Technische Universität Berlin

Fakultät I - Geistes- und Bildungswissenschaften

Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre

Fachgebiet: Arbeitslehre/Ökonomie und Nachhaltiger Konsum

Erste Betreuungsperson:

Prof. Dr. Ulf Schrader

Zweite Betreuungsperson:

Prof. Dr. Dodo zu Knyphausen-Aufseß

Bachelorarbeit zum Thema

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lernfeld Arbeitslehre

Vergleichende Analyse von Rahmenlehrplänen ausgewählter Bundesländer

Eingereicht von:

Anne-Julia Michaela Schwind

[redacted]

Abgabedatum: 16.03.2024

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis II

Tabellenverzeichnis III

Abkürzungsverzeichnis IV

1. Einleitung 1

2. Grundlegender Rahmen 2
   - 2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung 2
   - 2.2 Lernfeld Arbeitslehre 7
   - 2.3 Integration von BNE im Lernfeld Arbeitslehre 11

3. Methodik 14
   - 3.1 Auswahl der Rahmenlehrpläne 14
   - 3.2 Analyse der Rahmenlehrpläne 17

4. Formen der Berücksichtigung von BNE im Lernfeld Arbeitslehre 18
   - 4.1 BNE-Integration in Struktur und Zielsetzung der Rahmenlehrpläne 18
   - 4.2 BNE-Integration in Bezug auf die Gestaltungskompetenz 23
   - 4.3 BNE-Integration in Bezug auf die SDGs 31

5. Diskussion 38
   - 5.1 Grenzen und Chancen der BNE-Integration im Lernfeld Arbeitslehre 38
   - 5.2 Weiterer Forschungsbedarf 41

6. Schlussbetrachtung 42

Literaturverzeichnis VI

Eidesstattliche Erklärung X

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Drei-Säulen-Modell 2

Abbildung 2: Globale Ziele für nachhaltige Entwicklung 4

Abbildung 3: Wissensdomäne Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre 9

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz 5

Tabelle 2: Übersicht der ausgewählten Rahmenlehrpläne 16

Tabelle 3: Bewertung der Rahmenlehrpläne in Bezug auf die Gestaltungskompetenz 30

Tabelle 4: Bewertung der Rahmenlehrpläne in Bezug auf die SDGs 37

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AWT	Arbeit-Wirtschaft-Technik
BB	Brandenburg
BE	Berlin
BHTW	Beruf, Haushalt, Technik, Wirtschaft
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
BSO	Berufs- und Studienorientierung
DDR	Deutsche Demokratische Republik
HE	Hessen
HH	Hamburg
IGS	Integrierte Gesamtschule
Kat.	Kategorie
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
NI	Niedersachsen
NW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
RLP	Rahmenlehrplan
SDG	Sustainable Development Goal
SN	Sachsen
Tab.	Tabelle
UNICED	United Nations Conference on Environment and Development (Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung)

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur)
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
WAT	Wirtschaft-Arbeit-Technik
WTH	Wirtschaft-Technik-Haushalt/ Soziales

1. Einleitung

Eine von globalen Herausforderungen geprägte Welt erfordert eine Gesellschaft, die diesem komplexen Umfeld gewachsen ist. Bereits im Jahr 1992 wurden in der Agenda 21 Leitlinien für nachhaltige Entwicklung im 21. Jahrhundert festgelegt (BMU 1992). Die UN erneuerte im Jahr 2015 diese Zielsetzungen in Form von 17 Sustainable Development Goals (im Folgenden SDGs). Bildung und besonders eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE) ist dabei zentraler Bestandteil und Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Nachhaltigkeitsziele (BMBF 2023a). Ein prägender Abschnitt innerhalb des eigenen Bildungsweges ist die schulische Bildung, weshalb das Erlernen von zukunftsfähigem Denken und Handeln im schulischen Kontext einen Schlüsselfaktor für die Bildungsziele einer nachhaltigen Entwicklung darstellt. Insbesondere das Lernfeld Arbeitslehre bietet hierfür einen geeigneten Rahmen (Schrader 2023). Schrader (2018) untersuchte bereits die Verankerung von BNE im Lernfeld Arbeitslehre exemplarisch am Rahmenlehrplan (im Folgenden RLP) für das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik (im Folgenden WAT) für Berlin und Brandenburg. Er stellte fest, dass ein Vergleich mit anderen Bundesländern wichtig ist, um die Stärken und Schwächen des RLP für Berlin und Brandenburg besser beurteilen zu können.

Dies ist Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit. Konkret lautet die zu untersuchende Forschungsfrage: In welcher Form ist Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lernfeld Arbeitslehre in den ausgewählten RLP integriert? Im Zentrum der Arbeit steht eine vergleichende Analyse von sechs RLP des Lernfeldes Arbeitslehre ausgewählter Bundesländer. Die Analyse konzentriert sich auf die RLP von Gesamtschulen oder äquivalenten Schulformen, die alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I abdecken.

In Kapitel 2 wird zunächst der grundlegende Rahmen für die Analyse abgesteckt. Anschließend erläutert das methodische Kapitel 3 das Vorgehen bei der Auswahl und Analyse der RLP. In Kapitel 4.1 erfolgt eine isolierte Betrachtung der ausgewählten RLP hinsichtlich der Verankerung von BNE in Struktur und Zielsetzung. Es folgt eine vergleichende Analyse der BNE-Integration in Kapitel 4.2 in Bezug auf die Gestaltungskompetenz und in Kapitel 4.3 in Bezug auf die SDGs. Daran schließen sich in Kapitel 5 eine Diskussion der Ergebnisse und weitere Handlungsempfehlungen an, in denen die Grenzen und Chancen der BNE-Integration im Lernfeld Arbeitslehre dargestellt und weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt werden. Die Schlussbetrachtung fasst die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit in Kapitel 6 zusammen.

2. Grundlegender Rahmen

2.1 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Um BNE zu definieren, muss zunächst der Nachhaltigkeitsbegriff definiert werden. Nachhaltigkeit bedeutet laut einer Definition des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, durch den eigenen Lebensstil nicht die Bedürfnisse anderer Menschen oder zukünftiger Generationen zu beschränken. Das Ziel ist demnach sowohl intragenerative als auch intergenerative Gerechtigkeit (BMBF 2023a). Der Nachhaltigkeitsgedanke ist eng verbunden mit dem Schutz unserer Umwelt, beschränkt sich aber nicht nur darauf. Vielmehr bezieht er sich auf den Grundsatz, dass ein Fortschritt in Wirtschaft und Gesellschaft langfristig nicht möglich ist, wenn die Umwelt dafür ausgebeutet wird. Das Thema Umwelt beziehungsweise der Nachhaltigkeitsaspekt ist somit in jedem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Handeln mitzudenken (Aachener Stiftung Kathy Beys 2015).

Das Konzept der übergreifenden Nachhaltigkeit kann vereinfacht in Form des Drei-Säulen-Modells dargestellt werden (Abb.1). Dabei liegt die Annahme zugrunde, dass Nachhaltigkeit nur möglich ist, wenn die drei Bereiche Ökonomie, Ökologie und Soziales gleichwertig berücksichtigt werden. Kritik an dem Drei-Säulen-Modell bemängelt, dass die zentrale Bedeutung der Ökologie für nachhaltige Entwicklung als gleichwertige Säule innerhalb des Modells nicht deutlich wird. In weiterführenden Modellen werden daher natürliche Ressourcen und das Klima als notwendige Grundlage für die Säulen Ökonomie, Soziales und Kultur dargestellt (Aachener Stiftung Kathy Beys 2015). Die drei Säulen der Nachhaltigkeit stellen noch heute ein grundlegendes Konzept für Nachhaltigkeitsstrategien und Aktionsprogramme dar.

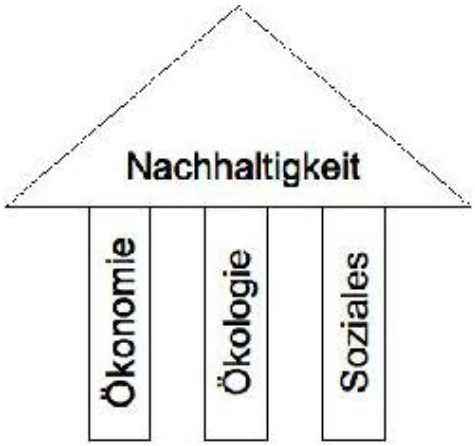

Abbildung 1: Das Drei-Säulen-Modell
(Quelle: Lexikon der Nachhaltigkeit 2015)

Im Brundtland-Bericht „Our common future“ der im Jahr 1983 gegründeten Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (WCED) der UN wurde im Jahr 1987 erstmals das Konzept einer nachhaltigen Entwicklung definiert. Nachhaltige Entwicklung ist demnach eine verantwortungsvolle Entwicklung, die die planetaren Grenzen und Bedürfnisse der gegenwärtigen Generation berücksichtigt, ohne dadurch die Bedürfnisse zukünftiger Generationen zu beschränken (WCED 1987). Dazu zählt unter anderem ein Handeln zur Vermeidung der Klimakatastrophe, die Etablierung einer Energieerzeugung, die zukünftigen Herausforderungen gewachsen ist, ein adäquates Bevölkerungswachstum und ein fairer Umgang mit Globalisierung. Es wird zudem herausgestellt, dass für eine nachhaltige Entwicklung eine gesamtgesellschaftliche Transformation unausweichlich ist. Eine nachhaltige Entwicklung beinhaltet demnach sowohl gesellschaftliche Verantwortung als auch Eigenverantwortung und muss somit auf alle Lebensbereiche übertragen werden (BMBF 2023a; WCED 1987).

Als darauf aufbauendes Aktionsprogramm für nachhaltige Entwicklung wurde auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (UNCED) in Rio de Janeiro, Brasilien, im Jahr 1992 die Agenda 21 verabschiedet. Die Agenda 21 prägt den Begriff einer BNE und verweist damit einhergehend auf die Notwendigkeit einer globalen Bildungsinitiative, um nachhaltige Entwicklung zu realisieren (BMU 1992). Dies ist nicht nur in der Relevanz des Themas für heutige und künftige Generationen begründet, sondern in den dafür notwendigen Verhaltensänderungen. Für eine nachhaltige Entwicklung muss die weltweite Bevölkerung ressourcenschonend und umweltfreundlich konsumieren sowie durch die Nachfrage nach nachhaltig und fair produzierten Gütern technologische Innovationen fördern (De Haan 2008).

BNE soll Menschen dazu befähigen, durch selbstbestimmtes und reflektiertes Handeln Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung mitzugestalten. Somit werden Aspekte ökologischer, sozialer sowie ökonomischer Nachhaltigkeit verbunden (KMK und DUK 2007). Es wird dabei zwischen formaler und informeller Bildung unterschieden. Denn eine BNE lehrt über die Allgemeinbildung innerhalb der schulischen Laufbahn hinaus mit der informellen Bildung auch angewandtes Wissen (BMBF 2023a). Im Zuge der steigenden Relevanz von nachhaltiger Entwicklung wurden die Jahre 2005 bis 2014 zur UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ benannt, um dahingehende Bildungsprojekte verstärkt zu fördern. Die UN-Dekade wurde durch weitere Bildungsprogramme in den Folgejahren fortgesetzt und weiter gestärkt (KMK 2023).

Im September 2015 wurde von der Generalversammlung der UN die Agenda 2030 verabschiedet, mit welcher einstimmig die 17 SDGs (Abb.2) beschlossen wurden. BNE ist ein

wesentlicher Treiber für alle 17 UN-Nachhaltigkeitsziele, findet jedoch besondere Bedeutung im vierten SDG „Hochwertige Bildung“ und wird im Teilziel 4.7 näher beschrieben:

> *Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung* (Martens und Obenland 2017, S. 55).

Abbildung 2: Globale Ziele für nachhaltige Entwicklung
(Quelle: UBA 2022)

Für den Erwerb dieser Kenntnisse und Qualifikationen von BNE entwickelte De Haan (2008) das Modell der Gestaltungskompetenz. Dabei handelt es sich um einen Output-Ansatz, der kompetenzorientiertes Lernen anstelle von reiner Wissensakkumulation vorsieht. Ziel der BNE ist es demnach, dass Menschen prospektive und antizipative Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten im Sinne einer Gestaltungskompetenz erlernen. Dieser Ansatz ist neuwertig und bricht mit der traditionellen schulischen Lernpraxis. In der Orientierungshilfe "Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I" des Programms Transfer-21 wird Gestaltungskompetenz definiert als „die Fähigkeit, persönlich und in Kooperation mit anderen sich für nachhaltige Entwicklungsprozesse reflektiert engagieren und nicht nachhaltige Entwicklungsprozesse systematisch analysieren und beurteilen zu können“ (Programm Transfer-21 2007, S. 7). Als Grundlage für das Kompetenzkonzept der Gestaltungskompetenz diente der OECD-Referenzrahmen zur „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“ für Fähigkeiten und Kenntnisse, über

die Schüler*innen mit mittlerem Bildungsabschluss verfügen sollten. Es werden darin drei Kompetenzkategorien für Schlüsselkompetenzen eingeführt: „Interaktive Verwendung von Medien und Tools“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Eigenständiges Handeln“ (OECD 2005, S. 7). Die Gestaltungskompetenz wird in zwölf Teilkompetenzen unterteilt, die diesen drei OECD-Schlüsselkompetenzen zugeordnet werden können (Tab.1). Jede dieser zwölf Teilkompetenzen wird in Zielsetzungen weiter konkretisiert und für die Praxis ausformuliert. Das von De Haan entwickelte und in der Orientierungshilfe des Programms Transfer-21 weiterentwickelte Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz behält bis heute seine Gültigkeit (De Haan 2008; Grundmann 2017; OECD 2005; Programm Transfer-21 2007, 2008).

Tabelle 1: Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz

Kompetenzkategorien der OECD	**Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz**
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	*1. Kompetenz zur Perspektivübernahme:* Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
	2. Kompetenz zur Antizipation: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
	3. Kompetenz zur disziplinenübergreifenden Erkenntnisgewinnung: Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
	4. Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und über-komplexen Informationen: Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
Interagieren in heterogenen Gruppen	*5. Kompetenz zur Kooperation:* Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
	6. Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungs-dilemmata: Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können
	7. Kompetenz zur Partizipation: An kollektiven Entscheidungs-prozessen teilhaben können
	8. Kompetenz zur Motivation: Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
Eigenständiges Handeln	*9. Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder:* Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
	10. Kompetenz zum moralischen Handeln: Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
	11. Kompetenz zum eigenständigen Handeln: Selbständig planen und handeln können
	12. Kompetenz zur Unterstützung anderer: Empathie für andere zeigen können

(Quelle: Grundmann 2017, S. 30)

Im Dezember 2015 wurde auf der UN-Klimakonferenz in Paris, Frankreich, das globale Klimaschutzabkommen verabschiedet, welches 197 Staaten zur Begrenzung der Erderwärmung auf ein Niveau „deutlich unter“ 2°C, besser noch unter 1,5°C, in Bezug zum vorindustriellen Zeitalter verpflichtet. Mit dem Klimaabkommen von Paris wurden die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung erstmals völkerrechtlich bindend in einem Vertrag vereinbart und die Relevanz von BNE für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung weiter untermauert (BMWK 2023).

Die Nationale Plattform BNE (www.bne-portal.de) veröffentlichte schließlich im Juni 2017 einen Nationalen Aktionsplan zur deutschlandweiten Umsetzung von BNE. Dieser enthält 130 Ziele und 349 Handlungsempfehlungen für Bildungseinrichtungen, die den deutschen Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm "Bildung für nachhaltige Entwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen“ festlegen sollen. Dabei wird die Umsetzung von BNE in sechs Bildungsbereiche unterteilt: „Frühkindliche Bildung“, „Schule“, „Berufliche Bildung“, „Hochschule“, „non-formales und informelles Lernen/ Jugend“ und „Kommunen“. Im Bildungsbereich „Schule“ werden die Lehr- und Bildungspläne als ein „wesentliches Element zur Transformation des Bildungssystems im Sinne von BNE“ (BMBF 2017, S. 35) herausgestellt. Die Umsetzung und Integration von BNE in Lehr- und Bildungsplänen gilt es näher zu untersuchen (BMBF 2017).

2.2 Lernfeld Arbeitslehre

Das Lernfeld Arbeitslehre entstand zu Beginn der 1960er Jahre im Umfeld einer prosperierenden deutschen Wirtschaft. Das Bildungssystem sollte an den gesellschaftlichen Wandel und die Anforderungen einer Industriegesellschaft angepasst werden. Aus den Diskussionen um die Entstehung der Hauptschule aus der Volksschuloberstufe entstand die Konzeptionierung des vielfach diskutierten Faches Arbeitslehre. Das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung sowie die Inhalte des neuen Faches Arbeitslehre stellten eine bedeutsame Herausforderung dar. Über die Hälfte der Jugendlichen in Deutschland würden an dem Unterricht im Fach Arbeitslehre in der neu gegründeten Hauptschule teilnehmen (Hendricks 1975).

Mit dem Reformvorschlag des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966) in der BRD im Jahr 1964 wird die Vorbereitung auf die moderne Arbeitswelt sowie die Berufsausübung als zentrale Funktion durch die Einführung des Faches Arbeitslehre in der Hauptschule empfohlen. Das Fach hat eine wirtschaftliche, technische und berufliche Dimension, wobei eine gesellschaftliche Dimension zunächst vernachlässigt wird. Als zentrale Methodik des Faches wird die Zusammenführung von theoretischem und praktischem Lernen herausgestellt, wie es der polytechnische Unterricht in der DDR schon lange zuvor umsetzte (Groth 1975; Hendricks 1975).

Schließlich im Jahr 1969 wird die Einführung des Faches Arbeitslehre in der Hauptschule für die „Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ auch durch die Kultusministerkonferenz (im Folgenden KMK) empfohlen. Das Fach Arbeitslehre soll einen grundlegenden Einblick in die Wirtschafts- und Arbeitswelt bieten, ein ambitioniertes Arbeitsverhalten lehren und die Schüler*innen in die Berufswahl einführen (KMK 1969). In den Anfangsjahren wird das Lernfeld Arbeitslehre stark politisiert und seine Konzeptionierung und Auslegung kontrovers diskutiert. Eine Implementierung der Empfehlung durch die KMK in den Bundesländern erfolgt schleppend. Viele, darunter Hochschulvertreter*innen, halten an den Partikularfächern Technik, Wirtschaft und Haushalt fest und erkennen nicht die Notwendigkeit eines Integrationsfaches. Ende der 1970er Jahre ist die Arbeitslehre einzig in Berlin und Hessen als integriertes Schulfach in den Lehrplänen fest verankert (Reuel 1998).

Im Jahr 1987 wird durch die KMK das „Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I“ veröffentlicht, welches die Erweiterung des integrierten Schulfaches Arbeitslehre, wenn auch in deutlich abgeschwächter und vorsichtiger formulierter Form, als „Lernfeld Arbeitslehre“ auf alle Schulformen der Sekundarstufe I befürwortet. Eine Empfehlung wird

aufgrund der anhaltenden Kontroversen nicht ausgesprochen (KMK 1988; Reuel 1998). Der Beschluss der KMK im Jahr 1993 zum verpflichtenden Bestandteil der beruflichen Orientierung für alle Bildungsgänge verweist erneut auf ein dafür vorgesehenes Unterrichtsfach. Die Umsetzung bleibt jedoch Aufgabe der Bundesländer (KMK 1993).

Für viele Fachvertreter*innen wird die Signifikanz des integrativen Anspruchs des Faches in der Praxis nach wie vor zu gering beachtet. Das Lernfeld Arbeitslehre wird noch immer in einigen Bundesländern in seinen Partikularfächern unterrichtet. Oft werden diese in einem Fächerverbund oder Lernbereich zusammengefasst. Teilweise werden die Teilbereiche der Arbeitslehre innerhalb bestehender Fächer unterrichtet. In keinem Bundesland gleicht die Umsetzung des Lernfeldes Arbeitslehre dem anderen. Zudem wird das Lernfeld Arbeitslehre heute unter einer Vielzahl von Fachbezeichnungen unterrichtet. Eine Vereinheitlichung ist nur schwer umsetzbar, da die Bundesländer selbst über die Gestaltung der RLP entscheiden (Friese 2018).

Darüber hinaus ist das Lernfeld Arbeitslehre in vielen Bundesländern nur im Wahlpflichtbereich der Curricula und mit stark variierender Stundenanzahl untergebracht. Davon abgesehen konzentriert sich der Arbeitslehreunterricht nach wie vor stark auf den Hauptschulbildungszweig, welcher in jüngster Zeit stark zurückgeht. In vielen Bundesländern ist die Zahl der Hauptschulen stark rückläufig, wenn sie nicht sogar ganz aus dem Schulsystem verschwunden sind (Statistisches Bundesamt 2016). Das Lernfeld Arbeitslehre ist daher heute vornehmlich in Schularten, die mehrere Bildungsgänge vereinen, vorzufinden. Während zu Zeiten der Einführung des Faches Arbeitslehre die Quote der Abiturabsolvent*innen in Deutschland bei etwas mehr als fünf Prozent lag, sind es heute bereits mehr als ein Drittel der Schüler*innen, die das Abitur ablegen (Edelstein 2023). Im gymnasialen Zweig bleibt das Lernfeld Arbeitslehre bis heute eine Seltenheit und somit einem steigenden Anteil von Schüler*innen der Arbeitslehreunterricht gänzlich verwehrt.

Weiterhin verfügt das Lernfeld Arbeitslehre über keine national verbindlichen Bildungsstandards. Das „Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre“ der Interdisziplinären Arbeitsgruppe BHTW legt jedoch ein für das Lernfeld geltendes Kompetenzmodell fest und trägt somit zu einer curricularen Vereinheitlichung bei (BHTW 2006). Das Bildungsziel des Lernfeldes wird darin wie folgt definiert:

> *Der Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre trägt zur Orientierung bei in berufs- und haushaltsbezogenen, ökonomischen und sozio-technischen Entscheidungs- und Handlungsfeldern, befähigt die Lernenden zum verantwortlichen*

entscheiden und handeln und fördert arbeitsrelevante persönliche Einstellungen und Kompetenzen (BHTW 2006, S. 99).

Darüber hinaus werden Lernende zum selbstbestimmten Denken und Handeln befähigt sowie Alltagskompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe und eine sozialverantwortliche, den eigenen Bedürfnissen entsprechende Lebensgestaltung gefördert. Besonderheit des Unterrichts im Lernfeld Arbeitslehre ist die Verbindung von handlungsorientierten und theoretischen Methodiken (BHTW 2006).

Das Lernfeld Arbeitslehre wird in vier Kernbereiche unterteilt. Die gängigsten Bezeichnungen dafür sind: ökonomische Bildung (Wirtschaft), technische Bildung (Technik), Ernährungs- und Verbraucherbildung (Haushalt) sowie Berufs- und Studienorientierung (Beruf; im Folgenden BSO) (z.B. Schrader 2023). Die Gewichtung der Teilbereiche der Arbeitslehre ist immer wieder Ausgangspunkt für Diskussionen. Oftmals wird der BSO eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, die auf den anderen Teilbereichen aufbaut (Abb.3). Dies ist darin begründet, dass Wirtschaft, Technik und Haushalt auch als Partikularfächer unterrichtet werden, während die BSO als ganzheitliche Verantwortung verschiedener Fächer gesehen wird und deren Inhalte für die Arbeitslehre einen Kernbereich darstellen. Eine exakte Unterscheidung der einzelnen Teilbereiche ist aufgrund des umfassenden integrativen Anspruchs des Lernfeldes Arbeitslehre kaum möglich (BHTW 2006).

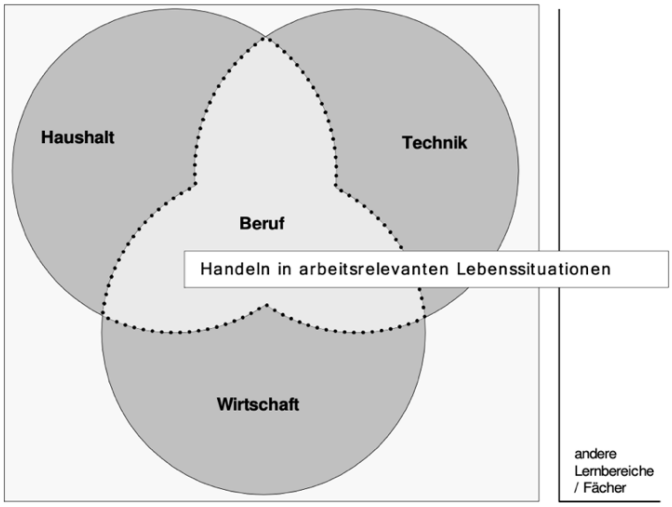

Abbildung 3: Wissensdomäne Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre (Quelle: BHTW 2006, S.101)

Das Leitbild der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung stellt ein kennzeichnendes Charakteristikum des Lernfeldes dar. Alltagskompetenzen, die den komplexen Herausforderungen unserer Zeit gewachsen sind, können durch ein interdisziplinäres Integrationsfach adäquater erlernt werden. Die Umsetzung erfolgt in besonderen Lehr-Lernverfahren in Form von

Projektarbeiten, der Schüler*innenfirma oder dem Schüler*innenpraktikum. Sie alle weisen einen besonderen Schwerpunkt auf Handlungsorientierung und Gegenstandsbezug auf. So werden beispielsweise die Schüler*innen mit der Gründung einer Schüler*innenfirma dazu angehalten, eine eigene Geschäftsidee auszuarbeiten und am Markt in die Wirklichkeit umzusetzen (BHTW 2006; Friese 2018).

Reuel unterteilt ein Projekt im Lernfeld Arbeitslehre in zwölf Projektdimensionen, die innerhalb eines jeden Projekts im Hinblick auf Entstehungsprozess und das resultierende Produkt erfragt werden sollten: Technikeinsatz, Ökologie, Ökonomie, Historische Entwicklung, Waren- und Werkstoffkunde, Produktgestaltung und Design, Berufsorientierung, Sicherheit und Gesundheit, Arbeitsteilung, Verbraucherschutz, Symbolische Darstellung und Informationstechnische Grundbildung (Reuel 2005, S. 2 f.). Die Projektdimensionen stecken einen umfassenden inhaltlichen Rahmen für ein erfolgreiches Projekt im Sinne des Lernfeldes Arbeitslehre ab und charakterisieren die Mehrdimensionalität und Ambivalenz von Arbeitsstrukturen. Die zwölf Projektdimensionen stellen dabei jedoch keine Begrenzung dar, da der Unterricht in der Realität weit darüber hinaus gehen kann (Reuel 2005).

Durch die schwerpunktmäßige Projektarbeit liegt es in der Natur des Lernfeldes Arbeitslehre, soziale Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeiten sowie Teamarbeit im besonderen Maße zu vermitteln. Gleichermaßen liegt ein starker Fokus auf dem Erlernen von Selbstständigkeit durch die Organisation eigener Projekte. Die Schüler*innen erlernen Kompetenzen wie Selbstpräsentation und -regulation sowie erste Erfahrungen in der Einteilung und dem Managen von Zeit und Ressourcen.

Die Umsetzung des Projektunterrichts in der Praxis im Lernfeld Arbeitslehre ist in vielen Bundesländern defizitär. Immer wieder wird die mangelnde Ausstattung der Schulen mit Werkstätten für einen dem Lernfeld angemessenen Unterricht kritisiert. Die Integration in die Stundentafeln der Schüler*innen ist in vielen Bundesländern auf wenige Stunden beschränkt. Zudem fehlt in vielen Bundesländern Fachpersonal für den Schulunterricht, was auf die geringe und oft nicht integrative Hochschulausbildung zurückzuführen ist. Ein weiterer Grund könnte sein, dass das Lernfeld Arbeitslehre im gymnasialen Bildungsgang nur selten unterrichtet wird, so dass nur wenige angehende Lehrkräfte damit in Berührung kommen und es daher seltener als Studienfach wählen. (z.B. Schrader 2023).

2.3 Integration von BNE im Lernfeld Arbeitslehre

In der Empfehlung der KMK und der Deutschen UNESCO-Kommission vom 15.06.2007 zur „BNE in der Schule“ wird BNE in der schulischen Laufbahn eine Schlüsselfunktion für die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft zugeschrieben sowie deren Stärkung und weitere Verankerung empfohlen (KMK und DUK 2007). Die Schule als prägender Abschnitt im Leben eines jeden Menschen weist eine besondere Verantwortung und großes Potential zur Vermittlung von BNE-Kompetenzen auf. Wenn Schüler*innen bereits früh über die Problematiken von nachhaltiger Entwicklung lernen, können sie diese im späteren Leben umso selbstverständlicher bewältigen (BMBF 2023b). Nachhaltige Entwicklung ist vielschichtig und komplex. Sie tangiert nahezu jeden Bereich unseres Lebens, weshalb die Beschränkung von BNE auf nur ein Unterrichtsfach unzureichend ist. Vielmehr ist eine umfassende fächerübergreifende und -verbindende Betrachtung von nachhaltiger Entwicklung zu empfehlen (KMK und DUK 2007).

In vielen Bundesländern werden Übersichten bereitgestellt für die Integration von BNE im Fachunterricht. Dabei stehen vor allem Fächer wie Sach- und Erdkunde, Biologie, Politik, Religion und Ethik im Vordergrund (Grundmann 2017). In einer empirischen Untersuchung der RLP in Nordrhein-Westfalen, wurde festgestellt, dass zwei Drittel der RLP BNE-affiner Unterrichtsfächer zwar Inhalte zu den Themen und Kompetenzerwartungen von BNE aufweisen, jedoch überwiegend unzureichend abdecken (bne.nrw 2023). Trotz der steigenden Relevanz und Einbindung von BNE in den Schulunterricht, ist eine strukturelle Verankerung von BNE in die schulische Praxis bislang nicht erreicht. Es bedarf daher eines Faches, in dem BNE einen integralen Bestandteil des Lehrplans und der Schulpraxis darstellt (Grundmann 2017).

Der "Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung" der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft hebt das Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik als Leitfach für die Verbraucherbildung an Integrierten Sekundarschulen in Berlin besonders hervor (SenBJW 2016). Darüber hinaus schreibt Schrader (2023) der Arbeitslehre ein qualifiziertes Potential als Leitfach für BNE zu. Die Schulung von nachhaltiger Gestaltungskompetenz ist aufgrund des „integrativen, interdisziplinären und praxisorientierten Ansatz der Arbeitslehre grundsätzlich geeignet“ (Schrader 2023, S. 107). Jedoch stehen der Umsetzung diverse Hürden aufgrund der im Kapitel 2.2 herausgestellten gegenwärtigen Defizite im Lernfeld Arbeitslehre im Wege. Dazu zählen nach Schrader insbesondere: „fehlende Verankerung in den Stundentafeln“, „zu wenig angemessen ausgebildete Lehrkräfte“ und „zu wenig angemessen ausgestattete Fachräume“ (Schrader 2023, S. 105 f.).

Im „Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre“ der Interdisziplinären Arbeitsgruppe BHTW wird bereits im ersten Absatz das Engagement des Lernfeldes Arbeitslehre für nachhaltige Entwicklung definiert. Durch die interdisziplinäre Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung im Lernfeld Arbeitslehre, das nahezu alle Lebensbereiche umfasst, werden die drei Säulen der Nachhaltigkeit - Ökonomie, Ökologie und Soziales – berücksichtigt. Da sowohl die Erwerbs- als auch die Hausarbeit in gleichen Teilen in das Lernfeld Arbeitslehre einbezogen sind, kann der übergreifende Nachhaltigkeitsanspruch der BNE hier in diversen alltäglichen Bereichen vermittelt werden. Eine nachhaltige Entwicklung legt darüber hinaus ein besonderes Augenmerk auf die Veränderung der persönlichen Lebensführung im Hinblick auf inter- und intragenerationale Gerechtigkeit. Auch das Lernfeld Arbeitslehre legt mit der BSO als Kernbereich verstärktes Gewicht auf das Erlernen eines zukunftsorientierten Denkens und Handelns der Schüler*innen und deren spätere Berufswahl (BHTW 2006).

Zudem gibt es viele Ähnlichkeiten in der Methodik von BNE und dem Lernfeld Arbeitslehre. Als Bildungsziel werden im „Kerncurriculum Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft / Arbeitslehre“ etwa die „Förderung der Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen für Lebenssituationen, die durch Erwerbs-, Haus-, Eigen- und Bürgerarbeit geprägt sind“ (BHTW 2006, S. 98) sowie die „Förderung der Kompetenz, Übergänge zwischen Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitssystemen […] zu gestalten“ (BHTW 2006, S. 98) festgelegt. Das Lernen durch zukunfts- und handlungsorientierten Kompetenzerwerb und Mitgestaltungsfähigkeit ist wie in der Gestaltungskompetenz der BNE zentrale Methode. In der Umsetzung durch die für das Lernfeld Arbeitslehre typische Projektarbeit werden besonders die Teilkompetenzen der BNE-Gestaltungskompetenz (Tab.1) zur Perspektivübernahme (1) und disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung (3) geschult. Darüber hinaus werden in der Zusammenarbeit innerhalb der Projektgruppen die Kompetenzen zur Kooperation (5), Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata (6), der Partizipation (7) und der Unterstützung anderer (12) erlernt. Dabei trägt die Projektarbeit in unterschiedlichem Maße zu jeder der Kompetenzkategorien der OECD „Interaktive Verwendung von Medien und Tools“, „Interagieren in heterogenen Gruppen“ und „Eigenständiges Handeln“ bei (BHTW 2006; OECD 2005; Programm Transfer-21 2008).

Künzli David, Bertschy und Buchs (2013) stellen in ihrem Artikel zum „Umgang mit normativen-ethischen Fragen im Rahmen einer BNE“ heraus, dass bei der Vermittlung von nachhaltiger Entwicklung in der Schulpraxis der übergeordnete Beitrag zu den Bildungszielen berücksichtigt werden muss. So sollen die Lehrkräfte keine nachhaltigen Praktiken oder Denkweisen indoktrinieren, sondern vielmehr die Schüler*innen durch die Vermittlung von Gestaltungskompetenz zu eigenständiger kritischer Reflexion und Diskussion anleiten. BNE soll also die

Voraussetzungen für Lernende schaffen, aktiv und selbstbestimmt an gesellschaftlich relevanten, nachhaltigen Entscheidungsprozessen zu partizipieren. Das Erlernen dieser Fähigkeiten geht weit über ein privates Alltagshandeln im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung hinaus. BNE legitimiert sich für die Schulpraxis daher vor allem durch den starken Zukunftsbezug, welcher Fähigkeiten ins Zentrum des Lernens stellt, die für moralisches und normativ-ethisches Handeln innerhalb einer Gesellschaft grundsätzlich essenziell sind (Grundmann 2017; Künzli et al. 2013).

Positiv hervorgehoben wird auch der Beitrag des Lernbereichs Arbeitslehre zur Durchmischung der Geschlechter in der beruflichen Praxis. Dies ist ganz im Sinne des Gleichstellungsanspruchs der BNE. So werden Erwerbs- und Hausarbeit unabhängig von vorherrschenden Geschlechterklischees im Unterricht des Lernfeldes Arbeitslehre von allen Schüler*innen in gleichem Maße erlernt und ausgeübt. Schülerinnen kommen dadurch schon früh in Kontakt mit technischen Berufen und ziehen diese mit größerer Wahrscheinlichkeit für ihren späteren Berufsweg in Erwägung. Gleichzeitig wird dem Klischee entgegengewirkt, dass Hausarbeit nur weiblich gelesenen Personen zugeschrieben wird, indem diese im schulischen Kontext allen Schüler*innen praxisnah gelehrt wird (z.B. Schrader 2018).

Wie viel BNE schlussendlich im Unterricht des Lernfeldes Arbeitslehre umgesetzt wird, hängt maßgeblich von der Integration in die Bildungsstandards und RLP der einzelnen Bundesländer ab. Im Folgenden werden daher sechs ausgewählte RLP hinsichtlich der Integration von BNE näher betrachtet und die Ergebnisse bundesländerübergreifend verglichen.

3. Methodik

3.1 Auswahl der Rahmenlehrpläne

Das Lernfeld Arbeitslehre ist in den Bundesländern mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Lehrformaten in das Fächerspektrum integriert. Es folgt eine kurze Darstellung des gegenwärtigen Ist-Zustandes des Lernfeldes Arbeitslehre in den deutschen Bundesländern. Anschließend wird die Auswahl der RLP für die vergleichende Analyse näher erläutert.

Nur in Hessen und dem Saarland wird das Lernfeld Arbeitslehre heute im Integrationsfach Arbeitslehre gelehrt. Äquivalent dazu ist in Berlin, Brandenburg und Bremen die Bezeichnung „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ (im Folgenden WAT) und in Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen die Bezeichnung „Arbeit-Wirtschaft-Technik“ (im Folgenden AWT) gängig. In Sachsen wird das Fach „Wirtschaft-Technik-Haushalt/ Soziales“ (im Folgenden WTH) genannt, während in Hamburg das Lernfeld Arbeitslehre im Fächerverbund „Lernbereich Arbeit und Beruf“ untergebracht wird. Darüber hinaus werden in Nordrhein-Westfalen die einzelnen Wahlpflichtfächer im „Lernbereich Arbeitslehre - Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft“ zusammengeführt. Nur in diesen zehn Bundesländern werden integrative Fächer oder Lernbereiche unterrichtet, die inhaltlich und methodisch den Anforderungen und Prinzipien des Lernbereichs Arbeitslehre entsprechen (HKM 2011a; LI Hamburg 2011; MK Niedersachsen 2023; MSB NRW 2013; SenBJW/ MBJS 2015; SMK 2019).

Darüber hinaus werden in einigen Bundesländern dem Lernfeld Arbeitslehre ähnliche Unterrichtsfächer gelehrt. Hier sind das Fach „Verbraucherbildung“ in Schleswig-Holstein und das Fach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ in Baden-Württemberg zu nennen. In beiden Fällen werden nur einige Teilbereiche des Lernfeldes Arbeitslehre in dem Fach berücksichtigt, während andere Teilbereiche in ergänzenden Fächern unterrichtet werden. In den Bundesländern Bayern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind die Inhalte des Lernfeldes Arbeitslehre stark zerteilt in verschiedenen Unterrichtsfächern untergebracht, sodass hier nicht mehr von einem zusammenhängenden Lernbereich gesprochen werden kann.

Die folgende Analyse beschränkt sich auf Bundesländer, die das Lernfeld Arbeitslehre in einem einzelnen Fach oder übergreifenden Lernbereich vereinen. Um einen detaillierten Vergleich anstellen zu können, konzentriert sich die Analyse auf ausgewählte RLP, wobei die bevölkerungsmäßig kleinsten Bundesländer vernachlässigt werden. Bei den vernachlässigten Bundesländern handelt es sich um Bremen, das Saarland und Mecklenburg-Vorpommern (Statistisches Bundesamt 2022). Die folgende Analyse beschränkt sich demnach auf die RLP der folgenden

sieben Bundesländer: Berlin (BE), Brandenburg (BB), Hamburg (HH), Hessen (HE), Niedersachsen (NI), Nordrhein-Westfalen (NW) und Sachsen (SN). Da für die Bundesländer Berlin und Brandenburg ein gemeinsamer RLP gilt, werden in der Analyse sechs RLP des Lernfeldes Arbeitslehre für sieben Bundesländer verglichen. In Tabelle 2 erfolgt eine Übersicht der ausgewählten RLP.

Das Lernfeld Arbeitslehre wird schwerpunktmäßig in Haupt- und Realschulen sowie in Schulformen, die mehrere Bildungsgänge der Sekundarstufe I vereinen, gelehrt. Die Bezeichnungen der Schulformen variieren zwischen den Bundesländern. Die RLP der folgenden Analyse gelten in Berlin und Brandenburg für die Integrierte Sekundarschule, in Hamburg für die Stadtteilschule, in Niedersachsen für die Integrierte Gesamtschule, in Nordrhein-Westfalen für die Gesamtschule – Sekundarstufe I und in Sachsen für die Oberschule. Darüber hinaus gibt es in Nordrhein-Westfalen einen separaten RLP für die Hauptschule, der in dieser Analyse nicht berücksichtigt wird. Im Fall von Hessen sind zwei separate Lehrpläne für die Haupt- und Realschule veröffentlicht mit einer ergänzenden Handreichung für die Integrierte Gesamtschule. Dementsprechend werden für das Bundesland Hessen mehrere Dokumente betrachtet, wobei der Schwerpunkt auf dem RLP für die Realschule mit der ergänzenden Handreichung liegt. Damit gelten alle betrachteten RLP mit Ausnahme von Sachsen für Schulformen, in denen alle drei Bildungsgänge der Sekundarstufe I in kombinierter Form unterrichtet werden. In der Oberschule in Sachsen werden nur der Haupt- und Realschulbildungszweig zusammengefasst (HKM 2011a, 2011b, 2011c; LI Hamburg 2011; MK Niedersachsen 2023; MSB NRW 2013; SenBJW/ MBJS 2015; SMK 2019).

Aufgrund der zwischen den Bundesländern variierenden Schulsysteme gelten die ausgewählten RLP für unterschiedliche Jahrgänge, was in der vergleichenden Analyse nicht weiter berücksichtigt wird. Außerdem wird die Förderschule aus der Analyse ausgeschlossen.

Tabelle 2: Übersicht der ausgewählten Rahmenlehrpläne

Bundesland	**BE/BB**	**HH**	**HE**	**NI**	**NW**	**SN**
Erscheinungs-datum	2015	2011	2011	2024	2013	2019
Bezeichnung des Faches	WAT	Lernbe-reich Ar-beit und Beruf	Arbeits-lehre	AWT	Lernbe-reich Ar-beitslehre	WTH
Schulform	ISS	Stadtteil-schule	Haupt- & Realschule, Handrei-chung für die IGS	IGS	Gesamt-schule	Oberschule
Jahrgänge	7-10 (BE) 5-10 (BB)	5-11	5-10	5-10	5-10	7-10

(Quelle: Eigene Darstellung)

3.2 Analyse der Rahmenlehrpläne

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer qualitativen Literaturanalyse der sechs RLP des Lernfeldes Arbeitslehre aus sieben Bundesländern. Zunächst erfolgt die alleinstehende Betrachtung der RLP hinsichtlich ihrer formalen Ausrichtung und Schwerpunksetzung auf eine nachhaltige Entwicklung und BNE. Es wird ein erster Überblick über die Einbindung von BNE in Ziele uns Struktur der RLP dargestellt. Besonderheiten und Defizite werden herausgestellt. Es folgen zwei vergleichende Analysen im Hinblick auf die Integration der Gestaltungskompetenz der BNE (Tab.1) und der 17 Nachhaltigkeitsziele (Abb.2) in die RLP. Herausstehende Erkenntnisse der Analyse werden zunächst schriftlich ausformuliert. Anschließend werden die Erkenntnisse jeweils in tabellarischer Form im direkten Vergleich der ausgewählten Bundesländer gegenübergestellt. Hierfür werden zwei Bewertungskataloge mit jeweils fünf Abstufungen angeführt. Der Maßstab für die Integration wird zum einen durch das Modell der Gestaltungskompetenz (Programm Transfer-21 2008) und zum anderen durch die Anforderungen der Agenda 2030 (Martens und Obenland 2017) für die 17 SDGs bestimmt.

Es ist zu beachten, dass den RLP von Hamburg, Hessen und Sachsen ein allgemeiner Teil vorangestellt ist. Dieser allgemeine Teil legt übergeordnete Zielsetzungen für die gesamte Schulform fest. Dies beinhaltet insbesondere Wertevorstellungen, Sozialkompetenzen und auch an vielen Stellen Ziele nachhaltiger Entwicklung als fächerübergreifendes, übergeordnetes Ziel. Die Vergleichbarkeit der RLP hinkt an dieser Stelle. Die vorangestellten allgemeinen Teile werden jedoch als gleichwertiger Teil der RLP in die Analyse einbezogen, da die RLP als Gesamtkonzept betrachtet werden. RLP, die diesen allgemeinen Teil separat behandeln, können in der Analyse in den oben genannten Bereichen schlechter abschneiden, als dies bei einer zusätzlichen Berücksichtigung des separaten allgemeinen Teils der Fall wäre.

In der vergleichenden Analyse wird zudem vernachlässigt, in welchem Umfang das Lernfeld Arbeitslehre mit den vorliegenden RLP in die Stundenpläne der Schüler*innen in der Praxis integriert ist. Dazu zählen die Anzahl der Schuljahre und die Stundenanzahl, die das Fach gelehrt wird. Darüber hinaus bleibt unberücksichtigt, wie sich die Verankerung des Lernfeldes Arbeitslehre im Pflicht- oder Wahlpflichtbereich auf die praktische Umsetzung der Bildungsziele auswirkt. In der Analyse werden zudem die jeweils aktuellen RLP der Bundesländer betrachtet. Dabei wird eine starke zeitliche Differenz in ihren Extremen deutlich. Die RLP von Hamburg und Hessen sind aus den Jahren 2011, während Niedersachsen eine Neufassung für das Jahr 2024 veröffentlichte. Die Erscheinungsdaten werden in der Analyse zwar genannt, aber nicht berücksichtigt.

4. Formen der Berücksichtigung von BNE im Lernfeld Arbeitslehre

4.1 BNE-Integration in Struktur und Zielsetzung der Rahmenlehrpläne

Es folgt eine vergleichende Analyse der BNE-Integration in die sechs RLP der ausgewählten Bundesländer. Aufgrund der fehlenden verbindlichen, standardisierten Vorgaben für die Erstellung von RLP im Lernfeld Arbeitslehre wird zunächst ein Vergleich der BNE-Integration in die Struktur und Zielsetzung der RLP angestellt.

Ein wichtiger Aspekt der BNE ist die inter- und intragenerationale Gerechtigkeit (z.B. BMBF 2023a). Die Förderung der Schüler*innen mit zukunftsweisenden Denk- und Handlungsfähigkeiten ist Bestandteil aller betrachteten RLP. Allerdings wird diese Fähigkeit oft mit starkem Bezug auf die persönliche Zukunft der Schüler*innen angeführt und weniger auf einen gesamtgesellschaftlichen Blick übertragen, wobei insbesondere der Gerechtigkeitsgedanke verloren geht. Beispielsweise wird in der Zielsetzung des Lernbereichs Arbeitslehre im RLP von Nordrhein-Westfalen der Beitrag „zur bedürfnisgerechten und sozialverantwortlichen Lebensgestaltung, zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie zur Persönlichkeitsbildung und Entwicklung von Mündigkeit“ (MSB NRW 2013, S. 10) definiert. Diese Definition zielt auf eine Lebensgestaltung ab, die sowohl individuell erfüllend ist als auch einen positiven Einfluss auf die Gesellschaft hat, wobei letztere geringere Relevanz hat. Soziale Verantwortung wird demnach nur im Kontext der eigenen Lebensgestaltung und nicht alleinstehend betrachtet (MSB NRW 2013).

Besonders herauszustellen ist der sächsische RLP für WTH, in welchem Gerechtigkeit als eines von 16 Themenbereichen zur Unterstützung eines fächerverbindenden Unterrichtes aufgeführt wird. Darüber hinaus wird von den betrachteten RLP einzig in Sachsen und Niedersachsen innerhalb der Zielsetzung des Faches ein Bezug zur BNE herausgestellt (MK Niedersachsen 2023; SMK 2019). Das Beispiel von Niedersachsen wird später in diesem Kapitel dargestellt. Im RLP von Sachsen geschieht dies im Zusammenhang mit Zukunftsorientierung:

> *Lösungsansätze müssen eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen und damit zu zukunftsfähigem Denken und Handeln anregen. Hierbei kommt der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Schlüsselrolle zu* (SMK 2019, S. 2).

Das hessische Kultusministerium definiert im neuen Kerncurriculum aus dem Jahr 2011 für die Realschule das Fach Arbeitslehre wie folgt:

> *Arbeitslehre zielt auf eine Kompetenzentwicklung von Jugendlichen, die es ihnen ermöglicht, momentane und zukünftige Arbeits- und Lebenssituationen bedürfnisgerecht und (selbst-)reflektiert bewältigen und mitgestalten zu können* (HKM 2011b, S. 12).

Natürlich wird durch die Gestaltung der persönlichen Arbeits- und Lebenssituation unmittelbar auch das direkte Umfeld und somit der gesellschaftliche Kontext verändert. Im Sinne einer BNE sollte jedoch das Prinzip der Gerechtigkeit im gesamtgesellschaftlichen Kontext stärker betont werden. Dies ist in keinem der untersuchten RLP besonders gut gelungen.

In der Definition des hessischen RLP wird zudem ein Bezug zum Lernen nach Kompetenzerwerb hergestellt, wie es auch die Gestaltungskompetenz der BNE nach de Haan (2008) vorsieht. Ziel ist demnach nicht eine reine Wissensakkumulation, sondern vielmehr das Erlernen einer verantwortungsbewussten und selbstbestimmten Handlungsfähigkeit. Alle RLP machen den Kompetenzerwerb zur zentralen Methodik. Der hessische RLP definiert darüber hinaus als Ziel der Arbeitslehre nicht nur das Erlernen von Gestaltungskompetenz an sich, sondern vielmehr die Teilnahme „an der kritisch-konstruktiven Gestaltung der Arbeits- und Lebenswelt“ (HKM 2011a, S. 11). Dies zielt auf die Auseinandersetzung mit Menschenrechten, gerechter Arbeitsverteilung sowie die Würdigung von Arbeit ab (HKM 2011a). Inwiefern der Kompetenzerwerb in den betrachteten RLP der BNE-Gestaltungskompetenz ähnelt, wird in Kapitel 4.2 näher betrachtet.

Zentral für die Berücksichtigung von BNE in den RLP des Lernfeldes Arbeitslehre ist außerdem die Einbeziehung der drei Säulen der Nachhaltigkeit – Ökonomie, Ökologie und Soziales (z.B. KMK und DUK 2007). Im Bildungsauftrag des Faches AWT im niedersächsischen RLP wird in diesem Zusammenhang der Bezug zu BNE sehr deutlich hergestellt:

> *In AWT werden soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene und Probleme thematisiert. Damit wird ein Beitrag zu den fächerübergreifenden Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Umwelt- und Medienbildung, nachhaltige Mobilität, globales Lernen, Sprachbildung sowie Verbraucherbildung geleistet* (MK Niedersachsen 2023, S. 6 f.).

Die drei Säulen der Nachhaltigkeit sind in der Zielsetzung aller betrachteten RLP vertreten. Allerdings werden Differenzen in der Schwerpunktsetzung der drei Säulen deutlich. Die Ökonomische Säule ist in allen RLP mehr oder weniger gleichermaßen stark berücksichtigt, was darin begründet ist, dass ein Kernbereich des Lernfeldes Arbeitslehre die ökonomische Bildung (Wirtschaft) darstellt (z.B. Schrader 2023).

Die ökologische Säule wird innerhalb der RLP unterschiedlich gewichtet, stellt jedoch immer eine relevante Komponente dar. Ein Beispiel für eine starke Gewichtung stellt der gemeinsame RLP der Bundesländer Berlin und Brandenburg dar. Das Fachwissen im Lernfeld Arbeitslehre, welches im Zuge der Strukturreform zum Schuljahr 2010/ 2011 in das Fach WAT umbenannt wurde, wird durch drei Basiskonzepte strukturiert: das Nachhaltigkeits-Konzept, das Entwicklungs-Konzept und das System-Konzept. Die Basiskonzepte dienen zur Verknüpfung der interdisziplinären Zusammenhänge der Fachgebiete Wirtschaft, Arbeit und Technik und dienen als übergeordnete Grundlage für das Erlernen von neuem Wissen im Fach WAT. Das Nachhaltigkeits-Konzept legt das Drei-Säulen-Modell der Nachhaltigkeit zu Grunde und setzt einen inhaltlichen Schwerpunkt auf „Produzieren und Dienstleisten", die „Schonung von Ressourcen" sowie die „Folgen des Konsumverhaltens". Durch das Entwicklungs-Konzept werden Aspekte der Nachhaltigkeit mit dem globalen und individuellen Strukturwandel verbunden. Durch das System-Konzept werden integrative Zusammenhänge verdeutlicht. Die ökologische Säule von Nachhaltigkeit wird somit umfassend in der Aneignung von Fachwissen mitgedacht (SenBJW/ MBJS 2015).

Die soziale Komponente weist die größten Differenzen in der Berücksichtigung in den RLP auf. So hebt das Bundesland Hamburg, in dem das Lernfeld Arbeitslehre im „Lernfeld Arbeit und Beruf" unterrichtet wird, im Bildungsplan aus dem Jahr 2011 als Lernziel die besonderen überfachlichen sozialen Kompetenzen - personale Kompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen und lernmethodische Kompetenzen - positiv hervor (LI Hamburg 2011):

> *Bei den sozialen Kompetenzen steht der angemessene Umgang mit anderen im Mittelpunkt, darunter die Fähigkeiten, zu kommunizieren, zu kooperieren, Rücksicht zu nehmen und Hilfe zu leisten sowie sich in Konflikten angemessen zu verhalten* (LI Hamburg 2011, S. 13).

Auch der hessische RLP für die Arbeitslehre in der Realschule verweist auf vier überfachliche Kompetenzen, die zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen Lerngegenstand sind und eng im Lernprozess mit letzteren verbunden sind: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz und Sprachkompetenz (HKM 2011a). Im RLP von Sachsen wird Sozialkompetenz als eines von zwölf übergeordneten Bildungszielen der Oberschule genannt (SMK 2019). Darüber hinaus wird in den allgemeinen fachlichen Zielen „kooperatives und partnerschaftliches Lernen und Arbeiten unter besonderer Berücksichtigung der Fähigkeiten zur Selbst- und Fremdbewertung" (SMK 2019, S. 2) herausgestellt. In den anderen betrachteten RLP wird dem Erlernen von sozialer Kompetenz keine besondere Relevanz zugeordnet. Zwar werden soziale

Kompetenzen ohnehin durch die Projektarbeiten in Gruppen innerhalb des Unterrichts gefördert und stellen oftmals auch ein übergeordnetes Bildungsziel der Schulform dar. Allerdings ist darüber hinaus eine explizite Herausstellung in den RLP im Sinne einer vollständigen Berücksichtigung von BNE im Lernfeld Arbeitslehre zu empfehlen.

Der Erwerb von Kompetenzen und Wissen erfolgt im Sinne der BNE interdisziplinär bzw. integrativ. Das Lernfeld Arbeitslehre erfüllt diesen Anspruch grundlegend aufgrund der Vereinigung von mehreren Kernbereichen. In allen RLP der Bundesländer wird Interdisziplinarität als notwendige Voraussetzung des Faches betont. In vielen RLP dienen zusätzliche Strukturen zur Betonung der fächerübergreifenden Lehre und der Förderung der Integration der Teilbereiche des Lernfeldes Arbeitslehre. Das Niedersächsische Kultusministerium führt im aktualisierten RLP für das Fach AWT von diesem Jahr fünf strukturierende Aspekte für die inhaltliche und methodische Verknüpfung der Teilbereiche Arbeit, Wirtschaft, Haushalt und Technik ein. Sie sollen bei der integrativen und zukunftsorientierten Gestaltung des AWT-Unterrichts helfen. Hier werden vor allem durch die strukturierenden Aspekte „Ökonomie und Ressourcen“ sowie „Arbeitsweltorientierung“ und „Konsumierende im Wirtschaftsgeschehen“ die inhaltlichen Verknüpfungen zu den Zielen der BNE deutlich. Durch den strukturierenden Aspekt „Medien und Technik – analog/ digital“ wird im besonderen Maße die Medienkompetenz als zentrales Instrument bei der Mitgestaltung von Entscheidungsprozessen in einer sich rasant verändernden und digitalisierenden Welt hervorgehoben. Zuletzt vervollständigt „Produkte und Projekte“ die Auflistung (MK Niedersachsen 2023).

Im RLP von Berlin und Brandenburg dienen für die Betonung von Interdisziplinarität die drei Basiskonzepte Nachhaltigkeit, Entwicklung und System (SenBJW/ MBJS 2015). Der sächsische RLP für das Fach WTH führt zwölf übergeordnete Bildungs- und Erziehungsziele für die Oberschule an: Wissen, Kommunikationsfähigkeit, Methodenkompetenz, Lernkompetenz, Bewusstsein für individuelle Stärken und Schwächen, ästhetisches Empfinden, informatische Bildung, Medienbildung, Mehrperspektivität, Werteorientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Sozialkompetenz. BNE stellt demnach eines dieser Ziele dar. Als solches wird innerhalb der Lernziele und -inhalte im RLP von Sachsen an vielen Stellen auf Überschneidungen zu BNE-Zielen hingewiesen. Dadurch wird BNE als zentrales Konzept innerhalb des RLP platziert und für Lesende kontinuierlich in Erinnerung gerufen. Dies stellt in dieser Form eine Besonderheit des sächsischen RLP dar. Mit dem übergeordneten Ziel der Mehrperspektivität wird außerdem der interdisziplinäre Charakter weiter gestärkt. Darüber hinaus ist BNE eines von 16 Themenfeldern zur Unterstützung des fächerübergreifenden Unterrichts und wird unter diesen als besonders geeignet hervorgehoben (SMK 2019).

Der hessische RLP stellt das Basiskonzept „der arbeitende und konsumierende Mensch als Teilhaber und Gestalter seiner (Arbeits-) Umwelt“ (HKM 2011a, S. 15) als übergeordneten Standpunkt auf, der die Basis für interdisziplinäres Denken bildet. Hier wird der stärkere Bezug zur Arbeit als Zentrum des Faches und nicht als eines von vier Kernbereichen in der hessischen Arbeitslehre deutlich. Eine übergeordnete Struktur, die die Umsetzung von BNE-Zielen unterstützt, fehlt. Ebenso im RLP von Hamburg (HKM 2011a; LI Hamburg 2011).

Im Bundesland Nordrhein-Westfalen wird kein integratives Fach Arbeitslehre angeboten. Der RLP für den „Lernbereich Arbeitslehre – Hauswirtschaft, Technik, Wirtschaft“ aus dem Jahr 2013 schafft „eine curriculare Grundlage für ein koordiniertes Zusammenspiel der Fächer Wirtschaft, Technik und Hauswirtschaft“ (MSB NRW 2013, S. 9). Um sowohl dem integrativen Anspruch des Lernbereichs als auch den Inhalten der Partikularfächer gerecht zu werden, ist in unterschiedlichen Jahrgangsstufen ein durchgehend integrierter, ein durchgehend fächergetrennter sowie ein zwischen beiden Formen wechselnder Unterricht vorgesehen. Welche Unterrichtsform in der Praxis umgesetzt wird, obliegt der Entscheidung der Schulkonferenz. Folglich besteht das Risiko, dass der für das Lernfeld Arbeitslehre essenzielle integrative Unterricht der Teilbereiche in einigen Schulen nicht ausreichend ist (MSB NRW 2013).

In der Zielsetzung des Lernbereichs Arbeitslehre im RLP von Nordrhein-Westfalen werden die überfachlichen Querschnittsaufgaben der

> *Kompetenzentwicklung zur kritischen Reflexion geschlechterstereotyper Zuordnungen, zur Werteerziehung, zum Aufbau sozialer Verantwortung, zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft, zur nachhaltigen Entwicklung und Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, zur kulturellen Mitgestaltung, zum interkulturellen Verständnis sowie zur Vorbereitung auf Ausbildung, Studium, Arbeit und Beru*f (MSB NRW 2013, S. 10)

herausgestellt. Diese können einerseits den inklusiven Anspruch des Unterrichts fördern und andererseits BNE dort stärker verankern. Dennoch ist die Interdisziplinarität des Lernfeldes Arbeitslehre im RLP von Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu den anderen betrachteten RLP am schwächsten umgesetzt (MSB NRW 2013).

4.2 BNE-Integration in Bezug auf die Gestaltungskompetenz

Es folgt ein analysierender Vergleich der Einbindung von Gestaltungskompetenz in die RLP der ausgewählten Bundesländer. Dafür wird die Unterteilung der Gestaltungskompetenz in zwölf Teilkompetenzen nach De Haan (2008), die sich an den OECD-Kompetenzkategorien (2005) orientiert, herangezogen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die zwölf Teilkompetenzen in Anlehnung an Tabelle 1 nummeriert.

Zunächst ist festzustellen, dass die Integration einiger Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz aufgrund der Konzeption des Lernfeldes Arbeitslehre grundlegend gegeben ist. So ist die Kompetenz zur Antizipation (2) in allen RLP tiefgreifend berücksichtigt. Das Lernfeld Arbeitslehre ist durch die schwerpunktmäßige Orientierung an Erwerbs- und Hausarbeit stark zukunftsorientiert. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und die Entwicklungen am Arbeitsmarkt stehen in starker Wechselbeziehung zueinander, wodurch das vorausschauende Analysieren von Entwicklungen unausweichlich ist. Zudem ist die Kompetenz zur disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung (3) durch den interdisziplinären und integrativen Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre in allen RLP stark berücksichtigt. Wie in Kapitel 4.1 ausgeführt ist die Umsetzung einzig im RLP von Nordrhein-Westfalen ungenügend, da hier der Unterricht in Teilen in den Partikularfächern stattfindet (MSB NRW 2013; Programm Transfer-21 2008).

An dieser Stelle könnte ebenfalls argumentiert werden, dass die Kompetenz zur Partizipation (7) mit der Schwerpunksetzung auf BSO im Lernfeld Arbeitslehre in den RLP grundlegend berücksichtigt ist. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl führt automatisch zur Reflexion der eigenen späteren Partizipationsmöglichkeiten in der Gesellschaft. Allerdings bedeutet dies nicht automatisch das Erlernen einer Kompetenz zur erfolgreichen Beteiligung an kollektiven Entscheidungsprozessen. Diese Kompetenz muss separat erlernt werden, weshalb die Kompetenz zur Partizipation (7) in der vergleichenden Analyse nicht als gegeben angesehen wird (Programm Transfer-21 2008).

Darüber hinaus wird die Kompetenz zum eigenständigen Handeln (10) in allen RLP intensiv gefördert. Dies ist erneut insbesondere in der schwerpunktmäßigen Auseinandersetzung mit BSO begründet. Die Schüler*innen sind dadurch dazu aufgerufen ihre eigene Lebensführung zu hinterfragen und die eigenen Interessen und Stärken zu verfolgen. Durch die praxisorientierten Lehrlernformate wird das autonome Handeln in der Projektarbeit weiter gefördert (Programm Transfer-21 2008). Im RLP von Niedersachsen wird die Kompetenz zum eigenständigen Handeln im Bildungsbeitrag des Faches AWT an oberster Stelle genannt:

> *Der Unterricht in AWT fördert die Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler und vermittelt eine positive Vision von der eigenen Zukunftsfähigkeit, [...]* (MK Niedersachsen 2023, S. 5).

Weiterhin ist in allen betrachteten RLP das Lernen durch Kompetenzerwerb zentrale Methodik. Es werden allerdings stark unterschiedliche Kompetenzkonzepte angewandt. Im RLP von Berlin und Brandenburg ist das Fach WAT in vier Kompetenzbereiche unterteilt: *Mit Fachwissen umgehen*, *Methoden einsetzen*, *Bewerten und Entscheiden* und *Kommunizieren*. Im Bereich *Mit Fachwissen umgehen* werden die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz zur Perspektivübernahme (1), Antizipation (2) sowie disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung (3) vermittelt. Mit dem Bereich *Methoden einsetzen* wird durch die Unterkategorie „Planen und Produzieren" unter anderem die BNE-Kompetenz zum eigenständigen Handeln (11) und durch die Unterkategorie „Erschließen von Informationen" die Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen (4) verstärkt gelehrt. Die Teilkompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata (6) wird in den Bereichen *Methoden einsetzen* und *Bewerten und Entscheiden* fokussiert. Zudem kann *Bewerten und Entscheiden* zu den Kompetenzen zur Reflexion auf Leitbilder (9) und moralischem Handeln (10) beitragen (Programm Transfer-21 2008; SenBJW/ MBJS 2015).

Im Bereich *Kommunizieren* müssen Schüler*innen „kontinuierlich üben, theoretische und praktische Arbeitsvorhaben gemeinsam zu planen, Arbeitsprozesse kritisch zu reflektieren und eigene Ideen in Projektvorhaben überzeugend zu vertreten" (SenBJW/ MBJS 2015, S. 7). Es werden die Teilkompetenzen zur Kooperation (5) und Partizipation (7) vermittelt. Gleichzeitig werden die Kompetenzen zur gegenseitigen Motivation (8) und Unterstützung (12), wie sie für die Gestaltungskompetenz vorgesehen sind, im RLP von Berlin und Brandenburg stark vernachlässigt. Es ist davon auszugehen, dass diese Kompetenzen innerhalb projektbezogener Gruppenarbeit ohnehin gefördert werden. Dies ist jedoch nicht ausreichend für eine erfolgreiche BNE-Integration, da die sozialen Kompetenzen im Konzept der Gestaltungskompetenz inhaltlich mitgedacht werden sollten (Programm Transfer-21 2008; SenBJW/ MBJS 2015).

Der Kompetenzerwerb im RLP von Hamburg für den Unterricht im „Lernbereich Arbeit und Beruf" wird in vier Kompetenzbereiche *Analysefähigkeit*, *Urteilsfähigkeit*, *Planungsfähigkeit* und *Handlungsfähigkeit* gegliedert. Die *Analysefähigkeit* ist in ihrer Definition sehr allgemein gehalten und auf alle Teilbereiche des Lernfeldes Arbeitslehre anzuwenden. Sie ist daher in nahezu allen Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz wiederzufinden. So benötigt man eine problemorientierte *Analysefähigkeit* für die Kompetenz zur Antizipation (2) oder zum

Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen (3); auch zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata (6) oder moralischen Handeln (10) ist sie von Nutzen. Darüber hinaus hilft in diesen Bereichen auch die darauf aufbauende *Urteilsfähigkeit*. Während die *Planungsfähigkeit* weniger ein Bestandteil der Gestaltungskompetenz ist, aber ebenfalls als übergreifende Kompetenz für die Umsetzung angesehen werden kann. Die Kompetenz zum eigenständigen Handeln (11) spiegelt sich schwerpunktmäßig in der *Handlungsfähigkeit* wider. Es wird insgesamt ein Schwerpunkt auf Fähigkeiten zum Umgang mit Informationen und Situationen im RLP von Hamburg deutlich (LI Hamburg 2011; Programm Transfer-21 2008).

Besonders hervorzuheben ist im RLP von Hamburg die Einbeziehung der Kompetenz, sich und andere motivieren zu können, aktiv zu werden (8). Zwar wird nur die eigene Motivation und nicht die Motivation anderer berücksichtigt, im direkten Vergleich der RLP ist dies dennoch eine herausragende Einbindung (LI Hamburg 2011; Programm Transfer-21 2008):

> *Im Bereich Selbstkonzept und Motivation stehen die Wahrnehmung der eigenen Person und die motivationale Einstellung im Mittelpunkt. So sollen Schülerinnen und Schüler insbesondere Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, aber auch lernen, selbstkritisch zu sein* (LI Hamburg 2011, S. 13).

Der Kompetenzerwerb im hessischen RLP weist starke Überschneidungen zu dem von Hamburg auf. Es werden drei der vier Kompetenzbereiche aus dem RLP in Hamburg mit Ausnahme der *Planungsfähigkeit* angeführt. Die drei Kompetenzbereiche werden unter einer Metakompetenz – namentlich Gestaltungskompetenz – zusammengeführt. Der hessische RLP ist damit der einzige der betrachteten RLP, der die Gestaltungskompetenz explizit nennt (HKM 2011a):

> *Arbeit und Konsum werden als Merkmale individueller und gesellschaftlicher Aktivität begriffen und im Spannungsfeld zwischen Existenzsicherung und Selbstverwirklichung gesehen. Die Verknüpfung dieser Aspekte mündet in die ausgewiesene Gestaltungskompetenz, die als Metakompetenz verstanden werden soll* (HKM 2011a, S. 12).

Im hessischen RLP ist außerdem die Umsetzung von sozialen Kompetenzen besonders gelungen. In den überfachlichen Kompetenzen beschreibt die *Sozialkompetenz* die Dimensionen: Sozialen Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten, Gesellschaftliche Verantwortung und Interkulturelle Verständigung (HKM 2011a, S. 9 f.). Hier werden insbesondere Bezüge zu den Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz zur Perspektivübernahme (1), zur Kooperation (5), zur Partizipation (7), zum moralischen Handeln (10) und zur Unterstützung anderer (12) deutlich (HKM 2011a; Programm Transfer-21 2008). Gut zusammengefasst wird diese Integration durch:

> *Die Lernenden setzen sich damit auseinander, wie individuelle Bedürfnisse und Intentionen als „Produzent“ und „Konsument“ sozial verträglich umgesetzt werden können* (HKM 2011a, S. 12).

Im RLP für Nordrhein-Westfalen wird in vier Kompetenzbereiche unterteilt: *Sachkompetenz*, *Methoden-/ Verfahrenskompetenz*, *Urteils-/ Entscheidungskompetenz* und *Handlungskompetenz*. Die letzten beiden Kompetenzbereiche überschneiden sich mit der *Urteilskompetenz* und der *Handlungskompetenz* in den RLP von Hessen und Hamburg. Die *Methoden-/ Verfahrenskompetenz* ähnelt dem Kompetenzbereich *Methoden einsetzen* im RLP von Berlin und Brandenburg. Dabei sind die Sprachkompetenz und die Medienkompetenz zentral. Mit der *Sachkompetenz* ist „die Fähigkeit zur Aneignung von und zum Umgang mit grundlegenden haushaltswissenschaftlichen, ernährungswissenschaftlichen, technischen und sozioökonomischen Kenntnissen“ (MSB NRW 2013, S. 13) gemeint. Dies stellt erneut eine übergreifende Kompetenz dar (MSB NRW 2013; Programm Transfer-21 2008).

Die Umsetzung der einzelnen Teilkompetenzen von Gestaltungskompetenz im RLP von Nordrhein-Westfalen divergiert stark. Die Integration der Teilkompetenzen zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata (6) ist besonders gut gelungen. Während die Integration sozialer Teilkompetenzen wie der Kompetenz zur Kooperation (5), zur Motivation (8) oder zur Unterstützung anderer (12) ungenügend ist. Dies liegt begründet in einer Fokussierung des RLP auf „rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen“ (MSB NRW 2013, S. 9) sowie die gesellschaftliche Teilhabe und Selbstwirksamkeit der einzelnen Schüler*innen (MSB NRW 2013; Programm Transfer-21 2008).

Im RLP von Niedersachsen für das Fach AWT werden keine übergeordneten Bereiche für den Kompetenzerwerb eingeführt, sondern inhalts- und prozessbezogene Kompetenztabellen für die jeweiligen Anforderungen in den Jahrgangsstufen festgelegt. Daher ist die BNE-Integration in Bezug auf Gestaltungskompetenz insgesamt nur begrenzt gelungen (MK Niedersachsen 2023). Im Bildungsbeitrag des Faches wird definiert:

> *Der Unterricht in AWT [...] fördert mit produktorientierten Aufgaben die fachlichen, motorischen, personalen und sozialen Kompetenzen zur Vorbereitung auf die Arbeitswelt und gibt auch der schöpferischen Freiheit der Schülerinnen und Schüler ausreichend Raum, [...]* (MK Niedersachsen 2023, S. 5).

Diese Definition bleibt sehr unspezifisch und wird erst in Bezug auf die thematischen Schwerpunkte konkretisiert. Hier werden die Kompetenzbeschreibungen kategorisch nach den

strukturierenden Aspekten *Ökonomie und Ressourcen*, *Arbeitsweltorientierung, Medien und Technik – analog/ digital, Produkte und Projekte* sowie *Konsumierende im Wirtschaftsgeschehen* definiert. Durch den Aspekt *Ökonomie und Ressourcen* werden verstärkt die Herkunft von Materialien, Produkten etc. sowie deren Lieferketten oder Produktionsgegebenheiten betrachtet. Hierdurch wird die Teilkompetenz zur Reflexion auf Leitbilder (9) gefördert. Der strukturierende Aspekt *Konsumierende im Wirtschaftsgeschehen* behandelt wichtige Inhalte zum Erlernen einer Kompetenz zum moralischen Handeln (10) (MK Niedersachsen 2023; Programm Transfer-21 2008).

Zuletzt ist die gelungene BNE-Integration in Bezug auf Gestaltungskompetenz im sächsischen RLP zu betrachten. In den zwölf übergeordneten Bildungs- und Erziehungszielen weist das Ziel „Wissen“ starke Überschneidung mit der *Sachkompetenz* im RLP von Nordrhein-Westfalen und das Ziel „Methodenkompetenz“ mit der *Methoden-/ Verfahrenskompetenz* auf. Das Ziel „Bewusstsein für individuelle Stärken und Schwächen“ unterstützt die Teilkompetenz zum eigenständigen Handeln (11). Besonders herauszustellen ist hier das Ziel der „Werteorientierung“, welches in besonderem Maße auf die Teilkompetenz zum moralischen Handeln (10) einzahlt. Darüber hinaus ist Gerechtigkeit als eines von 16 thematischen Bereichen eine Besonderheit im sächsischen RLP und grundlegend für die Förderung der Kompetenz zum moralischen Handeln (10). Die gelungene Integration dieser Kompetenz sticht hier besonders heraus (Programm Transfer-21 2008; SMK 2019).

Es werden im sächsischen RLP keine übergeordneten Bereiche zum Kompetenzerwerb festgelegt. Allerdings werden für das Aneignen von *Lernkompetenz* Strategien und daran orientierte Lern- und Arbeitstechniken eingeführt. Dabei geht es um Techniken der „Beschaffung, Überprüfung, Verarbeitung und Aufbereitung von Informationen“, welche erneut an die *Methoden- / Verfahrenskompetenz* erinnert, und der „Arbeits-, Zeit- und Lernregulation“, welche starke Überschneidungen zur *Planungsfähigkeit* im RLP von Hamburg aufweist. Die „Motivations- und Konzentrationstechniken“ fördern besonders die Teilkompetenz zur Motivation (8) und die „Kooperations- und Kommunikationstechniken“ die Kompetenz zur Kooperation (5). Besonders herauszustellen ist auch die Integration der Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen (4), die im Fall von Sachsen besonders gelungen ist. Im RLP wird definiert, dass im Umgang mit Lösungsansätzen

> *[…] so oft wie möglich Sachverhalte unter dem Spannungsfeld von Präferenzen und Restriktionen (z. B. Nutzen und Kosten, Chancen und Risiken) und den Perspektiven Wettbewerb, Globalität und Nachhaltigkeit betrachtet werden (SMK 2019, S. 3).*

Insgesamt schneidet im direkten Vergleich der RLP von Sachsen besonders gut ab. Weniger gut schneiden die RLP von Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ab. Insbesondere soziale Kompetenzen wie die Kompetenz zur Motivation (8) und die Kompetenz zur Unterstützung anderer (12) sind in vielen RLP ungenügend berücksichtigt. Es fehlt hier an vielen Stellen die Förderung eines gesamtgesellschaftlichen Blickes für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung. Das Lernfeld Arbeitslehre behält oftmals einen begrenzten Blick auf die persönlichen Ziele und Entwicklungen der Schüler*innen. Grund dafür ist die Ausrichtung des Unterrichts an der Lebenswelt der Schüler*innen, wobei hier oftmals noch eine Einschränkung in eine durch Arbeit geprägten Lebenswelt vorgenommen wird. Der Wirkungsbereich des Kompetenzerwerbs der Schüler*innen wird somit stark eingrenzt (Programm Transfer-21 2008).

Die Ergebnisse der Bewertung der RLP in Bezug auf die Gestaltungskompetenz nach de Haan (2008) sind zusammengefasst in der nachfolgenden Tabelle dargestellt (Tab. 3). Es werden insgesamt viele positive Überschneidungen des Lernfeldes Arbeitslehre mit dem Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz deutlich. Erneut wird gezeigt, dass das Lernfeld Arbeitslehre in Bezug auf Gestaltungskompetenz gut für die Integration und Vermittlung von BNE-Zielen geeignet ist.

Legende zu Tabelle 3:

+ + ***Tiefgreifende Integration**:*

Die Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz ist mit nahezu allen Aspekten im RLP des Bundeslandes enthalten. Die Umsetzung zeigt ein umfassendes Verständnis für die Bedeutung und Anwendung der Teilkompetenz in fast jedem Bereich des Lernfeldes Arbeitslehre. Der Bezug zur Gestaltungskompetenz der BNE ist eindeutig.

+ ***Gute Integration**:*

Die Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz ist überwiegend vollständig, aber nicht in allen Aspekten im RLP des Bundeslandes vorzufinden. Die Teilkompetenz konnte auf einige Bereiche des Lernfeldes Arbeitslehre übertragen werden und wird in einem soliden Umfang berücksichtigt. Der Bezug zur BNE wird deutlich.

0 ***Moderate Integration**:*

Die Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz wird in Bezug auf wenige Bereiche des Lernfeldes Arbeitslehre im RLP des Bundeslandes berücksichtigt. Viele Integrationsmöglichkeiten wurden ausgelassen. Ein Bezug zur BNE ist erkennbar.

- ***Begrenzte Integration**:*

Die Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz wird in Teilen im RLP des Bundeslandes integriert. Die Teilkompetenz wird nur in wenigen Aspekten und in einzelnen Bereichen berücksichtigt. An vielen Stellen ist der Bezug zur BNE nur bedingt erkennbar.

- - ***Geringfügige Integration**:*

Die Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz wird im RLP des Bundeslandes in wenigen Aspekten bis gar nicht berücksichtigt. Ein Bezug zur BNE ist nicht erkennbar.

Tabelle 3: Bewertung der Rahmenlehrpläne in Bezug auf die Gestaltungskompetenz

Kompetenzkat. der OECD	**Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz**	**BE/ BB**	**HH**	**HE**	**NI**	**NW**	**SN**
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	1. Kompetenz zur Perspektivübernahme	-	-	+	0	+	0
	2. Kompetenz zur Antizipation	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +
	3. Kompetenz zur disziplinübergreifenden Erkenntnisgewinnung	+ +	+ +	+ +	+ +	0	+ +
	4. Kompetenz zum Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen	+ +	+	+	+	+	+ +
Interagieren in heterogenen Gruppen	5. Kompetenz zur Kooperation	+	+ +	+ +	0	-	+ +
	6. Kompetenz zur Bewältigung individueller Entscheidungsdilemmata	+ +	+ +	+	+	+ +	+
	7. Kompetenz zur Partizipation	+	+ +	+ +	-	+	+ +
	8. Kompetenz zur Motivation	- -	+	0	- -	- -	+
Eigenständiges Handeln	9. Kompetenz zur Reflexion auf Leitbilder	+	+	+	+	+	+ +
	10. Kompetenz zum moralischen Handeln	0	0	+	0	+	+ +
	11. Kompetenz zum eigenständigen Handeln	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +
	12. Kompetenz zur Unterstützung anderer	-	+	+ +	- -	-	+

(Quelle: Eigene Darstellung)

4.3 BNE-Integration in Bezug auf die SDGs

Es folgt ein inhaltlicher Vergleich der BNE-Integration in die RLP der ausgewählten Bundesländer in Bezug auf die Einbindung der in der Agenda 2030 beschlossenen 17 Nachhaltigkeitsziele (Abb.2) der UN (Martens und Obenland 2017). Vorab ist anzumerken, dass der Beitrag des Lernfeldes Arbeitslehre zu diesen globalen Transformationszielen nur begrenzt sein kann. Die Bewertung erfolgt daher unter dem Gesichtspunkt der Umsetzbarkeit im schulischen Kontext.

Das SDG 1 „Armut in jeder Form und überall bekämpfen“ ist in den betrachteten RLP nur geringfügig berücksichtigt. Der sächsische RLP ist der einzige der betrachteten RLP, welcher Armut und soziale Sicherheit im Lernbereich „Bedürfnisse und knappe Mittel“ direkt thematisiert (SMK 2019). Die geringe Berücksichtigung liegt vor allem darin begründet, dass ein solch global herausforderndes Thema nur sehr begrenzt im Rahmen des Schulunterrichts behandelt werden kann. Durch die BSO kann jedoch ein wichtiger Beitrag zur späteren finanziellen Absicherung der Schüler*innen erzielt und ein Bewusstsein für die Thematik geschaffen werden. Denn laut der Bundesagentur für Arbeit sind im Januar 2024 knapp 230.000 der unter 25-Jährigen als arbeitslos gemeldet. Diese hohe Zahl ist auch auf die Unklarheit in Bezug auf die eigene Berufswahl zurückzuführen und kann durch eine tiefgreifende BSO verringert werden (Bundesagentur für Arbeit 2024).

Positiv ist hier der hessische RLP hervorzuheben, in dem an mehreren Stellen die Facetten von Arbeits- und Erwerbslosigkeit behandelt werden. Die Betrachtung verschiedener Sichtweisen wirkt gegen Vorurteile gegenüber erwerbslosen Personen. Darüber hinaus werden Schüler*innen Handlungsmöglichkeiten im Falle einer Erwerbslosigkeit aufgezeigt, welche präventiv gegen Erwerbslosigkeit selbst wirken. So werden beispielsweise im Modul II.1 der Handreichung für die hessische Arbeitslehre an der IGS unter anderem „Angebote für jugendliche Arbeitslose: Selbsthilfegruppen, Qualifizierungsmaßnahmen, Umschulungen, Beratungsmöglichkeiten…“ (HKM 2011b, S. 6) als verbindlicher Unterrichtsinhalt genannt. Außerdem wird der Begriff der Arbeit hier häufig im Wechselspiel zwischen individueller Existenzsicherung und Selbstverwirklichung gesehen, niemals jedoch als Leistungsmerkmal charakterisiert. Dies kann einen positiven Effekt auf den in Schule und Gesellschaft vorherrschenden Leistungsdruck bewirken (HKM 2011a, 2011b). Auch im RLP von Nordrhein-Westfalen fällt positiv auf, dass Arbeitslosigkeit an mehreren Stellen thematisiert wird (MSB NRW 2013).

Das SDG 2 „Ernährung weltweit sichern“ und das SDG 3 „Gesundheit und Wohlergehen“ werden im Lernfeld Arbeitslehre insbesondere im Kernbereich Haushalt thematisiert. Im RLP von Berlin und Brandenburg ist Ernährung und Gesundheit beispielsweise ein wiederkehrendes, aufeinander aufbauendes Themenfeld im Pflichtbereich. So wird in der Doppeljahrgangstufe 5/6 eine „gesundheitsförderliche Ernährung“, in 7/8 „Ernährung, Gesundheit und Konsum“ und schließlich in 9/10 „Ernährung und Konsum aus regionaler und globaler Sicht“ (SenBJW/ MBJS 2015, S. 28) gelehrt. Auch wenn die Thematik der Lebenswelt der Schüler*innen angepasst ist, legt dies den Grundstein für eine auch globale Betrachtung (SenBJW/ MBJS 2015).

Besonders herauszustellen für eine gute Integration des SDG 3 ist der RLP für WTH in Sachsen, der im Wahlbereich der Jahrgangsstufe 8 den Lernbereich „Essstörungen verstehen und bewältigen“ vorsieht. In der sozialen und persönlichen Entwicklung von Jugendlichens stellt dies eine zentrale Thematik dar. Durch die Auseinandersetzung mit Ursachen und Folgen, sowie der Unterbreitung von Hilfsangeboten, kann betroffenen Schüler*innen und deren Umfeld im Umgang mit Essstörungen geholfen werden (SMK 2019). Darüber hinaus ist im hessischen RLP der „Erhalt der psychischen und physischen Gesundheit“ eines von sechs verbindlichen Inhaltsfeldern, unter denen jede Unterrichtseinheit betrachtet werden soll. Dieses sehr wichtige Thema stellt in Hessen mit diesem Stellenwert im RLP leider eine Ausnahme dar (HKM 2011a).

Wie bereits im Kapitel 2.1 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ näher erläutert, ist BNE ein wichtiger Treiber der 17 SDGs und wird insbesondere im Unterkapitel 4.7 des SDG 4 „Hochwertige Bildung für alle“ näher definiert. Das Lernfeld Arbeitslehre leistet einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung des SDG 4. Die Integration des SDG 4 in die ausgewählten RLP wird daher als gelungen angesehen (Martens und Obenland 2017).

In allen betrachteten RLP mit der Ausnahme von Hessen und Sachsen wird in einem übergreifenden Absatz auf die Geschlechtersensibilität im Lernfeld Arbeitslehre hingewiesen. In den RLP von Hessen und Sachsen wird das SDG 5 „Gleichstellung von Frauen und Männern“ in keinem Aspekt thematisiert. Der RLP von Berlin und Brandenburg ist hier besonders herauszustellen. Dies ist der einzige RLP, welcher über einen übergreifenden Abschnitt hinaus auch in den Themenfeldern regelmäßige Rückbezüge zu Genderaspekten herstellt. Dadurch werden Lesende immer wieder auf eine geschlechtersensible Herangehensweise an die Themen des Faches WHT hingewiesen (SenBJW/ MBJS 2015). Im Sinne des SDG 5 ist es relevant, Geschlechtergerechtigkeit in allen Lebensbereichen mitzudenken und immer wieder daran zu erinnern. Das Lernfeld Arbeitslehre hat hier durch seinen breit gefächerten und praxisnahen Unterricht besondere Chancen. Das niedersächsische RLP betont darüber hinaus:

> *Der Unterricht im AWT [...] bietet Freiräume, um insbesondere Mädchen und junge Frauen für MINT-Berufe sowie Jungen und junge Männer für Sozialberufe zu interessieren, [...]* (MK Niedersachsen 2023, S. 5).

Mit dem SDG 10 soll der Abbau von Ungleichheiten in und zwischen Ländern gefördert werden. Für das Bewusstwerden von Ungleichheiten zwischen Ländern ist die Betrachtung von Lebensstandards, Arbeitsbedingungen, Ernährungsmöglichkeiten etc. in Entwicklungs- und Schwellenländern notwendig. Es bedarf einer weltoffenen, globalen Sichtweise. Dies wird in vielen RLP unzureichend berücksichtigt. Zwar werden bei der Reflexion des persönlichen Konsums der Schüler*innen wie im RLP von Niedersachsen im „Technischen Themenfeld: Textiltechnik – Material verarbeiten, Textilien gestalten" (MK Niedersachsen 2023, S. 22) die Produktion und Lieferketten in anderen Ländern betrachtet. Allerdings geht diese in vielen Fällen nicht weit genug. Das Lernfeld Arbeitslehre trägt hingegen in großen Teilen zur Bekämpfung von Bildungs- und späteren Einkommensungleichheiten in Deutschland bei, indem es den Schüler*innen gleichermaßen ein Bewusstsein für die eigenen Bildungschancen schafft als auch Unterstützung bei der späteren sozialen Absicherung durch BSO bietet.

Einige SDGs haben kaum Überschneidungen mit den Thematiken des Lernfeldes Arbeitslehre, weshalb sie in allen RLP gleichermaßen kaum bis gar nicht berücksichtigt werden. Dazu zählt das SDG 6 „Ausreichend Wasser in bester Qualität". Es kann davon ausgegangen werden, dass im Zuge der Auseinandersetzung mit Themen der Ernährung hier Bezüge hergestellt werden. Allerdings entspricht die Problematik von nicht verfügbarem sauberem Wasser oder Sanitäranlagen oftmals nicht der Lebenswelt der Schüler*innen, weshalb diese kaum thematisiert wird. Darüber hinaus weisen auch das SDG 14 „Leben unter Wasser schützen" und das SDG 15 „Leben an Land" kaum Überschneidungen mit den Kernbereichen des Lernfeldes Arbeitslehre auf. Der Schutz der Ozeane wird in keinem der betrachteten RLP erwähnt. Einzig im RLP von Niedersachsen wird in dem Technischen Themenfeld „Planen, konstruieren, fertigen" in der Auseinandersetzung mit dem nachhaltigem Bewirtschaften von Wäldern ein Bezug zum SDG 15 hergestellt (MK Niedersachsen 2023).

Das SDG 7 „Bezahlbare und saubere Energie" und das SDG 11 „Nachhaltige Städte und Gemeinden" weisen durchaus Überschneidungen mit den Inhalten des Lernfeldes Arbeitslehre auf. Die Berücksichtigung in den RLP divergiert jedoch stark. Die Einbeziehung von SDG 7 gelingt besonders gut im RLP von Nordrhein-Westfalen. Von den elf Inhaltsfeldern des fächerintegrierten Unterrichts im Lernbereich Arbeitslehre tragen das Inhaltsfeld 5 „Ressourcennutzung und -schonung" und das Inhaltsfeld 6 „Energieversorgung" zu SDG 7 bei. Im fachspezifischen

Technikunterricht nimmt zusätzlich das Inhaltsfeld 3 „Energieversorgung und -einsparung“ Bezug dazu (MSB NRW 2013). Im direkten Vergleich ist die Integration des SDG 11 schwächer.

„Nachhaltiges Wirtschaften als Chance für alle“, wie es in SDG 8 gefordert wird, ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernfeldes Arbeitslehre. Die ökonomische Bildung stellt einen der vier Kernbereiche des Lernfeldes dar, wobei eine starke Zukunftsorientierung und der Nachhaltigkeitsbezug stets von hoher Relevanz sind. Im RLP von Sachsen wird diese Zielstellung treffend ausgedrückt im Zusammenspiel von „Wahrnehmung der sozialen Verantwortung und Wahrung eines ökologischen Gleichgewichts versus Sicherung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit eines Unternehmens“ (SMK 2019, S. 10). Dennoch wird das SDG 8 nicht in allen RLP tiefgreifend berücksichtigt. Auch hier besteht Verbesserungspotential.

Ähnliches gilt für das SDG 9, welches auf den Aufbau von widerstandsfähiger und nachhaltiger Industrie und Infrastruktur abzielt und dahingehende Innovationen unterstützt (Martens und Obenland 2017, S. 20). Mit der BSO lernen die Schüler*innen verschiedene Industriezweige kennen. Damit einher geht eine starke Orientierung an der eigenen und einer gesamtgesellschaftlich nachhaltigen Zukunft. Oftmals besteht hier aber ein starker Fokus auf die persönliche Lebenswelt der Schüler*innen. Demnach wird das SDG 12 „Nachhaltig produzieren und konsumieren“ in allen RLP sehr gut berücksichtigt, während die Berücksichtigung von SDG 9 weniger gut bewertet wird. Im Bildungsbeitrag des „Lernbereich Arbeit und Beruf“ im RLP von Hamburg wird dies gut zusammengefasst im Beitrag für

> *[…] die lebensweltangemessene Untersuchung ökonomischer, ökologischer und sozialgesellschaftlicher Fragestellungen in der Rolle als Konsument und Verbraucher, als Produzent oder Erwerbstätiger* (LI Hamburg 2011, S. 12).

Ein zentrales SDG ist das Ziel 13 zur weltweiten Umsetzung von Maßnahmen gegen den Klimawandel (Martens und Obenland 2017). Weitreichende Klimaschutzmaßnahmen sind im Schulunterricht nur sehr begrenzt umsetzbar. In der schulischen Praxis des Lernfeldes Arbeitslehre ist es jedoch sehr gut möglich, im Rahmen von Projektarbeiten z.B. durch handwerkliches Arbeiten mit Holz beim Bau von Vogelnistkästen einen Beitrag zum Schutz der Biodiversität zu leisten. Darüber hinaus hat das Erlernen von nachhaltigen Praktiken und nachhaltigem Konsum einen direkten Einfluss auf die Verhaltensänderungen der Schüler*innen. Sie werden ermutigt, Maßnahmen direkt in ihrem persönlichen Leben umzusetzen.

Konkret werden hierfür in den RLP wenige Beispiele genannt. Grund dafür ist, dass die RLP nur als grundlegende Orientierung für die curriculare Ausarbeitung der spezifischen Lehrpläne durch die Schulen und Lehrkräfte dienen. Es wird jedoch deutlich, dass das Lernfeld

Arbeitslehre wie kein anderes Schulfach zur Entwicklung eines Nachhaltigkeitsbewusstseins der Schüler*innen beiträgt. Wie bereits in Kapitel 4.1 festgestellt sind die drei Säulen der Nachhaltigkeit in Struktur und Zielsetzung aller RLP verankert. Der Bezug zu Nachhaltigkeitsthemen ist zentral in der Zukunftsorientierung des Lernfeldes. Damit trägt das Lernfeld Arbeitslehre durch eine tiefergreifende Bewusstseinsentwicklung vor allem indirekt zum SDG 13 bei, auch wenn keine umfassenden Maßnahmen gegen den Klimawandel im Unterricht umgesetzt werden können. Im RLP von Berlin und Brandenburg wird definiert:

> *Bei Schülerinnen und Schülern entwickeln sich systemisches sowie entwicklungsorientiertes und an Nachhaltigkeit orientiertes Denken im Zusammenspiel mit weiteren Fächern im Verlauf eines längeren Lernprozesses* (SenBJW/ MBJS 2015, S. 9).

Durch das Lernfeld Arbeitslehre wird die Entwicklung der Schüler*innen zu Menschen gefördert, die sich zukünftig aktiv an gesellschaftlichen Prozessen beteiligen und sich der Bedeutung ihres persönlichen Beitrags für „friedliche und inklusive Gesellschaften“ (Martens und Obenland 2017, S. 17) bewusst sind. Damit wird auch ein indirekter Beitrag zum SDG 16 „Starke und transparente Institutionen fördern“ geleistet. Der Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre trägt zwar nicht in direktem Maße zur Förderung von starken Institutionen oder dem Zugang zur Justiz bei. Ebenso wäre es zu hoch gegriffen zu sagen, dass die Schüler*innen dazu beitragen, globale Partnerschaften für nachhaltige Entwicklung voranzutreiben, wie es das SDG 17 vorsieht. Dies liegt schlicht nicht im Möglichkeitsbereich eines Schulfaches. Dennoch werden wichtige Grundlagen für die spätere Partizipation der Schüler*innen an gesellschaftlichen Transformationsprozessen geschaffen (Martens und Obenland 2017).

Insgesamt schneiden die RLP von Berlin und Brandenburg, Niedersachsen und Sachsen im direkten Vergleich der Integration von BNE in Bezug auf die SDGs am besten ab. Dabei ist zu beachten, dass die Bewertung aller RLP auf einem niedrigen Niveau liegt. Es besteht insgesamt ein großes Verbesserungspotenzial für alle betrachteten Bundesländer. Der RLP von Hessen weist eine besonders schlechte Integration auf. Dies ist auf die starke Fokussierung der hessischen Arbeitslehre auf Arbeit und Beruf zurückzuführen, die zu einer sehr einseitigen inhaltlichen Betrachtung führt. In der vergleichenden Analyse der RLP werden zudem erneut die nach wie vor großen Differenzen zwischen den Bundesländern in der Umsetzung des Lernfeldes Arbeitslehre deutlich. Die Ergebnisse der Bewertung der RLP in Bezug auf die 17 Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 sind in der nachfolgenden Tabelle zusammengefasst (Tab. 4).

Legende zu Tabelle 4:

+ + ***Tiefgreifende Integration**:*
Das UN-Nachhaltigkeitsziel ist umfassend in den RLP des Bundeslandes integriert. Die Umsetzung zeigt ein tiefgreifendes Verständnis für die Relevanz des Nachhaltigkeitsziels. Das Nachhaltigkeitsziel wird auf mehrere Teilbereiche des Lernfeldes Arbeitslehre bezogen und intensiv berücksichtigt.

+ ***Gute Integration**:*
Das UN-Nachhaltigkeitsziel ist im RLP des Bundeslandes berücksichtigt und wird in einigen Bereichen des Lernfeldes Arbeitslehre angewandt. Der Bezug zu dem SDG wird deutlich, aber steht nicht im Fokus der Betrachtung.

0 ***Moderate Integration**:*
Das UN-Nachhaltigkeitsziel wird in Bezug auf wenige Bereiche des Lernfeldes Arbeitslehre im RLP des Bundeslandes berücksichtigt. Viele weitere Integrationsmöglichkeiten werden ausgelassen.

- ***Begrenzte Integration**:*
Das UN-Nachhaltigkeitsziel wird nicht explizit im RLP des Bundeslandes genannt. Es ist jedoch in einigen Aspekten implizit durch den Kontext mitberücksichtigt.

- - ***Geringfügige Integration**:*
Das UN-Nachhaltigkeitsziel wird im RLP des Bundeslandes nicht berücksichtigt. Es besteht die Möglichkeit, dass es durch andere SDGs oder als Nebeneffekt anderer Zielsetzungen miteinbezogen wird.

Tabelle 4: Bewertung der Rahmenlehrpläne in Bezug auf die SDGs

Sustainable Development Goal		BE/ BB	HH	HE	NI	NW	SN
Ziel 1	Armut in jeder Form und überall beenden	-	-	0	-	0	+
Ziel 2	Ernährung weltweit sichern	+ +	+ +	- -	+ +	+ +	+ +
Ziel 3	Gesundheit und Wohlergehen	+	+	0	+	+	+
Ziel 4	Hochwertige Bildung weltweit	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +
Ziel 5	Gleichstellung von Frauen und Männern	+ +	+	- -	+	+	- -
Ziel 6	Ausreichend Wasser in bester Qualität	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Ziel 7	Bezahlbare und saubere Energie	+	- -	- -	+ +	+ +	+ +
Ziel 8	Nachhaltig wirtschaften als Chance für alle	+ +	+	0	+ +	+	+ +
Ziel 9	Industrie, Innovation und Infrastruktur	+	-	0	+	0	+ +
Ziel 10	Weniger Ungleichheiten	0	-	-	+	-	0
Ziel 11	Nachhaltige Städte und Gemeinden	+	- -	- -	0	- -	+ +
Ziel 12	Nachhaltig produzieren und konsumieren	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +	+ +
Ziel 13	Weltweit Klimaschutz umsetzen	+	-	- -	+	-	+
Ziel 14	Leben unter Wasser schützen	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Ziel 15	Leben an Land	- -	- -	- -	0	- -	- -
Ziel 16	Starke und transparente Institutionen fördern	0	-	-	0	-	-
Ziel 17	Globale Partnerschaft	- -	- -	- -	-	- -	- -

(Quelle: Eigene Darstellung)

5. Diskussion

5.1 Grenzen und Chancen der BNE-Integration im Lernfeld Arbeitslehre

Aufbauend auf der vergleichenden Analyse der Formen der Berücksichtigung von BNE im Lernfeld Arbeitslehre werden nun die in der Analyse deutlich gewordenen Grenzen und Chancen der Integration von BNE in das Lernfeld näher beleuchtet.

Zunächst sollte klargestellt werden, dass das Lernfeld Arbeitslehre nicht die alleinige Verantwortung für die Umsetzung der Ziele der BNE trägt. Dies ist allein dadurch schon unmöglich, da das Fach deutschlandweit nicht flächendeckend und einheitlich an Schulen gelehrt wird. Die Unterrichtsstunden variieren stark und insbesondere Schüler*innen an Gymnasien würden so von BNE gänzlich ausgeschlossen werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass die RLP nur eine theoretische Umsetzung von BNE im Lernfeld Arbeitslehre darstellen. In der Praxis ist es realistisch, dass aus Zeitgründen Themen wegfallen, nur eine Auswahl der Inhalte aus dem Wahlpflichtbereich unterrichtet werden oder die Lehrkräfte des Faches schlicht einen schlechten Job bei der Vermittlung der Inhalte machen. Zudem ist das Lernfeld Arbeitslehre insoweit begrenzt, dass es nicht alle Themen einer BNE adäquat vermitteln kann. Hier ist das Beispiel des SDG 17 „Globale Partnerschaften“ zu nennen, dessen Vermittlung im schulischen Kontext stark eingeschränkt ist und an vielen Stellen keinen Sinn ergibt. Aus diesen Gründen sind zum einen auch alle anderen Schulfächer und das gesamtschulische Umfeld dazu angehalten die Ziele von BNE den Schüler*innen mit auf den Weg zu geben und im schulischen Kontext stets mitzudenken. Und zum anderen braucht und gibt es zusätzliche außerschulische Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Umweltorganisationen, Unternehmen mit Nachhaltigkeitsbezug oder Bildungszentren für die Vermittlung von BNE-Inhalten.

Allerdings kann mit der Festlegung von BNE-Zielen im Lernfeld Arbeitslehre eine wesentliche Grundlage für die schulische Umsetzung geschaffen werden. Die Alltagsnähe und Zukunftsorientierung des Lernfeldes setzt eine Auseinandersetzung mit aktuellen Themen der BNE voraus. Zudem weisen das Lernfeld Arbeitslehre und BNE in methodischer und inhaltlicher Hinsicht wie in den Ausführungen in Kapitel 4 deutlich wurde starke positive Korrelationen auf. Darüber hinaus ist solch eine praxisnahe Lernumgebung, wie sie in besonderem Maße förderlich für die BNE-Bildungsziele ist, in keinem anderen Schulfach in dieser Form möglich. Daher ist eine schwerpunktmäßige Lehre der BNE-Inhalte im Lernfeld Arbeitslehre und die Festlegung der Arbeitslehre als BNE-Leitfach wie bereits von Schrader (2023) beschrieben zu empfehlen.

Vor allem der integrative und themenübergreifende Aufbau im Lernfeld Arbeitslehre ist besonders geeignet für das Erlernen von Gestaltungskompetenz im Sinne der BNE. Solch eine Kompetenz zum Mitgestalten kann nicht nur auf einen Themenbereich begrenzt erlernt werden. Eine Gesellschaft, die von engen Verflechtungen und zunehmender Globalisierung geprägt ist, erfordert eine gleichzeitige Berücksichtigung zahlreicher Wechselbeziehungen und Aspekte, um aktiv mitgestaltet zu werden. Das Lernfeld Arbeitslehre bietet hierfür optimale Voraussetzungen, die in anderen Schulfächern kaum zu realisieren sind.

Allerdings ist zu beachten, dass das Lernfeld Arbeitslehre bereits mit vielen wichtigen Themen überfrachtet ist, die nicht durch die zusätzliche Bürde der Vermittlung von BNE-Inhalten vernachlässigt werden dürfen. Hier sind insbesondere der wichtige Beitrag des Lernfeldes zur BSO sowie anderen zukunftsorientierten Themen zu nennen, die den Schüler*innen auf ihrem späteren Lebensweg helfen und den Übergang in ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Leben erleichtern. Ein positives Beispiel hierfür ist der sächsische RLP, welcher im Pflichtbereich der Jahrgangsstufe 9 die Lernbereiche „Vertragsrechtliche Grundlagen“ und „Wohnen und Wohnumfeld“ vorsieht. In ersteren werden den Schüler*innen verschiedene Vertragsformen vorgestellt und allgemeine Vertragsmerkmale gelehrt. In letzteren lernen die Schülerinnen und Schüler den regionalen Wohnungsmarkt kennen und erwerben Grundkenntnisse zur Anmietung einer Wohnung. Solche Lehrinhalte sind essenziell hilfreich und wichtig für den späteren Lebensweg der Schüler*innen (SMK 2019).

Allerdings kann die BNE-Integration im Lernfeld Arbeitslehre gerade auf die spätere Berufswahl und den weiteren Bildungsweg der Schüler*innen positive Auswirkungen haben. Durch die Behandlung der relevanten und akuten Themen einer nachhaltigen Entwicklung könnten viele Schüler*innen einen Beruf wählen, der einen Nachhaltigkeitsbezug hat. Dies kann beispielsweise ein Beruf im Nachhaltigkeitsmanagement oder Umweltschutz sein. Es kann aber auch dazu führen, dass die Schüler*innen in ihren späteren Berufen, die wenig Nachhaltigkeitsbezug aufweisen, die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung mit einbeziehen. So könnte sich der*die Schüler*in mit Interesse an Architektur und Stadtplanung innerhalb des Studiums auf Aspekte einer nachhaltigen Bauweise oder Infrastruktur fokussieren. Oder ein*e Schüler*in mit dem Ziel einer Ausbildung im Einzelhandel könnte sich im späteren Beruf für ein an Nachhaltigkeit ausgerichtetes Produktsortiment einsetzen. Insbesondere Schüler*innen, die einen Beruf im Bildungsbereich anstreben, werden durch die Sensibilisierung für die Relevanz von BNE diese auf ihrem eigenen Berufsweg verstärkt an die nächsten Generationen weitergeben und dadurch vermehren.

Zuletzt stellt die Berücksichtigung von Hausarbeit im Lernfeld Arbeitslehre eine Chance für die BNE-Integration dar. Laut dem Statistischen Bundesamt (2022) sind im Jahr 2020 die privaten Haushalte für 36,18% der CO_2-Emissionen der deutschen Wirtschaft verantwortlich. Darüber hinaus folgen weitere Emissionen durch die Synergien mit anderen Sektoren. Die privaten Haushalte können demnach durch nachhaltige Praktiken einen bedeutsamen Beitrag zur Bekämpfung des Klimawandels beitragen. Durch die BNE-Integration in das Lernfeld Arbeitslehre kann bei den Schüler*innen ein verstärktes Bewusstsein für die Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten im privaten Haushalt geschaffen werden. Denn die Einbeziehung von sowohl Haus- als auch Erwerbsarbeit im Lernfeld Arbeitslehre stellt im schulischen Kontext eine Seltenheit dar.

Die vorliegende vergleichende Analyse deckt lediglich einen kleinen Teil der Aspekte ab, die für eine umfassende Untersuchung der Integration von BNE in das Lernfeld Arbeitslehre untersucht werden müssen. Im folgenden Kapitel soll der weitere Forschungsbedarf aufgezeigt werden.

5.2 Weiterer Forschungsbedarf

Die vorliegende vergleichende Analyse birgt tiefergehenden Forschungsbedarf. Zunächst ist naheliegend, die aufgrund der geringen Einwohnerzahl vernachlässigten Bundesländer Bremen, Saarland und Mecklenburg-Vorpommern ebenfalls zu betrachten. Alle drei Bundesländer unterrichten mit unterschiedlichen Bezeichnungen das Lernfeld Arbeitslehre in einem integrierten Fach. Mit der Einbeziehung der RLP dieser Bundesländer könnte die vorliegende Analyse einen Anspruch auf eine gesamtdeutsche Betrachtung aller integrierten Fächer oder Lernbereich des Lernfeldes Arbeitslehre erheben. Darüber hinaus ist es zu befürworten, die dem Lernfeld Arbeitslehre nahen Fächer der „Verbraucherbildung" in Schleswig-Holstein und „Alltagskultur, Ernährung, Soziales" in Baden-Württemberg mit einzubeziehen.

Weiterhin sollten auch andere Schulfächer auf ihre BNE-Integration hin untersucht werden. Die Bildungsziele der BNE werden über das Lernfeld Arbeitslehre hinaus als gesamtschulisches Vorhaben angesehen. Durch solch eine Analyse können fächerübergreifende Lernziele erarbeitet und positive Wechselbeziehungen zwischen den Fächern erkannt und weiter ausgebaut werden. Außerdem kann nur durch eine fächerübergreifende Betrachtung eine vollständige Analyse der Vermittlung von BNE im schulischen Kontext erfolgen und Bildungsdefizite aufgedeckt werden. Interessant wäre hier eine Gesamtbetrachtung pro Bundesland und ein anschließender Vergleich. Zudem ist eine länderübergreifende vergleichende Analyse im Bereich des Lernfeldes Arbeitslehre und verwandter Fächer ebenso sinnvoll wie ein länderübergreifender Vergleich hinsichtlich der Integration von BNE an Schulen im Allgemeinen.

Darüber hinaus bleibt die Frage bestehen, inwiefern die Bemühungen der BNE-Integration in die RLP der Bundesländer in der schulischen Praxis tatsächlich umgesetzt werden. Ein vielversprechendes Forschungsgebiet stellt daher die empirische Untersuchung der BNE-Integration an Schulen dar. Hier interessiert zum einen, welche Relevanz die Fachlehrer*innen und die Schulleitung den Bildungszielen der BNE beimessen und inwieweit die Ziele der BNE in den Lehrplänen und im Unterricht berücksichtigt werden. Zum anderen ist eine Befragung der Schüler*innen zu den tatsächlich erlernten BNE-Inhalten und deren Wahrnehmung im schulischen Kontext aufschlussreich. Eine solche Forschung kann wichtige Rückbezüge und Verbesserungen für die Integration von BNE in die RLP liefern.

6. Schlussbetrachtung

Die vergleichende Analyse zeigt, dass alle betrachteten RLP des Lernfeldes Arbeitslehre, wenn auch in unterschiedlichem Maße, BNE berücksichtigen. In vielen Aspekten der Integration wird jedoch eine große Differenz zwischen den RLP deutlich. Insgesamt zeigt sich bei allen betrachteten RLP ein deutliches Verbesserungspotenzial hinsichtlich einer vollständigen und umfassenden Integration von BNE.

Potential für Verbesserung bietet insbesondere die ungenügende Berücksichtigung der sozialen Aspekte von BNE in vielen betrachteten RLP. Es ist wichtig zu betonen, dass Nachhaltigkeit nicht nur eine ökologische Sichtweise beinhaltet, sondern auf drei Säulen basiert, die für eine nachhaltige Entwicklung gleichermaßen berücksichtigt werden müssen. Hier weisen nur die RLP von Hamburg, Hessen und Sachsen eine gute Integration auf. Dabei handelt es sich jedoch um diejenigen RLP, denen ein allgemeiner Teil mit übergeordneten Zielsetzungen für die gesamte Schulform vorangestellt ist. Es ist demnach davon auszugehen, dass diese Bundesländer ohne die Berücksichtigung des allgemeinen Teils hier ebenfalls schlechter abschneiden würden, da die sozialen Kompetenzen oftmals als überfachliche Kompetenzen in die RLP integriert sind. In Bezug auf die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz sind insbesondere die Kompetenz zur Perspektivübernahme (1), zur Motivation (8) und zur Unterstützung anderer (12), die sich alle in sozialer Interaktion ausdrücken, in den betrachteten RLP überwiegend ungenügend dargestellt. Im Sinne einer BNE sollten diese allerdings aktiv im Fachunterricht mitgedacht werden. Dafür ist eine kontinuierliche Hervorhebung und besondere Gewichtung auch innerhalb des fachbezogenen Teils der RLP unausweichlich.

Außerdem fehlt in den betrachteten RLP des Lernfeldes Arbeitslehre oft ein gesamtgesellschaftlicher Blickwinkel, welcher für die Umsetzung von BNE-Zielen essenziell ist. Die Bildungsziele in den betrachteten RLP fokussieren sich überwiegend auf die Lebenswelt der Schüler*innen. Dies ist im Sinne des Lernfeldes Arbeitslehre und der adäquaten Vermittlung von BSO relevant. Zudem kann und sollte dem Lernfeld Arbeitslehre nicht ein Anspruch auferlegt werden, dem das Fach schlicht nicht gerecht werden kann. Auch darf die BNE-Integration nicht die Vernachlässigung der dem Lernfeld Arbeitslehre wichtigen Themenbereiche zur Folge haben. Allerdings braucht es für die Vermittlung von BNE eine Perspektive, die über die Lebenswelt der Schüler*innen weit hinaus geht. In der Reflexion von nachhaltigem Konsum und nachhaltiger Produktion (SDG 12) ist dies in allen RLP gut gelungen. Bei Themen der Reduzierung von Ungleichheiten (SDG 10) oder der weltweiten Umsetzung von Klimaschutzmaßnahmen (SDG13) gestaltet sich dies deutlich schwieriger.

Es ist insgesamt auffällig, dass keines der betrachteten Bundesländer in allen betrachteten Formen der Berücksichtigung gleichermaßen gut abschneidet. Vielmehr zeigt sich fast ein Muster, dass RLP, die bei der methodischen Integration in Bezug auf Gestaltungskompetenz gut abschneiden, bei der inhaltlichen Integration in Bezug auf die 17 SDGs schlechter abschneiden. Hier sind die RLP von Hamburg und Hessen zu nennen. Vice versa schneiden die RLP von Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen in der methodischen BNE-Integration in Bezug auf Gestaltungskompetenz schlechter ab, während sie in der inhaltlichen BNE-Integration in Bezug auf die SDGs gut abschneiden. Die RLP von Berlin und Brandenburg und Sachsen weisen insgesamt eine solide Umsetzung auf.

Allerdings ist zu beachten, dass die RLP bei der BNE-Integration in Bezug auf die 17 Nachhaltigkeitsziele insgesamt deutlich schlechter abschneiden als in Bezug auf die Gestaltungskompetenz. So wird die Integration in Bezug auf das Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz bei einer Gesamtbetrachtung aller sechs RLP bei 75% der Teilkompetenzen als gut oder sogar tiefgehend bewertet. Dies ist in Tabelle 3 als hell- und dunkelgrün markiert. Während die Integration in Bezug auf die 17 SDGs nur bei rund 45% der Nachhaltigkeitsziele als gut oder sogar tiefgehend bewertet wird. Dies ist in Tabelle 4 als hell- und dunkelgrün markiert. Es zeigt sich eine große Diskrepanz und damit einhergehend auch die größere Notwendigkeit einer Optimierung der BNE-Integration in Bezug auf die 17 SDGs.

Abschließend ist positiv hervorzuheben, wie deutlich die Integration der BNE in den betrachteten RLP des Lernfeldes Arbeitslehre bereits umgesetzt ist. Im Hinblick darauf, dass die Schüler*innen die Ziele und Kompetenzen der BNE nicht allein durch das Lernfeld Arbeitslehre erlernen, sind hier bereits viele wichtige Aspekte untergebracht. Dennoch kann und sollte die Integration der BNE verbessert und insbesondere zwischen den Bundesländern vereinheitlicht werden. Die Unterschiede in der Umsetzung zwischen den betrachteten Bundesländern sind deutlich zu groß. Dadurch wird nicht nur der Prozess einer Darstellung des gegenwärtigen Zustandes von BNE im Lernfeld Arbeitslehre deutlich erschwert, sondern letztlich auch die Bildung der Schüler*innen in nachhaltiger Entwicklung selbst.

Literaturverzeichnis

Aachener Stiftung Kathy Beys (2015): *Drei Säulen Modell. Die Standardreferenz der Jahre 2002-2015 zur nachhaltigen Entwicklung*. Lexikon der Nachhaltigkeit. https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/1_3_a_drei_saeulen_modell_1531.htm. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

BHTW (2006): *KERNCURRICULUM Lernbereich Beruf-Haushalt-Technik-Wirtschaft/Arbeitslehre*. Interdisziplinäre Arbeitsgruppe BHTW. In: JSSE - Journal of Social Science Education, 5(3), S. 98–116.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Frankfurt am Main: Druck- und Verlagshaus Zarbock.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023a): *Was ist BNE? BNE-Portal Kampagne.* https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2023b): *Schule. BNE-Portal Kampagne*. https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/bildungsbereiche/schule/schule.html. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz) (1992): *Agenda 21.* Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Bonn: Köllen Druck+Verlag GmbH.

BMWK (Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz) (2023): *Abkommen von Paris. Klimaschutz*. Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz. https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Artikel/Industrie/klimaschutz-abkommen-von-paris.html. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

bne.nrw (2023): *Kapitel 3: Bezüge der Lernbereiche und Fächer zu BNE in Bezug auf Unterrichtsentwicklung. BNE-Leitlinie NRW*. bne.nrw (Das Landesportal über und für Bildung für nachhaltige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen). https://www.bne.nrw/bildungsbereiche/schule/leitlinie-bne-alt/kapitel-3/. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

Bundesagentur für Arbeit (2024): *Der Arbeitsmarkt im Kontext des demografischen Wandels - Statistik der Bundesagentur für Arbeit*. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Demografischer-Wandel/Demografischer-Wandel-Nav.html. Zugegriffen: 16. Februar 2024.

DAEB (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen) (1966): *Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule.* In: H. Bohnenkamp (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965: Gesamtausgabe. Stuttgart: Klett.

De Haan, G. (2008): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung.* In: I. Bormann & G. De Haan (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.

Edelstein, B. (2023): *Welcher Anteil der Jungen und Mädchen erlangt das Abitur? (1950-2018)*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/520286/welcher-anteil-der-jungen-und-maedchen-erlangt-das-abitur-1950-2018/. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

Friese, M. (2018): *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren: Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*. Bielefeld: wbv.

Groth, G. (1975): *Arbeitslehre — Entstehungsgeschichte und didaktische Problemlage im Zusammenhang mit Berufsausbildung und politischer Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/archiv/529758/arbeitslehre-entstehungsgeschichte-und-didaktische-problemlage-im-zusammenhang-mit-berufsausbildung-und-politischer-bildung/. Zugegriffen: 3. März 2024.

Grundmann, D. (2017): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

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

HKM (Hessisches Kultusministerium) (2011a): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Realschule. ARBEITSLEHRE*. Wiesbaden: HKM. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_arbeitslehre_realschule.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2024.

HKM (Hessisches Kultusministerium) (2011b): *HANDREICHUNG zur Arbeit mit den Lehrplänen der Bildungsgänge Hauptschule und Realschule. ARBEITSLEHRE an schulformübergreifenden (integrierten) Gesamtschulen*. Wiesbaden: HKM. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/hand-arbeitslehre.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2024.

HKM (Hessisches Kultusministerium) (2011c): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Sekundarstufe I – Hauptschule. ARBEITSLEHRE*. Wiesbaden: HKM. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_arbeitslehre_hauptschule.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2024.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (1969): *Empfehlungen zur Hauptschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.07.1969. Bonn: KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf. Zugegriffen: 6. Februar 2024.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (1988): *Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I.* Beschlussfassung vom 235. Plenum am 8./9. Oktober 1987 in Berlin. In: *arbeiten+lernen*, 3–5. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (1993): *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 in der Fassung vom 27.09.1996. Bonn: KMK.

https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/Schulart_Bildungsg_Sek1.pdf. Zugegriffen: 6. Februar 2024.

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland) (2023): *Bildung für nachhaltige Entwicklung - Globale Entwicklung*. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html. Zugegriffen: 6. Februar 2024.

KMK & DUK (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland & Deutsche UNESCO-Kommission) (2007): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz und der Deutschen UNESCO-Kommission vom 15.06.2007. Bonn: KMK & DUK.

Künzli, C., Bertschy, F., & Buchs, C. (2013): *Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft - Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung*. In: E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger, & S. Marti (Hrsg.): 4- bis 12-Jährige - ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten. Berlin: Waxmann, S. 279–286.

LI Hamburg (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg) (2011): *Bildungsplan Stadtteilschule. Jahrgangsstufen 5–11. Lernbereich Arbeit und Beruf*. Freie Hansestadt Hamburg: Behörde für Schule und Berufsbildung. https://www.hamburg.de/contentblob/2372652/6ab3b52fae158bfc6fb937ecb84d1dbc/data/lb-arbeit-beruf-sts.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2024.

Martens, J., & Obenland, W. (2017): *Die Agenda 2030: globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Vollständig aktualisierte und überarbeitete Neuauflage. Bonn/ Osnabrück: Global Policy Forum und terre des hommes.

MK Niedersachsen (Niedersächsisches Kultusministerium) (2023): *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5 – 10. Arbeit-Wirtschaft-Technik*. Hannover: MK Niedersachsen. https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=434. Zugegriffen: 7. Februar 2024.

MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): *Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Arbeitslehre. Haus-wirtschaft, Technik, Wirtschaft*. Düsseldorf: MSB NRW. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/65/KLP_GE_AL.pdf. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

Programm Transfer-21 (2007): *Orientierungshilfe. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

Programm Transfer-21 (2008): *Gestaltungskompetenz. Lernen für die Zukunft - Definition von Gestaltungskompetenz und ihrer Teilkompetenzen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. http://www.transfer-21.de/indexb4c1.html?p=222. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

Reuel, G. (1998): *Arbeitslehre. Eine Integrationsidee ohne Integrationswillige*. TU Berlin, Berlin.

Reuel, G. (2005): *Kommentar zu den 12 Projektdimensionen eines Projekts in der Berliner Arbeitslehre*. Gesellschaft für Arbeitslehre Berlin. Oberkrämer: Sonnenbogen.

Schrader, U. (2018): *Bildung für nachhaltige Lebensführung durch Berliner Arbeitslehre.* In: M. Friese (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren: Analyse und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt, Bd. 49. Bielefeld: wbv, S. 115–129.

Schrader, U. (2023): *Arbeitslehre als Leitfach der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Persönliche und fachliche Reflexionen nach 15 Jahren als Hochschullehrer.* In: M. Friese & S. Bartsch (Hrsg.): Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse, Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld: wbv, S. 95-111.

SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2016): *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung gemäß dem im November 2015 in Kraft gesetzten Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 5–10*. Berlin: SenBJW. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/faecheruebergreifende-themen/verbraucherbildung/orientierungs-und-handlungsrahmen_verbraucherbildung.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2024.

SenBJW/ MBJS (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (2015): *Rahmenlehrplan Teil C. Wirtschaft-Arbeit-Technik. Jahrgangsstufen 7–10 (Berlin). Integrierte Sekundarschule. Jahrgangsstufen 5–10 (Brandenburg)*. Berlin/ Potsdam: SenBJW/MBJS. https://bildungsserver.berlin-branden-burg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_WAT_2015_11_10_WEB.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2024.

SMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) (2019): *Lehrplan Oberschule. Wirtschaft-Technik-Haushalt/ Soziales*. Dresden: SMK. https://cms.sachsen.schule/fileadmin/_special/benutzer/72/lehrplan/20190809-Eckwertepapiere_und_ueberarbeitete_Lehrplaene-LP_OS_WTH.pdf. Zugegriffen: 7. Februar 2024

Statistisches Bundesamt (2016): *Vier von zehn Hauptschulen innerhalb der letzten zehn Jahre geschlossen.* Pressemitteilung Nr. 101 vom 17. März 2016. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16_101_211.html. Zugegriffen: 12. März 2024.

Statistisches Bundesamt (2022): *Bevölkerung – Anzahl der Einwohner in den Bundesländern in Deutschland am 31. Dezember 2022 (in 1.000).* Statista. https://de.statista.com/statistik/daten/studie/71085/umfrage/verteilung-der-einwohnerzahl-nach-bundeslaendern/. Zugegriffen: 2. Februar 2024.

UBA (Umweltbundesamt) (2022): *Betrachtung von SDG-Wechselwirkungen in Transformationspfaden*. https://www.umweltbundesamt.de/topics/sustainability-strategies-international/sdgs-a-challenge-for-sustainability-policy/betrachtung-von-sdg-wechselwirkungen-in. Zugegriffen: 16. Februar 2024.

WCED (World Commission on Environment and Development) (1987): *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Oxford: WCED.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt gegenüber der Fakultät I der Technischen Universität Berlin, dass die vorliegende, dieser Erklärung angefügte Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der im Literaturverzeichnis genannten Quellen und Hilfsmittel angefertigt wurde. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind kenntlich gemacht. Ich reiche die Arbeit erstmals als Prüfungsleistung ein. Ich versichere, dass diese Arbeit oder wesentliche Teile dieser Arbeit nicht bereits dem Leistungserwerb in einer anderen Lehrveranstaltung zugrunde lagen.

Titel der schriftlichen Arbeit:

„Bildung für nachhaltige Entwicklung im Lernfeld Arbeitslehre - Vergleichende Analyse von Rahmenlehrplänen ausgewählter Bundesländer"

Verfasserin:

[redacted]

Betreuender Dozent:

Schrader, Prof. Dr. Ulf

Mit meiner Unterschrift bestätige ich, dass ich über fachübliche Zitierregeln unterrichtet worden bin und verstanden habe. Die im betroffenen Fachgebiet üblichen Zitiervorschriften sind eingehalten worden.

Eine Überprüfung der Arbeit auf Plagiate mithilfe elektronischer Hilfsmittel darf vorgenommen werden.

Berlin, den 14.03.24

[redacted]

Unterschrift der Verfasserin