

<i>Julia Kastrup</i> Editorial	2
<i>Mareike Bröcheler, Angela Häußler & Christine Küster</i> Berufliche Orientierung und haushaltsbezogene Bildung für hauswirtschaftliche Care-Berufe: Perspektiven – Positionen – Projekte	3
<i>Alexandra Brutzer</i> Qualifizierungsansätze im Segment haushaltsnaher Dienstleistungen im Spannungsfeld von Beruflichkeit und Employability	19
<i>Anne Noack & Jana Markert</i> Bezugspunkte für Interkulturalität im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin	35
<i>Birgit Peuker & Ulrike Johannsen</i> Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf bei Auszubildenden – Konsequenzen für die Lehramtsausbildung	49
<i>Aaron Kottländer, Jorick Wehmeier, Johanna Kirchhof & Sabine Struckmeier</i> Forschendes Lernen in der beruflichen Bildung – Ideen für den Fachtheorieunterricht im Berufsfeld Ernährung	65
<i>Susanne Miesera, Carmen Torggler & Claudia Nerdel</i> Erfassung des Professionswissens angehender Berufsschullehrkräfte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Adaption des TPACK-Modells	81
<i>Meike Panschar, Sabine Scholle, Andreas Slopinski, Julia Kastrup & Karin Rebmann</i> Wissenserwerb und Wissensstrukturierung für nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk durch Concept Maps	97
<i>Anna-Franziska Kähler & Marc Casper</i> Der Transfer von Modellversuchsergebnissen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in den Lernort berufsbildende Schule	113

Mareike Bröcheler, Angela Häußler & Christine Küster

Berufliche Orientierung und haushaltsbezogene Bildung für hauswirtschaftliche Care-Berufe: Perspektiven – Positionen – Projekte

Angesichts des Fachkräftemangels in hauswirtschaftlichen Care-Berufen analysiert der Artikel die Bezugsfächer haushaltsbezogener Bildung und der Berufsorientierung. Ausgangsposition ist die Konzeption der „Arbeitslehre“ und verwandter Fächer, eine Analyse der Bildungspläne sowie die Vorstellung ausgewählter außerschulischer Partner.

Schlüsselwörter: Berufliche Orientierung, Arbeitslehre, Care, Hauswirtschaft, haushaltsbezogene Bildung

Vocational orientation and household-related education for home care professions: perspectives – positions – projects

In view of the shortage of skilled workers in household-related care professions, the article analyses the reference subjects of household-related education and vocational orientation. The starting point is the conception of “Arbeitslehre” (prevocational studies) and related subjects, an analysis of the educational plans, as well as the presentation of selected extracurricular partners.

Keywords: vocational orientation, prevocational studies, care, home economics, household-related education

1 Einleitung

Spätestens mit der Corona-Pandemie ist es für eine breite Öffentlichkeit sichtbar geworden: den „systemrelevanten“ Care-Berufen fehlen Arbeitskräfte und qualifizierter Nachwuchs. Dem vorliegenden Text liegt die Hypothese zu Grunde, dass die schulischen Fächer der haushaltsbezogenen Bildung sowohl großes Potenzial als auch die Aufgabe haben, Jugendlichen berufliche Orientierung für Care- oder SAHGE-Berufe¹ anzubieten und anzubahnen. Die pflegerischen Care-Berufe stehen momentan besonders im Fokus der Aufmerksamkeit, aber auch den ebenso relevanten hauswirtschaftlichen Care-Berufen fehlt der Nachwuchs. Vor dem Hintergrund einer älter werdenden Gesellschaft und gesellschaftlicher Entwicklungen wie z. B. steigender Erwerbsbeteiligung von Eltern weisen Brutzer et al. (2018, S. 190ff.), darauf hin, dass es sich bei der Hauswirtschaft um ein zukunftsfähiges Beschäftigungssegment handelt. Bezugspunkt ist vor allem der duale Ausbildungs-

beruf zur Hauswirtschafterin/zum Hauswirtschafter, aber auch die damit verbundenen Weiterbildungsberufe.

Ziel des vorliegenden Beitrages ist eine Positionsbestimmung zur beruflichen Orientierung (BO) für hauswirtschaftliche Care-Berufe in den verschiedenen haushaltsbezogenen Fächern der Sekundarstufe I (Sek I) an allgemeinbildenden Schulen. Grundlage für die Analyse bildet dabei zunächst das Bezugsfach „Arbeitslehre“. Wie ist in der Konzeption des Faches die BO für haushaltsbezogene Fächer angelegt? In einem weiteren Schritt werden die Bildungspläne aller haushaltsbezogenen Fächer in den verschiedenen Bundesländern analysiert. Abschließend werden außerschulische Projekte zur Unterstützung der beruflichen Orientierung im Bereich der Hauswirtschaft vorgestellt.

2 Berufliche Orientierung als Bildungsauftrag der Schule

Bei der Frage nach der Berufsorientierung junger Menschen allgemein und konkret im Berufsfeld Hauswirtschaft/Care könnte die Frage auch in Anlehnung an Matthes (2019) gestellt werden: „Warum werden die Berufe im Berufsfeld Hauswirtschaft nicht gewählt?“

Die Antwort darauf beginnt mit dem Blick in die institutionelle Verortung der Berufsorientierung. Mit der Herausbildung moderner Arbeitsmarktstrukturen zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich erstens ein System der Berufsberatung und -vermittlung entwickelt (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 11) und zweitens wurde spätestens Ende der 1990er Jahre der bildungspolitische Auftrag an die Schulen formuliert, die BO als Bildungsauftrag für alle Schülerinnen und Schüler zu verstehen und umzusetzen (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 15). Dabei wurde der Übergang in den Beruf mit einer doppelten Norm verbunden, die weiterhin aktuell ist: einerseits die Berufswahl als individuell zu verantwortende Entscheidung auf Grundlage persönlicher Interessen, Neigungen und Fähigkeiten zu verstehen und andererseits zu erwarten, dass sich junge Menschen strategisch an den Arbeitsmarkt und die damit verbundenen Anforderungen anpassen (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 12). Die BO umfasst damit sowohl das Verhalten Jugendlicher als auch das Angebot verschiedener, rechtlich damit beauftragter Institutionen zur Bewältigung der Aufgabe „Berufswahl“ (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 14).

Die Schulen sind spätestens seit den 1960er Jahren verpflichtet, in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit (BA) die Jugendlichen bei der BO zu begleiten. Dies wird in den Curricula und Lehrplänen der Länder sehr unterschiedlich umgesetzt und es gab seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) immer wieder entsprechende Empfehlungen. Die aktuelle „Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen“ vom 07.12.2017 bestätigt dieses Ziel (KMK, 2017).

Alexandra Brutzer

Qualifizierungsansätze im Segment haushaltsnaher Dienstleistungen im Spannungsfeld von Beruflichkeit und Employability

Der Personalbedarf im Segment haushaltsnaher Dienstleistungen ist hoch, kann aber gegenwärtig nicht ausreichend gedeckt werden. Qualifizierungsangebote sind zwar facettenreich vorhanden, jedoch fehlt es an verbindlichen Qualitätsstandards. Der Beitrag geht der Frage nach, wie dem zuvor skizzierten Bedarf entsprochen werden kann, ohne bewährte Qualitätsstandards beruflicher Bildung zu unterlaufen.

Schlüsselwörter: haushaltsnahe Dienstleistungen, Qualifizierung, Beruflichkeit, Teilqualifizierung

Qualification approaches in the segment of household-related services in the area of conflict between professionalism and employability

The demand for personnel in the household-related services segment is high but cannot be adequately met at present. Qualification offers are available in many facets, but there is a lack of binding quality standards. This article addresses the question of how the need outlined above can be met without undermining proven quality standards of vocational training.

Keywords: household-related services, qualification, occupation, partial qualification

1 Ausgangslage

Das Beschäftigungssegment haushaltsnaher Dienstleistungen bewegt sich in mehrfacherweise in einem Spannungsverhältnis. Der Bedarf an haushaltsnahen Dienstleistungen ist in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen, wie u. a. eine Studie der PROGNOSE AG (2019) aufzeigt. Die Gründe des Wachstums sind vielschichtig. Neben demografischen Entwicklungen und der sich hieraus ergebenden Nachfrage nach Service-, Versorgungs- und Betreuungsleistungen, ist die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile zu nennen oder auch der wachsende Bedarf von Schulen und Kindertageseinrichtungen in Folge des Ausbaus der Ganztagsbetreuung sowie der Schulverpflegung. Aber auch der sogenannte Megatrend „Wellness, Gesundheit, Freizeiterleben“ erzeugt einen entsprechenden Bedarf an Dienstleistungen in diesem Segment (PROGNOS, 2019, S. 9ff.; Brutzer et al., 2018, S. 193f.). Auf

| Qualifizierungsansätze haushaltsnaher Dienstleistungen

politischer Ebene wurde die steigende Nachfrage bereits erkannt. So betont u. a. der zweite Gleichstellungsbericht der Bundesregierung die Notwendigkeit der Aufwertung dieses Beschäftigungssegments (BMFSFJ, 2018, S. 26f.). Zudem findet sich im zwischen CDU, CSU und SPD geschlossenen Koalitionsvertrag von 2018 ein Passus, der die Aufwertung und Förderung haushaltsnaher Dienstleistungen vorsieht. Hier heißt es:

Wir verbessern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf von erwerbstätigen Eltern, Alleinerziehenden, älteren Menschen und pflegenden Angehörigen durch Zuschüsse für die Inanspruchnahme von haushaltsnahen Dienstleistungen. Gleichzeitig fördern wir damit legale, sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, insbesondere von Frauen. (Bundesregierung, 2018, S. 5, Z. 1012-1016)

Die Nachfrage nach haushaltsnahen Dienstleistungen erzeugt einen Bedarf an Fachkräften auf unterschiedlichen Kompetenzniveaustufen. So braucht es neben höher qualifizierten Fachkräften ebenso grundständig qualifiziertes Service- und Assistenzpersonal (Brutzer, 2014, S. 128f.). Dementsprechend sind passgenaue Qualifizierungsformate gefragt. Zwar finden sich im Beschäftigungssegment einschlägige Referenzberufe, wie beispielsweise die duale Ausbildung zum Hauswirtschafter/zur Hauswirtschafterin gem. Berufsbildungsgesetz (BBiG), allerdings sind diese nicht die zwingende Zugangsvoraussetzung für eine Beschäftigung in diesem Segment. Ein Grund hierfür ist, dass der überwiegende Teil der Dienstleistungen durch den informellen Arbeitsmarkt (Schwarzarbeit) abgedeckt (Weinkopf, 2015, S. 52ff.) und zumeist aufgrund der damit verbundenen Kosten nicht auf Basis einer einschlägigen Qualifizierung bzw. Ausbildung erbracht werden (Kompetenzzentrum PQHD & dgh, 2015; PROGNOSE, 2019, S. 5). Erschwerend kommt hinzu, dass sich am Markt in Folge fehlender Rahmenvorgaben eine unüberschaubare Anzahl von Qualifizierungsangeboten finden (Brutzer, 2014, S. 99f.; Deutscher Hauswirtschaftsrat, 2021; Kompetenzzentrum PQHD & dgh, 2020, S. 5).

2 Fachkräftesicherung durch Nachqualifizierung

Bei den Beschäftigten im Segment haushaltsnaher Dienstleistungen handelt es sich überwiegend um Personen über 25 Jahren, die über keinen (anerkannten) bzw. keinen verwertbaren Berufsabschluss (gem. § 81 Absatz 2 SGB III) verfügen (sogenannte Geringqualifizierte) oder nach längerer Familienphase wieder einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen. Dementsprechend sind die Perspektiven, die mit einer Qualifizierung verbunden sind, unterschiedlich (siehe Tabelle 1).

Anne Noack & Jana Markert

Bezugspunkte für Interkulturalität im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin

Vor dem Hintergrund zivilgesellschaftlicher Heterogenität fokussiert der vorliegende Beitrag das Thema ‚Interkulturalität‘ in der berufsschulischen Bildung. Ausgehend von einem Rahmenlehrplan des Berufsfelds Ernährung und Hauswirtschaft wird das Potential von Berufsschulunterricht zur (Weiter)Entwicklung interkultureller Kompetenz betrachtet.

Schlüsselwörter: Interkulturalität, Interkulturelle Kompetenz, Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Personenorientierte Dienstleistungen, Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin

Points of reference for interculturality in the framework curriculum for the training occupation of housekeeper

Against the background of civil heterogeneity, this article focuses on the topic of ‘interculturality’ in vocational school education. Based on a framework curriculum of the vocational field of nutrition and home economics, the potential of vocational school education for the (further) development of intercultural competence is considered.

Keywords: Interculturality, intercultural competence, vocational field of nutrition and home economics, person-oriented services, framework curriculum for the training occupation of housekeeper

1 Interkulturalität in einer heterogenen Gesellschaft

In Deutschland gab es, wie in den meisten Staaten der Welt, stetig Zu- und Abwanderungen. ... Multikulturalität, Multiethnizität und Mehrsprachigkeit [sind] keine neuen Erscheinungen ..., sondern stetige Momente der Geschichte. ... Zu den Folgen gesellschaftlicher Heterogenität gehört es, dass die alltäglichen sprachlichen und kulturellen Praktiken der Mitglieder der Gesellschaft, ... sich verändern. (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 16ff.)

Zunehmende gesellschaftliche Heterogenität bringt Menschen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft und sozialer Erfahrung im Alltags- und Berufsleben zusammen. Das, in der Kulturwissenschaft verbreitete, sog. Eisbergmodell kulturellen Handelns beschreibt zwei Dimensionen von Kultur: Die sichtbare (Oberflächen-)Dimension von Handeln, z. B. Begrüßung, Kleidung, Musik, Ernäh-

rung, etc. und die unsichtbare, dem Handeln zugrundeliegende (Tiefen-)Dimension, z. B. feststehende Regeln, ungeschriebene Gesetze, tradierte Normen und Werte, Bedeutung und Ausprägung von Macht und Status, etc. (Hoff, 2016, S. 48). Das Modell zeigt, dass nach außen gleich wirkenden Sachverhalten oder Symbolen durchaus unterschiedliche, nicht sichtbare Deutungs- und Handlungsmuster zugrunde liegen können. Letztere wiederum können grundlegend verschiedene Sinnverknüpfungen im Sinne Webers (zitiert nach Esser, 2002, S. 4f.) hervorrufen. Bolten (2012, S. 51ff.) verweist auf die Subjektivität jeder menschlichen Wahrnehmung, indem er auf deren *perceptas* (erfahrungsbasiert, wahrnehmbar und beschreibbar) und *conceptas* (erwartungsgeneriert, tiefenstrukturell verankert) hinweist.

1.1 Interkulturalität und Kommunikation

In Kommunikationsprozessen werden durch alle Beteiligten zeitgleich mehrere Botschaften auf verschiedenen Ebenen gesendet und aufgenommen. Treffen in einer Kommunikationssituation „Personen oder Gruppen aus fremden Kulturen [aufeinander,] erfahren die Beteiligten der Interaktionssituation, dass [es] alternative Möglichkeiten gibt, ein und dasselbe Phänomen zu behandeln“ (Weber, 2001, S. 130). Kognitiv sind sich die Kommunizierenden eines Missverständnisses in der Regel nicht bewusst. Wahrgenommen werden diese Nicht-Passungen auf emotionale Weise, etwa als Ablehnung oder Antipathie und können – sollten sie nicht weiter kommunikativ ausgehandelt werden – sich manifestieren oder gar zum Abbruch der Kommunikation führen. Bolten (2012, S. 39) beschreibt die entstehende Interkulturalität (ausgehend vom eigentlichen Wortsinn) als einen „Prozess, der sich im Wesentlichen auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen untereinander bezieht“. Damit einhergehend können in Kommunikationssituationen verschiedene (u. a. kulturell geprägte) Orientierungssysteme, d. h. Wertorientierungen und (Be-) Deutungsmuster aufeinandertreffen. Es entsteht eine sog. „kulturelle Überschneidungssituation ... mit Handlungsbedingungen und -anreizen, aber aufgrund der unterschiedlichen Kulturen [zunächst] auch mit Handlungsgrenzen“ (Thomas, 2005, S. 44). In derartigen Situationen weiterhin handlungsfähig zu bleiben, kann durch die (Weiter-)Entwicklung interkultureller Kompetenz geschult werden. Letztere definiert Bolten (2012, S. 130)

... als das ganzheitlich-angemessene Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in Kontexten ..., deren Regeln uns überwiegend nicht oder nur bedingt plausibel sind. Interkulturell kompetent sind diejenigen, denen es gelingt, diese Regeln nicht nur zu verstehen, sondern gemeinsam mit ihren Handlungspartnern Regeln „auszuhandeln“, die allen Beteiligten plausibel erscheinen.

Birgit Peuker & Ulrike Johannsen

Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf bei Auszubildenden – Konsequenzen für die Lehramtsausbildung

Lehramtsstudierende der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften sind im Unterricht damit konfrontiert, dass Auszubildende Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und anderer Grundbildung haben. Die geringe Literalität erschwert die Qualifikation. Der vorliegende Beitrag gibt Anregungen zur Sensibilisierung von Studierenden für diese heterogene Zielgruppe und bietet Konzepte und Methoden für einen passgenauen Unterricht, der Berufs- und Grundbildung integriert.

Schlüsselwörter: geringe Literalität, Grundbildung, Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, Literacy

Literacy and basic education needs of trainees – consequences for teacher education

Student teachers in vocational education are faced in the classroom with trainees, who have difficulties in reading, writing and other basic education. This low literacy makes it more difficult to achieve qualification requirements. This article provides suggestions for sensitizing students to this diverse target group and offers concepts and methods for appropriate teaching that integrates vocational and basic education.

Keywords: low literacy, basic education, difficulties in reading and writing, literacy

1 Einführung

Befunde aus den Praxissemestern der Lehramtsstudierenden der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften an der Europa-Universität Flensburg machen deutlich: Die Studierenden und Lehrkräfte sind im Unterrichtsalltag damit konfrontiert, dass sie schriftliches Unterrichtsmaterial oftmals nur bedingt einsetzen können. Schwach ausgeprägtes Textverständnis und Schwierigkeiten in der Textverarbeitung, stockender Lesefluss und fehlerhafte oder kaum zielführende Texterstellung erschweren die Informationsweitergabe und das Merken und Sichern von Lernergebnissen. Das didaktische Differenzieren in unterschiedliche Niveaustufen kommt da an seine Grenzen, wo Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben (und Rechnen) fehlen. Auszubildende mit diesen Schwierigkeiten sind ohne passgenaue Hilfen dem Risiko ausgesetzt, die

Anforderung an die schulische Ausbildung nicht zu erreichen. Zusätzlich steigt der „Betreuungsaufwand drumherum“ – Auszubildende suchen alltagsbezogenen Rat zu Themen wie Miete und Wohnen, Finanzen, Verbraucherrecht usw. Dies betrifft nicht nur Auszubildende mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache (DAZ) lernen. Mithilfe von Integrations- und DAZ-Angeboten erhalten sie inzwischen institutionalisierte Unterstützung. Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch können den Schwerpunkt DAZ belegen und sich auf diese Weise auf die zu erwartenden Anforderungen vorbereiten. Dies deckt jedoch die realen Bedarfe der Auszubildenden nicht ab, deren Erstsprache Deutsch ist und die trotzdem Förderbedarf aufweisen.

Die Ergebnisse der LEO-Studien 2010 und 2018 galten gleichermaßen einem Erdbeben, ähnlich wie der PISA-Schock. 6,2 Mio. deutschsprachige Erwachsene (Grotlüschen & Buddeberg, 2020) haben Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und werden damit als gering literalisiert bezeichnet.

2 Gering Literalisierte – eine heterogene Zielgruppe mit wechselnden Bezeichnungen

Die in der LEO-Studie 2010 untersuchte Personengruppe wird auch als gering literalisiert bezeichnet. Der Begriff des funktionalen Analphabetismus wird von diesen Bezeichnungen zunehmend abgelöst, um besser verständlich und weniger stigmatisierend zu sein (Grotlüschen & Buddeberg, 2020, S. 4f.).

Funktionaler Analphabetismus ist gegeben, wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen von Erwachsenen niedriger sind als diejenigen, die minimal erforderlich sind und als selbstverständlich vorausgesetzt werden, um den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. (Egloff et al., 2011, S.14f.)

Dieses rigorose Begriffsverständnis wurde mit der Leo-Studie 2018 insofern widerlegt, als dass man feststellen konnte, dass die betreffende heterogene Personengruppe am gesellschaftlichen Leben teilnimmt und Hemmnisse mit ihren eigenen Mitteln überwiegend bewältigt.

Literalität bezeichnet zunächst die Schriftsprachkompetenz und orientiert sich an den normierten Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Textverstehen. Hinzu kommen die spezifischen Grundbildungsbereiche, die ebenfalls als „Literalität“ oder „Literacy“ bezeichnet werden. Sie decken die Kompetenzen ab, die benötigt werden, um den Alltagsanforderungen in spezifischen Domänen gewachsen zu sein. Spezifizierungen sind u. a. Financial-, Health-, Consumer-, Digital-, Political-, Family- und Food- & Move Literacy. Arbeits(platz)orientierte Grundbildung/workplace literacy ist die Grundbildung, die vor Ort an den jeweiligen Arbeitsplätzen benötigt wird und berufsbezogene Weiterbildungsangebote angepasst an die jeweiligen individuellen Alpha-Level (siehe Tabelle 1) bereithält. Menschen mit geringer Literalität

Aaron Kottländer, Jorick Wehmeier, Johanna Kirchhof & Sabine Struckmeier

Forschendes Lernen in der beruflichen Bildung – Ideen für den Fachtheorieunterricht im Berufsfeld Ernährung

Angehende Lehrkräfte werden während ihres Studiums mit dem Prinzip des Forschenden Lernens konfrontiert. Forschungsprozesse können aber auch im Fachtheorieunterricht der beruflichen Bildung eine Bereicherung sein, da die Arbeitsphasen des Forschenden Lernens mit den Arbeitsphasen der vollständigen Handlung, welche die Entwicklung der Handlungskompetenz der Auszubildenden im Fokus hat, korrelieren.

Schlüsselwörter: Forschendes Lernen, vollständige Handlung, Handlungskompetenz

Research-based learning in vocational education and training—ideas for subject theory teaching in the vocational field of nutrition

Prospective teachers are confronted with the principle of research-based learning during their studies. However, research processes can also be an enrichment in vocational education since the work phases of the research-based learning correlate with the work phases of the complete action, which focuses on the development of the learner's ability to act.

Keywords: research-based learning, model of complete action, activity-based learning, action competence

1 Einleitung

Im Rahmen des Studiengangs Lehramt an berufsbildenden Schulen in der Fachrichtung Lebensmittelwissenschaft an der Leibniz Universität Hannover wird das Forschende Lernen insbesondere in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen thematisiert. Dabei entwickeln und erproben die Studierenden gemeinsam in einem ersten Schritt anhand ernährungswissenschaftlicher Fragestellungen Unterrichtsszenarien, die handlungsorientiertes und Forschendes Lernen miteinander verknüpfen. Daran anschließend werden die entwickelten Lernsituationen in der schulischen Praxis erprobt. An zwei ausgewählten Beispielen wird das seit einigen Jahren in der Lehre genutzte Konzept vorgestellt.

2 Verknüpfung des handlungsorientierten Lernens mit dem Forschenden Lernen

Während des Studiums werden Studierende häufig mit dem Forschenden Lernen konfrontiert, da es eine wichtige Grundlage und Vorbereitung für eine spätere wissenschaftsbasierte Tätigkeit ist. Sie lernen dabei die Denk- und Arbeitsweisen der Wissenschaft kennen, können diese kriteriengeleitet reflektieren und auf andere Anwendungszusammenhänge übertragen (Schlicht, 2013, S. 165). Forschendes Lernen ist durch die aktive und selbständige Bearbeitung einer Fragestellung in einem Forschungsprozess von der Hypothesenbildung bis hin zur Evaluation der meist aus Experimenten gewonnenen Ergebnisse sowie der Reflexion des Forschungsprozesses gekennzeichnet. Die Lehrenden beraten und unterstützen den Forschungsprozess (Sonntag et al., 2016, S. 15). Ziel des Forschenden Lernens ist es, Studierende zum eigenständigen Ergründen und Hinterfragen von Inhalten zu bewegen und ihnen die Fähigkeiten zu vermitteln, neue Inhalte zu erschließen, zu erforschen und zu erfassen (Huber, 2009, S. 13f.). Auch in der Fachrichtung Lebensmittelwissenschaft wird das Forschende Lernen in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen thematisiert und durch die Studierenden erprobt.

In der beruflichen Bildung wird ein großes Augenmerk auf die Entwicklung der Handlungskompetenz der Auszubildenden gelegt, wobei u. a. handlungsorientiert nach dem Modell der vollständigen Handlung unterrichtet wird. Handlungsorientierung wird durch einen ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht gewährleistet, in dem zwischen dem/der Lehrenden und den Auszubildenden vereinbarte Handlungsprodukte maßgeblich die Organisation des Unterrichtsprozesses mitbestimmen, sodass Kopf- und Handarbeit der Auszubildenden in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden (Meyer, 2009, S. 214). Hier bietet sich die Planung des Unterrichts nach dem Modell der vollständigen Handlung mit den Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Beurteilen an (Spalke, 2013, S. 115ff.). Diese Phasen sollen das Vorgehen in der beruflichen Praxis nachstellen und als Kreislauf eine stetige Reflexion erlauben. So sollen Auszubildende im Unterricht erlernen, Probleme zu erkennen bzw. Fragestellungen zu entwickeln, Sachverhalte zu erarbeiten und zu überprüfen. Sie sollen diese verstehen und sie auf entsprechende Gegebenheiten anwenden, also ihre Fachkompetenz ausbauen. Durch das gemeinsame Planen und Erarbeiten der Unterrichtsinhalte wird die Handlungskompetenz (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz und darauf aufbauend auch die Methoden- und Lernkompetenz) der Auszubildenden gefördert (KMK, 1997, S. 4f.). Das komplexe Fachwissen des Berufs wird über eine Lernsituation in Einzel-, Partner- und Teamarbeit mit lernerzentrierten Methoden durch das Modell der vollständigen Handlung in einen beruflichen Anwendungsbezug gestellt.

Rahmenlehrpläne enthalten keine methodischen Vorgaben für den Unterricht, sondern beschreiben die Entwicklung der Handlungskompetenz als primäres Ziel des Unterrichts. Die Wahl der Methodik liegt allein in der Hand der Lehrkraft, wobei

Susanne Miesera, Carmen Torggler & Claudia Nerdel

Erfassung des Professionswissens angehender Berufsschullehrkräfte im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Adaption des TPACK-Modells

Lehrkräfteprofessionalität bildet sich in Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, pädagogischem Wissen und technologischem Wissen ab. Modelle, die die Komplexität des Professionswissens darstellen, sind an die spezifischen Anforderungen des Unterrichtsgeschehens von Lehrkräften anzupassen. Dieser Artikel adaptiert das eingeführte TPACK Modell für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft und stellt erste Ergebnisse einer Studie vor.

Schlüsselwörter: TPACK, Professionswissen, Ernährung und Hauswirtschaft, Lehrkräftebildung, technologisches Wissen

Assessment of the professional knowledge of prospective vocational school teachers in the vocational field of nutrition and home economics – an adaptation of the TPACK model

Teacher professionalism is represented in content knowledge, subject didactic knowledge, pedagogical knowledge and technological knowledge. Models illustrating the complexity of professional knowledge have to be adapted to the specific requirements of teachers' teaching activities. This article adapts the established TPACK model for the vocational field of nutrition and home economics and presents the first results of a study.

Keywords: TPACK, professional knowledge, nutrition and home economics, teacher education, technological knowledge

1 Einleitung

Die Diskussion um die Bedeutung der Integration von (digitaler) Technologie bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen hat schon vor dem Digitalisierungsschub durch die SARS-CoV-2-Pandemie an Popularität gewonnen. In Deutschland wird die Thematik in erster Linie mit der Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zur „Bildung in der digitalen Welt“ (2016) und dem „DigitalPakt Schule“ durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF, 2019), gemeinsam mit den Bundesländern, aufgegriffen. In beiden Strategien und Vereinbarungen ist verankert, dass Lehr-Lernprozesse in einer digitalisierten Welt dem Primat der Pädagogik folgen müssen. Zudem akzentuiert der „DigitalPakt Schule“ die Bedeutung diesbezüglich qualifizierter Lehrkräfte, um die „durch die Digitalisierung eröffneten Möglich-

keiten effektiv für die Bildungs- und Erziehungsarbeit“ (BMBF, 2019, S. 2) nutzen zu können.

2 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften als Motor für die Unterrichtsgestaltung mit digitalen Medien

Lehrkräfte gelten in Modellen zur Unterrichtsqualität als wesentliche Einflussgröße (Helmke, 2021, S. 69ff.). Sie fungieren als Gestalterinnen und Gestalter des Unterrichts. Daher kommt ihnen bei der Unterbreitung kompetenzfördernder Lernangebote für Schülerinnen und Schüler eine zentrale Bedeutung zu. In der empirischen Forschung zur Unterrichtsqualität wird entsprechend eine Wirkungskette angenommen, bei der sich professionelle Kompetenzen von Lehrkräften auf die Gestaltung fachbezogener Lernangebote und dadurch auch auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auswirken können (Helmke, 2021, S. 173ff.). Entsprechend wurden professionelle Kompetenzen von Lehrkräften seit Ende der 1980er Jahre zunehmend in der nationalen und internationalen pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung thematisiert und machen z. B. zwischen 2005-2014 gemeinsam mit Lehrkräftekognitionen und -emotionen in drei ausgewählten einschlägigen Fachzeitschriften der Erziehungswissenschaften einen Anteil von über 40 % bei den publizierten Artikeln aus (Rothland et al., 2018). Ausgehend von den grundlegenden Arbeiten von Shulman (1986) wird das Professionswissen unter dem Paradigma Expertiseforschung im deutschsprachigen Raum konkretisiert (Bromme, 1992) und Anfang der 2000er Jahre als Rahmenmodell von COACTIV um motivationale Komponenten, Überzeugungen und selbstregulative Fähigkeiten zu einem umfassenden Modell der professionellen Kompetenzen von Lehrkräften ausgebaut und spezifiziert (Baumert & Kunter, 2006, 2011). Das Professionswissen als Kernbereich für das (fachbezogene) Unterrichten gliedert sich in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches/bildungswissenschaftliches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen; diese Komponenten und ihre Zusammenhänge wurden in der COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011) validiert. In den letzten 15 Jahren wurde die Untersuchung der unterschiedlichen Komponenten des Professionswissens und deren Zusammenhänge z. B. auf den Bereich der Naturwissenschaften (Kirschner et al., 2017) und auch auf berufliche Fachrichtungen (z. B. Wirtschaftspädagogik, Seifried & Wuttke, 2017) ausgeweitet. Mit Blick auf die Zielgruppen wurden sowohl Lehrkräfte im Beruf (Kirschner et al., 2017; Kunter et al., 2011) als auch angehende Lehrkräfte im Referendariat und der universitären Lehrkräftebildung (z. B. Projekt Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung – BilWiss, Kunter et al., 2017) in den Blick genommen. Die empirische Validierung der Modelle zu professionellen Kompetenzen schuf damit auch die Voraussetzungen für

Meike Panschar, Sabine Scholle, Andreas Slopinski, Julia Kastrup & Karin Rebmann

Wissenserwerb und Wissensstrukturierung für nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk durch Concept Maps

Die Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung zielt darauf ab, die Bereitschaft und die Kompetenzen für nachhaltigkeitsorientiertes berufliches Handeln zu fördern. Bedingung dafür ist ein handlungswirksames Wissen. Der Beitrag beleuchtet vor diesem Hintergrund die Potenziale von Concept Maps zum Wissenserwerb und zur -strukturierung und in diesem Zuge Ergebnisse der Zusatzqualifikation für nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk „mach.werk“.

Schlüsselwörter: Concept Maps, handlungswirksames Wissen, Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, Zusatzqualifikation, Lebensmittelhandwerk

Knowledge acquisition and knowledge structuring for sustainable management in the food trade through concept maps

Vocational education and training for sustainable development aims to promote the readiness and competencies for sustainability-oriented professional action. A prerequisite for this is actionable knowledge. Against this background, the article highlights the potential of concept maps for knowledge acquisition and structuring and, in this context, the results of the additional qualification for sustainable management in the food trade “mach.werk”.

Keywords: concept maps, actionable knowledge, vocational training for sustainable development, supplementary qualification, food craft sector

1 Einleitung

Zwei wesentliche Ziele der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBNE) liegen darin, den Wissenserwerb in Bezug auf nachhaltigkeitsorientiertes berufliches Handeln zu initiieren und Lernende zu motivieren, beruflich nachhaltig handeln zu wollen. Die zentrale Herausforderung für die BBNE besteht dabei darin, Lehr-Lernarrangements so zu gestalten, dass sie handlungswirksam sind. Wie aus zahlreichen Studien der Umweltbewusstseinsforschung bekannt, existiert jedoch häufig eine Kluft zwischen Einstellungen und Wissen auf der einen und entsprechendem Verhalten auf der anderen Seite (siehe dazu Rebmann & Slopinski, 2018). Für die Inkonsistenzen zwischen Bewusstsein, Handeln und Verhalten (dem sog. Mind-Behaviour-

Gap) liegen zahlreiche Erklärungsansätze vor (Degenhardt, 2007, S. 46ff.; Nickolaus, 2001, S. 116ff.; Rebmann, 2006, S. 302). Hier sind (1) *personale Merkmale und Einflussgrößen* zu nennen, insbesondere konkurrierende Motive und Kosten-Nutzenabwägungen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Verantwortungszuschreibungen sowie Gewohnheiten bzw. Habitualisierungen. Darüber hinaus wirken (2) *situationale Merkmale und Einflussgrößen* auf das Umweltverhalten von Individuen ein. Hierzu zählen insbesondere soziale Normen wie bspw. (nicht-)geteilte Moral- und Gerechtigkeitsvorstellungen sowie Handlungsangebote, die umweltgerechtes Verhalten verhindern oder erleichtern. Des Weiteren zeigen neuere Studien, dass Individuen zudem verschiedene Wahrnehmungsstrategien entwickeln, um ihre ökologischen Ansprüche mit nichtökologischem Verhalten in Einklang bringen zu können (Entzian, 2016).

Neben der Debatte, *ob* sich vorhandenes Wissen auf das Nachhaltigkeitshandeln auswirkt, ist die Frage von Interesse, *wie* das Wissen vorliegen muss, damit es sich als handlungswirksam erweisen kann. Handlungsunwirksames Wissen wird in diesem Zusammenhang zumeist als „träges“ Wissen deklariert. Träges Wissen zeichnet sich nach Gruber und Renkl (2000, S. 155ff.) dadurch aus, dass es zwar von einer Person erworben wurde und grundsätzlich zu kompetentem Handeln befähigen sollte, jedoch wendet die Person dieses Wissen nicht an. Sie führt demnach keine kompetente Handlung aus. Eine der zentralen Eigenschaften trägen Wissens ist, dass es aus isolierten Elementen besteht und demnach unstrukturiert und nicht mit anderen Wissensbeständen vernetzt vorliegt (Renkl, 1996).

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive erwächst aus dieser Feststellung die Aufgabe, nicht nur den *Wissenserwerbs*prozess über eine nachhaltige Entwicklung im beruflichen Kontext zu initiieren, sondern insbesondere auch darin, den *Wissensstrukturierungs*prozess zu unterstützen, damit Lernende mentale Modelle entwickeln und Wissen zu Handlungsabläufen strukturieren können (Johnson-Laird, 1983; Rebmann & Tenfelde, 2008). Aus didaktischer Sicht besteht eine Möglichkeit, Lernenden hierbei geeignete Angebote zu unterbreiten, im Einsatz von Concept Maps. Concept Maps sind Wissensstrukturkarten, in denen Begriffe (Konzepte) über gerichtete Pfeile (Relationen) in Zusammenhänge gebracht werden, sodass Wissensnetzwerke entstehen können (Mandl & Fischer, 2000; Ott & Neugebauer, 2013). Darüber hinaus stellen Concept Maps Forschungsgegenstände dar, die sich qualitativ (z. B. Fürstenau & Trojahnner, 2005) und quantitativ (z. B. Ruiz-Primo & Shavelson, 1996) analysieren lassen.

Der vorliegende Beitrag berichtet darüber, wie Concept Maps im von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderten Verbundprojekt „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“ eingesetzt und ausgewertet werden. Zunächst werden Eigenschaften, Einsatzszenarien und Auswertungsmöglichkeiten von Concept Maps betrachtet. Daran schließt sich eine Kurzvorstellung der im Verbundprojekt entwickelten Zusatzqualifikation mach.werk an, die sich an Auszubildende im Bäcker- und Konditorenhandwerk richtet und derzeit erprobt wird. Auf dieser

Anna-Franziska Kähler & Marc Casper

Der Transfer von Modellversuchsergebnissen zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in den Lernort berufsbildende Schule

Ergebnisse der vom Bundesinstitut für Berufsbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geförderten Modellversuche zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in Lebensmittelhandwerk und -industrie bedürfen zur strukturellen Verankerung – auch über den Lernort Betrieb hinaus in den Lernort berufsbildende Schule – einer Verbreitung. Der vorliegende Beitrag stellt hierzu eine Akteursanalyse an berufsbildenden Schulen dar, um den *Transfer* nehmergerecht zu gestalten.

Schlüsselwörter: Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung, Transfer, Modellversuche, berufsbildende Schulen

Transferring the results of pilot projects on vocational education for sustainable development to vocational schools as a learning venue

The results of six pilot projects concerned with vocational education and training for sustainable development in food crafts and industries (administrated by the Federal Institute for Vocational Education and Training, with public funds provided by the Federal Ministry of Education and Research) are now ready for application in various training and learning venues. This article provides an analysis of actors at vocational schools in order to organize the transfer of the respective knowledge and teaching materials to them.

Keywords: vocational education and training for sustainable development, transfer, pilot projects, vocational schools

1 Einleitung

Die durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten sechs Modellversuche der Förderlinie III „Entwicklung von domänenspezifischen Nachhaltigkeitskompetenzen in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie“ des Förderschwerpunktes „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) – Modellversuche 2015-2019“ befinden sich in der Abschlussphase. Die in den Modellversuchen entwickelten und erprobten Produkte (z. B. in Form von Lehr-Lernmaterialien) und Erkenntnisse (z. B. bezogen auf didaktische Konzepte) warten nunmehr auf ihre Verbreitung. Ziel von Modellversuchen ist es in Innovations-

partnerschaften zwischen Wissenschaft und Praxis Verbesserungen in der betrieblichen Praxis zu entwickeln, zu erproben und letztendlich für den Transfer aufzubereiten (BIBB, o. J., S. 3). Ein Anliegen des Förderschwerpunkts ist zudem die strukturelle Verankerung von BBNE in alle Bildungsbereiche. Diese richtet sich u. a. aufgrund des föderalen Bildungssystems bisher vorwiegend an das Berufsbildungspersonal am Lernort Betrieb.

Der Lernort berufsbildende Schule stellt jedoch eine weitere bedeutsame Akteursgruppe für BBNE dar. Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung von Lehrkräften der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft zu ebendiesem Transfer vorgestellt.¹

2 Der lange Weg von ersten Ideen zu neuen Praktiken

Das Wort „Transfer“ an sich ist ein Sammelbegriff für diverse Bewegungen („von A nach B“) oder Übertragungen („von A auf B“), was je nach Disziplin und Perspektive zu sehr unterschiedlichen Transfer-Verständnissen führen kann. In der traditionellen, eher naturwissenschaftlich geprägten Wirkungs- und Transferforschung geht es dabei z. B. um den „Transfer wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftliche Bereiche (Öffentlichkeit, Medien, Lebenswelt)“ (Höhne, 2010, S. 7). Damit wäre ein eher linearer Prozess verbunden. Zunächst wird in Grundlagenforschung und Studien allgemeines Wissen gewonnen, im Folgeschritt wird dieses in konkrete Praxis übermittelt und dort umgesetzt: „Translating science into practice“ (Brownson et al., 2018). Solche Transfermodelle der nachträglichen „Implementation“ von Wissen in Praktiken sind z. B. im medizinischen Bereich üblich: Erst nach der Bewährung in klinischen Tests können evidenzbasierte Praktiken und Produkte entwickelt werden (Implementation Science 2021). Im medizinischen Bereich ist es sachgerecht, erst belastbare Befunde zu generieren, bevor z. B. ein Medikament mit noch unerforschten Nebenwirkungen vermarktet wird. Ein solch linearer Prozess führt jedoch dazu, dass der Weg von der Grundlagenforschung bis zur Praxis sehr lange dauern kann – im Gesundheitsbereich teils um 20 Jahre, wie z. B. Green et al. (2009) darstellen.

In Modellversuchen wie den BIBB-Förderprogrammen zur BBNE wird hingegen bewusst auf Wissenschafts-Praxis-Kooperation und Integration gesetzt: Statt eines langwierigen linearen Weges sollen Innovationen im Bildungsbereich in direkter Zusammenarbeit entwickelt und beforscht werden. So entstehen gleichzeitig Erfahrungen sowie verallgemeinerbares Wissen und konkrete, erprobte Prototypen für Produkte und Leistungen. Es geht in diesem Sinne also nicht um einen Transfer von „der Wissenschaft“ in „die Praxis“ oder andersherum, sondern um einen Transfer von bereits miteinander verzahnten lokalen Wissens- und Praxiserträgen in andere Bereiche und zeitliche Perioden, gewissermaßen um einen Ver-