen Produktion und Konsum; *zweitens* arbeitsrelevante Lebenssituationen, die in diesen Institutionen eingeschlossen sind; *drittens* die Repräsentation der Teildomänen und *schließlich* die sich ankündigenden Wandlungsprozessen der Arbeitswelt, die bei den Subjekten zur Erhöhung ihrer Optionen bei gleichzeitig zunehmender Unsicherheit führen und Anschlussfähigkeit der Inhalte zur Erschließung der Wandlungsprozesse fordern.

Die Leistung des Kerncurriculums liegt sicher in der ersten Entwicklung eines Kompetenzmodells für die arbeitsorientierte Bildung sowie einer Systematik der Kompetenzen und Standards. Damit wurde die curriculare Grundlage für ein Leitfach der arbeitsorientierten Bildung gelegt. Die curricularen Probleme dieses Konzepts, die exemplarisch für die arbeitsorientierte Bildung stehen, werden im nächsten Schritt diskutiert.

Nach dem Kerncurriculum gab es nahezu keine wissenschaftlichen Veröffentlichungen zur übergreifenden arbeitsorientierten Bildung mehr, sondern ausschließlich solche zu den Teildomänen. Aus dieser Diskussion halten wir die Entwicklung von domänenspezifischen Kompetenzmodellen für wichtig, insbesondere die Entwicklung der unterschiedlichen Konzeptionen zu Kompetenzen und Standards in der ökonomischen Bildung (vgl. DeGÖB 2004; Retzmann et al. 2010), die Revision der haushaltsbezogenen Bildung (vgl. REVIS 2005), die Alltags- und Lebensökonomie (vgl. Piorkowsky 2011), den in der Berufs- und Studienorientierung erreichten länderübergreifenden Konsens über Ziele, Inhalte und Methoden, die KMK-Empfehlung zur Ver-

braucherbildung (vgl. KMK 2014) und aktuell die KMK-Empfehlung „Bildung in einer digitalen Welt“ (vgl. KMK 2016a) sowie auf didaktisch-methodischer Ebene die Konzepte zum produktiven Lernen und zu Schülerfirmen.

## **2 Baustellen der curricularen Realisierung**

Zur Erklärung der angesprochenen Diskrepanz zwischen der Bedeutung arbeitsorientierter Bildung einerseits und dem relativ randständigen Status arbeitsorientierter Schulfächer andererseits wird der Focus auf einige unseres Erachtens ungelöste curriculare Probleme gerichtet, ohne damit zu postulieren, damit die Diskrepanz insgesamt erklären zu können.

### *2.1 Vielfalt der Schulformverankerung und Fächerstruktur als Problem, nicht als Chance*

Hinter den variablen Fächerbezeichnungen und der unterschiedlichen Verankerung in Schulformen verbergen sich auch unterschiedliche Konzepte. Zudem wurden nur in wenigen Bundesländern alle relevanten Einzelfächer bzw. die entsprechenden „Integrationsfächer“ in allen Schulformen und Schulstufen der allgemeinbildenden Schule eingeführt. Diese äußeren Bedingungen erschweren curriculare Entwicklungen, weil Kooperationshürden entstehen, Ressourcen verzettelt werden, keine Referenzmodelle vorhanden sind. Die Ursachen dieser beschränkenden Beliebigkeit liegen aber nicht (nur) im Föderalismus, sondern sind eben auch in den konzeptionellen Problemen einer Einlösung der Bildungsidee zu suchen. Die arbeitsorientierte Bildung mit ihrem „allgemeinen Bildungsanspruch“ scheint bisher den Beweis ihrer Realisierbarkeit schuldig geblieben zu sein.

### *2.2 Curriculare Verkürzung der Bildungsidee*

Lehrpläne im Bereich der arbeitsorientierten Bildung reduzieren ihren Gegenstandsbereich in der Regel auf die einzelwirtschaftliche und einzelbetriebliche Ebene. Zwar werden gesamtwirtschaftliche und supranationale Rahmenbedingungen für die Bewältigung der arbeitsrelevanten Lebenssituationen genannt, aber inhaltlich nicht ausgefüllt. Auch eine historische Perspektive fehlt. Das erfolgt traditionell in anderen Fächern (z.B. Politische Bildung, Geografie, Geschichte) oder mit übergreifenden Themen. Um diese Verkürzungen aufzulösen und Teilaspekte zu verbinden, wäre es pragmatisch gesehen ein Weg, die arbeitsorientierte Bildung als übergreifende Klammer

zu verstehen und zu konkretisieren, um auf dieser Basis den Beitrag der jeweiligen Fächer und übergreifenden Themen zu bestimmen.

### 2.3 Unklare Ansprüche an „Integrationsfächer“

Beruf, Haushalt, Technik und Wirtschaft sind Gegenstandsbereiche mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Kulturen, unterschiedlichen Logiken, Kategorien, Denk- und Handlungsmustern u.a.m. „Integrationsfächer“, wie z.B. die Arbeitslehre, erheben den Anspruch, sie miteinander zu verknüpfen. Das führte zu einer Kontroverse der Vertreter beider Richtungen unter dem Slogan „Zusammenhanglose Zerstückelung durch Isolation“ versus „ganzheitliche Beliebigkeit durch Integration“. Den Integrationsbefürwortern wurde in der fachdidaktischen Diskussion Beliebigkeit der Inhalte, Überkomplexität und mangelnde wissenschaftliche Fundierung vorgeworfen. Umgekehrt kritisierten die Verteidiger der Integrationsfächer an der Einzelfächerlösung die eintretende zusammenhanglose Zerstückelung und Ausblendung struktureller Zusammenhänge in der Arbeitswelt.

Es ist legitim, mit dem Ziel der Aufklärung über Zusammenhänge der Arbeits- und Wirtschaftswelt und der Förderung der Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in ihren durch Arbeit geprägten Lebenssituationen diese curricular zusammen zu führen. In der Sprache der Wissenschaftstheorie entsteht so eine „lebensweltliche Domäne“ (vgl. Edelstein/de Hahn 2004) oder eine „schlecht definierte“ Domäne (vgl. Gruber/Mandl 1996; Oberliesen/Zöllner 2007). In curricularen Begriffen handelt es sich um ein Verbundfach, dessen Merkmale fachliche Systematik der Teildomänen, Reflexion ihrer jeweiligen fachlichen Grenzen und Interdisziplinarität sind. Allerdings stellen sich curriculare Ansprüche, wenn statt mehrerer Einzelfächer ein Verbundfach den entsprechenden Bildungsbereich in der Schule repräsentiert. Denn das Verbundfach muss die wichtigsten einzelfachlichen Grundlagen und ihre Grenzen repräsentieren, ohne darin aufzugehen. Diese Ansprüche werden in der Curriculum-Diskussion unter dem Stichwort Leitfach-/Ankerfachkonzeption behandelt.

Ein Leit- oder Ankerfach erhält die Aufgabe, das, was fachdidaktisch und gesellschaftlich als Grundbildung des jeweiligen Bildungsbereichs definiert ist, in seinem Bildungsangebot und in fachübergreifenden Verknüpfungen zu sichern sowie durch fächerübergreifende und außerschulische Angebote zu erweitern (vgl. Schlösser/Weber 1999). Dies mag auf der Metaebene des Kerncurriculums gelungen sein, aber die – unseres Erachtens überzeugende – fachdidaktische Kritik aus Sicht der haushaltsbezogenen Bildung, der öko-



nomischen Bildung und der Technikdidaktik an aktuellen Lehrplänen der Länder zeigt, dass die Lehrpläne für die entsprechenden Integrationsfächer diese Aufgabe – mit wenigen Ausnahmen, deren Entwicklung aber nicht langfristig war – nicht im Blick hatten (vgl. z.B. Meier/Banse 2015).

Diese fehlende fachliche Repräsentation könnte auch dazu beigetragen haben, dass Aufgaben und Inhalte, die ursprünglich zu dem „Integrationsfach“ gehörten, als fächerübergreifende Aufgaben und solche der ganzen Schule aus diesem herausgelöst wurden.

#### *2.4 Probleme der curricularen Integration*

Ein Leitfach/Ankerfach stellt hohe Ansprüche an die konkrete curriculare Umsetzung. Ganz pragmatisch entsteht ein Konflikt um die Repräsentanz der verschiedenen fachdidaktischen Zugänge in den Curricula. Mit diesem Konflikt gehen die konkreten Rahmenlehrpläne unterschiedlich um. Wenn nicht sowieso nur Einzelfächer, gegebenenfalls in Kombination mit übergreifenden Aufgaben (z.B. Wirtschaft/Berufsorientierung) in den Stundenplänen verankert sind, werden in Integrations- bzw. Verbundfächern häufig die Gegenstandsbereiche reduziert (z.B. auf Technik und Wirtschaft). Abgesehen davon blenden die Integrations- oder Verbundfächer sowieso, wie oben dargestellt, einen wesentlichen Bereich der Handlungsbedingungen der Akteure aus. Offensichtlich fehlt eine befriedigende Konzeption der Verbindung der differenzierten Bereiche der Arbeits- und Wirtschaftswelt, die Kriterien für die Auswahl der Inhalte der Gegenstandsbereiche liefern könnte. Traditionell ist dies die Kategorie der Arbeit.

„Arbeit“ als dominante Kategorie der arbeitsorientierten Bildung ermöglicht es, neben dem Subjektbezug die Formen der Arbeit zu unterscheiden (Eigenarbeit, Erwerbsarbeit und Bürgerarbeit), die Orte zu identifizieren (Haushalt, Unternehmen) und die einzelnen Arbeitstätigkeiten zu präzisieren. Wechselt man aber die Perspektive von der Arbeitstätigkeit an einem einzelnen Arbeitsplatz hin zu seinem Kontext, bietet der Arbeitsbegriff keine wirkliche analytische Hilfe mehr. Es geht um die Ebene, auf der die Handlungsbedingungen des Subjekts in seinen arbeitsrelevanten Lebenssituationen erkannt und analysiert werden, Verflechtungen mit (technischen, ökonomischen, sozialen) Systemen analysiert und verstanden werden und die jeweiligen Rahmenbedingungen analysiert, beurteilt und gegebenenfalls mitgestaltet werden sollen. Dies ist das Feld der fachspezifischen Zugänge.

Eine befriedigende Konzeption der Verbindung der Bereiche der Arbeits- und Wirtschaftswelt benötigt den Rückgriff auf eine Sozialtheorie und die

fachdidaktische Rezeption und Transformation. Dafür, dass sich ein solcher Rückgriff lohnen könnte, sei auf die Sozialtheorie von Bruno Latour (vgl. Latour 2007) verwiesen, dessen Blick auf das Zusammenspiel der Kommunikation/Interaktion von Menschen und (technischen) Artefakten und technischen Systemen für die Stabilisierung sozialer Zusammenhänge auf Möglichkeiten einer konzeptionellen Verbindung der Gegenstandsbereiche Wirtschaft und Technik verweist (vgl. Symposion 2008). Ähnliche Ansätze findet man auch sowohl in der Technik- wie in der Wirtschaftssoziologie (vgl. Hedtke 2014; Rammert/Schulz-Schaeffer 2002).

### 2.5 *Stockende Entwicklung von Kompetenzmodellen*

Kompetenzmodelle haben eine erhebliche Orientierungsfunktion für eine Domäne (Fach, Lernbereich etc.). Sie bündeln die verschiedenen zentralen Dimensionen der spezifischen Kompetenzen, die zur Bewältigung der spezifischen Anforderungssituationen erworben werden sollen. Sie vermitteln damit zwischen den jeweiligen Bildungszielen und konkreten Aufgaben. An den Kompetenzmodellen zeigt sich auch das Niveau der jeweiligen fachdidaktischen Reflexion.

Ein Kompetenzmodell für die arbeitsorientierte Bildung muss stringent die in den Gegenstandsbereichen entwickelten Kompetenzen integrieren bzw. sie neu sowohl unter den übergreifenden Zielen der arbeitsorientierten Bildung als auch auf der Basis des Konzeptes der Verbindung der einzelnen Gegenstandsbereiche selektieren und strukturieren. Am Kompetenzmodell im Kerncurriculum wollen wir einige grundsätzliche Probleme für die weitere Entwicklung aufzeigen. Wir wählen dieses Kompetenzmodell, weil die Kompetenzmodelle der Rahmenlehrpläne der Länder entweder für Einzel-fächer gedacht oder aufgrund anderer Erwägungen nicht fachspezifisch angelegt sind.

Wie oben schon beschrieben, bündelt das Kompetenzmodell des Kerncurriculums vier Dimensionen: die Struktur der zu erwerbenden Handlungskompetenzen; die drei an der Sozioökologie orientierten Ebenen, in denen gehandelt wird und auf die sich die Teildomänen beziehen; die vier Teildomänen Beruf, Haushalt, Wirtschaft, Technik sowie die unterschiedlichen Niveaustufen.

Das Modell verbindet zwar die Gegenstandsbereiche der arbeitsorientierten Bildung, aber es verbleibt in der Inhaltsdimension bei einer additiven Konzeption, weil in dieser Dimension nur die Teildomänen *genannt* werden. Dies hat keinen Erkenntniswert und wenig Aussagekraft für den Inhalt

dieser Kompetenzdimension. Aussagekräftiger wären hier Basiskonzepte/Schlüsselkategorien für die Erschließung der Arbeits- und Wirtschaftswelt (vgl. Abschnitt 2.6). Die Vermutung, dass eine curriculare Integration auf der Inhaltsebene noch nicht erreicht wurde, wird bestärkt, wenn man die Konkretisierung des sozioökologischen Drei-Ebenen-Modells in den Teilkompetenzen prüft. Es wird dann deutlich, dass das eher sozialwissenschaftliche Drei-Ebenen-Modell nicht in gleicher Weise zu den einzelnen Teilkompetenzen passt. Dies kann man an den fachspezifischen Kompetenzformulierungen für die Ebenen „Funktions- und Systemzusammenhänge verstehen“ und „gesellschaftliche Rahmenbedingungen bewerten und mitgestalten“ erkennen (vgl. KeCu 2007). Drittens zur „Dimension Handlungsphase“: Die Orientierung am Modell der vollständigen Handlung auf der Basis des Handlungsregulationsmodells ist ein gewaltiger fachlicher Gewinn gegenüber der sonst in diesem Bildungsbereich favorisierten allgemeinen Handlungsorientierung, weil es viel spezifischer die Anforderungen in der Arbeits- und Wirtschaftswelt an die Einzelnen aufnimmt (vgl. Dederling 1994) und die Persönlichkeitsentwicklung fördert. Das Modell passt zu den Gegenstandsbereichen und erscheint plausibel für die Handlungsebene „in persönlichen Lebenssituationen entscheiden und gestalten“, aber auf den anderen beiden Ebenen „Funktions- und Systemzusammenhänge verstehen“ und „gesellschaftliche Rahmenbedingungen bewerten und mitgestalten“ dürften doch andere Handlungstypen gefragt sein.

Um die Überschrift aufzunehmen: Die Entwicklung eines Kompetenzmodells stockt also an der noch nicht vollendeten Verbindung der Gegenstandsbereiche und dem ebenfalls unvollständigen Handlungskonzept in der Arbeits- und Wirtschaftswelt.

## 2.6 Mangelnde Anschlussfähigkeit

Die Forderung nach Anschlussfähigkeit des Wissens beruht auf dem Paradigmenwechsel zur Output-Orientierung in Folge der Nach-PISA-Diskussion. Fachliche Inhalte sollen auf ihre Relevanz für die Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen überprüft werden. Da zukünftige Lebenssituationen aber nicht prognostiziert werden können, kommt es bei der Auswahl und Qualifizierung der Inhalte darauf an, dass mit ihnen noch Unbekanntes erschlossen werden kann. Diese Qualität von Bildungsinhalten bezeichnete Jürgen Baumert in seinem Gutachten für den Schulausschuss der KMK 2001 bereits als Anschlussfähigkeit (vgl. Baumert 2014). Der Erwerb flexibler Wissensstrukturen, Konzepte, Kategorien, fachlicher Denkmuster und Arbeitsweisen ermöglichten es den Lernenden, sich verändernde und unbe-

kannte Lebenssituationen zu analysieren, beurteilen und gegebenenfalls beeinflussen zu können. In der Curriculumtheorie werden dafür (im Rückgriff auf Wolfgang Klafki) Schlüsselkategorien/Basiskonzepte für geeignet gehalten, die einen Gegenstandsbereich wie ein Netz durchziehen und diesen strukturieren. An immer wieder neuen Gegenständen kann ihr Potenzial als Instrumente zur Erschließung erfahren und erlernt werden.

Solche Basiskonzepte/Schlüsselkategorien wurden in der ökonomischen Bildung entwickelt, z.B. Kosten-Nutzen-Kalkül; Anreiz-Restriktionen; Interdependenzen, Kreisläufe; Zielkonflikte, soziale Dilemmata, Risiken; Effizienz, Rationalität, Gerechtigkeit, Freiheit (vgl. z.B. Kruber 1994; May 1998). Auch in der Wirtschaftssoziologie, deren übergreifender Ansatz möglicherweise näher an der arbeitsorientierten Bildung liegt, werden vergleichbare Kategorien verwendet (vgl. Hedtke 2014). Für die anderen Teildomänen sind vergleichbare Entwicklungen nicht bekannt. Solche Basiskonzepte/Schlüsselkategorien tragen nicht nur zur qualitativen Verbesserung der curricularen Inhalte, sondern auch, wie oben gezeigt, zur Verbindung der Gegenstandsbereiche bei.

Zusammengefasst und zugespitzt ergibt sich folgende Bilanz dieser Analyse curricularer Probleme: Die handlungstheoretischen Grundlagen sind für die Ziele der arbeitsorientierten Bildung zu eng; die lebensweltliche Konzeption und inhaltliche Konkretisierung der Gegenstandsbereiche sind für eine curriculare Realisierung noch unzureichend; für ein schlüssiges Kompetenzmodell und für Basis-/Schlüsselkonzepte gibt es Vorarbeiten, aber noch keine befriedigende Lösungen.

### **3 Fragehorizonte für die Weiterentwicklung der arbeitsorientierten Bildung**

Welche Aufgaben stellen sich bei einer Reformulierung und welche Lösungswege gibt es? Wir haben nicht den Anspruch, an dieser Stelle ein Forschungsprogramm zu präsentieren, sondern möchten einige Aspekte benennen, die auf der obigen Analyse fußen und möglicherweise den Horizont der bisherigen Diskussionen begründet erweitern.

#### *(1) Andere didaktische Konzepte prüfen: Beispiel Bildungsgangdidaktik*

Die Bildungsgangdidaktik, die sich als didaktische Übersetzung und Weiterentwicklung der Bildungsgangforschung versteht, richtet ihre Perspektive radikal wie keine andere Didaktik auf das lernende Subjekt.

„Die Biographisierung des Bildungsproblems ist der entscheidende Gedanke, der von dieser Gruppe in den Argumentationshaushalt der bildungstheoretischen Didaktik eingebracht wird.“ (Terhart, zit. nach Müller-Roselius 2013, S. 111)

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben und das der Sinnkonstruktion des Lernens übersetzen und konkretisieren diese subjektorientierte Perspektive. Die Potenziale des Konzepts für die curriculare Durchführung an fachlichen Gegenständen sind in allgemeinbildenden Fächern und beruflichen Bildungsgängen dokumentiert.

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben – an dem allerdings eine gewisse Starrheit kritisiert wird – kann aus unserer Sicht einen begründeten Anknüpfungspunkt für die arbeitsorientierte Bildung darstellen. Denn auch diese enthält Entwicklungsaufgaben, zumindest in dem Prozess beruflicher Entscheidungsfindung und in dem Ziel der ökonomischen Selbstständigkeit des Subjekts. Einen weiteren Anknüpfungspunkt bildet die Bedeutung subjektiver Theorien für Analyse und Handeln des Subjekts. In der Bildungsgangdidaktik sind subjektive Theorien zentral für die Konstituierung der Inhalte (unter dem Stichwort Sinnkonstruktion), in der Ökonomiedidaktik gibt es dazu zumindest schon einen ansehnlichen Forschungsbereich. Die konsequente Orientierung am lernenden Subjekt könnte Potenzial für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und vielleicht sogar neue curriculare Verbindungen der Gegenstandsbereiche ermöglichen. Es ist in an der Bildungsdidaktik orientierten Arbeiten sogar gelungen, Basiskonzepte/Schlüsselkategorien (der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform) aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler zu konzeptualisieren (vgl. Petrik 2013).

## (2) *Die Ziele der arbeitsorientierten Bildung reformulieren und Kompetenzmodelle weiterentwickeln*

Allgemeine Bildungsziele benötigen eine bildungstheoretische Grundlegung.

„Bildung lässt sich dreidimensional denken: *Qualifikation* als Erwerb von handlungsorientierten Wissensbeständen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, Einbürgerung als *Integration* der Subjekte in soziale, kulturelle, politische und ökonomische Ordnungen und *Subjektwerdung als Ermächtigung*, sich von den herrschenden Ordnungen zu distanzieren, unabhängig zu machen und ‚stark‘ handeln zu können, um den Zumutungen Widerstand und Alternativen entgegensetzen können.“ (Biesta, zit. nach Hedtke 2012, S. 86)

Diese drei Dimensionen sind in den diversen Zielformulierungen der arbeitsorientierten Bildung zu finden, wobei die Qualifikationsdimension ausge-

prägt ist, die Integrationsdimension in der Zielbeschreibung der Berufs- und Studienorientierung aufgenommen wird, aber die Ermächtigungsdimension nicht wirklich entfaltet wird, weil die Ziele in der Konturierung der Teilhabe und Mitgestaltung abstrakt bleiben.

Darüber hinaus hat die obige Bilanz ergeben, dass die Ziele, die in der Regel für ein Fach in der Sekundarstufe I gelten, viel zu weitreichend sind. Eine Aufgabe besteht deshalb darin, die übergreifenden Ziele für den lebenslangen Bildungsprozess zu erfassen und für die verschiedenen Stufen zu konkretisieren.

Dazu ist es aber notwendig, das in der arbeitsorientierten Bildung verwendete Handlungsmodell zu überprüfen, weil, wie oben gezeigt, das Modell der vollständigen Handlung die Ebene der einzelnen Lebenssituationen trifft, aber für die Mitgestaltung der Institutionen und Rahmenbedingungen zu unspezifisch ist. Das ist aber nur ein Aspekt. Denn grundsätzlich stellt sich die Frage, ob die Annahme eines intentionalen Handlungsobjekts überhaupt noch die Realität einer technisch und ökonomisch bestimmten Lebenswelt beschreiben kann oder nur normativ ist. In der Techniksoziologie wird mit dem Modell geteilter Handlungsträgerschaft von Menschen und technischen Artefakten sowie mit einem graduierten Handlungsbegriff operiert, der die Intentionalität beschränkt (vgl. Rammert/Schulz-Schaeffer 2002). Das Konzept kann an dieser Stelle nicht ausführlicher dargestellt werden, es scheint aber Potenziale für die Zielentwicklung und die Präzisierung des Gegenstandes der arbeitsorientierten Bildung zu besitzen.

Ein ebenso grundlegendes Problem verbirgt sich hinter der Zieldimension „Einbürgerung“, das hier nur angedeutet werden kann. Wie verläuft eigentlich die Sozialisation der Subjekte in die Arbeits- und Wirtschaftswelt oder anders ausgedrückt die „marktgerechte Selbsterziehung“ in der „immerwährenden Vermittlungsschleife von sozialen Handlungen und sozialen Strukturen“ (Lessenich 2015) und worin besteht dabei die spezifische Aufgabe und Funktion der arbeitsorientierten Bildung? Mit der Bearbeitung dieser Probleme und einem denkbaren Bezug zur Bildungsgangdidaktik könnten gleichzeitig Grundlagen für die Weiterentwicklung von Kompetenzmodellen geschaffen werden. In diesem Entwicklungsprozess muss aber auch umgekehrt von den fachspezifischen Kompetenzmodellen aus gedacht und geprüft werden, welchen Gewinn die Kompetenzmodelle der haushaltsbezogenen, ökonomischen und technischen Bildung sowie der Berufs- und Studienorientierung für die Entwicklung eines übergreifenden Kompetenzmodells bringen oder ob sie ein solches sogar überflüssig machen.

### *(3) Inhaltskonzepte und ihre Anschlussfähigkeit weiterentwickeln*

Ein erster Aspekt ist, die oben angesprochene Verkürzung der Bildungsidee zu überwinden und gesamtwirtschaftliche und supranationale Rahmenbedingungen einzubeziehen.

Die Verbindung und Neustrukturierung der Gegenstandsbereiche oder Teildomänen ist ein weiterer Aspekt. Dafür haben wir verschiedene Ansätze genannt: die Sozialtheorie von Latour (vgl. Latour 2007), das Modell der geteilten Handlungsträgerschaft und das Konzept des gradualisierten Handelns sowie übergreifende Basiskonzepte/Schlüsselkategorien; zu ihrer Entwicklung haben wir auf Ansätze aus der Bildungsgangdidaktik und der ökonomischen Bildung hingewiesen. Auch in der Wirtschaftssoziologie wurden Kategorien zur Strukturierung und Auswahl von Inhalten, die für die arbeitsorientierte Bildung relevant sein können, entwickelt.

Ein dritter Aspekt betrifft die fachliche Konkretisierung. Auf der einen Seite ergeben sich aus einem weiter entwickelten übergreifenden Inhaltskonzept Fragen an die fachdidaktischen und methodischen Konzepte der Teildomänen. Auf der anderen Seite konnten wir zeigen, dass einzelne Fachdidaktiken Lösungen entwickelt haben, die die curriculare Entwicklung der arbeitsorientierte Bildung weiterbringen können. Deshalb benötigt die fachliche Konkretisierung ein Vorgehen sowohl vom übergreifenden wie vom fachdidaktischen Ansatz aus.

## **4 Fazit und Perspektiven**

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die Diskrepanz zwischen dem Bedeutungsgewinn arbeitsorientierter Bildung in der öffentlichen Diskussion und der zunehmenden Randständigkeit sie tragender Schulfächer. Beginnend mit der Bildungsidee des Deutschen Ausschusses für das Bildungswesen wurde ihre Konkretisierung und Weiterentwicklung an einzelnen Beispielen nachgezeichnet. Daran konnten einige aus unserer Sicht grundlegende curriculare Probleme identifiziert und ansatzweise diskutiert werden. Auf dieser Grundlage haben wir einige Aufgaben beschrieben, die sich für eine Reformulierung der arbeitsorientierten Bildung stellen; dies aber nicht mit dem Anspruch auf Vollständigkeit, sondern mit dem der Perspektivenerweiterung für die grundlegenden Konzepte. Denn ohne eine Überwindung der traditionellen Konzepte scheint eine curriculare Weiterentwicklung der arbeitsorientierten Bildung schwer vorstellbar. Deshalb haben wir in diesem Beitrag gedanklich arbeitsorientierte Bildung als ein übergreifendes Bildungskonzept verstanden, sozusagen eine Didaktik der entspre-

chenden Schulfächer und schulischen Aufgaben. Die Konkretisierung in Fächer und/oder übergreifende Themen wäre dann erst ein nachfolgender Schritt.

Arbeitsorientierte Bildung umfasst auch in unserem Verständnis alle Gegenstandsbereiche, die traditionell die Inhalte der arbeitsorientierten Bildung ausmachen, unabhängig von dem Status ihrer curricularen Realisierung. Dass wir nicht auf alle eingehen konnten, dürfte für diesen Beitrag plausibel nachvollziehbar sein. Unsere Intention war, die sich allmählich entwickelnde neue Diskussion um die Zukunft der arbeitsorientierten Bildung und den mit ihr verbundenen Fächern von tradierten Festlegungen zu lösen und inhaltlich begründete Anstöße zu geben.

## Literatur

- Baumert, J. (2014): Zukunftsfähigkeit, historisch-institutionelle Anschlussfähigkeit und gesamtstaatliche Verantwortung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Jg. 30/H. 2, S. 56–63
- DAB – Deutscher Ausschuss für das Bildungswesen (1965): Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964. In: Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Stuttgart, S. 41–43
- Dedering, H. (1994): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München
- Dedering, H. (Hg.) (2004): Arbeitslehre weiterentwickeln. Baltmannsweiler
- DeGÖB – Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. 2004. – URL: [http://degoeb.de/uploads/degoeb/04\\_DEGOEB\\_Sekundarstufe-I.pdf](http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf) [11.03.2017]
- Duismann, G. H. (2007): Arbeitsrelevante Basiskompetenzen – ein Weg zur Qualitätssicherung in der Arbeitslehre. In: Oberliesen, R.; Schulz, H. D. (Hg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Baltmannsweiler, S. 151–167
- Edelstein, W.; de Hahn, G. (2004): Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. In: Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.): Selbständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Weinheim/Basel, S. 130–188
- Gruber, H.; Mandl, H. (1996): Das Entstehen von Expertise. In: Hoffmann, J.; Kintsch, W. (Hg.): Lernen. Göttingen, S. 583–615
- Hedtker, R. (2012): Warum sozio-ökonomische Bildung Teil des Kanons sein sollte. In: Erdiesiek-Rave, U.; John-Ohnesorg, M. (Hg.): Bildungskanon heute. Berlin, S. 86–91
- Hedtker, R. (2014): Wirtschaftssoziologie. Konstanz/München
- Heymann, H. W. (2001): Basiskompetenzen – gibt es die? In: Pädagogik, H. 4, S. 6–9
- KeCu – Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft (2007). – URL: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1024/927> [12.03.2016]



- KMK – Kultusminister-Konferenz (Hg.) (1987): Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I. Bonn
- KMK – Kultusminister-Konferenz (Hg.) (2014): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Verbraucherbildung. Bonn
- KMK – Kultusminister-Konferenz (Hg.) (2016a): Bildung in einer digitalen Welt. Strategien der Kultusministerkonferenz. Bonn
- KMK – Kultusminister-Konferenz (Hg.) (2016b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008/08.09.2016. – URL: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [12.03.2017]
- Kruber, K.-P. (1994): Didaktische Kategorien in der Wirtschaftslehre. In: Kruber, K.-P. (Hg.): Didaktik der ökonomischen Bildung. Baltmannweiler, S. 44–57
- Latour, B. (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt am Main
- Lessenich, St. (2012): Der Sozialstaat als Erziehungsagentur. Bonn. – URL: <http://www.bpb.de/apuz/150630/der-sozialstaat-als-erziehungsagentur> [29.03.2017]
- May, H. (1998): Didaktik der ökonomischen Bildung. München
- Meier, B.; Banse, G. (Hg.): Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung. Herausforderungen an das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik. Frankfurt am Main u.a.O. (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven, Bd. 15)
- Müller-Roselius, K. (2013): Bildungsgangdidaktik. In: Jahrbuch für allgemeine Didaktik 2013. Hohengehren, S. 110–119
- Oberliesen, R. (2011): Curriculare Integration arbeitsorientierter Bildung. Beispiel Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft: Perspektive LehrerInnenbildung. In: *bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung* 2011. – URL: [www.bwpat.de/ht2011/ft02/oberliesen\\_ft02-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/oberliesen_ft02-ht2011.pdf) [12.03.2017]
- Oberliesen, R.; Zöllner, H. (2007): Kerncurriculum „Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre“, ein interdisziplinäres curriculares Reformprojekt – Leitideen, Entwicklung, Konzeption. In: Oberliesen, R.; Schulz, H. D. (Hg.): Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung. Baltmannsweiler, S. 168–204. – URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00105692-10> [12.03.2017]
- OECD – Organisation for Economic Co-operation (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen 2005. Paris. – URL: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [29.03.2017]
- Petrik, A. (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen
- Piorkowsky, M.-B. (2011): Alltags- und Lebensökonomie. Bonn
- Rammert, W.; Schulz-Schaeffer, I. (2002): Technik und Handeln. Wenn soziales Handeln sich auf menschliches Verhalten und technische Abläufe verteilt. – URL: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/soziologie/technikundhandeln.pdf> [29.03.2017]
- Retzmann, Th.; Seeber, G.; Remmele, B.; Jongebloed, H.-C. (2010): Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Essen u.a.O. – URL: [www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/publikationen](http://www.wida.wiwi.uni-due.de/downloads/publikationen) [29.03.2017]
- REVIS – Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung an allgemeinbildenden Schulen. 2005. – URL: [http://www.evb-online.de/evb\\_revis.php](http://www.evb-online.de/evb_revis.php) [29.03.2017]

- Schlösser, H.-J.; Weber, B. (1999): *Wirtschaft in der Schule. Eine umfassende Analyse der Lehrpläne für Gymnasien*. Hg. von der Bertelsmann-Stiftung, der Heinz Nixdorf Stiftung und der Ludwig-Erhard-Stiftung. Gütersloh
- SWA – Schule-Wirtschaft-Arbeitsleben (2003). – URL: <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung> [11.03.2017]
- Symposion (2008): *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Symposion zu Bruno Latour*. In: *Soziologische Revue*, Jg. 31, S. 337–356