

Bildung Haushalt in & Forschung

*Berufliche Bildung
Gestaltungsmöglichkeiten und
Zukunftsoptionen*



<i>Julia Kastrup & Irmhild Kettschau</i> Editorial.....	2
<i>Julia Kastrup & Irmhild Kettschau</i> Standortentwicklungen, Nachwuchssituation und Nachwuchsförderung in der beruflichen Fachdidaktik.....	3
<i>Michael Martin</i> Der Berufsdidaktische Dreidecker.....	16
<i>Christine Küster, Nadine Harle & Malte Matthias Flöper</i> Heterogenität als Zukunftsoption: Gestaltungsmöglichkeiten des individualisierten Unterrichts in der beruflichen Bildung.....	32
<i>Anna Hoff</i> Interkulturelle Kompetenzen – Ein Blick auf die berufliche Handlungsfähigkeit.....	45
<i>Julia Hirsch & Nicole Fritsche</i> Marketing im Gastgewerbe – Von der Fachwissenschaft zum beruflichen Lehramtsstudium.....	60
<i>Julia Kastrup & Gorden Steinke</i> Essbiografisches Lernen mit minderjährigen Flüchtlingen in der Berufsorientierung.....	76
<i>Meike Ernestine Tecklenburg</i> Nachhaltiges Handeln in der Kita-Verpflegung: Herausforderungen für die Weiterbildung.....	91
<i>Marie Nölle</i> Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildungen im Berufsfeld Ernährung und Gesundheit – ein Überblick zu Angebot und Bedarf.....	104

Editorial

Unter den Schlagworten „Gestaltungsmöglichkeiten“ und „Zukunftsoptionen“ erscheint hiermit erneut ein Heft zum Schwerpunkt „Berufliche Bildung“. Die Ausgabe dreht sich dabei in ihrem Subtext um das Thema der Nachwuchsförderung in der akademischen Ausbildung von Lehrkräften der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. Während diese erfreulicherweise dynamisch wächst (aktuell sind bundesweit elf Hochschulstandorte zu verzeichnen, an denen das Studium dieser Fachrichtung angeboten wird), steht die Nachwuchssituation dem zurzeit nach, und es können vielfach für Professuren nur schwer geeignete Kandidaten und Kandidatinnen gefunden werden.

Diesen Umstand wird eine Fachzeitschrift sicher nicht angehen noch verbessern können. Was sie aber sehr wohl kann, ist, Beiträge zu veröffentlichen, die sich mit der Nachwuchsförderung beschäftigen und hierbei besonders die Interessen junger Kolleginnen und Kollegen beleuchten sowie innovative Förderungsmöglichkeiten vorstellen. Was einer Zeitschrift darüber hinaus sicher gut zu Gesicht steht, ist, Beiträge von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einzuwerben und im Diskurs vorzustellen.

Die Autoren und Autorinnen des vorliegenden Heftes sind demnach neben etablierten Fachvertreterinnen und -vertretern auch solche jungen Kollegen und Kolleginnen, die ihr Studium erst vor Kurzem abgeschlossen haben, die Ergebnisse ihrer Masterarbeiten präsentieren oder auf Promotionsstellen an Hochschulen arbeiten und ihre Lehr- und Forschungsansätze vorstellen. Somit bietet das Heft einen weiteren Einblick in Diskurse und Arbeiten der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft und vermittelt dabei ganz besonders die Lebendigkeit, das Engagement und die Erkenntnisinteressen des wissenschaftlichen Nachwuchses in unserer Fachrichtung.

Dabei greifen die Beiträge aktuelle Fragen auf, die von Nachhaltigkeit über Interkulturalität reichen, sich mit der Heterogenität der Zielgruppen beschäftigen und Anwendungsfragen wie Verpflegung in der Kita oder ganz aktuell die berufliche Bildungsarbeit mit jungen Flüchtlingen aufgreifen. Ebenso wird beispielhaft die Aufbereitung klassischer fachwissenschaftlicher Inhalte für die berufliche Lehrerbildung erörtert. Eingerahmt werden diese Themen durch den „Berufsdidaktischen Dreidecker“ als Einladung zur didaktisch-konzeptionellen Reflexion und durch eine Analyse der Nachwuchssituation in unserer Fachrichtung, die einige Anregungen für eine zukünftige erfolgreiche(re) Gestaltung geben will.

Julia Kastrup & Irmhild Ketschau

Julia Kastrup & Irmhild Kettschau

Standortentwicklungen, Nachwuchssituation und Nachwuchsförderung in der beruflichen Fachdidaktik

Die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft befindet sich erfreulicherweise im Auf- und Ausbau. Damit verbindet sich ein verstärkter Bedarf an nachwachsenden Hochschullehrenden, speziell für die Fachdidaktik. Die Nachwuchsförderung wird als hochschul- und bildungspolitische Herausforderung skizziert. Das Für und Wider einer Karriereplanung zur Hochschullehrerin werden aus der Perspektive junger Absolventinnen des Master of Education/Ersten Staatsexamens vorgestellt.

Schlüsselwörter: Akademischer Nachwuchs, Lehrerbildung, Karriereplanung, Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft

1 Einleitung

Die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft ist eine von 16 in der Rahmenvereinbarung der KMK festgelegten Fachrichtungen, in denen Lehrkräfte für das Berufliche Schulwesen ausgebildet werden (KMK, 2013). Die ihr zugeordneten Berufe umfassen an den Schulen ca. 20 duale und ca. 10 vollzeitschulische berufsqualifizierende Bildungsgänge (Frieze, 2010, S. 319), letztere in Varianten je nach Besonderheiten der Bundesländer. Obwohl die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft, wohl wegen der namensgebenden Bildungsgänge in der Hauswirtschaft, oft zu den „personenbezogenen Fachrichtungen“ gerechnet wird, sind viele Bildungsgänge im zugehörigen Berufsfeld, und namentlich die stark nachgefragten, allgemein dienstleistungsorientiert (z. B. Berufe des Gastgewerbes), gewerblich-technisch (z. B. Berufe der Lebensmittelverarbeitung) oder auch kaufmännisch (z. B. Berufe des Lebensmitteleinzelhandels) geprägt (vgl. den Beitrag von Fritsche und Hirsch i. ds. Heft). Die enorme inhaltliche Breite der bezogenen Berufe ist wohl eines der wichtigsten Charakteristika dieser Fachrichtung und zugleich eine große Herausforderung für eine angemessene Lehrerausbildung und damit auch Qualifizierung des akademischen Nachwuchses. Da bislang keine bundesweit vereinbarten, einheitlichen Standards über die Inhalte und zu fördernden Kompetenzen eines Lehramtsstudiums dieser Fachrichtung bestehen, können auch die Qualifizierungswege von wissenschaftlichen Nachwuchskräften höchst unterschiedlich sein. Ebenso können die Anforderungen bei der Rekrutierung von Hochschullehrenden von Standort zu Standort, oder sogar abhängig von den Beteiligten in konkreten Besetzungsver-

fahren variieren. Eine „passgenaue“ Karriereplanung ist somit deutlich erschwert. Dem gegenüber steht für viele Absolventinnen und Absolventen der einschlägigen Studiengänge die Option, den Schuldienst anzustreben und sich damit für einen sicheren und vorgezeichneten Berufsweg zu entscheiden. In der Konsequenz wird dann zunächst das Referendariat angestrebt, da erst mit dem zweiten Staatsexamen die Berufsausbildung zur Lehrkraft abgeschlossen ist. Dies ist u. a. ein Ergebnis der Befragung, die von Julia Kastrup als Mitautorin dieses Beitrages mit jungen Wissenschaftlerinnen und (angehenden) Lehrerinnen durchgeführt wurde. Weitere Ergebnisse dieser Befragung werden im Folgenden vorgestellt, nachdem zunächst die aktuelle Situation der beruflichen Fachrichtung an den Hochschulen beleuchtet wird. Schließlich werden Schlussfolgerungen für die Nachwuchsförderung in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft gezogen.

2 Standortentwicklungen an den Hochschulen

Im Verlauf der letzten Jahre ist ein deutlicher Ausbau der Studienangebote für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft zu verzeichnen. Konnte zum Wintersemester 2000/2001 das Studium in dieser Fachrichtung an insgesamt fünf Standorten in Deutschland aufgenommen werden, so wird sich diese Zahl bis zum Wintersemester 2016/2017 auf 11 Standorte erhöhen und damit mehr als verdoppelt haben (s. Tabelle 1).

Folgende Merkmale und Trends lassen sich im Zusammenhang mit dieser Entwicklung herausstellen:

- Es kommt an geeigneten Standorten zu einer Zusammenarbeit von Universitäten und Fachhochschulen, wobei letztere in der Mehrzahl der Fälle die Fachwissenschaften der beruflichen Fachrichtung zur Gänze verantworten und in zwei Fällen darüber hinaus auch die berufliche Fachdidaktik vertreten. Universitäre Anteile in den Studiengängen sind dann die Bildungswissenschaften und das zweite Fach.
- Die Fachrichtungsbezeichnung tendiert zu einer stärkeren Anlehnung an die Bezeichnung, wie sie von der KMK in der Rahmenvereinbarung festgelegt wurde („Ernährung und Hauswirtschaft“). Varianten erfolgen lediglich mit der Zufügung der „-wissenschaft“. Eine Ausnahme bildet einzig das Bundesland Niedersachsen, wo aufgrund landespolitischer Entscheidungen eine Aufspaltung in zwei Fachrichtungen erfolgte, einmal „Lebensmittelwissenschaft“ und zum anderen „Ökotrophologie“.
- Nicht zuletzt im Zusammenhang mit Akkreditierungsvorgaben wird die berufliche (Fach-)didaktik an den neuen Standorten überwiegend mit Professuren ausgestattet, darunter zwei Juniorprofessuren. Da auch an den „Altstandorten“ Professuren aufgrund des Generationswechsels neu

zu besetzen sind, befinden sich derzeit Deutschlandweit fünf Professuren auf dem Gebiet der beruflichen Didaktik/Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft in Ausschreibung bzw. im Berufungsverfahren. An zwei Standorten ist eine Neubesetzung erfolgreich abgeschlossen und an vier Standorten wird die Fachdidaktik in Kombination mit anderen Lehrgebieten bzw. auf Mittelbauebene vertreten.

Tab. 1: Studium der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft in Deutschland (eigene Darstellung)

Bundesland/Hochschule(n)	Fachrichtungsbezeichnung
Bayern/TU München	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Berlin/TU Berlin	Ernährung/Lebensmittelwissenschaft
Hamburg/Universität Hamburg (seit 2007 mit Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg)	Ernährungs- und Haushaltswissenschaften
Niedersachsen/Universität Hannover	Lebensmittelwissenschaft
Sachsen/TU Dresden	Lebensmittel-, Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Neu hinzugekommene Standorte ab 2001	
Hessen/Universität Gießen	Ernährung und Hauswirtschaft
Niedersachsen/Hochschule & Universität Osnabrück	Ökotrophologie
Nordrhein-Westfalen/Universität Bonn	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Nordrhein-Westfalen/Fachhochschule & Universität Münster	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Nordrhein-Westfalen/Universität Paderborn & Fachhochschule Lemgo	Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft
Schleswig-Holstein/Europa-Universität Flensburg	Ernährung und Hauswirtschaft

Diese hier aufgezeigte Entwicklung einer Konsolidierung und eines Fachausbaus der letzten Jahre trifft auf eine Nachwuchssituation, die in vielfacher Hinsicht als prekär bezeichnet werden kann: Gründe sind zum einen generelle Probleme der Nachwuchsförderung im Lehramtsbereich, auf die weiter unten näher einzugehen sein

Wissenschaftlicher Nachwuchs

wird und zum anderen eine spezifische Knappheit, da neuerdings eine Vielzahl an Hochschulen Professuren für die Fachdidaktik in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft ausschreiben, während vormals nur zwei Standorte in Deutschland überhaupt eine professoral besetzte Fachdidaktik aufwiesen, von der aus der Aufbau einer akademischen Nachwuchsförderung geleistet werden konnte.

3 Anforderungsprofile für Professuren

Die Durchsicht aktueller Stellenausschreibungen für Professuren im Bereich beruflicher Didaktik/Fachdidaktik der Ernährung und Hauswirtschaft zeigt in etwa folgendes *Anforderungsprofil*:

- ein Fachstudium der bezogenen Fachwissenschaft in Verbindung mit dem Studium der Bildungswissenschaften (vorzugsweise einschlägiges Lehramt, jedoch auch vergleichbare Studien)
- wissenschaftliche Qualifikationen durch eine Promotion, i. d. R. mit Praktikatsergebnis
- erfolgreiche Projekt- und Drittmittelforschung sowie weitere wissenschaftlicher Leistungen (Universität: Forschungsleistungen nach der Promotion, z. B. durch Habilitation, habilitationsadäquate Leistungen oder Juniorprofessur; Fachhochschule: Erfahrungen bei der Entwicklung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis, i. d. R. min. 3 Jahre außerhalb der Hochschule)
- praktische Erfahrungen auf dem Gebiet der Pädagogik und Fachdidaktik (z. B. im einschlägigen Lehramt/in der Hochschullehre)
- teilweise internationale Forschungserfahrungen und/oder die Bereitschaft und Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu unterrichten.

Die mit der Stelle verbundenen *Aufgaben* umfassen nicht selten Lehr- und Forschungstätigkeiten sowohl in der *Fachwissenschaft* als auch in der *Fachdidaktik*, oder in den *Fachdidaktiken divergenter Studiengänge*, wie solcher zum allgemeinbildenden *und* zum berufsbildenden Lehramt. Konstruiert man aus diesen hier genannten Anforderungen eine ideale Bewerbervita, so addieren sich ein 5-jähriges Studium zum Lehramt oder einem fachwissenschaftlichen Master, eine ggf. zusätzliche 1-jährige fachpraktische Ausbildung (als Voraussetzung eines 2. Staatsexamens für ein *berufliches* Lehramt), das 1,5-jährige Referendariat, eine 3-jährige Promotionszeit und eine ca. 3-jährige Zeit weiterer wissenschaftlicher Leistungen zu einem mehr als 13-jährigen Qualifikationsmarathon, bevor ein junger Mensch die Voraussetzungen nach dem oben skizzierten Anforderungsprofil nachweisen könnte. Selbstverständlich werden sich in einem so langen Zeitraum die Bedingungen und Chancen auf dem hoch spezialisierten Arbeitsmarkt „Hochschule“ stetig verändern, so dass eine genaue Ziel- und Zeitplanung kaum möglich ist. Ebenso blieb bisher

eine Familienphase außer Betracht, die aber ggf. in der fraglichen biografischen Etappe zwischen etwa 20 und 35 Jahren ebenfalls Raum und Zeit verlangt. Demgegenüber stehen, zumindest im beruflichen Lehramt, exzellente Einstellungschancen und ein sicherer, unbefristeter Arbeitsvertrag, in den meisten Fällen im Beamtenstatus, auf dem Arbeitsmarkt „Schule“. Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten im System Schule sind mit Funktionsstellen und Beförderungsperspektiven gegeben. Hier zeigt sich klar, dass die Hochschulen nicht nur punktuell und individuell, sondern mit strategischer Ausrichtung überlegen müssen, wie zukünftig qualifizierter Nachwuchs für die fachdidaktischen Professuren gewonnen, aufgebaut und nachhaltig gefördert werden kann.

4 Wege und Möglichkeiten – Beispiele der Nachwuchsförderung

Die Notwendigkeit einer systematischen Nachwuchsförderung für Professuren speziell in der Fachdidaktik der Lehrer bildenden Studiengänge ist bereits seit geraumer Zeit unbestritten, wie sich in Stellungnahmen zahlreicher relevanter Institutionen und Organisationen zur Lehrerbildung zeigt. Hochschulen loben entsprechende Promotionsstellen aus, bieten Kollegs für Doktoranden der Fachdidaktiken an oder nutzen das Modell der „Abordnungsstellen“, wo Lehrkräfte aus dem Schuldienst für einen befristeten Zeitraum an die Hochschulen gehen, um dort Lehrerfahrungen zu sammeln und möglicherweise zu promovieren. Träger der Doktorandenausbildung sind klassischerweise die promotionsberechtigten Hochschulen und deren mit der Ausübung des Promotionsrechts beauftragten Fakultäten. Die Promotion kann auch unter dem Dach eines Graduiertenkollegs, einer Graduiertenschule oder eines sonstigen Promotionsprogramms stattfinden (Beispiele hierzu gibt es an vielen Hochschulen bundesweit, teilweise auch passgenau für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Lehrämter). In diesen institutionellen Formen treten seit einiger Zeit auch die Fachhochschulen auf den Plan, um in forschungsstarken Bereichen ihren jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern die Promotion in Kooperation mit Universitäten zu ermöglichen (z. B. mit dem Graduiertenkolleg NRW). Grundsätzlich bedeutet das Format des Graduiertenkollegs eine Einbindung der Promovierenden in einen geregelten Qualifizierungsweg, einen übergeordneten thematischen Kontext, einen transparenten wissenschaftlichen Betreuungszusammenhang und möglicherweise damit zusammenhängend den Erhalt eines Promotionsstipendiums. Hiermit deuten sich bereits einige wichtige Innovationen gegenüber dem rein individuellen Promotionsverhältnis an. Dennoch schaffen es auch diese Instrumente womöglich nicht allein, oder nicht in ausreichendem Maß, eine attraktive Alternative zur Karriere im Schuldienst aufzubauen, wie sich an den fortdauernd geringen Zahlen erfolgreich promovierter Fachdidaktiker zeigt.

Wissenschaftlicher Nachwuchs

Duale Promotion an der Universität Bremen

Im Rahmen ihres Projektes *FaBiT Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation* verwirklicht die Universität Bremen eine bislang einzigartige Idee zur Verknüpfung von Referendariat und Promotion. Beide sollen verzahnt durchgeführt werden und in vier Jahren abgeschlossen sein. Möglich wird dies durch eine enge Zusammenarbeit der beteiligten Institutionen Schule, Studienseminar und Hochschule sowie ein begleitendes Graduiertenkolleg zur Betreuung der fachdidaktisch ausgerichteten Promotionen. Nach erfolgreichem Abschluss verfügen die Absolventinnen und Absolventen sowohl über das 2. Staatsexamen als auch über den Dokortitel als Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung. Somit stehen ihnen beiden Karrierewege, Schule und Hochschule, offen. Die ansonsten nach Abschluss des 1. Staatsexamens auftretende dichotome Entscheidungssituation zwischen Schule und Hochschule wird nicht nur hinaus geschoben, sondern qualitativ verändert, indem eine Doppelqualifikation tatsächlich beide Optionen offen hält. Das Modell startet nach Angaben der Universität Bremen im Oktober 2016 (Universität Bremen, 2016).

Fast-Track-Promotionsstudiengang der Humboldt-Universität

Bereits gestartet ist das Pilotprojekt der Humboldt-Universität zu Berlin. Auch hier werden zwei Phasen verknüpft, und zwar wird das auf das Lehramt bezogene Masterstudium in eine enge Beziehung zur anschließenden Promotion gesetzt. Besonders forschungsstarke und leistungsorientierte Bachelorabsolventen erhalten die Möglichkeit, in einem konzeptionell ausgestalteten Studienprogramm innerhalb von vier Jahren sowohl den Abschluss des Master of Education als auch den Abschluss der Promotion zu erreichen. Die Masterarbeit wird dabei als Vorstudie zur Dissertation gestaltet. Eine intensive Betreuung im Rahmen des strukturierten und curricular ausgearbeiteten Programms sowie durch zwei Hochschullehrende ist Teil des Projektes (Humboldt-Universität, 2014). Derzeit befinden sich nach Angaben der HU sieben Studierende in dem Programm. Eine Auswertung der Erfahrungen liegt noch nicht vor (Humboldt-Universität, 2016).

Zusammenfassend lassen sich aus diesen genannten Pilotprojekten weitergehende Anregungen ableiten, unter Berücksichtigung welcher wesentlicher Aspekte eine Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses möglicherweise erfolgreich gestaltet werden kann. Beiden Projekten gemeinsam ist die Idee, zwei bisher getrennt und unabhängig verlaufende Qualifikationsphasen miteinander zu verknüpfen. So kann insbesondere die Promotion aus einem individualisierten und von Bedingungen des Einzelfalls abhängigen akademischen Initiationsritus zu einem nach klar definierten Regeln gestalteten Teil eines Qualifikationsprozesses werden. Durch Festlegung zeitlicher Ziele, die das Durchlaufen der jeweils zwei verknüpften Phasen in deutlich kürzerer Spanne ermöglichen wollen, als es bei individuellen Qualifikationswegen

die Regel ist, wird eine Orientierung aller Beteiligten an verbindlichen Erfolgsmarken angestrebt.

Um dies zu erreichen, scheinen die „strukturierten Programme“ (teilweise weitergehend als die üblichen Graduiertenkollegs) mit einem konzeptionell durchdeklinierten, systematischen Aufbau und einer klar geregelten Betreuung seitens der beteiligten Institutionen, aber auch einem definierten Pflichtenheft mit inhaltlichen Anforderungen und zeitlichen Vorgaben für die Teilnehmenden die wesentlichen Faktoren zu sein.

Ob es letztlich vorteilhafter ist, wie die Humboldt-Universität die Promotion eng an das Masterstudium zu binden, und dieses bereits als Vorbereitung auf jene zu gestalten, oder ob es sinnvoller scheint, die Promotion eindeutig als eine Qualifikation *nach* dem Erlangen des Masterabschlusses zu verstehen und sie stärker mit der berufspraktischen Qualifizierung des Referendariats zu verknüpfen, wie in dem Modell der Universität Bremen – das müssen die Auswertungen der Pilotprojekte zeigen. Möglicherweise werden in einer entfalteten Praxis der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses beide Modelle nebeneinander Platz haben, und je nach fachlichen und biografischen Prioritäten wählbar sein. Sicher ist jedoch, dass eine wesentliche Steigerung der Zahl junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die daran interessiert und dazu befähigt sind, Professuren in der Fachdidaktik zu übernehmen, nur durch systematische Förderung erreicht werden kann.

5 Karriere an der Hochschule aus Sicht von Studienabsolventinnen

5.1 Planung und Durchführung der empirischen Erhebung

Um die Motive, Hintergründe und Argumente von Absolventen und Absolventinnen des Masters of Education bzw. des ersten Staatsexamens zu erfahren, sich für oder gegen eine Laufbahn an der Hochschule zu entscheiden, führte Julia Kastrop problemzentrierte Interviews mit fünf jungen Wissenschaftlerinnen bzw. angehenden Lehrerinnen durch. Die Befragten haben sich entweder entschieden das Referendariat zu absolvieren und eine Schullaufbahn anzustreben oder einer Tätigkeit als Wissenschaftliche Mitarbeiterin und damit eher einer Karriere in Forschung und Wissenschaft nachzugehen.

Im Rahmen der offenen, halbstrukturierten Form der mündlichen Befragung hatten die Probanden keine Vorgaben bei der Beantwortung der Fragestellungen. Gleichzeitig wurden sie durch einen Interviewleitfaden auf Fragestellungen zu folgenden Bereichen hin orientiert:

1. Motiventwicklung für das Studium zum Lehramt an berufsbildenden Schulen

Wissenschaftlicher Nachwuchs

2. Hochschule als Arbeitsplatz und Karrieremöglichkeiten
3. Schule als Arbeitsplatz
4. Promotion
5. Berufliche Planungsperspektiven

Die Interviews wurden sowohl telefonisch (zwei Interviews) als auch im persönlichen Gespräch (drei Interviews) durchgeführt. Alle Interviews wurden handschriftlich dokumentiert und später digitalisiert. Für die Auswertung wurden die digitalisierten Texte kodiert nach dem Top-down-Verfahren, indem die Kategorien aus der Struktur des Interviewleitfadens abgeleitet wurden.

5.2 Ergebnisse der empirischen Erhebung

Berufswunsch „Lehrer/in“

Wer sich für ein Studium des beruflichen Lehramtes in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft entscheidet, hat zumindest zu Beginn die Option, nach dem Studium weiter an der Hochschule zu arbeiten, meist nicht im Blick. Es überwiegt der Wunsch Lehrkraft im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu werden und damit gleichzeitig das Interesse an Themen der korrespondierenden Fachwissenschaften (insbesondere der Ernährungswissenschaften) verbinden zu können. Weitere Motive liegen beispielsweise darin, Jugendliche auf dem Weg der beruflichen Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und einen vielseitigen, abwechslungsreichen Beruf auszuüben. Aber auch Enttäuschungen über zuvor absolvierte Ausbildungen, Prestige Gründe und das Gefühl durch das Studium die eigenen Potenziale weiter auszuschöpfen und „voran zu kommen“ bestimmen die Studienwahl.

Entscheidung für Wissenschaft oftmals zufällig und kurzfristig

Die Entscheidung nach dem Studium als Wissenschaftliche Mitarbeiterin zu arbeiten und (zunächst) nicht das Referendariat zu absolvieren ist häufig durch Zufälle geprägt und nicht langfristig geplant, wie z. B. durch freiwerdende Stellen – sei es als Wissenschaftliche Mitarbeiterin oder bereits während des Studiums als studentische Hilfskraft. An einigen Standorten wird den Studierenden die Möglichkeit gegeben, bereits während des Studiums als Wissenschaftliche Mitarbeiterin einzusteigen, sobald das Bachelor-Studium erfolgreich absolviert wurde. Dies ist dann für Studierende vor allem auch finanziell attraktiv. Durch die Tätigkeiten im Hochschulkontext wird bei einigen der „Forscherdrang“ und das Interesse, sich mit Inhalten vertiefend und wissenschaftlich auseinanderzusetzen, geweckt bzw. zusätzlich verstärkt.

Wissenschaftliche Mitarbeiterstellen werden als durchaus prestigeträchtig und die Tätigkeit an sich als sinnstiftend angesehen. Weitere Gründe für den Antritt dieser Stellen sind aber auch das Interesse am Lehrbetrieb der Hochschule und die

Zusammenarbeit mit den Studierenden, die Möglichkeit an Tagungen und Fortbildungen teilzunehmen und die positive Unternehmenskultur des Mittelbaus, die häufig durch junge Kolleginnen und Kollegen geprägt ist.

Ohne Referendariat keine abgeschlossene Lehramtsausbildung

Die Ausbildung zur Lehrkraft ist erst mit der sogenannten zweiten Phase, dem Referendariat, tatsächlich abgeschlossen. Gleichzeitig stellt das Referendariat oftmals auch eine Voraussetzung für zukünftig attraktive Stellen dar, wie z. B. am Studienseminar oder auch für eine Professur an einer Hochschule. Den Studierenden wird von verschiedenen Seiten, zum Teil auch durch die Hochschullehrenden selbst, empfohlen, im Anschluss an das Studium zunächst das Referendariat zu absolvieren. Es besteht aus dieser Perspektive ein Dilemma, sich direkt nach dem Studium für oder gegen einen beruflichen Weg an einer Hochschule zu entscheiden.

Große Gestaltungsmöglichkeiten, Flexibilität und Selbstbestimmtheit an der Hochschule

Die Vorteile des Arbeitens an einer Hochschule werden vor allem in der Möglichkeit gesehen, eigene inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und mitzugestalten (z. B. durch die Arbeit an einer Promotion oder in einem Projekt) und sich auf diese Weise inhaltlich zu vertiefen. Die Flexibilität in Bezug auf Planungen, inhaltliche Ausgestaltungen und Arbeitszeiten wird als ein großer Vorteil gesehen ebenso wie die Möglichkeit kreativ zu sein und eine Vielfalt an Aufgaben wahrzunehmen. Die Vielseitigkeit der Tätigkeit einer Wissenschaftlichen Mitarbeiterin ist deshalb auch ein Argument *für* eine Karriere an einer Hochschule. Das selbstbestimmte Arbeiten, die Offenheit für neue Themen, Entwicklungen und Innovationen, die Möglichkeit zur Weiterqualifizierung und zur Arbeit in Projektkontexten, in denen es möglich ist, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen, die Interdisziplinarität der beruflichen Fachrichtung und die Freude am wissenschaftlichen Arbeiten sind wichtige Argumente, die aus Sicht der Befragten für eine Karriere an der Hochschule sprechen.

Unsichere Stellensituation und Befristungen an Hochschule führen zu Konkurrenz und Anpassung

Den aufgezeigten positiven Seiten und Argumenten gegenüber steht die Unsicherheit der Stellen, die in der Regel befristet sind und z. B. von Projektlaufzeiten abhängen. Diese Tatsache bietet auf Dauer keine sichere Arbeitsplatzperspektive und führt zum Teil auch zur Konkurrenz unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern („Ellenbogengesellschaft“) und zur stärkeren Anpassung aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses, in dem häufig mehr gearbeitet wird als eigentlich verlangt ist.

Wissenschaftlicher Nachwuchs

Entsprechend ist es aus Sicht der Nachwuchswissenschaftlerinnen und angehenden Lehrerinnen notwendig, unbefristete Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu schaffen oder zumindest bereits während der Tätigkeit berufliche Perspektiven entwickeln zu können und diesbezüglich Unterstützung zu erhalten. Das Bedürfnis nach einer festen Stelle steigt mit dem Alter und hängt stark mit der Familienplanung zusammen.

Familienfreundlichkeit an Schule und Hochschule werden ambivalent bewertet

Im Hinblick auf die Möglichkeiten einer Vereinbarkeit von Beruf und Familie an Schule und Hochschule bestehen unter den Befragten sehr unterschiedliche Ansichten: Während die einen in diesem Punkt keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Bedingungen an Schule oder Hochschule sehen, beurteilen andere die Bedingungen an der Hochschule als schlechter und wiederum andere vor allem aufgrund der zeitlichen Flexibilität als besser. Dies ist möglicherweise auch abhängig davon, welche Kultur an den einzelnen Standorten gelebt wird, d. h. ob den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein selbständiges, flexibles Arbeiten auch im Hinblick auf Arbeitszeiten ermöglicht wird oder ob von ihnen wie in Unternehmen eine Anwesenheitspflicht zu Kernarbeitszeiten verlangt wird. Aber auch die befristeten Arbeitsverhältnisse und die damit verbundene Notwendigkeit einer örtlichen Flexibilität werden als nicht familienfreundlich angesehen. Die festgelegten Schulferien sind ebenfalls ein Plus auf der Seite der Familienfreundlichkeit von Schule. Der Arbeitsplatz Schule wird diesbezüglich als im positiven Sinne reglementierter und planbarer angesehen, wobei auch hier zahlreiche Termine außerhalb der Unterrichtszeit anstehen können.

Praxis versus Theorie

Die Möglichkeit nach dem wissenschaftlich geprägten Studium durch das Referendariat Praxiserfahrungen zu sammeln, „an der Basis zu arbeiten“ und zu erfahren, wie die Theorie in der Praxis „gelebt“ wird, spielt letztendlich bei der Entscheidung für eine Schullaufbahn und gegen eine Hochschullaufbahn eine Rolle. Ein praxisnahes Forschungsprojekt, z. B. im Rahmen von Forschungsprojekten mit Schulen und Betrieben, würden für einige der Befragten einen Beweggrund darstellen von der Schule an die Hochschule zurück zu kehren.

Während an der Schule verschiedene Karrierewege möglich sind, die zudem nicht alle auf die Übernahme einer Führungsposition ausgerichtet sind, stellt die Professur die einzige Karrieremöglichkeit an der Hochschule dar und damit gleichzeitig die einzige Möglichkeit, mit Sicherheit auf Dauer an einer Hochschule arbeiten zu können. Der Weg als Wissenschaftliche Mitarbeiterin dagegen führt bei den heute an Hochschulen vorfindlichen Personalstrukturen langfristig „in eine Sackgasse“, da es kaum noch attraktiv ausgestaltete Dauerstellen im „Mittelbau“ gibt.

Die Option, eine Professur anzustreben und daraufhin ihren weiteren beruflichen Werdegang auszurichten, benennt zum Zeitpunkt der Befragung nur eine der Befragten als eindeutige Priorität.

Mit einer Professur verbinden die Befragten zudem eine Führungsposition mit großen Mitgestaltungsmöglichkeiten und großer Verantwortung im Hinblick auf Personal- und Managementaufgaben und die inhaltliche Ausrichtung und Schwerpunktsetzung der beruflichen Fachrichtung durch entsprechende Publikationen und Drittmittel, die veröffentlicht und eingeworben werden müssen. Eine Spezialisierung wird als notwendig erachtet, um sich entsprechend profilieren zu können. Der Anteil an administrativen Tätigkeiten wird als erheblich eingeschätzt.

Gute Kommunikation aller Beteiligten ist motivationsfördernd

Die Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen wissen erfahrene Anerkennung von Kolleginnen und Kollegen sowie von der professoralen Ebene zu schätzen, im Vergleich zum Referendariat, wo sie wieder in die Rolle der Lernenden schlüpfen. Die Etablierung eines verbindlichen internen Kolloquiums könnte Promovierende auf dem Weg zur Erlangung des Doktorgrades unterstützen. Strukturgebende Rahmenbedingungen und der kollegiale Austausch werden u. a. durch die Anbindung an ein Promotionsprogramm bzw. Graduiertenkolleg gesehen.

Einmal Schule – immer Schule?

Für diejenigen, die sich für eine Schullaufbahn entschieden haben, würde eine Rückkehr an eine Hochschule vor allem dann in Frage kommen, wenn ein unbefristeter Arbeitsvertrag gewährleistet wäre oder in interessanten und gewinnbringenden Projektkontexten gearbeitet werden kann, um so beispielsweise auch andere zukünftige Tätigkeitsfelder und beruflichen Perspektiven zu erschließen. Eine Abordnungsstelle wird als eine attraktive Möglichkeit gesehen, die Privilegien einer Lehrerin und eines Lehrers aufrechtzuerhalten und gleichzeitig wissenschaftlich tätig zu sein. Besteht das Angebot eine Stelle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin direkt nach dem Studium anzutreten, benennt eine Befragte dies als große Chance, die vielleicht nicht wiederkommt, wenn zunächst das Referendariat absolviert wird. Demgegenüber steht die Ansicht, dass das Referendariat zu jeder Zeit begonnen werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die großen Gestaltungsmöglichkeiten, die Flexibilität im Hinblick auf inhaltliche Ausrichtungen, Schwerpunkte und Arbeitszeiten an der Hochschule sowie die Möglichkeiten des selbstbestimmten und kreativen Arbeitens ein starkes Argument für das Arbeiten an der Hochschule darstellt. Dies kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die genannten Nachteile und Herausforderungen, die mit der Entscheidung für eine Hochschullaufbahn einhergehen können, überwiegen. Starkes Gewicht hat vor allem die Unsicherheit der Stellensituation und die Befristungen der Stellen.

Wissenschaftlicher Nachwuchs

Dabei betonen auch die angehenden Lehrerinnen ihr grundsätzlich großes Interesse an Forschung und Wissenschaft und sie schließen eine Rückkehr an die Hochschule nicht zwangsläufig aus.

Mit Blick auf die Nachwuchsförderung weisen die Ergebnisse aus den Interviews darauf hin, dass bereits während des Studiums angebahnt werden sollte, Studierende für Wissenschaft und Forschung zu begeistern. Der Kontakt zu ehemaligen Studierenden oder Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die eine Schullaufbahn einschlagen, sollte aufrechterhalten werden, um zukünftige Kooperationsmöglichkeiten, Projekte und auch Promotionsmöglichkeiten gemeinsam zu entwickeln. Dies kann auch unabhängig davon, ob eine Nachwuchsförderung im Sinne von Weiterqualifizierung durch eine Promotion tatsächlich stattfindet, gewinnbringend für die Hochschulen sein. Eine große Rolle scheinen dabei duale Angebote zu spielen, die beide Karrierewege, Schule und Hochschule, über einen längeren Zeitraum offenhalten (s. oben).

6 Schlussfolgerungen für die Nachwuchsförderung

Die Situation in der beruflichen Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft ist von einem tief greifenden Wandel gekennzeichnet, wie er bereits oben skizziert wurde. Aus-, Auf- und Umbau von Studiengängen erfordern an den jeweiligen Hochschulstandorten den Einsatz von qualifiziertem Personal, idealerweise Professorinnen und Professoren, die das Fach vollumfänglich vertreten und ihrerseits den Nachwuchs fördern können. Im Gegensatz zu dieser Bedarfslage sind zurzeit nur an zwei Hochschulen bundesweit fachdidaktische Professuren regulär besetzt, wobei es sich in beiden Fällen im hochschulrechtlichen Sinne um Fachhochschulen handelt. Gegenwärtig und auch zukünftig wird es somit darauf ankommen, Aufgaben der Nachwuchsförderung gleichermaßen an Fachhochschulen und Universitäten anzugehen. Dass aufgrund des den Fachhochschulen derzeit noch fehlenden Promotionsrechtes hierfür Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen erforderlich sind, kann bei kluger Gestaltung letztlich für die beteiligten Hochschulen beider Typen wie für die Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler von Vorteil sein.

Unter Nutzung der in den vorher gehenden Abschnitten diskutierten Kriterien einer guten Nachwuchsförderung wären strukturierte, curricular aufgebaute Studienprogramme für die Promotionsphase erforderlich, die aufgrund der räumlichen Entfernung mit angepassten, klassischen und innovativen hochschuldidaktischen Methoden arbeiten (etwa blended learning, Fernstudien, Studienzirkel, Kompaktphasen). Die professorale Betreuung sollte im Rahmen von Hochschulpartnerschaften kooperativ, verbindlich und transparent geregelt werden. Ein solch hochschulübergreifendes Graduiertenkolleg in der beruflichen Fachdidaktik könnte den interessierten Masterstudierenden Orientierung, Hilfe und Anreiz bieten, um sich für eine Pro-

motion zu entscheiden. Bezüge zur Schulpraxis, etwa im Sinne des forschenden Lernens, sollten eine tragende inhaltlich-konzeptionelle Säule der Arbeit des Graduiertenkollegs sein.

Literatur

- Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtung* (S. 311-327). Bielefeld: Bertelsmann.
- Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). (2014). *Handbuch FAST-TRACK Promotionsstudiengang für Lehramtsstudierende*. Berlin.
- Humboldt-Universität zu Berlin, Interdisziplinäres Zentrum für Bildungsforschung (2016). *Fast-track Promotionsstudiengang für Lehramtsstudierende. Humboldt Bildungsinitiative strukturierte Promotion. Eine Förderlinie aus dem Zukunftskonzept „Bildung durch Wissenschaft“*. [<https://zentrum-bildungsforschung.hu-berlin.de/de/izbf/fast-track-promotionsstudiengang-fuer-lehramtsstudierende>].
- KMK (2013). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013*.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Universität Bremen (2016). *Duale Promotion*. [www.uni-bremen.de/cu-fabit/projekte/duale-promotion.html].

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr. Julia Kastrup & Prof.ⁱⁿ Dr. Irmhild Ketschau

Institut für Berufliche Lehrerbildung
Fachhochschule Münster

Leonardo Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: kastrup@fh-muenster.de
ketschau@fh-muenster.de

Internet: www.fh-muenster.de/ibl/

Michael Martin

Der Berufsdidaktische Dreidecker

Angelehnt an den Pädagogischen Doppeldecker (Wahl, 2011, S. 291), der die Kongruenz von Handlungs- und Reflexionsebenen in vergleichbaren Lehr-Lern-Situationen an Schule und Hochschule in Hinblick auf pädagogische Kontexte nutzt, schlägt der Autor als Erweiterungsf orm dieses Konzepts den *Berufsdidaktischen Dreidecker* vor, der zusätzlich den Aspekt der nicht-pädagogischen, beruflichen Arbeit bzw. betriebliche (Ausbildungs-)Kontexte einbezieht.

Schlüsselwörter: Berufliche Didaktik, Kompetenzentwicklung, Praxisbezug, Arbeitsanalyse, Pädagogischer Doppeldecker

1 Multiperspektivische Kompetenzentwicklung

1.1 Die Ebenen der Kompetenzentwicklung

Der *Berufsdidaktische Dreidecker* als berufsfeldwissenschaftlicher Ansatz (Bonz, 1998, S. 273) hat das übergeordnete Ziel, Kompetenzen zur Entwicklung beruflicher Lernsituationen für einen Unterricht nach den Prinzipien des Lernfeldkonzepts aufzubauen (KMK, 2011, S. 10f.). Um die Lehramtsstudierenden bei der holistischen Entwicklung solcher Kompetenzen zu unterstützen, ist es in der berufsdidaktischen Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen notwendig, eine Vielzahl von Kompetenzebenen aktiv in die berufsdidaktische Lehre einzubeziehen (s. Abbildung 1).

Bewusst wird an dieser Stelle nicht von Kompetenzbereichen gesprochen, um eine Unterscheidung zu anderen Kompetenzmodellen und dem Kompetenzverständnis im Kontext der Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz herzustellen (KMK, 2011, 2014 und 2015). Folgend werden also *Kompetenzebenen* thematisiert, welche – unterschiedlich gewichtet – während der gesamten Ausbildung (nicht nur) von der Beruflichen Didaktik zu berücksichtigen sind.

Kompetenzen, die in den hochschulischen Wissenschaftsdisziplinen entwickelt werden sollen, sind dabei basal und werden als *fachwissenschaftliche Kompetenzen* bezeichnet. Hierunter fallen sowohl die im Studium zu absolvierenden, fachwissenschaftlichen Studienanteile des berufsbildenden Studienfachs bzw. dessen Bezugsdisziplinen als auch die fachwissenschaftlichen Anteile des im Lehramtsstudium zu studierenden, zweiten Fachs. Dieses kann – in Abhängigkeit vom Studienstandort –

Der Berufsdidaktische Dreidecker |

entweder eine zweite berufliche Fachrichtung oder auch ein allgemeinbildendes Unterrichtsfach sein. Allein die Komplexität dieser ersten Ebene stellt schon eine nicht zu unterschätzende Herausforderung für die Studierenden, aber auch für die Lehrenden, dar. Die fachwissenschaftliche Kompetenz ist dabei nur eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für das (spätere) Gelingen von Unterricht (Dubs, 1999, S. 300ff.).

Auf einer weiteren Ebene werden *bildungswissenschaftliche Kompetenzen* ausgebildet. Diese Ebene, in der die allgemeine Erziehungswissenschaft und Pädagogik verortet sind, wird getrennt von der Ebene der berufsfeldwissenschaftlichen Kompetenzen betrachtet (Tramm, 2001, S. 8). Denn das Wissen zu Bildung und Erziehung ist in dieser Systematik als ‚Berufswissenschaft des Lehrenden‘ in einen allgemeinpädagogischen Kontext einzuordnen.

Die Berufswissenschaft auf der Ebene der *berufsfeldwissenschaftlichen Kompetenzen* hingegen wird auch auf den betrieblichen Arbeitsprozess bezogen. Die auf dieser Ebene ebenfalls eingegliederte Berufspädagogik bezieht sich im Wesentlichen auf den (dazugehörigen) Lernprozess. Der Begriff ‚Berufsfeldwissenschaft‘ soll diese beiden Aspekte integrieren (Pahl, 1998, S. 72ff.).

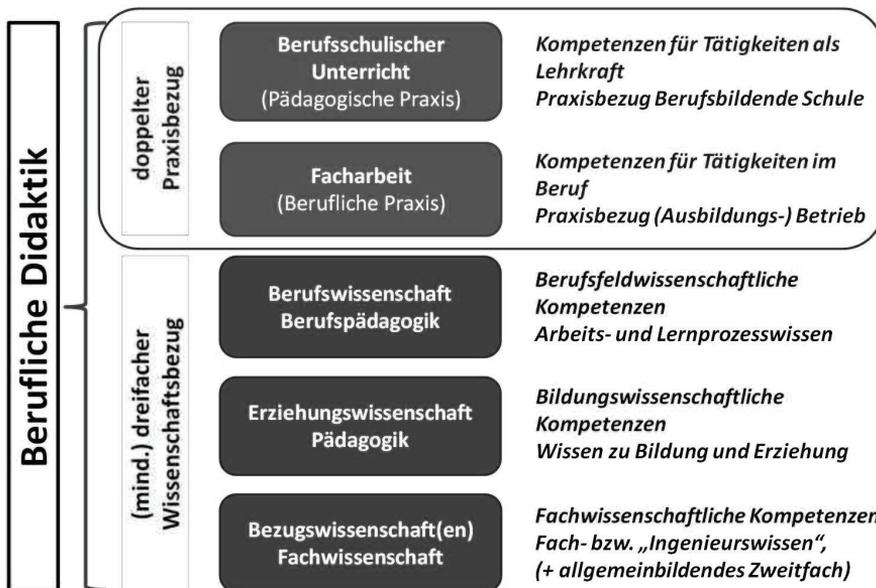


Abb. 1: Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen (Quelle: eigene Darstellung)

Die hier dargelegte Trennung der Kompetenzebenen erfolgt aus Gründen einer übersichtlichen Darstellung und vor dem Hintergrund der Zuordnung der dahinterliegenden Inhaltsbereiche. Die Ebenen durchdringen sich an vielen Stellen und sind teilweise interdependent. Für die standortspezifische, unterschiedliche Betonung einzelner Kompetenzebenen in der Lehramtsausbildung liegen teils antinomische

Der Berufsdidaktische Dreiecker

Begründungszusammenhänge vor, die an dieser Stelle jedoch nicht weiter thematisiert werden sollen.

1.2 Der doppelte Praxisbezug

Besonders bedeutend für das Konzept des Berufsdidaktischen Dreieckers sind die Ebenen der pädagogischen und der nicht-pädagogischen beruflichen Praxis.

Einerseits müssen grundlegende *Kompetenzen für die Tätigkeit als Lehrkraft an berufsbildenden Schulen*, also für das Unterrichten, angelegt werden (KMK, 2015, S. 3). Die Anbahnung solcher Kompetenzen erfolgt beispielsweise in schulpraktischen Phasen während des Studiums, wird aber auch innerhalb berufsdidaktischer Hochschulveranstaltung realisiert.

Andererseits sollten bei der Ausbildung von Lehrkräften für den berufsbildenden Bereich auch *Kompetenzen für die domänenbezogene berufliche Praxis* entwickelt bzw. ausbildungsförderlich genutzt werden. Neben den vor oder mit dem Studium abzuleistenden Berufspraktika (als Zugangsbedingung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen) könnte dieser Aspekt auch innerhalb berufsdidaktischer Veranstaltungen mit beachtet werden.

Aus einer solchen Orientierung (auch) an der beruflichen (Fach-)Arbeit lässt sich keine neue akademische Disziplin begründen, eine Abkopplung von den korrespondierenden hochschulischen Bezugsdisziplinen erscheint vor dem Hintergrund einer fundierten akademischen Ausbildung zudem nicht sinnvoll. In jedem Fall aber sollten die beiden praxisbezogenen Kompetenzebenen bewusst und explizit in die Ausbildung einbezogen werden, wobei durch die Berücksichtigung dieser Praxisebenen das Modell der traditionell fachwissenschaftlich orientierten Ausbildung an den Hochschulen nicht abgelöst, sondern sinnvoll ergänzt werden soll.

Der doppelte Praxisbezug bezieht sich damit einerseits auf die Arbeitsprozesse, die (künftige) Lehrkräfte in der berufsbildenden Schule bewältigen müssen und andererseits auf die Arbeitsprozesse, die im betrieblichen Kontext zu beachten sind.

2 Der Pädagogische Doppeldecker

Der Begriff ‚Pädagogischer Doppeldecker‘ wurde 1985 von Karlheinz Geißler geprägt und u. a. von Diethelm Wahl aufgegriffen. Hinter der Begrifflichkeit steht keine Methode, sondern ein durchgängiges Prinzip, welches gegenüber den Studierenden transparent und bewusst gemacht wird und in Kontexten des Lehrens und Lernens angewendet werden kann (Wahl, 2013, S. 291). Dieses Prinzip eignet sich daher hervorragend für den Einsatz in der (beruflichen) Didaktik, insbesondere zur Entwicklung der *Kompetenzebene der pädagogischen Praxis*.

Kern dieses Ansatzes ist die Idee, dass die Inhalte bzw. Gegenstandsbereiche, die durch Lehrende in (berufs-) didaktischen Lehrveranstaltungen theoretisch the-

matisiert werden, von den Lernenden gleichzeitig handelnd erlebt werden können. Ein eingängiges Beispiel hierfür ist die Behandlung von Merkmalen bestimmter Sozialformen: Diese werden im Sinne des Pädagogischen Doppeldeckers unter Einsatz der jeweiligen, inhaltlich zu thematisierenden Sozialform erarbeitet – beispielsweise erfolgt die Erarbeitung von Merkmalen der Gruppenarbeit eben auch in Form einer Gruppenarbeit. Unterschiedliche Formen des Unterrichtsgesprächs könnten – als weiteres Beispiel – ebenso durch den Lehrenden „vorgelebt“ und reflexiv behandelt werden. Auf diese Weise werden pädagogische Doppeldeckersituationen geschaffen, in der die (theoretische) Reflexionsebene und die (praktische) Handlungsebene kongruent sind und direkt aufeinander bezogen werden können (Wahl, 2013, S. 64).

Pädagogische Doppeldeckersituationen können jedoch mit Blick auf alle denkbaren Vorkommnisse und Verhaltensweisen geschaffen werden, die sowohl in hochschulischen Lehrveranstaltungen als auch im berufsschulischen Unterricht auftreten. Dabei macht man sich den Umstand zu Nutze, dass viele Ausbildungssituationen in hochschulischen Kontexten denen in beruflichen Schule ähneln. Diese Situationen müssen nicht immer geschaffen/konstruiert werden, sondern treten ohnehin im Hochschulalltag auf. Zu spät kommende Studierende bieten sich hier genauso an wie ein klingelndes Handy – dann z. B. im Kontext von (inhaltlich zu behandelnden) Unterrichtsstörungen. Natürlich muss der Lehrende stets genau abwägen, in wie weit eine Unterbrechung des aktuellen Inhaltsbereiches bzw. des Denkprozesses der Studierenden durch den Doppeldecker sinnvoll ist. In vielen Fällen wird es aber eher so sein, dass die Auseinandersetzung mit einem aktuellen Ereignis auf theoretischer wie praktischer Ebene einen echten didaktischen Mehrwert darstellt und eine Unterbrechung damit gerechtfertigt erscheint.

Es genügt jedoch nicht, wenn die praktische Seite durch die Studierenden nur beobachtet und (theoretisch) hinterfragt wird. Vielmehr ist es entscheidend, den Studierenden einen echten Perspektivwechsel zu ermöglichen. Sie sollen sich in die Rolle der jeweils anderen Seite versetzen können – also von der Lernenden- in die Lehrendenrolle wechseln. Die Methode, die Sozialform, der Umstand, das konkrete Ereignis etc. – also die pädagogische Doppeldeckersituation – sollen möglichst sowohl aus der Perspektive der Lehrenden als auch aus derjenigen der Lernenden wahrgenommen, handelnd erlebt und schließlich theoriegeleitet reflektiert werden. Nach dem Prinzip der Selbstanwendung (Wahl, 2013, S. 64) sind Studierende damit zugleich handelnde, und nicht nur beobachtende Personen im Rahmen der Doppeldecker-Situation.

Die Studierenden sollen in den berufsdidaktischen Veranstaltungen immer wieder „die Flügel wechseln“ (s. Abbildung 2) und auf ihrem Weg vom Studierenden hin zum Lehrenden sowohl die „Lehrer/innenrolle“ als auch die „Schüler/innenrolle“ einnehmen. Hierdurch wechseln sie Handlungs- und Reflexionsebene regelmäßig, welches die Verknüpfung von wissenschaftsorientiertem

Der Berufsdidaktische Dreiecker

Theoriewissen und (ersten) Praxiserfahrungen durch den Vergleich theoretischer Aussagen mit den erfahrenen Effekten ermöglichen und damit die Übertragbarkeit auf die (künftige) pädagogische Arbeit als Lehrer/in befördern soll.

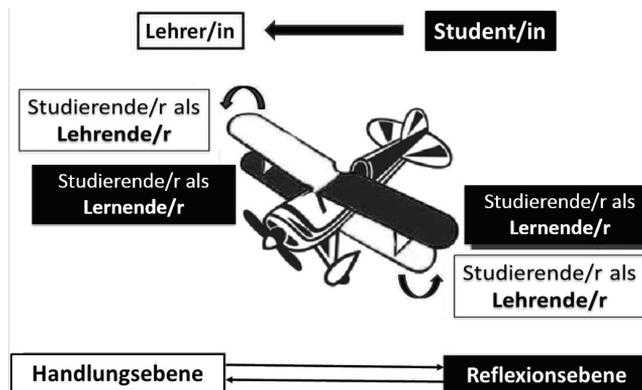


Abb. 2: Der Pädagogische Doppeldecker (Quelle: eigene Darstellung, verändert nach Konrad & Traub, 2011)

Die Spiegelung pädagogischer Praxis in bzw. von Hochschule und Schule (Wildt, 2005, S. 185) in Anlehnung an psychologische Handlungstheorien (Aebli, 2011, S. 68f.) ist ein geeigneter Baustein zu einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung insbesondere auf der Ebene der Kompetenzen für die Tätigkeit als Lehrkraft. Nicht zu unterschätzen ist jedoch der Anspruch an die Lehrenden der Hochschulen, die – wollen sie flexibel das Prinzip des Pädagogischen Doppeldeckers nutzen – über ein großes, spontan abrufbares Repertoire an pädagogischem (Grund-)Wissen und anwendbaren Handlungsoptionen verfügen müssen.

3 Der Berufsdidaktische Dreiecker

3.1 Der dritte Flügel – Einbezug der beruflichen Facharbeit

Der Pädagogische Doppeldecker als ein Prinzip der Beruflichen Didaktik wird unter *Einbezug der Ebene der berufsbezogenen Facharbeit* zum Konzept des berufsdidaktischen Dreieckers ausgebaut. Dabei wird nicht nur die Spiegelung pädagogischer Praxis als Chance zur Kompetenzentwicklung genutzt (Wildt, 2005, S. 184ff.), sondern auch berufliche Praxis aus unterschiedlichen Perspektiven in die Betrachtung einbezogen. Hierzu werden Handlungs- und Reflexionsebenen der Praxisfelder Unterricht *und* Berufsfacharbeit bei der Ausbildung von Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen miteinander verschränkt. Der für den Pädagogischen Doppeldecker beschriebene Perspektivwechsel bezieht sich ausschließlich auf Subjekte, also Personen. Auch im Berufsdidaktischen Dreiecker können grundsätzlich

nur personale und keine sächlichen Perspektiven eingenommen werden (Wahl, 2013, S. 291).

Angehende Lehrkräfte für berufsbildende Schulen sollten nun zusätzlich einen Perspektivwechsel auf der Ebene der domänenspezifischen Berufsarbeit vornehmen, um daraus berufsdidaktische Konsequenzen für ihre spätere Arbeit als Lehrkraft ableiten zu können. Es ist also ein weiterer Rollentausch zwischen den unterschiedlichen, konzeptionell eingebundenen Personenkreisen (und ihrem Handeln bzw. der Reflexion dieses Handelns) durch die Studierenden zu vollziehen. Damit einhergehend ändern bzw. erweitern sich die Handlungs- und Reflexionsebenen in diesem Modell (s. Abbildung 3).

Voraussetzung für einen entsprechenden Wechsel ist grundsätzlich der unmittelbare Zugang der Studierenden zum Betrieb bzw. der domänenspezifischen Praxis. War zum Fliegen des Pädagogischen Doppeldeckers das hochschulische Lernumfeld (der Vorlesungssaal, der Seminarraum etc.) ausreichend, so macht der Einbezug des dritten Flügels (also der beruflichen Facharbeit) den Einbezug eines weiteren Lernortes notwendig – nämlich den des (Ausbildungs-) Betriebs. Damit kann das Konzept ganz nebenbei einen Beitrag zur Ausgestaltung der Lernortkooperation leisten, indem es die Kooperation der berufsbildenden Schulen mit den Ausbildungsbetrieben schon in der hochschulischen Ausbildung der Lehrkräfte mit anlegt.

Im betrieblichen Umfeld sind vor dem Hintergrund der betrieblichen Berufsausbildung verschiedene Personengruppen zu identifizieren, i. d. R. auch die der Facharbeiter/innen und die der Auszubildenden. Häufig übernehmen Facharbeiter/innen auch die Funktion als Ausbilder/innen und Auszubildende im Betrieb sind stets zugleich Schüler/innen an der berufsbildenden Schule. Andere im Betrieb anzutreffende Personengruppen spielen keine Rolle für das konzeptionelle Vorgehen im Berufsdidaktischen Doppeldecker.

Die Berücksichtigung berufspraktischer Gesichtspunkte in der berufsdidaktischen Ausbildung stellt eine besondere Herausforderung dar, da sie keine unmittelbaren Bestandteile der (hochschulischen) Ausbildung sind. Dennoch spielen diese Aspekte eine große Rolle für die Studierenden – nicht nur mit Blick auf die zu entwickelnden Kompetenzen, sondern auch bezüglich der Identifikation mit dem Lehrerberuf innerhalb der beruflichen Domäne, auf die sie im Rahmen ihres Wirkens als (künftige) Lehrkräfte Bezug nehmen.

Die Berufliche Didaktik muss nun Ausbildungssituationen für Studierende kreieren, die ihnen den Rollen- bzw. Perspektivwechsel sowohl zwischen Schüler/in und Lehrer/in als auch zwischen Fachkraft und Auszubildenden ermöglichen. Ausgehend von der Annahme, dass man (berufliches) Handeln auch an der Hochschule nur handelnd lernen kann, müssen didaktische Prinzipien wie z. B. das der Handlungsorientierung mitgedacht werden. Die berufliche Didaktik nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, sofern sie das Konzept des Berufsdidaktischen Dreideckers umsetzen will.

Der Berufsdidaktische Dreidecker

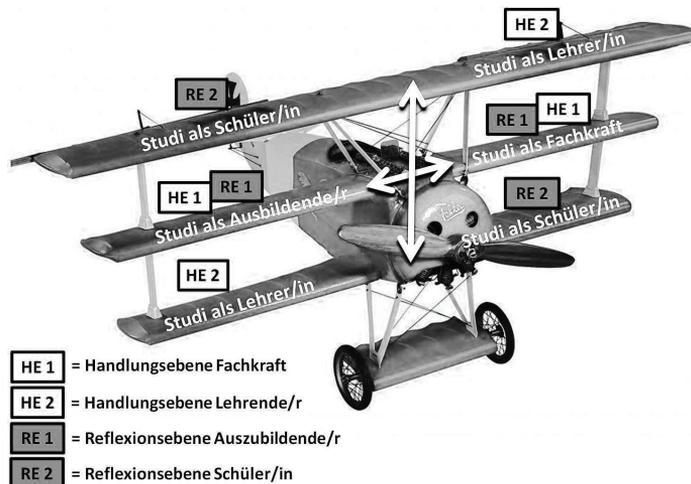


Abb. 3: Der Berufsdidaktische Dreidecker (Quelle: eigene Darstellung, Bildquelle: Lilians-House.de)

3.2 Die berufsdidaktische Ausgestaltung des dritten Flügels

Übergeordnetes Ziel des Einbezugs des dritten Flügels ist der *Aufbau von Kompetenzen zur Entwicklung von Lernsituationen nach dem Lernfeldkonzept* (s. Kap. 1.1). Diese Kompetenzen sind unentbehrlich, denn die Ausgestaltung der in den meisten Rahmenlehrplänen für duale Ausbildungsberufe beschriebenen Lernfelder in Form von Lernsituationen obliegt den Lehrkräften bzw. den Lernfeld-Teams der (jeweiligen) berufsbildenden Schule (KMK, 2011, S. 26). Das Konzept wird insgesamt entlang konstruktivistischer Grundannahmen umgesetzt. Denn eine konstruktivistische Didaktik greift Ansätze des situierten Lernens auf, die auch bei der Ausgestaltung von Lernsituationen eine Rolle spielen (Reich, 2009 und 2012).

Die Lehrenden an berufsbildenden Schulen können aufgrund ihrer (Arbeits-) Erfahrungen und ihres Austauschs mit der betrieblichen Seite im Rahmen der Lernortkooperation i. d. R. gut einschätzen, ob und inwieweit die entwickelten Lernsituationen Praxisrelevanz besitzen. Dieser Erfahrungshintergrund fehlt den Studierenden in den meisten Fällen, ein Verständnis über die berufliche Wirklichkeit der Facharbeit muss häufig erst entwickelt werden.

Die Erarbeitung von Lernsituationen im Rahmen der Lehramtsausbildung wird heute meist entlang der Inhaltsbereiche vorgenommen, die in den Lernfeld-Beschreibungen vorgegeben sind. Leitend für die Planung eines Unterrichts ist für die Studierenden also grundsätzlich der Rahmenlehrplan, eine unmittelbare Rückkopplung mit der betrieblichen Praxis erfolgt dabei eher sehr selten.

Berufsarbeit lässt sich durch ein Ensemble charakteristischer Arbeitsaufgaben beschreiben (Röben, 2005, S. 607f.). Solche Tätigkeiten bzw. Arbeitsaufgaben sind

zwar auch theoretisch aus dem Rahmenlehrplan abzuleiten, das durch eigene Beobachtung, Teilnahme oder Handeln gemachte Erleben von Arbeitsprozessen ist jedoch einprägsamer und damit wertvoller (Aebli, 2011, S. 183, Reich, 2009, S. 65ff.) – insbesondere vor dem Hintergrund einer kompetenzorientierten Lehrer/innenausbildung. Zudem kann durch diese Vorgehensweise ein Beitrag zur dezentralen Curriculumarbeit geleistet werden. Bei allen Überlegungen ist jedoch zu beachten, dass betriebliches Prozesswissen relativ schnell veraltet und deshalb vielmehr die Ausprägung eines Strukturverständnisses zu Arbeitsprozessen im Vordergrund stehen sollte.

Diese Leitgedanken werden bei der Gestaltung des dritten Flügels des Berufsdidaktischen Dreideckers aufgegriffen. Es bedarf geeigneter didaktisch-methodischer Herangehensweisen bzw. Instrumente, um die intendierte Kompetenzentwicklung anzustoßen. Ein Instrument, das sich bereits im gewerblich-technischen Bereich als geeignet erwiesen hat, ist eine Arbeitsanalyse (Haasler, 2003, Stuber & Adiek, 2005, Becker et al., 2010). Grundsätzlich kann die Umsetzung aber mit allen Herangehensweisen erfolgen, die es den Studierenden ermöglichen, charakteristische Tätigkeiten und Prozesse der Berufsarbeit zu identifizieren, um diese schließlich für die Erstellung von Lernsituationen heranziehen zu können.

Auf der Ebene des dritten Flügels des Berufspädagogischen Dreideckers – der berufs- und tätigkeitsbezogenen Praxis – nehmen die Studierenden sowohl die Perspektive der betrieblichen Fachkräfte als auch die der Auszubildenden ein. Dieser Perspektivwechsel hilft ihnen zu verstehen, welche besonderen Herausforderungen insbesondere die Lernenden in ihrem beruflichen Umfeld bewältigen müssen.

3.3 Der Flügelwechsel im gewerblich-technischen Bereich

Studierende im Master-Studiengang Berufliche Schulen (M. Ed.) der Universität Kassel führten im Rahmen eines Projekts innerhalb eines Semesters Arbeitsanalysen in Form eines an der *Beruflichen-Aufgaben-Analyse* (BAG-Analyse, Haasler, 2003, S. 5ff.) angelehnten Verfahrens durch. Die Studierenden beobachteten und analysierten dabei in einem Praxisbetrieb der Automobilindustrie berufstypische Arbeitshandlungen aus dem Bereich Mechatronik. Auf Basis dieser Ergebnisse sollte eine praxisrelevante Lernsituation für den berufsschulischen Unterricht gestaltet werden, die sich in einem Lernfeld aus dem Rahmenlehrplan zum Ausbildungsberuf Mechatroniker/in eingliedern lässt. Mit diesem Vorgehen wurde die Möglichkeit eröffnet, nicht vom Rahmenlehrplan, sondern von der konkreten beruflichen Arbeit ausgehend zu einer Lernsituation zu gelangen.

Ein Perspektivwechsel im Rahmen des Berufsdidaktischen Dreideckers kann nur zwischen Personen vorgenommen werden, nicht zwischen Dingen bzw. Vorgängen (s. Kap. 3.1). Für den dritten Flügel bedeutet dies, dass nicht die Facharbeit an sich, sondern der/die Facharbeiter/in (bzw. der/die Auszubildende) zu betrachten ist. Diese/r durchläuft einen Arbeitsprozess/führt eine Handlung aus, welche

Der Berufsdidaktische Dreiecker

von den Studierenden beobachtet wird. Stets zu beachten ist, dass die handelnden Personen und ihr Umgang mit den auftretenden Arbeitssituationen im Fokus der Beobachtung stehen und nicht der (technische) Ablauf des Arbeitsprozesses. Beides ist zwar nicht klar voneinander zu trennen, bedeutender ist aber die unterschiedliche Wahrnehmung des Arbeitsprozesses mittels des Perspektivwechsels zwischen Facharbeiter/in und Auszubildende/r durch die Studierenden.

Die BAG-Analyse ist ein geeignetes Instrument zur Beobachtung dieser Handlung, sie wurde primär zur Generierung von Basisinformationen (Primärinformationen) zur Curriculumentwicklung – und damit auch der Gestaltung von Lernsituationen – entwickelt (Haasler, 2003, S. 30). Die Studierenden erstellten im Rahmen der BAG-Analyse einen Analyseleitfaden und identifizierenden zu beobachtende Handlungen im Betrieb. Zudem wurden im Nachgang der Beobachtungen Interviews mit den Protagonist/innen der (beobachteten) Arbeitshandlungen geführt. Beobachtet wurden Auszubildende, deren Ausführungen wurden von Facharbeitern (auch) bezüglich der fachlichen Richtigkeit eingeschätzt. Eigentlich sieht die BAG-Analyse ein mehrmaliges Durchlaufen der Beobachtungen vor, um repräsentative Aussagen treffen zu können. Dies war im Rahmen des studentischen Projekts allerdings nicht zu realisieren. Die BAG-Analyse innerhalb des Berufsdidaktischen Dreieckers zielte aber ohnehin nicht primär auf die Gewinnung valider Basisdaten, sondern vielmehr auf einen Erfahrungsgewinn der (angehenden) Berufsschullehrern/innen hinsichtlich der beruflichen Wirklichkeit ihrer Schüler/innen. Diese Erfahrungen nahmen letztlich direkten Einfluss auf die Entwicklung einer Lernsituation.

Allerdings muss konstatiert werden, dass der Perspektivwechsel mit dem Instrument der BAG-Analyse nicht auf der konkreten Handlungsebene gelang, sondern nur abstrakt handelnd im Sinne des geistigen Durcharbeitens der beobachteten Handlung (Aebli, 2011, S. 182ff.). Es wurde also nicht selbst von den Studierenden selbst gehandelt, aber das berufliche Handeln wurde zumindest aktiv erlebt. Dieses aktive Erleben war Minimumvoraussetzung für einen Flügelwechsel, denn von der ersten Handlungsebene (der domänenbezogenen Praxis) sollte auf die zweite Handlungsebene (dem Praxisfeld Schule) geschlossen werden können. Die Auswahl des Lernfeldes, in das die aus der beobachteten Arbeitshandlung abgeleitete Lernsituation eingegliedert wurde, erfolgte demnach erst nach der BAG-Analyse bzw. der Beobachtung, da erst jetzt alle Elemente der beobachteten Handlung transparent wurden. Damit wurde der Flügelwechsel nicht nur auf der horizontalen, sondern auch auf der vertikalen Ebene des Berufsdidaktischen Dreieckers realisiert. Nebeneffekt dieser Vorgehensweise war die Verbesserung der bisherigen Handlungsabläufe bei den Auszubildenden und die Sensibilisierung der Auszubildenden hierfür.

Auf die differenzierte Vorgehensweise der Studierenden, die Beschreibung der beobachteten Tätigkeiten und die Darstellung der hieraus entwickelten Lernsituationen

on in diesem Projekt wird an dieser Stelle verzichtet. Jedoch werden folgend der zeitliche Rahmen sowie positive Eindrücke und Entwicklungsvorschläge der Studierenden skizziert, die wertvolle Hinweise für die weitere konzeptionelle Ausarbeitung des Berufsdidaktischen Doppeldeckers geben können.

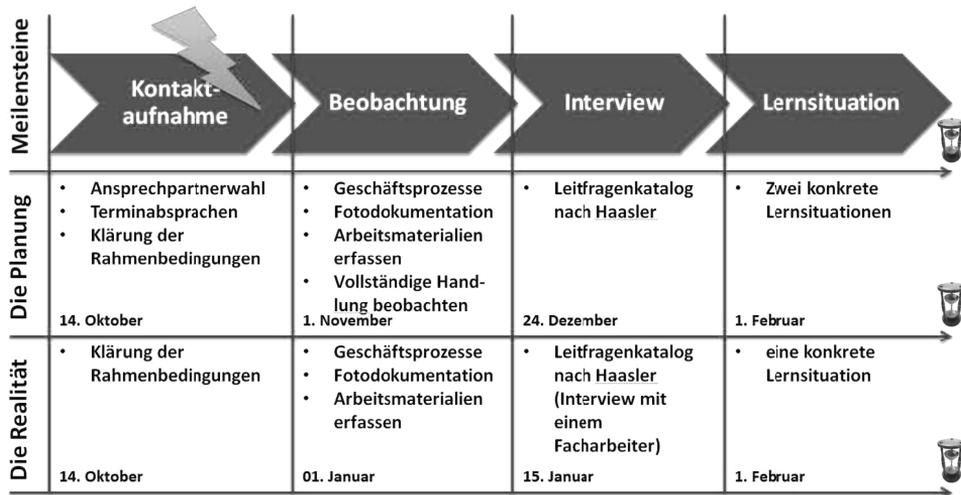


Abb. 4: Die zeitliche Realisierung des Projekts (Quelle: eigene Darstellung nach Schäfer, Lück & Lehenberger, 2013)

Schon mit Beginn des Projekts deuteten sich Schwierigkeiten bezüglich des von den Studierenden erstellten Zeitplans an (s. Abbildung 4). Die Kontaktaufnahme mit Betrieben, die an einer Mitwirkung an diesem studentischen Projekt interessiert waren, lag in den Händen der Studierenden selbst. Diese hatte Probleme, zuständige Ansprechpartner zu finden, die zunächst auch noch häufig wechselten. Dies führte zu Kommunikationsschwierigkeiten und daraus resultierenden Verzögerungen im gesamten Projektvorhaben. Zudem hatten die Studierenden – auch aufgrund der zeitlichen Verzögerungen – keine Möglichkeit, einen kompletten Arbeitsprozess im Sinne einer vollständigen beruflichen Handlung zu beobachten. Sie konnten jedoch die übergeordneten Geschäftsprozesse identifizieren und maßgebliche Sequenzen des Arbeitsprozesses (bei Auszubildenden) beobachten. Hierzu erfassten sie alle für die Handlung notwendigen Arbeitsmaterialien und hielten die beobachteten Arbeitsschritte per Fotodokumentation fest. Diese Handlungen wurden durch ein Interview mit einem Facharbeiter (und damit vollzogenem Perspektivwechsel) nachbesprochen und für die Aufarbeitung in eine Lernsituation verifiziert. Letztlich ist es den Studierenden gelungen, aus den gemachten Beobachtungen (zumindest) eine konkrete Lernsituation zu erstellen und diese dem Rahmenlehrplan zuzuordnen.

Der Berufsdidaktische Dreidecker

Die Studierenden zogen in wichtigen Punkten ein sehr positives Fazit zum Projekt, welches dem Konzept des Berufsdidaktischen Dreideckers folgte. Betont wurden die erhaltenen Einblicke in einen Betrieb bzw. in die dort angesiedelten, realen Arbeitsabläufe. Weiterhin wurde den Studierenden mit dem Projekt die Bedeutung der Kooperation zwischen berufsbildender Schule und Ausbildungsbetrieb für die duale Berufsausbildung stärker ersichtlich. Der Einbezug der Kompetenzen der Ausbilder hätte ihrer Ansicht nach einen förderlichen Einfluss auf den berufsschulischen Unterricht und die Arbeit als künftige Lehrer/innen. Anstatt nur auf theoretische Elemente zurückzugreifen, würde zu einem nachvollziehbareren, praktischen Lernen übergegangen. Die Studierenden selbst, aber auch die Schüler/innen würden durch den Arbeitsalltagsbezug, die Realitätsnähe und die Verknüpfung von Theorie und Praxis motiviert. Zudem hätten sie Erfahrungen in bestimmten Arbeitsfeldern sammeln können, die sie bislang noch nicht kennen gelernt haben. Dies wird als besonders vorteilhaft eingeschätzt, da für das Lehramt an berufsbildenden Schulen nicht zwingend eine affine Berufsausbildung vorausgesetzt wird und mit dem Berufsdidaktischen Dreidecker auch berufspraktische Defizite ausgeglichen werden könnten. Nicht zuletzt wurde nochmals der Realitätsbezug für die Erarbeitung der Lernsituation als sehr positiv herausgestellt.

Allerdings hatten die Studierenden auch einige kritische Anmerkungen, die sie in Entwicklungsvorschlägen für eine störungsfreiere Umsetzung zusammenfassten. An erster Stelle wurde dabei der Wunsch nach einem konsistenten Informationsfluss ohne Brüche genannt. Dahinter verbirgt sich der Wunsch der Vermittlung von festen Ansprechpartnern durch den Projektleiter (dem verantwortlichen Hochschuldozenten) und damit eine direkte Zusammenarbeit der Hochschule mit dem Betrieb. Hierdurch könnten Missverständnisse vermieden und Terminvereinbarungen vereinfacht werden. Auch sollte der Projektleiter im Vorfeld der Projektdurchführung den Betrieb dahingehend sensibilisieren, dass die Mitarbeiter/innen den Sinn und Zweck des Projektvorhabens besser verstehen und damit die Vorteile für die eigene Arbeit erkennen. Ein Ausweiten der Projektbearbeitungszeit (möglicherweise über zwei Semester) sei genauso hilfreich wie eine dauerhafte Kooperation mit (geeigneten) Betrieben. Hierdurch würden die Rahmenbedingungen insgesamt verbessert und die Ernsthaftigkeit der Projektvorhaben unterstrichen, zudem würde damit die interne Organisation der studentischen Projektteams erleichtert.

Die Aussagen der Studierenden sind in einem langen und transparenten Evaluationsgespräch getroffen worden. Insgesamt waren sie so überzeugt von ihren Projektergebnissen und dem Konzept des Berufsdidaktischen Dreideckers, dass sie ihre Ergebnisse im Rahmen der Frühjahrstagung 2013 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften an der Universität Kassel einer interessierten Fach-Community präsentierten (Martin et al., 2013).

4 Ausblick auf die Fachrichtung Ökotrophologie

Kann der Berufsdidaktische Dreidecker auch in der hochschulischen Ausbildung von Berufsschullehrer/innen in der beruflichen Fachrichtung Ökotrophologie geflogen werden? Der Beantwortung dieser Frage wird sich folgend anhand theoretischer Überlegungen genähert, da hierzu bislang noch keine praktischen Erfahrungen vorliegen.

Arbeitsprozesse im gewerblich-technischen Bereich beziehen sich i. d. R. auf gegenstandsbezogenes Handeln. *Berufsbezogene Arbeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft hingegen ist in einigen Bereichen auch Interaktionsarbeit* (Böhle, 2011, S. 456ff.). Denn in diesem Berufsfeld sind u. a. hauswirtschaftliche Berufe sowie Sozial- und Gesundheitsberufe angesiedelt, die personenbezogene Dienstleistungen/Betreuungsdienstleistungen anbieten bzw. durchführen (DGH, 2012, S. 12f.). Soziale Interaktion ist hier sowohl Arbeitsmittel als auch beruflicher Gegenstandsbereich. Es erfolgt keine klare Trennung zwischen gegenstandsbezogenem Handeln und (individualisiertem) Interaktionshandeln. Der/die „Betroffene“ ist zugleich sowohl Objekt als auch Subjekt und als Person direkt in den Arbeitsprozess involviert.

Der Terminus „Betroffene/r“ wird in diesem Zusammenhang als Begriff für einen individuell zu betreuenden, zu versorgenden oder zu pflegenden Menschen verwendet, der – entsprechend des jeweiligen Kontextes – auch als Kunde oder Patient bezeichnet werden könnte. Diese Menschen sollten in jedem Fall bei allen Überlegungen zum beruflichen Handeln im Mittelpunkt stehen (Fegebank, 2010, S. 575).

Ein Wechsel der Perspektiven (der Flügelwechsel im Berufsdidaktischen Dreidecker) könnte vor diesem Hintergrund zwischen der Fachkraft (Betreuer, Versorger, Pfleger) und den „Betroffenen“ erfolgen – mit dem übergeordneten Ziel, Empathie für diese Personengruppen zu entwickeln. Damit würde eine Reflexionsebene des ursprünglichen Dreideckers geändert – als Person stünde in einem veränderten Modell nicht mehr der/die Auszubildende, sondern der/die „Betroffene“ auf dem mittleren Flügel.

Zur Gestaltung des dritten Flügels würde sich die BAG-Analyse zwar weiterhin als Instrument für standardisierte, anonyme Dienstleistungssituationen mit einem definierten Handlungsprodukt eignen. Für individuelle Betreuungsleistungen bzw. Interaktionshandlungen als prototypische Tätigkeiten in Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft bedarf es jedoch alternativer Instrumente zur Überbrückung der Lücke zwischen wissenschaftlicher Theorie und beruflicher Praxis. Ein solches Instrument könnte beispielsweise die didaktisch-methodische Herangehensweise des *hermeneutischen Fallverstehens* sein.

Bei diesem Verfahren handelt es sich um einen interaktionistischen, fall-rekonstruktiven Ansatz aus der Pflegedidaktik (Friese, 2010, S. 326), mit dem ein

Der Berufsdidaktische Dreidecker

bestimmter Umstand (Fall) holistisch in seinem Gesamtzusammenhang betrachtet wird. Die Geschichte der Fallentstehung ist dabei genauso bedeutend wie das soziale Umfeld des Fallgebers, dessen individuelle Situation und dessen Persönlichkeit. Mit dem Hermeneutischen Fallverstehen wird Fachkräften und Studierenden ein Instrument an die Hand gegeben, das es ihnen ermöglicht, individuelle Sichtweisen und Bedürfnisse einer Person zu erfassen bzw. zu deuten. Auf den hierdurch erlangten Erkenntnissen aufbauend wird schließlich eine professionelle, individuelle Unterstützungs(dienst)leistung angeboten, welche die Bedürfnisse und Bedarfe des/der „Betroffenen“ angemessen berücksichtigt (Dütthorn & Gemballa, 2013, S. 16).

Ob sich das hermeneutische Fallverstehen als Instrument im Rahmen des Berufsdidaktischen Dreideckers eignet, muss noch erprobt werden. Hierfür ist zunächst eine Präzisierung der damit verbundenen (veränderten) Zielstellungen und eine Operationalisierung der erwarteten (Lern-) Ergebnisse vorzunehmen. Zudem ist zu bedenken, dass möglicherweise nur für bestimmte Berufe bzw. Berufsgruppen das Fallverstehen im Kontext der Ausbildung bedeutungsvoll ist. Für diese Fälle jedoch wäre der intendierte horizontale und vertikale Flügelwechsel unter Verwendung dieses Verfahrens wertvoll und eine sinnvolle Einbettung in die Berufsdidaktische Ausbildung könnte gelingen.

5 Fazit

Mit dem Berufsdidaktischen Dreidecker können Studierende sowohl die Kongruenz von Theorie und Praxis für pädagogische als auch für berufspraktische Aspekte erfahren. Damit wird ein Beitrag zur Überbrückung der Kluft zwischen Wissen und Handeln einerseits auf der Ebene des Lehrerhandelns, andererseits aber auch auf der Ebene des domänenbezogenen Berufshandelns geleistet. Die multiple Verschränkung der Handlungs- und Reflexionsebenen fördert die holistische Kompetenzentwicklung auf allen Ebenen. Der Orientierungspunkt ‚Fach‘ innerhalb der beruflichen Lehrer/innenbildung ist an der Hochschule über die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gegeben. Der Orientierungspunkt ‚Beruf‘ wird über den dritten Flügel des Berufsdidaktischen Dreideckers realisiert (Grottker, 2010, S. 27).

Die BAG-Analyse als Instrument im Rahmen des Berufsdidaktischen Dreideckers ist im gewerblich-technischen Bereich dazu geeignet, die Ebene der Berufsarbeit in die hochschulische Ausbildung von Berufsschullehrer/innen sowohl handelnd als auch reflexiv einzubeziehen. Die daraus resultierenden Lernsituationen sind innerhalb des Lernfeldkonzepts eine praxisorientierte Bereicherung. In wie weit sich das Instrument des hermeneutischen Fallverstehens für ausgewählte Bereiche der personenbezogenen Dienstleistungen eignet ist noch zu prüfen.

Literatur

- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Becker, M., Spöttl, G. & Fischer, M. (2010). *Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Bremer, R. (2005). Lernen in Arbeitsprozessen – Kompetenzentwicklung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bonz, B. & Ott, B. (Hrsg.). (1998). *Fachdidaktik des beruflichen Lernens*. Stuttgart: Steiner.
- Böhle, F. (2011). *Interaktionsarbeit als wichtige Arbeitstätigkeit im Dienstleistungssektor*. WSI-Mitteilungen 9/2011. Hans-Böckler-Stiftung. Frankfurt a.M.: Bund-Verlag.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann.
- DGH Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (Hrsg.). (2012). *Den Alltag leben! Hauswirtschaftliche Betreuung. Ein innovativer Weg für soziale Einrichtungen und Dienste*. Osnabrück.
- Dubs, R. (1999). Praxisbezug und Wissenschaftsorientierung – Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis in der Handelslehrausbildung. In T. Tramm et al. (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts* (S. 300-323). Frankfurt: Peter Lang.
- Dütthorn, N. & Gemballa, K. (2013). *Theorien und Modelle der Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft im Spiegel der Pflegedidaktik*.
[www.bwpat.de/ausgabe/ht2013/fachtagung-11/duetthorn-gemballa].
- Fenzl, C., Spöttl, G., Howe, F. & Becker, M. (Hrsg.). (2009). *Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fischer, M. (2005). Arbeitsprozesswissen. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Fegebank, B. (2010). Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 575-587). Bielefeld: Bertelsmann.
- Frackmann, T. & Tärre, M. (2009). *Lernen und Problemlösen in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 311-327). Bielefeld: Bertelsmann.
- Grottker, D. (2010). Fach und Fach-Richtung? Versuch einer Rekonstruktionsgeschichte der Beruflichen Fachrichtungen. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 15-35). Bielefeld: Verlag.

Der Berufsdidaktische Dreidecker

- Haasler, B. (2003). „BAG-Analyse“ – Analyseverfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung. ITB-Forschungsbericht 10/2003. Universität Bremen. Bremen.
- Kelcher, R. & Martin, J.-P. (1998). Lehren durch Lernen. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (S. 211-219). Berlin: Cornelson.
- KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (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*. Bonn.
- KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn.
- KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Bonn.
- Konrad, K. & Traub, S. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen*. Hohengehren: Schneider.
- Martin, M., Schäfer, J., Lück, G. & Lehenberger, L. (2013). *Der Fachdidaktische Dreidecker*. [www.uni-kassel.de/veranstaltung/2013/bwp-2013/programm.html].
- Muster-Wäbs, H. & Schneider, K. (1999). *Vom Lernfeld zur Lernsituation*. Bad Homburg: Gehlen.
- Pahl, J.-P. (1998). Berufsfelddidaktik zwischen Berufsfeldwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. In B. Bonz & B. Ott (Hrsg.), *Fachdidaktik des beruflichen Lernens* (S. 60-87). Stuttgart: Steiner.
- Pätzold, G. (2006). Universitäre Lehrerbildung – forschungsbasiert und berufspraxisbezogen. *Die berufsbildende Schule*, 58.
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Röben, P. (2005). Berufswissenschaftliche Aufgabenanalyse. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung*. (S. 606-611). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stuber, F & Adiek (2005). *Methoden der Arbeitsanalyse für kompetenzorientierte Praxisforschung*. Expertise. Institut für Berufliche Lehrerbildung, Fachhochschule Münster. Münster.
- Tramm, T. (2001). *Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich in Deutschland zwischen Wissenschafts- und Praxisbezug*. [www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lehrerbildungfuerdenberufsbildendenbereich.pdf].
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wild, J. (2005). *Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?* Beiträge zur Lehrerbildung, (23) 2.

Verfasser

Prof. Dr. rer. hort. Michael Martin

Berufliche Didaktik – Hochschule Osnabrück
Fakultät Agrarwissenschaften und Landschaftsarchitektur
Studienbereich Ökotröphologie

Am Krümpel 31
D-49090 Osnabrück

E-Mail: m.martin@hs-osnabrueck.de

Christine Küster, Nadine Harle & Malte M. Flöper

Heterogenität als Perspektive: Gestaltungsmöglichkeiten des individualisierten Unterrichts in der beruflichen Bildung

Die aktuelle Diskussion um Heterogenität in Verbindung mit interkultureller Kompetenz wird in dem folgenden Artikel aufgegriffen und mit einem Beispiel aus der Fremdsprachendidaktik im Hinblick auf die Umsetzung im Unterricht in der beruflichen Bildung, Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, verknüpft.

Schlüsselwörter: Heterogenität, individualisierter Unterricht, interkulturelle Kompetenz, handlungsorientierte Aufgaben, berufliche Handlungskompetenz

Einleitung

Mit Blick auf die hohe Anzahl an Veröffentlichungen und Einträgen zum Thema Umgang mit Heterogenität stellt sich die kritische Frage, ob nicht schon alles dazu gesagt und geschrieben wurde. Diese Frage lässt sich mit Ja und Nein beantworten: Ja, beim Blick auf die Quantität, die die Qualität vieler Beiträge nicht ausschließt; nein, bei der Frage nach der Bedeutung, Erkenntnis und Umsetzung im pädagogischen Kontext. Nicht zuletzt wird aktuell die Auseinandersetzung mit Heterogenität durch die politischen Vorgaben zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention mit dem Stichwort Inklusion sowie durch die gesellschaftliche Situation in Europa zur Migration befördert. Die neuen Herausforderungen, die sich aus diesen veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen ergeben, haben auch ein neues, verändertes Nachdenken über den Umgang mit Heterogenität zur Folge.

In der beruflichen Bildung und speziell in den beruflichen Schulen war und ist der Umgang mit Heterogenität ein zentrales Kennzeichen (Kettschau, 2013, S. 3), da die Umsetzung in unterschiedlichen Kontexten stattfindet: im Betrieb, in der beruflichen Schule, u. a. bei der Gestaltung der Schulcurricula, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie nicht zuletzt im Unterricht.

Der folgende Beitrag stellt den Unterricht in den Mittelpunkt und zeigt am Beispiel des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft die Chancen des Umgangs mit Heterogenität auf. Dabei wird auch auf die Bedeutsamkeit von Heterogenität in der (kompetenzorientierten) Ausbildung der Lehrkräfte sowie auf die damit verbundene fachliche Kooperation hingewiesen, die insbesondere bei der Umsetzung des Lern-

feldkonzepts unabdingbar ist. Welche Möglichkeiten sich diesbezüglich für einen individualisierten Unterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ergeben, wird anhand eines Beispiels aus der Fremdsprachen-Fachdidaktik im Fach Englisch analysiert.

1 Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

Heterogenität ist als Chance zur Entwicklung bzw. als Perspektive und nicht als „Bedrohung“ zu verstehen (Wittwer, 2014, S. 49). Gleichartigkeit gibt den Menschen „Orientierung und Sicherheit“, „Anderssein“ dagegen irritiert und zwingt zur Auseinandersetzung, was zu einer neuen Bewertung und zur Erforschung neuer „Potenziale und Chancen“ führen kann (ebd., S. 50). Im gezielten Umgang mit dem Potenzial von Heterogenität in der beruflichen Bildung kann daher eine hohe Entwicklungskraft für Jugendliche, Betriebe, Schulen und Gesellschaft liegen (ebd.): als Chance der Motivation für Jugendliche für die Ausbildung, als Chance der Entwicklung von Perspektiven, als Chance des Erkennens und Nutzens von individuellem Potenzial der Jugendlichen, als Chance der Steigerung der Ausbildungsqualität und als Chance für die Entwicklung von Innovationen sowie Kreativität (ebd.). Jugendliche sind für eine Ausbildung motiviert, wenn sie erkennen, dass ihre persönliche individuelle Wirkungsfähigkeit anerkannt wird (ebd., S. 51). Die „Anerkennung der Heterogenität“ eröffnet im Bezug zur haushaltsbezogenen Bildung weitere fachspezifische Chancen (Schlegel-Matthies, 2005, S. 214). Dazu zählt das Hinterfragen von Lebensstilen, Wertorientierungen sowie der Nutzung unterschiedlicher Ressourcen als fachwissenschaftliche Inhalte (ebd.). Eine ernährungs- und haushaltsbezogene Bildung, die es ermöglicht, den Umgang mit diesem Verständnis von Heterogenität zu nutzen, erfüllt ihre Aufgabe, die Lernenden mit dieser Vielfalt umgehen lassen zu können und ihren individuellen Platz in ihr zu finden (Krüger-Potratz, 1994, Schlegel-Matthies, 2005, S. 214). Ob dies sich als Chance oder als Risiko auswirkt, hängt primär von der Ausgestaltung der Lehr-Lern-Arrangements im Berufsfeld selbst ab und deshalb ist Heterogenität als Rahmenbedingung zu analysieren (Kettschau, 2010, S. 780).

Neben den Begriffen „Differenz, Diversität, Verschiedenheit oder Vielfalt“, hat sich Heterogenität als ein Schlagwort in „schulpädagogischen Problembeschreibungen“ etabliert (Emmerich & Hormel, 2013, S. 153). Die steigende Heterogenität unserer Gesellschaft stellt einen neuen Anspruch an das Bildungspersonal in Schule, Betrieb und bei Dienstleistern im Bildungssektor dar (Albrecht, Westhoff & Zauritz, 2014, S. 6). Heterogenität wird als der „Erklärungspunkt in (schul-)pädagogischen Zusammenhängen“ gesehen (Budde, 2012, S. 1 f., Schroeder, 2007, S. 33), z. B. für Problemlagen. Als Chance für die Gestaltung von Unterricht kann sie somit als Zukunftsoption betrachtet werden, gerade im Bereich der Bildung und speziell auch im

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (Kettschau, 2010, S. 780). Die Bedeutung des Erkennens und Analysierens von Heterogenität muss jedoch erlernt werden. Diesen Aspekt gilt es deshalb in der zukünftigen Ausbildung von Lehrkräften besonders zu berücksichtigen (Albrecht, Westhoff & Zauritz, 2014, S. 6).

Wird danach gefragt welche Gruppen- bzw. Lernmerkmale für Schule und im Kontext von Unterricht wichtig sind, werden längere, keinesfalls aber kongruente Auflistungen von Merkmalen unterschieden, nach denen Schülergruppen als heterogen klassifiziert werden (Trautmann & Wischer, 2011, S. 40). Heterogenität wird gegenwärtig durch vielfältige, „nicht einheitlich bestimmte Dimensionen“, (ebd.) beschrieben, wie z. B. durch Alter, Nationalität, Interesse, Geschlecht oder Lerntyp. Dimensionen werden als Beschreibungselemente des Heterogenitätsbegriffes und Merkmale im Zusammenhang mit Schülerklassifikationen verstanden (ebd.). Ein Ziel der Schule bzw. der beruflichen Bildung, unter Berücksichtigung der festgestellten Benachteiligung bestimmter Gruppen von Lernenden muss sein, Lernende unter Beachtung der individuellen „Lernvoraussetzungen, der sozialen Merkmale“ und im Kontext der Unterrichtssituation bestmöglich zu fördern (Field, Kuczera & Pont, 2007, Gebauer, McElvany & Klukas, 2013, S. 201).

Die Fokussierung des schulischen Unterrichts auf ein „fiktives Mittelmaß der Köpfe“ hat in Deutschland eine lange Tradition (Tillmann, 2008, S. 33). Die didaktischen Überlegungen, die derzeit in der pädagogischen Literatur diesbezüglich gefunden werden können, weisen in eine andere Richtung (ebd.). Die Verschiedenheit der Lernenden bezüglich Nationalität, Leistung etc., wird begrüßt und die Heterogenität der Schülergruppe als Nutzen, noch mehr als Chance gesehen (Tillmann, 2008, S. 33). Ansatzpunkt dabei ist, auf die „Individualität“ der Schülerinnen und Schüler einzugehen und die Unterschiede „pädagogisch fruchtbar“ zu machen (ebd.). Individualisierung ist hierbei ein Beispiel für Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht. Eine moderne Pädagogik setzt verstärkt auf „Differenzierung und Individualisierung“ (siehe Abschnitt 3) des Lernens (Riedl & Schelten, 2013, S. 64). Die Intention dieses Ansatzes ist es, den heterogenen Anforderungen von Lernenden möglichst weit zu begegnen, um den Anforderungen der modernen Gesellschaft und Arbeitswelt zu entsprechen (ebd.).

Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist Heterogenität ein Grundmerkmal und wird als Chance für die Entwicklung von „gemeinsamen Fragestellungen und Strategien“ verstanden (Kettschau, 2013, S. 3). Es ist notwendig diese Chance auf die Ebene des Unterrichts zu übertragen.

2 Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität

Der Umgang mit Heterogenität war im haushaltsbezogenen Unterricht (Hauswirtschaft, Haushaltslehre und Arbeitslehre) ferner in der bezugnehmenden fachdidaktischen Debatte lange Zeit nicht als Inhalt und schon gar nicht als Problem präsent

(Schlegel-Matthies, 2005, S. 197). Dies änderte sich durch Impulse aus der Frauenbewegung und überdies durch den Druck der Globalisierung und der damit verbundenen Internationalisierung (ebd.). In unserer heutigen „globalisierten und wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft“ werden Kompetenzen im Umgang mit der Unterschiedlichkeit benötigt, wobei komplexe Ansprüche an die Entwicklung von Kompetenzen der „gesellschaftlichen Individuen und Gruppen“ zu stellen sind, da vor dem Hintergrund der Modernisierung der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der vollzogenen „Kompetenzwende“ ein verändertes Verständnis vom Beruf geschaffen wurde, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden (Friese, 2008, S. 90).

Um Unterricht und Prozesse des Lernens von Schülerinnen und Schülern erfolgreich zu gestalten, müssen sich Lehrkräfte auf Heterogenität einstellen, um Lerngelegenheiten so zu konzipieren, dass divergente „leistungsfähige“ Schülerinnen und Schüler ihre individuellen „spezifischen Anknüpfungspunkte“ finden (Buchholzer, 2006, S. 8, Grossenbacher, 2012, S. 162). Diagnosekompetenz, Reflexionskompetenz und Interkulturelle Kompetenz sind daher drei zentrale Kompetenzen, die im Bezug zur Perspektive der Heterogenität und daraus resultierenden Nutzung der Chance der Heterogenität wichtig sind (Gebauer, Mc Elvany & Klukas, 2013, S. 192).

Diagnosekompetenz

Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften ist einerseits entscheidend, um die „Fairness“ bei schulischen Leistungsbeurteilungen sicherzustellen und für die „Gerechtigkeit und Chancengleichheit“ des Schulsystems zu sorgen (Scharenberg, 2013, S. 11). Andererseits können damit Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht auf die „individuellen Lernvoraussetzungen“ der einzelnen Schülerinnen und Schüler abstimmen (Grossenbacher, 2012, S. 164). Dazu gehört, dass sie Lernpotenziale erkennen, die sonst von Stereotypen bezüglich der Lebensführung im Alltag überdeckt würden (ebd.). Dieses trifft in besonderem Maße auf den Unterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu, weil hier der Alltag bzw. die alltägliche Lebensführung, auch der Schülerinnen und Schüler, zum fachwissenschaftlichen Inhalt wird und die notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags (Alltagskompetenzen, Daseinskompetenzen) fachdidaktisch aufbereitet und vermittelt werden (Brutzer & Küster, 2015, S. 101). Dazu benötigen Lehrkräfte hohe diagnostische Fähigkeiten, um die persönlichen „Kompetenz- und Bedürfnisprofile“ der Lernenden als Grundlage für „Förderentscheidungen“ verwenden zu können (Trautmann & Wischer, 2011, S. 107). Am Anfang eines jeden Lehr- und Lernprozesses steht auf der Seite der Lehrenden eine Bedingungsanalyse, in der u. a. die Fähigkeiten und Kenntnisse, Lernstände und -voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe in den Blick genommen werden, um daraufhin zu entscheiden, wo der „Unterricht anknüpfen kann“ und inwiefern differenziert unterrichtet werden muss (Hallet, 2006, S.

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

33 ff.). Deshalb wird diagnostische Kompetenz als „adäquate pädagogische Antwort auf Heterogenität“ bezeichnet (Emmerich & Hormel, 2013, S. 174).

Reflexionskompetenz

Die Reflexionskompetenz erlaubt das kritische Verhältnis von „Alle gleich – alle unterschiedlich“ zu betrachten und die pädagogische Aktion und Reaktion im Unterricht zu hinterfragen (Grossenbacher, 2012, S. 164). Die Reflexionskompetenz gibt den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, ihr „eigenes Tun und dessen Wirkung“, aber auch „die Beziehung und Prozesse“ in der Klasse sowie die Planung für den Unterricht immer wieder zu überdenken, zu variieren und anzupassen (ebd.). Dabei ist die Reflexion der eigenen „Alltagstheorien“, also die eigenen kulturellen Wertmuster im Alltag für die Lehrkräfte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft wiederum von doppelter Bedeutung, da es sich sowohl um eine didaktische als auch um eine fachliche Kompetenz handelt.

Interkulturelle Kompetenz

Wenn der Tatbestand der „gesellschaftlichen Diversität“ in ihrer Komplexität vorausgesetzt wird, muss die Professionalität von Lehrkräften den Zuwachs und die Bildung „interkultureller Kompetenz“ beinhalten (Allemann-Ghionda, 2013, S. 217). Aufgrund der wachsenden Multikulturalität im Alltagsleben, kristallisiert sich immer mehr eine Wahrnehmung dafür heraus, dass ein „erfolgreicher Umgang“ mit Angehörigen anderer Kulturen individuelle „Einstellungen und Fähigkeiten“ erfordert (Erlil & Gymnich, 2010, S. 6, Schlegel-Matthies, 2005, S. 207). Die Zusammenführung interkultureller Fragestellungen in haushaltsbezogener Bildung ermöglicht eine neue Öffnung und Chance zu den vielen Fragen der täglichen Haushaltsführung, weil in der Konfrontation mit dem „Anderen auch das Eigene“ reflektiert werden kann (Schlegel-Matthies, 2005, S. 214). Schlegel-Matthies (ebd., S. 211) schlägt deshalb für die Lehramtsausbildung vor, „Reflexion an die Stelle von Folklore zu setzen – also Vielfalt – auch bei scheinbarer Nähe – für unterrichtliches Handeln produktiv zu nutzen [...] (z. B. Einflüsse auf Esskulturen erarbeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Esskulturen diskutieren und hinterfragen, [...])“.

Die interkulturelle Kompetenz ist gerade auch an berufliche Schulen, besonders im „Berufsvorbereitungsjahr“ (Lundgreen, Scheunemann & Schwibbe, 2008, S. 36), mit ihrem „relativ großen Ausländeranteil“ (ebd.) erforderlich, um einen guten Unterricht zu gewährleisten, zu kommunizieren und auf die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden einzugehen. „Interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelle Kompetenz“ sind in unterschiedlichen pädagogischen Feldern zu einem wichtigen Begriff geworden. Dazu zählen neben dem Feld der Erwachsenenbildung auch die betriebliche Bildung sowie die Lehrerbildung (Allemann-Ghionda, 2013, S. 217).

3 Gestaltung des individualisierten Unterrichts auf Basis interkultureller Kompetenz

Unterrichtskonzepte für eine heterogene Schülerschaft lassen sich durch adäquate Differenzierung ermöglichen. Dabei wird zwischen äußerer und innerer Differenzierung unterschieden. In der beruflichen Bildung umfasst die innere Differenzierung drei Unterpunkte (Paradies & Linser, 2013, S. 24):

1. Die didaktische Differenzierung, die den Lernstand der Schülerschaft, deren Leistungsfähigkeit und Selbstständigkeit umfasst.
2. Die schulorganisatorische Differenzierung in pädagogische, didaktische, methodische, soziale bzw. pragmatische Prinzipien.
3. Die Interessen- und Wahldifferenzierung, welche die Schülerschaft bezüglich ihrer Kompetenzen, Interessen und Lernbedürfnisse aufgreift.

Innerhalb der didaktischen Differenzierung kann eine weitere Untergliederung vorgenommen werden. Sie geht konkret auf die Lernvoraussetzungen der Schülerschaft ein und ermöglicht es Lehrkräften, die Lernstile, das Lerntempo, die Lernbereitschaft sowie die Lerninteressen einer Schülergruppe zu berücksichtigen (ebd., S. 28). Klafki zufolge ist jede Schülerin und jeder Schüler optimal gefördert, wenn im Unterricht durch innere Differenzierung die unterschiedlichen Lernstile der Klasse berücksichtigt werden (Klafki, 1996, S. 181). Lehrkräfte können die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess durch „kompetenzorientierte Aufgaben und Arbeitsaufträge“ (Paradies & Linser, 2013, S. 29) fördern, sodass einzelne Schülergruppen die Möglichkeit erhalten, auf ihrem Lernniveau zu arbeiten. Dabei ist wiederum die diagnostische Kompetenz einer Lehrkraft entscheidend (Saalfrank, 2008, S. 77). Dadurch können Unterrichtskonzepte „die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler `bedienen´ und produktiv aufgreifen“ (von der Groeben, 2011, S. 28). Allerdings gelingt dies nur, wenn Lehrkräfte von Beginn an die unterschiedlichen Lernwege ihrer Schülerschaft berücksichtigen (ebd.).

3.1 Individualisierter Unterricht in beruflichen Schulen

Im individualisierten Unterricht geht die Lehrkraft aktiv mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der heterogenen Schülergruppe um. Folglich tritt der Unterricht in der Lerngruppe in den Hintergrund zugunsten einer Unterstützung des einzelnen Lernenden bezüglich der fachlichen Lerninhalte sowie des Kompetenzerwerbs (Hellrung, 2011, S. 34). Auch der Bildungsauftrag der Berufsschulen sieht es vor, die Lernumgebung so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler in ihren unterschiedlichen Begabungen individuell gefördert werden können (KMK, 2011, S. 14). Besonders wichtig für die berufliche Bildung ist dabei, dass Lehrkräfte auch für den

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

individualisierten Unterricht die Inhalte der betrieblichen Ausbildung mit schulischen Lerninhalten in einer handlungsorientierten Weise kombinieren (ebd.).

Lernende arbeiten im individualisierten Unterricht vornehmlich in Einzelarbeit, „die jedoch nicht zwingend sein muss, da auch Partner- oder Kleingruppenarbeit [...] möglich ist“ (Saalfrank, 2008, S. 78). Die Lehrkraft nimmt die Rolle des Lernberaters oder Lernbegleiters ein (ebd., S. 79). Weitere entscheidende Kriterien für einen individualisierten Unterricht sind zum einen Aufgabenstellungen, die an den Lernstand und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Zum anderen werden die unterschiedlichen Lernwege, Selbstständigkeit und Selbstkompetenz, sowie Selbstkritik und Selbstverantwortung der Schülerschaft gezielt gefördert und durch die Lehrkraft unterstützt (Paradies & Linser, 2013, S. 37).

3.2 Individualisierter Unterricht – Anwendung eines Beispiels aus der Fremdsprachendidaktik auf die berufliche Bildung

Um ein anwendungsnahes Beispiel für die Differenzierung oder auch Individualisierung des Unterrichts zu geben, soll im Folgenden ein Konzept aus der Fremdsprachendidaktik vorgestellt werden: Task-Based Language Learning (TBLL), eine Lehr- und Lernumwelt, die auf einem bestimmten Aufgabentyp basiert. Dieser Aufgabentyp zielt auf ein selbstgesteuertes Arbeiten der Lernenden. Daran anknüpfend sind weitere wichtige Merkmale dieser Aufgabenstellung der Lebensweltbezug, der über den schulischen Kontext hinaus geht sowie die Fertigstellung, sodass das Ergebnis der Aufgabe bewertet werden kann (Skehan, 1998, S. 95f.). Im fremdsprachlichen Unterricht hat TBLL zum Ziel, das Erlernen der Fremdsprache aktiv und realitätsnah als „kommunikatives und soziales Ereignis“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2013, S. 204) zu gestalten.

Warum ist dieses Konzept besonders für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft von Bedeutung? Im Folgenden sollen drei Gründe für die Zusammenführung von TBLL mit der beruflichen Bildung, speziell auch mit dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, erläutert werden.

Erstens betont die Ständige Konferenz der Kultusminister als Hauptaufgabe der Berufsschule die Vermittlung von Handlungskompetenz durch „ganzheitliche, handlungsorientierte Aufgabenstellungen“ (KMK, 2011, S. 11). Handlungsorientierung ist folglich eng vernetzt mit dem Berufsfeld der Schülerinnen und Schüler und reicht über den schulischen Kontext hinaus. Es soll ein Praxisbezug im Unterricht hergestellt werden, der von „berufliche[n] Problemstellungen“ (ebd., S. 10) ausgeht, die Lernende in ihrem beruflichen Alltag erleben. Genau dieser Aspekt ist auch das Ziel von TBLL, „[d]ie Aufgabenorientierung holt die Schüler dort ab, wo sie stehen – in ihrem Leben“ (Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 6). Sie werden aktiv in den Lernprozess einbezogen, indem die Problemstellung der Aufgabe ihre Lebenswelt betrifft (ebd.).

Zweitens besteht der Bildungsauftrag der Berufsschule darin, die Handlungskompetenz mit „korrespondierendem Wissen“ (KMK, 2011, S. 11) zu untermauern, so dass Lernende in der Lage sind, komplexe Aufgabenstellungen innerhalb des jeweiligen Lernfeldes auf handlungsorientierte Weise zu lösen (ebd.). Der Bedeutungsgehalt einer Aufgabe ist also für die Ziele der Berufsschule ebenso relevant wie für TBLL. Der Unterricht soll Schülerinnen und Schüler Inhalte liefern, deren Bedeutung über den schulischen Kontext hinausgeht, sodass sie auch für den privaten und beruflichen Alltag relevant sind (Schocker-von Ditfurth, 2006, S. 6).

Drittens zeigt die angestrebte Vermittlung von Handlungskompetenzen in der beruflichen Bildung, dass das Erlernte anwendungsbezogen und für die Lernenden nutzbar sein soll (KMK, 2011, S. 14). Der berufliche Unterricht sieht durch konzipierte Lernsituationen immer auch eine Problemlösung vor. An der Stelle des Lösungsweges setzt das Konzept TBLL an, indem es eine spezielle Bearbeitungsweise vorgibt, um die Aufgaben fertig zu stellen. Die Problemlösung soll von den Lernenden zu Ende gedacht werden, sodass ein Ergebnis präsentiert und bewertet werden kann (Skehan, 1998, S. 95f.).

Anhand dieser gemeinsamen Orientierungen des Bildungsauftrages der Berufsschule und den Eigenschaften von TBLL zeigt sich, dass das Konzept aus der Fremdsprachendidaktik hilfreich für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sein kann. Beispielsweise erfahren Auszubildende im Gastgewerbe in der Berufsschule Lernsituationen, die dem beruflichen Alltag nachempfunden werden, anwendungsbezogen sind und Handlungskompetenzen fördern (KMK, 1997, S. 3), z. B.: „Die Schülerinnen und Schüler können einfache Speisen unter Berücksichtigung von Rezepturen vor- und zubereiten sowie anrichten“ (ebd., S. 9). Folglich muss eine Aufgabe, die den schulischen Kontext nicht übersteigt, von dem Aufgabentyp des TBLL unterschieden werden. Im Kontext der beruflichen Bildung könnte von dem Konzept einer handlungsorientierten Aufgabe die Rede sein.

Den Erfolg von TBLL begründet Schocker-von Ditfurth (2006, S. 7) in vier Voraussetzungen, die letztlich beim binnendifferenzierten Unterricht generell beachtet werden müssen. Demnach ist es förderlich, wenn die Arbeit im Klassenverband auf einem Vertrauensverhältnis basiert und Schülerinnen und Schüler sich untereinander und von der Lehrkraft ernst genommen fühlen. Weiterhin kann eine Lehrkraft ihren Beitrag zum Gelingen des Arbeitsprozesses leisten, indem sie eigenes Interesse zeigt, aber auch das Interesse der Schülerschaft berücksichtigt. Zudem sollte Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit zur Bearbeitung gelassen werden, damit sich alle in die Aufgabenstellung einarbeiten und eine Lösung finden können. Der letzte Punkt zielt konkret auf die Binnendifferenzierung der Schülerschaft ab: hier die Arbeit in Lernteams. Diese ermöglicht eine gegenseitige Unterstützung innerhalb der Lerngruppe (ebd.). Allerdings können die handlungsorientierten Aufgaben für einen individualisierten Unterricht ebenso auf jeden einzelnen Lernenden abgestimmt sein, sodass die Erarbeitung in Einzelarbeit erfolgt.

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

Zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Erstellung einer handlungsorientierten Aufgabe können folgende Fragen dienen:

1. Weckt die handlungsorientierte Aufgabe das Interesse der Lernenden?
2. Ist der Bedeutungsgehalt vorrangig?
3. Hat die handlungsorientierte Aufgabe ein Ergebnis?
4. Kann der Kompetenzerwerb der Lernenden am Ergebnis gemessen werden?
5. Hat die Lösung der Problemstellung Priorität?
6. Ist die handlungsorientierte Aufgabe realitätsnah gestaltet?

(Willis & Willis, 2007, S. 13)

Die erste Frage birgt einen zusätzlichen Aspekt: Ohne das Interesse der Lernenden kann es schwierig werden, den Fokus auf den Bedeutungsgehalt und das Ergebnis der handlungsorientierten Aufgabe zu legen (ebd.).

Schlussendlich kann eine handlungsorientierte Aufgabe nach dem TBLL-Konzept gut in die berufliche Bildung integriert werden. Bei der Umsetzung wird die handlungsorientierte Aufgabe den Anforderungen nach Heterogenität in der beruflichen Bildung gerecht, indem Lehrkräfte die Aufgabenstellung individualisiert oder binnendifferenziert einsetzen können. Beispielsweise gibt der Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe folgende Orientierungspunkte vor: Der Ausgangspunkt des Kompetenzerwerbs basiert auf Handlungen der Lernenden, die nach Möglichkeit „selbst ausgeführt oder gedanklich nachvollzogen [werden] (Lernen durch Handeln)“ (KMK, 1997, S. 5). Die Schülerinnen und Schüler sollen bereits in der sicheren Lernumgebung der Schule individuell und eigenständig lernen, wie erworbene Handlungskompetenzen im Gäste- oder Mitarbeiterkontakt angemessen angewendet werden können. Zudem soll die berufliche Bildung „ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen [...] gerecht zu werden“ (ebd., S. 4).

Die handlungsorientierte Aufgabe ermöglicht es Lernenden, individuell an ihren Fähigkeiten zu arbeiten und mit dem Blick über den schulischen ‚Tellerrand‘ hinaus, hin zu einer „gesellschaftlichen, beruflichen und privaten“ Handlungskompetenz (ebd.).

4 Ausblick: Chancen im Umgang mit Heterogenität im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Die Auseinandersetzung mit der Thematik Heterogenität hat Konjunktur, die Beschäftigung mit den Chancen und Grenzen im Umgang damit ist vielfältig und zahlreich. Mit dem vorliegenden Artikel wurde versucht die Frage nach den Chancen für die berufliche Bildung und das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu fokussieren und durch Ansätze der Fremdsprachendidaktik zu erweitern. Es wurde gezeigt,

dass Heterogenität ein wesentliches Kennzeichen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft ist und eine große Herausforderung an die Lehrkräfte darstellt, in der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung mehr denn je. Das Ziel der beruflichen Handlungskompetenz bietet gute Anknüpfungspunkte für den Umgang mit Heterogenität im individualisierten Unterricht. Hilfreiche Denkanstöße bietet darüber hinaus der Blick über den ‚Tellerrand‘ zur Fremdsprachendidaktik mit dem handlungsorientierten Aufgabentypus des Konzepts TBLL, der nicht nur die Fragen nach der beruflichen, sondern auch nach der lebensweltlichen, alltagsbezogenen und auch interkulturellen Handlungskompetenz stellt und damit die fachspezifische und fachdidaktische Ausrichtung des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft erweitern kann.

Literatur

- Albrecht, G., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). Neue Wege im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Diversity in der Berufsbildung – Ergebnisse einer Expertendiskussion aus der heutigen Sicht. In G. Albrecht, G. Westhoff & M. Zauritz (Hrsg.), *Strategien für Betreibe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 5-10). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bertschi-Kaufmann, A., Criblez, L., Oelkers, J. & Stadelmann, W. (2012). Vorwort der Reihenherausgeber. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 6). Zug: Klett und Balmer.
- Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.). (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005). Einleitung. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 9-16). Münster: Lit.
- Brutzer, A. & Küster, C. (2015). Lernbereich „Alltagskultur“ im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Skizze für einen Orientierungsrahmen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(1). 97-107.
- Brügelmann, H. (2002). Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In F. Heinzl & A. Prengel (Hrsg.), *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 44-57). Opladen: Leske + Budrich.
- Budde, J. (2012). *Die Rede von Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven*.

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

- [URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>].
- Buholzer, A. (2006). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel*. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius.
- Emmerich, M. & Homerl, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
[<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4>].
- Erl, A. & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren [!] zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Friese, M. (2008). *Kompetenzentwicklung für junge Mütter. Förderansätze der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gebauer, M. M., McElvany, N. & Klukas, S. (2013). VIII Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In W. Bos, M. M. Gebauer, N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 191-216). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Grossenbacher, S. (2012). Kompetenz und Professionalität entwickeln. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 162-170). Zug: Klett und Balmer.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Hellrung, M. (2011). Lernprozessberatung in selbstregulierten Lernprozessen. Anforderungen und Bewältigungsformen. *Pädagogik*, 63(2), 34-37.
- Kampshoff, M. (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenität, Interaktion, Ungleichheit* (S. 35-52). Weinheim/München: Juventa.
- Ketschau, I. (2013). Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2 (1), 3-15.
- Ketschau, I. (2010). Fachrichtungsbereich Hauswirtschaft. In V. Herkner & J.-P. Pahl (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 772-780). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1997). *Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe*.
[www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe97-12-05-idF-14-03-28_07.pdf].
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (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.

[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf].

- Lundgreen, P., Scheunemann, J. & Schwibbe, G. (2008). *Handbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VIII: Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller-Hartmann, A. & M. Schocker-von Ditfurth (2013). Task-Based Language Teaching und Task-Supported Language Teaching. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 203-207). Seelze-Velber: Kallmeyer Klett.
- Paradies, L. & H. Linser (2013). *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), *Unterricht sehen, analysieren, gestalten* (S. 65-98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule. Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In W. Bos, M. M. Gebauer, N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 10-49). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-217). Münster: Lit.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2006). Task-based Learning: Mehr Mut zur Kommunikation. *At Work. Das Englisch-Magazin von Diesterweg*, (10). 6-7.
- Schroeder, J. (2007). Heterogenität - Überlegungen zu einer pädagogischen Leitkategorie. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung* (S. 33-58). Frankfurt a. M.: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Tillmann, K.-J. (2008). Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion. In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verständnis von formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 33-39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
[http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90972-1_2].

Heterogenität als Perspektive in der beruflichen Bildung

- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
[<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>].
- von der Groeben, A. (2011). *Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen*. Berlin: Cornelsen.
- von der Groeben, A. (2003). Lernen in heterogenen Gruppen. Chance und Herausforderung. *Pädagogik*, 55(9), 6-9.
- Willis, D. und J. Willis (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wittwer, W. (2014). Heterogenität als Ausbildungschance für junge Menschen und Betrieb. In G. Albrecht, G. Westhoff & M. Zauritz (Hrsg.), *Strategien für Betriebe im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung* (S. 5-10). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Verfasserinnen und Verfasser

Dr.ⁱⁿ Christine Küster, Nadine Harle & Malte M. Flöper,

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

Karl-Glöckner-Str. 21 B
D-35394 Gießen

E-Mail : christine.kuester@erziehung.uni-giessen.de
nadine.harle@lehramt.uni-giessen.de
malte.m.floeper@lehramt.uni-giessen.de

Internet : www.erziehung.uni-giessen.de/BP

Anna Hoff

Interkulturelle Kompetenz – Ein Blick auf die berufliche Handlungsfähigkeit von morgen

Wirtschaftliche, technische und politische Entwicklungen wie Globalisierung und Europäisierung bedingen schon lange interkulturelle Transformationsprozesse in unserer Gesellschaft. Durch diesen Prozess ist auch im Alltag eine interkulturell kompetente Handlungsfähigkeit von zunehmender Bedeutung. In der Berufsbildung gilt es daher entsprechende Lernangebote zum Erwerb von interkultureller Kompetenz als Teil der Handlungskompetenz zu etablieren.

Schlüsselwörter: Transformationsprozess, Interkulturelle Kompetenz, Zusatzqualifikation

1 Gegenwärtige Entwicklungen

Die ökonomische Globalisierung hat eine kulturelle Komponente: Menschen müssen in die Lage versetzt werden, sich auf unterschiedliche kulturelle Kontexte einzulassen, sich mit Menschen zu verständigen, die eine andere kulturelle Prägung aufweisen [und] eigene Praktiken und Überzeugungen in Frage zu stellen [...]. (Nida-Rümelin, 2013, S. 17)

Globalisierung und Europäisierung, der zunehmende grenzüberschreitende Handel, neue Unternehmensstrukturen, die Verlagerung von einer Industrie- hin zur Dienstleistungsökonomie sowie der damit verbundene und zunehmend wachsende grenzüberschreitende Dienstleistungsmarkt stellen neue Anforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (StBA, 2014, S. 324). Mit dieser Entwicklung gehen auch gesellschaftliche Veränderungen einher. Durch die Öffnung der Handelsgrenzen und durch den Ausbau von Verkehrs- und Kommunikationsnetzen stiegen in der Vergangenheit z. B. auch Mobilitätsmöglichkeiten und deren Nutzung (Beck-Gernsheim, 2000, S. 155). Standortunabhängigkeit, die Beschäftigungen in überregionalen und internationalen Bereichen, der Ausbau des Tourismussektors aber auch Migration und Flüchtlingsbewegungen sind Beispiele für eine wachsende Mobilität und die Zunahme kulturübergreifender Berührungspunkte. Bereits vor einigen Jahren verfügten fast 20 % der Gesamtbevölkerung über einen Migrationshintergrund (StBA, 2013, S. 75) – eine Entwicklung, die sich mit den Zuwanderungsbewegungen der jüngsten Zeit noch verstärkt fortsetzen dürfte.

Diese Faktoren haben neben der generellen multinationalen und multiethnischen Vielfalt auch die Lebensformen heutiger Gesellschaften ubiquitär und nachhaltig geprägt (Bolten, 2006, S. 163). Mau (2007, S. 57 ff.) spricht vor diesem

Interkulturelle Kompetenz

Hintergrund von einer Transnationalisierung der heutigen Gesellschaft. Individuen lassen sich demnach immer weniger von strukturierenden bzw. unterbrechenden nationalen aber auch kulturellen Grenzen einschränken.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Globalisierungs- und Europäisierungsprozesse verändern sich ebenfalls Anforderungen im Beruf und somit auch in der Ausbildung. Es kann daher von einem interkulturell bedingten Transformationsprozess gesprochen werden (s. Abbildung 1).

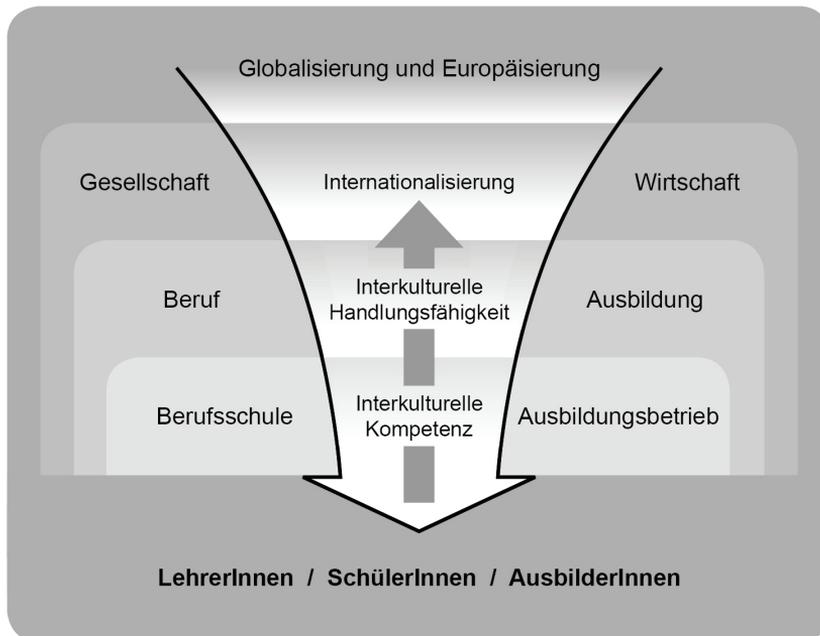


Abb. 1: Interkulturell bedingter Transformationsprozess (Quelle: eigene Darstellung)

Diese Veränderung betrifft im Besonderen den Dienstleistungsbereich, welcher sich durch die Interaktion mit und durch die gezielte Abstimmung auf ein heterogenes Klientel auszeichnet. Durch den zunehmenden internationalen Austausch und den technischen Fortschritt verändern sich Lebensstile und Konsumverhalten der Gesellschaftsmitglieder in vielfältiger Weise (Franke, 2005, S. 24). Damit gehen auch bestimmte Ansprüche, Erwartungen und Verhaltensweisen einher. Die Interaktion mit Kunden und Kollegen unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturkreise ist heute alltäglich. Ein unsensibler und unreflektierter Umgang mit dieser Tatsache evoziert Konfliktsituationen im Arbeitsalltag. Dies wirkt sich wiederum negativ auf Arbeitsprozesse und -qualität sowie auf das Arbeitsklima aus. Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber setzen daher die Fähigkeit und die Bereitschaft in internationalen Teams konstruktiv zu handeln sowie die Zusammenarbeit mit einem multikulturellen Kundenstamm immer häufiger voraus (Raach, 2014, S. 1).

Auch im Bereich der Ernährungs- und Versorgungsberufe ist der Transformationsprozess zu spüren. Der Wandel von Arbeitsfeldern und der Organisation von Arbeitsprozessen z. B. durch zunehmende multikulturelle Teamarbeit, die Vielfalt der Eigenschaften und Bedarfe von Kunden und Kollegen, das Outsourcen bestimmter Tätigkeitsfelder und das Aufbrechen traditioneller Berufsfelder hat auch einen qualifikatorischen Strukturwandel zur Folge (Horlacher, 2013, S. 8). Die Nachfrage nach alternativen Wohn- und Betreuungskonzepten, die an eine häuslich-familiäre Betreuung angelehnt sind, generiert beispielsweise neue Konzepte wie den Cure and Care-Ansatz, eine Symbiose aus Versorgung und Betreuung durch die Hauswirtschaft in Kooperation mit dem Pflegebereich (Stolaz, 2013, S. 18f.). Im Rahmen des Diversity Managements werden zudem Konzepte wie die *Charta der Vielfalt* oder die *Charta einer kultursensiblen Altenpflege* von Arbeitgebern eingesetzt, um Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung von Vielfalt in die Unternehmenskultur zu fördern und beispielsweise sprachlichen und religiösen Barrieren, Geschlechterdispositionen oder variierenden Gewohnheiten sowohl in der Belegschaft als auch gegenüber Kunden zu begegnen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2008, S. 14 ff., Arbeitskreis „Charta für eine kultursensible Altenpflege“, 2002, S. 55).

Durch die gegenwärtige Transformation herkömmlicher Berufsanforderungen werden daher neue Arbeitsfelder geöffnet, neue Chancen sowie Kompetenzpartnerschaften geschaffen aber auch neue Herausforderungen und Anforderungsprofile für die Fachkräfte und damit auch für die Ausbildung generiert (Feulner & Pfannes, 2014, S. 8f.). Vor diesem Hintergrund kann die Etablierung von interkultureller Kompetenz, als Teil der beruflichen Handlungskompetenz im Ernährungs- und Versorgungsbereich, als obligat betrachtet werden (Over & Mienert, 2006, S. 47).

2 Interkulturelle Kompetenz

Interkulturelle Kompetenz kann als ein Bündel von Kenntnissen und Fähigkeiten verstanden werden [...], die Menschen befähigen, in Situationen des Kulturkontaktes oder Konfliktes nicht mit Unverständnis, Irritation und Fehlverhalten, im Extremfall mit Gewalt zu reagieren, sondern mit Verständnis oder zumindest Ambiguitätstoleranz und mit dem Willen, sich verständlich mitzuteilen und zu verhalten, kurz: zu einer wirksamen Kommunikation aktiv beizutragen. (Allemann-Ghionda, 2009, S. 431)

Essentieller Bestandteil von interkultureller Kompetenz ist die Kultur. Im wissenschaftlichen Diskurs wird sie als normatives historisch gewachsenes Ordnungs- und Steuerungsschema verstanden und ist somit die Voraussetzung für die Orientierung des Individuums in einer komplexen Welt und für die Entwicklung von Identität. Sie ist daher Grundlage für das Handlungspotential von Akteurinnen und Akteuren in kulturellen Überschneidungssituationen und unterstützt die Verständni-

Interkulturelle Kompetenz

gung (das Interkulturelle) zwischen den eigenen und den fremden, kulturell geprägten Lebensformen, Orientierungssystemen und (sprachlichen) Handlungen (s. Abbildung 2).

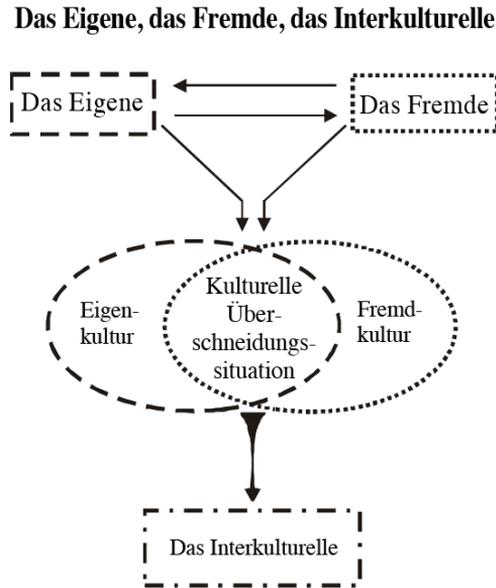


Abb. 2: Kulturelle Überschneidungssituation (Quelle: Thomas, 2005, S. 46)



Abb. 3: Eisbergmodell (Quelle: Brake, Walker & Walker, 1995, S. 78)

Handlungsschwierigkeiten sind häufig auf unzureichende Kenntnisse über nicht direkt sichtbare und nicht kommunizierte kulturelle Gegebenheiten, das sog. unsichtbare Handlungswissen zurückzuführen (s. Abbildung 3). Diese, für das Gegenüber unsichtbaren kulturellen Dispositionen führen meist dazu, dass das Handlungspotential der Akteure nicht ausgeschöpft werden kann und sich Kommunikations- und Handlungsbarrieren aufbauen können (Taylor, 2011, S. 24).

Als Bestandteil der allgemeinen Handlungskompetenz fungiert interkulturelle Kompetenz als Querschnittsdimension, die alle Kompetenzdimensionen tangiert und somit zur Entwicklung von Gesellschaftsfähigkeit und Employability beiträgt (s. Tabelle 1) (Bohlinger, 2008, S. 77, Pucciarelli, 2013, S. 6).

Tab. 1: Interkulturelle Handlungskompetenz (Quelle: Bolten, 2006, S. 164)

Kompetenzbereich	Allgemeine Handlungskompetenz	Interkulturelle Handlungskompetenz
<i>individuell</i>	Belastbarkeit, Lernbereitschaft, Selbstwahrnehmung, Selbststeuerungsfähigkeit, Rollendistanz, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz usw.	<i>dto. Plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte,</i> z. B.: Selbststeuerungsfähigkeit in sprachlich fremder Umgebung
<i>sozial</i>	Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit (Meta-) Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Empathie usw.	<i>dto. Plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte,</i> z. B.: Konfliktfähigkeit in Kontexten unter Beweis stellen können, in denen andere Konfliktbewältigungsstrategien üblich sind als im eigenkulturellen Kontext
<i>fachlich</i>	Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Kenntnisse der fachlichen/beruflichen Infrastruktur, Fachwissen vermitteln können, Berufserfahrung usw.	<i>dto. Plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte,</i> z. B.: Fachkenntnisse unter Berücksichtigung anderskultureller Traditionen der Bildungssozialisation vermitteln können
<i>strategisch</i>	u. a. Organisations- und Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Wissensmanagement usw.	<i>dto. Plus Transferfähigkeit auf ziel-/interkulturelle Kontexte,</i> z. B.: Synergiepotentiale bei kulturell bedingten unterschiedlichen Formen der Zeitplanung erkennen und realisieren können

Interkulturelle Kompetenz

Sowohl ein angemessenes, als auch ein effektives Handeln in kulturellen Überschneidungssituationen setzen ein ganzheitliches Zusammenspiel von Fach-, Sozial- und Humankompetenz voraus. Untersuchungen, die das Scheitern von interkulturellen Aktionen analysiert haben, bestätigen dies. So kann beispielsweise trotz Fachwissen und fremdkultureller Vermittlungsfähigkeit der Handlungserfolg misslingen, wenn bestimmte soziale Verhaltensregeln des Gegenübers nicht berücksichtigt bzw. erkannt werden (Bolten, 2006, S. 164 f).

Zur interkulturellen Handlungsfähigkeit zählen neben Fremdsprachenkenntnissen auch das Differenzieren zwischen Eigen- und Fremdkultur sowie das Reflektieren bzw. das Erkennen von Synergiepotentialen. Interkulturelles Handeln wird dabei immer von den äußeren und inneren Faktoren beeinflusst, zu denen situative Rahmenbedingungen und individuelle Interpretationen von Kontexten und Handlungen durch die Akteurinnen und Akteure selber zählen (Straub, Weidemann & Weidemann, 2007, S. 41, Thomas, 2005, S. 48).

Insgesamt gilt es zu beachten, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur darin besteht, sich sprachlich zu verständigen und womöglich Missverständnisse zu vermeiden, sondern einen fairen Ausgleich zu finden, indem eigene und fremde Bedürfnisse berücksichtigt werden (Seel, 2000, S. 157, Bredella, 2010, S. 105).

3 Vermittlungsansätze

Interkulturelle Kompetenz ist aus pädagogischer Sicht keine Neuerscheinung. Sowohl in der Empfehlung zur *Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule* von 1996 (und 2013 in der überarbeiteten Version) als auch in der *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen [...] für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule für die Ausbildungsberufe nach BBiG und HWO* unter dem Punkt *Berufsspezifische Besonderheiten* sprach sich die KMK bereits in der Vergangenheit für die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen sowie für die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen im Rahmen des Berufsschulunterrichts aus (KMK, 1996, S. 3f., KMK, 2011, S. 19, KMK, 2013, S. 8). Auch im novellierten Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 2005 wurde interkulturelle Kompetenz als ein Anhaltspunkt in der beruflichen Bildung aufgenommen (BBiG, 2005, § 2 Abs. 3, § 76 Abs. 3).

Orientierungs- und Denkmuster, Werte, Einstellungen und Fähigkeiten, aber auch Verhaltensweisen, wie Selbstreflexion oder die kritische Reflexion des eigenen Standpunktes, sollen dabei in Fächern und Lernfeldern bzw. durch außerschulische Aktivitäten, wie Projekte, Trainings oder internationale Schüleraustausche, die Entwicklung von interkultureller Kompetenz fördern (KMK, 2013, S. 8).

Sowohl von Seiten der KMK als auch im Berufsbildungsgesetz wird der Kompetenznachweis in Form von Zertifikaten, Berechtigungen oder als Zusatzqualifikation vorgeschlagen (Overt & Minert, 2006, S. 47).

Viele Bundesländer haben im Bereich der Ernährungs- und Versorgungsberufe interkulturelle Kompetenz als Teil der Handlungskompetenz bereits in unterschiedlicher Intensität in ihren Lehrplänen aufgegriffen und in die verschiedenen Lernfelder und Lernsituationen integriert.

Tab. 2: Interkulturelle Kompetenz im Lehrplan beruflicher Bildungsgänge (Quelle: in Anlehnung an den Bildungsserver bzw. das Bildungsportal in NRW und RLP)

	Lehrplan	Kompetenz	Lernsituation im Lernbereich/ Lernmodul/Lernfeld
Rheinland-Pfalz	Höhere Berufsfachschule Hotelmanagement	<i>Mit Gästen anderer Völker unter Berücksichtigung der ethno-kulturellen Besonderheiten kommunizieren</i>	Gegenüber Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Wünsche und Aufforderungen aussprechen
	Fachschule Ernährung und Hauswirtschaft Schwerpunkt Hauswirtschaftliche/r Betriebsleiter/in	<i>Bewältigung interkultureller Gesprächssituationen</i>	Als Mediator in Konfliktsituationen fungieren
Nordrhein-Westfalen	Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Fleischerei	<i>Interkulturelle Gesprächssituationen bewältigen</i>	Bedürfnissen des Mitmenschen in eigene Entscheidungen einbeziehen, Kundenorientierung Umgang mit Fleisch – Opferkultur
	Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung Bäcker/Bäckerin	<i>Verstehens- und Verständigungsprobleme, auch interkulturell bedingte, zur Sprache bringen und bearbeiten</i>	Kundenberatung, Verkaufsgespräche führen Kundenprofil und Kundenerwartungen einschätzen
	Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung Koch/Köchin	<i>interkulturelles Verständnis</i>	Gastorientierung: Dienstleistungen den Erwartungen und Ansprüchen der Gäste anpassen Arbeiten im Service: Umgang mit Gästen sowie Verkaufsgespräche Arbeiten im à la carte Geschäft: Speisenangebot zusammenstellen, Speisenfolge

Interkulturelle Kompetenz

Aktionsprogramme wie *Erasmus+* der Europäischen Union (EU) oder *Berufsbildung ohne Grenzen*, *AusbildungPlus*, *goforeurope*, etc., die von Kammern, Stiftungen, Bundesländern oder anderen Unternehmensnetzwerken ins Leben gerufen wurden haben zudem das Ziel, eine lernzweckdienliche Mobilität in Europa und der Welt in der Berufs- und Erwachsenenbildung zu fördern (NABiBB, 2015). Von 2014 bis 2020 unterstützt Erasmus+ auch den Bereich der beruflichen Bildung, dessen Koordination die Nationale Agentur Bildung für Europa (NA) am Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BiBB) inne hat. Die Zusammenarbeit erfolgt dabei u. a. mit der EU-Kommission, Ministerien auf Bundes- und Länderebene, Sozialpartnern, Verbänden, zivilgesellschaftlichen Einrichtungen, Kammern, Unternehmen, Hochschulen und Bildungseinrichtungen. Zielgruppen sind alle öffentlichen oder privaten Einrichtungen mit Tätigkeitsfeldern in der beruflichen Bildung.

Nach der Durchführung der Projekte werden die erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen der Projektteilnehmerinnen und Projektteilnehmer evaluiert und zertifiziert, z. B. mit dem **Europass Mobilität**, einem europaweit anerkannten Dokument zum Nachweis von Qualifikationen oder Kompetenzen, die im Laufe des Lebens erworben wurden (Nationales Europass Center (NEC), 2015).

Internationale Projekte in Zusammenarbeit mit Leonardo Da Vinci oder anderen Förderprogrammen haben sich an beruflichen Schulen bereits etabliert. Neben Sprachkenntnissen gilt es auch neue fachliche, strategische, individuelle und soziale Kompetenzen, wie z. B. Fertigungstechniken oder Arbeitsablaufwissen zu erwerben. Die Dauer der Auslandsaufenthalte variiert dabei je nach Lerngruppe, da diese meist über eine gewisse Grundbildung verfügen sollte (NABiBB, 2015).

Um die Durchführung der Projekte im Schulalltag zu erleichtern, werden diese vermehrt ergänzend zur schulischen Ausbildung angeboten, z. B. im Rahmen einer Zusatzqualifikation. Gründe hierfür sind zum einen, dass häufig nur eine kleine Gruppe an Lernenden aus verschiedenen Klassen oder Jahrgängen am Projekt teilnimmt. Zum andern fehlen häufig zeitliche und personelle Ressourcen für die sprachliche, fachliche und interkulturelle Vorbereitung (ebd.).

Mit Blick auf die Employability dienen Zusatzqualifikationen der Profilerweiterung der Auszubildenden (Annen & Paulini-Schlottau, 2009, S. 23f.). Seit 2005 können Zusatzqualifikationen auch kodifiziert, d. h. in die Ausbildungsordnung integriert werden (BiBB, 2012, §5 Abs. 2 Nr. 5). Allgemein sollten Zusatzqualifikationen vier Kriterien erfüllen:

Tab. 3: Kriterien einer Zusatzqualifikation (Quelle: in Anlehnung an Herkner, 2001, S. 25)

Zusatzqualifikationen
1. Ausbildungsinhalte des gewählten Berufes vertiefen bzw. erweitern
2. Mindestumfang von 40 Stunden
3. Vermittlung erfolgt während oder unmittelbar nach Abschluss der Erstausbildung
4. Abschluss mit einer Zertifizierung

Als Zusatzqualifikationen, die speziell für interkulturelle Kompetenzen im Bereich der Ernährung- und Versorgungsberufe angeboten werden, können z. B. der „Eurogastronom – Europakompetenz“ in der Gastronomieausbildung (kiezküchen gmbh, Berlin) oder die Zusatzqualifikation „Interkulturelle Handlungsfähigkeit“, die am Schulzentrum Neustadt durchgeführt wird (Schulzentrum Neustadt Berufliche Schule für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik, Bremen), genannt werden (Mohoric & Karth, 2006, S. 51, Schulzentrum Neustadt, 2015).

Aber auch Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Bildungsträger und Ausbildungsbetriebe bieten Zusatzqualifikationen an. Sie werden von Seiten des Bildungsträgers, der Kammern oder des Betriebes geprüft und zertifiziert. Die Plattform Ausbildung Plus bietet dazu einen Überblick über Ausbildungsangebote mit Zusatzqualifikation an (s. Tabelle 3) (Gei & Stertz, 2010, S. 1, Voß, 2006, S. 16).

Tab. 4: Angebote von Zusatzqualifikationen zu interkultureller Kompetenz (Quelle: in Anlehnung an BiBB, 2015)

Zusatzqualifikation	
Anbieter	Angebot
Regierungspräsidium Referat 26 - Grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Europa, Kehl	Euregio Zertifikat
Deutsch-Französisches Jugendwerk, Bonn	Austausch mit Auszubildenden der beruflichen Schulen
Handwerkskammer Münster, Münster	Europaassistent/in im Handwerk
Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, Bonn	GJOR DET- Austausch von Auszubildenden und Ausbildern mit Norwegen
Internationale Bodensee Konferenz (IBK), Konstanz	Lehrlingsaustauschprogramm XCHANGE
DB Mobility Logistics AG DB Training, Learning & Consulting Geschäftseinheit Berufsausbildung, Regensburg	Outdoor-Training Sozial- und Methodenkompetenz (SMK) – für Auszubildende
ESSB- Europe SAD States Bridge, Berlin	Praktikum in Afrika

Erst durch das Durchlaufen verschiedener aufeinander aufbauender Entwicklungsphasen, kann in einem Zeitraum (X) ein Lernfortschritt (Y) erreicht werden. Dabei variieren die Variablen X und Y individuell (Thomas, 2006, S. 119). Als Ausgangsbedingung für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen gilt eine bereits vorhandene, individuell unterschiedliche personale und soziale Leistungsfähigkeit sowie handlungsbestimmende Umweltfaktoren und Situationsbedingungen (Thomas, 2005, S. 49). Eine weitere Voraussetzung ist eine Konfrontations-

Interkulturelle Kompetenz

situation von kulturell unterschiedlichen Orientierungssystemen (Verhalten, Normen und Werten). Auf kognitiver, emotionaler und volitionaler Ebene werden dann im Rahmen von direkten oder indirekten Begegnungen interkulturelle Erfahrungen gesammelt (Thomas, 2006, S. 120).

Der Prozess des interkulturellen Lernens ist vom Informieren und Reflektieren geprägt. Auslöser dafür sind meist Verhaltensformen der Interaktionspartner, für die im eigenen Orientierungssystem zunächst keine Erklärungen gefunden werden können (Perturbation). Durch verschiedene Reaktionsformen kann diese Situation jedoch gelöst werden. Neben der Suche nach einer Erklärung für die Unterschiede kann dem Unverständnis aber auch mit einem weniger lernwirksamen Verhalten begegnet werden. Ignoranz oder Aversion dienen zwar auch der mentalen Lösung eines Konfliktes, fördern jedoch weniger den Erwerb von interkulturellem Wissen und damit einer Orientierungsklarheit.

Ziel des Prozesses des kulturellen Lernens ist die Entwicklung eines interkulturellen Verständnisses und ein Repertoire an Strategien zur Optimierung von Verstehensprozessen (Thomas, 2006, S. 121f.). Die einzelnen Entwicklungsschritte sind jedoch verhaltens- und handlungsdeterminierenden Einflussfaktoren ausgesetzt. Diese werden zu unterschiedlichen Zeiten und Gegebenheiten aktiv und ändern sich in ihrer Qualität proportional zum Erfahrungs-, Lern-, Verstehens-, und Entwicklungsschritt, in dem sich das Individuum gerade befindet (Thomas, 2005, S. 48).

Häufig steht bei Zusatzqualifikationen im interkulturellen Bereich das Fremdsprachenlernen im Vordergrund, z. B. beim Fremdsprachenzertifikat der KMK (KMK, 2008). Um einen ganzheitlichen Entwicklungsprozess zu evozieren und mit Blick auf den Aneignungsprozess von interkulturellen Kompetenzen, sollte die Gestaltung der Zusatzqualifikation jedoch aus verschiedenen, aufeinander aufbauenden Elementen bestehen und neben Fremdsprachenkursen auch Trainings zur Vermittlung von kulturellem Wissen und Strategien zum Umgang in interkulturellen Situationen anbieten. Ebenfalls sollten Möglichkeiten geschaffen werden, das Wissen in interkulturellen Situationen auszuprobieren, wie z. B. im Rahmen von Auslandsaufenthalten (s. Abbildung 4).

Das erfolgreiche Durchlaufen der einzelnen Elemente kann dann mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Dies hat den Vorteil, dass bei vorzeitigem Abbruch, ein Nachweis von bereits erbrachten Teilleistungen besteht und diese, bei einem späteren Wiedereinstieg, anerkannt werden können. Um einen konkreten Berufsbezug herzustellen, wäre die Zusatzqualifikation zudem mit den einzelnen Lernfeldern des jeweiligen Bildungsganges zu verschränken. Anknüpfungspunkte bieten hier Lehrpläne, die interkulturelle Kompetenz bereits als Teil der Handlungskompetenz integriert haben (s. Tabelle 1).

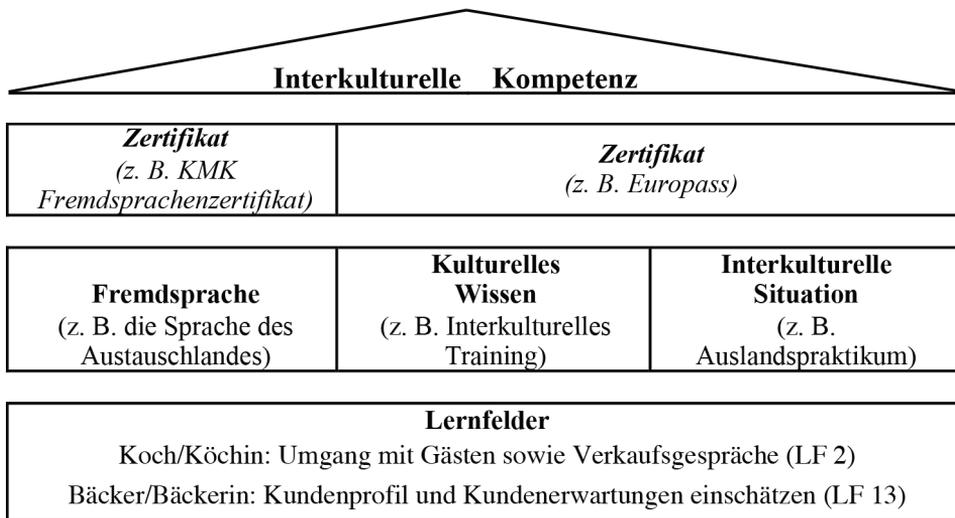


Abb. 4: Aufbau einer Zusatzqualifikation (Quelle: eigene Darstellung)

Zusatzqualifikationen wie der „*Europaassistent/in im Handwerk*“ setzen einen solchen Aufbau im Rahmen des Differenzierungsbereiches und als Ergänzung zum Lehrplan für Fachklassen im dualen System der Berufsausbildung bereits um. Neben einer Vertiefung der Ausbildung beinhaltet diese Zusatzqualifikation ein Lernangebot um berufsübergreifende interkulturelle und betriebswirtschaftliche Qualifikationen, Fremdsprachenkenntnisse und eine problemgerechte Anwendung von Informationstechnologien weiterzuentwickeln (s. Tabelle 5).

Interkulturelle Kompetenz

Tab. 5: Zusatzqualifikation Europaassistent/in im Handwerk (Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Westdeutscher Handwerkskammertag, o. A., S. 5)

Didaktische Hinweise zum Differenzierungsbereich			
Zuordnung der Lernsituationen			
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
In Fremdsprachen kommunizieren	Gängige Gesprächssituationen im Alltag bewältigen Das berufliche Umfeld präsentieren und die eigene berufliche Situation darstellen	Berufsbezogene Problemstellungen und Sachverhalte verfassen und wiedergeben Die berufliche Bildung in unterschiedlichen europäischen Ländern vergleichen	Arbeitsaufnahme im Ausland planen
Europäisches Waren- und Wirtschaftsrecht berücksichtigen	Allg. Vorschriften des Waren- und Dienstleistungsverkehrs kennen und dem eigenen Gewerk zuordnen Produkt- und Herstellungsnormen kennen und im eigenen Berufsalltag einordnen	Auslandskontakte anbahnen Das eigene Unternehmen ausländischen Geschäftspartnern vorstellen Die Durchführung von Auslandsgeschäften schrittweise planen	EU-Adäquate Internetauftritte mitgestalten
Interkulturelle Kompetenzen anwenden	Eine persönliche, private oder berufliche Begegnung im Ausland gestalten	Verhaltensoptionen und berufsspezifische Problemstellungen entwickeln Ausbildungsanforderungen des eigenen und des Ziellandes erkennen und bewerten	Bedingungen der Arbeit im europäischen Ausland kennen und berücksichtigen
Europa- und länderkundliche Daten nutzen	Relevante Daten des Ziellandes kennen und zum eigenen Land und der EU in Beziehung setzen	Daten über das Ausbildungssystem und wesentliche Strukturen der Arbeitswelt aufbereiten Das kulturelle Angebot und seinen Nutzen für eine aktive Freizeitgestaltung kennen und zum eigenen Land in Beziehung setzen	Allgemeine und gesetzliche Bedingungen des neuen Lebensbereiches vor Ort kennen

4 Ausblick

Die gegenwärtigen Transformationsprozesse in Wirtschaft, Gesellschaft und Beruf im Rahmen von Globalisierung und Europäisierung wirken auch auf Berufsschule und den Ausbildungsbetrieb. Ein vorurteilsfreies, produktives Arbeiten im internationalen Team, der respektvolle Umgang miteinander und Aufgaben und Problemstellungen, die unterschiedliche Kulturbereiche tangieren zu bewältigen, wird von den Lernenden im Arbeitsalltag verlangt. Um diese Anforderungen einzulösen, sind Lernangebote für die entsprechenden Handlungskompetenzen gefragt, die zu mobilen, flexiblen und interkulturell handlungsfähigen Fachkräften führen. Die Kooperation von Berufsschulen mit örtlichen Handwerkskammern, staatlichen Förderprogrammen, Stiftungen, Partnerschulen und Ausbildungsbetrieben im Ausland und das Angebot eines zertifizierten Kompetenzerwerbs im Rahmen von Zusatzqualifikationen stellen dabei attraktive Lösungsmöglichkeiten dar.

Jedoch gilt es zu beachten, dass damit einhergehend die Bildungseinrichtungen zunehmend auch in beratender, organisierender, vorbereitender und evaluierender Form in den Internationalisierungsprozess einbezogen werden. D. h. auch das Bildungspersonal muss über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, um beispielsweise an den Bildungsgang angepasste Angebotskonzepte wie Zusatzqualifikationen zu erstellen, Auslandsaufenthalte zu organisieren oder den Aspekt der interkulturellen Kompetenz in Lernsituationen zu integrieren. Möglichkeiten, das Bildungspersonal auf diesen Bildungsauftrag vorzubereiten sind beispielsweise interkulturelle Kompetenz bereits in der Lehrerausbildung zu behandeln, der Besuch von Weiterbildungen oder aber die Kooperation mit externen Experten im Bereich interkultureller Kompetenz, z. B. in Form von Tandemunterricht.

Trotz der Ausweitung der Förderprogramme wird die Möglichkeit, Auslandsphasen in die duale Ausbildung zu integrieren, bisher noch zu wenig ergriffen (Kremer, 2006, S. 3). Eine Alternative hierzu wäre ein überbetriebliches Praktikum in Betrieben innerhalb Deutschlands, das die Möglichkeit bietet, in interkulturellen Situationen agieren zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass interkulturelle Kompetenz bereits heute eine Schlüsselkompetenz in allen Bildungsgängen der Ernährungs- und Versorgungsberufe darstellt und daher als Querschnittsangebot in möglichst vielen Bildungsgängen zu implementieren. Ebenfalls gilt es das Bildungspersonal in Schule und Betrieb für diese Umsetzung entsprechend zu qualifizieren.

Literatur

Annen, S. & Paulini-Schlottau, H. (2009). Kodifizierte Zusatzqualifikationen in anerkannten Ausbildungsberufen. *BWP*, (3), 23-26.

Interkulturelle Kompetenz

- Allemann-Ghionda, C. (2009) Interkulturalität und interkulturelle Bildung. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher et al. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 424- 437). Weinheim & Basel: Beltz.
- Arbeitskreis „Charta für eine kultursensible Altenpflege (Hrsg.). (2002). *Arbeitskreis Charta für eine kultursensible Altenpflege*. Köln.
- Brake, T., Walker, D. M. & Walker, T. (1995). *Doing business internationally*. New York: Irwin Professional.
- BiBB Bundesinstitut für Berufsbildung (2012). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012*. Bonn.
- Beck-Gernsheim, E. (2000). *Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen*. München: Beck.
- Bohlinger, S. (2008). *Kompetenzentwicklung für Europa*. Opladen: Budrich.
- Bolten, J. (2006). Interkulturelle Kompetenz. In L. R. Tsvasman & L. R. Tsvasman (Hrsg.), *Das große Lexikon Medien und Kommunikation* (S. 163-166). Würzburg: Ergon.
- Bredella, L. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In L. Bredella & W. Delanoy, *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Fremdem und Eigenem*. (S. 85-120). Tübingen: Narr.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). (2008). *Vielfalt als Chance 2008*. Berlin.
- Feulner, M. & Pfannes, U. (2014). Hauswirtschaftliche Betreuung – ein partizipatives Konzept für nachhaltiges Handeln. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 62(1), 7-9.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bonn: BIBB.
- Gei, J. & Stertz, A. (2010). *Zusatzqualifikationen deutlich erwünscht! Wunsch und Realität aus Sicht der Auszubildenden*. Bonn.
- Herkner, V. (2001). Zusatzqualifikation. *berufsbildung* (68). 25.
- Horlacher, F. (2013). Arbeitsbedingungen und Qualifikationsanforderungen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. *bwp@, Spezial 6 – Hochschulage Berufliche Bildung* (FT 11). 1-17.
- KMK Kultusministerkonferenz (2008). *Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung*. Bonn.
- Kremer, M. (2006). Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung? *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35 (5). 3-4.
- Mau, S. (2007). *Transnationale Vergesellschaftung, die Entgrenzung sozialer Lebenswelten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Mohoric, A. & Karth, O. (2006). *Europäisches Qualitätssiegel für Mobilitätsprojekt in der Gastronomieausbildung*. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35(5), 57-58.

- NABiBB Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung. (2015). *Leitbild*. [www.na-bibb.de/wer_wir_sind/leitbild.html].
- Nationales Europass Center (NEC). (2015). *Was ist der Europass?* [www.europass-info.de/index.php?id=28&no_cache=1].
- Nida-Rümelin, J. (2013). Ein Ort der Entfaltung. *duz Magazin (04)*. 17.
- Over, U. & Mienert, M. (2006). Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung. *BWP*, 35(5), 47-50.
- Pucciarelli, N. (2013). „Gemeinsam stark durch Sprache“ *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung* (FT 18), 1-16.
- Schulzentrum Neustadt, Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik (2015). *Zusatzqualifikation Interkulturelle Handlungsfähigkeit*. Bremen.
- Seel, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens*. München: Reinhardt.
- StBA Statistisches Bundesamt (2014). *Statistisches Jahrbuch 2014*. Wiesbaden.
- Stolaz, H. (2013). Quartier statt Heim. *Infodienst*, (3), 18-19.
- Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (2007). Einleitung. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 1-3). Stuttgart: Metzler.
- Taylor, C. (2011). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individualismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Thomas, A. (2006). Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. *Arbeit*, 15(2), 114-125.
- Thomas, A. (2005). Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In A. Thomas, E.-U. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1. Grundlagen und Praxisfelder* (S. 44-49). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Voß, H. (2006). Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung – Vorteile für Betriebe. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 58(3), 16-18.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.). (o. J.). *Zusatzqualifikation „Europassistent/in im Handwerk“*. Düsseldorf.

Verfasserin

Anna Hoff, M. Ed., Referendarin

Alice-Salomon-Schule BBS Linz

Am Gestade 9

D-53545 Linz am Rhein

E-Mail: a.hoff@bbs.linz.de

Nicole Fritsche & Julia Hirsch

Marketing im Gastgewerbe – Von der Fachwissenschaft zum beruflichen Lehramtsstudium

Das berufliche Lehramtsstudium der Universität Paderborn in Kooperation mit der Hochschule Ostwestfalen-Lippe beinhaltet neben der Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften Module der Fachwissenschaften. Der Artikel vergleicht Inhalte des Seminars „Grundlagen des Marketings“ mit den Lehrplänen des Gastgewerbes und verdeutlicht den Stellenwert der Fachwissenschaft für das zukünftige berufliche Handlungsfeld der Studierenden. Abschließend werden Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung an der Hochschule skizziert.

Schlüsselwörter: Berufliche Lehrerbildung, Fachwissenschaft, Handlungsorientierung, Gastgewerbe, Marketing

1 Berufliches Lehramt im Berufsfeld Ernährung & Hauswirtschaft

1.1 Beruflicher Lehramtsstudiengang der Universität Paderborn in Kooperation mit der Hochschule Ostwestfalen-Lippe

Die Universität Paderborn bietet gemeinsam mit der Hochschule Ostwestfalen-Lippe seit dem Wintersemester 2012/2013 den Studiengang Lehramt an Berufskollegs mit den zwei beruflichen Fachrichtungen Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Lebensmitteltechnik an.

Der Studiengang umfasst eine sechssemestrige Bachelor- sowie eine viersemestrige Masterphase. Beide beinhalten ein bildungswissenschaftliches und berufspädagogisches Studium, das Studium beider beruflicher Fachrichtungen sowie Praxiselemente. Das Studium der beruflichen Fachrichtungen setzt sich dabei aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen zusammen. Darüber hinaus ist im Bachelorstudiengang das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DaZ) verpflichtend (Universität Paderborn & Hochschule Ostwestfalen-Lippe, 2015). Der Bachelorstudiengang hat insgesamt einen Umfang von 180 Leistungspunkten (LP) und wird mit dem akademischen Grad „Bachelor of Education“ abgeschlossen. Der Masterstudiengang weist einen Umfang von 120 Leistungspunkten (LP) auf und führt zum akademischen Grad „Master of Education“.

1.2 Ablauf des beruflichen Lehramtsstudiums

1. Semester	Naturwissenschaftliche Grundlagen - Chemie (10 LP)		Naturwissenschaftliche Grundlagen - Mathematik (5 LP)				
		Mikrobiologie Grundlagen und Anwendung (10 LP)		Lebensmittelwissenschaftliche Grundlagen (10 LP)			
2. Semester	Naturwissenschaftliche Grundlagen - Biochemie (7 LP)		Naturwissenschaftliche Grundlagen - Physik (12 LP)				
3. Semester	Verfahrenstechnik (7 LP)		Betriebliche Technik (8LP)				
				Naturwissenschaftliche Grundlagen - Lebensmittelchemie (15 LP)			
4. Semester	Ernährungs-physiologische Grundlagen (6 LP)	Lebensmitteltechnologie Fleisch (8 LP)	Lebensmitteltechnologie Getränke (LP8)	Kompetenzentwicklung Teil 1 (9 LP)			
			DaZ (6 LP)				
5. Semester	Qualitätsmanagement für Technologen (8 LP)			Lebensmitteltechnologie Back- und Süßwaren (8LP)			
6. Semester	Sozioökonomische Grundlagen (10LP)	Fachdidaktik (EuH) (6 LP)	Fachdidaktik (LMT) (6 LP)	Berufspädagogik (7 LP)			
		Bachelor-Thesis (12 LP)		Kompetenzentwicklung Teil 2 (2 LP)			
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 33%;">Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (59 LP)</td> <td style="width: 33%;">Lebensmitteltechnik (85 LP)</td> <td style="width: 33%;">Bildungswissenschaften (18 LP)</td> </tr> </table>					Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (59 LP)	Lebensmitteltechnik (85 LP)	Bildungswissenschaften (18 LP)
Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (59 LP)	Lebensmitteltechnik (85 LP)	Bildungswissenschaften (18 LP)					

Abb. 1: Studienverlaufsplan des Bachelorstudiengangs Lehramt an Berufskollegs (Quelle: eigene Darstellung nach Universität Paderborn & Hochschule Ostwestfalen-Lippe, 2015)

Marketing im Gastgewerbe

Abbildung 1 zeigt einen Überblick über den Studienverlauf des Bachelor-Studiengangs mit den Modulen beider beruflichen Fachrichtungen sowie des bildungswissenschaftlichen und berufspädagogischen Studiums. Die Module des Masterstudiengangs sind für den vorliegenden Artikel irrelevant und werden daher nicht näher betrachtet.

Das Studium des Lehramts an Berufskollegs mit den beruflichen Fachrichtungen Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Lebensmitteltechnik ist modularisiert. Die Module bestehen in der Regel aus mehreren Lehrveranstaltungen, die inhaltlich aufeinander abgestimmt sind.

In den ersten fünf Bachelorsemestern lernen die Studierenden an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe die naturwissenschaftlichen und technischen Grundlagen für beide beruflichen Fachrichtungen. Im Anschluss wechseln sie an die Universität Paderborn und vertiefen hier im sechsten Bachelorsemester sowie im Masterstudium ihre Kompetenzen in den Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften, der Fachdidaktik, den Bildungswissenschaften und der Berufspädagogik.

1.3 Handlungsfelder der Lehrkräfte am Berufskolleg

Die schulischen Handlungsfelder der Lehrkräfte mit den zwei beruflichen Fachrichtungen Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Lebensmitteltechnik sind aufgrund der Polyfunktionalität beruflicher Schulen im Allgemeinen und der Heterogenität des korrespondierenden Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft im Speziellen sehr vielfältig.

Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft vereint knapp 30 Berufe, deren zugehörige Bildungsgänge potentielle Einsatzgebiete der zukünftigen Lehrkräfte sind (Kettschau, 2013, S. 3). Das Spektrum reicht dabei von gewerblich-technischen bzw. handwerklich ausgerichteten Berufen der Ernährungs- und Lebensmittelbranche über branchenspezifische Verkaufsberufe sowie Berufe des Hotel- und Gastgewerbes bis zu weiteren personenbezogenen Dienstleistungsberufen wie z. B. die Berufe der Hauswirtschaft (ebd.). Der Schwerpunkt des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft liegt auf den Berufen, die im dualen System nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HwO) ausgebildet werden (ebd. S. 4). Ihm gehören 20 der knapp 30 Berufe an. Dazu zählen beispielsweise die Ausbildungsberufe Bäckerin/Bäcker, Fleischerin/Fleischer, Fachverkäuferin/Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk, Köchin/Koch, Restaurantfachfrau/Restaurantfachmann, Fachfrau/Fachmann für Systemgastronomie, Fachkraft für Lebensmitteltechnik sowie Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter. Hinzu kommen acht Berufe, die außerhalb BBiG/HwO im vollzeitschulischen Bereich der Berufsfachschulen nach Landesrecht ausgebildet werden (Friese, 2010, S. 319). Ein Beispiel hierfür ist die/der staatlich geprüfte Assistentin/staatlich geprüfte Assistent für Ernährung und Versorgung mit dem Schwerpunkt Service. Ferner können die zukünftigen Lehrkräfte in Bildungsgängen unterrichten, die allgemeinbildende Abschlüsse der Sekundarstufe II

vermitteln (z. B. Fachoberschule und Berufliches Gymnasium) oder der Ausbildungsvorbereitung sowie der beruflichen Weiterbildung dienen (Fachschule). Potenzielle Einsatzfelder für zukünftige Lehrkräfte der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft sind darüber hinaus Berufe bzw. Bildungsgänge mit Bezügen zu ernährungs- und hauswirtschaftswissenschaftlichen Themen, die aber nicht primär zum Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zählen. Hierzu zählen beispielsweise die/der staatlich geprüfte Kinderpflegerin/der staatlich geprüfte Kinderpfleger oder die/der staatlich anerkannte Erzieherin/staatlich anerkannte Erzieher.

Lehrkräfte mit den zwei beruflichen Fachrichtungen Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft sowie Lebensmitteltechnik sind insgesamt also mit einem sehr heterogenen Handlungsfeld konfrontiert. Sie „müssen über umfangreiche Qualifikationen verfügen und ein hohes Maß an Flexibilität, aber auch Neugier und Anpassungsbereitschaft mitbringen“ (Stomporowski, 2011, S. 9).

2 Vergleich der Inhalte der Lehrpläne des Gastgewerbes mit den Inhalten des Moduls Sozioökonomische Grundlagen

2.1 Struktur der Berufsausbildung im Gastgewerbe

Im Jahr 2013 befanden sich deutschlandweit insgesamt 112 134 Auszubildende in einem der 20 Ausbildungsberufe des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft nach BBiG/HwO. Die Berufe des Gastgewerbes nehmen dabei gemessen an der Anzahl der Auszubildenden (Stichtag 31.12.2013) den größten Stellenwert innerhalb des dualen Systems des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft ein. Über 67 000 Auszubildende lernten 2013 einen der sechs gastgewerblichen Berufe. Folglich wurden 60 % der Ausbildungsverträge des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft im Berufsbereich des Gastgewerbes geschlossen (s. Tabelle 1). Aufgrund dieser zentralen Stellung wird im weiteren Verlauf des Artikels exemplarisch der Berufsbereich des Gastgewerbes betrachtet (Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), 2015, Ketschau & Wirth, 2015).

Zu den Ausbildungsberufen im Gastgewerbe zählen laut dem Deutschen Hotel- und Gaststättenverband (2015) folgende sechs Berufe:

- Köchin und Koch
- Fachkraft im Gastgewerbe
- Hotelfachfrau und Hotelfachmann
- Restaurantfachfrau und Restaurantfachmann
- Fachfrau und Fachmann für Systemgastronomie
- Hotelkauffrau und Hotelkaufmann

Marketing im Gastgewerbe

Tab. 1: Daten ausgewählter Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO im Berufsfeld Ernährung und Versorgung (Quelle: eigene Darstellung nach BiBB, 2015, Kettschau & Wirth, 2015)

Berufsbezeichnung	Anzahl Auszubildende am 31.12.2013	Summe Anzahl Auszubildende 2013	Anteil in %
Berufe des Gastgewerbes			
Hotelfachfrau/-mann	22 647	67 305	60,02
Restaurantfachfrau/-mann	7 422		
Köchin/Koch	22 890		
Fachfrau/-mann für Systemgastronomie	4 641		
Fachkraft im Gastgewerbe	3 975		
Hotelkauffrau/-mann	1 089		
Berufe des Nahrungsmittelhandwerks/der Lebensmittelherstellung			
Bäckerin/Bäcker	7 659	20 619	18,39
Konditorin/Konditor	4 248		
Fleischerin/Fleischer	4 026		
Müllerin/Müller (Verfahrenstechnologin/Verfahrenstechnologe Mühlen und Futtermittelwirtschaft)	267		
Fachkraft für Süßwarentechnik	270		
Milchtechnologin/Milchtechnologe	663		
Fachkraft für Fruchtsafttechnik	117		
Brauerin/Brauer und Mälzerin/Mälzer	837		
Speiseeisherstellerin/Speiseeishersteller (Fachkraft für Speiseeis)	39		
Fachkraft für Lebensmitteltechnik	2 493		
Personenbezogene Berufe			
Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter	3 579	3 579	3,19
Berufe des Lebensmittelhandels/-verkauf			
Fachverkäuferin/Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Konditorei	939	20 631	18,40
Fachverkäuferin/Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Bäckerei	14 589		
Fachverkäuferin/Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk Schwerpunkt Fleischerei	5 103		
Gesamt		112 134	100,00

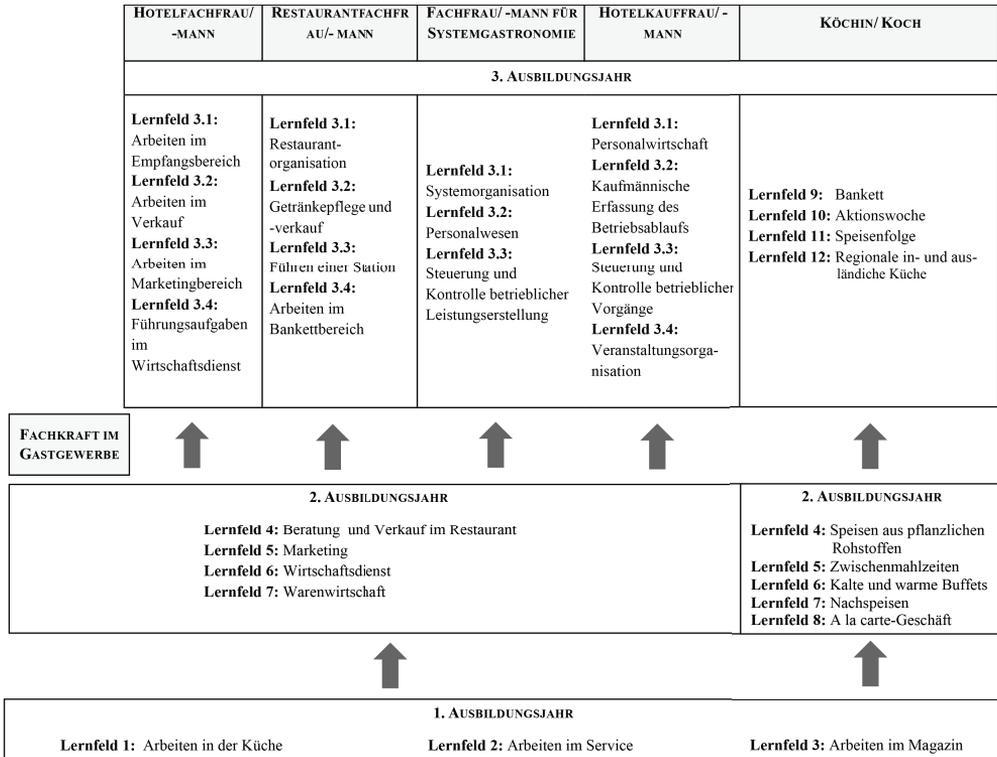
Die Ausbildung erfolgt im dualen System, d. h. an den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule. Der schulische Teil der Ausbildung wird in Nordrhein-Westfalen (NRW) durch landeseigene Lehrpläne geregelt. Diese basieren auf den Rahmenlehrplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) und beschreiben Ziele und Inhalte des berufsbezogenen Unterrichts.

Kennzeichnend für die Ausbildung im Gastgewerbe ist die Strukturierung nach dem grund- und fachberuflichen Ausbildungskonzept (Schelten, 2010, S. 97). Demzufolge findet im ersten Ausbildungsjahr für alle sechs gastgewerblichen Berufe eine gemeinsame berufliche Grundbildung auf Berufsfeldbreite statt. Im zweiten Ausbildungsjahr folgt die erste Stufe der beruflichen Fachbildung. Hier setzt sich die gemeinsame Ausbildung für die Berufe Fachkraft im Gastgewerbe, Hotelfachfrau/Hotelfachmann, Restaurantfachfrau/Restaurantfachmann, Fachfrau/Fachmann für Systemgastronomie weiter fort. Ausnahme stellt der Beruf der Köchin/des Koches dar. Für sie bzw. ihn beginnt im zweiten Ausbildungsjahr bereits eine besondere berufliche Fachbildung. Für die Berufe Hotelfachfrau/Hotelfachmann, Restaurantfachfrau/Restaurantfachmann und Fachfrau/Fachmann für Systemgastronomie erfolgt die Differenzierung durch die besondere berufliche Fachbildung erst im dritten Ausbildungsjahr. Die Ausbildung zur Fachkraft im Gastgewerbe endet bereits nach der ersten Stufe der beruflichen Fachbildung, d. h. mit dem zweiten Ausbildungsjahr. Im Anschluss besteht allerdings die Möglichkeit die Ausbildung in einem der anderen vier gastgewerblichen Berufe fortzusetzen, um die besondere berufliche Fachbildung zu ergänzen (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014a, S. 32). Abbildung 2 verdeutlicht die Struktur des schulischen Teils der gastgewerblichen Ausbildung, gleichzeitig gibt sie einen Überblick über die Lernfelder.

Aus den Bezeichnungen der Lernfelder wird deutlich, dass eine korrespondierende Fachwissenschaft nicht klar zu benennen ist. Die Lernfelder verweisen auf ein breites Feld an Themen und damit verbunden auf eine Vielzahl von Wissenschaften. Diese reichen beispielweise von der Ernährungsphysiologie und der Hauswirtschaftswissenschaft über die Lebensmitteltechnologie bis hin zur Lebensmittelhygiene und dem Lebensmittelrecht. Darüber hinaus bestehen Bezüge zur Kommunikationswissenschaft, der Wirtschaftslehre und dem Marketing. Daher ist fachwissenschaftlich ein interdisziplinärer und auch multidisziplinärer Zugang in der Lehrkräfteausbildung erforderlich (Fegebank, 2010, S. 586). Im folgenden Kapitel wird das Modul Sozioökonomische Grundlagen und daraus exemplarisch das Seminar *Grundlagen des Marketings* vorgestellt, um im weiteren Verlauf des Artikels inhaltliche Bezüge zum schulischen Handlungsfeld des Gastgewerbes aufzuzeigen.

Marketing im Gastgewerbe

Abb. 2: Ablauf und Struktur der schulischen Ausbildung der gastgewerblichen Berufe in NRW (Quelle: eigene Darstellung nach Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004a & 2004b)



2.2 Darstellung und Erläuterung der Inhalte des Seminars Grundlagen des Marketings

Das Modul „Sozioökonomische Grundlagen“ ist für das sechste Semester des Bachelorstudiums vorgesehen und das erste fachwissenschaftliche Modul, welches die Studierenden an der Universität Paderborn absolvieren. Innerhalb des Moduls belegen die Studierenden parallel folgende drei Seminare:

- Wirtschaftslehre des Großhaushalts (4 LP)
 - Individuum und Gesellschaft (3 LP)
 - Grundlagen des Marketings (3 LP)
- (Universität Paderborn & Hochschule Ostwestfalen-Lippe, 2015)

Wie bereits erläutert, stammen die Inhalte der Lernfelder des Gastgewerbes aus verschiedenen Fachdisziplinen. Nichtsdestotrotz findet sich bei allen gastgewerblichen Berufen eine Gemeinsamkeit: Sie werden, wie alle Berufe der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft, unter dem Aspekt ihrer wichtigsten beruflichen Arbeitsaufgabe den personenorientierten Fachrichtungen zugeordnet (Bader, Schröder & Gebert, 2010, S. 216).

Bedürfnisse von Personen sind Ausgangspunkt wirtschaftlichen Handelns (Jung, 2010). Alle Berufe des Gastgewerbes sind durch regelmäßigen Kontakt mit Gästen gekennzeichnet, so dass bei Angebot und Absatz von Produkten sowie dem Erbringen einer Dienstleistung direkt auf Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Gäste reagiert werden muss und Leistungen gegebenenfalls (auch spontan) einer Veränderung, bzw. einer entsprechenden Anpassung an die Wünsche der Kunden bedürfen.

Die Analyse der Bedürfnisse der aktuellen und potentiellen Kundengruppen bzw. Gäste sollte dabei Ausgangspunkt aller Überlegungen eines Unternehmens sein. Sie ist dem Marketing zuzuordnen (Meffert, Burmann & Kirchgeorg, 2015, S. 9f.). Marketing ist dabei eine gleichberechtigte Unternehmensfunktion, d. h. dass Entscheidungen aller Abteilungen und somit die Führung des gesamten Unternehmens am Markt orientiert sind und mit den Unternehmenszielen übereinstimmen (Meffert et al., 2010, S. 14). Wissenschaftlich ist Marketing der Betriebswirtschaftslehre zuzuordnen (Jung, 2010, S. 551).

Die konstitutiven Besonderheiten von Dienstleistungen führen dazu, dass die klassischen Marketingansätze nicht einfach auf die der Dienstleistungen übertragen werden können, sondern ein eigenständiger Ansatz des Dienstleistungsmarketing entwickelt wurde (Meffert et al., 2010, S. 28). Aufgrund dessen sind im vorgestellten Lehramtsstudiengang im gesamten Verlauf des Seminars die klassischen Marketingansätze sowie immer auch die besonderen Überlegungen im Bereich der Dienstleistungen relevant.

Elementar für das Seminar sind die allgemeinen Ziele und Aufgaben des Marketings in einem Unternehmen. Die besonderen Eigenschaften von Dienstleistungen bringen wiederum Implikationen für das Marketing in Dienstleistungsbetrieben und somit auch im Gastgewerbe mit sich (Meffert & Bruhn, 2006, S. 63). Diese finden sich ebenfalls in den Inhalten des Seminars wieder.

Die Markt- und Kundensegmentierung hat eine besondere Bedeutung für betriebliche Entscheidungen, da die Überlegungen, welche Personengruppen mit Angeboten erreicht werden sollen, die Grundlage für alle weiteren Überlegungen, Handlungen und Strategien bilden. Den Ausgangspunkt für die Segmentierung bildet die Analyse des Käuferverhaltens, die wiederum Grundvoraussetzung für die Durchführung jeglicher Marketingaktivitäten ist (Meffert & Bruhn, 2006, S. 115). Die Studierenden sollen bei diesen Themen u. a. eine Vorstellung davon erhalten, welche Einflussfaktoren den Kaufentscheidungsprozess bedingen und bei der Festlegung der Marketingstrategien eine Rolle spielen. Diese Kenntnisse führen zur Systematisierung der

Marketing im Gastgewerbe

Marketinginstrumente in die (im klassischen Gütermarketing vorliegenden) vier Mixbereiche der Produkt-, Kommunikations-, Distributions- sowie der Preispolitik. Im Bereich des Dienstleistungsmarketings werden diese um den Bereich der Personalpolitik ergänzt (Meffert & Bruhn, 2006, S. 389). Dieser ist dem internen Marketing zuzuordnen und beinhaltet alle personalbezogenen Aspekte, die bei der Erstellung und dem Angebot von Dienstleistungen aus Marketingsicht berücksichtigt werden müssen. Hintergrund dieses eigenen internen Bereichs ist die, durch den permanenten Kundenkontakt bestehende, Notwendigkeit von fähigem, geschultem und kundenorientiertem Personal in der gesamten Dienstleistungsbranche (ebd., S. 623).

Relevant für die Studierenden sind vor allem die Merkmale, Aufgaben, Instrumente und Möglichkeiten der Mixbereiche für das klassische Konsumgütermarketing sowie für das Dienstleistungsmarketing. Die kommunikativen Marketinginstrumente des Gastgewerbes spielen dabei im Seminar eine besondere Rolle, da diese grundlegend für den Erfolg von Unternehmen dieser Branche sind.

2.3 Vergleich der Lehrpläne mit den Inhalten des Seminars

Im Folgenden werden die Inhalte der aktuell gültigen Lehrpläne für das Berufskolleg in NRW für die Ausbildungsberufe im Gastgewerbe mit denen des Seminars *Grundlagen des Marketings* an der Universität Paderborn verglichen. Ziel ist aufzuzeigen, inwieweit die Inhalte der Fachwissenschaft der Universität für das spätere Handlungsfeld an beruflichen Schulen bedeutsam sind. Dies wird exemplarisch für das Themengebiet Marketing diskutiert. Berücksichtigt werden dabei die Inhalte der Lernfelder der Lehrpläne der sechs dualen Ausbildungsberufe des Gastgewerbes in NRW.

Für den Vergleich wurden im ersten Schritt die Lehrpläne des Gastgewerbes gesichtet, um dabei die Lernfelder zu identifizieren, die grundsätzlich einen Bezug zum Marketing aufweisen. Im nächsten Schritt wurden die Inhalte der identifizierten Lernfelder konkret mit den Inhalten des Seminars *Grundlagen des Marketings* verglichen, um herauszuarbeiten, an welcher Stelle Schnittmengen und Differenzen vorzufinden sind. Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse dieses Abgleichs. Dabei wurden zur besseren Übersicht nur die Inhalte der Lernfelder und des Seminars aufgeführt, die Parallelen aufweisen.

Der Abgleich der Inhalte zeigt auf der einen Seite, dass sich fast alle Inhalte des Seminars an der Universität Paderborn in den Lernfeldern der gastgewerblichen Berufe wiederfinden. Auf der anderen Seite lässt sich kein Lernfeld ermitteln, das Inhalte behandelt, die nicht im Seminar thematisiert werden.

Tab. 2: Abgleich der Inhalte der Lernfelder des Gastgewerbes mit denen des Seminars Grundlagen des Marketings (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen, 2004a & 2004b)

Inhalte der Lernfelder der gastgewerblichen Berufe	Inhalte des Seminars Grundlagen des Marketings
2. Ausbildungsjahr	
Lernfeld 2.2 Marketing (gastgewerbliche Berufe) <ul style="list-style-type: none"> • Ziele und Aufgaben des Marketings • Marketinginstrumente und Marketingmix • Verkaufsförderung • Werbemittel 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben und Entwicklungslinien des Marketings • Marketinginstrumente/-mix • Marketinginstrumente bei Dienstleistungsbetrieben • Kommunikationsinstrumente
3. Ausbildungsjahr	
Lernfeld 3.3 Arbeiten im Marketingbereich (Hotelfachfrau/-mann) <ul style="list-style-type: none"> • Marketingmaßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele für den Einsatz der Marketinginstrumente
Lernfeld 3.4 Führungsaufgaben im Wirtschaftsdienst (Hotelfachfrau/-mann) <ul style="list-style-type: none"> • Innerbetriebliche Kommunikation • Bedeutung von Motivation, Führungsstil und Training 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalpolitik
Lernfeld 3.1 Systemorganisation (Fachfrau/-mann für Systemgastronomie) <ul style="list-style-type: none"> • Merkmale standardisierter Konzepte • Marketing 	<ul style="list-style-type: none"> • Teile der Distributionspolitik
Lernfeld 3.1 Personalwirtschaft (Hotelkauffrau/-mann) <ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiterführung, -betreuung und -schulung • Mitarbeiterbeurteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiterkommunikation • Instrumente der Personalveränderung
Lernfeld 3.2 Aktionswoche (Köchin/Koch) <ul style="list-style-type: none"> • Werbung und Verkaufsförderung 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsinstrumente

Das Basiswissen des Marketings, also die Aufgaben und Ziele des Marketings, die Marketinginstrumente im Allgemeinen sowie die Kommunikationsinstrumente im Besonderen, sind in *Lernfeld 2.2 Marketing* der gemeinsamen Grundbildung der gastgewerblichen Berufe zu finden. Im dritten Ausbildungsjahr erfolgt eine Vertiefung in die Thematik des Marketings in allen Ausbildungsberufen außer bei der/dem

Marketing im Gastgewerbe

zur/zum Restaurantfachfrau/-mann. Die meisten Themen des Marketings finden sich in der Ausbildung zur/zum Hotelfachfrau/-mann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Seminar alle Inhalte abdeckt, die laut Lehrplan für die Berufe des Gastgewerbes im Marketing relevant sind. Darüber hinaus werden im Seminar an der Universität Paderborn weitere Themenfelder des Marketings behandelt, die nicht in den Lehrplänen des Gastgewerbes zu finden sind. Hierzu zählen zum Beispiel die Marktsegmentierung und die Marktforschung. Notwendig sind sie dennoch, da sie zum Gesamtverständnis des Marketings wesentlich sind. Zudem geht das Handlungsfeld der zukünftigen Lehrkräfte am Berufskolleg über das des Gastgewerbes hinaus. Inhalte des Seminars (und evtl. auch noch darüber hinausgehende) sind daher dennoch von Bedeutung.

3 Skizze eines didaktischen Konzepts für das Seminar Grundlagen des Marketings

Nachfolgend wird die Skizze einer möglichen hochschuldidaktischen Umsetzung des Seminars aufgezeigt und diskutiert.

Die Bologna-Reform erfordert für die didaktische Konzeption der Lehre an Hochschulen ein Umdenken. Berufsfeldrelevante Abschlüsse benötigen eine stärkere Orientierung an den zu erwerbenden Kompetenzen, deren Erwerb sich in einer dynamischen Kombination aus Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen äußert (Ertel & Wehr, 2007, S. 13). Darüber hinaus ist es das Ziel der akademischen Ausbildung, eine möglichst hohe kognitive Verarbeitung und ein Verständnis der Lehrinhalte bei den Lernenden zu erreichen, damit eine möglichst breite Anwendbarkeit und Handlungsfähigkeit in verschiedenen Situationen erreicht wird (Seidel & Krapp, 2014, S. 448f.).

Ziel der Berufsschule ist laut KMK die Entwicklung von Handlungskompetenz auf Seiten der Auszubildenden. Handlungskompetenz „entfaltet sich [dabei] in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK, 2011, S. 15) und liefert den Rahmen für die Formulierung aller Ziele der beruflichen Bildung. Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts liefert dabei den didaktischen Grundsatz (ebd., S. 17). Handlungsorientierter Unterricht ist Lernen anhand einer vollständigen Handlung. Über die Lösung komplexer beruflicher Aufgaben, die in Form des direkten Handelns erprobt werden, wird dabei die Theorie zur Lösung des Problems erarbeitet (Bader, 2004, S. 63).

Der handlungsorientierte Unterricht ist der Erkenntnistheorie des moderaten Konstruktivismus zuzuordnen (Schelten, 2010, S. 177ff.). Der Konstruktivismus vertritt u. a. die These, dass Lernen nicht das einfache passive Aufnehmen und Abspeichern von Informationen ist, sondern ein aktiver Prozess ist, in dem sich die Lernenden individuell und selbstgesteuert mit dem Lerngebiet auseinandersetzen. Lerngegenstände stehen dabei in einem konkreten Situationsbezug und der Umgang mit

diesen hängt stark von den Vorkenntnissen und Erfahrungen der Personen ab, die ihr Wissen selbst entwickeln und in ihre Wissensstruktur einbetten (Schelten, 2010). Lernende sollen darüber hinaus Strategien entwickeln, mit deren Hilfe sie Informationen selbstständig bewerten und auswählen können und die Fähigkeit und Motivation besitzen, das ganze Leben lang selbstständig zu lernen. Aus konstruktivistischer Sicht ebnen die Lehrpersonen den Lernenden den Weg, der zu einem tieferen Verstehen führt. Er oder sie unterstützt, berät und regt diesen Prozess an. Allerdings müssen die Lernenden diesen selber gehen. Die Aktivität liegt also bei ihnen (Mietzel, 2007, S. 42).

Für das in diesem Artikel diskutierte Seminar *Grundlagen des Marketings* ist die Methode der Projektarbeit in Form des problemorientierten Lernens eine Umsetzungsmöglichkeit des handlungsorientierten Unterrichts. Bei dieser Methode steht ein Problem im Fokus, für das Lösungsmöglichkeiten entwickelt werden müssen. Anhand der Auseinandersetzung mit der Thematik des Marketings an einem speziellen Fall werden die Inhalte von den Studierenden in Kleingruppenarbeit vertieft (Brinker & Schumacher, 2014, S. 107). Das spezielle Problem kann dabei als konkrete Situation angesehen werden, die Grundlage für das handlungsorientierte Lernen ist (Gudjons, 2003, S. 103).

Erziehungswissenschaftler sind sich einig darüber, dass sich das Lernen in Projekten sehr gut dafür eignet, neben den fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen zu fördern (Kuhlmeier & Uhe, 1998, S. 126). Die Studierenden machen auf diese Weise eigene Erfahrungen mit einer Methode des handlungsorientierten Unterrichts, nach dem Unterricht gestaltet werden sollte. Außerdem wecken Projekte im Lehramtsstudium die Hoffnung, dass die Studierenden später qualifiziert und motiviert sind, Projekte auch in den beruflichen Schulen mit den Auszubildenden durchzuführen (ebd., S. 126).

Die Studierenden arbeiten dabei im vorliegenden Seminar in Kleingruppen an fiktiven Fällen. Solche Fälle bzw. Probleme sind im Rahmen des Marketings beispielsweise die Einführung eines neuen Burgers in einem Gastronomiebetrieb.

Bevor die Studierenden in Kleingruppen an den konkreten Problemen arbeiten, wird an zwei Präsenztagen das Basiswissen gemeinsam von der Seminarleitung und den Studierenden erarbeitet. Dabei werden die grundlegenden Begrifflichkeiten geklärt sowie Aspekte der Marktsegmentierung und der Marketingstrategien allgemein erarbeitet. Dieses Wissen ist notwendig, um an den einzelnen Fällen arbeiten zu können und die Aspekte für den jeweiligen Fall zu konkretisieren und auszuarbeiten. Studien und Marktanalysen, die in der Praxis bereits durchgeführte Marketingstrategien und deren Erfolg darstellen, sollen die Ideen und Überlegungen der Projektgruppen untermauern. Die Studierenden bekommen einen Ablaufplan, der die Formulierung der Aufgabe mit allen Teilschritten enthält. Darüber hinaus werden Meilensteine sowie Termine für Zwischenpräsentationen festgelegt. An diesen gemeinsamen Sitzungen können bisherige Überlegungen und Ideen diskutiert werden.

Marketing im Gastgewerbe

Des Weiteren können sich die Gruppen gegenseitig Rückmeldungen geben und eventuelle Schwachstellen oder neue Ideen aufzeigen. Die Sozialform Gruppenarbeit sowie das gegenseitige Vorstellen der Zwischenergebnisse der Gruppen begünstigt das gemeinschaftliche Lernen und fördert die Sozialkompetenz der Studierenden (Schelten, 2010, S. 179). Bei der Lernmethode der Projektarbeit steht nicht nur das Lernprodukt im Zentrum, sondern auch der gesamte Lernprozess. Daher ist es sinnvoll zur Bewertung und Beurteilung des gesamten Projektes nicht nur herkömmliche Prüfungsverfahren anzuwenden, sondern diese z. B. durch eine Reflexion, bei der individuelle Lernfortschritte und Verbesserungen der eigenen Lernstrategie beurteilt werden, zu ergänzen. Das Ganze sollte zum Ende des Projektes in Form eines Lernportfolios von jedem Studierenden abgegeben werden (ebd., S. 180).

Vorteile des projektorientierten Lernens sind u. a. die praktische und praxisnahe Arbeit sowie das kollaborative Lernen innerhalb der Projektgruppe und über diese hinaus. Studierende können sich mit ihren Kenntnissen gegenseitig ergänzen und vom Wissen der anderen lernen. Außerdem wird bei den Studierenden durch die Handlungsorientierung die Motivation gesteigert. Durch diese Art des Lernens erwerben die Studierenden neben der Fachkompetenz auch Methoden-, Sozial-, und Personalkompetenz (Markowitsch, Messerer & Prokopp, 2004, S. 79).

Hürden bei der Umsetzung der Projektmethode an der Hochschule können der hohe Arbeitsaufwand beim Planen und Durchführen sowie eventuell notwendige materielle und finanzielle Ressourcen sein. Des Weiteren können bürokratische und organisatorische Hindernisse, wie z. B. Prüfungsordnungen und Stundenpläne der Studierenden, die Durchführung eines Projektes während des laufenden Semesters erschweren. Kritiker dieser Methode merken an, dass die systematische und methodisch fundierte Vermittlung von Wissen und Inhalten auf der Strecke bleiben kann und nicht alle später relevanten Inhalte abgedeckt werden (Markowitsch et al., 2004, S. 79).

Bei dem hier skizzierten Konzept lassen sich solche Risiken bestmöglich abwenden. Dies geschieht, indem

- vor der Arbeit in den Projektgruppen gemeinsame Sitzungen stattfinden, in denen die Grundlagen gemeinsam erarbeitet werden,
- regelmäßig ein gemeinsamer Austausch des gesamten Seminars stattfindet,
- die Aufgaben innerhalb der Projektgruppen konkret formuliert werden und
- die Ideen zur Problemlösung wissenschaftlich fundiert belegt werden.

Zugleich genügt es, manche Aspekte exemplarisch in der Tiefe zu studieren und sich über die anderen einen Überblick zu verschaffen, da es ohnehin nicht möglich ist, alle Details des breiten Berufsfeldes, in dem sie als Lehrende tätig sein werden, zu studieren (Kuhlmeier & Uhe, 1998, S. 124).

4 Fazit und Ausblick

Der Artikel hat aufgezeigt, dass die Inhalte des Seminars *Grundlagen des Marketings* viele Schnittmengen mit denen der Lehrpläne für das Gastgewerbe in NRW aufweisen. Diese finden sich allerdings nicht in *einem* Lernfeld der Ausbildung, sondern sind mehreren zugeordnet, so dass Kompetenzen im Bereich des Marketings in der gesamten gastgewerblichen Ausbildung relevant sind. Die Fachwissenschaft hat somit für den vorgestellten Fall einen elementaren Stellenwert im zukünftigen Handlungsfeld der Studierenden. Allerdings ist die Entwicklung von Modulen bzw. Seminaren passgenau zu einzelnen Lernfeldern in einer sinnvollen Weise nicht möglich und aufgrund der Exemplarität auch nicht nötig. Alleine die Vielzahl und Heterogenität der Ausbildungsberufe des Berufsfeldes lässt dies in einer solchen Exaktheit nicht zu (Sloane & Krakau, 2010, S. 76ff.).

Weiterhin wurde eine Skizze der didaktischen Umsetzung an der Hochschule vorgestellt, die nach dem Prinzip des handlungsorientierten Unterrichts an Berufskollegs organisiert ist. Für die Zukunft steht das Entwerfen eines seminarübergreifenden Projektes als weitere Realisierungsmöglichkeit im Fokus. Dabei arbeiten Seminare eines Moduls oder der Fachdidaktik und Fachwissenschaft zusammen.

Literatur

- Bader, R. (2004). Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In M. Müller & R. Bader (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept* (S. 61-68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bader, R., Schröder, B. & Gebert, A. (2010). Hochschulorte und Studierendenzahlen in den beruflichen Fachrichtungen. In J.-P. Pahl (Hrsg.), *Handbuch berufliche Fachrichtungen* (S. 208–222). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2015). „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember)
[<https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/1865.php>].
- Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2014). *Befähigen statt belehren: Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen*. Bern: hep.
- Deutscher Hotel- und Gaststättenverband. (2015). *Ausbildung garantiert Zukunft* [www.dehoga-bundesverband.de/ausbildung-karriere/ausbildungsberufe/].
- Ertel, H. & Wehr, S. (2007). Bolognagerechter Hochschulunterricht. Herausforderungen durch Kompetenzorientierung und Lernerzentrierung. In S. Wehr (Hrsg.), *Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum; Bei-*

Marketing im Gastgewerbe

- träge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 13–28). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Fegebank, B. (2010). Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtung* (S. 575-587). Bielefeld: Bertelsmann.
- Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtung* (S. 311-327). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gudjons, H. (2003). *Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Jung, H. (2010). *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. München: Oldenbourg. [<http://dx.doi.org/10.1524/9783486719055>].
- Kettschau, I. (2013). Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1, 3-15.
- Kettschau, I. & Wirth, K. (2015). *Merkmale von Auszubildenden und Ausbildungserfolg an ausgewählten Berufen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft; Deutschland 2012* (Seminarunterlagen). Münster: Institut für Berufliche Lehrerbildung.
- KMK-Sekretariat der Kultusministerkonferenz. (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*. Bonn.
- Kuhlmeier, W. & Uhe, E. (1998). Fachdidaktik Bau-, Holz- und Gestaltungstechnik. In B. Bonz & B. Ott (Hrsg.), *Fachdidaktik des beruflichen Lernens* (S. 103–133). Stuttgart: Franz Steiner.
- Markowitsch, J., Messerer, K. & Prokopp, M. (2004). *Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung*. Wien: facultas wuv universitätsverlag.
- Meffert, H. & Bruhn, M. (2006). *Dienstleistungsmarketing: Grundlagen – Konzepte – Methoden*. Wiesbaden: Springer.
- Meffert, H., Burmann, C. & Kirchgeorg, M. (2015). *Marketing: Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung Konzepte – Instrumente – Praxisbeispiele*. Wiesbaden: Springer. [<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-02344-7>].
- Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (2004a). *Lehrplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Ausbildungsberufe im Gastgewerbe*. Frechen: Ritterbach.

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. (2004b). *Lehrplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen: Köchin/Koch*. Frechen: Ritterbach.
- Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Seidel, T. & Krapp, A. (Hrsg.). (2014). *Pädagogische Psychologie: Mit Online-Materialien zum Download*. Weinheim/Bergstraße: Beltz.
- Sloane, P. F. E. & Krakau, U. (2010). Zum Problemzusammenhang von Beruflichen Fachrichtungen und Berufsfeldern. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtung* (S. 74-87). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stomporowski, S. (2011). Handlungsfelder der Fachdidaktik Ernährungs- und Haushaltswissenschaften. In S. Stomporowski (Hrsg.), *Die Vitamine liegen unter der Schale: Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften* (S. 7-25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Universität Paderborn & Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Hrsg.). (2015). *Lehramt an Berufskollegs mit den beruflichen Fachrichtungen Ernährungs- und Haushaltswissenschaft sowie Lebensmitteltechnik (Kooperationsstudiengang mit der Hochschule Ostwestfalen-Lippe): Prüfungsordnungen*. [<http://plaz.uni-paderborn.de/lehrerbildung/lehramtsstudium-und-pruefungen/lehramtsstudium-bachelor-of-education/bed-bk-lebensmitteltechnik-und-hauswirtschaftswissenschaft/>].

Verfasserinnen

Nicole Fritsche, M.Sc. und Julia Hirsch, M.Sc.

Universität Paderborn – Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100

D-33098 Paderborn

E-Mail: Nicole.Fritsche@uni-paderborn.de

Julia.Hirsch@uni-paderborn.de

Julia Kastrup & Gorden Steinke

Essbiografisches Lernen mit minderjährigen Flüchtlingen in der Berufsvorbereitung

Eine Möglichkeit, minderjährige Flüchtlinge in die Gesellschaft zu integrieren, ist, ihnen berufliche Perspektiven aufzuzeigen. Das vorliegende didaktische Konzept verfolgt daher den Ansatz einer fächerübergreifenden Ernährungs- und Verbraucherbildung mit dem Ziel Handlungskompetenzen zu fördern. Durch die Verknüpfung von interkulturellem, essbiografischem und handlungsorientiertem Lernen steht, neben dem Spracherwerb und der Alltagsorientierung, eine gastgewerbliche Berufsfeldorientierung im Fokus des Konzeptes.

Schlüsselwörter: Essbiografisches Lernen, minderjährige Flüchtlinge, Berufsorientierung, handlungsorientiertes Lernen, interkulturelles Lernen

1 Die Organisation der Berufsorientierung für minderjährige Flüchtlinge

Schätzungen des Bundesfachverbandes „Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V.“ gehen davon aus, dass im Jahr 2015 30.000 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind – doppelt so viele wie im vorangegangenen Jahr. Die Gesamtzahl liegt damit momentan bei mehr als 45.000 Jugendlichen, die gemäß § 42 Abs. 1 SGB VIII von deutschen Jugendämtern in Obhut genommen werden (Bundesfachverband UMF e.V., 2015). Hinzu kommen die minderjährigen Flüchtlinge in Begleitung, die jedoch von den Jugendämtern nicht systematisch erfasst werden.

Vor dem Hintergrund der weltweiten Krisenherde ist mit weiter steigenden Flüchtlingszahlen zu rechnen. Eine Herausforderung im Kontext dieser Entwicklung ist die nachhaltige Integration der Menschen in unsere Gesellschaft. Diese ist dann erfolgreich, wenn den Flüchtlingen eine Teilhabe an der Gesellschaft aus eigenen Mitteln möglich ist.

Eine Möglichkeit, die Integration der minderjährigen Flüchtlinge zu unterstützen, ist es, ihnen berufliche Perspektiven aufzuzeigen und sie langfristig in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Dies ist auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels unserer Gesellschaft und dem damit verbundenen Fachkräftebedarf bedeutsam. Ebenso wie in gewerblich-technischen Berufsfeldern, besteht auch im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ein akuter Fachkräftemangel (Helmrich

et al., 2012, S. 9ff.). Durch eine entsprechende Berufsorientierung innerhalb der Berufsvorbereitung können den jungen Menschen/Migranten Möglichkeiten und Chancen einer Ausbildung und späteren beruflichen Tätigkeit in diesen Berufen aufgezeigt werden. Das bedeutet, dass durch eine gezielte Ausrichtung von Bildungsangeboten für minderjährige Flüchtlinge im Rahmen der Berufsvorbereitung einerseits eine realistische Möglichkeit zur Teilhabe am deutschen Arbeitsmarkt entwickelt wird, andererseits dem Fachkräftemangel begegnet werden kann. Ein hierfür erforderlicher arbeitsmarktintegrativer Bildungsansatz formuliert das Bildungsangebot von Anfang an berufsfeldorientiert und fördert mit geeigneten Methoden sowohl den Spracherwerb als auch erste berufsbezogene Kompetenzen.

Im vorliegenden Beitrag werden erste Umriss für ein didaktisches Konzept skizziert, das die genannten Aspekte sowie die Besonderheiten der minderjährigen Flüchtlinge berücksichtigt.

Die Schulpflicht für neuankommende minderjährige Flüchtlinge ist in Deutschland über die landesrechtlichen Schulgesetze geregelt. Je nach Bundesland und abhängig vom aufenthaltsrechtlichen Status setzt die Schulpflicht bereits mit Ankunft der Flüchtlinge oder erst Monate später ein (Weiser, 2013, S. 8 ff.). Der Zugang zu Bildungsangeboten für nicht mehr schulpflichtige Flüchtlinge unterscheidet sich ebenfalls von Bundesland zu Bundesland, wobei keine Regelungen existieren, nach denen ein Berufsschulbesuch abhängig ist von aufenthaltsrechtlichen Voraussetzungen. In einigen Bundesländern bieten Berufsschulen Vollzeitbildungsgänge an, in denen Schulabschlüsse nachgeholt werden können (ebd., S. 37 f.).

Die Angebote zur Berufsvorbereitung in den einzelnen Bundesländern sind unterschiedlich gestaltet. Ein wesentliches Unterscheidungskriterium besteht vor allem darin, dass es in einigen Bundesländern ein Angebot gibt, das sich explizit an Migrantinnen und Migranten richtet, wie z. B. in Bayern, Thüringen, Niedersachsen oder auch Hamburg. So wurden beispielsweise an Hamburger Berufsbildenden Schulen für jugendliche Migranten grundsätzlich zwei Bildungsgänge etabliert: für Schülerinnen und Schüler mit ungesichertem Aufenthaltsstatus wird ein zweijähriger Vorbereitungskurs (VJ-M) angeboten, der das Ziel verfolgt, eine möglichst umfassende Handlungskompetenz zu entwickeln, die eine erste gesellschaftliche Orientierung ermöglicht. Der Personenkreis mit einem gesicherten Aufenthaltsstatus soll dagegen in einer zweijährigen Berufsvorbereitung gezielt auf die notwendigen Kompetenzen für eine Berufsausbildung in einem bestimmten Berufsfeld (BVJ-M) vorbereitet werden. In Niedersachsen können beispielsweise Berufsbildende Schulen für schulpflichtige Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag ein Berufsvorbereitungsjahr in der Sonderform für Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie Ausländerinnen und Ausländer (BVJ-A) anbieten (Weiser, 2013, S. 18). In Bundesländern wie z. B. in Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz oder im Saarland findet keine für Migranten spezifische Berufsvorbereitung statt (Deutscher

Essbiografisches Lernen

Bildungsserver, 2015), in einigen Bundesländern wiederum liegen solche Angebote über freie Träger vor, wie z. B. in Berlin. Vor dem Hintergrund der rasant ansteigenden Zahl von Flüchtlingen, reagieren aktuell allerdings viele Bundesländer kurzfristig mit sogenannten Willkommens-, Vor-, Übergangs- oder Vorbereitungsklassen (Schuler & Sadigh, 2015). Diesbezüglich wird es sicherlich auch weiterhin neue Entwicklungen geben.

2 Bezugspunkte für ein didaktisches Konzept für minderjährige Flüchtlinge in der Berufsorientierung

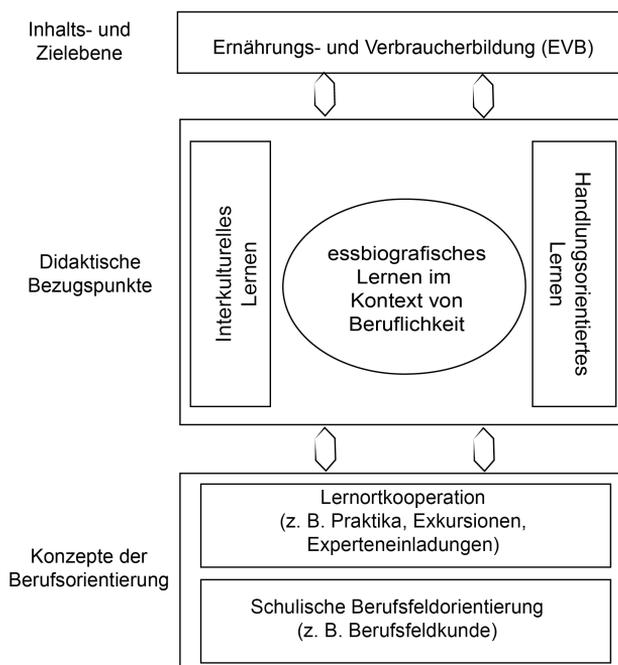


Abb. 1: Architektur des didaktischen Konzepts für minderjährige Flüchtlinge in der Berufsvorbereitung (Quelle: eigene Darstellung)

Das vorgeschlagene didaktische Konzept verfolgt den Ansatz einer fächerübergreifenden Ernährungs- und Verbraucherbildung, wobei die Methodik des essbiografischen Lernens erweitert um gastgewerbliche und hauswirtschaftliche Fragestellungen (Abschnitt 2.1) in Verbindung mit handlungsorientiertem Lernen (Abschnitt 2.2) unter Berücksichtigung von Prinzipien interkulturellen Lernens angewandt wird (Abschnitt 2.3). Weitere Impulse auf der Inhalts- und Zielebene können bestehende Konzepte und Projekte der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) liefern (Kapitel 3).

Ein solcher Referenzrahmen (s. Abbildung 1) kann einen Beitrag für eine erfolgreiche Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration von minderjährigen Flüchtlingen leisten. Unter besonderer Berücksichtigung des essbiografischen Lernens soll die Möglichkeit geschaffen werden, Handlungskompetenzen zu erlangen, die neben dem deutschen Spracherwerb und der Alltagsorientierung auch zu einer gastgewerblichen Berufsfeldorientierung führen. Das Konzept, ergänzt um eine Lernortkooperation im Berufsfeld, kann zusätzliche arbeitsmarktintegrative Impulse setzen. Auf diese Weise können die Chancen der minderjährigen Flüchtlinge auf eine erfolgreiche Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration erhöht werden.

2.1 Essbiografisches Lernen als Basis des didaktischen Konzepts

Die Methode des essbiografischen Lernens stellt eine Herangehensweise innerhalb des biografischen Lernens dar. Biografisches Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass unterrichtliche Prozesse mit und an individuellen Biografien ausgerichtet werden (Bender, 2013, S. 71). Das Potenzial von biografischem Lernen liegt darin, dass „die Reflexion von Biografien – der eigenen und der anderer Menschen – für Lernende einen wesentlichen Zugang zu fachlichen Inhalten, Werten und Bewertungen, Haltungen und Handlungen bietet. Ein derartiger biografieorientierter Zugang kann die Fähigkeit und die Bereitschaft zu Reflexion und Selbstreflexion sowie den Umgang mit anderen entscheidend fördern“ (Methfessel, 2003, S. 32).

Essbiografisches Lernen ist eine Methode, bei der der Zusammenhang zwischen der Biografie sowie der Entstehung von Essmustern und Herkunft von Essgewohnheiten als Teil von Konsum und Lebensstil beleuchtet wird: „Essmuster und Gewohnheiten entstehen im Lebenslauf. Als Methode verstanden, analysiert und beschreibt die Essbiografie Herkunft und Entwicklung dieser Muster und Gewohnheiten“ (Lehrplankommission Verbraucherbildung, 2009).

Beim essbiografischen Lernen bilden Einflüsse auf die eigene Esskultur und auf das individuelle soziale Umfeld den Ausgangspunkt für eine inhaltliche Betrachtung eines Themas. Beim Arbeiten mit Essbiografien wird folglich stets auch eine gewisse Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft thematisiert, da individuelle Erfahrungen immer auch Hinweise auf allgemein-gesellschaftliche Zusammenhänge geben und dabei in einem ganz wesentlichen Zusammenhang zu der sozialen Schicht oder der Kultur, in der ein Mensch aufwächst, stehen (Miethe, 2014, S. 19). Begründet in der Tatsache, dass alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Kultur oder ihrem Bildungsstand Erfahrungen mit Essgewohnheiten haben, wird ein großer Vorteil des essbiografischen Lernens deutlich: insbesondere bei stark heterogenen Lerngruppen kann über die eigene Essbiografie ein allgemeingültiger Zugang eröffnet werden, so auch bei Flüchtlingen. Die Methode des essbiografischen Lernens ermutigt die Lernenden, sich mit individuellen Vor-

Essbiografisches Lernen

lieben, Prägungen und Abneigungen im Rahmen ihrer Essgewohnheiten auseinandersetzen. Aufgrund dessen kann der kulinarische Entwicklungsprozess kritisch reflektiert und als Einstieg für weitere Lernprozesse genutzt werden, wie z. B. zum Spracherwerb, für die Ausbildung mathematischer Fähigkeiten etc. Den Lernenden kann durch die Betrachtung und Bearbeitung von unterschiedlichen Essbiografien bewusst gemacht werden, dass jeder Mensch über eine einzigartige und individuelle Essbiografie verfügt, die es zu tolerieren und zu akzeptieren gilt. Dabei geht es grundsätzlich nicht „um die Rekonstruktion von Fakten bzw. dessen Realitätsgehalt, als vielmehr um das Verstehen des „Eigen-Sinns“ biografischer Äußerungen“ (Miethe, 2014, S. 21).

Ein so konstruiertes Bildungskonzept ermöglicht es den Lernenden, umfangreiche kommunikative und kulturelle Zusammenhänge zu erleben und zu erfahren, die sich bei einer Ess- und Mahlzeitengestaltung sowie der damit in Zusammenhang stehenden Nahrungszubereitung ergeben. Für einen so ausgerichteten Lernprozess sind Reflexionen über die eigenen Zugänge zum Essen, eine Sensibilisierung der Selbstwahrnehmung und eine Auseinandersetzung mit Erinnerungen und Emotionen in Bezug auf Ernährung grundlegend (Bender, 2013, S. 72).

Für den Erfolg biografischen Lernens und insbesondere auch des essbiografischen Lernens ist die professionelle Anleitung durch den Lehrenden besonders entscheidend, da bei einem unprofessionellen Umgang „eher Schaden als Nutzen angerichtet werden kann“ (Miethe, 2014, S. 153). Schließlich können durch das biografische Lernen sehr persönliche Dinge der Lernenden zu Tage kommen und im Kontext von Essbiografien auch traumatische oder zumindest belastende Erfahrungen aufgedeckt werden. Bei Flüchtlingen könnten dies z. B. Erfahrungen mit Nahrungsmittelknappheit oder gar Hunger sein.

Um insbesondere diese psychologische bzw. therapeutische Komponente des essbiografischen Lernens mit den Lernenden zu relativieren, für die Lehrkräfte in der Regel nicht entsprechend qualifiziert sind, kann es zielführend sein, im Kontext des essbiografischen Lernens stärker die Beruflichkeit in den Mittelpunkt zu stellen. Dies entspräche dann auch den Konzepten der Berufsorientierung, wenn auf diese Weise berufliche Interessen bei den Flüchtlingen angebahnt würden. D. h. für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft müssen Fragen der gastronomischen und hauswirtschaftlichen Fachlichkeit aufgegriffen und methodisch mit (ess)biografischem Lernen ausgefüllt werden. Das essbiografische Lernen würde damit erweitert um eine gastgewerbliche und hauswirtschaftliche Dimension. Auf diese Weise wird der Ansatz des essbiografischen Lernens berufspädagogisch angepasst und es kann gelingen, die biografische Methode mit der Berufspropädeutik zu verknüpfen. Persönliche Aspekte rücken dadurch in den Hintergrund; im Vordergrund steht die Beruflichkeit. Für den vorliegenden Beitrag gilt damit dieses erweiterte Verständnis von essbiografischem Lernen, wobei an dem Begriff selbst festgehalten wird.

Im Kontext eines solch erweiterten Verständnisses des essbiografischen Lernens könnten – unter zu Hilfenahme von Methoden biografischen Lernens (siehe zur Systematisierung von Methoden der Biografiearbeit (Miethe, 2014, S. 41 ff.) – Erinnerungen, Erfahrungen, Emotionen und auch Einstellungen der Lernenden aufgegriffen werden zu Gastlichkeit und Gastfreundschaft, Festlichkeit, gutem Service (in der Gastronomie oder Hotellerie), benötigten Geräten und Utensilien zur Mahlzeitenzubereitung, der Ausstattung einer (guten) Küche, Beschaffungswege von Lebensmitteln, Zubereitung und Verarbeitung von Lebensmitteln, Aufgaben bei der Mahlzeitenzubereitung u. v. m. Diese und weitere Fragestellungen müssten im Rahmen einer weiteren Ausarbeitung und Erprobung des vorgeschlagenen Konzeptes weiterentwickelt und validiert werden.

Eine didaktische Herausforderung besteht darin, solche Lernsituationen zu schaffen, die Vergleiche und Erweiterungen der subjektiven Einsichten von Lernenden mit anderen Biografien, Expertenwissen und Fachwissen ermöglichen. Es muss gelingen, sowohl „Subjektives“ als auch „Allgemeines“ zum Lerngegenstand zu machen, so dass eine lernunterstützende Spannung zwischen Fachwissen und individuellen Erfahrungen aufgebaut werden kann. Expertenwissen stellt an berufsbildenden Schulen einerseits die Lehrkraft selbst zur Verfügung. Es können aber auch Lernortkooperationen mit Betrieben genutzt werden, um beispielsweise Praktika anzubahnen, Experten einzuladen oder Exkursionen durchzuführen.

Das oben aufgezeigte Verständnis von essbiografischem Lernen für die Arbeit mit Flüchtlingen mit dem Ziel der Berufsorientierung kann sich grundsätzlich an den vier Phasen des biografischen Lernens nach Methfessel (2003) orientieren:

Tab. 1: Phasen des biografieorientierten Lernens mit Beispielen im Kontext von Berufsorientierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (Methfessel, 2003, S. 39, Bender, 2013, S. 73 f.)

Phase	Beschreibung	Beispiele essbiografischen Lernens im Kontext von Berufsorientierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft
1) Erinnern	Lernende werden methodisch darin unterstützt, sich an ausgewählte inhaltlich relevante Situationen ihrer Biografie zu erinnern. Es gilt, dass diese Erlebnisse möglichst lebendig zu vergegenwärtigen sind.	Mögliche Instrumente: Essgeschirr, Küchenutensilien, Lebensmittel aus kulturell unterschiedlichen Bereichen, persönliche Aufzeichnungen, Fotos von Mahlzeitsituationen
2) Aneignen	Die Lernenden symbolisieren die ausgewählten Situationen durch Erzählungen, Zeichnungen, Collagen, Rollenspiele etc. Auf diese Weise lernen sie damalige und aktuelle Erlebnisse (Gefühle, Phantasien und subjektive Bedeutungen)	Rollenspiele zu Mahlzeitsituationen in familiären und institutionellen Kontexten Esstagebücher oder Essprotokolle Wege der Beschaffung von Lebensmitteln aufzeigen Skizzen zu Ausstattung von Küchen

Essbiografisches Lernen

	mit der jeweiligen Situation zu verbinden. Dieses Bewusstmachen lässt Erlebnisse zu Erfahrungen transformieren.	
3) Verarbeiten	Die Lernenden reflektieren und interpretieren die Erfahrungen in Kleingruppen. Es erfolgt ein Austausch mit anderen Erfahrungen, Biografien, weitergehenden Informationen und Expertenwissen. Auf diese Art erarbeiten sich die Lernenden allgemeinere thematische Zugänge.	Es geht auch um Themenfelder einer modernen Ernährungs- und Konsumbildung (s. u.) und dem Herausarbeiten von Unterschieden und Gemeinsamkeiten im Ernährungsverhalten verschiedener Personen und Gruppen. Expertengruppen zu unterschiedliche Entwicklungen von traditionellen Gerichten. Fishbowl zur Entwicklung und Durchführung von Feste. Erfahrungsaustausch zur familiären Aufgabenverteilung im Rahmen der Vorbereitung auf große Familienfeste.
4) Veröffentlichchen	Abschließend werden die Gruppenergebnisse außerhalb der Kleingruppen präsentiert und Erfahrungen aufgezeigt.	Präsentation in unterschiedlichen Formen, z. B. als Marktplatz (Plakaten und Kleinpräsentationen). Klassen-, Schul- oder Stadtteilst, bei dem die unterschiedliche kulinarische Entwicklung deutlich wie.

Inwieweit das Verständnis essbiografischen Lernens Anknüpfungspunkte und Überschneidungen zum Verständnis der interkulturellen Bildung aufweist, wird im folgenden Abschnitt weiter herausgearbeitet.

2.2 Interkulturelles Lernen als Ergänzung des didaktischen Konzepts

Deutschland entwickelt sich zu einer kulturell pluralistischen Gesellschaft mit einem steigenden Anteil an ausländischen Mitbürgern, die auf Dauer in Deutschland leben und arbeiten wollen. Dies ist auch mitbedingt durch die derzeitige hohe Zahl an Menschen, die als Flüchtlinge nach Deutschland kommen. Die Entwicklung erfordert von den Deutschen Fähigkeiten und Kenntnisse, um mit den ausländischen Mitbürgern friedlich und sich gegenseitig bereichernd zusammenzuleben und zu arbeiten. Es ist entscheidend, Kenntnisse über die jeweils anderen Kulturen zu erlangen, um Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden (Thomas, 2006, S. 115). Diese Fähigkeiten und Kenntnisse sind aber auch bei Flüchtlingen selbst zu fördern, da sie ebenfalls aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, sie gerade in der ersten Phase ihres Aufenthaltes häufig unter sich wohnen und leben. Interkulturelle Kompetenzen können ihnen dabei helfen, sich in der deutschen Gesell-

schaft einzufinden und zu integrieren. Auch in den Berufsschulklassen, in denen die jugendlichen Migranten unterrichtet werden, findet sich eine in Bezug auf die Kulturen heterogene Gruppe. Die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse können in dem Begriff *Interkulturelle Handlungskompetenz* zusammengefasst werden (Thomas, 2006, S. 116). Interkulturelle Handlungskompetenz ist das Ergebnis eines Lern- und Entwicklungsprozesses, an dessen Anfang die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit fremden kulturellen Orientierungssystemen sowie eine Grundhaltung kultureller Wertschätzung stehen. Interkulturelle Kompetenz basiert auf handlungstheoretischen Annahmen und bietet insofern auf einer theoretischen Ebene Anknüpfungspunkte zum handlungsorientierten Lernen (s. Abschnitt 3.3).

Caspari (2007, S. 71) unterteilt interkulturelle (Handlungs)kompetenz in:

1. Erwerb von Einstellungen, u. a. die Bereitschaft, mit begrenzten sprachlichen Mitteln Kommunikation zu wagen und offen auf Fremde zuzugehen und sie zu tolerieren.
2. Erwerb von Fähigkeiten, d. h. die Fähigkeit, eigene und fremde Äußerungen und Verhaltensweisen sowohl als kulturabhängig als auch als individuell zu begreifen und mit den eigenen eingeschränkten sprachlichen Kompetenzen konstruktiv umzugehen.
3. Erwerb von Wissen, sowohl von Wissen über Kommunikation als auch kulturspezifisches Wissen, als Hilfe zur adäquaten Deutung kommunikativer Äußerungen sowie zur Prävention beziehungsweise Klärung und Aufklärung von Missverständnissen.

Korrespondierend zum Begriff der beruflichen Handlungskompetenz wäre zu überlegen, die Kompetenzdimensionen der beruflichen Handlungskompetenz (Fach-, Sozial- und Humankompetenz, Lern- und Methodenkompetenz sowie kommunikative Kompetenz) im Sinne interkultureller Handlungskompetenz auszugestalten.

Die Kultusministerkonferenz hat erstmals 1996 „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ formuliert und diese im Dezember 2013 in einer überarbeiteten Fassung spezifiziert. In diesem Orientierungsrahmen wird die interkulturelle Bildung als eine Querschnittsaufgabe für Schulen festgeschrieben. Demnach haben auch berufsbildende Schulen die Aufgabe, allen Lernenden, unabhängig von ihrer Herkunft eine umfassende Teilhabe an Bildung und damit den größtmöglichen Bildungserfolg zu gewährleisten. Eine erfolgreiche Gestaltung von Integrationsprozessen trägt in der Folge zu einem friedlichen und demokratischen Zusammenleben bei, in dem überdies eine Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in einer globalisierten Welt vermittelt wird (KMK, 2013, S. 2). Berufsbildende Schulen sind folglich gefordert, Handlungskompetenzen für den Umgang mit Vielfalt zu entwickeln und umzusetzen. Das Fördern interkultureller Kompetenzen für ein verantwortungsvolles Handeln in einer pluralistischen und global vernetzten Gesellschaft beschränkt sich jedoch nicht allein auf

eine Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Kulturen. Darüber hinaus sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (ebd., S. 2). Für die systematische und interkulturelle Entwicklung von Schulen stellt die KMK (2013, S. 3 ff.) folgende Grundsätze auf:

1. Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr.
2. Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei.
3. Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen.

Diesen Grundsätzen kann durch eine fächerübergreifende Ausrichtung der Lerninhalte auf die Methodik des essbiografischen Lernens, vor allem bei der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen für Flüchtlinge entsprochen werden.

2.3 Handlungsorientiertes Lernen als Ergänzung des didaktischen Konzepts

Das Konzept der Handlungsorientierung ist seit der Einführung der Lernfeldsystematik in den 90er Jahren in der beruflichen Bildung verankert. Es führt eine Vielzahl von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Ansätzen zusammen und gilt nicht zuletzt als ein didaktisch-methodisches Grundprinzip in der Benachteiligtenförderung (BMBF, 2005, S. 91ff.). Ziel dieses Ansatzes in der Berufsvorbereitung ist es, den benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, sich aktiv und handlungswirksam wahrnehmen zu können (BIBB, 2007, S. 13). Vor diesem Hintergrund stellt das Konzept der Handlungsorientierung auch in dem hier vorgelegten didaktischen Konzept eine elementare Stellschraube dar, an der sich der Unterricht mit den Flüchtlingen neben dem essbiografischen und dem interkulturellen Lernen orientieren sollte. Unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und Ansätze zur theoretischen Fundierung (z. B. Tramm, 1996; Schelten, 2000; Dubs, 1995) legen Merkmale handlungsorientierten Unterrichts vor. Allen Ansätzen gemeinsam ist die Forderung nach einer aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand bzw. -inhalt, um hierüber Wirklichkeit sowie Erfahrungs- und Handlungsspielräume zu schaffen (Beck, 1996, S. 55). Zielgemäß geht es um die Vermittlung von theoretischen Voraussetzungen für das Handeln, die sich in der Berufsvorbereitung teilweise bereits auf das Handeln in der Berufspraxis bezieht.

2.4 Verknüpfungsmöglichkeiten der didaktischen Bezugspunkte

Eine Verknüpfung von essbiografischem, interkulturellem und handlungsorientiertem Lernen bietet ein großes Potenzial in Berufsvorbereitungsklassen mit bzw. für minderjährige Flüchtlinge bzw. Migrantinnen und Migranten. Möglichkeiten zur Ausgestaltung von Lehr- Lernarrangements entstehen so beispielsweise durch eine Betrachtung und Bearbeitung von spezifischen Esskulturen innerhalb dieser Klassen. Hierdurch kann verdeutlicht werden, dass Esskulturen u. a. durch Globalisierung, Migration und Heterogenität beeinflusst werden. Eine gezielte Auseinandersetzung mit dieser Thematik wird gesundheitliche, geografische, ökonomische, soziale, kulturelle, migrationspezifische, religiöse, politische, psychische und physische Aspekte hervor bringen. Hieraus ergeben sich zahlreiche Widersprüche und Herausforderungen für das individuelle Handeln und Essverhalten, die für eine Entwicklung von entwicklungs- und lernförderlichen Aufgaben im interkulturellen Kontext nutzbar gemacht werden können. Aufgezeigte Gemeinsamkeiten und Unterschiede führen so zu einer offenen Kommunikation über die vielfältigen Formen von Essen und Ernährung. Diese Form der Auseinandersetzung mit der eigenen Essbiografie und der von Mitschülerinnen und Mitschülern schafft Gelegenheiten, Lerninhalte bzw. Lerngegenstände wirklichkeitsnah und auf individuellen Erlebnissen und Erfahrungen basierend in unterrichtliche Lehr-/Lernarrangements einzubeziehen. Eine vor diesem Hintergrund gestaltete Lernsituation bietet die aktive Beschäftigung mit subjektiven Erfahrungen und verdeutlicht überdies die Verbindungen zum handlungsorientierten Lernen.

3 Bezugspunkte auf der Inhalts- und Zielebene

Weitere Anregungen für das vorgeschlagene didaktische Konzept auf der Inhalts- und Zielebene können u. a. Konzepte der Ernährungs- und Verbraucherbildung liefern, die sich seit Ende der 1980er Jahre zu den Schwerpunkten Nahrung, Essen, Ernährung und Konsum auf europäischer und deutscher Ebene entwickelt haben. Ernährungs- und Verbraucherbildung zielt letztendlich auf die Förderung von Ernährungs-, Gesundheits- und Konsumkompetenz ab. Menschen sollen dabei unterstützt werden, „eine persönlich sinnvolle Lebensweise durch gesunde Lebensführung aufzubauen“ (Heindl & Plinz-Wittorf, 2010, S. 6), wobei sowohl individuelle als auch soziale, ökologische und ökonomische Handlungsweisen entfaltet werden sollen (ebd.). In Deutschland wurde das europäische Kerncurriculum zur Ernährungsbildung auf der Grundlage umfassender Analysen zur Ernährungserziehung in deutschen allgemeinbildenden Schulen um Aspekte der Verbraucherbildung erweitert – festgelegt im viel beachteten REVIS-Curriculum mit entsprechenden Bildungszielen, Kompetenzen, Themen und Inhalten (aid infodienst Ernährung,

2013, S. 10). REVIS war von 2003 bis 2005 ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemeinbildenden Schulen (Universität Paderborn, 2005). Ein Bildungsziel der EVB bezieht sich auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler ihre eigene Essbiografie reflektiert und selbstbestimmt gestalten zu können und die Kompetenz zu erlangen, „sich mit den Einflussfaktoren, Begrenzungen und Gestaltungsalternativen der individuellen Essweise auseinanderzusetzen“ (ebd., o. S.).

Auch das Projekt „Food Literacy“ (Laufzeit 2004-2007) kann der Ernährungs- und Verbraucherbildung zugeordnet werden, wobei die vorliegenden Erkenntnisse, Erfahrungen und Materialien (Schnögl et al., 2006, S. 37 ff.) insbesondere für den außerschulischen Bereich und die Zielgruppe der Erwachsenen entwickelt wurden. Der Begriff „literacy“ als Ausgangspunkt der Rahmenkonzeption der Pisa-Studien stellt eine Grundbildung dar, bei der es um die Fähigkeiten der Lernenden geht, „Kenntnisse und Fertigkeiten in einer Vielzahl von Situationen anzuwenden und zu analysieren, logisch zu denken und in effektiver Weise zu kommunizieren“ (Pisa Konsortium Deutschland, 2005, S. 16). Food Literacy, verstanden als die „Fähigkeit, den Ernährungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und genussvoll zu gestalten“ (Büning-Fesel, 2008, S. 2), soll bei den Lernenden Empowerment (im Sinne von Selbstbestimmung beim Ernährungshandeln), Entscheidungskompetenz (z. B. im Umgang mit Überangebot an Lebensmitteln) und Basiskompetenzen (z. B. Zubereitung von Lebensmitteln aus frischen, saisonalen Produkten) fördern (aid infodienst, 2014, S. 12). Es bietet vor allem Potenzial für sozial Benachteiligte und bildungsferne Personen als Zielgruppe, da Gegenstand die Auseinandersetzung mit einem alltagsbezogenen Themengebiet ist. Zudem können vor allem multikulturell zusammengesetzte Gruppen von einem interkulturellen Austausch über die kulturellen Hintergründe sowohl sprachlich als auch emotional profitieren. Individuelle und kulturell verschiedenartige Lebensgeschichten bieten die Grundlage für eine themenspezifische Bearbeitung von Bildungsinhalten (ebd., S. 9).

Warum aber sollten in einem didaktischen Konzept für Flüchtlinge in der Berufsorientierung auch Inhalte und Zielsetzungen der Ernährungs- und Verbraucherbildung aufgegriffen werden?

Gerade jugendliche, minderjährige Flüchtlinge befinden sich in der Entwicklungsphase des Heranwachsenden bzw. jungen Erwachsenen, die Entscheidungen in Bezug auf Berufswahl, Lebensplanung, Erlangung einer wirtschaftlichen und sozialen Eigenständigkeit sowie der Gründung eines eigenen Haushalts und ggf. einer eigenen Familie treffen müssen (Gemballa & Ketschau, 2011, S. 21). Auch wenn die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge in der Regel Unterstützung und Orientierung in der Jugendhilfe bis zu ihrer Volljährigkeit erfahren, ist es gerade für diese jungen Menschen von großer Bedeutung, dass sie darin unterstützt und bestärkt werden, die genannten Lebensbereiche selbständig und eigenverantwortlich zu gestalten. Dies kann bei den Flüchtlingen, die eine Berufsschule besuchen,

zusätzlich durch eine entsprechende EVB gefördert werden, wobei sich die Zielsetzungen für die Berufsorientierung mit der Methode des essbiografischen Lernens und den Zielen und Anliegen des interkulturellen Lernens verknüpfen lassen.

4 Umsetzungserfahrungen und Ausblick

Die Idee zum vorgeschlagenen Konzept ist im Rahmen der Umsetzung des 2012 neu eingeführten BVJ-M (s. oben) an der Beruflichen Schule für Wirtschaft und Steuern in Hamburg entstanden. Im Schwerpunkt verfolgt dieser Bildungsgang den Aufbau und die Förderung der deutschen Sprachkompetenz bei den Flüchtlingen. Neben der beruflichen Vorbereitung haben die Schülerinnen und Schüler außerdem die Möglichkeit, einen ihren Leistungen entsprechenden allgemeinbildenden Schulabschluss zu erwerben. Diese Ziele sollen einerseits durch ein praxisorientiertes Projekt im Fach Arbeitslehre und andererseits durch Unterricht in den Fächern Berechnungen, Sprache und Kommunikation, Wirtschaft und Gesellschaft, Englisch und Sport erreicht werden.

Erste Erfahrungen mit dem essbiografischen Lernen verknüpft mit interkulturellem und handlungsorientiertem Lernen sind im Fach Arbeitslehre entstanden. Ausgangsidee war, dass die Schülerinnen und Schüler Gerichte aus ihrem Heimatland vorstellen, zubereiten und gemeinsam verzehren. Hierfür bekamen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit mit einem eigenen Budget eine Küche zu planen, zu beschaffen und zu montieren und mit entsprechenden Küchengeräten und -materialien zu bestücken. Die Schülerinnen und Schüler wählten geeignete Gerichte aus, verschriftlichten und präsentierten Rezepturen und erstellten Einkaufslisten. Sie schlüpften für je einen Tag in die Rolle einer Küchenchefin bzw. eines Küchenchefs, die/der Aufgaben zur Zubereitung des Gerichtes an die anderen Schülerinnen und Schüler delegieren durfte. Hierbei lag ein Schwerpunkt auf der Erprobung von Sozialstrukturen (z. B. Frauen als Chefin), die den Traditionen aus den Herkunftsländern widersprachen. In der Abschlussprüfung wurden u. a. eine Rezeptur und ein Ablaufplan erstellt und in einem praktischen Teil umgesetzt.

Im Rahmen des Projektes konnten Grundlagen des Wirtschaftens handlungsorientiert erarbeitet werden. So wurde beispielsweise die Entstehung von Kaufverträgen und die daraus resultierenden Rechte und Pflichten erlebbar gemacht. Preise und Qualitätsmerkmale der Küchenausstattung wurden recherchiert und bewertet. Gleichzeitig kamen Lerninhalte der Lebensmittelkunde und ernährungsphysiologische Aspekte zum Tragen. Durch die Planung der Küche und der Gerichte sowie die Übernahme der Rolle einer Küchenleitung wurden auch Elemente der Berufsorientierung aufgegriffen. Ausgangspunkt für weitere essbiografische, interkulturelle und handlungsorientierte Lernprozesse könnten beispielsweise auch die Entwicklung eines Restaurantführers für interkulturelle Küche in der neuen

Essbiografisches Lernen

Heimatstadt sein oder ein Vermarktungsprojekt, das auf die Herstellung und den Verkauf von Gewürzmischungen oder Ölen abzielt.

Tab. 2: Beispiel für einen Stoffverteilungsplan in der Berufsvorbereitung für Migrantinnen und Migranten im 2. und 3. Schulhalbjahr (Quelle: eigene Darstellung)

Inhalte/ Schlüsselbegriffe	Methoden/ Beispiele	Leistungskriterien	Fächerübergreifend
Essen und Identität: soziale, religiöse und familiäre Einflüsse kulturelle Unterschiede Lebensmittelkunde Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit Selbstwirksamkeit des Essverhaltens Verantwortung für eigenes Handeln Umgang mit Konflikten Lebensplanung und Gestaltung individuelle und gesellschaftliche Ressourcen Bedürfnisse, Bedarf, Budget ästhetisch-kulinarische und zielgruppenspezifische Speisenzubereitung Arbeitsteilung, - planung und - organisation Konsum und Entscheidungsprozesse Marktmechanismen und Wirtschaftssystem	„Meine Essbiografie“ „Was esse ich?“ „Die ganze Welt im Einkaufskorb“ Projektarbeit, z.B.: Herstellen und Vermarkten traditioneller Gewürz- oder Ölvariationen Gestalten eines Flyers über interkulturelle Rezepturen Zubereitung herkunfts- bezogener Gerichte	Kriterien geleitete und prozess-begleitende Beobachtungen Präsentation eines Ernährungsplakates Projektpräsentation Kriterien geleitete und prozessbegleitende Beobachtungen	<u>Berechnungen:</u> Rezepte Kalkulationen Warenanforderung Nährwert-berechnungen <u>SuK:</u> Gebrauchstexte Präsentationen integrative Grammatik Sprachverwendung <u>WuG:</u> Marktformen Angebot und Nachfrage Wirtschaftskreislauf Marketingaspekte <u>Engl.:</u> Vokabelarbeit Rezepte, Zubereitungstexte <u>Sport:</u> Fit halten Ernährung und Sport als notwendiges Wertepaar

Weitreichende Anregungen und methodische Umsetzungsideen bieten die oben aufgeführten Materialien und Konzepte zur EVB. Zudem wurde insgesamt deutlich, dass ein fächerübergreifendes Konzept für das Projekt förderlich gewesen wäre, um die Inhalte – so wie auch im Lernfeldkonzept angedacht – aufeinander zu beziehen und miteinander zu verschränken.

Literatur

- aid infodienst (2014). *Essen als Thema in der Erwachsenenbildung. Food Literacy*. (2. Aufl., S. 5-63). Bonn: aid.
- aid infodienst Ernährung, Landwirtschaft, Verbraucherschutz e. V. (Hrsg.). (2013). *Ernährungs- und Verbraucherbildung im Unterricht*. Bonn: aid.
- Ang-Stein, C. (2015). *Interkulturelles Training. Systematisierung, Analyse und Konzeption einer Weiterbildung*. Berlin: Springer VS.
- Beck, H. (1996). *Handlungsorientierung des Unterrichts. Anspruch und Wirklichkeit im betriebswirtschaftlichen Unterricht*. Darmstadt.
- Bender, U. (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Bern: Schulverlag.
- BMBF (2005). *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. Benachteiligtenförderung*. Berlin: Druck Buch.
- Bolten, J. (2010). In K. Götz (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen/Interkulturelles Training*. München und Mering: Rainer Hamp.
- Büning-Fesel, M. (2008). *Food Literacy: Die Förderung von Selbstbestimmung und Entscheidungskompetenz im Ernährungshandeln*. [www.bwpat.de/ht2008/ft04/buening-fesel_ft04-ht2008_spezial4.pdf].
- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2007). *Aktuelle Tendenzen in der schulischen Berufsvorbereitung*. Bonn.
- Bundesfachverband UMF e. V. (2015). *Über 45.000 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Deutschland*. [http://www.bumf.de].
- Caspari, D. (2007). Didaktisches Lexikon. Landeskunde und Interkulturelles Lernen. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5, 70-71.
- Deutscher Bildungsserver (2015). *Berufsausbildungsvorbereitung: Informationen aus den Bundesländern*. [www.bildungsserver.de].
- Dubs, R. (1995). Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 171-182). Opladen: Leske & Budrich. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-93636-3_13].
- Helmrich, R., Zika, G., Kalinowski, M. & Wolter, M. I. (2012). Engpässe auf dem Arbeitsmarkt: Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. *BIBB Report*, (6)18, 1-16.

Essbiografisches Lernen

- Heindl, I. & Plinz-Wittorf, C. (2010). Schulische Ernährungs- und Verbraucherbildung – Stand der curricularen Entwicklungen. *Haushalt & Bildung*, 4, 4-11.
- KMK (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Bonn.
- Lehrplankommission Verbraucherbildung (2009). *Glossar Lehrplan Verbraucherbildung*. [http://lehrplan.lernnetz.de/?wahl_149].
- Methfessel, B. (2003). Biografie und Lernen – Allgemeine Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen in einem lebensweltbezogenen Fach. *Haushalt und Bildung*, 1, 32-42.
- Miethe, I. (2014). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*. (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Pisa Konsortium Deutschland (Hrsg.). (2005). *Pisa 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster/New York: Waxmann.
- Schelten, A. (2000). *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache*. Stuttgart: Steiner.
- Schnögl, S., Zehetgruber, R., Danninger, S., Setzwein, M., Wenk, R., Freudenberg, M., Müller, C. & Groeneveld (2006). *Schmackhafte Angebote für die Erwachsenenbildung und Beratung. Food Literacy. Handbuch und Toolbox*. Wien: Plankopie Eder.
- Schuler, K. & Sadigh, P. (2015). *Ab in die Schule, Alima, Bassam und Chipso!* [www.zeit.de/gesellschaft/schule/2015-09/schule-fluechtlingskinder-jugendliche].
- Tramm, T. (1996). *Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Göttingen. Universität Paderborn (2005). *REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen (2003-2005)*. Paderborn.
- Weiser, B. (2013). Recht auf Bildung für Flüchtlinge. *Beilage zum Asylmagazin* 11.

Verfasserin und Verfasser

Prof.ⁱⁿ Dr. Julia Kastrup
Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung
Leonardo-Campus 7
D-48149 Münster
E-Mail: kastrup@fh-muenster.de

Gorden Steinke, MEd, Referendar
Oscar-Tietz-Schule
Marzahner Chaussee 231
D-12681 Berlin-Marzahn
E-Mail: agp-gorden@web.de

Meike Ernestine Tecklenburg

Nachhaltiges Handeln in der Kita-Verpflegung: Herausforderungen für die Weiterbildung

Die Anzahl der Kinder, die in ihrer Kindertageseinrichtung (Kita) ein Mittagessen einnehmen, ist seit 2008 um 160 % gestiegen. Um früh die Weichen für einen nachhaltigen Ernährungsstil zu stellen, benötigen die Kinder eine entsprechende Verpflegung. Aufgrund verschiedener Professionen, Rahmenbedingungen in der Kita sowie neuen Anforderungen an die Kita-Verpflegung ergeben sich für die Weiterbildung der Mitarbeitenden neue Herausforderungen.

Schlüsselwörter: Nachhaltiges Handeln, Kita-Verpflegung, Weiterbildung

1 Nachhaltigkeit als Aufgabe in der Kita-Verpflegung

Zur Umsetzung des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung sind komplexe Maßnahmen erforderlich. Je nach Verständnis von nachhaltiger Entwicklung werden dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und Maßnahmen ergriffen (Elliot, 2006, S.11). Unter einer nachhaltigen Entwicklung wird nicht nur der Schutz unserer Umwelt verstanden, sondern ein mehrdimensionales Gesamtkonzept, das eine Entwicklung einer globalen Gesellschaft beschreibt, welche ökologisch verträglich, sozial gerecht und wirtschaftlich konkurrenz- und leistungsfähig ist. Es gilt einen Lebensstil zu finden, der dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung entspricht. Eine Transformation hin zur Nachhaltigkeit ist notwendig, da sonst die natürliche Lebensgrundlage der Weltbevölkerung gefährdet ist und die zukünftigen Entwicklungschancen der Gesellschaften deutlich eingeschränkt sind (WBGU, 2011, S.66). Die Umstellung auf eine ausgewogene, gesundheitsfördernde Ernährung in Industrieländern und den schnell wachsenden Mittelschichten in Entwicklungs- und Schwellenländern kann den Konkurrenzdruck in der Landnutzung verringern, beispielsweise durch den damit verbundenen geringen Konsum tierischer Produkte (WBGU, 2011, S.65).

Nahezu alle Arbeits- und Lebensbereiche bieten Anknüpfungspunkte für nachhaltiges Handeln und erfordern ein Handeln in komplexen Zusammenhängen. Dies gilt auch für die Verpflegung in der Kita, deren Angebot saisonal, regional und fair gestaltet werden sollte. Sie sollte aber auch verschiedenen kulturellen und spezifischen Anforderungen gerecht werden. Diese Aufgabe erfordert neben dem Willen zur Veränderung eine nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzentwicklung der Menschen, da sie es sind, die Veränderungen im eigenen Privat- und Arbeitsleben an-

stoßen, fördern und etablieren (Tecklenburg, 2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt darauf ab, Fähigkeiten zu entwickeln, um sich individuell, wie auch gemeinsam mit anderen, für nachhaltige Entwicklungsprozesse reflektiert zu engagieren sowie nicht nachhaltige Entwicklungsprozesse zu analysieren und beurteilen zu können (Programm Transfer-21, 2007, S.7).

1.1 Anforderungen an die Kita, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Verpflegung

Der Ausbau der Ganztagsbetreuung in Deutschland hat zur Folge, dass mehr als 65 % der Kita-Kinder zwischen drei und sechs Jahren und 80 % der Kita-Kinder unter drei Jahren 2014 ein Mittagessen in der Einrichtung erhielten (Statistisches Bundesamt (StBA), 2015). Allein im Zeitraum von 2008 bis 2014 ist die Anzahl der Kinder, die ihr Mittagessen in der Kita einnehmen, damit um 160 % gestiegen (StBA, 2009, S.55, StBA, 2015, S. 58).

Die veränderten Rahmenbedingungen werden in den meisten aktuellen Bildungsplänen für Kitas der Bundesländer aufgegriffen, indem die Ernährung konkret als Bildungsauftrag genannt wird und zum Teil Anforderungen an die Mitarbeitenden in der Kita formuliert werden. Nur in Bremen wird die Ernährung nicht als selbstständiger Bildungsauftrag aufgeführt, sondern lediglich im Zusammenhang mit anderen Bildungsbereichen erwähnt. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird dagegen nicht in allen Bildungsplänen explizit genannt (Stand: Juni 2015), implizit werden in vielen Bildungsplänen aber über Inhalte, Methoden und Arbeitsweisen wichtige Bestandteile der BNE aufgegriffen (Stoltenberg, 2008).

In den meisten Gesetzen der Länder zu Kindertageseinrichtungen wird zudem auf die Mittagsverpflegung als Teil des Leistungsangebots hingewiesen. Allerdings wird nur in Berlin, Bremen, Brandenburg und Sachsen-Anhalt darauf verwiesen, dass diese „gesund“ bzw. „kindgerecht“ sein soll und einzig in Mecklenburg-Vorpommern die Orientierung an dem DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder gefordert (§ 10, Abs. 1a des Kindertagesförderungsgesetzes – KiföG – M-V 2004, in der Fassung vom 3. November 2014).

Die Anforderungen im Themenfeld der Ernährung sind für die pädagogischen sowie die hauswirtschaftlichen Mitarbeitenden in der Kita daher in den letzten Jahren gestiegen; in einigen Einrichtungen ist die Verpflegung neu als Aufgabe hinzugekommen. Je nach Bundesland werden dabei unterschiedliche Ansprüche an die Kita und damit die Kita-Mitarbeitenden gestellt. Da die Aufgaben überwiegend nicht spezifiziert werden, sind diese variabel durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auslegbar. So gilt es u. a. zu klären, was unter einer gesunden Ernährung und kindgerechten Ernährung verstanden werden soll. Darüber hinaus werden auch von anderen Anspruchsgruppen, wie den Trägern, Eltern und Kindern, Anforderungen an die Mitarbeitenden in der Kita formuliert.

Vor dem Hintergrund der Zunahme ernährungsmitbedingter Erkrankungen wurde von der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) der Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder entwickelt. Der Fokus des DGE-Qualitätsstandards liegt in erster Linie auf Gesundheitsförderung durch Verhältnisprävention, seit der 5. Auflage werden zudem Aspekte der Nachhaltigkeit herausgestellt (DGE, 2014). Kernstück des Qualitätsstandards bilden Anforderungen an die Lebensmittelauswahl und -qualität, die Häufigkeit der Lebensmittelgruppen innerhalb eines Verpflegungszeitraums von 20 Tagen sowie Grundsätze der Speissherstellung. Ferner werden u. a. Anforderungen an die Rahmenbedingungen der Verpflegung wie Hygiene und Schnittstellenmanagement beschrieben (DGE, 2014).

Der DGE-Qualitätsstandard greift die von von Koerber und Leitzmann definierten Grundsätze einer nachhaltigen Ernährung auf (von Koerber & Leitzmann, 2011). Die angebotenen Lebensmittel sollen überwiegend pflanzlich, bevorzugt gering verarbeitet, ökologisch erzeugt, regional und saisonal, umweltverträglich verpackt und fair gehandelt sein (DGE, 2014, S.37). Daneben werden weitere Kriterien definiert, die sich auf den Prozess und die Organisation der Verpflegung beziehen (DGE, 2014, S.37ff.). Es wird damit gefordert den Aspekt der Nachhaltigkeit in allen Handlungsfeldern, vom Einkauf über die Speisenzubereitung sowie die Arbeitsbedingungen bis hin zum gemeinsamen Essen mit den Kindern zu beachten. Eine nachhaltige Verpflegung zeichnet sich dabei nicht nur durch einen nachhaltigen Einkauf aus, sondern auch dadurch, dass auf einen geringen Ressourcenverbrauch bei der Lebensmittelauswahl, eine effiziente und ergonomische Arbeitsgestaltung, eine faire Behandlung der Mitarbeitenden sowie auf eine gute Aus- und Weiterbildung dieser geachtet wird (American Dietetic Association, 2007, S.19, Gregoire, 2013, S.22, Roehl & Strassner, 2012, S.31ff.). Darüber hinaus soll die Verpflegung gesundheitsförderlich und die Wirtschaftsweise nachhaltig sein (American Dietetic Association, 2007, S.19, Gregoire, 2013, S.22).

Durch die Anforderungen an die Lebensmittelauswahl und -qualität unterstützt der DGE-Qualitätsstandard die Erstellung eines gesundheitsfördernden abwechslungsreichen Verpflegungsangebots mit einem großen Anteil an Gemüse und Obst sowie einem geringen Anteil an Fleisch. Ein gesundheitsförderndes Verpflegungsangebot bietet unterschiedliche Anknüpfungspunkte für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung: So ist die Verpflegung Teil des gelebten Mensch-Natur-Verhältnisses (Stoltenberg, 2008, S.35), das durch Aufmerksamkeit und Eingehen auf Abläufe und Kreisläufe sowie Zeiten der Natur (z. B. Verfügbarkeit saisonaler Lebensmittel, Produktionsweisen von Lebensmitteln) thematisiert und reflektiert werden kann und das die Kinder z. B. durch Partizipation bei der Lebensmittelauswahl und/oder Speisenplanung aktiv mitbestimmen können. Daneben findet auch das gelebte Mensch-Mensch-Verhältnis Ausdruck im Verpflegungsangebot, beispielsweise durch die Berücksichtigung kultur-spezifischer und regionaler Ess-

gewohnheiten sowie religiöser Aspekte, aber auch spezifischer Bedürfnisse wie Lebensmittelunverträglichkeiten.

Folgende *Herausforderung* lässt sich aus der vorliegenden Betrachtung für die Weiterbildung der Mitarbeitenden in Kitas ableiten: Im Bereich der Kita-Verpflegung und dem Themenfeld Ernährung in Bezug auf nachhaltiges Handeln werden je nach Bundesland unterschiedliche Anforderungen an die Mitarbeitenden gestellt. Zusätzlich richten auch andere Anspruchsgruppen wie die Träger, Eltern und Kinder Anforderungen in diesem Bereich an die Mitarbeitenden. Ein einheitliches Vorgehen in der Weiterbildung in Deutschland ist daher nur dann möglich, wenn sich bundesweit auf gleiche Anforderungen in Bezug auf die Kita-Verpflegung und Ernährungsbildung geeinigt und dies in den Bildungsplänen übernommen wird. Eine solche Einigung ist wünschenswert und ambitioniert zugleich, da die Bildungspläne landesrechtlich geregelt werden.

1.2 Bedeutung der Kita-Verpflegung für das spätere Ernährungsverhalten der Kinder

Für das spätere Ernährungs- und Konsumverhalten der Kinder ist die Verpflegung in Kindertageseinrichtungen von Bedeutung, denn Ernährung ist ein soziales Phänomen: „Was Menschen essen oder nicht essen, wie Nahrung zubereitet wird, woher Menschen sie beziehen und mit wem, wie, wo und wann gegessen wird, all diese Aspekte unterliegen nicht natürlichen Gegebenheiten, sondern werden kulturell geformt“ (Avemann, 2013). Die Ausbildung der Essgewohnheiten von Kindern wird dabei entscheidend durch Wechselwirkungen mit dem soziokulturellen Umfeld geprägt, genauso wie die Ernährungsbildung (Ellrot, 2007, Bartsch et al., 2013), die darauf abzielt, „Menschen zu befähigen, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln und zu gestalten“ (Bartsch et al., 2013). Ernährungsbildung leistet sowohl einen Beitrag zur Gesundheitsförderung als auch zum nachhaltigen Konsumverhalten, da hier Grundfertigkeiten, Werthaltungen und Überzeugungen gefördert werden, die später eine große Rolle dabei spielen, wie sich eine Person gegenüber ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt verhält. Die Grundlagen für Einstellungen, Werte und Wissen werden dabei in den ersten Lebensjahren gelegt (Stoltenberg, 2008, S.32). Das wichtigste Lernprinzip für Kinder ist das Imitationslernen (Ellrot, 2007). Das bedeutet, übertragen auf die Kita und das Themenfeld Ernährung, dass die Mitarbeitenden eine Vorbildfunktion haben, insbesondere bei der Mahlzeiteneinnahme, da weitere Aktivitäten der Ernährungsbildung nur selten fester Bestandteil des Kita-Alltags sind (Arens-Azevedo, Pfannes & Tecklenburg, 2014, S.23). Daneben hat u. a. die Verfügbarkeit unterschiedlicher Lebensmittel in der Kita einen Einfluss auf die Entwicklung der Essgewohnheiten der Kinder (Ellrot, 2007, Bartsch et al., 2013).

Als größte Herausforderung bei der Verpflegung wurde in der Studie „Is(s)t Kita gut?“ das Kostenmanagement genannt (Arens-Azevedo et al., 2014, S.25). An zweiter Stelle wurde Platzmangel angeführt, dicht gefolgt von der Ernährungsbildung, der Qualitätssicherung und dem Hygienemanagement, der Personalbemessung und der Menü- und Rezeptplanung. Von weniger als 20 % der Kitas wurden auch die Ausstattung, die Schulung des Personals, der Umgang mit den Eltern sowie Prozessabläufe und Schnittstellen genannt. Die Aufstellung zeigt, dass von den Mitarbeitenden in der Kita-Verpflegung vielfältige Herausforderungen angegeben werden, die insbesondere die Organisation und das Kostenmanagement betreffen. Darüber hinaus wird deutlich, dass die Rahmenbedingungen in denen eine Ernährungssozialisation und -bildung in der Kita abläuft sehr unterschiedlich sind. Daneben zeigte die Studie, dass die Mitarbeitenden in etwas mehr als der Hälfte (ca. 55 %) der Einrichtungen nicht in Bezug auf die Verpflegung weitergebildet werden (Arens-Azevedo et al., 2014, S.18).

Folgende *Herausforderung* lässt sich aus diesen Erkenntnissen zusammenfassend darstellen: die unterschiedlichen finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen in der Kita ermöglichen den Mitarbeitenden ganz unterschiedliche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für nachhaltiges Handeln im Rahmen der Verpflegung, der Ernährungssozialisation und -bildung. Daneben beeinflussen die Rahmenbedingungen auch die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden, wie z. B. ihre Möglichkeiten an Weiterbildungen in Bezug auf eine nachhaltige Verpflegung teilzunehmen. Die Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten sind auch im Rahmen der Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden für nachhaltiges Handeln relevant. Denn nur wenn Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für nachhaltiges Handeln in der Kita-Verpflegung vorhanden sind, kann der Mitarbeitende selbst den Bedarf für eine Kompetenzentwicklung in diesem Bereich wahrnehmen und dafür eine intrinsische Motivation entwickeln (Schmitz, Dietz & Eberhardt, 2009, S.12). Die Schaffung von kompetenzförderlichen Lern- und Arbeitsbedingungen stellt daher eine weitere Herausforderung für die Weiterbildung dar.

2 Anknüpfungspunkte für eine betriebliche Bildungsarbeit im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung

Die skizzierten Veränderungen zeigen, dass im Themenfeld Ernährung und Verpflegung vielfältige, neue Anforderungen an die pädagogischen sowie hauswirtschaftlichen Mitarbeitenden in der Kita gestellt werden, die es notwendig machen die berufliche Handlungskompetenz in diesem Bereich zu fördern. Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) will eine umfassende nachhaltigkeitsbezogene berufliche Handlungskompetenz fördern und zielt auf Problemlösung durch

Nachhaltiges Handeln

Berufsarbeit in Übereinstimmung mit der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung (Kuhlmeier, 2014, S. 207).

Für die betriebliche Bildungsarbeit, zu der auch die formale Weiterbildung gehört, ist das Leitbild der Kita sowie ihre Struktur und Kultur zu beachten, um nachhaltiges Handeln in der Kita zu fördern. Strukturen und das Handeln bedingen sich gegenseitig, wie die ‚theory of structuration‘ von Anthony Giddens zeigt (Giddens, 1984, Giddens, 1992). Die auf dieser Theorie basierenden strukturations-theoretischen Ansätze legen dar, dass Verhalten, Handlungen und Entwicklungsprozesse in Organisationen weder hauptsächlich von den gesellschaftlichen und organisatorischen Strukturen noch einseitig durch den Eigenwillen und die Selbststeuerung der Organisationsmitglieder bestimmt werden (Faulstich, 1998, S.8, Dehnbostel, Elsholz & Gillen, 2007, S.19). Für die betriebliche Bildungsarbeit für eine nachhaltige Entwicklung bedeutet dies, dass auch die Strukturen im Betrieb beachtet werden müssen, da diese in einer Wechselbeziehung zur Kompetenzentwicklung in den Dimensionen Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Personal- bzw. Humankompetenz stehen (Dehnbostel, 2015, S.20ff.). Um nachhaltiges Handeln in der Kita zu fördern, ist es notwendig, neben formalen Weiterbildungsangeboten auch kompetenzförderliche Arbeits- und Lernbedingungen für die Mitarbeitenden zu schaffen. Dafür muss zunächst geklärt werden, welche Kompetenzen in diesem Bereich gezielt gefördert werden sollen.

Hierzu werden in einem ersten Schritt die Kompetenzmodelle und -konzepte einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) betrachtet, die eine Grundlage für Empfehlungen für eine nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildung in der Kita-Verpflegung darstellen können.

2.1 Kompetenzmodelle und -konzepte für eine BBNE

In der Berufspädagogik gibt es verschiedene Konzepte und Ansätze, um den Gedanken der Nachhaltigkeit in der beruflichen Bildung zu implementieren (Kastrup, 2013, S.3). Hahne & Kutt (2003, S. 176) haben in einem Entwurf für einen „Orientierungsrahmen Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ folgende allgemeinberufliche Kernkompetenzen identifiziert:

- Systemisches, vernetztes Denken; Verfügbarkeit über berufsübergreifendes Wissen und seine Anwendung in konkreten Situationen,
- Fähigkeit im Umgang mit Komplexität, die prinzipiell durch das Zusammenwirken ökonomischer, ökologischer und soziokultureller Komponenten bei nachhaltigkeitsbezogenem Verhalten besteht,
- Verstehen kreislaufwirtschaftlicher Strukturen und Lebenszyklen,
- Soziale Sensibilität, interkulturelle Kompetenz und Bereitschaft zu globaler Perspektive individuellen Handelns,

- Kommunikations- und Beratungskompetenz zur Gestaltung von Netzwerken sowie Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten und scheinbaren Widersprüchen,
- Wertorientierungen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung, wie Wirtschaftsethik, Solidarität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein.

Die genannten Kernkompetenzen sprechen fachliche, soziale und personale Kompetenzen auf einem hohen Abstraktionsniveau an. Kettschau (2014, S. 33) weist darauf hin, dass hier das Bild einer kompetenten Fachkraft gezeichnet wird, die mit der Komplexität, den stetigen Wechselbeziehungen und den allgegenwärtigen Konflikten und Widersprüchen auf dem Feld der Nachhaltigkeit kognitiv und emotional umzugehen weiß und über eine klare ethische Position und Werthaltung verfügt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aus ökonomischen, ökologischen und sozialen Problemen Widersprüche resultieren, die von jedem Menschen unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden (Fischer & Gerdsmeier, 2007, S.186). Dies geschieht u. a., da jeder Mensch aufgrund unterschiedlicher Biografien seine eigene Werthaltung entwickelt (ebd.).

Kettschau (2014) hat die Domäne der Ernährung und Hauswirtschaft näher betrachtet und Nachhaltigkeitskompetenzen bezogen auf diese Domäne formuliert (s. Tabelle 1). Diese Nachhaltigkeitskompetenzen befinden sich ebenfalls auf einem hohen Abstraktionsniveau und wurden nicht spezifisch für die Kita-Verpflegung formuliert. Die genannten Kompetenzdimensionen müssen daher in Bezug auf den Bildungszusammenhang in der Kita-Verpflegung an den erreichten bzw. den noch anzustrebenden Bildungsstand der Kita-Mitarbeitenden angepasst werden.

Zusammenfassend lassen sich hieraus folgende *Herausforderungen* ableiten:

- Es ist notwendig, das berufliche Handlungsfeld der Kita-Verpflegung und seine Handlungssituationen auf ihre Bedeutsamkeit für eine nachhaltige Entwicklung zu analysieren, um zu klären, welches Verständnis von nachhaltigem Handeln als Referenz für eine nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildung im Bereich der Kita-Verpflegung heranzuziehen ist.
- Es muss der Bedarf an Weiterbildung aus Sicht der in diesem Bereich tätigen Mitarbeitenden geklärt werden. Hierzu sollten die Mitarbeitenden zum einen nach ihrem Verständnis von einer gesundheitsförderlichen Ernährung und von Nachhaltigkeit gefragt werden, zum anderen auch nach Herausforderungen und Handlungen bei denen sie den Aspekt der Nachhaltigkeit berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund müssen auch die formalen beruflichen Qualifikationen der Kita-Mitarbeitenden betrachtet werden, die im Verpflegungsbereich tätig sind.

Nachhaltiges Handeln

Tab. 1: Nachhaltigkeitskompetenzen für die Domäne Ernährung und Hauswirtschaft (Kett-schau, 2014, S.33)

Kompetenzdimensionen der Handlungskompetenz	Nachhaltigkeitskompetenzen
Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - überfachliches Wissen und Können zu berufsbezogenen und berufsübergreifenden Nachhaltigkeitsfragen verfügen (z. B. Lebensmittelqualität und -deklaration) - Erkennen von nachhaltigkeitsrelevanten System- und Prozesszusammenhängen (z. B. Problematik Fleischverzehr)
Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Methoden mit Nachhaltigkeitsrelevanz (z. B. Zubereitungstechniken) sicher anwenden - Arbeitsprozesse unter Nachhaltigkeitszielen strukturieren (z. B. „job enrichment“), Lösungsstrategien nachhaltigkeitsorientiert anwenden (z. B. Abfallvermeidung)
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Nachhaltigkeitsorientierte Kundenkommunikation, - Beratung, Konsensfindung bzw. Interessenausgleich (z. B. Umstellung im Speisenangebot) - Nachhaltigkeitsorientierte Teamarbeit, Arbeitsabläufe für sich und andere nachhaltig gestalten (z. B. Integration von Hilfskräften in das Team)
Personalkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Nachhaltigkeitsorientierte Werteorientierung im praktischen Handeln umsetzen (z. B. Vermeidung von Lebensmittelverlusten) - Motivation und Verantwortung für sich und andere entwickeln

2.2 Berufliche Qualifikation der Mitarbeitenden

Zur beruflichen Qualifikation der Mitarbeitenden, die in der Kita-Verpflegung tätig sind, ist bisher wenig bekannt. Vom Statistischen Bundesamt wird zwar die Anzahl des beschäftigten pädagogischen Personals und deren Qualifikation sowie die Anzahl des im hauswirtschaftlichen und technischen Bereich beschäftigten Personals erhoben, allerdings wird dabei weder die formale Qualifikation des im hauswirtschaftlichen und technischen Bereich tätigen Personals erfasst, noch die genaue

Anzahl an Personen, die mit Aufgaben der Verpflegung in den Einrichtungen betraut sind (StBA, 2015).

Im Rahmen der Studie „Is(s)t Kita gut“, die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde, wurden 1082 Einrichtungen in ganz Deutschland befragt (Arens-Azevedo et al., 2014). Nur 61,8 % der Einrichtungen beschäftigten überhaupt Hauswirtschafts- bzw. Küchenpersonal. Hierbei handelt es sich sowohl um Fachkräfte sowie An- und Ungelernte (Arens-Azevedo et al., 2014, S.18). Nur 33,1 % der Kitas gaben an, dass bei ihnen eine hauswirtschaftliche Fachkraft tätig ist. Folglich übernimmt häufig das pädagogische Personal Tätigkeiten im Zusammenhang mit der Verpflegung.

Erzieherinnen und Erzieher stellen den größten Anteil des pädagogischen Leitungs- und Verwaltungspersonals mit 67,3 % (StBA, 2015, S.45). In der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher nimmt das Themenfeld Ernährung keinen großen Stellenwert ein. Nur in einzelnen Bundesländern, wie z. B. seit 2013 in Hamburg, werden bisher die in den Bildungsempfehlungen neu definierten Anforderungen an das Themenfeld Ernährung in der Ausbildung aufgegriffen. Die Erzieherinnen und Erzieher verfügen daher nur selten über Kompetenzen in diesem Bereich. Eine externe Unterstützung für eine Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist somit erforderlich (Bartsch et al., 2013).

Bei den hauswirtschaftlichen Fachkräften, zu denen Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschafter, Köchinnen und Köche, hauswirtschaftliche Betriebsleiterinnen und -leiter, Hauswirtschaftsmeisterinnen und -meister, Diätassistentinnen und Diätassistenten oder Ökotrophologinnen und Ökotrophologen gezählt werden, stellt sich die Situation etwas anders dar. Diese verfügen über Ernährungsfachwissen, wobei auch in ihrer Ausbildung nachhaltiges Handeln vermutlich keinen einheitlich großen Stellenwert hatte, obwohl eine ökologische und nachhaltige Orientierung in der Hauswirtschaft bereits seit Ende der 1980er Jahre diskutiert wird (Klöber & Klöber, 2011, Arens-Azevedo & Bober, 1992, S.18ff.).

Kompetenzen, die für nachhaltiges Handeln relevant sind, können allerdings nicht nur im Arbeitsleben, sondern auch im Privatleben angeeignet werden, denn berufliche Handlungskompetenz entsteht im Spannungsfeld formaler und informeller Kontexte und Lernumgebungen (Muster & Schrader, 2011, Dehnbostel 2013, S. 86). Unterschiedliche Studien zum Nachhaltigkeits- bzw. Umweltbewusstsein in Deutschland zeigen, dass bereits allgemeine Kompetenzen für nachhaltiges Handeln im Privatleben erworben wurden. In diesen wurde das Umweltbewusstsein im Ernährungsbereich und bei der Haushaltsorganisation als hoch beurteilt (Rückert-John, Bormann & John, 2013, S.42ff., Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU), 2012, S. 8). Für nachhaltiges Handeln in der Kita ist daher auch relevant, inwiefern die Mitarbeitenden die Möglichkeit haben Aspekte der Nachhaltigkeit in ihrer Arbeit zu berücksichtigen.

Hieraus lassen sich schließlich folgende Herausforderungen ableiten:

Nachhaltiges Handeln

- In den Weiterbildungsangeboten müssen die unterschiedlichen Voraussetzungen der pädagogischen und hauswirtschaftlichen Mitarbeitenden berücksichtigt werden. Daher sollten für die beiden Professionen sowohl getrennte als auch gemeinsame Angebote entwickelt werden. Gemeinsame Weiterbildungsangebote sind notwendig, damit der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen sowie hauswirtschaftlichen Mitarbeitenden an den Schnittstellen in der Kita gefördert werden. So können die hauswirtschaftlichen Fachkräfte u. a. bei Aktivitäten der Ernährungsbildung ihr Fachwissen einbringen, aber auch die Ausgabe und Esssituation können gemeinsam gestaltet und z. B. angebotene Speisen besser mit den Kindern besprochen werden.
- Die Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für nachhaltiges Handeln in der Kita-Verpflegung der Mitarbeitenden müssen erfasst werden.

3 Fazit

Die sechs skizzierten Herausforderungen zeigen, dass in der Kita-Verpflegung sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen und Ausgangssituationen für eine Weiterbildung für nachhaltiges Handeln bestehen.

Während auf übergeordneter Ebene zu klären ist, welche Anforderungen an eine nachhaltige Verpflegung, Ernährungssozialisation und -bildung in der Kita gestellt werden und wie Nachhaltigkeit in der Kita-Verpflegung verstanden wird, stellen auch die unterschiedlichen personellen, räumlichen und finanziellen Ressourcen in der Kita-Verpflegung eine Herausforderung dar. So sind in der Kita-Verpflegung unterschiedliche Professionen tätig, die zum einen verschiedene Kompetenzen für nachhaltiges Handeln mitbringen und zum anderen gemeinsam in einem multidisziplinären Team für das Ziel einer nachhaltigen Verpflegung und Ernährungssozialisation gewonnen werden müssen. Daneben stellen die unterschiedlichen Ressourcen auch vielfältige Anforderungen an die Schaffung kompetenzförderlicher Arbeits- und Lernbedingungen sowie an Angebote formaler Weiterbildung. Folgende Forschungsfragen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen abschließend ableiten:

- Welches Verständnis von nachhaltigem Handeln kann als Referenz für eine nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildung dienen?
- Welche Anforderungen werden von den unterschiedlichen Anspruchsgruppen an eine nachhaltige Verpflegung und Ernährungssozialisation in der Kita gestellt?
- In welchen Handlungssituationen können Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung berücksichtigt werden?
- Welche Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für nachhaltiges Handeln haben die Mitarbeitenden in der Kita-Verpflegung?

- Welche Kompetenzen sollen für nachhaltiges Handeln in der Kita-Verpflegung gefördert werden?

Durch die Klärung dieser Forschungsfragen kann ein Referenzmodell für die Gestaltung einer Weiterbildung im Sinne von BBNE in der Kita-Verpflegung entwickelt werden, das eine Grundlinie für die praktische Umsetzung und den theoretischen Diskurs darstellt, da es die wichtigsten Dimensionen und Kategorien einer solchen Weiterbildung umfasst.

Literatur

- American Dietetic Association (Hrsg.). (2007). *Healthy Land, healthy people: Building a better understanding of sustainable food system for food and nutrition professionals*. [www.hendpg.org/docs/Sustainable_Primer.pdf].
- Arens-Azevedo, U. & Bober, S. (Hrsg.). (1992). *Hauswirtschaft mit Zukunft! Workshop am 14. und 15. November 1991*. Hamburg: Fachhochschule Hamburg.
- Arens-Azevedo, U., Pfannes, U. & Tecklenburg, M. E. (2014). *Is(s)t KiTa gut? KiTa-Verpflegung in Deutschland: Status quo und Handlungsbedarfe*. Bielefeld: Bertelsmann-Stiftung.
- Avemann, K. (2013). Wofür steht Mündigkeit in der Ernährung? Eine diskursanalytische Betrachtung vor dem Hintergrund der Postwachstumsdebatte. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)*, 36(1), 30-45.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., et al (2013). Special Ernährungsbildung: Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungs-Umschau*, (2), 84-95.
- BMU Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (2012). *Naturbewusstsein 2011 – Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. [https://www.bfn.de/0309_naturbewusstsein2011.html].
- Dehnbostel, P. (2013). Übergänge und Kontexte zwischen formalen, nichtformalen und informellen Bildungs- und Qualifizierungsprozessen. In A. Fischer & G. Hahn (Hrsg.), *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten* (S. 85-100). Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, P. (2015). *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb* (2. Aufl.). Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehnbostel, P., Elsholz, U., & Gillen, J. (2007). Konzeptionelle Begründungen und Eckpunkte einer arbeitnehmerorientierten Weiterbildung. In P. Dehnbostel, U. Elsholz & J. Gillen (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 13-30). Berlin: Edition sigma. [http://dx.doi.org/10.5771/9783845267210-13].

Nachhaltiges Handeln

- DGE Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.). (2014). *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder*. Bonn: DGE.
- Elliott, J. A. (2006). *An introduction to sustainable development*. London/New York: Routledge.
- Ellrot, T. (2007). Wie Kinder essen lernen. *Ernährung – Wissenschaft und Praxis*, (4), 167-173. [<http://dx.doi.org/10.1007/s12082-007-0041-3>].
- Faulstich, P. (1998). *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München: Vahlen.
- Giddens, A. (1984). *Interpretative Soziologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Giddens, A. (1992). *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Gregoire, M. B. (2013). *Food Service Organizations: A Managerial and Systems Approach*. (8. Aufl.). Boston: Pearson.
- Hahne, K. & Kutt, K. (2003). Entwurf für einen Orientierungsrahmen „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In BMBF (Hrsg.), *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Erste bundesweite Fachtagung*. Osnabrück (S.174-179). Bonn: BMBF.
- Kastrup, J. (2013). Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung anhand von Beispielen aus der Ernährung und Hauswirtschaft. *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013*, Fachtagung 11, 1-12.
- Kettschau, I. (2014). Berufspädagogische Einführung. In I. Kettschau & N. Mattausch. *Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung* (S.30-36). Hamburg: Handwerk und Technik.
- Klöber, M. C. & Klöber, R. (2011). Hauswirtschaft: Vielfältig – Nachhaltig – Zukünftig oder Hauswirtschaft hat Zukunftsperspektive. Schwerpunkt. *fundus* (4).
- Kulmeier, W., Mohoric, A. & Vollmer, T. (Hrsg.). (2014). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010–2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Muster, V. & Schrader, U. (2011). Green Work-Life Balance: A New Perspective for Green HRM. *Zeitschrift für Personalforschung, German Journal of Research in Human Resource Management*, 25 (2), 140-156.
- Roehl, R. & Strassner, C. (2012). *Inhalte und Umsetzung einer nachhaltigen Verpflegung. Schriftenreihe des Projektes Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe*. Münster: Fachhochschule/Institut für Berufliche Lehrerbildung.
- Rückert-John, J., Bormann, I. & John, R. (2013). *Umweltbewusstsein in Deutschland 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*. Berlin: Umweltbundesamt.

- Schmitz, G., Dietz, G. & Eberhardt, S. (2009). *Empowerment als ganzheitliches Managementkonzept zur Steuerung der individuellen Lösungskompetenz bei Lösungsanbietern: Wirkungsmechanismen und Implementierung*. Duisburg: Universität, Mercator School of Management.
- StBA Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2009). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.03.2008*. Wiesbaden.
- StBA Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2015). *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden. [<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege.html>].
- Tecklenburg, M. E. (2015). Nachhaltigkeit als Herausforderung in der Kita-Verpflegung. In S. Niersbach, N. Klünder & K. Schauerte (Hrsg.), *Jahrbuch Junge Haushaltswissenschaft 2014* (S. 6-14). Gießen: Junges Forum – Beirat für Nachwuchsarbeit in der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V.
- Von Korber, K. & Leitzmann C. (2011). Empfehlungen für eine nachhaltige Ernährung: vom Wissen zum Handeln. In I. Hoffmann, K. Schneider & C. Leitzmann (Hrsg.), *Ernährungsökologie* (S. 148-154). München: oekom.
- WBGU Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.). (2011). *Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.

Verfasserin

Meike Ernestine Tecklenburg

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Ulmenliet 20

D-21033 Hamburg

E-Mail: metecklenburg@posteo.de

Internet: www.haw-hamburg.de

Marie Nölle

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildungen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – ein Überblick zu Angebot und Bedarf

„Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wurde bereits im Rahmen vieler Projekte und Modellprogramme, auch für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft bearbeitet. Im Ergebnis sind zahlreiche und vielfältige Materialien für Schule und Betrieb entwickelt worden. Hierbei standen vor allem Auszubildende, Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte und Multiplikatoren im Fokus. Der Stellenwert der Weiterbildung in diesem Bereich war bisher eher gering. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick zu nachhaltigkeitsbezogenen Angeboten auf dem Weiterbildungsmarkt im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft und greift mögliche Perspektiven und Handlungsbedarfe auf.

Schlüsselwörter: Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Weiterbildung, Zusatzqualifikation, Bildungspersonal

1 Einführung

Mit Blick auf die vielfältigen Maßnahmen und Aktivitäten im Rahmen der „UN-Dekade – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BnE)“ (2005-2014) sowie auf die Bestrebungen zur Verankerung der Nachhaltigkeitsthematik durch unterschiedliche Forschungs- und Modellprogramme wird die Relevanz des Themas im Bildungssystem deutlich. Einen hohen Stellenwert hat in diesem Kontext auch die Berufsbildung, „denn schließlich sind es insbesondere die beruflichen Arbeits- und Geschäftsprozesse, in denen Ressourcen verbraucht, Energiesysteme installiert und zukünftige Lebensräume gestaltet werden“ (Kuhlmeier & Vollmer, 2015, S. 33). Diettrich, Hahne und Winzier sehen in der Berufsbildung die Aufgabe, „die Menschen auf allen Ebenen, von der Facharbeit bis zum Management, zu befähigen, Verantwortung zu übernehmen, ressourceneffizient und nachhaltig zu wirtschaften sowie die Globalisierung gerecht und sozialverträglich zu gestalten“ (2007, S. 8). Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft gibt es bereits viele Erkenntnisse und Konzepte, wie die „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBnE)“ integriert werden kann. Es handelt sich um Konzepte in Form von Materialien und Medien, Handreichungen und Rahmencurricula, mit dem Ziel, Fachkräfte, Auszubildende, Ausbilder und Ausbilderinnen, Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zu qualifizieren, bzw. die Kompetenzen für ein nachhaltiges Handeln zu fördern (z. B.

Tiemeyer, 2009, Nölle, Schindler & Teitscheid, 2010, Stomporowski, 2012, Kett-schau & Mattausch, 2014). Die Ebene einer nachhaltigkeitsbezogenen Weiterqualifizierung wurde in einzelnen Projekten exemplarisch formuliert und gefordert. So werden im EuKoNa Projekt (Europäische Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften) als Transferteilnehmende u. a. Bildungsinstitutionen (Schulen, Weiterbildungseinrichtungen) zur Implementation von nachhaltigem Denken und Handeln aufgeführt (Tiemeyer, 2009, S. 184 f.). Es gibt nur wenige konzeptionelle und praktische Ansätze für nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildungen in den unterschiedlichen Berufsfeldern. Dennoch ist es gerade im Ernährungsbereich, aufgrund seiner hohen Einflüsse auf den Ressourcenverbrauch, dringend geboten nachhaltigkeitsorientierte Weiterbildungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anzubieten.

Die Bedeutsamkeit dieser Weiterbildungen wird auch in aktuellen Positionspapieren und Stellungnahmen aufgezeigt. Das Weltaktionsprogramm zur Fortsetzung der UN-Dekade (2015+) greift in diesem Zusammenhang die *Förderung ganzheitlich-institutioneller BNE-Ansätze in Bildungseinrichtungen sowie BNE-Aktivitäten in lokalen Bildungslandschaften verstärken* auf (Deutsche UNESCO, 2013, o. S.). Bereits im „Orientierungsrahmen Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ wurden das *Aufspüren von nachhaltigkeitsbedingten, zukunftsfähigen Tätigkeitsfeldern als Basis für die Bestimmung und Erprobung neuer Zusatzqualifikationen* oder die *Schaffung dauerhafter und zugleich dynamischer Nachhaltigkeitsstrukturen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung*, als wichtige Handlungsfelder formuliert (BMBF, 2003, S. 175). Der Handlungsbedarf sowie die Relevanz der Thematik auch für den Weiterbildungssektor werden erkennbar.

2 Bestandsaufnahme zu nachhaltigkeitsbezogenen Weiterbildungen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

2.1 Ebenen und Bedeutsamkeit von Weiterbildungen

Im Zuge verschiedener Bildungsreformen seit den 1970er Jahren gewann die Weiterbildung immer mehr an Bedeutung und gilt seitdem als gleichberechtigter Bildungsbereich. Die sogenannte vierte Säule im Strukturplan für das Bildungswesen baut zum einen auf die allgemeine und berufliche Bildung und im weiteren Schritt auf die Hochschulbildung auf (Dehnbostel, 2008, S. 12). Der deutsche Bildungsrat definiert den Begriff „Weiterbildung“ als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Bretschneider, 2007, S. 5, zit. n. Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 197). Inzwischen ist der Gedanke des organisierten Lernens durch den des „selbstorganisierten Lernens“ ergänzt worden (Bretschneider, 2007 S. 5), was sich in der überarbeiteten Definition der Kultusministerkonferenz der Länder wiederfindet:

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung

„Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. [...] [Sie] umfasst die allgemeine, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung [...] [und] kann in Präsenzform, in der Form der Fernlehre des computergestützten Lernens, des selbst gesteuerten oder in kombinierter Form stattfinden“ (KMK, 2001, S. 4).

Abbildung 1 zeigt verschiedene Qualifizierungsebenen und -möglichkeiten von Weiterbildung auf.

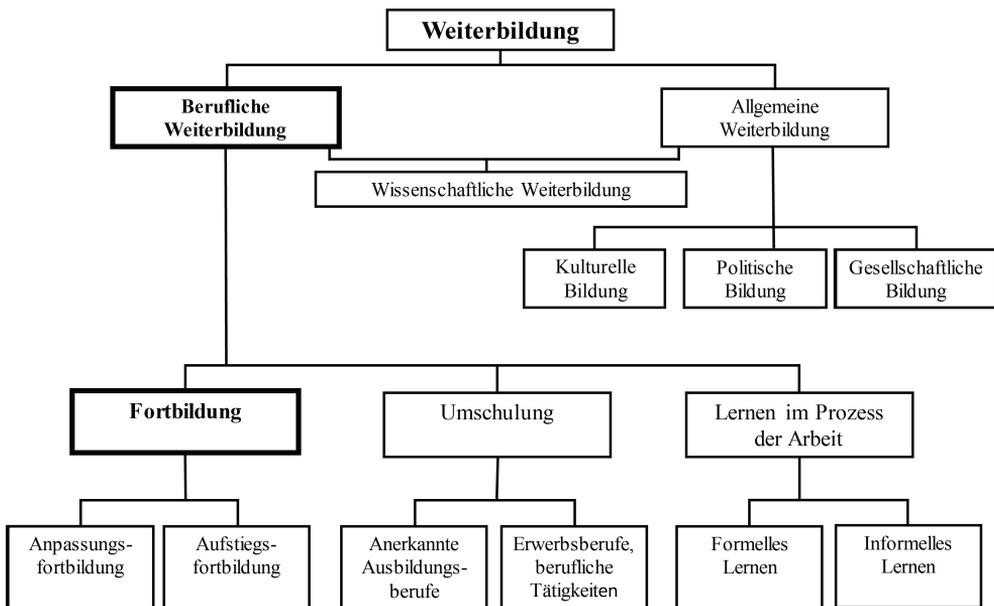


Abb. 1: Gliederung der Weiterbildung (Quelle: Dehnbostel, 2008, S. 13)

Dieser Beitrag konzentriert sich auf der Ebene der *Beruflichen Weiterbildung* insbesondere auf die *Fortbildung*.

Um den gesellschaftlichen, bildungspolitischen sowie wirtschaftlichen Rahmenbedingungen gerecht zu werden, steht die Weiterbildung vor einer großen Herausforderung. Sie soll das Ziel des lebenslangen Lernens berücksichtigen, der steigenden Wissensintensität in der Erwerbsarbeit gerecht werden und sich an globalisierten Wertschöpfungsketten orientieren (Schlömer, 2010, S. 1). Andererseits sind auch die Individuen immer stärker gefordert, über die Erstausbildung hinaus ihre Erwerbsbiografie möglichst vorausschauend und zukunftsorientiert zu gestalten (Bretschneider, 2007, S. 4). Eine Bereitschaft zur Weiterbildung ist vorhanden, wobei der größte Zuwachs im Bereich der betrieblichen Weiterbildung anzusiedeln ist, gefolgt von den nicht-berufsbezogenen und den individuell-berufsbezogenen Bereichen. Abgeschlossen werden vor allem individuelle berufsbezogene Weiterbildungsaktivitäten häufig mit einem Zertifikat oder einem Leistungsnachweis (BMBF, 2015, S. 4 ff.).

2.2 Analysekriterien

Zur Systematisierung nachhaltigkeitsbezogener Weiterbildungsangebote im beruflichen Sektor Ernährung und Hauswirtschaft wurden folgende Kriterien herangezogen:

- Angebotsform (z. B. Seminar, Lehrgang)
- Zielgruppe und Zugangsvoraussetzungen
- Nachhaltigkeitsbezüge im Sinne BBnE
- Dauer und Prüfungsform
- Wertigkeit des Abschlusses (z. B. qualifizierter Abschluss IHK)
- Möglichkeiten der Profilbildung (z. B. Quereinstieg, Umschulung, Weiterführung eines Studiums, Führungsentwicklung)
- Informationen zum Anbieter und zu Kooperationspartnern

Die aufgeführten Kriterien sind größtenteils selbsterklärend und offensichtlich zu erkennen. Wann aber eine Weiterbildung tatsächlich als „nachhaltigkeitsbezogen“ definiert werden kann, ist nicht so einfach zu beantworten. Hier bedarf es einer weiteren Operationalisierung: Die in der Fachliteratur diskutierten und definierten Zusammenhänge und Wechselbeziehungen haben zu einem erweiterten Nachhaltigkeitsbegriff mit den Dimensionen ökologisch, ökonomisch und sozial, zu einer Ergänzung um die kulturellen, globale oder gesundheitlichen Dimensionen geführt (Nölle, Schindler & Teitscheid, 2010, S. 30 f., Ketschau & Mattausch, 2011, S. 13). Im Bereich der beruflichen Bildung können Ausgangspunkte nachhaltigkeitsbezogenen Denkens neben den genannten Dimensionen der Nachhaltigkeit vor allem auch die beruflichen Handlungsfelder und -situationen sein (Kastrup & Kuhlmeier, 2013, S. 59). Ziel ist hierbei, die Anforderung für eine Umsetzung in der Praxis nicht zu hoch anzusetzen. Denn im Rahmen eines einzelnen Arbeitsprozesses kann es schwierig sein, neben dem konkreten Handlungsbedarf gleichermaßen Lösungen für globale Umweltprobleme zu berücksichtigen. Bezogen auf einen gesamten Bildungsprozess sollte wiederum die Vollständigkeit der Dimensionen der Nachhaltigkeit einfließen, wie z. B. eine Auseinandersetzung mit der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung (Kastrup & Kuhlmeier, 2013, S. 59 ff.). Für eine Weiterbildung im Lebensmitteleinzelhandel würde dies am Beispiel fair gehandelter Produkte bedeuten, nicht nur den Leitgedanken des fairen Handels zu kennen, sondern auch das Sortiment, Möglichkeiten für Zubereitungsideen für die Kundenberatung, Auseinandersetzung mit Transportmitteln und -wegen (z. B. Transport und Lagerung Übersee), Umgang mit den Produktpreisen und Mitgestaltung der Einführung nachhaltigkeitsorientierter Produkte. Hier sollten die Wirkungszusammenhänge erkannt, die kompletten Kreisläufe durchdacht und fundiertes Wissen angewendet werden. Schlömer verweist diesbezüglich auf die Aufgabe der nachhaltigkeitsorientierten Berufsbildungsfor-

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung

schung, „kreative Wege zu den Mitgestaltungsmöglichkeiten für nachhaltiges Wirtschaften aufzudecken“ (Schlömer, 2010, S. 17).

Zudem geht es auch um die Vermittlung von Kompetenzen, um die Relevanz der Nachhaltigkeit für bestimmte Handlungen und Prozesse erkennen und analysieren zu können (Kettschau & Mattausch, 2011, S. 15). Für ein besseres Verständnis werden hierbei die auf eher allgemeiner Ebene formulierten „Kernkompetenzen“ aus dem „Orientierungsrahmen Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aufgenommen. Dies sind u. a. systematisches und vernetztes Denken, Verfügbarkeit von berufsübergreifendem Wissen und ihre konkrete Anwendung, Fähigkeit im Umgang mit Flexibilität, soziale Sensibilität, interkulturelle Kompetenz und Bereitschaft zu globaler Perspektive individuellen Handelns (Hahne & Kutt, 2003, S. 176). Dennoch lassen sich diese Kernkompetenzen ohne Praxisbezug nicht einfach auf ein konkretes berufliches Handeln übertragen. Kettschau (2014, S. 33) schlägt in diesem Zusammenhang für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft Nachhaltigkeitskompetenzen vor, die sich an die vom Bundesinstitut für Berufsbildung vorgelegten Kompetenzstandards anlehnen. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die BBnE keine neuen didaktischen Modelle braucht. „Vielmehr geht sie von aktuell anerkannten berufspädagogisch-didaktischen Prinzipien aus und ergänzt diese um eine Nachhaltigkeitsperspektive“ (Kastrup & Kuhlmeier, 2013, S. 62).

Zusammenfassend können Weiterbildungskonzepte nachhaltig ausgerichtet sein, wenn

- die einzelnen Dimensionen der Nachhaltigkeit mit weiteren Inhalten, wie z. B. nachhaltige Ernährung, Regionalität, ökologischer Landbau etc. nicht nur als Oberbegriff bzw. Schlagwort übergeordnet, sondern in Zusammenhang mit einzelnen Handlungsfeldern und -situationen gebracht werden;
- hierbei entsprechenden (Nachhaltigkeits-)Kompetenzen erworben und gefördert werden;
- die Anwendung konkreter Handlungsprozesse auch einen Wechsel der Lernform unterstützt (z. B. Lernen im Prozess der Arbeit) wird;
- die Lehr- und Lernprozesse zu einer Mitgestaltung für ein nachhaltiges Handeln im Betrieb, aber auch für die persönliche Weiterentwicklung befähigen (Ergebnissicherung, Transfer) sowie
- die Lehr- und Lernprozesse und Inhalte didaktisch-methodisch so aufbereitet sind, dass eine Identifizierung mit der Thematik und somit eine Förderung der Motivation erreicht wird.

Bei der Bewertung anhand des formulierten Verständnisses muss beachtet werden, dass je nach Informationslage der Angebote (z. B. Infoflyer, Rahmenlehrplan, Inhalte der Anbieterhomepage) nicht immer alle Aspekte zum Tragen kommen konnten.

Hierzu wären zu der Dokumentenanalyse weitere Analysen und Erhebungen notwendig (s. Kapitel 4).

2.3 Ergebnisse der Analyse

Der Weiterbildungsbereich gestaltet sich als ein wenig transparenter und sehr vielfältiger Bereich. Es gibt Angebote über u. a. Träger und Einrichtungen der Erwachsenenbildung, Kammern, Fachverbände, Fachschulen sowie Hochschulen, die sich an unterschiedlichen Qualifizierungsbedarfen orientieren (KMK, 2001, S. 13).

Bereits im Pilotprojekt EuKoNa wurde eine Recherche bestehender Qualifizierungsansätze und -konzepte für nachhaltiges Wirtschaften auf den Ebenen Ausbildung, Tertiär- und Quartärbereich sowie auf der europäischen Ebene durchgeführt. Vor allem im Bereich erneuerbarer Energien und Gebäudetechnik gibt es ein breites Angebot an Fort- und Weiterbildungen. Die Angebote in der Ernährungsbranche fallen dagegen eher gering aus (Bliesner & Rohn, 2009, S. 176 f.). Es fehlen in den Konzepten der Aus- und Weiterbildung in der Regel die Verknüpfungen und Verankerungen von Nachhaltigkeitsdimensionen (Kettschau & Mattausch, 2011, S. 15). Dennoch gibt es erste Schritte, das Thema Nachhaltigkeit in einzelnen Weiterbildungsangeboten aufzunehmen, wie die folgende Übersicht in Tabelle 1 zeigt.

Des Weiteren werden auch an Fachschulen Weiterbildungsangebote offeriert, die mit Inhalten wie nachhaltige Ernährung, Ess- und Konsumgewohnheiten, Nahrungsmittelverschwendung, gesundes Frühstück etc. nachhaltigkeitsbezogene Themen bedienen. Die Zielgruppe sind Lernende, Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher.

Initiiert vom Verein „Die Bäcker - Zeit für Geschmack e.V.“ in Kooperation mit Slow Food Deutschland entstand im Juli 2015 die Bildungsinitiative KNUST (Kooperative Nachhaltige Unabhängige Schule für Transformation im Backhandwerk) im Aufbau einer Aus- und Weiterbildungseinrichtung. Neben der Förderung handwerklich arbeitender Bäckereien zielt die Initiative auf die Verknüpfung von Forschung und Praxis und den Aufbau eines regionalen Netzwerkes. Hierbei ist geplant, die bereits bestehenden Kooperationen mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen (z. B. Leuphana Universität Lüneburg, Forschungsinstitut für biologischen Landbau) weiter auszubauen. Verfahren zur Optimierung der ganzheitlichen Qualität oder Vermeidung von Produktionsabfällen, Berücksichtigung der Effizienz- und Konsistenzstrategien der Nachhaltigkeit sind u. a. zukünftige Lehrinhalte (Die Bäcker. Zeit für Geschmack e.V., 2015, S. 2 ff.).

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung

Tab. 1: Internetrecherche nachhaltigkeitsbezogener Weiterbildungen (Quelle: eigene Darstellung)

Angebotsform/ Abschluss	Zielgruppe	Dauer/ Prüfungs- form	Nachhaltig- keitsbezüge Auszug	Anbieter/ Partner
Groß- und Einzelhandel				
Zusatzzertifikat Naturkosthan- del	Kaufmann/- frau im Einzelhandel - Fachkräfte - Azubis Mehrjährige Berufspraxis im Natur- kostbereich	- 200 h - schriftliche Prüfung - praktische Prüfung (Fallbezo- genes Fachge- spräch)	Ökologische Landwirtschaft und Produkte, Ernährung und Gesundheit, Problemfelder moderner Er- nährung und Lebensmittel- produktion	IHK Darm- stadt (seit 2009) IHK Münster (seit 2010) <i>Ausweitung geplant</i>
Lehrgang/ Aufstiegsfort- bildung Fachberater/in Naturkost- und Reformwaren IHK <i>(Viele Anbieter inhaltlich ähn- licher Angebote mit variieren- der Bezeich- nung)</i>	Kaufmann/- frau im Einzelhandel Groß- und Außenhandel Drogist Mehrjährige Berufspraxis im Natur- kostbereich	- 292 Unter- richtseinhei- ten inkl. Selbst- lerneinhei- ten - alle 2-3 Wochen - schriftliche Prüfung - mündliche Prüfung	Ökologischer Landbau, nach- haltige Le- bensmittelwirt- schaft (Nachhaltigkeit und Ethik), Siegel, Reini- gung; in weite- ren Angeboten z. B. ökologi- sches Handeln, Vollwert- Ernährung	IHK in Ko- operation mit Fachverbän- den z. B. Bundesver- band Natur- kost und Naturwaren Forum Be- rufsbildung Reformhaus- akademie UGB
Zertifizierte Fachseminare Lehrgänge Naturkostfach- handel	Nur für Wei- lingkunden im Bereich Naturfach- handels/ Bioladen: - Mitarbei- ter/innen - Fach- und Führungs- kräfte	- ein- bis mehrtägige Seminare - Kurzlehr- gänge - Interne Prüfung	Warenkunde, Basiswissen Bio, Regionali- tät, Personal- entwicklung etc.	Weiling Akademie (Großhandel: größter An- bieter in der Branche)

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung |

Angebotsform/ Abschluss	Zielgruppe	Dauer/ Prüfungs- form	Nachhaltig- keitsbezüge Auszug	Anbieter/ Partner
Lebensmittelhandwerk und Außer-Haus-Verpflegung (AHV)				
Seminare „Bio und Nachhaltig – mehr als ein Trend“ „Bio kann jeder“	Fachkräfte aus Lebensmittelhandwerk, Ernährungswirtschaft, AHV - Koch/Köchin - Bäcker/ Bäckerin - Fleischerhandwerk	- ein- bis mehrtägige Seminare - Teilnahmebescheinigung	nachhaltige Verpflegungskonzepte, Bio-karte mit regionalen Produkten, Biofleischwaren erfolgreich verkaufen etc.	Förderung: Informationsportal Ökolandbau.de Umsetzung: Partner in Kooperationsbetriebe Verbänden Berufsbildenden Schulen
Umschulung IHK mit Zusatzzertifikat „Nachhaltig-Bio“	Hotelfachmann/-frau Koch/Köchin Hauswirtschaftler/in Personen mit: - Interesse an Ernährung, Pflege, Reinigung - HOGA-Kenntnis	- 24 Monate, inkl. acht Monate Praktikum in Unternehmen - Schriftliche Prüfung - Mündliche Prüfung	nachhaltige Arbeitsprozesse, nachhaltige Beschaffung, Säulen der Nachhaltigkeit, nachhaltige Ernährung und Verpflegung, Reinigung, klimafreundliche Mobilität etc.	IHK Forum Berufsbildung mit dem Schulungsstandort Umwelt-Bildungszentrum Berlin für Nachhaltige Entwicklung
Management				
Kompaktseminar Nachhaltigkeitsmanager Food mit Zertifikat	Fach- und Führungskräfte - Nachhaltigkeitsverantwortliche aus Industrie und Handel	- Seminar (dreitägig) - Ausarbeitung einer Fallstudie - Persönliches Abschlussgespräch	Nachhaltige Unternehmensführung, nachhaltige Produkte, Wandlungsprozess Nachhaltigkeit	Zentrum für Nachhaltige Unternehmensführung (ZNU) Universität Witten/Herdecke in Kooperation mit Partnern

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung

Anbieter mit Gesundheits- und Ernährungsthemen (z. B. Verband für Unabhängige Gesundheitsberatung e.V. (UGB), Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Institut für alternative und nachhaltige Ernährung (IFANE) oder Reformhaus Fachakademie) greifen oftmals in ihrem Themenspektrum „gesunde Ernährung“, „nachhaltige Ernährung“ und „Vollwert-Ernährung“ im Kontext der Qualifizierung als „Gesundheits- und Ernährungsberater/in“ auf oder bieten dies in Form von Schulungen und Fachtagungen an. Die „Vollwert-Ernährung“ wird hierbei oftmals als ein Teil einer nachhaltigen Ernährungsweise gesehen. Auch das Thema „vegane Ernährung“ rückt immer mehr in den Focus dieser Angebote, wobei nicht deutlich wird, ob neben den gesundheitlichen Aspekten auch die Dimensionen der globalisierten industriellen Tierproduktion mit den Aspekten einer langfristigen Ernährungssicherheit verknüpft werden (also mit einer sozialen und kulturellen Dimension der Nachhaltigkeit).

Im Naturkost- und Biobereich gibt es weitere Fachverbände (z. B. Bundesverband für Naturkost und Naturwaren e.V.) und Akademien (z. B. Bildungsnetzwerk Naturkost), die sich mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten für die Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ihrer Branche einsetzen und Kooperationslehrgänge z. B. Fachberater/in Naturkost- und Reformwaren mit der IHK flächendeckend integrieren möchten. Vor allem im Naturkost- und Biobereich gibt es auffallend viele Weiterbildungsmöglichkeiten (s. Tabelle 1), die zur Spezialisierung für Verkaufsgespräche in den Fachgeschäften und zur Vertiefung des Wissens über Produkte und deren Verwendungen dienen (IHK, 2014, S. 4). Die Angebote richten sich überwiegend an Interessierte, die bereits einschlägige Berufspraxis vorweisen können. Das breite Angebot hängt auch mit dem immer noch anhaltenden „Bio-Boom“ zusammen, der sich u. a. in Form von zunehmender Nachfrage und steigenden Umsätzen in diesem Bereich zeigt (BÖLW, 2015, S. 5).

Die Angebote, die auf einen Berufsabschluss oder auf eine Zusatzqualifikation abzielen, wie z. B. das Zertifikat Naturkosthandel oder die Umschulung zum/zur Koch/Köchin mit Zertifikat „NachhaltigBio“, greifen neben den allgemeinen Grundlagen (Warenkunde, betriebswirtschaftliche Aspekte etc.) einzelne Dimensionen der Nachhaltigkeit auf und versuchen diese miteinander zu verzahnen. Im Rahmen der Qualifizierung zur/zum anerkannten „Fachberater/in Naturkost und Reformwaren IHK“, die als Aufstiegsfortbildung gekennzeichnet wird, sollen die Teilnehmenden weiterführende Kenntnisse zur Naturkost- und Reformwarenbranche erwerben und Prozesse des ökologischen Landbaus bzw. der nachhaltigen Ernährungswirtschaft verstehen können. Unter dem Qualifikationsinhalt Nachhaltigkeit und Ethik werden die drei Dimensionen (Ökonomie, Ökologie, Soziales) bearbeitet. Die Aufstiegsfortbildung ermöglicht nach dem Fachberater/in und der bestandenen Prüfung zum Fachwirt/in oder Fachkaufmann/-frau auch ein Studium (IHK, 2014, S. 13).

Die nachhaltigkeitsorientierte Ausrichtung von Bildungsangeboten hängt oft mit den langjährigen Erfahrungen und dem Engagement der Weiterbildungsanbieter (teils auch Gründer) im Bio- und Naturkostbereich zusammen. Informationen zu den Aufstiegschancen bzw. den Optionen der Profilbildung durch den jeweiligen Abschluss werden oft in Verbindung mit der Bedeutung der Nachhaltigkeit gebracht.

Die Angebotsdauer ist je nach Form der Weiterbildung sehr unterschiedlich. Es gibt eintägige Seminare, Kompaktkurse über drei Tage oder Lehrgänge über einen Zeitraum von 11 und 24 Monaten mit zwei bis drei Anwesenheitstagen. Eine Unterscheidung muss hierbei auch bei der Präsenzzeit getroffen werden: Anwesenheit in der Bildungseinrichtung mit Verknüpfung eines längeren Praktikums, Teile des Selbststudiums (E-Learning), Erlernen der Inhalte während der Tätigkeit im Betrieb sowie Prüfungsvorbereitung. Bezogen auf die Qualität der Abschlüsse spielen Transparenz und Anerkennung von Weiterbildungsangeboten im „Dschungel“ nicht geschützter Bezeichnungen und Abschlüsse eine wichtige Rolle. Zur Sicherung der Qualität empfiehlt das Bundesinstitut für Berufsbildung die Bestätigung durch ein Prüfungszeugnis, einen Berechtigungsnachweis oder eine aussagekräftige Teilnahmebescheinigung mit der Auflistung der Weiterbildungsinhalte und dem Stundenumfang (BIBB, 2014, S. 24). Wie auch die Recherche zeigt, sind die zu erwerbenden Abschlüsse mit der jeweiligen Anerkennung sehr unterschiedlich. Vor allem die Lehrgänge (mit oder ohne Zertifikatsabschluss, teils auch akkreditierte Anbieter) schließen mit einer Prüfung oder einem Abschlussgespräch ab. Einen Nachweis über eine Teilnahmebescheinigung gibt es z. B. durch die Praxisseminare des Informationsportal Ökolandbau.de (s. Tabelle 1). Diese Seminare richten sich u. a. an Einsteiger als Qualifizierungsmaßnahme zur Stärkung der nachhaltigen und ökologischen Lebensmittel im Bereich Außer-Haus-Verpflegung und Lebensmittelhandwerk. Hierzu müsste ein kontinuierliches fest integriertes Angebot z. B. in Kooperation mit einer zuständigen Kammer oder zertifizierten Bildungseinrichtung langfristig geschaffen werden.

3 Bedarfe und Perspektiven

Neben der Einbindung des Themas BnE in die Lehrerfortbildung zu den Themen Schulentwicklung, Globales Lernen, Unterrichten mit dem Klimakochbuch (KMK, 2012, S. 44 ff.) gibt es im Bereich der beruflichen Bildung weitere Ansätze. Zum Thema „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und globales Lernen“ bietet das Studienseminar Osnabrück eine *Zusatzqualifikation* (z. B. Durchführung einer Unterrichtsreihe im Bereich Wirtschaft) an. Zukünftig sollen die Themen stärker in den Seminarlehrplänen der Fachrichtungen und Unterrichtsfächer verankert werden (Studienseminar Osnabrück, o. J.). Referendare haben nach der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbe-

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung

reitungsdienst (APVO-Lehr) für Niedersachsen die Möglichkeit, zusätzliche Qualifikationen zu Themenbereichen, die unterrichtsrelevant, aber nicht studierbar sind, zu erwerben (Niedersächsisches Kultusministerium, 2010, § 6). Zusatzqualifikationen bieten einen guten Ansatz zur Spezialisierung nicht nur für Lehrkräfte und Ausbildungskräfte - eine solche Qualifikation kann auch die Profilbildung eines Berufes insgesamt stärken (Kastrup, 2015, S. 11, Ketschau, 2012, S. 17).

Bei der Weiterqualifizierung des *Bildungspersonals* in den Einrichtungen (Betrieben, Einzelhandel etc.) gibt es im Bereich BBnE noch keine gezielten Weiterbildungskonzepte für Ausbildungsbeauftragte, Personalverantwortliche oder Führungskräfte, die mit einem Zertifikat abschließen. Diese Angebote könnten entweder nach Berufsgruppen oder nach Berufsfeldern durch eine Modularisierung nach Arbeits- und Geschäftsprozessen und Themenschwerpunkten ausgerichtet sein. Ein weiterer Aspekt ist die Weiterqualifizierung des Bildungspersonals (Lehrende und Dozenten) der Anbieter und Einrichtungen, insbesondere in Bezug auf die Didaktik und Methodik eines Praxisfeldes. Ein Modul könnte sich beispielsweise auf das Thema „nachhaltiges Lernen“ konzentrieren mit der Fragestellung, welche Lehr- und Lernmethoden sich zur Vermittlung und Anwendung von Nachhaltigkeitsthemen eignen.

Viele Angebote sind stark mit der Praxis verknüpft, jedoch fehlt es noch verstärkt an einem *qualitativen, zukunftsorientierten und bedarfsgerechten Angebot mit wissenschaftlicher Ausrichtung als Kooperationsmodell* Hoch(schule), Bildungseinrichtungen (zuständige Stellen), Fachverbände und Betriebe. Hierdurch könnte ein Übergang zu weiteren Lernprozessen geschaffen werden, zukunftsorientierte Themen aus Sicht der Theorie (Wissenschaft) und Praxis zu vermitteln und somit auch Synergieeffekte zwischen den Lehrenden zu schaffen.

Die Weiterbildungskonzeption sollten zudem so ausgerichtet sein, dass von den ausgebildeten Fachkräften bis hin zu Personen ohne Berufsabschluss die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen Berücksichtigung finden (Tecklenburg, 2013, S. 6). Je nach Berufsfeld bzw. Arbeits- und Aufgabengebiet sind andere Anforderungen und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen: eine Fachkraft im Lebensmittel Einzelhandel braucht andere Kompetenzen zur Kommunikation und Vermarktung nachhaltigkeitsbezogener Produkte, als eine Fachkraft im Bereich der Nahrungszubereitung.

In der betrieblichen Weiterbildung sollten weitere wirtschaftliche und bildungspolitische Anreize (z. B. spezielle Förderungen, Bildungsgutscheine) für nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildungen geschaffen werden. Motive der Unternehmen sind vor allem auf den Unternehmenserfolg ausgerichtet und sollen u. a. zur Arbeitszufriedenheit, Kompetenzförderung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, strategischen Personalplanung sowie Einführung neuer Technologien beitragen (Demary, Malin, Seyda & Werner, 2013, S. 38 f.). Es wird immer eine Herausforderung sein, ein pas-

sendes Angebot zu entwickeln, das finanziell tragbar ist und für die Unternehmen die Vorzüge aufzeigt, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für diese Zeit freizustellen.

4 Fazit und Ausblick

Die Bestandsaufnahme hat gezeigt, dass es bereits viele Weiterbildungsangebote mit Nachhaltigkeitsbezügen gibt, die vor allem im Bio- und Naturkostbereich breit aufgestellt sind. Die Gewichtung der Nachhaltigkeitsbezüge ist in den einzelnen Angeboten sehr unterschiedlich, z. B. Konzentration auf den ökologischen Landbau, Einsatz und Verarbeitung von Bio- und Naturkostprodukten oder die Schaffung eines Bezuges zur nachhaltigen Ernährung. Insgesamt stehen die Angebote jedoch eher unverbunden nebeneinander und werden somit im Weiterbildungssektor noch nicht im Gesamtzusammenhang gesehen. Die Schaffung dynamischer und systematischer Nachhaltigkeitsstrukturen muss hierbei an Bedeutung gewinnen. Um weiterhin auch konventionelle Betriebe für eine nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung gewinnen zu können, müssen die vorwiegend ökonomischen Vorteile mit globalen, sozialen und kulturellen Aspekten der Nachhaltigkeit verknüpft werden. Hier sollten Weiterbildungsangebote tatsächlich ganzheitlicher formuliert und präsentiert werden, durchaus im Sinne einer Erhöhung der Wertschöpfung.

Die Ergebnisse liefern einen ersten Überblick über die Angebotsstruktur und die Bedarfe für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Fortführend müssten die entsprechenden Ordnungsmittel der Berufe und Weiterbildungskonzepte, die Zugangsvoraussetzungen und Abschlüsse vertiefend analysiert werden, z. B. im Rahmen einer empirischen Erhebung mit den Weiterbildungsanbietern, Lehrenden, Lehrkräften und weiteren Experten. Die in der Abbildung 1 aufgeführten Weiterbildungsebenen der Umschulung und zum Lernen im Prozess der Arbeit, sollten stärker betrachtet werden. Lehr-Lernkonzepte, nachhaltiges Lernen und Lernformen müssten zudem in der Bewertung der Weiterbildungskonzepte erörtert werden. Generell ist zu beachten, dass die konzeptionellen Überlegungen einer nachhaltigkeitsbezogenen Weiterbildung an bestehende Weiterbildungskonzepte anknüpfen und diese ergänzen.

Literatur

- BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2014). *Checkliste. Qualität beruflicher Weiterbildung*. [<https://www.bibb.de/checkliste>].
- Bliesner, A. & Rohn, H. (2009). Bestehende Qualifizierungsansätze und -konzepte für nachhaltiges Wirtschaften – ein analytischer Überblick aktueller Aktivitäten und Angebote. In E. Tiemeyer (Hrsg.), *Europäische Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften in der Ernährungsbranche* (S. 171-180). Soest.

Nachhaltigkeitsbezogene Weiterbildung

- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2003). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erste bundesweite Fachtagung*. Osnabrück.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014*.
[www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf].
- BÖLW Bund Ökologische Lebensmittelwirtschaft (2015). *Zahlen, Daten, Fakten. Die Bio-Branche 2015*. [www.boelw.de/zahlendatenfakten.html].
- Bretschneider, M. (2007). *Kompetenzentwicklung aus der Perspektive der Weiterbildung*. [www.die-bonn.de/doks/bretschneider0601.pdf].
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: editionsigma. [<http://dx.doi.org/10.5771/9783845267999>].
- Demary, V., Malin, L., Seyda, S. & Werner, D. (2013). *Berufliche Weiterbildung in Deutschland. Ein Vergleich von betrieblicher und individueller Perspektive*. Köln.
- Die Bäcker. Zeit für Geschmack e.V. (2015). *Konzeption der Aus- und Weiterbildungseinrichtung im nachhaltigen Backhandwerk*.
[www.aoel.org/uploads/media/KNUST_Konzeption.pdf].
- Diettrich, A., Hahne, K. & Winzier D. (2007). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. *BWP*, 5, 7-12.
- Hahne, K. & Kutt, K. (2003). Entwurf für einen Orientierungsrahmen „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In BMBF (Hrsg.). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erste bundesweite Fachtagung* (S. 174-179). Osnabrück.
- IHK Industrie- und Handelskammer (2014). *Fachberater/Fachberaterin für Naturkost- und Reformwaren IHK. Informationsmappe*.
- Kastrup, J. (2015). Transfer von Ergebnissen aus Projekten der Nachhaltigkeitsbildung – allgemein und fachspezifisch. *bwp@*, Spezial 9, 1-15.
- Kastrup, J. & Kuhlmeier, W. (2013). Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung an Beispielen aus Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt & Bildung*, 2(1), 55-65.
- Kettschau, I. & Mattausch, N. (Hrsg.). (2014). *Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung. Arbeitsprozesse, Qualifikationsanforderungen und Anregungen zur Umsetzung in Unterricht und Ausbildung*. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Kettschau, I. (2014). Berufspädagogische Einführung. In I. Kettschau & N. Mattausch (Hrsg.), *Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung* (S. 30-37). Hamburg: Handwerk und Technik.
- Kettschau, I. & Mattausch, N. (2011). Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – warum und wie? *Haushalt und Wissenschaft*, 1, 12-19.

- Kettschau, I. & Mattausch, N. (2012). Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum Ernährung/Hauswirtschaft. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 1, 15-23.
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2001). *Vierte Empfehlung zur Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss vom 01.02.2001)*.
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2012). *Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung (Beschluss vom 13.12.2012)*.
- Kuhlmeier, W. & Vollmer, T. (20015). Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Stand und Perspektiven. *Berufsbildung*, 151, 33-35.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2010). *Durchführungsbestimmung der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr)*. [www.schule.de/20411/84110,411.htm].
- Nölle, M., Schindler, H. & Teitscheid, P. (Hrsg.). (2010). *Nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Materialien für Unterricht und Ausbildung, Lernortkooperation und weitere Anregungen*. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Schlömer, T. (2010). Berufliche Weiterbildung und Geschäftsmodelle des nachhaltigen Wirtschaftens. *bwp@*, 19, 1-20.
- Stomporowski, S. (Hrsg.). (2012). *Be my guest: Arbeitsmaterialien zur Nachhaltigkeit – Handreichung für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Studienseminar Osnabrück für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (o. J.). *Systematische Integration von Nachhaltigkeit*. [www.studienseminar-os.de/nachhaltigkeit/bbne-systematische-integration].
- Tecklenburg, M. E. (2013). Aus- und Weiterbildung für eine nachhaltige Verpflegung in der Hotel- und Gaststättenbranche. *bwp@*, Spezial 6, 1-16.
- Tiemeyer, E. (Hrsg.). (2009). *Europäische Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften in der Ernährungsbranche*. Soest.

Verfasserin

Marie Nölle, Dipl.-Oecotroph.ⁱⁿ

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung

Leonardo-Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: noelle@fh-muenster.de

Internet: <https://www.fh-muenster.de/ibl/>