

4. Jahrgang
Heft 1
2015

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung



*Berufsfeld
Ernährung und Hauswirtschaft
Transfer
zwischen Theorie und Praxis*

<i>Irmhild Kettschau</i> Editorial.....	2
<i>Nicole Naeve-Stoß, Julia Kastrup & Gabriele Herold</i> Praxisphasen im Rahmen des Studiums Lehramt an beruflichen Schulen – Gestaltung und Erfahrungen an der Universität Hamburg.....	3
<i>Sandra Mester</i> Das schulische Praxissemester in NRW: Konzept und Innovation am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster.....	17
<i>Andrea Mohorič</i> Transfer von Modellversuchsergebnissen – ein Beispiel aus dem Förderschwerpunkt Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung.....	33
<i>Karolin Wirth</i> Inklusion: Ansätze zur praktischen Umsetzung in der beruflichen Lehrerbildung.....	40
<i>Susanne Miesera & Stefanie Sander</i> Sprache im Beruf in Bildungsgängen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft.....	54
<i>Anna Hoff</i> Fachräume im berufsbildenden Unterricht – die Lehrküche als Beispiel.....	71
<i>Helge Schulz</i> Bildungsgangarbeit in der Fachdidaktik.....	83
<i>Alexandra Brutzer & Christine Küster</i> Lernbereich Alltagskultur im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Skizze für einen Orientierungsrahmen.....	97
<i>Julia Kastrup & Irmhild Kettschau</i> Berufliche Lehrkräftebildung gestärkt – Bundesarbeitsgemeinschaft gegründet.....	108
<i>Marie Nölle</i> Rezension: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung.....	111

Die berufliche Bildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft wird zunehmend „bunter“ und vielfältiger. Eine Vielzahl an aktiven Lehrenden und Forschenden gestaltet derzeit die Ausbildung der Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen in Deutschland. Die Intensivierung des fachlichen und bildungspolitischen Diskurses in der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft hat auch zur Folge, dass die Arbeiten an den einzelnen Hochschulstandorten mit Aufmerksamkeit zur Kenntnis genommen und in ihrer Anwendbarkeit auf die eigene Arbeit geprüft werden.

Nicht nur Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern auch schulnahe Expertinnen und Experten haben sich mit interessanten Beiträgen an diesem Heft beteiligt. Einen Blick auf den Transfer von Modellversuchsergebnissen, um diese in der Bildungslandschaft zu verstetigen, gewährt ein Beitrag aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn.

Ansonsten liegt der Fokus vielfach auf Gestaltungs- und Innovationsfragen der Lehrkräftebildung zwischen Theorie und Praxis. Zunächst steht das schulische Praxissemester im Mittelpunkt, neben den Konzepten werden auch die fachspezifischen Ausprägungen in den Bundesländern Hamburg und Nordrhein-Westfalen beleuchtet. Die Gestaltung von Praxisphasen im Studium war bereits Gegenstand einer Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft und wurde im Rahmen der Gründungsphase im April 2014 auf einer Tagung an der Technischen Universität Berlin diskutiert.

Es schließen sich Artikel zu weiteren bedeutungsvollen aktuellen Diskussionen an, so zur Umsteuerung in Richtung auf eine inklusive Bildung und deren praktischer Umsetzung auch in berufsbildenden Schulen oder zur möglichen Verknüpfung beruflicher und allgemeiner Bildung, hier vorgeschlagen als ein neuer Lernbereich „Alltagskultur“. Beide Beiträge geben einen theoriebezogenen Ein- bzw. Überblick in ihre Thematik, bevor sie sich mit Umsetzungsfragen beschäftigen.

Von einer didaktischen Sicht im engeren Sinne getragen sind die Beiträge zu Fachräumen im beruflichen Unterricht, zur Bedeutung und zum Bildungsgehalt von „Sprache“ im Beruf sowie zur „Bildungsgangarbeit“ als eine Art Planspiel bzw. strukturierendes Prinzip für didaktische Lehrveranstaltungen. Diese, wie auch die oben genannten Artikel spiegeln aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse der beruflichen Lehrkräftebildung an Hochschulen in Deutschland und vermitteln somit einen Eindruck der wissenschaftlichen Arbeit und Entwicklungsdynamik unserer Fachrichtung.

Irmhild Kettschau

Nicole Naeve-Stoß, Julia Kastrup & Gabriele Herold

Praxisphasen im Rahmen des Studiums Lehramt an beruflichen Schulen – Gestaltung und Erfahrungen an der Universität Hamburg

An der Universität Hamburg haben die Studierenden des Lehramts an beruflichen Schulen in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen über das Bachelor- und Masterstudium hinweg einen unmittelbaren Kontakt zum schulischen Praxisfeld. In diesem Beitrag werden die Praxisformate vorgestellt, wobei eine Konkretisierung der jeweiligen Studienangebote unter der spezifischen Perspektive der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften erfolgt und insgesamt der Fokus der Betrachtung auf das Kernpraktikum, die Praxisphase im Masterstudium, gelegt wird.

Schlüsselwörter: Praxisphasen, Praxiserfahrungen, erfahrungsbezogene Reflexion, theoriegeleitete Reflexion

1 Die berufliche Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften an der Universität Hamburg

Das Studium des Lehramts an beruflichen Schulen an der Universität Hamburg gliedert sich in einen sechssemestrigen Bachelor- und einen viersemestrigen Masterstudiengang. Beide Studiengänge setzen sich wiederum aus drei Teilstudiengängen zusammen:

- Teilstudiengang Erziehungswissenschaft einschließlich Fachdidaktik und Berufs- und Wirtschaftspädagogik,
- Teilstudiengang der beruflichen Fachrichtung,
- Teilstudiengang des Unterrichtsfaches.

Bezüglich der beruflichen Fachrichtungen kann zwischen den folgenden gewählt werden: Bau- und Holztechnik, Chemotechnik, Elektrotechnik/Informationstechnik, Ernährungs- und Haushaltswissenschaften, Gesundheitswissenschaften, Kosmetikwissenschaften, Medientechnik, Metalltechnik oder Wirtschaftswissenschaften. Im Rahmen der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften wird das fachwissenschaftliche Studium der berufsfeldbezogenen naturwissenschaftlichen Grundlagen (z.B. Lebensmittelchemie, Ernährungswissenschaften, Mikrobiologie, Grundlagen der Arbeitswissenschaft, Betriebswirtschaft, Datenverarbeitung, Statistik, Ernährungs-, Hauswirtschafts- sowie Betriebswirtschaftslehre des Hotel- und Gaststättengewerbes, Lebensmittelmikrobiologie und -hygiene sowie Lebens-

mittellehre) an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften absolviert. Im Masterstudium ist eine Schwerpunktbildung, auch in Kombination mit Projektseminaren, möglich (Behörde für Schule und Berufsbildung/HIBB, 2014, S. 23).

Das fachdidaktische und das berufs- und wirtschaftspädagogische Lehrangebot werden vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg verantwortet. Die Zulassung zum Studium kann gemäß Prüfungsordnung in der Regel nur dann erfolgen, wenn eine abgeschlossene Berufsausbildung in der beruflichen Fachrichtung vorliegt oder ein zwölfmonatiges Betriebspraktikum absolviert wurde.

Seit der Einführung der neuen Studienstrukturen im WS 2007/2008 haben in der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften zu jedem Wintersemester durchschnittlich 24 Studierende das Bachelor-Studium begonnen, im Masterstudium sind dies seit dem WS 2010/2011 durchschnittlich 17 Studierende. Aktuell (WS 2014/2015) sind in dieser Fachrichtung 130 Studierende eingeschrieben (davon 76 im Bachelor- und 54 im Masterstudiengang).

Die Studierenden im Studiengang Lehramt an beruflichen Schulen haben in unterschiedlichen Formaten während des gesamten Studiums einen unmittelbaren Kontakt zum schulischen Praxisfeld. In diesem Beitrag werden diese praxisbezogenen Studienangebote vorgestellt, wobei eine Konkretisierung der jeweiligen Angebote unter der spezifischen Perspektive der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften erfolgt.

2 Praxisformate im Bachelor- und Masterstudiengang

Im Zuge der Umgestaltung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterstrukturen wurden an der Universität Hamburg die schulischen Praxisphasen im Rahmen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiums umgestaltet. Von Beginn des Bachelorstudiums an sind praxisbezogene Elemente integriert. Dabei wird ein Konzept verfolgt, das auf die Verknüpfung von wissenschaftlichem Wissen und erfahrungsbezogenem Handlungswissen abzielt. Demzufolge kommt sowohl dem eigenen Erleben im späteren Praxisfeld als auch der theoriegeleiteten Reflexion dieser Erfahrungen eine besondere Bedeutung zu (Naeve-Stoß, 2013; Riebenbauer & Naeve-Stoß, 2013). Die Bedeutung dieser praxisbezogenen Studienangebote wird vor allem darin gesehen,

- dass die Studierenden den zentralen Gegenstand ihres Studiums – Lehr-Lernprozesse im organisatorischen Rahmen beruflicher Schulen und/oder betrieblicher Ausbildung – aus unmittelbarer Anschauung erleben und aktiv erkunden sollen,
- dass sie aus der Konfrontation mit Praxis Probleme und Fragestellungen erkennen können, die sie in ihr Studium hineinragen und dort systematisch weiterverfolgen,

Praxisphasen für das Lehramt an beruflichen Schulen

- dass sie die Tragfähigkeit, aber auch die Grenzen wissenschaftlicher Begriffe, Verfahren und Theorien in der Auseinandersetzung mit Praxis erkunden,
- dass sie durch eigenes Handeln in der Praxis ihre Fähigkeiten und ihr Wissen erproben, sich selbst in pädagogischen Situationen erleben und damit Anregungen für ihren weiteren Qualifizierungsprozess gewinnen,
- und schließlich, dass sie ihre Berufseignung überprüfen.

All dies soll nicht neben dem Studium, sondern muss in dieses integriert erfolgen. Der Vorbereitung, Begleitung und Reflexion der Praxiserfahrungen kommen dabei eine besondere Bedeutung zu.

Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Praxisformate im Bachelor- und Masterstudiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen an der Universität Hamburg: die praxisorientierte Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, das Orientierungspraktikum und das Kernpraktikum. Während die praxisorientierte Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie das Orientierungspraktikum fachrichtungsübergreifend stattfinden, ist das Kernpraktikum in großen Teilen fachrichtungsspezifisch organisiert. Die einzelnen Praxisformate werden im Folgenden dargestellt (Naeve-Stoß, 2013).

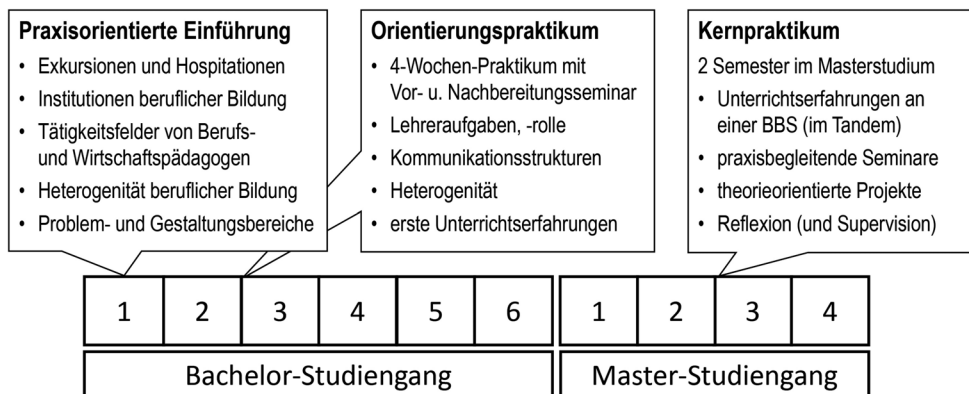


Abb. 1: Praxisphasen im Studium Lehramt an beruflichen Schulen in Hamburg

2.1 Praxisorientierte Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik (PE)

Die Studierenden absolvieren diese Veranstaltung i. d. R. im ersten Semester ihres Bachelorstudiums als Teil des Moduls „Orientierung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Studium“. Die Veranstaltung findet fachrichtungsübergreifend statt. Ein wichtiges Ziel besteht darin, den Studierenden sowohl die Anforderungen an eine professionelle berufs- bzw. wirtschaftspädagogische Tätigkeit in verschiedenen Praxisfeldern als auch die Heterogenität der Zielgruppen beruflicher Bildung und die

damit einhergehenden Anforderungen zu verdeutlichen. Vor diesem Hintergrund sollen sie eigene berufliche Interessen und Potenziale erkennen und reflektieren sowie hieraus Konsequenzen für den eigenen Professionalisierungsprozess und die individuelle Studiengestaltung ziehen. Damit die Studierenden eine Orientierung über verschiedene berufs- und wirtschaftspädagogische Arbeitsfelder und Bildungskonzepte erhalten, werden Hospitationen in unterschiedlichen Institutionen beruflicher Bildung durchgeführt, insbesondere an Berufsbildenden Schulen. In der Seminararbeit wird an bereits vorhandene Schul- und Berufserfahrungen der Studienanfänger angeknüpft. Durch systematische Vor- und Nachbereitung der jeweiligen Hospitationen wird bei den Studierenden ein doppelter Perspektivenwechsel angeregt: einerseits von der Schüler- zur Lehrersicht auf Unterricht und andererseits von der Wahrnehmung und Beurteilung auf der Grundlage voruniversitärer Alltagserfahrungen und -begriffe hin zur systematischen, theoriegeleiteten Wahrnehmung und Analyse vorfindlicher Praxis.

2.2 Orientierungspraktikum (OP)

In der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem zweiten und dritten Semester des Bachelorstudiums findet ein vierwöchiges Orientierungspraktikum statt, das in das Modul „Erkundung im berufs- und wirtschaftspädagogischen Praxisfeld“ eingebettet ist, welches sich über das zweite und dritte Semester des Bachelor-Studiums erstreckt. Vorbereitet wird das Praktikum, das die Studierenden an einer Berufsbildenden Schule in Deutschland absolvieren, durch ein Seminar zur beruflichen Sozialisation, zu dessen inhaltlichen Schwerpunkten sowohl die Sozialisation von Jugendlichen in der beruflichen Bildung zählen als auch die spezifischen Sozialisationserfahrungen der Studierenden auf ihrem Weg zum Lehrerberuf gehören. Über das Orientierungspraktikum soll eine reflexive Auseinandersetzung mit der Lehreraufgabe und der eigenen Berufswahl angebahnt werden. Vorrangiges Ziel des Orientierungspraktikums ist es also, dass sich die Studierenden mit dem späteren beruflichen Handlungsfeld als Lehrkraft an einer Berufsbildenden Schule auseinandersetzen, sich dieses mithilfe theoretisch-begrifflicher Konzepte in seiner Vielfalt erschließen und vor diesem Hintergrund die eigene Berufswahl reflektieren.

2.3 Kernpraktikum (KP)

Im Rahmen des Masterstudiums nimmt das Kernpraktikum eine Schlüsselposition ein. Diese durch unterschiedliche universitäre Veranstaltungen begleitete Praxisphase umfasst insgesamt 30 Leistungspunkte (also das Volumen eines ganzen Semesters) und wurde vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Abteilung Ausbildung Berufsbildende Schulen) gemeinsam entwickelt. Das Kernpraktikum erstreckt sich über das zweite und dritte Semester des Masterstudiums. Den zentralen Lernort für die Studierenden stellt eine Berufsbildende Schule in Hamburg oder eines benachbarten Bundeslandes dar, die im Berufsfeld der jeweiligen beruflichen Fachrichtung ausbildet.

Praxisphasen für das Lehramt an beruflichen Schulen

Das Kernpraktikum gliedert sich in zwei Module, die sich wiederum auf fünf parallel verlaufende und sich über die gesamte Dauer des Praktikums erstreckende Bänder verteilen (vgl. Abbildung 2) (vertiefend z. B. Tramm & Naeve, 2010; Tramm, Fahland & Naeve, 2012):

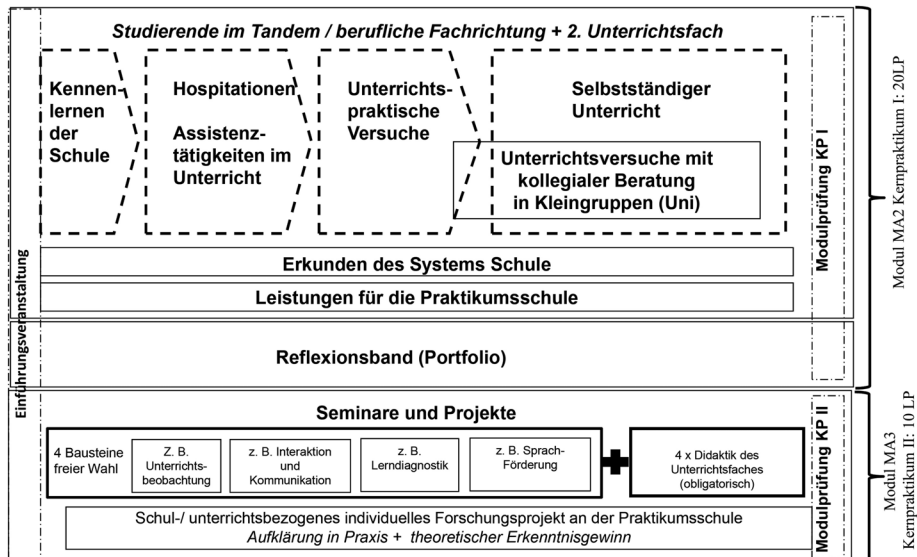


Abb. 2: Das Bändermodell des Kernpraktikums in Hamburg im Masterstudiengang Lehramt an beruflichen Schulen

Das Modul Kernpraktikum I umfasst das Schulband, ein begleitendes Reflexionsband sowie das Unterrichtsversuchsband. In dem Modul stehen die Auseinandersetzung mit Schule und Unterricht sowie die Entwicklung entsprechender analytischer, reflexiver und pragmatischer Kompetenzen im Zentrum. Das zweite Modul Kernpraktikum II umfasst das Seminarband und das Projektband.

Schulband

Das Schulband stellt das Zentrum des Kernpraktikums dar. Die Studierenden absolvieren jeweils zu zweit (im Tandem) das Kernpraktikum an einer Berufsbildenden Schule. Im zweiten Mastersemester sind sie in einem zeitlichen Umfang von einem Tag (Vormittag) während der Vorlesungszeit und während der vorlesungsfreien Zeit über einen Zeitraum von vier Wochen an vier bis fünf Tagen an der Schule; im dritten Mastersemester im Umfang von zwei bis drei Tagen (Vormittagen). Sie werden an den Schulen von Mentoren betreut, die im Rahmen einer Fortbildungssequenz durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Abteilung Ausbildung Berufsbildende Schulen) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf diese Tätigkeit vorbereitet wurden. Im Rahmen des Schulbandes geht es darum, dass die Studierenden das System Schule erkunden und

Praxisphasen für das Lehramt an beruflichen Schulen

unter Begleitung und Anleitung regelmäßig und im Verlauf des Kernpraktikums mit zunehmender Verantwortung eigene Unterrichtseinheiten planen, durchführen und evaluieren.

Tabelle 1 gibt einen Überblick der Berufsbildenden Schulen in Hamburg und Umgebung, die für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ausbilden oder in der Ausbildungsvorbereitung tätig sind und die sich in den bisher vier Durchgängen des Kernpraktikums beteiligt haben.

Tab. 1: Überblick über die bisher am Kernpraktikum beteiligten Berufsbildenden Schulen in der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Haushaltswissenschaften (EuH)

Berufsbildende Schule	Bildungsgänge im Bereich EuH
Berufliche Schule Elmshorn	<i>Berufsschule:</i> Bäcker/in, Bäckerwerker/in, Fachverkäufer/in im Nahrungsmittelhandwerk (Schwerpunkte: Fleischerei, Bäckerei), Fleischer/in, Fachkraft im Gastgewerbe, Fachfrau/Fachmann für Systemgastronomie, Hotelfachfrau/-mann, Köchin/Koch, Restaurantfachfrau/-mann <i>Berufsfachschule:</i> Gesundheit und Ernährung <i>Berufsprundbildungsjahr:</i> Gastronomie und Hotellerie <i>Berufliches Gymnasium Ernährung</i>
Berufliche Schule Recycling- und Umwelttechnik (G8)	<i>Ausbildungsvorbereitung (AV)</i>
Berufliche Schule Uferstraße (W2)	<i>Berufsschule:</i> Hauswirtschafterin, Fachpraktiker/in Hauswirtschaft <i>Berufsfachschule vollqualifizierend:</i> Hauswirtschaft, Haus- und Familienpflege, Fachpraktiker/in Hauswirtschaft <i>Berufsvorbereitungsschule</i>
Berufsbildende Schule III Stade	<i>Berufsschule:</i> Hauswirtschafter/in, Fachpraktiker/in Hauswirtschaft <i>Berufsfachschule:</i> Ernährung, Hauswirtschaft und Pflege, Schwerpunkt: Hauswirtschaft <i>Fachoberschule:</i> Ernährung und Hauswirtschaft <i>Fachschule:</i> Hauswirtschaft <i>Berufseinstiegsklasse:</i> Hauswirtschaft und Pflege <i>Berufsvorbereitungsjahr:</i> Hauswirtschaft/Agrarwirtschaft Hauswirtschaft/Gesundheit-Pflege
Gewerbeschule Nahrung und Gastronomie in Lübeck	<i>Berufsschule:</i> Koch/Köchin, Hotelfachfrau/-mann, Restaurantfachfrau/-mann, Fachfrau/Fachmann für Systemgastronomie, Hotelkauffrau/-kaufmann, Fachkraft im Gastgewerbe, Bäcker/in, Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk (Schwerpunkt: Bäckerei,

Praxisphasen für das Lehramt an beruflichen Schulen

	Konditorei, Fleischerei), Konditor/in, Fleischer/in, Speiseeishersteller/in <i>Berufsfachschule:</i> Ernährung, Schwerpunkt: Nahrung und Gaststätten <i>Fachoberschule:</i> Ernährung/Hauswirtschaft <i>Berufsoberschule:</i> Ernährung/Hauswirtschaft <i>Hotelfachschule</i>
Staatliche Berufsschule Eidelstedt (G12)	Fachkraft im Gastgewerbe Fachpraktikerin Hauswirtschaft
Staatliche Gewerbeschule Ernährung und Hauswirtschaft (G3)	<i>Berufsschule:</i> Bäckerin, Konditorin, Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk (Schwerpunkt Bäckerei/Konditorei) <i>Berufsfachschule:</i> Gastronomie und Ernährung <i>Fachoberschule:</i> Ernährung und Hauswirtschaft <i>Fachschule:</i> Hauswirtschaftliche Dienstleistung <i>Ausbildungsvorbereitung (AV)</i>
Staatliche Gewerbeschule Gastronomie und Ernährung (G11)	<i>Berufsschule:</i> Fachkräfte im Gastgewerbe, Restaurantfachleute, Hotelfachleute, Fachleute in der Systemgastronomie, Köche und Köchinnen, Fleischer/innen, Fachverkäufer/innen in der Fleischerei <i>Berufsfachschule berufsqualifizierend</i> für gastgewerbliche Ausbildungsberufe <i>Ausbildungsvorbereitung (AV)</i>

Unterrichtsversuchsband

Eingebettet in das Schulband finden im zweiten Semester des Kernpraktikums kollektional hospitierte Unterrichtsversuche in studentischen Kleingruppen statt (Unterrichtsversuchsband), die von Hochschullehrenden des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (hauptverantwortliche Betreuung) gemeinsam mit Seminarleitungen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung begleitet werden. Dieses Seminar ist nach Fachrichtungen organisiert.

Ein Studierenden-Tandem plant und unterrichtet jeweils eine Doppelstunde in seinem Berufsfach. Dabei orientiert sich das Tandem am schulinternen Curriculum. Freiräume erhält das Tandem bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung der Stunde. Die Studierenden und die Seminarleitung der Fachrichtung hospitieren den Unterricht nach einem vorher festgelegten Hospitationsplan. Jeweils im Anschluss an den hospitierten Unterricht findet die Nachbesprechung des Unterrichts statt.

Bisherige Erfahrungen im Unterrichtsversuchsband zeigen, dass die erste umfassende Planung ihres Unterrichts und das Schreiben eines Unterrichtsentwurfs von den Studierenden als besonders arbeitsintensiv und schwierig erlebt werden. Die gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts stellt eine Herausforderung

dar, denn es gilt, einen gemeinsamen Nenner zu finden, einer gemeinsamen Planungsstruktur zu folgen, den Gesamtzusammenhang zum Bildungsplan nicht zu verlieren sowie den thematischen Schwerpunkt inhaltlich und methodisch sinnvoll zu gestalten. Die Evaluation des Unterrichtsversuchsbandes zeigt, dass trotz der empfundenen Belastung die eigene Unterrichtsdurchführung und die Reflexion ihres Unterrichts bei den Studierenden als überaus gewinnbringend eingeschätzt werden. Die Studierenden haben die Möglichkeit, sich ausprobieren. Die anschließende Unterrichtsnachbesprechung bietet die Chance, in einer angstfreien Atmosphäre Stärken und Schwächen der Stunde zu analysieren, Handlungsalternativen zu entwickeln und die Perspektive der Schüler einzunehmen.

Die Studierenden gestalten ihren Unterricht in der Regel methodisch vielfältig und einfallsreich. Dazu gehören u. a. sorgfältig ausgearbeitete Medien wie Arbeitsblätter und Filmclips oder kreativ dargestellte Rollenspiele. Was den Kernpraktikanten jedoch sichtlich schwerfällt, ist die Anbindung ihres Themas im Rahmen einer übergreifenden Lernsituation bzw. Problemstellung. Die Studierenden planen ihren Unterricht vorwiegend fachsystematisch (z. B. „Gelier- und Bindemittel“, „Kakao und kakaohaltige Getränke“, „Geflügel“). Sogenannte „Problemstellungen“ werden oft praxisfern konstruiert, sodass am Ende die Lösung des Problems nicht mehr im Vordergrund steht, sondern die Bearbeitung eines Themas mit einer fachsystematisch-umfassenden Struktur.

Die fehlende Problemorientierung und die Schwierigkeit, in Arbeitsprozessen zu denken, sind fast durchgängig Teil der Nachbesprechung des berufsfachlichen Unterrichts. Aufgabe der Seminarleitungen ist es, durch gezielte Fragestellungen anzuregen, dass diese Theorien durch neue Erfahrungen und wissenschaftliche Theorien neu konstruiert werden, damit die Studierenden im Sinne der Lernfelddidaktik professioneller handeln können.

Reflexionsband

Der Reflexion von Praxiserfahrungen während der unterschiedlichen Formate schulpraktischer Studien im Bachelor- und Masterstudiengang kommt eine besondere Bedeutung zu. Im Rahmen des Reflexionsbandes sollen einerseits anlassbezogenen Erfahrungen aus dem Schulband des Kernpraktikums aufgearbeitet, zum anderen aber auch thematische Schwerpunkte theoriebezogen reflektiert sowie spezifische Aspekte der Praxisbegegnung vorbereitet und angebahnt werden. Um diese Prozesse in angemessener Art und Weise begleiten, anregen und unterstützen zu können, wurde für das Kernpraktikum, das die umfangreichste Praxisphase während des Studiums der zukünftigen Lehrkräfte darstellt, in Zusammenarbeit von Kollegen aus dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und aus dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Abteilung Ausbildung Berufsbildende Schulen) ein Konzept entwickelt, das sich an den Erlebensphasen der Studierenden im Kernpraktikum orientiert und eine Ausgestaltung der einzelnen Seminarsitzungen entlang dieser Phasen vorsieht.

Im Reflexionsband trifft sich eine feste Gruppe von Studierenden in der Regel einer beruflichen Fachrichtung etwa 14-tägig, um gemeinsam die Schulerfahrungen zu reflektieren. Die Gruppe wird von je einer Person des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Team betreut. In den Veranstaltungen werden anlassbezogenen Erfahrungen aus dem Praktikum aufgearbeitet und aus einer theoriebezogenen Perspektive Aspekte der Praxisbegegnung vorbereitet und angebahnt. Dieses Modul wird am Ende des Kernpraktikums durch eine mündliche Prüfung abgeschlossen, deren Grundlage ein Präsentationsportfolio darstellt.

Zur Makrostruktur des Reflexionsbandes

Als Orientierungsgrundlage bei der Planung des Reflexionsbandes dienen zwei fiktive Studierende – „Ole“ und „Olga“ –, die geschaffen wurden, um die Perspektive der Studierenden bei der Konzeption des Reflexionsbandes und des Kernpraktikums insgesamt nicht aus dem Blick zu verlieren. Ole und Olga sollen behilflich sein, sich vor allem die Studien- und Lebenssituation zu vergegenwärtigen, um diese bei der Planung der einzelnen Bänder angemessen zu berücksichtigen (Tramm et al., 2012).

Für die Konkretisierung sowohl der inhaltlichen Ausrichtung des Reflexionsbandes als auch der Arbeit in den einzelnen Seminarsitzungen wurden Ole und Olga herangezogen, um zu antizipieren, welche Erfahrungen der Studierenden an den Schulen zu welchen Zeitpunkten im Kernpraktikum im Vordergrund stehen würden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden fünf studentische Erlebensphasen während des Kernpraktikums identifiziert:

1. Orientierung im Kernpraktikum
2. Kennenlernen der Schule und Planung des Praktikums
3. Hospitationen und Assistenz Tätigkeiten
4. eigener Unterricht
5. Abschluss des Kernpraktikums

Diese fünf Phasen sollen das Erleben der Studierenden im Schulband widerspiegeln. Anhand der Phasen werden Schwerpunkte deutlich, von denen angenommen wird, dass diese für die Kernpraktikanten in der jeweiligen Phase an der Schule im Vordergrund stehen.

Die Erlebensphasen dienen als Grundlage für die Planung des Reflexionsbandes. Für jede der insgesamt zwölf Seminarsitzungen wurden folgende Aspekte ausgearbeitet:

- Schwerpunkt (z. B. Orientierung im Kernpraktikum und an der Schule),
- Termin der Seminarsitzung,
- Fokus der Seminarsitzung (z. B. Lehrer/-innen und Lehrhandeln, Lehrer/-innenrolle),
- antizipierte Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden an der Schule (z. B. Unterrichtserfolge oder -misserfolge),

Praxisphasen für das Lehramt an beruflichen Schulen

- erwartet Themen für die erfahrungsbezogene Reflexionsphase im Seminar (z. B. Unterschiedlichkeit von Klassen, Lehrkräften und erlebten Unterrichten, kommunikative Erfahrungen mit Schüler/-innen, Berichte über eigenen Unterricht und Probleme bei der Vorbereitung),
- Ziel der Seminararbeit (z. B. eigene Stärken, Schwächen und Entwicklungsbedarfe benennen können),
- Themenangebot im Seminar (z. B. Individualisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten),
- Handlungs- und Beobachtungsaufträge für die folgenden Schultermine (z. B. Erstellen eines Schülerportraits).

Über die Planungsaspekte für die jeweiligen Seminarsitzungen ergeben sich zwei zentrale Reflexionsphasen für jede Sitzung und damit die Mikrostrukturierung des Seminars (vgl. Abbildung 3).



Abb. 3: Phasierung der Seminarsitzungen im Reflexionsband des Kernpraktikums Lehramt an beruflichen Schulen

Zur Mikrostruktur der Seminarsitzungen im Reflexionsband

Zu Beginn der Seminarsitzung findet eine erfahrungsbezogene Reflexion statt, in der die Studierenden Themen einbringen, die für sie persönlich aufgrund ihrer Schulerfahrungen eine besondere Relevanz besitzen. Im Zuge der Planung des Reflexionsbandes wurden Überlegungen dazu angestellt, welche Erfahrungen „Ole“ und „Olga“ während der unterschiedlichen Erlebensphasen an der Schule sammeln, und welche Themen demzufolge in dieser Reflexionsphase von den Studierenden eingebracht werden könnten (Aspekte in der Übersicht: antizipierte Beobachtungen und Erfahrungen der Studierenden an der Schule sowie erwartete Themen für die erfahrungsbezogene Reflexionsphase im Seminar).

Im Anschluss an diese Reflexionsphase findet eine systematische Reflexion mit Bezug auf einen vorgegebenen thematischen Schwerpunkt statt, wobei sich in der Seminararbeit an einem Verfahren in fünf Schritten nach Korthagen (2002, S. 160 ff.) orientiert wird:

1. Vorstrukturierung:

Die Studierenden erhalten am Ende einer jeden Seminarsitzung einen Handlungs- und Beobachtungsauftrag, den sie bis zur nächsten Seminarsitzung bearbeiten sollen. Mit diesem Auftrag wird darauf abgezielt, dass die Studierenden spezifische Erfahrungen an der Schule sammeln, z. B. Anfertigen eines Unterrichtsnarrativs.

2. Erfahrung:
Die Studierenden gehen an die Schule und bearbeiten den Handlungs- und Beobachtungsauftrag, sammeln also vorstrukturierte Erfahrungen.
3. Strukturierung:
Die Studierenden bringen ihre Erfahrungen im Reflexionsseminar ein und tauschen sich gegenseitig aus. Im Zuge dessen erfolgt eine Strukturierung der Erfahrungen der Studierenden.
4. Fokussierung:
Im vorangegangenen Schritt haben sich idealtypisch unterschiedliche Aspekte herausgebildet, die vertieft werden können. In diesem Schritt erfolgt eine Fokussierung auf einen bestimmten Schwerpunkt.
5. Theorie:
In diesem fünften Verfahrensschritt erfolgt der Einbezug theoretischer Konzepte und Modelle, in dem sich theoriegeleitet mit dem im Schritt vier identifizierten Schwerpunkt auseinandergesetzt wird.

Unter Berücksichtigung der Erlebensphasen wurden für die jeweiligen Reflexionssitzungen thematische Schwerpunkte festgelegt, die in allen Seminaren behandelt werden.

Es wird deutlich, dass es sich überwiegend um pädagogische und nicht zwangsläufig um fachdidaktische Themen handelt. Diese werden überwiegend im Rahmen des Unterrichtsversuchsbandes thematisiert und dort, wo es sich anbietet, werden die Themen im Reflexionsband, auch bedingt durch die Kooperation der Seminarleitung aus dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, in einen fachrichtungsspezifischen Kontext gebracht.

Tab. 2: Überblick über die thematischen Schwerpunkte in den Reflexionssitzungen

Sitzung	Erlebensphase	Thematischer Schwerpunkt
1	Orientierung im Kernpraktikum	Orientierung im Kernpraktikum
2	Kennenlernen der Schule und Praktikumsplanung	Orientierung der Schule und Praktikumsplanung
3	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Unterricht ganzheitlich erleben
4	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Ansprüche an Unterricht (Mentoren und selbst)
5	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Hospitationsstrategien – Unterricht verstehen
6	Hospitationen, Assistenz Tätigkeiten	Schülerportraits – Heterogenität
7	eigener Unterricht	Didaktisches Selbstverständnis
8	eigener Unterricht	Unterrichtsstörungen – Klassenführung

Praxisphasen für das Lehramt an beruflichen Schulen

9	eigener Unterricht	Individualisierung und Inklusion
10	eigener Unterricht	Innovationen an Schulen
11	eigener Unterricht	Reflexion von Problemen im eigenen Unterricht
12	Abschluss Kernpraktikum	Kernpraktikum als Teil des Professionalisierungsprozesses

Seminarband

Im Seminarband werden den Studierenden über die zwei Semester des Kernpraktikums hinweg „Qualifizierungsbausteine“ angeboten, durch die sie in der Bewältigung der praktischen Anforderungen des Schulbandes unterstützt werden sollen sowie Angebote in der Fachdidaktik ihres Unterrichtsfaches. Zudem soll ihnen die Möglichkeit gegeben werden, an wahrgenommenen Entwicklungsbedarfen zu arbeiten oder spezifische Fragen und Interessen zu vertiefen. Die Anbieter solcher Qualifizierungsbausteine sind Fachdidaktiker/-innen der Universität und (Fach-) Seminarleiter/-innen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Abteilung Ausbildung Berufsbildende Schulen).

Projektband

Mit dem Projektband verbindet sich die Idee, forschendes Lernen im Kernpraktikum anzubahnen. Im Rahmen des Kernpraktikums sollen die Studierenden ein Forschungsprojekt durchführen, sie sollen sich in diesem mit inhaltvollen Problemen pädagogischer Praxis theoriegeleitet auseinandersetzen und Forschungsfragen systematisch bearbeiten. Das Projektband wird von Lehrenden des Instituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung ggf. in Kooperation mit den Fachwissenschaften betreut. Die Studierenden schließen dieses Modul am Ende des Kernpraktikums mit einer Präsentation ihres Projekts sowie einer schriftlichen Ausarbeitung ab. Das Projektband ist fachrichtungsübergreifend organisiert. Im Folgenden sind exemplarisch die Projekte der Studierenden der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften für den Durchgang im Sommersemester 2014 und im Wintersemester 2014/2015 aufgeführt:

- Schülerrückmeldung als Evaluationsansatz – Qualitative Interviews zum Pilotprojekt: „Berufsgrundbildungsjahr Gastronomie und Hotellerie“
- Einführung in das Selbstorganisierte Lernen
- Eigenschaften und Merkmale von Schülern und Schülerinnen der Ausbildungsvorbereitung, die für Betriebe der Handelsbranche für positive Praktika und Übergänge in die Berufsausbildung bedeutend sind
- Einstellungen zur erfolgreichen Umsetzung des Inklusionsgedankens an einer Hamburger Berufsschule

- Entwicklung einer Handreichung und Durchführung eines Workshop in der Lehrerfortbildung zum Thema Leichte Sprache in der Unterrichtskommunikation
- Entwicklung didaktischer Materialien für einen Förderschulkurs „Kochen“ unter besonderer Berücksichtigung der Leichten Sprache
- Inklusion – Schulung für zukünftige Lehrer zur Information über und Sensibilisierung für ausgewählte Behinderungen vor dem Hintergrund eines inklusiven Unterrichts
- Das Lehrerzimmer als Kommunikationstreffpunkt
- Interkulturelle Bildung und Erziehung – eine Analyse der Rahmenlehrpläne gastronomischer Berufe zur Ermittlung möglicher Anknüpfungspunkte im Unterricht.

3 Fazit

Mittlerweile befindet sich der vierte Durchgang von Studierenden im Kernpraktikum.¹ Die Erfahrungen zeigen, dass sich das Konzept des Kernpraktikums bewährt, wenngleich sehr deutlich wird, dass dieses für die Studierenden mit einer hohen Komplexität verbunden ist, und dessen Bewältigung auf unterschiedlichen Ebenen teilweise eine besondere Herausforderung darstellt.

Im Hinblick auf das Reflexionsband im Kernpraktikum hat sich sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus der Perspektive der Studierenden die Orientierung an den Erlebensphasen bewährt. Zudem wird die Phasierung der einzelnen Seminarsitzungen grundsätzlich positiv eingeschätzt, allerdings besteht durchaus die Gefahr, dass der erfahrungsbezogenen Reflexion zu Beginn der Seminarsitzungen zu wenig Zeit eingeräumt wird.

Eine besondere Herausforderung im Kontext des Reflexionsbandes kann zum einen darin gesehen werden, individuell auf die Entwicklungsbedarfe der Studierenden einzugehen. Zum anderen wird deutlich, dass es für die Anbahnung einer theoriegeleiteten Reflexion entscheidend ist, welche theoretischen Bezugspunkte herangezogen werden und inwiefern sich hierfür vor dem Hintergrund der studentischen Erfahrungen Anknüpfungspunkte ergeben.

Anmerkung

¹ Die Einführung des Kernpraktikums wird im Rahmen einer formativen Evaluation systematisch begleitet. In der Evaluation wird u. a. der Fragestellung nachgegangen, wie Studierende dieses neue Praxiselement subjektiv erleben und welche Strategien sie anwenden, um dieses erfolgreich zu gestalten und es mit ihrem weiteren Studium und mit ihren individuellen Lebenskontexten zu vereinbaren. Zudem werden die Wahrnehmungen und Beurteilungen dieser Praxisphase aus der Perspektive der anderen Beteiligten evaluiert, der Lehrenden aus dem Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik und dem Landesinstitut für Lehrerbildung

Praxisphasen für das Lehramt an beruflichen Schulen

und Schulentwicklung (Abteilung Ausbildung Berufsbildende Schulen) sowie der Schulen.

Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung/HIBB (Hrsg.) (2014). *Berufswunsch: Lehrer*in oder Lehrer an einer berufsbildenden Schule in Hamburg*. Hamburg.
- Korthagen, F. A. J. (2002). *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung. Reflexion der Lehrertätigkeit*. Hamburg: ebv.
- Naeve-Stoß, N. (2013). *Studienreform aus studentischer Perspektive – Einzelfallstudien zur Rekonstruktion studentischer Wahrnehmungen, Beurteilungen und Studienstrategien im Rahmen des Lehramtsstudiums für berufliche Schulen*. Paderborn: Eusl.
- Riebenbauer, E./Naeve-Stoß, N. (2013). Studierst du noch oder reflektierst du schon? Anspruch und Realität im Schulpraktikum. *Wissenplus*, 5, 31-36.
- Tramm, T. & Naeve, N. (2010). Ganzheitlich curriculares und didaktisches Konzept für die Berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ – Kompetenzdimensionen, Entwicklungsverlauf, Entwicklungsaufgaben. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 291-310). Bielefeld: wbv.
- Tramm, T., Fahland, B. & Naeve, N. (2012). Das Hamburger Kernpraktikum – ein innovativer Ansatz zur Verknüpfung von Praxis- und Forschungsorientierung in der Lehrerbildung. In Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. (BAK) (Hrsg.), *Seminar – Lehrerbildung und Schule 1/2012. Wege zur Professionalisierung – 45. Seminartag Jena* (S. 105-117). Jena: Schneider .

Verfasserinnen

Dr.ⁱⁿ Nicole Naeve-Stoß

Dr.ⁱⁿ Julia Kastrup

Universität Hamburg
Institut für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik

Sedanstraße 19,
D-20146 Hamburg

E Mail: nicole.naeve@uni-hamburg.de;
julia.kastrup@uni-hamburg.de

Gabriele Herold

Landesinstitut für Lehrerbildung und
Schulentwicklung,
Abteilung 3,
Berufsbildende Schulen

Felix-Dahn-Straße 3
D-20357 Hamburg

E-Mail: gabriele.herold@li-hamburg.de

Sandra Mester

Das schulische Praxissemester in NRW: Konzept und Innovation am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit den Fragen, welche rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen bei der Implementation des schulischen Praxissemesters zu berücksichtigen sind, wie sich das Praktikum für Studierende mit der Ausrichtung „Lehramt an Berufskollegs“ in ihrer beruflichen Fachrichtung gestaltet, und welche Leitprinzipien im fachspezifischen Konzept verfolgt werden. Ausgehend vom derzeitigen Entwicklungsstand erfolgt eine Auseinandersetzung mit vorstellbaren Gelingensbedingungen sowie möglichen Chancen und Grenzen des bislang entwickelten Konzepts.

Schlüsselwörter: Lehrerbildung, Schulpraktische Studien, Praxissemester, Forschendes Lernen, Theorie-Praxis-Bezug

1 Schulpraktische Studien als Kernelemente der Lehrerbildung

Ist die Schule ein geeigneter Lernort für angehende Lehrkräfte? Die Antwort könnte lauten: *Nein und Ja*. Forschungsergebnisse der letzten 30 bis 40 Jahre zeigen, dass mehr Praxisaufenthalte in Schulen während des Lehramtsstudiums nicht unbedingt zu einer höheren Qualität in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern führen (vgl. Hascher, 2006, S. 88). Demgegenüber stehen die individuellen Erwartungen und als positiv eingestuften Erfahrungen der beteiligten Akteure. Nicht nur von Studierenden, sondern auch von Lehrpersonen wird die Wirksamkeit und damit auch die Bedeutung von schulpraktischen Studien während des Studiums als sehr hoch eingeschätzt (ebd., S. 130). Auch durch den andauernden gesellschaftlichen und politischen Ruf nach längeren Praxisanteilen – einhergehend mit einer größeren Theorie-Praxis-Verzahnung in Lehramtsstudiengängen – sind Praktika inzwischen zu Kernelementen der ersten Phase der Lehrerbildung avanciert. Schulpraktika bezeichnen dabei jene Abschnitte, in denen sich (angehende) Studierende für einen vorgegebenen Zeitraum am Lernort Schule aufhalten, um am unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulalltag teilzuhaben (vgl. Arnold et al., 2011, S. 13 ff.). Im Hinblick auf zeitliche Verortung, Dauer und inhaltliche Schwerpunktsetzung können – in Abhängigkeit von regionalen Rahmenbedingungen – verschiedene Formen von schulischen Praxisphasen unterschieden werden. Die unmittelbar vor oder zu Beginn des Studiums durchgeführten, kürzeren Schulpraktika (z. B. vierwöchige Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit) dienen i. d. R. der angeleiteten Berufsfelderkundung,

Praxissemester: Konzept & Innovation

einer daraus abzuleitenden Überprüfung der Berufswahlentscheidung sowie einem sukzessiven Wechsel von der Schüler/innen- hin zur Lehrer/innenperspektive. Im weiteren Verlauf der wissenschaftlichen Ausbildung kommt neben dem theoriegeleiteten Lernen auf Basis jeweiliger Bezugstheorien (aus Fächern, Fachdidaktik und Bildungs-/Erziehungswissenschaften) der Überprüfung der Berufspassung eine immer größere Bedeutung zu. Vor diesem Hintergrund werden die Praxisphasen im Lehramtsstudium für angehende Lehrkräfte an Berufskollegs im Folgenden als Beitrag zur individuellen Professionsentwicklung, nicht aber als reines Instrument zum Aufbau von praktischem Handlungswissen verstanden.

1.1 Praxisphasen im Lehramtsstudium in NRW

Seit der letzten Novellierung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG 2009) in Nordrhein-Westfalen haben sich Anzahl und Dauer der Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen mehr als verdoppelt. Neben einem vierwöchigen schulischen Eignungspraktikum (EP), einem vierwöchigen Orientierungspraktikum (OP), einem vierwöchigen meist außerschulischen Berufsfeldpraktikum (BFP) und einer einjährigen fachpraktischen Tätigkeit (im Studium für das Lehramt an Berufskollegs) wurde zudem das fünfmonatige schulische Praxissemester (PS) eingeführt, das curricular in das Studium des „Master of Education“ eingebunden ist (vgl. Abb. 1). Hierdurch wird das Ziel verfolgt, die Theorie-Praxis-Verzahnung in der ersten Phase der Lehrerbildung zu erhöhen und berufsfeldbezogene Grundlagen für den weiteren Professionalisierungsprozess der Studierenden auf dem Weg zum Lehrberuf zu schaffen (vgl. LABG 2009 §12, Abs. 1, S. 2). Nicht per se führt diese Erhöhung der Praxisanteile auch zu einer qualitativ höherwertigen Lehramtsausbildung. Bereits 2007 hat eine Expertengruppe im sogenannten *Baumert-Gutachten* für „bessere“ Praxisphasen in der Lehramtsausbildung plädiert und Gelingensbedingungen für diese definiert, wie z. B. die zielgerichtete Vor- und Nachbereitung, die curriculare Einbindung in das Hochschulstudium sowie die Bereitstellung von personellen und organisatorischen Ressourcen aufseiten der Hochschulen und Praktikumsschulen (vgl. AQAS, 2007, S. 8). Ob diese Empfehlungen bei der grundlegenden Konzeption des schulischen Praxissemesters in NRW berücksichtigt wurden, gilt es, im Folgenden zu untersuchen.

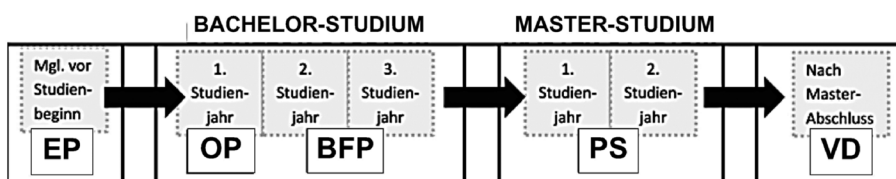


Abb. 1: Praxisphasen im Lehramtsstudium in NRW (Quelle: eigene Darstellung)

1.2 Rechtliche und organisatorische Rahmenbedingungen

Im Praxissemester halten sich Studierende für einen vorgegebenen Zeitraum von bis zu fünf Monaten am Lernort Schule auf, um am unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Schulalltag teilzuhaben (vgl. Arnold et al., 2011, S. 13 ff.). Es wird in einer dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulform (hier: Berufskolleg) sowie den Studienfächern (z. B. berufliche Fachrichtung „Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften“, allgemeinbildendes Fach sowie Bildungswissenschaften) i. d. R. im zweiten oder dritten Master-Semester absolviert. Die Verantwortung für das Praxissemester liegt bei den Hochschulen, wobei die Konzeption und Durchführung in Kooperation mit den Schulen sowie den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL), den Studienseminaren in NRW, erfolgt (vgl. LABG 2009, §12, Abs. 3).

In der Lehramtszugangsverordnung (LZV, 2009) des Landes Nordrhein-Westfalen werden die bei den Studierenden zu fördernden Kompetenzen im Praxissemester definiert:

Die Absolventinnen und Absolventen des Praxissemesters (...) verfügen über die Fähigkeit,

1. *grundlegende Elemente schulischen Lehrens und Lernens auf der Basis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften zu planen, durchzuführen und zu reflektieren,*
2. *Konzepte und Verfahren von Leistungsbeurteilung, pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung anzuwenden und zu reflektieren,*
3. *den Erziehungsauftrag der Schule wahrzunehmen und sich an der Umsetzung zu beteiligen,*
4. *theoriegeleitete Erkundungen im Handlungsfeld Schule zu planen, durchzuführen und auszuwerten sowie aus Erfahrungen in der Praxis Fragestellungen an Theorien zu entwickeln und*
5. *ein eigenes professionelles Selbstkonzept zu entwickeln. (§ 9, Abs. 1)*

Ziel ist es dabei, berufsrelevantes wissenschaftliches Theorie- und Reflexionswissen aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften mit einer wissenschaftlich fundierten Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit zu verknüpfen (vgl. „Rahmenkonzeption zum Praxissemester“ 2010).

2 Das schulische Praxissemester am Hochschulstandort Münster

Am Hochschulstandort Münster beginnt der erste Durchgang des fünfmonatigen schulpraktischen Teils des Praxissemesters im Februar 2015. Im Wintersemester 2014/2015 wurden erstmals vorbereitende Projekt- und Methodenseminare angeboten. Im Rahmen dieses Beitrags werden die Kernelemente des standortspezifischen Praxissemesterkonzepts beschrieben, um Aussagen zu innovativen Bestandteilen sowie möglichen Chancen und Grenzen tätigen zu können.

2.1 Konzept und Umsetzung

Zur Implementierung des Praxissemesters wurde von Akteuren aus Hochschule, Schule, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung/Studienseminaren (ZfsL) und Bezirksregierung gemeinsam ein *Orientierungsrahmen* entwickelt. Als bedeutende Innovation kann festgehalten werden, dass sowohl in der konzeptionellen Entwicklung als auch in der praktischen Umsetzung Vertreterinnen und Vertreter aller an der Lehrer(aus)bildung beteiligten Institutionen eingebunden sind, „[...] die in gemeinsamer Verantwortung einen je spezifischen Fokus auf das komplexe Handlungsfeld Schule richten“ (Steuergruppe, 2014, S. 4). Wesentliche Leitideen für die inhaltliche Gestaltung des Praxissemesters im Regierungsbezirk Münster sind:

- die „[...] berufsbiografisch wirksame Verknüpfung von fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten mit den Handlungsräumen und -bedingungen von Schule und Unterricht [...]“ sowie
- „[...] die professionsorientierte Selbsterkundung und Selbsterprobung im schulischen Berufsfeld[...].“ (ebd.)

Der *Orientierungsrahmen* legt fest, dass der Fokus nicht allein auf der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht und den damit zusammenhängenden fachlichen, didaktischen oder methodischen Fragestellungen liegt (siehe Abschnitt 2.4). Vielmehr sollen die Wahrnehmung und Reflexion der eigenen (Lehrer-) Persönlichkeit gefördert und eine theoriebasierte Evaluation von Praxiserfahrungen ermöglicht werden. Zu berücksichtigen ist bei diesen Zielen und konzeptionellen Überlegungen jedoch, „[...] dass die Schulpraxis der Schulpraktischen Studien selbstverständlich nicht die Schulpraxis der Praxis ist, sondern ein in – unterschiedlichen – Beobachterperspektiven konstruiertes Modell von Praxis. Sie bietet nicht die Praxis des beruflichen Alltags, sondern die Praxis des seltenen Besuchs“ (Hedtke, 2003, S. 12). Durch die Berücksichtigung der individuellen Erfahrungen, Lernvoraussetzungen und Ziele der Studierenden soll diesem Phänomen Rechnung getragen werden. Methodisch gelingt dies beispielsweise durch den Einsatz eines Praxisphasenportfolios („PePe-Portfolio“ der Universität Münster, 2014) sowie durch Lernsettings, in denen reflexive und metakognitive Prozesse angestoßen werden. Um eine intensive Vor- und Nachbereitung als auch die kontinuierliche Begleitung der Studierenden im Praxissemester zu ermöglichen, werden im sog. *Hybridmodell* hochschulische und schulische Präsenzphasen mit E-Learning-Angeboten in Form eines Blended Learning Szenarios verknüpft (vgl. Steuergruppe, 2014, S. 5). Ein wöchentlicher Studientag, der in der NRW-weit entwickelten *Rahmenkonzeption Praxissemester* (2010) vorgesehen ist, wird durch E-Learning-Formate in Kombination mit einem Vorbereitungs-, Mittel- und Abschlussblock in der Hochschule ersetzt (vgl. Abb. 2).

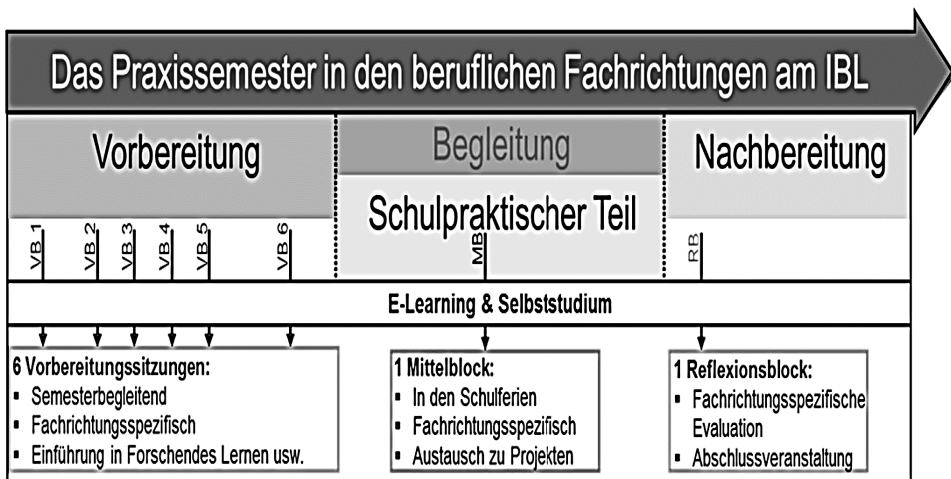


Abb. 2: Beispielhafte Verknüpfung von Präsenzlernphasen und E-Learning im Praxissemester (Quelle: eigene Darstellung)

Grundsätzlich müssen die Lehramtsstudierenden zur Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters vor Beginn des schulpraktischen Teils eine Methodenveranstaltung sowie drei *Projektseminare Praxissemester*, jeweils eines in der beruflichen Fachrichtung, im allgemeinbildenden Fach und in den Bildungswissenschaften besuchen.

2.2 Gestaltung in der beruflichen Fachrichtung

Das am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster angebotene *Projektseminar Praxissemester* für alle Studierenden mit einer beruflichen Fachrichtung wird analog zu den Vorgaben des Hybridmodells in drei Phasen unterteilt: Vorbereitung des schulpraktischen Teils, Durchführung und Begleitung sowie Nachbereitung und Reflexion des schulpraktischen Teils. Die Vorbereitungssequenzen werden von den Studierenden immer im Vorsemester des schulpraktischen Teils belegt. Der Mittelblock liegt jeweils innerhalb der Oster- bzw. Herbstferien. Die Nachbereitungssequenzen finden unmittelbar im Anschluss an den schulpraktischen Teil statt. Die fachrichtungsspezifischen Seminarsitzungen beinhalten die Themenkomplexe: Vorbereitung auf den Prozess forschenden Lernens, Projektmanagement, Vorbereitung auf Unterrichtshospitation und erste eigene unterrichtliche Tätigkeiten sowie Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf die zu entwickelnde Lehrprofessionalität. Der Mittelblock dient der Konkretisierung der Studienprojekte. Die Nachbereitung des Praxissemesters erfolgt unmittelbar nach Ende des schulpraktischen Teils im Rahmen einer Abschlussveranstaltung. Parallel zur Praxisphase wird eine Betreuung der Studierenden über das *Learnweb* (Lernplattform auf Basis der Software Moodle) angeboten. Neben den Studierenden haben Hochschul-

Praxissemester: Konzept & Innovation

lehrende, Lehrende aus den Studienseminaren als auch Lehrkräfte der Schulen mit verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten Zugriff auf diesen E-Learning-Kurs. Die Gestaltung des schulpraktischen Teils des Praxissemesters obliegt der Verantwortung der einzelnen Berufskollegs, weshalb standortspezifische Konzepte in den Studienseminaren und Schulen entwickelt und umgesetzt werden. Abb. 3 zeigt exemplarisch, welche Begleitformate durch die Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) angeboten werden können.

ZfsL-Begleitung im schulpraktischen Teil des Praxissemesters		
Einstieg	Begleitung während des schulpraktischen Teils	Abschluss
Einführungsveranstaltung: 1. Tag: Fachübergreifend 6 Stunden 2. Tag: Fachbezogen 2 x 4 Stunden	Begleitveranstaltungen: Je zwei Veranstaltungen fachübergreifend und fachbezogen Kollegiale Arbeitsformen: Zwei Veranstaltungen fachübergreifend Individuelle Praxisbegleitung bei Unterrichtsvorhaben: Fachübergreifend und fachbezogen Weitere Beratungsangebote: Je nach Beratungsanliegen	Bilanz- und Perspektivgespräch: Fachübergreifende oder fachbezogene Begleitung Evaluation: Fachübergreifend

Abb. 3: Beispielhafte Begleitangebote der Studienseminare (Quelle: eigene Darstellung)

Die Durchführungsphasen sind durch unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und einen sukzessiven Ausbau der Aktivitäten der Studierenden gekennzeichnet. Das Spektrum reicht vom Kennenlernen der Schule über erste Unterrichtshospitationen und -versuche bis hin zur Planung, Realisierung sowie Evaluation von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben. Ein Bilanz- und Perspektivgespräch zwischen Studierenden, Schul- als auch ZfsL-Vertreterinnen oder -Vertretern bildet den Abschluss des schulpraktischen Teils. Gemeinsam werden individuelle Professionalisierungsprozesse reflektiert und zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten diskutiert.

An dieser Stelle wird deutlich, wie entscheidend die Kooperation der am Praxissemester beteiligten Akteure auf organisatorischer, konzeptioneller und inhaltlicher Ebene ist, sodass die gewünschten Lernprozesse bei Studierenden angestoßen werden können. Ein Bilanz- und Perspektivgespräch kann bspw. insbesondere dann zum Gewinn für die Studierenden werden, wenn vor Beginn des Praktikums konkrete Ziele definiert und individuelle Entwicklungsprozesse thematisiert werden, um einen gemeinsamen Erwartungshorizont abzustecken.

2.3 Leitprinzipien im fachspezifischen Konzept

Inhaltlich stellen die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung sowie die Berücksichtigung von Ansätzen forschenden Lernens die Leitlinien für die Durchführung des Praxissemesters dar. Durch diese Ausrichtung wird eine klare Abgrenzung

der ersten zur zweiten Phase der Lehrerbildung angestrebt. Sowohl die Experten-Gruppe unter Leitung von Baumert (AQAS, 2007) als auch Terhart (2007) weisen auf die Bedeutung der Trennschärfe zwischen beiden Phasen hin: Während die erste Phase im Sinne einer „Vorbereitung auf Praxistauglichkeit“ (ebd., S. 7) einen Fokus legt auf den Aufbau der „notwendigen Wissens- und Reflexionsvoraussetzungen“ (Terhart, 2007, S. 49), geht es in der zweiten Phase um den Aufbau von Handlungskompetenz und -Sicherheit. Der Wunsch vieler Studierenden nach mehr „Handwerkszeug“ und der Bildung von Handlungsrouinen im Unterricht findet zumindest konzeptionell nur wenig Berücksichtigung.

Vielmehr wird der Fokus auf den Aufbau einer forschenden Grundhaltung als Basis für die Umsetzung von Praxissemesterprojekten gelegt. Diese hat in Anlehnung an Bastian, Combe, Hellmer, Hellrung & Merziger (2003) zwei wesentliche Zielsetzungen: Studierende wenden notwendiges Wissen für eine reflexive Bewältigung von Schul- und Unterrichtsaufgaben an, indem sie einen geleiteten Theorie-Praxis-Bezug herstellen. Sie erlernen gleichzeitig die Grundlagen forschenden Lehrens, die ihnen ermöglichen, auch nach Eintritt in den Beruf die eigene Tätigkeit als Lehrkraft zu reflektieren und forschend weiterzuentwickeln (vgl. ebd., S. 152). Durch eine wissenschaftlich fundierte Theorie-Praxis-Verknüpfung auf Basis entsprechender Bezugstheorien (aus Fächern, Fachdidaktik und Bildungs-/Erziehungswissenschaften) – eingebettet in ein handlungs- und problemorientiertes Setting – können prinzipiell theoriegeleitetes und selbstgesteuertes Lernen gleichermaßen gefördert werden. Im Studium aufgebautes deklaratives (Fakten-)Wissen soll zudem anhand beobachteter Praxisphänomene in einen Anwendungszusammenhang gebracht und damit zu prozeduralem (Handlungs- und Erfahrungs-)Wissen erweitert werden. Dies soll den Studierenden „[...] eine Auseinandersetzung mit der gegebenen strukturellen Differenz von theoretischem Reflexionswissen und praktischem Handlungswissen [...]“ ermöglichen (Weyland & Wittmann, 2010, S. 21).

Durch die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung können zudem theoretisch-konzeptionelle und praktisch-reflexive Zugänge zum Lernen geschaffen werden, um, in Anlehnung an die Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2001, S. 41), theoretisches Wissen für die „Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes“ einzusetzen. Diesen „wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (Schneider & Wildt, 2004, S. 154) können Hochschullehrende sowie schulische Mentorinnen und Mentoren als innovatives, methodisch-didaktisches Instrument zur Kompetenzentwicklung der Studierenden einsetzen, indem Untersuchungsschwerpunkte aus realen Praxisproblemen im Handlungsfeld Schule abgeleitet werden. Diese Herangehensweise kann einen sich selbst und sein Handeln hinterfragenden Habitus (vgl. Weyland & Busch, 2009, S. 2) fördern sowie die professionelle Selbsterkundung zur Revision von subjektiven Theorien unterstützen. Dies ist umso wichtiger, da nach Hedtke (2003, S. 6) die „kritische Distanz zum eigenen Handeln auf theoretische Reflexion angewiesen ist“.

Diesem Ansatz stehen jedoch möglicherweise die Wünsche der Studierenden nach dem Aufbau von Handlungsrouinen im Unterricht entgegen. Ebenso könnten im Schulalltag die subjektiven Theorien der Lehrenden hinsichtlich der Ausbildung

von angehenden Lehrkräften zum Tragen kommen, die ebenfalls einen Fokus auf die Praxisausbildung legen. Fraglich ist also, wie die dargestellten unterschiedlichen Erwartungshorizonte der am Praxissemester Beteiligten zusammengeführt werden können, sodass die Praxisphase für alle Seiten zum Gewinn wird.

2.4 Inhaltliche Anforderungen

Im Rahmen des Praktikums werden durch die Studierenden drei *Studienprojekte* geplant, durchgeführt und evaluiert (vgl. „Ordnung für das Praxissemester“ bzw. „Modulbeschreibung“, 2014). Die Dokumentationen zweier Studienprojekte bilden zusammen den Praxissemesterbericht, d. h. die benotete Modulabschlussprüfung. Die Studienprojekte werden dabei vorrangig von der Hochschule verantwortet, d. h. in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen vorbereitet, begleitet und evaluiert. Im Rahmen der Studienprojekte sollen die Studierenden eigene, für den Lehrerberuf bedeutsame Fragestellungen identifizieren und damit in eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung eintreten. Ein Studienprojekt soll die eigenständige, methodisch fundierte Entwicklung, Bearbeitung, Auswertung und Dokumentation einer fachdidaktischen oder bildungswissenschaftlichen Fragestellung auf der Grundlage theoretischer Vorüberlegungen und (schul-)praktischer Gegebenheiten sein (vgl. Steuergruppe, 2014, S. 8).

Im Praxissemester müssen zudem vier Unterrichtsvorhaben durchgeführt werden. Unterrichtsvorhaben im Praxissemester haben eine andere Zielsetzung und Ausprägung als Unterrichtsvorhaben im Vorbereitungsdienst oder in der Lehrtätigkeit. Sie „[...] beschränken sich nicht nur auf die Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht im Rahmen einer für Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Themenstellung, sondern ermöglichen auch eine professionsorientierte Selbsterkundung sowie die Bearbeitung einer fachlichen, einer didaktischen oder einer methodischen Fragestellung“ (Steuergruppe, 2014, S. 8). Thematisch soll jeweils ein Unterrichtsvorhaben den Bereichen *professionsorientierte Selbsterkundung* sowie einer *fachlichen, didaktischen oder methodischen Fragestellung* und zwei Unterrichtsvorhaben dem Bereich *Planung und Durchführung von Unterricht* in jedem der beiden Unterrichtsfächer zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 15). Die Unterrichtsvorhaben werden von den ZfsL-Vertreterinnen und Vertretern begleitet und bleiben bewertungsfrei. Da die Studienprojekte durch schulische Mentorinnen und Mentoren betreut werden und diese gleichermaßen die Unterrichtsvorhaben begleiten, ist zu vermuten, dass der Einfluss der schulischen (Unterrichts-)Realität größer sein könnte als der hochschulische Ansatz der theoriebasierten Auseinandersetzung mit Praxisproblemen zur Hinterfragung von subjektiven Theorien.

3 Forschendes Lernen als Leitprinzip

Primäres Ziel des Praxissemesters an berufsbildenden Schulen ist es, Theorie und Praxis beruflichen Lernens professionsorientiert miteinander zu verbinden. Für die

Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtungen stellt sich die Frage, welchen Beitrag das Praxissemester zur Förderung der Professionalität von angehenden Lehrkräften leisten kann.

3.1 Mögliche Ausrichtungen von Studienprojekten und Unterrichtsvorhaben

Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben können inhaltlich den klassischen schulischen Handlungsfeldern einer Lehrkraft zugeordnet werden. Im Praxisphasenportfolio („PePe-Portfolio“ der Universität Münster, 2010) werden in der Einführung diese Handlungsfelder an die Ziele von schulpraktischen Studien angepasst:

1. *Unterricht beobachten, planen, durchführen, evaluieren*
2. *Den Erziehungsauftrag in Schule und Unterricht an Lehrpersonen beobachten, selbst wahrnehmen, organisieren*
3. *Leistungen von Lernenden erfassen, rückmelden, dokumentieren, beurteilen*
4. *Beratungstätigkeiten in der Schule kennen lernen und selbst erproben*
5. *Individuelle Potenziale der Lernenden wahrnehmen, beobachten, einordnen, diagnostizieren, fördern*
6. *Organisation Schule kennen lernen und unterstützen.*

Der Fokus kann seitens der Studierenden z. B. auf ein Individuum, eine Gruppe oder die Gesamtorganisation gelegt werden. Ebenso kann die eigene oder die Rolle einer anderen Person im System betrachtet werden. Die reflexiven Anteile beziehen sich in diesem Kontext auf das Nachdenken über den Lernprozess und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Letztere kann besonders dadurch unterstützt werden, dass Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben sinnvoll aufeinander abgestimmt oder miteinander in Zusammenhang gebracht werden, um Theorie und Praxis zu verknüpfen. Thematische Verknüpfungen zwischen beruflicher Fachrichtung und allgemeinbildendem Fach sind ebenso denkbar wie die Umsetzung eines rein fachspezifischen oder bildungswissenschaftlichen Blickwinkels. Beispiele für Untersuchungsschwerpunkte in Rahmen von Studienprojekten, aus denen konkrete Fragestellungen mit unterschiedlicher inhaltlicher Ausrichtung abgeleitet werden können, sind:

- Zielgerichtete Maßnahmen zur individuellen Förderung im Unterricht der Berufsfachschule am Beispiel des Bildungsgangs *Staatlich geprüfte/r Assistent/in für Ernährung und Versorgung mit dem Schwerpunkt Service*. Methodischer Ansatz: z. B. kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtung in Kombination mit Experteninterviews.
- Passgenauer Methodeneinsatz zur Förderung selbstgesteuerten Lernens am Beispiel der Klasse *FEH1* in der *Fachschule Ernährung und Hauswirtschaft*. Methodischer Ansatz: z. B. kriteriengeleitete Unterrichtsbe-

obachtung in Kombination mit eigener Erprobung und Evaluation im Unterricht.

- Anforderungsanalyse Lehramt an Berufskollegs: Handlungsfelder am Berufskolleg und daraus abgeleitete Anforderungen an Lehrkräfte im Arbeitsalltag. Methodischer Ansatz: z. B. Gruppendiskussion oder schriftliche Befragung der Lehrpersonen.
- Leistungsbeurteilung im fachpraktischen Unterricht in der Ausbildung von Köchinnen und Köchen. Methodischer Ansatz: z. B. schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler in Kombination mit Experteninterviews.

Basis für einen gelungenen Untersuchungsprozess und damit auch besondere Herausforderung für die Studierenden ist die Auswahl eines geeigneten Untersuchungsschwerpunktes und daraus abgeleitet die Formulierung einer passenden Fragestellung. Die Fragestellung muss einerseits möglichst eng gefasst sein, sodass eine Beantwortung innerhalb des Praxissemesters leistbar wird, andererseits aber hinreichend vertieft behandelt werden, sodass ein angemessener Theorie-Praxis-Bezug hergestellt werden kann. Grundlegende methodische Kenntnisse und Erfahrungen werden benötigt, um geeignete Untersuchungsmethoden auszuwählen, Daten zu generieren und Untersuchungsergebnisse auszuwerten. Es gilt zu evaluieren, ob die Seminarkonzepte zum Praxissemester hinsichtlich der passgenauen Vorbereitungen der Studierenden auf diese komplexen Anforderungen im Rahmen der Studienprojekte erfolgreich sind.

3.3 Studienprojekte und Unterrichtsvorhaben organisieren

Ausgehend vom Leitziel der Subjektorientierung (in Anlehnung an das Verständnis des BMBF, 2007, S. 63) steht die Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Lehramtsstudierenden im Praxissemester im Vordergrund. Im Rahmen des Projektseminars sollen (in Anlehnung an Weyland, 2010 und 2012) Lernsettings geschaffen werden, in denen theoriegeleitete Reflexion von Praxisproblemen als auch berufsbiografische Entwicklung anhand von metakognitiven Prozessen angestoßen werden können. Es geht also weder um wissenschaftliche Forschungsprozesse im engeren Sinn, noch um „Schulbegleitforschung light“. Die durch die Studierenden zu generierenden Erkenntnisse sind nicht grundsätzlich verallgemeinerbar, sondern singulär für die spezifische Situation im jeweiligen System.

Im Folgenden werden exemplarisch die fünf wesentlichen Schritte zur Planung von Praxissemesterprojekten aus der Studierendenperspektive veranschaulicht (vgl. Abb. 4).

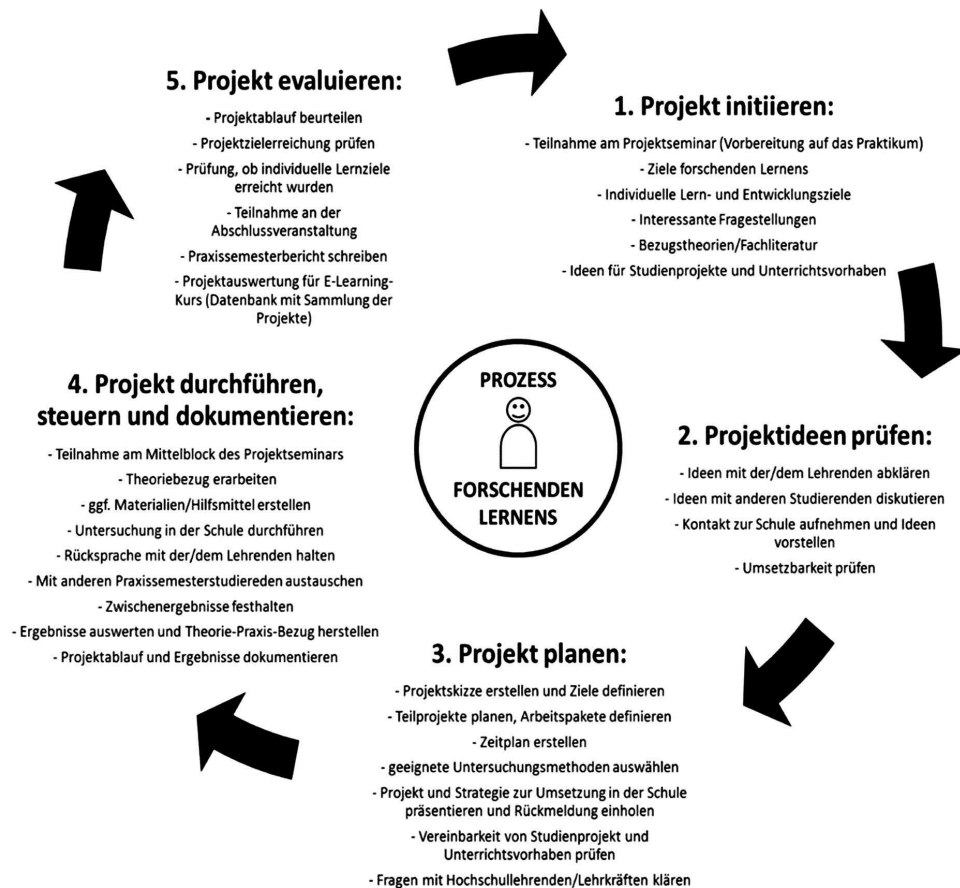


Abb. 4: Exemplarisches Projektmanagement im Prozess Forschenden Lernens (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Meier, 2004)

Vor Beginn des schulpraktischen Teils setzen die Studierenden sich u. a. im Projektseminar sowie durch E-Learning-Arbeitsaufträge damit auseinander, welche Problem-/Fragestellung für sie interessant sein könnte. Nach Absprache mit der/dem Lehrenden und der Schule legen die Studierenden fest, welchen Untersuchungsschwerpunkt sie für das Studienprojekt auswählen möchten, und entwickeln daraus eine für sie interessante Fragestellung. Sie beschäftigen sich mit entsprechenden Bezugstheorien, skizzieren kurz den derzeitigen Forschungsstand und verdeutlichen, welche Gesichtspunkte für sie besonders relevant sind.

Im nächsten Schritt wird eruiert, welche Untersuchungsmethoden (z. B. teilnehmende Beobachtung, teilstrukturiertes Interview, schriftliche Befragung, Gruppendiskussion ...) zur Bearbeitung der Fragestellung zweckmäßig sind. Die durch die Vorüberlegungen entstandene Projektskizze stellen die Studierenden bis zur letzten Sitzung des Vorbereitungsseminars in Form einer kurzen, stichpunktartigen Zusammenfassung dar.

menfassung im E-Learning-Kurs ein. Auf diesem Weg können sie weitere Fragen mit der/dem Lehrenden klären, bzw. Feedback dazu zu erhalten.

In der nächsten Phase müssen Entscheidungen hinsichtlich des geeigneten methodischen Vorgehens getroffen und die Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule abgeklärt werden. Inhaltlich geht es ebenfalls um die Prüfung der Vereinbarkeit von Studienprojekt und Unterrichtsvorhaben.

In der Phase der Projektdurchführung kann die Untersuchung umgesetzt werden. Während des gesamten schulpraktischen Teils bieten die Hochschullehrenden Beratungszeiten, z. B. online, an. Sinnvoll erscheint ebenso ein Austausch mit anderen Praxissemesterstudierenden, z. B. während des Mittelblocks in der Hochschule, in den ZfsL-Veranstaltungen oder online über Foren im *Learnweb*. Abschließend werden wesentliche Eckdaten des Projektablaufs sowie die individuellen Untersuchungsergebnisse dokumentiert.

In der letzten Projektphase liegt der Fokus auf der kriteriengeleiteten Evaluation des Untersuchungs- und Lernprozesses. Beurteilt wird auf Basis der Dokumentation sowie durch individuelle Rückmeldung von Lehrkräften nicht nur der Projektablauf, sondern auch das Erreichen von Projekt- und Lernzielen. Gelegenheiten zur Reflexion und Metakognition bieten gleichermaßen die Abschlussveranstaltung im Institut für Berufliche Lehrerbildung als auch die individuell zu verfassende theoriebasierte Praxisreflexion (Praxissemesterbericht).

Kritisch zu betrachten ist bei diesem projektorientierten Ansatz die Tatsache, dass Studierende in ihrem Praxissemester einen Schwerpunkt auf eigenes Unterrichten oder Handeln in unterrichtsnahen Situationen legen wollen. Umfassendes Projektmanagement, Durchlaufen eines Prozesses forschenden Lernens, dadurch bedingte Auseinandersetzung mit methodischen Herangehensweisen und umfassenden Evaluationen scheinen ihnen zunächst weniger bedeutsam. Umso wichtiger ist es, gemeinsam mit den Studierenden den Mehrwert dieser Herangehensweise und die Chancen forschenden Lernens zu diskutieren, um ein Verständnis und eine Bereitschaft für diese Form der Theorie-Praxis-Vernetzung zu bewirken.

4 Gelingensbedingungen des Praxissemesterkonzepts

Eine Einschätzung der Wirksamkeit des Praxissemesters scheint zu diesem Zeitpunkt der Implementation verfrüht. Bestenfalls können Innovationsansätze sowie Hemmnisse bei der Einführung des Praxissemesters angedeutet werden. Vielmehr soll das Bedingungsfeld skizziert und auf den Bedarf an zielgruppen- und domänenspezifischen Evaluationen hingewiesen werden.

Welcher Mehrwert kann durch das Lernangebot *Praxissemester* auf der Mikro-Ebene, z. B. für Einzelpersonen und Personengruppen, Studierende, oder Lehrende entstehen?

Fortschrittlich erscheint insgesamt das Ziel einer phasenübergreifenden Kompetenzorientierung, durch die Lernprozesse von den Studierenden selbst gesteuert und individuelle Vorerfahrungen berücksichtigt werden können. Im Sinne eines umfassenden Professionalisierungsprozesses können somit im Idealfall sukzessive Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgebaut und angehende Lehrkräfte in ihrer Persönlichkeitsentwicklung begleitet werden. Dieser zu generierende, individuelle Erkenntniszuwachs bezieht sich nun nicht mehr nur auf die fachliche Weiterentwicklung, sondern auch auf den Ausbau der Reflexionsfähigkeit, des Verantwortungsbewusstseins für eigene Entwicklungsprozesse sowie auf eine Berufsorientierung im Sinne der intensiven Auseinandersetzung mit der Passung für den Lehrberuf. Diese Win-Win-Situation tritt jedoch erst dann ein, wenn sich alle Akteure über die Ziele, Chancen und Grenzen des Praxissemesters verständigt haben und damit eine gemeinsame Basis zur Begleitung der Studierenden schaffen.

In diesem Zusammenhang ergibt sich möglicherweise ein erhöhtes Konfliktpotenzial, wenn die Ziele des Praxissemesters nicht hinreichend bis auf die Ebene der Lehrkräfte kommuniziert werden und damit keine Akzeptanz für diese neue Form der Praxisphase entsteht. Dazu sollte bei den Lehrkräften der Freiraum im Berufsalltag geschaffen werden, sich selbst als Lernende zu betrachten, sich individuell weiterzuentwickeln und innovative Ansätze im Alltag zu erproben. Ein Angebot an Fortbildungen, möglichst gemeinsam für schulische und hochschulische Mentorinnen und Mentoren, könnte zum Gelingen des Praxissemesters beitragen.

Auf der Meso-Ebene kann das Praxissemester insbesondere hinsichtlich der Organisationsentwicklung Chancen für die beteiligten Institutionen und Organisationen, (Hochschulen, Schulen oder Studienseminare) ermöglichen. Durch die Öffnung der Systeme im Rahmen der Kooperation mit externen Partnern ergeben sich im Idealfall Synergieeffekte für die Qualitätsentwicklung. Als zukunftsweisend erscheint hier die kooperative hochschuldidaktische Gestaltung der Projektseminare. Innovativ arbeiten Vertreterinnen und Vertreter aus allen Phasen gemeinsam an der Implementation eines Praktikums, das in der ersten Phase der Lehrerbildung verortet ist.

Ebenfalls bedeutsam, wenn auch nicht neu, ist der Fokus auf die theoriebasierte Analyse von Praxisproblemen auf Basis der Förderung einer forschenden Grundhaltung (vgl. Wissenschaftsrat, 2001, S. 41 ff.). Dies kann zur positiven Verstärkung des Schulklimas und der Schulkultur führen, z. B. zur Erweiterung der Teamarbeit oder des Austauschs innerhalb einer lernenden, sich weiterentwickelnden Organisation. Offen bleibt jedoch die Frage, wie eine enge Vernetzung der unterschiedlichen Systeme mit voneinander abweichenden Systemlogiken gelingen kann. Dies steht teilweise im Widerspruch zur starken Abhängigkeit der einzelnen Organisationen von unterschiedlichen gesetzlichen Vorgaben und starren Organisationsstrukturen. Die Potenziale dieses Studienelements können nur dann ausgeschöpft werden, wenn die Rahmenbedingungen passgenau gestaltet sind und alle Akteure gemeinsam dieselben

Ziele verfolgen. Gemeinsame Ziele stellen somit die Basis für eine gelungene Kooperation der beteiligten Institutionen dar.

Die ungewisse Frage nach den Auswirkungen auf Makro-Ebene, also nach dem Mehrwert des Praxissemesters für Bildungspolitik oder Lehrerbildung, kann etwa über die Beschäftigung mit der Rolle der Bildung, der Bildungsorganisationen und somit auch der Lehrkräfte in Schulen zu Antworten führen. Lebenslanges Lernen (im Verständnis der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2000, S. 8 ff.) gilt als Leitprinzip der modernen Gesellschaft und könnte durch den Ansatz des forschenden Lernens und Lehrens in den Schulen verankert und vorgelebt werden. Den veränderten Erwartungen und Anforderungen der sich rasant entwickelnden Wissensgesellschaft vermag Rechnung getragen werden, indem Lehrkräfte als Vorbilder sich selbst und ihr eigenes Handeln reflektieren. Diese Ziele können überwiegend nur dann erreicht werden, wenn durch die staatlichen Einrichtungen die benötigten Ressourcen und Rahmenbedingungen zur Implementation des Praxissemesters bereitgestellt werden. Relevante Organisationsstrukturen, Verwaltungsabläufe und Vergabeverfahren sollten an die neuen Anforderungen angepasst werden. Unerlässlich für die Umsetzung erscheint hierbei eine übergeordnete, strukturierte Projektplanung, die den Aufbau von institutionellen Strukturen und Entscheidungsgremien beinhaltet.

Fazit: Die Frage, ob die Schule nun ein geeigneter Lernort für angehende Lehrkräfte ist, kann also weiterhin mit *Nein* und *Ja* beantwortet werden. Vielfältige Lern- und Handlungsfelder in der Organisation Schule können unterschiedliche Lerngelegenheiten für Studierende zur zielgerichteten Verknüpfung von Theorie und Praxis bieten. Ob sich jedoch ein langfristiger, nachhaltiger Erkenntnisgewinn für alle beteiligten Personengruppen einstellt, hängt von einer Vielzahl an Faktoren ab. Die umfassende Evaluation der gegenwärtig eingeführten Konzepte zum Praxissemester ist daher unabdingbar.

Literatur

- AQAS e.V. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Bonn: o. A.
- Arnold, K., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A., Hellmer, J., Hellrung, M. & Merziger, P. (2003). Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski, A. & Meyer, H. (Hrsg.) (2003): *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung*. (S. 151-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn/Berlin: o. A.

- Ertl, H. & Sloane, P. (Hrsg.) (2005). *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsausbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl.
- Gerholz, K.-H. & Sloane, P. (2011). Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 20, (S. 1-23).
[http://bwp.at/de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwp20.pdf]
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In: Allemann Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik.
- Hedtker, R. (2003). *Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Beispiel Schulpraktischer Studien*.
[http://uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtker/pdf/praxisbezug_lang.pdf]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum über lebenslanges Lernen*. SEK (2000) 832 vom 31.10.2000.
[http://die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf]
- Konrad, K. & Traub, S. (1999). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. (1. Aufl.) München: Oldenbourg.
- Meier, R. (2004). *Projektmanagement*. Offenbach: Gabal-Verlag.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2004). Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U. & Wildt, J. (Hrsg.), *Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. (S. 151-169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steuergruppe Praxissemester im Regierungsbezirk Münster (2014). *Orientierungsrahmen für das Praxissemester*. Münster. [http://uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/psforumii/orientierungsrahmen_praxissemester.pdf]
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In Óhidy, A., Zsolnai, J. & Terhart, E. (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. (S. 45-66) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Universität Münster (2010). *PePe-Portfolio. Praxisphasen-Portfolio für Studierende der WWU. Münster*.
[http://uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/praxisphasen/einlegeblaetter_schwarz-weissv2_hp.pdf].
- Weyland, U. & Busch, J. (2009). Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von ‚Lehrergesundheit‘ und ‚Lehrerbelastung‘. In *Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen Nr. 17*.
[http://bwp.at/de/ausgabe17/weylend_busch_bwp17.pdf]
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Paderborn: Eusl.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2010). *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*.
[urn:nbn:de:0111-opus-55059].

Praxissemester: Konzept & Innovation

- Weyland, U. (2012). *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Hamburg.*
[<http://li.hamburg.de/contentblob/3305538/data/pdf-studie-praxisphasen-in-der-lehrerbildung.pdf>]
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung.*
[www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf]

Gesetzliche Grundlagen

- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009. [<http://schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf>]
- Ordnung für das Praxissemester der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 10. Juni 2014.
[http://uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/praxisphasen/ordnung_fuer_das_praxissemester_hp.pdf]
- Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010.
[http://uni-muenster.de/imperia/md/content/lehrerbildung/downloads/praxisphasen/rahmenkonzeption_ps_hp.pdf]
- Verfahrensregelungen für das Praxissemester der Westfälischen Wilhelms-Universität.
[<http://uni-muenster.de/Lehrerbildung/praktika/praxissemester/faq/pdownloads.html>]
- Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV) vom 18. Juni 2009.
[<http://schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/LZV180609.pdf>]

Verfasserin

Dipl.-Hdl.ⁱⁿ Sandra Mester

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung

Leonardo-Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: Sandra.Mester@fh-muenster.de

Internet: <https://fh-muenster.de/ibl/personen/mester.php>

Andrea Mohorič

Transfer von Modellversuchsergebnissen – ein Beispiel aus dem Förderschwerpunkt Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Im Artikel wird am Beispiel der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung dargestellt, wie Modellversuchsergebnisse dauerhaft in die Bildungspraxis überführt werden können. Hierbei zeigt sich, dass es neben einer für alle relevanten Partner überzeugenden und tragfähigen Innovation vor allem auch auf die Passung zu vorhandenen Strukturen und Ordnungen ankommt.

Schlüsselworte: Transfer von Modellversuchsergebnissen, Weiterbildungskonzept, Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

1 Einleitung

Die Entwicklung eines Fort- oder Weiterbildungskonzepts ist ein oft gewähltes Ziel und Ergebnis von Modellversuchen und Innovationsentwicklungsprojekten. Ziel der Projekte und Anforderung der Fördergeber ist es, eine übertragbare Lösung zu entwickeln, die den Transfer in andere Regionen und/oder den Anschluss an das Berufsbildungssystem z. B. im Sinne der Eröffnung neuer Bildungs- und Karrierewege gewährleistet.

Am Beispiel des Fortbildungscurriculums Fachwirt/-in Erneuerbare Energien/Energieeffizienz (FEE) wird gezeigt, welche Elemente wichtig sind, damit ein am Markt nachgefragtes Konzept entsteht. Es wird thematisiert, welches Potenzial dieses Konzept für ein bundesweit anerkanntes Fortbildungsangebot besitzt, sowie welche weiteren Schritte dazu notwendig sind. Beleuchtet werden die Aufgaben und Rollen der Verbundpartner, die das Konzept entwickelt haben – der Kammern und des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH) als zuständige Stellen zur Anerkennung und Standardisierung von Weiterbildungsangeboten sowie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in seiner Rolle als Vermittler und Transferakteur im Förderschwerpunkt.

2 Inhalte und Potenziale des Fortbildungscurriculums

Im Modellversuch „*Fachwirt/in Erneuerbare Energie und Energieeffizienz*“ entwickelten die Universität Oldenburg, die Handwerkskammer Oldenburg und das Bundes Technologiezentrum für Elektrotechnik in Oldenburg (bfe) die kammerzertifizierte

Transfer von Modellversuchsergebnissen

Fortbildung „Fachwirt/in Erneuerbare Energie und Energieeffizienz“ (vgl. Rebmann, Schlömer, Feldkamp, Jancke & Lüllau, 2014). Das Kompetenzprofil zur Gestaltung der Energiewende beinhaltet neben technischen, energiesystem- und energieträgerbezogenen Kompetenzen auch wirtschaftsbezogene Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen. Es handelt sich um eine Fortbildung, die zwischen der Gesellen- und der Meisterstufe ansetzt und am betrieblichen Knotenpunkt zwischen Gewerken der Elektrotechnik und Anlagenmechanik angesiedelt ist. Kundenorientierung und Kundenberatung sowie Schnittstellenkompetenzen in der Kooperation der Gewerke sind dabei entscheidend. Wahlmodule bieten die Möglichkeit für regionale Differenzierung des Bildungsangebots.

Die konkreten praxisrelevanten Produkte sind:

- HWK-Prüfungsordnung und damit Verankerung als kammerzertifiziertes Weiterbildungsangebot mit anerkanntem Abschluss,
- handlungsorientiertes Curriculum (modularisiert, flexibel) der Fortbildung mit 28 Modulen (400 h), die in drei Felder gegliedert sind: Energieeffizienz, Erneuerbare Energien und kaufmännisches Management,
- Durchführungskonzept und Fortbildungsinfrastruktur, Selbstlernmaterialien, Prüfungsprojekt aus der Arbeitspraxis.

Der Fortbildungslehrgang erfreut sich großer Nachfrage und scheint genau den Bedarf zu treffen. Die gute Nachfrage von Teilnehmenden heterogener Berufsbiografien nach der Fortbildung bietet Anknüpfungspunkte zur Entwicklung einer bundeseinheitlichen Fortbildungsregelung.

3 Anforderungen an den Transfer

Die Verankerung von Modellversuchsergebnissen im Berufsbildungssystem ist von der Anschlussfähigkeit verschiedener Aspekte abhängig: Für Teilnehmende ist die Anerkennung einer besuchten Fortbildung entscheidend, damit der Abschluss (Zertifikat) auf dem Arbeitsmarkt und gegenüber Personalverantwortlichen wertgeschätzt und karriereförderlich ist (vgl. BIBB, 2013a, S. 24-29). Zudem ist wichtig, dass das Fortbildungsangebot, wenn es sich um eine Aufstiegsqualifizierung handelt, in die Systematik der vorgesehenen Qualifizierungsebenen passt, damit die Durchlässigkeit und Anrechnung auf folgende Qualifikationsebenen ermöglicht wird. Die Akkreditierung eines Fortbildungskonzepts gehört zur Mindest-Anforderung und trägt zur Marktpositionierung bei. Diese geprüften Konzepte können somit Eingang in berufliche Aus- und Weiterbildungsordnungen finden. Um eine Anerkennung bei einer Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungsstelle zu erhalten, unterliegt ein Bildungskonzept entsprechenden Qualitätskriterien und muss systematisch dargestellt sein sowie definierte Prüfungsinhalte aufweisen (vgl. Mohorič, 2013). Nach dem Berufsbildungsgesetz sind die Kammern als zuständige Stellen mit der Regelung von Fortbildungsprüfungen im regionalen Raum betraut. Bei bundeseinheitlichen Fortbildungsordnungen ist der Bund, d. h. das jeweils zuständige der Ordnungsgeber.

In der Systematik der Transferformen nach Kastrup, Kuhlmeier & Reichwein (2014) ist dem Projekt der „temporale Transfer“, also die Verstetigung in der eigenen Einrichtung und in den Strukturen vor Ort – hier durch eine Kammerprüfungsordnung –, gelungen (vgl. S. 175). Ein „regionaler Transfer“ gewährleistet die Anwendung des Konzepts in Weiterbildungseinrichtungen in anderen Regionen. Ein „vertikaler Transfer“ könnte gelingen, wenn eine regelhafte Implementierung des Konzepts in übergeordneten Strukturen des Berufsbildungssystems erreicht wird.

4 Elemente auf dem Weg zur bundeseinheitlichen Anerkennung eines Fortbildungskonzepts

Ein nachgefragtes Weiterbildungskonzept sollte folgende Voraussetzungen erfüllen, um eine Passfähigkeit in der beruflichen Weiterbildung zu gewährleisten:

- **Fortbildungsprüfungsregelung mit lokaler Geltung**
Beim Projekt Fachwirt/in war die örtliche Handwerkskammer Oldenburg als Projektpartner eingebunden und wirkte bei der Entwicklung des Konzepts mit, was dazu führte, dass eine Prüfungsordnung nach der Handwerksordnung entwickelt wurde. Zum einen spricht dies für die Einbindung von Unternehmensbedarfen in die Konzeptentwicklung, zum anderen entspricht das Fortbildungsangebot bestimmten Qualitätsanforderungen, die mit einer solchen Rechtsverordnung verbunden sind: Die Fortbildungsprüfung zum/r Fachwirt/in Erneuerbare Energien/Energieeffizienz (HWK) beinhaltet die Bezeichnung des Abschlusses, das Ziel der Prüfung, die Zulassungsvoraussetzungen, Gliederung, Inhalt und Dauer der Prüfung, Anrechnung der Prüfungsleistungen und das Prüfungsverfahren.
- **Bundeseinheitliche Fortbildungsordnung**
Voraussetzung für eine bundeseinheitliche Regelung ist ein nachweisbarer qualitativer und quantitativer überregionaler Bedarf auf dem Arbeitsmarkt. Die Regelung ist zeitlich nicht begrenzt. Die Fortbildung sollte zur beruflichen Mobilität und vielseitigen Einsetzbarkeit der Berufstätigen beitragen und klar zur Berufsausbildung abgrenzbar. Die Voraussetzungen für eine bundeseinheitliche Fortbildungsordnung sind: eine Aufstiegsfortbildung mit bestehender fünfjähriger Kammerregelung, in fünf Bundesländern umgesetzt und 500 Teilnehmende in den letzten drei Jahren. Allerdings können die Spitzenorganisationen der Sozialpartner im Einzelfall diese Voraussetzungen außer Kraft setzen, wenn ein spezieller begründeter Bedarf für eine Aufstiegsfortbildung vorliegt. Sie erlassen dann im Rahmen einer DHKT-Empfehlung eine bundeseinheitliche Fortbildungsordnung.
- **Anschlussfähigkeit der Aufstiegsqualifizierung an die DQR-Niveaus**
Wichtiges Anliegen des Deutschen Qualifizierungsrahmens (DQR) ist es, die Transparenz und Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen – insbesondere der nicht-akademischen Bildung gegenüber akademischer Bildung –

zu fördern. Die folgenden Angaben geben die Beziehung zwischen Ebenen bzw. Umfängen einer Aufstiegsqualifizierung und den DQR-Niveaus an:

Ebene 1/DQR-Niveau 5: z. B. Fachberater/in mit mindestens 200 h – Erweiterung/Vertiefung der erworbenen beruflichen Kompetenzen.

Ebene 2/DQR-Niveau 6: z. B. Fachwirt/in mit 500 – 600 h – mittlere Führungsebene und erweiterter Verantwortungsbereich.

Ebene 3/DQR-Niveau 7: z. B. Betriebswirt/in mit über 600 h – leitende Führungsposition eines Unternehmens/-bereichs als Alternative zu Hochschulabschlüssen (vgl. BIBB, 2013b, S. 24-28; Born 2014).

5 Anschluss an das berufliche Weiterbildungssystem

Das vorliegende Fortbildungskonzept bietet zwei Voraussetzungen für eine bundeseinheitliche Regelung: die Nachfrage und die überregionale Verbreitung. Für die neu entwickelte Generalisten-Fortbildung „Fachwirt/in Erneuerbare Energie und Energieeffizienz“ mit Kammerprüfung startet mittlerweile der dritte Lehrgang (finanziell selbsttragend), der sehr gut von Teilnehmenden diverser Berufe angenommen wird. Partnerorganisationen stehen für eine überregionale Ausdehnung des Konzeptes zur Verfügung. Zudem haben vier weitere Handwerkskammern hohes Interesse daran, den Fortbildungslehrgang in Ihr Angebot aufzunehmen. Es ist allerdings davon abhängig, wie sich das Fortbildungskonzept in die Systematik der Aufstiegsqualifizierung nach DQR einfügt, was Stundenvolumina und Niveaustufen anbetrifft. In dieser Systematik beträgt eine Fachwirt/in-Qualifizierung 600 h im Gegensatz zum entwickelten Konzept, das 400 h umfasst; damit ist die Anschlussfähigkeit nicht vollständig gegeben. Hier müsste eine Anpassung des Konzepts erfolgen.

6 Passfähigkeit von Weiterbildungskonzepten

Die Rollen und Aufgaben der Berufsbildungsakteure sind hinsichtlich des temporalen, regionalen und vertikalen Transfers unterschiedlich.

Projekt-/Verbundpartner

Ein interdisziplinäres Projekt-Konsortium und/oder ein begleitender Projektbeirat gewährleisten, dass alle wichtigen Berufsbildungsakteure bei der Entwicklung eingebunden sind und begleitend beraten. Hier ist auch wichtig, die unterschiedlichen Strategien und Interessen, die auf dem Weiterbildungsmarkt und im Bereich der Ordnungsmittel eine Rolle spielen, zur Kenntnis zu nehmen, um daraus Entscheidungen und Schlussfolgerungen für die eigene Weiterbildungskonzeption zu ziehen. Außerdem zeigt sich der Nutzen einer wissenschaftlich fundierten Bedarfsanalyse dahingehend, dass die Nachfrage zielgenauer getroffen werden kann. Beim Fachwirt/in Erneuerbare Energie/Energieeffizienz hat die Universität Oldenburg eine qualitative und quantitative Erforschung der Geschäftsmodelle in der dezentralen

Energiewirtschaft und des Berufshandelns in den Betrieben der Energiewirtschaft vollzogen (vgl. Rebmann et al., 2014). Auf dieser Grundlage wurde in enger gemeinsamer Entwicklungsarbeit von Forschung und Praxis ein erfolgreiches Fortbildungskonzept formuliert. Damit ist ein forschungsbasiertes bedarfsorientiertes Fortbildungskonzept für die Energiewende gelungen.

Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH)

Als Spitzenorganisation des deutschen Handwerks ist der ZDH an Qualitätsstandards und einer systematischen beruflichen Weiterbildung interessiert. Er vertritt mit dem Berufslaufbahnkonzept eine bildungspolitische Strategie in der Fortbildung, die Aufstiegsqualifizierungswege (auf den DQR-Stufen 5, 6, 7) für Fach- und Führungskräfte vorsieht und (weiter)entwickeln möchte. Der ZDH zeigte sich offen und interessiert an dem Konzept Fachwirt/-in Erneuerbare Energien/Energieeffizienz (FEE) und sieht begründetes Potential für eine DHKT-Empfehlung, vorausgesetzt es folgt dieser Systematik..

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Das BIBB nimmt bei der Weiterentwicklung von Ordnungsmitteln der Berufsbildung die wichtige Rolle als Moderator und Koordinator wahr. Im Fall der Fortbildungsordnungen ist das BIBB verantwortlich für das Ordnungsverfahren und den Entwurf der bundesweiten Fortbildungsordnung. Beim Fachwirt/in Erneuerbare Energien/Energieeffizienz ging es zum einen darum, die Gremien des ZDH auf das Fortbildungskonzept aufmerksam zu machen. Zum andern war auszuloten, inwieweit das Potenzial des Konzepts ausreicht, um zu einer bundeseinheitlichen Fortbildungsregelung zu werden, bzw. welche Voraussetzungen und Weiterentwicklungen des Konzepts dafür erforderlich sind. In Förderprogrammen kann der Transfer von Weiterbildungskonzepten in das Berufsbildungssystem gestärkt werden, wenn die Passfähigkeit zu den Ordnungsmitteln, die Qualität von akkreditierten/zertifizierten Konzepten und die Anschlussfähigkeit an berufliche Aufstiegswege und Qualifizierungssystematiken beachtet wird. Bei dem Beispiel des/der Fachwirt/in Erneuerbare Energien/Energieeffizienz bieten die aktuellen Ergebnisse strukturbildende Ansatzpunkte zum Transfer in Ordnungsmittel und damit zu einer festen Verankerung im Bildungssystem an.

7 Fazit

Bei der Entwicklung von Fortbildungskonzepten ist die Reichweite, Verbreitung und Übertragung der Projektergebnisse zu beachten, wenn eine Verstetigung von Konzepten durch den Transfer in die Ordnungsmittel gewährleistet sein soll. Strukturbildende Ansatzpunkte in der beruflichen Weiterbildung sind für einen zeitlich befristeten Transfer dann gegeben, wenn der Projektverbund eine Akkreditierung der zuständigen Stelle anstrebt und in die Konzeptentwicklung einbezieht. Ideal ist – wie in unserem Beispiel geschehen –, wenn die örtliche Handwerkskammer im Projektver-

bund beteiligt ist. Der Erfolg des Fortbildungsangebots ist marktabhängig, insofern ist eine solide Bedarfsanalyse als Grundlage der Entwicklungsarbeit unerlässlich. Forschungsbasierte Modellversuche haben sich für diesen Praxis-Wissenschaft-Politik-Dialog bei der Entwicklung von Konzepten bewährt. Ein regionaler Transfer – wie unser Beispiel zeigt – gelingt durch eine Verbundstruktur bzw. Netzwerke, die das Konzept in anderen Regionen implementieren. Soll das Konzept bundesweite Anerkennung und Verbreitung finden und so ein vertikaler Transfer ins Bildungssystem zustande kommen, ist eine möglichst eindeutige Einordnung in die Systematik der Aufstiegsqualifizierung notwendig. Nur so sind Anschlussfähigkeit an verschiedene Qualifikationsniveaus und Durchlässigkeit gegeben sowie ein Transfer gesichert.

Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB. (Hrsg.). (2013a). *Checkliste – Qualität beruflicher Weiterbildung*.
[www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2061].
- Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (Hrsg.). (2013b). *Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen*.
[www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7062].
- Kastrup, J., Kuhlmeier, W., Reichwein, W. (2014). Der Transfer der Ergebnisse des Förderschwerpunkts „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“: Erfahrungen, Modell und Empfehlungen. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič, Th. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 171-181). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mohorič, A. (2013). *Thematisches Monitoring: Professionalisierung des Bildungspersonals. Thesenpapier-Collage: Wandel der Bildungsberufe und Professionalisierungsstrategien – Thematisches Monitoring europäischer Projekte*.
[www.na-bibb.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/EU/Bildungspersonal/Thesenpapier_Professionalisierung.pdf].
- Mohorič, A. (2014). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Das Bundesinstitut für Berufsbildung als Akteur und Moderator bei der Gestaltung des Transfers von Modellversuchsergebnissen. In W. Kuhlmeier, A. Mohorič, & Th. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 183-196). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mohorič, A. (2003). Transferprobleme von Modellprojekten/-versuchen in Organisationen – ein Lösungsversuch. *Neue Perspektiven, Zeitschrift für berufliche Bildung und Weiterbildung*, 1, 5-17.
- Rebmann, K., Schlömer, T., Feldkamp, D., Jancke, H. & Lüllau, Ch. (2014). Das Oldenburger Modell der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und seine Ausgestaltung im Modellversuch der Fortbildung zur Fachwirtin/zum Fachwirt

Erneuerbare Energien Energieeffizienz (HWK). In W. Kuhlmeier, A. Mohorič & Th. Vollmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke* (S. 69-93). Bielefeld: Bertelsmann.

Verfasserin

Andrea Mohorič

Programmleiterin Modellversuchsschwerpunkt Berufsbildung
für nachhaltige Entwicklung am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

E-Mail: mohoric@bibb.de

Karolin Wirth

Inklusion: Ansätze zur Umsetzung in der beruflichen Lehrerbildung

Die Diskussion bildungspolitischer Fragen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems schließt auch die Vorbereitung Studierender für das Lehramt an beruflichen Schulen ein. Der Beitrag stellt Möglichkeiten dar, um das Thema „inklusive Berufsbildung“ in die Lehrerbildung einzubinden. Hierzu wird auf den Index für Inklusion und die Arbeit mit einem Selbstlernzentrum eingegangen.

Schlüsselwörter: Inklusion, berufliche Lehrerbildung, Index für Inklusion, individuelle Förderung, Selbstlernzentrum

1 Einführung

Ab dem Schuljahr 2016/17 wird eine gemeinsame Beschulung junger Menschen mit und ohne Behinderungen an Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen verpflichtend sein. Lehrkräfte stehen damit neuen Aufgaben und Herausforderungen gegenüber. Auf diese sind auch Studierende dieses Lehramtes vorzubereiten. Im Beitrag soll daher der Frage nachgegangen werden, wie das Thema „inklusive Berufsbildung“ in das Lehramtsstudium eingebunden werden kann.

Zunächst wird eine Klärung des Inklusionsbegriffs vorgenommen, und bildungspolitische Entwicklungen sowie Anknüpfungspunkte für die Lehrerbildung werden dargestellt. Für die Umsetzung im Hochschulbetrieb werden abschließend mit dem Index für Inklusion und einem Selbstlernzentrum zwei Möglichkeiten vorgestellt, die aus dem gegenwärtigen Erkenntnisstand als geeignet erscheinen, Studierende in diese Thematik umfassend einzuarbeiten.

2 Inklusion: Begriffsklärung und Herausforderungen für die Berufsbildung

Die Diskussion über eine inklusive berufliche Bildung ist hochaktuell und durch viele offene Fragen gekennzeichnet. Vor allem mit der UN-Behindertenrechtskonvention, welche seit dem 2009 auch für Deutschland verbindlich ist, stehen Menschen mit Behinderungen und ihre gleichberechtigte und umfängliche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Fokus. Artikel 24 der Konvention fordert ein inklusives Bildungssystem. Die Bundesländer sind nun angehalten, die Landesschulgesetzgebungen an die UN-Behindertenrechtskonvention anzupassen und einen An-

spruch auf inklusive Regelbeschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung zu ermöglichen (vgl. Kroworsch, 2014, S. 28, 31). In Nordrhein-Westfalen erfolgte die Anpassung durch das Neunte Schulrechtsänderungsgesetz vom 01.08.2014. Ab dem Schuljahr 2016/17 wird eine inklusive Beschulung auch an Berufskollegs verpflichtend sein. Hieraus ergeben sich neue Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften im gesamten Bildungssystem.

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention stehen Menschen mit Behinderungen im Blickpunkt. Dennoch geht mit der Forderung eines inklusiven Bildungssystems der Anspruch eines gemeinsamen Lernens aller Menschen einher, und zwar unabhängig von persönlichen Unterschieden (vgl. ebd., S. 27 f.). Damit zeigt sich ein enges und ein weites Verständnis von Inklusion.

2.1 Annäherungen an den Begriff „Inklusion“

Der Begriff Inklusion ist kaum exakt zu bestimmen. Auch die Unterscheidung von Integration und Inklusion kann nur in Ansätzen und idealtypisch als Ordnungsversuch verlaufen. Verschiedene Bedeutungszuschreibungen von Inklusion müssen vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden situativen, gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhangs sowie den theoretischen Begründungen gesehen werden (vgl. Bürl, 2009, S. 57).

Vor allem mit der Salamanca-Konferenz (1994) der UNESCO bekam der Begriff Inklusion mit den Bezeichnungen „Inclusion“ und „Inclusive Education“ in der Erziehungswissenschaft international Aufwind. Das Verständnis von Inklusion beinhaltete eine „Schule für Alle“. Eine genaue Begriffsbestimmung von Inklusion in Abgrenzung zu Integration erfolgte nicht, da in der Übertragung ins Französische und Spanische, als offizielle Sprachen der UNESCO, der Begriff Inklusion mit Integration übersetzt wurde. Die Übersetzung des Begriffs „Inclusion“ mit Integration oder Inklusion führte in der deutschsprachigen Fachwelt zu einer Begriffsunschärfe der Diskussion. Die Ursachen liegen neben Übersetzungsschwierigkeiten auch in der englischen Fachliteratur begründet, in der es keine klare Darstellung des Inklusionsbegriffs gibt. Unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen ergeben sich aus der Diskussion darüber, ob der Terminus Inklusion die gleiche Bedeutung wie Integration oder einen anderen Inhalt umfasst, andernfalls ob er den Begriff Integration substituieren oder vervollständigen soll. Konsens auf internationaler Ebene besteht darin, dass die Begriffe Inklusion, Integration und Mainstreaming in ihrer historischen Entwicklung zum Abbau von Exklusion behinderter Lernender und zur Förderung eines gemeinsamen Lernens aller beitrugen (vgl. ebd., S. 20 f., S. 25-33). Alle „Einbeziehungskonzepte“ führen zu einem Wandel im Umgang mit Merkmalszuschreibungen, sodass Heterogenität eine Grundlage bildet, die eine spezifische Charakterisierung durch Kategorien unnötig macht (vgl. ebd., S. 40). Es kann von folgender Grundbedeutung ausgegangen werden:

[...] [Inklusion] bedeutet den vorbehaltlosen Einbezug aller [Lernenden] in das Bildungssystem, welches radikal zu reformieren ist, damit es als „Schule für Alle“ allen [Lernenden] gerecht zu werden vermag. Behindertsein ist hier eine normale Variante

menschlichen Daseins, die Vielfalt der Schülerschaft wird positiv gesehen und nicht nur als ein belastendes, sondern auch ein lernförderliches Faktum, das die Schule zu berücksichtigen und zu nutzen hat. Bei der (vollen) Inklusion wird vom Recht [der Lernenden] ausgegangen, in die jeweils zuständige Regelschule aufgenommen zu werden, in welcher den eventuell besonderen Bedürfnissen verschiedener (nicht nur behinderter) [Lernender] durch personelle und materielle Hilfen Rechnung getragen wird. (Bürli, 2009, S. 28)

Diese Grundbedeutung spiegelt sich ebenfalls bei Hinz in vier „Eckpunkten“ eines weiten Inklusionsverständnisses wider. Ausgangspunkt ist die Wertschätzung der Vielfalt der Menschen. Zweitens ist das Verständnis von Vielfalt sehr weitreichend und geht über die Perspektive der Behinderung hinaus. Ein erweitertes Verständnis von Inklusion bedeutet eine Betrachtung von menschlicher Vielfalt in all ihren Ausprägungen, z. B. unterschiedliche Fähigkeiten, ethnische und soziale Herkunft, Geschlechterrollen, Nationalitäten, Sprachen, Hautfarben, Religionen, körperliche Voraussetzungen, politische und philosophische Orientierungen und vieles andere mehr. Ein dritter Eckpunkt beleuchtet Inklusion als ein Menschenrecht. Jede Form der Diskriminierung soll abgebaut werden, und Barrieren zur Selbstbestimmung und Gleichberechtigung sollen verschwinden. Ein vierter Blickwinkel verdeutlicht, dass sich Inklusion auf eine Form eines weltweiten gesellschaftlichen Zusammenlebens bezieht, in dem sich nach Hinz der visionäre Aspekt des Vorhabens einer gesellschaftlichen Umstrukturierung zeigt, die nie ganz erreicht werden wird (vgl. Hinz, 2014, S. 17).

Trotz der bestehenden Begriffsunschärfen empfiehlt sich nach Meinung der Autorin eine Orientierung an einem weiten Inklusionsverständnis für die Arbeit mit Studierenden. Dies wird in Kapitel 3 besonders im Hinblick auf die individuelle Förderung, welche ebenfalls weitreichende Heterogenitätsaspekte thematisiert (z. B. Migration, Gender), deutlich und näher begründet.

2.2 Herausforderungen für die Berufsbildung

Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention bedeutet eine systemische Änderung im schulischen und damit auch berufsschulischen Bereich. Erforderlich ist eine Anpassung der Rahmenbedingungen an die heterogene Schülerschaft und ihre Bedürfnisse. Hierzu zählen beispielsweise institutionelle Bedingungen. Ein Systemwandel stellt die Akteure jedoch vor Herausforderungen hinsichtlich der föderalistischen Struktur in Deutschland und der Bildungshoheit der Länder (vgl. Biermann & Bonz, 2012b, S. 225). Eine Umgestaltung bedeutet wiederum eine Veränderung des rechtlichen Rahmens und der Ordnungspolitik. Aspekte zur Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung und einer entsprechenden Veränderung des Arbeitsmarktes werden erst im Ansatz diskutiert (vgl. Euler & Severing 2014, S. 10, 27). Im Folgenden sollen drei herausfordernde Punkte genauer betrachtet werden. Hierzu zählen die Durchlässigkeit eines segmentierten Berufsbildungssystems, die Veränderung curricularer Bestimmungen und die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an Hochschulen.

Durchlässigkeit eines segmentierten Berufsbildungssystems

Mit dem Grundsatz der Inklusion geht eine Neubewertung des bestehenden Systems einher. Die berufliche Bildung umfasst seit jeher heterogene Lerngruppen, und dies schließt die Bildung von Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen ein. Regulär wurden für diese Zielgruppen in der Vergangenheit spezifische Bildungsangebote geschaffen, da dies als fortschrittlich angesehen wurde und individuelle Förderung gewährte (z. B. Maßnahmen im Übergangssystem, Fördersystem für Rehabilitanden). Ziel war eine umfassende Teilhabe an der Gesellschaft, welche allerdings zu unterschiedlichen Konzepten und damit zu einer Verzweigung der Berufsbildung führte (vgl. Biermann & Bonz, 2012a, S. 4 f., dies. 2012b, S. 221).

Eine derartige Differenzierung der Zielgruppen stellt eine Diskriminierung dar, gerade dann, wenn diese zur Ausgrenzung führt und ein gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler von Anfang an verhindert wird. Die komplexe Zielgruppeneinteilung begründet sich auch durch finanzielle Regelungen, die eine genaue Bestimmung des Förderbedarfs und damit eine Klassifizierung vorsehen (vgl. Biermann & Bonz, 2012a, S. 5, 7). Ziel inklusiver Berufsbildung muss es daher sein, gesellschaftliche Strukturen zu entwickeln, die soziale Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gewähren. Entsprechend sind Unterstützungssysteme zu schaffen, die Durchlässigkeit zwischen den Teilsystemen zulassen (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 155, 160) und „der realen Vielfalt menschlicher Lebenslagen – gerade von Menschen mit Behinderungen – von vornherein gerecht werden.“ (Aichele, 2010, S. 17). Bezüglich der Berufsausbildung ist eine Förderung dieser Zielgruppen notwendig, und bestehende Systeme werden geschätzt. Das bedeutet, dass Angebote für Zielgruppen, die dieser spezifischen Förderung bedürfen, weiterhin gewährleistet werden sollen. Daher kann es sein, dass besondere Aspekte wie Migration oder Behinderung zu betrachten sind, jedoch mit Blick auf einen Abbau von Teilhabebarrieren (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 150). Chancengleichheit bedeutet in diesem Sinne, jedem Menschen die Entfaltung seines *individuellen Potenzials* zu ermöglichen. Dies stellt wiederum eine Herausforderung im Hinblick auf Bildungsstandards dar.

Unter der Zielsetzung einer höheren Durchlässigkeit der Teilsysteme werden verschiedene Konzepte erprobt, z. B. eine stärkere Verbindung zwischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bedeutet dies, mehr Verantwortung für die Berufsorientierung und Berufswahlberatung zu übernehmen. Zudem ist eine Zusammenarbeit mit abgebenden Schulen der Sekundarstufe I und weiterführenden Bildungsinstitutionen notwendig. Hier zeigt sich ein deutlicher Weiterentwicklungsbedarf (vgl. ebd., S. 160, 168), der einen geeigneten Ansatzpunkt für die Arbeit mit Studierenden bietet.

Veränderung curricularer Bestimmungen

Mit Blick auf das oben dargestellte Begriffsverständnis von Inklusion geht die Zielsetzung einher, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, um allen Lernenden den Abschluss einer Berufsausbildung zu ermöglichen. Eine Ausbildung stellt gerade für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder Lernbehinderung eine große Herausforderung dar. Aufgrund der Bemühungen um inklusive Entwicklungen der allgemeinbildenden Schulen ist jedoch eine Anschlussfähigkeit an die Berufsbildung notwendig, um nachfolgende Brüche zu vermeiden (vgl. Euler & Severing, 2014, S. 10).

Eine Veränderung der curricularen Bestimmungen für Lehrpläne und Ausbildungsordnungen ist unerlässlich. Denn auf diese Weise kann die Chance einer Ausbildungsdurchführung im regulären System bis zum Abschluss oder einer Einmündung in den Arbeitsmarkt, wenn die Ausbildung nicht abgeschlossen wird, zumindest erhöht werden. Dies wird beispielsweise in Form von Ausbildungsbausteinen, mit denen absolvierte Teile des anerkannten Ausbildungsberufes zertifiziert werden können, diskutiert und erprobt (vgl. ebd., S. 10; Biermann & Bonz, 2012b), S. 225). Eine Umsetzung hat Auswirkungen auf die beruflichen Schulen, da eine enge Zusammenarbeit mit Betrieben, Berufsbildungswerken und Jugendhilfeträgern erforderlich wird. Ebenso sind Unterrichtskonzepte und Bewertungsmaßstäbe anzupassen, um ein gemeinsames Lernen zu ermöglichen.

Die Umsetzung neuer Konzepte ist langwierig, da bereits das Berufsprinzip mit seiner Garantie einheitlicher Ausbildungsstandards einen wesentlichen Diskussionspunkt liefert. Zudem gibt es großen Handlungsbedarf hinsichtlich der dualen Ausbildung und ihrer starken Marktabhängigkeit, die einer inklusiven Berufsbildung entgegensteht, da bei einem gesättigten Markt der Übergang von der Schule in die Ausbildung und in den Arbeitsmarkt gerade für Menschen mit Behinderung und Benachteiligung eine Schwierigkeit darstellt (vgl. Biermann & Bonz, 2012b, S. 221).

Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte an Hochschulen

Eine weitere Rahmenbedingung für Inklusion bildet vor allem die Ausbildung der Lehrkräfte, die auf veränderte Anforderungen im beruflichen Alltag reagieren müssen. Dies betrifft u. a. den Umgang mit Behinderungen sowie sonderpädagogischen Förderschwerpunkten und entsprechendem didaktisch-methodischen Handeln (vgl. Biermann & Bonz, 2012b, S. 225 f.).

Für Lehrkräfte gehen damit neue Ansprüche an ihre Professionalität einher, die sich sowohl auf ihr ursprüngliches Handlungsfeld beziehen als auch neue Aufgabengebiete eröffnen. Im Fokus steht insbesondere die individuelle Förderung. Nimmt diese das Individuum in den Blick, so sind entsprechende Kompetenzen für personenbezogene pädagogische Interventionen und die Unterstützung der Bildungsbiografie notwendig. Um dies leisten zu können, ist Fachwissen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die vielfältigen Lebenslagen junger Menschen in der Ausbildung sowie Kenntnisse zu den beruflichen Handlungsfeldern wichtig (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 186 f.; Bylinski, 2013, S. 24). Zudem ist auch historisches

und soziologisches Wissen über die Stellung von Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft der „Normalen“ wichtig. Hier stellen sich unter anderem Fragen hinsichtlich des beruflichen Beitrags dieser Menschen und der Bedeutung des Berufes für sie.

Zur Gestaltung individueller Lernprozesse sind entsprechende didaktisch-methodische Kenntnisse und diagnostische Fähigkeiten erforderlich. Dies betrifft auch die Vorbereitung zukünftiger berufsbildender Lehrkräfte für den fachlichen Austausch mit sonderpädagogischen Lehrkräften im kooperativen Unterricht. Mit der individuellen Förderung von Lerngruppen geht eine Wertschätzung der Vielfalt einher; dies umfasst vielfältige Aspekte im Umgang mit Heterogenität, z. B. interkulturelle Lernarrangements unter Berücksichtigung verschiedener Muttersprachen und kultureller Hintergründe (vgl. ebd.). Ein weiterer Aufgabenbereich in inklusiven Schulen ist die Netzwerkarbeit. Hierfür benötigen Lehrkräfte die Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit und zur Kooperation mit beteiligten Akteuren (vgl. Bylinski, 2013, S. 24).

Die Aspekte *Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems* und *Veränderung curricularer Bestimmungen* bieten thematische Anknüpfungspunkte für die Lehrerbildung. Für zukünftige Netzwerkarbeit sind Einblicke in die Struktur des Bildungssystems, insbesondere in Unterstützungssysteme und deren Weiterentwicklungen zu höherer Anbindung an Regelsysteme notwendig. Diese Kenntnisse sind wichtig für die regionale Netzwerkarbeit verschiedener Institutionen und Professionen im Schulalltag. Oftmals sind Lehrkräften mögliche Anlaufstellen ihrer Region, z. B. Träger der Jugendberufshilfe, nicht bekannt. Hier bietet es sich an, dass Studierende Institutionen, die inklusiv arbeiten oder bestimmte Zielgruppen unterstützen, kennenlernen oder bekannte Einrichtungen, in denen Studierende tätig sind, im Plenum vorstellen.

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ermöglicht erst eine umfassende Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns und regt die gemeinsame Verantwortungsübernahme für Entwicklungsprozesse an. Im Team können pädagogische Schwierigkeiten aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und eine individuelle Förderung der Lernenden unter Einbeziehung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Prozesse verwirklicht werden (vgl. Hoffmann, 2014, S. 131).

3 Umsetzung in der beruflichen Lehrerbildung

Am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster besteht mit dem Projekt *Heterogenität, individuelle Förderung und Inklusion in der beruflichen Bildung* das Ziel, die Themen Heterogenität, Bildungsgerechtigkeit, individuelle Förderung und Möglichkeiten zur Inklusion im konkreten Lehr-/Lerngeschehen der beruflichen Bildung vertiefend zu bearbeiten und stärker in die Lehre am Institut zu integrieren.

Die oben skizzierten Herausforderungen und offenen Fragen für die Berufsbildung spiegeln sich ebenso in der Aufbereitung dieses Themas für Studierende wider. Einige Anknüpfungspunkte für die berufliche Lehrerbildung wurden bereits benannt.

Konzept und Zielstellung der Lehrveranstaltungen bestehen zunächst darin, einen Überblick über rechtliche Grundlagen und bildungspolitische Aktivitäten zu geben. Ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis wird vor allem mithilfe des Index für Inklusion das Menschenbild erarbeitet, das sich damit verbindet. Hieraus werden Anforderungen an Unterricht, Ausbildung und an eigene pädagogische Kompetenzen deutlich, die anschließend weiter behandelt werden.

Die Erarbeitung verdeutlicht, dass das eigene pädagogische Handeln gerade in Bezug auf Inklusion mit widersprüchlichen Anforderungen und ungeklärten Herausforderungen einhergeht. Es entstehen beispielsweise Spannungsfelder zwischen inklusiver Arbeit und schulrechtlichen Vorgaben, zwischen der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren und eigenen Anschauungen sowie zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen, um nur einige zu nennen. Da inklusive Ansätze in der beruflichen Bildung noch am Anfang stehen und damit auch die Arbeit an Berufskollegs, ist es wichtig, dass Studierende eine theoretisch fundierte Haltung entwickeln und über ein hohes Maß an Aufgeschlossenheit verfügen, um mit diesen Spannungen und Zwiespälten umzugehen. Dies kann unterstützt werden, indem die Selbstreflexion und ein gemeinsames kritisches Hinterfragen angeregt werden. Selbstreflexives Handeln und Teamarbeit eröffnen im zukünftigen beruflichen Alltag andere Möglichkeiten und stärken das Selbstvertrauen, neue und unkonventionelle Wege zu gehen (vgl. Buchmann & Bylinski, 2013, S. 186; Hoffmann, 2014, S. 130).

Inklusives pädagogisches Handeln setzt eine entsprechende Wertorientierung von Personen und Institutionen und der Gesellschaft voraus. Der Index für Inklusion stellt ein geeignetes Instrument dar, mit dem sich Studierende ein inklusives Leitbild erarbeiten können. Die persönliche Einstellung wiederum wirkt sich zudem im didaktisch-methodischen Handeln auf unterrichtlicher Ebene aus. Auch in dieser Hinsicht bietet die Arbeit mit dem Index Anhaltspunkte für eine inklusive Pädagogik, die Studierende darauf vorbereitet, sich mit didaktischen Aspekten und Fragen der individuellen Förderung zu befassen.

3.1 Der Index für Inklusion als Instrument zur Entwicklung eines Inklusionsverständnisses für pädagogisches Handeln

Der Index für Inklusion wurde im Jahr 2000 von Tony Booth und Mel Ainscow in England herausgegeben. Im Jahr 2003 ist eine deutsche Übersetzung, herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz, erschienen. In England wurde der Index im Jahr 2011 bereits in seiner dritten und komplett überarbeiteten Auflage veröffentlicht. Eine deutsche Adaption wird demnächst erscheinen. Der Index für Inklusion liegt in verschiedenen Versionen für Schulen, Kindertageseinrichtungen und für Kommunen vor (vgl. Reich, 2012, S. 159-161). Für eine inklusive Schulentwicklung wird die Schule als Ganzes in den Blick genommen. Im Mittelpunkt stehen drei miteinander zusammenhängende Dimensionen, die jeweils in zwei weitere Bereiche untergliedert sind (Boban & Hinz, 2003, S. 17):

<u>Dimension</u>	<u>A: Inklusive Kulturen schaffen</u>
Bereiche	A1: Gemeinschaft bilden A2: Inklusive Werte verankern
<u>Dimension</u>	<u>B: Inklusive Strukturen etablieren</u>
Bereiche	B1: Eine Schule für alle entwickeln B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren
<u>Dimension</u>	<u>C: Inklusive Praktiken entwickeln</u>
Bereiche	C1: Lernarrangements organisieren C2: Ressourcen mobilisieren

Jeder Bereich enthält verschiedene Indikatoren, die als Zielstellungen verstanden werden können, z. B. Indikator B. 1.4 „Die Schule macht ihre Gebäude für alle Menschen barrierefrei zugänglich“ (Boban & Hinz, 2003, S. 69). Um sich intensiver mit diesen zu befassen, befinden sich unter jedem Indikator vielfältige Fragestellungen, die diesen thematisch aufschließen. Der Index beinhaltet insgesamt 44 Indikatoren und 560 Fragestellungen. Wichtig ist, dass die Indikatoren und Fragen nur eine Orientierung geben sollen und nicht als vorgeschriebene Abhandlung des Index verstanden werden dürfen. Schulen sollen ihn an ihre Gegebenheiten anpassen. Dies bedeutet, dass Indikatoren und Fragen, die für sie ungeeignet erscheinen, weggelassen oder neue hinzugefügt werden können (vgl. Boban & Hinz, 2003, S. 3 f., 14-16; Brokamp, 2012, S. 148).

In der Zusammenarbeit mit Studierenden wird darauf hingearbeitet, die Indikatoren kritisch zu hinterfragen und Fragestellungen im Kontext der beruflichen Bildung zu bearbeiten, da der Index vornehmlich für allgemeinbildende Schulen konzipiert wurde. Mit Blick auf die Herausbildung eines Inklusionsverständnisses bietet die Dimension A „Inklusive Kulturen schaffen“ eine gute Grundlage, um sich mit inklusiven Werthaltungen auseinanderzusetzen. Hierbei weitet sich für Studierende der oben dargestellte Inklusionsbegriffes, der auch im Index alle Dimensionen von Heterogenität umfasst, entsprechende Verhaltensweisen verdeutlicht und ein großes Feld möglicher Akteure umfasst. Die Schaffung einer inklusiven Kultur beeinflusst alle weiteren Handlungen zur Etablierung inklusiver Strukturen und Praktiken.

Für die Erarbeitung von Prinzipien eines inklusiven Unterrichts bietet der Index „Schlüsselemente inklusiver Pädagogik“ an (Boban & Hinz, 2008, S. 53). Die Umsetzung dieser Aspekte findet nicht nur auf Unterrichtsebene statt, sondern auch im gelebten Schulalltag. Dies schließt eine gewaltfreie, wertschätzende und diskriminierungsfreie Kommunikation als ein erstes Schlüsselement ein (vgl. ebd., S. 55). Für die berufliche Bildung ist dieser Aspekt immer schon relevant gewesen. Beispielsweise im Hinblick auf die Kommunikation mit Kunden im Hotel- und Gastgewerbe oder im Bereich der Pflege ist er von entscheidender Bedeutung. Einen Ansatzpunkt im Unterricht bietet die gemeinsame Entwicklung von Strategien zur Überwindung von Schwierigkeiten auf kommunikativer Ebene, z. B. im Umgang mit Menschen mit Behinderungen, bei Sprachbarrieren oder kultureller Vielfalt im Alltag.

Ein weiterer Punkt inklusiver Pädagogik ist die Wertschätzung und Berücksichtigung der Vielfalt der Lernenden unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen und Lebenslagen. Hierbei stellt die individuelle Förderung, welche seit 2005 im nordrhein-westfälischen Schulgesetz verankert ist, eine Grundbedingung für inklusiven Unterricht dar. Individuelle Förderung kann ebenfalls in einem weiten Verständnis aufgefasst werden. Sie schließt alle Handlungen von Lernenden und Lehrenden sowie weiteren Beteiligten (z. B. Sozialpädagogen, Peergroups) auch außerhalb des Unterrichts ein, die das Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern. Eine persönliche Unterstützung findet daher im und außerhalb des Schulalltages statt. Lernen und Fördern werden in diesem Begriffsverständnis ebenfalls weiter gefasst und beziehen sich nicht nur auf unterrichtliche Inhalte und Kompetenzen. Zudem werden auch Handlungen einbezogen, deren fördernde Wirkung zunächst nicht beabsichtigt war. Dies kann geschehen, wenn Lernende angeregt werden, sich in ihrer Freizeit intensiver mit Unterrichtsthemen zu befassen. Um individuell zu fördern, wird von der Vielfalt der Lernenden und ihrer Lernvoraussetzungen, Lernziele und -möglichkeiten sowie Lernwegen ausgegangen (vgl. Kunze, 2012, S. 18 f.). Das Individuum wird ganzheitlich in seiner Entwicklung betrachtet. Hierfür bedarf es Kompetenzen im Bereich der pädagogischen Diagnostik und (sonderpädagogischen) Förderung. Denn nur dann können die verschiedenen Lernbedürfnisse und -wege berücksichtigt werden (vgl. Eckert, 2009, S. 97 f.).

Im Kontext des Berufskollegs und der schulgesetzlichen Verankerung stellt sich die Frage, ob nicht bereits Inklusion an beruflichen Schulen umgesetzt wird. Dies ist mit ja und nein zu beantworten. Im Zuge inklusiver Entwicklungen werden an allgemeinbildenden Regelschulen zunehmend junge Menschen mit Behinderungen oder sonderpädagogischen Förderbedarfen beschult. Einerseits sind in der beruflichen Bildung junge Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen zumeist in Teilsystemen des Berufsbildungssystems präsent. Vor allem in den Klassen des Übergangssystems weisen die Schülerinnen und Schüler oft einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung auf. Andererseits bieten bestehende Förderkonzepte für diese Zielgruppe Aspekte, die zur Gestaltung einer inklusiven Schule weiterentwickelt werden können. Trotz bestehender Herausforderungen und ansteigender Anforderungen, sollte es Ziel sein, das Berufskolleg an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen (vgl. Keller & Rohmann, 2014, S. 83).

Die Binnendifferenzierung bzw. die innere Differenzierung sind Elemente der individuellen Förderung. Eine Differenzierung im Unterricht, d. h. eine zeitlich begrenzte oder dauerhafte Teilung der Lerngruppe in Untergruppen nach verschiedenen didaktisch-methodischen Gesichtspunkten, ermöglicht eine Berücksichtigung der Vielfalt der Lernenden im gemeinsamen Unterricht (vgl. Paradies, 2012, S. 67).

Für die praktische Umsetzung individueller Förderung und Differenzierung im inklusiven Unterricht eignet sich besonders das kooperative Lernen. Dieser Ansatz, als ein weiteres Schlüsselement inklusiver Pädagogik, wird ebenfalls im Index für Inklusion deutlich (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 62). Das kooperative Lernen bezeichnet eine Unterrichtsstruktur, bei der die Schülerinnen und Schüler miteinander

in Kleingruppen lernen. Die Basis der Zusammenarbeit bildet die positive Abhängigkeit der Gruppenmitglieder. Die Aufgaben können nur gemeinsam bearbeitet werden, indem jede Person ihren Beitrag in einer entsprechenden Qualität leistet. Jedes Mitglied übernimmt für sich und seine Teammitglieder Verantwortung und gibt bei Bedarf Hilfestellung. Das Arbeitsergebnis lebt von einer Kommunikation, in der Rücksicht auf andere Sichtweisen genommen wird, Schlussfolgerungen gezogen werden und immer wieder Reflexionen stattfinden. Es werden Entscheidungen getroffen und Strategien für die zukünftige Weiterarbeit entwickelt. Für effektives Arbeiten ist ein gewisses Vertrauensverhältnis unter den Gruppenmitgliedern und ein konstruktiver Umgang mit Konflikten erforderlich (vgl. Konrad & Traub, 2008, S. 6 f.). Mit kooperativem Lernen ist die Möglichkeit gegeben, Kompetenzen umfassend zu fördern, die notwendig sind, um den beruflichen Alltag erfolgreich zu bewältigen. Hierzu zählen kommunikative und personale Fähigkeiten, die Übernahme von Verantwortung, die Fähigkeit zur Teamarbeit und die Entwicklung eigener Lern- sowie Arbeitsstrategien. Zudem werden im Hinblick auf eine inklusive Gesellschaft Verhaltensgrundsätze gefördert, die Toleranz, das Wahrnehmen eines Mitspracherechts und Solidarität beinhalten.

Der Index für Inklusion bietet weitere Ansatzpunkte inklusiver Pädagogik (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 55-62) und stellt auch ein geeignetes Hilfsmittel für Studierende dar, um sich im Weiteren mit inklusiver Didaktik auseinanderzusetzen. Die Erarbeitung von Kriterien, für ein inklusives didaktisches Modell kann mit dem Index für Inklusion erfolgen. Ein solches didaktisches Modell sollte eine Werthaltung beinhalten, in der angelehnt an ein inklusives Menschenbild die Vielfalt geschätzt wird. Es sollte die Forderung nach Teilhabe an den Lernprozessen deutlich werden, die von den Lehrkräften gewollt und in Lerngruppen unterstützt wird. Ein weiterer Schwerpunkt bildet die Gestaltung von Beziehungen. Gerade in einer inklusiven Lernumgebung sind diese zur Bildung einer Gemeinschaft für alle Beteiligten im Unterricht und Schulleben grundlegend. Hier zeigen sich Anknüpfungspunkte zur individuellen Förderung, die nicht nur auf das Unterrichtsgeschehen fixiert ist, sondern alle Akteure einschließt, und zur Netzwerkarbeit. Auf der Unterrichtsebene soll ein solches Modell eine umfängliche Förderung der Kompetenzen der Lernenden fokussieren. Hierzu zählen neben der Fachkompetenz und Personalkompetenz soziale, methodische, emotionale und kommunikative Kompetenzen. Lerninhalte und Unterrichtsgestaltung sollen daher vielseitige Zugänge unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslagen und Bedürfnisse der Lernenden bieten. Dies umfasst auch die Leistungsbewertung vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Lernens (vgl. Textor, 2012).

In der weiteren Beschäftigung mit inklusiver Didaktik können sich Studierende mit bekannten allgemeindidaktischen Modellen unter der Fragestellung auseinanderzusetzen, welchen Beitrag das jeweilige Modell unter den oben aufgeführten Punkten leistet, und in welchen Aspekten dieses weiterentwickelt werden kann (vgl. ebd.). Orientierungspunkte bieten hierfür unter anderem die Arbeiten von Textor (2012) zur lerntheoretischen und kritisch-konstruktiven Didaktik. Zur letzteren auch Kullmann, Lütje-Klose & Textor (2014) sowie zu konstruktivistischen Lehr- Lerntheorien Reich

(2014). In beruflichen Bildungsprozessen können anschließend Verknüpfungen mit weiteren didaktischen Aspekten der verschiedenen Berufsfelder vorgenommen werden. Mit Blick auf herausfordernde Fragestellungen zur Unterrichtsgestaltung ist es wichtig, Austauschprozesse anzuregen, die den eigenen Lernprozess unterstützen. Ein Selbstlernzentrum stellt dafür ein geeignetes Medium dar.

3.2 Das Selbstlernzentrum als mediale Unterstützung für Lernprozesse

Im Rahmen der Projektarbeit am Institut wird ein interaktives Selbstlernzentrum entwickelt und implementiert. Es handelt sich um eine Lernplattform, die Studierenden ermöglichen soll, sich eigenständig mit Fragen zu Heterogenität, individueller Förderung und Möglichkeiten inklusiver Schulentwicklung in der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen. Ziel ist, dass sich Studierende einen eigenen Zugang zur Thematik erarbeiten und für die Herausforderungen und Chancen von Heterogenität sensibilisiert werden. Ausgehend von ihren Studienfächern (allgemeinbildende Fächer und berufliche Fachrichtungen) können sie sich mit Fragestellungen zu inklusiver Unterrichtsgestaltung beschäftigen.

Inhaltlich wird im Selbstlernzentrum ein großer thematischer Bogen gespannt zu theoretischem, begrifflichem, politischem und rechtlichem Grundlagenwissen, Umsetzungsstrategien und Herausforderungen sowie berufspädagogischen Fragestellungen. Studierende erhalten durch eine entsprechende Strukturierung von Informationen und Texten mit Hinweisen zur Nutzung des Selbstlernzentrums einen Einstieg in die weitreichende Thematik. Außerdem können sie sich mithilfe einer Linksammlung einen Überblick über Institutionen, Verbände, Projekte, Volltextbibliotheken und Onlinezeitschriften verschaffen. Zur Information über angebotene Workshops, Tagungen und Diskussionsforen von Hochschulen und weiteren Institutionen steht ein Veranstaltungskalender zur Verfügung.

Die Herausbildung einer Selbstlernkompetenz steht gerade vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens im Fokus und soll von Lehrenden an beruflichen Schulen gefördert werden. Dies trifft auch auf die Hochschulbildung zu und wird in höherem Maße für selbstreguliertes Lernen eingefordert. Dieses umfasst die Festlegung eigener Lernziele und die Gestaltung daraus folgender Teilhandlungen. Es geht darum, für das eigene Lernen Verantwortung zu übernehmen, welches die Planung, Durchführung und Kontrolle umfasst. Ein wesentliches Element selbstgesteuerten Lernens ist neben Kognition (z. B. Informationsverarbeitungsstrategien) und Metakognition (z. B. Lernprozessessteuerung) die Motivation. Diese kann durch ein Interesse oder Bedürfnis entstehen oder dadurch, dass ein erfolgversprechendes Ziel angestrebt wird (vgl. Gerholz, 2012, S. 60, 62). Im Selbstlernzentrum wird angestrebt, diese beispielsweise durch eine ansprechende Aufgabensammlung zu berufspädagogischen Fragestellungen im Hinblick auf Heterogenität anzuregen. Durch aktuelle Pressemitteilungen oder problemorientierte Darstellung von Situationen als Szenarien könnten Studierende Denkanstöße zum Themenzugang erhalten. Es soll ein Anreiz geboten werden, zunächst selbst zu reflektieren, auf welches Wissen zurückgegriffen werden

kann, und welche Lernbedarfe deutlich werden. So ist auch für die Herausbildung einer persönlichen Haltung und Einstellung der Mut zu entwickeln, kritische Fragestellungen zu äußern und neue Überlegungen anzustellen. Im Selbstlernzentrum soll zukünftig über verschiedene thematische Blogs die Möglichkeit bestehen, Fragestellungen zur Diskussion zu kommunizieren und mit Dozentinnen und Dozenten sowie anderen Studierenden in den Austausch zu treten.

Eine Verzahnung des Selbstlernzentrums mit entsprechenden Inhalten aus Lehrveranstaltungen ist grundlegend, um seine dauerhafte Nutzung zu gewährleisten. Studierende haben so die Möglichkeit, sich vertiefend mit Themen zu beschäftigen. Besonders effektiv wird dies für die Erarbeitung von Gegenständen in Ausarbeitungen oder zur Prüfungsvorbereitungen genutzt.

Der Gedankenaustausch in Lehrveranstaltungen zeigt, dass die unterschiedlichen Bildungshintergründe eine wertvolle Ressource darstellen. Neben Fachwissen aus verschiedenen Studiengängen verfügen viele Studierende der beruflichen Lehrerbildung bereits über einen Berufsabschluss oder einen Hochschulabschluss. Zudem weisen sie häufig Erfahrungen aus nebenberuflichen Tätigkeiten, z. B. in der Jugendberufshilfe, auf. Dies bereichert die Diskussionen und verdeutlicht ihnen den positiven Ertrag einer kooperativen Zusammenarbeit und sensibilisiert für kollegiale Fallberatungen im zukünftigen Schulalltag.

4 Fazit

Die Herausforderungen bei der Entwicklung eines inklusiven Berufsbildungssystems zeigen sich in vielen Bereichen, nicht zuletzt in der beruflichen Lehrerbildung. Umsetzungsstrategien und Lösungsansätze stehen noch am Anfang. Daher ist es wichtig, Studierende dieses Lehramtes für die Herausforderungen und Chancen einer inklusiven Berufsbildung zu sensibilisieren, aber auch für die gesellschaftlichen und institutionellen Probleme der Umsetzung. Daher sollte die Aufgeschlossenheit der künftigen Lehrkräfte für anstehende Aufgaben gefördert werden. Dies bedeutet, ein Bewusstsein über vorhandenes Wissen zu entwickeln und in der Lage zu sein, neue Sachverhalte aufzunehmen, kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Mithilfe des Index für Inklusion können sich Studierende unterschiedlichen Fragestellungen zuwenden und Zugänge zu inklusiver Schulgestaltung erarbeiten. Für die Herausbildung einer theoretisch fundierten Haltung, die sich im Theorie-Praxis-Verhältnis der Kritik stellt, kann ein interaktives Selbstlernzentrum ein geeignetes Unterstützungsmedium darstellen. Herausforderungen bestehen hinsichtlich einer dauerhaften Einbindung der Studierenden in das Selbstlernzentrum durch eine entsprechende didaktische (interaktive) Aufbereitung der Inhalte. Gelingt dies, so bietet ein solches Medium die Chance, die eigenständige Erkenntnisarbeit Studierender sowie den fachlichen Austausch zu fördern.

Literatur

- Aichele, V. (2010). Behinderung und Menschenrechte: Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 13-19.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2012a). Risikogruppen in der Berufsbildung – zugleich eine Einführung zu diesem Band. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*. 2. Aufl., Reihe: Berufsbildung konkret, Band 11 (S. 4-11). Baltmannsweiler: Schneider.
- Biermann, H. & Bonz, B. (2012b). Annäherung an eine inklusive Berufsbildung. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*. 2. Aufl., Reihe: Berufsbildung konkret, Band 11 (S. 220-226). Baltmannsweiler: Schneider.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Universität.
- Boban, I. & Hinz, A. (2008). Schlüsselemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In H. Knauder, F. Feiner & H. Schaupp (Hrsg.), *Jede/r ist willkommen. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele* (S. 53-65). Graz: Leykam.
- Brokamp, B. (2012). Der Index für Inklusion – ein Unterstützungsprojekt und seine Folgen. In Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission & Sinn-Stiftung (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule* (2. Aufl., S. 147-156). Gütersloh: Bertelsmann.
- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 147-202). Münster: Waxmann.
- Bürli, A. (2009). Integration/Inklusion aus internationaler Sicht – einer facettenreichen Thematik auf der Spur. In A. Bürli, U. Strasser & A.-D. Stein (Hrsg.), *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht* (S. 15-61). Kempten: Klinkhardt.
- Bylinski, U. (2013). Eine inklusive Berufsbildung braucht die Professionalität des Bildungspersonals, *berufsbildung*, 66 (143), 23-25.
- Eckert, E. (2009). Individuelles Fördern. In H. Meyer (Hrsg.), *Was ist guter Unterricht?* 6. Aufl., S. 86-103. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. [http://chance-ausbildung.de/uploads/tx_itao_download/140616_BST_Inklusion_Hintergrund_final_bf.pdf].
- Gerholz, K.-H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern – Lernkulturen gestalten. In T. Brahm & D. Euler (Hrsg.), *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (3). [<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/439/511>].
- Hinz, A. (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (Rei-

- he: Sozialhilfe und Sozialpolitik, Band 11, S. 15-25. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Hoffmann, I. (2014). Anforderungen an die Professionalität inklusiv arbeitender Fachkräfte. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Reihe: Sozialhilfe und Sozialpolitik, Band 11, S. 129-134. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Keller, C. & Rohmann, T. (2014). Inklusion – Umsetzung in den Bundesländern, *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3 (1), 75-86.
- Konrad, K. & Traub, S. (2008). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kroworsch, S. (2014). Rechtliche Grundlagen der Umsetzung von Inklusion im deutschen Schulsystem. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege*. Reihe: Sozialhilfe und Sozialpolitik, Band 11, S. 26-35. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Reihe: LehrerInnenbildung gestalten. Band 3, S. 89-107. Münster: Waxmann.
- Kunze, I. (2012). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule – Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl., S. 13-25. Baltmannsweiler: Schneider.
- Paradies, L. (2012). Innere Differenzierung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl., S. 65-74. Baltmannsweiler: Schneider.
- Reich, K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Reihe: inklusive Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Textor, A. (2012). Die Bedeutung allgemeindidaktischer Ansätze für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, (1-2),
[www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/59/59].

Verfasserin

Karolin Wirth (B. Sc.)

Institut für berufliche Lehrerbildung (IBL)
Fachhochschule Münster

Leonardo Campus 7
D-48149 Münster

Susanne Miesera & Stefanie Sander

Sprache im Beruf in Bildungsgängen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen ist Aufgabe vom Deutsch- und vom Fachunterricht. Der Artikel zeigt wesentliche Sprachanforderungen und -schwierigkeiten im beruflichen Alltag. Exemplarisch werden Konzepte des sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt.

Schlüsselwörter: Berufliche Bildung, Ernährungsberufe, Deutschkompetenz, Berufssprache

Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.

Ludwig Wittgenstein

1 Einführung

1.1 Ausgangslage

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für die gelingende Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und für den beruflichen Erfolg eine wichtige Basis. Die schriftliche und mündliche Kommunikation ist im täglichen Leben der Dreh- und Angelpunkt für soziale Integration. Einerseits steigen die Anforderungen an die kommunikativen Fähigkeiten der Arbeitnehmer, und gleichzeitig werden von Arbeitgeberseite fehlende sprachliche Fähigkeiten besonders bei den jugendlichen Arbeitnehmern beklagt. Immer häufiger können Ausbildungsplätze nicht besetzt werden, weil u. a. die sprachlichen Fähigkeiten nicht ausreichen. Besonders trifft dies das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Zurückgehende Bewerberzahlen und Bewerbungen von Schülerinnen und Schülern mit unzureichenden Deutschkenntnissen erschweren die Besetzung von Ausbildungsplätzen. Die fehlenden Deutschkenntnisse sind bei Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte gleichermaßen zu finden. Die aktuelle weltpolitische Lage mit anschwellenden Flüchtlingsströmen von minderjährigen unbegleiteten schulpflichtigen Flüchtlingen stellt die Schulen vor neue Aufgaben. In Bayern sind zum neuen Schuljahr 180 Flüchtlingsklassen eingerichtet worden. In diesen Klassen werden die jungen Flüchtlinge auf einen Beruf vorbereitet. Die Schülerschaft zeichnet sich durch eine hohe sprachliche und ethnische Heterogenität aus. Die interkulturelle Erziehung aller Schülerinnen und Schüler und die sprachliche Förderung in dem einzelnen Fach sind deshalb von elementarer Bedeutung. Häufig sind schulische Angebote im BVJ (Berufsvorbereitungsjahr) oder

BiJ (Berufsintegrationsjahr) u. a. im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft angesiedelt.

Die zunehmende Sprachvielfalt der Schülerinnen und Schüler in beruflichen Schulen und gleichzeitig zunehmende Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen im beruflichen Alltag erfordern vermehrte Angebote zur Stärkung der Deutschkompetenz in Schulen. Aufgrund der großen Heterogenität hinsichtlich Alter, Bildungshintergrund, Sprachkenntnissen, Interessen und Motivation an beruflichen Schulen stellen die qualitativen Zielsetzungen der sprachlichen Ausbildung oft eine große Herausforderung für die Schulen und Lehrkräfte dar. Nicht nur bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die mittlerweile einen durchschnittlichen Anteil von 25 bis 30 Prozent in Bayern ausmachen, sondern auch in der deutschsprachigen Schülerschaft ist ein steigender sprachlicher Förderbedarf festzustellen. Hiervon ist in erster Linie die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen betroffen (vgl. Roche, 2014, S. 2).

Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten wurde bisher als Hauptaufgabe des Deutschunterrichts gesehen. Dabei wurden die Möglichkeiten des fachlichen Unterrichts nicht ausreichend genutzt. Die sprachlichen Grundfertigkeiten wie „Fachtexte lesen“, „Kundengespräche führen“ und „einen Schriftverkehr führen“ sollten besonders im Fachunterricht gefördert werden: „Förderung von Sprachkenntnissen ist daher Aufgabe aller Fächer“ (ISB, S. 7).

Das Ziel der Sprachförderung im berufsschulischen Unterricht und im Betrieb muss es sein, die individuelle Sprachkompetenz des jeweiligen Lernenden, insbesondere hinsichtlich der Kulturtechniken Lesen und Schreiben, soweit zu verbessern, wie es für den Erwerb einer qualifizierenden Berufsrolle notwendig ist (vgl. Kimmelman, 2010, S. 442).

Konzepte der Sprachförderung im beruflichen Kontext erreichen Schülerinnen und Schüler in ihrer beruflichen Erfahrungswelt, wenn sie einen hohen Berufs- und Praxisbezug haben. Neben Deutschlehrern sind immer mehr Lehrer in den fachlichen Fächern gefordert. Zur Umsetzung dieser vielfältigen Ansätze zur Sprachförderung braucht es zusätzliche Qualifikationen der Lehrkräfte. Einerseits ist es eine Aufgabe, angehende Lehrer auf die Situation immer stärker heterogener Klassen vorzubereiten, andererseits brauchen erfahrene Lehrer Fortbildungen und zusätzliches Material, um den steigenden Ansprüchen gerecht zu werden. In Bayern wurden deshalb sowohl in der Lehrerbildung als auch in der Lehrerfortbildung neue Angebote geschaffen.

1.2 Sprache im Beruf in der Lehrerbildung

In Bayern gibt es sechs universitäre Standorte für das Studium Lehramt berufliche Schulen. Die TUM School of Education bildet Lehrkräfte für das berufliche Lehramt in sechs Erstfächern aus. Als Erstfächer sind Metalltechnik, Elektrotechnik, Bau-technik, Agrarwirtschaft, Gesundheit- und Pflegewissenschaft und Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (EH) möglich. Die Fächerkombinationen mit bisher zwölf Zweitfächern ermöglichten 63 Fächerkombinationen. Das Zweitfach Deutsch

ist ein Mangelfach in allen Berufsfeldern. Von 24 neu eingeschriebenen Bachelorstudenten für EH haben sechs das Zweitfach Deutsch gewählt. Die TU München hat auf die gesellschaftlichen und speziellen beruflichen Herausforderungen mit der Einführung eines neuen Zweitfachs reagiert: Sprache und Kommunikation Deutsch. Die Schwerpunkte des Faches sind: Sprache (Sprachwissenschaft, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit), Sprache lehren und lernen (Didaktik des Deutschen als Erst- und Zweitsprache), Kultur- und Literaturwissenschaft.

Ergänzend zu diesem Zweitfach bietet das Projekt „Schule für Alle“ Lehramtsstudenten die Möglichkeit, in einer Partnerschule ein- bis zweimal in der Woche für je 90 Minuten drei bis sieben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fächerübergreifend zu fördern. Die Studierenden können sowohl alleine als auch im Tandem unterrichten.

Ziel der Lehrerbildung in der Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften an der TU München ist es, die Studierenden frühzeitig mit den Konzepten zur berufsbezogenen Stärkung von Deutschkompetenzen vertraut zu machen. Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik und darüber hinaus vertiefende Wahlangebote bieten den Studierenden die Möglichkeit, die Konzepte im Unterricht zu erleben und selbst Unterrichtssequenzen zu planen. Mit dem Wahlfach „Neue Konzepte zur Stärkung der Deutschkompetenz“ bietet die Verfasserin eine erstfachübergreifende Lehrveranstaltung an. Nach der Veranstaltung sind die Teilnehmer in der Lage, Konzepte zur Stärkung der Deutschkompetenz zu benennen und deren Eignung für den berufsspezifischen schulischen Einsatz zu reflektieren; die besonderen Herausforderungen für Lehrkräfte zu erkennen und Lösungskonzepte für die schulische Arbeit zu entwickeln; die Möglichkeiten der Kompetenzsteigerungen im berufssprachlichen Bereich zu erkennen und Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kognitiven Voraussetzungen gezielt mit den Konzepten zur Stärkung der Deutschkompetenz zu fördern. In der Lehrveranstaltung lernen Studierende die vom Kultusministerium eingeführten Konzepte der berufsbezogenen Förderung der Deutschkompetenz kennen. Mit dem Konzept „Berufssprache Deutsch“ vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB) wird die integrierte Sprachförderung im fachlichen Unterricht mit einer sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung umgesetzt. Im Konzept „Berufsdeutsch“ (mit Veröffentlichungen im Cornelsen Verlag) steht der Deutschunterricht mit einem fachlichen Bezug im Vordergrund. Beide Konzepte finden ihre Anwendung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft.

Ergänzend finden wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Thema u. a. in Form von Masterarbeiten statt. Die Verfasserin betreut aktuell drei Master-Studierende, die sich mit den Themen Heterogenität und Deutschkompetenzen beschäftigen. Ausschnitte der bereits abgeschlossenen Masterarbeit von Stefanie Sander sind Teil dieses Artikels. Sie hat mit ihrer Masterarbeit „Eine Standortbestimmung der Sprachkompetenz und deren Förderung in der beruflichen Bildung – Gestaltung und Einsatz von sprachsensiblen Materialien zur Stärkung der Deutschkompetenz im fachlichen Unterricht“ einen wesentlichen Beitrag zur konkreten Umsetzung der Sprachförderungskonzepte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft geleistet. Schwerpunkt der Arbeit ist die Gestaltung und der Einsatz von sprachsen-

siblen Unterrichtsmaterialien für eine Berufsintegrationsklasse, in welcher der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besonders hoch ist. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse wählten vertiefend den Bereich Nahrung/Gastronomie. Im Rahmen des Projektes „Schule für Alle“ führte Stefanie Sander Unterrichtseinheiten mit fachlichem Bezug und Maßnahmen zur Förderung der Deutschkompetenzen durch.

Die Konzepte „Berufssprache Deutsch“ und „Berufsdeutsch“ finden sowohl in der Masterarbeit ihren Einsatz wie auch in der Lehrerfortbildung. Zweimal jährlich finden zentrale Fortbildungen zu den Ansätzen eines berufsbezogenen Deutschunterrichts statt. Ergänzend qualifizieren sich Lehrkräfte in regionalen Lehrerfortbildungen. Durch diese Vielfalt an Angeboten werden angehende und praktizierende Lehrer in ihrer Tätigkeit unterstützt.

Das Ziel aller schulischen Bestrebungen ist es, das Beherrschen der deutschen Sprache zu fördern und damit die erfolgreiche Durchführung einer Berufsausbildung und den Übergang in das Erwerbsleben von Schülerinnen und Schülern bestmöglich zu unterstützen.

1.3 Sprachanforderungen und -schwierigkeiten in der beruflichen Bildung

Die Sprachkompetenz ist ein zentraler Faktor beruflicher Handlungskompetenz, da sie in einem engen Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung von Menschen steht. Wenn eine Sprache nicht ausreichend beherrscht wird, ist weder die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen möglich noch das mündliche und/oder schriftliche Präsentieren von Ergebnissen. Sprachkompetenz beeinflusst die Lernprozesse und die beruflichen Erfolgsaussichten der Lernenden (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 156).

Gerade in Zeiten einer zunehmenden Dienstleistungsorientierung und verschiedener Formen der realen und virtuellen Kommunikation ist die Sprachkompetenz eine wichtige soziale und berufliche Kompetenz: Sie steuert den Kontakt zu Vorgesetzten, Kunden, Kollegen oder Lehrkräften (vgl. ebd.).

Gute Sprachkenntnisse werden dabei häufig auf fehlerfreies Sprechen, Schreiben oder auf das Beherrschen eines Fachwortschatzes reduziert. Dabei wird übersehen, dass die sprachlichen Anforderungen sowohl für das Fachlernen in der Aus- und Weiterbildung als auch für das spätere berufliche Handeln weit über sprachliche Korrektheit und Wortschatzbeherrschung hinausgehen. Beim Eintritt in die berufliche Ausbildung sollten Jugendliche über eine bildungssprachliche Kompetenz verfügen, die sie befähigt, fach- bzw. berufsbezogene Aufgaben zu bewältigen und erfolgreich an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (vgl. Ohm, 2010, S. 30). Jedoch zeigt eine zunehmende Anzahl von Lernenden sprachliche Defizite, die einer Förderung bedürfen, um das Bildungsziel gut erreichen zu können (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 156).

Für den Handlungsraum der institutionellen Bildung gilt, dass Schule spezifische Sprachanforderungen stellt. Diese sind teilweise fachspezifisch, zu einem großen

Teil aber auch fächerübergreifend. Schulische Sprachanforderungen und schulische Formen des Sprachgebrauchs zielen auf Lernprozesse und sind somit bildungssprachlich (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013, S. 43).

Sprache im Fachunterricht

Sprache umfasst mehr als nur „gesprochene“ Sprache: Sie kann in mündlicher und schriftlicher Form, als Alltags-, Unterrichts- oder Fachsprache in Erscheinung treten. Zudem muss Sprache nicht unbedingt durch Worte geäußert werden, sie kann auch nonverbal, bildlich oder symbolhaft sein. Sprache zeigt sich somit im Fachunterricht auf verschiedenen Abstraktions- und Darstellungsebenen und in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen (vgl. Leisen, 2011, S. 6). Zudem hat jedes Fach seine spezifische Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation entwickelt, eine ihm eigene Sprachwelt, die durch spezifische Ausdrücke gekennzeichnet ist. Schülerinnen und Schüler in diese Kultur einzuführen, ist die Hauptaufgabe des jeweiligen Fachunterrichts. Es ist eine Daueraufgabe, da sich kommunikative Kompetenz nur über einen langen Zeitraum aufbaut und auch angewendet und trainiert werden muss (vgl. Leisen, 2013, S. 49). Die unterschiedlichen Formen der sprachlichen Darstellung sind mit jeweils verschiedenen Ebenen der (sprachlichen) Abstraktion verbunden. Dies führt, v. a. bei sprachschwachen Lernern, häufig zu Verstehens- und Sprachproblemen. Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen, die je nach Unterrichtssituation passende Darstellungsebene und -form zu wählen. Unabhängig von der Darstellungsform bzw. Abstraktionsebene ist Sprache im Fachunterricht immer als Bildungssprache anzusehen, wobei die Varianten Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache lediglich als Spezifizierungen derselben zu betrachten sind (vgl. Leisen, 2011, S. 8). Mit Bildungssprache wird diejenige Sprache bezeichnet, die jeweils das Medium des Lehrens und Lernens im institutionellen Bildungskontext ist (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013, S. 42). Zwar ist Bildungssprache als formelles Sprachregister auch außerhalb des Bildungskontextes gebräuchlich, besonders bedeutsam ist es aber im Bildungskontext, da es in Lernaufgaben und Unterrichtsmaterial verwendet wird. Salem definiert Bildungssprache als dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann. Bildungssprache ist eine Variante von Sprache, die Kinder und Jugendliche benötigen, um sich Wissen anzueignen, wobei den Schulen wiederum die Aufgabe zukommt, ihnen eben diese sprachliche Variante zu vermitteln. Aufgrund ihres spezifischen Gebrauchs im Bildungssystem tragen v. a. die Bildungsinstitutionen (und nicht die Familien) die Verantwortung dafür, dass Lernende bildungssprachliche Fähigkeiten erwerben (vgl. Salem, 2010, S. 10; Leisen, 2014, S. 2).

Mit dem Fortschreiten der Bildungsbiografie und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung des Unterrichts in Fächer wird dieses sprachliche Register immer intensiver genutzt. Somit erhöhen sich auch die sprachlichen Anforderungen im Verlauf der Bildungsbiografie zunehmend (vgl. Salem, 2010, S. 9). Um im schulischen Unterricht erfolgreich zu sein, müssen die Schülerinnen und Schüler die Bildungs-

sprache beherrschen (vgl. ebd., S. 10). Für Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund erscheint die Erwartungshaltung der Schulen deshalb oft wie ein „geheimes Curriculum“, an dem viele Lernende aufgrund von Unkenntnis oder mangelnder Unterstützung scheitern (vgl. Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann, Vollmer & Seyfarth, 2013, S. 7). Dabei unterscheidet sich die Bildungssprache nicht nur in Abhängigkeit vom Niveau der Zielgruppe, sondern auch für einzelne Fächergruppen. Damit verbunden ist auch eine jeweils fachbezogene Denk- und Argumentationsweise. Gleiches gilt für die einzelnen Berufsgruppen und Ausbildungsberufe. Auszubildende im Gastgewerbe benötigen beispielsweise andere Terminologien und Redeweisen als Auszubildende im Metallbau. Daher wurde von Kimmelman (vgl. 2010, S. 440) der Begriff „(Berufs-) Bildungssprache“ gewählt, da die sprachlichen Anforderungen in der beruflichen Bildung bei der Bildungssprache zwar ansetzen, aber durch die Verwendung von berufsspezifischen Fachbegriffen im Kontext Schule und Betrieb weiter spezifiziert werden. (Berufs-)Bildungssprache fungiert somit als notwendiges Register, mit dessen Hilfe man sich Wissen im Rahmen der beruflichen Bildung aneignen kann und muss. Mängel darin gelten als die wichtigste Ursache für schulisches und berufliches Versagen (vgl. ebd.).

Lesen von Texten im Fachunterricht

Lehrbuchtexte sind oft bereits für muttersprachig deutsche Lerner und selbst für geübte Leser eine besondere Herausforderung. Dies gilt umso mehr für jene ca. 25 bis 30 Prozent der Schulabsolventen, die aufgrund ihrer Leseschwäche als lernschwach eingestuft werden. Hinzu kommt, dass Fachtexte im Unterricht der vorgelagerten allgemeinbildenden Schulen kaum eine Rolle spielten, und die Absolventen beim Eintritt in die berufliche Erstausbildung daher zum ersten Mal mit Texten dieser Art konfrontiert werden. Wer aber nicht gelernt hat, Texte auf höherem Niveau Sinn bildend zu lesen, der ist auch nicht fähig, Fachtexte Wissen bildend zu lesen (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 186). Lehrbücher geben hierbei eine didaktische Ausrichtung, da sie durch unterrichtserfahrene Autoren erstellt werden. Lehrbücher enthalten außerdem eine Vielzahl unterschiedlicher Lernmaterialien, mit denen die verschiedensten Kompetenzen erlernt werden können. Hierfür muss aber zunächst der Gebrauch mit den Lehrbüchern selbst geübt werden (vgl. Leisen, 2013, S. 122). Der Umgang mit diesen ist von einigen Schwierigkeiten geprägt: Selbst wenn die Fachbücher scheinbar nur „Grundlagen“ darstellen, enthalten sie eine große Menge an detailliertem Lernstoff. Die Fachtexte sind oft so umfangreich, dass Lernende nicht erkennen, was wirklich wichtig ist. Auch die sprachliche Gestaltung der Texte, bezogen auf Fachvokabular, Satzbau und Textgestaltung, ist meist komplex (vgl. Ohm, Kuhn & Funk, 2007, S. 108 f.).

Schreiben von Texten im Fachunterricht

Da die schriftlichen Anforderungen im Berufsleben zunehmen, erweist sich das Schreiben als eine Schlüsselqualifikation der Berufsausbildung und des Berufsall-

tags. In der fachtheoretischen Ausbildung ist der Prozess des Wissenserwerbs, der Wissensabsicherung und -überprüfung überwiegend an Schriftsprache und Schreiben gebunden (vgl. Müller, 2005, S. 1). Für die Lernenden, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben und daher das Berufsvorbereitungsjahr besuchen, zeigt sich zudem, dass grundlegende Schreibfertigkeiten eine wichtige Voraussetzung für den Zugang zu einer Berufsausbildung sind (vgl. ebd.). Das Schreiben im Fach ist ein ebenso kreativer wie produktiver Lernprozess, der auf zwei unterschiedlichen Ebenen stattfindet. Beim Schreiben wird fachliches und sprachliches Lernen zusammengebracht, da das Fachliche gleichzeitig in der Sprache sowie mit der Sprache gelernt wird. Schreiben im Unterricht ist daher „wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet“ (Leisen, 2013, S. 156).

Schwierigkeiten mit der Sprache im Fachunterricht

Viele Lehrkräfte erleben täglich, welche spezifischen Schwierigkeiten die Lernenden mit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Fach haben. Allerdings ist ihnen oft nicht klar, in welchem Bereich diese Schwierigkeiten angesiedelt sind und welche Besonderheiten daraus folgen (vgl. Leisen, 2013, S. 49). Vielen Schülerinnen und Schülern, die sich im Alltag problemlos verständigen können, fehlt es an bildungssprachlichen Fähigkeiten (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linneman, 2012, S. 2). Die Sprachprobleme im Fachunterricht beziehen sich auf folgende Teilaspekte der Sprachkompetenz (vgl. Leisen, 2013, S. 28):

- sprachliche Richtigkeit (Grammatik, Rechtschreibung etc.)
- sprachliche Komplexität (Wortschatz, Ausdrucksvermögen, Differenziertheit etc.),
- Sprachfluss (Sprechgeschwindigkeit, Aussprache, Ausdruck, Intonation etc.),
- Sprachwissen (Aufbau von Sprache, Funktionalität, Textsortenwissen etc.),
- kulturelles Wissen und Weltwissen (Redewendungen, Sprichwörter etc.).

Hinsichtlich der Sprachprobleme lässt sich feststellen, dass Lernende oft die Alltags- und die Fachsprache vermischen. Des Weiteren suchen sie nach Fachbegriffen und verfügen nur über einen begrenzten (Fach-)Wortschatz. Folglich geben sie nur einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze. Versuchen sie sich doch einmal an der Verwendung längerer Sätze, dann sprechen sie unstrukturiert, holprig und können die Sätze nicht zu Ende führen. Sie sprechen und hören lehrerzentriert und wenden Vermeidungs- oder Ausweichstrategien an. Auffallend häufig haben sie große Schwierigkeiten mit dem Lesen von Fachtexten. Derartige Sprachprobleme beeinträchtigen fast alle Lernenden im Fachunterricht – unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund aufweisen oder nicht (vgl. ebd., S. 27).

2 Konzepte zur Förderung sprachlicher Kompetenzen

Im Folgenden werden die beiden Konzepte „Berufsdeutsch“ und „Berufssprache Deutsch“ skizzenhaft erläutert.

2.1 Das Konzept „Berufsdeutsch“

Die klassischen Verfahren von Sprachförderkonzepten sind nicht immer erfolgreich. Die Ursache hierfür liegt in der oft mangelnden Ausrichtung auf zielgruppenrelevante Inhalte und Aufgaben. Die ausgeprägte berufsrelevante Handlungskompetenz wird zu wenig gefördert – zugunsten der Vermittlung von sprachstrukturellen Fertigkeiten. Während viele Studien darauf hinweisen, dass die lehrerzentrierten, formorientierten Verfahren keine nennenswerten Auswirkungen auf die Entwicklung der Sprachkompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben und sogar zu Langeweile und Disziplinproblemen führen können, betonen demgegenüber Ergebnisse aus laufenden Untersuchungen zu Lehr- und Lernverfahren im Fachunterricht das große Potenzial der Verbindung von Sprechen, Denken und Handeln für die Wissenskonstruktion (vgl. Roche, 2014, S. 2 f.).

Obwohl das Prinzip der Aufgabenorientierung ein wichtiges Element des dualen Systems der Berufsausbildung darstellt, kommt es selten zu einer praktischen Umsetzung dieses Prinzips im beruflichen Unterricht. Dabei bieten die beruflichen Schulen wie kaum eine andere Schulart die besten Möglichkeiten, den Forderungen der modernen Sprachdidaktik an inhalts- und aufgabenbezogenes Lernen gerecht zu werden. Durch eine konsequente Anwendung des Prinzips könnten auch segregationsbedingte Probleme der traditionellen Sprachförderkonzepte gelöst werden (vgl. ebd., S. 1).

Ansatz der Aufgaben- und Handlungsorientierung

Durch lebensrelevante Aufgaben und Themen kann Langeweile und Demotivierung ebenso vermieden werden wie durch eine handlungsorientierte, auf authentisches Handeln ausgerichtete Didaktik, die sich auf das außerschulische Leben und auf „reiche“ Sprachumgebungen (z. B. Lernfelder) bezieht (vgl. ebenda, S. 2). Lernende erkennen die versteckte Intention solcher Verfahren allerdings schnell und reagieren darauf. Daher besteht die Gefahr, dass die aufgabendidaktische Intention durch Übersteuerungsverfahren gegenteilige Auswirkungen hat (vgl. ebd., S. 3). Handlungsorientierte Unterrichtsverfahren dagegen umfassen für Schülerinnen und Schüler relevantes Handeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen und stellen somit die Aktivitäten der Lernenden in den Fokus. Ein derartiges Handeln „muss im Sinne der linguistischen Pragmatik immer auch sprachliches Handeln sein.“ (ebenda, S. 3). So beginnt auch in der beruflichen Bildung, sich das Bewusstsein darüber auszubilden, dass sprachliches Handeln die Grundlage für berufliches Handeln ist und mit diesem in einer engen Verbindung steht.

Die Mechanismen und Vorteile des handlungsbasierten Lernens sind in der Pädagogik und Psychologie schon lange bekannt. Derartige Unterrichtsprinzipien, die bereits in den Rahmenlehrplänen der KMK von 1996 vorgegeben wurden, sind bisher aber kaum umgesetzt worden (vgl. ebd., S. 3). Auch wenn die Lehrkräfte dem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz im Sprachunterricht grundsätzlich zustimmen, tauchen bei der Umsetzung in der Praxis dennoch Bedenken und Hürden auf. Für die konsequente Anwendung dieses Ansatzes ist aber nur ein kommunikativer Rahmen notwendig, der aus den „pragmalinguistischen Grundgrößen“ Sprecher/Schreiber, Adressat, Gegenstände/Ereignisse besteht. Übertragen auf die Lernsituation sind möglichst authentische Kommunikationsanlässe zu entwickeln, welche die Grundgrößen der Kommunikation berücksichtigen (vgl. ebd., S. 6).

Konzeption von Sprachmodulen für berufliche Schulen

Um die enorme Informationsvielfalt in Beruf und Alltag erfassen, vergleichen, bewerten und nutzen zu können und um Techniken zur Bewältigung von Handlungssituationen zu erwerben und anzuwenden, sind sprachliche Kompetenzen unabdingbar (vgl. Roche, 2014, S. 4).

Ausbilder, Meister und zukünftige Arbeitgeber verlangen daher von ihren Auszubildenden und künftigen Mitarbeitern schon sehr früh, Situationen schnell zu erfassen, darin Probleme zu erkennen, diese zu hinterfragen und selbstständig nach Lösungen zu suchen. Hinzu komm[en, Anmerkung des Verfassers] mehr und mehr das Arbeiten im Team, das Einholen von Rückmeldungen („Feedback“) und das Ableiten von Erkenntnissen daraus. (Dirschedl, 2012, S. 5, zitiert nach Roche, 2014, S. 4)

Damit ist unstrittig, dass das Beherrschen der deutschen Sprache, also die Sprachkompetenz, in der Schul- und Berufsausbildung der Schlüssel zum Erfolg ist (vgl. ebenda, S. 4). Um den sprachlichen Missstand in den beruflichen Schulen beheben zu können, sind einige Vorschläge für den ergänzenden bildungssprachlichen Deutschunterricht entwickelt worden. Dabei nehmen die Lehrmaterialien „Berufsdeutsch“ (Dirschedl, 2012), die sich konsequent an pragmatischen Konzepten von Sprache sowie an authentischen Anforderungen des Berufsalltags orientieren, eine Vorreiterrolle ein. Es wird zusätzlich für interkulturelle Kompetenzen sensibilisiert (vgl. ebenda, S. 4). Das Konzept „Berufsdeutsch“ ist ein Ansatz zur Berufsausbildung, bei dem sprachliche Instrumente konstitutiv für die berufliche Ausbildung sind. Die Reihe besteht aus berufsbezogenen Arbeitsheften, die für die Berufsfelder Metallbau, Hotel- und Gaststättengewerbe sowie Einzelhandel praxisnahe Handlungssituationen beinhalten. Daneben gibt es einen Basisband zum Vertiefen der sprachlichen, sozialen und methodischen Kenntnisse. Mithilfe dieser Handlungssituationen sollen die Auszubildenden, die gleichzeitig Lernende von Sprache sind, motiviert werden, in ihrem jeweiligen Ausbildungsberuf nach Lösungen zu suchen, diese auszuarbeiten und zu hinterfragen (vgl. ebd.). Für die Schülerinnen und Schüler steht folglich nicht mehr das Fach Deutsch oder die fachlichen Inhalte im Vordergrund, sondern authentische und von den Lernenden aktiv zu bewältigende Situatio-

nen am Ausbildungsplatz. Passend zur Handlungssituation sollten die Lernenden als Auszubildende behandelt werden, die in erster Linie einen Beruf erlernen und in dieser Rolle im Betrieb verschiedene Aufgaben übernehmen. Fast alle dieser Aufgaben sind an die betrieblichen Abläufe angelehnt, die auch über die Ausbildungszeit hinaus von Bedeutung sind. Die Aufgaben umfassen z. B. Beratungsgespräche mit Kunden, rechtliche Recherchen bis hin zur Überlegung und Planung einer Firmengründung. Die typischen schulischen Übungsaktivitäten ohne kontextuelle Anbindung, wie z. B. Diktate, bleiben die Ausnahme (vgl. ebd., S. 5). Dieses Konzept bringt auch neue Wege der Unterrichtsgestaltung und neue Lehrrollen mit sich. So kann z. B. die strenge Trennung zwischen Sprach- und Fachunterricht aufgehoben werden, wodurch die Sprachausbildung zur Aufgabe des Fachunterrichts wird. Je nachdem, welchen Weg die Lehrkraft durch eine Handlungssituation wählt, wird sie zum Motivator, Begleiter oder Moderator. Hierfür sind laut Roche (vgl. ebd.), besonders Fachlehrerkräfte geeignet, weil sie mit den Handlungsabläufen und sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz gut vertraut sind.

2.2 Das Konzept „Berufssprache Deutsch“

Im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst entwickelte der Arbeitskreis „Berufssprache Deutsch“ am ISB mit Unterstützung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg ein Konzept und diverse Unterrichtsmaterialien zur berufsspezifischen Sprachförderung (vgl. Sogl, 2012, S. 54).

Initiative und Zielsetzung

Die Sprachkompetenz ist als wichtiger Teil der beruflichen Handlungskompetenz anzusehen. Das gilt nicht nur für die allgemeine Sprachkompetenz, sondern auch für die Fähigkeit, die deutsche Sprache im beruflichen Kontext situationsgerecht anzuwenden (vgl. ISB, 2012, S. 5). Der dadurch entstehende Bildungsauftrag für die Berufsschule und die Berufsfachschule, die Jugendlichen sprachlich auf ihren Beruf vorzubereiten, betrifft Jugendliche sowohl mit als auch ohne Ausbildungsplatz sowie Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Migrationshintergrund (vgl. Sogl, Reichel & Geiger, 2013, S. 2). So sollen durch das Konzept „Berufssprache Deutsch“ die allgemeinen und beruflichen Sprachkompetenzen im Unterricht an bayerischen Berufsschulen und Berufsfachschulen anhand von beruflichen Handlungssituationen gefördert werden. Das Projekt folgt dabei dem Ansatz der integrierten Sprachförderung und dem Prinzip der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung (vgl. ebd., S. 1). Ziel des Konzepts ist es, die Lernenden dabei zu unterstützen, den Übergang in eine Ausbildung zu schaffen, diese erfolgreich zu beenden und im späteren Leben berufliche und private Kommunikationsprozesse erfolgreicher zu bewältigen (vgl. ISB, 2012, S. 6).

Ansatz der integrierten Sprachförderung

Die Förderung sprachlicher Fähigkeiten ist schon immer die zentrale Aufgabe des Unterrichtsfaches Deutsch gewesen. Gleichzeitig sind sprachliche Grundfertigkeiten wie das Lesen und Verstehen von Fachtexten oder das Führen von beruflichen Gesprächen auch Voraussetzung in anderen Unterrichtsfächern. Die Förderung von Sprachkenntnissen ist damit zunehmend die Aufgabe aller Fächer, was die Notwendigkeit einer integrierten Sprachförderung begründet (vgl. ISB, 2012, S. 7).

„Integrierte Sprachförderung“ bedeutet, dass in jeder Unterrichtsstunde, also sowohl im Deutsch- als auch im Fachunterricht, die Sprachkompetenz der Jugendlichen individuell gefördert wird. Damit übernehmen alle Lehrkräfte die Verantwortung für die sprachliche Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Laufer, 2010, S. 80 f.). Sprachkompetenz zu fördern bedeutet weiterhin, dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, die zu vermittelnden Fachinhalte verstehend zu erfassen und ihrem Entwicklungsstand gemäß sprachliche Fortschritte zu machen. Die individuelle Sprachförderung macht es nötig, den Sprachstand jedes einzelnen Lernenden einschätzen zu können und entsprechende Fördermaßnahmen zu ergreifen (vgl. ebd.).

Fachlehrkräfte werden sich fragen, warum Sprachförderung in den Fachunterricht integriert werden soll. Da bereits zahlreiche Lernziele, Kompetenzanforderungen und didaktische Elemente in ihren Unterricht einzubeziehen sind, bleibt auf den ersten Blick keine Zeit für eine explizite und aufwendige Sprachförderung. Warum es dennoch wichtig ist, die Sprachförderung direkt und bewusst in den Fachunterricht zu integrieren, wird nachstehend erläutert (vgl. Kimmelman, 2012, S. 11).

Zunächst sind anforderungsbezogene Gründe zu nennen: Die berufliche Bildung stellt neben den alltäglichen Sprachanforderungen viele bildungssprachliche Anforderungen mit Bezug zu konkreten beruflichen Fachinhalten an die Lernenden. Diese spezielle Sprachkompetenz ist am besten dort zu fördern, wo sie gefordert wird: im Rahmen einer beruflichen Handlungssituation. So erscheint es sinnvoll, diesen Anforderungen nicht nur über einen berufsbezogenen Deutschunterricht, sondern unmittelbar im Fachunterricht zu begegnen (vgl. Sogl, 2012, S. 55). Im berufsschulischen Deutschunterricht können die Denkelemente im Fach nicht vermittelt werden, da der Deutschunterricht nicht auf die Fachinhalte ausgerichtet ist. Daher werden im Deutschunterricht nicht automatisch die Fertigkeiten entwickelt, die für erfolgreiches sprachliches Handeln notwendig sind. Oft reicht auch die fachpraktische Einarbeitung in das Fach für die Aneignung solcher Kompetenzen nicht aus. Weder im theoretischen noch im praktischen Fachunterricht findet eine gezielte Vermittlung von fachsprachlichen Kenntnissen statt, da dieser sprachlich nicht didaktisiert ist (vgl. Niederhaus, 2008, S. 3). Da die Sprache im Fachunterricht nicht einfach vorhanden ist, sondern gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte wächst, sollten Fachinhalte und Sprache gleichzeitig gelehrt und gelernt werden (vgl. ebd., S. 4). Sprachwissenschaftler sind sich darin einig, dass die sprachliche Förderung im berufsbildenden Bereich direkt im Fachunterricht bzw. im Rahmen der Vermittlung der Lerninhalte erfolgen sollte, da dort eine aktive Auseinandersetzung mit Sprache entlang der

Fachinhalte stattfindet. Für eine erfolgreiche Förderung von Sprachkompetenz ist außerdem der volle Einsatz des Lernenden notwendig. Erkennt dieser die Auswirkung seines fehlenden Sprachvermögens auf seine berufliche Handlungskompetenz, steigt mit großer Wahrscheinlichkeit die Motivation zu lernen. Zudem wird ein Lerner immer dann gerne an seinem Sprachvermögen arbeiten, wenn dies in einem sinnvollen Kontext möglich ist. Beides kann im Fachunterricht bei der Bearbeitung authentischer Lernaufgaben erreicht werden (vgl. Kimmelman, 2012, S. 11 f.; Ohm, 2007, S. 11). Aus Sicht eines Lerners nicht deutscher Herkunft überschneiden sich sogar drei Lernbereiche (siehe Abb. 1):



Abb. 1: Das didaktische Dreieck der Sprachförderung (Quelle: Leisen, 2013, S. 11)

Das Fachlernen soll die Lernenden befähigen, die Unterrichtsinhalte zu verstehen und fachspezifische Aufgaben und Probleme zu lösen. Das Sprachlernen im Fach soll den Lernenden die wissenschaftlichen Begriffe und die fachkommunikativen Strukturen vermitteln. Genauso, wie fachliches Verstehen untrennbar mit der Sprache im Fach verbunden ist, steht das Sprachlernen im Fach mit dem fachlichen Kompetenzerwerb in Verbindung. Das Fremdsprachenlernen (im Sinne von Deutsch als Zweitsprache) soll Lernern zum kompetenten Sprachhandeln in einer anderen Lebens- und Kulturwelt befähigen. Es trägt dazu bei, dass die Lernenden kommunikative Lebenssituationen in der Fremdsprache bewältigen können (vgl. Leisen, 2013, S. 11).

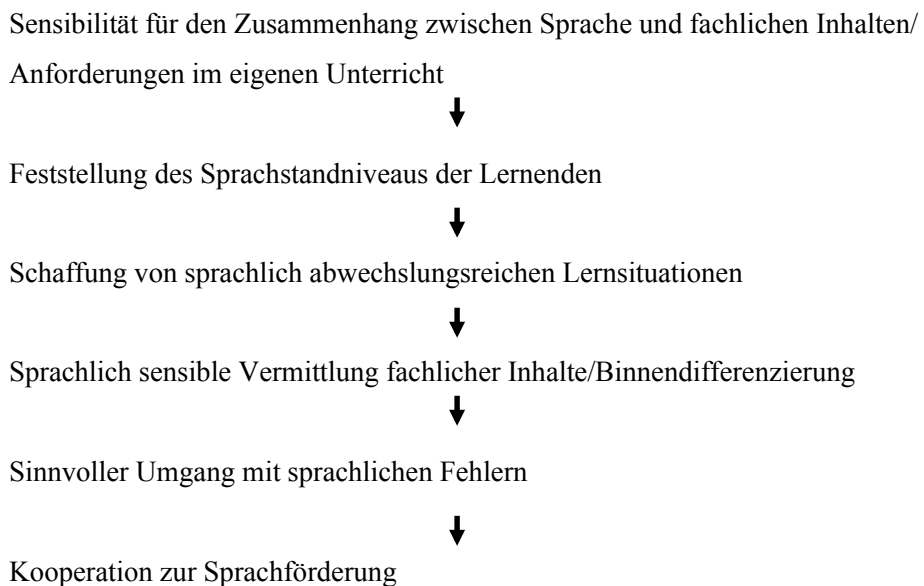
Aufgrund der hohen sprachlichen Anforderungen der Bildungssprache können die notwendigen Kompetenzveränderungen nicht innerhalb der begrenzten Wochenstunden im Deutschunterricht geleistet werden. Eine ausgelagerte Förderung in separaten Sprachkursen stellt jedoch eine Zusatzbelastung für die Lernenden dar. Außerdem würden zusätzliche Kosten für Lehrkräfte und Unterrichtsmaterialien anfallen (vgl. Kimmelman, 2012, S. 12 f.).

Aufgrund der genannten ressourcenorientierten Gründe ist eine integrierte Sprachförderung von Vorteil. Die Lehrkraft hat damit allerdings auch die Aufgabe, einem unterschiedlichen Sprachförderbedarf innerhalb einer Klasse gerecht zu werden (vgl. ebd.). Als weitere Argumentationslinie für die Integration der Sprachförderung in den Fachunterricht sind lernpsychologische, kompetenzorientierte und soziale Gründe anzuführen. Ein separater Förderunterricht könnte diskriminierende Züge aufweisen, da er meist zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund trennt. Ein integriertes Konzept kann demgegenüber ein hohes soziales Integrationsniveau erreichen, wodurch ein voneinander Lernen möglich wird. Auch in der Realität ließen sich diesbezüglich motivationale, integrative und auch tatsächlich kompetenzsteigernde Effekte hinsichtlich der fachlichen Lernerfolge beobachten (vgl. Kimmelman, 2012, S. 13).

Zusammenfassend ist die Einbindung der Fachlehrkräfte in die Sprachförderprozesse bedeutend für den fachlichen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, für die sprachliche Handlungskompetenz nach der Förderung sowie für das Kosten-Nutzen-Verhältnis der sprachförderlichen Maßnahmen (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Struktur und der Vorgehensweise ist die integrierte Sprachförderung ein zusammenhängender Prozess, der aus mehreren, aufeinander bezogenen Einzelbausteinen besteht (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 158). Diese werden in Tabelle 1 überblicksartig dargestellt:

Tab. 1: Bestandteile einer Sprachförderung im fachlichen Unterricht (Quelle: in Anlehnung an Kimmelman, 2013a, S. 158; Kimmelman, 2013b, S. 11)



Die Basis von sprachfördernden Aktivitäten im fachlichen Unterricht ist eine Sensibilität der Lehrkraft für die Sprachlastigkeit des jeweils eigenen Faches. Zur Beantwortung der Frage, welche sprachlichen Anforderungen die Lernenden meistern müssen, ist ein neuer Blick auf die didaktischen Planungen sowie die Vermittlung von sprachwissenschaftlichen Grundlagen des Lernens an die Lehrkräfte notwendig (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 158).

Die Feststellung des Sprachstandniveaus nimmt ebenso einen großen Stellenwert ein, da auch Lernende, die von außen keine erkennbaren Sprachdefizite in der Alltagssprache zeigen, Defizite in der Bildungssprache aufweisen können. Mithilfe einer systematischen Erhebung des Sprachstandes werden Fehleinschätzungen aufgrund von subjektiven Beobachtungen der Lehrkraft vermieden. Beim einzelnen Lernenden können sich zudem bei der Diagnose unterschiedliche Sprachniveaus für die verschiedenen Sprachkompetenzbereiche zeigen, die gezielt angegangen werden sollten. Zur Umsetzung einer derartigen Diagnose fehlen bislang jedoch wissenschaftlich fundierte Instrumente (vgl. ebd., S. 158 f.).

Als erster Schritt einer Förderung ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrkraft, ausreichend abwechslungsreiche Sprechansätze bzw. Lernsituationen zu schaffen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Deutsch auf Berufsbildungssprachniveau anzuwenden. Hierbei sollten alle Kompetenzbereiche (Lesen, Schreiben etc.) einbezogen werden, um eine einseitige Ausrichtung des eigenen pädagogischen Tuns zu vermeiden (vgl. ebd., S. 159). Die sprachliche Sensibilität bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten zielt so lange auf eine konkrete Förderung bestimmter sprachlicher Kompetenzen, bis die Lernenden die entsprechenden Kompetenzen erworben haben.

Als nächster Einzelbaustein der integrierten Sprachförderung ist der sinnvolle Umgang mit sprachlichen Fehlern der Lernenden zu nennen. Sprachliche Fehler sind wichtige Hinweise für die Lehrkraft, wobei es eines sinnvollen „Fehlermanagements“ bedarf. Eine Unterscheidung zwischen mündlich und schriftlich geäußerten Fehlern ist dabei genauso wichtig wie zwischen formalen und sinnteststellenden Fehlern. Hierbei ist die Korrektur sinnteststellender Fehler wichtiger als z. B. die Verbesserung von Rechtschreibfehlern (vgl. Kimmelman, 2013a, S. 159). Schließlich ist die Kooperation bei der Sprachförderung zu nennen. Die fachlichen Lehrkräfte können nur einen Teilbereich der integrierten Sprachförderung abdecken. Ergänzend bedarf es v. a. einer entsprechenden Zusammenarbeit mit den Deutschlehrkräften, um Förderschwerpunkte aufeinander abzustimmen. Es bietet sich an, eine entsprechende Kooperation konsequent im Rahmen der didaktischen Jahresplanung zu verankern (vgl. ebd., S. 159 f.). Bei der Umsetzung der integrierten Sprachförderung sollte immer auf ein ausgewogenes Verhältnis von Sprachförderung und fachlicher Vermittlung geachtet werden. Dabei ist die Konzentration auf zentrale Förderschwerpunkte anzuraten.

Ein wichtiger Punkt ist die Unterstützung der Lehrkräfte. Dies ist durch eine Qualifizierung und die Schaffung von Teamstrukturen zur Umsetzung an der Schule möglich. Nicht zu vergessen ist die ergänzende Rolle des Deutschunterrichts (vgl. Kimmelman, 2013b, S. 25). So wie Deutschlehrkräfte die Sprachförderung von

Auszubildenden mit Defiziten in der deutschen Sprache nicht allein bewerkstelligen können, wären auch Fachlehrkräfte alleine überfordert. Wenn der Deutschunterricht berufsbezogen ist, und der sprachensible Fachunterricht neben den fachlichen Inhalten auch die Sprachkompetenzen fördert, können sich Deutschunterricht und sprachsensibler Fachunterricht gegenseitig ergänzen (vgl. Sogl et al., 2013, S. 3).

4 Schlussfolgerungen, Fazit, Ausblick

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen wird auch in Zukunft eine Aufgabe beruflicher Schulen sein. Mit der Zunahme der Nationalitäten in einer Klasse und der Zunahme unterschiedlicher Bildungsabschlüsse wird ein differenzierter sprachsensibler Fachunterricht immer häufiger in den Aufgabenbereich von Berufsschullehrkräften gehören – unabhängig davon, ob eine Deutschfakultas vorliegt. Es braucht weiterhin fachlich ausgebildete Berufsschullehrkräfte, die mit Freude und Engagement Sprache im Beruf fördern.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linneman, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*.
[www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DAZ/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_12.pdf].
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E., Vollmer, H.J. & Seyfarth, M. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Dirschedl, C. (Hrsg.). (2012). *Berufsdeutsch. Handlungssituationen Einzelhandel*. Berlin: Cornelsen.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2012). *Berufssprache Deutsch: Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung*.
[www.isb.bayern.de/download/13762/teil_1_konzept.pdf].
- Kimmelman, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*, Dissertation, Aachen: Shaker
[<http://dnb.info/100093280X/34>].
- Kimmelman, N. (2012). *Bedeutung integrierter Sprachförderung*. In Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (Hrsg.). *Berufssprache Deutsch: Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in der Ausbildung*, 2012, S. 11-19.
- Kimmelman, N. (2013a). *Sprachförderung im fachlichen Unterricht an der berufsbildenden Schule. Herausforderungen und notwendige Kompetenzen von Lehr-*

- kräften für eine neue pädagogische Aufgabe. *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, Jg. 65, Nr. 5, S. 156-160.
[\[www.blbs.de/presse/zeitung/archiv_2013/blbs_13_05.pdf#page=22\]](http://www.blbs.de/presse/zeitung/archiv_2013/blbs_13_05.pdf#page=22).
- Kimmelmann, N. (2013b). *Bestandteile einer integrierten Sprachförderung: Als Basis für das Konzept von Berufssprache Deutsch*. Fortbildungstagung der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen (Vortrag in Dillingen).
- Laufer, G. (2010). *Sprache als berufliche Handlungskompetenz*. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, S. 77-89.
- Leisen, J. (2011). *Sprachförderung: Der sprachensible Unterricht*.
[\[www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/06%20Sprachsensibler%20Fachunterricht%20BLuS_Heft8_2011.pdf\]](http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/06%20Sprachsensibler%20Fachunterricht%20BLuS_Heft8_2011.pdf).
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*, Teilband Grundlagenteil, Stuttgart: Klett.
- Leisen, J. (2014). *Wie wird Sprache im Fachunterricht gelernt?*
[\[www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/02%20Wie%20wird%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20gelernt.pdf\]](http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/veroeffentlichungen/02%20Wie%20wird%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20gelernt.pdf).
- Müller, A. (2005). *Schreiben in der Zweitsprache und Schreibförderung im Bereich der beruflichen Bildung*, Studienbrief 3. In Meslek Evi (Hrsg.), 2005, S. 1-32.
[\[www.meslek-evi.de/bilder/Stud3.pdf\]](http://www.meslek-evi.de/bilder/Stud3.pdf).
- Niederhaus, C. (2008): *Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme*. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial 4.
[\[www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf\]](http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf).
- Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Ohm, U. (2010). *Sprachförderung als integrativer Bestandteil beruflichen Lernens in der Aus- und Weiterbildung*, in: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, 2010, S. 30-42.
- Roche, J. (2014). *Zur Sprachlosigkeit des Sprachunterrichts und seiner Didaktik – Das Prinzip der Handlungs- und Aufgabenorientierung als Alternative im Erwerb und der Vermittlung von Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Salem, T. (2010). *Das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“*. In Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.). „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, 2010, S. 8-18.
- Sogl, P. (2012). *Einblicke – Ausblicke: Jahrbuch 2012*. S. 54-63.
[\[www.isb.bayern.de/download/13905/isb_jahrbuch_2012_internet.pdf\]](http://www.isb.bayern.de/download/13905/isb_jahrbuch_2012_internet.pdf).
- Sogl, P., Reichel, P. & Geiger, R. (2013). „Berufssprache Deutsch“: *Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule*. In bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Spezial 6, Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung 18, S. 1-11.

[www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_etal_ft18-ht2013.pdf]..

[www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_etal_ft18-ht2013.pdf].

Vollmer, H.J. & Thürmann, E. (2013): *Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule*. In Michael Becker-Mrotzek et al. (Hrsg.), 2013, S. 41-57.

Verfasserinnen

Dipl. oec. trophⁱⁿ Susanne Miesera

Oberstudienrätin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft

Technische Universität München

TUM School of Education, Fachdidaktik Life Sciences

Arcisstr. 21

D-80333 München

E-Mail: Susanne.miesera@tum.de

Stefanie Sander

B.Sc. Oecotrophologie, M.Ed. Berufliche Bildung

Nelkenstraße 23,

D-90559 Burgthann

E-Mail: sander.stefanie265@gmail.com

Anna Hoff

Fachräume im berufsbildenden Unterricht – die Lehrküche als Beispiel im Bereich Ernährung und Hauswirtschaft

Lehrküchen als Fachräume müssen multifunktional sein. Sie sollen die didaktische und methodische Umsetzung des Bildungsauftrages an Schulen und andern Bildungseinrichtungen durch die Verzahnung von Theorie und Praxis unterstützen. Dieser Beitrag behandelt daher Grundkonzepte zur Vereinbarkeit von Theorie und Praxis sowie didaktische, methodische und lernortorganisatorische Aspekte von Lehrküchen.

Schlüsselwörter: Lehrküche, Fachraum, bauliche Grundkonzepte, Lernortorganisation, Multifunktionalität

1 Die Lehrküche

Der Begriff Lehrküche bezeichnet als Fachterminus ein vielseitig eingesetztes Lehr- und Lernortkonzept für Bildungsinhalte im Lebensmittelbereich. Der Fokus liegt hier auf einer praxis- und handlungsorientierten Vermittlung von fachlichem Wissen und Kompetenzen. Die Lehrküche zählt zur Kategorie der Fachräume, d. h. der jeweilige Unterrichtsraum wird einem Fach bzw. Fächerverbund zugeordnet (vgl. KMK, 2011, S. 11; Peuker, 2011, S. 1). Die Entwicklung des Fachraumkonzeptes und damit auch das Konzept der Lehrküche findet seinen Ursprung im „Werkstättenunterricht“ (Kerschensteiner, 1961, S. 84) der Arbeitsschule, die im Rahmen der reformpädagogischen Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden ist. Die Idee dahinter war, durch die praktische Tätigkeit ein differenziertes, die Selbstständigkeit förderndes und z. T. mit der Berufswelt abgestimmtes Lernarrangement zu gewährleisten (vgl. Kerschensteiner, 1961, S. 61). Bis heute konnte sich das Konzept der Lehrküche erfolgreich durchsetzen. Als Fachräume bzw. Werkstätten haben sich Lehrküchen nicht nur im allgemein- und berufsbildenden Schulbereich etabliert, sondern darüber hinaus auch an weiteren Bildungseinrichtungen wie z. B. in der betrieblichen Ausbildung, an Hochschulen sowie in der betrieblichen und allgemeinen Weiterbildung. Das übergreifende Ziel der Lehrküche ist, durch ihr Raumkonzept und durch die Verzahnung von Theorie und Praxis die didaktische und methodische Umsetzung des Bildungsauftrages der verschiedenen Bildungsgänge zu unterstützen (vgl. Peuker, 2011, S. 1).

2 Ein kurzer Blick hinter die Kulisse von Theorie und Praxis

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis in einem Lehrkonzept wie der Lehrküche erscheint im ersten Moment recht plausibel. Was in der Theorie gelernt wird, kann praktisch direkt umgesetzt werden, und die Praxiserfahrungen können zum Verständnis der Theorie beitragen. Wenn man die Widersprüchlichkeit dieser beiden Begriffe bedenkt, wirkt die Verzahnung von Theorie und Praxis bei genauerer Betrachtung jedoch paradox. An Theorien werden verschiedene Ansprüche gestellt. Sie bilden den Rahmen für systematisch geordnete Verknüpfungen von Erkenntnissen oder Vermutungen, um Tatsachen oder Erscheinungen in einem bestimmten Bereich der Wissenschaft zu erläutern (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 716). Ihr Geltungsbereich ist sehr weitreichend und umfasst sowohl den wahrheitsfundamentalistischen Anspruch als auch die forschungsmethodologische Kultivierung der kritischen Prüfung von wissenschaftlichen Aussagen. In der Berufsbildung lassen sich Theorien nach ihrer Zweckzuweisung, Gegenstandsabstimmung oder forschungsmethodischen Arrangements klassifizieren. Jedoch ist hier die kontrovers diskutierte begriffliche, sachlich-systematische und wissenschaftliche Abgrenzung nicht außer Acht zu lassen (vgl. Kaiser & Pätzhold, 2006, S. 460). Sie ist „situationsunabhängig“ (Buchner, 2012, S. 2). Die Praxis hingegen ist „situations-spezifisch“ (ebd. S. 2). Sie steht für die Handlungsrealität, die sich aus der Analyse ihrer Handlungsprinzipien ergibt (vgl. Tenorth & Tippelt, 2012, S. 573). Die Konzeption von Lernorten und die Vermittlung von Unterricht sollen jedoch sowohl auf wissenschaftlich fundierten als auch auf berufspraktisch orientierten Grundlagen basieren. Hier stellt sich daher die Frage, wie dieses paradoxe Moment der Vereinbarkeit überwunden werden kann.

2.1 Ein gegenwärtiger Diskurs

In Brandls Beitrag „Kant reloaded“ von 2012 wurde die widersprüchliche Vereinbarkeit von pädagogischer Theorie und Unterrichtspraxis bereits aufgegriffen. Der hier geführte Diskurs ergab, dass die dichotome Auffassung von Theorie und Praxis verworfen und durch eine antinomische Auffassung ersetzt werden sollte (vgl. Brandl, 2012, S. 3 ff.). Durch die Idealisierung von meist unvollständigem bzw. unzureichendem Erfahrungswissen besteht die Gefahr, subprofessionell zu handeln (vgl. Hascher, 2005, S. 44, zitiert nach Brandl, 2012, S. 4). „Lernen in der Praxis findet nur bei theoretisch fundierter Reflexion statt. Bloße, unreflektierte Praxis hat selten Lernwert“ (Grubert & Rehrl, 2005, S. 13, zitiert nach Brandl, 2012, S. 4.). Diese Aussagen, die sich auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beziehen, lassen sich auch auf die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern übertragen. Die Planung und Umsetzung von handlungsorientierten Lehr- und Lernkonzepten, wie das der Lehrküche, basieren zum einen auf dem theoretisch-

wissenschaftlichen, zum anderen auf dem praktischen Erfahrungswissen der Lehrkräfte.

Der Diskurs zeigt, dass die zu Beginn erwähnte Paradoxie zwischen Theorie und Praxis nicht aufgelöst werden kann. Jedoch können die beiden Aspekte auch nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Heckhausen fasst das Verhältnis von Theorie und Praxis daher wie folgt zusammen: „Praxis ohne Theorie macht auf Dauer dumm [und] Theorie ohne Praxis macht auf Dauer blind“ (Heckhausen, 1974, S. 577, zitiert nach Brandl, 2012, S. 13). Zwar sind die Wirklichkeitsbereiche von Theorie und Praxis in sich widersprüchlich, dennoch hat jeder von ihnen einen Anspruch auf Gültigkeit (vgl. Brandl, 2012, S. 4).

Eine Chance, das „Theoriewissen“ (ebd., S. 8) und das „Praxishandeln“ (ebd., S. 8) besser miteinander zu verknüpfen, sieht Brandl in der kontinuierlichen Reflexion der Umsetzungsprozesse von Unterricht und damit auch des eigenen Wissens über Theorie und Praxis. Allgemein formuliert lässt sich hieraus Folgendes ableiten: Erst durch die Reflexion der praktischen Erprobung von theoretischen Ansätzen kann eine Erkenntnis über den Nutzen erlangt und damit die jeweilige Theorie oder Praxis beurteilt werden (s. Abb. 1). Auf diese Weise unterliegt das jeweils entwickelte Konstrukt, ob nun Wissen, Lernort oder Unterricht, einer permanenten Optimierung. Zudem kann flexibel auf neue Erkenntnisse aus Wissenschaft und Berufswelt reagiert werden (vgl. ebd., S. 8).

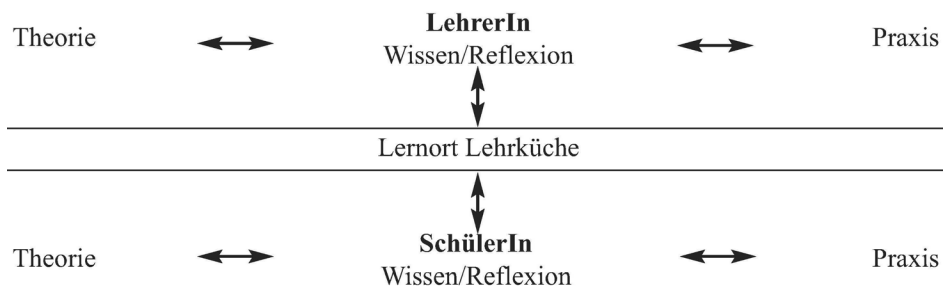


Abb. 1: Verknüpfung von Theorie und Praxis am Beispiel des Lernortes Lehrküche
(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Brandl, 2012, S. 11).

2.2 Theorie und Praxis der Lehrküche

Auch Kerschensteiner, Reformpädagoge und Mitbegründer der Arbeitsschule und des Werkstättenunterrichts, hat den möglichen Erkenntnisgewinn aus reflektierten Handlungsprozessen gesehen, der sich aus der Anwendung von theoretischem Fachwissen und praktischem Handlungswissen bei Schülerinnen und Schülern ergeben kann (s. Abb. 1). In seinem Buch *Begriffe der Arbeitsschule* schrieb er:

Eine manuelle Betätigung mag mit noch so viel Interesse, Eifer, Anstrengung, Übung verbunden sein, Arbeit im pädagogischen Sinn kann sie erst werden, wenn sie Ausfluss einer geistigen Vorarbeit ist, die schon in dieser Vorarbeit zu einem ersten Abschluss kommt, im Fortgang der Ausführung aber immer von neuem auf-

gegriffen wird und zu neuen Denkprozessen Veranlassung gibt. (Kerschensteiner, 1961, S. 30)

Auch heute noch kann man im Lehrküchenkonzept die Grundzüge von Kerschensteiner, namentlich die Erziehung zur Selbstständigkeit und das Anregen von Denkprozessen durch Handlungsorientierung, wiedererkennen. Durch neue, u. a. evidenzbasierte Erkenntnisse im Bereich Lehren und Lernen wurde das Konzept der Arbeitsschule jedoch weiterentwickelt. Ein Beispiel ist ein neurodidaktischer Ansatz, den Meyer und Hütter in dieser Zeitschrift 2012 vorgestellt haben. Hier wurde die Möglichkeit erörtert, dass Synapsen und Nervenzellen im Gehirn in Abhängigkeit von ihrer Verwendung ihre Eigenschaften verändern. Durch das Anpassen von Lerninhalt und Lernumgebung an die Verarbeitungsprozesse im Denkapparat kann ein nachhaltiger Lerneffekt ausgelöst und somit Lehr- und Lernerfolg optimiert werden (vgl. Meyer & Hütter, 2012, S. 27 ff.).

1. Lernende sollen die Möglichkeit haben, konkrete Erfahrungen auf vielen Sinneskanälen zu machen. Bewegung fördert das Lernen.
2. Wenn Lernprozesse in soziale Situationen eingebunden sind, sind sie effektiver.
3. Lernprozesse sind effektiver, wenn die Interessen und Ideen der Lernenden berücksichtigt werden.
4. Lernen ist effektiver, wenn das vorhandene Vorwissen mobilisiert wird.
5. Lernen ist effektiver, wenn der Lernprozess von positiven Emotionen begleitet ist.
6. Wenn Lernende die Zusammenhänge zwischen Details und dem ‚Ganzen‘ verstehen, können sie sich die Inhalte besser einprägen.
7. Mit der entsprechenden Lernumgebung wird das Lernen intensiver.
8. Lerneffekte verbessern sich, wenn das Gelernte über den bewussten und unbewussten Kanal angeboten wird.
9. Lernende lernen erfolgreicher, wenn sie Informationen in vielen verschiedenen Gedächtnismodulen ablegen und miteinander verknüpfen.
10. Lernprozesse sind effektiver wenn auf individuelle Unterschiede der Lernenden eingegangen wird.
11. Lernerfolg stellt sich in einer Umgebung ein, die Herausforderungen bietet und zugleich fördernd und motivierend gestaltet ist.
12. Menschen fällt das Lernen leichter, wenn ihre Talente und individuellen Kompetenzen berücksichtigt werden.

Aus den Ansätzen der traditionellen Pädagogik, hierunter auch Aspekte der Reformpädagogik, und unter der Berücksichtigung empirischer Erkenntnissen lassen sich verschiedene Lernprinzipien ableiten. Bei der räumlichen Gestaltung der Lehrküche, aber auch bei der Gestaltung von Unterricht in Lehrküchen können solche Prinzipien als konzeptuelle Orientierungshilfe dienen, um eine optimale Lernumgebung zu schaffen. Daher erscheint es sinnvoll, diese Erkenntnisse zu berücksichtigen. In Kapitel vier wird hierauf noch einmal expliziter eingegangen.

3 Das Konzept

Häufig werden Lehrküchen von verschiedenen Bildungsgängen parallel genutzt. Sie müssen daher unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden und über eine gewisse Variabilität und Multifunktionalität verfügen (vgl. Brinkmann, 2011, S. 25 ff.). Derzeit existieren drei bauliche Grundkonzepte von Lehrküchen, zu denen die Kojenküche, die Laborküche und die Lehrküche mit Gruppeninseln zählen. Diese unterscheiden sich in der Anzahl und Anordnung der Arbeitsplätze, den umsetzbaren Sozialformen sowie der Anordnung von Arbeitsmitteln (s. Tab. 1). Weitere Unterschiede der Konzepte sind die räumliche Gestaltung bzw. die Anpassungsfähigkeit an gegebene Räumlichkeiten, der Kostenaufwand für die Installation sowie die Variationsmöglichkeit umsetzbarer Sozialformen.

Die Kojenküche beinhaltet drei bis vier Gruppenarbeitsplätze. Jeder Arbeitsplatz der Kojenküche stellt eine abgewandelte Haushaltsküche in L-Form dar, durch deren Aneinanderreihung die sog. Kojen entstehen. Weitere Varianten sind einzeilige Küchen, L- und U-Form-Küchen sowie Blockküchen. Werkzeuge und Geräte sind zentral gelagert und in geringer Stückzahl vorhanden. Einzelarbeit ist aufgrund der Arbeitsplatzanordnung gleichzeitig kaum durchführbar. Gruppenarbeit ist nur arbeitsteilig möglich.

Die Laborküche beinhaltet 16 bis 20 Einzelarbeitsplätze. Die Arbeitsplätze sind hier an langen laborähnlichen Blöcken zusammengefügt. Werkzeuge und Geräte sind dezentral gelagert und in entsprechender Stückzahl an jedem Arbeitsplatz vorhanden. Einzelarbeiten sind gleichzeitig durchführbar. Die Umsetzung von Gruppenarbeit ist schwierig.

Das Küchenkonzept der Gruppeninsel beinhaltet maximal 16 Arbeitsplätze, von denen jeweils vier Arbeitsplätze eine Arbeitsinsel bilden. Werkzeuge und Geräte sind dezentral gelagert und in entsprechender Stückzahl an jedem Arbeitsplatz vorhanden. Einzelarbeiten sind hier gleichzeitig durchführbar. Ebenfalls sind Partner- und Gruppenarbeit sowie Arbeitsdemonstrationen möglich. Das Raumkonzept der Gruppeninseln vereint daher einige Inhalte der beiden erstgenannten Konzepte.

Tab. 1: Überblick der Lehrküchenkonzepte (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Brinkmann, 2011, S. 25 f.)

Lehrküchen- konzept Eigenschaft	Kojenküche	Laborküche	Gruppeninsel
Arbeitsplatz- anzahl	• 16 bis 20	• 16 bis 20	• 16
Arbeitsplatz- anordnung	• Gruppenarbeits- plätze • L-Form (Kojen)	• Einzelarbeits- plätze • laborähnliche Blöcke	• Einzelar- beitsplätze • Inseln • vier Arbeits- plätze/Insel

	• vier bis fünf Arbeitsplätze pro Koje	• ein Spülzentrum für vier Einzelarbeitsplätze	
Arbeitsmittelanforderung	• zentral gelagert • in geringer Stückzahl vorhanden	• dezentral gelagert • in entsprechender Stückzahl vorhanden	• dezentral gelagert • in entsprechender Stückzahl vorhanden
Sozialform	• Einzelarbeiten (gleichzeitig durchführbar) • Gruppenarbeit (arbeitsteilig durchführbar) • Arbeitsdemonstration für Lerngruppe (kaum geeignet)	• Einzelarbeiten (gleichzeitig durchführbar) • Gruppenarbeit (kaum durchführbar) - Arbeitsdemonstration für Lerngruppe (kaum geeignet)	• Einzelarbeiten (gleichzeitig durchführbar) • Gruppenarbeit (arbeitsteilig durchführbar) • Arbeitsdemonstration für Lerngruppe (gut geeignet)

Die weitere Raumausstattung (technische Großgeräte, Handwaschbecken, Müllsortiersystem etc.) ist häufig im Randbereich der Lehrküchen installiert. Als zusätzliche Räumlichkeiten können Kühl-, Tiefkühl- und Trockenlager oder Fachräume für Theorieunterricht und Verkostungen vorhanden sein (vgl. Duisman, Fast, Meier & Meschenmoser, 2006, S. 7 f.). Einrichtung und Ausstattung aller drei Konzepte können sich entweder am Typ der „Schulküche“ (angelehnt an den Privathaushalt) oder, berufsspezifisch, am Typ der professionellen „Betriebsküche“ ausrichten. Über die drei Grundkonzepte hinaus gibt es weitere Lehrküchenkonzepte, die zum Teil Kombinationen der drei vorgestellten Modelle sind (vgl. Brinkmann, 2011, S. 25 ff.).

4 Lernortorganisatorische Aspekte

Wie bereits erwähnt, zählt die Lehrküche zur Kategorie der Fachräume, d. h. der Raum wird einem Fach bzw. einem Fächerverbund zugeordnet. Das Herstellen und Zubereiten von Lebensmitteln wird hier als Bestandteil eines pädagogischen Konzeptes verstanden.

Die Voraussetzung für das Gelingen dieses Unterrichts sind: ein technisch vollkommen durchgebildeter Lehrer, weise Auswahl der Arbeitsprozesse, (...), ein besonderer Arbeitsraum mit entsprechenden, dem Alter (...) angepassten Einrichtungen und eine zweckmäßige Vorbereitung des vom Schüler zu behandelnden Materials, damit diesem keine Arbeitsprozesse zugemutet werden müssen, die über die physischen und geistigen Kräfte (...) hinausgehen. (Kerschensteiner, 1961, S. 148)

Die Ausstattung des Fachraumes ist daher abhängig von den Nutzungsanforderungen der spezifischen Bildungsgänge. Die Anhaltspunkte hierfür können den curricularen Vorgaben, Bildungsstandards und Lehrplänen der jeweiligen Bildungsgänge entnommen werden. Zudem sind aber auch u. a. länderspezifische, organisatorische, strukturelle und gesetzliche Vorgaben zu beachten (s. Tab. 2) (vgl. Duismann et al. 2006, S. 5; Peuker, 2011 S. 4). Diese richten sich nach der Form des „Inverkehrbringens“ von Lebensmitteln in Gemeinschaftseinrichtungen.

Im Rahmen von Unterricht ist die Verarbeitung von Lebensmitteln ohne deren anschließendes „Inverkehrbringen“ aus gesetzlicher Sicht als Veranstaltung im privaten Bereich einzuordnen. Die Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben ist hier nur eine Empfehlung. Dennoch sollten aufgrund der Infektionsgefahr durch Krankheitserreger beim Umgang mit Lebensmitteln die allgemeinen Hygieneregeln beachtet und die Lernenden an bestimmte hygienische Grundbedingungen (Personal-, Produkt und Prozesshygiene) herangeführt werden. Ebenfalls sollte der Lebensmitteleinsatz dokumentiert, Temperaturvorgaben für Kühl- und Gefriereinrichtungen kontrolliert und eine generelle Sorgfaltspflicht beachtet werden (vgl. Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz, 2012, S. 3).

Tab. 2: Lernorganisatorische Kriterien für die Ausstattung von Lehrküchen

Pädagogische Kriterien	Sicherheitstechnische und ergonomische Kriterien
- curriculare Vorgaben - Bildungsstandards - fachdidaktisches Unterrichtskonzept - Materielle und personelle Ressourcen - Arbeitsweltorientierung - spezifische Lehrangebote - gleichzeitige Raumnutzung verschiedener Bildungsgänge	- KMK-Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht - Unfallverhütungsvorschriften - Arbeitsstättenverordnung - Regeln der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung - etc.

Wird die Lehrküche neben der Funktion als Lernort auch zum Betrieb eines Schulcafés oder von Pausenverkäufen, für die Zubereitung von Mahlzeiten zur Versorgung von Kindern oder für die Gemeinschaftsverpflegung genutzt, sind primär verschiedene gesetzliche Regelungen im Bereich der Lebensmittelhygiene verpflichtend einzuhalten. Hierzu zählen u. a. die VO (EG) Nr. 178/2002, die VO (EG) Nr. 852/2004, das HACCP-Konzept sowie das Infektionsschutzgesetz §§ 42

und 43. Ebenso müssen weitere sicherheitstechnische und ergonomische Anforderungen bzw. Kriterien bei der Raumausstattung beachtet werden (ebd. S. 4 ff.).

Die Lernortorganisation setzt sich daher sowohl aus den pädagogischen als auch aus den zum Teil verpflichtenden sicherheitstechnischen und ergonomischen Kriterien zusammen. Diese sollten darüber hinaus auch als Anhaltspunkte bei der Planung von Unterricht in der Lehrküche berücksichtigt werden.

5 Didaktisch-methodische Aspekte

Die Lehrperson hat im Rahmen der vorhandenen Gegebenheiten die Möglichkeit, den Unterrichtsraum den spezifischen Anforderungen ihres jeweiligen Unterrichtsfaches anzupassen. Zudem können in der Lehrküche naturwissenschaftliche, arbeitswissenschaftliche und ökonomische Gesetzmäßigkeiten durch die räumlichen Gegebenheiten im Zusammenhang dargestellt werden. Besonders wichtig ist es, den Bezug zur beruflichen und alltäglichen Wirklichkeit herzustellen. Dies betrifft die Vermittlung von Handlungskompetenzen, u. a. in Bereichen von Prozess- und Arbeitsabläufen, Technik, Sicherheitstechnik oder der persönlichen Interaktion (vgl. Henningsen, 2006, S. 34). Durch die Einrichtung und Ausstattung besitzen Lehrküchen einen Aufforderungscharakter zur praktischen Arbeit, der von den Lernenden oft als motivierend empfunden wird. Je nach Raumkonzept ist die didaktische Flexibilität jedoch u. a. aufgrund der Arbeitsplatzstruktur eingeschränkt (vgl. Hofmann, Krug & Uihlein, 2010, S. 3).

Tab. 3: Umsetzung von Aspekten der Neuroplastizität in der Lehrküche (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Meyer & Hütter, 2012, S. 28 ff.)

Didaktische Anpassung	Beispiele für den Unterricht Hauswirtschaft (HW)	Beispiele für die Lehrküche
Häufige Wiederholung von Inhalten	Hausaufgaben, Transfer des Gelernten in den familiären Alltag	Anwenden ergonomischer Fachinhalte bei allen Arbeiten in der Lehrküche
Vielfältige Vernetzung	Das Behandeln vom Thema Milch mit Verkostung und dem Besuch beim Nahrungsmittelhersteller • visuell, auditiv, sensomotorisch, • olfaktorisch und gustatorisch. • motorisch Ausführung. • emotional bewegende, sinnstiftende Erlebnisse	Das Herstellen einer Mahlzeit aus drei Komponenten mit anschließender Verkostung in der Gruppe
Emotionale Relevanz	Erfahrungen mit Geld und dem klugen Haushalten zur Verwirklichung eines Ziels	Durch das Aneignen von Arbeitstechniken (Schneidetechniken,

	• Inhaltsvermittlung mit emotionaler Aktivierungsphase einleiten • Verknüpfung von Lernstoff und den Interessen der Lernenden	Wischtechniken etc.) kann ein Arbeitsergebnis schneller, exakter und z.T. mit weniger Aufwand erzielt werden.
Gutes soziales Klima („social Brain“)	Zeit für persönliche Gespräche über Interessen, Motive und Vorlieben der Lernenden • Dem/der Lernenden fällt es leichter, sich Herausforderungen außerhalb der persönlichen Komfortzone zu stellen.	Gemeinsame Bearbeitung eines Auftrages z.B. am Arbeitsplatz einer Gruppeninsel. Im Rahmen der anschließende Reflexion bei der gemeinsamen Verköstigung bietet sich die Gelegenheit, Interessen, Motive und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln

Um optimale Lernvoraussetzungen zu schaffen, reicht es jedoch nicht, den Unterricht auf die räumlichen Gegebenheiten abzustimmen. Zusätzlich sind die fachlichen und praktischen Inhalte des Unterrichts auf die Lerngruppe abzustimmen. Leitendes methodisches Prinzip ist hierbei die handelnde Auseinandersetzung mit Nahrung, Technik und Arbeitsmitteln vor dem Hintergrund von ökologischen, ökonomischen sowie sozialen Aspekten. Auf diese Weise sollen kognitive und soziale Auseinandersetzungen mit den Inhalten stattfinden, psychomotorische Fähigkeiten entwickelt werden, sichtbare Ergebnisse und Erfolgserlebnisse entstehen, sowie Sicherheit und Selbstvertrauen entwickelt werden (vgl. Henningsen, 2006, S. 34).

Bedeutsam ist auch, dass durch den Handlungsraum der Lehrküche eine arbeitsweltliche Orientierung ermöglicht wird, was auch methodisch aufgegriffen werden kann. Ebenso lassen sich Defizite rein schulischer oder betrieblicher Lernorte durch den Einsatz von Lehrküchen z. T. ausgleichen. Jedoch können nicht alle Berufe des Lebensmittelbereiches in ihrer Realität simuliert werden. Zudem müssen häufig methodisch-didaktische Anforderungen an die vorhandenen Räumlichkeiten angepasst werden (vgl. Peuker, 2011, S. 9 ff.). Wie bereits in Kapitel 2 erwähnt, besteht durch das Ausrichten von Lerninhalten und Lernumgebung an die Verarbeitungsprozesse im Gehirn die Möglichkeit, einen nachhaltigen Lerneffekt auszulösen und somit Lehr- und Lernerfolge zu optimieren. Meyer und Hütter haben die zentralen Punkte dieser Erkenntnisse zusammengefasst und auf die Hauswirtschaft übertragen. Diese wurden hier mit Beispielen für die Lehrküche ergänzt (s. Tab. 3).

6 Resümee

Die Lehrküche ist ein multifunktional eingesetztes Lehr- und Lernortkonzept für Bildungsinhalte im Lebensmittelbereich. Als Lernort bietet sie sich sowohl für Schulen als auch für andere Bildungseinrichtungen an. Ihre Lernortorganisation setzt sich aus pädagogischen und empirischen Erkenntnissen sowie sicherheitstechnischen und ergonomischen Kriterien zusammen. Lehrküchen unterscheiden sich in der Anzahl und Anordnung der Arbeitsplätze und der Anordnung der Arbeitsmittel. Weitere Unterschiede der Konzepte sind die Gestaltung zusätzlicher Räumlichkeiten, der Kostenaufwand und ihre Multifunktionalität.

Das Einrichten eines solchen Lernortes ist jedoch mit einem hohen finanziellen Aufwand und der Bereitstellung von räumlichen Kapazitäten verbunden. Der Umbau von Raumkonzepten, wie z. B. hin zu Gruppeninseln, kann zudem aufgrund der räumlichen Gegebenheiten häufig nicht umgesetzt werden. Die Idee, durch eine Lehrküche eine Lernsituation zu schaffen, die der betrieblichen Arbeitswelt entspricht, kann aus diesen Gründen häufig nicht verwirklicht werden (vgl. Peuker, 2011, S. 9).

Sind jedoch Handlungsräume vorhanden, die sich an der Arbeitswelt orientieren, bieten diese die Möglichkeit, Defizite außerschulischer Lernorte auszugleichen (z. B. hinsichtlich der technischen Ausstattung oder Arbeitsabläufen, die im Ausbildungsbetrieb nicht durchgeführt werden). Die Lehrküche besitzt zudem einen Aufforderungscharakter, der u. a. auf das Interieur, die handlungsorientierte Vermittlung und Aufbereitung von Lerninhalten sowie auf die Förderung von selbstständigem Handeln zurückzuführen ist. Hieraus ergibt sich der große Vorteil, dass viele verschiedene Sinneskanäle angesprochen und damit Denkprozesse angestoßen werden, die in herkömmlichen Klassen- oder Seminarräumen nicht angeregt werden. Durch ihre Vielfältigkeit bietet die Lehrküche die Möglichkeit, verschiedene Lernprinzipien miteinander zu verknüpfen und so auch für eine heterogene Lerngruppe das passende Lernkonzept bereitzuhalten. Hierzu zählt zum einen die thematische Vielfalt, die eine Lehrküche bietet, um Arbeitsaufträge so zu gestalten, dass sie eine binnendifferenzierte und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern angepasste Unterstützung von Lernprozessen beinhalten. Zum anderen fördert das Handlungslernen neben den schulischen Basiskompetenzen auch die individuelle persönliche Entwicklung der Lernenden (vgl. Peuker, 2011, S. 12; Meyer & Hütter, 2012, S. 39).

Literatur

- Bezler, H.-J., Hohenberger, L., Kellner, R., Piechocki, A., Radtke, R. & Ritzmann, U. (27. 02 2013). *Richtlinie zur Sicherheit im Unterricht (RiSU) Empfehlung der Kultusministerkonferenz*.
[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_09_09-Sicherheit-im-Unterricht.pdf]

- Brandl, W. (2012). Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (4), 3-14.
- Brinkmann, E. (2011). Eine alternative Lehr- und Wohngruppenküche zur Diskussion gestellt. *Haushalt und Bildung*, 88 (3), 24-31.
- Buchner, U. (2012). Editorial. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (4), 2.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). (1995). *Die Lehrwerkstatt gestalten*. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (DGUV). (2007). *GUV-SI 8042, Sicherheit im Unterricht Lebensmittel- und Textilverarbeitung. Ein Handbuch für Lehrkräfte*. Berlin: DGUV.
- Duismann, G., Fast, L., Meschenmoser, H., & Meier, B. (2006). Lernräume gestalten, Lernkonzepte realisieren, Qualität ändern. *Unterricht-Arbeit+Technik*, 8 (30), 5-9.
- Henningsen, K. (2006). Eine neue Schulküche entsteht, Bildungsstandards fordern spezielle Fachkonzepte. *Unterricht – Arbeit+Technik*, 8 (30), 34-38.
- Hofmann, F., Krug, A., & Uihlein, J. (2010). *Neue Lernkultur Erfahrungen mit veränderten Schulraumkonzepten Fachraumsystem Lehrerraumsystem Lernatelier*. Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS).
- Kaiser, Bj., Pätzhold, G. (2006). *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 460.
- Kerschensteiner, G. (1961). *Begriff der Arbeitsschule*. München: Oldenbourg.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.). (2011). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: o. A.
- Meyer, H. D. & Hütter, F. K. (2012). Neurodidaktische Perspektiven zum Fach Hauswirtschaft, Gehirngerechte und sinnstiftende Vermittlung von Alltagskompetenzen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (4), 27-40.
- Ministerium der Justiz und für Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz (MJV). (20. 01 2012). *Fachempfehlung des Ministeriums der Justiz und für Verbraucherschutz Rheinland-Pfalz zur Hygiene in Gemeinschaftseinrichtungen, in denen Säuglinge, Kinder und Jugendliche betreut werden- Lesehilfe der einschlägigen rechtlichen Bestimmungen*.
[www.mjv.rlp.de/Verbraucherschutz/Publikationen/Lebensmittelhygiene].
- Peuker, B. (2011). Der Fachraum „Lehrküche“ und seine Bedeutung für die Berufsorientierung. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 09*. S. 1-15. [www.bwpat.de/ht2011/ft09/peuker_ft09-ht2011.pdf]
- Tenorth, H-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2012). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/ Basel: Beltz.

Verfasserin

Anna Hoff, BSc.

Fachhochschule Münster,
Institut für Berufliche Lehrerbildung

Leonardo Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: ahoff@fh-muenster.de

Helge Schulz

Bildungsgangarbeit in der Fachdidaktik

Die in der Bildungsgangarbeit erarbeiteten Didaktischen Jahresplanungen bilden die Grundlage für einen handlungsorientierten Unterricht und sind somit das Kernstück für die Umsetzung des Lernfeldkonzepts an den berufsbildenden Schulen. Dieser Beitrag möchte Einblick in ein Seminarkonzept geben, welches sich das Ziel gesetzt hat, zukünftige Lehrkräfte für diese grundlegende didaktische Arbeit zu sensibilisieren und vorzubereiten.

Schlüsselwörter: Bildungsgangarbeit, Didaktische Jahresplanung, Lernfeldkonzept, Lernsituationen, Didaktischer Wizard

1 Einleitung

Um die zentrale Bedeutung der Bildungsgangarbeit für die Bildungsgänge der berufsbildenden Schulen zu erläutern, erfolgt in diesem Beitrag zunächst ein kurzer Abriss über die Bedeutung des Lernfeldkonzepts an den berufsbildenden Schulen und die Aufgaben, die sich damit für die Bildungsgangarbeit ergeben. Im Anschluss wird das Seminarkonzept „Unterrichtsplanung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Didaktische Jahresplanung“ vorgestellt, das in Seminaren der Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster angeboten wird.

2 Das Lernfeldkonzept an den berufsbildenden Schulen

Das Lernfeldkonzept stellt eine gravierende und inzwischen seit Jahren praktizierte konzeptionelle Neuausrichtung und Modernisierung der schulischen Berufsbildung dar. Inzwischen wird in Deutschland in der Berufsschule und vielen weiteren Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen nach dem Lernfeldkonzept unterrichtet. Im Folgenden sollen in knapper Form die Konzeption und unterrichtliche Umsetzung des Lernfeldkonzepts dargestellt werden.

Bereits in den 1990er-Jahren entschied sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für die Konzeptionierung des Unterrichts in der Berufsschule nach Lernfeldern, die sich aus den beruflichen Handlungsfeldern des jeweiligen Ausbildungsberufs ableiten. Damit wurde die traditionelle fachsystematische Ausrichtung aufgegeben, um sie durch eine prozess- und handlungsorientierte Form des Unterrichts zu ersetzen.

Die KMK reagierte damit auf die sich wandelnden Bedingungen, unter denen die berufsbildenden Schulen ihre Bildungsgänge organisieren und anbieten. Die Gesellschaft im Allgemeinen und die Arbeitswelt im Besonderen sind sozialen, technologi-

schen und ökonomischen Wandlungen unterworfen, die z. B. in der arbeitswissenschaftlichen Forschung als folgende „dominante Trends“ beschrieben wurden:

1. Informatisierung und Übergang zur wissensbasierten Gesellschaft
2. Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte
3. Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und Erwerbsformen
4. Höherqualifizierung und Alterung der Erwerbsbevölkerung
5. Entkoppelung der Erwerbsarbeit von Qualifizierung und sozialer Sicherung
6. Entstandardisierung der Erwerbsbiografien
7. Entberuflichung von Qualifizierungsprozessen und Arbeitsmärkten

(Schober, 2001, S. 15 ff.).

Hieraus resultieren für die berufstätigen Menschen in vielfacher Hinsicht veränderte Anforderungen. Unter anderem die Tatsache, dass sich das Wissen der Menschheit innerhalb immer kürzerer Zeitspannen vervielfacht, und auch das Berufswissen innerhalb von wenigen Jahren veraltet sein kann, dynamisiert die Lebens- und Arbeitswelt und stellt die berufliche Bildung vor neue Herausforderungen (vgl. Muster-Wäbs, Ruppel & Schneider, 2005, S. 117).

2.1 Handlungsorientierter Unterricht

Aufgrund der aufgezeigten Trends in der Arbeitswelt gewinnen neben dem Fachwissen der Beschäftigten vor allem extrafunktionale Qualifikationen wie Kreativität, vernetztes logisches Denken, Planungs- und Entscheidungsfähigkeiten, Teamfähigkeit und andere methodische, personale und soziale Qualifikationen an Bedeutung. Diese häufig als Schlüsselkompetenzen bezeichneten Qualifikationen ergänzen die nach wie vor wichtigen, jedoch z. T. durch raschem Verfall gekennzeichnete fachlichen Qualifikationen der Beschäftigten (vgl. Schober, 2001, S. 19). Die KMK reagierte auf diese Anforderungen, indem sie als pädagogisches Ziel die für die Schülerinnen und Schüler der Berufsschule das Konzept der Handlungskompetenz ausgab. Handlungskompetenz wird verstanden als die „Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007, S. 10).

Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von *Sach- bzw. Fachkompetenz* als die Fähigkeit, fachliche Probleme auf der Grundlage von Fachkenntnissen und fachspezifischen Fertigkeiten zu lösen, *Sozialkompetenz* als die Fähigkeit, mit anderen Menschen umzugehen, im Team zu handeln und kooperativ mit anderen Probleme zu lösen, *Methodenkompetenz* als die Fähigkeit, Wege und Mittel für die Bewältigung von Aufgaben verfügbar zu machen und anzuwenden und *Selbst- bzw. Persönlichkeitskompetenz* als die Fähigkeit, sich selbst realistisch einzuschätzen, nach eigener Überzeugung zu handeln und zu sozialer Verantwortung bereit zu sein (vgl. ebd., S. 10 f.).

Um die Entwicklung der Handlungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, war es erforderlich, den Unterricht an den berufsbildenden Schulen handlungsorientiert zu gestalten. Kennzeichen für handlungsorientierten Unterricht sind *Lernen für Handeln* oder *Lernen durch Handeln*, wobei Handlungen von den Lernenden selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und bewertet werden, d. h. das Lernen nach dem Modell der vollständigen Handlung erfolgt. Diese Vorgehensweise sollte ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, also z. B. ökonomische, ökologische und soziale Aspekte einbeziehen (vgl. ebd., S. 29).

2.2 Umsetzung des Lernfeldkonzepts

Das Lernfeldkonzept entstand in der Konsequenz der oben beschriebenen Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft und bietet den Rahmen für eine curriculare Umsetzung der Konzepte eines handlungsorientierten Unterrichts. Lernfeldern sind in diesem Zusammenhang als didaktisch begründete, schulisch aufbereitete berufliche Handlungsfelder definiert. Unter beruflichen Handlungsfeldern werden zusammenhängende Aufgabenkomplexe verstanden, welche berufliche, aber auch persönliche und gesamtgesellschaftliche Anforderungen an die Auszubildenden stellen, die sich in verschiedenen Handlungssituationen ausdrücken (vgl. Beckheuer, 2001, S. 7; Bader 2003, S. 213).

An die Stelle der fachlogischen tritt also eine handlungslogische Struktur, d. h., dass der lernfeldorientierte Unterricht fächerübergreifend gestaltet ist. Die Lernfelder der Ausbildungsberufe sollen demnach die beruflichen Handlungsfelder abbilden, die entscheidend für den jeweiligen Ausbildungsberuf sind. So finden sich in der Ausbildung zur Köchin, bzw. zum Koch die Lerninhalte in insgesamt elf Lernfeldern wieder. Vom Lernfeld 1 „Arbeiten in der Küche“ bis zum Lernfeld 11 „Speisenfolge“ sind sie im Rahmenlehrplan festgehalten.

Der berufsbezogene Lernbereich wurde nach Arbeitsprozessabläufen neu aufgeteilt und dementsprechend neue Fachbezeichnungen kreiert, z. B. „Produktentwicklung und -pflege“, „Gastorientierung“, „Betriebsführung“ oder „Veranstaltungsorganisation“.

Die unterrichtliche Bearbeitung der Lernfelder erfolgt anhand von Lernsituationen. Lernsituationen stellen eine Konkretisierung der Lernfelder dar. Sie sind didaktisch konstruierte, thematische Einheiten, die sich an beruflichen Handlungssituationen orientieren und die kleinsten Bestandteile der komplexen Lernfelder darstellen (vgl. Bader 2003, S. 213). Folgende Abbildung veranschaulicht den Zusammenhang zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen.

Handlungsfelder sind zusammengehörige Aufgabenkomplexe mit beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Handlungsfelder sind immer mehrdimensional, indem sie stets berufliche, gesellschaftliche und individuelle Problemstellungen miteinander verknüpfen. Die Gewichtung der einzelnen Dimensionen kann dabei variieren. Eine Trennung der drei Dimensionen hat nur analytischen Charakter.

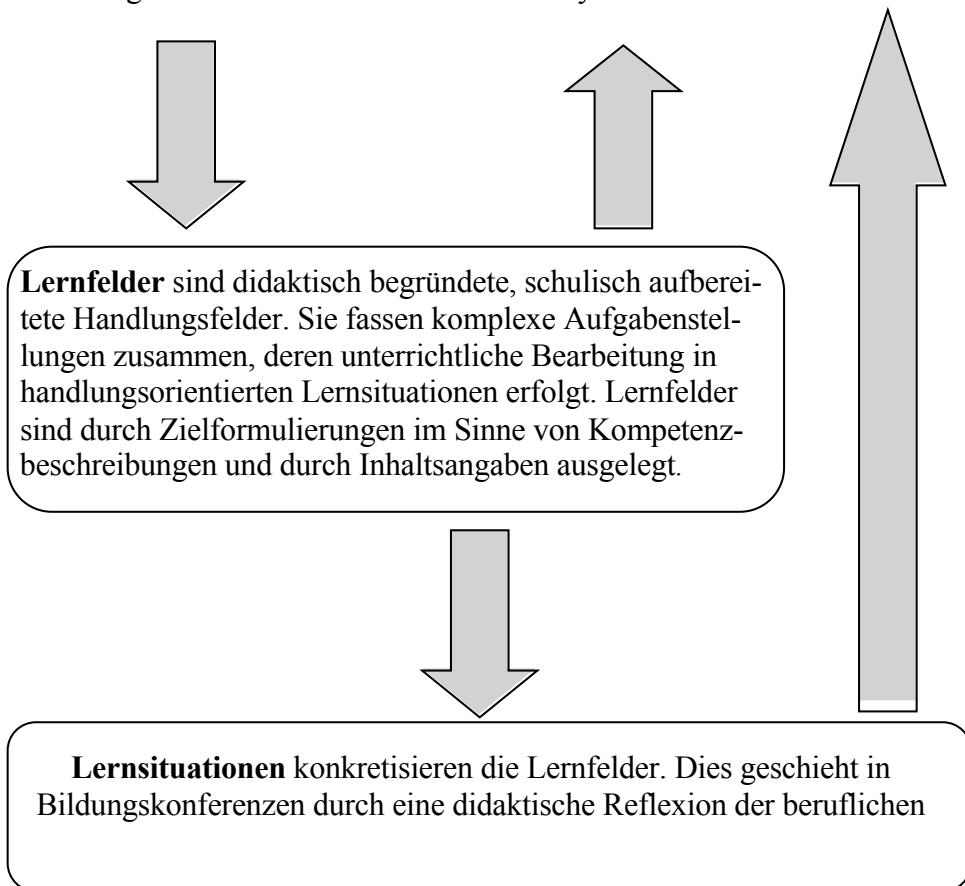


Abb. 1: Zusammenhang von Handlungsfeld, Lernfeld und Lernsituation (Quelle: Bader 2003, S. 213)

3 Bedeutung der Bildungsgangarbeit in berufsbildenden Schulen

Durch die Handlungslogik des Lernfeldkonzepts ist die Arbeit in den Bildungsgangteams, also dem Zusammenwirken aller im Bildungsgang eingesetzten Lehrkräfte,

von entscheidender Bedeutung. Hierbei ist die von den Lehrkräften erarbeitete und auf Bildungsgangkonferenzen verabschiedete *Didaktische Jahresplanung* die Grundlage für die erfolgreiche Planung und Umsetzung eines handlungsorientierten Unterrichts und stellt somit das Kernstück der Lernfelddidaktik dar. Sie konkretisiert die in den Ordnungsmitteln aufgeführten Lernfelder in Form von Lernsituationen, präzisiert die Lehr-/Lerninhalte sowie die Kompetenzformulierungen und schafft somit die wichtigste Voraussetzung für die weitere Unterrichtsplanung und die Arbeit im Bildungsgangteam.

Durch das Lernfelddkonzept wurde ein großer Teil der curricularen Planungsprozesse in die Hände der Lehrerinnen und Lehrer in den Bildungsgängen gelegt. Hierdurch hat sich auch die Rolle der Lehrkräfte verändert. Die Ausgestaltung der Didaktischen Jahresplanung vor Ort zeichnet sich durch größere Freiheiten in der Gestaltung komplexer Planungsfragen aus. Die auf die konkreten Bedingungen abgestimmte Formulierung der Lernsituationen und angestrebten Kompetenzzuwächse ermöglicht es dem Bildungsgangteam, Besonderheiten der Schule (wie räumliche Ausstattungen, Leitbilder) zu berücksichtigen und auf spezifische Probleme in den Klassen einzugehen. Ein weiteres wichtiges Kriterium bei der Erstellung von Lernsituationen ist die Förderung der Lernortkooperation durch aktive Zusammenarbeit mit den Betrieben vor Ort. Projekte und Veranstaltungen können in die Planungen aufgenommen und Handlungsprodukte den schulinternen Rahmenbedingungen angepasst werden. Allerdings stellt die Umsetzung der Lernfelddidaktik die Schulen vor gewisse Herausforderungen. Die komplexen Planungsprozesse, ohne den Rückgriff auf feste Lehrpläne und Schulbücher, erfordern entsprechende Kompetenzen, einen hohen Zeitaufwand sowie ein hohes Maß an Kooperation und Engagement vonseiten der Lehrkräfte (vgl. Muster-Wäbs, Ruppel, & Schneider, 2005, S. 9-11). Zudem sind Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in vielen verschiedenen Bildungsgängen eingesetzt und demnach mehrfach gefordert, sich in der Bildungsgangarbeit aktiv einzubringen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass an den berufsbildenden Schulen eine nicht zu unterschätzende Anzahl an Lehrkräften über eine rein allgemeinbildende Ausbildung verfügt und zunächst an die beruflichen Handlungen und Arbeitsprozesse sowie deren curriculare Ausgestaltung in der Lernfelddidaktik herangeführt werden muss.

Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Art und Weise der Ausgestaltung und die Qualität der Didaktischen Jahresplanungen recht unterschiedlich ausgeprägt sind. Es finden sich in der Praxis sowohl ausführlich gestaltete Didaktische Jahresplanungen mit sorgfältig formulierten Lernsituationen und präzise formulierten Kompetenzen als auch Planungen, in denen die Lernsituationen eher Arbeitsaufträgen ähneln und die Kompetenzformulierungen nahezu unverändert aus den Lehrplänen übernommen werden. Auch in der Komplexität sind große Unterschiede zu finden. In vielen Didaktischen Jahresplanungen findet man, über die notwendigen Angaben hinaus, durchaus weitere Aspekte, wie die Einführung von Lehr-, Lerntechniken und Methoden, komplette Unterrichtsmaterialien und organisatorische Absprachen. Dies ist jedoch nicht die Regel

4 „Unterrichtsplanung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Didaktische Jahresplanung“¹

4.1 Idee und Ziel

Ziel des Seminars ist es, aus dem Bereich des didaktischen Handelns einer Lehrkraft im Schulalltag, einen Arbeitsbereich zu thematisieren und diesen möglichst handlungsorientiert aufzubereiten. Die inhaltliche Entscheidung für das Seminarthema ergibt sich aus der bereits beschriebenen zentralen Bedeutung der Bildungsgangarbeit. Auf dem Hintergrund des bildungswissenschaftlichen Studiums und der Aneignung theoretischen Wissens zu z. B. Lerntheorien oder didaktischen Modellen soll den Studierenden in diesem Seminar Berufswissen für ihre zukünftige Arbeit in den Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen vermittelt werden. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen die zentralen konzeptionellen Planungsschritte im Bildungsgang, die der handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung vorausgehen müssen. Hierbei wird der Fokus auf die Erarbeitung der Didaktischen Jahresplanung für diejenigen Bildungsgänge gelegt, die nach dem Lernfeldkonzept strukturiert sind.

Die didaktisch-methodischen Entscheidungen für das Seminar werden mit dem Ziel getroffen, die Abläufe möglichst handlungsorientiert zu gestalten und an den Schritten der vollständigen Handlung zu orientieren. Die Studierenden lernen nicht nur die Funktion und die Formulierung einer Didaktischen Jahresplanung auf einer theoretischen Ebene kennen, sondern erstellen gemeinsam eine Didaktische Jahresplanung zu einem selbst gewählten Bildungsgang. Im Arbeitsprozess werden dazu eigene Gütekriterien für die Formulierung von Lernsituationen erstellt und die Handlungsprodukte im Bildungsgangteam diskutiert und bewertet.

4.2 Informations- und Planungsphase

Bildungsziele und Bildungsauftrag des Berufskollegs

Die folgenden Ausführungen beziehen sich speziell auf das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Die Bezeichnung „Berufskolleg“ ergab sich durch die 1997 erfolgte Zusammenführung der berufsbildenden Schulen mit den Kollegschaften in NRW. Das Berufskolleg bietet neben der klassischen Berufsschule eine Vielzahl von Bildungsgängen an, deren besondere Bedeutung in der gleichzeitigen Qualifizierung im berufsbildenden und allgemeinbildenden Bereich liegt. Insgesamt umfasst das Berufskolleg fünf verschiedene Schulformen, die in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Berufskolleg (APO-BK) verankert sind. Neben der Vermittlung von Berufsabschlüssen und beruflichen Kenntnissen, besteht am Berufskolleg die Möglichkeit, Schulabschlüsse der Sekundarstufe I und II bis hin zur allgemeinen Hochschulreife zu erwerben.

Die grundlegenden Rahmenvorgaben für die Gestaltung einer Didaktischen Jahresplanung sind zunächst einmal die Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das

Berufskolleg sowie die Lehrpläne der jeweiligen Bildungsgänge. Das in der APO-BK formulierte Bildungsziel des Berufskollegs sowie der in den Rahmenlehrplänen formulierte Bildungsauftrag sprechen eine deutliche Sprache und treffen bereits grundlegende Entscheidungen über die didaktische Ausrichtung an den Berufskollegs. In den Formulierungen wird klar, dass den Lehrkräften an den Berufskollegs nicht nur empfohlen wird, den Unterricht handlungsorientiert zu gestalten, sondern das Ziel der Vermittlung von Handlungskompetenz und eine handlungsorientierte Ausrichtung des Unterrichts werden explizit eingefordert (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, § 1, Abs. 1; Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2007, S. 9-13).

Daher ist für die zukünftigen Lehrkräfte eine aktive Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag essenziell. Zu Beginn des Seminars werden die Studierenden zunächst aufgefordert, ihre persönlichen Einstellungen und Ziele für die zukünftige Arbeit als Lehrkraft unter der Überschrift „*Mein Bildungsauftrag*“ zu definieren. Im Anschluss werden die Ergebnisse mit den Vorgaben aus den Ordnungsmitteln verglichen und diskutiert. Um eine intensive persönliche Auseinandersetzung zu ermöglichen, greifen die Lehrenden zusätzlich zu dem Mittel der Provokation. In einem kleinen Rollenspiel kritisieren sie das Konzept der Handlungsorientierung und der Institution des Berufskollegs aufs Schärfste. Somit fällt den Studierenden die Rolle zu, ihre Position zu verteidigen und sich intensiv mit ihrem Standpunkt und ihrer zukünftigen Aufgabe als Lehrkraft auseinanderzusetzen.

Schulformen und Bildungsgänge am Berufskolleg

Ausgehend von einem Fallbeispiel beschäftigen sich die Studierenden arbeitsteilig mit den Ordnungsmitteln verschiedener Bildungsgänge des Berufskollegs und arbeiten die wesentlichen Informationen heraus. Es ergibt sich ein komplexes Bild zur Bildungsgangstruktur und zu den ordnungsrechtlichen Voraussetzungen an den Berufskollegs, wodurch nachvollziehbar wird, dass für jeden Bildungsgang verschiedene Schwerpunkte in der Bildungsgangarbeit gesetzt werden müssen.

Exemplarische Didaktische Jahresplanungen

Mit dem Aufbau der Ordnungsmittel und der Struktur des Bildungsgangsystems vertraut, werden die Studierenden nun mit Auszügen aus verschiedenen exemplarischen Didaktischen Jahresplanungen konfrontiert. In arbeitsteiliger Gruppenarbeit analysieren die Studierenden unter Hinzunahme der Ordnungsmittel die Auszüge, listen Stärken und Schwächen auf und stellen ihre Ergebnisse im Plenum vor. In der Regel führt dies zu einer ersten Diskussion über die Form der Dokumentation, der Formulierung von Lernsituationen und Kompetenzen, der Angabe der Lerninhalte usw. Zur Unterstützung dieser ersten Eindrücke werden den Studierenden Informationen zum Aufbau und zur Dokumentation von Didaktischen Jahresplanungen an die Hand gegeben. Zusätzlich erhalten sie einen literaturgestützten Einblick in die Funktion der Didaktischen Jahresplanung als Instrument zur Qualitätsentwicklung an

Schulen (vgl. Emmermann & Fastenrath-Danner, 2013; Pahl & Tärre, 2011; Staatsinstitut, 2012).

Kompetenzformulierungen an Beispielen

Immer wieder zu beobachten sind Unsicherheiten bei Studierenden, bei Referendarinnen und Referendaren im Vorbereitungsdienst, aber auch bei gestandenen Lehrkräften, wenn es um die Formulierung von Kompetenzen und um den Umgang mit den verschiedenen kompetenztheoretischen Ansätzen geht.

In dem Seminar wird eine eher pragmatische Vorgehensweise gewählt. Zur Einführung wird die Kompetenzdefinition von Weinert besprochen. Kompetenzen bezeichnen demnach

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können. (Weinert, 2001, S. 27 f)

Als Hilfestellung für die geforderten Kompetenzformulierungen und der Unterscheidung der Kompetenzkategorien werden die Studierenden an die Regelungen des Deutschen Qualifikationsrahmens herangeführt (DQR) (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Dies erscheint sinnvoll, da hier ein umfangreiches Glossar der verwendeten Begrifflichkeiten sowie eine Einteilung in verschiedene Niveaustufen vorgenommen wird, um eine Kompetenzentwicklung und Kompetenzniveaus ausdrücken zu können.

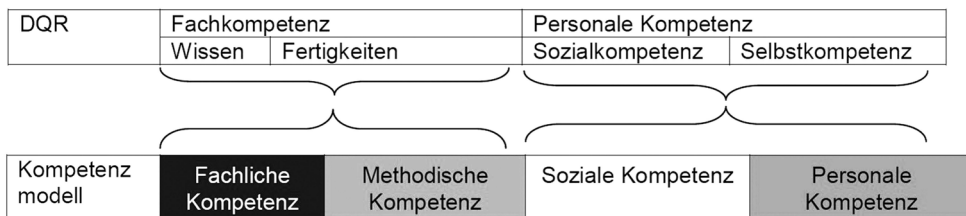


Abb. 2: Bezug von DQR und BIBB-Kompetenzmodell (Quelle: Hensge, Lorig & Schreiber, 2009, S. 27)

Zusätzlich wird den Studierenden ein aktuelles Kompetenzmodell aus der beruflichen Bildung vorgestellt (vgl. Hensge, Lorig & Schreiber, 2009). Die hier entwickelten Kompetenzkategorien unterscheiden sich zwar von denen des DQR, gehen jedoch von ähnlichen Dimensionen aus, die sich „konzeptionell aufeinander beziehen“ (ebd., S. 27).

Des Weiteren werden im Seminar keine expliziten Vorgaben zu den Kompetenzformulierungen gegeben. Es wird lediglich vereinbart, dass die Kompetenzen möglichst exakt und ausreichend kleinschrittig formuliert sein sollen sowie über reine Tätigkeitsbeschreibungen hinausgehen (Negativbeispiel: „Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen zusammen“).

Bei den Kompetenzformulierungen in Didaktischen Jahresplanungen ist häufig zu beobachten, dass durch die beschriebenen Unsicherheiten die – eigentlich zu allgemeinen – Kompetenzformulierungen aus den Lehrplänen übernommen oder nur wenig angepasst werden. Ein Vorgehen, das die weitere Unterrichtsplanung unnötig erschwert. Deshalb üben sich die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer in der Formulierung von passgenauen Kompetenzformulierungen, da ausreichend exakte Kompetenzformulierungen in allen Kompetenzkategorien unablässig für die Unterrichtsplanung sind. Diese sollten deutlich zielgenauer formuliert sein als die in den Lehrplänen angegebenen eher allgemein gehaltenen Kompetenzangaben. Gleichzeitig ist häufig zu beobachten, dass eine deutliche Fokussierung auf die Kompetenzkategorien Fach- und Methodenkompetenz stattfindet und die Kategorien Personal- und Sozialkompetenz entsprechend vernachlässigt werden. Um die für die beruflichen Handlungssituationen notwendigen Kompetenzen zu erreichen und den Unterricht entsprechend handlungsorientiert zu gestalten, ist es jedoch erforderlich, alle Kompetenzbereiche zu berücksichtigen. Die Studierenden erarbeiten die Kompetenzformulierungen bereits direkt an Lernfeldern der von ihnen ausgewählten Bildungsgänge und gehen dabei nach geregelten Verfahren vor (vgl. Muster-Wäbs & Schneider, 1999, sowie Hensge, Lorig & Schreiber, 2009, Anlage, S. 25 ff.). So können die Ergebnisse und Erfahrungen mit den verschiedenen Vorgehensweisen zur Kompetenzbestimmung direkt auf der simulierten Bildungsgangkonferenz besprochen werden.

Gütekriterien zur Gestaltung und Dokumentation von Lernsituationen

Die Formulierung von Lernsituationen zählt zu den entscheidenden Aspekten in der Erarbeitung einer Didaktischen Jahresplanung. Eine Lernsituation stellt eine Konkretisierung von Inhalten der in den Lehrplänen formulierten Lernfelder dar, bezieht sich dabei auf eine berufstypische Handlungssituation und sollte zielgenau dazu notwendigen Kompetenzen ansprechen. Die Formulierung von Lernsituationen ist teilweise mit den gleichen Unsicherheiten behaftet, wie sie bereits für die Kompetenzformulierungen beschrieben wurden. Bisher ist es jedoch in allen Seminardurchläufen gelungen, durch Literatur (beispielsweise Dilger, Krakau, Rickes, Sloane & Tietmeyer 2002; MSW, 2009; Muster-Wäbs & Schneider, 2001; Richter, 2002) gestützte Gütekriterien zu erarbeiten, die auf der Bildungsgangkonferenz als gemeinsame Bewertungsgrundlage verabschiedet werden konnten. Folgende Tabelle zeigt eine Zusammenstellung von Gütekriterien aus einem der letzten Durchläufe des Seminars.

Tab. 1: Erarbeitete Gütekriterien zur Formulierung von Lernsituationen (Quelle: Darstellung von Kathrin Gemballa-Witych, Seminarunterlage)

Zusammenstellung von Gütekriterien zur Entwicklung handlungs- und problemorientierter Lernsituationen

Handlungsraum

- Berücksichtigung des für Schülerinnen und Schüler (SuS) verfügbaren Materials
- Vorgabe einer Problemstellung
- Definition von Rollen und Rahmenbedingungen der Handlung
- Narrative
- Einbindung der Schülerschaft in die Handlungs-/Problemsituation

Handlungsprozess

- Einbindung eines Problems, welches zum Handeln auffordert (Probleme zur Förderung von Kreativität, Selbstständigkeit; sind möglichst offen zu gestalten und sollten den Lernenden das Denken in Alternativen ermöglichen)
- Konzeption der Handlung i. S. einer vollständigen Handlung bzw. Berücksichtigung des späteren Durchlaufens von Handlungsphasen durch die SuS
- In eine Situation eingebunden, Bezug zur beruflichen Tätigkeit, Bezug zum exemplarischen Arbeits- und Geschäftsprozess
- Realitätsnahe Gestaltung i. S. situativer Adäquatheit („rekonstruierte Praxis“)
- Exemplarische Problemstellung/Handlung für das Anwendungsfeld, Generalisierungsoption: Eine Verallgemeinerung auf weitere Anwendungsfälle wird ermöglicht
- Berücksichtigung möglichst vielfältiger Kompetenzdimensionen, die zur Bewältigung des Problems nötig sind i. S. einer Zielorientierung
- Herstellung einer Beziehung zu vorherigen Lernsituationen/Lernfeldern und/oder Ausblick auf Lernsituationen/Lernfelder, welche folgen

Handlungsergebnis/Handlungsprodukt

- Dokumentation von Prozessen
- Präsentation von Produkten, Dokumenten, Konzepten

Lerninhalte

- Bestimmung der fachlichen Inhalte zur Bewältigung der Handlung
- Wissenschaftliche Adäquatheit

Lern- und Arbeitsstrategien

- Erarbeitung von Lern- und Arbeitsstrategien, die zur Förderung selbstregulierten Lernens zweckdienlich sind
- Aufdecken von Lern- und Arbeitsstrategien, die für das Durchlaufen des Handlungsprozesses erforderlich sind

4.3 Entscheidungs- und Ausführungsphase

Simulierte Bildungsgangkonferenz

Nachdem in der ersten Informations- und Planungsphase die notwendigen Informationen für die zu erstellende Didaktische Jahresplanung erarbeitet und zum Teil bereits erprobt wurden, werden auf einer als Rollenspiel durchgeführten Bildungsgangkonferenz die endgültigen Entscheidungen für die Umsetzung und Erarbeitung des Handlungsprodukts getroffen. Hierzu haben sich die Bildungsgangteams, bestehend aus ca. vier bis sechs Studierenden, im Vorfeld für einen nach Lernfeldern strukturierten Bildungsgang aus dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft entschieden, beispielsweise die dualen Ausbildungen zum/zur Bäcker/in, zum/zur Restaurantfachmann/frau und zum/zur Hauswirtschafter/in. Die Studierenden haben die Möglichkeit, in selbst gewählten Rollen an der Bildungsgangkonferenz teilzunehmen. Die meisten Studierenden finden sich in der Rolle einer Lehrkraft des Bildungsgangs wieder, möglich sind jedoch auch die Rollen von Betriebsvertretungen oder Schülerinnen und Schülern des Bildungsgangs.

Die Bildungsgangkonferenz bespricht den aktuellen Stand der Planung, hört die Berichte der Arbeitsgruppen zu den Erfahrungen mit den Verfahren zur Kompetenzformulierung, diskutiert und verabschiedet die Gütekriterien zur Formulierung der Lernsituationen und beschließt den Umfang der zu bearbeitenden Lernfelder bis zur nächsten Bildungsgangkonferenz. Somit werden die Studierenden an den Rahmenbedingungen des zu erstellen Handlungsprodukts beteiligt.

Didaktischer Wizard Online

Für die Erarbeitung der Didaktischen Jahresplanung werden die Studierenden in die Arbeit mit dem Programm „*Didaktischer Wizard Online*“ eingeführt. Hierbei handelt es sich um ein Programm zur Erstellung und Dokumentation von Didaktischen Jahresplanungen für alle Bildungsgänge des Berufskollegs, die das Berufskolleg Uerdingen kostenfrei zur Verfügung stellt: [www.bkukr.de/?id=116]. Auf der webbasierten Oberfläche des Programms können für die entsprechenden Bildungsgänge Zeiträume, Lernfelder, Lernsituationen, Kompetenzen, Lernerfolgskontrollen, Lern- und Arbeitstechniken übersichtlich dokumentiert werden.

Der Vorteil des Programms besteht in der Erleichterung der kooperativen Arbeitsprozesse, da jede Lehrkraft separat Eintragungen vornehmen kann. Dies unterstützt ein arbeitsteiliges Vorgehen, wobei die aktuellen Fassungen stets zugänglich sind. Es ersetzt jedoch nicht den direkten Austausch und die Diskussion im Bildungsgangteam, in dem Änderungen nach wie vor „live“ beschlossen werden.

4.4 Kontroll- und Bewertungsphase

Abschließende Bildungsgangkonferenz

Die Erarbeitung der Didaktischen Jahresplanung erfolgt in den selbst gewählten Bildungsgangteams und wird im Didaktischen Wizard Online dokumentiert. In einer weiteren Sitzung werden die Zwischenergebnisse im Plenum vorgestellt und mithilfe der Gütekriterien analysiert. Die Präsentation der erstellten Didaktischen Jahresplanung erfolgt an beispielhaft ausgewählten Lernsituationen auf einer abschließenden Bildungsgangkonferenz. Im Anschluss werden die Studierenden aus ihren Rollen entlassen, und es erfolgt eine ausführliche Reflexion der gewonnenen Erkenntnisse auf der Metaebene.

Seminarportfolio

Für die schriftliche Leistung des Seminars wurde die Form eines Seminarportfolios gewählt. Die Studierenden erhalten eine literaturgestützte Einführung in die Arbeit mit Portfolios (vgl. Haecker, 2005; Reich, 2003). Ihnen wird die Möglichkeit eingeräumt, in selbst gewählter Form die Seminarinhalte aufzubereiten, eigene Bemühungen, Leistungen und Lernprozesse darzustellen und zu reflektieren. Auch die Reflexion der Arbeitsprozesse im Bildungsgangteam und Überlegungen zur zukünftigen Rolle als Lehrkraft werden in die Betrachtungen einbezogen. Neben dem individuellen Teil des Portfolios ist auch die im Bildungsgangteam erarbeitete Didaktische Jahresplanung Teil des Portfolios. Durch die reflexiven Betrachtungen der Seminarsitzungen und -inhalte sind die Seminarportfolios nicht zuletzt ein wertvolles Instrument zu Evaluation für die Lehrenden.

5 Fazit

Durch die Rückmeldungen der Studierenden und die Beobachtungen der Lehrenden kann ein insgesamt sehr positives Fazit gezogen werden. Zwar empfinden die Studierenden das Seminar als anspruchsvoll und arbeitsintensiv, berichten jedoch, dass sie insgesamt stark profitiert und an Sicherheit hinzugewonnen haben. Die Lehrenden können die Beobachtungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bestätigen und des Weiteren enorme Fortschritte, vor allem in der problemorientierten und zielgenauen Gestaltung der Lernsituationen, beobachten. Die zugrunde liegenden Problemlagen werden durchweg erkannt, und die Besprechungen auf den abschließenden Bildungsgangkonferenzen sowie die Reflexionen auf der Meta-Ebene erreichen ein hohes Niveau der Auseinandersetzung.

Anmerkung

- 1 Die Konzeption des Seminars entstand in der Zusammenarbeit von Kathrin Gemballa-Witych vom Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster und Helge Schulz, Lehrer am Elisabeth-Lüders-Berufskolleg in Hamm.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR). (2011). *Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen*. [<http://url9.de/W2b>].
- Bader, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule (BbSchu)*, 55, 210-217.
- Beckheuer, H. H. (2001). Das Lernfeldkonzept an der Berufsschule: pädagogische Revolution oder bildungspolitische und didaktische Reformoption? *Berufliche Bildung und Weiterbildung*, 11, 7-21.
- Bildungsportal NRW (2014). *Informationen zu den Bildungsgängen*. [<http://url9.de/W2a>].
- Dilger, B., Krakau, U., Rickes, M., Sloane, P. F. E. & Tietmeyer, E. (2002). *Modellversuchsinformation 4. Entwicklung von Lernsituationen zur Förderung des selbstregulierten Lernens – Beispiele aus dem Einzelhandel*. Bönen: Kettler.
- Emmermann, R. & Fastenrath-Danner, S. (2013). Kompetenzen entwickeln durch schulinterne Curricula. *Die berufsbildende Schule (BbSch)*, 65, 143-150.
- Haecker, T. (2005). Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online bwp@*), 8, 1-11. [<http://url9.de/W2c>].
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht Forschungsprojekt 4.3.201*. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bonn.
- LIS-Landesinstitut für Schule (2002). *Didaktische Jahresplanung im Bildungsgang*. Soest. [<http://url9.de/W2g>].
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (15. 6. 2014). *Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Ausbildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK)*. Frechen: Ritterbach.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2009). *Didaktische Jahresplanung. Pragmatische Handreichung für die Fachklassen des dualen Systems*. [<http://url9.de/W2d>].
- Münch, Joachim (1995). *Personalentwicklung als Mittel und Aufgabe moderner Unternehmensführung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Muster-Wäbs, H., Schneider, K. (1999). *Vom Lernfeld zur Lernsituation*. Köln: Bildungsverlag EINS.

- Muster-Wäbs, H., Schneider, K. (2001). Umsetzung des Lernfeldkonzeptes am Beispiel der handlungstheoretischen Aneignungsdidaktik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1, 44-49.
- Muster-Wäbs, H., Ruppel, A. & Schneider, K. (2005). *Lernfeldkonzept – verstehen und umsetzen*. Brake: Prodos.
- Pahl, J.-P. & Tärre, M. (2011). Schuleigene Curricula für die Berufsschule. *lernen & lehren*, 3, 148-156.
- Reich, K. (Hrsg.) (2003). *Portfolio*. In Methodenpool. [<http://url9.de/W2e>]
- Richter, H. (2002). *Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept, Werkstattbericht. 3*. Soest: Landesinstitut für Schule.
- Schober, K. (2001). Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.). *Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben*. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001-31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7, Bielefeld 2001, S. 7-38. [<http://url9.de/W2f>].
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.).(2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) & Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) (Hrsg.). (2012). *Didaktische Jahresplanung. Kompetenzorientierten Unterricht systematisch planen*. Dillingen. Dillingen/Donau: ALP. S. 6-10; S. 33-35.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zumbrog, H. (1999). Lernfelder. In Kaiser, F.-J., Pätzhold, G. (Hrsg.). *Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfasser

Helge Schulz, OStR

Elisabeth-Lüders-Berufskolleg Hamm

Am Ebertpark 7
D-59069 Hamm

E-Mail: Helge.Schulz@elbkhamm.de

Alexandra Brutzer & Christine Küster

Lernbereich „Alltagskultur“ im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Skizze für einen Orientierungsrahmen

In der aktuellen Diskussion um „Alltagskultur“ ergeben sich neue Perspektiven auf die alltägliche Lebensführung der Menschen in der Konsumgesellschaft, die zugleich eine Erweiterung für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft im Rahmen von (beruflichen) Bildungsprozessen darstellen können. Ein mögliches Instrument für Lehrkräfte kann ein Orientierungsrahmen sein, verstanden als Bezugsrahmen für die Entwicklung von lernbereichs- und fachspezifischen Anforderungen.

Schlüsselwörter: Alltagskultur, Alltagskompetenz, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Orientierungsrahmen

Einleitung

Die alltägliche Lebensführung in privaten Haushalten dient der Lebenserhaltung, Persönlichkeitsentfaltung und der Daseinsgestaltung (von Schweitzer, 1991, S. 134), also der „Alltagskultur“ des Zusammenlebens, die wiederum Kompetenzen benötigt. Die Aneignung und Vermittlung dieser Kompetenzen obliegt einerseits den Menschen in ihren privaten Lebenszusammenhängen selbst, andererseits ist es an der Schnittstelle des sozialen Zusammenlebens eine gesellschaftliche Aufgabe, Inhalte und (Bildungs-)Ziele festzulegen sowie deren Vermittlung zu gestalten.

Das föderalistische Bildungssystem in Deutschland ermöglicht eine Vielzahl inhaltlicher, formaler und ordnungspolitischer Wegen in die Bildungsinstitutionen, um Themen, die nach wissenschaftlichen und ordnungspolitischen Diskursen als notwendig erachtet werden, einzuführen und zu verankern. Das Thema „Alltagskultur“ bzw. Alltagskompetenzen hat schon auf unterschiedlichen Wegen Einzug gehalten. Einer der Wege – REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen) – soll im vorliegenden Beitrag im Zusammenhang mit der Diskussion um „Alltagskultur“ aufgegriffen und in seiner Bedeutung für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft diskutiert werden. Als passendes Instrument wird dazu die Idee eines Orientierungsrahmens aufgenommen, der bereits für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ genutzt wurde (vgl. Appelt et al., 2010).

1 Orientierungsrahmen – kritische Darstellung als Instrument für den Lernbereich „Alltagskultur“

„Orientierungsrahmen“ ist kein wissenschaftlich allgemeingültiger Begriff oder gängiges ordnungspolitisches Instrument wie die Recherche im Vorfeld des Artikels gezeigt hat. Eine spezielle Bedeutung und Funktion hat der Begriff des Orientierungsrahmens in der qualitativen Bildungsforschung als zentrales Element der dokumentarischen Methode bei Ralf Bohnsack. Orientierungsrahmen wird hier verstanden als eine Art „Schlüssel“, um komplexe Wissensbestände zu analysieren und Handlungslogiken nachzuvollziehen (vgl. Bohnsack, 2012).

Im Zuge der UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ wurde der Begriff im Sinne eines Instruments für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ genutzt und derart gestaltet, dass er sich gerade durch die inhaltlich-systematische Nähe zum Lernbereich „Alltagskultur“ als sinnvoll und übertragbar anbietet.

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ wird als Bezugsrahmen dargestellt für die „Entwicklung von Lehrplänen und schulischen Curricula, für die Gestaltung von Unterricht und außerunterrichtliche Aktivitäten sowie für lernbereichs- und fachspezifische Anforderungen und deren Überprüfung. Er kann überdies auch für Lehrerbildung relevant sein“ (vgl. Appelt et al., 2010, S. 17). Der Orientierungsrahmen soll dabei folgende Merkmale umfassen:

- a. den Gegenstand des Lernbereichs,
- b. die übergreifenden Bildungsziele des Lernbereichs,
- c. die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen,
- d. die fachlichen Inhalte bzw. Themen, die für den Erwerb dieser Kompetenzen wichtig und geeignet sind, sowie
- e. die Leistungsanforderungen in konkreten Aufgabenbeispielen. (Appelt et al., 2010, S. 18)

Der Orientierungsrahmen wird mit folgenden Schritten aufgebaut: Als Erstes werden die konzeptionellen Grundlagen des Lernbereichs auf Basis der wissenschaftlichen Ansätze und politischer Beschlusslagen dargestellt. Der zweite Schritt nimmt die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler in den Blick und deren wissenschaftlich analysierte Zugänge zum Lernbereich. Dazu gehört auch die Darstellung der schulischen Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen. Der dritte Schritt gibt einen Einblick in ein auf Basis der Analysen entwickeltes curriculares Konzept, das die Kernkompetenzen und Themenbereiche umfasst. Als vierter Schritt folgt die genaue Darstellung der Kernkompetenzen in Form von Teilkompetenzen und Beispielaufgaben, differenziert nach den möglichen Bezugsfächern. Abschließend beschreibt der letzte Schritt die Anforderungen an die Lehrerbildung (vgl. Appelt et al., 2010, S. 19).

Der so aufgebaute Orientierungsrahmen wird im folgenden Kapitel für den Lernbereich „Alltagskultur“ in den Punkten a. bis d. als Grundstruktur genutzt. Dabei werden in Anlehnung an die skizzierten Schritte die konzeptionellen Grundlagen,

politischen Beschlusslagen, die wissenschaftlich analysierten und fundierten Zugänge zu den Inhalten und Zielgruppen sowie die vorhandenen curricularen Konzepte mit den Kompetenzen aufbereitet. Die Darstellung erfolgt zielgerichtet auf mögliche Nutzungswege für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft.

2 Lernbereich „Alltagskultur“ – fachwissenschaftliche, didaktische und ordnungspolitische Ansätze/Grundlagen

Der Lernbereich „Alltagskultur“ hält durch die Diskussion um die Notwendigkeit von Konsum- und Alltagskompetenzen im Rahmen der Verbraucherbildung Einzug in die Bildungsdebatte. So hat die Kultusministerkonferenz 2013 einen Beschluss zur Verbraucherbildung an Schulen gefasst, der recht weitgehend als Bildungsauftrag die Auseinandersetzung mit dem Alltagshandeln – u. a. Stärkung von Alltagskompetenzen – von Kindern und Jugendlichen im Kontext ihres jeweiligen sozial-kulturellen Umfeldes bzw. ihrer Lernumgebung (vgl. KMK, 2013) enthält.

Umfassend theoretisch fundiert haben Methfessel und Schlegel-Matthies (2014) den Begriff „Alltagskultur“ analysiert und Hinweise für eine fachdidaktische Debatte formuliert (vgl. Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 36). Darauf wird im Folgenden Bezug genommen, da der so verstandene Begriff „Alltagskultur“ sowohl die Perspektive der Bildungsinhalte als auch der Bedingungen bzw. der Lernumgebung ermöglicht.

Mit Blick auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist insbesondere der fachwissenschaftliche Zugang der Haushaltswissenschaft/Haushaltslehre bzw. Oecotrophologie zur „Alltagskultur“ von Interesse. Hier steht die Daseinsvorsorge und -gestaltung in Form der alltäglichen Lebensführung von Einzelnen, Familien/Haushalten/Gemeinschaften und Gesellschaften in den unterschiedlichen Handlungsfeldern (Ernährung, Wohnen, Freizeit, Konsum, Medien, Mobilität etc.) im Zentrum. Dabei werden zwei Punkte kritisch diskutiert: Zum einen ist die Frage nach den normativen Vorgaben in der wissenschaftlichen Diskussion zu stellen und kritisch zu reflektieren, z. B. bei den Themen „gesunde Ernährung“ oder auch „nachhaltiger Konsum“ (vgl. Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014; Häußler & Küster, 2013). Zum anderen stellt sich die Frage nach der Verantwortung, die verstärkt auch in der verbraucherpolitischen Debatte stattfindet und aktuell die „geteilte Verantwortung“ thematisiert (vgl. Heidbrink & Schmidt, 2011, S. 25). Damit soll deutlich gemacht werden, dass es bei der Verbraucherbildung nicht darum gehen darf, die Konsum- und Alltagskompetenzen der Individuen ausschließlich in den Blick zu nehmen, sondern ebenso die institutionelle Verantwortung z. B. von Lernorten wie Schulen mit allen beteiligten „Partnern“. So ist es notwendig, in den Kompetenzkonzepten neben der individuellen Kompetenzentwicklung der Lernenden und Lehrenden auch die „institutionelle Kompetenz“ zu berücksichtigen. Am Beispiel der aktuellen Entwicklungsaufgabe der Schulverpflegung zeigt sich deutlich, dass die Institu-

tion Schule der Umsetzung von Konzepten der Verbraucherbildung auch entgegenstehen kann (vgl. Heindl, 2004).

In einer ausdifferenzierten modernen Konsumgesellschaft geht es vor allem um die Befriedigung von Kulturbedürfnissen, die zumeist mehr umfassen als die Befriedigung von Grundbedürfnissen. Gleichzeitig sind Konsumententscheidungen wesentlicher Bestandteil der alltäglichen Lebensführung der Menschen. Auf dieser Ebene resultieren die praktizierten Konsumstile in Form von Konsumententscheidungen aus einem Zusammenspiel von Wertorientierungen und Prioritätensetzungen, verfügbaren Ressourcen wie Geld, Zeit oder Kompetenzen sowie den Handlungsspielräumen, die sich unter anderem durch die Lebensphase oder den Wohnort ergeben (vgl. Häußler, 2007; Häußler & Küster, 2013). Diese Entscheidungen in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der alltäglichen Lebensführung auf individueller Ebene oder Haushaltsebene unterliegen einem ständigen (kulturellen) Wandel und sich verschärfenden Anforderungen. So erfordert die Vielzahl der Wahlmöglichkeiten in den Konsumgesellschaften auch bei geringen Ressourcen ein verantwortliches Handeln sich selbst, der Haushalts-/Familiengemeinschaft und der Gesellschaft gegenüber.

Der Fokus auf die „Alltagskultur“ ermöglicht hierbei, eher die Chancen einer „geteilten Verantwortung“ zu verdeutlichen, als es die Verbraucherbildung vermag, da zunächst allein der Begriff „Verbraucher“ eine Fokussierung auf das Individuum signalisiert. Da es sich beim Verständnis von „Alltagskultur“ um ein „komplexes dynamisches Geschehen (handelt), das im Neben- und Miteinander von unterschiedlichen Kulturen viele Herausforderungen beinhaltet“ (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 34), ist dieser Begriff u. E. eher geeignet als Leitbild/Leitidee für einen Orientierungsrahmen für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Denn die Herausforderung der alltäglichen Lebensführung in komplexen Lebenszusammenhängen ist inzwischen zu einer Bildungsfrage geworden, die vor ca. zehn Jahren noch als Imperativ formuliert wurde (vgl. Schlegel-Matthies, 2003, S. 72). Die Antworten liefern zum einen auf ordnungspolitischer Ebene der KMK-Beschluss zur Verbraucherbildung, zum anderen auf wissenschaftlicher Ebene neben den schon genannten Beiträgen insbesondere die Entwicklung von REVIS (vgl. Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005) sowie deren Diskussion und kompetenzorientierte Umsetzung in der Fachdidaktik (vgl. Bender, 2013) und auch in der beruflichen Bildung (vgl. Gemballa & Kettschau, 2011).

Durch das Forschungsprojekt REVIS wurde und wird das aktuelle Verständnis der Ernährungs- und Konsumbildung nicht nur in Deutschland, sondern auch in der Schweiz und in Österreich maßgeblich geprägt (vgl. Bender, 2013, S. 13). In allen drei Ländern sind inzwischen sog. Basiskonzeptionen entwickelt worden, die eine (fachdidaktische) Umsetzung im Unterricht ermöglichen (vgl. Bender, 2013, S. 14). Grundlegende Ziele von REVIS sind neben der Festlegung von Bildungszielen, Kerncurriculum und Kompetenzen insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen und Wünschen sowie den Folgen des Konsumhandelns, verbunden mit den Anforderungen durch die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Vorwort von Schlegel-Matthies in Bender, 2013, S. 9). Im Abschlussbericht

zum Projekt REVIS weisen die Autorinnen und Autoren darauf hin, dass spezielle soziokulturelle Anforderungen für die Überwindung von Bildungsbarrieren noch nicht ausreichend beachtet wurden. Durch den Zugang über die „Alltagskultur“ kann es besser gelingen, diese Anforderungen zu berücksichtigen. Wichtig wird es hier, die „kulturellen Muster des Alltags und vor allem (...) deren stetigen Wandel“ (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 32) zu reflektieren. „Die Forderung nach Reflexion beinhaltet allerdings auch die nach dem dafür grundlegenden Wissen, welches durch Reflexion nicht ersetzt werden kann und darf“ (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf einen Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Alltagskultur“ entsprechend der Gliederungspunkte a) bis d) Folgendes festhalten:

- a) Der Gegenstand des Lernbereichs „Alltagskultur“ umfasst:
die (wissenschaftliche) Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen soziokulturellen/kulturellen Mustern des Alltags der Lernenden und der Lehrenden im zeitlichen/historischen Wandel (vgl. Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 36).
- b) Die übergreifenden Bildungsziele des Lernbereichs „Alltagskultur“:
lassen sich mit Schlegel-Matthies (2003) zusammenfassen als verantwortliche und reflektierte alltägliche Lebensführung als Ergebnis haushaltsbezogener Bildung. Diese verantwortliche Gestaltung der alltäglichen Lebensführung erfordert „Daseinskompetenz“ – ein Begriff, der im fünften Familienbericht ausführlich erläutert wurde. Der Familienbericht führt zwölf Daseinskompetenzen aus, die im Wesentlichen die Befähigung zur Daseinsvorsorge und Daseinsbewältigung im Kontext gesellschaftlichen Wandels umfassen (vgl. BMFS, 1994, S. 243 f).
- c) Die Kompetenzen im Lernbereich „Alltagskultur“, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen:
lassen sich mit der Vermittlung von Daseinskompetenz zusammenfassen. Daseinskompetenz soll es Kindern und Jugendlichen bzw. Schülerinnen und Schülern ermöglichen, in einfachen und komplexen Alltagssituationen entscheidungs- und handlungsfähig zu sein (vgl. Schlegel-Matthies, 2003, S. 80).
- d) Die fachlichen Inhalte bzw. Themen, die für den Erwerb dieser Kompetenzen wichtig und geeignet sind:
werden aktuell in REVIS und im KMK-Beschluss zur Verbraucherbildung abgebildet (vgl. Tab. 1 in diesem Beitrag). Eine Erweiterung im Sinne der „Alltagskultur“, also die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, sich wandelnden kulturellen Mustern der Alltagsgestaltung, ist dabei die noch anstehende Herausforderung. Hierbei geht es sowohl um die Wahrnehmung (und Reflexion) der Wirkungsweisen von Kulturen anhand der „klassischen“ sozio-kulturellen Merkmale wie Region, Alter, Religion, ethnische Herkunft, Milieu etc. als auch um die Wirkungsweisen „institutioneller Kulturen“ auf

die Alltagsgestaltung. Ein Beispiel für die Wechselwirkungen ist das Thema Schulverpflegung (vgl. Heindl, 2004; Simshäuser, 2011).

3 Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – warum ist ein Lernbereich „Alltagskultur“ sinnvoll und notwendig?

Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist heterogen. Dies gilt sowohl für die Verortung innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen, der zugehörigen Ausbildungsberufe als auch hinsichtlich der Zielgruppen des Berufsfeldes.

Das Berufsfeld ist durch seine unterschiedlichen Bezugswissenschaften gekennzeichnet und somit keiner Wissenschaft eindeutig zuzuordnen. Zwar wird das Berufsfeld in erster Linie der Oecotrophologie bzw. Haushaltswissenschaft und z. T. auch der Ernährungswissenschaft zugeordnet, dennoch gibt es zahlreiche Bezüge zu technischen (technologischen), naturwissenschaftlichen und sozio-ökonomischen Disziplinen. Deutlich wird dies anhand der im Berufsfeld verorteten Berufe. So umfasst das Berufsfeld 29 verschiedene Aus- und Weiterbildungsberufe aus den Bereichen der gewerblich-technisch/handwerklich ausgerichteten Berufe der Ernährungs-/Lebensmittelbranche, branchenspezifische Verkaufsberufe, Gastgewerbeberufe sowie personenbezogene Dienstleistungsberufe. Diese können in unterschiedlichen Bildungsgängen an Beruflichen Schulen absolviert werden und reichen vom nachträglichen Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses über berufsorientierende und -vorbereitende Bildungsgänge bis zur Erlangung der fachgebundenen/allgemeinen Hochschulreife. Aus dieser Vielfalt der Bildungsgänge auf unterschiedlichen Niveaustufen und mit unterschiedlichen inhaltlichen Zuschnitten ergibt sich ein breites Kompetenzspektrum sowie eine Vielfalt der Lernorte für das Berufsfeld. Die Bündelung auf berufsfeldbezogene Kernkompetenzen ist demzufolge schwierig (vgl. Fegebank, 2010, S. 582 f.; Fegebank, 2014, S. 172; Kettschau, 2013, S. 4 ff.).

Das Berufsfeld kennzeichnet sich im Vergleich zu anderen Berufsfeldern nicht nur durch seine Breite hinsichtlich der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und der Breite der hier verorteten Berufe, es weist sich darüber hinaus durch seine soziokulturelle Vielfalt aus. Analysiert man die Zielgruppen des Berufsfeldes entlang der Bildungsabschlüsse, so finden sich hier vorrangig junge Menschen mit Förderschul- oder Hauptschulabschlüssen und nur zu einem geringen Anteil junge Menschen mit Realschulabschlüssen. Dies trifft v. a. für die hauswirtschaftlichen Berufe zu. Junge Menschen mit höheren allgemeinbildenden Abschlüssen finden sich vor allem in gastgewerblichen Berufen. Die Heterogenität zeigt sich beispielsweise auch bei der Motivation, einen Bildungsgang aus dem Bereich Ernährung und Hauswirtschaft aufzunehmen. Sie reichen von der Aufnahme eines Bildungsganges mangels Alternativen (z. B. Zuweisung durch Agentur für Arbeit in eine geförderte Bildungsmaßnahme) bis hin zur bewussten Entscheidung für einen Bildungsgang (z. B. Ziel: Übernahme des Familienbetriebes) (vgl. Brutzer, 2014; Kettschau, 2013).

Die Unterschiede des Berufsfelds könnte man noch weiter fortführen. Entlang der hier exemplarisch dargestellten Punkte zeigen sich jedoch bereits die Schwierigkeiten des Berufsfeldes: Diese Vielfalt führt zu Herausforderungen für die Gestaltung der Lernsituationen in der Schule, im Betrieb bzw. bei den Bildungsträgern, da hier z. B. besonderer Unterstützungsbedarf hinsichtlich des Ausbaus sozialer und individueller Kompetenzen besteht (z. B. Abstraktionsfähigkeit, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit) bzw. die unterschiedlichen Interessen der jungen Menschen mit den Anforderungen der Berufswelt zusammenzuführen sind (vgl. Bildungsserver Hessen, 2008; Kettschau, 2013, S. 5 ff.).

Ausgehend von einem heterogenen Berufsfeld und den damit verbundenen Herausforderungen erscheint es sinnvoll, den Lernbereich der „Alltagskultur“ nicht in bestehende Lernfelder zu integrieren, sondern zu ergänzen als berufsübergreifenden Kompetenzbereich innerhalb der berufsbezogenen Grundbildung/Grundstufe (Gemballa & Kettschau, 2011, S. 30). Der Lernbereich der „Alltagskultur“ könnte so auch eine Bindegliedfunktion zwischen den beiden inhaltlichen Schwerpunkten Ernährung und Hauswirtschaft einnehmen.

Einen ersten Zugang für einen solchen Orientierungsrahmen „Alltagskultur“ bieten hierfür zum einen die im KMK-Beschluss zur Verbraucherbildung formulierten Grundsätze, Themen und Handlungsfelder zur Verbraucherbildung (vgl. KMK, 2013) sowie zum anderen die im Rahmen des Forschungsprojektes REVIS erarbeiteten Bildungsziele und Kompetenzen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005). Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden in Tab. 1 bei REVIS nur die Bildungsziele abgebildet.

Tab. 1: Übersicht der vorhandenen Ansätze zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. KMK, 2013; Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005) (Quelle: eigene Zusammenstellung)

KMK Beschluss zur Verbraucherbildung – Themen und Handlungsfelder	REVIS – Bildungsziele
- Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucherrecht, z. B. bewusster Umgang mit Geld, Finanzprodukte, Altersvorsorge - Ernährung und Gesundheit, z. B. gesunde Lebensführung, Nahrungsmittelkette - Medien und Information, z. B. Informationsbeschaffung und -bewertung, Datenschutz - Nachhaltiger Konsum, z. B. fairer Handel und Produktkennzeichnungen, Klima, Energie und Ressourcen	- Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Essbiografie - Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung - Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung - Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung - Entwicklung eines persönlichen Ressourcenmanagements - Reflektiertes und selbstbestimmtes

	Treffen von Konsumententscheidungen - Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen - Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumententscheidungen - Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles
--	---

Der Vorteil dieser Zugangsweise für einen ersten Entwurf eines Orientierungsrahmens „Alltagskultur“ ist, dass es sich in beiden Fällen um Reformansätzen mit bundesweiter Geltung handelt und somit landesspezifische Besonderheiten unberücksichtigt bleiben. Im Hinblick auf das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sind jedoch Erweiterungen für die berufliche Bildung erforderlich, da sich sowohl der KMK-Beschluss als auch das Modellprojekt REVIS vorrangig auf den allgemeinbildenden Bereich beziehen. Erste Anknüpfungspunkte zur beruflichen Bildung finden sich bezogen auf REVIS bei Gemballa & Ketttschau (2011), die mit ihrem Beitrag, anknüpfend an die REVIS Bildungsziele und Kompetenzen, bereits Verknüpfungsmöglichkeiten der Ernährungs- und Verbraucherbildung mit der beruflichen Bildung aufzeigen und den berufsbezogenen Kompetenzerwerb um den Kompetenzerwerb auf der Ebene der persönlichen Lebensgestaltung erweitern.

Ausgehend von den bereits vorhandenen Ansätzen ist jedoch im Sinne eines Orientierungsrahmens „Alltagskultur“ für den Bereich der beruflichen Bildung die Ausrichtung der Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene um die Ebene der institutionellen Kompetenz zu erweitern (vgl. Häußler & Küster, 2013). Ebenen übergreifend ist ferner die soziokulturelle Ausrichtung der Kompetenzentwicklungsansätze stärker in den Blick zu nehmen. Die Notwendigkeit eines solch erweiterten Ansatzes für die berufliche Bildung ergibt sich insofern, dass junge Menschen nicht nur als Individuen („Verbraucher“) agieren, sondern nach Abschluss ihrer Berufsausbildung mit dem Eintritt ins Erwerbsleben auch Teil einer Institution/Organisation (Betrieb) werden. Somit sind sie nicht nur zum individuellen Handeln zu befähigen, sondern auch auf ihr Handeln im Rahmen einer Institution/Organisation vorzubereiten. Konkret auf den Bereich der „Alltagskultur“ bezogen heißt dies: Auf der individuellen Ebene sollen junge Menschen in die Lage versetzt werden, Entscheidungen des alltäglichen Handelns vor dem Hintergrund der eigenen soziokulturellen Prägung bzw. der individuellen Lebenslage bewusst und reflektiert zu treffen. Auf der institutionellen Ebene sollen die innerhalb einer Institution/Organisation Tätigen befähigt werden, das institutionelle Handeln unter Berücksichtigung kulturell verschiedener Lebensrealitäten auszurichten, um so gesellschaftliche Teilhabe sowie individuelles, verantwortliches und reflektiertes Alltagshandeln im Sinne einer geteilten Verantwortung zu ermöglichen (vgl. Häußler & Küster, 2013).

Berücksichtigt man den heterogenen Zuschnitt des Berufsfeldes, so ist der Orientierungsrahmen „Alltagskultur“ an die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Bildungsgänge anzupassen. Für berufsorientierende/-vorbereitende Bildungsgänge

ist der Schwerpunkt stärker auf den Ausbau der individuellen Kompetenzen zu legen. Hier gilt es, junge Menschen für das alltägliche Handeln fit zu machen und ihnen die dafür notwendigen „Daseinskompetenzen“ (Alltagskompetenzen) zu vermitteln. Für den Bereich der aus-/weiterbildungsorientierten Bildungsgänge ist neben der Ausprägung der individuellen Kompetenzen gleichermaßen der Ausbau der institutionellen Kompetenzen von Bedeutung, da zukünftige Fach- und Führungskräfte als Vertreterinnen und Vertreter von Institutionen/Organisationen entscheidenden Einfluss auf das alltägliche Handeln der Individuen haben (z. B. Gemeinschaftsverpflegung). Hier gilt es u. a. das Bewusstsein für die geteilte Verantwortung im Blick zu haben.

4 Ausblick – „Alltagskultur“ als Orientierungsrahmen für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Alltägliche Lebensführung benötigt „Daseinskompetenz“ (Alltagskompetenz). Der Erwerb bzw. die Förderung dieser Kompetenz obliegt sowohl den Individuen selbst als auch den Bildungseinrichtungen. Dies betrifft Einrichtungen der Allgemeinbildung und Berufsbildung gleichermaßen. Im Lernbereich „Alltagskultur“ werden wesentliche Aspekte der alltäglichen Lebensführung und die damit verbundenen Kompetenzen in den Blick genommen. Die Entwicklung eines Orientierungsrahmens dient als Grundlage zur Ausgestaltung des Lernbereichs „Alltagskultur“. Zugleich bietet sich die Chance, den fachdidaktischen Diskurs in der Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Oecotrophologie zusammenzuführen.

Anknüpfungspunkte für die Entwicklung eines Orientierungsrahmens „Alltagskultur“ finden sich bereits in den Reformansätzen des KMK-Beschlusses zur Verbraucherbildung und im Modellprojekt REVIS. Der Schwerpunkt der Ansätze liegt hier v. a. auf dem Ausbau individueller Kompetenzen im Themenfeld der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Für die berufliche Bildung und vor allem für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist eine Erweiterung um soziokulturelle und institutionelle Aspekte der Kompetenzentwicklung erforderlich. Einerseits sollen junge Menschen für ihr alltägliches Handeln zur Daseinsgestaltung und die damit verbundenen Entscheidungen sensibilisiert und fit gemacht werden. Andererseits sollen sie auch ein Bewusstsein darüber erlangen, welchen Einfluss Institutionen und insbesondere sie als Mitglieder von Institutionen auf alltägliche Lebensgestaltung haben. Für die Verortung eines solchen Orientierungsrahmens im Kontext des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft empfiehlt es sich, den Lernbereich „Alltagskultur“ nicht in die einzelnen Lernfelder des Berufsfeldes zu integrieren, sondern gesondert in den Lehrplan für die Grundstufe des Berufsfeldes aufzunehmen, um so eine Basis für die darauf folgende fachbezogene Ausbildung mit ihren spezifischen Lernfeldern zu schaffen.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Skizze, auf deren Grundlage die Themenbereiche und (Teil-)Kompetenzen des Lernbereichs „Alltagskultur“ auszuführen sind. Gleichzeitig sind bildungspolitische Strategien für die Ausgestaltung bzw. Erweiterung der Verbraucherbildung in Richtung „Alltagskultur“ erforderlich, um den

komplexen Anforderungen der alltäglichen Lebensführung in vielfältigen kulturellen Kontexten begegnen zu können. Diese Anforderungen benötigen einen übergeordneten Orientierungsrahmen für die Allgemeinbildung und explizit für die berufliche Bildung, da der KMK-Beschluss zur Verbraucherbildung keine eindeutigen Hinweise hierzu liefert. Damit wäre auch eine Grundlage für die Ausgestaltung der Lehrerbildung gegeben.

Literatur

- Appelt, D., Böhn, D., Juchler, I., Hock, K., Klaes, N., Kröner, B. & Zoerner, A. (2010). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Warlich Druck.
- Bender, U. (2013). Ernährungs- und Konsumbildung. In U. Bender (Hrsg.), *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 13-20). Bern: Schulverlag plus AG.
- Bildungsserver Hessen (2008). *Berufliche Schulen. Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Lehrplan für die Grundstufe*. [http://berufliche.bildung.hessen.de/p-lehrplaene/bs/lp_ernaehrung_hauswirtschaft_grunds.pdf]
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden* (S. 119-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Brutzer, A. (2014). *Neue Qualifizierungsansätze für die berufliche Bildung. Konzepte für niedrigschwellige Qualifizierung am Beispiel Hauswirtschaft*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFS) (1994). *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens*. Fünfter Familienbericht. Bonn. (BT-Drs. 12/7560). [www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/download/5_Familienbericht.pdf]
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht Modellprojekt REVIS. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. [http://dsg.uni-paderborn.de/fileadmin/evb/forschung_und_entwicklung/REVIS/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang.pdf]
- Fegebank, B. (2014). Wissenschaftsorientierung im didaktischen Arbeiten – Ökotropologie als korrespondierende Wissenschaft. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*. 62 (4), 167-175.
- Fegebank, B. (2010). Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 575-587). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gemballa, K. & Kettschau, I. (2011). Ernährungs- und Verbraucherbildung im beruflichen Lernfeldkonzept? *Haushalt und Bildung*, 4, 21-31.

- Häußler, A. & Küster, C. (2013). Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 66 (3), 86-97.
- Häußler, A. (2007). *Nachhaltige Ernährungsweisen in Familienhaushalten. Eine qualitative Studie zur Umsetzung des Ernährungsleitbilds in die Alltagspraxis*. Gießen: vvb Lauffersweiler.
- Heidbrink, L. & Schmidt, I. (2011). Das Prinzip der Konsumentenverantwortung – Grundlagen, Bedingungen und Umsetzungen verantwortlichen Konsums. In L. Heidbrink, I. Schmidt & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum* (S. 25-56). Frankfurt/M., New York: Campus Verlag.
- Heindl, I. (2004). Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. *Ernährungsumschau*, 51 (6), 224-230.
- Kettschau, I. (2013). Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 66 (1), 3-15.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013). *Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss zur Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013*. [<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/kultusministerkonferenz-verbraucherbildung-an-schulen-steht-kuenftig-noch-staerker-im-mittelpunkt.html>]
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen?! *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 62 (2), 28-37.
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule!? In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 74-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Simshäuser, U. (2011). „Gesund? Nachhaltig? Integriert? Was soll, was kann Schulverpflegung leisten?“. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten* (S. 141-149). Wiesbaden: VS Verlag.
- von Schweitzer, R. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Stuttgart: Eugen Ulmer Verlag.

Verfasserinnen

Dr.ⁱⁿ Alexandra Brutzer

Dr.ⁱⁿ Christine Küster

Justus-Liebig-Universität Gießen – Institut für Erziehungswissenschaft
Berufspädagogik / Didaktik der Arbeitslehre

Karl-Glöckner Str. 21B
D-35394 Gießen

Julia Kastrup & Irmhild Kettschau

Berufliche Lehrkräftebildung gestärkt – Bundesarbeitsgemeinschaft gegründet

Im September 2014 gründete sich in Münster die „Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft“ – so der offizielle Name. Mit dem Beschluss zur Satzung und der Wahl eines Leitungsteams wurden die Voraussetzungen für eine kontinuierliche Zusammenarbeit und wirksame Interessenvertretung geschaffen.

Schlüsselwörter: Lehrkräftebildung, Berufsbildung, BAG Ernährung und Hauswirtschaft

Gründungsgeschichte

Bereits bei den 17. Hochschultagen Berufliche Bildung (2013) wurde das Ziel formuliert, für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft einen eigenen Interessenverband, ähnlich wie er für andere berufliche Fachrichtungen besteht, zu gründen. Im Laufe der Zeit bekundeten mehr als 40 Personen Interesse an diesem Vorhaben – neben Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulstandorte waren dies insbesondere auch Fachleitungen und Vertretungen von Studienseminaren.

Zunächst bestand jedoch der Bedarf, sich über mögliche gemeinsame Interessen und Arbeitsvorhaben, die Ziele und Zwecke sowie den Organisationszuschnitt auszutauschen. Dies geschah im Rahmen mehrerer Tagungen, so im Oktober 2013 an der Universität Paderborn und im April 2014 an der Technischen Universität Berlin.

Im September 2014 kam es dann bei einer Mitgliederversammlung am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster zur formellen Gründung der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft*. Die 15 Gründungsmitglieder vertraten nahezu alle Standorte beruflicher Lehrerbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft in Deutschland. Nach einer knapp zweijährigen Gründungsmoderation durch Professorin Irmhild Kettschau vom IBL der Fachhochschule Münster wurden nunmehr Dr. Julia Kastrup, Universität Hamburg, und Dr. Alexandra Brutzer, Universität Gießen, zum Leitungsteam gewählt.

Rahmenbedingungen und Ziele

Die Bundesarbeitsgemeinschaft versteht sich als Vertretung der Berufsbildung und insbesondere der beruflichen Lehrerbildung in der Fachrichtung Ernährung und

Hauswirtschaft. Dieses ist ein Novum, weil bisherige Vereinigungen entweder den Focus auf die Lehrerbildung für die allgemeinbildenden Schulen legen („Haushalt in Bildung und Forschung“ e.V.) oder, wie die Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e.V. (dgh) bzw. die Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE), jeweils einen der beiden Sektoren zum Thema machen. In der beruflichen Lehrerbildung, den beruflichen Schulen und im dadurch definierten Berufsfeld besteht allerdings die Klammer zwischen Ernährung *und* Hauswirtschaft – dem durch die Kultusministerkonferenz festgelegten Berufsfeld werden knapp 30 Berufe des Nahrungsgewerbes, Nahrungshandwerks, des Gastgewerbes sowie der personenbezogenen Dienstleistungen zugeordnet. Der überwiegende Teil dieser Berufe ist dual, d. h., Schule und Betrieb bilden gemeinsam aus. Diese Berufe werden nach den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes geregelt, und in ihnen wird somit bundesweit einheitlich ausgebildet. Die schulischen Rahmenlehrpläne werden durch die Kultusministerkonferenz auf einem einheitlichen Standard gehalten und mit den betrieblichen Ausbildungsrahmenplänen abgestimmt.

Somit besitzt die Fachrichtung eine fest umrissene bildungspolitische Bedeutung: Ausgehend von den Strukturen und Erfordernissen in der Berufs- und Arbeitswelt ist sie bundesweit normiert und im Berufsbildungssystem rechtsgültig verankert – ein fachpolitisch betrachtet hohes Gut, das in dieser Form im allgemeinbildenden Schulwesen für die Fächer der Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht gegeben ist. In diesem bundesweiten Handlungsfeld bestehen der Bedarf und das Erfordernis einer gemeinsamen Plattform und Interessenvertretung der Verantwortlichen in Hochschule, Schule und Betrieb. Es kommt darauf an, sich standardgemäß zu organisieren und zu artikulieren, um als Akteur der beruflichen Bildung wahrgenommen zu werden, um gemeinsam mit anderen Entwicklungen zu initiieren und zu gestalten und um der Verantwortung für die Fachrichtung gerecht zu werden. Besonderes Augenmerk muss auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gelegt werden, um einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der Standorte, zur fachlichen Weiterentwicklung der Disziplin und der Studiengänge zu leisten und die akademische Repräsentanz der beruflichen Didaktik der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft durch profilierte Vertretung zu gewährleisten.

Deshalb haben die Fachvertreterinnen und Fachvertreter sich in einer Bundesarbeitsgemeinschaft für die Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft zusammengeschlossen und damit einen vergleichbaren Organisationsstandard geschaffen wie die Nachbarfachrichtungen – z. B. die Bundesarbeitsgemeinschaften für Berufsbildung in den Fachrichtungen Bautechnik, Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung oder den Fachrichtungen Elektrotechnik, Informationstechnik, Metalltechnik und Fahrzeugtechnik.

Mitglieder der Bundesarbeitsgemeinschaft können Hochschullehrende, Lehr- und Ausbildungskräfte, Mitglieder von Studienseminaren sowie Studierende der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft (bzw. einschlägiger Studiengänge mit länderspezifischen Bezeichnungen) werden. Interessierte sind zur Mitwirkung eingeladen! Die nächste Veranstaltung ist die Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung an der Technischen Universität

Berufliche Lehrkräftebildung

Dresden vom 19. bis 20. März 2015. Informationen zum Programm und zur Anmeldung unter www.hochschultage-2015.de.

Kontakt und weitere Informationen zur Bundesarbeitsgemeinschaft Ernährung und Hauswirtschaft:

Dr. Alexandra Brutzer (Alexandra.Brutzer@erziehung.uni-giessen.de)

Dr. Julia Kastrup (Julia.Kastrup@uni-hamburg.de)

Anmerkung

Der Beitrag ist eine Kurzfassung des Artikels der Autorinnen „Vertretung der fachbezogenen Lehrkräftebildung gestärkt“, der in der Zeitschrift *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, Heft 4 (2014), S. 188-194 erschienen ist.

Verfasserinnen

Dr.ⁱⁿ Julia Kastrup

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Hamburg

E-Mail: Julia.Kastrup@uni-hamburg.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Irmhild Kettschau

Institut für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster

E-Mail: kettschau@fh-muenster.de

Kuhlmeier, W., Mohorič, A. & Vollmer, Th. (Hrsg.). (2014). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bielefeld: W. Bertelsmann. ISBN 978-3-7639-1169-1; 236 Seiten; € 29,90

Mit den Zielen und Forderungen der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 2005-2014“, die sich u. a. mit der Implementierung des Leitbildes in die nationalen Bildungssysteme beschäftigen, beginnt das Vorwort und endet auch der Schlussbeitrag mit einem Strategiepapier über die UN-Dekade hinaus. Welchen Beitrag hierbei die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) geförderten Modellprojekte zur Verankerung einer nachhaltigen Entwicklung in der Berufsbildung leisten, und welche Schlussfolgerungen, Transfermöglichkeiten sowie Perspektiven sich daraus ableiten lassen, wird in diesem Sammelband in zwei Hauptkapiteln behandelt.

Im ersten Hauptteil werden Maßnahmen und Ergebnisse der sechs Modellprojekte aus den vier Branchen Metall/Elektro mit dem Schwerpunkt erneuerbare Energien, Bauen/Wohnen, Chemie und Ernährung vorgestellt. Strukturiert werden die Beiträge anhand der Begriffe „Qualifikationsanforderungen, Curricula und Lernmodule“. Im Bereich der Qualifikationsanforderungen wurden beispielsweise in der Offshore-Winderzeugung Kernarbeitsprozesse definiert und erforscht und ein windspezifisches Berufsprofil entwickelt. Ein weiteres Ergebnis eines Modellprojektes ist die Entwicklung einer Informationsplattform „energiebildung.info“ im Bereich Elektromobilität und erneuerbare Energien mit Aus- und Weiterbildungsangeboten. Auf curricularer Ebene wird das Angebot einer Fortbildung Fachwirt/-in Erneuerbare Energien und Energieeffizienz oder die Erarbeitung eines Rahmencurriculums für Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe unter der Berücksichtigung von Kriterien einer nachhaltigen Gemeinschaftsverpflegung dargestellt. Die Modellprojekte Nachhaltige Bildungskarrieren in der Chemieindustrie (NaBiKa) und „BauNachhaltig“ konzentrierten sich auf die Entwicklung von Handreichungen für den Aus- und Weiterbildungsprozess für Chemieberufe und neuer Lernmodule für nachhaltiges gewerkeübergreifendes Bauen.

Neben der Vorstellung der Modellversuche mit ihren interessanten Ansätzen und Konzepten greift der zweite Hauptteil die Themen Evaluation, Transfer und Perspektiven der beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) auf. Hierbei wird zunächst durch die wissenschaftliche Begleitung des Förderprogramms das Evaluationskonzept mit dem Ziel vorgestellt, Transferempfehlungen im gesamten System der beruflichen Bildung zu verankern. Es wird aufgezeigt, welche Evaluationsmodelle, aber auch entscheidende Transferformen für eine heterogene Forschungsgruppe sinnvoll sind. Wie auch schon in anderen Forschungsvorhaben zur Nachhaltigkeitsthematik wird die Problematik der dauerhaften Verankerung entwickelter und erprobter Curricula in die Ordnungsmittel deutlich. Die Durchsetzung auf bildungspolitischer Ebene ist erforderlich. Welche Lösungswege

Rezension „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“

darüber hinaus durch z. B. didaktische Leitlinien in diesem Zusammenhang möglich sind, wird von den Autorinnen und Autoren in einer spannenden und motivierenden Auseinandersetzung mit der Thematik dargestellt. „Es besteht nicht der Anspruch, dass jede berufliche Lernsituation die Merkmale der BBNE und die berufspädagogischen Prinzipien in ihrer Gesamtheit berücksichtigt; vielmehr sind jeweils didaktisch begründete Schwerpunkte zu setzen“ (S. 208). Die Diskussionsstränge und Impulse setzen erste Vorkenntnisse der Leserinnen und Leser im Bereich der Nachhaltigkeitsthematik voraus, bzw. sollten Kenntnisse für ein Abwägen von Optionen ansatzweise vorhanden sein.

Anregungen und Handlungsempfehlungen für die weitere Umsetzung und Mitgestaltung auf konzeptioneller Ebene werden auf unterschiedliche Weise vorgestellt. Das abschließende Strategiepapier der Arbeitsgruppe „Berufliche Aus- und Weiterbildung“ zeigt Perspektiven und thematische Handlungs- und Aktionsfelder auf und gibt Denkanstöße für die weitere Umsetzung. Aufgrund der Projektdauer und -fülle können natürlich nur Ausschnitte der Projektergebnisse und Erfahrungen aufgeführt werden. Schade nur, dass in der Veröffentlichung keine Links oder weiterführenden Informationen zu den Modellprojekten sowie Tätigkeitsfeldern der Projektpartner zum Nachschlagen bzw. für die weitere Recherche erscheinen. Denkbar wäre zum Beispiel die Einbindung einzelner Themen für Seminareinheiten BBNE im Rahmen der beruflichen Lehrerbildung.

Durch den klaren Aufbau und die Verknüpfung der Beiträge im Sammelband werden die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Förderschwerpunkt, die Relevanz des Transfers und der Verankerung der Projektergebnisse nochmals hervorgehoben. Die Veröffentlichung wird dem Anspruch eines Forschungsbandes gerecht.

Marie Nölle

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung

noelle@fh-muenster.de