6. Jahrgang
Heft 3
2017

Haushalt in Bildung & Forschung

Gesundheit ◆ Umwelt ◆ Zusammenleben ◆ Verbraucherfragen ◆ Schule ◆ Beruf

Vielfalt – Gestaltungsaufgabe in Bildung, Arbeit, Beruf

ISSN 2193-8806

Verlag Barbara Budrich

Julia Kastrup, Irmhild Kettschau & Marie Nölle-Krug
Editorial 2

Alexandra Brutzer & Julia Kastrup
Flucht und Migration als Gestaltungsaufgabe für das Berufsfeld
Ernährung und Hauswirtschaft – Analyse und Handlungsansätze 3

Sigried Boldajipour, Judith Mahlmann & Anja Reuter
Diversität als Chance nutzen – Gestaltungsaufgaben
für die berufliche Bildung 18

Birgit Peuker
Ich und das Fremde – ein dialektischer Zugang zu hauswirtschaftlichen
Dienstleistungen im Privathaushalt im interkulturellen Kontext 30

Julia Maria Siéber & Nina Langen
Vielfalt erhalten durch Steigerung der Attraktivität des Berufs
Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk 45

Susanne Miesera & Stefanie Will
Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – Erstellung
und Einsatz von Unterrichtsvideos 61

Stephanie Grundmann, Karin Groth, Juliane Moritz,
Birgit Rumpold & Simone Knab
Lernen aus der „Box“ – Modulares Lernen
in begleitenden Seminaren im Praxissemester 77

Claudia Plinz
Kulinarische Diskurse als Indikatoren sich wandelnder Gesellschaften – das
Kulturthema Essen in seiner kommunikativen Bedeutung 91

Tagungsankündigung
HaBiFo-Fachtagung München 23./24. Februar 2018 108

Editorial

Mit dem vorliegenden Heft werden Beiträge der Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft 2017 präsentiert. Unter dem Titel „Vielfalt als Gestaltungsaufgabe in Bildung, Arbeit und Beruf“ fand die Tagung im Rahmen der 19. Hochschultage Berufliche Bildung am 13. und 14. März 2017 an der Universität zu Köln statt. Vertreterinnen und Vertreter fast aller Standorte beruflicher Lehrerbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft sowie weitere Interessierte nahmen teil, um sich über den Umgang mit Vielfalt in der beruflichen Fachrichtung und im Berufsfeld auszutauschen, Forschungsergebnisse zu erfahren und Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten auszuloten.

Die Beiträge in diesem Heft dokumentieren die Vorträge der Fachtagung. Sie geben gleichzeitig einen Einblick in aktuelle Themen und Diskussionen der „community“, wie z.B. den Umgang mit geflüchteten Jugendlichen als Gestaltungsaufgabe für das Berufsfeld, hauswirtschaftliche Dienstleitungen für private Haushalte aus interkultureller Perspektive, die Bestimmungsfaktoren für die Berufswahl an einem Beispiel, die inklusionsorientierte Lehrerbildung, modulares Lernen im Praxissemester sowie das Kulturthema Essen in seiner kommunikativen Bedeutung.

Bei den zweijährig stattfindenden Hochschultagen Berufliche Bildung hat sich mittlerweile die 2014 gegründete Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft e. V. (BAG E&H) als Mitglied des Trägervereins „Arbeitsgemeinschaft Berufliche Bildung e.V. – Hochschule, Betrieb und Schule“ und Veranstalterin der Fachtagung Ernährung und Hauswirtschaft fest etabliert, wobei das Zusammenwirken der (bis 2011 getrennt operierenden) beiden Fachrichtungsteile „Ernährung“ und „Hauswirtschaft“ selbstverständlich geworden ist. Die Hochschultage, als übergreifende Zusammenschau der beruflichen Bildung in Wissenschaft und Praxis, bilden somit auch für unsere Fachrichtung einen wichtigen Baustein des Austausches zwischen den Bereichen Hochschule, Schule und Betrieb.

Eine Weiterführung erfährt der Diskurs stets durch die folgende Veröffentlichung der Beiträge, so dass sie für die wissenschaftliche und fachliche Arbeit verfügbar sind und die Weiterentwicklung fördern können. Wir hoffen, mit dem aktuellen Publikationsformat in der Zeitschrift „Haushalt in Bildung & Forschung“ einen breiten fachlich interessierten Kreis zu erreichen und die gegenseitige Rezeption zwischen den Fachkreisen der beruflichen und allgemeinen Bildung in den Fächern der Ernährungs-/Hauswirtschafts- und Haushaltwissenschaften zu fördern.

Julia Kastrup, Irmhild Kettschau & Marie Nölle-Krug

Nachtrag zu Heft 2/2017: Die fachliche Betreuung lag bei Silke Bartsch, Angela Häußler und Petra Lührmann.

Alexandra Brutzer & Julia Kastrup

Flucht und Migration als Gestaltungsaufgabe für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Analyse und Handlungsansätze

Im Jahr 2016 verzeichnete das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) den höchsten Jahreswert an Asylanträgen seit seinem Bestehen. Eine Möglichkeit, Flüchtlinge in die Gesellschaft zu integrieren, ist es, ihnen Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Dies ist auch aufgrund des Fachkräftemangels, zum Beispiel im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, bedeutsam. Der vorliegende Beitrag zeigt ausgewählte Initiativen, Projekte, berufsvorbereitende Bildungsgänge und Materialien auf und stellt Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften vor.

Schlüsselwörter: Flucht und Migration, Integration in Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, berufsvorbereitende Bildungsgänge, berufsfeldspezifische Initiativen und Projekte

1 Einleitung

Seit 1953 stellten rund 5,3 Millionen Menschen in Deutschland einen Asylantrag, davon 4,4 Millionen seit 1990. Im Jahr 2016 wurden Asylanträge von insgesamt 745.545 Personen in Deutschland verzeichnet. Dies ist der höchste Jahreswert seit Bestehen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge[1.] Im Vergleich zum Jahr 2015 mit 476.649 Asylanträgen ergibt sich ein Zuwachs von 56,4 % (BAMF, 2016a, S. 3 f.).

Bei den zugewanderten Flüchtlingen[2] handelt es sich überdurchschnittlich häufig um junge Männer. So gibt eine Statistik des BAMF an, dass im Januar 2017 rund 72 Prozent der Asylantragssteller jünger als 30 Jahre waren und zwei Drittel der Erstanträge von Männern gestellt wurden (BAMF, 2017, S. 7). Ein höherer Anteil von Mädchen und Frauen befindet sich lediglich in der Altersgruppe bis 16 Jahre. Dies bestätigen auch frühere Statistiken (Aumüller, 2016, S. 15).

Bisher liegen keine systematischen Erhebungen darüber vor, welche Qualifikationen die zugewanderten Flüchtlinge mitbringen, da diese Informationen für einen Asyl-Erstantrag nicht relevant sind. Das BAMF hat jedoch mit den sogenannten „SoKo-Daten“ Informationen zu „Sozialen Komponenten“, wie z.B. Schulbildung, Sprachkenntnissen und beruflichen Tätigkeiten erhoben, die auf freiwilliger Selbstauskunft der Flüchtlinge beruhen (BAMF, 2016b). Demnach haben von den befragten volljährigen Asylantragsstellern in 2015 in ihrem Herkunftsland 17,8 Prozent

eine Hochschule als höchste Bildungseinrichtung besucht. 20,4 Prozent waren auf dem Gymnasium, 31,5 Prozent gingen auf die Mittelschule bzw. Realschule, 22,4 Prozent haben lediglich eine Grundschule besucht und 7,24 Prozent haben keine formelle Schulbildung absolviert. Die „SoKo"-Daten besagen außerdem, dass ein Drittel der Asylantragssteller in ihrem Herkunftsland nicht erwerbstätig war (BAMF, 2016b, S. 5 f.).

Auch wenn die vorliegenden Daten nur eine erste, eher sporadische Abbildung der Qualifikationsstrukturen der Asylantragsstellerinnen und Asylantragssteller erlauben, lässt sich daraus dennoch die Herausforderung für die Arbeitsmarktintegration der zuwandernden Flüchtlinge in puncto Qualifizierung ableiten. Unbestritten ist andererseits, dass das Aufzeigen beruflicher Perspektiven sowie die langfristige Integration in den Arbeitsmarkt insbesondere für junge Flüchtlinge ein wichtiger Baustein zur gesellschaftlichen Integration insgesamt darstellt. Die Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen ist auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels unserer Gesellschaft und dem damit verbundenen Fachkräftebedarf bedeutsam. Insbesondere für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft besteht ein akuter Fachkräftemangel (Helmrich, Zika, Kalinowski & Wolter, 2012, S. 9 ff.). Durch eine entsprechende Berufsorientierung können den Flüchtlingen Möglichkeiten und Chancen einer Ausbildung und späteren beruflichen Tätigkeit in diesen Berufen aufgezeigt werden. Das bedeutet, dass durch eine gezielte Ausrichtung von Bildungsangeboten für Flüchtlinge im Rahmen der Berufsvorbereitung einerseits eine realistische Möglichkeit zur Teilhabe am deutschen Arbeitsmarkt entwickelt wird, andererseits dem Fachkräftemangel begegnet werden kann (Kastrup & Steinke, 2016, S. 76).

2 Beitrag der beruflichen Bildung zur Integration von Flüchtlingen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen aktuellen Flüchtlingszahlen, Hinweise auf Qualifikationsstrukturen, des Fachkräftemangels auch im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft und der Bedeutsamkeit der Teilhabe von Flüchtlingen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, kann der beruflichen Bildung eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Integration von Flüchtlingen zugeschrieben werden. Dabei darf allerdings der ganzheitliche Ansatz des deutschen Berufsbildungssystems nicht außer Acht gelassen werden. Ganzheitliche Berufsbildung fokussiert nicht ausschließlich auf die Vermittlung fachlicher Kompetenzen, um aus Sicht der Wirtschaft u.a. Innovationsfähigkeit und Fachkräftesicherung zu decken. Es geht dabei ebenso um die Persönlichkeitsbildung der Beteiligten, indem sie zur Selbstbestimmung befähigt, für gesellschaftliche Mitverantwortung sensibilisiert und an die demokratische Mitgestaltung der Lebens- und Arbeitswelt herangeführt werden. Das Zusammenspiel aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung bilden somit eine

wichtige Grundlage für die Integration in die Gesellschaft (Ott & Grotensohn, 2014, S. 30). Neben der beruflichen Qualifizierung kommt dem Spracherwerb eine zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Integration zu. Sie ist die Eintrittskarte für einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz (Baumann & Riedl, 2016, S. 16). Dabei gilt es nicht nur den Flüchtlingen unabhängig ihres Aufenthaltsstatus einen schnellen und unbürokratischen Zugang zu elementaren Sprachkursen zu eröffnen, sondern ebenso die im Rahmen der Sprachkurse bereits erworbenen Sprachkompetenzen zu vertiefen. Dementsprechend sind bestehende Angebote auszuweiten, zugrunde liegende Konzepte zu optimieren und entsprechend Rahmenvereinbarungen zu schaffen (Euler, 2016, S. 350 ff.).

Gelingen das Zusammenspiel aus Sprache, beruflicher Qualifizierung und Integration in Ausbildung und Arbeit sowie die Vermittlung von Grundwerten nicht, ruft dies Unzufriedenheit und Resignation hervor. Dies wiederum behindert die Integration in die Gesellschaft und kann Türen für radikale Kräfte öffnen (Wößmann, 2016, S. 11 ff. zit. n. Baumann & Riedl, 2016, S. 16).

3 Gesetzliche Entwicklungen und Maßnahmen mit berufsbildungspolitischer Wirkung

Insbesondere in den Jahren 2015/2016 gab es eine Reihe von gesetzlichen Entwicklungen sowie Initiativen und Maßnahmen, die Einfluss auf die berufliche Bildung haben (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Ausgewählte gesetzliche Entwicklungen und Maßnahmen mit berufsbildungspolitischer Wirkung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an BIBB, 2017, S. 428 ff.; BMBF, 2016, S. 12 f.)

Entwicklungen/Maßnahmen	**Kurzbeschreibung**
Gesetz zur Neubestimmung des Bleiberechts und der Aufenthaltsbeendigung vom 24. Oktober 2015	Berufsausbildung als Duldungsgrund akzeptiert Asylbewerberinnen und Asylbewerber sowie Geduldete[3] nach 3 Monaten Aufenthalt: Zugang zum Arbeitsmarkt möglich Asylberechtigte und Geduldete können ohne Wartefrist eine Berufsausbildung aufnehmen Allen Asylbewerberinnen und Asylbewerbern stehen Beratungsleistungen der Bundesagentur für Arbeit offen
PerF (Perspektiven für Flüchtlinge) PerjuF (Perspektiven für junge Flüchtlinge)	PerF: Identifizieren von Potentialen von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sowie Geduldeten PerjuF: Orientierungsmöglichkeiten im Ausbildungs-und Beschäftigungssystem für Flüchtlinge unter 25 Jahren; Teilnehmende können u. a. ihre Eignung und Neigung im Bereich Hauswirtschaft praktisch erfahren

Allianz für Aus- und Weiterbildung (Bundesministerien und Verbände, wie DGB, DIHK, ZDA, KMK)	Erklärung zu Maßnahmen/Handlungsempfehlungen zur Integration von Flüchtlingen in die berufliche Bildung
Ausweitung der KAUSA-Servicestellen der Bundesregierung	Beratung von Jugendlichen und Selbständigen mit Migrationshintergrund sowie Beratung junger Flüchtlinge zu Ausbildungsmöglichkeiten
Initiative Bildungsketten des BIBB	Verzahnung der Förderinstrumente von Bund, Bundesagentur für Arbeit und Bundesländern landesspezifische Vereinbarungen zum Übergang Schule-Beruf geschlossen Bestandteil der Allianz für Aus- und Weiterbildung
Berufsbezogene Sprachförderungskurse des BAMF	Verknüpfung von Deutschunterricht mit beruflicher Qualifizierung und der Möglichkeit einen Beruf durch ein Praktikum näher kennenzulernen
Maßnahmenpaket des BMBF	Entwicklung von Maßnahmen und Instrumenten zur Ermittlung von Kompetenzen und Potenzialen
Ausweitung/Verstärkung migrationsspezifischer Netzwerke, wie die Willkommenslotsen	Etablierung in Bezirken und Kammern sowie bei gemeinnützigen Organisationen der Wirtschaft Beratung von KMU in allen praktischen Fragen der betrieblichen Integration von Flüchtlingen

Dieses komplexe Maßnahmennetzwerk auf verschiedenen Ebenen markiert einen Politikwechsel in Deutschland, denn der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird hierdurch auch für Menschen geöffnet, die bisher kaum als Zielgruppe für Bildung und Beschäftigung in den Blick genommen wurden (IAB, 2016, S. 2).

4 Berufsvorbereitende Bildungsgänge

Ein Blick auf die berufsvorbereitenden Bildungsgänge an berufsbildenden Schulen zeigt ein vielfältiges Bild, was darauf zurückzuführen ist, dass Schulpolitik Ländersache ist. Einen Überblick über die divergenten curricularen Rahmenbedingungen zu gewinnen ist aufgrund bisher vorliegender Dokumente schwierig. Es ist jedoch ersichtlich, dass fast alle Länder für berufsschulpflichtige jugendliche Flüchtlinge berufsvorbereitende Bildungsgänge eingerichtet haben. In den meisten Bundesländern ist die Teilnahmemöglichkeit an den Bildungsgängen an die Schulpflicht gebunden, die in der Regel mit der Vollendung des 18. Lebensjahrs endet. Dies stellt ein Problem dar, weil dadurch Flüchtlinge zwischen 18 und 25 Jahren keine Möglichkeit haben am berufsbildenden Schulsystem teilzuhaben. Einige Bundesländer haben bereits mit spezifischen Regelungen reagiert. So wurde beispielsweise in NRW das Programm „Fit für Mehr“ eingerichtet (Die Landesregie-

rung Nordrhein-Westfalen, 2016), das es erlaubt, geflüchtete Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren zu unterrichten. Unklar ist allerdings, in welchem Umfang Flüchtlinge sogar von der Berufsschulpflicht befreit werden, weil nicht ausreichend Maßnahmenplätze zur Verfügung stehen (Braun & Lex, 2016, S. 10). Eine Analyse der Bildungsgänge führt zu folgendem Ergebnis (ebd., S. 60 ff.):

- Es liegen verschiedene Bezeichnungen für die Bildungsgänge vor, wie z.B. die „Internationalen Förderklassen“ in NRW im Bereich der Ausbildungsvorbereitung, die „InteA-Klassen“ – Integration durch Anschluss und Abschluss – in Hessen, das „AVDual“ in Hamburg sowie die „SPRINT-Projekte“ in Niedersachsen.
- Inhaltlich unterscheiden sich die Angebote bezüglich des Anteils an Sprachförderung, Allgemeinbildung und Berufsvorbereitung. Die Möglichkeit oder auch Pflicht zur Teilnahme an Betriebspraktika wird in allen Ländern geboten.
- Die Bildungsgänge unterscheiden sich auch bezüglich der Dauer: in neun Bundesländern gibt es einjährige Angebote, in sieben Bundesländern zweijährige Angebote; in Thüringen ist die Dauer variabel. Tendenziell liegt der Fokus bei den einjährigen Angeboten auf der Sprachförderung und auf allgemeinbildenden Inhalten, so dass berufsvorbereitende Inhalte eher am Rande stattfinden. Bei den einjährigen Angeboten kann ein allgemeinbildender Schulabschluss in der Regel nicht erreicht werden. Bei den zweijährigen Angeboten findet oftmals die Sprachförderung im ersten Jahr statt und die berufsorientierende Phase i.d.R. schwerpunktmäßig im zweiten Jahr. Die Sprachförderung wird im zweiten Jahr berufsbezogenen fortgeführt. Es besteht teilweise die Möglichkeit, an Prüfungen für den Erwerb eines allgemeinbildenden Abschlusses teilzunehmen.

Kasten 1: Ernährung und Hauswirtschaft (NRW)

- Einfache Speisen unter Berücksichtigung von Rezepturen vor- und zubereiten sowie anrichten
- Hygieneregeln und deren Anwendung beim Umgang mit Lebensmitteln beachten und begründen
- Rohstoffe für die Speisenherstellung nach sensorischen und ernährungsphysiologischen Kriterien auswählen und nach Verwendungszweck, Beschaffenheit sowie Wirtschaftlichkeit beurteilen
- Werterhaltung von Lebensmitteln mittels geeigneter Verfahren der Vor- und Nachbereitung sichern, um ein ausgewogenes Verhältnis von Nahrungsinhaltsstoffen zu erreichen
- Grundlagen der Haushaltsplanung sowie der Führung des privaten Haushalts unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten entwickeln
- Wirtschaftliche Bedeutung und Notwendigkeit der sorgfältigen und hygienischen Reinigung und Pflege von Gegenständen, Geräten und Maschinen sowie Einrichtungen und Räumlichkeiten begründen und beachten
- Bedeutung einer fachgerechten Reinigung und Pflege für die Erhaltung des Gebrauchswertes von Textilien erkennen und berücksichtigen
- Faktoren, die für das Wohlbefinden Kindern, älteren und kranken Menschen von Bedeutung sind, bei der Gestaltung eines privaten Haushalts berücksichtigen

Berufsfeldspezifische Zielsetzungen und Themenschwerpunkte in den Internationalen Förderklassen im Berufskolleg (Sekundarstufe II) (Quelle: QUA-LiS NRW, 2017, S. 10)

Die Ausgestaltung der Berufsorientierung im Hinblick auf verschiedene Berufsfelder ist curricular nur zum Teil verankert. Auszüge aus Regelungen der Bundesländer NRW und Schleswig-Holstein (siehe Kasten 1 und 2) zeigen, dass diese unterschiedlich ausfällt. Während in NRW vorrangig auf Alltagskompetenzen fokussiert wird, zielen die beschriebenen Kompetenzen und Inhalte im Lehrplan von Schleswig-Holstein stärker auf eine Berufsvorbereitung bzw. Berufsorientierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ab.

Kasten 2: Fach Ernährung und Hauswirtschaft (Schleswig-Holstein)

Zu erreichende Kompetenzen:
Die Schülerinnen und Schüler
- kennen die üblicherweise verwendeten Arbeitsmittel und ordnen diese bestimmten Arbeiten innerhalb ihres Lernbereiches (z.B. Bäckerei, Küche) zu.
- richten ihren Arbeitsplatz für die jeweils geforderten Arbeiten ein, kennen die Hygieneregeln und wenden sie im Umgang mit Lebensmitteln an.
- kennen Maßnahmen zum Schutz der Umwelt und sind in der Lage, umweltbewusst zu handeln.
- verfügen über Kenntnisse zur Unfallverhütung und halten Sicherheitsvorschriften ein.
- arbeiten im Team und nutzen die Vorteile dieser Arbeitsorganisation.
- wenden einfache Begriffe aus der Fachsprache an.

Mögliche Inhalte:
- Arbeitsplatzgestaltung
- Produkte herstellen (Tisch eindecken, Kuchen backen, einfache Gerichte zubereiten)
- Grundlagen der Hygiene
- Umweltschutz
- Arbeitssicherheit
- Grundlagen der Fachsprache
- Grundlagen der beruflichen Kommunikation mit Kundschaft und Kollegium
- Berechnungen (Maße, Gewichte, Verlust …)
- Teamarbeit

Hinweise zum Unterricht:
Verknüpfungen:
- Mathematik (Maße, Gewichte, Verlust)
- Englisch (einfache Formulierungen)
- Sport und Gesundheitsförderung (Umweltschutz, Ernährung)
- gemeinsame/-r Wortschatzbildung/Grammatikaufbau mit DaZ (Gespräche führen, einfache fachsprachliche Begriffe)

Methodische Hinweise:
- z.B. Betriebsbesichtigungen
- z.B. Projektarbeit (z.B. Gerichte aus der Heimat zubereiten und präsentieren)

Fach- und Berufspraxis im Bereich Ernährung und Hauswirtschaft in den Berufsintegrationsklassen Deutsch als Zweitsprache (BiK-DaZ) (Quelle: Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein, 2016, S. 26)

5 Projekte, Initiativen und Materialien für Flüchtlinge im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Es finden sich – eher vereinzelt – Projekte, Initiativen und Materialien für Flüchtlinge im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, die dem gastronomischen oder hauswirtschaftlichen Bereich zu zuordnen sind:

- Die Beschäftigung und Ausbildung von Flüchtlingen in Gastronomie und Hotellerie wird vom Deutschen Hotel- und Gaststättenverband e. V. (DEHOGA) durch ein „Bekenntnis“ der Branche zur Flüchtlingsintegration unterstützt. In der Position wird die Internationalität der Branche hervorgehoben: Es arbeiten Beschäftigte aus über 100 Nationen in der Branche. 27 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten sind Ausländerinnen und Ausländer (DEHOGA Bundesverband, 2016).
- Im Rahmen der Integrationsinitiative 300 der DEHOGA Rheinland-Pfalz wird 300 Flüchtlingen die Möglichkeit einer Berufsausbildung in Gastronomie und Hotellerie angeboten (DEHOGA Rheinland-Pfalz e. V., 2015).
- Die Refugee Canteen ist eine privat organisierte Initiative junger Menschen aus der Gastronomie. Die Teilnehmenden bekommen in Gruppen- und Einzelcoachings einen Einblick in die Arbeit in der Gastronomie – durch Kurse und Praktika – finanziert über das Arbeitsamt (refugee-canteen.com).

In der Hauswirtschaft sticht vor allem Baden-Württemberg mit zwei Projekten hervor:

- Das Modellprojekt „Flüchtlinge für die Ausbildung zur Hauswirtschafterin/zum Hauswirtschafter gewinnen“ werden Flüchtlinge in einer Modellklasse für die Ausbildung in der Hauswirtschaft gewonnen (Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V., o.J.).
- Das Projekt „Oikos“ möchte geflüchtete Menschen im Alter zwischen 18 und 40 Jahren in eine hauswirtschaftliche Ausbildung bringen. Die Ausbildungsdauer beträgt insgesamt vier Jahre. Nach zwei Jahren erfolgt eine Sprachprüfung und eine Leistungsfeststellung; im Anschluss daran soll die Integration in das 2. reguläre Ausbildungsjahr erfolgen. Flankierend dazu werden die Auszubildenden durch eine Begleitgruppe betreut, in der u. a. Erfahrungen reflektiert, Schwierigkeiten und Hilfestellungen zur Problemlösung angeboten werden und bei Bedarf auch interkulturelles Teamtraining für Betriebe stattfindet (Riemenschneider, 2016).

Inzwischen liegen auch einige (Unterrichts-)Materialien für den Bereich Ernährung und Hauswirtschaft vor, die zur Alphabetisierung und Sprachförderung eingesetzt werden können. Diese Materialien sind jedoch in der Regel nicht explizit auf das Berufsfeld ausgerichtet. Nur vereinzelt finden sich in den Schulbuchverlagen berufsfeldspezifische Materialien, die auf die Zielgruppe der Flüchtlinge zugeschnitten sind, z.B. Bildwörterbuch für die Küche oder Bilderkochbuch (Wessels, 2016; Born et al., 2011; Groeneveld, Grünhage-Monetti, Klinger & Wilhelmi, 2011).

6 Flucht und Migration als Gestaltungsaufgabe aus der Perspektive von Lehrkräften

6.1 Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung

Um die Erkenntnisse zur Ausgestaltung der Berufsorientierung und -vorbereitung von Flüchtlingen zu ergänzen und den damit verbundenen Stellenwert des Berufsfelds Ernährung und Hauswirtschaft herauszustellen, wurden acht Experteninterviews mit Lehrkräften aus fünf verschiedenen Bundesländern geführt, die in berufsvorbereitenden Bildungsgängen für Flüchtlinge tätig sind. Die Befragten wurden durch einen Interviewleitfaden auf Fragestellungen zu folgenden Bereichen hin orientiert:

1) Ausgestaltung der Bildungsgänge für junge Flüchtlinge
2) Ausgestaltung der Berufsorientierung und -vorbereitung im Allgemeinen und im Speziellen für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft
3) Chancen und Herausforderungen für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sowie für die Flüchtlinge in diesem Bereich.

Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt, digital aufgezeichnet, transkribiert und mittels der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse der empirischen Erhebung dargestellt. Ergänzt werden die Ergebnisse durch Erkenntnisse einer an der Fachhochschule Münster entstandenen Masterarbeit (de Vries, 2016).

6.2 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Potenziale des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft

Alle Befragten sehen gute Einstiegschancen für Flüchtlinge in das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft und begründen dies mit dem Mangel an Fachkräften und den vielfältigen Beschäftigungsmöglichkeiten auf den unterschiedlichen Kompetenzniveaustufen. Eine gute Möglichkeit des Einstiegs wird auf der Ebene der Fachpraktiker gesehen (DQR 3). Allerdings verweisen die Befragten darauf, dass nach erfolgreichem Abschluss Schritte in Richtung einer Weiter- bzw. Aufstiegsqualifizierung erforderlich sind, damit das Fachkraftniveau (DQR 4) erreicht werden kann:

> (...) für die meisten Flüchtlings-Jugendlichen brauchen wir eine abgespeckte Grundausbildung, die schwerpunktmäßig auf Praxis basiert und wo sie langsam Fachsprachlichkeit aufbauen können und dann können sie ja, wenn sie drei, vier, fünf Jahre hier sind, noch 'ne Fachausbildung anschließen. (Interview N)

Ein kurzfristiges Integrationspotenzial insbesondere in den Fachpraktikerberufen wird auch in einer Studie des IAB gesehen (IAB, 2016, S. 5).

Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner verweisen auf das vorhandene Potenzial der Flüchtlinge für das Berufsfeld: das Hotel- und Gaststättengewerbe kann an die Mehrsprachigkeit anknüpfen, das kulturspezifische Wissen der Flüchtlinge kann das Berufsfeld bereichern, z.B. im Hinblick auf Lebensmittelzubereitung oder den Umgang mit Gewürzen. Das Berufsfeld bietet eine Chance zur nachhaltigen Integration in die deutsche Gesellschaft: „Ich denke, dass man durch das Berufsfeld die Schüler gut an unsere Kultur heranbringen kann und dass Sprachenlernen einfacher fällt, wenn das besser mit der Praxis verknüpft werden kann“ (Interview H).

Sowohl die fachtheoretischen als auch fachpraktischen Inhalte des Berufsfeldes ermöglichen das Kennenlernen der deutschen bzw. regionsspezifischen Kultur und unterstützen die Entwicklung von Alltags- und Sprachkompetenz.

Die aufgezeigten Potenziale dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der niedrige Sprachstand der Flüchtlinge sowie die schulischen Vorerfahrungen aus den Heimatländern auch große Herausforderungen für das Lehrpersonal mit sich bringen, denn „teilweise sind die (Flüchtlinge) fünf Jahre nicht zur Schule gegangen. Das heißt, es fehlt auch ein grundlegendes Verständnis von Schule und Lernen“ (Interview W). Auch kollidieren die Anforderungen des deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkts mit unterschiedlichen kulturbedingten Ausprägungen und Einstellungen zu Verhaltensnormen wie z.B. Pünktlichkeit und Gründlichkeit, was im Unterricht entsprechend aufgearbeitet werden sollte.

Rahmenbedingungen in Bildungsgängen der Ernährung und Hauswirtschaft

Die Befragten erwarten Änderungen der konzeptionellen Ausgestaltung der berufsvorbereitenden Bildungsgänge für Flüchtlinge. Beklagt wird vor allem das Fehlen verbindlicher Curricula für flüchtlingsspezifische Bildungsgänge sowie konkreter didaktisch-methodischer Konzepte und zielgruppenspezifischer Materialien. Arbeitsmaterialien müssen in der Regel selbst erarbeitet werden. Gewünscht werden entsprechend mehr zielgruppenspezifische Materialien, wie z.B. Bildlexika, Rezeptbücher und mit Blick auf die ministeriale Ebene entsprechende Handreichungen.

Beklagt werden ferner die finanziellen Rahmenbedingungen. Es fehlen z.B. Mittel zur Finanzierung von Ausflügen oder den Erwerb von Hygienepässen, die Voraussetzung für die Arbeit in den Fachpraxisräumen sind.

Einige Befragte bedauern die fehlende Wertschätzung der Arbeit der Lehrkräfte in den Flüchtlingsklassen sowohl schulintern als auch -extern. So berichtet eine Interviewperson, dass der Bereich Ernährung und Hauswirtschaft nicht ausreichend Wertschätzung von außen erhält und sich dieses Bild auch auf die Flüchtlinge überträgt. So wird die Schule, an der die Interviewperson tätig ist als „Frikadellen-

schule“ (Interview W) bezeichnet. Auch fühlen sich die Befragten z.T. als letztes Glied in der Kette. Sie müssen nicht nur ungeplant auf unterjährige Neuzuweisungen von Flüchtlingen reagieren, sondern stehen auch immer wieder vor der Herausforderung, dass die Lehrkräfteteams der Flüchtlingsklassen stark fluktuieren:

> Also so unstetig wie die Klassenbildung bei uns abläuft, ist auch der Lehrereinsatz. Also ich habe gefühlt alle drei Monate einen neuen Stundenplan und bin irgendwie anders eingesetzt in einer anderen DaZ-Klasse und auch mit einem anderen Klassenlehrer mit dem ich mich absprechen muss. (Interview S)

> Wünschenswert wäre (Bildungsgang) nicht immer als letztes Glied in der Kette in Schule zu sehen. (…) manchmal wäre es wünschenswert, wenn wir mehr Stunden bekommen würden, einfach um unsere Arbeit wirklich so machen zu können, wie es auch für uns befriedigend ist. Um wirklich auch Ziele zu erreichen mit den Schülern. (Interview B)

(Fach)Didaktische Ansätze

Die Befragten gaben Hinweise zu didaktischen Ansätzen, die im Rahmen des Unterrichts mit Geflüchteten eingesetzt werden:

Sprachsensibler Unterricht und Handlungsorientierung: Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts beschreibt den bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen. Sprachförderung erfolgt dabei mit Hilfe des Unterrichtsfachs. Die Lernenden sollen somit in fachlich authentische sowie zu bewältigende Sprachsituationen versetzt werden. Handlungsorientierte Lernsituationen haben dabei einen wichtigen Stellenwert, denn durch die konkrete Handlung und deren Anschaulichkeit wird der Zugang zum Spracherwerb eröffnet. Durch das selbstständige Handeln der Lernenden werden die Inhalte einerseits begreifbar und die damit verbundenen Erfahrungen werden andererseits durch die sprachliche Aufarbeitung Teil des theoretischen Unterrichts (Leisen, 2015; Weber, 2016, S. 5).

Food Literacy: Das Konzept des sprachsensiblen Unterrichts lässt sich gut mit dem Food Literacy Ansatz verknüpfen. Ausgangspunkt von Food Literacy ist es, Menschen für das Thema Ernährung zu sensibilisieren und über ausgewählte Ernährungsthemen ins Gespräch zu kommen. Gerade multikulturell zusammengesetzte Gruppen können von einem interkulturellen Austausch wie beispielsweise zum Thema Essen sowohl sprachlich als auch emotional profitieren. (aid infodienst, 2014; Kastrup & Steinke, 2016, S. 86).

(Ess)biografisches Lernen: Kennzeichnend für Biografisches Lernen ist die Ausrichtung unterrichtlicher Prozesse an individuellen Biografien zur Bearbeitung eines ausgewählten Themas. Die Orientierung an den (Ess)Biographien der Lernenden eignet sich insofern für die Zielgruppe der Flüchtlinge, weil die Bearbeitung der Themen auch immer in einer Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft erfolgt. Individuelle Erfahrungen geben immer auch Hinweise auf allgemein-gesellschaftliche Zusammenhänge und stehen dabei in einem Zusammenhang zur Kultur, in der ein Mensch aufwächst (Miethe, 2014, S. 19).

Orientierungsrahmen „Alltagskultur“: Die Bedeutung der Förderung von Alltags- bzw. Daseinskompetenzen wird von den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern bestätigt. Ziel sollte es sein, die Lernenden in die Lage zu versetzen einfache und komplexe Alltagsentscheidungen zu bewältigen. Es handelt sich hierbei um ein Querschnittsthema, das auch in den Curricula und Konzepten der Bildungsgänge für Flüchtlinge verankert sein sollte (Brutzer & Küster, 2015).

Handlungsbedarfe für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Handlungsbedarfe sehen die Befragten vor allem in den folgenden Bereichen:

Öffentlichkeitsarbeit: die Befragten betonen die Notwendigkeit die Vielfalt des Berufsfelds herauszustellen. Dazu gehören die Bereitstellung von niedrigschwelligen Angeboten, um Informationen zu den Möglichkeiten im Berufsfeld zu erhalten. Genannt wurde in diesem Zusammenhang z.B. der Besuch von Praktikern/Betrieben in den Flüchtlingsklassen oder der Einsatz von so genannten Azubimentoren, die über ihre Ausbildung berichten. Besonders in den Blick zu nehmen sind männliche Flüchtlinge, die häufig Vorbehalte gegenüber dem Berufsfeld haben. Hier bedarf es entsprechender Konzepte, um diese für das Berufsfeld zu begeistern und Vorbehalte abzubauen. Die beratenden und vermittelnden Institutionen (Bundesagentur, JobCenter) sind aufgefordert zur Image-Aufwertung des Berufsfelds beizutragen. Die Initiierung frühzeitiger Kooperation und Netzwerkbildung sind ebenfalls von Bedeutung, d.h. die Einbindung von sozialpädagogischer Begleitung, ggf. Betreuerinnen und Betreuern sowie Betrieben (u. a. bei der Akquise von Praktikumsplätzen).

Berufs- und Bildungspolitik: Aufgrund des hohen Alltagsbezugs, des Bedarfs an Fachkräften im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sollte dies stärker in die Curricula für die flüchtlingsspezifischen Bildungsgänge aufgenommen werden. Die Zugänge zur Ausbildung im Berufsfeld sollten möglichst niedrigschwellig gehalten werden und Anschlussmöglichkeiten sind zu schaffen. Weiterer Bedarf wird in der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung gesehen. Die Lehrkräfte sollten frühzeitig an die Bedürfnisse der Zielgruppe und die zielgruppengerechte Unterrichtsgestaltung herangeführt werden, was allerdings unabhängig vom Berufsfeld zu sehen ist.

Fachdidaktik: Mit Blick auf die Fachdidaktik im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist die Erarbeitung von zielgruppenspezifischen Konzepten und Projekten (v .a. Fokus auf der Verknüpfung von Theorie und Praxis) erforderlich. Dies betrifft auch die Erarbeitung von zielgruppenspezifischen Unterrichtsmaterialien (bildunterstützt, textreduziert, sprachlich einfach).

7 Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass bereits zahlreiche Initiativen, Maßnahmen und Projekte als Beitrag zu einer Integrationsinfrastruktur vorliegen. Es konnte ein erster Überblick zu einer systematischen Erfassung der Angebote im Berufsfeld Ernährung

und Hauswirtschaft geleistet werden. Entlang der Ausführungen wurde deutlich, dass die bisherigen berufsfeldspezifischen Maßnahmen, Initiativen und Projekte divergent, dabei eher „kleinformatig“ und regional ausgerichtet sind. Die Ausgestaltung der Angebote für geflüchtete Menschen ist stark von bildungspolitischen Entscheidungen und Rahmenbedingungen der Bundesländer sowie den einzelnen Schulen abhängig.

Die Interviewergebnisse zeigen ferner Chancen und Herausforderungen auf, die sich aus der Arbeit mit den Flüchtlingen ergeben. Es wird deutlich, dass vor allem Handlungsbedarf hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die flüchtlingsspezifischen Bildungsgänge besteht, um eine solide Integrationsarbeit zu ermöglichen. Ein zeitlich befristetes und kurzfristig ausgelegtes Förderangebot greift zu kurz, denn Integration braucht neben Zeit auch längerfristig angelegte sowie verlässliche Förderung. Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft kann hier einen Beitrag leisten, indem Konzepte und Strategien für die oben genannten Bereiche der Öffentlichkeitsarbeit, der Berufs- und Bildungspolitik sowie für den Bereich der Fachdidaktik erarbeitet werden.

Anmerkungen

1) Asylbewerberinnen und Asylbewerbern sind Personen, die in einem fremden Staat Schutz und Aufnahme vor Verfolgung erbitten (§ 16a des Grundgesetzes).
2) Ein Flüchtling oder auch ein Geflüchteter oder Schutzsuchender ist eine Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder ihrer politischen Überzeugung eine wohl begründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz des Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann (Artikel 1 der Genfer Konvention).
3) „Die oberste Landesbehörde kann aus völkerrechtlichen oder humanitären Gründen oder zur Wahrung politischer Interessen der Bundesrepublik Deutschland anordnen, dass die Abschiebung von Ausländern aus bestimmten Staaten oder von in sonstiger Weise bestimmten Ausländergruppen allgemein oder in bestimmte Staaten für längstens drei Monate ausgesetzt wird“ (§ 60a AufenthG, Absatz 1). „(…) Einem Ausländer kann eine Duldung erteilt werden, wenn dringende humanitäre oder persönliche Gründe oder erhebliche öffentliche Interessen seine vorübergehende weitere Anwesenheit im Bundesgebiet erfordern. (…)“ (§ 60a AufenthG, Absatz 2).

Literatur

aid infodienst (2014). *Essen als Thema in der Erwachsenenbildung. Food Literacy* (2. Aufl.), 5-63. Bonn: aid.

Aumüller, J. (2016). *Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxisansätze und weiterführende Empfehlungen.* http://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2016/06/Arbeitsmarktintegration_Fluechtlinge.pdf

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a). *Aktuelle Zahlen zu Asyl.* http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-september-2016.html

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2016b). *BAMF-Kurzanalyse*. *Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit,* Ausgabe 3/2016. Nürnberg.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-januar-2017.html

Baumann, B. & Riedl, A. (2016). *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt/Main: Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-06780-4

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2017). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017*. Bonn.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016). *Berufsbildungsbericht 2016*. Bonn.

Born, K., Bui, L.H.T., Burghardt, S., Lehmann, C., Kupfer, N., Müller, A., Thanh, P. D. & Wilsdorf, N. (2011). *Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie.* Berlin: Cornelsen.

Braun, F. & Lex, T. (2016). *Berufliche Qualifizierung von jungen Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise*. München.

Brutzer, A. & Küster, C. (2015). Lernbereich Alltagskultur im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Skizze für einen Orientierungsrahmen. *Haushalt in Bildung & Forschung, 4*(1), 97-107. https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i1.18198

DEHOGA Bundesverband (2016). *Standpunkt. Flüchtlingsintegration*. Berlin. http://www.dehoga-bundesverband.de/fileadmin/Startseite/05_Themen/99_DEHOGA-Standpunkte/Fluechtlingsintegration.pdf

DEHOGA Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (2015). *Gastgewerbe report*, 7, 6-7.

Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Württemberg e.V. (o.J.). *Welcome Center Sozialwirtschaft. Flüchtlinge in Ausbildung*. http://welcome-center-sozialwirtschaft-bw.de/fluechtlinge-in-ausbildung

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen (2016). *Ministerin Löhrmann: Mit „Fit für mehr!“ erweitern wir die Bildungschancen für junge Geflüchtete.* Pressinformation – 990/11/2016. Düsseldorf.

Euler, D. (2016). Schaffen wir das? – Herausforderungen und Gestaltungsansätze für die Berufsbildung von Flüchtlingen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112*(3), 341-359.

Groeneveld, M., Grünehage-Monetti, M., Klinger, M. & Wilhelmi, I. (2011). *Food Literacy im Alphabetisierungskurs. Lesen und Schreiben schmackhaft machen.* Mainz: Georg Bungarten.

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*, 18.

IAB – Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2016). *Aktuelle Berichte. Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand*. http://doku.iab.de/aktuell/2016/aktueller_bericht_1606.pdf

Kastrup J. & Steinke, G. (2016). Essbiografisches Lernen mit minderjährigen Flüchtlingen in der Berufsorientierung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *5*(1), 76-90. https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i1.22276

Leisen, J. (2015). *Fachlernen und Sprachenlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört!“*. MNU 68/3, 132-137.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Miethe, I. (2014). *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016). *Lehrplan für die Berufsschule (BS) für die Berufsintegrationsklasse Deutsch als Zweitsprache (BiK-DaZ)*. Kiel.

Ott, B. & Grotensohn, V. (2014). *Betriebs- und Arbeitspädagogik. Ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

QUA-LiS NRW – Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (2017). *Sekundarstufe II – Berufskolleg; Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr (VK-BGJ), Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB), Lehrgänge für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien (Internationale Förderklassen – IFK); Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung.* http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/ausbildungsvorbereitung/vkbgj.pdf

Riemenschneider, M. (2016). Modellklasse für Schutzsuchende zur Ausbildung in der Hauswirtschaft eröffnet. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 4, 176-179.

Vries, de, M. (2017). *Berufsorientierung von Flüchtlingen in Sprachförderklassen – Möglichkeiten und Grenzen für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft.* Münster (unveröffentlicht).

Weber, V. (2016). *Ein Projekt zur Förderung der Sprachkompetenz im sprachsensiblen Fachunterricht Ernährung in einer InteA-Klasse.* Fulda (unveröffentlicht).
Wessels, A. (2016). *Kochen nach Bildern*. Hamburg: Handwerk und Technik.

Verfasserinnen

Dr.in Alexandra Brutzer

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

Karl-Glöckner Str. 21B
D-35394 Gießen

E-Mail: alexandra.brutzer@erziehung.uni-giessen.de
Internet: www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/bp

Prof.in Dr. Julia Kastrup

Institut für Berufliche Lehrerbildung
Fachhochschule Münster

Leonardo Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: kastrup@fh-meunster.de
Internet: www.fh-muenster.de/ibl/

Sigried Boldajipour, Judith Mahlmann & Anja Reuter

Diversität als Chance nutzen – Gestaltungsaufgaben für die berufliche Bildung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Zuwanderung verschärft sich die Ausprägung von Diversität auch in der beruflichen Bildung. Dieser Praxisbeitrag widmet sich der Fragestellung, welche Gestaltungsaufgaben dadurch auf die beruflichen Schulen zukommen. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass die vorliegenden Berufsbildungskonzepte und ihre Instrumente eine geeignete Grundlage sein können, um Inklusion zu erreichen, wenn sie konsequent angewendet werden.

Schlüsselwörter: Diversität, Lernfeldkonzept, Migration, Berufsschule, Inklusion

Vorbemerkung

Dieser Beitrag ist ein Praxisbeitrag, dem Erfahrungen der Autorinnen an berufsbildenden Schulen und in der Bildungsadministration der Hansestadt Bremen zugrunde liegen. Hiermit wird kein wissenschaftlicher oder allgemeingültiger Anspruch erhoben. Auf die geschilderten Erfahrungen, Überlegungen und Ideen erhoffen sich die Autorinnen Rückmeldungen, wie mit den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen umgegangen werden kann. Die hier vorgestellte Konzeptstruktur kann eine Basis für pädagogische und didaktische Entscheidungen sein. Insgesamt soll es darum gehen, den sehr heterogenen Lerngruppen mit Hilfe des offenen Lernfeldkonzeptes passende, flexible Bildungsangebote zu bieten.

1 Einleitung

In den letzten Jahren ist eine sehr hohe Zahl an minderjährigen (unbegleiteten) Spätzugewanderten nach Deutschland gekommen. Im Bundesland Bremen wurden überproportional viele dieser noch schulpflichtigen Jugendlichen aufgenommen (Senatorin für Kinder und Bildung, 2017a). Die Bildungspolitik in Bremen steht damit vor der großen Herausforderung, diesen Jugendlichen neben allen anderen Teilhaberinnen und Teilhabern im Bildungssystem gerecht zu werden.

Den Schulleitungen und Lehrkräften stellt sich die Frage, welche Veränderungen diese Situation für die Aufgaben in der Schule mit sich bringen und wie vor Ort damit umgegangen werden kann. Generell geht es darum, diese Veränderungen als

 HiBiFo 3/2017, S. 18-29. https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i3.02

Bereicherung zu betrachten und die zunehmende Diversität als Chance zu nutzen, um bisherige Konzepte zu evaluieren und gegebenenfalls Korrekturen daran vorzunehmen.

2 Zugewanderte Jugendliche in berufsbildenden Schulen in Bremen

2.1 Datenüberblick

Im Schuljahr 2015/16 wurden in Bremer Schulen insgesamt 2.490 zugewanderte Schülerinnen und Schüler eingeschult (Senatorin für Kinder und Bildung, 2017a). Davon wurden 1.011 zugewanderte Jugendliche im Alter von 16 bis 17 Jahren in die berufsbildenden Schulen eingeschult. Zugewanderte Jugendliche ohne oder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen hat es in den letzten Jahren in den berufsbildenden Schulen immer gegeben (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Entwicklung der Schülerzahlen zugewanderter Jugendlicher in Bremen (Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, 2017a)

Schuljahr	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Anzahl zugewanderter Jugendlicher in berufsbildenden Schulen	106	175	372	1.011

Im Schuljahr 2015/16 kamen die Jugendlichen aus 31 Herkunftsländern (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Herkunftsländer der zugewanderten Jugendlichen im Schuljahr 2015/16 in Bremen (Quelle: Senatorin für Kinder und Bildung, 2017a)

Herkunftsländer	Anteil der Jugendlichen im Schuljahr 2015/16 in %
Syrien	25
Afghanistan	25
Somalia, Eritrea, Gambia und Guinea	25
europäische Staaten	5
Irak, Iran, Türkei, Pakistan und Indien	5
Restliche Staaten	15

Nur 8,4 % der Zugewanderten im Schuljahr 2015/16 waren Schülerinnen. Allgemein wird damit gerechnet, dass im Zuge des Familiennachzugs viele junge Frauen nach Deutschland kommen könnten. Bereits in 2017 wurde ein Anstieg der Zuwanderung von jungen Frauen registriert. Dieser Umstand ist gerade für den Bereich Hauswirtschaft interessant. Im Dezember 2016 betrug die Zuwanderungsquote in den berufs-

bildenden Schulen 8,1 %. Diese zugewanderten Jugendlichen unterliegen in Bremen der Schulpflicht, die am Ende des Schuljahres endet, in dem das 18. Lebensjahr erreicht wird. Anschließend haben die Jugendlichen einen Bildungsanspruch bis zum Abschluss einer Berufsausbildung (Freie Hansestadt Bremen, 2017a, § 54).

Im Schuljahr 2015/16 wurden erstmals an den berufsbildenden Schulen in Bremen zwei aufeinander aufbauende Bildungsgänge nur für Jugendliche ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen eingerichtet: und zwar die „Sprachförderklassen mit Berufsorientierung“ und die „Berufsorientierungsklasse mit Sprachförderung“ (Freie Hansestadt Bremen, 2017b).

Sprachförderklasse mit Berufsorientierung

Mit 16 Wochenstunden im Fach Deutsch sind der Spracherwerb und die Vermittlung grundlegender Kenntnisse der Arbeits- und Berufswelt das Ziel der Sprachförderklassen. Die Jugendlichen werden aufgenommen, sobald sie polizeilich gemeldet sind und besuchen den Bildungsgang mindestens ein ganzes Schuljahr lang. Anschließend wechseln alle Schülerinnen und Schüler in die Berufsorientierungsklasse mit Sprachförderung.

Berufsorientierungsklasse mit Sprachförderung

Ziel ist hier das Erreichen der Ausbildungs- und Berufsreife neben der Verbesserung der Sprachkompetenz mindestens auf das Sprachniveau B1 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER, o. J.). Die Teilnahme an der zentralen Prüfung zur einfachen oder erweiterten Berufsbildungsreife ist möglich.

Die Berufsorientierung wird in vier Fachrichtungen angeboten: Ernährung und Hauswirtschaft, Technik und Naturwissenschaften, Gesundheit und Soziales sowie Wirtschaft und Verwaltung. Für die Fachrichtungen stehen 15 Unterrichtsstunden pro Woche in Fachtheorie und Fachpraxis zur Verfügung.

Für Jugendliche, die nicht direkt den Übergang in eine duale Ausbildung schaffen, stehen im Anschluss verschiedene Bildungsangebote zur Verfügung: die Praktikumsklasse, die Einjährige berufsvorbereitende Berufsfachschule, die Einstiegsqualifizierung EQ, die Bremer Berufsqualifizierung (= erstes Ausbildungsjahr in schulischer Verantwortung) und Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

2.2 Heterogenität als Merkmal berufsbildender Schulen

In den beruflichen Schulen sind wir seit Jahren zunehmend mit den Phänomenen der Heterogenität und der Diversität der Schülerinnen und Schüler konfrontiert. Nimmt man beispielsweise eine Klasse von Auszubildenden im Dualen System zur Hauswirtschafterin bzw. zum Hauswirtschafter, zeigt sich die Heterogenität an den Merkmalen Alter, Vorbildung, soziale Stellung, soziale und personale Kompetenzen, Lernvoraussetzungen, Herkunft, familiäre Situation usw. Doch nicht nur bei den Auszubildenden haben wir es mit einer Bandbreite von Ausprägungen zu tun – auch

beim Personal in den (sozialen) Einrichtungen und den Kunden hauswirtschaftlicher Dienstleistungen.

Eine weitere Herausforderung in der Berufsbildung stellt die unterschiedliche Wertekultur der „Y/Z- Generationen“ dar (Bundesverband hauswirtschaftlicher Berufe MdH e.V., 2016, S. 3 ff.). Das Feedback der Lehrkräfte und Ausbildenden zeigt, dass diese Generationen sich häufig überlastet fühlen und sie so schneller an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit kommen. Die beruflichen Ziele dieser jungen Menschen sind aber unverändert erfolgsorientiert, die technologische Determinierung prägt sich kontinuierlich aus, jedoch verändern sich die Motivationsfaktoren und die Art und Weise Selbständigkeit zu erlangen.

Ziel ist und bleibt es, den Nachwuchs adäquat auf die Zukunft vorzubereiten. Die Bereitschaft jedoch, Verantwortung für das eigene Leben, hier für die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse, zu übernehmen, sinkt vor allem in den bildungsfernen Schichten rapide – damit ist gemeint, dass uns immer häufiger Auszubildende und vor allem Schülerinnen und Schüler in Übergangssystemen begegnen, die gute Noten und höhere Abschlüsse erreichen wollen, aber das mit möglichst wenig Einsatz und im sicheren Umfeld des vertrauten Schulsystems.

2.3 Neue Entwicklungen der Heterogenität

Im Prinzip bleiben die Phänomene der Heterogenität und Diversität in den Lerngruppen gleich, die Ausprägungen verschärfen und verstärken sich allerdings durch die Zuwanderung und generell durch die Veränderungen jugendlicher Lebenswelten und Werte (Bundesverband hauswirtschaftlicher Berufe MdH e.V., 2016, S. 3 ff.). Ferner wird sich dieser Trend verschärfen durch den zunehmenden Anspruch an Inklusion in Schule und Gesellschaft.

Damit steht die berufliche Bildung vor neuartigen Herausforderungen. Die Menschen, die zu uns kommen, haben eine völlig andere Bildungsbiographie als Jugendliche aus Bremen. Da ist auf der einen Seite die große Spanne der Dauer des Bildungszuganges: einige haben nur zwei bis drei Jahre eine Schule besucht und haben als noch junge Erwachsene große Schwierigkeiten, z.B. mit den Grundrechenarten. Sie weisen kurze, sporadische oder unterbrochene Bildungsbiographien auf. Andere haben lückenlose Bildungsbiografien und in ihrem Ursprungsland die Berechtigung zur gymnasialen Oberstufe, eventuell allerdings ohne anerkannte Belege. Oftmals ist eine recht einheitliche Bildung in traditioneller, lehrerzentrierter Form erlebt worden. Kooperative Lehr- und Lernmethoden sind überwiegend Neuland für diese jungen Menschen.

Hinsichtlich der Einstellung zum Lernen und zum Tragen der Selbstverantwortung zeigt sich häufig ein spezifisches Bild: viele der jungen Zuwanderer haben eine andere (Arbeits-) Mentalität und zeigen eine vergleichsweise größere Bereitschaft, selbst Verantwortung zu übernehmen – das haben sie schon in unvorstellbarer Weise bewiesen und meistern es jeden Tag aufs Neue. Problematisch kann jedoch der

dadurch entstehende, oftmals auch schon mitgebrachte teils überhöhte Erfolgsdruck sein, der die psychisch-soziale Gesundheit gefährden und den Blick auf sinnvolle Perspektiven erschweren kann.

3 Ziele beruflicher Bildung beim Umgang mit Heterogenität

3.1 Bereits etablierte Ziele

Berufliche Bildung steht in einer modernen Gesellschaft „für das Bemühen, die nationale Fachkräfteversorgung sowie das Innovationspotential in den Betrieben systematisch zu fördern und eine Berechenbarkeit der auf den Arbeitsmärkten ‚gehandelten' Kompetenzen zu gewährleisten" (Arnold & Gonon, 2006, S.189).

Hierzu bedarf es der Vermittlung der beruflichen Handlungskompetenz, und zwar in der ganzheitlichen Sicht: fachlich, persönlich, sozial. Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes, in Bremen seit 1999, zielt darauf ab, auch die individuelle Förderung Benachteiligter in Lernarrangements zu realisieren.

Seit der Reform des Bremer Schulgesetzes 2009 sind die Schulen, folglich auch berufsbildenden Schulen, bereits auf dem Weg, inklusive Bildungsangebote anzubieten. Inklusion wird hier in ihrer ganzen Breite gesehen: Beschulung und Förderung aller Schülerinnen und Schüler sowie Schulentwicklung zum Wohle der Gesamtheit (Senatorin für Kinder und Bildung, 2017b). Dabei bleibt ein leitendes Ziel immer die notwendige Fachkräftesicherung, insbesondere im Bereich des personenbezogenen Dienstleistungssektors, wo der sich abzeichnende Mangel weitreichende gesellschaftliche Folgen haben wird.

Insgesamt ist eine positive Aufwertung des Ansehens der beruflichen Bildung in nationalen politischen Gremien festzustellen – übernimmt gerade die berufliche Bildung doch stetig wachsende Aufgaben bei der Integration sowie Förderung und Vermittlung von Abschlüssen, insbesondere zugewanderter Menschen (KMK, 2017; BMBF, 2017).

Ziel ist die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung des Individuums inklusive der demokratischen Erziehung. Hierfür stellt die berufliche Bildung ein zentrales und stabiles Fundament dar (Riedl, 2011, S. 19).

3.2 Aktuelle Weiterentwicklung

In der gegenwärtigen Diskussion geht es in der beruflichen Bildung vor allem um den Schritt von der Integration zur Inklusion. Hier hilft die Sichtweise von Bylinski (2016), die die Unterschiedlichkeit beider Konzepte deutlich macht und auch darstellt, wie der Weg von einem Denken der „Integration" zu Konzepten der „Inklusion" aussehen könnte (siehe Abbildung 1).

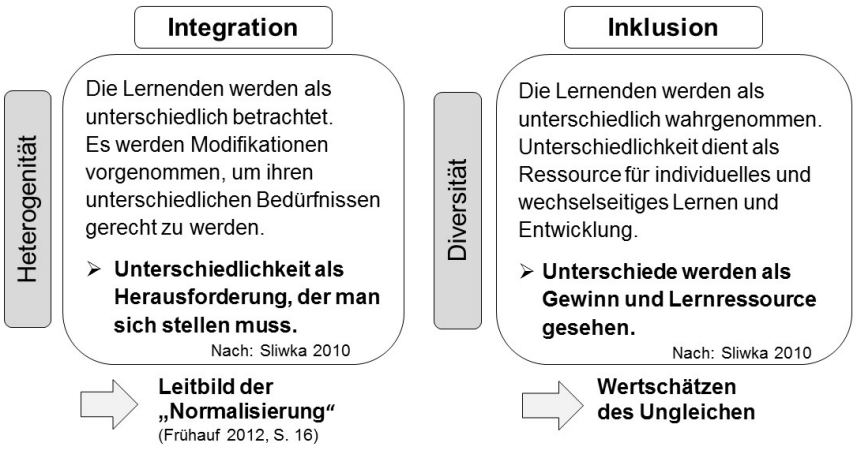


Abb. 1: Von der Integration zur Inklusion (Quelle: Bylinski, 2016)

Um die Ideen und Ansprüche einer inklusiven beruflichen Bildung umzusetzen, braucht es notwendigerweise eine kritische Betrachtung der eigenen Haltung, der kooperativen Arbeitsweisen – unter den Lehrkräften und in der Methodik, schlicht: eine konsequente Umsetzung der Didaktik. Gelingen kann dies einerseits durch feste, kleine Lehrkräfte-Teams, die sich als Lerncoaches verstehen und in flexibel nutzbaren Räumlichkeiten wirken, andererseits durch eine konsequente Umsetzung von binnen- und außendifferenzierten Settings, sprachsensibel aufbereitetem Arbeitsmaterial mit Lernhilfen und Arbeitsmitteln, die verschiedene Lernkanäle ansprechen.

Die Erreichbarkeit dieser Ziele liegt aber nicht nur in der Eigenverantwortung einer Schule, sondern ist ein gesellschaftlicher Auftrag und basiert auf politischen Entscheidungen, die an anderer Stelle getroffen werden. Generell stellt sich die Frage welche Qualifizierungswege in der beruflichen Bildung offen stehen sollen. Damit gehen beispielsweise folgende Fragen einher: Wie viele Klassenverbände werden zusätzlich für die Zugewanderten eingerichtet? In welchem Ausmaß wird das Übergangssystem gerade vor diesem Hintergrund erhalten? Werden junge Menschen mit Bildungsanspruch, die nicht mehr schulpflichtig sind, auch noch einen Schulplatz bekommen?

4 Strategien zum Umgang mit Heterogenität

4.1 Bisher etablierte Strategien

Um die Ziele der beruflichen Bildung zu erreichen, ist in den beruflichen Schulen die Didaktik des Lernfeldkonzepts schrittweise und in verschiedenen Ausprägungen eingeführt und umgesetzt worden. Das exemplarische und handlungsorientierte Lernen steht im Mittelpunkt. Berufliche Handlungssituationen müssen ständig den aktuellen Veränderungen des Arbeitsmarktes und den betrieblichen Realitäten angepasst werden. Insgesamt geht es darum, die Selbständigkeit aller Schülerinnen und Schüler so weit zu fördern und zu fordern, dass sie Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen. Die Strategie heißt: „Umkehr der Verantwortung" – weg von den Lehrenden hin zu den Lernenden (Landesinstitut für Schule Bremen, 2016).

Bei der Planung der Lernumgebungen sind die Wechselbeziehungen zwischen allen Prozessbeteiligten zu berücksichtigen, d. h., aktives Classroom-Management durch Lehrkräfteteams, die neben ihrem Bildungsauftrag das Beziehungsmanagement als Schlüssel zur Persönlichkeitsentwicklung sehen. Entscheidend ist der Perspektivwechsel der Lehrkräfte in den Teams weg von tradierten Rollen hin zum Lerncoach und Moderator der Lernprozesse. Diese ganzheitliche Betrachtung und Gestaltung von Lernanlässen und -situationen gilt es auch in die Übergangssysteme zu übernehmen, da dies als Vorbereitung auf die Ausbildung und auf weiterqualifizierende Studiengänge den Schülerinnen und Schülern zu Gute käme.

Ferner wird bereits seit Jahren das strategische Ziel verfolgt, die interkulturelle Handlungsfähigkeit bereits in der Ausbildung zu fördern und nicht erst in der Weiterbildung. Im Rahmen von erasmus+ Projekten werden am Schulzentrum Neustadt als Bestandteil dualer Bildungsgänge vier- bis sechswöchige Arbeitsaufenthalte im europäischen Ausland durchgeführt, um junge Menschen verschiedenster Herkunft für das Fremde zu sensibilisieren. Dies fördert die Herausbildung wichtiger Werte wie Toleranz und Respekt zwischen Auszubildenden, Personal und Führungskräften. Der erlebte Perspektivwechsel und die Gelegenheit des voneinander und miteinander Lernens führen zur Offenheit gegenüber anderen Personen, so auch gegenüber Spätzugewanderten in unserer Gesellschaft. Diversität kann so als Wert und Chance erkannt werden (Boldajipour, Mahlmann & Reuter, 2011, S. 183 ff.).

4.2 Aktuelle Weiterentwicklung

Unserer Meinung nach lassen sich die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen durch eine veränderte Bildungslandschaft mit den bestehenden didaktischen Prinzipien meistern. Notwendig sind hierfür Empathie, Engagement und Stringenz.

War Haltung immer schon ein wesentliches Moment, so wird sie jetzt zum kritischen Dreh- und Angelpunkt. Als Lerncoach braucht es die Offenheit und Neugier

gegenüber allen Schülerinnen und Schülern sowie die Bereitschaft, das eigene Handeln immer wieder in Frage zu stellen und den Bedingungen anzupassen, kurz gesagt, die Chancen zu nutzen. Notwendig ist es, die didaktische Kompetenz der Lehrenden zu stärken. Sie müssen die pädagogischen Gestaltungsspielräume nutzen, indem sie die vorhandenen didaktischen Tools sowie Methoden und Medien konsequent anwenden und mit Blick auf die jeweiligen Adressaten mutig ausprobieren. Der Weg ist hier das Ziel und nicht die einzelnen Schritte für sich.

Dies bedeutet für Lehrkräfte zwischen den didaktischen Prinzipien Schülerorientierung, Exemplarischen Lernen, Problemorientierung, Kontroversität, Handlungsorientierung sowie Wissenschaftsorientierung häufiger zu wechseln und passende Medien einzusetzen bzw. Schülerinnen und Schüler eigene Medienprodukte erstellen zu lassen.

Des Weiteren muss die Eigenverantwortung *aller* Stakeholder gefördert und gefordert werden. Dazu bedarf es Runder Tische und Netzwerke, wo die Verantwortlichen aus Politik, Gesellschaft, Betrieb und Schule zusammentreffen, um miteinander Best-Practice Beispiele auszutauschen, eine gemeinsame Leitlinie zu entwerfen und Gestaltungsaufgaben zu definieren.

5 Beispielhafte Maßnahmen

Die skizzierten strategischen Ziele können durch ein konsequentes Anwenden und Weiterentwickeln des vorhandenen didaktischen Instrumentariums und Handlungsspielraumes erreicht werden.

Um die Bedeutung des dualen Systems den jungen Menschen insgesamt, nicht nur den Spätzugewanderten, zu transportieren, bedarf es einer konsequenten Fortführung bzw. eines Ausbaus von Lernortkooperationen. Durch Lernortkooperationen kann dem fortschreitenden Trend, Schulabschlüsse für wichtiger zu erachten als Berufsabschlüsse, Einhalt geboten werden. Lernortkooperation kann Einblicke bieten, so dass Schülerinnen und Schüler das duale System als Perspektive begreifen. Insbesondere die Spätzugewanderten kennen in der Regel das duale System nicht und haben Probleme, es rein theoretisch zu verstehen. Um ihnen eine Ausbildung im dualen System als attraktive Perspektive darzustellen, sind Praxisbeispiele und Erfahrungsmöglichkeiten nötig.

An den einzelnen Schulstandorten sollten die organisatorischen Möglichkeiten von Binnen- und Außendifferenzierung situationsgerecht nutzen. Werden beispielsweise Sprachförderklassen nach Deutschkenntnissen eingestuft, zeigt sich immer noch eine deutliche Heterogenität, z.B. in Mathematik. Hier liegt es nahe, den Mathematikunterricht in all diesen Klassen zur gleichen Zeit stattfinden zu lassen um hier eine leistungsbezogene Einteilung klassenübergreifend vorzunehmen. Nutzt man diese Außendifferenzierung sogar bildungsgangübergreifend, so kann zusätzlich dem Ziel der Inklusion innerhalb eines Schulstandortes entsprochen werden.

Das seit Jahren verfolgte Ziel der durchgehenden *Durchlässigkeit von DQR Stufe 2 bis DQR Stufe 6-7* gewinnt immer mehr an Bedeutung (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011). Dabei geht es unter anderem um die Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenem formalem und informellem Wissen. Diese Anerkennung kann den entscheidenden Unterschied darstellen: werden Teile des Wissens zertifiziert und anerkannt, fördert dies Motivation und Bereitschaft, Perspektiven im hiesigen Berufsbildungssystem zu entwickeln. Der DQR bietet im Rahmen des Kompetenzfeststellungsverfahrens dafür viele Spielräume.

Zum anderen sollte die Modularisierung als konsequente Fortführung des Lernfeldkonzeptes weiter vorangetrieben werden. Beispielhaft zu nennen ist die aufstiegsbegleitende Fortbildung zum Betriebswirt/zur Betriebswirtin für Personenbezogene Dienstleistungen in Bremen. Die Idee ist, hier Zugänge zu schaffen zu einzelnen Modulen mit der Möglichkeit, sich über den erfolgreichen Modulabschluss für die Teilnahme an den jeweiligen Abschlussprüfungen zu qualifizieren. Beispielsweise kann ein einzelnes Modul belegt werden, um auf die Ausbildereignungsprüfung vorbereitet zu werden. Oder der erfolgreiche Abschluss verschiedener Pflicht- sowie Wahlmodule kann in der Summe neben der Berufstätigkeit dazu befähigen die Meisterprüfung abzulegen. So kann neben der Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz der Teilnehmenden durch die themenbezogene Fortbildung zusätzlich der Weg zur nächsthöheren Qualifikationsebene geöffnet werden. Das sollte nach Möglichkeit auf andere Stufen der beruflichen Bildung übertragen werden.

Nicht zu unterschätzen ist bei allem die Bedeutung der sozialpädagogischen Begleitung in den Schulen sowie die Hilfssysteme im Umfeld von Ausbildung und Schule. Die individuellen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildenden können Lehrkräfte alleine nicht erfüllen. Die gemeinsame Unterstützung durch Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen ist notwendig, um den Lernenden die Teilhabe an der Gesellschaft zu erleichtern und damit Inklusion zu realisieren.

6 Controlling

Eine zeitgemäße berufliche Bildung sollte sich in an den folgenden Fragen messen lassen: Haben wir

- die Eigenverantwortung gefördert und gefordert?
- die Didaktik konsequent umgesetzt?
- Kooperation auf allen Ebenen der beruflichen Bildung erreicht?
- Diversität als Chance genutzt?

Diese Fragen sollten das pädagogische Handeln kontinuierlich anleiten.

Die Lehrkräfte am Schulzentrum Blumenthal/Bremen haben darüber hinaus für ihr Handeln mit dem Ziel „Bildung für eine gelingende Inklusion“ gerade in den Sprachförderklassen Leitlinien formuliert (siehe Kasten 1).

Kasten 1

Vielfalt als Chance – Bildung für gelingende Inklusion mit fünf Grundannahmen:

- Nur wer sich sicher fühlt, wird seine Meinung äußern.
- Nur wer sich wohl fühlt, kann lernen.
- Nur wer eine Orientierung hat, kann teilhaben.
- Nur wer seine Perspektiven kennt, kann diese entwickeln.
- Nur ein TEAM kann diese Arbeit leisten.

Fünf Grundannahmen für eine gelingende Inklusion (Quelle: SZ Blumenthal, 2017)

7 Ausblick

Im Schulzentrum Bremen-Blumenthal stellen zurzeit die beiden o. a. Formen der Sprachförderklassen ca. 40% der Klassenverbände im Bereich Hauswirtschaft dar – ein Trend, der sich noch fortsetzen könnte. Allerdings werden in nächster Zeit eher die Familien nachziehen. Damit könnte sich auch die Geschlechterzusammensetzung dahin gehend verändern, dass zukünftig mehr junge Frauen in die Schulen kommen, mit anderen Vorstellungen und Ansprüchen, auf die wir dann wieder adäquat reagieren wollen und müssen.

Insgesamt betrachtet kann die berufliche Bildung, in der hier beschriebenen Form, einen entscheidenden Beitrag der „Hilfe zur Selbsthilfe“ für diese jungen Menschen leisten. Viele wollen in der Zukunft zurück in ihre Heimatländer und werden dabei von einer soliden beruflichen und allgemein-gesellschaftlich Bildung profitieren.

Je besser alle Verantwortlichen zusammenarbeiten und sich gegenseitig mit Best-Practice Beispielen unterstützen, umso besser können die beruflichen Bildungsangebote angepasst werden, nicht nur zum Wohle der Spätzugewanderten, sondern ganz allgemein zum Wohle aller an den Bildungsprozessen Beteiligter.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (verabschiedet am 22. März 2011).* http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Arnold, R. & Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: UTB.

Boldajipour, S., Mahlmann, J. & Reuter, A. (2011). Mit Euphorie zur Empathie – Zusatzqualifikation „Interkulturelle Handlungsfähigkeit“. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 1, 183-186.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Berufliche Bildung. Allianz für Aus- und Weiterbildung.* http://www.bmbf.de/de/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-1071.html

Bundesverband hauswirtschaftlicher Berufe MdH e.V. (2016). *Generation Y/Z und Ausbildung heute,* Theley.

Bylinski, U. (2016). *Inklusion in der Berufsbildung. Perspektivenwechsel und neue Gestaltungsaufgaben, Vortrag in Münster, 19.02.2016.*

Freie Hansestadt Bremen (2017a). *Bremisches Schulgesetz (aktualisierte Fassung vom 29.06.2017).* http://transparenz.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen2014_tp.c.87318.de&template=00_html_to_pdf_d

Freie Hansestadt Bremen (2017b). *Verordnung über Ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge (AVBG-VO). Gesetzblatt der Freien Hansestadt Bremen 2017 (verkündet am 3. Mai 2017. Nr. 5).* http://www.gesetzblatt.bremen.de/fastmedia/832/2017_05_03_GBl_Nr_0051_signed.pdf

GER – Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (o. J.). *Aufgaben des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.* http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017). *Berufliche Bildung ausgewertet – Beratung zukünftig im eigenem Hauptausschuss – Präsidentin: Richtiges Signal (Bericht vom 16.03.2017).* http://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/berufliche-bildung-aufgewertet-beratungen-kuenftig-in-eigenem-hauptausschuss-praesidentin-richtiges-signal.html

Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Franz Steiner.

Senatorin für Kinder und Bildung (2017a). *Zahlen und Fakten*. http://www.bildung.bremen.de/zahlen_und_fakten-117153

Senatorin für Kinder und Bildung (2017b). *Inklusion. Der inklusive Prozess an Bremer Schulen.* http://www.bildung.bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen117.c.4417.de

SZ Blumenthal (2017). *Sprachförderklasse mit Berufsorientierung*. http://sz-blumenthal.de/hauswirtschaft/sprachfoerderklasse-mit-berufsorientierung/

Landesinstitut für Schule Bremen (2016). *Arbeitspapier. Moderatorinnen und Mentoren Berufsbildende Schulen für Unterrichtsentwicklung.* Bremen (unveröffentlicht).

Verfasserinnen

Sigried Boldajipour OStR^{in}, Dipl.Oec.-troph., M.A.

Referentin bei der Senatorin für Kinder und Bildung in Bremen

E-Mail: sigried.boldajipour@bildung.bremen.de
Internet: www.bildung.bremen.de

Judith Mahlmann OStR^{in}, Dipl.Oec.-troph.

Schulleiterin am Schulzentrum Neustadt – Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik, Bremen

E-Mail: judith.mahlmann@schulverwaltung.bremen.de
Internet: www.szn-bremen.de

Anja Reuter StR^{in}, Dipl.Oec.-troph.

Koordinatorin Berufsschule für Hauswirtschaft und Fachschule für Personenbezogene Dienstleistungen, Schulzentrum Neustadt – Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und Sozialpädagogik, Bremen

E-Mail: A.Reuter@szn-bremen.de
Internet: www.szn-bremen.de

Birgit Peuker

Ich und das Fremde – ein dialektischer Zugang zu hauswirtschaftlichen Dienstleistungen im Privathaushalt im interkulturellen Kontext

Wachsender Bedarf an hauswirtschaftlichen Dienstleistungen im Privathaushalt bei Migranten und Migrantinnen lassen die Frage aufkommen, wie der interkulturelle Kontext für die Leistungserbringung von Bedeutung ist. Der Privathaushalt erfährt durch seine Haushaltsmitglieder seine kulturelle Prägung und diese stimmt nicht in jedem Fall mit der seiner Umwelt überein. Bei Eintritt der Dienstleistenden in den Haushalt verändert sich dann ggf. die personelle Zuordnung des Fremden zwischen ihnen und den Kundinnen und Kunden.

Schlüsselwörter: Interkulturalität, Transkulturalität, Ethnizität, Akkulturation

1 Einleitung

Der Privathaushalt als Arbeitsstätte im interkulturellen Kontext ist eine Thematik, die Relevanz erfährt im gegenwärtigen und zukünftigen Maße. Es sind zunehmend Antworten zu finden auf die Frage, welche besonderen Merkmale haushaltsnahe Dienstleistung im transkulturellen Kontext besitzt und wie diesbezüglich Professionalität aussehen könnte. Im vorliegenden Beitrag wird diese Betrachtung eingegrenzt auf die Bereiche Haushaltsreinigung und Versorgung von Haushaltsmitgliedern. Relevanz hat diese Thematik in doppelter Hinsicht:

1. Die Anzahl an Migranten und Migrantinnen mit Bedarfen an haushaltsnahen Dienstleistungen steigt (Hahn, 2011, S. 25).
2. Der Bedarf und das Angebot an haushaltsnahen Dienstleistungen allgemein steigt kontinuierlich (Zapfel, 2015, S. 6).

Dieser Beitrag soll ein Einstieg sein in die besondere Konstellation der personenorientierten Dienstleistung im Privathaushalt unter Berücksichtigung eines interkulturellen Kontextes. Dabei scheint es notwendig, interdisziplinär auf Forschungsdesiderate zurückzugreifen und offen zu sein für den Blick über den Tellerrand. Deshalb ergänzen sich die haushaltswissenschaftlichen Erkenntnisse mit bereits bestehenden Ansätzen der Pflegewissenschaften zur Thematik transkultureller Pflege. Außerdem werden soziologische und soziokulturelle Theorien zu Dimensionen von Kulturunterschieden hinzugezogen, auf Regeln der interkulturellen Verhandlungskommunika-

 HiBiFo 3/2017, S. 30-44. https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i3.03

tion aus der Wirtschaftswissenschaft (Bolten, 2007) zurückgegriffen und hermeneutisch-konstruktivistische Zugänge gewählt.

Muss der kulturelle Kontext der Akteurinnen und Akteure bei haushaltsnahen Dienstleistungen überhaupt Beachtung finden? Und: Wie begründet sich ein kultur- und ethnienspezifisches Angebot für den Bereich der haushaltsnahen Dienstleistungen?

Wird hier der Diskurs von Oppermann (2010, S. 15 ff.) herangezogen, kann die Beachtung der kulturellen Dimension auch nachteilige Auswirkungen haben. Oppermann stellt zur Diskussion, ob wir nicht kulturuniversalistisch professionell handeln sollten. Das bedeutet, dass wir im Rahmen unserer modernen differenten Gesellschaft als Funktionsrollenträgerinnen und -träger professionell ohne die Bezugsebene der Neigungen und Gefühle agieren sollten. Über diesen höheren Abstraktionsgrad vermeiden wir, dass wir durch falsche Interpretationen und stigmatisierende Typisierungen dem fremden Individuum nicht gerecht werden. Die Gegenposition ist indes der hier in diesem Beitrag favorisierte Kulturrelativismus. Hierbei wird Kultur als alltagsprägendes Kriterium und beeinflussender Faktor für jedes Individuum vorausgesetzt und es ist eine Grundbedingung, die Kultur des Gegenübers in die Situation miteinfließen zu lassen (ebd., S. 15 ff.).

Und hier kommt nach der Frage des Ob, die Frage nach dem Wie: Welche Dimensionen auf sozialer, kultureller und individueller Ebene sind einzubeziehen, um Handlungsprozesse transkulturell zu gestalten und über welche Kompetenzen gelingt der Zugang? Oppermann warnt vor Stigmatisierung aufgrund von kulturellen Zuschreibungen (ebd.). Steht Wissensvermittlung an erster Stelle der interkulturellen Bildung und wird interkulturelle Kompetenz beschränkt auf das sachlich-objektivierte Basiswissen über Eigenschaften und Verhaltensregeln verschiedener Kulturen, erscheint dieses in der Realität als nicht ausreichend für einen erfolgreichen interkulturellen Umgang. Die Kritik an Stigmatisierung und stereotyper Gleichschaltung ohne individuelle Passung ist hierbei unausweichlich, wobei das Nutzen von Stereotypen jedoch als natürlichen ersten Zugang zu werten ist. So formuliert Lenthe (2011, S. 52): „Stereotypen sollen nur als Ausgangspunkt aber nicht als Endpunkt interkulturellen Lernens betrachtet werden.“ Und Bolten (2007, S. 126) ergänzt: Stereotypen „sind der erste Schritt vorwärts zum Fernen, Fremden. Gleichzeitig bilden sie aber nur ein Skelett, das angereichert werden will mit einer Fülle differenzierter Erfahrungen.“ Somit erscheint reines Wissen also nicht ausreichend. Auf der Subjektebene geht es hier um die Zuweisung des Fremden. Unter konstruktivistischer und hermeneutischer Sicht bleibt mir der Andere in jedem Fall fremd und unerkannt. So sagt auch Wimmer (1994, S. 118 f.): „(…) der Andere, der anders, fremd, unbestimmt und unbestimmbar bliebe, bildete eine Grenze sowohl des begründeten Handelns als auch einer rationalen Theorie (…).“ Dienstleisterinnen und Dienstleister und Kundinnen und Kunden agieren auf unterster Beziehungsebene gleichfalls mit Stereotypen. Sobald sich jedoch eine engere Bindung im Rahmen der

Zusammenarbeit entwickelt, wie sie z.B. im Rahmen kombinierter haushälterischer-pflegerischer Dienstleistung eine günstige Voraussetzung darstellt, reichen diese nicht mehr aus.

Es wird also ein erweiterter Zugang benötigt, und eine (personenbezogene) body-to-body-Konstellation erscheint als notwendige Ergänzung beachtenswert. Die soziale interaktive und damit sowohl kommunikative als auch körperlich/leibliche Beziehung sollte unter ihr als eine Grundvoraussetzung von personenorientierter Dienstleistung angesehen werden. Für die personenorientierten haushaltsnahen Dienstleistungen im Allgemeinen ist sie bisher unbeschrieben, jedoch wird sie begründet innerhalb der Pflegewissenschaft, die diese deshalb leichter für sich konstatiert aufgrund der real körperlichen Eingriffe und gegenseitigen Nähe von Pflegenden und Patientinnen und Patienten. Der Haushalt, wenn er verstanden wird als „anthropologisches Handlungssystem“ (Fegebank, 1994, S. 100) ist zwar konkret körperlich distanzierter zu bewältigen, aber seine Übergabe an Dritte „Nicht-Haushaltsmitglieder“ bedeutet ebenfalls einen intimen Eingriff – der als oftmals problematisch und in die Privatsphäre eindringend empfunden wird. Der Privathaushalt als Ausdruck der Persönlichkeit und Biografie des Mitgliedes kann als einen vergegenständlichten Subjektbezug verstanden werden. Dies spiegelt sich wider in einer Beziehung, die Dienstleistende und Kundeninnen und Kunden für eine gelingende Bedarfsermittlung und Bedürfnisbefriedigung aufbauen. Hier wird im Folgenden die Theorie der Mimesis als ein möglicher Zugang weitere Ausführung finden.

Die letzte Frage stellt sich nach der Besonderheit des Wo: Spielt der Haushalt als Kulturinstanz eine besondere Rolle als Ort der Leistungserbringung?

Mit dem Haushalt entsteht zwischen gesellschaftlichem Kulturraum und den Haushaltsmitgliedern bzw. den Dienstleistenden eine zusätzliche kulturkonstituierende Einheit, die es zu beachten gilt, da sie Einfluss nimmt auf die sozialen interaktionalen Arbeitsprozesse. Sie wird besonders wirksam, wenn der Haushalt für Dienstleistende den Eintritt in eine unbekannte kulturelle Umgebung darstellt und er/sie wiederum in doppelter Hinsicht als fremder Kulturträger in den Haushalt eintritt. Zum einen, weil er/sie kein Haushaltsmitglied ist, zum anderen wenn er/sie einer differenten Kultur angehört. Hier stellt sich die Frage, welche Auswirkungen diese auf die professionellen Arbeitsprozesse sowie die sozialen Interaktionen zwischen den betroffenen Haushaltsmitgliedern und Dienstleistenden hat.

2 Soziodemografische Einordnung

Entsprechend der Datenauswertung von Hahn (2011, S. 24 ff.) sowie der vom statistischen Bundesamt erhobenen Daten (2016, S. 66) kann für die vorliegende Forschung als relevant zusammengefasst werden: Eine der größten Zielgruppe für die Inanspruchnahme von haushaltsnahen Dienstleistungen im Tätigkeitsfeld der Reinigung und Versorgung sind die älteren Menschen ab einem Alter von 65 Jahren auf-

wärts. Innerhalb des Bevölkerungsanteils von Migrantinnen und Migranten ist festzuhalten, dass der Anteil älterer Migrantinnen und Migranten in Deutschland real ansteigt, bislang jedoch noch weit unter den prozentualen Werten der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund liegt. Die Ursache liegt in der Gastarbeiter-Migration ab den 1960iger Jahren und der damit verbundenen zum ersten Mal auftretenden Generation der „Alten" im Versorgungssystem. Daraus entsteht tatsächlich eine neue beachtenswerte Thematik. Das ist auch ein Grund, weshalb die wissenschaftliche Notwendigkeit einer Auseinandersetzung so jung ist, während Themen der Integration in Schule und Kindergarten weitaus länger etablierte Forschung aufweisen können. So kommt es, dass im Bereich der Pflegewissenschaften die kultursensible bzw. transkulturelle bzw. interkulturelle Pflege im Schwerpunkt seit 2010 umfassend wissenschaftlich beachtet wird. Sie ist Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund, dass die Pflegebedürftigkeit von Migrantinnen und Migranten aufgrund demografischer Entwicklungen wächst. Mehr als 1,6 Mio. Migrantinnen und Migranten sind 2014 älter als 65 Jahre (Statistisches Bundesamt, 2016, S. 66).

Können die Merkmale transkultureller bzw. kultursensibler Pflege auch auf den hauswirtschaftlichen Bereich, insbesondere den der haushaltsnahen Dienstleistung übertragen werden? Hier liegen noch deutlich weniger Ergebnisse vor, bzw. es herrscht keine einheitliche Datenlage hinsichtlich der Zielgruppe: Erhebungen zu Ausländerinnen und Ausländern, Migrantinnen und Migranten mit/ohne deutscher Staatsbürgerschaft, usw. können so nur als Tendenz hinzugezogen werden. Neben dem wachsenden Dienstleistungsbedarf durch Migrantinnen und Migranten, sind die dafür vorhandenen häuslichen und alltagsweltlichen Bedingungen zu kennen. Migrantinnen und Migranten sind im Vergleich zur gesamtdeutschen Bevölkerung ab einem früheren Alter ohne Beruf (Hahn, 2011, 37), was vor allem an den körperlich anspruchsvollen Tätigkeitsfeldern und der geringen Qualifizierung des Einzelnen liegt. Hieraus resultieren zum einen ein geringeres Einkommen und zum anderen geringere Renten, was insgesamt meist zu Haushalten mit niedrigerer Wohnqualität und gleichzeitig höherer Mitgliederanzahl führt (Statistisches Bundesamt, 2016, 241 f.). Die Arbeitsbedingungen von Dienstleistenden können somit erschwert sein. Wer nutzt haushaltnahe Dienstleistungen aus dieser Zielgruppe? Die Entscheidung für die Inanspruchnahme von haushaltsnahen Dienstleistungen hängt neben ihrer Finanzierung in erster Linie auch von den Bedarfsfeststellungen der sozialen Beratungsinstitutionen ab (Hahn, 2011, S. 78). Diese werden bislang wenig in Anspruch genommen bzw. ihr Einfluss ist nicht so groß wie bei der Gruppe ohne Migrationshintergrund. Das liegt, laut Hahn (ebd.), sowohl an sprachlichen Hürden mit daraus resultierenden Hemmungen und/oder fehlerhaften Diagnosen bzw. Bedarfsanalysen als auch an dem häufig in diesen Kulturgruppen bestehenden familiären und sozialen Solidarisierungsprinzip. Aufgaben der Grundversorgung erfolgen bei kollektivistischen Kulturen, wie u. a. Kulturgruppen des arabischen Raumes traditionell durch die Angehörigen. Das Versorgen durch die Familie und Freunde zur

seelischen Gesundheitsstabilität und Ehrerweisung der Älteren ist fester kultureller Bestandteil. Obwohl die Krankheitsrate und ein somit eventuell bestehender Dienstleistungsbedarf in der untersuchten Gruppe sogar höher ist als im bundesdeutschen Durchschnitt, ist bislang die Zuweisungsrate solcher Leistungen durch Dritte niedriger. Hahn (2011, S. 50 f.) stellt dazu fest, dass jedoch der Zugang für Hilfen über die soziale Gruppe und das Milieu erfolgt und somit mit Hilfe von Vereinen eine Brückenfunktion für formelle Unterstützungsangebote zu verzeichnen ist. Die Gründe für den allgemein steigenden Bedarf an personenorientierter Dienstleistung gelten zunehmend auch innerhalb dieser Gruppe. So nimmt die Möglichkeit familiärer Unterstützung ab, aufgrund örtlicher Trennung und zeitlicher Ressourcen sowie kultureller Assimilierungstendenzen und Individualisierung der zweiten und dritten Generation. Berufliche Mobilität der jüngeren Generation ist hier ebenfalls eine verstärkt auftretende Ursache. Somit steigt der Anteil an alleinlebenden Migrantinnen und Migranten höheren Alters mit Versorgungsbedarf an. Deren Bedarfsdeckung leidet unter der oben beschriebenen Barriere zur Inanspruchnahme bei gleichzeitig wachsendem Versorgungsdefizit.

Geschlechterperspektivisch ist der Haushalt in der differenten Gruppe der Migrantinnen und Migranten eine Frauendomäne, d.h.wenn eine Frau im Haus arbeitsfähig ist, wird sie keine Dienstleistung in Anspruch nehmen und ihren evtl. bedürftigen Mann selbst versorgen. Männer übernehmen diese Aufgabe nicht. Wenn notwendig und möglich, übernehmen andere weibliche Familienmitglieder diese Aufgaben. Somit ist die Personengruppe der Kundinnen und Kunden über 65 Jahre für haushaltsnahe Dienstleistung der Reinigung und Versorgung überwiegend weiblich und alleinstehend.

Migrantinnen und Migranten sind jedoch nicht nur als Gruppe der Dienstleistungsnehmerinnen und Dienstleistungsnehmer beachtenswert, sondern ihr Anteil wächst ebenso auf der Seite der Dienstleistenden. Als abschnittsweise im Haushalt lebende 24 h-Versorgung sind sie längst ein Teil der Realität: „Schätzungen gehen von ungefähr 150.000 migrantischen Haushaltshilfen in deutschen Familien aus, die wenigsten davon in regulär geregelten Arbeitsverhältnissen“ (FES, 2014, S. 2). Der Ausländeranteil bei Reinigungsberufen ist 2015 mit 27,3 % die stärkste Berufsgruppe. Und auch der Ausländeranteil in der Hauswirtschaft hat sich mit 4,6 % (2012) seit 1992 (2,4 %) verdoppelt (BIBB, 2012, S. 104). Haushaltsnahe Dienstleistungen haben den höchsten Anteil Un- und Angelernter allgemein (Wiener, Winge & Zetsche 2014, S. 35). Ursache sind hier u. a. sowohl ein in dieser Bevölkerungsgruppe zu verzeichnendes geringeres Bildungsniveau als auch die Nichtanerkennung von Berufsabschlüssen aus dem Herkunftsland (Hahn, 2011, S. 44).

Haushaltsnahe Dienstleistung findet im kulturellen Kontext statt, so dass interkulturelle Prozesse stattfinden, wenn verschiedene Kulturen in diesem Rahmen aufeinandertreffen. Fachkräftemangel und ein daraus resultierender hoher Bedarf an Nachwuchs einerseits und der Bedarf an kulturverständigen Mitarbeiterinnen und

Mitarbeitern andererseits bedeutet unter den hier aufgeführten soziodemografischen Voraussetzungen auch eine Zuwendung zu Ausbildung und Beschäftigung von Migrantinnen und Migranten.

3 Ethnizität und Kultur – eine begriffliche Einordnung zum transkulturellen Zugang

Um Kriterien zu erhalten, wie aus interkultureller Dienstleistung eine transkulturelle Dienstleistung entstehen kann, werden zunächst die Begriffe Ethnizität und Kultur eingeführt.

„Ethnizität ist ein Konzept einer Gruppe von Menschen, welche sich durch den Glauben an gemeinsame Abstammung und Kultur konstituiert und so eine (homogene) Gruppenidentität bildet“ (Streck, 2000, S. 53). Die Ethnizität von Menschen und insbesondere von Migrantinnen und Migranten hängt von ihren Erfahrungen im Rahmen des Migrationsgeschehens und ihrer Biografie ab. Sie kann auch als Rückzug bis hin zur Isolation führen; hierbei wird über Differenz ein eigenes Profil geschaffen. Insbesondere im Alter nach dem Berufsaustritt verstärkt sich oftmals die Rückbesinnung auf ihre eigene Herkunft – dieser Effekt ist möglichweise noch deutlicher, wenn biografische Brüche, wie beispielsweise ein unfreiwilliger Verlust von Heimat und Herkunft hinzukommen. Dabei kann Ethnizität nach Dietzel-Papakyriakou & Olbermann (1996, S. 83) auch als Ressource angesehen werden, da sie zur persönlichen Stabilisierung beiträgt. Rückgriff auf die eigene Kultur ist in Belastungssituationen und Krisenzeiten von großer Bedeutung und somit eine Ressource. Ethnizität gibt Sicherheit durch feste moralische und traditionelle, sprachliche, äußere Zeichen und innere Verhaltensmuster und ist somit für die haushaltsnahe Dienstleistung als eine wichtige Kategorie im Blickpunkt. Das private Heim ist Bestandteil des ethnischen Ausdrucks. Oppermann (2010, S. 9) spricht von Wohnen und Wohnumfeld als ethnisch geprägt – das hier geltende Verständnis von Haushalt als „anthropogenes Handlungssystem“ (Fegebank, 1997, S. 100) ist mehr als das Wohnen. Festzuhalten ist, dass bei Interaktionen zweier Personen eventuell zwei Ethnien aufeinandertreffen, die in gemeinsamer Handlung und Kommunikation Fremdes überwinden bzw. bewusst miteinbeziehen müssen. Dabei ist bereits die Bedarfsfeststellung von der spezifischen Ethnizität der Akteurinnen und Akteure geprägt. Nach Hahn (2011, S. 107 f.) kann entsprechend einer empirischen Studie zur Bedeutung von Ethnizität in Beratungsgesprächen mit Migrantinnen und Migranten folgendes zusammengefasst werden:

- Die Herkunftssprache ist die Alltagssprache und erster Zugang zum Erschließen von komplexen Lebenssituationen.

- Die deutsche Sprache ist in Deutschland die Sach- und Formalsprache in der Arbeitskommunikation. Sprachliche Differenz überlagert häufig die eigentliche Problemlage und Bedarfsanalyse.
- Eine bestehende Asymmetrie wird über den Arbeitsauftrag nicht als beiderseitiges Phänomen wahrgenommen. Hier sind Migrantinnen und Migranten die Fremden oder bei Sprachproblemen von Dienstleistenden die zu Beratenden, weil diese nicht verstehen, was gefragt oder erklärt wird.
- Die Mündigkeit von Dienstleistungsnehmenden wird aufgrund von Sprachdefiziten in der Beratungssprache falsch interpretiert und führt ungewollt zu fremdbestimmten Maßnahmen.
- Bei Hinzunahme von Übersetzern wird überwiegend sachbezogen übersetzt. Die emotionale Beziehungsebene wird vernachlässigt oder bei familiärer Übernahme interpretativ und teilweise manipulativ kommuniziert durch Dritte mit Eigeninteresse.
- Sprachdifferenz in der Beratung kann zu einer Rechtfertigungskommunikation und einem Prüfungscharakter führen – der Dienstleistungscharakter entfällt.

Kultur ist nicht gleichzusetzen mit Ethnizität und Religion – sie würde für die Bedarfsfeststellung nicht ausreichen und führten zu stigmatisierenden Stereotypen. Der Kulturbegriff ist mehr als das.

Kultur ist nicht a priori existent, sondern kann durch Selbst- und Fremdzuschreibungen beim Handeln von Akteurinnen und Akteure in sozialen Prozessen hervorgebracht und reproduziert werden. Es ist eine interaktive, stets veränderliche kontextgebundene Differenzierungskategorie (Hahn, 2011, S. 13).

Kultur orientiert und kollektiviert. Hier bewegen sich Migrantinnen und Migranten und sowohl im Kontext ihrer Herkunftskultur als auch innerhalb der sie umgebenen Kultur des Standorts. Inwieweit sie sich als Tragende welcher Kultur empfinden, liegt an ihrer persönlichen Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität und ihren aufgenommenen Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft und zu Kulturträgern anderer Kulturen, wenn diese mit ihnen interagieren.

Unter Akkulturation wird dabei der längerfristige Prozess eines Individuums oder einer Gruppe verstanden, der durch den andauernden unmittelbaren Kontakt mit einer zweiten Kultur zur Veränderung des ursprünglichen Kulturmusters führt (Berry & Sam, 1997, S. 293 f.). Die vier Akkulturationsstrategien von Berry & Sam (ebd.) werden bei Lenthe (2011, S. 99 f.) aufgegriffen und hier verkürzt beschrieben. Sie erfahren für die hier vorliegende Thematik eine knappe Einschätzung ihrer Auswirkung auf die haushaltsnahe Dienstleistung und betreffen Kundinnen und Kunden ebenso wie Dienstleisterinnen und Dienstleister. Auf Szenarien zu Interaktionen in den verschiedenen Konstellationen wird verzichtet. Es können aber Annahmen getroffen werden, wie sie als Akteurinnen und Akteure unterschiedlich in transkulturel-

len Prozessen agieren. Nach Lenthe (2011, S. 99 f.) existieren folgende Akkulturationsstrategien (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Akkulturationsstrategien (Quelle: Berry & Sam, 1997, zit. n. Lenthe, 2011, S. 98)

		Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität	
		Ja	Nein
Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft	Ja	Integration	Assimilation
	Nein	Segregation	Marginalisation

Integration: Unter Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität wird in der Aufnahmegesellschaft ein neues soziales Netzwerk aufgebaut. Die zugehörigen Personen sind transkulturell kompetent und für beide Seiten der haushaltsnahen Dienstleistung unproblematisch.

Assimilation ist vorhanden, wenn die eigene kulturelle Identität und Herkunftsethnie aufgegeben werden und eine vollständige Anpassung an die Aufnahmegesellschaft erfolgt. Ein Vorkommen ist eher in Folgegenerationen sichtbar und löst teilweise Konflikte zwischen den Generationen aus. Personen dieser Akkulturationsstrategie sind als Kundinnen und Kunden nicht von Deutschen ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden. Eventuell können Sie als Dienstleistende mit kulturseparierten Personen erschwert umgehen oder werden von Ihnen abgelehnt.

Segregation geschieht bei Ablehnung der Kultur der Aufnahmegesellschaft unter Beibehaltung oder sogar Verstärkung der eigenen Kulturidentität – sie führt außerhalb der Haushalte zu segregierten Stadtvierteln und bewusster Wohnortwahl. Diese Gruppe benötigt ein hohes Kulturverständnis des Dienstleistenden und bei fremden Kulturträgern, wenn eine Zurücknahme der eigenen Identität bei gleichzeitig starkem Auftreten bei unverhandelbaren Situationen.

Marginalisation führt aufgrund von gefühlt fehlender Kulturzugehörigkeit zu persönlicher Belastung hinsichtlich Rolle, Entfremdung, Minderwertigkeit und sozialer Isolation. Diese Personengruppe ist für transkulturelle Dienstleistung eher unsensibel, sie würde sich unpositioniert asymmetrisch verlieren in der Mimesis. Eine Leistungserbringung wird eher kulturuniversalistisch stattfinden.

Die Mimesis ist als ein Zugang für transkulturelles Interagieren und Dienstleisten zu diskutieren. Hierbei wird auf die wissenschaftlichen Ergebnisse der Pflegewissenschaft mit dem Versuch der Übertragung zurückgegriffen. Hülsken-Gieslers (2008, S. 140) Verständnis von positiver, den Handlungsprozess (eigentlich der Pflege) unterstützender Mimesis ist ein leibbezogener Zugang und somit ein „nicht verding-

lichter Zugang zum Anderen.“ Leibbezogen bedeutet den Zugang zum Anderen „(…) über die menschliche Lebensäußerung der Sprache, des Handelns und des Erlebnisausdruckes“ (ebd., S. 26). Die Leiblichkeit ist immer auch eine biografische Übersetzung und gesellschaftlicher Ausdruck. Der gemeinsame Rückgriff auf Mimesis und Ratio korrigieren die Wahrnehmung dialektisch und verhelfen gemeinsam zur Erkenntnis einer gemeinsamen Wirklichkeit. Zum einen verschafft dieser Einbezug die Möglichkeit der Annäherung zwischen Dienstleisterinnen und Dienstleistern und Kundinnen und Kunden, wirkt sich aber insbesondere im Haushalt als persönlichkeitsgebundenen Raum auch auf eine verbesserte Abstimmbarkeit von professionell-funktionalem und achtsamen persönlich-kontextualisiertem Dienstleistungshandeln aus. Dieser „body-to-body-Ansatz“ soll deshalb auch für die Thematik der Transkulturalität Anwendung finden und so die Definition von Lenthe um die Mimesis ergänzen:

> Transkulturalität bezeichnet die erworbene und auf Wissen (und Mimesis – Anmerkung der Verf.) begründete universale Fähigkeit, die Besonderheiten anderer Kulturen als solche wahrzunehmen, sie im Kulturvergleich als gleichwertig zu erkennen und ohne die eigene Kultur dabei hintenanzustellen, in jeder Kultur adäquat, empathisch dialogisch und integrativ handlungsfähig zu sein (Lenthe, 2011, S.14).

Wie wird transkulturell gehandelt? Im Handeln sind zunächst die Differenzen wertfrei wahrzunehmen und konstruktiv einzubeziehen. Um diese zu systematisieren und einzuordnen, helfen die von verschiedenen Autoren, hier Hall (1990), Hofstede & Hofstede (2009) und Trompenaars & Hampden-Turner (1997) aufgestellten Kulturdimensionen auf die nun kurz näher eingegangen werden soll. Sie wurden entsprechend ihrer Relevanz für die Eignung zur transkulturellen haushaltsnahen Dienstleistung ausgewählt und in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Kulturdimensionen transkulturellen Handelns (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Hall, 1990, S. 3; Hofstede & Hofstede, 2009, S. 57 ff.; Trompenaars & Hampden-Turner, 1997; 33 ff.)

Kulturdimensionen	**Autor**
Universalismus – Partikularismus	Trompenaars & Hampden-Turner, 1997
Individualismus – Kollektivismus	Hofstede & Hofstede, 2009; Trompenaars & Hampden-Turner, 1997
Neutralität – Emotionalität	Trompenaars & Hampden-Turner, 1997
Spezifität – Diffusität	Trompenaars & Hampden-Turner, 1997
Low-kontext – High-Kontext	Hall, 1990
Feminin – Maskulin	Hofstede & Hofstede, 2009
Machtdistanz	Hofstede & Hofstede, 2009
Zeitorientierung	Hall, 1990, Trompenaars & Hampden-Turner, 1997
Raumorientierung	Hall, 1990

Es sei hier herausgestellt, dass es nicht um die qualitative Bewertung geht, sondern um Verständnis und Reflexion von auftretenden Schwierigkeiten und sich daraus

ergebener Problemvermeidung bzw. Ursachenanalyse. Hierfür ist es notwendig aus der unmittelbaren Wahrnehmung zur weiteren Analyse die Distanzierung vorzunehmen und das dazu notwendige Fachwissen zu Kulturdimensionen zu beherrschen und anzuwenden.

Ihre Relevanz für die vorliegende Thematik kann in diesem Artikel nur exemplarisch aufgezeigt werden. Universalistisch geprägte Kulturen sind stark regelorientiert und stehen den Kulturen gegenüber, die eher im Einzelfall kontextgebunden und am liebsten im sozialen Gefüge abstimmend entscheiden. Dies kann in den personenorientierten haushaltsnahen Dienstleistungen dazu führen, dass die bzw. der regelgewohnte und Standards erwartende Kundin und Kunde verunsichert reagiert, wenn getane Absprachen neu hinterfragt werden oder Änderungen in Abläufen erfolgen. Umgekehrt werden Absprachen vom Kunden nicht eingehalten oder immer wieder neu verhandelt und stoßen auf den regelgeleitet agierenden Dienstleistenden. Kollektivistische Gesellschaften identifizieren sich durch das soziale Netzwerk und man lebt für die Gruppe. Deshalb gibt es hier in Kulturen ein Beziehungs-Ja und ein Sach-Ja. Nur letzteres entspricht der aus der individualistischen Kultur verstandenen Zusage. Ein Sach-Nein kommt einem Gesichtsverlust gleich und wird vermieden oder es gibt es im Sprachgebrauch gar nicht erst, sondern in Form von Ausweichformulierungen ein Beziehungs-Nein. Hier sind Missverständnisse sehr leicht möglich, wenn das Nein interpretiert und erkannt werden muss oder als geäußerter Affront gilt.

Inwieweit kulturelle Prägung sich darauf auswirkt, seine Emotionalität nach außen zu richten, kann entscheidend sein für eine Problemlageeinschätzung zur Bedarfsfeststellung und Leistungserbringung und der Reaktion auf Emotionen. Das hat auch Auswirkungen auf die Kommunikation, die je nach Stärke der Kontextorientierung unterschiedlich sachbezogen abläuft. Zwischenmenschliche Kontakte stehen bei stark kontextorientierter Kultur über Zeit und Sache. Beziehung steht über Qualität der Arbeit. Im Gespräch zu unterbrechen oder unterbrochen zu werden, bedeutet vielmehr Wertschätzung. Zuhören und Ausredenlassen als vermeintliche Höflichkeit und Professionalität, dagegen Desinteresse an der Person und Sache. Die Sendung des Informationsgehaltes der Gesamtsituation ist höher als der gesagte Sachinhalt.

Für die Anerkennung der Professionalität des/der Dienstleistenden sind die nächsten drei Dimensionen wichtig. Welche Autoritätsauffassung besitzen die Akteurinnen und Akteure jeweils und wie abgegrenzt sind sie zu den verschiedenen Rollen als Privatperson, Kundin und Kunde, Dienstleisterinnen und Dienstleister? Und werden Tätigkeitsbereiche und Handlungsfelder einem bestimmten Geschlecht unverhandelbar zugeschrieben? Maskulin bedeutet hier eine strikte Trennung der Aufgabenbereiche, feminin eine aufgelockerte Zuschreibung. So kann der männliche Dienstleister für die häusliche Versorgung von einem weiblichen Haushaltsmitglied abgelehnt werden, weil die Tätigkeiten ihm nicht zu übertragen sind. Oder die eigenständige Handlungsentscheidung wird der Dienstleistenden nicht zugesprochen,

wenn die Anordnung für kombinierte Betreuung und Pflege durch einen Arzt erfolgt ist, der als Weisungsinstanz gilt.

Organisatorisch von Bedeutung ist die unterschiedliche Zeitauffassung: Während in der monochromen linearen Zeitstruktur in jedem Zeitabschnitt nur eine Handlung erfolgen kann, sind in polychromer Zeitauffassung flexible parallellaufende Handlungsstränge möglich. Wie dies Einfluss hat auf die Zeit- und Arbeitsorganisation, Arbeitsabläufe und die Bereitstellung einer Arbeitsumgebung ist leicht nachzuvollziehen. Polychromes Zeitverständnis bedeutet für Dienstleistende ein ökonomisch schwieriges Unterfangen: Mehr Zeit einzuplanen für Interaktionen ist oft nicht möglich. Pünktlichkeit muss eingefordert und klar kommuniziert werden. Zeitbedrängnis und Ungeduld können allerdings zu Mistrauen führen anstatt zu einer positiven Evaluation des Fleißes und linearer Abläufe. Polychrome Kulturen lassen das Gegenüber warten, wenn eine andere soziale Situation eintritt, die prinzipiell als wichtig erachtet wird. Dann ist es bei Haushalten mit mehreren Mitgliedern absehbar, dass es zu Verzögerungen im Ablauf kommen kann. Als letzte Dimension ist es gerade für den Privathaushalt als dialektischen Alltags- und Arbeitsort die Raumdimension wichtig. Hier geht es um Distanzen zwischen Akteurinnen und Akteure bei bestimmten Handlungen. Intime Distanz, persönliche Distanz, soziale Distanz und öffentliche Distanz werden in den Kulturen in bestimmten Situationen ganz unterschiedlich eingenommen. Die doppelte Zuschreibung des Haushaltes als intimer Ort aus der privaten Sicht und als die soziale und öffentliche Arbeitsumgebung birgt schon in unserem Kulturverständnis eine spürbare Diskrepanz.

4 Transkulturelle haushaltsnahe Dienstleistung

Der Haushalt ist ein Ort des eigenen Kulturverständnisses der Haushaltsmitglieder. Wohnen und übergeordnet der Haushalt sind ethnisch geprägt (Oppermann, 2010, S. 9). Der Haushalt ist Träger eines sozialen Milieus. Haushaltsmitglieder haben eine höhere Wahrscheinlichkeit für symmetrische Beziehungen, weil bzw. wenn sie gleiche Kulturträgerinnen und Kulturträger sind. Somit ist der Haushalt Ort der Selbsthilfe und des Solidaritätsprinzips. Er ist außerdem Ort der freiwilligen Sprachwahl, die zwischen herkunftsbezogener Muttersprache und/oder kulturangepasster Kommunikation erfolgt. Mit seiner Sicherheitsfunktion ist der Haushalt ein Ort des Rückzugs für seine Haushaltsmitglieder. Der Arbeitsort des Dienstleistenden als Fremden ist der Rückzugsort des Haushaltsmitgliedes. Der der kommt, ist fremd und dringt von außen ein, ohne dem Milieu oder der anerkannten sozialen Gruppe anzugehören. Der Haushalt als eigenständiger Kulturraum verändert somit die Kulturzugehörigkeit und die Bestimmung des Fremden. Der/die ausgebildete Dienstleistende besitzt qualifizierte fachliche Zugänge zu den gemeinsam mit dem Haushaltsmitglied zu gestaltenden Handlungssituationen, während der Dienstleistungsempfänger zu den örtlichen und situativen Gegebenheiten einen sehr persönlichen informellen,

erfahrungsbasierten Zugang hat, der genetisch und weniger analytisch ist. Genetische Zugänge zur Biografie sind dann wichtig, wenn Lebenskrisen zu einer notwendigen Dienstleistungsinanspruchnahme führen, um die Unfreiwilligkeit des Zulassens eines gegebenenfalls fremden Kulturträgers in den eigenen privaten Lebensbereich zu analysieren und eine entsprechend sensible Vorgehensweise zu planen. Der Haushalt ist sowohl Ausdruck von Kultur und Persönlichkeit – er darf nicht rein materialistisch-technisch behandelt werden. Der Kontext der Akteurinnen und Akteure ist zu beachten. So wird ein mit Portraits vollgestellter Nachttisch nicht nur zu einer Herausforderung des Reinigens und Ordnens, sondern zu einer nach außen gerichteten autobiografischen Aufarbeitung.

Professionelle Dienstleistung im transkulturellen Kontext bedarf somit der Beachtung des Einzelfalles und seiner von den Akteurinnen und Akteuren jeweils spezifischen „situativ-individuellen Deutungszuschreibungen“ mit der Verknüpfung eines „allgemeingültigen Regelwissens“ nach Passung (Hülsken-Giesler, 2008, S. 405). Das bedeutet also weniger standardisierte Ablaufprozesse, sondern durch die häusliche Verortung eher ein Fallverstehen um einen Zugang in den für sich wirksamen Kulturbereich Haushalt und seiner Kulturträger und Kulturträgerinnen zu erhalten. Vor der rational-funktionalen Analyse (Bedarf-Angebotspassung) braucht es elementares Fallverstehen der sprachlichen, kulturellen, leiblichen und räumlich-sächlichen Gegebenheiten, die direkt den Anderen und den Arbeitsort Privathaushalt konstituieren. Dienstleistung in Form von haushälterischem Handeln ist lebensweltliches, individuelles, situiert-kulturelles Handeln und nur begrenzt rationalisierbar, auch weil der Haushalt kein rein funktionaler Raum ist. Gelingende transkulturelle Dienstleistung verläuft über hermeneutische Verstehensprozesse, die jeweils situativ verortet sind. Hermeneutische Deutungen innerhalb von Dienstleistungsprozessen finden parallel zur Situation statt und sind dadurch reaktive komplexe Verstehensprozesse mit kurzer Bedenkzeit. Sie bedürfen zunächst ein unmittelbares elementares Alltagsverständnis und reaktives Handeln um dann in einem nachgeordneten Schritt über die reflexive Distanz zu Personen, Artefakten und Situation zu einem fachlich begründeten Handlungsangebot zu gelangen (Hülsken-Giesler, 2008, S. 23). Ausdruck der transkulturellen elementaren Verständnisbasis ist ein auf körperlich-leiblicher Ebene stattfindender Mimesisprozess, der der weiteren begrifflichen und fachlich-funktionalen Kommunikation vorangestellt wird. Mimesisprozesse sind dabei in den handlungspraktischen Vollzügen die Absicherung, dass die Kundin und der Kundin nicht zum Objekt des sachlich-funktionalen Aufgabenbereichs (z.B. Versorgung/Hygiene) wird, sondern die Person in seiner Ganzheitlichkeit im Vordergrund aller Handlungsentscheidungen steht. Hierbei sind die Verstehensprozesse stets gegenseitig und beeinflussend ohne dabei Differenzen gänzlich beheben zu können. „Die Anderen und das Selbst entstehen zusammen im sozialen Handeln“ (Mead, 1978, S. 159). Das Andere wird dabei funktional innerhalb des Selbst verortet. Es ist Widerpart und Teil der individuellen Identität und stellt zugleich ein Regu-

lativ des Eigenen dar“ (Eß, 2010, S. 16). Transkulturelle Dienstleistung ist demnach kultursensibel. Kultursensibles transkulturelles Handeln ist kooperativ und sozial und somit „sinnhaftes, auf das Verhalten anderer bezogenes und im Ablauf auf den Anderen orientiertes Handeln“, welches die Haltungen des Anderen antizipieren kann und erst dadurch kooperativ wird (Eß, 2010, S. 16). Ratio und Fachwissen sind wiederum das notwendige Korrektiv, sich in der Beziehungsebene und dem Anderen nicht zu verlieren. Der Anspruch sollte es sein sich die „Verschränkung von Mimesis und Ratio reflexiv zu vergegenwärtigen, sich andererseits aber der situativen Besonderheit einer je konkreten (…) (S)ituation in mimetischer Rationalität zu überlassen“ (Hülsken-Giesler, 2008, S. 411). In der Umsetzung bedeutet es das nahe Einlassen auf die Situation und den Anderen im Wechselspiel mit distanzierter Analyse der Handlungsoptionen, wofür natürlich das Wissen über Kultur und Regeln notwendig ist.

Merkmale transkultureller haushaltsnaher Dienstleistungen können auf zwei Ebenen beschrieben werden (siehe Tabelle 3): zum einen auf einer individualisierten subjektorientiert-kulturalistischen Ebene, zum anderen auf einer strukturellen, die Unternehmensebene beachtende Dimension. Hier ist weiterer Forschungsbedarf generiert.

Tab. 3: Merkmale transkultureller haushaltsnaher Dienstleistung (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Oppermann, 2010, S. 15 f.)

Individualisierte subjektorientierte kulturalistische Merkmale	**Strukturelle Merkmale**
biografieorientiert anerkennend/wertschätzend gleichberechtigt selbstreflexiv multiperspektivisch kommunikativ konfliktfähig	Institution/Betrieb auf monokulturelle Strukturen/Hemmnisse überprüfen Interkulturalistisches Leitbild entwickeln Angebote erstellen, evaluieren und anpassen Personalplanung multikulturell gestalten Personalentwicklung fördern Öffentlichkeitsarbeit pflegen

5 Fazit

Haushaltsnahe Dienstleistung ist ein interaktiver Aushandlungsprozess mit dem Bemühen, den anderen zu verstehen – hierbei sind Differenzen nicht aufzuheben, sondern zu überwinden. Nicht alles ist vorher planbar und manches bleibt gleichberechtigt unlösbar nebeneinander: Der Linkshänder, der die Nahrung zubereitet für Muslime, die die rechte Hand verwenden sollten oder die Aufforderung, entgegen der Pflicht zum Arbeitsschutz, die Schuhe beim Eintritt in eine muslimische Wohnung auszuziehen, sind nur einfache Beispiele und reduziert auf das Kennen von Regeln. Das transkulturelle Miteinander in einem für die Dienstleistenden kultur-

fremden Haushalt ist komplexer. Ein multikulturelles Team kann letztendlich eine gute Lösung sein, um voneinander zu lernen, bei Verständnisproblemen kulturähnliche Akteurinnen und Akteure zueinander zu bringen und die Verständigung zu erleichtern. Jedoch sollte es für jeden Dienstleistenden ein Ziel sein, transkulturelles Handeln anzubahnen über den ersten Schritt der Kultursensibilität. Dieser vorliegende Forschungsansatz ist der Einstieg in eine empirische Validierung – der Einfluss von Kulturdimensionen auf das professionelle Haushaltshandeln im personenorientierten Dienstleistungsprozess scheint bedeutsam und mündet in der nachfolgenden Definition, die in der Zukunft hoffentlich zur weiteren kritischen thematischen Auseinandersetzung verwendet werden wird:

Transkulturelle haushaltsnahe Dienstleistung ist eine auf Wissen und Mimesis begründete integrative Unterstützungsleistung für private Haushaltsmitglieder, unter Beachtung ihrer und der der Dienstleistenden individuellen, sozialen sowie kulturellen und ethnischen Besonderheiten, die ihren Ausdruck im Haushalt und Haushaltshandeln finden.

Literatur

Berry, J, & Sam, D. (1997). Acculturation and Adaption. In J. Berry & M. Segall (Hrsg.), *Handbook of Cross-Cultural-Psychology* (Vol.3, S. 291-326). Needham Heights.

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2012). *Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2012 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn. https://datenreport.bibb.de/html/dr2012.html

Bolten, J. (2007). *Einführung in die internationale Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: utb.

Dietzel-Papakyriakou, M. & Olbermann, E. (1996). Zum Versorgungsbedarf und zur Spezifik der Versorgung älterer Migrantinnen und Migranten. *iza – Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, 3+4, 82-89.

Eß, O. (2010). *Das Andere lehren. Handbuch zur Lehre Interkultureller Handlungskompetenz.* Münster: Waxmann.

Fegebank, B. (1994). *Der Privathaushalt in systemtheoretisch-ökologischer Betrachtung*. Frankfurt: Lang.

FES – Friedrich-Ebert-Stiftung (2014). *Haushaltsnahe Dienstleistungen durch Migrantinnen in Familien mit Pflegebedürftigkeit.* Bonn. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/10811.pdf

Hahn, K. (2011). *Alter, Migration und soziale Arbeit*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416808

Hall, E. (1990). *The hidden Dimension*. New York: Anchor.

Hofstede, G. & Hofstede G. J. (2009). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management.* München: dtv.

Hülsken-Giesler, M. (2008). *Der Zugang zum Anderen*. Osnabrück: Universitätsverlag.

Lenthe, U. (2011). *Transkulturelle Pflege: Kulturspezifische Faktoren erkennen – verstehen – integrieren.* Wien: Facultas.

Mead, G. H. (1978). Die objektive Realität der Perspektiven. In G.H. Gadamer, & G. Boehm (Hrsg.), *Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften* (S. 152-165). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Oppermann, C. (2010). *Interkulturelle Arbeit in Altenheimen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Streck, B. (2000). *Wörterbuch der Ethnologie.* Wuppertal: P. Hammer.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2016). *Datenreport 2016.* Bonn. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/ Datenreport/Datenreport.html

Trompenaars, F. & Hampden-Turner, CH. (1997). *Riding the Waves of Culture.* London/Boston.

Wiener, B., Winge, S. & Zetsche, I. (2014). *Hauswirtschaft als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen. Analyse des Berufsfeldes, Profilschärfung und Neupositionierung der Professionalisierung*. Halle: Zentrum für Sozialforschung. http://www.dghev.de/files/Hauswirtschaft_Wiener_Winge_Zetsche.pdf

Wimmer, M. (1994). Die Frage des Anderen. In C. Wulf (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Anthropologie*. (S. 114-140). Weinheim: Beltz. http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1485/pdf/ Wulf_Paedagogische_Anthropologie_D_A.pdf

Zapfel, St. (2015). *Konzeption von Angeboten haushaltsnaher Dienstleistungen mit Schwerpunkt hauswirtschaftlicher Leistungsangebote im Rahmen ausgewählter Modellprojekte*. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie.

Verfasserin

Prof.[in] Dr. Birgit Peuker

Europa-Universität Flensburg
Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften
Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung
Professur für Ernährung und Hauswirtschaft und ihre berufliche Didaktik

Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: birgit.peuker@uni-flensburg.de

Julia Maria Siéber & Nina Langen

Vielfalt erhalten durch Steigerung der Attraktivität des Berufs Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk

Das Tätigkeitsprofil der beiden Berufe Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk sowie Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel ähnelt sich. Als Ausbildungsberufe werden sie aber unterschiedlich nachgefragt. Diese qualitative Studie untersucht die Bestimmungsfaktoren für die Berufswahl von Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufern im Lebensmittelhandwerk, um Erklärungen für dieses Phänomen aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: Passungsprobleme, Berufswahl, Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk

1 Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt

Der Ausbildungsmarkt zeichnet sich vermehrt dadurch aus, dass das Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten und die Nachfrage nach Ausbildungsstellen nicht zusammenpassen. Ein Zusammentreffen von offenen Stellen einerseits und sich nicht in Ausbildung befindenden potentiellen Auszubildenden andererseits wird als Passungsproblem bezeichnet. Passungsprobleme führen zu erfolglosen Akteurinnen und Akteuren auf beiden Seiten des Marktes. Ursache der Passungsprobleme sind sowohl regionale als auch berufliche Disparitäten zwischen Angebot und Nachfrage. Daneben können auch qualifikatorische und sektorale Ungleichgewichte die Lage auf dem Ausbildungsmarkt derart verschärfen, dass Passungsprobleme zunehmen (Matthes, Ulrich & Milde, 2017.). Zur Beschreibung des Phänomens der Passungsprobleme ziehen Matthes et al. (2017) unter anderem das Lebensmittelhandwerk als eine Quelle offener Ausbildungsstellen heran und als Pendant die über die Zahl der Ausbildungsstellen hinaus nachgefragten Berufe aus dem kaufmännischen Bereich.

> Berufliche Disparitäten zeigen sich darin, dass sich der Anteil unbesetzter Ausbildungsplätze stark auf bestimmte Berufe konzentriert (gegenwärtig insbesondere im Lebensmittelhandwerk, der Gastronomie und dem Reinigungsgewerbe), während es zugleich viele Bewerber für andere Berufe gibt, die bei ihrer Lehrstellensuche erfolglos bleiben (gegenwärtig insbesondere im kaufmännischen und Medienbereich) (Matthes et al., 2017.).

1.1 Besetzungs- und Versorgungsprobleme

Passungsprobleme werden in primäre Versorgungsprobleme und primäre Besetzungsprobleme unterschieden. Diese Zusammenhänge verdeutlicht die Tabelle 1.

Tab. 1: Problemtypen auf dem Ausbildungsmarkt (Quelle: Matthes & Ulrich, 2014, S. 5)

		Zahl der erfolglosen suchenden Bewerberinnen und Bewerber	
		niedrig	**hoch**
Zahl der unbesetzten Lehrstellen	**niedrig**	**kein Problem**	**Versorgungproblem**
	hoch	**Besetzungsproblem**	**Passungsproblem**

Berufe mit Besetzungsproblemen zeichnen sich durch einen Überschuss an unbesetzten Stellen aus. Den Ausbildungsbetrieben fällt es schwer, geeignete Bewerberinnen und Bewerber für eine Ausbildung zu finden. Berufe mit Versorgungsproblemen weisen dagegen ein Defizit an Ausbildungsangeboten auf. Hier ist die Nachfrage größer als die Zahl angebotener Ausbildungsplätze. Steigen sowohl die Versorgungs- als auch die Besetzungsprobleme, nehmen die Passungsprobleme per definitionem zu (Matthes & Ulrich, 2014, S. 5). Es fällt auf, dass das Thema Passung in der berufspolitischen Diskussion einen großen Stellenwert einnimmt. Die sektoralen, qualifikatorischen und regionalen Passungsprobleme von Angebot und Nachfrage steigen und sind ein Indiz für zunehmende Schwierigkeiten am Ausbildungsmarkt, auf die schon im Berufsbildungsbericht von 2013 hingewiesen wird und die von der Bundesregierung seither als zentrale Herausforderung betrachtet werden (BMBF, 2013, S. 7; BMBF, 2017, S. 10, S. 66).

1.2 Besetzungsprobleme und erhöhte Vertragslösungsquoten im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Unter den zehn Berufen mit besonders großen Besetzungsproblemen waren 2015 sechs Berufe aus dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft gelistet. Im Detail handelt es sich dabei um die Berufe Restaurantfachfrau bzw. Restaurantfachmann, Fleischerin bzw. Fleischer, Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk, Fachfrau bzw. Fachmann für Systemgastronomie, Bäckerin bzw. Bäcker und Köchin bzw. Koch. Bei diesen Berufen haben sich die Besetzungsprobleme im Vergleich zum Vorjahr verschärft (BMBF, 2017, S. 68). Eine nähere Betrachtung der Bewerber-Stellen-Relation von Oktober 2015 bis September 2016 verdeutlicht die Situation in diesen Berufen: Auf 100 gemeldete betriebliche Stellen kommen im Bereich Hotellerie 56 Bewerberinnen und Bewerber, im Bereich Lebensmittelherstellung 48 Bewerberinnen und Bewerber und im Bereich Gastronomie 29 Bewerberinnen und Bewerber. Besonders stark betroffen ist der Bereich

Verkauf von Lebensmitteln. Hier kommen 18 Bewerberinnen und Bewerber auf 100 gemeldete Stellen (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2016, S. 5). Ausbildungsberufe mit Besetzungsproblemen weisen darüber hinaus eine überdurchschnittlich hohe Anzahl an Vertragslösungen auf und befinden sich seit Jahren konstant in der Gruppe mit den höchsten Quoten der vorzeitigen Vertragslösungen (Anbuhl & Gießler, 2016, S. 3).

Angesichts der beruflichen Disparitäten zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt stellte eine vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegebene Veröffentlichung die Frage: *„Warum nicht Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk anstelle von Kaufmann/-frau im Einzelhandel*?“ (Granato, Matthes, Schnitzler, Ulrich & Weiß, 2016). Beide Berufe sind typische Vertreter von zwei Problemtypen auf dem Ausbildungsmarkt. Im sehr beliebten kaufmännischen Beruf blieb 2015 jeder fünfte Bewerber bzw. jede fünfte Bewerberin erfolglos. Gleichzeitig blieb im Beruf Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk jede dritte Ausbildungsstelle 2015 unbesetzt und weist damit einen starken Nachfragemangel auf (Granato et al., 2016, S. 2). Die unterschiedlich große Nachfrage nach beiden Berufen ist insofern besonders interessant, da die beiden Berufe ähnliche Tätigkeitsprofile aufweisen. Dies verdeutlicht Tabelle 1, in der die typischen Kompetenzen, die die Auszubildenden während ihrer Ausbildung erwerben, laut Angaben der Unternehmenshomepage der EDEKA-Gruppe aufgelistet sind. Hervorgehoben wurden die Merkmale, die sich überschneiden, wodurch deutlich wird, dass die Tätigkeitsprofile der beiden Berufe in vielen Punkten identisch sind und sich nur geringfügig unterscheiden. In Tabelle 2 wurde bewusst darauf verzichtet, eine ausführliche Übersicht auf Basis der Ausbildungsordnungen zu erstellen, um das Bild wiederzugeben, das sich den Ausbildungsbewerberinnen und -bewerber bei ihrer Informationssuche bietet.

Tab. 2: Kompetenzen und Tätigkeitsmerkmale in den Berufen Kaufmann bzw. Kaufmann im Einzelhandel und Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an EDEKA, 2017a; 2017b; 2017c)

Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel	**Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk**
• Sämtliche Tätigkeiten* des Einzelhandels kennen • **Alles rund um die Ware – von Einkauf über Verkauf bis hin zum Marketing** • **Alles über Beratung, Bedienung und Umgang mit Kunden**	• **Alles über Beratung, Bedienung und Umgang mit Kunden** • **Alles rund um die Kontrolle und Disposition der Lebensmittel** • **Sämtliche Abläufe des Verkaufs** von Fleisch- und Wurstwaren bzw. Brot und Backwaren (je nach Schwerpunkt) • Herstellen von dekorativen Platten und küchenfertigen Erzeugnissen (nur Schwerpunkt Fleischerei)

*Hinweis: Die oben genannten Informationen finden sich ohne nähere Erläuterung, bspw. was unter sämtlichen Tätigkeiten zu verstehen ist, auf den Internetseiten der Edeka Gruppe.

Wenn die Tätigkeitsprofile der beiden Berufe so ähnlich sind, warum wählen so viel weniger Menschen eine Ausbildung als Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk? Der folgende Überblick über Bestimmungsfaktoren der Berufswahl soll hier Aufschluss geben.

2 Die Berufswahl von Jugendlichen

Die McDonald's Ausbildungsstudie aus dem Jahr 2015 untersuchte Wünsche, Erwartungen und Perspektiven junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren im Hinblick auf Ausbildung und Beruf. Als ein Ergebnis wurde festgehalten, dass jungen Menschen umfangreiche Informationen zur Berufswahl zur Verfügung stehen. Sie erhalten Informationen unter anderem durch die Schulen, die Berufsberaterinnen und Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit oder über das Internet. Die Studie zeigt aber auch, dass rund sechs von zehn Jugendlichen die Fülle an beruflichen Optionen nicht als Erleichterung, sondern als Last empfinden. Die Eltern werden als wichtigste Verbündete der jungen Menschen in der ‚Generation Y' (Geburtsjahrgänge 1985-2000) beim Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter wahrgenommen und werden am meisten frequentiert, wenn die Berufsentscheidung ansteht. Die Ausbildungsstudie hat auch gezeigt, dass der Freundeskreis vor allem bei denjenigen, die ein duales Studium oder eine betriebliche Ausbildung aufnehmen wollen, einen großen Einfluss auf die berufliche Entscheidungsfindung hat (McDonald's Ausbildungsstudie, 2015, S. 7, S. 82).

Die unter 25-jährigen wünschen sich ein gutes Arbeitsklima, die Anerkennung ihrer Leistungen, die Sicherheit des Arbeitsplatzes, persönliche Erfüllung und eine Übereinstimmung des Berufs mit den eigenen Fähigkeiten. Erst dann folgen im Anforderungsprofil an den Beruf eine leistungsorientierte Bezahlung, gute Aufstiegsmöglichkeiten und ein hohes Einkommen. Einige dieser Wunschvorstellungen spiegeln sich auch in den Motiven für die Wahl des Ausbildungsbetriebs wider: 80 % der jungen Menschen setzen auf gute Übernahmechancen nach der Ausbildung, 62 % auf ein gutes Betriebsklima und 48 % wählen einen anerkannten Betrieb mit gutem Namen. Von einem möglichst hohen Ausbildungsgehalt macht nur jede vierte Schülerin bzw. jeder vierte Schüler die Wahl des Betriebes abhängig (McDonald's Ausbildungsstudie, 2015, S. 44, S. 67). Die McDonald's Studie bietet keine Anhaltspunkte dazu, wie wichtig die konkrete Höhe der Entlohnung nach Abschluss der Ausbildung in dem gewählten Beruf ist.

Linda Gottfredsons Theorie zur Berufswahl besagt, dass die Entscheidung für einen Beruf einem Passungsprozess unterliegt, der bereits in der frühen Kindheit beginnt. Die Wahl wird durch Eingrenzung der Wahlmöglichkeiten und durch Kompromissbildung bestimmt. Zufriedenheit ergibt sich aus einer guten Passung

von Wahl und Selbstkonzept, das besonders auf die Selbstwahrnehmung aufbaut (Gottfredson, 1981, S. 546). Diese Theorie integriert eine soziologische und eine psychologische Perspektive, denn der soziale Hintergrund, die Intelligenz und das Geschlecht sind wichtige Faktoren für das Selbstkonzept und die Art der Kompromisse, die eingegangen werden (Ratschinski, 2009, S. 52). Blaich & Frey (2016, S. 2) identifizieren als zentrale Handlungsorientierung bei der Berufswahl eine möglichst gute Passung zwischen den individuellen Wünschen oder Zielen und dem Ausbildungsberuf. Granato et al. (2016, S. 7) verweisen darauf, dass mit der Berufswahl der Aufbau einer anerkannten sozialen Identität angestrebt wird. Jugendliche gleichen also nicht nur ihr berufliches Selbstkonzept (z.B. Interessen) mit ihrem Berufskonzept ab, sondern legen auch großen Wert auf die beruflichen Rahmenbedingungen wie Einkommen, Entwicklungsperspektiven und Sozialprestige.

Bevorzugte Berufe sind für Jugendliche solche, die sie persönlich besonders anerkennungswürdig erscheinen lassen. Nach Eberhard, Scholz & Ulrich (2009, S. 7) sind dies solche Berufe, die auf intelligente, gebildete und einkommensstarke Personen hindeuten. Nach Gottfredsons Theorie lassen sich entsprechende Toleranz- und Akzeptanzgrenzen im Rahmen der Berufswahl identifizieren. Dabei werden vor allem das Prestige-Niveau der Berufe und die Geschlechtertradition zugrunde gelegt.

Für die Berufe Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk und Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel ergeben sich dabei unterschiedliche Bilder. Während der Beruf Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel in der Zone akzeptabler Alternativen liegt, befindet sich der Beruf Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk mit einem niedrigeren Prestige-Niveau unterhalb der Toleranzgrenze und ist mit Blick auf den Geschlechtstyp weitaus femininer besetzt (Ulrich, 2015, S. 16).

3 Berufswahl und Berufsbild der Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk – Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Bislang finden sich keine Studien zur Frage, warum sich junge Menschen für die Ausbildung als Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk entscheiden. Die vorliegende qualitative Studie, in der Personen, die sich in der dualen Ausbildung befinden, befragt wurden, leistet einen Beitrag zur Erschließung dieser Thematik und bietet Ansatzpunkte für weitergehende Forschung.

Ziel der Analyse ist, die subjektive Sichtweise auf die Entscheidungsfindung der in Ausbildung zu Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufern im Lebensmittelhandwerk befindlichen jungen Erwachsenen als Fallstruktur herauszuarbeiten. Erfragt wurde in Anlehnung an Gottfredson (1981) der individuelle Weg in die

Berufsausbildung und in diesem Zusammenhang das Folgen von Interessen, Empfehlungen und/oder Rollenvorbildern sowie im Anschluss daran die empfundene gesellschaftliche Wahrnehmung des Berufes und die Zukunftsperspektiven der Auszubildenden im Beruf.

Die Daten wurden während des Praxissemesters am Berliner Oberstufenzentrum Ernährung und Lebensmitteltechnik (Emil-Fischer-Schule) im Rahmen des Lernforschungsprojekts unter Leitung von Prof. Dr. Susann Fegter erhoben. Als Methode wurde das leitfragengestützte qualitative Interview gewählt. Befragt wurden acht Schülerinnen und Schüler aus drei Klassen im dritten Ausbildungsjahr zu Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufern im Lebensmittelhandwerk. Die Stichprobe setzte sich aus je drei Schülerinnen und einem Schüler aus den beiden Schwerpunkten Bäckerei/Konditorei und Fleischerei zusammen. Die Interviews wurden im November und Dezember 2016 an der Emil-Fischer-Schule in Berlin geführt und dauerten zwischen vier und 13 Minuten. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig.

Die Interviews folgten einem Interviewleitfaden. Der erste Teil umfasste Fragen zur Berufswahl, gefolgt von Fragen zur gesellschaftlichen Wahrnehmung des Berufes und abschließend wurden die Zukunftsperspektiven der Auszubildenden im Beruf Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk erfragt. Für einen detaillierten Einblick in den Wortlaut der Fragen siehe Tabelle 3.

Tab. 3: Struktur des erstellten Interviewleitfadens (Quelle: eigene Darstellung)

Aufbau des Interviews	**Fragen an die Auszubildenden**
Teil 1: Fragen zur Berufswahl	Können Sie erzählen, wie es bei Ihnen zur Berufswahl Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk kam? Warum fiel die Wahl auf Bäckerei- bzw. Fleischereifachverkäuferin bzw. -fachverkäufer?
Teil 2: Fragen zur gesellschaftlichen Wahrnehmung	Wie reagierte Ihr Umfeld auf Ihre Berufswahl? Wie begegnen Ihnen Menschen im Zusammenhang mit Ihrem Beruf?
Teil 3: Frage zur Zukunftsperspektive	Wie stellen Sie sich die Zeit nach der Berufsausbildung vor?

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Methode der *Grounded Theory*. Die Transkripte der Interviews wurden entsprechend analysiert, wobei Phänomene in den Daten entdeckt und Kategorien benannt wurden, die systematisch weiterentwickelt wurden (Strauss & Corbin, 1996, S. 50 ff.). „Entdeckungen sind das Ziel der Grounded Theory, deswegen muß die Datenerhebung – und das damit verbundene theoretische Sampling – so strukturiert werden, daß Entdeckungen ermöglicht werden!“ (Strauss & Corbin 1996, S.152).

Auf der Suche nach einem allgemeinen, beschreibenden Überblick über die Geschichten, wurde als Kern das Phänomen der Berufswahl mit den in diesem Zusammenhang bedeutsam gemachten Autoritätspersonen identifiziert.

Die folgende Darstellung entspricht der Interviewstruktur und beschreibt erst die Ergebnisse zum Fragenkomplex Berufswahl, gefolgt von der selbst empfundenen gesellschaftlichen Wahrnehmung und der Zukunftsperspektive der Auszubildenden.

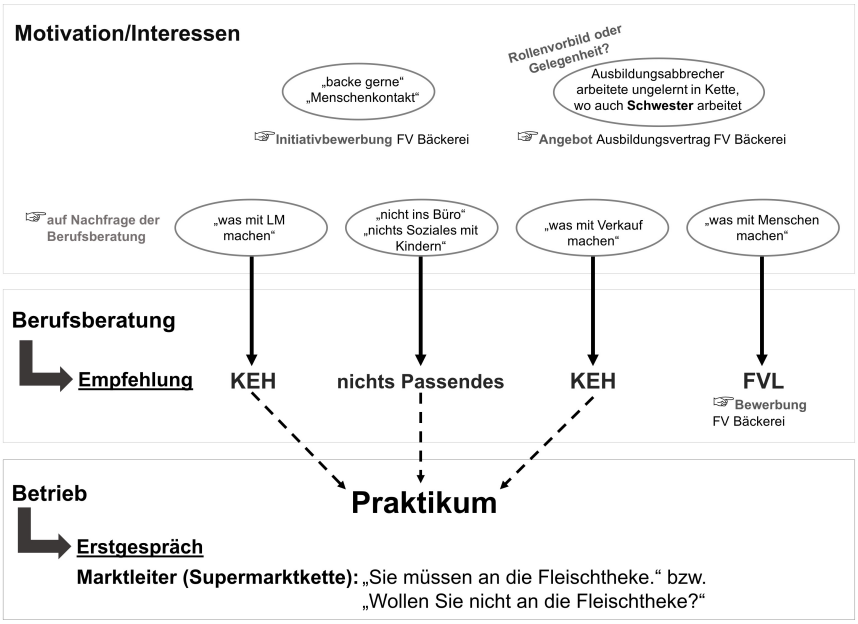
Berufswahlmotive

Beim Konzeptualisieren der Daten und dem Benennen von Phänomenen zeigte sich, dass die Befragten ähnliche Erfahrungen im Berufswahlprozess machten. Deshalb wurde das Zustandekommen der Entscheidung für den Ausbildungsberuf im weiteren Verlauf der Analyse fokussiert. Es zeigte sich, dass in zwei Fällen die Eltern im Prozess bedeutsam gemacht wurden, hingegen die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit in fast allen Fällen in Anspruch genommen wurde. Der Schulunterricht zum Thema Berufswahl wurde hierbei nicht thematisiert. Die Berufsberatung der Agentur für Arbeit empfahl laut Schilderungen der Befragten bei den Interessen *„was mit Lebensmittel machen“* und *„was mit Verkauf machen“*, die die Jugendlichen im Beratungsgespräch nannten, den Beruf Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel. Eine Ausbildung zur Fachverkäuferin mit dem Schwerpunkt Bäckerei/Konditorei wurde nur ein Mal als Reaktion auf das von der Kandidatin geäußerte Interesse *„was mit Menschen machen“*, empfohlen. Andere Befragte schlossen im Beratungsgespräch bei der Nennung ihrer Interessen bestimmte Berufsfelder aus. Belege dafür sind die Äußerungen *„nicht ins Büro“* gehen zu wollen und *„nichts Soziales mit Kindern“* machen zu wollen. Nach Einschätzung der beiden Befragten, die diese Wünsche benannten, konnte die Berufsberatung keine in ihren Augen passende Empfehlung aussprechen. Stellenausschreibungen und Werbung von Supermarktketten sowie Gespräche mit dem sozialen Umfeld beeinflussten sie soweit, dass sie sich um eine Ausbildung bei einer Supermarktkette bewarben, um Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel zu werden.

Die Befragten bestätigten, dass es bei den meisten Unternehmen üblich ist, zunächst ein Praktikum zu absolvieren, bevor den Bewerberinnen bzw. Bewerbern ein Ausbildungsvertrag angeboten wird. Daher ging es beim persönlichen Erstkontakt mit den Verantwortlichen im Betrieb zunächst um die Rahmenbedingungen dieses Praktikums. Die drei befragten Bewerberinnen und Bewerber, die sich in einer Filiale einer Supermarktkette um eine Ausbildung als Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel beworben hatten, berichteten, dass sie im Erstgespräch zu ihrer Einstellung zum Arbeiten an der Fleischtheke befragt wurden. Ihnen wurde anschließend ein Praktikum und ein Ausbildungsvertrag als Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk mit dem Schwerpunkt Fleischerei in

Aussicht gestellt, nicht aber der gewünschte Ausbildungsgang Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel.

Ein Ablaufschema zur Berufswahl, das die Aussagen der Befragten zusammenfasst, stellt Abbildung 1 dar.



KEH steht für Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel
FVL für Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk

Abb. 1: Ein Ablaufschema zur Berufswahl (abgeleitet aus Fragekomplex 1 der geführten Interviews) (Quelle: eigene Darstellung)

Auf erster Ebene werden die von den Befragten aufgeführten Interessen und ihre Motivation in den Ovalen aufgeführt. Zwei der Befragten haben sich davon ausgehend initiativ beworben bzw. ihnen wurde über Beziehungen eine Ausbildung angeboten. Die weiteren Interessen wurden im Zuge der Berufsberatung auf Nachfrage der Beraterinnen und Berater geäußert.

Von acht Befragten hatten vier ursprünglich vor, einen anderen Beruf zu ergreifen; nämlich Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel zu werden. An unterschiedlichen Stellen im Prozess der Berufswahl wurden von den Befragten Autoritätspersonen benannt. Besonders markant waren hier die Marktleiter der Supermärkte, die die Ausbildungssuchenden zu ihrem jetzigen, und damit einem anderen als dem ursprünglich angedachten Beruf leiteten. Auch die Akteurinnen und Akteure der Berufsberatung wurden im Suchprozess bedeutsam gemacht. Die Eltern oder andere Vertrauenspersonen machten nur zwei Befragte bedeutsam.

Das Erstgespräch und die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit können aus den Schilderungen der Befragten als zwei bedeutsame Momente für die Berufswahl identifiziert werden. Beide Punkte müssen jedoch als ‚Blackbox' bezeichnet werden, da aus den Interviews nicht hinreichend hervorging, welchen Einfluss Vertrauens- oder Autoritätspersonen wie Berufsberaterinnen und Berufsberater und Marktleiter tatsächlich auf den Wahlprozess der jungen Menschen nehmen. Außerdem bleibt offen, welchen Richtlinien, Vorgaben oder Überzeugungen diese Akteurinnen und Akteure bei ihren Empfehlungen folgen.

Empfundene gesellschaftliche Wahrnehmung

In Bezug auf die gesellschaftliche Wahrnehmung zeigte sich, dass die meisten eine positive Reaktion auf die Berufswahl durch das Umfeld betonten. Eine Befragte deutete in ihren Ausführungen anfängliche Skepsis an, die sich zu „ganz gut" wandelte. Auffällig ist, dass viele Befragte im Zusammenhang mit der Frage nach den Reak-tionen des Umfelds das Adverb *eigentlich* in Verbindung mit einem positiven Adjektiv verwenden. Ähnlich wie bei dem Wort *ganz* gibt es für *eigentlich* mehrere Lesarten (vgl. „ganz gut" für einigermaßen gut). In der Lesart „kennzeichnet einen meist halbherzigen, nicht überzeugenden Einwand" (Duden 2017), lassen sich die zunächst positiv erscheinenden Aussagen aus drei Gesprächen grundsätzlich in Frage stellen. Zwei Belege aus zwei unterschiedlichen Interviews sollen diesen Rückschluss verdeutlichen:

- „Also mein Umfeld hat **eigentlich** positiv reagiert, weil die auch stolz darauf waren, dass ich endlich was gefunden habe."
- „Naja, so – **eigentlich** – naja – in meinem Freundeskreis jetzt so interessiert das **eigentlich** keinen, wer was macht. (…) Also da wird auch irgendwie keiner runtergestuft oder hochgesetzt, wenn er jetzt sag ich mal einer bei BMW arbeitet oder so, oder bei Mercedes. Da werden **eigentlich** keine Abstriche gemacht."

In der letzten Aussage werden zwei international bekannte Unternehmen explizit erwähnt. Diese Äußerung wurde von einem männlichen Befragten getätigt, der seine erste Ausbildung „aus persönlichen Gründen", nachdem er im Betrieb „nicht mehr klar gekommen" sei, abgebrochen hat. Vermutlich handelte es sich dabei um eine Ausbildung im Berufsfeld Fahrzeugtechnik, welches von jungen Männern als sehr interessant empfunden wird und bei der Ausbildungswahl sehr beliebt ist (McDonald's Ausbildungsstudie, 2015, S. 49). Bei diesem Befragten stellt sich neben der Frage nach dem Prestigestreben auch die Frage nach dem Motiv „Rollenvorbild". Nach der Vertragslösung mit dem ersten Ausbildungsbetrieb arbeitete er als Verkäufer in der Bäckereikette, in der auch seine Schwester beschäftigt ist und erhielt das Angebot eines Ausbildungsvertrags. Im weiteren Gesprächsverlauf wird deutlich, dass der Bestimmungsgrund für die Wahl eher die Möglichkeit

durch eine bekannte Person in die Ausbildung zu kommen, hier die Schwester, sein könnte und weniger das Vorbild selbst. Die Frage Rollenvorbild oder Gelegenheit kristallisierte sich immer mehr in Richtung Gelegenheit heraus. Ein weiteres Indiz dafür, dass es nicht das Interesse am Beruf selber oder die Vorbildfunktion der Schwester sind, zeigt seine Vorstellung nach seiner Ausbildung in den Einzelhandelsberuf bei einer großen Discounterkette zu wechseln und dort als Kaufmann im Einzelhandel beschäftigt zu sein. Seine Bindung zum derzeit gelernten Beruf ist daher gering ausgeprägt, wohingegen sein Prestigestreben bezeichnend ist.

Im Sinne der Grounded Theory, bei der es um das Aufdecken von Vorkommnissen geht, ohne dass diese vorher explizit ausgewählt wurden (Corbin & Strauss, 1996, S. 149), wurde die Entdeckung des Motivs des Ergreifens von Gelegenheiten bei der Berufswahl weiterverfolgt, sodass auch die anderen Transkripte daraufhin untersucht wurden. Die Analyse der Interviews bestätigt, dass Ausbildungsangebote als Gelegenheiten angenommen wurden, ohne dass diese wirklich hinterfragt wurden. Befragte haben entweder direkt dem Angebot des Marktleiters zur Ausbildung als Fachverkäuferin im Bereich Fleischerei zugestimmt oder erhielten Zeit zum Überlegen, ohne diese wirklich zu nutzen: „da hab ich nicht lang drüber nachgedacht und jetzt isses so."

Bezogen auf die Wortwahl werden in diesem Zusammenhang zwei Phänomene als besonders interessant charakterisiert: die Verwendung der Wörter *spontan* und *Zufall:*

- „das war eher spontan, dass ich Gefallen (am Beruf Fachverkäufer im Bereich Fleischerei) gefunden hab"
- „das war eigentlich total spontan. Ich wollt Kauffrau im Einzelhandel werden und dann meinte der Chef: *ja, wollen Sie nicht Fachverkäuferin (im Bereich Fleischerei) werden?*"
- „ich war bei der Agentur für Arbeit und dann wurden mir verschiedene Vorschläge geschickt, per Post oder auch von da gleich mitgegeben und dann hab' ich mich da bei meinem Betrieb (Bäckerei/Konditorei) jetzt beworben, so ganz spontan"

In zwei anderen Gesprächen ist die Rede davon, dass die Berufswahl „eigentlich Zufall" war.

An den Beispielen wird deutlich, dass sich die These nach dem Aufgreifen von *Gelegenheiten* um den Faktor *wenig Aufwand* erweitern lässt.

Angesichts der Tatsache, dass die befragten Auszubildenden im dritten Lehrjahr kurz vor dem Abschluss der Ausbildung stehen, stellt sich die Frage, ob die im Gesprächsverlauf auszumachenden Widersprüche darauf hindeuten, dass sich die Befragten mit ihrer Berufswahl arrangieren. Dafür spricht, dass die Befragten Kontraste zu anderen Berufen setzen, die immer auch eine positive Konnotation des eigenen Ausbildungsberufs implizieren. Sie heben sich bspw. vom Beruf Kauffrau

bzw. Kaufmann im Einzelhandel ab, wo es hauptsächlich darum ginge den ganzen Tag auszupacken oder zu kassieren und sehen in ihrem Beruf vor allem mehr Abwechslung. Wie bereits erwähnt, schlossen zwei junge Frauen bestimmte soziale Berufe und kaufmännische Büroberufe[1] aus. Als Begründung für den eigenen Beruf machen die Befragten eine Unterscheidung zu Altersgenossen im Umfeld deutlich: „die meisten aus meiner ehemaligen Klasse, die sind alle in soziale Bereiche, also Kindergarten oder irgendwie so was“ oder begründen ihre Wahl mittels mangelnder Alternativen, wonach bei einer Entscheidung gegen eine Bürotätigkeit „nicht viel übrig“ bleibe. Studien zeigen, dass junge Frauen unter anderem soziale Berufe und Berufe mit vorrangigen Bürotätigkeiten attraktiv finden (McDonald's Ausbildungsstudie, 2015, S. 48 f.) und bestätigen die Motive gewollter Gegensätzlichkeit und empfundener Alternativlosigkeit.

Auffällig ist, dass die Befragten ihre Entscheidung für den jeweiligen Schwerpunktbereich (Bäckerei/Konditorei oder Fleischerei) durch ihre persönlichen Neigungen begründen. Aussagen wie z.B. „ich esse nicht gerne Fleisch und sehe nicht gerne Blut“ und „Bäckerei ist genau mein Ding und ich bin eine totale Frühaufsteherin“ versus „ich mag Fleisch“ und „bei Fleisch wohler fühle als wenn ich den ganzen Tag da Zuckerschnecken und sonst was vor mir liegen hab“, wurden hierbei aufgeführt.

Zukunftsperspektive

Für die eigene Zukunft betonen diejenigen, die planen im Beruf zu bleiben, dass sie eine Stelle als bspw. Abteilungsleitung anstreben. Diese Position ist mit einem höheren Gehalt sowie steigendem Prestige verbunden. Auffällig ist, dass der Faktor Lohn von den Befragten an keiner Stelle erwähnt und auch nicht als Entscheidungsfaktor genannt wurde, obwohl es wie eingangs beschrieben (Eberhard et al., 2009) für Jugendliche durchaus Bedeutung hat, einen Beruf zu wählen, den auch einkommensstarke Personen ausüben.

4 Erste Einblicke in die Blackbox „Erstgespräch mit Marktleitern“

Im Anschluss an die Auswertung der Interviews wurde ein Expertengespräch mit Jens Kettler, dem Geschäftsführer der EDEKA-Juniorengruppe geführt, der unter anderem für die Mitarbeiterentwicklung im Einzelhandel verantwortlich ist. Ziel war es, offene Fragen in Bezug auf die Rekrutierung und Einstellung von Auszubildenden zu klären und dabei insbesondere Einblicke in die Erstgespräche sowie die Unterschiede zwischen den beiden Berufsbildern Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk und Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel zu erhalten. In diesem Zusammenhang bestätigte er, dass das Verfahren, Bewerberinnen und Bewerber als Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel auf

Fachverkäuferstellen zu lenken in der Branche bekannt und aufgrund mangelnder Bewerbungen gängige Praxis einzelner Marktleiterinnen und Marktleiter sei.

In Bezug auf die Außenwahrnehmung der Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk bestätigte er den von den Befragten geäußerten Wahrnehmungsgap hinsichtlich der Wichtigkeit der Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufer. Sie würden extern nicht entsprechend geschätzt, wohingegen ihre interne Bedeutung, gerade im Hinblick auf die fachkundige Beratung der Kunden, unumstritten sei. Um diesen Stellenwert zu verdeutlichen, mache die EDEKA-Gruppe in der Regel keine Unterschiede zwischen der Entlohnung von Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufer und Kauffrauen bzw. Kaufmännern im Einzelhandel. Um eine ausreichende Anzahl an Bewerbungen sicherzustellen und um den Besetzungsproblemen entgegenzuwirken machte er deutlich: „Schulische Differenzierung geht nicht mehr. Es gilt jeden zu erreichen, der sich vorstellen kann im Lebensmitteleinzelhandel zu arbeiten“ (J. Kettler, persönliche Kommunikation, 3. Februar 2017).

Damit spricht er sich eindeutig gegen die meist noch gängige differenzierte Zielgruppenansprache[2] der beiden Berufe aus, der zufolge Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufer zu Beginn ihrer Ausbildung über einen geringeren Bildungsabschluss verfügen als Kauffrauen bzw. Kaufmänner im Einzelhandel, die meist mindestens einen mittleren Schulabschluss vorweisen können.

Als weitere Maßnahme zur Gewinnung von Auszubildenden im Lebensmittelbereich könne die Einführung der exklusiven EDEKA-Ausbildung zum „Frischespezialisten“ betrachtet werden, die in Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer Köln läuft. Dazu nehmen die Auszubildenden über den Zeitraum der dreijährigen Berufsausbildung zusätzlich an sechs Seminarwochen mit Fokus Lebensmittel teil. Am Ende der Ausbildung verfügen die Kandidatinnen und Kanditaten über zwei Abschlüsse: Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel und Frischespezialistin bzw. Frischespezialist (IHK).

Entsprechend des Images des Unternehmens sollen Beraterinnen und Berater in allen Bereichen des Lebensmittelhandels ausgebildet werden. Neben dem Bereich Trockensortiment, der vor allem in der Ausbildung als Kauffrau bzw. Kauffrau im Einzelhandel thematisiert wird und den Bedienbereichen, wo derzeit vorrangig Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk ausgebildet werden, umfasse die Ausbildung zum Frischespezialisten darüber hinaus auch die Bereiche Milch- und Molkereiprodukte, Obst und Gemüse sowie Wein.

5 Fazit

Studien zeigen, dass Jugendliche soziale Anerkennung erfahren möchten und für diesen Zweck ihre Berufswahl instrumentalisieren (Granato et al. 2016, S. 7). Angesichts der zunehmenden Passungsprobleme am Ausbildungsmarkt und der

damit verbundenen Herausforderungen für Bewerberinnen und Bewerber und Ausbildungsbetriebe sind Forschungsvorhaben notwendig, die Aufschlüsse darüber geben, wie zukünftig beiden Akteuren und ihren Wünschen und Bedürfnissen bestmöglich entsprochen werden kann. Bekannt ist, dass Jugendliche zwar Informationen durch die Schulen, die Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit oder über das Internet erhalten können, aber vor allem auch auf die Einschätzung von Vertrauenspersonen setzen.

> Die Jugendlichen müssen im Lebensabschnitt zwischen dem Abschluss einer allgemein bildenden Schule und der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit mehrere Entscheidungen treffen. Dabei können sie nur wenig auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, so dass zu fragen ist, woher die Jugendlichen die benötigten Hilfestellungen erhalten und wie intensiv die verschiedenen Instanzen an diesem Entscheidungsprozess beteiligt sind. (Pätzold, 2008, S. 595)

Zur Lösung der aktuellen Passungsprobleme sind tiefergehende Einblicke in die vielfältigen Prozesse der Berufswahl notwendig.

In der durchgeführten Studie tritt außerdem die Bedeutung von Autoritätspersonen und peer-groups im Berufswahlprozess in den Vordergrund. Ihr Einfluss ist von der selbst entwickelten Ich-Identität der Jugendlichen abhängig. Ist eine autonome und stabile Ich-Identität noch nicht entwickelt, was entwicklungspsychologisch erst am Ende der Adoleszenz der Fall ist, kann es zu „unreflektierten Übernahmen äußerer Wertvorstellungen und Maßstäbe“ kommen (Büchter & Christe, 2014, S. 14).

Die hier vorgestellte Befragung der Auszubildenden zu Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufern im Lebensmittelhandwerk verdeutlicht, dass in einigen Fällen die Vermutung einer unreflektierten oder wenig reflektierten Übernahme naheliegt. Die Auswertung der geführten Interviews zeigt, dass insbesondere die Rolle zweier Akteure im Prozess intensiv untersucht werden sollte: die Rolle der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit und die Rolle der Marktleitungen beim Erstgespräch. Weitergehende Forschung ist in dem Feld daher insbesondere mit Fokus auf diese Akteure erkenntnisversprechend.

Eine Möglichkeit das Besetzungsproblem zu verringern ist, die Attraktivität des Berufs Fachverkäuferin bzw. Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk zu steigern. Vor dem Hintergrund der auch in den Einzelinterviews offengelegten Bedeutung sozialer Anerkennung des erwählten Berufs scheint ein Imagewandel erfolgversprechend. Die von den Befragten deutlich gemachten positiven Aspekte der eigenen beruflichen Tätigkeit wie Kundenkontakt und das hohe Maß an Abwechslung im Beruf waren den Interviewten selbst vor Beginn ihrer Ausbildung nicht deutlich. Nun nutzen sie genau diese Tätigkeitsbeschreibungen, um sich von anderen Berufen abzugrenzen. Diese als ‚besonders‘ empfundenen Handlungen könnten dazu dienen, den Beruf gesellschaftlich aufzuwerten und dadurch für Jugendliche attraktiv zu machen.

Anmerkungen

1) Soziale Berufe und kaufmännische Büroberufe sind 2 von 54 Berufsfelder laut BIBB-Definition (Tiemann, Schade, Helmrich, Hall, Braun et al., 2008).
2) Die Internetseite der Bundesagentur für Arbeit weist bezüglich der Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung darauf hin, dass die meisten Bewerberinnen und Bewerber zu Fachverkäuferinnen bzw. Fachverkäufern im Lebensmittelhandwerk über einen Hauptschulabschluss verfügen, während die Bewerberinnen und Bewerber für den Beruf Kauffrau bzw. Kaufmann im Einzelhandel über einen mittleren Bildungsabschluss verfügen (Bundesagentur für Arbeit, 2017a, 2017b).

Literatur

Anbuhl, M. & Gießler, T. (2016). *Hohe Abbrecherquoten, schlechte Prüfungsergebnisse: Viele Betriebe sind nicht ausbildungsreif. DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen.* http://www.dgb.de/themen/++co++c9abbdba-0877-11e6-8e3b-52540023ef1a

Blaich, I. & Frey, A. (2016). Berufsorientierung als Identitätsmagnet: Konzeptionelle Überlegungen zur Vorhersagbarkeit von Berufswahlprozessen. *bwp@* Spezial 12, 1-18. http://www.bwpat.de/spezial12/blaich_frey_bwpat_spezial12.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013). *Berufsbildungsbericht*. Bonn. http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2013.pdf

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Berufsbildungsbericht.* Bonn. http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf

Büchter, K. & Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. *BWP*, 43(1), 12-15.

Bundesagentur für Arbeit (2017a). *Zugang zur Ausbildung Fachverkäufer/in – Lebensmittelhandwerk.* https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=50920

Bundesagentur für Arbeit (2017b). *Zugang zur Ausbildung Kaufmann/-frau – Einzelhandel.* https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&dkz=6580

Duden (2017). *Eigentlich.* http://www.duden.de/rechtschreibung/eigentlich_tatsaechlich_echt

Eberhard, V., Scholz, S. & Ulrich, J. G. (2009). Image als Berufswahlkriterium: Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. *BWP*, 38(3), 9-13.

EDEKA (2017a). *Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk (Fleischwaren).* https://ausbildung.edeka/beruf/fachverkaeufer_-in_im_lebensmittelhandwerk__fleischwaren_.jsp

EDEKA (2017b). *Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk (Backwaren).* https://ausbildung.edeka/beruf/ fachverkaeufer_-in_im_lebensmittelhandwerk__backwaren_.jsp

EDEKA (2017c). *Kaufmann/-frau im Einzelhandel.* https://ausbildung.edeka/beruf/kaufmann_-frau_im_einzelhandel.jsp

Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 28(6), Nov 1981, 545-579. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545

Granato, M., Matthes, S., Schnitzler, A., Ulrich, J. G. & Weiß, U. (2016). Warum nicht „Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk" anstelle von „Kaufmann/-frau im Einzelhandel"?: Berufsorientierung von Jugendlichen am Beispiel zweier verwandter und dennoch unterschiedlich nachgefragter Berufe. In *BiBB Report,* 1-16. http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7890

Matthes, S. & Ulrich, J. G. (2014). Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. *BWP*, 43(1), 5-7.

Matthes, S., Ulrich, J. G. & Milde, B. (2017). Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. www.bibb.de/de/33214.php

McDonald's Ausbildungsstudie (2015). *Entschlossen unentschlossen: Azubis im Land der (zu vielen) Möglichkeiten. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren.*

Pätzold, G. (2008). Übergang Schule – Berufsausbildung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S. 598-610). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ratschinski, G. (2009). *Selbstkonzept und Berufswahl: Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. Münster: Waxmann.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit. (2016). *Bewerber-Stellen-Relation ausgewählter Berufsgruppen: Oktober 2015 bis September 2016.* https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/ Ausbildungsmarkt/generische-Publikationen/ AM-kompakt-Ausbildungsmarkt-2015-2016-Abbildungen.pdf

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Beltz/PVU.

Tiemann, M., Schade, H.-J., Helmrich, R., Hall, A., Braun, U. & Bott, P. (2008). *Berufsfeld-Definition des BIBB.* http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a22_BIBB-Berufsfelder_010508.pdf

Ulrich, J. G. (2015). *Wenn Angebot und Nachfrage nicht mehr zusammenfinden. Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt und ihre Ursachen: ein Deutungsversuch. Vortrag an der Universität Konstanz am 26. Juni 2015.* www.bibb.de/dokumente/pdf/a2_ID_8475_Ulrich_Uni_Konstanz_2015.pdf

Verfasserinnen

Julia Maria Siéber & Prof.[in] Dr. Nina Langen

Technische Universität Berlin – Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre
Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft

Marchstraße 23, MAR 1-1
D-10587 Berlin

E-Mail: julia.m.sieber@campus.tu-berlin.de
nina.langen@tu-berlin.de
Internet: www.b-nerle.tu-berlin.de

Susanne Miesera & Stefanie Will

Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – Erstellung und Einsatz von Unterrichtsvideos

Die inklusive Beschulung ist gesetzlich verankert. Lehrkräfte benötigen zusätzliche Kompetenzen, um der wachsenden Heterogenität zielgerichtet zu begegnen. Auf die damit einhergehenden Herausforderungen für Lehrkräfte muss die Lehrerbildung vorbereiten. Der Einsatz und die Reflexion von Unterrichtsvideos in Lehrveranstaltungen unterstützt den Kompetenzerwerb der angehenden Lehrkräfte.

Schlüsselwörter: Inklusion, Lehrerbildung, Videoanalyse, Unterrichtsvideos, berufliche Schulen

1 Einführung

Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf am gleichen Lernort ist seit 2009 durch die Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention (2008) geltendes Recht in Deutschland. Je nach Schulart ist inklusiver Unterricht mehr oder weniger weit umgesetzt. Während in allgemeinbildenden Schulen, besonders in Grundschulen, Inklusion im Schulalltag bereits flächendeckend praktiziert wird, steht die gemeinsame Beschulung in beruflichen Schulen noch am Anfang (Gebhardt, Schwab, Krammer & Gegenfurtner, 2015, S. 142 f.). Lehrkräfte an beruflichen Schulen sind mit der Herausforderung konfrontiert, Schülerinnen und Schüler mit stark divergierenden Fähigkeiten, Kompetenzen und Bedürfnissen zu einem gemeinsamen Ziel, dem Bestehen der Abschlussprüfung, in einer vorgegebenen Zeit zu bringen. Leistungsheterogene Klassen sind für Berufsschullehrkräfte Arbeitsalltag, jedoch bringen die aktuellen gesellschaftlichen und politischen Veränderungen zusätzliche Aufgaben wie die Integration von Geflüchteten und die Inklusion von jungen Menschen mit Handicaps mit sich. Auf diese zusätzlichen Bereiche hat die Lehrerausbildung bisher noch unzureichend vorbereitet.

Der Bedeutung einer Anpassung der Lehrerbildung wurde bereits mit Empfehlungen durch das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Rechnung getragen (KMK, 2014; KMK & HRK, 2015). Die Umsetzung in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung obliegt den Bundesländern und den Universitäten. Die Einbettung von Empfehlungen und allgemeinen

Vorgaben der KMK sowie Modelle der Integration von inklusiven Themenkomplexen im Lehramtsstudium allgemein- und berufsbildender Lehrkräfte sind bereits existent. Aus der Eingliederung der Inklusion in die Lehrkräfteausbildung entstehen Herausforderungen wie die Vereinheitlichung des Inklusionsbegriffes, die Einführung sonderpädagogischer Elemente in alle Lehrämter, die Schaffung von Basisqualifikationen für inklusive Unterrichtsgestaltung und individuelle Förderung sowie die Anbahnung von inklusiven Handlungskompetenzen und Grundhaltungen (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung & Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft, 2015, S. 8 ff.).

Dieser Beitrag beschreibt die Relevanz der Einführung der Inklusionsthematik in die Lehrerbildung für die beruflichen Lehrämter und stellt eine Lehrveranstaltung zur inklusiven Didaktik der Technischen Universität München (TUM) vor. Der Fokus der dargestellten Lehrveranstaltung liegt im Einsatz von Unterrichtsvideos und der Erstellung von Lehrfilmen durch Studierende. Es werden der Forschungsstand zum Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung und das Design der Lehrveranstaltung aufgezeigt.

2 Inklusion im beruflichen Schul- und Bildungssystem

Inklusion im beruflichen Bildungssystem findet unter Berücksichtigung der sozialen Partizipation und dem Recht auf Bildung und Arbeit statt (Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2008). Schulische Inklusion, die die soziale Teilhabe einerseits und die Qualifizierung andererseits beachtet, wird länderspezifisch und schulartbezogen umgesetzt. Diskussionen bei der Veränderung hin zu einem inklusiven Bildungssystem ergeben sich aus einem verschiedenen Begriffsverständnis von Inklusion ebenso wie aus unterschiedlich gegebenen institutionellen Bedingungen und rechtlichen Regelungen. Den rechtlichen Rahmen für Inklusion an beruflichen Schulen bilden die Schulgesetze der Länder, das Berufsbildungsgesetz (BBiG), die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne. Zielsetzung ist, dass Berufsbildung für spezielle berufliche Tätigkeiten qualifiziert und den Erwerb einer beruflichen Handlungskompetenz ermöglicht (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2015). Nach dem § 64 BBiG und § 42k Handwerksordnung (HwO) sollen Menschen mit Behinderungen in anerkannten Berufen ausgebildet werden (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2015; 2017). Ergänzend sehen das BBiG und die HwO für Menschen, die wegen der Art und Schwere ihrer Behinderung keine Regelausbildung absolvieren können, spezielle Regelungen vor. Damit stehen jungen Auszubildenden mit Beeinträchtigungen

im dualen Bereich die Regelausbildung mit einheitlichen Prüfungen vor den Handwerks- und Handelskammern und die Berufe nach § 66 BBiG/§ 42 HwO zur Verfügung. Die Berufe nach § 66 BBiG/§ 42 HwO haben häufig den Zusatz: Fachpraktiker. Die Prüfungen erfolgen auch vor den Handwerks- und Handelskammern. Es sind Abweichungen der inhaltlichen und zeitlichen Gliederung der Ausbildung sowie der Prüfung möglich. Die Ausbildungsgänge stellen vorwiegend für Jugendliche mit Lernbehinderungen eine Alternative zu den „Regelberufen" dar. Die Ausbildung findet häufig in Berufsbildungswerken und Förderberufsschulen statt. Die Weiterführung der theoriereduzierten Ausbildung steht in der Diskussion, da sie der Inklusion im beruflichen Bildungsbereich widerspricht (Bylinski & Rützel, 2016, S. 11). Ausgehend von einem inklusiven Bildungsverständnis, das die Verschiedenheit aller jungen Menschen im Blick hat, führen Sonderregelungen für Wenige stärker zu einer Separierung statt zu einer Inkludierung aller.

Ein wichtiges Kriterium für eine erfolgreiche Inklusion im beruflichen Schulsystem ist der Abschluss der Ausbildung im dualen System und damit der Übergang in den ersten Arbeitsmarkt. Die Statistiken zeigen hier noch Nachholbedarf. Zahlen des Bildungsberichts 2014 belegen, dass die Ausbildungsabbrüche seit Jahren in bestimmten Branchen steigen. Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist besonders von Vertragslösungen betroffen; innerhalb von 48 Monaten wurden über 37 % der Ausbildungsverträge gelöst (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Neben betrieblichen Gründen können auch zu wenig passgenaue Förderung an der Berufsschule Gründe für Vertragslösungen sein. Bedenklich stimmt, dass die Ausbildungsabbrüche von Jugendlichen mit Ausbildung in Berufen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO weiterhin über denen der Regelberufe liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Kapitel H, Tab. H3-9A). Zusätzlich zeigt der Bildungsbericht, dass nur etwa ein Viertel der Schülerinnen und Schüler ohne Hauptschulabschluss, direkt den Übergang in die duale Ausbildung schafft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 99 ff.). Diese Jugendlichen besuchten oft das Förderschulsystem.

Förderschülerinnen und Förderschüler, die einen regulären Ausbildungsplatz erhalten, werden Berufsschulen zugewiesen und häufig ohne zusätzliche Maßnahmen unterrichtet. Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in beruflichen Schulen liegt bei 2,1% (53.494 im Schuljahr 2012/2013) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Tab. H3-29web). Zusätzliche Ressourcen für Schülerinnen und Schüler mit individuellen Bedürfnissen sind meist an einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf gekoppelt. Die Dunkelziffer von Schülerinnen und Schüler mit einem zusätzlichen Förderbedarf, der aber nicht diagnostiziert wurde, wird je nach Beruf unterschiedlich hoch eingeschätzt. Dieser Sachverhalt stellt die Lehrkräfte vor besondere Aufgaben, für die bisher die Vorbereitung fehlte.

Lehrkräfte im beruflichen Schulsystem verfügen über eine Vielfalt an Bildungsabschlüssen und Qualifikationen. Neben Lehrkräften, die ein reguläres grundständiges Lehramtsstudium des beruflichen Lehramtes absolviert haben, finden sich Lehrkräfte mit beruflichen Ausbildungen, wie Meister im Handwerk ohne universitäre Ausbildung. Zusätzlich sind Lehrkräfte mit allgemeinbildenden Lehrberechtigungen und Sozialpädagogen aktiv. Gemeinsam gilt es, Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Voraussetzungen und Bedürfnissen zum erfolgreichen Abschluss der Ausbildung zu führen. Studien zeigen, dass sich (angehende) Lehrkräfte nicht ausreichend auf die Aufgaben vorbereitet fühlen (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband, 2012). Die gesetzlichen Empfehlungen und die schulische Realität fordern mehr Aspekte der Inklusion bereits in der Lehramtsausbildung.

3 Inklusion in der ersten Phase der Lehrerbildung

Angepasstes methodisch-didaktisches Handeln ist bereits im Studium zu vermitteln, um eine professionelle Handlungskompetenz als Lehrkraft im Umgang mit Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen zu erreichen (Bonz, 2011, S. 39 ff.). Die Verankerung von inklusiven Inhalten im Lehramtsstudium ist somit von fundamentaler Bedeutung, doch derzeit wird die Einbindung inklusiver Elemente von Schultypen und -formen und bundesländerspezifischen Regelungen bestimmt. Merz-Atalik (2014) schlägt Ansätze vor, die entgegen der separierenden sonderpädagogischen Strukturen, einen flexibleren Charakter für alle Schulformen bieten. Hierunter fallen inklusive Pflichtmodule für jedes Lehramt sowie flexible Bausteine für Weiterbildungs-, Aufbau- und Masterstudiengänge.

Für die Befähigung zu einem qualitativ hochwertigen Lehrerberuf, beschreibt die KMK die zu erwerbenden Kompetenzen für Studierende des Lehramtes. Die Kompetenzen gliedern sich in die Bereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Herzmann & König, 2016; KMK, 2014). Die von der KMK ausformulierten Kompetenzen zielen u. a. auf eine inklusionsorientierte Lehrerbildung ab, die den Studierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die es ihnen ermöglichen soll, einen inklusiven Unterricht durchzuführen. Unter Beachtung der KMK-Empfehlungen hat die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft den Stellenwert der Inklusion im Basiscurriculum unter Berufliches Lehren, Lernen und Entwickeln festgeschrieben (Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2014).

Die Umsetzung von inklusiven Bestandteilen im Lehramtsstudium obliegt den jeweiligen Hochschulen. Allerdings betrifft der Themenkomplex Inklusion jeden Fachbereich. Aus dieser Tatsache ergibt sich die Forderung Inklusion als Querschnittsaufgabe fächerübergreifend umzusetzen (Bertelsmann Stiftung et al., 2015, S. 4 f.). Die Publikation „Inklusionsorientierte Lehrerbildung“ von Monitor Lehr-

erbildung nennt folgende Umsetzungsmöglichkeiten: additive Lehrveranstaltungen bearbeiten den Themenbereich Inklusion eigenständig, Inklusion als Querschnittsthema gliedert inklusive Elemente in bereits bestehende Module ein, neu entwickelte Studiengänge mit der Einbindung von sonderpädagogischen Bestandteilen (Bertelsmann Stiftung et al., 2015, S. 5). Auf Probleme wie die Uneinheitlichkeit des Inklusionsbegriffes oder die Umsetzung inklusiven Unterrichts wird hingewiesen. Darüber hinaus wird kritisiert, dass ein einheitliches Gesamtkonzept fehle, welches inklusive Maßnahmen auf Hochschulebene umsetze (Bertelsmann Stiftung et al., 2015, S. 15). Die Bedeutung von Grundhaltungen und Erfahrungen in inklusiven Unterrichtssettings für eine gelingende inklusionsorientierte Lehrerbildung wird explizit genannt (Bertelsmann Stiftung et al., 2015, S. 14). Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung betont ebenso die Bedeutsamkeit von inklusiven Überzeugungen und Grundhaltungen einer Lehrperson für eine erfolgreiche inklusive Beschulung (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Inklusion im Sinne von Diversitäten nicht nur zu akzeptieren, sondern wertzuschätzen und Heterogenität als Ressource anzuerkennen, stellt eine ständige Entwicklungsaufgabe der Lehrkräfte dar (Harrington, Kastirke, & Holtbrink, 2016).

Bereits Baumert & Kunter (2006, S. 502) bemerkten, dass die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften maßgebend durch ihre Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen geprägt ist. Vor diesem Hintergrund wurde durch Kopp (2009) eine Erhebung bei Studierenden des Grundschullehramtes an der Universität Passau (Bayern) im Hinblick auf deren inklusiven Überzeugungen und Selbstwirksamkeit durchgeführt. Die Studie zeigt, dass inklusive Überzeugungen vor allem aus organisatorischen Unterrichtsmaßnahmen und Bedingungen des Schulsystems gezogen werden. Daraus kann eine hohe Bedeutsamkeit für didaktisch-methodische Maßnahmen bezüglich eines inklusiven Unterrichts geschlussfolgert werden (Kopp, 2009, S. 21 f.). Ergebnisse einer weiteren Studie ergaben, dass die inklusiven Einstellungen von österreichischen Lehramtsstudierende signifikant positiver ausfielen als bei den Deutschen. Es wird vermutet, dass dieses Ergebnis vor allem mit der höheren Integrations- bzw. Inklusionsquote der letzten Jahre in Österreich zusammenhänge. Die Studie zeigt weiterhin, dass sich die Einstellungen hinsichtlich der Inklusion durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Erfahrungen mit einer inklusiven Unterrichtsgestaltung erklären (Hellmich, Görel & Schwab, 2016, S. 78). Die Studie von Miesera & Gebhardt (im Druck) zeigt die Bedeutsamkeit von Lehrveranstaltungen bei der Veränderung von Einstellungen und Selbstwirksamkeitsannahmen im Hinblick auf inklusive Settings.

Hieraus leiten sich Forderungen für die erfolgreiche Eingliederung der Inklusionsthematik in die Lehrerbildung ab. Dazu gehören Aspekte eines einheitlichen Inklusionsbegriffes, eines grundlegenden Paradigmenwechsels hin zu einem inklusiven Grundgedanken, qualifizierte Dozentinnen und Dozenten und engagierte

Teamarbeit (Bertelsmann Stiftung et al., 2015, S. 8). Für den Umgang mit Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen nennt Bonz (2011) die Kompetenz zur Ausgestaltung von Lehr- und Lernarrangements, die die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen. Ausgehend von der Analyse des didaktischen Feldes, der curricularen Vorgaben und Rahmenbedingungen, braucht es eine Anpassung an die Lernvoraussetzungen, damit abweichende Lehr-Lernarrangements entstehen können. Methoden und Sozialformen müssen die Teilhabe aller Lernenden ermöglichen. Lernprozesse berücksichtigen ein individuelles, kooperatives, selbstgesteuertes Handeln (Bonz, 2011, S 42 f.).

Merz-Atalik (2014, S. 275 f.) schlägt für eine intensivere Förderung eines inklusiven Lehramtsstudiums Ansätze zur Strukturierung einer inklusiven Lehrerkräftebildung vor, die einen flexibleren Umgang mit der Eingliederung von inklusiven Elementen in die Studiengänge gewährleisten. Zudem sollen intensivere Praxisphasen mit inklusiven Settings eingebunden werden, damit Theorie und Praxis besser miteinander verzahnt werden können. Des Weiteren werden die Themen bezogene Qualifizierung und Professionalisierung von Dozentinnen und Dozenten angeführt.

Bei der Vermittlung von Basisqualifikationen wie einer inklusiven Unterrichtsgestaltung, individueller Förderung und inklusiven Grundhaltungen, ergeben sich durch den Einsatz von Unterrichtsvideos neue Möglichkeiten im Lehramtsstudium. Studien zeigen die Bedeutung von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Lehrkräften (Gärtner, 2007; Helmke, 2015; Prenzel, Gogolin & Krüger, 2007; Seidel & Prenzel, 2007).

4 Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung

Unterrichtsvideos verbessern den Praxisbezug von Lehrveranstaltungen. Im Gegensatz zu Unterrichtshospitationen sind sie dauerhaft und geben dem Beobachter und der Beobachterin die Möglichkeit, den Unterricht aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und zu reflektieren. Facetten des Lehrer- und Schülerverhaltens sind umfangreicher durch eine videografische Aufzeichnung zu dokumentieren und anschließend objektiver zu betrachten. Zudem besteht die Chance, intuitiv Theorien über das Lehren und Lernen sichtbar zu machen. Darüber hinaus können Unterrichtsvideos für den aktiven Austausch und die damit verbundene Analyse genutzt werden (Helmke, 2015, S. 349).

Wie Helmke beschäftigen sich auch andere Autoren mit den Einsatzmöglichkeiten der Unterrichtsvideos. Gerade für die Evaluation des eigenen Unterrichts (Gärtner, 2007, S. 72) sowie für die Erfassung von Lehrkompetenzen (Prenzel et al., 2007, S. 213 f.) werden Projekte und Konzepte entwickelt. In diesem Zusammenhang steht die pädagogische Beobachtung, welche sich mit der Identifizierung von Lehr-Lernsituationen und den darin stattfinden Lernprozessen befasst. Die

pädagogische Beobachtung arbeitet dabei vorzugsweise stärkenorientiert, welches ganz im Sinne schulischer Inklusion steht (Werning, 2007, S. 39 f.). Darüber hinaus werden Theorien des Beobachtungslernen (Lernen am Modell) von Bandura, das situierte, problem- oder fallbasierte Lernen mit dem Einsatz von Unterrichtsvideos angesprochen (Reusser, 2005, S. 11 f.). Helmke (2015) verweist auch auf Grenzen und Gefahren, die mit dem Umgang der Unterrichtsvideos einhergehen. Die Verwendung von Unterrichtsvideos birgt die Gefahr auf Ablehnung zu stoßen, falls diese für Selektionen herangezogen wird. Als oberste Priorität benennt er den respektvollen Umgang mit dem Filmmaterial (Helmke, 2015, S. 357).

Das Unterrichtsmonitoring ist ein Konzept, das vor dem Hintergrund lerntheoretischer Erkenntnisse entwickelt wurde; es dient der Evaluation von Unterricht sowie der Unterrichtsentwicklung an sich. In einer Studie konnte gezeigt werden, dass die Interventionsgruppe signifikante Veränderungen hinsichtlich moderner Formen der Unterrichtsgestaltung, Formen anspruchsvollen Übens, Formen der Leistungsermittlung, Differenzierung und der Stärkung der Aufgabenkultur zeigt (Gärtner, 2007, S. 153 f.). In dem Projekt „LUV – Lernen aus Unterrichtsvideos“ untersuchen Seidel und Prenzel (2007) die Erfassung von Lehrerkompetenzen. Unterrichtsvideos dienen dazu, Unterrichtsqualitäten besser wahrnehmen zu können. Es zeigt sich, dass die Analysekompetenz mit langjähriger Hospitationserfahrungen zunimmt (Prenzel et al., 2007, S. 211 ff). Eine Videostudie von Sherin & Han (2004) ergab, dass sich Reflexionen der Lehrenden bei einer regelmäßigen Analyse und Bewertung des Lehrverhaltens zu einer Fokussierung von Schülerkonzepten und dem Lernverhalten der Schüler verschiebt (Sherin & Han, 2004, S. 179 f.). Die Arbeiten von Reusser (2005) zeigen verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten für die Arbeit mit Unterrichtsvideos. Angeregt werden u. a. Lerngemeinschaften für Reflexionsgespräche, die Arbeit mit Unterrichtsvideos von Lerntandems oder die Fokussierung durch gezielte Arbeitsaufträge mit den Unterrichtsvideos (Reusser, 2005, S. 11). Auch Helmke (2015) sieht in den Unterrichtsvideos ein großes Potenzial für die Lehrerbildung und verweist dabei auf die Standards für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2014).

5 Lehrveranstaltung „Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen“

Die Vorbereitung auf inklusive Unterrichtsettings gehört seit 2014 als additives Modul an der TUM School of Education zum Wahlangebot im Bereich Sozialwissenschaften für berufliches Lehramt dazu. Das fächerübergreifend für das berufliche Lehramt eingerichtete Blended-Learning Angebot beinhaltet eine e-Learning-Phase und eine Präsenzlernphase und verknüpft die Fachdidaktik und Sonderpädagogik im Bereich einer spezifischen fachlichen inklusiven Didaktik. Ein Team von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Dozentinnen und Dozenten mit

beruflichem Lehramt entwickelt und führt die Lehrveranstaltung *Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen* durch.

Das Kernstück des Konzepts der Lehrveranstaltung sieht die Analyse von Unterrichtssequenzen und die Erstellung von kurzen Lehrfilmen vor. Mit spezifischen Beobachtungsbögen analysieren Studierende reale Unterrichtssituationen an beruflichen Schulen. In der Fallbeobachtung stehen das Verhalten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern und deren Interaktionen im Mittelpunkt. Zusätzlich werden Videos mit inklusiven Unterrichtssequenzen beobachtet und auf ihre inklusiven Interventionen hin reflektiert. Im Rahmen eines forschenden Lernprozesses setzen sich die Studierenden mit individuellen Fragestellungen und Fallkonstruktionen auseinander und erstellen Lehrfilme mit inklusiven Settings.

Um Studierenden des Lehramtes mit Hilfe der Unterrichtsvideos didaktische Prinzipien eines inklusiven Unterrichts zu vermitteln, werden Beobachtungsmerkmale, die sich auf Empfehlungen der KMK und auf Forschungsarbeiten der Hattie-Studien stützen, herangezogen (Hattie, 2013; KMK, 2014). Insbesondere die Hattie-Studien beleuchten Lerneffekte bezüglich Klassenzusammensetzungen, dem Prinzip der Individualisierung im Unterricht oder Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf (Hattie, 2013). Des Weiteren können Kriterien für einen inklusiven Unterricht aus Modellen abgeleitet werden, die komplexe Lehr-Lernsituationen beschreiben, wobei Ansätze inklusiver Didaktik zum Einsatz kommen (Heimlich & Kahlert, 2012; Hinz, 2007; Seitz, 2006). Ein Fokus liegt auf der Förderung einer wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt im Klassenzimmer.

Die Beobachtung des realen Unterrichts und der Unterrichtsvideos erfolgt nach den Qualitätsmerkmalen eines guten Unterrichts laut Helmke (2015): Klassenführung, Klarheit und Strukturiertheit, Konsolidierung und Sicherung, Aktivierung, Motivierung, Lernförderliches Klima, Schülerorientierung und Kompetenzorientierung. Inklusiver Unterricht, bzw. der Umgang mit Heterogenität und Angebotsvariation, kann mit den erweiterten Items zum Umgang mit Vielfalt genauer analysiert werden (Helmke, o. J.). Das Modell von Reich (2014) mit den Erweiterungen um eine inklusive Förderhaltung, angepasstes Fördern des selbständigen Lernens, differenzierte Schülerunterstützung und Zielvereinbarungen statt starrer Noten wird mit den Studierenden diskutiert.

Der Leitfaden *Profilbildung inklusive Schule* (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012) stellt ein Mehrebenenmodell zur Betrachtung und Reflexion von inklusiven Schulentwicklungen vor.

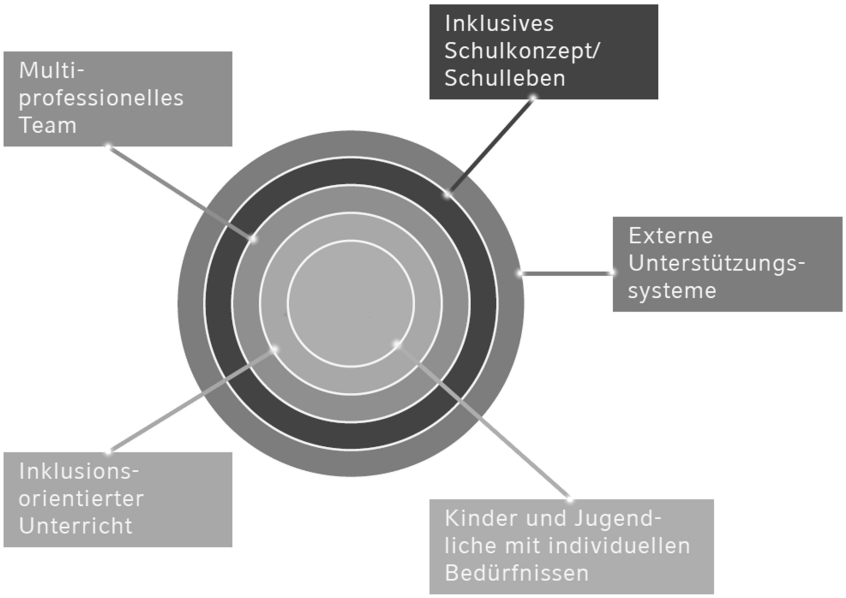


Abb. 1: Mehrebenenmodell (Quelle: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012, S. 16)

Die Abbildung 1 zeigt neben den externen Unterstützungssystemen, dem inklusiven Schulkonzept und multiprofessionellem Team auch den Bereich *inklusionsorientierter Unterricht* als wichtigen Faktor für inklusive Schulentwicklung. Die Autoren entwickeln zu jeder Ebene Indikatoren, die die Ebene inklusiver Schulen und inklusiven Unterrichts genauer beschreiben. Mit diesen Indikatoren und Qualitätsstandards kann Unterricht nach genau definierten Kriterien beobachtet und bewertet werden. In der Ebene *inklusionsorientierter Unterricht* gehören die folgenden Qualitätsstandards zu den Indikatoren:

- Inklusionsorientierter Unterricht ist eingebettet in eine adaptive Förder- und Entwicklungsplanung für alle Schülerinnen und Schüler.
- Inklusionsorientierter Unterricht berücksichtigt die individuellen Zugänge aller Schülerinnen und Schüler zu den Lerninhalten.
- Der Unterricht trägt den unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler angemessen Rechnung.
- Der Unterricht ist für alle Schülerinnen und Schüler klar, verständlich und transparent.
- Inklusionsorientierter Unterricht bietet allen Schülerinnen und Schülern einen wohl organisierten Lern-und Entwicklungsraum.

- Inklusionsorientierter Unterricht bemüht sich zur Sicherung eines lernförderlichen Klimas für alle um eine Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsinn. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2012)

Bei Schulbesuchen in einer beruflichen Förderschule und einer inklusiven beruflichen Schule lernen die Studierenden die beteiligten Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler kennen. Es erfolgt ein Austausch der Studierenden mit Schülerinnen und Schülern, beruflichen Lehrkräften, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen sowie Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Nach den Unterrichtshospitationen reflektieren Studierende im Team und alleine die Qualitätsstandards des Leitfadens „Profilbildung inklusive Schule". Damit folgt diese Form der qualitativen Unterrichtsforschung den Ansätzen von Reh (2012). Dazu zählen die Beschreibung, Rekonstruktion und Analyse von Lehrerhandlungen, das Aufdecken von Lehr- und Bildungsprozessen sowie dem Interaktionismus von Unterrichtsarrangements.

Bei der Analyse der Unterrichtsvideos wird auf die strukturierte Beobachtung, die Identifizierung von Lehr-Lernsituationen und den darin stattfindenden Lernprozessen geachtet. Diese pädagogische Beobachtung zielt weniger auf Defizite ab, die ein Schüler aufweist, sondern stellt Stärken und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schülern heraus. Zudem wird eine gemeinsame Beobachtungsentwicklung im Team als sinnvoll empfohlen (Werning, 2007). Die pädagogische Beobachtung von Handlungen im Unterricht, die Lernprozesse initiieren, kann somit eine Grundlage für didaktische Vorgehensweisen bieten. De Beor & Reh (2012) weisen auf die Schwierigkeit hin, bei Beobachtungen die Komplexität des Unterrichtgeschehens so genau wie möglich festhalten zu können. Diese Schwierigkeit im realen Unterrichtsgeschehen lässt sich bei Videobeobachtung ausräumen. Bei der pädagogischen Beobachtung setzen sich die Studierenden intensiv mit der Unterrichtssituation und ihren Beteiligten auseinander; besonderes Augenmerk liegt auf der Sensibilisierung für die eigene Wahrnehmung und die Versprachlichung der Eindrücke. Die Teilnehmenden beobachten insbesondere die Pädagogik und Didaktik im Bereich der Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung.

Nach dem Schulbesuch werden Elemente und Interventionen, die Inklusion oder Exklusion fördern, herausgearbeitet. Mit individuellen Fallkonstruktionen setzen sich die Teilnehmenden mit der Entwicklung von inklusiven Unterrichtssettings auseinander. Die Formulierung eigener Forschungsfragen und die Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten inklusiver Didaktik sind die Grundlage für die Erstellung von kurzen Lehrfilmen zu inklusiver Didaktik. Die Studierenden beschreiben Fallkonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und entwickeln Handlungsempfehlungen für Unterrichtssettings mit inklusivem Charakter. Aus dieser Auseinandersetzung ent-

stehen Unterrichtssequenzen für die Drehbücher und Kurzfilme erstellt werden. Die Kurzfilme werden in Rollenübungen unter Beteiligung der Studierenden produziert.

Die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, durch das Aufdecken der Prinzipien und Konzepte von inklusivem Unterricht und durch die an Kriterien orientierte Auswertung von Videos mit inklusiven Unterrichtssituationen, gehört ebenso zu den Lernergebnissen wie auch die Förderung einer inklusiven Grundhaltung.

6 Diskussion und Ergebnisse

Erste Forschungsergebnisse von Prä- und Post- Messungen zeigen signifikante Veränderungen der Einstellung und Selbstwirksamkeitserwartungen der Teilnehmenden der Lehrveranstaltung (Treatmentgruppe) (Miesera & Gebhardt, im Druck). Im Vergleich mit einer Kontrollgruppe, Studierende berufliches Lehramt mit Erstfach Ernährung und Hauswirtschaft, die nicht an der Lehrveranstaltung teilnahmen, bestätigt sich der positive Trend.

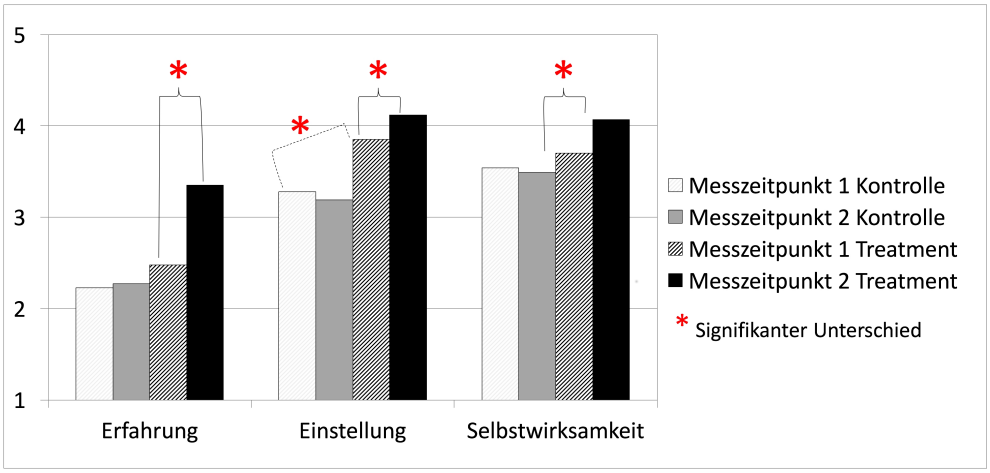


Abb. 2: Skalenvergleich Treatmentgruppe und Kontrollgruppe Messzeitpunkt 1 und 2 (Quelle: eigene Darstellung)

Eine 5-stufige Likert-Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) liegt allen 3 Skalen zugrunde. In Abbildung 2 ist ersichtlich, dass im Prä-Test die Teilnehmenden der Lehrveranstaltung bei der Skala Einstellung signifikant positivere Werte gewählt haben. Weitere Erhebungen werden zeigen, ob dies auf die freie Wahl der Lehrveranstaltung und dem damit verbundenen höheren Interesse an dem Thema zurückzuführen ist. Die Skalen Erfahrung und Selbstwirksamkeit zeigen im

Prä-Test keine signifikanten Unterschiede. Alle 3 Skalen zeigen im Post-Test signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

Die Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung und die Anbindung an die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung gehört zu den nächsten Schritten. Mit dem Abschluss des Schulversuchs „Inklusive berufliche Bildung in Bayern (IBB)“ (Stiftung Bildungspakt Bayern, 2016) wurde die Einrichtung einer Weiterbildung von aktiven Lehrkräften an beruflichen Schulen eingerichtet. Ebenso sind Module „Inklusion“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung eingeführt worden.

An der TUM School of Education werden Forschungsarbeiten zu den Themen Inklusion an beruflichen Schulen entwickelt. Stefanie Will (2017) setzte sich mit der Forschung von Unterrichtsvideos und inklusiven Lehrveranstaltungen auseinander. Mit ihrer Masterarbeit „Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – am Beispiel einer qualitativen Videoanalyse eines inklusiven Unterrichts“ hat sie an der Weiterentwicklung eines Beobachtungsbogens für inklusiven Unterricht gearbeitet. Das Konzept der Erstellung von Lehrfilmen im Rahmen von inklusiven Lehrveranstaltungen wird durch Susanne Miesera als Beitrag im Leitfaden „Selber drehen, mehr verstehen – Erklärvideos“ im Unterricht veröffentlicht (Wiemer & Braukmann, im Druck).

Weitere Forschung hat die Bedeutsamkeit inklusiver Elemente in der Lehrerbildung für die Umsetzung inklusiven Unterrichts zu untersuchen. Universitäts- und länderübergreifende Studien zeigen standort-und lehramtsspezifische Faktoren auf, die in Empfehlungen für eine inklusionsorientierte Lehrerbildung an beruflichen Schulen einfließen.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. *Bildung in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 9(4), 469-520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.) (2012). *Inklusion an Bayerns Schulen: Lehrerbefragung. INFO.* http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/Land-PDF/Wissenschaft/Befrag_Inklusion_Bericht.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2012). *Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis.* Wissenschaftlicher Beirat „Inklusion“. http://www.km.bayern.de/download/15556_leitfadena468seiter_250413_72dpi_es.pdf

Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, Deutsche Telekom Stiftung & Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität. Monitor Lehrerbildung.* http://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/default/.content/Downloads/Monitor_Lehrerbildung_Inklusion_04_2015.pdf

Bonz, B. (2011). Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung.* Berufsbildung konkret. Bd. 11 (S. 36-43). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2015). *Berufsbildungsgesetz. BBIG.*

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2017). *Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung). HwO.*

Bylinski, U. & Rützel, J. (2016). Zur Einführung – Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivenwechsel und neue Gestaltungsaufgaben. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung* (S. 9-23). Bielefeld: Bertelsmann.

European Agency for Development in Special Needs Education (Hrsg.) (2012). *Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Inklusionsorientierte Lehrerbildung.* http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf

Gärtner, H. (2007). *Unterrichtsmonitoring: Evaluation eines videobasierten Qualitätszirkels zur Unterrichtsentwicklung*. Münster: Waxmann.

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015). General and Special Education Teachers' Perceptions of Teamwork in Inclusive Classrooms at Elementary and Secondary Schools. *Journal for Educational Research Online; Journal für Bildungsforschung Online*, *7*(2), 129-146.

Harrington, I., Kastirke, N. & Holtbrink, L. (Hrsg.) (2016). *Inklusion in Deutschland und Australien*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14463-0

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning*" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Heimlich, U. & Kahlert, J. (Hrsg.) (2012). *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in

der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67-85.

Helmke, A. (o. J.). Umgang mit Vielfalt. http://unterrichtsdiagnostik.de/downloads/fragebogen/

Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Herzmann, P. & König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Studientexte Bildungswissenschaft, 4337. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hinz, A. (2007). Inklusive Qualität von Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 76(1), 10.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften.*

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*: *Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*.

Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität: Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 5-25.

Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer_innenbildung für Inklusion: „Ein Thesenanschlag!“. In S. Schuppener, N. Berhnardt, M. Hauser, & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266-277). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Miesera, S. & Gebhardt, M. (im Druck). Inklusive Didaktik in beruflichen Schulen – InkDibeS – Ein Konzept für die Lehrerbildung: Videobasierte Fallkonstruktionen inklusiver Unterrichtssettings. In D. Buschfeld & M. Cleef (Hrsg.), *Vielfalt des Lernens im Rahmen berufsbezogener Standards.* QUA-LIS Schriftenreihe Beiträge zur Schulentwicklung.

Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2007). *Kompetenzdiagnostik.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, Wiesbaden: VS Verlag.

Reh, S. (2012). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Lehrbuch* (S. 3-25). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3_1

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 8-18.

Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Z*eitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8 (S. 201-216). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache'. *Zeitschrift für Inklusion (ZfI)*, 14(1), 1-10.

Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2014). *Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge (Beschluss der Mitgliederversammlung in Schwäbisch-Gmünd am 25.09.2014*). http://www.bwp-dgfe.de/images/Dokumente/Basiscurriculum_Berufs-und_Wirtschaftspaedagogik_2014.pdf

Sherin, M. G. & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20, 163-183. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001

Stiftung Bildungspakt Bayern (Hrsg.) (2016). *Inklusive berufliche Bildung in Bayern – Projektdokumentation und Ergebnisse des Schulversuchs.* http://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2015/01/Abschlussdokumentation_web.pdf

Werning, R. (2007). Pädagogische Beobachtungskompetenz statt Diagnostik. Perspektiven für die Begabungsförderung aus Sicht der Förderpädagogik. In G. Guttenberger & B. Husmann (Hrsg.), *Begabt für Religion. Religiöse Bildung und Begabungsförderung* (S. 31-45). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wiemer, C. & Braukmann, M. (im Druck). *Selber drehen, mehr verstehen – Erklärvideos im Unterricht.*

Will, S. (2017). *Inklusive Didaktik in der Lehrerbildung – am Beispiel einer qualitativen Videoanalyse eines inklusiven Unterrichts. Weiterentwicklung eines Beobachtungsbogens für inklusiven Unterricht* (Masterarbeit). München: Technische Universität.

Verfasserinnen

Dipl. oec. troph. Susanne Miesera

TUM School of Education
Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften

Arcisstr. 21
D-80333 München

E-Mail: Susanne.miesera@tum.de
Internet: www.fdeh.edu.tum.de

Stefanie Will

Aberlestr. 16
D-81371 München

E-Mail: stevywill@web.de

Stephanie Grundmann, Karin Groth, Juliane Moritz, Birgit Rumpold & Simone Knab

Lernen aus der „Box“ – Modulares Lernen in begleitenden Seminaren im Praxissemester

In den Seminaren zur Vorbereitung und Begleitung der Unterrichtspraxis müssen Situationen geschaffen werden, die eine theoretisch-fachdidaktische Grundlage bilden, jedoch offen für vielfältige Lehr-Lern-Arrangements sind, die von den Studierenden mitbestimmt werden können. Dafür wurden an der Technischen Universität Berlin am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre (IBBA) modular aufgebaute „Lern-Boxen“ konzipiert und im fachdidaktischen lernbegleitenden Seminar des Praxissemesters in der Beruflichen Bildung im Fach Ernährung/Lebensmittelwissenschaft erprobt.

Schlüsselwörter: Modulares Lernen, „Lern-Boxen“, Praxissemester, Vielfalt in lernbegleitenden Seminaren

1 Das Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium

Im Rahmen der Berliner Reform der Lehrkräftebildung wurde zum Wintersemester 2016/17 im 3. Semester des Masterstudienganges ein schulisches Praxissemester eingeführt, das unter der Leitung der Universitäten steht. Die Lernbegleitung erfolgt sowohl durch Dozentinnen und Dozenten der Universität als auch durch Mentorinnen und Mentoren sowie Fachseminarleitungen aus der Schulpraxis. Diese Beteiligten verantworten unterschiedliche Bereiche und sich ergänzende Schwerpunkte in der Ausbildung der fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden. In den universitären Seminaren entwickeln die Studierenden Kompetenzen zur theoriegeleiteten Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Zudem entwickeln sie Verfahren zur Selbstregulation, die dem Erkennen persönlicher Ressourcen und der Schärfung individueller Ziele dienen (SenBJW, 2016, S. 14 f.).

Neben der Präsenszeit in der Schule finden an mehreren Nachmittagen pro Woche lernbegleitende Seminare in der Kernfachdidaktik (Ernährung/Lebensmittelwissenschaft oder Arbeitslehre) und der Zweitfachdidaktik (z.B. Sonderpädagogik, Politische Bildung, Deutsch, Biologie usw.) sowie in der Erziehungswissenschaft und der Sprachbildung statt. Die Anwesenheit an der Schule umfasst im Schulhalbjahr (1. September bis 31. Januar) an drei Tagen pro Woche mindestens vier Stunden. In diesem Zeitraum sollen 32 Unterrichtstunden, d.h.16 Stunden pro

Fach, angeleiteter Unterricht absolviert werden (SETUB, 2017a; SenJBW, 2016, S. 13).

Das berlinweite Reformprojekt des Praxissemesters findet unter Mitwirkung unterschiedlicher Akteure der Lehrkräftebildung an verschiedenen Lernorten statt. Es wird eine Verknüpfung der ersten und zweiten Ausbildungsphase der Lehrkräftebildung erreicht, indem die Fachseminarleitungen eine aktive Rolle übernehmen und u. a. mit den Universitätslehrenden in den begleitenden fachdidaktischen Seminaren zusammenarbeiten sowie das „Kollegiale Coaching" übernehmen. Ferner werden in der Anfangsphase des Praxissemesters die Mentorinnen und Mentoren an den Universitäten qualifiziert, indem sie einen Einblick in die aktuellen Studieninhalte sowie zu den aktuellen Methoden des „Fachspezifischen Unterrichtscoachings" und zu „kokonstruktiven Unterrichtsbesprechungen" (nach Annelies Kreis und Fritz Staub) erhalten. In der folgenden Tabelle sind die Mitwirkenden und die Aktivitäten an den verschiedenen Lernorten aufgeführt. Mentorinnen und Mentoren sind die betreuenden Lehrkräfte an den Schulen (SenBJW, 2016, S. 8).

Tab. 1: Aktivitäten und Mitwirkende im Reformprojekt Praxissemester [1]FD1 – Fachdidaktik Erstfach, FD2 – Fachdidaktik Zweitfach, EWI – Erziehungswissenschaften (Quelle: in Anlehnung an SETUB, 2017b, S. 4)

Akteurinnen und Akteure	**Aktivitäten**	**Lernorte**
Studierende	angeleiteter Unterricht, Hospitationen, außerunterrichtliche Aufgaben, Lernforschungsprojekt, Begleitseminare	Praktikumsschule, Universität, zu Hause
Mentorinnen und Mentoren, Lehrkräfte	Orientierungsgespräche, Hospitationen, Unterrichtsvor- und -nachbesprechung, schulorganisatorische Unterstützung	Praktikumsschule, Universität
Universitätslehrende, FD 1, FD 2, EWI[1], Sprachbildung	Vorbereitungsseminare, Mentoringqualifizierung, Begleitseminare, Fachspezifisches Coaching, Unterrichtsbesuche	Universität, Praktikumsschule
Fachberaterinnen und Fachberater	Tandempartnerin oder Tandempartner im Kollegialen Coaching, Mentoringqualifizierung, Einblick 2. Phase	Universität, Praktikumsschule
Senatsschulverwaltung, Praktikumsbüros	Koordination, Platzvergabe, Information	Universität, Praktikumsschule

Die Unterrichtsstunden, die von den Studierenden im Rahmen des Praxissemesters gehalten werden, sollen u. a. nach dem Prinzip der „Ko-Konstruktion" und des „Fachspezifischen Unterrichtscoachings" nach Kreis und Staub (2013, S. 9) vor- und nachbereitet werden (SenBJW, 2016, S. 13). Die Lehrenden sowie die Mentorinnen und Mentoren übernehmen die Rolle des Coaches und die Studierenden die des Coaches. Dies wird im Folgenden näher erläutert.

1.1 Orientierungsgespräche und Lernbegleitung

Zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters führen die Mentorinnen und Mentoren mit den Studierenden an den Schulen jeweils ein Orientierungsgespräch. Schwerpunkte dieser Orientierungsgespräche sind das

- Herausfinden vorhandener Stärken und Herausforderungen.
- Lokalisieren von Schwerpunkten für die Weiterentwicklung.
- Fokussieren auf individuelle Entwicklungsziele im weiteren Studienverlauf und im anschließenden Vorbereitungsdienst (Referendariat) (SenBJW, 2016, S. 11 f.).

Die Mentorinnen und Mentoren haben dabei die Aufgabe, in einer gleichberechtigten und entspannten Gesprächsatmosphäre den Entscheidungsprozess der Studierenden zu strukturieren und zu moderieren, jedoch nicht zu beurteilen oder in Entscheidungen verändernd einzugreifen. Zur Dokumentation der Vereinbarungen wird jeweils ein Protokoll von den Studierenden erstellt, das als weitere Gesprächsgrundlage und als Konzept für weitere Planungen dienen kann.

Während des Praxissemesters werden die Studierenden sowohl von den Mentorinnen und Mentoren, als auch von den Fachberaterinnen und Fachberatern in der Planung, Durchführung und Reflexion ihres Unterrichts begleitet. Erstere entwickeln in den „ko-konstruktiven Vor- und Nachbesprechungen“ des Unterrichtsgeschehens mit den Studierenden gemeinsam neue Ideen für die Durchführung von Unterrichtsphasen und vereinbaren Beobachtungsschwerpunkte bei Hospitationen (SenJBW, 2016, S. 12). Letztere beraten diese aufgrund ihrer Erfahrungen in der Ausbildung von Lehrkräften in der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat).

1.2 Fachspezifisches Unterrichtscoaching und ko-konstruktive Unterrichtsbesprechungen nach Kreis und Staub

Ziel des Coachings ist die Erweiterung fachspezifischer unterrichtsrelevanter Kompetenzen der Studierenden im Praxissemester, wobei Mentorinnen und Mentoren als Coaches die Studierenden mit ihrer fachdidaktischen Expertise unterstützen, indem der Unterricht gemeinsam verantwortet, ko-konstruktiv geplant, durchgeführt und reflektiert wird. Im Fokus steht dabei das fachspezifische Lernen der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der neuesten Erkenntnisse über Lehren und Lernen und zur Unterrichtsqualität (z.B. Kompetenzen und Standards) (Staub 2001, 2004, 2006; Kreis & Staub 2013, S. 1; Kreis, 2016, S. 12).

Als Prämisse wird beim fachspezifischen Unterrichtscoaching davon ausgegangen, dass Lernen ein kognitiv-konstruktivistischer Prozess ist, d.h. Lernen

- ist anregbar und erfordert „Perturbationen“ (Arnold, 2012, S. 67; Arnold, 1995, S. 115 f.).

- erfolgt anhand einer Problemsituation und findet in aktiver Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand statt (Riedl & Schelten, 2013, S. 135; Kreis, 2016, S. 6).
- ist ein viabler Weg und kein Abbild der Wirklichkeit (Arnold, 2012, S. 69).
- erfolgt auf der Basis der eigenen Erfahrungen unter Einsatz von Werten, Überzeugungen und Mustern (Neubert, Reich & Voß, 2001, S. 256).
- wird als kognitiver Vorgang durch emotionale, soziale und motivationale Faktoren beeinflusst (Neubert, Reich & Voß, 2001, S. 256; Deci & Ryan, 1993, S. 224).

Die Grundlagen des „Fachspezifischen Unterrichtscoachings“ bilden die Kernperspektiven und Leitfragen, bei denen es darum geht, die Fachinhalte und Lernziele der Lernsequenz zu erläutern, die Lernsequenz in die Unterrichtseinheit und den Rahmenlehrplan einzuordnen, das Vorwissen und die denkbaren Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterrichtsgestaltung zur Unterstützung des geplanten Lernens zu berücksichtigen (Kreis & Staub, 2013, S. 5). Diese Kernperspektiven und Leitfragen werden den Studierenden, Mentorinnen und Mentoren sowie den Dozentinnen und Dozenten zur Orientierung beim Coaching u. a. in Form eines Kartensatzes zur Verfügung gestellt (Kreis, 2017, S. 2ff.).

2 „Modulares Lernen“ im begleitenden Seminar des Beruflichen Lehramtes Ernährung/ Lebensmittelwissenschaft

In dem begleitenden fachdidaktischen Seminar des Berufsschullehramtes Ernährung/Lebensmittelwissenschaft wurden 16 Studierende erstmalig im Wintersemester 2016/17 an drei Schulen betreut. Diese haben in unterschiedlichen Berufsschulklassen Auszubildende für verschiedene Ausbildungsberufe unterrichtet, z.B. für Bäcker/-in, Brauer/-in und Mälzer/-in, Fachkraft für Lebensmitteltechnik, Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk, Hauswirtschafter/-in, Koch/Köchin, Fachmann/Fachfrau für Systemgastronomie, Hotelkaufmann/Hotelkauffrau, teilweise mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie in Integrativen Berufsausbildungsvorbereitungs-Klassen (IBA: Berliner Pilotprojekt zur Zusammenführung von Berufsqualifizierenden Lehrgängen und Einjähriger Berufsfachschule). In den Berufsschulklassen zeigte sich eine starke Heterogenität bei den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Alters (16-31 Jahre) und der Schulabschlüsse (ohne Abschluss bis Hochschulreife).

Für die universitäre Praxis bedeutet der Umgang mit der beschriebenen Vielfalt an Themen, Fragen und Aufgabenstellungen, dass Lerngelegenheiten in den begleitenden Seminaren geschaffen werden müssen, die eine theoretisch-fachdidaktische

Grundlage bilden, jedoch offen für Lehr-Lern-Situationen sind, die von den Studierenden mitbestimmt werden können. Dies soll durch „Modulares Lernen“ erreicht werden, verstanden als ein Prozess, bei dem durch einen individuellen Weg Wissen und Kenntnisse angeeignet, abgespeichert und situationsbezogen angewendet werden. Zur Beschreitung dieses Lern-Weges werden den Lernenden didaktisch aufbereitetes Material, Medien und ausgewählte Literatur in „Lern-Boxen“ modular zur Verfügung gestellt.

Durch die Bereitstellung der „Lern-Boxen“ sollte den Studierenden ein möglichst großer Raum zur selbstständigen Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Fragestellungen und Themen eröffnet werden. Die „Lern-Boxen“ enthalten dazu Anregungen, Material, Internet-Links, Aufgaben etc., um einen persönlichen Weg für jeden Studierenden im Praxissemester zu finden.

2.1 Methodische Gestaltung der Seminare mit Lern-Boxen

Aufgrund der genannten Vielfalt in den Berufsschulklassen bestand für das lernbegleitende Seminar des Praxissemesters die Notwendigkeit, individuelle Lern- und Problemlösungsprozesse anzugehen, um die Vielzahl an spezifischen Aspekten der Ausbildungsberufe, Lernfelder und Unterrichtsthemen sowie die Fülle von auftretenden Problemen und Fragen aus dem schulischen Kontext von Seiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufzugreifen. In Anlehnung an die Prämissen von Kreis und Staub und die Forderungen nach einem ko-konstruktiven Unterrichtscoaching (SenBJW, siebe Kapitel 1.2) wurden die sogenannten „Lern-Boxen“ entwickelt, die den Studierenden einen möglichst großen Raum zur selbstständigen Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Fragestellungen und Themen geben. Hierbei wird auf bereits vorhandenes theoretisches Wissen und Kenntnisse, aber auch auf Erfahrungen aufgebaut, so dass nicht nur Hilfestellungen zur Beseitigung der Symptome von Kernproblemen angeboten werden, sondern ggf. eventuelle Auslöser oder Ursachen erklärt und begründet werden können, wie z.B. bei Disziplinproblemen oder dem Zeitmanagement (siehe Kapitel 2.2). Die implizierten modularen, offenen Lernstrukturen ermöglichen nachhaltige Denkprozesse, die problemorientiert und auf die darauffolgenden Handlungen zielführend ausgerichtet sind. Somit können die Studierenden mit Hilfe der „Lern-Boxen“ die jeweilige unterrichtsspezifische Problematik auf individuell erlebte Situationen bezogen durchdringen sowie Anregungen für ein weiteres didaktisches bzw. pädagogisches Vorgehen im schulischen Einsatzbereich erhalten. Durch „Modulares Lernen“ mit den „Lern-Boxen“ sollen offene Lernsituationen auf theoretischer Basis geschaffen werden, die methodisch-didaktische Hilfestellungen bei der Vermittlung fachlicher Inhalte leisten. Die im Unterricht erlebten Perturbationen (siehe Kapitel 1.2) können mit Hilfe der „Lern-Boxen“ flexibel und zeitnah im Seminar analysiert und aufbereitet werden; passende Lösungswege können erarbeitet werden.

2.2 Bedarf und Bedarfsermittlung relevanter Themen

Im Vorfeld des lernbegleitenden Seminars zum Praxissemester sind „Lern-Boxen“ zu verschiedenen Themen, die für die Teilnehmenden am Praxissemester relevant erschienen, erstellt worden. Anhand der Vorerfahrungen vorheriger Schulpraktika wurden von den Dozentinnen als Bedarf folgende fachdidaktische als auch allgemeindidaktische Themen erwartet und erste „Lern-Boxen“ erstellt:

- Konstruieren von Lernsituationen
- Erstellung von Prozessblättern (Kettschau, Mattausch & Innemann, 2014, S. 44 ff.)
- Lehrerpersönlichkeit
- Unterrichtsstörungen/Disziplin
- Klassenklima
- Kollegiale Fallberatung
- Gewaltfreie Kommunikation.

Im Verlauf des Praxissemesters wurden weitere Themen durch eine Umfrage in den begleitenden Seminaren ermittelt, nachdem die Studierenden erste Erfahrungen in der Unterrichtspraxis gesammelt hatten. Es ergaben sich sowohl übergeordnete Themen, als auch eine Konkretisierung in Teilthemen (siehe Tabelle 2). Ein besonderer Bedarf zeigte sich beim Thema „Impulsgebung“, welches in der Umfrage von fünf Studierenden genannt worden war.

Tab. 2: Ermittelte Themen im Verlauf des Praxissemesters (Formulierung der 16 Studierenden laut Umfrage, Mehrfachnennungen waren möglich) (Quelle: eigene Darstellung)

Anzahl der Nennungen	**Themen**	**Konkretisierung in Teilthemen**
5	Impulsgebung	geleitetes Unterrichtsgespräch/Unterrichtsgespräch Lehrer-Schüler-Gespräch/Fragetechniken
2	Didaktische Reduktion	Entscheidung für relevante Inhalte, Exemplarität
	Einstiege	Methodenwechsel, Ideen, mit Lernfeldbezug
	Zeitmanagement	Phasen, Phasenübergänge
	Methodisch-didaktische Vorüberlegungen/Unterrichtsmethoden	Vielfalt/Wechsel
	Binnendifferenzierung	Leistungsstärke

1	Handlungssituation im lernfeldbezogenen Unterricht Unterrichtsplanung Klassenzusammenhalt	

Zu diesem erfragten Bedarf wurden weitere „Lern-Boxen“ mit Anregungen, Material, Internetlinks und Aufgabenstellungen konzipiert, die für jeden Studierenden im Praxissemester eine individuelle Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand ermöglichen und einen persönlichen Lösungsweg eröffnen.

Bei der Ermittlung der Themen zeigte sich, dass bei den Studierenden eher allgemeindidaktische Themen als Bedarf gesehen wurden. Die Notwendigkeit fachdidaktischer Kompetenzen zur Vermittlung von Fachinhalten wird dagegen von den Studierenden zunächst nicht wahrgenommen. Dies deckt sich teilweise mit Erfahrungen aus Praxisphasen/Praxissemestern in anderen Bundesländern wie z.B. in Hamburg. Dort wurde ebenso beobachtet, dass von den Studierenden im Unterricht die Inhalte fachsystematisch anhand einer großen Methodenvielfalt vermittelt werden, ohne jedoch Lernsituationen zu kreieren, die in eine vollständige Handlung eingebunden werden können (Naeve-Stoß, Kastrup & Herold, 2015, S. 10).

3 Aufbau der „Lern-Boxen“

Die farblosen, durchsichtigen „Lern-Boxen“ bestehen aus robustem Kunststoff. Sie sind von außen mit einer einheitlichen Beschriftung (Nummer, Thematik, Logo) versehen und können sowohl Bücher, Aktenordner als auch Hängeregister aufnehmen. Der Aufbau der „Lern-Boxen“ ist themenunabhängig gleich gestaltet. Dies ermöglicht den Studierenden einen schnellen Zugriff auf die Materialien, so dass die Aufgaben und deren theoretisch-praktische Bearbeitung im Mittelpunkt stehen. Die in den „Lern-Boxen“ bereitgestellten Materialien regen zur Auseinandersetzung mit schul- und unterrichtsspezifischen Fragestellungen, Themen oder Problemen an. Sie richten sich in erster Linie an Studierende im Praxissemester, können aber auch zu Aus- und Weiterbildungszwecken Verwendung finden, z.B. in der zweiten Ausbildungsphase. Zu den grundlegenden Materialien, die in allen Boxen gleichermaßen vorhanden sind, gehören diverse Moderationsmaterialien wie Stifte und Markierungshilfen sowie verschiedene Papiersorten, die neben der individuellen Bearbeitung der Aufgaben zum kreativen Austausch von Ideen anregen sollen, aber auch der Sicherung von Arbeits- und Gedankenprozessen dienen.

Zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Themenkomplex stehen Texte als weiterführende Literatur sowohl in Aktenordnern als auch in beigelegten Fachzeitschriften und Büchern zur Verfügung. Für den Einsatz im Unterricht gibt es Anwendungsbeispiele, Unterrichtshilfen und Anregungen, u. a. Lernspiele, Spiele

zur Förderung des Klassenklimas oder Material, das z.B. Interventionsstrategien zur Vermeidung von Disziplinproblemen vermittelt.

Das Kernarbeitsmaterial in den „Lern-Boxen“ bildet ein mehrfarbiges Hängeregister, welches unterteilt ist in Aufgaben (rot), Texte (gelb), Arbeitsblätter (blau), und Literaturlisten (grün). Die Farben wurden symbolisch teilweise vom Ampelsystem abgeleitet, d. h., dass die Aufgaben und Texte in den Boxen verbleiben müssen, während Arbeitsblätter und Literaturlisten entnommen werden dürfen. Die Aufgabenstellungen der jeweiligen „Lern-Boxen“ sind sowohl für Einzel- als auch Gruppenarbeit geeignet. Sowohl bei den Arbeitsaufträgen für die Einzelarbeit als auch für die Gruppenarbeit wird auf Fallbeispiele zurückgegriffen. Dies wird durch theoriebasiertes Basismaterial unterstützt, z.B. durch Texte zum schulrechtlichen Rahmen der Disziplinierungsmaßnahmen. Ziel dieser Aufgaben ist es, individuell erlebte schulische Situationen aus schulrechtlicher Sicht zu reflektieren und somit sicher und klar im Schulalltag zu agieren. Die aufgezeigten Fallbeispiele können Anknüpfungspunkte an eine selbst erlebte oder beobachtete Problemsituation darstellen und der betroffenen Lehrkraft die Identifikation und Reflexion mit der eigenen Rolle als aufsichtführende, lehrende und beurteilende, aber auch in Konfliktsituationen beratende, Person erleichtern. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die in den Boxen vorhandenen Aufgaben zu bearbeiten. Auf den Materialien werden Hinweise zu gezielten Lösungswegen gegeben, jedoch dürfen jegliche in der Box zur Verfügung stehenden Materialien zur Lösung des Arbeitsauftrages herangezogen werden. Lösungsbögen ermöglichen anschließend eine direkte Überprüfung des Bearbeiteten.

4 „Modulares Lernen“ mit den „Lern-Boxen“

Zum Ende des Wintersemesters 2016/17 haben zwei Studierendengruppen am Praxissemester und der nachfolgenden Studie teilgenommen, die anschließend evaluiert wurde, um den Erfolg der „Lern-Boxen“ zu untersuchen. Einerseits wurden die Studierenden der Beruflichen Fachrichtung Ernährung/Lebensmittelwissenschaft befragt, die mit den „Lern-Boxen“ gearbeitet hatten. Andererseits wurden als Kontrollgruppe Studierende der Arbeitslehre (Lehramt) in die Untersuchung einbezogen, die ohne die „Lern-Boxen“ in dem begleitenden Seminar gearbeitet haben. Die beiden Studierendengruppen, die in diesem ersten Durchlauf des Praxissemesters teilnahmen, wurden von derselben Dozentin begleitet. Damit konnte der wichtige Faktor der Lernbegleitung konstant gehalten werden, so dass inhaltlich bzw. thematisch eine Vergleichbarkeit gegeben war.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um ein Experiment mit Kontrollgruppe (Eifler, 2014, S. 195 f., S. 201 f.; Sedlmeier & Renkewitz, 2013, S. 121 ff.). Die Befragung der Studentinnen und Studenten erfolgte mittels eines Fragebogens im Post-Design. Dazu wurden 30 Items zum lernbegleitenden Seminar und Einsatz der „Lern-Boxen“ formuliert (Reinders, Hillesheim & Sebald, 2015, S. 10 ff.). Die

Experimental- und Kontrollgruppen bestanden aus Studierenden, die im Rahmen der lernbegleitenden Seminare mit den „Lern-Boxen“ arbeiteten (Berufliche Bildung, N=13) sowie Studierende, die im Rahmen der lernbegleitenden Seminare ohne die „Lern-Boxen“ arbeiteten (Arbeitslehre, N=41). Aus diesem Konstrukt ließ sich die folgende These ableiten: Durch das „Modulare Lernen“ mit Hilfe der speziell konzipierten „Lern-Boxen“ können die Studierenden in den lernbegleitenden Seminaren des Praxissemesters bei der Entwicklung von Kompetenzen zur theoriegeleiteten Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie der Selbstregulation unterstützt werden.

Aus den 30 Items zum lernbegleitenden Seminar und zum Einsatz der „Lern-Boxen“ werden hier einige exemplarisch wiedergegeben. Diese konnten mittels einer vierteiligen Likert-Skala beantwortet werden (trifft voll zu, trifft eher zu, trifft kaum zu, trifft nicht zu) (Brosius, Haas & Koschel, 2016, S. 49 ff.). Der Fragebogen der Kontrollgruppe der Arbeitslehrestudierenden enthielt die gleichen Items, jedoch war das Wort „Lern-Box“ durch „Themen“ ersetzt. Ausgewählte Beispiele für Items sind:

- Das lernbegleitende Seminar hat mich bei der Durchführung des Praxissemesters unterstützt.
- Durch die Inhalte wurde auf das spätere Berufsleben vorbereitet.
- Die Beschäftigung mit theoretischen Inhalten eröffnet mir in der Praxis eine reflektive Auseinandersetzung mit meinen Erfahrungen.
- Die „Lern-Boxen“/„Themen“ im lernbegleitenden Seminar halfen mir dabei, pädagogische Situationen, die ich erlebt habe, besser zu verstehen.

Die Studierenden der Beruflichen Bildung (Fach Ernährung/Lebensmittelwissenschaft) sollten mit Hilfe der „Lern-Boxen“ eigene Erfahrungen reflektieren und ihren Unterricht entsprechend nachbereiten bzw. für die nächsten Unterrichtssituationen vorbereitet sein. Grundsätzlich wurde in beiden Gruppen der Erfolg des lernbegleitenden Seminars erfragt, aber auch, ob die Auseinandersetzung auf theoretischer Ebene eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns eröffnen konnte. Die Altersstruktur und das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Befragten waren bei beiden Gruppen (Studierende der Beruflichen Bildung Fach Ernährung/Lebensmittelwissenschaft und Studierende der Arbeitslehre) annähernd gleich verteilt. Die Studierenden der Arbeitslehre waren lediglich im Vergleich durchschnittlich fünf Jahre jünger, was darauf zurückzuführen ist, dass die Studierenden der Beruflichen Bildung i. d. R. eine Berufsausbildung absolviert und zum Teil Berufserfahrung vor ihrem Studium gesammelt haben. Der Anteil der männlichen zu den weiblichen Studierenden betrug in beiden Gruppen 1:1,8.

Es wurden positive Impulse im lernbegleitenden Seminar durch die „Lern-Boxen“ gegeben, aber auch Optimierungsbedarf der Themen der „Lern-Boxen“ festgestellt. Die Befragungsergebnisse zeigen, dass die Arbeit im lernbegleitenden Se-

minar von der Kontrollgruppe (Arbeitslehre-Studierende) ohne die „Lern-Boxen“ im Durchschnitt als weniger effektiv wahrgenommen wurde. Hierbei wurde vor allem deutlich, dass die Studierenden des Faches Arbeitslehre ein weniger intensives Verständnis pädagogischer Situationen angegeben haben (siehe Abbildung 1), aber auch ein geringeres Verständnis für kritische Situationen (siehe Abbildung 2). Mehr als 50 % der Studierenden aus der Beruflichen Bildung bewerteten ihr Verständnis pädagogischer Situationen trotz der „Lern-Boxen“ als weniger gut (siehe Abbildung 1). Hier besteht folglich noch Nachbesserungsbedarf bei den „Lern-Boxen“. Beim Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen fand die Mehrheit der Studierenden der Beruflichen Bildung die „Lern-Boxen“ hilfreich. Mehr als 70 % der Studierenden der Arbeitslehre dagegen beurteilten die Themen des Seminars zum Erkennen ihrer Stärken und Schwächen als weniger hilfreich (siehe Abbildung 3). Auch die Entwicklung alternativer Problemlösestrategien schien in der Gruppe der mit den „Lern-Boxen“ arbeitenden Studierenden besser gelungen zu sein. Hier gaben mehr als 70 % der Studierenden der Beruflichen Bildung an, dass sie die „Lern-Boxen“ als Bereicherung zum schnelleren Finden von Alternativen zur Problemlösung empfanden, wohingegen dies nur von knapp 30 % der Kontrollgruppe ohne „Lern-Boxen“ für die entsprechenden Seminarinhalte vergleichbar eingeschätzt wurde (siehe Abbildung 4).

In den folgenden Abbildungen werden ausgewählte Items mit den Erhebungsergebnissen der Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern der lernbegleitenden Seminare mit (BB – Berufliche Bildung) und ohne (AL – Arbeitslehre) „Lern-Boxen“ grafisch dargestellt.

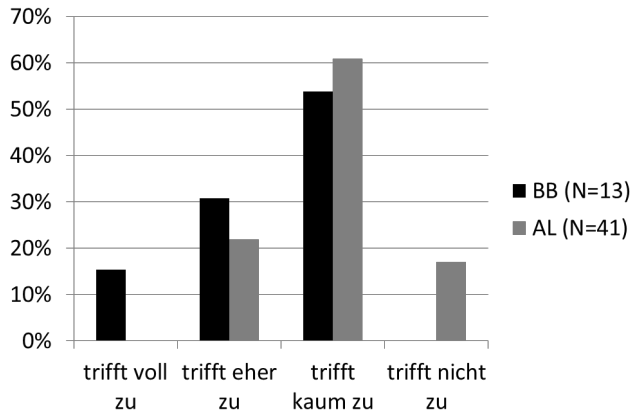


Abb. 1: Einschätzung des Verständnisgewinnes erlebter pädagogischer Situationen durch die „Lern-Boxen“/„Themen“ (Quelle: eigene Darstellung)

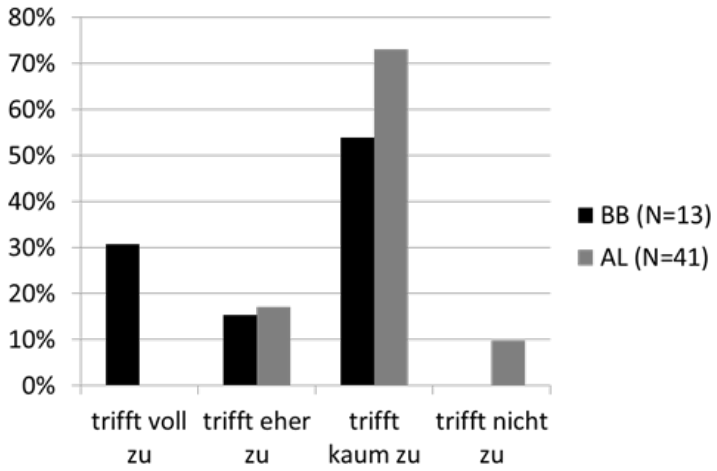


Abb. 2: Bewertung des Verständniszuwachses erlebter kritischer Situationen durch die „Lern-Boxen“ /„Themen“ (Quelle: eigene Darstellung)

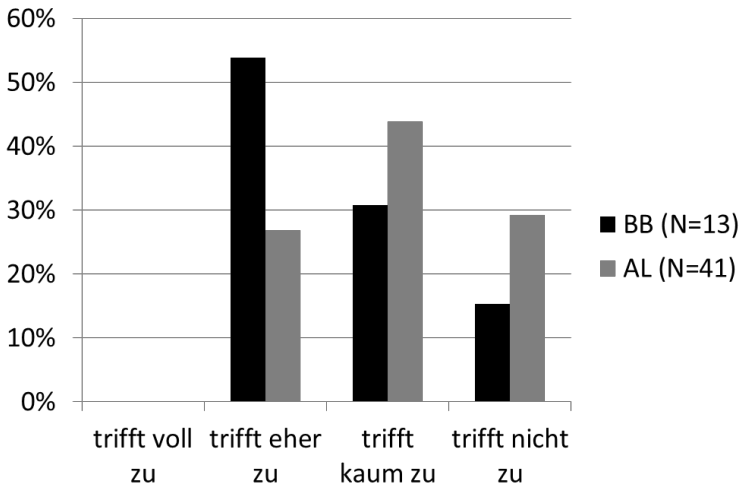


Abb. 3: Bewertung der Unterstützung beim Erkennen eigener Stärken und Schwächen durch die „Lern-Boxen“/„Themen“ (Quelle: eigene Darstellung)

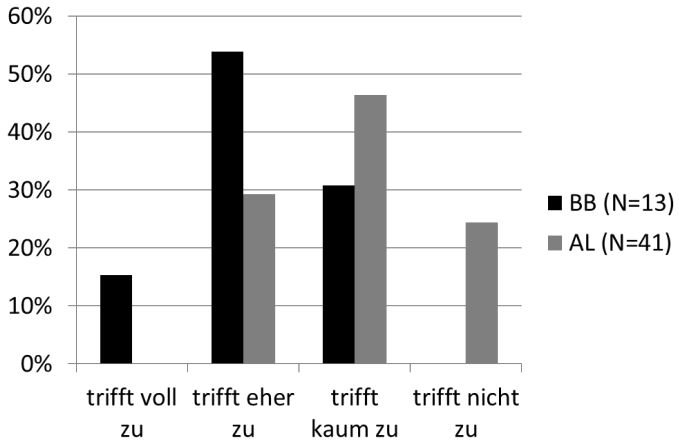


Abb. 4: Einschätzung der Entwicklung alternativer Problemlösestrategien durch die „Lern-Boxen“/„Themen“ (Quelle: eigene Darstellung)

5 Fazit

Aus den oben dargestellten Ergebnissen des ersten Durchganges der Studie kann geschlussfolgert werden, dass das „Modulare Lernen“ mit Hilfe der konzipierten „Lern-Boxen“ von den Studierenden im Praxissemester für ihre Vor- und Nachbereitung des Unterrichts in den lernbegleitenden Seminaren im Durchschnitt positiv bewertet wurde. Die Arbeit mit den Boxen trägt laut Einschätzung der befragten Studierenden dazu bei, dass erlebte pädagogische Situationen theoretisch besser verstanden, kritische Situationen im Schulalltag besser gedeutet und hilfreiche Alternativen schneller gefunden werden können, um ein Problem zu lösen. Die Studierenden erhalten durch die „Lern-Boxen“ effektive Handreichungen, die ihnen bei der Entwicklung von Kompetenzen zur theoriegeleiteten Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht sowie der Selbstregulation im unterrichtlichen Kontext Hilfestellung leisten. Durch die Ergebnisse der Befragung und durch Beobachtung des Handelns der Studierenden kann man schlussfolgern, dass die „Lern-Boxen“ eine Unterstützung der Vor- und Nachbereitung der unterrichtlichen Praxis darstellen. Es ist daher geplant, zu weiteren Themenfeldern „Lern-Boxen“ zu konzipieren. Ein weiteres Ziel ist die Optimierung der „Lern-Boxen“ sowie die Verstetigung ihres Einsatzes in lernbegleitenden Seminaren des Praxissemesters im Lehramtsstudium Ernährung/Lebensmittelwissenschaft und der Arbeitslehre. Dadurch soll das selbstgesteuerte Lernen weiter gefördert werden, damit die Studierenden zukünftig noch besser auf die zweite Phase der Lehrerbildung vorbereitet werden. Bei der weiteren Erstellung von „Lern-Boxen“ für Studierende des Lehramtes soll der Fokus auf der Entwicklung von Lernsituationen und berufsspezifischen Problemstellungen liegen,

so dass berufliche Handlungskompetenz angebahnt werden kann. Eine Weiterentwicklung und Evaluation des „Modularen Lernens“ soll zum Auf- und Ausbau von Handlungskompetenzen und somit zur Professionalisierung von Lehrkräften in Aus- und Weiterbildung beitragen.

Literatur

Arnold, R. (2012). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch konstruktivistische Didaktik* (2. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer.

Arnold, R. (1995). Rezension: Siebert, H. (1994). Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 35/1995: Teilnehmer/-innen in der Erwachsenenbildung,* 115-116. http://www.die-bonn.de/id/2936

Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2016). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19996-2

Deci, E. L. & Ryan R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223-238.

Eifler, S. (2014). Experiment. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 195-209). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_11

Kettschau, I., Mattausch, N. & Innemann, H. (2014). Arbeitsprozesse in der Gemeinschaftsverpflegung. In I. Kettschau & N. Mattausch (Hrsg.), *Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung* (S. 38-72). Hamburg: Handwerk und Technik.

Kreis, A. (2016). *Fachspezifisches Unterrichtscoaching. Qualifikation von Multiplikator/inn/en zur Fortbildung von Mentoratspersonen für Berliner Hochschulen.* Humboldt-Universität zu Berlin, 9.6.2016.

Kreis, A. (2017). Leitfragen zur Planung und Reflexion von Unterricht. In der Version gemäß A. Kreis & F. C. Staub. Materialien des Workshops. Freie Universität Berlin, 20.4.2017 (unveröffentlicht).

Kreis, A. & Staub, F. C. (2013). Kollegiales Unterrichtscoaching. In A. Bartz, M. Damman, S. G. Huber, T. Klieme, C. Kloft & M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung*, 33. Aktualisierungslieferung (Teil 3, 30.32, S. 1-13). Köln: Wolters Kluver.

Naeve-Stoß, N., Kastrup, J. & Herold, G. (2015). Praxisphasen im Rahmen des Studiums Lehramt an beruflichen Schulen – Gestaltung und Erfahrungen an der Universität Hamburg. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *4*(1), 3-16. https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i1.18191

Neubert, S., Reich, K. & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug (Hrsg.), *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (S. 252-265). Bd. 1, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Reinders, H., Hillesheim, S. & Sebald, J. (2015). *Service Learning an Universitäten. Skalendokumentation des Längsschnitts 2012-2014*. Würzburg.

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner.

Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). München: Pearson.

SenBJW – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2016). *Leitfaden Praxissemester im Berliner Lehramtsstudium.* Berlin.

SETUB – School of Education TU Berlin (2017a). *Hinweise zum Praxissemester 2017/18.* http://www.setub.tu-berlin.de

SETUB – School of Education TU Berlin (2017b). *Lehrkonferenz zum Praxissemester 2016/17*. (unveröffentlichte Präsentation).

Staub, F. C. (2001). *Fachspezifisches-pädagogisches Coaching: Förderung der Unterrichtsexpertise durch Unterrichtsentwicklung. Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 175-198.

Staub, F. C. (2004). Fachspezifisches-pädagogisches Coaching: Ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation von Wissenschaft und Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(7), 113-141.

Staub, F. C. (2006). Wenn der Coach kommt – Diagnose und Unterrichtskompetenz fördern durch neue Unterrichtsformen. In G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft XXIV. Diagnostizieren und Fördern* (S. 138-140).

Verfasserinnen

Stephanie Grundmann, Karin Groth, Juliane Moritz, Birgit Rumpold & Simone Knab

Technische Universität Berlin – Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre, Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft und Fachdidaktik Arbeitslehre

Marchstraße 23, MAR 1-1
D-10587 Berlin

E-Mail: stephanie.grundmann@tu-berlin.de
Internet: www.b-nerle.tu-berlin.de
www.ibba.tu-berlin.de

Claudia Plinz

Kulinarische Diskurse als Indikatoren sich wandelnder Gesellschaften – das Kulturthema Essen in seiner kommunikativen Bedeutung

In Gesprächen können menschliche Essenserinnerungen und -meinungen ausgetauscht werden. Das kulinarische Alltagsbewusstsein und -handeln ist maßgeblich durch die individuelle Biografie des Einzelnen geprägt. Die Erhebung und Analyse von Erinnerungen an Nahrung und ihre Zubereitung versprechen ein tieferes Verständnis von Essverhalten im kulinarischen Kontext.

Schlüsselwörter: Kulinaristik, Kohärenzsinn, Essverhalten, Kommunikation, Ernährungsbildung

1 Einleitung

Die moderne menschliche Kultur ist eine Kultur des Kontaktes und multikulturell. Das gilt auch für die Ernährungskultur, die sich mit der Analyse von vergleichbaren wie unvergleichbaren pluralisierten kulinarischen Lebensstilen beschäftigt. Diese pluralisierten kulinarischen Lebensstile zeigen auf, wie die menschliche Ernährung Tag für Tag organisiert wird. Das unterschiedliche menschliche Ernährungshandeln in unterschiedlichen Lebenslagen ist durch verschiedene Motivationen geprägt. Eine Vergleichbarkeit der einzelnen Ernährungsformen ist deshalb nur schwer möglich. Ein kurzer Überblick zum Stand der Forschung in Deutschland zeigt auf, dass die verschiedenen Disziplinen, wie. z.B. Kulturwissenschaften, Soziologie, Ökonomie und auch die Psychologie großes Interesse an den Bereichen Ernährungsverhalten, Essverhalten, Mahlzeiten und Ernährungsversorgung zeigen. Die Studien von Stieß & Heyn (2006), Bennewitz (2013) und dem Max Rubner-Institut (2008) zeigen auf, dass Essmuster als Mittel der Kommunikation bisher weniger erforscht wurden. Zumeist liegt der Schwerpunkt auf physiologischen Aspekten der Ernährung oder ökonomischen Fragen, wie z.B. Verbraucherentscheidungen. Wenn über Kommunikation in diesem Kontext geforscht wird, dann auf einer Metaebene und weniger auf der Mikroebene des Individuums. Erforscht wurde bisher weniger, was der Mensch mit seinem Essen bzw. Essverhalten ausdrücken möchte und ob bestimmte Essmuster als Kommunikationsmuster eingesetzt werden. Den essenden Menschen in einer modernen Welt durch seine Botschaften in Esssituationen und durch den Vorgang des Es-

sens selbst besser zu verstehen, stehen in diesem Beitrag, der einen Ausschnitt einer Dissertation darstellt, im Mittelpunkt. Die Relevanz der Bedeutung sowie der Sinngebung denen die Menschen ihren *er*lebten Essmustern als Mittel der Kommunikation zuschreiben, ist größer als die tatsächlich in der Vergangenheit *ge*lebten Essmuster. In den *er*lebten Essmustern entwickelt sich ein kulinarischer Kohärenzsinn. Dieser entsteht, wenn Küche, Kochen, Essen und Kommunikation für den Menschen verstehbar, handhabbar und sinnhaft erscheinen. Denn der erzählende Mensch entwickelt aus seiner Essbiografie Zusammenhänge aus denen er Handlungsweisen für sein eigenes Essverhalten ableitet. Der kulinarische Kohärenzsinn entspricht einer inneren Verarbeitungslogik, mit der die meisten Menschen zeigen, dass sie ihr Leben im Griff haben. Diese Erkenntnis in Zeiten des Nahrungsüberflusses mit der Gefahr steigender Orientierungslosigkeit lässt sich in der allgemeinen und beruflichen Ernährungsbildung nutzen, um Vermittlungskompetenzen in Bezug auf das Essverhalten zu verstehen.

2 Kulturthema Essen

Esskultur wird bei vielen Menschen mit unterschiedlichen Vorstellungen verbunden (Methfessel, 2004a, S. 1), wie z.B. Benimmregeln am Tisch oder das Familienmahl am Sonntag. Die Esskultur ist ein soziales Konstrukt, das auf verschiedenen Wertorientierungen und Zielsetzungen basiert. In der Literatur lässt sich der Begriff der Esskultur grob in vier verschiedene Dimensionen einteilen: anthropologische, strukturelle, normative und soziale Dimension (Braun, 2012, S. 29). Dabei soll die Esskultur vermitteln, warum

- die Menschen das essen, was sie essen und so essen, wie sie essen;
- es so schwer ist, Essgewohnheiten zu ändern;
- für Menschen ‚ihr' Essen so wichtig sein kann und entsprechend auch
- die Familien-Esskultur für Kinder eine gute Voraussetzung für ein positives, d. h. verantwortliches und genussvolles Essen ist (Methfessel, 2004b, S. 2-10).

Die Esskultur kann verstanden werden als das Gewordensein und als Sinngebung aus Sicht des handelnden Individuums.

Essen als Kulturthema wird in mannigfaltigen Zusammenhängen aufgegriffen. Die Geschichte der Menschheit ist von Anfang an und zu einem wesentlichen Teil eine Sozialgeschichte des Essens (Neumann, 2001, S. 14). So kann der Begriff der Esskultur in den modernen Kulturwissenschaften weit gefasst werden. Die historisch bedingte Esskultur baut auf Ideen und Werten auf und beinhaltet das menschliche Handeln im Ernährungszusammenhang. Die individuellen Ideen und Werte wirken im System der Esskultur als zuverlässig und werden als Symbole vermittelt (Hirschfelder, 2009, S. 368). Die Formen und Bedingungen der Nahrungsaufnahme

gehören zur individuellen kulturellen Identität. Bezogen auf die Gesellschaft wird Ernährung immer noch hauptsächlich als biologisches und weniger als soziokulturelles Phänomen dargestellt. Die Ernährung wird in einem naturwissenschaftlichen Verständnis hauptsächlich mit biologischen Aspekten in Beziehung gebracht, da der Nährstoffbedarf biologisch und nicht kulturell bestimmt ist. Aspekte wie Alter, Geschlecht, Größe, körperliche Konstitution sowie Grad der körperlichen Bewegung sind Determinanten des Nährstoffbedarfs. Gesellschaftlich wird Essen mit Werten, Geschmack, Genuss, Ritualen, Symbolen und sozialen Akten in Verbindung gebracht: „Das Bedürfnis nach, der Umgang mit, das Angebot, die Auswahl und die Zubereitung, die Bewertung und Zuteilung von Nahrung wurde und wird und zu jeder Zeit der Menschheitsgeschichte kulturell gehandhabt, geregelt und kommuniziert“ (Brombach, 2011, S. 319).

Essen und Ernährung sind aus Sicht der Kulinaristik zwei unterschiedliche Handlungen und Handlungssysteme. Essen ist nicht nur die Kalorienaufnahme, sondern ein Kulturgut. Denn die unterschiedlich gestaltete und begründete Aufnahme von zubereiteten Speisen ist situationsabhängig. Es geht hier um die Erfassung sozialer und kultureller Dimensionen von Essen und Trinken. Die Kulinaristik leistet einen Beitrag die gesellschaftliche Bedeutung des Essens besser verstehen zu können (Wierlacher, 2008, S. 4) und möchte das kulturstiftende Verständnis von Essen und Kochen rehabilitieren (ebd., S. 7). Essen ist stets sinnlich-emotional besetzt, während Ernährung sich mit den Empfehlungen und Botschaften von Expertinnen und Experten auseinandersetzt. Das Verständnis der Kulinaristik ist an Essen und Kommunikation gebunden. Die Esskultur und somit auch das Essverhalten haben sich in den letzten Jahrzehnten auf mehreren Ebenen stark gewandelt. Auch die Essbiografie spielt in diesem Zusammenhang eine Rolle, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

3 Essbiografie

Um am Leben bleiben zu können, muss der Mensch essen und trinken. Wie, wann, wo, warum und was der einzelne Mensch beim Vorgang des Essens mit seiner Nahrungsaufnahme ausdrücken möchte, erklärt die physiologische Notwendigkeit nicht. Essen und Trinken in den westlichen Nationen sind mehr als die Befriedigung körperlicher Grundbedürfnisse, denn der Stellenwert, den die Nahrungsaufnahme einnimmt, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie die Erfahrungen und die Lebensphase und -situation des Individuums. Neue Normalitäten und Arrangements sind Notwendigkeiten in der menschlichen (Ess)Biografie. Der Mensch greift, egal in welchem Teil der Erde er lebt, nicht auf alles zurück, was ihm geboten wird. Verzicht und Auswahl von bestimmten Lebensmitteln sind nur zu einem gewissen Teil auf natürliche Faktoren zurückzuführen. Alle menschlichen Gesellschaften haben sich Regeln und Ordnungen geschaffen, um Willkür zu vermeiden

und Orientierung zu bieten. Diese Regeln begrenzen das menschliche Ernährungsverhalten und legen dem Essen Zwänge auf. Das Essenlernen beginnt vom ersten Lebenstag an über Duft, Geruch, Geschmack und Konsistenzen. Aber auch die Emotionen bei der Aufnahme von Speisen sind prägend, und Vorlieben und Abneigungen bilden sich heraus. Zu diesen Prägungen bzw. Gewohnheiten gehören auch Essmuster der Kommunikation.

Es wird deutlich, dass das Verständnis von Essverhalten und -gewohnheiten im Alltag des Individuums durch psychosoziale und soziokulturelle Aspekte geprägt ist. Die Menschen verfügen über ein biografisches Hintergrundwissen, dass sie prinzipiell in die Lage versetzt den sozialen Raum, in dem sie sich bewegen, auszufüllen und auszuschöpfen. Dadurch ergibt sich eine verhältnismäßige Sekurität Planungen im Leben durchzuführen. Diese Sicherheit des Planens wird durch gesellschaftliche Verhältnisse beeinflusst (Heindl, 2016, S. 98). „Der Wandel im Inneren des Subjekts ist der Veränderung des Äußeren in der Gesellschaft geschuldet“ (Heindl, 2016, S. 98). Die menschliche Biografie kann deshalb ein großes Potenzial an unbelebtem Leben – auch Sinnüberschüsse genannt – besitzen. Das Individuum hat die Chance, Sinnüberschüsse zu erkennen und zu nutzen (ebd., S. 98).

4 Kommunikation und Sprache im Essalltag – Einblicke in die Ergebnisse einer empirischen Studie

4.1 Planung und Durchführung der empirischen Studie

Bei menschlichen Kommunikationsprozessen wird der Gebrauch von Nonverbalität oder auch Sprache genutzt, um sich seinem Gegenüber mitzuteilen. Diese zwischenmenschliche Kommunikation ist von mannigfaltigen Regeln, Schemata und Konventionen geprägt, die sich das Individuum im Laufe der sprachlichen Sozialisation angeeignet hat. Das Menschen nicht nur verbal, sondern vor allem auch nonverbal kommunizieren, lässt sich auch auf das Essen übertragen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass über ein bestimmtes Verhalten kommuniziert werden kann und der Akt der Nahrungsaufnahme ein Verhalten ist, liegt die Frage nahe, ob mitunter sogar das Essen selbst Kommunikation wird.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, wie Menschen über das Essen in ihren alltäglichen erzählten Mustern den Lebensläufen Sinn verleihen.

Diese narrative Sinngebung führt über sogenannte Mikrogeschichten – sie sind in den Interviews der qualitativen Methodik von zentraler Bedeutung und werden mittels Inhaltsanalyse ausgewertet – zur Masternarrative einer Biografizität nach Alheit (2006). Die vorliegende Untersuchung geht von vier kulinarischen Diskursebenen aus:

1. Die kommunikative „Regieanweisung“ einer Mahlzeit.
2. Das Reden über Kochen und Essen.
3. Gespräche und die kommunikative Atmosphäre beim Essen,
4. Das Essen selbst als Mittel von Ausdruck und Identität (Auswahl, Gestaltung, Verzehr) (Heindl, 2016, S. 76).

Befragt wurden 20 Probandinnen und Probanden im Alter von 30 bis 50 Jahren (siehe Tabelle 1 und 2).

Tab. 1: Stratifizierung der weiblichen Probanden (Quelle: eigene Darstellung)

Arbeitszeit	ledig ohne Kinder	verheiratet ohne Kinder	verheiratet mit einem Kind	verheiratet mit zwei Kindern
teilzeitbeschäftigt			n = 2	n = 2
vollzeitbeschäftigt	n = 3	n = 3		

Tab. 2: Stratifizierung der männlichen Probanden (Quelle: eigene Darstellung)

Arbeitszeit	ledig ohne Kinder	verheiratet ohne Kinder	verheiratet mit einem Kind	verheiratet mit zwei Kindern
teilzeitbeschäftigt	n = 3	n = 3	n = 2	n = 2

In diesem Beitrag erfolgt die Auswertung in Bezug auf die Typenbildung von kulinarischen Diskursen (Proband bzw. Probandin F, G, L, T) und bezüglich der Sprechakte des Essens (Proband bzw. Probandin F, B, J, R) (siehe Tabelle 3).

Tab. 3: Biografische Kurzbeschreibung der Probanden (Quelle: eigene Darstellung)

Proband/ Probandin	Biografische Kurzbeschreibung	Typenbildung	Sprechakttheorie
F	Der Proband ist in Griechenland geboren und kam im Alter von sechs Jahren als Gastarbeiterkind nach Deutschland, ohne der deutschen Sprache mächtig zu sein. In Griechenland wohnte er mit seinen Eltern, seiner Schwester und seiner Großmutter auf dem Land, während die vierköpfige Familie in Deutschland in einer kleinen Wohnung in einer mittelgroßen Stadt leben musste. Durch den Umzug von Griechenland nach Deutschland gab es	X	X

	gravierende Einschnitte in seinem Essverhalten. Heute lebt er mit seiner Frau in einer Großstadt und arbeitet dort als Gebäudesystemtechniker.		
G	Die Probandin ist 38 Jahre alt, verheiratet, hat eine Tochter und arbeitet halbtags als Arzthelferin. Ihr Ehemann arbeitet als Schichtarbeiter und hat dadurch sehr unregelmäßige Mahlzeiten, die sich auf die gemeinsamen Familienmahlzeiten auswirken. Die Probandin ist in einer Großfamilie in einer mittelgroßen Stadt aufgewachsen, in der sie auch immer noch lebt. Da sie als Kind sehr fettreiches Essen bekam, achtet sie heute eher auf ein gesünderes Essen.	X	
L	Der Proband lebt mit seiner Lebensgefährtin und seinem kleinen Sohn in einer Altbauwohnung in einer Stadt mit ca. 90.000 Einwohnern. Er arbeitet als Lehrer, seine Freundin befindet sich in der Ausbildung zur Kranken- und Gesundheitspflegerin. Er empfindet sein Essverhalten als regelmäßig. In seiner Freizeit spielt er in einem Verein Fußball und geht joggen.	X	
T	Der Proband ist 38 Jahre alt und Lehrer an einer Gemeinschaftsschule in einer größeren Gemeinde, die gut 30 km von seinem Wohnort entfernt ist. Er lebt alleine und treibt in seiner Freizeit viel Sport. Aufgewachsen ist er mit drei Schwestern bei seinen Eltern in einer ländlichen Region in Norddeutschland. Seine Mutter war zum größten Teil Hausfrau, hat aber nebenbei auch gearbeitet. Im Großen und Ganzen ist er mit seinem Essverhalten zufrieden. Er sucht regelmäßig Restaurants auf, da er in der Woche nicht für sich kocht.	X	
B	Die Probandin ist 42 Jahre alt und arbeitet		X

	in einer Pflegeeinrichtung. Sie kommt ursprünglich aus dem ländlichen Raum, lebt jetzt mit ihrem Mann in einer Großstadt und verfügt über ein durchschnittliches Einkommen. Sie treibt viel Sport und achtet auf eine gesunde Ernährung, die durch „Süßigkeiten-Phasen“ regelmäßig unterbrochen wird. Sie kocht gerne und hat sich schon viel mit Diäten beschäftigt, die sie bedingt durch Übergewicht ausprobiert hat. Derzeit ist sie normal gewichtig. Sie ist bei ihren Eltern mit einer Schwester aufgewachsen.		
J	Die Probandin ist 36 Jahre alt, verheiratet, hat zwei Kinder und arbeitet halbtags als Bürokraft. Sie lebt mit ihrer Familie in einer Neubausiedlung einer mittelgroßen Stadt. Sie wuchs behütet mit zwei Geschwistern in ländlicher Region auf und hat heute noch ein inniges Verhältnis zu ihren Eltern. Bedingt durch die Schichtarbeit ihres Mannes ist sie für die Ernährungsversorgung innerhalb der Familie zuständig und achtet auf eine ausgewogene Ernährung.		X
R	Der Proband ist 43 Jahre alt, alleinstehend und ganztags als Unternehmensberater in einer Großstadt tätig. Der gelernte Industriekaufmann wuchs behütet mit seinen Eltern und seinem Bruder in einer Kleinstadt auf. In seiner beruflichen Laufbahn war er viel im Außendienst tätig und hat seitdem ein sehr unregelmäßiges Essverhalten.		X

Forschungsdesign

Als Methode zur Datenerhebung wurden Fragebögen, Essbiografien und episodische Interviews der Probanden herangezogen (siehe Tabelle 4). Der Forschungszeitraum lag im Zeitraum Januar bis April 2014.

Tab. 4: Auswahl der Forschungsmethoden (Quelle: eigene Darstellung)

Forschungs-methode (Methodenmix)	**Nutzenbringende Kriterien**	**Datenaus-wertung**
Lebenslinie	• Sensibilisierung • Visuelle Darstellung der Stationen des Essverhaltens	MAXQDA
Kurzfragebogen	• Soziodemografische Angaben • Biografieeinflüsse • Finanzieller Aspekt • Essverhalten: Ort, Zeit, Rituale • Kochkompetenz • Essmuster: Prägung (z. B. situativ)	SPSS
Episodisches Interview	• Rekonstruktion von Routinen, Wandel und Situationen • Vorgabe von Erzählbeispielen • Aufnahme von Alltagselementen • Aktive Verständnisgenerierung	MAXQDA
Auswertung: Einzelfallstudie		

Bei der Analyse der Interviews fiel auf, dass die Sprache der Probandinnen und Probanden sich in Bezug auf ihre Essbiografie veränderte. Daraufhin entstand im Dissertationsprozess eine weitere Forschungsfrage: „Wie verändert sich Sprache unter Berücksichtigung von Semantik, Semiotik, Syntax, Pragmatik“ (Plinz, im Druck, S. 128)?

Die Ergebnisdarstellung, vor allem der Interviewauswertung, wird unterstützt durch eine Matrix (siehe Abbildung 1), die sprachwissenschaftliche Parameter (Semiotik, Semantik, Syntax, Pragmatik) einordnet zwischen Berichts- und Erzählmodus und die Masternarrative und Mikrogeschichten in eine angemessene Systematik bringt (Makro- und Mikroebene). Die Semiotik ist die Lehre von den sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen, Zeichensystemen und Zeichenprozessen (Bußmann, 1990, S. 679). Die Semantik befasst sich mit dem Sinn und der Bedeutung von Zeichen. Beim Sinn geht es um die Aspekte des Inhalts, die sich aus den Relationen der Wörter und Sätze untereinander im System der Sprache ergibt (Palmer, 1977, S. 36 ff.). Die Art und Weise, in der Wörter angeordnet sind, um Bedeutungsbeziehungen innerhalb von Sätzen aufzuzeigen, werden von der Syntax behandelt. Außerdem beschreibt sie die Kombination von Wörtern zu komplexen Ausdrücken (Plett, 1975, S. 225). Wie auch schon die Semantik ist die Pragmatik eine linguistische Disziplin, die sich mit Bedeutung befasst. Die linguistische Pragmatik befasst sich zudem mit Sprechakten, also mit Sprechen als Handlungen (Mattheier, 1993, S. 245 ff.).

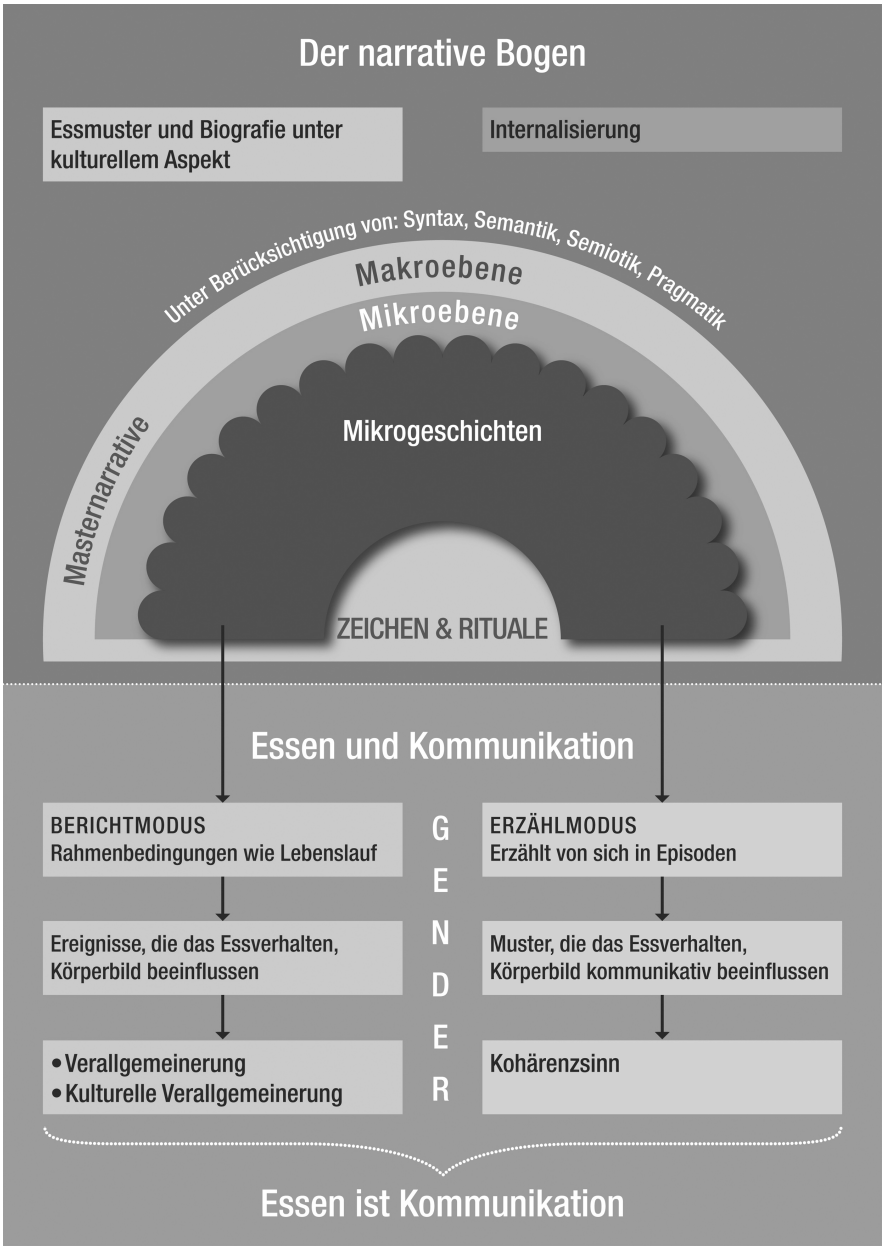


Abb. 1: Matrix (Quelle: eigene Darstellung)

Zur vergleichenden Orientierung wird zu sogenannten Fallanalysen gegriffen, indem eine deskriptive und interpretative Herangehensweise der Auswertung genutzt wird. Die zwanzig Fallanalysen werden von Kernaussagen der Interviews eingeleitet. Da-

nach folgt ein Schritt, der zur Entschlüsselung kulinarischer Diskurse im Kontext der Bedeutung von Biografizität beiträgt, indem eine Typenbildung entlang folgender Kategorien vorgenommen wird: Macht, Liebe, selbstorganisiertes Lernen, Versorgung, Verwöhnen, Anerkennung, Emotion, Verteidigung, Mainstream und Fürsorge.

4.2 Ausgewählte Ergebnisse der empirischen Studie

Kommunikation im Essalltag

Folgende Kernaussagen, die sich in der kommunikativen Interpretation des Essverhaltens und des Genderaspektes ausgewählter Probandinnen und Probenden wiederfinden, sollen exemplarisch den kulinarischen Diskurs „Macht“ verdeutlichen (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: Exemplarische Kernaussagen zum kulinarischen Diskurs „Macht“ (Quelle: eigene Darstellung)

Kernaussage	**Kommunikative Interpretation des Essverhaltens**
„(…) ich esse nicht, dann geh’n wir wieder zurück“ (Proband F)	Bedeutsam waren die ersten Jahre seiner Kindheit in Griechenland. Dort wurde er mit Essen von seiner Mutter und seiner Großmutter verwöhnt und kam als pummeliger Sechsjähriger nach Deutschland. Seine Eltern arbeiteten in Deutschland als Gastarbeiter. In seiner Selbstdarstellung wird sehr deutlich, dass ihm viel daran liegt, das leichte Übergewicht der griechischen Kinder zu erklären und als normal zu empfinden. Der entscheidende Einflussfaktor in seinem Essverhalten ist der Umzug nach Deutschland. Dadurch, dass er der deutschen Sprache nicht mächtig war, durch das andere Klima und neuartige Lebensmittel kam es dazu, dass er das Essen verweigerte: „Ich hatte wirklich die schwierigste Zeit meines Lebens (…)“. Er verweigerte das Essen, um seine Eltern dazu zu bewegen, wieder zurück nach Griechenland zu gehen: „Mama und Papa, ich will hier gar nicht sein, ich will zurück nach Griechenland (…)“. Diese Verweigerung nutzte er zur Machtausübung „(…) ich esse nicht, dann geh’n wir wieder zurück“. Dieser Aspekt des Essverhaltens kann dem kulinarischen Diskurs „Macht“ zugeschrieben werden.
„(…) muss er dann eben auch mal n Fisch essen oder mal ne Pute essen oder nur n Salat essen (…)“ (Probandin G)	Die Kindheitserinnerungen der Probandin sind sehr stark geprägt vom Leben in der Großfamilie und von dem Essverhalten ihres Vaters. Diese Aspekte ziehen sich durch das ganze Interview und werden von ihr immer wieder aufgegriffen. Diese Mikrogeschichten nähren ihre Master-Narrative „(…) muss er dann eben auch mal n Fisch essen oder mal ne Pute essen oder nur n Salat essen (…)“, die sie damit begründet, dass sie als Kind immer sehr

	fettreich essen und alles aufessen musste, was ihr zugeteilt wurde. Der Einzelfall G ist ein gutes Beispiel für den kulinarischen Diskurs „Macht“. Früher hatte der Vater der Probandin mit seinem Essverhalten Macht über seine Tochter. Sie musste alles essen, egal ob es ihr schmeckte oder nicht, egal ob sie satt war oder nicht. Isst ihr Vater heutzutage bei ihr, stellt sie ihm mageres Fleisch und Salat hin, um ihn einerseits auf eine gesunde Ernährungsweise hinzuweisen, andererseits aber auch, um heute ihm gegenüber ihre Macht zu demonstrieren, ohne das verbal zu kommunizieren. Sie nutzt die gewählten Speisen als Mittel der Kommunikation. Der zentrale Aspekt in der Essbiografie der Probandin liegt in der Entwertung der von ihr erlernten Ernährungs- und Essverhaltensweisen in ihrer Kindheit, die sie sinngebend für ihren kulinarischen Kohärenzsinn nutzt.
Kernaussage	**Kommunikative Interpretation des Genderaspektes**
„Du stehst da mit vier Mann und musst erstmal fachsimpeln, ob das Fleisch gut ist oder nicht“ (Proband L)	„Also erstmal kenn ich ganz wenige Frauen, die Lust haben dazustehen im Rauch und zu Drehen und danach zu Stinken und, ähm, ja, das ist dann halt einfach so. Also, uns Männer stört das nicht, und wir stehen dann da auch gern und machen uns wichtig. Du stehst da mit vier Mann und musst erstmal fachsimpeln, ob das Fleisch gut ist oder nicht“. Mit dieser Aussage begibt sich der Proband zurück in die Steinzeit, wo der Mann am Feuer steht und sich die Frau vom Feuer fernzuhalten hat. Es ist ein gewisser Konkurrenzkampf zwischen dem männlichen Geschlecht zu erkennen, wenn es darum geht, wer die professionellste Ahnung von gegartem Fleischgut hat. Der Mann steht unter einem gewaltigen Beobachtungsdruck des weiblichen Geschlechts, das erfahren möchte, wer das beste Stück Fleisch gegrillt hat und wer dann folglich die Macht besitzt. Diese Macht, die der Proband als Mann hat, lässt er in seinen Mikrogeschichten ein und bedient den kulinarischen Diskurs „Macht“.
„Sein’ Stammesmitgliedern gibt er es“ (Proband I)	Auf die Frage, ob Grillen noch eine Männerdomäne ist, antwortet der Proband mit voller Überzeugungskraft, dass es auf jeden Fall so ist. „Das Wild wurde erlegt, er hat es tranchiert, sag’ ich mal. Sein’ Stammesmitgliedern gibt er es. Das ist natürlich selbstverständlich“. Das Grillen bleibt für ihn typisch männlich, da Frauen sich nicht schmutzig machen wollen „(…) weil Frau’n einfach kein Bock darauf hab’n. Das stinkt, und das ist heiß“. Diese traditionellen Verhaltensweisen des Probanden erinnern an die Steinzeit, wo der Mann am Feuer steht und sich die Frau fernzuhalten hat und spiegeln seine Meinung wider, dass das Bild eines richtigen Mannes bald ausstirbt und das Grillen dann auch noch in

	Frauenhand ist. Er füllt seine Mikrogeschichten mit positiven Erfahrungen, die er in anderen Grill-Situationen machen konnte, um Macht zu erlangen „(…) meine Freundin sagte dann zur mir: „Mann, Egon mag dich richtig!“. Und ich so: „Wieso?“ „Ja, du hast doch gleich alles mit ihm geregelt und durftest grill'n und hattest die Zange.“ Es ist ein gewisser Konkurrenzkampf zwischen dem männlichen Geschlecht zu erkennen, wenn es darum geht, wer die Grillzange beim Grillen halten darf. Da er der Meinung ist, dass sich die Geschlechterrollen immer weiter aufweichen, sieht er sich selbst unter einem gewaltigen Beobachtungsdruck des weiblichen Geschlechts, das erfahren möchte, wer die Zange halten darf und wer dadurch folglich die Macht hat.

Der nachfolgende Diskurs ist auf Basis der Essverhalten und seiner kommunikativen Bedeutung generiert worden, die sich aus der Auswertung der episodischen Interviews ergeben haben.

Kulinarischer Diskurs „Macht“

Das Essverhalten kann sich auf die Gefühle des Menschen auswirken. In diesem Diskurs kann in einer sozialen Beziehung der eigene Wille durchgesetzt werden, trotz Widerstrebens des Gegenübers. Einerseits kann hier ein Wissensvorsprung genutzt, andererseits das Nutzen von Hierarchien eingesetzt werden. Der Proband F ändert sein Essverhalten, um seinen Eltern gegenüber Macht auszuüben. Er verweigert das gekochte Essen seiner Mutter in der Hoffnung, dass er dann zurück in sein Heimatland Griechenland darf. Die Nahrungsverweigerung wird als Macht gegen eine feindliche Umwelt eingesetzt. Die Probandin G nutzt ihre Speisenauswahl als Kommunikationsmittel als Macht ihrem Vater gegenüber. Früher hatte er die Macht über sie, indem sie das essen musste, was er wollte. Nun hat sie die Macht über ihn, indem sie ihm das vorsetzt, was sie mag. Aber auch unter einem geschlechtsspezifischen Aspekt kann dieser Diskurs inhaltlich gefüllt werden. Die Probanden L und T präferieren traditionelle Verhaltensweisen, die an die Steinzeit erinnern, in der der Mann am Feuer steht und sich die Frau vom Feuer fernzuhalten hat. Diese alten Verhaltensweisen der Nahrungszubereitung können auf das Grillen im Freien übertragen werden. Für das männliche Geschlecht ist der Grill der letzte kulinarische Ort, den sie für sich haben, den sie verteidigen und über den sie die kulinarische Macht behalten wollen.

Sprechakte im Essalltag

In den episodischen Interviews wurde deutlich, dass Erzählmuster einer Sinngebung subjektiv erlebter Esssituationen und gelebten Essverhaltens nachvollzogen werden können und diese sich auch in den Sprechakten der Probandinnen und Probanden widerspiegelt (siehe Tabellen 6 bis 9).

Tab. 6: Analyse der Semantik (Quelle: eigene Darstellung)

Kernaussage	**Analyse der Semantik**
„(…) dann packt man sich eben ’nen paar, äh, Geflügelchen so auf’n Teller, und dann verspeist man die“ (Proband F)	Auffällig sind die verwendeten Diminutive im Sprachgebrauch des Probanden. In dieser Sprachphase wird für alle Bildungen festgelegt, welche kommunikative Bedeutung die verwendeten Diminutive im jeweiligen Kontext haben. Ziel des Probanden ist es zu zeigen, welche sprachlichen Mittel zu Diminuierung des Essverhaltens genutzt werden können, um seine Essbiografie sinngebend füllen zu können. Das Diminutiv wird durch den Probanden als Stilmittel in Form von Verkleinerung und Verniedlichung genutzt, und er setzt diese wertend ein. Er stellt dadurch sein Essverhalten schwächer und unwichtiger dar und baut ein emotionales Verhältnis auf, das in der semantischen Komponente eine relevante Rolle spielt. Die Hauptbedeutung (Denotation) der Diminutive tritt in der semantischen Analyse des Sprachgebrauchs des Probanden auffällig hervor. „Tellerchen“, „Geflügelchen“, „Hühnerbeinchen“ und „Hühnchen“ sollen sein Essverhalten verharmlosen und zeigen die Diskrepanz zwischen der Auswahl seiner Speisen und der Art und Weise, wie er sie betitelt.

Tab. 7: Analyse der Semiotik (Quelle: eigene Darstellung)

Kernaussage	**Analyse der Semiotik**
„Das war vielleicht der Beginn des Erwachsenwerdens in der Form“ (Proband R)	Der Proband nutzt den Wein als Zeichen, um seinen Habitus des Erwachsenseins zu verdeutlichen. Wie auch schon beim kirchlichen Abendmahl ist die Brot- und Weinsymbolik als Zeichen von Erwachsensein zu deuten. Mit dem Umzug in eine Großstadt nutzte der Proband den Wein als Zeichen des Erwachsenwerdens „Das war vielleicht der Beginn des Erwachsenwerdens in der Form“. Und auch die mit dem Erwachsenwerdens einhergehenden Stimmungen kompensiert er mit dem Genuss von einer Flasche Wein „(…) düster-romantischen Stimmung bin oder wie auch immer, ähm, das sind auch gewisse Atmosphären, dann passt es eben besser, wirklich dann auch mal ’ne Flasche Wein aufzumachen“. Der Genuss von Wein in bestimmten Lebenssituationen verstärkt seinen Status als Symbol für das Erwachsensein.

Tab. 8: Analyse der Syntax (Quelle: eigene Darstellung)

Kernaussage	**Analyse der Syntax**
„(…), dass, wenn ich als Baby geschrien habe, man mir die Flasche gegeben hat“ (Proband B)	Die Probandin benutzt das Wort *man* insgesamt 19-mal im Interview. Sie nutzt dieses unflektierbare Pronomen um eine geschlechtsneutrale pronominale Bezugnahme auf Personen der Verallgemeinerung gleich setzen zu können. Einerseits setzt sie es als generalisierendes Personalpronomen, andererseits als Indefinitpronomen. Bei den Erzählungen über ihre Mutter und deren Handlungen setzt sie *man* als generalisierendes Personalpronomen *ein* „(…), dass meine Mutter das mit beeinflusst hat (…), „man mir die Flasche gegeben hat“. Die Mutter und man sind in dieser Situation eine Person. Ebenso auch in der Erzählung „Ja, und man macht viel, das kenn ich, da hab’ ich oft meine Mama vor Augen (…)“. Die Probandin tauscht das persönliche Wort Mutter gegen das unpersönliche Wort man aus, um den persönlichen Wirkungskreis der entsprechenden Person nicht negativ anzugreifen.

Tab. 9: Analyse der Pragmatik (Quelle: eigene Darstellung)

Kernaussage	**Analyse der Pragmatik**
„Kinder, es gibt Miracoli…“	Auf der Appellebene möchte die Befragte ihrem Umfeld, insbesondere ihrem Mann und ihren Kindern, zeigen, wie relevant die Begriffe „Zusammensitzen“, „Gemeinsamkeit“, „Gemütlichkeit“ für ein gesundes Essen sind und das Essverhalten beeinflussen. Diese Mitteilungsstrategie verleiht dem Gesagten – hier auch Verschlüsselung – implizit einen spezifischen kommunikativen Status. So führt die Probandin in ihren Sprechakten Handlungen durch, die sie statt des Sprechens einsetzt.

5 Fazit

Ein relevantes Ergebnis in den episodischen Interviews ergab sich aus den Formulierungen der Probanden. Verschiedene Studien haben sich mit der Thematik „Essverhalten“ unter Berücksichtigung von emotionalen, habituellen, psychischen, sozialen, geschlechts- und schichtspezifischen Faktoren (Reitmeier, 2013, S. 336)

bereits beschäftigt. Mit dem vorliegenden Beitrag als Ausschnitt eines Dissertationsvorhabens wurde – ohne diese Aspekte außer Betracht zu lassen – zusätzlich der kommunikative Aspekt sowie die verbalen Äußerungen unter Berücksichtigung von Semantik, Semiotik, Syntax und Pragmatik hervorgehoben, um das Essverhalten der Probanden zu analysieren. Dies ermöglicht, das Essverhalten des Individuums zu verstehen, um z.B. mit dem Menschen anhand seiner Essbiografie in der Ernährungsbildung arbeiten zu können. Wenn der Mensch seine Essgewohnheiten und sein Essverhalten verändern möchte, müssen ihm diese Ebenen der Sprache aufgezeigt werden, damit Strukturen aufgebrochen werden können. Es geht dabei auch um langfristige Ziele der Veränderung, die erreicht werden sollen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es relevant ist, die kommunikative Bedeutung des individuellen Essverhaltens unter Kulturaspekten zu erkennen, diese Erkenntnisse für die Ernährungsbildung zu nutzen, um dem Individuum zu vermitteln, dass das biografische Hintergrundwissen ein lebendiges Potenzial zur *Veränderung von Essstrukturen* hat. Das Stilisieren der eigenen Essbiografie führt zu einem kulinarischen Kohärenzsinn, der dem Individuum das Gefühl gibt, selbst Organisator seines Essverhaltens zu sein.

In der Ernährungsbildung ist für Pädagoginnen und Pädagogen eine Sensibilisierung für individuelle und nicht abgeschlossene Prozesse des Essverhaltens in Bezug zu den Menschen, die sie unterrichten, eine neue pädagogische Verantwortung und auch eine neue kulturelle Perspektive, die es zu nutzen gilt. Die frühen Erfahrungen und Emotionen des Essverhaltens im Kindesalter sollten Lehrkräfte an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in ihrem pädagogischen Handeln berücksichtigen.

Der Handlungsansatz des erzählenden Individuums in seiner kommunikativen Bedeutung wird zu einem Paradigmenwechsel für die Bildung, da Essverhalten und Handlungen des Menschen besser verstanden werden können. Eine Sensibilisierung für individuelle und nie abgeschlossene Erzählprozesse des essenden Menschen eröffnet neue pädagogische Zugänge und kulturelle Perspektiven, die es zu nutzen gilt. Die frühen Erfahrungen und Emotionen des Essverhaltens im Kindesalter müssen Lehrkräfte in ihrem pädagogischen Handeln berücksichtigen. Vor einer großen Aufgabe stehen alle Verantwortlichen in der Ernährungsbildung, wenn es um die Berücksichtigung der Semantik, Semiotik, Syntax und Pragmatik in den Erzählungen der Betroffenen geht. Hier sind maßgeblich Fort- und Weiterbildungen erwünscht, die in der Aufgabe der Wissenschaft stehen. Denn „durch geschultes Personal in allen Bildungseinrichtungen im Essen als Kommunikation den einflussreichsten Faktor erkennen und nutzen“ (Heindl, 2016, S. 9) wird zukunftsträchtig sein. Essen ist reden mit anderen Mitteln.

Literatur

Alheit, P. (2006). *Biografizität als Schlüsselkompetenz der Moderne.* Vortrag Nov. 2006. Europa-Universität Flensburg.

Bennewitz, K. (2013). *Gemeinsam essen. Besondere Mahlzeiten und Tischgemeinschaften. Volkskundliche Feldstudien* (Dissertation). Jena: Universität Jena. http://d-nb.info/1050977904/34

Braun, S. (2012). Was ist Esskultur? Versuch einer typologischen Interpretation des Begriffs Esskultur. *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens,* 19, Dr. Rainer-Wild-Stiftung, 25-35.

Brombach, C. (2011). Soziale Dimensionen des Ernährungsverhaltens. Ernährungssoziologische Forschung. *Ernährungs-Umschau,* 6, 318-324.

Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Heindl, I. (2016). *Essen ist Kommunikation. Esskultur und Ernährung für eine Welt mit Zukunft.* Wiesbaden: Umschau Zeitschriftenverlag.

Hirschfelder, G. (2009). Esskultur – Zur Geschichte des Regionalen und den Chancen des Globalen. *Ernährung im Fokus*, 9, 368-371.

Mattheier, K.J. (1993). Das Essen und die Sprache. Umrisse einer Linguistik des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & H.J. Teuteberg (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 245-255). Berlin: Akademie Verlag.

Max Rubner-Institut. Bundesforschungsinstitut für Ernährung und Lebensmittel (Hrsg.) (2008). *Nationale Verzehrsstudie II*. Ergebnisbericht Teil 1. Die bundesweite Befragung zur Ernährung von Jugendlichen und Erwachsenen. https://openagrar.bmel-forschung.de/receive/bmelv_mods_00000134

Methfessel, B. (2004a). *Esskultur und familiale Alltagskultur*. http://www.familienhandbuch.de/gesundheit/ernaehrung-kindheit/esskulturundfamilialealltagskultur.php

Methfessel, B. (2004b). Zeit-Räume für eine gemeinsame Esskultur. Warum wir sie in der Schule brauchen und wie wir sie ermöglichen. *Haushalt & Bildung*, *81*(1), 2-10.

Neumann, G. (2001). Einleitung. In G. Neumann, A. Wierlacher & R. Wild (Hrsg.), *Essen und Lebensqualität. Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven* (S. 9-14). Frankfurt: Campus.

Palmer, F. (1977). Modals and actuality. *Journal of Linguistics, 13*(1), 1-23. doi:10.1017/S002222670000517X

Plett, H. F. (1975). *Textwissenschaft und Textanalyse.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Plinz, C. (im Druck). *Essen ist reden mit anderen Mitteln. Das Kulturthema Essen in seiner kommunikativen Bedeutung.* Flensburg: Hochschulbibliothek.

Reitmeier, S. (2013). *Warum wir mögen, was wir essen*. Eine Studie zur Sozialisation der Ernährung. Bielefeld: transcript.

Stieß, I. & Hayn, D. (2006). *Ernährungsstile im Alltag. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung. Diskussionspapier Nr. 5.* Frankfurt a. M. http://www.isoe.de/ftp/EW_DP_Nr5.pdf

Wierlacher, A. & Bendix, R. (Hrsg.) (2008). *Kulinaristik: Forschung – Lehre – Praxis*. Berlin: LIT.

Verfasserin

Claudia Plinz

Europa-Universität Flensburg
Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften
Abt. Ernährung und Verbraucherbildung

Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: claudia.plinz@uni-flensburg.de
Internet: http://www.uni-flensburg.de/evb

HaBiFo-D-A-CH-Fachtagung 2018

Ernährungs- und Verbraucherbildung in Zeiten von Moden, Mythen, Moral, Medien, Macht...

23./24. Februar 2018

Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern

– Abteilung II –

Am Stadtpark 20, D-81243 München

Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, Ökonomisierung, Digitalisierung sind nur ein paar der Schlagworte, mit denen das Leben in der *Postmoderne* gerne etikettiert wird – und in den existenziellen und essenziellen Bereichen *Ernährung und Konsum* als Problemstellung erkannt und von der Ernährungs- und Verbraucher*bildung* thematisiert werden. Die vielfältigen *Befunde und Befindlichkeiten* in der Frage der *Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung* lassen nicht immer und unmittelbar eindeutige Lösungen erkennen, sind sie doch in ein Geflecht von *Moden, Mythen, Moral, Medien, Macht...* eingebunden. Diese *Beziehungen und Bezüge* aufzuzeigen und deren Einflüsse auf *Denken und Handeln* der Konsument/inn/en der Postmoderne aufzuklären – dazu will die trinationale D-A-CH-Fachtagung des *HaBiFo* (Haushalt in Bildung und Forschung) einen Beitrag leisten.

Info: http://www.habifo.de/fachtagung.html