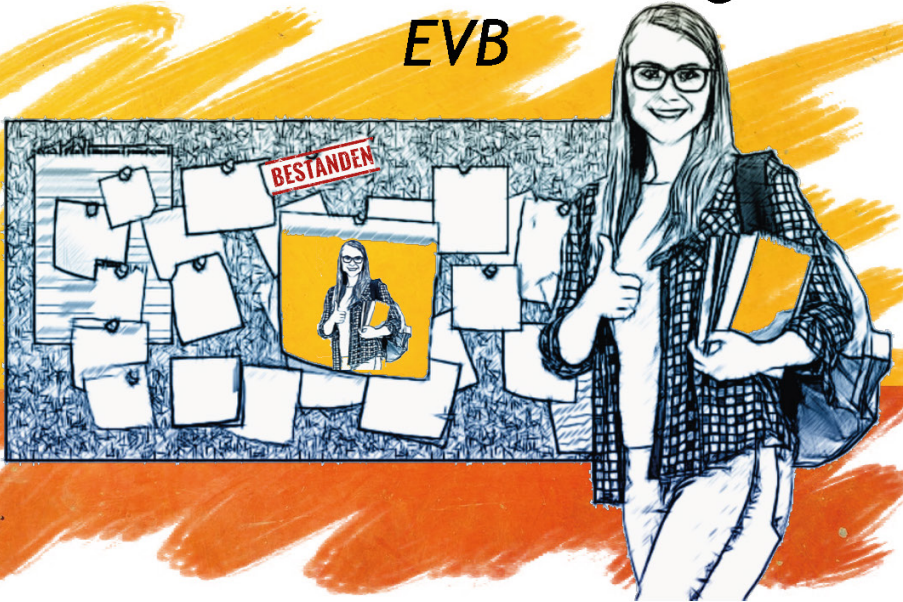


12. Jahrgang
Heft 1
2023

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbrauchernutzen ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

Qualifizierungsarbeiten Ernährungs- und Verbraucherbildung EVB



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

Impressum

Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)

Herausgeber:

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Redaktion:

Assoz.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Maria Angele, Universität Wien

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Häußler, PH Heidelberg

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Julia Kastrup, FH Münster

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Claudia Wespi lic. phil., PH Luzern

E-Mail: redaktion@hibifo.de

Internet: www.hibifo.de

Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift erscheint 4 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 400 Seiten (Print und Online).

Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf <https://hibifo.budrich-journals.de>.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0) 2171.79491.50, Fax: +49 (0) 2171.79491.69, info@budrich.de

<https://shop-hibifo.budrich.de> • www.budrich-journals.de • www.budrich.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HiBiFo23 vom 01.03.2023

Fachliche Betreuung des Heftes: Kirsten Schlegel-Matthies

Endlayout der Druckvorlage & Titelbild: Werner Brandl; Bildnachweis © geralt/Pixabay

Heft 1, Jg. 12, 2023

© 2023 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,

Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

ISSN 2193-8806

Online-ISSN 2196-1662

<i>Kirsten Schlegel-Matthies</i> Editorial	2
<i>Elisabeth Farmer, Katharina Krenn, Christina Riener, Omar Ali & Lisa Rosenberger</i> FH-Studierende konzipieren einen Kochworkshop für eine Mittelschule – ein Projektbericht über eine gelungene Kooperation	3
<i>Jonas Stommel</i> Der Umgang mit tierischen Lebensmitteln im Schulbuch „Starke Seiten“ – Welche Werte und Normen liegen den Darstellungen zu Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel zugrunde?	13
<i>Janine Kaeser-Zimmermann</i> Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Märkten und Preisen im Fach Wirtschaft–Arbeit–Haushalt	28
<i>Joanna Hellweg & Johanna Koch</i> Kohärenzgefühl und emotionale Beeinträchtigung von Studierenden während der COVID-19-Pandemie	43
<i>Silvia Niersbach</i> Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Die Erwerbsbiografie von Ingenieurinnen	63
<i>Fara Steinmeier</i> Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen für die berufliche Bildung – Ein Strukturmodell für die gastronomischen Berufe	77
<i>Simon Vollmer</i> Multiprofessionelle Kooperation an berufsbildenden Schulen zur Umsetzung individueller Förderung	93
<i>Rebecca Wagner-Kerschbaumer & Claudia Angele</i> Urteilen lernen: Annäherungen an ein Verständnis von Urteilskompetenz in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung	113
<i>Werner Brandl</i> Rezension: Hemkes, B., Rudolf, K. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2022). Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe	127

Mit diesem Heft soll nach 2017 die Tradition fortgeführt werden, auch dem wissenschaftlichen Nachwuchs mit der Fachzeitschrift *Haushalt in Bildung & Forschung* (HiBiFo) eine Publikationsplattform zu bieten. Aus allen drei Ländern des DACH-Verbundes sind Beiträge des Nachwuchses eingegangen und sie reichen von studentischen Projekten über Bachelor- und Masterarbeiten bis hin zu Dissertationen. *Elisabeth Farmer, Katharina Krenn, Christina Riener, Omar Ali* und *Lisa Rosenberger* aus Linz haben einen Workshop zur Nahrungszubereitung für Schülerinnen und Schüler konzipiert und durchgeführt. *Jonas Stommel* aus Paderborn hat sich in seiner Bachelorarbeit den Umgang mit tierischen Lebensmitteln im Schulbuch „Starke Seiten“ angeschaut. Er geht der Frage nach, welche Werte und Normen den Darstellungen zu Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel im Schulbuch zugrunde liegen. Deutlich wird, dass eine Multiperspektivität auf der Werteebene lediglich teilweise gegeben ist und vor allem Werte wie Gesundheit thematisiert werden. *Janine Kaeser-Zimmermann* aus Luzern hat in ihrer Masterarbeit Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zu Märkten und Preisen im Fach Wirtschaft–Arbeit–Haushalt erhoben. Sie kommt zu der Erkenntnis, dass diese Vorstellungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht stärker berücksichtigt werden müssen. *Joanna Hellweg* und *Johanna Koch* aus Paderborn präsentieren in ihrem Beitrag eine empirische Studie zu Kohärenzgefühl und emotionaler Beeinträchtigung von Studierenden im Fach Hauswirtschaft während der COVID-19-Pandemie. Ein Ergebnis ist, dass die befragten Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl durch die Pandemie erheblichen psychischen Beeinträchtigungen ausgesetzt waren. Erwerbsbiografien Ingenieurinnen betrachtet schließlich *Silvia Niersbach* aus Heidelberg in ihrem Beitrag, der einen Auszug aus ihrem Dissertationsprojekt darstellt. Sie nimmt in ihrer qualitativen Studie insbesondere die persönlichen und Familienhaushalt bedingten Bedürfnisse in den Blick, die auch die jeweiligen Erwerbsbiografien maßgeblich beeinflussten. *Fara Steinmeier*, Doktorandin aus Münster, diskutiert in ihrem Beitrag, wie nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen in der Gastronomie bestimmt werden können. Damit will sie zugleich eine Orientierung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen geben. *Simon Vollmer* aus Flensburg setzt sich in seinem Dissertationsprojekt mit Idealmodellen multiprofessioneller Kooperation zur Verbesserung der individuellen Förderung aller Lernenden auseinander. Der abschließende Beitrag zum Dissertationsprojekt von *Rebecca Wagner-Kerschbaumer* aus Wien soll einen Beitrag zur Entwicklung eines Urteilskompetenz-Modells für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (EVB) leisten. Eine erste Erkenntnis ist hier, dass Lernsettings für die Anbahnung von Urteilskompetenz in der EVB nicht nur rationale, sondern auch die soziale und emotionale Ebene im Urteilsprozess berücksichtigen sollen. Es bleibt zu wünschen, dass sich auch zukünftig der wissenschaftliche Nachwuchs ermutigt fühlt, seine Forschungsarbeiten zu präsentieren. Die *HiBiFo* bietet dafür die Plattform.

Kirsten Schlegel-Matthies

Elisabeth Farmer, Katharina Krenn, Christina Riener,
Omar Ali & Lisa Rosenberger

FH-Studierende konzipieren einen Kochworkshop für eine Mittelschule – ein Projektbericht über eine gelungene Kooperation

Im Folgenden wird die Planung und Organisation eines Kochworkshops beschrieben, der von Studierenden der FH für Gesundheitsberufe, Studiengang Diätologie durchgeführt wurde. Der Workshop wurde im Rahmen der Lehrveranstaltung Projektmanagement mit und für die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse einer privaten Volks- und Mittelschule konzipiert.

Schlüsselwörter: Kochworkshop, Mittelschule, Ernährung und Haushalt, Projekt, Fachhochschule

University of Applied Sciences students design a cooking workshop for a secondary school – a project report on a successful cooperation

The following describes the planning and organisation of a cooking workshop conducted by students of the University of Applied Sciences for Health Professions, study programme Dietetics. The workshop was designed as part of the course Project Management with and for the 4th-grade students of a private elementary and secondary school.

Keywords: cooking workshop, secondary school, nutrition and household, project, technical college

1 Rahmenbedingungen

Das Projekt „Kochworkshop“ zeigt auf, wie wertvoll eine gelungene Kooperation zwischen Fachhochschulen und Mittelschulen sein kann, da beide Akteure voneinander lernen, vorhandene Kompetenzen zielgerichtet einsetzen und so profitieren können.

Der Bachelor-Studiengang Diätologie ist seit September 2020 in den Ernährungsunterricht der privaten Volks- und Mittelschule (MS) des Schulvereins Charlotte Mason Linz („Die Lerche“) eingebunden. Da die MS über keine eigene Lehrküche verfügt, werden die „Einheiten zur Praxis der Nahrungszubereitung“ mit sehr einfachen Mitteln im Klassenzimmer durchgeführt.

| Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation

Da die Schülerinnen und Schüler der „Lerche“ wiederholt den Wunsch geäußert haben, auch „richtigen Kochunterricht“ zu bekommen, wurden sie an die FH Gesundheitsberufe OÖ GmbH, Studiengang Diätologie eingeladen, um dort in der großzügigen, gut ausgestatteten Lehrküche unter Anleitung der Studierenden einen Kochworkshop zu absolvieren.

1.1 Team

Die Projektgruppe bestand aus vier Studierenden und einer Lehrenden, die das Projekt begleitete. Jedes der Teammitglieder war für einen Schwerpunktbereich hauptverantwortlich: z. B. Projektleitung, Terminkoordination, Aufgabenverteilung und Schriftführung, Küchenorganisation, Vermitteln von hygienischem Fachwissen, interne und externe Kommunikation, grafische Gestaltung, usw.

1.2 Kompetenzanalyse

Aus der folgenden Darstellung der Kompetenzanalyse (Auszug) ist ersichtlich, welche Fähigkeiten durch die einzelnen Teammitglieder in das Projekt eingebracht wurden.

Die Kompetenzanalyse bezieht sich auf die Gesamtheit von Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche auf bestimmte Anforderungen bezogen werden. Sie enthält alle relevanten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse einer Person oder einer Gruppe. Es gibt zwei Arten der Kompetenzanalyse. Das Ist-Profil beschreibt die aktuellen, tatsächlichen Kompetenzen der Person oder der Gruppe. Das Soll-Profil beschreibt Kompetenzen, welche zum Beispiel bis zum Ende des Projektes erlangt werden sollen (vgl. Hiwi, 2022).

In der folgenden Tabelle wird die Kompetenzanalyse auszugsweise dargestellt.

Tab. 1: Auszug aus Kompetenzanalyse (Quelle: eigene Darstellung nach Hiwi, 2022)

	IST	SOLL
Fachkompetenzen	Hoher Wissensstand im Thema Ernährung. Diverse Vorlesungen zum Thema Gesundheit und Ernährung. Erlernen von: Berechnung von Portionsgrößen und Nährwerten, Erstellen von Speiseplänen, Organisationsfähigkeit, Durchhaltevermögen, Selbstdisziplin, Motivation, Erstellung eines Kostenplans	Erfahrung beim Planen und Leiten von Kochkursen oder Kochworkshops. Erste Erfahrungen in der Anleitung von Schülerinnen und Schülern in der Lehrküche sammeln. Das Gesundheits- und Ernährungsbewusstsein einer jüngeren Generation schulen.

Methodenkompetenzen	Halten von Präsentationen. Schreiben von Arbeiten. Mitwirken in diversen Gruppenarbeiten.	Verbessern der Präsentations- und Organisationsfähigkeit. Methoden: Die Schülerinnen und Schüler dürfen selbst mitentscheiden, welche Gerichte zubereitet werden – die Motivation wird dadurch gesteigert
---------------------	---	---

1.3 Beschreibung der Schule

Bei der Schule „Die Lerche“ handelt es sich um eine private Volks- und Mittelschule in Linz, welche 2018 von Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen gegründet wurde. Der Unterricht erfolgt nach dem österreichischen Lehrplan (vgl. Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung, 2022) und die Ausrichtung der Schule orientiert sich an der Pädagogik der britischen Reformpädagogin Charlotte Mason. Die vier Grundlagen und Ziele der Pädagogik von Charlotte Mason sind die Stärkung der Persönlichkeit, der innere Bezug zum Lernstoff, das eigenständige Denken sowie die Einbeziehung der Spiritualität (Graf, 2022).

Der pädagogische Ansatz der Mittelschule adressiert und unterstützt die Fertigkeiten und die Haltung, die im Hinblick auf die Verarbeitung von Lebensmitteln notwendig sind und fördert den wertschätzenden Umgang mit diesen (vgl. Mittelschule „Die Lerche“, 2022).

Sowohl die Datenschutzvereinbarungen, die ethischen und versicherungstechnischen Aspekte als auch die Bildrechte für Social Media Zwecke wurden mit der Direktion der Schule und der Rechtsabteilung der FH abgeklärt.

2 Projektbeschreibung

2.1 Projektantrag

Zunächst soll kurz die Ausgangssituation beschrieben werden. Im Rahmen der Lehrveranstaltung Projektmanagement an der FH stehen drei Projekte zur Auswahl, welche von je einer studiengangswisernen Person betreut werden. Die Studierenden dieser Gruppe wählen ein Projekt, das die Planung, Durchführung und Evaluierung eines halbtägigen Kochworkshops für die Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse der privaten Mittelschule „Die Lerche“ beinhaltet. Dieses Projekt soll einen umfassenden Lernzugewinn ermöglichen und zugleich können auch wertvolle Kontakte geknüpft werden, die langfristig von Bedeutung sind.

Alle zur Wahl stehenden Projekte beinhalten regelmäßige Meetings mit dem/r jeweiligen Betreuer/in und die eigenverantwortliche Arbeit des Teams. Außerdem ist

| Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation

die Abgabe eines Projektantrags, Projektstrukturplans und der Arbeitspakete verpflichtend. Als Basis dienen die in der Lehrveranstaltung vermittelten Kenntnisse und das im Rahmen des Unterrichts zur Verfügung gestellte Buch (vgl. Michels, 2020).

Der Kochworkshop mit den Schülerinnen und Schülern wurde an der FH für Gesundheitsberufe OÖ durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterrichtsgegenstand „Ernährung und Hauswirtschaft“ unter anderem Hygienemanagement, gesundheitsförderliches Verhalten, ökologisches Handeln, Organisation, die qualitative Verarbeitung von Lebensmitteln, Selbständigkeit und das Tragen von Verantwortung erlernen. Diese Aspekte wurden im Kochworkshop aufgegriffen, um den Schülerinnen und Schülern einen praktischen Bezug, zum bereits im angeführten Unterrichtsgegenstand übermittelten, theoretischen Wissen zu ermöglichen. Das Projekt schloss mit einer Präsentation der Arbeit ab.

Im ersten Schritt wurde der Projektantrag verfasst und sämtliche relevanten Aspekte angeführt. Es erfolgte die Analyse der Zielgruppe, Projektbeginn und -ende wurden festgehalten und die Ausgangssituation – sowohl der Studierenden als auch der Schülerinnen und Schüler – wurden beschrieben.

Die Projektziele wurden anhand eines MUSS/SOLL/KANN-Schemas ausgearbeitet. Unbedingt erreicht werden, sollten die sog. „MUSS-Ziele“. Dazu gehören:

- Einen ansprechenden, lehrreichen Kochworkshop für die Schülerinnen und Schüler gestalten.
- Den vorgegebenen Zeitpunkt bezüglich Durchführung des Kochworkshops (19.05.2022) und Abgabe der fertigen schriftlichen Dokumente (01.06.2022) einhalten.
- Die aktive Teilnahme aller Schülerinnen und Schüler am Programm des Kochworkshops gewährleisten.
- Auf die Rezeptwünsche der Schülerinnen und Schüler eingehen.
- Die Zufriedenheit aller beteiligten Personen mittels eines eigens erstellten Feedbackbogens ermitteln.

Wünschenswert sind die sog. „SOLL-Ziele“. Hier geht es darum,

- Den Fokus auf Regionalität, Saisonalität und Nachhaltigkeit der Speisen zu legen.
- Eine Speisenauswahl zu treffen, die möglichst vielen Schülerinnen und Schülern zusagt.
- Die Einfachheit der Speisen zum Zweck des Nachkochens sicherstellen.

Folgende „KANN-Ziele“ setzten sich die Studierenden für den Workshop:

- Der kalorische Rahmen oder eine Abdeckung des Tagesbedarfes sollte berücksichtigt werden.
- Eine vollständige Speiseverwertung durch Mitnahme der Reste seitens der Schülerinnen und Schüler sollte erreicht werden.

Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation |

- Rezepttrends und beliebte Klassiker sollten aufgefasst und gesundheitsförderlicher interpretiert werden.

Im Projektantrag wurden auch die notwendigen Ressourcen aufgelistet, der wirtschaftliche Nutzen erörtert sowie mögliche Projektrisiken und-unsicherheiten erarbeitet. Die Liste der Projektrisiken umfasst u. a. das Fehlen von Lebensmitteln, ein negatives Feedback der Schülerinnen und Schüler, Abweichungen von der plangemäßen Durchführung des Kochworkshops, mögliche Verletzungen in der Lehrküche, fehlende Kommunikation und folglich rechtliche Probleme bezüglich Datenschutz oder Covid-19-Maßnahmen, fehlende Kostendeckung oder technischer Datenverlust. Hier mussten seitens der Studierenden ebenfalls Überlegungen angestellt werden, wie damit umgegangen werden kann.

2.2 Projektstrukturplan

Im Folgenden ist ein Auszug aus dem Projektstrukturplan dargestellt, in dem sämtliche definierte Arbeitspakete systematisch aufgelistet werden.

1 Rahmenbedingungen	2 Schriftliche Dokumente	3 Vorbereitungen für den Kochworkshop	4 Durchführung Kochworkshop	5 Evaluierung	6 Abgabe und Präsentation
1.1 Team definieren (intern und extern)	2.1 Projektstrukturplan erstellen	3.1 Rezeptfindung	4.1 Mise en place vorbereiten	5.1 Feedbackbogen auswerten	6.1 Präsentationsunterlagen vorbereiten
1.2 Zielgruppe definieren	2.2 Meilensteinplan erstellen	3.2 Einkaufsliste erstellen	4.2 Schülerinnen und Schüler abholen	5.2 Persönliche Evaluierung	6.2 Präsentation durchführen
1.3 Ziele/Nichtziele definieren	2.3 Arbeitspakete ausformulieren	3.3 Kostenliste verfassen	4.3 Besprechung mit Schülerinnen und Schülern	5.3 Ausblick formulieren	6.3 Feedback zum Projekt einholen
1.4 Ressourcenbedarf ermitteln	2.4 Phasenmodell erstellen	3.4 Kochbuch und Feedbackbogen ausdrucken	4.4 Zubereitung der Speisen		
1.5 Kompetenzanalyse verfassen	2.5 Kochbuch- gestaltung	3.5 Einkaufen haltbare Lebensmittel	4.5 Gemeinsames Essen		
1.6 Stakeholder definieren	2.6 Feedbackbogen erstellen	3.6 Kochutensilien vorbereiten	4.6 Feedbackbogen ausfüllen		

Abb. 1: Projektstrukturplan (Quelle: eigene Darstellung)

3 Vorbereitungen für den Kochworkshop

Einige Wochen vor dem Kochworkshop hat die gesamte Projektgruppe die Schülerinnen und Schüler zum gegenseitigen Kennenlernen und zur Vorbesprechung des Kochworkshops besucht. Im Rahmen dieses Treffens wurden u. a. die Vorlieben der Schülerinnen und Schüler und besondere Wünsche erhoben. Neben den

| Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation

Ernährungsgewohnheiten wurden die Schülerinnen und Schüler auch nach allfälligen Allergien und Intoleranzen befragt, da dies als wesentlich für die Speisenauswahl erachtet wurde. Es wurde gemeinsam folgende Speisen ausgewählt:

Einmachsuppe mit Bröselknödel
Burger mit Käferbohnenpatty
Cole Slaw
Kartoffel Wedges
Schichtdessert
Müsliriegel
Erfrischender Apfel-Melone-Beeren-Smoothie

Die Zutatenliste und die Zubereitung der ausgewählten Rezepte wurden in einem eigens erstellten Kochbuch ausführlich beschrieben, dieses Kochbuch erhielten die Schülerinnen und Schüler im Kochworkshop. Außerdem wurde ein Informationsblatt für die Eltern, ein Zeit- und Kostenplan und Feed-Back-Bogen für die Evaluierung erstellt.



Abb. 2: Titelblatt des Kochbuches (Quelle: eigene Darstellung)

4 Durchführung des Kochworkshops

In der Besprechung zu Beginn des Kochworkshops haben die Studierenden mit Unterstützung eines Merkblattes den Schülerinnen und Schülern das Hygienekonzept nähergebracht. Anschließend wurde das Menü vorgestellt, der Ablauf durchbesprochen und die Aufgaben im gesamten Team verteilt. Das Kochbuch diente als hilfreiche Unterlage. Beim Zubereiten der Speisen wurden die Schülerinnen und Schüler

Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation |

angeleitet und ermutigt, Neues auszuprobieren. Auf den folgenden Fotos ist die Freude bei der gemeinsamen Nahrungszubereitung und beim gemeinsamen Verkosten ersichtlich.



Abb. 3/4: Schülerinnen und Schüler beim Zubereiten und beim gemeinsamen Verkosten der Speisen (Quelle: eigene Aufnahmen)

5 Evaluierung

5.1 Evaluierung durch die Schülerinnen und Schüler

Unmittelbar nach dem gemeinsamen Verzehr der Speisen wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, den Feedbackbogen auszufüllen. Die Auswertung der Fragebögen ergab, dass der Großteil der Klasse sowohl mit der Rezeptauswahl als auch mit der Organisation des Kochworkshops sehr zufrieden war. Alle Schülerinnen und Schülern gaben an, dass ihnen der Kochworkshop „sehr gut“ gefallen hat und ihnen das Essen „sehr gut“ geschmeckt habe.

Fünf der acht Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, die Umsetzung der Rezepte als „sehr leicht“ empfunden zu haben, drei Personen haben die Umsetzung als „eher leicht“ bewertet. Sechs Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie eines der Rezepte zu Hause nachkochen werden. Eine Person wird es „vielleicht“ und eine Person „eher nicht“ nachkochen. Die Fragen „Was war neu für dich? Hast du das Gefühl, heute etwas dazugelernt zu haben?“ wurden wie folgt beantwortet:

„Die Wedges, die Gewürze und so.“

„Ja, jede Menge. Also von der Suppe abgesehen war alles neu und super.“

„Ja, wie man kocht.“

„Die Hygiene, JA.“

„Ich habe sehr viel dazugelernt.“

„Ja.“

| Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation

„Die Kartoffelwedges und der Coleslawsalat. Ja, vieles.“

„Ich habe gelernt wie man Eis macht und was „unterheben“ heißt.“

Aus den getätigten Äußerungen kann abgeleitet werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer subjektiven Einschätzung nach, einen lehrreichen Kochworkshop absolviert haben. Im Rahmen dieser „Einheiten zur Praxis der Nahrungszubereitung“ waren jedoch keine standardisierten Evaluierungen vor und nach dem Unterricht bezüglich des möglichen Wissenszuwachses (Hygiene, Schneidetechniken, Zubereitungsmethoden, ...) vorgesehen. Daher kann nur angenommen werden, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich ihre Kochfertigkeiten verbessert haben.

Der abschließende Teil im Feedbackbogen gab den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Wünsche für den nächsten Kochworkshop zu formulieren. Diese Frage wurde wie folgt beantwortet:

„Mit Musik! Damit die Stimmung noch besser ist, war aber eh schon mega. Und Brownies.“

„Macarons und eine kleine Doku über Fischstäbchen, weil es viele Leute gibt, die schlecht darüber reden.“

„Etwas scharfes“

„Gar nichts, war sehr zufrieden.“

„Macarons, Reis.“

„Macarons.“

„Macarons im Menü.“

Insgesamt haben die Schülerinnen und Schüler die Zeit in der Lehrküche als äußerst positiv erlebt, was im Hinblick auf die weitere Bereitschaft, Kompetenzen für die Lebensmittelzubereitung zu erwerben als hochrelevant einzustufen ist. Ihre Wertschätzung und Dankbarkeit haben die Schülerinnen und Schüler mit einem kleinen Geschenk an die Studierenden und einer handgefertigten Dankeskarte zum Ausdruck gebracht.

5.2 Selbstevaluierung der Gruppe

Die Projektgruppe hat eine kritische Selbstevaluierung durchgeführt, diese wurde wie folgt zusammengefasst:

Die Aufgabenverteilung und das Einhalten von gruppeninternen Deadlines haben überwiegend gut funktioniert. Jede/r hat sich um die Aufgaben angenommen und ihr/sein bestmögliches getan diese gewissenhaft und zufriedenstellend zu erfüllen. Wir unterstützten uns gegenseitig, wo es nur möglich war, und griffen uns unter die Arme. Wir als Gruppe waren so gut organisiert und eingespielt, dass wir den Kochworkshop problemlos und in vorgegebener Zeit absolvieren konnten. Der Kochworkshop war ein voller Erfolg und wir sind sehr stolz auf unsere Leistung und den Zusammenhalt in der Gruppe. Jeder und Jede hat das Projekt mit ihren/seinen Talenten und Fähigkeiten bereichert. Wir haben uns

Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation |

hervorragend ergänzt und trotz des großen Arbeitsaufwands können wir uns vorstellen noch einmal einen Kochworkshop durchzuführen.

Aus den Rückmeldungen der Schülerinnen und Schülern ist erkennbar, dass die zu Projektbeginn definierten Ziele, z. B. einen ansprechenden, lehrreichen Kochworkshop für die Schülerinnen und Schüler zu gestalten (siehe Kap. 2.1), erreicht wurden. Die aktive Teilnahme am Programm des Kochworkshops wurde den dafür vorgesehenen Schülerinnen und Schüler ermöglicht, die Rezeptwünsche der Schülerinnen und Schüler wurden berücksichtigt und die Zufriedenheit aller beteiligten Personen wurde mit einem eigens erstellten Feedbackbogens ermittelt.

Um eine Verbesserung bei der Durchführung der Folgeprojekte zu erzielen, werden sowohl in der Vorbereitung als auch für die Nacharbeit folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- Die Kochbesprechung bereits am Vortag durchführen, so bleibt am Tag der Durchführung des Kochworkshops mehr Zeit zum Vermitteln von Kochfertigkeiten.
- „Einheiten zur Praxis der Nahrungszubereitung“ wiederholt im Semester anbieten, damit die Schülerinnen und Schüler vermehrt Gelegenheit haben, diese Kompetenzen zu erwerben.
- Standardisierte schriftliche Evaluierung vor und nach dem Kochworkshop durchführen, damit der Wissenszuwachs verifiziert werden kann.

6 Schlussfolgerung & Ausblick

Sowohl von Seiten der FH Gesundheitsberufe OÖ GmbH, im Speziellen des Studienganges Diätologie als auch von Seiten der Direktion und des Lehrkörpers der privaten Volks- und Mittelschule des Schulvereins Charlotte Mason Linz („Die Lerche“) besteht die feste Absicht, sowohl die bereits angebahnten Kontakte als auch jene, die im Rahmen der Durchführung des Projekts neu entstanden und gefestigt wurden, nach Abschluss des Projektes weiter zu nutzen, zu leben und zu pflegen. Die Studierenden der FH Gesundheitsberufe OÖ GmbH schätzen es sehr, wenn die häufig dichten und komplexen Lehrinhalte mit praxisorientierten Anwendungsbereichen kombiniert werden. Auch von Seiten des Landesschulrates wurde bereits ein sehr motivierendes und schätzendes Votum die bereits bestehende Zusammenarbeit betreffend ausgesprochen.

Literatur

Bundesministerium Bildung Wissenschaft und Forschung. (2022, 1. September). *Lehrplan der Mittelschule*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ms.html

| Kochworkshop – eine gelungene FH-MS Kooperation

- Career Center Universität Würzburg (o. J.). Kompetenzprofil.
https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/39030300/2020/Leitfragen_Kompetenzprofil.pdf
- Graf, J. (2022): Pädagogisches Konzept der privaten Volks- und Mittelschule des Schulvereins Charlotte Mason Linz. Hrsg. v. Die Lerche.
- Hiwi, C. (2022). *Leitfragen_Kompetenzprofil*. https://moodle.fhgooe.ac.at/pluginfile.php/224266/mod_resource/content/0/Lehrplan%20NMS.pdf
- Michels, B. (2020). *Projektmanagement Handbuch: Grundlagen mit Methoden und Techniken für Einsteiger* (Neuaufl., 2. Aufl.). Amazon Fulfillment.
- Mittelschule „Die Lerche“. (2022, 1. September). *Home – Mittelschule „Die Lerche“*. <https://dielerche.at/>

Verfasserinnen und Verfasser

Mag.^a Elisabeth Farmer

Katharina Krenn

Christina Riener

Omar Ali

Lisa Rosenberger

FH Gesundheitsberufe OÖ GmbH

Campus Gesundheit am Ordensklinikum Linz

Studiengang Diätologie

Elisabethstraße 15-1

A-4020 Linz

E-Mail: elisabeth.farmer@fhgooe.ac.at

Internet: www.fh-gesundheitsberufe.at

Jonas Stommel

Der Umgang mit tierischen Lebensmitteln im Schulbuch „Starke Seiten“ – Welche Werte und Normen liegen den Darstellungen zu Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel zugrunde?

Eine Auseinandersetzung mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel ist mit Blick auf die umwelt- und ernährungspolitischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zwingend notwendig. Das Thema ist unmittelbar mit gesellschaftlichen Wert- und Normvorstellungen verknüpft und somit auch für die Fachdidaktik ein aufschlussreiches Themenfeld.

Schlüsselwörter: Werte und Normen, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Schulbuch, Tierische Lebensmittel, Jugendliche Lebenswelten

Dealing with animal foods in the textbook “Starke Seiten” – What values and norms underlie the representations of production and consumption of animal foods?

In view of the environmental and nutritional challenges of the 21st century, it is imperative to deal with the production and consumption of animal foods. The topic is directly linked to societal values and norms and is therefore an informative subject area for subject didactics.

Keywords: Values and norms, nutrition and consumer education, textbook, animal foods, youth lifeworlds

1 Einleitung

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um den Auszug aus einer Bachelorarbeit mit dem Thema *Der Umgang mit tierischen Lebensmitteln im Unterricht – Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel im Schulbuch „Starke Seiten“*. In der Abschlussarbeit wird der Frage nachgegangen, wie Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel in einem aktuellen Schulbuch aus dem Jahr 2020 dargestellt werden. Ziel ist es, aufzuzeigen, welche Aspekte der Produktion und des Konsums von den Autorinnen des Schulbuches thematisiert werden, um diese vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher Zusammenhänge und Erkenntnisse zu untersuchen. Andere fachwissenschaftliche Disziplinen haben aufgezeigt, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Schulbüchern sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schülerinnen

| Werte und Normen

und Schüler relevant ist. In der Ernährungs- und Verbraucherbildung gibt es bisher keine explizite Auseinandersetzung mit der Darstellung von Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel in Schulbüchern. Abseits von Schulbuchuntersuchungen, werden innerhalb der Ernährungs- und Verbraucherbildung sowohl die Produktion als auch der Konsum tierischer Lebensmittel jedoch sehr wohl thematisiert. Exemplarisch kann auf den Aufsatz „Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis?“ von Schlegel-Matthies aus dem Jahr 2019 verwiesen werden. Darin wird auch der Frage nachgegangen,

welchen Beitrag [die] Ernährungs- und Verbraucherbildung leisten kann, um Lebensqualität sowohl für jetzige als auch für zukünftige Generationen sowie für Menschen in anderen Teilen der Welt sichern zu können. (Schlegel-Matthies, 2019, S. 99)

Es wird besonders die Reflexion von Werten und Normen sowie die Reflexion der Vorstellung von einem „guten“ und „gelingenden“ Leben hervorgehoben (vgl. Schlegel-Matthies, 2019, S. 100). In diesem Kontext ist eine Auseinandersetzung mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Schüler und Schülerinnen sinnvoll. Das Thema ist vor dem Hintergrund der Klimakrise und der Fridays for Future Bewegung aktuell und bietet somit einen Lebenswelt-, Gegenwarts- und Zukunftsbezug. Im Rahmen der Lehrpersonenprofessionalisierung und im Geiste des lebenslangen Lernens ist es darüber hinaus notwendig, dass sich Lehrkräfte mit Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel auseinandersetzen. Nur so können Lehrkräfte eigene Wert- und Moralvorstellungen reflektieren und professionell reagieren, wenn im Unterricht problematische Produktionsbedingungen und deren Folgen für Umwelt, Mensch und Tier angesprochen werden.

Um die Darstellungen im Schulbuch zu untersuchen, wurden insgesamt vier Kriterien festgelegt: Quantität, Komplexität, Werte und Normen, Methodik. Dieser Beitrag widmet sich dem Untersuchungskriterium „Werte und Normen“. Mit dem Kriterium wird untersucht, welche Werte und Normen leitend für die Darstellungen zur Produktion und zum Konsum tierischer Lebensmittel im Schulbuch sind. Bei der Untersuchung werden entsprechende Darstellungen exemplarisch in einen fachwissenschaftlichen Kontext eingebettet und reflektiert. In diesem Zusammenhang ist zum einen zu prüfen, ob die Darstellungen dazu beitragen, altherkömmliche Annahmen zu konservieren (vgl. Lippert und Ullrich, 2019, S. 279). Zum anderen gilt es zu klären, inwiefern sich die leitenden Werte an Wertvorstellungen der Schüler und Schülerinnen orientieren.

In diesem Beitrag wird zunächst erläutert, wieso Produktion und Konsum tierischer Lebensmittel in der Gesellschaft als normal und selbstverständlich angesehen werden. Das ist deshalb notwendig, weil sich viele Darstellungen zur Produktion und zum Konsum tierischer Lebensmittel, trotz neuer gesellschaftlicher Diskurse und Innovationsprozesse, an dieser Norm oder Normalität orientieren. Anschließend wird untersucht, welche Werte und Normen den Darstellungen im Schulbuch zugrunde

liegen. Es werden vorrangig jene Werte beleuchtet, die in den Darstellungen der Autorinnen leitend sind. Spezifische Normen, die in den Darstellungen meist in Form von normativ formulierten Merksätzen auftauchen, werden an entsprechender Stelle genannt und wenn nötig näher erläutert. Es folgt ein Exkurs, der ausgehend von der SINUS-Jugendstudie aus dem Jahr 2020 und dem Fleischatlas 2021 sowohl die Lebenswelt als auch die lebensweltspezifischen Werte von Schülerinnen und Schülern darstellt. Daran anknüpfend werden der Fähigkeitenansatz von Martha Nussbaum näher erläutert und Aspekte der Ernährungs- und Verbraucherbildung angeschnitten, die sich mit den Wertvorstellungen innerhalb der Fachwissenschaft auseinandersetzen. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass nicht die grundlegenden Werte erarbeitet werden, die der Ernährungs- und Verbraucherbildung zugrunde liegen sollten, da dies weit über den Rahmen des Beitrags hinausgehen würde. Der Fähigkeitenansatz von Nussbaum dient hier vielmehr als Orientierungsrahmen, anhand dessen sich die von den Autorinnen festgelegten Werte und Normen messen lassen oder sich orientieren sollten. Eine solche exemplarische Darstellung lässt vereinzelt Rückschlüsse darauf zu, welche Werte und Normen als Fundament der Ernährungs- und Verbraucherbildung betrachtet werden.

2 Der Konsum tierischer Lebensmittel als soziale Norm

Fiddes (2001, S. 18) verweist in seinem Werk „Fleisch – Symbol der Macht“ darauf, dass der Konsum von Fleisch „ein Teil dessen [ist], was Bourdieu (1977) unseren ‚Habitus‘ nennt“ und hält fest, dass die meisten Menschen ihren Fleischkonsum nicht hinterfragen (Fiddes, 2001, S. 18). Zu dieser Einschätzung kommt auch Möller, die in ihrem Aufsatz „Über die symbolische Reproduktion einer tierversäuernden Kultur – Eine Analyse zur Wirkmacht der Werbeindustrie und wie sie aus Tieren Waren macht“ noch drastischere Worte findet. Entsprechend ihrer Darstellung ist Fleisch ein Genussmittel, welches alltäglich konsumiert wird und dessen Konsum „gesellschaftlich gewollt [ist], weil das Fleischessen Teil der vorherrschenden Dominanzkultur ist“ (Möller, 2015, S. 279). In diesem Zusammenhang verweist Möller auf die Habitualisierung und merkt an, dass Menschen so sozialisiert sind, dass der Konsum tierischer Lebensmittel so alltäglich ist wie das Zähneputzen (vgl. Möller, 2015, S. 279 f.). Der Konsum tierischer Lebensmittel ist ihrer Meinung nach also etwas, das Teil einer Routine ist, die gesellschaftlich fest verankert ist und schon in jungen Jahren übernommen wird (vgl. Möller, 2015, S. 280).

Ein weiterer Aspekt, der dafürspricht, dass der Konsum tierischer Lebensmittel einer Norm entspricht, ist der Umgang mit Abweichungen. Alternative Lebensstile, die den Verzicht auf Fleisch oder auf alle tierischen Lebensmittel anstreben, wie der Vegetarismus oder der Veganismus, sind nach Ansicht von Möller etwas Besonderes, da geltende gesellschaftliche Normen hinterfragt werden (vgl. Möller, 2015, S. 280). Rinas thematisiert am Beispiel jugendlicher Veganer und Veganerinnen das post-

moderne Essverhalten und nennt Beispiele dafür, dass besonders in Familien kritisch auf Abweichungen, wie auf den Verzicht auf Fleisch oder auf andere tierische Produkte, reagiert wird (vgl. Rinas, 2016, S. 145). Die aufgeführten Beispiele zeigen, dass der Konsum von Fleisch zur gelebten Realität gehört. Eine Fokussierung auf den Fleischkonsum steht dabei auch exemplarisch für den Konsum anderer tierischer Lebensmittel, wie beispielsweise Milch oder Milchprodukte, und soll nicht bedeuten, dass dieser nicht weniger der Normalität entspricht. Wie selbstverständlich der Konsum von Milch und Milchprodukten ist, zeigt Möller in ihrem Aufsatz am Beispiel von Werbung. Möller arbeitet Unterschiede zwischen Fleischwerbung und Milchwerbung heraus und macht deutlich, dass Kühe „in der Werbung für Milchprodukte jeder Art oft benutztes ‚Eigenwerbeobjekt‘ [sind]“ (Möller, 2015, S. 283). Im Vergleich zur Fleischwerbung, in der das lebendige Tier nicht gezeigt wird, gibt es in der Werbung für Milch und Milchprodukte zahlreiche Werbebeispiele, in „denen Kühe meist in grüner Naturlandschaft grasen“ (Möller, 2015, S. 283). Ihrer Meinung nach werden Kühe als „naiv-glückliche, dauerhaft und von Natur aus Milch gebende Wesen [dargestellt], die weder etwas entbehren noch durch den Menschen beherrscht werden“ (Möller, 2015, S. 284). Ob diese Ansichten durch die Darstellungen im Schulbuch verstärkt werden oder ob den Schülerinnen und Schülern neue Sichtweisen präsentiert werden, wird im folgenden Kapitel untersucht.

3 Welche Werte und Normen liegen den Darstellungen zur Produktion und zum Konsum tierischer Lebensmittel zugrunde?

Generell lässt sich festhalten, dass sich die Autorinnen des Schulbuchs „Starke Seiten“ bezogen auf die Produktion und den Konsum tierischer Lebensmittel vorrangig auf zwei Werte konzentrieren: „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“. Neben diesen zwei Werten kommt vereinzelt ein weiterer Wert zum Tragen: „Gerechtigkeit“. Im Folgenden werden exemplarisch Darstellungen der Autorinnen näher beleuchtet und leitende Werte und Normen entsprechend erläutert.

Das erste Beispiel, bei dem ausschließlich der Wert „Gesundheit“ leitend ist, ist das Unterkapitel „Milch- und Milchprodukte“, welches dem Hauptkapitel „Ausgewogene Ernährung“ untergeordnet ist. Die Autorinnen heben die ernährungsphysiologische Bedeutung von Milch und Milchprodukten hervor und halten beispielsweise fest, dass Milch und Milchprodukte wichtig für den Aufbau von Zähnen und Knochen sind (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82). Dass der Wert „Gesundheit“ leitend ist, überrascht nicht und soll an dieser Stelle nicht zur Debatte stehen. Stattdessen gilt es, die Darstellungsweise näher zu beleuchten, weil hier konsequent ausgeblendet wird, wie der Rohstoff Milch in Wirklichkeit entsteht. Die Weiterverarbeitung des Rohstoffes wird gleich in mehreren Abschnitten erklärt, doch die Rohstoffgewinnung selbst beginnt erst mit dem Melken des Tieres (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82 f.). Die

Autorinnen klammern die Rohstoffgewinnung konsequent aus und erläutern stattdessen Verarbeitungs- und Veredelungsprozesse. Es wird zum Beispiel erläutert, wie Milch haltbar gemacht wird oder wie Sauermilcherzeugnisse und Käse entstehen (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82 f.). Eine solche Darstellungsweise offenbart die Beliebigkeit, mit der bestimmte Produktionsprozesse ausgegrenzt werden. Werden die realen Produktionsbedingungen samt ihren Folgen näher beleuchtet, wie es zum Beispiel Methfessel fordert (vgl. Methfessel, S. 2015, S. 91), dann wäre ersichtlich, dass nicht nur Werte wie „Gesundheit“ oder „Nachhaltigkeit“ leitend sein können, sondern eben auch Werte wie „Gerechtigkeit“, die das Tierwohl betreffen.

Am Beispiel Milch kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Auseinandersetzung mit den realen Produktionsbedingungen auch deshalb wichtig ist, weil viele Menschen nicht wissen, dass eine Kuh nur Milch gibt, wenn sie trächtig ist. Eine von der Organisation People for the Ethical Treatment of Animals (PETA) in Auftrag gegebene Befragung über Milchkühe macht deutlich, dass insgesamt knapp 40 Prozent aller befragten Menschen im Alter von 14 bis 19 Jahren davon ausgehen, dass eine Kuh grundsätzlich immer Milch gibt (GfK, 2015, Tab. 10). Knapp 28 Prozent der befragten Menschen in dieser Gruppe geben an, dass sie es nicht wissen und dazu nichts sagen können (GfK, 2015, Tab. 10). Aus der Befragung geht ebenfalls hervor, dass sich diese Werte mit zunehmendem Alter nur minimal verändern. Die Daten lassen erkennen, dass es bei der Milchproduktion eine enorme Wissenslücke gibt, die sich auf den gesamten Prozess bezieht. Die Beliebigkeit lässt sich auch auf gesundheitliche Aspekte beziehen, denn negative Begleiterscheinungen des Konsums werden nicht erwähnt. Aspekte wie Laktoseintoleranz werden in einem anderen Kapitel aufgegriffen. Anhand der Darstellungen zur Laktoseintoleranz offenbart sich zugleich die Selbstverständlichkeit des Konsums von Milch- und Milchprodukten. Es wird angeführt, dass die Industrie mittlerweile laktosefreie Produkte entwickelt hat oder dass es Tabletten gibt, sollte man aus gesundheitlichen Gründen nicht auf Milch- und Milchprodukte verzichten wollen (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 147). Zugespitzt formuliert, scheint – so der Eindruck bei der Betrachtung des Schulbuchs – ein Verzicht nur aus gesundheitlichen Gründen akzeptabel. Ein Verzicht aus ethisch-moralischen Gründen ist auf Grundlage der Darstellungen kaum zu rechtfertigen, da an keiner Stelle deutlich wird, welchen Bedingungen die Kühe in der Milchproduktion ausgesetzt sind. Die konsequente Ausblendung der verschiedenen Produktionsprozesse verstärkt, um auf Möller zurückzukommen, die vor allem durch die Werbung verbreitete Vorstellung von glücklichen Kühen, welche dauerhaft Milch geben und in der Natur leben. Ohne eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Prozessen der Milchproduktion, sind die Schülerinnen und Schüler im Alltag jedoch nicht oder weniger gut in der Lage, sich beispielsweise kritisch mit Werbungen für Milch und Milchprodukte auseinanderzusetzen, da grundlegendes Wissen über die Produktionsbedingungen nicht vermittelt wird. Dies führt dazu, dass sowohl die Produktion als auch der Konsum von Milch und Milchprodukten weiterhin als gleichsam natürlich oder selbstverständlich betrachtet wird.

| Werte und Normen

Ein etwas umfassenderes Beispiel, das eine gewisse Multiperspektivität in Bezug auf die leitenden Werte erkennen lässt, ist das Unterkapitel „Fleisch, Geflügel, Wurst, Fisch und Ei“ (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 84). Auch wenn bezogen auf die Produktion und den Konsum erneut Werte wie „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ im Vordergrund stehen, wird in der Einleitung indirekt deutlich, dass das Wohl der Tiere in den Diskurs mit einzubeziehen ist und deshalb auch der Wert „Gerechtigkeit“ relevant ist. Die Autorinnen beziehen sich auf Menschen, die aus ethisch-moralischen Gründen keine tierischen Lebensmittel essen und nennen in diesem Zusammenhang die Massentierhaltung sowie die Transport- und Schlachtbedingungen. Darüber hinaus führen die Autorinnen Lebensmittelskandale oder die Belastung der Umwelt an (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 84). Leider werden diese Aspekte nur in einer Einleitung des Unterkapitels aneinandergereiht angeführt, im weiteren Verlauf jedoch nicht weiter erläutert. Lediglich die Überfischung und die Fangbedingungen werden im Rahmen der Darstellungen zu den gesundheitlichen Aspekten des Fischkonsums genannt (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 85). Eine gewisse Beliebigkeit ist hier erneut gegeben, denn es werden in erster Linie die gesundheitlichen Vorteile des Fischkonsums betont. Es gibt jedoch Studien, die zeigen, dass die Belastung der Meere durch anthropogene Schadstoffe zugenommen hat und Fische diese Schadstoffe aufnehmen (vgl. Panseri et al., 2019, S. 601), ein Aspekt, der auch beim Konsum von Fisch zu berücksichtigen ist. Der Wert „Nachhaltigkeit“ wird durch den Hinweis auf Überfischung impliziert, doch auch im Lexikon des Schulbuches wird nur unzureichend über die ökologischen Folgen aufgeklärt (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 246).

Positiv anzumerken ist, dass die Autorinnen in ihren Darstellungen den Begriff „Fleisch“ (vgl. Bednorz-Brustat et al., S. 84) verwenden und darauf verzichten, die „zum Verzehr dargebotenen Körperteile als Kotelett, Schnitzel oder Buletten“ (Möller, 2015, S. 280) zu bezeichnen. Solche Darstellungen lassen die notwendige Distanz erkennen, da die Tiere nicht, wie beispielsweise in der Werbung, stark objektiviert werden (vgl. Möller, 2015, S. 280). Dies gilt auch für andere Darstellungen im Buch, denn die Autorinnen verwenden stets neutrale Tierbezeichnungen wie zum Beispiel „Kuh“ und verzichten auf Bezeichnungen wie „Milchkuh“ (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 82). Obwohl in den normativ formulierten Merksätzen unter anderem darauf verwiesen wird, dass die Haltungs- und Produktionsbedingungen kritisch zu hinterfragen sind, werden in der weiteren Darstellung ethische Aspekte weitgehend ausgeklammert und unzureichend vertieft (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 85). In diesem Zusammenhang muss auf eine Aufgabenstellung verwiesen werden, bei der die Schüler und Schülerinnen recherchieren sollen, was mit männlichen Küken in der Hühnerproduktion passiert (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 85). Die Bearbeitung dieser Aufgabe führt zwangsläufig dazu, dass sich die Schüler und Schülerinnen mit dem Wert „Gerechtigkeit“ und den damit zusammenhängenden ethischen Aspekten beschäftigen. Die Bearbeitung der Aufgabe eröffnet darüber hinaus neue

Sichtweisen über die Produktionsbedingungen, denn Praktiken wie das Schreddern von Küken werden im Schulbuch gänzlich ausgeklammert.

Ein Beispiel für die Behandlung gesellschaftlicher Diskurse ist das Unterkapitel „Glücklich ohne Fleisch?“. Obwohl es in diesem Kapitel um Vegetarismus und Veganismus geht, thematisieren die Autorinnen hier vorrangig Gesundheits- und Nachhaltigkeitsaspekte und blenden weitere ethische Gesichtspunkte bezogen auf das Tierwohl komplett aus (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 154). Welche Grundgedanken hinter diesen Ernährungs- und Lebensweisen stecken, soll an dieser Stelle nicht näher erläutert werden. Es sei nur angemerkt, dass ethische Gesichtspunkte, vor allem beim Veganismus, eine bedeutendere Rolle einnehmen, als es die Darstellungen im Schulbuch vermuten lassen. Da der Wert „Gerechtigkeit“ ausgeklammert wird und die Autorinnen sich für „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ als leitende Werte entschieden haben, ist es zumindest fragwürdig, warum nicht auch die Gruppe der Flexitarier und Flexitarierinnen thematisiert wird, deren Einbezug schon deshalb sinnvoll wäre, weil ca. 25 Prozent der jungen Menschen zu dieser Gruppe gehören und eine Auseinandersetzung damit lebensweltbezogen wäre (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, 2021, S. 34). In dem Unterkapitel benennen die Autorinnen beispielsweise die Vorteile von pflanzenbasierten Ernährungsweisen und verweisen in diesem Zusammenhang auf einen niedrigeren Wasserverbrauch und einen geringeren CO₂ Ausstoß (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 154 f.). Gesundheitliche Aspekte werden ebenfalls angeschnitten, doch diese beziehen sich hauptsächlich darauf, dass Menschen, die sich vegetarisch oder vegan ernähren, Gefahr laufen einen Nährstoffmangel zu erleiden (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 154 f.). Positive Effekte pflanzenbasierter Ernährungsweisen werden von den Autorinnen ausgeklammert. Obwohl dieses Unterkapitel prädestiniert dafür wäre, um weitere gesellschaftliche Diskurse, wie die Haltungsbedingungen bei der Produktion tierischer Lebensmittel, vertiefend zu behandeln, haben sich die Autorinnen dafür entschieden, den Haltungskompass und das Tierwohllabel ausschließlich vor dem Hintergrund der Labelpolitik sowie der Produktkennzeichnung zu thematisieren (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). Sie halten zum Beispiel fest, dass es kein staatlich festgelegtes Siegel gibt, welches über die Haltungs- und Produktionsbedingungen aufklärt (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). Stattdessen verweisen die Autorinnen auf den Haltungskompass der Discounter und präsentieren in einer Tabelle das Vier-Stufen-Modell der Tierhaltung (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). In den Darstellungen ist unter anderem von gesetzlichen Vorgaben die Rede, doch erläutert werden diese nicht (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 179). Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Lebensumständen der Tiere im Rahmen der verschiedenen Stufen fehlt. Der fehlende Bezug zum Wert „Gerechtigkeit“ verhindert eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Produktionsbedingungen und normalisiert die schlechten Haltungsbedingungen.

Nur weil sich das Vier-Stufen-Modell der Tierhaltung an gesetzlichen Vorgaben orientiert, ist es nicht automatisch mit vertretbarer oder artgerechter Tierhaltung gleichzusetzen. Weitere Ausführungen dazu finden sich bei Nussbaum, die auf

politischen Grundprinzipien aufbauend, eine Fähigkeitenliste für Tiere entwickelt hat (vgl. Nussbaum, 2014, S. 528 – 539). Diese Fähigkeiten können sich im Rahmen bestimmter Stufen des Vier-Stufen-Modells der Tierhaltung allerdings nur unzureichend entwickeln. Gerade der Diskurs über die Haltungsbedingungen sollte aber wertgeleitet stattfinden und problematische Zustände nicht einfach ausklammern. Nur so können Produktionsbedingungen und Konsumententscheidungen wirklich reflektiert werden.

Die Gegenüberstellung von konventioneller und ökologischer Landwirtschaft basiert vorrangig auf den Werten „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“. Der Wert „Gerechtigkeit“ ist nur indirekt leitend (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Während gesundheits- und nachhaltigkeitsbezogene Aspekte sofort erkennbar sind, werden gerechtigkeitsbezogene Aspekte subtiler dargestellt. In den Darstellungen zur ökologischen Landwirtschaft beispielsweise halten die Autorinnen fest, dass Tiere dort nicht in Käfigen leben müssen, sondern artgerecht gehalten werden (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Hinweise zu entsprechenden Haltungsformen und Lebensweisen bei der Produktion tierischer Lebensmittel in der konventionellen Landwirtschaft fehlen gänzlich. Begriffe wie „Massentierhaltung“ oder „Intensivtierhaltung“ werden im Zusammenhang mit der konventionellen Tierhaltung nicht erwähnt. Die einzigen Hinweise, die Rückschlüsse auf die Produktionsbedingungen und das Leben der Tiere in der konventionellen Tierhaltung zulassen, beziehen sich auf die Zucht und den Einsatz von Antibiotika (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Die Autorinnen halten zum Beispiel fest, dass die Tiere so gezüchtet werden, dass sie möglichst viel Leistung und Ertrag bringen (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Welche Folgen das für die Tiere hat wird nicht weiter erläutert. Auch die Technisierung der Ställe wird angesprochen, doch statt sich mit den Auswirkungen auf Mensch und Tier zu beschäftigen verweisen die Autorinnen ausschließlich darauf, dass der Einsatz von Technik sehr kostenintensiv ist (Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Der Einsatz von Antibiotika wird von den Autorinnen in einem kurzen Absatz behandelt. Sie merken an, dass Antibiotika bei kranken Tieren und in vielen Fällen sogar vorsorglich verwendet werden (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 198). Eine kritische Auseinandersetzung findet nicht statt und die Auswirkungen auf Menschen und Tiere werden ausgeklammert.

Problematisch an diesen Darstellungsweisen ist, dass die Autorinnen Aspekte, die in Verbindung mit dem Wert „Gerechtigkeit“ stehen, nur benennen und nicht weiter ausführen. Dies führt unter anderem dazu, dass der Wert „Gerechtigkeit“ und die damit zusammenhängenden ethischen Aspekte für die Schüler und Schülerinnen nicht im vollen Umfang greifbar und nötige Reflexionsprozesse bezogen auf die Produktion und den Konsum tierischer Produkte nicht ausreichend unterstützt werden. Dass in diesem Unterkapitel der Wert „Nachhaltigkeit“ noch stärker leitend ist als die Werte „Gesundheit“ oder „Gerechtigkeit“, wird auch anhand der normativ ausgerichteten Merksätze deutlich. Die Merksätze sagen – bezogen auf die Produktion und den Konsum tierischer Lebensmittel – aus, dass ökologisch produzierte Lebensmittel zu bevorzugen sind, da sie weniger Rohstoffe verbrauchen und in ihnen weniger schädliche Inhaltsstoffe enthalten sind (vgl. Bednorz-Brustat et al., 2020, S. 199).

4 Lebenswelt und lebensweltspezifische Werte von Schülerinnen und Schülern

Ausgehend von der SINUS-Jugendstudie erfolgt nun ein kurzer Exkurs, welcher sich mit den lebensweltspezifischen Werten und Lebenswelten der Jugendlichen beschäftigt. Dies ist notwendig, damit aufgezeigt werden kann, ob die drei Werte, an denen sich die Autorinnen orientieren, für die Schüler und Schülerinnen von Bedeutung sind. Zunächst kann festgehalten werden, dass alle drei Werte nicht zu den sog. universellen Werten zählen (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 31).

Der Wert „Gerechtigkeit“ bezieht sich laut den Autoren und Autorinnen der Studie vor allem auf die soziale Gerechtigkeit (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 33). Dieser Wert ist ein Beispiel dafür, wie unterschiedlich Werte interpretiert werden. Während Jugendliche aus prekären Lebenswelten diesen Wert auf das eigene Leben beziehen, verstehen Jugendliche aus postmateriellen Lebenswelten darunter, dass benachteiligten Menschen geholfen werden muss (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 34). Ein expliziter Verweis darauf, dass der Wert „Gerechtigkeit“ von Jugendlichen in Verbindung mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel gebracht wird, findet sich nicht.

Der Wert „Nachhaltigkeit“ wird nicht von allen Jugendlichen als relevant eingestuft (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 39). Die Autoren und Autorinnen halten fest, dass fast alle Jugendlichen den Klima- und Umweltschutz als wichtig erachten, doch merken sie an, dass „eine genaue Auseinandersetzung damit [...] vor allem in bildungsnahen Gruppen der gesellschaftlichen Mitte [stattfindet]“ (Calmbach et al., 2020, S. 39). Beide Werte sind laut der Studie postmaterialistische Werte, deren Anerkennung und Interpretation in einem hohen Maß abhängig von der Lebenswelt und dem Grad der Bildung sind (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 39).

Der Wert „Gesundheit“ wird von den Jugendlichen nicht explizit erwähnt und im Zusammenhang mit dem Werteuniversum der Jugendlichen auch nicht weiter erläutert. Stattdessen widmen die Autoren und Autorinnen dem Thema Gesundheit, das laut den Autoren und Autorinnen für alle Jugendlichen bedeutsam ist, im Rahmen ihrer themenspezifischen Forschung ein eigenes Kapitel (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 287). Neben Sport spielt das Thema Ernährung eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der eigenen Gesundheit (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 297). Die Essgewohnheiten der Jugendlichen werden im Rahmen eines Unterkapitels thematisiert. Der Konsum tierischer Lebensmittel wird vor dem Hintergrund einer gesundheitsförderlichen Ernährung je nach Lebenswelt und Bildungsgrad unterschiedlich wahrgenommen. In bestimmten Lebenswelten wird weniger Fleisch gegessen und zum Teil sogar drauf verzichtet, während in anderen Lebenswelten die Ernährung im Allgemeinen kaum hinterfragt wird (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 312 – 315). Die Einschränkung des Konsums oder der Verzicht auf Fleisch haben dabei nicht immer etwas mit der

| Werte und Normen

Gesundheit zu tun, sondern auch mit den Produktionsbedingungen oder Ernährungstrends innerhalb der Peergroup (vgl. Calmbach et al., 2020, S. 315).

Auch im Fleischatlas der Heinrich-Böll-Stiftung aus dem Jahr 2021 ist der Fleischkonsum von Jugendlichen ein wichtiges Thema. Die Autorinnen und Autoren machen deutlich, dass der Verzicht auf Fleisch, angetrieben durch die Fridays for Future Bewegung, bei jungen Menschen im Trend liegt (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung, 2021, S. 34). In den verschiedenen Beiträgen werden Infografiken präsentiert, welche die Einstellung der Jugendlichen zu unterschiedlichen Aspekten der Fleischproduktion und des Fleischkonsums abbilden. Grob zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen vor allem die heutigen Produktionsbedingungen ablehnen und vermehrt das Bedürfnis äußern, „[...] über die angebotenen Lebensmittel besser aufgeklärt zu werden“ (Heinrich-Böll-Stiftung, 2021, S. 43). In diesem Zusammenhang kann auch auf den Jugendreport zur Zukunft nachhaltiger Ernährung verwiesen werden, in dem unter anderem festgehalten wird, dass sich Jugendliche durch das Bildungssystem nur unzureichend über den Zusammenhang von Fleisch und Klima aufgeklärt fühlen (vgl. Zühlsdorf et al., 2021, S. 8).

Darin sollten sowohl die Autoren und Autorinnen von Schulbüchern als auch die Lehrkräfte eine Chance für die Unterrichts- und Schulbuchgestaltung sehen und Themen der Produktion und des Konsums tierischer Lebensmittel explizit und ungeschönt aufgreifen. Die verschiedenen Jugendstudien und Jugendreports bieten einen aufschlussreichen Einblick in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und sollten daher sowohl von Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren als auch von Lehrkräften berücksichtigt werden, wenn es um die Konzeption von Schulbüchern oder Lernarrangements geht.

5 Der Umgang mit Werten und Normen innerhalb der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Der Umgang mit Werten und Normen, in einer zunehmend komplexen und individualisierten Lebenswelt, in der jedes Individuum Entscheidungen selbst treffen, begründen und verantworten muss, ist eine der größten Herausforderungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Schlegel-Matthies, 2019, S. 99). Es ist deshalb notwendig, zu klären, welche Werte und Normen als Grundlage der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu betrachten sind (vgl. Schlegel-Matthies, 2019, S. 99). Der Fähigkeitsansatz von Nussbaum, der alle Fähigkeiten aufführt, ohne die ein menschenwürdiges Leben nicht möglich wäre (vgl. Nussbaum, 2014, S. 114), kann als „normativer Bezugspunkt für [die] Ernährungs- und Verbraucherbildung“ (Schlegel-Matthies, 2019, S. 99) verstanden werden und hilft dabei, grundlegende Werte und Normen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung zu identifizieren. Wissen über die grundlegende Werte und Normen der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist für die Gestaltung von Lernumgebungen essenziell, denn Lehrpersonen müssen die

leitenden Werte und Normen kennen und sich dieser Werte bewusst sein, um sich differenziert damit auseinandersetzen zu können. In der Praxis, merkt Schlegel-Matthies an, reicht es nicht aus, dass Schülerinnen und Schüler für vorhandene Orientierungen, Werte und Normen sensibilisiert werden, stattdessen müssen Lernarrangements geschaffen werden, die es den Schülerinnen und Schülern möglich machen, „sich kritisch mit z. B. gesellschaftlich propagierten Werten und Normen auseinanderzusetzen und eine eigene Position [zu] entwickeln“ (Schlegel-Matthies, 2022, S. 93).

Wenn es darum geht, Individuen dazu „zu befähigen, ihre individuellen Vorstellungen von einem ‚guten‘ und ‚gelingenden‘ Leben so umsetzen zu können, dass weder sie noch andere Schaden nehmen“ (Schlegel-Matthies, 2019, S. 98 f.), dann ist es im Zusammenhang mit der Produktion und dem Konsum tierischer Lebensmittel notwendig, neben dem Individuum auch die Position der Tiere mit einzubeziehen. Der Diskurs um Werte und Normen muss dabei auch die Bedingungen berücksichtigen, in denen die Menschen (vgl. Schlegel-Matthies, 2013, S. 68) und Tiere leben. Die weiteren Ausführungen beziehen sich deshalb zum einen auf den menschenorientierten Fähigkeitsansatz und zum anderen auf einen erweiterten Fähigkeitsansatz, der die Einbeziehung von Tieren als nichtmenschliche Wesen vorsieht (vgl. Nussbaum, 2014, S. 442-547). Nussbaum ist der Ansicht, dass die Entwicklung von Fähigkeiten, die für ein menschenwürdiges Leben bedeutsam sind, vor dem Hintergrund der Moral zu fördern sind und dass Hindernisse, die dieser Entwicklung im Wege stehen, beseitigt werden müssen (vgl. Nussbaum, 2014, S. 472). Daraus lässt sich ableiten, dass die Auseinandersetzung mit Werten und Normen die Entwicklung von Fähigkeiten entweder positiv beeinflusst oder verhindert. Sollte eine Auseinandersetzung mit Werten, die zum Beispiel den Darstellungen zur Produktion tierischer Lebensmittel zugrunde liegen, dazu führen, dass die Entwicklung von Fähigkeiten verhindert wird, ist es notwendig, diese Darstellungen kritisch zu hinterfragen.

Die Werte „Gesundheit“, „Nachhaltigkeit“ und „Gerechtigkeit“, an denen sich die Autorinnen orientieren, können den entsprechenden Fähigkeiten zugeordnet werden, die Nussbaum in ihrem Ansatz aufführt. Der Wert „Gesundheit“ lässt sich zum Beispiel der „Fähigkeit, bei guter Gesundheit [zu] sein, wozu auch [...] eine angemessene Ernährung [gehört]“ zuordnen (Nussbaum, 2014, S. 112). Bezogen auf den Konsum tierischer Lebensmittel lässt sich ableiten, dass sowohl positive als auch negative ernährungsphysiologische Aspekte erläutert werden müssen, ohne ausschließlich auf normative Handlungsempfehlungen zurückzugreifen.

Das Individuum selbst steht vor der großen Herausforderung, zu reflektieren, was eine angemessene Ernährung ausmacht. Bei dieser Entscheidung muss der Wert „Gesundheit“ allerdings nicht zwingend leitend sein. Auch andere Werte wie „Nachhaltigkeit“ oder „Gerechtigkeit“ tragen dazu bei, ob ein Individuum die eigene Ernährung als angemessen empfindet. Diese zwei Werte lassen sich bis zu einem gewissen Grad zusammendenken, wobei der Wert „Gerechtigkeit“ als Leitwert zu betrachten ist. Nussbaum (2014, S. 475) verweist zum einen darauf, „daß es die Aufgabe der

| Werte und Normen

Gerechtigkeit ist, ein würdevolles Leben für viele verschiedenartige Lebewesen sicherzustellen“, dazu gehört zwangsläufig auch das Leben der Tiere und zum anderen

gehört zum vom Fähigkeitenansatz propagierten Verständnis der elementaren Gerechtigkeit, daß die Kooperation darauf ausgerichtet ist, die Zerstörung als wertvoll erachteter natürlicher Vermögen zu verhindern. (Nussbaum, 2014, S. 476)

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Nussbaum den Wert „Gerechtigkeit“ nicht ausschließlich auf Menschen bezieht, sondern auch auf den Umgang mit Tieren. Beide Werte lassen sich wieder bestimmten Fähigkeiten zuordnen. Darstellungen zur Produktion tierischer Lebensmittel, die sich beispielsweise mit Umweltproblemen beschäftigen oder Haltungsbedingungen hinterfragen, basieren mindestens auf einem der beiden Werte. Dies kann im Umkehrschluss dazu führen, dass sich zum Beispiel die „Fähigkeit, in Anteilnahme für und in Beziehung zu Tieren, Pflanzen und zur Welt der Natur zu leben“ (Nussbaum, 2014, S. 114) entwickelt. Weitere Fähigkeiten, die sich so entwickeln können, sind zum Beispiel, dass Menschen nicht „an der eigenen emotionalen Entwicklung [...] durch Furcht oder Ängste gehindert [...] werden“ (Nussbaum, 2014, S. 113) oder dass Menschen „selbst eine persönliche Auffassung des Guten [bilden] und über die eigene Lebensplanung auf kritische Weise [nachdenken]“ (Nussbaum, 2014, S. 113). Überdies kann eine Auseinandersetzung mit allen drei Werten dazu führen, dass sich politische Fähigkeiten ausbilden und die Menschen anfangen, sich am politischen Leben zu beteiligen (vgl. Nussbaum, 2014, S. 114). Daraus lässt sich ableiten, dass fehlende Multiperspektivität auf der Wertebene dazu führen kann, dass bestimmte Darstellungen lückenhaft sind und wichtige Aspekte ausgeklammert werden, sodass am Ende die Entwicklung von Fähigkeiten beeinträchtigt wird.

Auf der anderen Seite hilft eine Multiperspektivität auf der Wertebene, einen Sachverhalt in seinen unterschiedlichen Dimensionen zu begreifen, da verschiedene Gesichtspunkte berücksichtigt werden. Anstatt also ausgehend von diesen Werten normative Handlungsempfehlungen auszusprechen, in denen beispielsweise dazu angehalten wird, kein Fleisch mehr zu essen oder nur noch Bio-Fleisch zu kaufen, kann Multiperspektivität den Diskurs positiv beeinflussen. Die Auseinandersetzung auf der Wertebene kann dazu führen, dass sich „die jeweilige Sicht auf Freiheit und Selbstbestimmung, auf Qualität und Quantität, auf Lebensstil und Lebensqualität [sowie die eigenen] Grenzen und Möglichkeiten“ verändert (Methfessel, 2015, S. 95), ohne dabei ausschließlich die normativen Handlungsempfehlungen als Orientierungspunkt zu nutzen. Somit kann eine Multiperspektivität auf der Wertebene auch dazu beitragen, dass Orientierungswissen angebahnt wird. Zwar wird in der Auseinandersetzung mit den Darstellungen im Buch neues Verfügungswissen generiert, aber erst die Wertebene schafft Orientierung und beantwortet demnach die Frage, was getan werden soll (vgl. Mittelstraß, 1989, S. 19).

6 Fazit

Zunächst muss festgehalten werden, dass sich die Autorinnen insgesamt unzureichend an dem Wert „Gerechtigkeit“ orientieren. Das soll nicht bedeuten, dass Werte wie „Gesundheit“ oder „Nachhaltigkeit“ nicht bedeutsam sind, denn bezogen auf die Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen ist eher Gegenteiliges der Fall. Doch vor dem Hintergrund der Lücken im Verfügungswissen, die vor allem die Produktion tierischer Lebensmittel betreffen, besteht ein enormer Aufholbedarf. Wenn diese Lücken geschlossen werden sollen, ist es wichtig, dass neues Wissen, beispielsweise über die Produktions- und Haltungsbedingungen, mit Blick auf den Wert „Gerechtigkeit“ vermittelt wird. Ansonsten wird ausschließlich weiteres Verfügungswissen produziert und das Orientierungswissen vernachlässigt. Alle Werte, egal ob „Gerechtigkeit“, „Nachhaltigkeit“ oder „Gesundheit“, sollten darüber hinaus mit den Schülern und Schülerinnen besprochen werden, denn Werte werden unterschiedlich verstanden und interpretiert (vgl. Methfessel, 2005, S. 20). Dies wurde auch am Beispiel der SINUS-Jugendstudie aufgezeigt, in der deutlich wurde, dass Werte außerdem auch entsprechend der Lebenswelt und des Bildungsgrads unterschiedlich gewertet werden. Damit ein Orientierungswissen entstehen kann, scheint es notwendig, Werten selbst grundsätzlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Dabei ist es unbedingt erforderlich, die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Schüler und Schülerinnen zu berücksichtigen (Bartsch und Methfessel, 2014, S. 5 f.). Auf Basis des Verfügungs- und Orientierungswissens können dann kritische Diskurse stattfinden, die dazu beitragen können, fest verankerte kulturelle Muster zu verändern (vgl. Methfessel, 2015, S. 95).

Die Untersuchung der Darstellungen im Schulbuch anhand des Kriteriums „Werte und Normen“ hat aufgezeigt, dass eine Multiperspektivität auf der Werteebene lediglich teilweise gegeben ist. Hauptsächlich sind die Werte „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ leitend, während der Wert „Gerechtigkeit“ nur sporadisch erkennbar wird. In der Summe führt dies dazu, dass die untersuchten Darstellungen an der Normvorstellung festhalten, dass die vorherrschende Produktion und der Konsum tierischer Lebensmittel alltäglich und damit „normal“ sind. Zwar wird vereinzelt darauf hingewiesen, dass Produktionsbedingungen hinterfragt werden müssten oder dass zu viel Fleisch ungesund ist, doch stoßen diese normativen Handlungsempfehlungen nicht zwangsläufig Reflexionsprozesse oder Verhaltensänderungen an. Obgleich die Werte „Gesundheit“ und „Nachhaltigkeit“ essenziell sind und auch weiterhin als Leitwerte der Ernährungs- und Verbraucherbildung betrachtet werden können, ist es notwendig, im Hinblick auf die Produktion und den Konsum tierischer Lebensmittel neue Denkweisen und Wertedebatten zu eröffnen. Die vorherrschenden Produktionsbedingungen und Konsummuster tierischer Lebensmittel bringen ethische Probleme mit sich, die es notwendig machen, dass das Tierwohl in einem besonderen Maße berücksichtigt wird, wenn es um die Produktion und den Konsum dieser Lebensmittel geht. Einem Einbezug des Wertes „Gerechtigkeit“ käme eine besondere Bedeutung zu, da zum einen

| Werte und Normen

Verfügungswissen und Orientierungswissen in gleichem Maße vermitteln werden könnten und zum anderen, angelehnt an Nussbaum, die Entwicklung von Fähigkeiten unterstützt werden kann.

Literatur

- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). „Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3-32.
- Bednorz-Brustat, W., Huch, B., Wallor, B. (2020). *Starke Seiten. Hauswirtschaft*. Ernst Klett.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fiddes, N. (2001). *Fleisch. Symbol der Macht. Zweitausendeins*.
- Gesellschaft für Konsumforschung (GfK) (2015). *Milchkühe*.
https://www.peta.de/wp-content/uploads/2020/11/PETA_Milchkuehe_15-04-29.pdf.
- Heinrich-Böll-Stiftung (2021). *Fleischatlas 2021. Daten und Fakten über Tiere als Nahrungsmittel*.
https://www.boell.de/sites/default/files/2021-01/Fleischatlas2021_0.pdf.
- Lippert, S. & Ullrich, D. (2019). Fleisch und Schule. Zur kritischen Auseinandersetzung mit der deutschen Fleischproduktion im (geographischen) Unterricht und Schulbuch, In Rückert-John, J. & Kröger, M. (Hrsg.), *Fleisch. Vom Wohlstandssymbol zur Gefahr für die Zukunft* (S. 269-291). Nomos.
- Methfessel, B. (2015). Welche Moral hätten Sie denn gerne? – Essen im Konflikt zwischen unterschiedlichen Anforderungen an die Lebensführung. In Hirschfelder, G., Ploeger, A., Rückert-John, J. & Schönberger, G. (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 83-100). Springer VS.
- Methfessel, B. (2005). *Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* 7.
http://www.evb-online.de/docs/07_2005-Soziokulturelle_Grundlagen.pdf.
- Mittelstraß, J. (1989). *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften*.
<http://oops.uni-oldenburg.de/1192/1/ur27.pdf>.
- Möller, C. (2015). Über die symbolische Reproduktion einer tierverschwendenden Kultur. Eine Analyse zur Wirkmacht der Werbeindustrie und wie sie aus Tieren Waren macht. In Brucker, R., Bujok, M., Mütherich, B., Seeliger, M. & Thieme, F. (Hrsg.), *Das Mensch-Tier-Verhältnis. Eine sozialwissenschaftliche Einführung* (S. 269- 297). Springer VS.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Suhrkamp.

- Panseri, S., Chiesa, L., Ghisleni, G., Marano, G., Boracchi, P., Ranghieri, V., Malanda, R. M., Roccabianca, P. & Tecilla, M. (2019). Persistent organic pollutants in fish: biomonitoring and cocktail effect with implications for food safety. *Food Additives & Contaminants*, 36(4), 601-611.
<https://doi.org/10.1080/19440049.2019.1579926>
- Rinas, B-U. (2016). Postmodernes Essverhalten am Beispiel jugendlicher Veganer. In Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), *Jugend und Ernährung. Zwischen Fremd- und Selbstbestimmung* (S. 135-146). , Dr. Rainer Wild-Stiftung.
- Schlegel-Matthies, K. (2022). Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 90-108). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis? Daseinsvorsorge und Lebensführung im Wandel. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2), 88-106.
- Schlegel-Matthies, K. (2013). Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld. *Haushalt in Bildung und Forschung*, 2(2), 61-70.
- Zühlsdorf, A., Jürkenbeck, K., Schulze, M., Spiller, A. (2021): *Politicized Eater: Jugendreport zur Zukunft nachhaltiger Ernährung*.
<https://uni-goettingen.de/de/document/download/ecc93c87045b061c7e7f61ff5f5f206f.pdf>
 Jugendreport%20zur%20Zukunft%20nachhaltiger%20Ernährung.pdf

Verfasser

Jonas Stommel

Universität Paderborn
 Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100
 D-33098 Paderborn

E-Mail: JonasStommel@protonmail.com

Janine Kaeser-Zimmermann

Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Märkten und Preisen im Fach Wirtschaft–Arbeit–Haushalt

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die empirische Erhebung und Auswertung von Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I zu Märkten und Preisen im Fach Wirtschaft–Arbeit–Haushalt. Die Inhalte stammen aus einer Masterarbeit, die im Rahmen des Masterstudiengangs Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Luzern verfasst wurde.

Schlüsselwörter: Schülervorstellungen, sozioökonomische Bildung, Bildung für alltägliche Lebensführung, Märkte und Preise

Students' perceptions of markets and prices in the subject of Economy–Labour–Household

This article provides insight into the empirical survey and evaluation of students' perceptions of markets and prices in the subject Economy, Work, and Household. The contents are taken from the master's thesis, which was written in the context of the master's program of subject didactics Natural and Social Science Education and Sustainable Development at the Lucerne University of Teacher Education.

Keywords: student perceptions, socio-economic education, education for everyday living, markets and prices

1 Ausgangslage

Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern sind aus lernpsychologischer Sicht von großer Bedeutung (Möller, 2018, S. 38), wobei im Fach Wirtschaft-Arbeit-Haushalt [WAH] auf der Sekundarstufe I ein großer Bedarf an Forschungsergebnissen zu Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern besteht (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 27). Im Rahmen der Masterarbeit, die im Masterstudiengang Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Luzern verfasst wurde, wurden ausgehend von dieser Forschungslücke 18 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Hinblick auf ihre Vorstellungen zu den Bestimmungsgründen von Angebot und Nachfrage, zur Preisbildung und zu den Ursachen und Folgen einer Preisveränderung befragt. Dabei zeigte sich, dass in den

Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler mehr als die neoklassischen Theorien und Konzepte zu Märkten und Preisen vorhanden sind. Die große Vielfalt der vorhandenen Vorstellungen wird insbesondere deshalb deutlich, weil die Theorien und Konzepte aus der Neoklassik bei den befragten Schülerinnen und Schülern einerseits bereits weit verbreitet sind, andererseits aber auch Vorstellungen vorhanden sind, die darüber hinaus gehen und folglich den sozioökonomischen Ansätzen entsprechen (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. II). Dabei ist anzumerken, dass der Einbezug dieser sozioökonomischen Ansätze in die Bildung (ökonomische Bildung, Verbraucherbildung) von diversen Autorinnen und Autoren, wie beispielsweise Hedtke (2014, S. 111 ff.; 2019, S. 152), Famulla (2019, S. 19) und Häußler (2015, S. 23 ff.), deutlich gefordert wird.

In der Folge steht die Forderung im Raum, dass ein Unterricht zu Märkten und Preisen im Fach WAH auf der Sekundarstufe I, der die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler ernstnimmt, mehr als eine Abhandlung der neoklassischen Grundlagen umfassen muss und damit das Umsetzen einer sozioökonomischen Bildung im Unterricht von WAH bzw. innerhalb der Bildung für alltägliche Lebensführung unumgänglich ist (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 71).

In den nächsten Kapiteln wird nun schrittweise aufgezeigt, auf welcher theoretischen Grundlage die empirischen Daten erhoben und ausgewertet wurden, welche Forschungsfragen im Vordergrund standen, wie das methodische Vorgehen ausgestaltet wurde und welche für die Fachentwicklung relevanten Ergebnisse daraus konkret resultierten.

2 Bildung für alltägliche Lebensführung

Gemäß dem Lehrplan 21 ist die alltägliche Lebensführung ein zentrales Anliegen des Faches WAH (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016, S. 22). Nicht nur in der Soziologie erfolgt seit mehreren Jahrzehnten eine Auseinandersetzung mit der alltäglichen Lebensführung (vgl. Jurczyk, 2020; Voß, 1991; Weber, 1972), auch die Haushaltswissenschaft als sehr wichtige Bezugsdisziplin von WAH stellt die alltägliche Lebensführung ins Zentrum ihres Interessens (Häußler, 2015, S. 21). Hierbei hält Schlegel-Matthies (2019, S. 47 f.) fest, dass die alltägliche Lebensführung ein ganzes Leben lang zur zentralen Aufgabe aller Menschen gehört und sich Gesellschaft und Individuum jeweils aufeinander beziehen. Folglich stellt sich die Frage, welche Anforderungen an die einzelnen Individuen gestellt werden, welche Kompetenzen zur Umsetzung einer alltäglichen Lebensführung notwendig sind und welche Konsequenzen daraus für die Bildung für alltägliche Lebensführung entstehen.

2.1 Aspekte einer sozioökonomischen Bildung im Kontext der Bildung für alltägliche Lebensführung

Damit die alltägliche Lebensführung gelingen kann, benötigen Individuen ein Bewusstsein und Verständnis darüber, welche Ressourcen, Handlungsspielräume und Ziele sie haben. Genauso müssen sie verstehen, welche Normen und Werte in der Gesellschaft bestehen. In der Folge ist es wichtig, dass im Unterricht nicht nur Wissen vermittelt, sondern dass ein Kompetenzaufbau ermöglicht wird, mit dem wiederum Reflexions- und Analysefähigkeiten sowie Verantwortungsübernahme aufgebaut werden (Schlegel-Matthies, 2019, S. 51 f.; 2022a, S. 35). Gemäß Häußler (2015, S. 20) ist dabei zu beachten, dass die verschiedenen Handlungen im Rahmen der alltäglichen Lebensführung nicht rein ökonomischer Natur sind, sondern stets eine Verknüpfung mit dem sozialen Kontext vorgenommen werden muss. Um dies in der Bildung für alltägliche Lebensführung zu berücksichtigen, ist es folglich wichtig, dass die Grundsätze der sozioökonomischen Bildung mitgedacht werden.

Die sozioökonomische Bildung stellt subjektive Vorstellungen und Haltungen sowie situative Wahrnehmung eines jeden Einzelnen in den Mittelpunkt (Fischer, 2019, S. 119), was Hedtke (2014, S. 85) auch mit dem Begriff der Subjektorientierung auf den Punkt bringt. Nicht nur Nutzenmaximierung treibt die Menschen nach Hedtke (2014, S. 85) zu Entscheidungen an, sondern auch soziale Aspekte wie Anerkennung, Emotionen oder Selbstwirksamkeit. In der Auseinandersetzung mit ökonomischen Inhalten wird es gemäß Häußler (2015, S. 20) zudem möglich, ökonomische Handlungen in den sozialen Kontext einzugliedern. Insgesamt ist die transdisziplinäre, problemorientierte und multiperspektivische Herangehensweise charakteristisch für die sozioökonomische Bildung (Hedtke, 2014, S. 112).

2.2 Märkte und Preise in der Bildung für alltägliche Lebensführung

Schlegel-Matthies (2022a, S. 35) bezeichnet Konsum als übergeordnetes Handlungsfeld der alltäglichen Lebensführung. In der vorherrschenden Konsumgesellschaft hängen in der Folge alle Entscheidungen mehr oder weniger stark mit dem Konsum zusammen, wobei stets die eigenen Ressourcen, die resultierenden Handlungsmöglichkeiten und die individuellen Bedürfnisse miteinander in Einklang gebracht werden müssen. Da das Konsumieren heute vornehmlich über Märkte abgehandelt wird (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 118), ist es wichtig, dass die Menschen ein Grundverständnis zur Funktionsweise von Märkten haben, was auch Müller und Mackert (2003, S. 25) bereits betonten. Im Sinne der sozioökonomischen Bildung ist dabei jedoch zentral, dass eine pluralistische Bildung mit Bezügen zu verschiedenen Modellen, Werten und Vorstellungen umgesetzt wird (Hedtke, 2014, S. 104). Dies hat zur Folge, dass die neoklassischen Grundlagen zu Märkten und Preisen, welche gemäß Hedtke (2019, S. 151) in vielen Lehrwerken die zentrale und teilweise auch einzige

Auseinandersetzung darstellen, zwar weiterhin von großer Bedeutung sind, zusätzlich jedoch auch andere Theorien herangezogen werden müssen (Famulla, 2019; Hedtke, 2014, S. 90). Konkretisiert auf Märkte und Preise bedeutet dies, dass einerseits die neoklassischen Theorien und Konzepte zu Märkten und Preisen zunächst sehr wichtig sind. Dazu gehören verschiedene Prinzipien wie das Gleichgewichtsprinzip und das Optimierungsprinzip nach Varian (2016, S. 3). Auch die neoklassischen Modelle zu den Hintergründen der Angebots- und Nachfragekurven sowie deren Zusammenspiel auf einem Markt (Brunetti, 2017, S. 60-78) müssen für ein fundiertes Grundlagenwissen verstanden werden. Andererseits ist es im Kontext der sozioökonomischen Bildung jedoch unumgänglich, dass weitere Aspekte in der Bildung mitberücksichtigt werden. So werden in den neoklassischen Theorien und Konzepten nicht nur diverse Annahmen getroffen, die die Realität stark vereinfachen (z. B. die Annahme stabiler Präferenzen, alleinige Fokussierung auf die persönliche Nutzenmaximierung; Fridrich, 2017, S. 127), es werden nach Hedtke (2019, S. 151 f.) auch verschiedene soziale, kommunikative und subjektive Aspekte ausgeblendet. Insbesondere die nur eingeschränkt vorhandene Rationalität (Richter & Furubotn, 2010, S. 4), die Diversität der Handlungsmotive (Hedtke, 2014, S. 85), der kommunikative Charakter von Märkten (Hedtke, 2019, S. 151) und die Rolle der Identitätsbildung (Fridrich, 2017, S. 148) sind hier besonders zu nennen.

Ausgehend von diesen theoretischen Grundlagen werden im folgenden Kapitel 3 die Forschungsfragen vorgestellt, die im Vordergrund der empirischen Studie von Zimmermann [Kaeser] (2022) standen.

3 Forschungsfragen

Wie eingangs erläutert wurde, sind die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern aus lernpsychologischer Sicht sehr wichtig (Möller, 2018, S. 38). Gemäß Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 27) gibt es allerdings kaum Studien, die die Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 12 und 16 Jahren zu Märkten und Preisen in den Fokus nehmen. Aus diesem Grund wurden in der hier präsentierten Masterarbeit von Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 28) die folgenden Forschungsfragen basierend auf ebendieser Forschungslücke formuliert. Dabei beziehen sich die Forschungsfragen jeweils auf das Schulfach WAH:

Forschungsfrage: Welche Vorstellungen haben Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zu Märkten und Preisen?

Unterfrage 1: Welche Vorstellungen bringen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I zu Preisbildung und -veränderung sowie zu Bestimmungsgründen der Nachfrage und des Angebots aus ihrer alltäglichen Lebensführung mit in den Unterricht von WAH?

| Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in WAH

Unterfrage 2a: Welche Bezüge können zwischen den in Interviews erhobenen Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern und den neoklassischen Theorien und Konzepten zu Märkten und Preisen unter vollständiger Konkurrenz hergestellt werden?

Unterfrage 2b: Welche sozioökonomischen Aspekte, die über die neoklassischen Theorien und Konzepte zu Märkten und Preisen unter vollständiger Konkurrenz hinausgehen, sind in den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler erkennbar?

Im folgenden Kapitel 4 wird nun erläutert, welche Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -auswertung in der Studie von Zimmermann [Kaeser] (2022) gewählt wurde, um die obenstehenden Fragestellungen beantworten zu können. Daraufhin werden im Kapitel 5 die zentralen Ergebnisse vorgestellt und diskutiert sowie im Kapitel 6 ein Gesamtfazit gezogen.

4 Methodische Vorgehensweise

4.1 Datenerhebung

Zur Beantwortung der im Kapitel 3 beschriebenen Forschungsfragen wurden insgesamt 18 Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I durchgeführt. Konkret handelte es sich um Lernende, die das höchste Anforderungsniveau besuchten, noch keinen Unterricht in WAH hatten und somit noch keine schulische Vorbildung zum Thema Märkte und Preise besaßen. Bei den befragten Schülerinnen und Schülern handelte es sich um neun Mädchen und neun Jungen (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 28 f.).

Um die Vorstellungen von Lernenden zu erheben, wurde in der vorliegenden Studie von Zimmermann [Kaeser] (2022) eine qualitative Erhebungsmethode gewählt. Dies kann dadurch begründet werden, dass sich qualitative Erhebungsmethoden gemäß Döring und Bortz (2016, S. 184) jeweils dann eignen, wenn für einzelne Fälle detaillierte Informationen erhoben werden möchten. Für die Erhebung von Lernendenvorstellungen hat sich zudem gezeigt, dass es von großem Vorteil ist, wenn auf Äußerungen der Befragten reagiert werden kann (Hartinger & Murmann, 2018, S. 53), weshalb eine mündliche Befragung gegenüber einer schriftlichen Befragung bevorzugt wurde. Die Entscheidung fiel folglich auf ein Leitfadenterview, welches zusätzlich durch eine sehr offene Befragung, die Methode des Lauten Denkens, ergänzt wurde. Die Fragen innerhalb des Leitfadens wurden in einer festen Reihenfolge formuliert. Dies kann dadurch begründet werden, dass die inhaltliche Komplexität stetig zunimmt, jedoch auch, weil das methodische Vorgehen mit dem Einsatz der Methode des Lauten Denkens zweigeteilt war (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 30). Tabelle 1 zeigt die drei Fragen, die mit der Methode des Lauten Denkens umgesetzt wurden. In Tabelle 2 werden exemplarisch einige Fragestellungen aus dem restlichen Interview aufgeführt.

Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in WAH |

Tab. 1: Interviewfragen mit der Methode des Lauten Denkens (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 32)

1) Was geht dir durch den Kopf, wenn du die Angebote in diesem Prospekt siehst? Sprich alles laut aus, was dir durch den Kopf geht.

2) Was könnten Erklärungen sein, warum diese Preise so unterschiedlich sind? Erzähle so genau wie möglich, was dir durch den Kopf geht, wenn du die unterschiedlichen Preise in diesem Prospekt siehst.

3) Was geht dir persönlich durch den Kopf, wenn du diese Smartphone-Angebote siehst? Sprich deine Gedanken laut aus.

Die Einstiegsphase des Interviews mit der Methode des Lauten Denkens wurde von Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 31-34) so ausgestaltet, dass den Befragten ein Prospekt mit diversen Angeboten von verschiedenen Smartphones vorgelegt wurde. Dazu erhielten sie auf grünen Kärtchen insgesamt drei Fragestellungen bzw. Aufgabenstellungen (siehe Tabelle 1), bei denen sie dazu aufgefordert wurden, ihre Gedanken dazu laut zu äußern, ohne dass sie von der Interviewerin durch Rückfragen unterbrochen wurden. Folgende Definition wurde diesem Vorgehen zu Grunde gelegt:

Lautes Denken bezeichnet die simultane Verbalisierung einer Person von Gedanken, auf die sie während einer bestimmten Tätigkeit ihre Aufmerksamkeit richtet, ohne dass gezielt metakognitive Gedankeninhalte stimuliert werden. (Heine & Schramm, 2007, S. 173)

Da das ungefilterte, laute Äußern der eigenen Gedanken für die meisten Personen nicht alltäglich ist, wurde entsprechend den Empfehlungen von Heine und Schramm (2007, S. 177 ff.) vor jedem Interview eine Instruktions- und Übungsphase durchgeführt. Diese wurden von Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 34 f.) in Anlehnung an Völzke (2012) mithilfe standardisierter Instruktionstexte ausgestaltet, wobei die Instruktionen inhaltlich nach Ericsson und Simon (1993) sowie van Someren et al. (1994) formuliert wurden. Sehr wichtig war dabei, dass die Befragten verstanden, dass keine Interaktion mit der Interviewerin erwünscht ist, dass alle Gedanken geäußert und dass die eigenen Gedanken nicht erklärt werden sollen.

Der Einsatz der Methode des Lauten Denkens hatte zum Ziel, neben der strukturierten Befragung entlang des Leitfadens mit klarer Fokussierung auf die Forschungsfragen gleichzeitig auch für maximale Offenheit zu sorgen, um an möglichst alle Inhalte des Gedächtnisses der Befragten zu kommen. Nach den ersten drei Fragen während der Einstiegsphase im Sinne des Lauten Denkens wurden anschließend die restlichen Fragen entsprechend einem gewöhnlichen Leitfadeninterview nach Reinders (2016) gestellt (siehe Auszug daraus in Tabelle 2), bei welchen Interaktionen und damit auch Rückfragen vonseiten der Interviewerin möglich waren (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 35 ff.).

Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in WAH

Tab. 2 Exemplarischer Auszug aus dem restlichen Interviewleitfaden (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 33 f.)

-
- 1) Was denkst du: Wie reagieren die Menschen, also die Kundinnen und Kunden, wenn ein Smartphone plötzlich einen tieferen Preis erhält und somit günstiger wird?
-
- 2) Was denkst du: Was überlegen sich Menschen, die eher mehr Geld für ein Smartphone ausgeben?
-
- 3) Was denkst du: Warum gibt es Unternehmen/Firmen, die für ihre Smartphones einen höheren Preis verlangen als andere Unternehmen/Firmen?
-
- 4) Was denkst du: Was überlegen sich Unternehmen oder Firmen, wenn sie die Smartphones neu zu einem tieferen Preis verkaufen als bisher?
-
- 5) Was denkst du: wer oder was legt eigentlich fest, wie viel ein bestimmtes Produkt kostet und wie hoch somit der Preis ist?
-

4.2 Datenauswertung

Die Transkription und Auswertung der erhobenen Daten erfolgte in der vorliegenden Studie von Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 37-42) mit MAXQDA. Zur Auswertung der Daten wurde dabei die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 97-121) angewendet. Im Anschluss an die von Kuckartz (2018, S. 56 ff.) empfohlene initiierenden Textarbeit mit dem Markieren der wichtigsten Textstellen und dem Schreiben von Memos wurden insgesamt fünf thematische Hauptkategorien entwickelt. Diese Hauptkategorien wurden ausgehend von den erarbeiteten theoretischen Grundlagen zu Märkten und Preisen sowie basierend auf den Ergebnissen einer Studie von Marton und Pong (2005) deduktiv entwickelt. Diese Studie untersuchte die Vorstellungen von Lernenden im Alter von 16 bis 19 Jahren unter anderem zum Thema Preise und bildete somit eine fundierte Ausgangslage für die vorliegende Studie. Die folgenden fünf Hauptkategorien ermöglichten eine grobe Strukturierung der Daten (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 39):

1. Eigenschaften des Produktes
2. Nachfrageseite steht im Zentrum
3. Angebotsseite steht im Zentrum
4. Nachfrageseite und Angebotsseite werden miteinander verknüpft
5. Sonstiges

In einem Probedurchlauf mit vier Interviews wurden diese fünf Hauptkategorien geprüft und es wurden genaue Abgrenzungskriterien und Definitionen entwickelt, sodass anschließend die gesamten Daten mit den Hauptkategorien codiert werden konnten. Dieses resultierende grobe Kategoriensystem wurde in einem nächsten Schritt weiter ausgearbeitet, indem ausgewählte Kategorien (Hauptkategorien 2, 3 und 4) mithilfe einer induktiven Kategorienbildung nach Kuckartz (2018, S. 83-86) aus dem Material

heraus weiter ausdifferenziert wurden (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 41 f.). Zur Analyse der Daten wurde nach Kuckartz (2018, S. 118 f.) die kategorienbasierte Auswertung entlang der Hauptkategorien umgesetzt. Zusätzlich wurden die Zusammenhänge zwischen Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie, wiederum nach Kuckartz (2018, S. 119), analysiert (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 42).

5 Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisse aus der Studie von Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 43-69) werden im Folgenden näher beschrieben und direkt mit den theoretischen Grundlagen verknüpft, sodass im Anschluss die Beantwortung der Forschungsfragen möglich wird. Die Ausführungen werden in einzelne Teilkapitel gegliedert, die sich an den entwickelten Hauptkategorien orientieren. Zur Veranschaulichung der Ergebnisse werden zudem Zitate aus den Interviews aufgeführt.

5.1 Eigenschaften des Produktes

Die Eigenschaften des Produktes wurden von den befragten Schülerinnen und Schülern besonders häufig in der Phase des Lauten Denkens angesprochen. Dabei wurden diverse Produkteigenschaften erläutert und mit Preisen in Verbindung gebracht. Dazu gehörten beispielsweise die vorhandenen Kameras, die Marke, die Größe, der Speicherplatz, die Leistungsfähigkeit oder auch die Optik des Smartphones. Doch auch die Gründe für höhere Preise oder eine Preiserhöhung wurden häufig mithilfe der Eigenschaften der Produkte begründet, indem ausgesagt wurde, dass höhere Preise durch bessere Smartphones im Hinblick auf die Leistung, den Neuigkeitswert oder die Marke entstehen. Folgende Aussage zeigt dies beispielhaft:

ja dass das Smartphone auch mehr Leistung hat natürlich, dass es (..) vielleicht besser aussieht (..) ähm die Grafik besser ist (..) ähm (...) ja und (..) auf dem neusten (..) Stand ist, das kostet ja auch ein bisschen, dass es (..) ähm (..) aufgetuned ist“ (Interview S3, Pos. 22)

Tiefere Preise wurden dagegen eher selten mit den Eigenschaften eines Produktes verknüpft. Allerdings wurde ersichtlich, dass fast die Hälfte aller Befragten auch die grundsätzliche Entstehung eines Preises mit den Produkteigenschaften in Verbindung brachten.

5.2 Die Nachfrageseite

Insgesamt wurde die Hauptkategorie „Nachfrageseite steht im Zentrum“ am häufigsten vergeben, was darauf schließen lässt, dass die Nachfrageseite in den Vorstellungen der Befragten ausgeprägter vorhanden ist als andere Aspekte wie beispielsweise die Angebotsseite. Die vielfältigen Vorstellungen äußerten sich dabei auch in den diversen

| Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in WAH

induktiv gebildeten Subkategorien. Konkret konnten in den Aussagen der Schüler und Schülerinnen die folgenden Aspekte herausgearbeitet werden: Gewohnheit; Emotionen; Konkurrenzprodukte; Reaktion auf Werbung oder Marketing; Trends, Beliebtheit sowie Bekanntheit; Prestige; Bedürfnisse, Wünsche oder Wille; Budget oder Geld; Zusammenhang Nachfrage und Preis sowie Sonstiges.

Wurde über die Nachfrageseite argumentiert, so standen insbesondere die Bedürfnisse, das Budget sowie der Zusammenhang zwischen der Nachfrage und den Preisen im Zentrum. Dies zeigt, dass die befragten Schülerinnen und Schüler klare Vorstellungen darüber haben, dass individuelle Präferenzen stets mit dem vorhandenen Budget in Einklang gebracht werden müssen (Brunetti, 2017, S. 66-70; Varian, 2016, S. 79). Außerdem wurde auch deutlich, dass im Kern ein Bewusstsein über das Optimierungsprinzip (Varian, 2016, S. 3) vorhanden ist, allerdings wurde dies direkt nur von einer befragten Person angesprochen: „aber sie schauen natürlich trotzdem das beste Handy für den Preis an, also das beste Preis-Leistungs-Handy“ (Interview S13, Pos. 28). Häufig waren die Aussagen der Befragten jedoch sehr viel detaillierter auf einzelne Teilaspekte ausgerichtet und zudem nicht einzig auf Optimierung fixiert. Gerade bei der Frage, weshalb gewisse Menschen mehr Geld für ein Smartphone ausgeben, war beispielsweise der Aspekt Prestige und damit die Kommunikation durch den eigenen Konsum häufig in den Vorstellungen vertreten, wie folgendes Beispiel zeigt: „diese Leute (...) wollen einfach nur damit prahlen (...) dass und damit zeigen, dass sie das Geld dazu haben“ (Interview S1, Pos. 26).

Auch Emotionen oder Gewohnheiten können gemäß den Befragten dazu führen, dass eine Nachfrage entsteht, wie die folgenden beiden Aussagen zeigen: „weil sie Angst haben, dass es das irgendwann nicht mehr im Laden gibt (.). (Interview S16, Pos. 16) oder „wir hatten halt eigentlich immer nur Apple und ich glaube nicht, dass sich das groß ändern wird, weil man sich jetzt natürlich auch an die Produkte gewöhnt ist (.).“ (Interview S12, Pos. 19)

Des Weiteren wurde auf Seiten der Nachfrage deutlich ersichtlich, dass die Befragten bereits ein gutes Verständnis des Gesetzes der Nachfrage (Brunetti, 2017, S. 63) mitbringen, wie folgendes Beispiel zeigt: „weil es dann halt mehr Menschen kaufen, wenn es vielleicht NICHT so teuer ist“ (Interview S16, Pos. 34).

5.3 Die Angebotsseite

Abgesehen von der Restkategorie „Sonstiges“, welche vergeben wurde, wenn die Befragten keine Antwort auf die Fragen wussten und somit keine Vorstellungen vorhanden waren, konnte die Hauptkategorie „Angebotsseite steht im Zentrum“ am wenigsten codiert werden. Allerdings konnten auch hier insgesamt acht Subkategorien induktiv aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler entwickelt werden: Einnahmen, Umsatz, Profit, Gewinn; Kosten und Bedingungen der Produktion; Vergleich mit Konkurrenz; Verfügbarkeit des Produktes; Person(engruppe) legt den Preis fest; Werbung und Marketing; Bekanntheit sowie Sonstiges. Fast alle Befragten erwähnten die

Angebotsseite bei der Frage danach, wie ein Preis entsteht bzw. wer oder was den Preis festlegt. Dabei wurde insbesondere ausgesagt, dass die Anbietenden selber die Preise bestimmen und dass die Kosten und Bedingungen der Produktion für die Preisbildung von hoher Relevanz sind, wie die folgenden Beispiele verdeutlichen: „die Kosten des zum Beisp/ ähm irgendeines Produktes werden natürlich vom jeweiligen Mitarbeiter (.) oder Chef festgelegt (.) was ein Produkt kostet“ (Interview S10, Pos. 53) und weiter „liegt das daran, wie viel der Rohstoff gekostet hat, aus welchen das Produkt ist oder die Verarbeitung (.) oder die Arbeitskräfte auch, welche es braucht für die Verarbeitung des Produkts“ (Interview S2, Pos. 81).

Daneben wurden auch die Gewinnabsichten eines Unternehmens als wichtig erachtet, wenn es um das Zustandekommen eines Preises ging: „dass man das dann immer noch ein bisschen teurer macht, weil (.) man ja auch Gewinn haben muss“ (Interview S16, Pos. 58).

Sowohl für die Preisbildung als auch für die Ursachen einer Preisveränderung wurde insgesamt deutlich, dass die Gewinnabsichten der Unternehmungen in den Vorstellungen der Befragten häufig mit den Kosten und Bedingungen der Produktion verknüpft wurden und dass die überwiegende Mehrheit die Vorstellung hat, dass Preise vorwiegend durch die Angebotsseite festgelegt werden. Diese Ergebnisse zeigen zudem auch, dass die Befragten bereits Vorstellungen zu den Hintergründen der Angebotskurve gemäß Brunetti (2017, S. 70-76) mitbringen und damit diverse Vorstellungen zu den Produktionskosten einer Unternehmung haben. Die häufigen Äußerungen zu den Gewinnabsichten zeigen auch ein Teilverständnis des Gesetzes des Angebotes (Brunetti, 2017, S. 70-71), wobei jedoch lediglich über eine Erhöhung der Preise, nicht aber über eine darauffolgende Mengenausweitung gesprochen wurde. Außerdem widerspricht die Vorstellung einer alleinigen Preisbestimmung durch die Angebotsseite den neoklassischen Grundlagen (Brunetti, 2017; Varian, 2016).

Da auf Angebotsseite insbesondere im Rahmen des Lauten Denkens von rund der Hälfte aller Befragten zudem das Werbeverhalten der Anbietenden und deren Wirkung auf die Konsumierenden angesprochen wurde, waren auch hier kommunikative Aspekte von Märkten und Preisen nach Hedtke (2019, S. 151) auszumachen, die über die neoklassischen Konzepte und Theorien hinausgehen.

5.4 Verknüpfung von Angebot und Nachfrage und Beantwortung der Forschungsfragen

Mit wenigen Ausnahmen konnten die Befragten bei fast allen Fragen Verknüpfungen zwischen der Angebots- und Nachfrageseite herstellen. Insbesondere bei der Erklärung unterschiedlicher Anbieterpreise und den Ursachen einer Preisveränderung wurde das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage häufig angesprochen. Dabei wurde zumeist beschrieben, dass eine höhere Nachfrage zu höheren Preisen führt oder, dass tiefere Preise zu einer höheren Nachfrage führen und dies wiederum Konsequenzen für die Einnahmen der Firmen mit sich bringt. Mit einer Ausnahme konnten in den

| Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in WAH

Vorstellungen der Befragten jedoch die darauffolgenden Anpassungsprozesse auf den Märkten im Sinne des Gleichgewichtsprinzips (Brunetti, 2017, S. 76 ff.; Varian, 2016, S. 3) nicht festgestellt werden. Lediglich eine befragte Person hielt die stetigen Anpassungen zwischen Angebot und Nachfrage deutlich fest: „Mehr Angebot, niedrige Anfrage gleich Preis runter (.). Hohe Anfrage, wenig Angebot, Preis hoch. Immer so, egal was“ (Interview S15, Pos. 81).

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Forschungsfragen zusammenfassen, dass diverse Bestimmungsgründe der Nachfrage wie das Budget, die Bedürfnisse, die Kommunikation nach außen, Emotionen, Gewohnheiten und auch Trends in den Vorstellungen vorhanden sind. Bei den Bestimmungsgründen des Angebots waren insbesondere die Kosten und Bedingungen der Produktion und die Gewinnabsichten der Firmen in den Vorstellungen auszumachen, wobei auch die Konkurrenzpreise und die Verfügbarkeit der Produkte häufig angesprochen wurden. Die Vorstellungen der Befragten in puncto Preisbildung sind ausgesprochen vielfältig und reichen von den Eigenschaften eines Produktes über die alleinige Bestimmung auf Anbieterseite zumeist aufgrund von Produktionskosten und Produktionsbedingungen, Gewinnabsichten und Konkurrenzpreisen bis hin zum Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage, welches insbesondere dann in den Vorstellungen ersichtlich war, wenn es um die Ursachen verschiedener Anbieterpreise ging. Die Vorstellungen zu den Ursachen einer Preisveränderung waren ebenso vielfältig und beinhalteten die Eigenschaften eines Produktes, die verschiedenen Bestimmungsgründe des Angebots, den Zusammenhang zwischen Nachfrage und Preisen sowie das grundsätzliche Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage. Die Folgen einer Preisveränderung wurden hingegen zumeist aus Sicht der Nachfragenden erläutert, sodass die Vorstellungen der Befragten Aspekte wie Bedürfnisse, Budget, aber auch Trends und Emotionen umfassten.

Es ist festzuhalten, dass damit aus den Daten diverse Vorstellungen, die den neoklassischen Theorien entsprechen (z. B. Bedürfnisse, Zusammenhang von Angebot, Nachfrage und Preisen, Produktionskosten, Gewinnabsichten) ausgemacht werden können. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass die vorhandenen Vorstellungen nicht eins zu eins die neoklassischen Modelle widerspiegeln. Vielmehr werden einerseits zumeist Teilaspekte daraus erläutert, aber auch darüberhinausgehende, sozioökonomische Überlegungen angestellt (z. B. Kommunikation über das Handeln auf Märkten, Emotionen, Gewohnheiten). Gelegentlich sind zudem eindeutige Vorstellungen vorhanden, die sich nicht mit den neoklassischen Grundlagen vereinbaren lassen (z. B. diverse Aussagen zu den Eigenschaften des Produktes oder die alleinige Preisbestimmung durch die Anbietenden).

6 Fazit

Die im Kapitel 5 geschilderten Ergebnissen aus der Studie von Zimmermann [Kaeser] (2022) zeigen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bereits

über sehr vielfältige und unterschiedliche Vorstellungen zu Märkten und Preisen verfügen. Aus lernpsychologischer Sicht ist es nach Möller (2018, S. 38-48) nun entscheidend, dass diese vielfältigen Vorstellungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht berücksichtigt werden, sodass unter anderem auch eine optimale, individuelle Lernbegleitung ermöglicht werden kann. Die Erkenntnis, dass die Nachfrageseite ausgeprägter in den Vorstellungen vorhanden ist als die Vorstellungen zur Angebotsseite (Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 68), könnte beispielsweise zur Folge haben, dass der Angebotsseite im Unterricht entsprechend mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Erkenntnis, dass die Vorstellungen der befragten Schülerinnen und Schüler über die Grundlagen der Neoklassik hinausgehen, könnte hingegen zur Folge haben, dass eine pluralistische Bildung gemäß Hedtke (2014, S. 84) umgesetzt wird, indem die Anliegen der sozioökonomischen Bildung vermehrt beachtet werden (Zimmermann [Kaeser] (2022, S. 71).

Durch die vielfältigen Ergebnisse der erläuterten Studie wurde deutlich, dass es für das Fach WAH insgesamt wichtig ist, dass sich weitere Studien dem Erforschen von Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern annehmen, gerade auch im Hinblick auf weitere inhaltliche Themenfelder von WAH. Damit können vermehrt Daten generiert werden, die dann wiederum zur Optimierung des unterrichtlichen Handelns der Lehrpersonen herangezogen werden können (Zimmermann [Kaeser], 2022, S. 71 f.).

Literatur

- Brunetti, A. (2017). *Volkswirtschaftslehre. Eine Einführung für die Schweiz* (4., vollst. überarb. Aufl.). Hep.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Lehrplan 21. Natur, Mensch, Gesellschaft*. Luzern.
https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_NMG.pdf
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis. Verbal reports as data revised edition*. The MIT Press.
- Famulla, G. E. (2019). Sozioökonomische Bildung – Grundgedanken. In T. Engartner, G. E. Famulla, A. Fischer, C. Fridrich, H. Hantke, R. Hedtke, B. Weber & B. Zurstrassen (Autorengruppe Sozioökonomische Bildung) (Hrsg.), *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 19-31). Wochenschau.
- Fischer, A. (2019). Sozioökonomische Bildung bildet! In T. Engartner, G. E. Famulla, A. Fischer, C. Fridrich, H. Hantke, R. Hedtke, B. Weber & B. Zurstrassen (Autorengruppe sozioökonomische Bildung) (Hrsg.), *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 114-124). Wochenschau.

| Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in WAH

- Fridrich, C. (2017). Verbraucherbildung im Rahmen einer umfassenden sozioökonomischen Bildung. Plädoyer für einen kritischen Zugang und für ein erweitertes Verständnis. In C. Fridrich, R. Hübner, K. Kollmann, M.-B. Piorkowsky & N. Tröger (Hrsg.), *Abschied vom eindimensionalen Verbraucher* (S. 113-160). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15057-0>
- Hartertinger, A. & Murmann, L. (2018). Schülervorstellungen erschliessen – Methoden, Analyse, Diagnose. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 51-62). Klinkhardt.
- Häußler, A. (2015). Fokus Haushalt – Überlegungen zu einer sozioökonomischen Fundierung der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3, 19-30. <http://dx.doi.org/10.3224/hibifo.v4i3.20690>
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozio-ökonomische Bildung? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 81-127). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hedtke, R. (2019). Märkte in der sozioökonomischen Bildung. In T. Engartner, G. E. Famulla, A. Fischer, C. Fridrich, H. Hantke, R. Hedtke, B. Weber & B. Zurstrassen (Autorengruppe Sozioökonomische Bildung) (Hrsg.), *Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht* (S. 151-160). Wochenschau.
- Heine, L. & Schramm, K. (2007). Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In H. J. Vollmer (Hrsg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (S. 167-206). Peter Lang.
- Jurczyk, K. (2020). Familiäre Lebensführung – Zur Verschränkung individueller Lebensführung im Doing Family. In G. Jochum, K. Jurczyk, G.G. Voß & M. Weirich (Hrsg.), *Transformationen alltäglicher Lebensführung. Konzeptionelle und zeitdiagnostische Fragen* (S. 36-58). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348. <https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“. *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 35-50). Klinkhardt.
- Müller, E. & Mackert, H. (2003). Bildung für Haushalt und Konsum als vorsorgender Verbraucherschutz. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 9, 20-26. <https://www.bpb.de/apuz/27765/aktivierende-gesellschaftspolitik>

- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3. durchges. u. erw. Aufl.). De Gruyter.
- Richter, R. & Furubotn, E. G. (2010). *Neue Institutionenökonomik* (4. überarb. u. erw. Aufl.). Mohr Siebeck.
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung. In C. Bala, M. Buddensiek, P. Maier & W. Schuldzinski (Hrsg.), *Verbraucherbildung: Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher* (S. 41-60). Kompetenzzentrum Verbraucherforschung NRW.
https://doi.org/10.15501/978-3-86336-924-8_3
- Schlegel-Matthies, K. (2022a). Ernährungs- und Verbraucherbildung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 21-61). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022b). Die Organisation der Daseinsvorsorge für die private Lebensführung reflektieren. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 114-136). Barbara Budrich.
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F. & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Academic Press.
- Varian, H. (2016). *Grundzüge der Mikroökonomik* (9. Aufl.). De Gruyter.
- Völzke, K. (2012). *Anhang zur Arbeit von Katja Völzke. Lautes Denken bei kompetenzorientierten Diagnoseaufgaben zur naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung* [Wissenschaftliche Hausarbeit, Universität Kassel].
<https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2012061541272>
- Voß, G.-G. (1991). *Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*. Ferdinand Enke.
- Weber, M. (1972). *Wirtschaft und Gesellschaft* (5. Aufl.). J.C.B. Mohr.
- Zimmermann [Kaesler], J. (2022). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Erhebung und Auswertung von Vorstellungen zu Märkten und Preisen unter Berücksichtigung der Anliegen der Bildung für alltägliche Lebensführung* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Luzern.

| Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern in WAH

Verfasserin

Janine Kaeser-Zimmermann MA

Pädagogische Hochschule Luzern

Institut für Fachdidaktik Natur, Mensch, Gesellschaft

Wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin

Sentimatt 1

CH-6003 Luzern

E-Mail: janine.kaeser@phlu.ch

Internet: www.phlu.ch

Joanna Hellweg & Johanna Koch

Kohärenzgefühl und emotionale Beeinträchtigung von Studierenden während der COVID-19-Pandemie

Der Beitrag stellt eine quantitative Studie zur emotionalen Beeinträchtigung der Studierenden infolge von COVID-19 Pandemie dar, die im Rahmen einer Masterarbeit erarbeitet wurde. Ziel ist die Ermittlung von möglichen Zusammenhängen zwischen *Kohärenzgefühl* und *negativem Affekt* unter Berücksichtigung des Geschlechts und des angestrebten Studienabschlusses. Insbesondere sollen dabei *Angst, allgemeine Besorgnis und Sorgen* der Studierenden während der Pandemie ermittelt werden, da sie eine Störung psychosozialer Funktionsfähigkeit herbeiführen können.

Schlüsselwörter: COVID-19, emotionale Beeinträchtigung, psychische Belastung, negativer Affekt, Kohärenzgefühl

Sense of coherence and emotional impairment of students during the COVID-19 pandemic

This paper presents a quantitative study of students' emotional impairment as a result of the COVID-19 pandemic, which was developed as part of a master's thesis. The aim is to determine possible relationships between a sense of coherence and negative affect, considering gender and intended degree. In particular, the aim is to identify students' anxiety, general apprehension, and worry during the pandemic, as they may induce a disturbance of psychosocial functioning.

Keywords: COVID-19, emotional impairment, psychological distress, negative affect, sense of coherence.

1 Ausgangslage

Der Ausbruch der COVID-19-Pandemie brachte zahlreiche Regelungen und Alltagsbeschränkungen und somit unerwartete Herausforderungen für die Lebensführung mit sich. Auch Studierende wurden davon stark betroffen. Aus den allgemein verhängten Hygiene- und Abstandsregeln sowie der Beschränkung sozialer Kontakte als Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung resultierte die zeitweise Schließung von Bildungsinstitutionen und somit auch die Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre. Darüber hinaus gingen studentische Jobs verloren, mussten Sport-, Kultur- und Freizeitaktivitäten für längere Zeit aufgegeben und soziale Interaktionen auf das Minimum reduziert werden.

Kohärenzgefühl und COVID-19

Diese erzwungene Umstellung oder Veränderung der Lebensführung durch die Pandemie blieb für viele Menschen nicht spurlos und ging oftmals mit körperlichen und psychischen Belastungen einher. Davon waren auch junge Erwachsene, u. a. Studierende stark betroffen.

In einer Studie von Benke et al. konnte u. a. nachgewiesen werden, dass junge Erwachsene während der Lockdown-Maßnahmen mehr als andere Gruppen der Einsamkeit ausgesetzt und somit besonders vulnerabel für das Auftreten von Angststörungen und Depressionen waren (vgl. Benke et al., 2020). Studienergebnisse von Hein et al. bestätigten außerdem, dass viele Studierende unter depressiven Störungen infolge der COVID-19-Pandemie litten und höheren emotionalen Belastungen als vor der Pandemie ausgesetzt waren (vgl. Hein et al., 2020, S. 4). Traus et al. konnten zudem empirisch belegen, dass die emotionale Belastung der Studierenden infolge der Pandemie viel höher von ihnen eingeschätzt wurde als die körperlichen Belastungen. (vgl. Traus et al., 2020).

Auch eine Studie von Cao et al. konnte eine hohe psychische Belastung bei Studierenden durch die COVID-19-Pandemie nachweisen. Im Ergebnis zeigte sich, dass sich viele Studierende vor den Auswirkungen der Pandemie auf ihr Studium fürchteten und u. a. Angst verspürten, das Studium nicht rechtzeitig abschließen zu können (vgl. Cao et al., 2020, S. 3).

Zu den häufig genannten psychischen Belastungen in der Pandemie wurden u. a. die Strukturlosigkeit des Studienalltags und die fehlende Alltagsroutine von Studierenden gezählt, die höhere Anforderungen an ihre Selbstorganisation und -disziplin stellten (vgl. Klug & Meister, 2020, S. 21). Das Leben und Arbeiten an einem Ort sowie finanzielle Sorgen, z. B. über die längerfristige Finanzierung des Studiums, wurden als weitere Belastungsfaktoren angegeben (vgl. ebd.).

Die COVID-19 Pandemie und vor allem die damit einhergehenden Maßnahmen, Anforderungen und Regelungen haben eindeutig den Alltag von Studierenden verändert und stark in ihre Lebensführung eingegriffen.

Die Art und Weise, wie die pandemiebedingten Veränderungen empfunden wurden, kann allerdings stark variieren und hängt häufig von ihrer kognitiven Bewertung ab. Die subjektive Wahrnehmung korreliert sehr häufig mit dem Belastungsempfinden (vgl. Born et al., 2008; Smith & Meyers, 2002) und hängt stark von dispositionsähnlichen Ressourcen ab, die für die eigene Belastbarkeit und das Stresserleben verantwortlich sind (vgl. Jerusalem, 1992; Antonovsky, 1997). Zu diesen Ressourcen gehört u. a. das Kohärenzgefühl (*sense of coherence*) von Aaron Antonovsky, das als subjektive Grundeinstellung eines Individuums gegenüber unvorhergesehenen Situationen definiert wird und darüber entscheidet, ob eine Situation als bewältigbare Herausforderung oder eher als Belastung wahrgenommen wird (vgl. Antonovsky, 1997, S. 36). Von dieser individuellen Bewertung hängt letztendlich ab, ob entsprechende Ressourcen zur Bewältigung aktiviert werden und das psychische Wohlbefinden dabei beeinträchtigt wird.

In bisherigen empirischen Untersuchungen zu emotionalen Belastungen von Studierenden infolge der COVID-19-Pandemie wurde das Kohärenzgefühl nicht berücksichtigt. Das Ziel dieser Studie ist daher zu erforschen, ob sich die COVID-19-Pandemie das emotionale Befinden von Studierenden beeinträchtigt und ob es hierzu mögliche Zusammenhänge mit dem Kohärenzgefühl als individuelle Disposition gibt.

Die Studie soll explizit der Frage nachgehen, ob es Unterschiede im Belastungsempfinden von Studierenden bezüglich der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl gibt und ob sich hierzu Differenzen hinsichtlich Geschlechts und angestrebtem Studienabschluss feststellen lassen.

2 Forschungsdesign

Bei der Studie handelt es sich um eine quantitative Querschnittsstudie, die zu Beginn des Sommersemesters 2021 (zwischen dem 19.03.2021 und dem 20.05.2021) durchgeführt wurde. Dabei wurde ein vollstandardisierter Fragebogen eingesetzt, um Aspekte des subjektiven Erlebens zu erfassen, die nicht direkt beobachtbar sind (beispielsweise Trait- und State-Angst oder die Neigung zu depressiven Störungen). Die schriftliche Befragung fand online statt, da zum Zeitpunkt der Studie keine Präsenzlehre möglich war und die Befragten nur auf digitalem Weg erreicht werden konnten.

Die Befragung wurde mithilfe des Online-Tools *Lime Survey* durchgeführt. Der Zugang erfolgte über einen Link, der durch Dozierende des Instituts EKG an alle Bachelor- und Masterstudierenden verschickt wurde. Aus forschungsethischen Gründen wurde darauf verzichtet, IP-Adressen der Befragten zu speichern, sodass die Daten vertraulich und anonym behandelt werden konnten. Dies sollte zudem die Bereitschaft erhöhen, die Fragen ehrlich zu beantworten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 398).

Die Studie ist eine systematische Replikationsstudie, da sich ihr Design teilweise an bereits durchgeführten Studien orientiert (vgl. Hein et al., 2020). So wurde ein Teil des Fragebogens von Hein et al. übernommen, der den *negativen Affekt* enthält. Als *negativer Affekt* wird häufig das Ausmaß negativer Anspannung durch Niedergeschlagenheit, Ärger und Angst beschrieben (vgl. Watson & Tellegen, 1985, S. 221). In Anlehnung an Hein et al. (2020) wird ein *negativer Affekt* durch die Erfassung folgender Konstrukte abgebildet: (1) generalisierte Angststörungen, (2) Unsicherheitsintoleranz, (3) Angstintensität, (4) Depression und (5) auf COVID-19 bezogene Angst. Bei den einzelnen Konstrukten geht es hauptsächlich um die Ermittlung der individuellen Beeinträchtigung des emotionalen Erlebens während der COVID-19-Pandemie. Dabei spielen vor allem Angst, allgemeine Besorgnis und Sorgen eine zentrale Rolle, die eine Störung der psychosozialen Funktionsfähigkeit eines Individuums herbeiführen können.

Ein Teil der Fragen zum COVID-19 *bezogenen Sicherheitsverhalten* (vgl. Hein et al., 2020) wurde aus dem Fragebogen von Hein et al. entfernt, da er für die Fragestellung der Studie nicht relevant war. Stattdessen wurde der Fragebogen zum

Kohärenzgefühl (Leipziger Kurzsкала) hinzugefügt (vgl. Schuhmacher et al., 2001), um die individuellen SOC-Werte der Befragten zu ermitteln und diese in Bezug zum *negativen Affekt* zu setzen.

2.1 Stichprobe

Untersuchungsgegenstand sind Studierende des Instituts Ernährung, Konsum und Gesundheit der Universität Paderborn. Dabei wurden alle Bachelor- und Masterstudiengänge im Lehramt (Ernährungslehre, Hauswirtschaft, Ernährungs- und Haushaltswissenschaft sowie Lebensmitteltechnik) befragt.

Bei der Stichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe. Die Studierenden wurden in den Lehrveranstaltungen, über die Webseite des Instituts sowie über die Lernplattform PANDA gebeten, an der Umfrage teilzunehmen. Es handelt sich somit um eine Selbstselektions-Stichprobe (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 306). An der Befragung nahmen 212 Studierende des Instituts EKG teil, von denen 145 den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben. Die Rücklaufquote lag somit bei 68,3 Prozent. 80 Prozent der Befragten waren weiblich und 18,6 Prozent männlich. Die restlichen Befragten identifizierten sich als divers oder machten keine Angabe zum Geschlecht.

Der überwiegende Teil der Befragten studierte zum Zeitpunkt der Studie das Fach Hauswirtschaft (52,4 Prozent), 26,2 Prozent das Fach Ernährungslehre, 18,6 Prozent Ernährungs- und Haushaltswissenschaft und 2,75 Prozent Lebensmitteltechnik. 79,3 Prozent der Studierenden strebten den Bachelor- und 20,6 Prozent den Masterstudienabschluss an. Im Zeitraum der Umfrage haben sich 43,4 Prozent der Befragten am Studienort Paderborn aufgehalten, 56,6 Prozent befanden sich in diesem Zeitraum an anderen Orten.

15,8 Prozent der Studierenden lebten allein, ohne weitere Haushaltsmitglieder. Die restlichen Befragten lebten mit einer und mehr Person im Haushalt. 53,8 Prozent der Studierenden finanzierten das Studium hauptsächlich mithilfe von Eltern oder Angehörigen. 27,6 Prozent der Studierenden gaben an, dass ihr Studium hauptsächlich durch BAFöG oder Stipendien finanziert wird. 18,6 Prozent der Studierenden finanzierten ihr Studium hauptsächlich selbst.

62,1 Prozent der Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Befragung an COVID-19 erkrankte Personen im persönlichen Umfeld. Das persönliche Umfeld wird in der Studie als Familie sowie als enger Freundes- oder Bekanntenkreis definiert. 42,1 Prozent der Studierenden kannten eine Person mit einem leichten COVID-19-Krankheitsverlauf. 13,1 Prozent der Studierenden hatten eine Person mit einem schweren Verlauf der COVID-19 Erkrankung im persönlichen Umfeld. 6,9 Prozent der Studierenden kannten eine Person, die an COVID-19 verstorben ist. 37,9 Prozent der Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Umfrage keine Person in ihrem persönlichen Umfeld, welche an COVID-19 erkrankt war.

2.2 Erhebungsinstrumente

Fragebogen zur Lebensorientierung

Um das Kohärenzgefühl zu ermitteln, wurde die Leipziger Kurzsкала (SOC-L9) verwendet (vgl. Schumacher et al., 2000). Diese umfasst neun Items und erlaubt das Kohärenzgefühl mit hoher Zuverlässigkeit zu messen (vgl. Singer und Brähler, 2007, S. 28 f.).

In der vorliegenden Arbeit wurde ein SOC-Gesamtskalenwert erhoben. Die Antworten werden auf einer 7-Punkt-Likert-Skala erfasst. Die Antwortmöglichkeiten variieren je nach Item. Einige Items sind gegengerichtet und müssen in der Auswertung umgepolt werden. Die Reliabilität der SOC-L9 Skala gilt mit einem Wert von 0,87 auf Cronbach's Alpha als gut (vgl. Schuhmacher et al., 2000, S. 477).

Der Mittelwert bei der Ausprägung des Kohärenzgefühls auf der Leipziger Kurzsкала (SOC-L9) liegt in der Gruppe der 18- bis 40-jährigen bei 48,90 und die Standardabweichung bei 8,60 (vgl. Schuhmacher et al., 2000, S. 479). Bei den Männern liegt der Mittelwert bei 48,50 (SD = 8,80) und bei den Frauen bei 46,70 (SD = 9,00) (vgl. Schuhmacher et al., 2000, S. 479). In einer Stichprobe von männlichen Probanden in Deutschland im Alter von 18 bis 40 Jahren, lag das Kohärenzgefühl bei einer Prozentrangnorm von 25 bei 44 Punkten als Summenwert (vgl. Singer & Brähler, 2007, S. 65). Bei der Prozentrangnorm von 50 lag das Kohärenzgefühl bei 51 Punkten und bei einer Prozentrangnorm von 75 bei 56 Punkten (vgl. Singer & Brähler, 2007, S. 65). Bei deutschen Frauen im Alter von 18 bis 40 Jahren lag das Kohärenzgefühl bei einer Prozentrangnorm von 25 bei 41 Punkten als Summenwert, bei einer Prozentrangnorm von 50 bei 48 Punkten und bei einer Prozentrangnorm von 75 bei 52 Punkten (vgl. Singer & Brähler, 2007, S. 65).

Skala zur Angst vor COVID-19

Die Skala zur Angst vor COVID-19 wurde entwickelt, um die individuellen Ängste zu erfassen, die Personen während der COVID-19-Pandemie erleben. Die Skala umfasst sieben Items, welche als Aussagen formuliert sind. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können die Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Antwortmöglichkeiten *stimme überhaupt nicht zu* (ein Punkt), *stimme nicht zu* (zwei Punkte), *weder noch* (drei Punkte), *stimme zu* (vier Punkte) und *stimme völlig zu* (fünf Punkte) beantworten. Der maximale Summenwert kann zwischen sieben und 35 Punkten liegen. Je höher der Score, desto höher ist die Angst vor COVID-19 (vgl. Ahorsu et al., 2020, o. S.). Die interne Konsistenz des Fragebogens liegt bei α 0,82 (vgl. Ahorsu et al., 2020, o. S.).

Für die Skala zur COVID-19 bezogenen Angst liegen keine Normwerte vor. Allerdings zeigt sich, dass es keine Unterschiede zwischen Personen mit verschiedenen Geschlechtern und verschiedenem Alter gibt (vgl. Ahorsu et al., 2020, o. S.). Je höher der erreichte Summenwert ist, desto höher ist die Angst vor COVID-19.

Kohärenzgefühl und COVID-19

State-Trait Anxiety Inventorys (STAI)

Zur Erfassung der State-Angst wurde die Version des State-Trait Anxiety Inventorys (STAI) verwendet, die sechs Items umfasst. Es wurden jeweils Items gewählt, welche die An- und Abwesenheit von Angst messen (vgl. Marteau & Bekker, 1992, S. 302). Bei den Items wurden jeweils die drei gewählt, welche die stärkste An- oder Abwesenheit von Angst messen. Die Items eins bis drei messen die Anwesenheit von Angst und die Items vier bis sechs die Abwesenheit von Angst. Den Items übergeordnet steht die Frage, wie sich die Personen in Moment der Umfrage fühlen. Die teilnehmenden Personen werden aufgefordert, nicht lange zu überlegen und die Antwort zu wählen, die den Gefühlszustand am besten beschreibt.

Ein niedriger Wert stellt dabei das Nicht-Vorhandensein der State-Angst dar, wohingegen der maximale Wert die maximale Intensität des Gefühls angibt (vgl. Laux et al., 2001, S. 49). Die sechs Items können mit *überhaupt nicht*, *ein wenig*, *ziemlich* und *sehr* beantwortet werden (vgl. Marteau & Bekker, 1992, S. 306). Der Reliabilitätskoeffizient für die sechs-Item Version des STAI liegt bei α 0,82 und gilt damit als gut (vgl. Marteau & Bekker, 1992, S. 303).

Patient Health Questionnaire

Zur Erfassung einer depressiven Störung, wurde das Patient Health Questionnaire (PHQ) in der zwei-Item Version gewählt. Übergeordnet steht die Frage: Wie oft fühlen Sie sich im Verlauf der letzten 2 Wochen durch die folgenden Beschwerden beeinträchtigt? Die Skala umfasst zwei Items, welche mit *überhaupt nicht* (null Punkte), *an einzelnen Tagen* (ein Punkt), *an mehr als der Hälfte der Tage* (zwei Punkte) und *beinahe jeden Tag* (drei Punkte) beantwortet werden können. Das Endergebnis kann bei einem Summenwert zwischen null und sechs liegen (vgl. Kroenke et al., 2003, S. 1285). Ab einem Wert von drei wird davon gesprochen, dass Personen eine depressive Störung haben (vgl. Löwe et al., 2005, S. 169).

Weil das PHQ-2 sehr knapp ist, werden nur die zwei wichtigsten Symptome von depressiven Störungen abgefragt. Zu diesen gehören die depressive Verstimmung und der Verlust an Interesse (vgl. Löwe et al., 2005, S. 169). Die Reliabilitätskoeffizient des PHQ-2 liegt bei α 0,83 (vgl. Löwe et al., 2005, S. 167). Das PHQ zeichnet sich durch eine hohe Validität aus.

Die Mittelwerte für Personen, die eine Major Depression haben liegen bei 4,7 (SD = 1,5) und für Personen mit anderen depressiven Störungen liegt der Mittelwert bei 3,4 (SD = 1,7) (vgl. Löwe et al., 2005, S. 168). Der Mittelwert für Personen, die keine depressive Störung aufweisen liegt bei 1,4 (SD = 1,3) (vgl. Löwe et al., 2005, S. 168).

Illness Attitude Skala (IAS)

Die Illness Attitudes Scale (IAS) misst Hypochondrie und abnormales Verhalten in Bezug auf Krankheiten. Es wurde entwickelt, um hypochondrische Sorgen unabhängig von psychischen Erkrankungen zu messen (vgl. Stewart & Watt, 2000, S. 84). Die Skala umfasst neun Subskalen, die aus je drei Items bestehen. Im gesamten

Fragebogen werden Sorgen über Krankheiten, Bedenken über Angst, Gesundheitsgewohnheiten, hypochondrische Gedanken, die Angst vor dem Tod und die Angst vor bestimmten Krankheiten erfasst.

In dieser Umfrage wurde nur die Skala verwendet, die in den Bereich der Angst vor bestimmten Krankheiten fällt. Die Skala misst, inwiefern eine Neigung dazu besteht, körperliche Empfindungen als Krankheitssymptome zu verstehen. Die Antwortmöglichkeiten auf einer fünfstufigen Likert-Skala sind *nein*, *selten*, *manchmal*, *oft* und *meistens*. *Nein* wird mit null Punkten und *meistens* mit vier Punkten gewertet (vgl. Stewart & Watt, 2000, S. 88). Es zeigt sich eine gute Test-Retest Reliabilität für die neun IAS Skalen (vgl. Stewart & Watt, 2000, S. 88).

Intolerance of Uncertainty Scale (IUS)

Zur Messung der Unsicherheitsintoleranz (UI) wurde die Intolerance of Uncertainty Skala verwendet. Die Unsicherheitsintoleranz wurde als Charakteristik definiert, die bei exzessivem Sorgen und State-Angst involviert ist. Da Unsicherheitsintoleranz ebenfalls positiv mit generalisierten Angststörungen korreliert ist, hilft die Skala diese zu identifizieren (vgl. Carleton, 2007, S. 106).

Die Skala umfasst zwölf Items, welche als Aussagen formuliert sind. Die Items thematisieren sowohl die Unsicherheit einer Person als auch Vorstellungen darüber, dass negative Ereignisse unvorhergesehen geschehen könnten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen beantworten, wie sehr die Aussagen auf sie zutreffen. Die Antwortmöglichkeiten sind auf einer fünfstufigen Likert-Skala angesiedelt und lauten: *überhaupt nicht*, *wenig*, *teils teils*, *sehr* und *völlig* (vgl. Carleton et al., 2007, S. 113). Sie werden mit einem (überhaupt nicht) bis fünf Punkten (völlig) bewertet (vgl. Lauriola, 2019, S. 3). Die interne Konsistenz liegt bei α 0,94 (vgl. Carleton et al., 2007, S. 113).

Penn State Worry Questionnaire (PSWQ)

Generalisierte Angststörungen werden neben Schlafstörungen und Depressionen besonders durch chronische oder pathologische Besorgnis definiert. Um eine generalisierte Angststörung zu erfassen, eignet sich das Penn State Worry Questionnaire, das chronische, exzessive und unkontrollierbare pathologische Besorgnis abfragt (vgl. Hoyer et al., 2005, S. 76; Stöber, 1995, S. 53).

Der Fragebogen besteht aus 16 persönlich formulierten Items, die eine Sorgenintensität ausdrücken und fünf Items, die diese negieren oder deren Kontrollierbarkeit erfragen (vgl. Meyer et al., 1990, S. 488; Glöckner-Rist & Rist, 2014, o. S.). Die Antwortmöglichkeiten auf einer fünfstufigen Skala sind *überhaupt nicht typisch* (ein Punkt), *nur wenig typisch* (zwei Punkte), *ziemlich typisch* (drei Punkte), *sehr typisch* (vier Punkte) und *äußerst typisch* (fünf Punkte) für mich (vgl. Meyer et al., 1990, S. 488). Der Reliabilitätskoeffizient liegt bei α 0,86 (vgl. Stöber, 1995, S. 53). Das Penn State Worry Questionnaire in der deutschen Version ist ein Instrument mit guter Validität, um pathologische Sorgen zu erfassen (vgl. Stöber, 1995, S. 61).

Kohärenzgefühl und COVID-19

Anxiety Sensitivity Index (ASI)

Zur Messung der Angstsensitivität wurde der Anxiety Sensitivity Index (ASI) verwendet. Der ASI besteht aus 18 Items, da sich die Items in drei Subskalen mit jeweils sechs Items einteilen lassen (vgl. Taylor et al., 2007, S. 177). Daher wird vom ASI-3 gesprochen. Die erste Subskala misst somatische Bedenken, die zweite Subskala soziale Bedenken und die dritte Skala misst kognitive Bedenken (vgl. Kemper et al., 2011, S. 224). Die Subskala für somatische Bedenken umfasst Items, welche sich auf somatische Angstsymptome und gefürchtete Folgen beziehen (vgl. Kemper et al., 2011, S. 225). In der Subskala zu sozialen Bedenken wird die Furcht vor und die Folgen von öffentlich sichtbaren Angstsymptomen thematisiert (vgl. Kemper et al., 2011, S. 225). Die Subskala der kognitiven Bedenken umfasst die Furcht vor kognitiven Angstsymptomen und die erwarteten Folgen erregungsbedingter Einschränkungen sowie der kognitiven Leistungsfähigkeit (vgl. Kemper et al., 2011, S. 225).

Die Antwortmöglichkeiten sind *stimme gar nicht zu* (null Punkte), *stimme wenig zu* (ein Punkt), *stimme teils teils zu* (zwei Punkte), *stimme ziemlich zu* (drei Punkte) und *stimme völlig zu* (vier Punkte). Es kann ein Gesamtwert für die Summe aller Items berechnet werden. Es ist aber auch möglich, eine Summe für die einzelnen Skalen zu berechnen.

Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) liegen zwischen α 0,75 und α 0,92 (vgl. Kemper et al., 2011, o. S.). Die Reliabilitätskoeffizienten für die Subskala somatische Bedenken liegt zwischen α 0,75 und α 0,85 (vgl. Kemper et al., 2011, o. S.). Bei der Subskala für soziale Bedenken liegt die Reliabilität zwischen α 0,76 und 0,85 (vgl. Kemper et al., 2011, o. S.). Der Reliabilitätskoeffizient für die kognitiven Bedenken liegt zwischen α 0,78 und 0,89 (vgl. Kemper et al., 2011, o. S.). Die Validität der Subskalen konnte belegt werden.

Für den Angstsensitivitätsindex (ASI) wurden sowohl Mittelwerte für die gesamte Skala als auch für die Subskalen erfasst. Die Stichprobe bestand überwiegend aus Studierenden (vgl. Kemper et al., 2009, S. 232). Der Mittelwert für die gesamte Skala liegt in Deutschland bei 19,61 mit einer Standardabweichung von 12,60 (vgl. Kemper et al., 2009, S. 229). Für die Skala der somatischen Bedenken (BSM) liegt der Mittelwert bei 5,01 (SD = 4,18), bei der Skala für soziale Bedenken (BSZ) bei 9,44 und einer Standardabweichung von 5,76 (vgl. Kemper et al., 2009, S. 229). Der Mittelwert für kognitive Bedenken (BKO) liegt bei 5,16 und einer Standardabweichung von 2,66 (vgl. Kemper et al., 2009, S. 229). Die gesamten Mittelwerte sollen als Orientierungshilfe für Personen aus vergleichbaren Populationen dienen.

STAI-Trait

Im STAI-Trait Questionnaire wird mit 20 Items die Eigenschaftsangst gemessen. Die Skala dient der Feststellung individueller Unterschiede im Ausprägungsgrad der Ängstlichkeit (vgl. Laux et al., 1970, S. 47). Es soll beantwortet werden, wie sich die teilnehmenden Personen generell fühlen. Die Antwortmöglichkeiten sind *fast nie*,

manchmal, oft und fast immer. Die Bewertung dieser Antwortmöglichkeiten liegt bei null für *fast nie* und bei vier für *fast immer*. Sieben Items sind gegengerichtet, da sie in Richtung der Angstfreiheit formuliert sind (vgl. Laux et al., 2001, S. 49). Diese Items müssen entsprechend gegengerichtet bewertet werden. Höchstängstliche Personen stufen mehr Situationen als bedrohlicher ein und reagieren mit einer höheren Zustandsangst als Personen, die niedrige Werte bei der Eigenschaftsangst erzielen (vgl. Laux et al., 2001, S. 50).

Um die Trait Angst zu erfassen, wird häufig das State-Trait Angstinventar (STAI) für die Trait Angst verwendet. Bei studierenden Frauen lag der Mittelwert auf der STAI-Trait Skala bei 34,70 (SD = 8,0) (vgl. Laux et al., 2001, S. 23). Bei männlichen Befragten, die sich im Studium befinden, liegt der Mittelwert bei 34,64 (SD = 8,65) (vgl. Laux et al., 2001, S. 23).

3 Ergebnisse

Um einen Überblick über die Ergebnisse zu erhalten, wurde die deskriptive Statistik genutzt, bei der Daten mit Hilfe von Kennwerten beschrieben werden (vgl. Jäger, 2006, S. 75). Die Auswertung des Fragebogens wurde mit der Software SPSS durchgeführt. Zur Visualisierung der deskriptiven Ergebnisse wurde zusätzlich auf MS Excel zurückgegriffen.

Ausgangspunkt für die Auswertung der Daten waren die Rohdaten. Diese wurden gesichtet, wobei unvollständige Datensätze von der Auswertung ausgeschlossen wurden. Es wurden keine fehlenden Messwerte in unvollständigen Fragebögen ergänzt, auch wenn dieses bei einigen Skalen zulässig gewesen wäre. Nach der Sichtung der Daten, wurden diese deskriptivstatistisch, auf Grundlage der Fragestellung, dargestellt. Um die Ergebnisse vergleichbar darzustellen, wurden Prozentzahlen, das arithmetische Mittel und Standardabweichungen genutzt.

Um das Kohärenzgefühl und den negativen Affekt besser miteinander vergleichen zu können, wurde die z-Standardisierung angewendet. Mit Hilfe der z-Standardisierung können Verteilungen, die auf unterschiedlichen Skalen vorliegen, vergleichbar gemacht werden (vgl. Diaz-Bone, 2019, S. 64). Es wurde ein z-Wert für den negativen Affekt zusammengefasst und ein Wert für die Messung des Kohärenzgefühls ermittelt. Zur Erfassung des negativen Affekts nach Hein et al. wurde nur ein Messwert ermittelt, da nur ein Messwertpaar in die Korrelation mit eingehen kann (vgl. Diaz-Bone, 2019, S. 64).

Durch einen Korrelationskoeffizienten bestimmt die bivariate Korrelation über die Enge (starker oder schwacher Zusammenhang) und Richtung des Zusammenhangs (positiv oder negativ) (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 680). Der Koeffizient kann im Bereich von minus eins bis plus eins liegen. Minus eins stellt dabei einen perfekten negativen Zusammenhang und plus eins einen perfekten positiven Zusammenhang dar

Kohärenzgefühl und COVID-19

(vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 681). Bei einem Wert um Null existiert kein systematischer Zusammenhang (vgl. ebd.).

Um eine Regression zu messen, wird der Korrelationskoeffizient von Bravais und Pearson gewählt. Bei diesem müssen beide Merkmale mindestens intervallskaliert sein (vgl. Bourier, 2018, S. 208).

Zur Einordnung der Effektgrößenmaße werden die Normwerte nach Cohen verwendet. Bei einem Korrelationskoeffizienten ab 0,10 wird von einem kleinen, bei einem Wert ab 0,30 von einem mittleren und ab einem Wert von 0,50 von einem großen Effekt gesprochen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 669). Es sollte keine pauschale Effektgrößen-Klassifikation vorgenommen werden, da diese für die Ergebnisinterpretation nur ein vager Anhaltspunkt ist. Größere Effekte können auf eine größere praktische Bedeutsamkeit hinweisen, aber auch numerisch kleine Effekte können besonders in Themen um Gesundheit und Menschenleben bedeutsam sein (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 669).

3.1 Kohärenzgefühl

Der Skalenmittelwert für die befragten Studierenden des Instituts EKG liegt bei 37,83 und die Standardabweichung bei 8,71. Bei den erreichten Summenwerten liegt das Minimum bei 13,00 Punkten und das Maximum bei 60,00 Punkten. Der Median liegt bei 37,00 Summenpunkten. Bei einer Prozentrangnorm von 25 haben die befragten Studierenden einen Score von 32,5 erreicht. Die Prozentrangnorm von 50 liegt bei 37 und die Prozentrangnorm von 75 liegt bei 44. Die Schiefe liegt bei -0,079 und die Kurtosis bei 0,303.

Bei den weiblichen Befragten ($n = 116$) liegt der Mittelwert bei 37,88 ($SD = 8,93$), der Median bei 37,5 und der Modus bei 37. Der niedrigste erreichte Summenwert liegt bei 17 Punkten und das erreichte Maximum bei 60 Punkten. Die Prozentrangnormen sind so verteilt, dass der Wert bei der Prozentrangnorm von 25 bei 32 liegt. Der Wert bei der Prozentrangnorm von 50 liegt bei 37,5 und bei der Prozentrangnorm von 75 bei 44. Bei den männlichen Befragten ($n = 27$) liegt der Mittelwert bei 38,66 und die Standardabweichung bei 6,43. Der Median liegt bei 37 und der Modus bei 35. Das Minimum liegt bei 28 und das Maximum bei 53. Die Skalenwerte für die Prozentrangnormen verteilen sich auf die 35 Punkte für die 25. Prozentrangnorm auf 37 Punkte für die 50. Prozentrangnorm und 44 Punkte für die 75. Prozentrangnorm.

Es konnten sowohl Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht als auch den angestrebten Studienabschluss gefunden werden. Männliche Studierende weisen ein höheres Kohärenzgefühl als weibliche Studierende auf. Außerdem hatten Studierende, die als Nächstes den Masterabschluss anstrebten, ein durchschnittlich höheres Kohärenzgefühl im Vergleich zu Studierenden vor dem Bachelorabschluss.

3.2 Emotionale Beeinträchtigung während der COVID-19-Pandemie

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur emotionalen Beeinträchtigung der Studierenden dargestellt, die anhand des negativen Affekts ermittelt wurden. Außerdem werden die Normwerte aus bevölkerungsrepräsentativen Stichproben herangezogen und mit den erhobenen Daten verglichen.

COVID-19 bezogene Angst

Zur COVID-19 bezogenen Angst wurde ein Mittelwert von 14,43 (SD = 5,31) berechnet. Die Skala hat eine Range von sieben bis 35 möglichen Punkten, damit liegt der Mittelwert in der Mitte der Range. 20,68 Prozent der Studierenden erreichen einen Wert, der im oberen Viertel der Skala liegt. Werte in diesem Bereich weisen auf eine hohe Angst vor COVID-19 hin.

Die Mittelwerte bei den beiden Geschlechtern unterscheiden sich bei dieser Skala mit 14,53 (SD= 5,28) für weibliche Befragten und 14,28 (SD = 5,54) für männliche Befragten kaum. Damit liegen die Ergebnisse jeweils in der Mitte der Range.

Studierende, die als Nächstes den Bachelorabschluss anstreben, erreichen Mittelwerte von 14,85. Studierende, die als Nächstes den Master anstreben, erreichen hingegen Mittelwerte von 12,80. Damit liegt der erreichte Mittelwert unter dem der gesamten Stichprobe. Keine Person, die im Master studiert, erreicht Werte, die im oberen Viertel der Range liegen.

Die erhobenen Werte gleichen den ermittelten Werten von Cao et al. (2020, S. 3), nach denen 24,9 Prozent der Studierenden von COVID-19 bezogener Angst stark betroffen sind.

State-Angst

Zur Erfassung der State-Angst wurde das Ausmaß der vorhandenen Angst sowie der situationspezifischen Angstgefühle gemessen. Der Mittelwert für die gesamte Stichprobe liegt bei 14,56 (SD = 1,85). Da die Skala eine Range von sechs bis 24 möglichen Punkten hat, liegt der Mittelwert in der Mitte der Range. 7,5 Prozent der Studierenden weisen Werte auf, die über dem 75. Prozentrang liegen. Damit weisen 7,5 Prozent der Studierenden ein hohes Ausmaß an vorhandener Angst auf.

Die Mittelwerte liegen mit 14,43 (SD= 1,82) bei den Studentinnen und 14,96 (SD= 1,89) bei den Studenten ebenfalls auf der Mitte der Range.

Ist der Bachelor der nächste angestrebte Abschluss, liegt der Mittelwert bei 14,57. Streben die Studierenden als Nächstes den Master an, liegt der Mittelwert bei 14,53. Damit liegen die Werte für sowohl Studierende im Bachelor als auch die im Master nah an denen, der gesamten Stichprobe.

Kohärenzgefühl und COVID-19

Unsicherheitsintoleranz

Der erhobene Mittelwert für die gesamte Stichprobe liegt bei 36,34 (SD = 7,53). Damit liegt der Mittelwert in der Mitte der Range. Bei männlichen Befragten liegt der Mittelwert bei 35,46 (SD = 7,36) und bei weiblichen Befragten bei 36,45 (SD = 7,48). Damit liegen auch diese Mittelwerte in der Mitte der Range.

Bei den Studierenden, die als Nächstes den Bachelor anstreben, liegt der Mittelwert bei 36,62. Studierende, die den Master als nächsten Abschluss anstreben, erzielen den Mittelwert von 35,26. Die Mittelwerte liegen beide in der Mitte der Range. Im Vergleich zur gesamten Stichprobe zeigen Studierende im Master allerdings leicht bessere Werte.

Sorgetendenzen

Die in dieser Stichprobe erhobenen Mittelwerte liegen bei 48,59 (SD = 10,34) für Männer und 54,95 (SD = 11,72) für Frauen. Die von Stöber erfassten Mittelwerte liegen für Männer bei 41,24 (SD = 9,31) und bei 45,11 (SD = 8,95) für Frauen (vgl. Stöber, 1995, S. 59). Somit liegen die Mittelwerte dieser Stichprobe deutlich über denen von Stöber (1995, S. 59).

Die Mittelwerte für Studierende, die den Bachelor anstreben, liegen bei 53,73 (SD = 11,99) und für den Master bei 53,80 (SD = 12,27). Die Werte liegen damit so hoch wie die Werte für die gesamte Stichprobe mit 53,75 Punkten auf dem Summenscore.

Angstintensität

Der Mittelwert für die gesamte Skala liegt bei dieser Stichprobe bei 24,33 und einer Standardabweichung von 13,39. Damit liegt der Mittelwert über dem von Kemper et al. erhobenen Mittelwert von 19,61 (SD = 12,60) (vgl. Kemper et al., 2011, S. 231).

Die Mittelwerte der einzelnen Skalen liegen ebenfalls über denen von Kemper et al. erhobenen Mittelwerten. Der Mittelwert für somatische Bedenken liegt in der vorliegenden Stichprobe bei 7,67 (SD = 5,42). Der von Kemper et al. (vgl. 2011, S. 231) erhobene Mittelwert von 5,01 (SD = 4,18) ist somit niedriger.

Bei der Skala zur Erfassung von sozialen Bedenken liegt der Mittelwert in dieser Stichprobe bei 10,44 (SD = 5,39) und somit höher als bei Kemper et al. (9,44 (SD = 5,76)) (vgl. Kemper et al., 2011, S. 231). Das Gleiche gilt für die Skala zur Erfassung der kognitiven Bedenken, bei der der erfasste Mittelwert bei 7,82 (SD = 5,56) und der von Kemper et al. bei 5,16 (SD = 2,66) liegt (vgl. Kemper et al., 2011, S. 231).

Der Mittelwert für weibliche Befragten liegt bei 24,88 und damit so hoch wie der Mittelwert für die gesamte Stichprobe. Der Mittelwert der männlichen Befragten liegt bei 22,11 und damit etwas niedriger als der Mittelwert der gesamten Stichprobe, aber dennoch über dem von Kemper et al. erhobenen Wert.

Werden die erhobenen Werte für die gesamte Skala der gesamten Stichprobe mit denen der Teilgruppe verglichen, die den Bachelor anstrebt, dann lässt sich erkennen, dass der Mittelwert für Studierende, die als Nächstes den Bachelor anstreben, höher liegt als der Mittelwert der gesamten Stichprobe. Der Mittelwert für Studierende, die

als Nächstes den Master anstreben, liegt mit 18,4 unter dem der gesamten Stichprobe und sogar unter dem von Kemper et al. erhobenen Mittelwert.

Krankheitsangst

Der Mittelwert für die Subskala der Illness Attitudes Scale liegt bei 4,59 (SD = 2,59). Die Range der Skala liegt zwischen null bis zwölf Punkten. Damit liegt der erhobene Mittelwert im unteren Bereich der möglichen Range. Bei männlichen Befragten liegt der Mittelwert bei 4,18 (SD = 2,78) und damit auch im unteren Bereich der Range. Der Mittelwert der weiblichen Befragten von 4,72 (SD = 2,53) lässt sich ebenfalls in diese Ergebnisse einreihen.

Bei den Studierenden, die als Nächstes den Bachelor anstreben liegt der Mittelwert bei 4,66 und damit ebenfalls im unteren Bereich der Range. Wird der Master als nächster Abschluss angestrebt, so liegt der Mittelwert bei 4,3 und damit im unteren Bereich der Range.

Depressive Störungen

Weibliche Befragte erreichen in dieser Stichprobe einen durchschnittlichen Mittelwert von 3,00. Der Mittelwert bei männlichen Befragten liegt mit 2,7 niedriger. Bei den Studentinnen erreichen 48,2 Prozent einen Wert von drei oder mehr, bei den Studenten hingegen sind es 44,4 Prozent.

Für Studierende, die den Bachelorabschluss anstreben, liegt der Mittelwert bei 3,04 (SD = 1,73) und damit leicht über dem der gesamten Stichprobe.

Der Mittelwert der Studierenden, die als Nächstes den Master anstreben, liegt hingegen mit 2,56 unter dem Mittelwert der gesamten Stichprobe. Nicht nur der Mittelwert der PHQ-Skala liegt bei den Studierenden, die den Bachelor anstreben höher, auch die relative Anzahl der Personen mit einem Wert von drei, der auf das Vorliegen einer depressiven Störung hinweist, liegt mit 47,8 Prozent leicht über dem Wert der Studierenden, die den Master anstreben (46,6 Prozent).

Trait-Angst

Die befragten Studentinnen erreichten einen Mittelwert von 47,67 und die Studenten einen Mittelwert von 46,77. Damit liegen die Werte deutlich über den zuvor erfassten Mittelwerten einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe (vgl. Laux et al., 2001, S. 23). Diese lagen für studierende Frauen bei 34,70 und für studierende Männer bei 34,64 (vgl. Laux et al., 2001, S. 23).

Studierende, die als Nächstes den Bachelor anstreben, erreichen Mittelwerte von 47,89 und solche, die als Nächstes den Master anstreben, erreichen Mittelwerte von 46,33. Der Mittelwert für die gesamte Stichprobe liegt bei 47,57. Damit weichen weder Studierende in Bachelorstudiengängen noch Studierende in Masterstudiengängen stark vom Mittelwert der gesamten Stichprobe ab.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die befragten Studierenden am Institut Konsum, Ernährung und Gesundheit durchschnittlich häufiger Angst und

Kohärenzgefühl und COVID-19

generalisierte Angststörungen, Angstsensitivität, Hypochondrie und depressive Störungen im Vergleich zu anderen Stichproben aufweisen. Insbesondere im Hinblick auf das Ausmaß der vorhandenen Angst, den Ausprägungsgrad der Ängstlichkeit sowie die Angstintensität zeigen insgesamt mehr Studierende höhere Werte. Dies gilt bei der Angstintensität nicht nur für den Summenwert der gesamten Skala, sondern auch für die einzelnen Subskalen, die somatische, soziale und kognitive Bedenken messen.

3.3 Kohärenzgefühl und negativer Affekt

Kohärenzgefühl und negativer Affekt sind stark negativ korreliert mit $r(n = 145) = -0,61$ ($p = 0,001$). Das bedeutet, dass unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Stichprobe ein höheres Kohärenzgefühl mit einem geringeren negativen Affekt einhergeht.

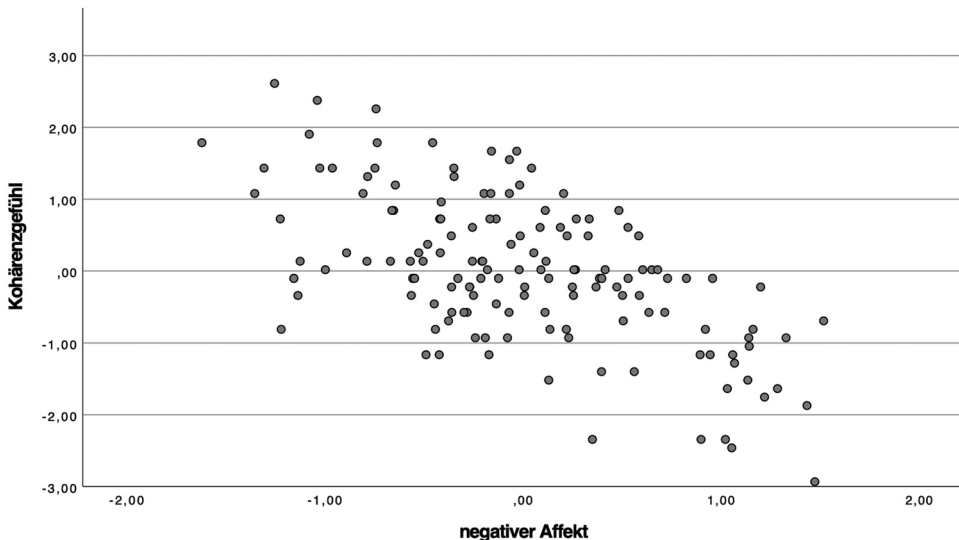


Abb. 1: Kohärenzgefühl und negativer Affekt (Quelle: eigene Darstellung)

Werden die einzelnen Skalen des *negativen Affekts* in Korrelation mit dem *Kohärenzgefühl* gesetzt, fällt auf, dass die meisten Skalen ebenfalls eine starke negative Korrelation mit dem Kohärenzgefühl aufweisen (Tabelle 1). Eine rein deskriptivstatistisch stärkere negative Korrelation als die Mittlere Korrelation mit dem Kohärenzgefühl liegt beim PHQ und bei der STAI Trait Skala vor. Eine deskriptivstatistisch geringere negative Korrelation als die Mittlere Korrelation des negativen Affekts mit dem Kohärenzgefühl liegt bei der Skala für die COVID-19 bezogene Angst, der STAI State Skala, der *Intolerance of Uncertainty Skala*, dem *Penn State Worry Questionnaire* und dem *Anxiety Sensitivity Index* vor.

Die einzige Ausnahme bildet die *Illness Attitude Subskala* zur Erfassung von körperlichen Bedenken. Hier kann ein Nullzusammenhang festgestellt werden. Eine mögliche Erklärung für den Nullzusammenhang kann darin liegen, dass die *Illness Attitude Skala* hypochondrische Sorgen unabhängig von psychologischen Erkrankungen misst (vgl. Stewart & Watt, 2000, S. 84). Die anderen Maße, mit denen das Kohärenzgefühl korreliert und mit denen konsistent substantielle negative Korrelationen bestehen, fragen vor allem psychische Erkrankungen respektive deren Symptome ab.

Tab. 1: Korrelationen zwischen Kohärenzgefühl und negativem Affekt

	Kohärenzgefühl SOC-L9	
	r	p
Angst vor Corona-19	-0,202**	0,014
STAI-State	-0,412*	0,001
Intolerance of Uncertainty Skala	-0,372*	0,001
PSWQ	-0,482*	0,001
ASI	-0,426*	0,001
IAS	-0,071	0,399
PHQ	-0,639*	0,001
STAI Trait	-0,716*	0,001

n = 145 für alle Skalen

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Quelle: eigene Berechnung

Im Hinblick auf das Geschlecht zeigte sich, dass das *Kohärenzgefühl* und der *negative Affekt* bei weiblichen Befragten ($r = -0,629$ ($p = 0,001$)) ein wenig stärker miteinander korreliert als bei männlichen Befragten ($r = -0,532$ ($p = 0,001$)).

Unterschiede ließen sich auch beim angestrebten Abschluss feststellen (Abbildung 2). Bei Studierenden, die als Nächstes den Master anstrebten, lag der Korrelationskoeffizient bei $-0,582$ ($p = 0,001$). Bei Studierenden vor dem Bachelorabschluss lag der Korrelationskoeffizient bei $-0,711$ ($p = 0,001$) und somit höher als bei Masterstudierenden.

Kohärenzgefühl und COVID-19

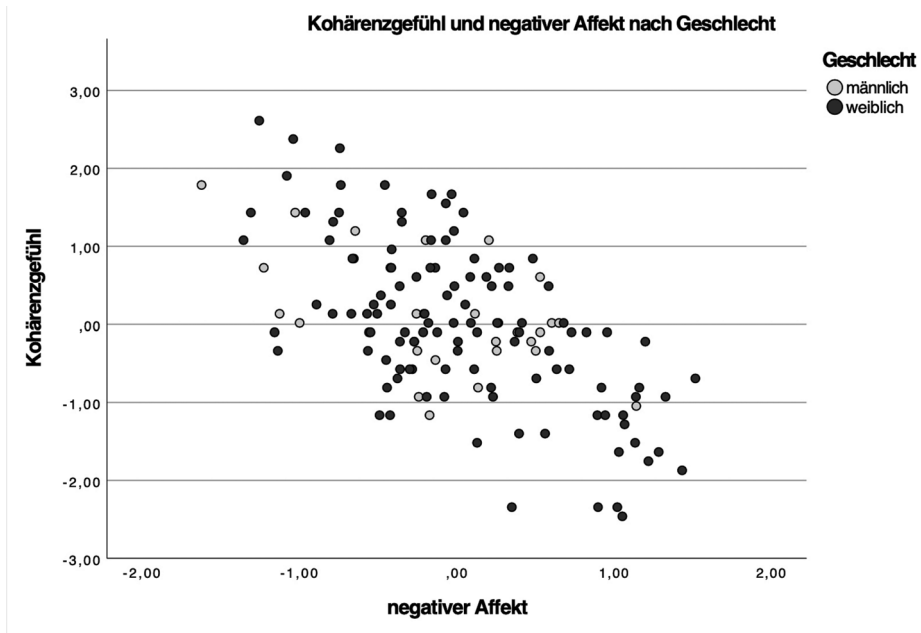


Abb. 2: Kohärenzgefühl und negativer Affekt nach Geschlecht (Quelle: eigene Darstellung)

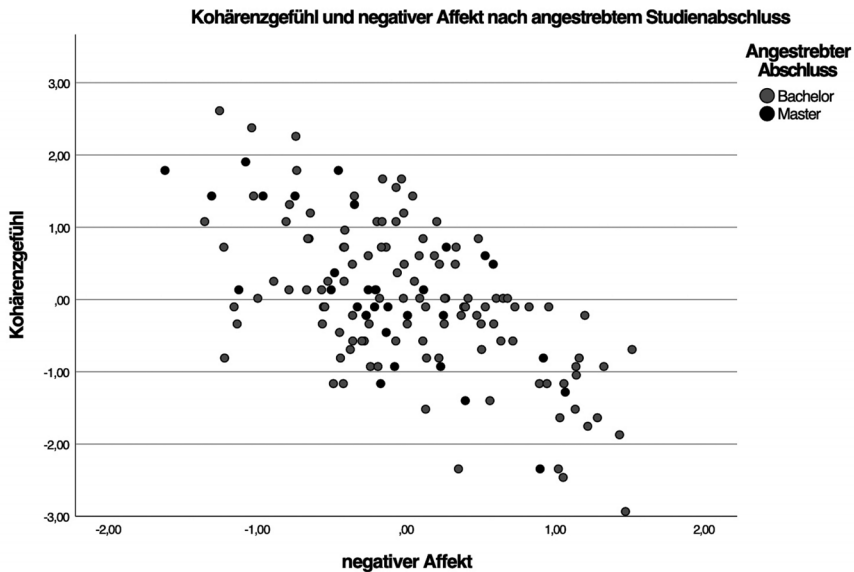


Abb. 3: Kohärenzgefühl und negativer Affekt nach angestrebtem Studienabschluss (Quelle: eigene Darstellung)

4 Schlussfolgerung

Die vorliegende Studie sollte der Frage nachgehen, ob sich die COVID-19-Pandemie auf emotionale Beeinträchtigungen von Studierenden in Abhängigkeit vom Kohärenzgefühl auswirkt und ob sich hierzu Unterschiede im Geschlecht und angestrebten Studienabschluss zeigen.

Die Ergebnisse der Studie liefern umfangreiche Erkenntnisse über emotionale Beeinträchtigungen von Studierenden während der COVID-19-Pandemie. Die befragten Bachelor- und Masterstudierenden des Instituts EKG weisen insgesamt eine hohe psychische Belastung infolge der Pandemie auf. Diese Befunde zeigen eindeutig, dass die Pandemie nicht spurlos an den Studierenden vorbeigegangen ist.

Die auferlegten Regelungen und Maßnahmen zum Schutz vor der Pandemie griffen stark in die Lebensführung der Studierenden ein. Die fehlende Alltagsroutine, der Verlust der Alltagsstruktur und Stabilität und vor allem die massive Einschränkung sozialer Kontakte haben im starken Maße zur Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens der Befragten beigetragen. Besonders bei Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl führte die Pandemie zu erheblichen psychischen Beeinträchtigungen. Hierzu konnte ein stark negativer Zusammenhang zwischen der Höhe des *Kohärenzgefühls* und dem *negativen Affekt* festgestellt werden. Je höher das Kohärenzgefühl der Befragten hingegen war, desto niedriger fiel deren emotionale Beeinträchtigung aus.

Differenziert nach Geschlecht zeigte sich bei den weiblichen Befragten ein höherer negativer Zusammenhang zwischen *Kohärenzgefühl* und *negativem Affekt* als bei den männlichen Befragten. Diese Ergebnisse gleichen anderen Studien, in denen männliche Befragten meist höheres Kohärenzgefühl als Frauen aufweisen (vgl. Coe et al., 1992; George, 1996; Larsson & Kallenberg, 1996; Schumacher et al., 2000).

Im Hinblick auf den angestrebten Studienabschluss wurde bei den Bachelorstudierenden insgesamt eine stärkere negative Korrelation zwischen *Kohärenzgefühl* und *negativem Affekt* als bei den Masterstudierenden gemessen.

Die Studienbefunde lassen sich mit bisherigen empirischen Befunden zum Kohärenzgefühl vergleichen, bei denen ein niedriges Kohärenzgefühl häufig mit Ängstlichkeit und depressivem Verhalten in Verbindung steht (vgl. Bowman, 1997; Coe et al., 1991; Koutsoukou-Argyaki et al., 2018), wohingegen ein hohes Kohärenzgefühl mit psychischer Gesundheit, Vermeiden von Stresszuständen sowie Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden korreliert (vgl. Carmel et al., 1991; Dangoor & Florian, 1991; Koutsoukou-Argyaki et al., 2018).

Die Ergebnisse sind besorgniserregend, da sie insbesondere negative Konsequenzen für den Studienverlauf von Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl implizieren. Hier scheinen insbesondere Studierende, die noch nicht den Bachelorabschluss erreicht haben und sich sozusagen in der Mitte ihrer hochschulischen Ausbildung befinden, am stärksten gefährdet zu sein.

Kohärenzgefühl und COVID-19

Anhand der Befunde kann geschlussfolgert werden, dass die Corona-Pandemie insgesamt Studierende am Institut EKG in hohem Maße beeinträchtigt hat. Die wirklichen Konsequenzen und Folgen können zu dem jetzigen Zeitpunkt lediglich vermutet werden. Intervenierende Maßnahmen sind auf der Hochschulebene notwendig, dürfen jedoch nicht nur auf Bildungsinstitutionen beschränkt bleiben. Insbesondere Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl bedürfen einer professionellen psychosozialen Unterstützung, die auf eine Veränderung dysfunktionaler Wahrnehmung gerichtet ist.

Literatur

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M.D., Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health Addiction*. S. 1537-1545.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. dgvt.
- Benke, C., Autenrieth, L. K., Asselmann, E. & Pané-Farré, C. A. (2020). *Stay-at-home orders due to the COVID-19 pandemic are associated with elevated depression and anxiety in younger, but not older adults: results from a nationwide community sample of adults in Germany*.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7487742/>.
- Born, A., Crackau, B. & Thomas, D. (2008). Das Kohärenzgefühl als Ressource beim Übergang ins Studium. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16(2), 51-60.
- Bourier, G. (2018). *Beschreibende Statistik. Praxisorientierte Einführung – Mit Aufgaben und Lösungen*, 13. Aufl. Springer Gabler.
- Bowman, B. J. (1997). Cultural pathway towards Antonovskys Sense of Coherence. *Journal of Clinical Psychology*, 53(2), 139-142.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 1-5.
- Carleton, R. N., Norton, P. J. & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 105-117.
- Carmel, S., Anson, O., Bonne, D. Y. & Maoz, B. (1991). Life events, sense of coherence, and health: Gender differences in the kibbutz. *Social Science and Medicine*, 32(10), 1089-1096.
- Coe, R. M., Miller, D. K. & Flaherty, J. H. (1991). Sense of Coherence and perception of caregiving burden. *Behav. Health Aging*, 2(2), 93-99.
- Dangoor, N., Florian, V. (1994). Women with chronic physical disabilities: Correlates of their life-long psychosocial adaptation. *International Journal of Rehabilitation*, 17(2), 159-168.
- Diaz-Bone, R. (2019). *Statistik für Soziologen* (5., überarb. Aufl.). UTB.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in Sozial- und Humanwissenschaften*, 5. Aufl. Springer.
- George, V. D. (1996). Field – workers' sense of coherence and perception of risk when making home visits. *Public Health Nursing*, 13,144-152.
- Glöckner-Rist, A., Rist, F. (2014). *Deutsche Version des Penn State Worry Questionnaire (PSWQ-d). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis219>.
- Hein, G., Gamer, M., Gall, D., Gründahl, M., Domschke, K., Andreatta, M., Wieser, M. J. & Pauli, P. (2021). Social cognitive factors outweigh negative emotionality in predicting COVID-19 related safety behaviors. *Preventive Medicine Reports*, 2021(24),1-16.
- Hoyer, J., Helbig, S. & Margraf, J. (2005). *Diagnostik der Angststörungen*. Hogrefe.
- Jäger, R. S. (2006). Deskriptive Statistik und statistische Auswertung. In M. Wosnitza & R. S. Jäger (Hrsg.), *Daten erfassen, auswerten und präsentieren – aber wie? Eine elementare Einführung in sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Statistik, computergestützte Datenanalyse und Ergebnispräsentation* (S. 75-99) (4., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Empirische Pädagogik.
- Jerusalem, M. (1992). Die Bedeutung des Selbstkonzepts für Bedrohungserleben und Attributionen in Leistungssituationen. *Unterrichtswissenschaft*, 20(4), 293-307.
- Kemper, C. J., Ziegler, M., Taylor, S. (2011): ASI-3 – Angstsensitivitätsindex-3. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Informationen und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv, ZPID*.
- Klug, K. & Meister, S. (2020). Study@CoronaTimes. Wie Studierende das Corona-Semester bewerten. *DNH*, 6, 20-23.
- Koutsoukou-Argyragi, A., Bertolino, A., Kreß, V., Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Holm-Hadulla, R. M. (2018). Veränderungen von Kohärenzgefühl, Symptombelastung und Lebens- sowie Studienzufriedenheit im Verlauf psychosozialer Beratungen. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 68(2), 66-74.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L. & Williams, J. B. W. (2003). The Patient Health Questionnaire-2 – Validity of a Two-Item Depression Screener. *Medical Care*, 41(11), 1284-1292.
- Larsson, G. & Kallenberg, K.O. (1996). Sense of coherence, socioeconomic conditions and health. *European Journal of public Health*, 6, 175-180.
- Lauriola, M., Mosca, O., Trentini, C., Foschi, R., Tambelli, R. & Carleton, R. N. (2018). The Intolerance of Uncertainty Inventory: Validity and Comparison of Scoring Methods to Assess Individuals Screening Positive for Anxiety and Depression. *Frontiers in Psychology*, 9 (388), 1-11.
- Laux, L., Glanzmann, P., Schaffner, P. & Spielberger, C. D. (2001). *Das State-Trait-Angstinventar*. Beltz.

| Kohärenzgefühl und COVID-19

- Löwe, B., Kroenke, K. & Gräfe, K. (2005). Detecting and monitoring depression with a two-item questionnaire (PHQ-2). *Journal of Psychosomatic Research*, 58, 163-171.
- Marteau, T. M. & Bekker, H. (1992). The Development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *The British Journal of Clinical Psychology*, 31, 301-306.
- Meyer, T. J., Miller, M. L., Metzger, R. L. & Borkovec, T. D. (1990). Development and Validation of the Penn State Worry Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 28(6), 487-495.
- Schuhmacher, J., Wilz, G., Gunzelmann, T. & Brähler, E. (2000). Die Sense of Coherence Scale von Antonovsky. Teststatistische Überprüfungen in einer repräsentativen Bevölkerungsstichprobe und Konstruktion einer Kurzskaala. *Psychotherapie, Psychosomatik medizinischer Psychologie (PPMP)*, 50(12), 472-482.
- Singer, S. & Brähler, E. (2007). *Die Sense of Coherence Scale. Testhandbuch zur deutschen Version*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Smith, T. & Meyers, L. S. (1997). The sense of coherence: Its relationship to personality, stress, and health measurements. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 513-526.
- Stewart, S. H. & Watt, M. C. (2000). Illness Attitudes Scale dimensions and their associations with anxiety-related constructs in a nonclinical sample. *Behavior and Research Therapy*, 38, 83-99.
- Stöber, J. (1995). Besorgnis: Ein Vergleich dreier Inventare zur Erfassung allgemeiner Sorgen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16, 50-63.
- Watson, D., Tellegen, A. (1985): Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219-235.

Verfasserinnen

Dr.ⁱⁿ phil. Joanna Hellweg
Johanna Koch
Universität Paderborn
Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: joanna.hellweg@uni-paderborn.de

E-Mail: jokoes@t-online.de

Internet: <https://sug.uni-paderborn.de/ekg/fd/>

Silvia Niersbach

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Die Erwerbsbiografie von Ingenieurinnen

In einem qualitativen Forschungsdesign wird die Erwerbsbiografie von 15 Ingenieurinnen untersucht, die im öffentlichen Dienst tätig sind und Kinder im Alter von maximal sechs Jahren haben. Herausgearbeitet werden die persönlichen Bedürfnisse der Ingenieurin, die für die Gestaltung der Erwerbsbiografie handlungsleitend waren. Es handelt sich um genuine und Familienhaushalt abhängige Bedürfnisse. Letztere können erstere dominieren.

Schlüsselwörter: Erwerbsbiografie, Ingenieurinnen, Bedürfnisse, Vereinbarkeit, Care-Arbeit

Between wish and reality. The employment biography of female engineers

Based on a qualitative research design the employment biographies of 15 female engineers are examined. The women work in the public sector and have children up to the age of six. Their personal needs were worked out, which design the employment biographies. These needs are genuine or depend on the family household. The latter may dominate the formers.

Keywords: employment biography, female engineers, needs, work-life balance, care work

1 Hintergrund und Vorgehensweise in diesem Artikel

Es handelt sich um ein Promotionsprojekt, das an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, verfasst wird.¹ Die Arbeit an der Dissertation wurde im Sommer 2018 aufgenommen. Zwischen Juni und August 2020 wurden die 15 Interviews geführt. Voraussichtlich Anfang 2023 wird die Dissertation abgeschlossen und eingereicht. Die Dissertation konnte dank eines Promotionsstipendiums der Claussen-Simon-Stiftung umgesetzt werden.

Im vorliegenden Artikel werden die bereits fertiggestellten Kapitel skizziert sowie die noch zu verfassenden in Aussicht gestellt. Damit liegen die inhaltlichen Schwerpunkte des Artikels auf dem Stand der Forschung, dem Forschungsinteresse sowie auf der methodischen Vorgehensweise.

2 Stand der Forschung

Zu Beginn des Kapitels werden zunächst die wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für Frauen und Mütter hinsichtlich der Gestaltung des Alltags, des Lebenslaufs und die Erwerbsbiografie umrissen. Dafür wird in einer historischen Rückblende zunächst nachgezeichnet, dass der Übergang von der frühen Neuzeit zur Industrialisierung eine private und eine Erwerbssphäre hervorbrachte. Zuvor wurde im Oikos, dem ganzen Haus, gewirtschaftet. Diese Trennung wirkt bis heute nach (vgl. Hausen, 2000; Ostner, 1986). Zu nennen sind hier das staatliche Sozialversicherungssystem, das eng mit dem Konzept des Normalarbeitsverhältnisses verbunden ist (vgl. Geissler, 1998), sowie geschlechtstypische Segmentierungen des Arbeitsmarktes. Da in der vorindustriellen Gesellschaft die Hausfrau über die Versorgung der Kinder abgesichert war, wurden weiblich konnotierte Berufe als Zuverdiener(innen)berufe konzipiert und im Niedriglohnbereich angesiedelt. Bis heute werden Care-Berufe unzureichend entlohnt (vgl. Hausen, 2000; Friese, 2015).

Anschließend werden politische Leitbilder und Maßnahmen aufgegriffen, die implizit oder explizit Bezug auf Geschlechterrollen nehmen (vgl. Meier-Gräwe, 2018). Diese vermögen es nicht nur, das Alltagsgeschehen zu steuern, sondern auch gesellschaftliche Normen zu prägen (vgl. Boll, 2017). Derzeit bestehende politische Leitbilder und Maßnahmen sind inkonsistent, denn sie zielen zum Teil darauf ab, Sorgearbeit leistende Personen in die Erwerbsarbeit zu integrieren. In der Folge können diese ihre eigenen Ressourcen ausbauen und gewinnen an wirtschaftlicher Unabhängigkeit. Zu nennen sind hier etwa das Elterngeld- und Elternzeitregime, das dazu anreizt, Erwerbsausstiege nach der Geburt eines Kindes zu begrenzen und zwischen den Eltern aufzuteilen. Doch daneben stehen Maßnahmen im Steuer-, Sozial- und Arbeitsrecht, die zur Arbeitsspezialisierung anregen, wie etwa das Ehegattensplitting. Insgesamt werden Eltern damit widersprüchliche Anreize dabei gegeben, ihre Arbeitsteilungsmuster auszugestalten (vgl. Meier-Gräwe, 2022).

An diese Darstellungen schließen sich im Kapitel solche an, die aktuelle gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen und geschlechtstypische Rollenzuschreibungen thematisieren. Dabei zeigt sich, dass solche in die Funktionsweise von milieuspezifischen und miteinander verbundenen Institutionen integriert sind und derart die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und die soziale Ausgrenzung von Frauen reproduzieren (vgl. Koppetsch, 2001). Weiter werden aktuell in der Gesellschaft vorherrschende Mütterbilder aufgegriffen (vgl. WZB, 2018; Wippermann, 2016, Diabté et al., 2017; Giesselmann, 2018). Nach wie vor wird die Mutterrolle stark überhöht und verlangt in der Elternschaft ein größeres Engagement von Müttern als von Vätern mit Folgen für die Erwerbsbiografie:

Die Erfüllung im Beruf und die damit verbundene Autonomie konkurriert mit der Erfüllung in der Mutterrolle und der damit verbundenen Zurückstellung der eigenen Bedürfnisse. (Diabté et al., 2017, S. 25).

Es schließt sich die Beschreibung mehrerer Theorien und Konzepte an, die verschiedenen Disziplinen zuzuordnen sind. Es handelt sich maßgeblich um haushalts-, geschlechter- und familienwissenschaftliche Theorien und Konzepte zu Alltag, Lebenslauf und Erwerbsbiografie. Zu nennen ist hier zunächst der viel zitierte Ansatz Becker-Schmidts (1987) der doppelten Vergesellschaftung der Frau. Weiter wird auf den Ansatz der weiblichen Lebensführung nach Geissler (1998) rekurriert, der besagt, dass Mütter in ihrer doppelten Vergesellschaftung und angesichts ihres doppelten Lebensentwurfes keine Erwerbsbiografie im sogenannten Normalarbeitsverhältnis anstreben. Vielmehr suchen sie nach flexiblen Lebenslaufmodellen, die sowohl Familien- als auch Erwerbsarbeit integrieren, und zwar je nach Lebensphasen-spezifischem Bedarf. Weiter wird die Theorie des Masterstatus-Prinzips nach Krüger und Levy (2000) bemüht. Ähnlich wie bei Koppetsch heißt es darin, dass geschlechtstypische Rollenzuschreibungen institutionell verankert sind. Die Lebensläufe von Familienmitgliedern werden dann über deren Einbindung in diese Institutionen geschlechtstypisch ausgeformt. In der Institution Familie werden die unterschiedlichen äußeren Anforderungen aufeinander abgestimmt und zusammengeführt. So werden traditionale Muster von Arbeitsteilung reproduziert. Ferner wird auf den Ansatz der alltäglichen Lebensführung zurückgegriffen (vgl. Jurczyk & Rerrich, 1993; Jurczyk & Voß, 1995), in dem davon ausgegangen wird, dass das Subjekt sein alltägliches Leben angesichts der gegebenen Verhältnisse organisiert. Widersprüchliche äußere Anforderungen werden verknüpft und miteinander vereinbart. Vervollständigt wird der haushalts-, geschlechter- und familienwissenschaftliche theoretische Rahmen durch die personale und soziale Theorie des haushälterischen Handlungssystems (vgl. von Schweitzer, 1991). Hier wird systemtheoretisch erläutert, dass haushälterischem Handeln zur Bereitstellung von Versorgungs-, Pflege- und Erziehungsleistungen für die Familien- und Haushaltsangehörigen eine ökonomische aber auch eine soziale Dimension immanent ist. Es kann daher nicht als reine *hauswirtschaftliche* Leistung, losgelöst von interpersonellen Beziehungen, Dominanzen und Abhängigkeiten, betrachtet werden.

Die beschriebene theoretische Rahmung wird mit haushalts-, geschlechter- und familienwissenschaftlicher Empirie zu Alltag, Lebenslauf und Erwerbsbiografie unterfüttert. So wird die Integration von Frauen in Deutschland in die Erwerbsarbeit der von Männern gegenübergestellt. Männer sind deutlich häufiger als Frauen in sogenannten Normalarbeitsverhältnissen, Frauen deutlich häufiger als Männer atypisch beschäftigt (vgl. Destatis, 2022b). Das Zuverdiener-Modell (Vollzeiterwerbstätigkeit des Mannes und Teilzeitbeschäftigung der Frau) hat sich als Leitmodell herausgebildet (vgl. BMFSFJ, 2017). Das passt zum *Gender Care Gap*, der offenbart, dass hierzulande Frauen aller Bildungs- und Altersgruppen sowie aller Haushalts- und Erwerbstypen mehr Zeit für Care-Arbeit aufwenden als Männer (vgl. Klünder, 2017). Dabei entspricht diese praktizierte Arbeitsteilung nicht den Präferenzen von Frauen und Männern in Deutschland. Dreiviertel der Männer und noch mehr Frauen (86 Prozent) bevorzugen in beruflicher und privater Hinsicht eine konsequente Gleichstellung (vgl. Wippermann, 2014). Während Mütter ihre Erwerbsarbeit ausdehnen möchten,

| Zwischen Wunsch und Wirklichkeit

möchten Väter sie reduzieren (vgl. Wenzig & Lietzmann 2017). Die geschlechtstypische Arbeitsteilung hat für Mütter weitreichende Folgen. Im Lebensverlauf wirkt es sich negativ auf ihre Karriere- und Einkommenspotentiale aus und macht sich in der Folge auch in ihren Rentenansprüchen bemerkbar (vgl. Meier-Gräwe, 2012, BMFSFJ, 2017, Häußler, 2019). So folgen auf den Gender Care Gap der *Gender Pay Gap* (vgl. Destatis, 2022a) und der *Gender Pension Gap* (vgl. WSI, 2021). Die doppelte Einbindung in die private und Erwerbssphäre bedeutet für Mütter nicht nur eine finanzielle Schlechterstellung, sondern auch eine gesundheitliche Belastung. Ihr *mental load* ist höher als der von Männern (vgl. Dean, Churchill & Ruppanner, 2022). 2019 nahmen deutlich mehr Mütter (47.000) als Väter (2.100) Kuren in Anspruch, die wegen eines ständigen Zeitdrucks, beruflicher Belastungen und Vereinbarkeitsproblemen erforderlich wurden (vgl. Müttergenesungswerk, 2020).

Die Empirie zu Alltag, Lebenslauf und Erwerbsbiografie wird fortgeführt durch die Beschreibung der Kulturen und Strukturen am Arbeitsmarkt. Dabei werden der öffentliche Dienst (z. B. Berlinger et al., 2016) und die Privatwirtschaft (vgl. Hammermann, Schmidt, & Stettes, 2019, Frodermann et al., 2018) kriteriengeleitet hinsichtlich ihrer Familienfreundlichkeit miteinander verglichen. Der öffentliche Dienst wird vielfach als familienfreundlich wahrgenommen (z. B. Bernnant et al., 2022), wenngleich etwa das Fortbestehen einer Präsenzkultur und Nachholbedarf in Digitalisierung dagegenhalten (vgl. Next:Public, 2020a, 2020b). In der Privatwirtschaft haben familienfreundliche Maßnahmen in den letzten Jahren zwar an Bedeutung gewonnen, allerdings befürchten Beschäftigte, dass Führungskräfte und die Kolleg*innen es nicht gutheißen, wenn solche tatsächlich in Anspruch genommen werden, und mit beruflichen Nachteilen quittiert werden (vgl. Hammermann et al., 2019). Weiter wird in diesem Kapitel das Ingenieurwesen hinsichtlich seiner Familienfreundlichkeit beleuchtet. Das Ingenieurwesen als klassische Männerdomäne hält eine vergeschlechtlichte Fachkultur vor, die es Ingenieurinnen erschwert, sich erfolgreich beruflich zu integrieren (vgl. Ihsen, 2013). Dazu gehört, dass die strukturellen und kulturellen Verhältnisse dieser beruflichen Disziplin mit den Erwartungen an Mütter aus der privaten Sphäre konfliktieren. In der Folge kommt es zu Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Care- und Erwerbsarbeit (vgl. Steuer, 2015).

Ergänzt wird das Kapitel zum Stand der Forschung um individualpsychologische und -soziologische Theorien und Konzepte. So wird das entwicklungspsychologische Konzept der Maslowschen Bedürfnispyramide hinzugezogen (vgl. Weidinger, 2005), in die haushaltswissenschaftliche Perspektive integriert (vgl. von Schweitzer, 1991; Häußler 2020) und derart erweitert, denn es werden interpersonelle Zusammenhänge der Bedürfnisbefriedigung herausgestellt (vgl. Häußler, 2020). Weiter wird knapp Bezug genommen auf das Arbeitskraftunternehmertum, das von Entgrenzungsphänomenen bezüglich der Arbeitskraft ausgeht (vgl. Pongratz & Voß, 1998). Erodieren die Grenzen zwischen der Erwerbs- und privaten Sphäre, droht der gesamte Lebenszusammenhang des Individuums betrieblich bestimmt zu werden. Weiter wird auf das unternehmerische Selbst rekurriert, das ein Subjekt beschreibt, das auf dem Weg zur

Selbstverwirklichung leicht in die Selbstausschöpfung verfällt (vgl. Bröckling, 2002). Schließlich wird auf die Theorie von Arbeits- und Lebenskraft zurückgegriffen, die davon ausgeht, dass die individuelle Arbeits- und Lebenskraft nur aufrechterhalten werden kann, sofern Widerstände gegenüber den Anforderungen aus der Erwerbs- und privaten Sphäre eingelegt werden (vgl. Jürgens, 2009).

3 Forschungsinteresse, -fragen und -gegenstand

3.1 Forschungsinteresse

Im beschriebenen Dissertationsprojekt wird der Versuch unternommen, haushalts-, geschlechter- und familienwissenschaftliche Theorien und Konzepte mit individualpsychologischen und -soziologischen zu verknüpfen. Die haushalts- und familienwissenschaftliche Perspektive berücksichtigt, dass das Individuum erwerbsbiografische Entscheidungen im Kontext seiner Einbindung in eine Familie und in einen Haushalt trifft, der wiederum eingebunden ist in bestimmte politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen der Meso- und Makroebene. Die individualpsychologische Perspektive erlaubt den Blick auf individuelle Bedürfnisse und lässt es zu, Rückschlüsse auf die Selbstverwirklichung des Subjekts zu ziehen. Insbesondere wird danach gefragt, welche persönlichen Bedürfnisse bestehen, ob und ggf. wie sie im doppelten Lebensentwurf beschnitten werden sowie ob und ggf. welche Strategien angewandt werden, um die Bedürfnisbefriedigung zu optimieren. Zu Beginn der Untersuchung wurde vermutet, dass die Erwerbstätigkeit im öffentlichen Dienst gegenüber einer im privatwirtschaftlichen Ingenieurwesen eine solche Strategie darstellt.

3.2 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen wurden formuliert:

- Wie ist die Erwerbsbiografie verlaufen?
- Wie sieht der persönliche doppelte Lebensentwurf aus?
- Bestehen geschlechtliche Rollenzuschreibungen? Welches Mütterbild entwarf das Subjekt?
- Welches Alltagsarrangement hat sich für den Familienhaushalt entwickelt?
- Welche Bedürfnisse bestehen und steuern die Erwerbsbiografie?
- Welche Strategien werden angewandt, um die Befriedigung der persönlichen Bedürfnisse im doppelten Lebensentwurf sicherzustellen oder zu optimieren?
- Werden die persönlichen Bedürfnisse hierarchisiert? Wie werden sie hierarchisiert?
- Werden die persönlichen Bedürfnisse des Subjekts im doppelten Lebensentwurf erfüllt?

3.3 Forschungsgegenstand

Anknüpfend an das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen wurden Sinnkonstruktionen zur unbezahlten Care-Arbeit, zur Erwerbsarbeit, zum doppelten Lebensentwurf und Konzepte zum (geschlechtlichen) Selbstverständnis sowie andere Orientierungen zum Forschungsgegenstand bestimmt. Sie dienten der Analyse des erhobenen Materials. Insofern sie wie das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen vom Stand der Forschung abgeleitet waren, verbanden sie die theoretische und empirische Ausgangslage der Arbeit mit der eigenen Empirie.

4 Methodik

4.1 Qualitative rekonstruktive Sozialforschung

Die Untersuchung basiert auf einem qualitativen rekonstruktiven Forschungsdesign, denn entsprechende Methoden können individuelles Handeln, das auf Sinnkonstruktionen basiert (vgl. Weber, 1992), einfangen und analysierend verstehen (vgl. Häder, 2015). Sie vermögen es darüber hinaus, die „Sinnstrukturen hinter den Sinnstrukturen“ (Kruse, 2015, S. 25) offenzulegen. Es können also kollektive kulturelle Elementarteilchen identifiziert werden. Dieser immer gleichbleibende „Kern der menschlichen Vergesellschaftung“ (Mannheim, 1980, S. 104 f.) zeigt sich allerdings vielgestaltig im Handeln verschiedener Akteur*innen (vgl. ebd.). Auf den offengelegten und analysierten Sinnstrukturen kann dann eine Theorie des Sozialen formuliert werden (vgl. Witzel, 1985, Hammerich & Klein, 1978). Die Untersuchung subjektiven Sinns führt zur Fallorientierung. Ein Fall oder relativ wenige Fälle werden ganzheitlich erfasst und in ihrer Komplexität intensiv analysiert (vgl. Kruse, 2015).

4.2 Grounded Theory Methodology

Der Ansatz der *Grounded Theory Methodology* (GTM) dient dazu, eine solche Theorie des Sozialen, wie sie im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde, zu entwickeln. Dabei drückt sich in dem Begriffsbaustein *ground* (engl. *to ground* für *erden*) aus, dass eine *Grounded Theory* empirisch entwickelt und geprüft ist; sie ist eine gegenstandsbezogene Theorie (vgl. Mey & Mruck, 2011; Glaser & Strauss, 1967). Kriterien einer GTM-basierten Forschung sind ein iterativer Forschungsstil, ein theoretisches Sampling, das zur theoretischen Sättigung führt, das Codieren und Abstrahieren des empirischen Materials in Konzepten und Kategorien unter der Zuhilfenahme von Memos sowie ständige Vergleichsprozesse des Materials, um Unterschiede wie Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen zu erkennen und ermittelte Konzepte und Kategorien am übrigen Material zu validieren (Corbin & Strauss, 1990).

4.3 Interviewforschung

Die qualitative Interviewforschung ist ein Mittel der rekonstruktiven Sozialforschung. Kruse (2015) macht drei Prinzipien der qualitativen Interviewforschung aus: Das des *Fremdverstehens*, das der *Indexikalität* und das der *Prozessualität*. Ersteres erfordert es, fremde Sinn- und Relevanzsysteme zu erfassen. Wichtig ist dabei, dass es nicht zu einer Bestätigung des eigenen Sinnsystems kommt, sondern dass tatsächlich der fremde Sinn, also der der interviewten Person, rekonstruiert wird. Das zweite Prinzip verlangt zu beachten, dass die semantische Bedeutung von Sprache relativ ist. Zwar können die Schwierigkeiten, die diesen beiden Prinzipien empirischer Sozialforschung zugrunde liegen, nicht völlig aufgehoben, über einen methodisch-reflexiv gesteuerten Forschungsverlauf jedoch zumindest abgemildert werden. Das dritte Prinzip erkennt an, dass sich fremde Sinnzusammenhänge nur prozesshaft entfalten lassen (vgl. Kruse, 2015).

4.3.1 Narratives Interview

Insbesondere das narrative Interview beansprucht der Intention gerecht zu werden, fremde Sinnzusammenhänge zu ermitteln. Die interviewende Person hält sich, nachdem sie das Interview mit einem Erzählstimulus eröffnet hat, extrem zurück. Bestenfalls konnte sie mit ihrer Erzählaufforderung die interviewte Person zu einer Narration anregen, deren Verlauf sie dieser weitgehend überlässt und daher nicht beeinflusst. So sollen die zu erforschenden fremden Sinnzusammenhänge – vor allem in der Phase der Haupterzählung des Interviews – möglichst unverzerrt zur Sprache kommen. In der sich anschließenden Nachfragephase erhält die interviewende Person die Gelegenheit, klärende Fragen zur Erzählung zu stellen sowie eigene Themen in das Interview einzubringen. Das narrative Interview kann dann Züge eines Leitfadeninterviews annehmen (vgl. Küsters, 2006).

4.3.2 Problemzentriertes Interview

Im problemzentrierten Interview fokussiert die forschende Person eine Problemstellung, deren Untersuchungsgegenstand bereits gut erforscht ist. Vorkenntnisse, etwa zur Berufs- und Arbeitsmarktorganisation, dienen als Ausgangspunkt der eigenen Untersuchung. Die Vorkenntnisse erlauben es der forschenden Person, im Interview gezielte, problemorientierte Fragen zu stellen. Umgesetzt wird das problemzentrierte Interview mit Hilfe von vier Instrumenten: Dem Kurzfragebogen, dem Leitfaden, der Audioaufnahme und dem Postskript (vgl. Witzel, 1982, 1985, 2000).

4.4 Vorgehensweise in der eigenen Untersuchung

Das Sample bestand aus Müttern, da diese aufgrund des sozialen Strukturmerkmals Geschlecht gegenüber Vätern besonders in die Sorgearbeit eingebunden sind. Es handelte sich dabei ferner um Ingenieurinnen, da diese ihren Beruf in einem klassisch männlich konnotierten Feld fanden, was die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im doppelten Lebensentwurf vermutlich besonders erschwert. Die Studienteilnehmerinnen waren zudem im öffentlichen Dienst tätig, befanden sich in einer gemischt-geschlechtlichen Paarbeziehung oder waren alleinerziehend. Ihr jüngstes Kind war maximal sechs Jahre alt, als die Beschäftigung im öffentlichen Dienst aufgenommen wurde.

Um von den Stärken beider beschriebenen Interviewmethoden zu profitieren, wurden das narrative und das problemzentrierte Interview miteinander kombiniert. Die 15 Interviews wurden regelgeleitet und Software-gestützt transkribiert sowie in Orientierung an die GTM bearbeitet, analysiert und zu einer Theorie verdichtet.

5 Fallstrukturierung und -analyse

Zu Beginn einer jeden Fallbeschreibung wurde zunächst die Erhebungssituation kurz reflektiert. Die untersuchten Einzelfälle wurden dann nach der gleichen Struktur dargestellt. Die Grobstruktur entspricht dem Kodierparadigma nach Strauss und ist damit unterteilt in *intervenierende Bedingungen*, *Kontext*, *ursächlichen Bedingungen*, *Handlungen und Interaktionen* sowie *Konsequenzen*. Die Feinstruktur der Falldarstellungen entspricht den Konzepten und Kategorien, die sich im Zuge der Fallanalysen herauskristallisierten. Die *Intervenierenden Bedingungen* umfassen die generellen kulturellen, aber auch strukturellen Vorbedingungen für individuelles Handeln, die das Subjekt nicht unmittelbar verändern kann. In der Untersuchung sind das die subjektiv wahrgenommenen Unterschiede zwischen dem öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor und die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Erwerbsarbeit sowie die subjektive Einschätzung zur institutionellen Kinderbetreuung. Unter *Kontext* ist in der Untersuchung die jeweilige soziodemografische Ausgangslage des Familienhaushalts als Bedingung für haushälterisches Handeln aufgeführt. Als *ursächliche Bedingungen* sind der persönliche Lebensentwurf sowie die Bedürfnisse des Subjekts extrahiert und abgebildet worden, denn sie tragen zur Ausgestaltung der individuellen Erwerbsbiografie maßgeblich bei. Die *Handlungen und Interaktionen* stellen das jeweilige Alltagsarrangement des Familienhaushalts dar. Dazu gehören auch die in der Untersuchung ermittelten Strategien, die dazu verhelfen sollen, möglichst viele der persönlichen Bedürfnisse im doppelten Lebensentwurf zu erfüllen. Schließlich werden in den *Konsequenzen* die Folgen der Handlungen und Strategien beleuchtet. Konkret geht es darum einzuschätzen, ob und ggf. welches

subjektive Bedürfnis unerfüllt bleibt. Damit sind die Fallbeschreibungen wie folgt strukturiert:

Reflexion der Erhebung
Intervenierende Bedingungen

- Wahrgenommene Unterschiede zwischen dem öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektor, sowie wahrgenommene Möglichkeiten zur räumlichen und zeitlichen Flexibilisierung der Erwerbsarbeit in der beschäftigenden Organisation
- Einschätzung der institutionellen Kinderbetreuung

Kontext

- Ausbildung, beruflicher Werdegang und aktuelle berufliche Situation
- Konstellation des Familienhaushalts
- Ausbildung und aktuelle Erwerbssituation des Partners einschließlich subjektiv wahrgenommener Möglichkeiten der räumlichen und zeitlichen Arbeitsorganisation
- Einkommen

Ursächliche Bedingungen

- Lebensentwurf und sozialisatorische Erfahrungen bezüglich Geschlechterrollen und Arbeitsteilung
- Bedürfnis nach wirtschaftlicher Sicherheit
- Bedürfnis nach Fachlichkeit
- Bedürfnis nach Autonomie
- Bedürfnis nach Dynamik

Handlungen und Interaktionen

- Hausarbeit
- Sorgearbeit
- Erwerbstätigkeit im öffentlichen Dienst
- Resilienz und Selbstausschöpfung
- Renitenz gegenüber der Arbeit
- Renitenz gegenüber dem sozialen Umfeld

Konsequenzen

6 Ausblick auf die folgenden Kapitel

Neben den aufgeführten Kapiteln wurde auch schon die GT als Herzstück der Untersuchung verfasst. Auf deren detaillierte Darstellung wird allerdings verzichtet, solange die Dissertation noch nicht veröffentlicht ist. Verwiesen sei an dieser Stelle lediglich darauf, dass das Subjekt seine Erwerbsbiografie auf der Basis genuiner und Familienhaushalt-abhängiger Bedürfnisse gestaltet, die hierarchisiert und priorisiert werden. Die Familienhaushalt-abhängigen Bedürfnisse können die genuinen dominieren und somit der Selbstverwirklichung des Individuums entgegenstehen. Da die Untersuchung auf einem qualitativen Forschungsdesign basiert, können die Ergebnisse keines repräsentativen Charakters sein.

Die Ergebnisse werden auf den oben skizzierten theoretischen Rahmen der Arbeit rückbezogen und diskutiert. Dabei wird insbesondere auf die spezifische Berufsgruppe der Ingenieurinnen rekurriert. Dieser Umstand verdeutlicht die Gegenstandsbezogenheit der entwickelten GT. Auf die Diskussion folgt ein Fazit.

Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Ausblick, in dem der Beitrag der Arbeit für eine aktuelle haushaltsbezogene Bildung herausgearbeitet wird. Konkret sind Bezüge zum Bereich Lebensplanung und Berufsfindung zu nennen – wie ist die Vereinbarkeit der Care-Arbeit mit einer beruflichen Tätigkeit im privatwirtschaftlichen Ingenieurwesen bzw. im öffentlichen Sektor einzuschätzen? Dabei können keine pauschalen Aussagen getroffen werden, denn das Ingenieurwesen ist so heterogen wie es auch der öffentliche sowie der privatwirtschaftliche Sektor sind. Wenngleich eine pauschale Kategorisierung zu kurz griffe, lassen sich sowohl von der beruflichen Disziplin des Ingenieurwesens wie auch von den beiden Sektoren Kriterien ableiten, die für eine haushaltsbezogene Bildung relevant sind, die auf Kompetenzen zum Bereich Lebensplanung und Berufsfindung abzielt. Weiter wird im Ausblick die Vision eines alternativen Wirtschaftskonzepts skizziert: Eine Care-Ökonomie kann es Personen unabhängig von Geschlecht oder Beruf erlauben, sowohl Care- als auch Erwerbsarbeit in den Lebenslauf zu integrieren, ohne benachteiligt zu werden (vgl. Ohrem, Häußler & Meier-Gräwe, 2013). Sie wird dem derzeitigen Wirtschaftsmodell, das von einer strukturellen Rücksichtslosigkeit gegenüber individuell wie gesellschaftlich notwendiger Sorgearbeit geprägt ist (vgl. Häußler, 2022) als Alternative gegenüber gehalten werden.

So kann die Arbeit aufschlussreich sein für heute agierende Ingenieurinnen, die nach Wegen suchen, die Care- mit der Erwerbsarbeit zu vereinbaren, für Vorgesetzte des öffentlichen und privatwirtschaftlichen Sektors, die sich der Herausforderung der Fachkräftesuche stellen müssen und zugleich für eine familien- und gendersensible Personalpolitik offen sind. Sie kann unter den Bedingungen des aktuellen Wirtschaftssystems ferner für Lehrkräfte der haushaltsbezogenen Bildung interessant sein, denn sie liefert Kriterien für die Vereinbarkeit von Care- und Erwerbsarbeit, mit denen Schüler*innen für die Thematik sensibilisiert werden können.

Anmerkungen

Das Promotionsprojekt wird betreut von Prof.‘in Dr. Angela Häußler (Professur für Alltagskultur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg) und Prof.‘in i. R. Dr. Uta Meier-Gräwe (bis zu ihrem Ruhestand Inhaberin der Professur für Wirtschaftslehre des Privathaushalts und Familienwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität in Gießen).

Literatur

- Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In L. Unterkircher & I. Wagner (Hrsg.), *Die andere Hälfte der Gesellschaft. Soziologische Befunde zu geschlechtsspezifischen Formen der Lebensbewältigung* (10-25). Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes.
- Berlinger, U., Funke, C., Niesing, A. & Biechele, A. (2016). *Branchenanalyse öffentlicher Dienst der Länder. Eine Untersuchung zur Arbeitssituation aus Sicht der Beschäftigten. Düsseldorf*. URL: <https://t1p.de/xkga9>.
- Bernnant, R., Halsch, V., Mette, Ph., Linder, A., Stindt, C., Daub, L. & Schmidtke, H.-Ch. (2022). *Fachkräftemangel im öffentlichen Sektor. Warum wir dringend handeln müssen. Zehn Handlungsempfehlungen als Impuls für Entscheider:innen*. <https://t1p.de/wixwt>.
- BMFSFJ (2017): *Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. <https://t1p.de/6wdj1>.
- Boll, Ch. (2017). *Die Arbeitsteilung im Paar. Theorien, Wirkungszusammenhänge, Einflussfaktoren und exemplarische empirische Evidenz. Expertise für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. <https://t1p.de/8qo19>.
- Bröckling, U. (2002). Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter. *Leviathan* 30 (2), 175-194.
- Corbin, J & Strauss, A (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19 (6), 418-427.
- Dean, L., Churchill, B. & Ruppner, L. (2022). The mental load: building a deeper theoretical understanding of how cognitive and emotional labor over load women and mothers. *Community, Work & Family* 25 (1), 13-29.
- Destatis (2022a): *Gender Pay Gap 2021: Frauen verdienen pro Stunde weiterhin 18 % weniger als Männer*. <https://t1p.de/ku1t0>.
- Destatis (2022b): *Kernerwerbstätige in unterschiedlichen Erwerbsformen (atypisch Beschäftigte) nach soziodemografischen Merkmalen und Wirtschaftsabschnitten*. <https://t1p.de/fs2k5>.
- Diabé, S., Ruckdeschel, K., Bujard, M., Dorbritz, J., Lück, D., Naderi, R., Schiefer, K. & Schneider, N. (2017): *Familienleitbilder. Alles wie gehabt? Partnerschaft und Elternschaft in Deutschland*. <https://t1p.de/xw72>.

| Zwischen Wunsch und Wirklichkeit

- Friese, M. (2015). Professionalisierung von Care Work. Innovationen zur personenbezogenen Berufsbildung und Lehramtsausbildung. In U. Meier-Gräwe (Hrsg.), *Die Arbeit des Alltags. Gesellschaftliche Organisation und Umverteilung* (57-86). Springer VS.
- Frodermann, C., Bächmann, A.-Ch., Hagen, M., Grunow, D. & Müller, D. (2018), *Betriebliche Angebote zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Mütter kehren schneller zu familienfreundlichen Arbeitgebern zurück*. <https://t1p.de/syvfe>.
- Geissler, B. (1998). Weibliche Lebensführung und Erwerbsverlauf – Ein lebenslauftheoretischer Beitrag zur Analyse der Frauenarbeit. In B. Geissler, F. Maier, B. Pfau-Effinger (Hrsg.), *FrauenArbeitsMarkt. Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung* (145-164). Edition Sigma.
- Giesselmann, M. (2018). *Mutterschaft geht häufig mit verringertem mentalem Wohlbefinden einher*. <https://t1p.de/jf3vg>.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Hammerich, K. & Klein, M. (1978). Zur Einführung: Alltag und Soziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 20, 7-21.
- Hammermann, A., Schmidt, J. & Stettes, O. (2019). *Unternehmensmonitor Familienfreundlichkeit 2019*. <https://t1p.de/d2zvy>.
- Hausen, K. (2000): Arbeit und Geschlecht. In J. Kocka, C. Offe, B. Redlob (Hrsg.), *Geschichte und Zukunft der Arbeit* (343-361). Campus.
- Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Springer VS.
- Häußler, A. (2019). Who cares? Sorgearbeit als individuelle Aufgabe und gesellschaftliche Herausforderung. *HiBiFo* 8 (2), 41-53.
- Häußler, A. (2020). Bedürfnis und Konsum. *HiBiFo* 9 (1), 56–68.
- Häußler, A. (2022). Care-Arbeit als Ressource für die Lebensführung. *HiBiFo* 11 (1), 68-84.
- Ihsen, S. (2013). Der Ingenieurberuf: Von der traditionellen Monokultur zu aktuellen gender- und diversityrelevanten Perspektiven und Anforderungen. *Arbeit* 22 (3), 236-246.
- Jurczyk, K. & Rerrich, M. S. (1993). Einführung: Alltägliche Lebensführung: der Ort, wo „alles zusammenkommt“. In K. Jurczyk & M. S. Rerrich (Hrsg.), *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung* (11-45). Lambertus.
- Jurczyk, K. & Voß, G. G. (1995). Zur gesellschaftsdiagnostischen Relevanz der Untersuchung von alltäglicher Lebensführung. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.): *Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung* (371-407). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jürgens, K. (2009). *Arbeits- und Lebenskraft. Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung*. Verlag für Sozialwissenschaften.

- Klünder, N. (2017). *Differenzierte Ermittlung des Gender Care Gap auf Basis der repräsentativen Zeitverwendungsdaten 2012/13. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung*. <https://t1p.de/gzb8o>.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Koppetsch, C. (2001). Milieu und Geschlecht. Eine kontextspezifische Perspektive. In A. Weiss (Hrsg.), *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit* (109-135). Westdeutscher Verlag.
- Krüger, H. & Levy, R. (2000). Masterstatus, Familie und Geschlecht. Vergessene Verknüpfungslogiken zwischen Institutionen des Lebenslaufs. *Berl. J. Soziol.* 10, 379-401.
- Küsters, I. (2006). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Meier-Gräwe, U. (2012). Die Systemrelevanz generativer Sorgearbeit. Oder: Was kommt nach dem Töchterpflegepotential? *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* 53, 171-190.
- Meier-Gräwe, U. (2018). *Gleichstellungspolitische Anforderungen an Vereinbarkeitspolitik: Wie kann die Abkehr vom Zuverdiener-Modell partnerschaftlich gestaltet werden?* URL: <https://t1p.de/3x7r6>.
- Meier-Gräwe, U. (2022). „Sorgearbeit wird zum Nulltarif in Anspruch genommen“. <https://t1p.de/ojp7b>.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In G. Mey, K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (11-48). VS Verlag.
- Müttergenesungswerk (2020). *Datenreport 2020*. URL: www.muettergenesungswerk.de/fileadmin/user_upload/MGW_Datenreport_2020.pdf.
- Next:Public (2020a). *Die neue Normalität: Covid-19 und die Folgen für die Verwaltung. Erkenntnisse aus einem Dialogprozess mit Vertreter*innen aus Bundes-, Landes- und Kommunalverwaltungen*. <https://t1p.de/7cjp2>.
- Next:Public (2020b). *Verwaltung in Krisenzeiten. Eine Bestandsaufnahme der Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Öffentlichen Dienst*. <https://t1p.de/dc2k8>.
- Ohrem, S., Häußler, A. & Meier-Gräwe, U. (2013). Von der Nationalökonomie zur Care-Ökonomie. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* 54, 227-248.
- Ostner, I. (1986). Frauenarbeit und Frauenarbeitsforschung – endlos, glücklos, hoffnungslos „von gestern“? *Soziologische Revue* 9 (4), 376-386.
- Pongratz, H., J. & Voß, G. G. (1998). *Der Arbeitskraftunternehmer. Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft*. <https://t1p.de/22wqp>.
- Schweitzer, R. v. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Ulmer.

| Zwischen Wunsch und Wirklichkeit

- Steuer, L. (2015). *Gender und Diversity in MINT-Fächern. Eine Analyse der Ursachen des Diversity-Mangels*. Springer.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Springer VS.
- Strübing, J. (2018). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, A. Geimer, M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (227-230). Barbara Budrich.
- Weber, M. (1922). *Grundriss der Sozialökonomik*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Weidinger, H. P. (2005). Maslow, Abraham Harold. In G. Stumm, A. Pritz, P. Gumhalter, N. Nemeskeri, M. Voracek (Hrsg.), *Personenlexikon der Psychotherapie* (310ff). Springer Vienna.
- Wenzig, C. & Lietzmann, T. (2017). *Arbeitszeitwünsche und Erwerbstätigkeit von Müttern. Welche Vorstellungen über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie bestehen*. <https://doku.iab.de/kurzber/2017/kb1017.pdf>.
- Wippermann, C. (2014). *Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellung und Verhalten*. <https://t1p.de/lxdw7>.
- Wippermann, C. (2016). *Was junge Frauen wollen. Lebensrealitäten und familien- und gleichstellungspolitische Erwartungen von Frauen zwischen 18 und 40 Jahren*. <https://t1p.de/475cl>.
- Witzel, A. (2000). *Das problemzentrierte Interview*. URL: <https://t1p.de/v00s7>.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Campus.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (227-255). Beltz.
- Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) (2018). *Datenreport 2018. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. URL: <https://t1p.de/bjzwo>.
- WSI (2021). *Gender Pension Gap bei eigenen Alterssicherungsleistungen 1992–2019*. <https://t1p.de/7vsk2>.

Verfasserin

Silvia Niersbach, Promotionsstudentin
Pädagogische Hochschule Heidelberg
E-Mail: niersbachs@ph-heidelberg.de

Fara Steinmeier

Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen für die berufliche Bildung – Ein Strukturmodell für die gastronomischen Berufe¹

Eine stärkere Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten ist ein erklärtes Ziel der Neuordnung der gastronomischen Berufe. Zudem ist Nachhaltigkeit durch die modernisierte Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ curricular verankert. In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen in der Gastronomie bestimmt werden können. Damit soll eine Orientierung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen gegeben werden.

Schlüsselwörter: Berufliche Handlungskompetenz; Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen in der Gastronomie; Arbeitsprozesse in der Gastronomie; Kompetenzmodell

Sustainability-related competencies for vocational education and training – a structural model for the gastronomic professions

A stronger consideration of sustainability aspects is a declared goal of the reorganization of the gastronomic professions. In addition, sustainability is anchored in the curriculum through the modernised standard occupational profile item “Environmental protection and sustainability”. This article shows how sustainability-related competencies can be determined in gastronomy. This is intended to provide orientation for the design of teaching-learning processes.

Keywords: professional competence; sustainability-related competencies in gastronomy; work processes in gastronomy; competence model

1 Einleitung

Durch die Neuordnung der gastronomischen Ausbildungsberufe zum 1.8.2022, aber auch durch die neue Standardberufsbildposition (StBBP) „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ als eine von vier modernisierten StBBP², die ein Jahr zuvor in Kraft getreten sind, spielt eine nachhaltigkeitsorientierte Ausbildung in der Gastronomie mehr denn je eine Rolle. So sind die modernisierten StBBP bereits in den neuen Ausbildungsordnungen verankert. Der Rahmen für nachhaltiges berufliches Handeln in der gastronomischen Berufsausbildung ist damit gesteckt, die Operationalisierung und Gestaltung der dualen Ausbildung in Schule und Betrieb liegt nun in der Hand des Berufsbildungspersonals. Zu dessen Unterstützung werden in diesem Beitrag

| Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen

exemplarisch Kompetenzziele für die Gastronomie formuliert, die als Konkretisierungen der modernisierten Standardberufsbildposition „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ gelten sollen.

Hierzu wird aufgezeigt, wie nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen systematisch identifiziert und formuliert werden können. Im Fokus steht dabei der Prozess zur Entwicklung der Kompetenzmatrix, der sich an der Vorgehensweise zum Kompetenzmodell für Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) in Lebensmittelhandwerk und Lebensmittelindustrie sowie an dem Modell selbst orientiert (vgl. Strotmann et al., 2021).

Zu diesem Zweck wird zunächst die Bedeutung der Gastronomie für eine nachhaltige Entwicklung und die Schlüsselfunktion der Mitarbeitenden herausgestellt (Kap. 2). Anschließend wird der Prozess zur Bestimmung der Kompetenzen beschrieben (Kap. 3). Der Beitrag endet mit einem Fazit und Ausblick (Kap. 4), in dem das Vorgehen diskutiert und Validierungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

2 Die Rolle der Gastronomie im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung

Das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft vom Juni 2020 stellt fest, dass zur Erreichung der globalen, europäischen und deutschen Nachhaltigkeitsziele – z. B. Sustainable Development Goals und Klimaziele – alle Sektoren weitreichende Beiträge leisten müssen; so auch der Ernährungssektor:

Die Art und Weise, wie wir uns ernähren, beeinflusst wesentlich unseren individuellen Gesundheitszustand und unser Wohlbefinden. Viele Lebensmittel, die wir konsumieren, tragen einen erheblichen sozialen, umwelt-, klima- und tierschutzbezogenen Fußabdruck. (WBAE, 2020, S. 1)

Oder anders ausgedrückt: Mit dem Wertschöpfungsprozess unserer Nahrung gehen vielfältige ökologische, ökonomische, soziale und gesundheitliche Auswirkungen einher (vgl. Willett et al., 2019; Lukas et al., 2016). So beansprucht die Landwirtschaft etwa 40 % der globalen Landflächen (vgl. Foley et al., 2005); die Nahrungsmittelproduktion verursacht bis zu 30 % der Treibhausgasemissionen (vgl. Vermeulen et al., 2012, S. 195) und verbraucht etwa 70 % des zur Verfügung stehenden Süßwassers (vgl. Earthscan & International Water Management Institute, 2007, S. 2). Des Weiteren werden 28 % des Ressourcenverbrauchs der Endkonsumentinnen und -konsumenten in Europa diesem Handlungsfeld zugeschrieben (vgl. EU-Kommission, 2011). Aber nicht nur die Verknappung von Ressourcen stellt eine durch menschliches Handeln hervorgerufene bedrohliche Umweltentwicklung dar. Auch der Verlust von Ökosystemleistungen und biologischer Vielfalt wie auch der Flächenverbrauch,

Wassermangel und Schadstoffausstoß sind hierbei entscheidend (vgl. WBGU, 2011, S. 35–49).

Die Ernährungsumgebung – die nicht nur die Phase des Konsums, sondern auch die vorgelagerten Phasen umfasst, in denen Entscheidungen u. a. darüber getroffen werden, wie und wo Gerichte platziert und beworben werden, wie attraktiv, wie groß die Portionen und die Wahlmöglichkeiten sind – stellt einen entscheidenden Einflussfaktor auf nachhaltige Ernährungsentscheidungen dar (vgl. WBAE, 2020, S. 1). In anderen Worten kann eine nachhaltige Ernährung durch die Gestaltung einer angemessenen Ernährungsumgebung unterstützt und gestärkt werden. Hinter dieser Forderung verbirgt sich zum einen die Kritik an einer zu starken Individualisierung der Ernährungsverantwortung (vgl. WBAE, 2020, S. 5). Zum anderen ist die Gastronomie, bestehend aus der Individualgastronomie und der Gemeinschaftsverpflegung, als wichtiges Handlungsfeld anzuerkennen, da diese einen erheblichen Einfluss auf das Ernährungsverhalten vieler Menschen hat. Die Branche bietet ein großes Transformationspotential für eine gesunde, genussvolle und alltagsadäquate wie auch umwelt- und klimaschonende, sozialgerechte Ernährung (vgl. Eberle et al., 2005; Teitscheid, 2013). Insbesondere weil die Bereitstellung von Speiseangeboten professionell gesteuert ist und die sich ändernde Nachfrage am Konsum von Nahrungsmitteln der Gesellschaft an dieser Stelle gespiegelt werden kann, ist die Bedeutung der Gastronomie für die Nachhaltigkeitsforschung erheblich (vgl. Rückert-John et al., 2005; Liedtke et al., 2015). Die Veränderung von Angeboten in der Gastronomie in Richtung einer nachhaltigen Ernährung, verbunden mit entsprechenden an die Verbraucherinnen und Verbraucher gerichteten Informationen, kann somit wichtige Impulse für einen Wandel des alltäglichen Ernährungsverhaltens setzen. Rückert-John et al. (2010, S. 9) titulieren die Gastronomie als Mediator einer nachhaltigen Ernährung.

Nachhaltig zu wirtschaften wird in dieser Branche inzwischen häufiger praktiziert, um sich im Wettbewerb gegenüber der Konkurrenz profilieren zu können. Doch auch wenn ein steigendes Interesse an einer nachhaltigen Ausrichtung zu verzeichnen ist und in der Gastronomie einzelne Maßnahmen mit Nachhaltigkeitsbezug umgesetzt werden, fehlt es jedoch häufig an integrierten Nachhaltigkeitskonzepten, der Verankerung einer übergreifenden Nachhaltigkeitsvision oder gar an einer nachhaltigkeitsorientierten Unternehmensstrategie (vgl. NAHGAST, o. J. a). Dies lässt sich damit begründen, dass die Branche von besonderen Herausforderungen geprägt ist, sodass Nachhaltigkeit nicht zwangsläufig und prioritär im Blick der Akteurinnen und Akteure ist. So muss sich die Gastronomie Herausforderungen und Umstrukturierungsmaßnahmen wie Kostensenkungen, Subventionskürzungen, Personalabbau, Wettbewerbsdruck, Angebotserweiterung, Zentralisierung des Einkaufs, Standardisierungen und Outsourcing stellen (vgl. Kettschau & Mattausch, 2014, S. 12 f.; Lukas & Strassner, 2012, S. 622; Rückert-John et al., 2010, S. 103). Häufig mangelt es allerdings an Personalressourcen, um eine neue strategische Ausrichtung umsetzen zu können (vgl. Lukas & Strassner, 2012, S. 622). Weder die Nachfrage nach Ausbildungs- noch die nach

| Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen

Weiterbildungsangeboten lassen Veränderungen optimistisch erscheinen (vgl. Steinmeier & Kastrup, 2022).

Gerade dem Personal wird jedoch in Bezug auf das Nachhaltigkeitsbestreben eines Unternehmens eine große Rolle zuteil. So sind die Mitarbeitenden die entscheidenden Akteure und Akteurinnen zur Umsetzung von Nachhaltigkeitsmaßnahmen, die Botschafter und Botschafterinnen der Nachhaltigkeitsbestrebungen nach außen und gleichzeitig auch selbst wichtige Adressaten und Adressatinnen (vgl. Schrader & Muster, 2014, S. 277). Nachhaltig zu wirtschaften ist nur dann möglich, wenn alle Handelnden des Unternehmens über alle Hierarchiestufen hinweg „über entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich nachhaltigen Handelns verfügen“ (Tiemeyer, 2009, S. 10). Die Fachkräfte benötigen somit eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, die auch eine Verantwortungsübernahme über die Grenzen des eigenen Betriebs hinweg miteinschließt. Betriebe der Gastronomie sind, z. B. durch den Bezug diverser Lebensmittel, in globale Wertschöpfungsketten eingebettet. Resümierend stellt die Qualifizierung der Fachkräfte sowohl in Aus- als auch Weiterbildung einen entscheidenden Hebel für die Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung dar. Um dies gewährleisten zu können und die Verankerung der StBBP „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ sowie die Anknüpfungspunkte in den Ordnungsmitteln zu operationalisieren, wird nachfolgend der Weg zu und das Ergebnis von konkreten nachhaltigkeitsorientierten Kompetenzen vorgestellt.

3 Bestimmung und Strukturierung nachhaltigkeitsorientierter Kompetenzen

Zur Modellierung der Kompetenzmatrix sind folgende Fragestellungen leitend (vgl. Strotmann et al., im Erscheinen; Kastrup et al., 2021, S. 24):

- Welche spezifischen Aspekte der Nachhaltigkeit sind in den gastronomischen Berufen relevant?
- Wie lassen sich Kompetenzen identifizieren, die (zukünftige) Fachkräfte in der Gastronomie zur Mitgestaltung ihrer Arbeitsplätze im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung benötigen?
- Wie lassen sich diese Kompetenzen systematisch darstellen und beschreiben, sodass hiervon abgeleitet nachhaltigkeitsorientierte Kompetenzziele formuliert werden können?

Die Beantwortung der Fragestellungen ist Voraussetzung, um in gastronomischen Berufen nachhaltigkeitsorientierte Handlungskompetenzen fördern zu können (vgl. Kastrup et al., 2021, S. 24). Hierzu wird der von Strotmann et al. (im Erscheinen) dargestellte Prozess leicht modifiziert umgesetzt.

Als Grundlage für die Darstellung und Strukturierung nachhaltigkeitsrelevanter Kompetenzen dient folgende Matrix (siehe Abbildung 1), die sich aus den

Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen |

Dimensionen einer nachhaltigkeitsorientierten beruflichen Handlungskompetenz einerseits und den Handlungsebenen beruflichen Handelns andererseits ergibt.

Kompetenz- dimension Handlungsebene	Nachhaltige Handlungskompetenz als Fähigkeit zu...		
	... sachgerecht nachhaltigem Handeln	... gesellschaftlich verantwortlichem Handeln	... sinnstiftendem und eigenverant- wortlichem Handeln
Berufsbezogene Arbeitsprozesse			
Unternehmerische und organisationale Entscheidungen			
Gesellschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungen			

Abb. 1: Kompetenzmatrix für Nachhaltigkeit (Quelle: in Anlehnung an Strotmann et al., 2020, S. 27)

Die Dimensionen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Handlungskompetenz sind auf den pädagogisch-anthropologischen Trias der Sach-, Sozial- und Werteinsicht (Roth, 1971) zurückzuführen. Casper et al. (2021, S. 181) bestimmen auf dieser Basis

nachhaltige [...] Handlungskompetenz als Fähigkeit zu a) sachgerecht nachhaltigem Handeln, b) gesellschaftlich verantwortlichem Handeln und c) sinnstiftendem, befriedigendem Handeln [...].

Dieses Kompetenzverständnis ist anschlussfähig sowohl an die Kompetenzbeschreibungen der Kultusministerkonferenz als auch an den Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen (vgl. Casper et al., 2021, S. 181). Die Aufgliederung in die drei Dimensionen (a, b und c) dient dabei der konkreten Formulierung von Teilkompetenzen, sie sind jedoch nicht getrennt voneinander realisierbar (vgl. Roth, 1971).

Die Handlungsebenen lassen sich als konzentrische Erfahrungskreise darstellen und verstehen. Sie umfassen (1) die unmittelbar berufsspezifischen Handlungsprozesse – sprich die operativen Prozesse, an denen Auszubildende und Fachkräfte direkt beteiligt sind, (2) die organisationalen Zusammenhänge, also jegliche unternehmerischen Entscheidungen sowie (3) die gesellschaftlichen und politischen Rahmensetzungen (Strotmann et al., im Erscheinen). Auch hier ist keine strikte Trennung zwischen den Ebenen vorzunehmen, da sie

Nachhaltigkeit als idealistisches Abstraktum belassen, die betriebliche Perspektive allein der entscheidungstragenden Managementebene zuschreiben und die Auszubildenden [und Fachkräfte] in ihren davon entkoppelten Sacharbeitsroutinen technologisch isolieren und entfremden [würde]. (Casper et al., 2021, S. 184).

Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen

Anders gesagt, haben die Mitarbeitenden nur einen geringen Einfluss auf die organisationalen Entscheidungen und keinen direkten für die gesellschaftlichen und politischen Rahmensetzungen. Sie sollten jedoch ihre Tätigkeiten im Kontext des Unternehmens und der Gesellschaft einordnen und reflektieren können:

Die Grenzen der Einflussmöglichkeiten und die Ebenen der Verantwortlichkeiten sind zu beachten und auch in der Ausbildung zu thematisieren, um zu verhindern, dass die Auszubildenden sich mit überhöhten moralischen Ansprüchen an das eigene Handeln konfrontiert sehen. (Strotmann et al., im Erscheinen)

Damit wird der Logik der in der Berufsbildung bewährten Handlungsorientierung gefolgt (vgl. Casper et al., 2021).

Verknüpft man die Kompetenzdimensionen (Spalten) mit den Handlungsebenen (Zeilen), so ergibt sich eine Matrix mit neun Feldern, die durch die folgenden Schritte gefüllt wird.

Schritt 1: Identifizierung relevanter Arbeitsprozesse für die gastronomischen Berufe

Als Grundlage für die Beschreibung und Abbildung relevanter Arbeitsprozesse für die gastronomischen Ausbildungsberufe können die Großküchenprozesse genutzt werden (siehe Abbildung 2). Die fünf Kernprozesse sind an dieser Stelle gleichzusetzen mit den berufsbezogenen Arbeitsprozessen, bestehend aus (1) Speiseplanung, (2) Beschaffung, (3) Produktion, (4) Ausgabe und (5) Entsorgung. Die Unterteilung in diese Prozessebenen bietet sich für das vorliegende Vorhaben aufgrund ihrer Praxisnähe und der nicht zu kleinschrittigen Aufteilung an.

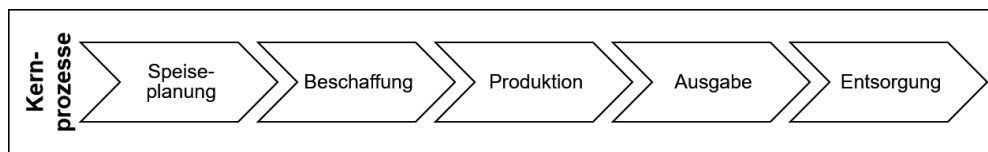


Abb. 2: Prozesse in der Gastronomie (Quelle: Teitscheid et al., 2021, S. 15)

Die Kernprozesse sind als Untergliederung der Handlungsebene der berufsbezogenen Arbeitsprozesse (Zeile 1 der Matrix) zu übertragen. Hierdurch wird die Handlungsebene der berufsbezogenen Arbeitsprozesse konkretisiert und es entstehen insgesamt 21 Felder in der Matrix (vgl. Abbildung 3).

Schritt 2: Ermittlung nachhaltigkeitsrelevanter Aspekte der Arbeitstätigkeiten

In vielfältigen Studien und Projekten wurden bereits nachhaltigkeitsrelevante Aspekte der Arbeitstätigkeiten in der Gastronomie identifiziert. Diese zu recherchieren und zu bündeln ist Ziel von Schritt 2. Ketschau und Mattausch (2014, S. 39 f.) haben Inhalte einer nachhaltigen Verpflegung durch Erkenntnisse von Nölle et al. (2010), weiteren

Literaturrecherchen sowie einer beauftragten Expertise (vgl. Roehl & Strassner, 2011) synthetisiert und damit eine Grundlage geschaffen. Ergänzt wird diese Sammlung durch Spezifizierungen und Aktualisierungen weiterer Literatur- und Studienrecherchen (vgl. Teitscheid et al., 2021; NAHGAST, o. J. b.) (siehe Tabelle 1).

Schritt 3: Strukturierung und Zuordnung der ermittelten Aspekte in die domänenspezifische Kompetenzmatrix

Die im zweiten Schritt ermittelten nachhaltigkeitsrelevanten Aspekte sind nun der Matrix zuzuordnen. Zunächst werden die identifizierten Aspekte den Handlungsebenen zugeordnet (siehe Tabelle 1), ohne die Dimensionen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Handlungskompetenz zu berücksichtigen. Auch wenn einige der Aspekte mehreren Handlungsebenen zugeordnet werden können, wird auf eine Mehrfachnennung verzichtet. Die Aspekte werden den Prozessen zugeordnet, welche die höchste Relevanz für den Aspekt aufweisen. Beispielfhaft sollte der ressourcenschonende Umgang in jedem Prozess leitend sein; der Aspekt wird jedoch der Entsorgung zugeordnet, da sich an diesem Prozess zeigt, ob ressourcenschonend gehandelt und wenig verworfen wird.

Tab. 1: Nachhaltigkeitsrelevante Aspekte je Handlungsebene

Handlungsebene		Nachhaltigkeitsrelevante Aspekte	
Berufsbezogene Arbeitsprozesse	Speise- planung	<ul style="list-style-type: none"> - Anteil biologischer LM* - Saisonale & regionale LM - Einsatz gentechnisch veränderter LM - Anteil fair gehandelter LM - Anteil pflanzenbasierter/-fokussierter Speisen - Anteil fleischhaltiger Speisen - Anteil tierischer Produkte je Speise - Produkte aus artgerechter Tierhaltung 	<ul style="list-style-type: none"> - Anteil nachhaltiger Fisch - Zielgruppenorientierte Kostformen - Gesundheitsförderliches Angebot - Attraktivität des Speisenangebotes - Einsatz von Convenience-Produkte - LM-zusatzstoffe im Speisenangebot
	Beschaffung	<ul style="list-style-type: none"> - Lagermanagement - Nachhaltigkeitsstandards & -labels für LM - Gebindegrößen - Lieferketten & Produktionsbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Transportaufkommen - Beitrag zur regionalen Wertschöpfung - Langfristigkeit von Lieferantenverträgen
	Produktion	<ul style="list-style-type: none"> - Zubereitungstechniken - Geräteauslastung 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcenverbrauch (z. B. Energie, Wasser, LM)

Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen

	Ausgabe	<ul style="list-style-type: none"> - Kundenkommunikation - Absatzförderung nachhaltiger Produkte / Nudging - Kundenservice 	<ul style="list-style-type: none"> - Portionsgrößen - Einbindung der Gäste - Atmosphäre am Verzehrtort
	Entsorgung	<ul style="list-style-type: none"> - Ressourcenschonender Umgang - Lebensmittelabfallmengen - LM-verwertungsquote - Verpackungsabfälle 	<ul style="list-style-type: none"> - Einweg/Mehrweg-Möglichkeiten - Ressourcenschonende To-Go-Verpackungen
	Unternehmerische und organisationale Entscheidungen	<ul style="list-style-type: none"> - Verankerung von Nachhaltigkeit im Unternehmensleitbild - Umsatz durch nachhaltige Angebote - Verpflegungssystem - Küchenausstattung - Prozessqualität - Arbeitsschutz - Ergonomie am Arbeitsplatz - Beschäftigung von Menschen mit Behinderung - Gestaltung von Arbeitsverträgen 	<ul style="list-style-type: none"> - Vereinbarkeit von Beruf und Familie - Weiterbildungstage pro Mitarbeitende/m - Gesundheitsprogramme für Mitarbeitende - Partizipative Beteiligungsformate und -prozesse - Anteil regenerativer Energien - Reinigungsmittel und -techniken
	Gesellschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungen	<ul style="list-style-type: none"> - Subventionen - Externe Kosten - Fachkraftschlüssel - Entlohnung 	<ul style="list-style-type: none"> - Sustainable Development Goals - Klimaabkommen

*LM=Lebensmittel

Im nächsten Schritt folgt die weitere Zuordnung zu den Dimensionen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Handlungskompetenz (vgl. Abbildung 1). Nicht alle Felder der Matrix müssen gleichmäßig gefüllt werden, es sollte jedoch möglichst kein Feld leer bleiben. In jedem Feld wird eine Kernkompetenz genannt, zu der dann detailliertere Kompetenzziele zugeordnet werden (vgl. Abbildung 3).

Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen |

Kompetenz- dimension Handlungsebene		Nachhaltige Handlungskompetenz als Fähigkeit zu...		
		... sachgerecht nachhaltigem Handeln	... gesellschaftlich verantwortlichem Handeln	... sinnstiftendem und eigenverantwortlichem Handeln
Berufsbezogene Arbeitsprozesse	Speiseplanung	Speiseangebot hinsichtlich gesundheitsfördernden und nachhaltigen Aspekten zusammenstellen	Zielgruppenspezifische Bedürfnisse ermitteln, beurteilen und sich daran orientieren	Attraktives und abwechslungsreiches Angebot zur Verfügung stellen
	Beschaffung	Lebensmittel bedarfsgerecht auswählen und bereitstellen	Vorgelagerte Arbeits- und Produktionsbedingungen sowie Lieferketten beurteilen	„Vom Feld bis auf den Teller“ denken
	Produktion	Lebensmittel veredeln und eigene Arbeitsprozesse optimieren	Ressourcen- und klimabewusst produzieren	Durch Speisenherstellung einen eigenen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten
	Ausgabe	Nachhaltige Produktmerkmale hervorheben und an die Gäste weiter geben	Nachhaltige Ernährungsgewohnheiten unterstützen	Traditionen bewahren und Trends setzen
	Entsorgung	Abfallaufkommen reduzieren und Maßnahmen sinnvoll umsetzen	Möglichkeiten der Einweg- und Mehrwegverpackungen beurteilen	Ressourcen bewusst und sparsam einsetzen
Unternehmerische und organisationale Entscheidungen		Nachhaltigkeit im Geschäftsmodell verankern	Sich für soziale und gesundheitliche Anliegen der Mitarbeitenden einsetzen	Berufliche Gestaltungsspielräume nutzen
Gesellschaftliche Entwicklungen und politische Entscheidungen		Politische Rahmensetzungen der Speisenproduktion beurteilen	Die regulative Idee der Nachhaltigkeit mittragen	Mit Speiseangebot Lebensstile ausdrücken

Abb. 3: Kompetenzmatrix zur Beschreibung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen in der Gastronomie (Quelle: in Anlehnung an Strotmann et al., im Erscheinen)

Die Formulierungen auf der unternehmerischen und der gesellschaftlich-politischen Ebene entsprechen weitgehend den Formulierungen der als Vorlage verwendeten Kompetenzmatrix zu den lebensmittelproduzierenden Berufen (betreffende Felder sind grau hinterlegt), da sich Kernkompetenzen in beiden Bereichen überschneiden. Weitere Überschneidungen sind bei den Arbeitsprozessen Beschaffung, Produktion und Ausgabe zu sehen, die den drei Kernprozessen der lebensmittelproduzierenden Berufe gleichzusetzen sind.

| Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen

Schritt 4: Formulierung von Kompetenzzielen

Im nächsten Schritt sind die Kernkompetenzen durch detailliertere Kompetenzziele zu konkretisieren. Dabei dienen die in Schritt 2 ermittelten und in Schritt 3 zugeordneten nachhaltigkeitsrelevanten Aspekte als Grundlage. Folgende Aspekte gilt es zu berücksichtigen (Strotmann et al., im Erscheinen):

Die Kompetenzziele...

- gelten für alle [gastronomischen] Berufe,
- erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit; sie sind als Beispiele und Anregungen für die Berufsbildungspraxis zu verstehen,
- beinhalten unterschiedlich hohe Leistungsansprüche. Sie weisen Taxonomieabstufungen auf und können somit verschiedenen Schwierigkeiten zugeordnet werden,
- berücksichtigen die Verantwortungs- und Gestaltungsräume der Auszubildenden [und Fachkräfte],
- sollen Auszubildende [und Fachkräfte] befähigen, die Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen.

An dieser Stelle werden beispielhaft zwei Felder der Matrix gewählt und durch ausformulierte Kompetenzziele ergänzt. Das erste Beispiel des Feldes „Attraktives und abwechslungsreiches Angebot zur Verfügung stellen“ ist der Speiseplanung als berufsbezogenem Arbeitsprozess zuzuordnen. Es handelt sich um eine Kompetenz, die die Mitarbeitenden zu sinn- und identitätsstiftendem Handeln befähigen soll (vgl. Abbildung 3). Das zweite Beispiel „Lebensmittel bedarfsgerecht auswählen und bereitstellen“ ist ebenfalls auf Ebene der berufsbezogenen Arbeitsprozesse, jedoch in diesem Fall der Beschaffung zuzuordnen. Die Kompetenz befähigt die Mitarbeitenden zu sachgerecht nachhaltigem Handeln (vgl. Abbildung 3). Es handelt sich bei diesen Beispielen um Kernkompetenzen und konkrete Kompetenzziele, die durch die Synthese neu entwickelt wurden und sich damit von der Kompetenzmatrix von Strotmann et al. (2021) unterscheiden.

Kompetenzziele zur Kernkompetenz „Attraktives und abwechslungsreiches Angebot zur Verfügung stellen“

Mitarbeitende verstehen sich als Prozessgestalterinnen und Prozessgestalter bei der verantwortlichen Planung des Speisenangebotes. Sie verstehen, dass professionell gestaltete Ernährungsumgebungen einen starken Einfluss auf das Verhalten ihrer Gäste haben. So erkennen sie, dass die Verantwortung für nachhaltige Ernährungsgewohnheiten nicht allein bei den einzelnen Konsumentinnen und Konsumenten liegt. Die Mitarbeitenden nehmen die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Gäste ernst und fördern einen nachhaltigen Konsum durch eine entsprechend ausgestaltete Speiseplanung. Sie sind sich ihrer Verantwortung für ein attraktives, abwechslungsreiches, gesundheitsförderliches und nachhaltiges Angebot bewusst. Sie können die Bedeutung der Planung hinsichtlich der Weichenstellung für alle folgenden Prozesse beurteilen.

Sie erkennen Wettbewerbsvorteile einer nachhaltig orientierten Verpflegung. Die Mitarbeitenden können...

- ... ökologische und soziale Auswirkungen von der Rohstoffgewinnung bis zur Entsorgung herausstellen und diese bei der Speisenplanung im ökonomischem Handlungsspielraum berücksichtigen.
- ... die Sinnhaftigkeit einer verantwortungsvollen, zielgruppenansprechenden Speisenplanung erkennen und diese nach außen als Botschafterinnen und Botschafter für eine nachhaltige Verpflegung vertreten.
- ... darstellen, welchen Beitrag sie zur nachhaltigen Verpflegung ihrer Gäste durch die Planung des Angebots leisten.
- ... erläutern, welche besondere Bedeutung die professionelle Verpflegung für eine nachhaltige Entwicklung hat und inwiefern sie mit ihren persönlichen Werten ihre berufliche Rolle im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung ausgestalten wollen.

Kompetenzziele zur Kernkompetenz „Lebensmittel bedarfsgerecht auswählen und bereitstellen“

Die Mitarbeitenden handeln bedarfsgerecht im Bestell- und Lagerprozess, indem sie Lebensmittelverluste vermeiden, Teilprozesse optimieren und auf detaillierte Spezifikationen ihrer typischen Lebensmittel achten (analog zu Strotmann et al., 2021, S. 4). Die Mitarbeitenden können...

- ... Lieferanten nach unterschiedlichen Merkmalen/Kriterien (z. B. Breite und Tiefe des Sortiments, Lieferhäufigkeiten, Transportwege...) bewerten und beurteilen, welche Lieferanten sich für die unterschiedlichen Produktgruppen der Lebensmittel oder der einzelnen Lebensmittel eignen.
- ... die Vor- und Nachteile langfristiger Lieferantenverträge benennen und ihre Bedeutung für den eigenen Betrieb einordnen.
- ... eigenständig Informationen über Produktionsbedingungen und Lieferketten recherchieren und dokumentieren.
- ... konkrete Nachhaltigkeitsaspekte ihrer Lebensmittel (z. B. saisonale, regionale, biologisch erzeugte, fair gehandelte, gentechnikfreie, ...) benennen, kritisch hinterfragen und diese bei der Auswahl berücksichtigen.
- ... detaillierte Rohstoffspezifikationen festlegen, um Fehlkäufe zu vermeiden.
- ... einfache Anregungen zur Prozessoptimierung (z. B. Hinweise auf Mehrweg-Verpackungen, Gebindegrößen, ...) formulieren und an ihre Lieferanten weitergeben.
- ... Bestellmengen und Lieferdaten an Lager-, Produktions- und Absatzplanung anpassen und somit Übereinkauf vermeiden.

4 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden Kernkompetenzen durch ein vierschrittiges Verfahren formuliert und in einer Kompetenzmatrix – bestehend aus verschiedenen Handlungsebenen und den Dimensionen nachhaltigkeitsorientierter beruflicher Handlungskompetenz – strukturiert. Durch die formulierten Kompetenzziele ist es gelungen, nachhaltiges Handeln in gastronomischen Berufen zu spezifizieren und zu konkretisieren. So konnte das bestehende Modell zur BBNE für das Lebensmittelhandwerk und die Lebensmittelindustrie grundsätzlich angewendet und transferiert werden für die gastronomischen Berufe, wobei die Vorgehensweise bei der Entwicklung leicht modifiziert wurde.

In einem nächsten Schritt gilt es das Kompetenzmodell zu validieren, d. h. zu evaluieren und ggf. anzupassen, zu ändern oder zu ergänzen (vgl. Strotmann et al., im Erscheinen): Einerseits ist zu klären, ob die Kompetenzen exakt, präzise und trennscharf beschrieben sind; andererseits, ob die anzustrebenden Kompetenzen zur Bewältigung der relevanten Anforderungen in den jeweiligen beruflichen Tätigkeiten beitragen. Eine solche Validierung kann beispielsweise in Workshops mit Expertinnen und Experten erfolgen (vgl. Strotmann et al., im Erscheinen). Eine weitere Möglichkeit stellt eine Fallstudie dar, bei der eine Arbeitsprozessanalyse eines nachhaltig ausgerichteten Gastronomiebetriebs durchgeführt werden könnte.

Eine offene Frage ist, ob der Arbeitsprozess „Entsorgung“ nicht eher als Querschnittsthema aufgegriffen werden sollte, denn der ressourcensparende Einsatz und die Vermeidung von Abfällen spielt bereits bei der Speiseplanung eine Rolle (hier sollte möglichst nah am Bedarf kalkuliert werden und Überproduktion und Tellerreste vermieden werden) und zieht sich bis zur Ausgabe durch.

Schließlich können die gewonnenen Erkenntnisse zu den Kernkompetenzen mit Lernmaterialien hinterlegt werden, z. B. mit den Anregungen für Lehrkräfte und Ausbildung von Kettschau und Mattausch (2014, S. 73–152) oder die Handreichung „be my guest!“ (Stomporowski, 2012).

Anmerkungen

1 Die Inhalte des vorliegenden Beitrags wurden in Anlehnung an die vorausgegangenen Strukturmodelle (vgl. Casper et al., 2021 & Strotmann et al., 2021) erarbeitet. Sie wurden im Rahmen der Modellversuche im Förderschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015-2019“ – in Förderlinie I „Entwicklung von domänenspezifischen Nachhaltigkeitskompetenzen in kaufmännischen Berufen“ und III „Entwicklung von domänenspezifischen Nachhaltigkeitskompetenzen in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie“ – entwickelt. Die Modellversuche wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

2 Zum 01.08.2021 sind die modernisierten und neuen verbindlichen Mindestanforderungen für die Bereiche „Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“, „Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit“, „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ sowie „Digitalisierte Arbeitswelt“ als modernisierte Standardberufsbildpositionen in Kraft getreten.

Literatur

- Casper, M., Schütt-Sayed, S. & Vollmer, T. (2021). Nachhaltigkeitsbezogene Gestaltungskompetenz in kaufmännischen Berufen des Handels. In C. Melzig, W. Kuhlmeier & S. Kretschmer (Hrsg.), *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Die Modellversuche 2015-2019 auf dem Weg vom Projekt zur Struktur* (S. 179-199). BIBB.
- Eberle, U., Hayn, D., Rehaag, R., Simshäuser, U., Stieß, I. & Waskow F. (2005). *Ernährungswende – Nachhaltige Ernährung*. Diskussionspapier 4/2005.
- EU-Kommission (Hrsg.). (2011). *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Fahrplan für ein ressourcenschonendes Europa*. KOM (2011) endgültig. Brüssel. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0571&from=DE>
- Foley, J. A., Defries, R., Asner, G. P., Barford, C., Bonan, G., Carpenter, S. R., Chapin, F. S., Coe, M. T., Daily, G. C., Gibbs, H. K., Helkowski, J. H., Holloway, T., Howard, E. A., Kucharik, C. J., Monfreda, C., Patz, J. A., Prentice, I. C., Ramankutty, N. & Snyder, P. K. (2005). Global consequences of land use. *Science*, 2005; 309, 570–574. DOI: 0.1126/science.1111772.
- Earthscan & International Water Management Institute (Hrsg.) (2007). *Water for Food, Water for Life: A Comprehensive Assessment of Water Management in Agriculture*. London: Earthscan, and Colombo: International Water Management Institute. https://www.iwmi.cgiar.org/assessment/files_new/synthesis/Summary_SynthesisBook.pdf
- Kastrup, J., Kuhlmeier, W. & Strotmann, C. (2021). Entwicklung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen in der Ausbildung. Ein Strukturmodell für Lebensmittelhandwerk und -industrie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 3, 24-27.
- Kettschau, I. & Mattausch, N. (2014). *Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung*. Dr. Felix Büchner – Handwerk und Technik GmbH.
- Liedtke, C., Baedeker, C. & Borrelli, L.M. (2015). Transformation towards a Sustainable Society – Key Intervention Area. *Innov Energ Res* 4:117. DOI:10.4172/2090-5009.1000117
- Lukas, M., Rohn, H., Lettenmeier, M., Liedtke, C. & Wiesen, K. (2016). The nutritional footprint – integrated methodology using environmental and health indicators to indicate potential for absolute reduction of natural resource use in the field

| Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen

- of food and nutrition. *Journal of Cleaner Production*, 132, 161-170.
<https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.02.070>
- Lukas, M. & Strassner, C. (2012). Praxisorientiertes Nachhaltigkeitshandeln in der Gemeinschaftsgastronomie. *Ernährungs Umschau* 59(11), 621-625.
- NAHGAST (o. J. a): *Einleitung*. <https://www.nahgast.de/einleitung/>
- NAHGAST (o. J. b): *Praxishandbuch. Für die Außer-Haus-Gastronomie*.
<https://www.nahgast.de/praxishandbuch/>
- Nölle, M., Schindler, H. & Teitscheid, P. (2010). *Nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Materialien für Unterricht und Ausbildung, Lernortkooperation und weitere Anregungen*. Handwerk und Technik.
- Roehl, R. & Strassner, C. (2011). *Inhalte und Umsetzung einer nachhaltigen Verpflegung. Expertise für das Projekt „Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe“*. Schriftenreihe 1.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Schroedel.
- Rückert-John, J., Hugger, C. & Bansbach, P. (2005). *Der Einsatz von Öko-Produkten in der Außer-Haus-Verpflegung (AHV). Status Quo, Hemmnisse und Erfolgsfaktoren, Entwicklungschancen sowie politischer Handlungsbedarf*. Geschäftsstelle Bundesprogramm Ökologischer Landbau in der Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE), Bonn. <http://orgprints.org/5212/1/5212-02OE368-ble-hohenh-2004-ahv-status-bericht.pdf>
- Rückert-John, J., John, R. & Niessen, J. (2010). *Verstetigung des Angebots von Öko-Lebensmitteln in der Außer-Haus-Verpflegung: Analyse von Gründen für den Ausstieg und Ableitung präventiver Maßnahmen*. Geschäftsstelle Bundesprogramm Ökologischer Landbau in der Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BLE), Bonn. http://orgprints.org/17824/1/17824-06OE093-uni_hohenheim-kromka-2010-verstetigung_biolebensmittel.pdf
- Schrader, U. & Muster, V. (2014). Mitarbeiter im Zentrum einer glaubwürdigen Unternehmensverantwortung. In U. Schrader & V. Muster (Hrsg.), *Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen: Wege zu mehr Glaubwürdigkeit und Sichtbarkeit*. Metropolis.
- Steinmeier, F. & Kastrup, J. (2022). Aus- und Weiterbildung in der Gemeinschaftsverpflegung – eine Bestandsaufnahme zu und Analyse von formalen und non-formalen Angeboten und deren Nachfrage. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 11(3), 79-95.
- Stomporowski, S. (2012). „be my guest“ – *Arbeitsmaterialien zur Nachhaltigkeit*. Cornelsen.
- Strotmann, C., Kastrup, J., Casper, M., Kuhlmeier, W., Nölle-Krug, M. & Kähler, A.-F. (2021). *Kompetenzmodell für BBNE in Lebensmittelhandwerk und Lebensmittelindustrie. Wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche im Förderschwerpunkt „Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung 2015-2019“ Förderlinie III*. https://www.bibb.de/system/external_service_provider/Kompetenzmodell_BBNE_Lebensmittelverarbe.pdf

- Strotmann, C., Teliëps, J., Kuhlmeier, W., Kastrup, J. & Hemkes, B. (2020). Curriculare Verankerung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(3), 19-34.
- Strotmann, C., Kastrup, J., Casper, M., Kuhlmeier, W., Nölle-Krug, M. & Kähler, A.-F. (im Erscheinen). Ein Modell zur Strukturierung und Beschreibung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen für Auszubildende in Lebensmittelhandwerk und -industrie. In M. Ansmann, J. Kastrup & W. Kuhlmeier (Hrsg.), *Berufliche Handlungskompetenz für nachhaltige Entwicklung – Ergebnisse der Modellversuche zu Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie*. Bonn.
- Teitscheid, P. (2013). Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Ernährung. *Ernährung Umschau* 5/2013, 66-71.
- Teitscheid, P., Becker, M., Engelmann, T., Friedrich, S., Hielscher, J. & Steinmeier, F. (2021). *Nachhaltigkeitsmanagement in der Außer-Haus-Gastronomie. Handlungsempfehlungen entlang der betrieblichen Kernprozesse*. Behr's.
- Tiemeyer, E. (Hrsg.). (2009). *Berufliche Bildung für nachhaltiges Wirtschaften – Qualifizierung des Bildungspersonals. Hintergrundinformationen, Qualifizierungskonzepte sowie Medien für die Aus- und Fortbildung von Bildungspersonal*. EuKoNa.
- Vermeulen, S. J., Campbell, B. M. & Ingram, J. S. I. (2012). Climate change and food systems. *Annual Review of Environment and Resources* 2012; 37, 195-222. DOI: 10.1146/annurev-environ-020411-130608
- WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz (Hrsg.) (2020). *Politik für eine nachhaltigere Ernährung: Eine integrierte Ernährungspolitik entwickeln und faire Ernährungsumgebungen gestalten – WBAE-Gutachten*.
https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/DE/_Ministerium/Beiraete/agrarpolitik/wbae-gutachten-nachhaltige-ernaehrung.html
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (Hrsg.) (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Hauptgutachten. Berlin. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L. J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J. A., De Vries, W., Sibanda, L. M., ... Murray, C.J.L. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393(10170), 447-492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)

| Nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzen

Verfasserin

Fara Steinmeier

FH Münster

Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL)

Leonardo-Campus 7

D-48149 Münster

E-Mail: fara.steinmeier@fh-muenster.de

Internet: www.fh-muenster.de/ibl

Simon Vollmer

Multiprofessionelle Kooperation an berufsbildenden Schulen zur Umsetzung individueller Förderung

An berufsbildenden Schulen stehen komplexe inner- und außerschulische Unterstützungssysteme zur Verfügung, um die individuelle Förderung aller Lernenden umsetzen zu können. Lehrkräfte sollen hierfür mit unterschiedlichen Professionen (Schulsozialarbeit, -psychologie, kommunale & private Beratungsstellen) kooperieren. Es werden Idealmodelle multiprofessioneller Kooperation entwickelt, die empirisch überprüft werden sollen.

Schlüsselwörter: Multiprofessionelle Kooperation; individuelle Förderung; Heterogenität

Multi-professional cooperation at vocational schools for the implementation of individual support

At vocational schools, complex support systems are available both within and outside the school to be able to implement individual support for all learners. Teachers should cooperate with different professions (school social work, school psychology, municipal and private counselling centres). Ideal models of multi-professional cooperation will be developed and empirically tested.

Keywords: multi-professional cooperation; individual support; heterogeneity

1 Einleitung

Die besondere Bedeutung berufsbildender Schulen für die Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt wird programmatisch im Beschluss der KMK Berufliche Schulen 4.0 – Weiterentwicklung von Innovationskraft und Integrationsleistung der beruflichen Schulen in der kommenden Dekade (2017) beschrieben. Gleichzeitig stellt die KMK fest, dass die Vielfalt der Bildungsverläufe und Ausgangslagen an berufsbildenden Schulen eine multiprofessionelle Kooperation verschiedener Akteure notwendig macht (vgl. KMK, 2017, S. 9). Die Zusammenarbeit von Psychologinnen und Psychologen mit Lehrkräften sowie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen erscheint derart komplex, dass hierfür „eine Empfehlung zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen zu erarbeiten“ ist (KMK, 2017, S. 10). In der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen (2020) heißt es:

| Multiprofessionelle Kooperation

Individuelle Förderung ist eine Maxime für die Beschulung einer an Diversität zunehmenden Schülerschaft im beruflichen Bildungssystem. Sie wird zu einem der Leitthemen, das die Bildungspolitik in den nächsten Jahren verstärkt prägen wird. Das berufliche Bildungssystem muss daher und aufgrund der Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt agiler werden. [...] Dies erfordert neben dem Einsatz und der Weiterentwicklung bereits bestehender auch die Entwicklung neuer Konzepte. (KMK 2020, S. 2)

Es wird deutlich, dass individuelle Förderung durch Lehrkräfte und andere Professionen Teil des berufsschulischen Alltags sein muss, um allen jungen Menschen im berufsbildenden Schulsystem hinsichtlich ihres Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe gerecht zu werden. Die Umsetzung individueller Förderung wird von der KMK auf drei Themenfelder bezogen. Neben der Unterrichtsentwicklung soll auch durch Personal- und Organisationsentwicklung den Anforderungen einer individuellen Förderung entsprochen werden.

Lehrkräfte übernehmen in ihrem professionellen Selbstverständnis die Rolle der Lernbegleiterin bzw. des Lernbegleiters. Dabei haben sie eine zugewandte und unterstützende Haltung, [...] arbeiten in multiprofessionellen Teams, tauschen sich fachlich aus sowie beraten und entwickeln ein abgestimmtes Vorgehen zur individuellen Förderung. (KMK 2020, S. 5)

Hinsichtlich der Organisationsentwicklung soll individuelle Förderung durch die Schulleitung ermöglicht werden, indem sie allen Lehrkräften und Akteuren die Mitwirkung in lokalen und regionalen Netzwerken ermöglicht. Durch entsprechende Unterrichtsentwicklung sollen Lehrkräfte Lern- und Erfahrungsräume schaffen, in denen die jungen Menschen Beratungs- und Unterstützungsangebote bedarfsgerecht wahrnehmen (vgl. ebd.). Die Kultusministerkonferenz stellt in ihrer Empfehlung fest, dass sich die Länder verabreden, ihre bestehenden Maßnahmen und Strukturen zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen weiterzuentwickeln und zu verstärken. Dieser Anspruch bildet die Ausgangslage für die vorliegende Forschungsarbeit, in deren Mittelpunkt die Protagonistinnen und Protagonisten stehen, deren Aufgabe es ist, individuelle Förderung umzusetzen: Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen.

Nach Vorgabe der KMK soll individuelle Förderung in multiprofessionellen Teams umgesetzt und dabei regionale und lokale Netzwerke genutzt werden. Die Anforderungen an Lehrkräfte sind hierbei komplex. Einerseits müssen sie mit Akteuren anderer Professionen zusammenarbeiten und deren Professionsverständnis sowie professionsspezifische Arbeitsweisen und -haltungen kennen und in der Interaktion berücksichtigen. Andererseits benötigen sie dafür auch ein grundsätzliches Wissen über das bestehende Netzwerk, auf das sie zur Umsetzung der individuellen Förderung zurückgreifen können. Schließlich verfügen Lehrkräfte über ein hohes Maß an Autonomie bei der Umsetzung ihrer Aufgaben, sodass die Umsetzung individueller Förderung auch in besonderem Maß von ihrer individuellen Bereitschaft abhängt (vgl. Helsper 2021, S. 172 f.).

Die hier vorgestellte und in der Durchführung befindliche Untersuchung wirft einen Blick auf die Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen in einem idealen Forschungsfeld. Die kreisfreie Stadt Flensburg im Norden Schleswig-Holsteins bietet sich mit einem ausgeprägten Netzwerk an sozialräumlichen und innerschulischen Akteuren sowie engen Kooperationsbeziehungen der Akteure untereinander an (vgl. Wilbers 2004), um die Umsetzung individueller Förderung durch die Lehrkräfte an den drei berufsbildenden Schulen in der Stadt zu untersuchen. Zusätzlich wurde im Jahr 2020 eine Jugendberufsagentur in Flensburg gegründet, die spezifische Angebote zur individuellen Förderung junger Menschen anbietet und Kooperationsangebote für die berufsbildenden Schulen bereithält. Vor diesem Hintergrund überprüft die vorliegende Arbeit kritisch die aus den Beschlüssen und Empfehlungen der KMK (2017; 2020) abgeleitete Hypothese, dass individuelle Förderung auf verschiedenen schulischen Ebenen gefördert (Personalentwicklung und Organisationsentwicklung) und in multiprofessionellen Teams kooperativ umgesetzt wird.

Nach einer Bestimmung und Abgrenzung des Begriffs individuelle Förderung (2) wird der aktuelle Forschungsstand (3) zur individuellen Förderung an berufsbildenden Schulen vorgestellt. Hierbei werden vor allem Ergebnisse aus der Forschung zum Umgang mit Inklusion und Heterogenität in der Berufsbildung vorgestellt, da bislang noch keine spezifischen Forschungsvorhaben zur individuellen Förderung vorliegen. Mit der Vorstellung der Unterstützungsnetzwerke (4) wird das Untersuchungsfeld für multiprofessionelle Kooperation von Lehrkräften aufgespannt. Abschließend wird das leitende Forschungsziel (5) zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen vorgestellt.

2 Begriffsbestimmung und -abgrenzung

Als Grundlage für die vorliegende Arbeit dient die Definition der Kultusministerkonferenz aus der Empfehlung zur Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen (KMK, 2020, S. 2 f.). Individuelle Förderung stützt sich demnach auf den erweiterten Inklusionsbegriff der UNESCO (2017, S. 10), der die Teilhabe aller Lernenden an Bildung einfordert und somit über den engeren Begriff der Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention hinausgeht (vgl. BMAS, 2018). Dieses Begriffsverständnis ist notwendig, um der Heterogenität der in berufsbildenden Bildungsgängen ankommenden Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und deren Bildungsvoraussetzungen zu berücksichtigen, ohne den Bedarf an oder ein Recht auf individuelle Förderung, z. B. an das soziale Konstrukt der Behinderung zu knüpfen (vgl. Enggruber, 2019, S. 32; Budde, 2015, S. 119 f.). Individuelle Förderung soll somit die Lernenden nicht nur hinsichtlich der Entwicklung berufsbezogener Kompetenzen, sondern auch mit Blick auf deren umfassende Teilhabe an Gesellschaft unterstützen. Dies bedeutet, dass durch die individuelle Förderung auch die Persönlichkeitsentwicklung durch Selbstwirksamkeitserfahrungen unterstützt sowie

| Multiprofessionelle Kooperation

Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen und Handlungskompetenz in beruflichen, persönlichen und gesellschaftlichen Situationen gefördert wird (vgl. KMK, 2020, S. 3).

„Heterogenität als Belastung oder Chance“ (Walgenbach, 2014, S. 26) wird im Folgenden als evaluativer Begriff verstanden, der eine wertende Sichtweise auf die Unterschiede der Zielgruppe individueller Förderung betont. Er unterstreicht dabei die Unterschiedlichkeit der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen und spannt mögliche Rollen auf, welche die beteiligten Fachkräfte sowie Institutionen einnehmen können. Die Wahrnehmung von Heterogenität als Belastung geht mit einer korrigierenden Haltung einher, in deren Rahmen Lernende als abweichend und damit für den Regelunterricht als störend wahrgenommen werden. Dem gegenüber steht die Bewertung von Heterogenität als Chance oder als Ressource, die sich von der Defizitperspektive auf Heterogenität löst. Chancen von Heterogenität werden hierbei „in der Individualisierung von Lernprozessen [und] in kooperativen Lernformen gesehen“ (Walgenbach, 2014, S. 28). Eine individuelle Förderung muss somit allen Individuen der heterogenen Zielgruppe gerecht werden, indem sie bestmögliche Teilhabechancen vermittelt (vgl. Zinn et al., 2018, S. 77). Durch die Entwicklung von individuell auf jede und jeden Lernende/n angepasste Lernsituationen sollen Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht und so Teilhabechancen genutzt werden. Daraus folgt, dass aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit alle Lernenden unterschiedlich gefördert werden müssen, um entstehende Matthäus-Effekte lernförderlich nutzen zu können (vgl. Schwippert et al., 2003, S. 265; Hönig, 2020). Die Entscheidung darüber, was als eine gerechte Teilhabechance angesehen werden kann, muss demnach für jeden Einzelfall neu getroffen werden, da sie nur mit Blick auf die individuellen Voraussetzungen und die erreichbaren Ziele bewertet werden kann (vgl. Heid, 2019, S. 20). Für die Umsetzung individueller Förderung bedeutet dies, dass eine Bewertung multiperspektivisch und damit nicht durch eine Person oder eine Profession erfolgen kann. Nicht zuletzt bedingt die individuelle Förderung eine partizipativ-evaluative Verständigung mit den Lernenden über mögliche und vor allem erreichbare Ziele.

3 Forschungsstand zur individuellen Förderung

Speziell aus der Forschung zum Umgang von berufsbildenden Lehrkräften mit individueller Förderung unter Berücksichtigung eines breiten Begriffsverständnisses wurden in einem Literatur-Review bislang keine Studien gefunden, die sich im engeren Sinne mit der individuellen Förderung von jungen Menschen an berufsbildenden Schulen beschäftigen. Wie oben dargestellt, besteht zugleich eine inhaltliche und konzeptionelle Nähe in der beruflichen Bildung zwischen den Bedingungsfeldern im Umgang von Lehrkräften mit Heterogenität sowie Inklusion und dem Konzept der individuellen Förderung (vgl. Bylinski, 2014; Zoyke & Joost, 2017; Burda-Zoyke & Joost,

2018; Burda-Zoyke & Radde, 2018; Zinn, 2018; Heinrichs & Reinke, 2019). Mit dem dieser Arbeit zu Grunde liegenden weiten Begriffsverständnis individueller Förderung als einem mehrperspektivischen Auftrag an Lehrkräfte wird daher der Forschungsstand zur Inklusion und Heterogenität sowie zu den Anforderungen multiprofessioneller Zusammenarbeit an das pädagogische Personal aufgegriffen. Es können verschiedene Bedingungsfelder abgeleitet werden, die für die Umsetzung individueller Förderung an berufsbildenden Schulen relevant sind: (1) Diagnostik von individuellen Förderbedarfen, (2) Beratung der jungen Menschen, (3) Förderung durch unterrichtliche und außerunterrichtliche Maßnahmen. Die (individuelle) Förderung von jungen Erwachsenen ist in der Konzeption der vorliegenden Studie eng mit der Kooperation in multiprofessionellen Netzwerken verbunden, da Lehrkräfte die mit dem Anspruch individueller Förderung einhergehenden Anforderungen aufgrund von zusätzlichen Qualifikationsbedarfen und strukturellen Hindernissen nicht ohne Kooperation mit anderen Professionen erfüllen können (vgl. Heinrichs et al., 2018, S. 224). Die (4) multiprofessionelle Kooperation tritt somit als viertes Bedingungsfeld hinzu, durch das die anderen miteinander verbunden werden. Lehrkräfte erbringen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen informelle Diagnoseleistungen, die sich vielfach auf subjektive Bewertungen, Einschätzungen und Erwartungen stützen. Formelle Diagnosen, z. B. im Rahmen von Schulleistungsstudien, werden von Lehrkräften dagegen nur bedingt durchgeführt, da diese klassischen Gütekriterien genügen müssen. Die Diagnostik von Unterstützungsbedarfen muss folglich ebenfalls diesen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) genügen, um unterrichtlichen Erfolg zu sichern. Im Kontext individueller Förderung müssen Lehrkräfte die funktionale Bedeutung von Diagnosen und diagnostischer Kompetenz verinnerlichen. Das für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion relevante Fachwissen zu Verhaltensauffälligkeiten und -störungen sowie Kenntnisse über die Möglichkeiten und Grenzen der Diagnostik leistungsrelevanter Merkmale der Lernenden gehören somit zu den Voraussetzungen individueller Förderung (vgl. Döbler & Zinn, 2018, S. 152). Lehrkräfte müssen die Grenzen ihrer diagnostischen Kompetenzen erkennen und entsprechend Unterstützung durch andere Professionen wahrnehmen. Dies gilt in besonderem Maß für die pädagogisch-therapeutische Diagnostik, da diese die grundständigen Inhalte der Bildungsstandards in der Lehrkräfteausbildung übersteigt (vgl. Vogt et al., 2019).

Das Bedingungsfeld Beraten ist ebenfalls in den Bildungsstandards für die Lehrkräfteausbildung verankert, stellt jedoch je nach Beratungsanlass unterschiedliche Anforderungen an die Lehrkräfte (vgl. Schnebel, 2007, S. 30). Während die Lebens- und Unterrichtserfahrungen der Lehrkräfte in einigen Beratungssituationen ausreichen, machen andere Anlässe zusätzliche Kenntnisse in fundierter Gesprächsführung oder auch erweiterte psychologische Kenntnisse unabdingbar. Verfügen Lehrkräfte nicht über entsprechende Zusatzausbildungen, müssen andere Professionen – zum Beispiel speziell ausgebildete Beratungslehrkräfte, Schulsozialarbeit oder der schulpsychologische Dienst – hinzugezogen werden. Zur Wahrung der Grundprinzipien gelingender Beratung (Verschwiegenheit, Neutralität) kann dies mitunter auch die vollständige

| Multiprofessionelle Kooperation

Abgabe eines Beratungsprozesses von der Lehrkraft an eine andere Profession bedeuten (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 314).

(Individuelles) Fördern macht die Gestaltung und konzeptionelle Weiterentwicklung bewährter Unterstützungs- und Förderangebote notwendig. Individualisierte Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote benötigen eine weitgehende Flexibilisierung, um die heterogenen Lebenslagen und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen zu können (vgl. Bylinski, 2016, S. 5). Die Entwicklung von (inkluisiven) Förderstrategien bezieht hierbei nach Bylinski (2016) alle Ebenen des Bildungssystems und damit sowohl innerschulische, als auch außerschulische Akteure in entsprechenden Unterstützungsnetzwerken mit ein.

3.1 Individuelle Förderung als Anforderung an berufsbildende Schulen

Um dem Anspruch gerechter Bildungs- und Teilhabechancen entsprechen zu können, müssen Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität über differenzierte Kompetenzen verfügen. Lehrkräfte sollen so ausgebildet werden, dass sie allgemein- und sonderpädagogische Basiskompetenzen zum Umgang mit Heterogenität haben, „um beim Umgang mit Vielfalt sowie der Zusammenarbeit und Netzwerkbildung innerhalb der eigenen Schulgemeinschaft und darüber hinaus gerecht zu werden“ (KMK/HRK 2015, S. 3). Neben die Netzwerkbildung treten als weitere Gelingensbedingung „eine professionelle Haltung zu den Grenzen der eigenen Kompetenz, die Kenntnis der Potentiale anderer Professionen und die Bereitschaft zur kollegialen Kooperation“ (ebd.). Zudem wird von den Lehrkräften eine adäquate Einstellung und Haltung gegenüber Vielfalt verlangt, die in Aus- Fort- und Weiterbildung durch theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrung erlebbar wird (vgl. dies.).

Die inner- und außerschulische Kooperation von Lehrkräften mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Institutionen zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern ist nicht nur Bestandteil der Standards für die Ausbildung von Lehrkräften (vgl. KMK, 2019, S. 11). Mit der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen (2020, S. 3) werden mit der Unterrichts-, Personal und Organisationsentwicklung auch die Handlungsfelder definiert, in denen die beteiligten Fachkräfte über entsprechende Kompetenzen verfügen sollen. Hierbei wird als Voraussetzung die Kenntnis der individuellen Lernausgangslagen als grundlegend angesehen (vgl. KMK, 2020, S. 4). An dieser Stelle ist festzuhalten, dass in den Ordnungsmitteln der Kultusministerkonferenz, an denen die Inhalte der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte auszurichten sind, keine nähere Angabe dazu gemacht wird, wie Lehrkräfte geeignete Kompetenzen, z. B. zur Diagnose einer Lernbeeinträchtigung oder Lernbehinderung, ausbilden können. Insofern bleibt zu vermuten, dass dieses Kompetenzdefizit durch die Kooperation mit anderen Professionen (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit etc.) ausgeglichen werden soll.

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung sollen Lehrkräfte den Unterricht so gestalten, dass individuelle Lernwege gefördert werden und die Lernenden beim Erreichen der angestrebten Ziele unterstützt werden. Hierzu müssen Lehrkräfte gemeinsam mit den Lernenden und anderen an der individuellen Förderung beteiligten Akteure Lernziele festlegen, die realistisch erreicht werden sollen. Zur Unterrichtsentwicklung kommt somit ein weiteres Handlungsfeld individueller Förderung hinzu. Eine entsprechende Personalentwicklung soll Lehrkräften ein professionelles Selbstverständnis ihrer Rolle als Lernbegleiterin und Lernbegleiter ermöglichen, das von einer den Lernenden zugewandten sowie an deren Stärken orientierten Haltung geprägt ist. Teil des professionellen Selbstverständnisses ist auch, dass Lehrkräfte sich in multiprofessionellen Teams fachlich austauschen und beraten, um ein mit allen beteiligten Akteuren abgestimmtes Vorgehen zur individuellen Förderung zu entwickeln. Der Rahmen für die Umsetzung von Unterrichts- und Personalentwicklung soll durch die Personal- und Organisationsentwicklung geschaffen werden. Die Schulleitung soll ein schulinternes Konzept zur individuellen Förderung durch verschiedene Maßnahmen umsetzen. Neben der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften soll durch wertschätzende Kommunikation und Kooperation- und Kollaborationsstrukturen sowie entsprechende Raumnutzungskonzepte ein Prozess der Schulentwicklung hin zu individueller Förderung gemeinsam mit allen Beteiligten geplant, initiiert, gesteuert und evaluiert werden (vgl. KMK, 2020, S. 4 ff.; KMK, 2015, S. 3).

3.2 Individuelle Förderung als Anforderung an Lehrkräfte

Aus den Ordnungsmitteln lassen sich zusammenfassend drei Aspekte ableiten, die für eine gelingende individuelle Förderung der Lernenden an berufsbildenden Schulen von zentraler Bedeutung sind. Lehrkräfte müssen über (1) diagnostische Kompetenzen verfügen und zugleich im Rahmen eines professionellen Selbstverständnisses die Grenzen der eigenen Kompetenzen erkennen. Um dennoch individuell fördern zu können, sind Lehrkräfte auf (2) Kooperation in (3) Netzwerken mit verschiedenen Professionen und Institutionen angewiesen. Diese drei Aspekte werden im Folgenden näher beschrieben.

3.2.1 Diagnostische Kompetenz

Um die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erkennen zu können, müssen Lehrkräfte über diagnostische Kompetenzen verfügen. Die angewendeten diagnostischen Verfahren müssen geeignet sein, um alle Bedarfe der heterogenen Zielgruppe erfassen zu können, da andernfalls keine Teilhabegerechtigkeit gewährleistet werden kann (vgl. Heinrichs et al., 2018, S. 221; Vogt et al., 2019, S. 198). Teil der Diagnostik ist auch eine angemessene Bewertung der Bedarfe an individueller Förderung im Rahmen der Möglichkeiten, die einer Lehrkraft zur Verfügung stehen (vgl. Heid, 2019). Ergebnisse diagnostischer Prozesse können aber

| Multiprofessionelle Kooperation

nicht nur für die Entwicklung individueller Förderperspektiven genutzt werden, sondern auch bei „selektiven Zwecken Verwendung finden“ (Vogt et al., 2019, S. 200), wenn es um die Qualifikationsanforderungen am Übergang in den Arbeitsmarkt geht (vgl. Felsche, 2016, S. 119). Döbler und Zinn (2018) fassen die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften im Kontext von Heterogenität und individueller Förderung noch weiter:

Lehrkräfte müssen fundierte Kenntnisse über die Diagnostik leistungsrelevanter Lernermerkmale (z. B. kognitive Leistungsfähigkeit, Basiskompetenzen) besitzen sowie die Möglichkeiten und Grenzen diagnostischer Verfahren (z. B. Differenzialdiagnostik, pädagogisch-therapeutische Diagnostik, inklusive Diagnostik) und medizinischer Klassifikationssysteme (z. B. ICD-10) kennen. (Döbler & Zinn, 2018, S. 152)

Das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte spiegelt sich in der Haltung gegenüber den Lernenden wider, deren Stärken im Mittelpunkt der Diagnose und der Entwicklung eines individuellen Förderplans stehen sollen. Professionell handelt eine Lehrkraft besonders dann, wenn sie die Grenzen ihrer diagnostischen Kompetenz erkennt und weitere Professionen im Diagnose- und Förderprozess hinzuzieht (vgl. Döbler & Zinn, 2018, S. 153 f.).

Döbler und Ziegler definieren das einschlägige Fachwissen und Handlungswissen zum Umgang mit Inklusion und Heterogenität in den Dimensionen *allgemeines Wissen zur Inklusion und Heterogenität* sowie *Wissen zur (Förder-)Diagnostik*, *Wissen zur Beratung* und *Wissen zur Förderung* als professionelle Kernkompetenz im Umgang mit individueller Förderung (vgl. Döbler & Ziegler 2018).

3.2.2 Systemebenen von Kooperation

Vor dem Hintergrund rudimentärer Wissensbestände zu Heterogenität bei angehenden Lehrkräften (vgl. Vogt et al., 2019, S. 206) ist eine Kooperation von Lehrkräften mit anderen Professionen umso deutlicher angezeigt. Aufgrund der Organisationslogik von Schule bietet sich Lehrkräften kaum die Möglichkeit zur kollegialen Zusammenarbeit, wenn hierfür nicht die Voraussetzungen und Ressourcen zur Verfügung gestellt werden oder die Kooperation regelhaft eingefordert wird (vgl. Willmann, 2009, S. 470). Insbesondere an berufsbildenden Schulen stehen mit sonderpädagogischen Fachkräften oder Vertreterinnen und Vertretern weiterer Disziplinen vielfältige Kooperationsmöglichkeiten zur Verfügung, sodass eine weitere Gelingensbedingung für individuelle Förderstrukturen erfüllt werden kann (vgl. Kranert & Stein, 2019, S. 211). Vor einer näheren Beschreibung der für die Kooperation notwendigen Kompetenzen sollen die verschiedenen Ebenen schulischer Kooperation nach Willmann (2009) vorgestellt werden, die für die Umsetzung individueller Förderung relevant sind. Gerade weil Willmann die Ebenen schulischer Kooperation auf sonderpädagogische Unterstützungssysteme bezieht, kann diese Einteilung zur Beschreibung der Kooperation zur Umsetzung individueller

Förderung herangezogen werden. Willmann unterscheidet vier Systemebenen, auf denen Zusammenarbeit zwischen (1) verschiedenen Berufsgruppen (interdisziplinäre Kooperation), zwischen (2) Institutionen (inter-institutionelle Kooperation), (3) innerhalb einer Einrichtung beziehungsweise Berufsgruppe (intra-institutionelle bzw. kollegiale Kooperation), sowie (4) mit den jeweiligen Klienten- beziehungsweise Kundengruppen (vgl. Willmann, 2009, S. 471f.).

Der Begriff der *interdisziplinären Kooperation* wird im Folgenden synonym zum Begriff der multiprofessionellen Kooperation verwendet und beschreibt die Zusammenarbeit über jegliche Professionsgrenzen hinweg. Somit bezieht die interdisziplinäre Kooperation alle an der individuellen Förderung Beteiligten – außer- und innerhalb der Schule – mit ein. Diese Kooperationsform wird mit der Zielstellung individueller Förderung, nämlich der Entwicklung eines auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Ressourcen eines oder einer Lernenden ausgerichteten Förderangebots, begründet. Erkennen Lehrkräfte diese Zielstellung im Rahmen ihres professionellen Selbstbildes an, dann ist die Notwendigkeit umfassender Kooperation selbsterklärend. Der Vorteil interdisziplinärer Kooperation liegt nicht etwa in der Aufhebung professionsspezifischer Unterschiede, sondern im „gezielten Zusammenführen unterschiedlicher Sichtweisen und Kompetenzen“ (Willmann, 2009, S. 471).

Inter-Institutionelle Zusammenarbeit und Vernetzung bieten ein großes Potential für die Bearbeitung von multikomplexen Problemlagen und Förderansätzen. Hierfür ist die Ausbildung von organisatorischen Schnittstellen notwendig, die verschiedene Institutionen miteinander verbinden. Ein Kennzeichen von sogenannten „Suprasystemen“ (Willmann, 2009, S. 472) ist die Zusammenführung ehemals getrennter Institutionen. Als Beispiel können hier die Jugendberufsagenturen genannt werden, die verschiedene gesellschaftliche Funktionssysteme wie Jugendhilfe, Schule und Arbeitsvermittlung zusammenführen (vgl. f-bb, 2021, S. 9f.). Die Beteiligung von mehreren Institutionen bei der Förderung eines jungen Menschen setzt die Fallarbeit voraus, durch welche die Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen strukturell notwendig wird.

Die *Kooperation innerhalb einer Einrichtung beziehungsweise innerhalb einer Berufsgruppe* bezieht sich vor allem auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und der Schulleitung sowie innerhalb des Kollegiums, z. B. im Rahmen kollegialer Kooperation. Auf dieser Kooperationsebene soll vor allem der ordnungsgemäße Ablauf der organisationsinternen Prozesse garantiert werden (vgl. Willmann, 2009, S. 472). Zuletzt muss die *Kooperation mit den Klientengruppen* berücksichtigt werden, die sich im Kontext der berufsbildenden Schulen überwiegend aus erwachsenen Schülerinnen und Schülern, mitunter aber auch aus minderjährigen Jugendlichen rekrutieren. Der Aspekt der Volljährigkeit ist in Bezug auf die Beteiligung der Erziehungsberechtigten bei der Entwicklung von individuellen Fördermaßnahmen im Rahmen inter-institutioneller Kooperation insofern von Bedeutung, da die Wahr-

| Multiprofessionelle Kooperation

nehmung von Förderangeboten gegebenenfalls der Zustimmung durch die Erziehungsberechtigten bedarf.

Kooperation in den dargestellten Systemebenen ist nicht ohne Voraussetzungen möglich. Neben die zuvor beschriebenen diagnostischen Kompetenzen sowie das professionelle Selbstbild der Lehrkräfte als Lernbegleiter und Lernbegleiterin gegenüber den Lernenden treten weitere Kompetenzanforderungen, die sich aus der Kooperation auf den dargestellten Systemebenen ergeben. Bylinski (2014) formuliert ein Gesamtableau aller Teilkompetenzen und ihrer Ausprägung in den Dimensionen Wissen, Können und Reflektieren, die für Lehrkräfte im regionalen Übergangmanagements relevant sind. Die Ausprägungsaspekte (Wissen, Können, Reflektieren) greifen hierbei die bereits zuvor als relevant beschriebenen Aspekte des professionellen Selbstbildes und der Haltung gegenüber den Lernenden auf. Besonders diejenigen Teilkompetenzen, die sich auf die Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit beziehen, sollen an dieser Stelle als grundlegende Kompetenzen und Gelingensbedingungen für die Umsetzung individueller Förderung vorgestellt werden (vgl. Bylinski, 2014, S. 128-133).

3.2.3 Kompetenzen für multiprofessionelle Kooperation

Die „interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“ (Brödel, 2005, S. 3) ermöglicht eine institutionenübergreifende Zusammenarbeit, indem Lehrkräfte über Kenntnisse zu institutionellen Kontexten der kooperierenden Institutionen, wie zum Beispiel unterschiedliche Handlungslogiken, Kommunikations- und Arbeitsstile sowie Gepflogenheiten, verfügen. Auf Basis dieses Wissens initiieren und moderieren Lehrkräfte Aushandlungsprozesse zwischen den kooperierenden Institutionen. Dabei reflektieren sie die Verschiedenheiten und erkennen diese als Chance an. Zugleich erkennen Lehrkräfte die institutionellen Stärken und Schwächen (der eigenen Schule) und entwickeln dadurch ein klares institutionelles Profil in der weiteren Kooperation.

Die Kompetenz zum Aufbau und zur Weiterentwicklung einer Kooperations- und Kommunikationskultur ist geprägt durch Kenntnisse über spezifische Kooperationspartner, wie Jugendberufsagenturen, Agentur für Arbeit, Eltern, Jugendämter sowie über Kommunikationsprozesse, -stile, -strukturen und -kulturen. Lehrkräfte sollen dabei Methoden zum Aufbau von Netzwerken einsetzen und Kontakte zu unterschiedlichen regionalen Partnern aufbauen. Durch die Mitarbeit in Gremien, Arbeitskreisen etc. sollen bestehende soziale Netzwerke einbezogen werden.

Die Kompetenz zur interdisziplinären (multiprofessionellen) Zusammenarbeit ist geprägt durch Kenntnisse über Berufskulturen, Aufgaben anderer Professionen und institutionelle Handlungsspielräume sowie durch Kenntnisse über Unterstützungssysteme und Anforderungsprofile gelingender Kooperation. Lehrkräfte arbeiten im Idealfall wertschätzend mit anderen Professionen und Fachkulturen zusammen. Sie tauschen sich über Bildungsvorstellungen, Erziehungsziele und Förder-

konzepte aus und erkennen blockierende Aspekte der Zusammenarbeit und konkurrierende Berufskulturen. Hierfür erweitern sie ihre Perspektive durch die Einnahme anderer Perspektiven und entwickeln so einen interdisziplinären Blick. In dieser Reflexion entwickeln sie das eigene berufliche Selbstverständnis und setzen sich mit dem eigenen Rollenkonzept und den Grenzen des eigenen Handelns auseinander. Dadurch nehmen sie die Potentiale der verschiedenen Professionen wahr.

4 Inner- und außerschulische Unterstützungsnetzwerke

Da die Kooperation zwischen Schule als prinzipiell selbständiger Institution mit anderen Institutionen und Rechtskreisen der Sozialgesetzgebung in der Bundesrepublik Deutschland durch die länderspezifischen Schulgesetze geregelt wird, ist die inter-institutionelle Kooperation von den Handlungsspielräumen abhängig, die berufsbildenden Schulen durch das Schulgesetz zugestanden werden (vgl. Krüger & Stange, 2009, S. 13). Als eine zentrale Aufgabe aller Schulen in Schleswig-Holstein wird die Begleitung von jungen Menschen am Übergang in Ausbildung beschrieben.

Es gehört zum Auftrag der Schule, die jungen Menschen zur Teilnahme am Arbeitsleben und zur Aufnahme einer hierfür erforderlichen Berufsausbildung zu befähigen. Sie arbeitet hierzu mit den nach dem Zweiten und Dritten Buch des Sozialgesetzbuchs (SGB II und III) zuständigen Trägern der Grundsicherung für Arbeitssuchende und der Arbeitsförderung zusammen und wirkt darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler Beratung und Betreuung für die Vermittlung in Ausbildungsverhältnisse oder Qualifizierungsangebote in Anspruch nehmen. (SchulG SH §4, Abs. 4)

Die inter-institutionelle Kooperation ist folglich im Schulgesetz verankert. Gleichzeitig agieren die berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein als Anstalten öffentlichen Rechts (SchulG SH §100, Abs. 1-3), sodass ihnen Handlungsspielräume eingeräumt werden, sofern sie die allgemeinen Aufgaben erfüllen. Diese Handlungsspielräume beziehen sich auf „weitere, im Gesetz nicht vorgesehene Angebote der beruflichen Weiterbildung“ (SchulG SH §101), welche die berufsbildenden Schulen in Abstimmung mit örtlichen Weiterbildungsverbänden entwickeln und anbieten dürfen. Die Finanzierung zusätzlicher Angebote – hierunter ist auch die Finanzierung von Stellen für zusätzliches Personal außerhalb des Lehrkörpers zu verstehen – ist jedoch nur im Rahmen zusätzlich erwirtschafteter eigener Mittel möglich. Konkret bedeutet dies, dass berufsbildende Schulen die Kosten für, z. B. zusätzliches sozialpädagogisches oder psychologisch-pädagogisches, Personal durch Einsparung von Stellen für Lehrkräfte erwirtschaften müssen. Hieraus ergibt sich bereits ein erster Konfliktpunkt, der abstrahiert zu einem Abwägungsdilemma zwischen Mehrbelastung und individueller Förderung im inter-institutionellen Netzwerk führen kann.

| Multiprofessionelle Kooperation

Zunehmende Unterstützungsbedarfe von jungen Menschen am Übergang zwischen Schule und Beruf unterstreichen zugleich die Notwendigkeit zum Aufbau von Kooperationsnetzwerken, damit berufsbildende Schulen diesen Bedarfen gerecht werden können. Im Folgenden werden zwei verschiedene Netzwerke beschrieben, die von den drei berufsbildenden Schulen in Flensburg genutzt werden, um den Anforderungen individueller Förderung zu begegnen. Die Jugendberufsagentur wird dabei als außerschulisches Netzwerk beschrieben, während die im Bereich der Schule angesiedelten Akteure als innerschulisches Netzwerk gefasst werden. Zunächst wird die Jugendberufsagentur Flensburg als inter-institutionelles Kooperationsnetzwerk zur kreisübergreifenden Zusammenarbeit der Rechtskreise des Sozialgesetzbuchs (SGB) vorgestellt, wobei der Fokus auf den Schnittstellen zu den berufsbildenden Schulen in Flensburg gerichtet wird. Die Relevanz der Jugendberufsagentur für diese Arbeit ergibt sich aus der juristischen Zuständigkeit der am Netzwerk beteiligten Akteure dafür, jungen Menschen bis 25 Jahren – und damit Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen – Maßnahmen der individuellen Förderung anzubieten (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2014, S. 8). Das Kooperationsnetzwerk der Jugendberufsagentur wird als außerschulisches Netzwerk verstanden, da Lehrkräfte als schulinterne Akteure mit schulexternen Personen kooperieren. Anschließend werden die innerschulischen Netzwerke der drei berufsbildenden Schulen vorgestellt. Da sich die Strukturen und beteiligten Akteure hier größtenteils überschneiden, wird von einem einzelnen innerschulischen Netzwerk gesprochen. Dies erscheint auch unter forschungsethischen Gesichtspunkten geboten, da andernfalls Rückschlüsse auf einzelne Akteure möglich wären.

4.1 Jugendberufsagenturen als außerschulisches Netzwerk

Als Jugendberufsagenturen werden rechtsübergreifend kooperierende Bündnisse beschrieben, die sich mindestens aus den drei Kooperationspartnern Agentur für Arbeit (Rechtskreis SGB II), Jobcenter (Rechtskreis SGB III) und örtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Rechtskreis SGB VIII) zusammensetzen (vgl. Servicestelle JBA, o. D.; Bundesministerium der Justiz 1990, 1997, 2003). Alle Kooperationspartner eint das Ziel, junge Menschen bei der (Wieder-)Aufnahme eines Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnisses zu unterstützen und somit der Jugendarbeitslosigkeit entgegenzuwirken. Die drei Partner verfügen über vielfältige Maßnahmen, die durch die Kooperation sinnvoll verknüpft werden sollen und somit für die Jugendlichen wirksam werden. Regionale und lokale Netzwerke sollen bei der Kooperation genutzt werden, sodass neben die konstituierenden Institutionen der drei Rechtskreise (Agentur für Arbeit, Jobcenter, öffentliche Jugendhilfe) noch weitere Kooperationspartner, z. B. allgemeinbildende oder berufsbildende Schulen, hinzutreten können. Besonders die beiden Rechtskreise SGB II (Bundesagentur für Arbeit) und SGB III (Jobcenter) verfügen zur Umsetzung ihrer Aufgaben im Rahmen der Grundsicherung für Arbeitssuchende (Bundesagentur für Arbeit) und der Arbeitsförderung (Jobcenter) über ähnliche

arbeitsmarktpolitische Instrumente, sodass durch die Kooperation auch Lücken oder Dopplungen von Leistungen vermieden werden sollen (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2021; Münder, 2020). Zu den arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, die für die Kooperation mit berufsbildenden Schulen relevant sind, zählen u. a. Berufseinstiegsbegleitung, assistierte Ausbildung, berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen, Einstiegsqualifizierung, ausbildungsbegleitende Hilfen, außerbetriebliche Berufsausbildung sowie Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung für Menschen mit Behinderung und schwerbehinderte Menschen. Im Rahmen des Kooperationsbündnisses der Jugendberufsagentur Flensburg stellen die beiden Rechtskreise des SGB II und SGB III Berufsberater und Berufsberaterinnen zur Verfügung, die individuelle Maßnahmen für junge Menschen mit den Vertreterinnen und Vertretern der anderen Kooperationspartner abstimmen.

Die Jugendhilfe der Stadt Flensburg tritt im hier vorgestellten Kooperationsbündnis als öffentlicher Träger der Jugendhilfe auf und vertritt somit den Rechtskreis des SGB VIII. Die Jugendberufsagentur Flensburg wurde im Sommer 2021 unter Beteiligung der Koordinierungsstelle Übergang Schule-Beruf der Stadt Flensburg gegründet, die dem Jugendamt der Stadt angegliedert ist. In diesem Kooperationsbündnis haben sich die Agentur für Arbeit Flensburg, das Jobcenter Flensburg, das Schulamt Flensburg sowie die Regionalen Bildungszentren der Stadt Flensburg zusammengeschlossen. An einem gemeinsamen innerstädtischen Standort bieten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kooperationspartner Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 25 Jahre Beratung bezüglich des Übergangs in Ausbildung und Beruf an. Ziel des „One-Stop-Government“ (Bundesagentur für Arbeit, 2018, S. 10) ist es, der Zielgruppe Beratung und Dienstleistungen in räumlicher Nähe anzubieten und die Kompetenzen der beratenden Kooperationspartner durch Fallkonferenzen zu koordinieren. Als Fall wird hierbei die Beratungsanfrage eines jungen Menschen verstanden, dessen Anliegen in Anwesenheit der relevanten Ansprechpersonen der Kooperationspartner erörtert wird. Das Beratungsangebot der Jugendberufsagentur Flensburg steht dabei allen Jugendlichen und jungen Menschen bis zum Alter von 25 Jahren offen, die ihren Wohnsitz in Flensburg oder dem angrenzenden Kreis Schleswig-Flensburg haben. Der Großteil der Fälle gelangt über die Ansprechpersonen der verschiedenen Kooperationspartner an den allgemein- und berufsbildenden Schulen in die Jugendberufsagentur. An den allgemeinbildenden Schulen stehen Berufsberaterinnen und Berater der Agentur für Arbeit und des Jobcenters an bestimmten Wochentagen als Ansprechpersonen im Rahmen von offenen Sprechstunden als Erstkontakt zur Verfügung. An den berufsbildenden Schulen wird die Erstkontaktaufnahme zur Jugendberufsagentur aufgrund des gesteigerten Beratungsbedarfs der Schülerinnen und Schülern direkter gestaltet. Die drei berufsbildenden Schulen unterhalten aus eigenen Mitteln eine gemeinsame Ansprechperson, die im Rahmen einer Vollzeitstelle Schülerinnen und Schüler in das Beratungsangebot der Jugendberufsagentur vermittelt. Hierin spiegelt sich das kooperative Prinzip der Unterstützungsnetzwerkes einer Jugendberufsagentur wider,

| Multiprofessionelle Kooperation

das von allen Kooperationspartnern die Nutzung eigener Ressourcen für das gemeinsame Ziel der individuellen Förderung junger Menschen verlangt

4.2 Unterstützungsnetzwerke an berufsbildenden Schulen

Während beratungssuchende Schülerinnen und Schüler über die Kontaktperson bei der Jugendberufsagentur Flensburg aus den berufsbildenden Schulen heraus in ein außerschulisches Netzwerk weitergeleitet werden, verfügen die berufsbildenden Schulen auch über eigene innerschulische Kooperationsnetzwerke, innerhalb derer Schülerinnen und Schüler beraten werden können. Diese innerschulischen Netzwerke sind an den drei berufsbildenden Schulen ähnlich aufgebaut und werden im Folgenden näher erläutert.

An allen drei untersuchten berufsbildenden Schulen stehen Ansprechpersonen der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologin bzw. des Schulpsychologen sowie durch Beratungslehrkräfte zur Verfügung. Die Schulsozialarbeit ist ein gesetzlich verankertes Angebot der kommunalen Jugendhilfe. Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind örtlich an den berufsbildenden Schulen angesiedelt, unterliegen aber nicht der Weisung der Schulen. Sie stellen ihr Beratungsangebot somit in erster Linie unabhängig von schulischen Bedarfen zur Verfügung. Dieser Aspekt ist bei der Kooperation mit Lehrkräften zu berücksichtigen, da die Beratungen mit Schülerinnen und Schülern grundsätzlich der Schweigepflicht unterliegen und Rückmeldungen an Dritte nur mit deren Zustimmung erfolgen dürfen. Der Schulpsychologe oder die Schulpsychologin ergänzt das Beratungsspektrum zu psychosozialen Anliegen der Schülerinnen und Schüler. Hierfür steht den drei berufsbildenden Schulen eine Schulpsychologin zur Verfügung, die an den verschiedenen Standorten der Schulen offene und Terminsprechstunden anbietet. Zusätzlich halten einzelne Schulen im Rahmen einer psychologisch-pädagogischen Beratungsstelle noch weitere Beratungsangebote vor. Das Angebot für Schülerinnen und Schüler wird durch pädagogische Interventionskräfte sowie Bildungsberaterinnen und Bildungsberater ergänzt, die schwerpunktmäßig die Beratung von Schülerinnen und Schülern in den ausbildungsvorbereitenden Schulformen wahrnehmen. Diese Fachkräfte sind bei den berufsbildenden Schulen angestellt und unterliegen somit in der Kooperation mit Lehrkräften keiner Schweigepflicht. Dies ist aufgrund des hohen Abstimmungsbedarfs zur Umsetzung der in der Beratung vereinbarten Maßnahmen für die Kooperation von Vorteil. Des Weiteren stehen an den berufsbildenden Schulen noch weitere Ansprechpersonen zur Verfügung. Zusätzlich zur originären Tätigkeit als berufsbildende Lehrkraft bieten Beratungslehrkräfte, Verbindungslehrkräfte oder Lerncoaches den Schülerinnen und Schülern Beratung und Unterstützung bei Lernschwierigkeiten oder Konflikten mit anderen Mitgliedern der Schule an. Die innerschulischen Beratungsangebote – vor allem Schulsozialarbeit und Schulpsychologin – stehen auch Lehrkräften offen, die Beratungsbedarf haben und Unterstützung oder Orientierung bei eigenen Anliegen sowie im Umgang mit Jugendlichen benötigen. Es ist das originäre Ziel der schulischen

Beratungsangebote, allen an der individuellen Förderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen Beteiligten ebenfalls zur Verfügung zu stehen. Hierbei gelten die Grundsätze der Professionalität und Neutralität sowie Freiwilligkeit und Transparenz (vgl. Just, 2020, S. 43). Hieraus ergibt sich auch die Notwendigkeit, Beratung und individuelle Förderung durch andere Professionen neben den Lehrkräften anzubieten. Die Gegenüberstellung unterschiedlicher Handlungsansätze und Zielstellungen der verschiedenen Professionen an berufsbildenden Schulen in Tabelle I macht die Herausforderungen multiprofessioneller Beratung deutlich. Die Entwicklung der Persönlichkeit (Zielstellung der Schulpsychologie) sowie eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung (Zielstellung der Sozialarbeit) können gegebenenfalls mit der beruflichen Mündigkeit (Zielstellung der Lehrkräfte, z. B. in der Berufsschule) konkurrieren, wenn als nächstliegende Maßnahme zur individuellen Förderung die Beschulung in einer anderen Schulform zielführend ist.

Tab. 1: Innerschulische Kooperationsnetzwerke an berufsbildenden Schulen (Quelle: in Anlehnung an Kranert & Stein, 2019, S. 219)

Profession	Lehrkräfte	Sozialarbeit	Schulpsychologie	Jugendberufsagentur
Aufgabe	Bildung und Erziehung für und durch einen Beruf	Bewältigung individueller Problemlagen	Stabilisierung und Integration in das Bildungssystem Schule	Eingliederungshilfe am Übergang Schule-Beruf
Handlungsansätze	Unterricht im Klassenverband Arrangement beruflicher Lernsituationen	(Einzel-) Beratung, inklusive sozial-pädagogische Diagnostik Krisenintervention	(Einzel-) Beratung, inklusive schulpsychologische Diagnostik	Beratung in Fallkonferenzen, sozial-pädagogische & weitere Diagnostik (ärztl. Dienst)
Zielstellung	Berufliche Mündigkeit	Eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Lebensgestaltung	Entwicklung der Persönlichkeit Adäquater Schulabschluss	Eröffnung individueller Wege in Ausbildung und Auszubildungsvorbereitung

5 Fazit

Lehrkräfte werden durch den Anspruch individueller Förderung nicht nur auf der Ebene der Unterrichtsplanung und didaktischer Entscheidungen vor komplexe Herausforderungen gestellt (vgl. Burda-Zoyke & Naeve-Stoß, 2019, S. 114). Von zunehmender Bedeutung im Umgang mit Heterogenität an berufsbildenden Schulen im Rahmen individueller Förderung ist die inter- und intrainstitutionelle „multiprofessionelle Kooperation“ (Kranert & Stein, 2019, S. 213) zwischen Lehrkräften und anderen Professionen. Dabei spielt einerseits die Bereitschaft zur Teamarbeit aber auch die persönliche Beziehung der beteiligten Fachkräfte zueinander eine entscheidende Rolle. Unterschiedliche Berufsbiografien mit einem jeweils eigenen Professionsverständnis, unterschiedliche Auffassungen der eigenen Berufsrolle sowie unterschiedliche Sichtweisen auf die Zielgruppe und das Arbeitsfeld erschweren die Arbeit in multiprofessionellen Teams. Als Voraussetzung für eine disziplinübergreifende Kooperation kann daher das „Herstellen einer interprofessionellen Handlungs- und Strukturlogik“ (Lindmeyer & Beyer, 2013) angenommen werden. Zugleich zeigen schulinterne Erhebungen im Untersuchungsfeld, dass die Nachfrage nach Angeboten individueller Förderung die Ressourcen der Akteure deutlich übersteigen. Insofern die Umsetzung individueller Förderung u. a. hauptsächlich von multiprofessioneller Kooperation aller beteiligten Fachkräfte und entsprechender organisationaler Strukturen abhängig ist, ergibt sich hieraus ein begründetes Erkenntnisinteresse dahingehend, wie unter den Realbedingungen individuelle Förderung umgesetzt werden kann.

Literatur

- Budde, J. (2015). Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 117-132). Julius Klinkhardt.
- Bundesagentur für Arbeit (2014). *Chancen ergreifen im Arbeitsbündnis Jugend und Beruf. Sozialleistungsträger kooperieren – Junge Menschen profitieren*. Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesagentur für Arbeit (2018). *Bericht zum Stand der Umsetzung und Weiterentwicklungsperspektiven. Entwicklungsstand der Jugendberufsagenturen und in den Ländern*. Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesministerium der Justiz (1997): *Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung. SGB III, vom 24.03.1997*.
https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_3/
- Bundesministerium der Justiz (200). *Sozialgesetzbuch (SGB) Zweites Buch (II) Grundsicherung für Arbeitssuchende. SGB II, vom 24.12.2003*.
https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_2/

- Bundesministerium der Justiz (1990). *Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe. SGB VIII, vom 26.06.1990.*
https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/
- BMAS (=Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2018). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein. Stand: November 2018.* Beauftragter der Bundesregierung für die Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen.
- Brödel, R. (2005): Neue Lernkulturen intermediär gestalten. Grundorientierungen zum beruflichen Handeln von Intermediären. *QUEM-Bulletin*, 2005 (2), 1-7.
- Burda-Zoyke, A. & Naeve-Stoß, N. (2019). Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung.* (S. 113–128). wbv.
- Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen – Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.* (S. 13-38). Franz Steiner.
- Burda-Zoyke, A. & Radde, E. (2018). Vernetzung von Studiengängen und Institutionen zur Förderung multiprofessioneller Zusammenarbeit im Handlungsfeld Übergang Schule – Beruf. In B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 233–246). Waxmann.
- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität.* Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 2016 (30), 1–22. http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf.
- Döbler, C.; Zinn, B. (2018). Theoretische Modellierung von Kompetenzfacetten – im Bereich Inklusion und Heterogenität – von angehenden Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung* (S. 143–164). Franz Steiner.
- Enggruber, R. (2019). Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 29–44). wbv.
- Felsche, Heidi (2016). Sensibilisierung der Betriebe/Öffnung für Heterogenität/neue Formen der Ausbildungsvorbereitung/Interkulturalität. In G. Westhoff & H.

| Multiprofessionelle Kooperation

- Ernst (Hrsg.), *Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung* (S. 119-123). wbv.
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH (2021). *Evaluation der Jugendberufsagenturen in Schleswig-Holstein. Abschlussbericht*. U. Mitarb. v. Barbara Kiepenheuer-Drechsler, Susanne Green, Lorenz Holthusen und Wolfgang Wittig. Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH.
- Heid, H. (2019). Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 17-28). wbv.
- Heinrichs, K. & Reinke, H. (Hrsg.). (2019). *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. wbv.
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Ziegler, S. (2018). Soziale, emotionale und motivationale Problemlagen von Schülerinnen und Schülern als Herausforderung für Lehrkräfte in beruflichen Schulen. Entwicklung von Fallvignetten für die evidenzbasierte Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. (S. 221–239). Franz Steiner.
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Barbara Budrich.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Beltz.
- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit*. Waxmann.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019). *Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen*. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 211–226). wbv.
- Krüger, R. & Stange, W. (2009). Kooperation von Schule und Jugendhilfe: die Gesamtstruktur. In A. Henschel, R. Krüger, C. Schmitt & W. Stange (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. (S. 13–22). VS.
- Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 in der Fassung vom 16.05.2019*. Bonn, Berlin Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz (2020). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur individuellen Förderung in den beruflichen Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.05.2020*. Bonn, Berlin Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz / Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von*

- Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.* Bonn, Berlin Kultusministerkonferenz / Hochschulrektorenkonferenz.
- Landesregierung Schleswig-Holstein (2007). *Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. SchulG SH, vom 24.01.2007.* Landesregierung Schleswig-Holstein.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Kooperation. *Sonderpädagogische Förderung, 56* (4), 396–413.
- Münder, J. (2020). *Arbeitshilfe zur rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit zwischen den Akteuren des SGB II, II und VIII zur beruflichen Förderung junger Menschen. Im Auftrag des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung (f-bb).* Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH. Nürnberg.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule.* Beltz.
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265-302). Waxmann.
- Servicestelle Jugendberufsagenturen (o. D). *Rund um Jugendberufsagenturen.*
<https://www.servicestelle-jba.de>
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2021). *Arbeitsmarktpolitische Instrumente.*
[https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia5/amp-jz-amp-jz/amp-jz-d-0-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=2.](https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/Aktuell/iiia5/amp-jz-amp-jz/amp-jz-d-0-xlsx.xlsx?__blob=publicationFile&v=2)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (= UNESCO) (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* UNESCO Paris.
- Vogt, H., Petsch, C. & Nickolaus, R. (2019). Diagnostische Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zur Testentwicklung und erste Ergebnisse der Pilotierungsstudien. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 197-209). wbv.
- Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft.* Barbara Budrich.
- Wilbers, K. (2004). *Soziale Netzwerke an berufsbildenden Schulen. Analyse, Potenziale, Gestaltungsansätze.* Eusl.
- Willmann, M. (2009). Lehrer-Kooperation. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik.* (S. 470-478). Julius Klinkhardt.
- Zinn, B., Wyrwal, M. & Ariali, S. (2018). Die Vielfalt bei Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich – am Beispiel der beiden Berufsfelder Elektro- und Metalltechnik. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.* (S. 75–94). Franz Steiner.

| Multiprofessionelle Kooperation

Verfasser

Simon Vollmer
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Abteilung für Ernährung und Verbraucherbildung
Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften
Europa-Universität Flensburg

Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: simon.vollmer@uni-flensburg.de

Rebecca Wagner-Kerschbaumer & Claudia Angele

Urteilen lernen: Annäherungen an ein Verständnis von Urteilskompetenz in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (EVB)

Dieser Artikel soll einen Beitrag zur Entwicklung eines Urteilskompetenz-Modells für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (EVB) leisten. Erste hermeneutische Analysen zeichnen eine Analogie im Verständnis von Urteilsbildung zum Verständnis des Gegenstandsbereichs als einem mehrdimensionalen. Urteilsfähigkeit soll mehrperspektivisch und multidimensional gedacht werden.

Schlüsselwörter: Urteilskompetenz, EVB, Mehrperspektivität, Domänenspezifität, Modellentwicklung

Learning to judge: Approaches to an understanding of judgement competence for the development of nutrition, health and consumer literacy

This article aims to make a first contribution to the development of a judgement competence model for nutrition and consumer education. First hermeneutic analyses draw an analogy to the understanding of the field in the conception of the model. Judgement competence should be thought of in a multi-perspective and multi-dimensional way.

Keywords: judgment competence, nutrition-health & consumer literacy, multi-perspectivity, domain specificity, modelling

1 Einleitung

Judging is, as it were, balancing an account, and determining on which side the odds lie. (Locke, 2018, S. 196)

Urteilsfähigkeit als Metakompetenz ist mit der Einführung der kompetenzorientierten Bildungsstandards in die Lehrpläne verschiedenster Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum eingezogen. Mit fortschreitender Bildungslaufbahn sollen Lernende neben dem Erwerb von Sach- und Methodenkompetenz sowie der Entfaltung eines metakognitiven Bewusstseins demnach auch wissensbasiertes Urteilen als kognitive Fähigkeit erwerben. Mit diesem Artikel wird darauf gezielt, eine literaturbasierte erste Annäherung an ein Verständnis von Urteilen im Kontext der Ernährungs- und

| Urteilskompetenz in der EVB

Verbraucher*innenbildung (EVB) zu leisten. Aufbauend auf der Bedeutung der Urteilskompetenz für den Bildungskontext im Allgemeinen und für die EVB im Speziellen, wird der Kontext für Urteilsbildung aus (entwicklungs-)psychologischer und philosophischer Perspektive skizziert, um dann Urteilskompetenz innerhalb der Bildungsziele in deutschsprachigen Rahmenkonzepten der EVB zu untersuchen. Abschließend soll die Frage beantwortet werden können, was Urteilen und Urteilsfähigkeit im Kontext der EVB bedeuten können.

2 Zur Relevanz von Urteilskompetenz in der EVB

Kompetenzorientierung, als kennzeichnendes Phänomen des aktuellen bildungspolitischen Wandels, führt Bildungsinstitutionen weg von vorfestgelegten und instruktionalisierenden Wissenskatalogen. Bildung und damit Curricula sollen dafür sorgen, dass Lernende zukunftsfähige Kompetenzen erwerben (vgl. OECD, 2019). Dieser Transformationsprozess im ‚Ökosystem Bildung‘ soll weltweit, unter Berücksichtigung nationaler, kultureller Begebenheiten, schulischen Akteurinnen und Akteuren (Lehrende als auch Lernende) dazu verhelfen, zukunftsfähiges Wissen, Skills, Werte und Kompetenzen zu erwerben, um die eigene Zukunft aktiv gestalten zu können (vgl. Schraml, 2021).

Der Lernkompass der OECD definiert sieben Elemente, die erforderlich sind, um aktuellen und zukünftigen Veränderungen der Umwelt zu begegnen. Neben der Entwicklung einer sogenannten *Student-Agency* sind die Förderung und Anbahnung von *Core-Foundations* (Lerngrundlagen), die Vermittlung von *Skills* und Wissen und die Entwicklung eines Antizipations-, Aktions- und Reflexions-Zyklus (AAR-Zyklus) sowie die Entfaltung von Werten und Haltungen zentral (vgl. OECD, 2019). Das Zusammenspiel der von der OECD (2019) definierten Bereiche (Transformationskompetenz, Lerngrundlagen und AAR-Zyklus) ist auch grundlegend für die Ausbildung von Urteilsfähigkeit. Diese drei Kompetenzbereiche sollen im Folgenden daher kurz beschrieben werden.

Transformationskompetenz beschreibt die Fähigkeit eigene Werte zu schaffen, mit Spannungen umgehen zu können und Verantwortung zu übernehmen sowie Dilemmata zu erkennen und Lösungen dafür zu reflektieren. Unter Lerngrundlagen bzw. *Core-Foundations* versteht die OECD auch den Aufbau eines Moral- und Ethikverständnisses und die Auseinandersetzung mit Werten und Haltungen – unter der Prämisse der Achtung der lokalen und kulturellen Besonderheiten und dem Verständnis, dass diese nicht lehrbar, sehr wohl aber erlernbar sind. Der AAR-Zyklus wird als Prozess verstanden und ist ein sich selbst verstärkendes, operationalisierbares und trainierbares dreiphasiges System. In der Phase der Antizipation wird versucht Folgen einer Aktion vorausdenken und Perspektivenwechsel vorzunehmen. In der Handlungsphase sollen aktiv Aktionen durchgeführt werden, die mit Verantwortungsübernahme verbunden und auf ein Ziel gerichtet sind. In der dritten Phase,

der Reflexion, versuchen Lernende ein Bewusstsein für zukünftige Aktionen und deren Folgen zu entwickeln, indem Handlungen und deren Ergebnisse evaluiert werden (vgl. OECD, 2019). Der AAR-Zyklus kann analog zum Prozess des Urteilens gesehen werden (siehe Abschnitt 3, Urteilen – ein sozial, emotional, kognitiver Prozess).

Da die angeführten Elemente einer zukunftsfähigen Bildung nach dem Verständnis der OECD (2019) auch für die Entwicklung von Urteilskompetenz zentral sind, wird impliziert, dass Urteilen als Metakompetenz unverzichtbar für die Zukunftsgestaltung ist und somit in zukunftsfähige Lernstandards integriert werden sollte.

Auch in der EVB liegen mit den fachdidaktischen Konzepten REVIS und EVA Rahmenkonzepte für den Kompetenzerwerb mit Blick auf eine zukunftsfähige Alltagsbewältigung und Daseinsvorsorge vor (vgl. Schlegel-Matthies et al., 2022; TNE, 2015, 2018).

Das zentrale Bildungsziel der EVB ist es – kurz gesagt – Lernende auf ein selbstbestimmtes Leben, als Essende und Konsumierende, in einer hochkomplexen Gesellschaft und auf die aktive Teilhabe an der Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Schlegel-Matthies et al., 2022; TNE, 2018).

Doch gerade die Fachdidaktik der EVB ist, ob ihrer inhärenten Mehrdimensionalität und Forderungen nach Multiperspektivität, einer besonderen Komplexität ausgesetzt. Lernfelder dieses Unterrichtsfachs sind komplex, bedürfen umfassender, differenzierter Betrachtung und befinden sich im Spannungsfeld der Bedürfnisse verschiedenster Akteursgruppen (vgl. Angele et al., 2021).

Um trotz dieser Komplexität urteilsfähig zu sein, also Situationen zu bewerten und beurteilen zu können, bedarf es neben fachbezogenem Wissen auch leitender Orientierungen – sogenanntes Orientierungswissen (Angele et al., 2021, S. 40).

Die Ausbildung von Urteilskompetenz wird nicht explizit in den Rahmenkonzepten REVIS neu oder EVA als solche benannt, jedoch liegt sie implizit darin vor.

Lernende im Lernfeld EVB sollen laut Schlegel-Matthies et al. (2022) und EVA (2018) über fachdidaktische Themenzugänge dazu befähigt werden, über eigene Ressourcen und Kompetenzen reflektieren zu lernen (vgl. Schlegel-Matthies, 2022a), leitende Normen zu erkennen (vgl. Schlegel-Matthies, 2022b), sich gesellschaftlicher Orientierungen und persönlicher Werte und Bedürfnisse bewusst zu werden (Schlegel-Matthies, 2022c), aktives und selbstverantwortliches Handeln in den eigenen Handlungsspielräumen zu lernen (vgl. Schlegel-Matthies, 2022d) und kriteriengeleitete Bewertungen vornehmen zu können (vgl. Bartsch, 2022; TNE, 2018).

Jene Anforderungen sind, neben der Ausbildung von Sach- und Methodenkompetenz, auch für den Erwerb der Metakompetenz ‚Urteilen‘ elementar. Komplexe Themenbereiche, wie sie die EVB aufweist, können die vorausgesetzten Kompetenzen für das Urteilen fördern. Die kognitiven Prozesse von Erkennen und das bewusste Wahrnehmen von Problemsachverhalten, das Einordnen und Bewerten von Informationen sowie die Reflexion über Umwelt, Sachverhalte und Macht- und Interessensverhältnisse sind im Urteilsbildungsprozess grundlegend (vgl. Plessner, 2011).

| Urteilskompetenz in der EVB

Zum einen kann die sachliche Auseinandersetzung mit Themenkomplexen der EVB, wie Daseinsvorsorge, Lebensführung, Ernährung, Gesundheit, Lebensstil, Nahrungszubereitung, Konsum und Ressourcen, wiederum auch die Ausbildung der Urteilsfähigkeit anbahnen. Gerade durch einen authentischen Perspektivenwechsel (vgl. Methfessel, 2022; TNE, 2018), also die Fähigkeit Themen nicht nur aus einer Blickrichtung zu durchdringen, sondern weitere, durch sozio-kulturelle Prägungen, variierende Sichtweisen einzunehmen, kann Urteilsfähigkeit gefördert werden (vgl. Schröder, 2020).

Zum anderen sind die aktive Auseinandersetzung mit eigenen und gesellschaftlichen Werten (vgl. Schlegel-Matthies, 2022c; TNE, 2018) und das Schärfen des Bewusstseins zur Verantwortungsübernahme für das eigenen Handeln (vgl. Schlegel-Matthies, 2022c; TNE, 2018) wichtig für die Entwicklung von Urteilskompetenz.

Neben den Rahmenkonzepten aus der Fachdidaktik EVB bieten auch die nationalen Lehrpläne (hier exemplarisch mit Fokus auf Österreich) detaillierte Aufschlüsselungen zum Kompetenzerwerb in allen Schulstufen. Die Novellierung der Lehrpläne in Österreich für die Primar- und Sekundarstufe I (Sonder- und Mittelschule) soll zur Sicherung des fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerbs beitragen (vgl. BMBWF, 2022a). Der neue österreichische Fachlehrplan für ‚Ernährung und Haushalt‘ liegt aktuell als Verordnungsentwurf zur öffentlichen Einsicht online vor.

Zusätzlich zur maßgeblichen Zielsetzung, die Kompetenzorientierung in den fachlichen Lehrplänen klar zu artikulieren, wird auch die Aufwertung der überfachlichen Kompetenzentwicklung – also die Ausbildung sogenannter Metakompetenzen – über fachübergreifende Themenkomplexe mit dem neuen österreichischen Lehrplan angestrebt (vgl. BMBWF, 2022a).

Bereits im allgemeinen Teil zum Lehrplan in der Mittelschule wird auf die Bedeutung der Urteilskompetenz bei Lernenden eingegangen: Dort heißt es, dass der Mittelschule unter anderem die Aufgabe zukomme „junge Menschen zu selbstständigem Urteil [zu] befähigen“ – dies unter dem Aspekt, der Förderung von „gehaltvollen“ ethischen Werten (BMBWF, 2022b, S. 1). Ziel sei es, dass Lernende mit dem Abschluss der Mittelschule eine kritische Urteilsfähigkeit erwerben (vgl. BMBWF, 2022b, S. 3). Der Lehrplan sieht vor, dass die Anbahnung der Urteilskompetenz über die Fächer Latein, Geschichte und politische Bildung, Geografie und wirtschaftliche Bildung, sowie Ernährung und Haushalt erfolgen solle. Zu den übergreifenden Bildungsbereichen, die Urteilsfähigkeit anbahnen können, gehören: die Medienbildung, sprachliche Bildung & Lesen sowie Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung (vgl. BMBWF, 2022b).

Der neue kompetenzorientierte Lehrplan für das Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt basiert auf den Referenzrahmen EVA sowie auf dem Europäischen Kerncurriculum Ernährungsbildung. Umfassende Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz ist für die Alltagsbewältigung in den beiden ausgewiesenen Bereichen ‚Ernährung, Gesundheit und Soziales‘ sowie ‚Lebensgestaltung, Wirtschaft und Produktion‘ erforderlich (BMBWF, 2022b).

Eine Definition für die Urteils-, Entscheidungs-, Handlungskompetenz liegt im Fachlehrplan für Ernährung und Haushalt nicht vor.

Urteilsfähigkeit soll durch die Berücksichtigung didaktischer Grundsätze im Fachunterricht in Ernährung und Haushalt gefördert werden. Diese didaktischen Grundsätze sind:

- Reflexionsfähigkeit, die z. B. über die Auseinandersetzung mit dem eigenen Essverhalten und über die Auseinandersetzung mit der Vielfalt von Essbiografien angebahnt werden kann.
- Eine Wahrnehmungsschulung, welche über ästhetisches Lernen, näherhin sensorisches Lernen, durch Verkostungen und Geschmacksschulungen gefördert werden soll.
- Entscheidungslernen, das sich in Konsumententscheidungen abbildet, welche mittels Produktinformationen getroffen werden können.
- Und nicht zuletzt die aktive Verantwortungsübernahme und Teamfähigkeit, welche über sozial-integrative Lernsettings gefördert werden soll. Diese kann im Fachunterricht Ernährung und Haushalt durch projektorientierten Unterricht gefördert werden, der sich wiederum im multidisziplinären Unterrichtsfach auch fächerübergreifend durchführen lässt (BMBWF, 2022b).

Schülerinnen und Schüler sollen in den genannten Bereichen über spezifische unterrichtliche Settings lernen, differenziert und mehrperspektivisch zu bewerten und zu beurteilen, zu reflektieren und zu begründen (vgl. BMBWF, 2022b).

Dem Antizipieren von Folgen, einem Element des Urteilsprozess aus psychologischer Perspektive (vgl. Plessner, 2011), wird bis dato kein expliziter Raum im Unterrichtsfach eingeräumt. Doch wie kann nun Urteilen aus wissenschaftlicher Perspektive verstanden werden? Wie wird diese kognitive Fähigkeit definiert und inwieweit grenzt sie sich von anderen mentalen Phänomenen ab? Dies soll nun im Folgenden analysiert werden.

3 Urteilen – ein sozialer, emotionaler und kognitiver Prozess

In diesem Abschnitt soll aufgezeigt werden, warum sich dem Phänomen ‚Urteilen‘ mehrperspektivisch und multidimensional genähert werden sollte.

Grundsätzlich wird in der Psychologie Urteilen als ein Prozess verstanden, also als ein zeitlich andauernder Vorgang, der sich (ständig) verändert. In diesem ordnet eine Person (der/die Urteilende/n) einem Objekt (andere Person, Situation, Idee, u.v.m.) einen Wert auf einer ‚Urteilsdimension‘ zu. Urteile sind daher in der Psychologie nicht als reine Aussagesätze (Alltagssprache) oder im Sinne von justiziablen Urteilsprüchen zu verstehen, sondern entsprechen Bewertungen (vgl. Plessner, 2011, S. 12).

Klar abgegrenzt wird das Urteilen von Entscheidungen und vom Problemlösen.

| Urteilskompetenz in der EVB

Während Urteile das Ergebnis eines kognitiven Prozesses sind, sind Entscheidungen stets manifestiert auf der Handlungsebene (vgl. Plessner, 2011, S. 13).

Wahrnehmung, als kognitives Phänomen, und Urteilen, als ein eben solches, sind wiederum nicht so klar voneinander trennbar. Wahrnehmung beeinflusst zuweilen Urteile direkt, doch Urteile können auch unabhängig von Wahrnehmung getroffen werden. „Urteilen beinhaltet jedoch auch Prozesse, die über das Wahrnehmen hinaus gehen, beispielsweise der Abruf von Gedächtnisinhalten“ (Plessner, 2011, S. 13).

Das Problemlösen zeichnet sich dadurch aus, dass am Ende des Vorgangs eine Aktion steht, das Schließen einer zuvor identifizierten Lücke (vgl. Plessner, 2011, S. 13).

Aus psychologischer Perspektive ist die Urteilsbildung also ein kognitiver Prozess, der sich mitunter dadurch auszeichnet, dass am Ende keine konkret beobachtbare Aktion, also eine Handlungskonsequenz, entsteht, sondern eine Bewertung oder eine Beurteilung. Diese Bewertungen und Beurteilungen sind beeinflusst von der persönlichen Wahrnehmung und können wiederum, müssen aber nicht, in anschließende Entscheidungs- und Problemlöseprozesse miteinbezogen werden.

Die Psychologie klassifiziert zudem vier Formen von Urteilen nach ihrem Inhaltsbereich, die hier aufgrund ihrer Präsenz in der Forschung und aufgrund der Überschneidungen mit den zentralen Dimensionen der Lernfelder der EVB (der ‚essende‘ und ‚konsumierende‘ Mensch als gesellschaftliches Wesen) kurz erläutert werden sollen. Evaluative Urteile, die für den Entscheidungsprozess mitunter zentral sind, beschreiben einen Bewertungsprozess auf einer affektiven Skala (z. B. angenehm – unangenehm, gut – schlecht). Zum zweiten werden prädikative Urteile unterschieden, also jene Urteile, die sich auf das Antizipieren eines Ereignisses beziehen. Auch diese Urteilsform ist, neben evaluativen Urteilen, maßgeblich für Entscheidungen. Zum dritten sind Wahrheitsurteile zu nennen. Diese Urteilsform beinhaltet, Urteile die auf Basis einer logischen und rationalen Schlussfolgerung gezogen werden. Sie spielen eine wichtige Rolle im Problemlösen. Als viertes Urteil werden in der Psychologie soziale Urteile genannt, also jene Urteile, in denen das Urteilobjekt eine Person ist und eine soziale Interaktion stattfindet (vgl. Plessner, 2011, S. 14 f.).

Urteilen ist also demnach kein rein rational, kognitiv verlaufender Prozess. Tatsächlich spielen auch affektive und soziale Faktoren eine wichtige Rolle für den Urteilsprozess. Deshalb soll sich im Folgenden dem Urteilen auch aus zwei weiteren Perspektiven genähert werden: der emotionalen und der sozialen.

Emotionalität verlor mit der Aufklärung ihren Stellenwert im Urteilsprozess. Ausgehend vom rationalen Menschenbild dieses Zeitalters, sollten seriöse Urteile rein rational gefällt werden. Affektive Effekte auf das Urteil sind auszuklammern, so die Aufklärer (vgl. Schell, 2004, S. 11).

Dies würde bedeuten, dass evaluative und soziale Urteile keine Bedeutung für die Urteilskompetenz des ‚rationalen‘ Menschen hätten. Aus psychologischer und philosophischer Perspektive hält diese Annahme der Realität nicht stand. Urteile, die

immer zahlreicher und rascher im Alltag gefällt werden müssen, können zwangsläufig nicht alle rein wissensbasiert, reflektiert und in einem ausgewogenen Prozess gebildet werden.

Aufgrund der Pluralität und Komplexität von Gesellschaft und Kultur müssen Urteilende im Urteilsprozess, außer auf analytisch zusammengeführte Informationen, auch auf weitere schnell verfügbare Reize und Elemente (Intuition, Präferenzen, Werte, Normen und Regeln) sowie Verkürzungsstrategien (Heuristiken) im Urteilsprozess zurückgreifen (vgl. Plessner, 2011, S. 12).

Neben Regeln und Normen sind gerade Werte(-haltungen) zuweilen leitend für viele Urteile. Diese wiederum werden zuerst einmal durch das eigene emotionale Erleben und Erfahren, später durch kulturelle und soziale Narrative geprägt (Nussbaum, 2001), oder wie Schröder es ausdrückt: „Werte haben also immer einen emotionalen Kern“ (Schröder, 2020, S. 106).

Nussbaum, Vertreterin einer subjektivistischen Position in der Philosophie, setzt in ihrer Abhandlung *„Emotions as Judgements of Value and Importance“* (2001) (Wert-)Urteile sogar mit Emotionen gleich. Sie folgert, dass Gefühlen immer ein anerkennendes Element innewohnt und geht sogar von der These aus, dass Urteile niemals rein rational getroffen werden könnten, da immer Emotionen zu einem gewissen Grad im Urteilsprozess involviert sind (vgl. Nussbaum, 2001, S. 37).

Diese Hypothese steht auch im Einklang mit der Hirnforschung. Befunde zeigen auf, dass Gefühle einen starken Einfluss auf die Entscheidungen haben, welche wiederum auf zuvor gefällten Urteilen fußen (vgl. Betsch, 2011, S. 129). Schröder plädiert daher im Prozess der (politischen) Urteilsfindung leitende Werte und Emotionen gleichermaßen zu berücksichtigen, wie rationale Beurteilungs- und Bewertungsstrategien (vgl. Schröder, 2020, S. 106). Demnach müssen auch vor dem Hintergrund der Einflussfaktoren Emotionen beleuchtet werden und für ein Modell von Urteilskompetenz in der EVB berücksichtigt werden.

Doch wie können affektive Phänomene (Stimmungen, emotionale Zugänge, motivationale Tendenzen) einen Einfluss auf die Urteilsbildungsprozesse in einem Lernarrangement ausüben? Eine Antwort hierfür könnte die Sozialpsychologie liefern. Unter anderem spielt Motivation im (sozialen) Urteilsprozess eine Rolle. Emotionsbasierte Zugänge zu einem Themenfeld können die Motivation steigern, Urteile überhaupt zu fällen (vgl. Plessner, 2011, S. 58). Zudem führen Emotionen eine Unterbrechung herbei, die die Aufmerksamkeit des Urteilenden auf das vorliegende Thema lenkt (vgl. Schröder, 2020, S. 214; Betsch, et al., 2011, S. 126).

Emotionen kommt unter anderem die Aufgabe eines Filters gleich, der die Aufmerksamkeit des Urteilssubjektes steuern kann, indem relevante von nicht relevanten Reizen getrennt werden. Urteile werden also nicht nur auf Basis von vorliegenden Informationen getroffen. Eine Anbahnung und Förderung einer Urteilskompetenz muss auch emotionale Einflussfaktoren berücksichtigen. Affektive Einflüsse können förderlich für die intensive und differenzierte Auseinandersetzung mit einem Urteilsobjekt sein, indem sie die Aufmerksamkeit darauf lenken. Sie

| Urteilskompetenz in der EVB

können aber auch die rationalen Argumente, die mit einem Sachverhalt verknüpft sind, überlagern. Dies zeigen beispielsweise auch erste Ergebnisse einer explorativen, qualitativen Studie zum Urteilen in Dilemma-Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern (vgl. Woltran, 2020).

Berücksichtigt werden muss im Urteilsprozess auch das Urteilssubjekt Mensch als ein soziales Wesen, mit seinem ausgeprägten Bedürfnis nach Gruppenzugehörigkeit und Konformität (vgl. Plessner, 2011, S. 58).

Gerade soziale Urteile, also jene Urteile, in denen das Urteilsobjekt ein Mensch ist, weisen im Urteilsprozess weitere Spezifika auf. Neben sozialen Einflussfaktoren, die sich wiederum meist durch Emotionen ausdrücken, beispielsweise die Angst vor dem Gruppenausschluss, ist auch der Wunsch nach Konformität maßgeblich im Urteilsprozess. Diese als negativ wahrgenommenen Emotionen (Angst und Gruppendruck) führen mitunter in Beurteilungsprozessen so weit, dass Urteilssubjekte sich der Meinung der Gruppe anschließen, obwohl diese objektiv falsch liegt (vgl. Plessner, 2011, S. 58)

Neben negativen Effekten auf die Urteilsbildung können gerade soziale Faktoren auch einen positiven Effekt auf die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Urteils-thema bieten. Die authentische Perspektivenübernahme führte in geschichts-didaktischen Untersuchungen beispielsweise dazu, dass bei Lernenden höhere motivationale Effekte nachzuweisen waren (vgl. Hartmann et al., 2009, S. 334).

Dieses Verständnis von ‚Urteilen‘ als einem emotionalen, sozialen und kognitiven Prozess scheint für die EVB als adäquat, weil sich auch die Lernfelder der EVB selbst den Lernenden bisher nie nur rein kognitiv erschlossen haben, sondern Lernarrangements in der EVB in der Regel bereits über mehrdimensionale Zugänge verfügen, um den Lebensweltbezug jeweils herzustellen und die die komplexen, multidisziplinären Fachinhalte zu erschließen.

Mit der Entwicklung von Urteilsfähigkeit im pädagogischen Kontext sind untrennbar die Theorien von Piaget und Kohlberg verbunden. Während Piaget ein Phasenmodell skizziert, an dessen Ende die moralische Urteilsfähigkeit erreicht ist, etabliert sich mit Kohlbergs Stufenmodell zum moralischen Denken die Sichtweise, dass moralische Urteilsfähigkeit Teil eines lebenslangen Lernprozesses ist (vgl. Lohaus et al., 2010, S. 210-214).

Ausgehend von kritischen Stimmen aus Psychologie und Erziehungsforschung hinsichtlich der Reproduzierbarkeit der Forschungsdaten von Piaget und Kohlberg, entwickelten sich zahlreiche Alternativmodelle zur moralischen und kognitiven Urteilsfähigkeit.

Eines dieser Alternativmodelle zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit stammt aus der interdisziplinären Forschung – Psychologie und Erziehungswissenschaften. Turiels Domänentheorie zur sozialen Urteilsbildung fußt auf Piagets und Kohlbergs Theorien und geht davon aus, dass (soziale) Urteile stets kontextabhängig sind. In Turiels Ansatz wird zwischen sozial-konventionellen Urteilen, hinsichtlich Normen, Sitten und Regeln, moralischen Urteilen im Kontext von Gerechtigkeit und

persönlichen Urteilen, vor dem Hintergrund von persönlichen Präferenzen, unterschieden (vgl. Lohaus et al., 2010, S. 215). Er schlussfolgert aus seinen Untersuchungen, dass bereits Kinder im Kindergartenalter, Urteile unter verschiedenen Perspektiven fällen und je nach Kontext verschiedenartig bewerten können (vgl. Turiel, 1983, S. 105; Lohaus et al., 2010, S. 215).

Gerade das Domänenmodell zur Urteilsfähigkeit nach Turiel scheint ein tragfähiges Konzept für die Modellierung von Urteilskompetenz in der EVB zu sein, da auch in der Fachdidaktik, Mehrperspektivität berücksichtigt wird und der Lerngegenstand als solcher mit seinen Bereichen Ernährung, Gesundheit und Konsum im Alltag von Menschen einerseits einer Situietheitsperspektive unterliegt und diese andererseits für den Urteilsprozess auch erfordert.

4 Verständnis von Urteilskompetenz im Kontext von EVB

Urteilskompetenz in der EVB, präziser für den Part der Verbraucher*innenbildung, untersucht Marchand (2015) erstmalig für den Bildungskontext. In ihrer qualitativen Studie werden Ansätze der BNE in der Verbraucher*innenbildung analysiert und ob ihrer Wirkung hinsichtlich Normativitätszwang und Indoktrination untersucht. Dabei wird auf Basis einer intensiven und ideologiekritischen Auseinandersetzung mit der Literatur sowie Felduntersuchungen im schulischen Setting ein Modell der Urteilskompetenz für die Verbraucher*innenbildung abgeleitet.

Marchand (2015, S. 291) geht in ihrem vorliegenden Modell von der Annahme eines rein kognitiven und rationalen Urteilsprozesses aus. Das Modell zur Urteilsbildung in Verbraucher*innenfragen besteht aus drei aufeinander aufbauenden Ebenen. Die Basis für die Urteilskompetenz bildet die Vernetzungskompetenz, also der Wissenserwerb per se und die Fähigkeit neue Informationen in ein bestehendes Wissensnetz zu integrieren (vgl. Marchand, 2015, S. 291-295).

Darauf aufbauend findet sich die Ebene der Positionierungskompetenz. Unter Positionierungskompetenz versteht Marchand (2015, S. 295 ff.) die Fähigkeit sich zu den für ein Urteil notwendigen Informationen in Beziehung zu setzen. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit den eigenen Werten, Rechten und Ansprüchen und die der anderen notwendig.

Als letzten Schritt in der Erlangung zur Urteilskompetenz sieht Marchand (2015) die Fähigkeit der Navigation. Die Navigationskompetenz beschreibt die argumentative Begründung einer zuvor gebildeten Handlungsoption (vgl. Marchand, 2015, S. 297 ff.).

Marchands Modell zur Urteilskompetenz in der Verbraucher*innenbildung stellt eine erste Annäherung an ein Kompetenzmodell zur Urteilsfähigkeit in der EVB dar. Es skizziert notwendige kognitive Voraussetzungen – Wissens- und Methodenkompetenz, Reflexionsbereitschaft, Antizipations- und Argumentationsfähigkeit – für

| Urteilskompetenz in der EVB

eine wissensbasierte Urteilsbildung. Einflussfaktoren, wie die soziale und natürliche Umwelt oder emotionale Aspekte, werden nicht explizit mitbedacht. Entgegen der psychologischen Sichtweise zu Urteilskompetenz geht Marchand davon aus, dass Urteilskompetenz in der EVB auch die Handlungsebene impliziert, also die Entscheidung für eine Option und damit die verbundene argumentative Begründung (vgl. Marchand, 2015, S. 297 ff.).

Dem Lernfeld Urteilen, Bewerten und Entscheiden in der Fachdidaktik Ernährung widmen sich auch Angele et al. (2021). Die Autorinnen legen nahe, dass ein zentrales Element zur Ausbildung von Urteilskompetenz, Orientierungswissen ist.

Orientierungswissen umfasst das Wissen über die Ziele, die unter Rückgriff auf Verfügungswissen realisiert werden sollen, sowie das Wissen um Werte. Es wird auch als ‚symbolisches Wissen‘ bezeichnet. (Angele et al., 2021, S. 40).

Damit sind also nicht Verhaltenssteuerung und Lenkung von jungen Menschen gemeint, sondern eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen des (ethischen) Verantwortungsbewusstseins des eigenen Handelns, der persönlichen Freiheit sowie der Rationalität (vgl. Angele et al, 2021, S. 502).

Der hierzu vorgelegte Lernweg legt nahe, dass der Prozess der Urteilsbildung, sowohl in Sach- und Werturteilen in der Ernährungsbildung phasenweise verläuft und im Spannungsfeld von persönlichen Bedürfnissen und kollektiven Ansprüchen steht und Urteile auch kontextabhängig zu betrachten sind. Festgehalten wird zudem, dass in der Bildung zur Urteilsfähigkeit nicht die daraus resultierende Handlung – beobachtbare Aktionen – im Fokus des Lernprozesses steht, sondern die Entwicklung der Urteilskompetenz mit ihren Dimensionen, der Priorisierungsfähigkeit und der zunehmenden Verantwortungsübernahme. Da Urteile, laut Angele et al. (2021), auch begründet werden müssen, sollten valide Argumente und Gründe für ein Urteil gefunden werden. Diese Begründungskompetenz wiederum wird neben fachspezifischen Wissensbeständen auch maßgeblich geleitet von Vorstellungen, Werten und Moral. Demzufolge ist es unumgänglich, dass sich Lernende im Lernfeld EVB auch mit der eigenen Werteentwicklung auseinandersetzen (vgl. Angele et al., 2021, S. 514 f.).

Der von Angele et al. (2021, S. 506) aufgezeigte Lernweg zu Urteilen und Entscheiden für die ‚Fachdidaktik Ernährung‘ kann als ein mehrdimensionales als auch multiperspektivisches didaktisches Modell zur Förderung von Urteilskompetenz betrachtet werden. Neben kognitiven Aspekten der Urteilsbildung (Wahrnehmung, Differenzieren, Beobachten, Vergleichen, Antizipieren, Beurteilen und Begründen), werden auch Einflussfaktoren (Emotionen, Werte, Motivation, soziale Gegebenheiten, persönliche Präferenzen) und die Kontextabhängigkeit von Urteilen berücksichtigt.

5 Fazit und Ausblick

Was kann also unter Urteilskompetenz im Kontext der EVB verstanden werden? In der Besonderheit ihrer Verortung zwischen natur-, gesellschafts-, human- und kulturwissenschaftlicher Tradition, stellt die EVB bereits eine multidisziplinäre und multiperspektivische Fachdidaktik dar. An den Annäherungen zum grundsätzlichen Verständnis des Urteilsprozesses für die Konzeption eines Modells für Urteilskompetenz in der EVB ist analog zu erkennen, dass begründete Urteile in der EVB komplexer und mehrperspektivischer Bewertungs- und Beurteilungsarbeit bedürfen. Hinter Urteilen in der EVB liegen zuweilen auch Wertennormen verborgen, die bezüglich ihres emotionalen und sozialen Kerns differenziert reflektiert und kritisch diskutiert werden sollten. Demnach erscheint ein Verständnis von Urteilskompetenz in der EVB als tragfähig, das von Urteilen als einem sozialen, emotionalen und kognitiven Prozess ausgeht und die Kontextabhängigkeit von Urteilen berücksichtigt (vgl. Turiel, 1983, Laupa & Turiel, 1993, S. 191f.).

Lernsettings für die Anbahnung von Urteilskompetenz in der EVB sollen daher nicht nur rationale, sondern auch die soziale und emotionale Ebene im Urteilsprozess berücksichtigen. Zudem zeigen die Ausführungen, dass die Urteilskompetenz Überschneidungen mit den weiteren Kompetenzkonzepten – Sach- und Methodenkompetenz – im Lernfeld EVB aufweist und Urteilskompetenz einerseits zentral für die Entwicklung von wissensbasierter Entscheidungsfähigkeit ist und sich Urteils- und Entscheidungskompetenz zum anderen wechselseitig bedingen.

Offen bleibt an dieser Stelle noch die für die schulische Bildung zentrale didaktische Frage, wie Urteilen in Hinblick auf komplexe Themenfelder der EVB gelernt werden kann und welche Lernarrangements in pädagogischen Kontexten der EVB Urteilskompetenz bei Lernenden anbahnen und fördern können.

Anmerkungen

Das PhD-Forschungsprojekt ‚Urteilskompetenz im Kontext von Nutrition, Health und Consumer Literacy‘ wird von der Vienna Doctoral School of Pharmaceutical, Nutritional and Sport Sciences der Universität Wien gefördert.

Literatur

- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S., & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Bartsch, S. (2022) Sicher handeln bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl, B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 319-344). Barbara Budrich.

| Urteilskompetenz in der EVB

- Betsch, T. (2011). Entscheiden. In T. Betsch, J. Funke & H. Plessner (Hrsg.), *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. (S. 64 – 134). Springer.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022a). Entwurf: Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, die Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, die Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Begutachtungsfrist: 19. September 2022. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/erk/lp_neu_begut/lp_vs_ss_ms_ahs_ua.html
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2022b). Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und Sonderschulen, die Verordnung über die Lehrpläne für Minderheiten-Volksschulen und für den Unterricht in Minderheitensprachen in Volksschulen in den Bundesländern Burgenland und Kärnten, die Verordnung über die Lehrpläne der Mittelschulen und die Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen geändert werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. Ende der Begutachtungsfrist 19.09.2022. Art. 3 MS Anlage 1. <https://d.pr/hZQKMn>
- Hartmann, U., Sauer, M. & Hasselhorn, M. (2009) Perspektivenübernahme als Kompetenz für den Geschichtsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 321-334. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0070-6>
- Laupa, M. & Turiel, E. (1993). Children's Concepts of Authority and Social Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 191-197. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.191>
- Locke, J. (2018). *An Essay Concerning Human Understanding*. Charles River Editors.
- Marchand, S. (2015). *Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen*. Julius Klinkhardt.
- Methfessel, B. (2022). Beziehungen zwischen Ernährung und Gesundheit verstehen und reflektieren. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl, B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 231–258.). Barbara Budrich.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thoughts. The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.

- OECD. (2019). *OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. <https://www.joeran.de/wp-content/dox/sites/10/OECD-Lernkompass-2030-Web.pdf>
- Plessner, H. (2011). Urteilen. In T. Betsch, J. Funke & H. Plessner (Hrsg.), *Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. (S. 11-63). Springer.
- Plessner, H., Betsch, C. & Betsch, T. (Eds.). (2008). *Intuition in judgment and decision-making*. Erlbaum.
- Schell, H. (2004). Emotionen und aggressives Handeln ein Überblick. In H. Kauter & W. Munz (Hrsg.), *Schule und Emotionen*. (S. 11-38). Universitätsverlag Winter.
- Schlegel-Matthies, K. (2022a). Die Organisation der Daseinsvorsorge für die private Lebensführung reflektieren. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl, B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 114-136). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022b). Die Bedeutung und Funktion des Rechts für Lebensführung verstehen. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl, B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 157-179). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022c). Lebensweise, Lebensführung und Lebensstile reflektieren. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl, B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 180-207). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022d). Konzepte von Qualität in ihrer Bedeutung für Konsumententscheidungen verstehen. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl, B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit: Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 302-318). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K.; Bartsch, S.; Brandl, W. & Methfessel, B. (2022). Einleitung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl, B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 15-20). Barbara Budrich.
- Schraml, P. (2021). „Der Lernkompass 2030 zeigt, was Schüler*innen benötigen, um zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen.“ – *Der OECD Lernkompass 2030. Ein Rahmenkonzept für das Lernen*. <https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1219>
- Schröder, H. (2020). *Emotionen und politisches Urteil. Eine politikdidaktische Untersuchung*. Springer Fachmedien.
- Thematisches Netzwerk Ernährung (2015). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*. www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmen-ev.pdf

| Urteilskompetenz in der EVB

- Thematisches Netzwerk Ernährung e.V. (Hrsg.) (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria – EVA. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage-Poster 2015*. WIRmachenDRUCK GmbH.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Woltran, F. (2020). *Entwicklung von Urteilskompetenz: Eine qualitative Studie zur Dilemma-Diskussion im Fachunterricht zum Themenfeld "Ernährung und Nachhaltigkeit"*. Masterarbeit Universität Wien. DOI 10.25365/thesis.65229 <https://theses.univie.ac.at/detail/57784/>

Verfasserinnen

Mag.^a Rebecca Wagner-Kerschbaumer
Assoz.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ paed. habil. Claudia Angele
Universität Wien, Departement für Ernährungswissenschaften

Josef-Holaubek-Platz 2 (UZAI)
A-1090 Wien

E-Mail: rebecca.wagner-kerschbaumer@univie.ac.at
Internet: <https://nutrition.univie.ac.at/forschung/fachdidaktik-haushaltsoekonomie-und-ernaehrung-asso-z-prof-dr-paed-habil-claudia-maria-angele/>



Hemkes, B., Rudolf, K. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2022).

Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe

Wochenschau Verlag Frankfurt/M.
 ISBN: 978-3-7344-1422-0
 eISBN: 978-3-7344-1423-7
 360 Seiten
 Print € 49,90; eBook PDF € 48,99

Die zentralen Fragen, die diesem Handbuch zugrunde liegen, sind: Welche Potenziale bietet der Beruf als Ressource für eine nachhaltige Entwicklung? Was kann die Nachhaltigkeit für die Beruflichkeit leisten? Wie kann Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE)¹ in den an der Berufsausbildung beteiligten Institutionen umgesetzt werden? Warum bedarf es politischer Bildung bei der Umsetzung von BBNE? (Einführung des Herausgeberteams, S. 12)

Und wie lauten darauf die Antworten, um deren Darstellung, Begründung und Umsetzung sich das 48-köpfige Autorenteam auf 350 Seiten des Handbuches bemüht?

Zum einen sorgt das zunächst für Vielfalt und Breite in der Diskussion (und Herausforderung für den Rezensenten), zum anderen aber besteht damit auch die Sorge, dass darunter die Kohärenz der Argumentation leidet – auch wenn gleich zu Beginn beteuert wird, dass

- sich das Handbuch mit seinen Autor:innen² nicht in Definitionsfeinheiten verliert, sondern den Anspruch verfolgt, zumindest weitestgehend einen ganzheitlichen Überblick zu bieten.

1 Neben diesem dezidiert auf die berufsbildende Komponente ausgerichteten Akronym finden im Handbuch auch (B)BNE sowie BNE (Bildung für Nachhaltige Entwicklung) und NE (Nachhaltige Entwicklung) Verwendung.

2 Diese Kennzeichnung des Gender-Gaps wird auch für die Darstellung im Folgenden beibehalten.

Rezension

- dem Handbuch eine offene Definition von Nachhaltigkeit zugrunde liegt. Schließlich ist besonders das Konzept der Nachhaltigkeit von Vielperspektivität und dem Umgang mit Widersprüchen gekennzeichnet. (Einführung, S. 13)

Der *Aufbau des Sammelbandes* erfolgt in fünf Kapiteln:

- I. Politisches Lernen in der beruflichen Bildung und Grundzüge des Nachhaltigkeitsdiskurses
- II. Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE): Chancen und Widersprüche
- III. Wirtschaft und Arbeit im Kontext der Nachhaltigkeit: Überblick, Standpunkte und Ansätze
- IV. BBNE und politisch-ökonomische Bildung im System beruflicher Bildung
- V. Fachdidaktische und praxisorientierte Handlungsansätze für BBNE

Darin sind auch drei sogenannte *Vertiefungsbeiträge* eingebunden, die sich thematisch mit relevanten *Funktionslogiken* der Berufs- und Arbeitswelt befassen:

- Die *Funktionslogik von Unternehmen* – Unternehmensethik zwischen Gewinn und Gewissen (Dominik Enste, S. 147)
- Die *Funktionslogik von Arbeit* – Nachhaltigkeit und Arbeit (Gerhard Bosch, S. 153)
- Die *Funktionslogik des beruflichen Ausbildungssystems* (Monika Hackel, S. 273)

Sie verorten und verankern den ökonomischen, ökologischen und berufsbildungsrelevanten Rahmen unter dem quasi ethisch-metatheoretischen Aspekt der Nachhaltigkeit. „Diese Exkurse richten sich vor allem an die Leser:innen, die mit dem Thema berufliche Bildung weniger vertraut sind“ (Einführung, S. 14) – und seien (allemaal nicht nur ;-)) diesem Leserkreis vorab als Einstieg in die Thematik sehr empfohlen!

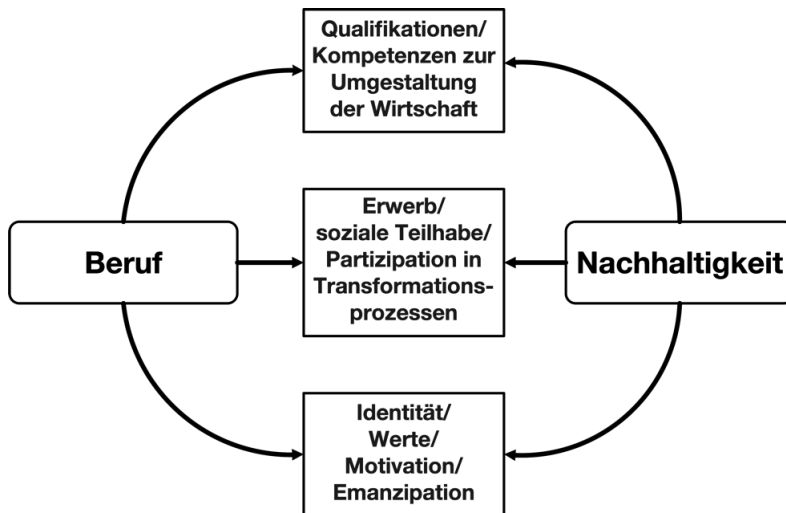
Kapitel I bietet eine *grundlegende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von politischer Bildung und (B)BNE* an:

- Bettina Zurstrassen thematisiert *BBNE als Beispiel für Innovation der beruflichen Bildung durch politisches Lernen*.
- Thomas Krüger und Peter Zorn sehen *BBNE als Herausforderungen der institutionellen politischen Bildung*.
- Walter Hirche betrachtet die *Agenda 2030 als allgemein gültigen Handlungsrahmen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)*.
- Johannes Hirata skizziert *nachhaltige Entwicklung als normatives Prinzip mit einer globalen Dimension*.

Kapitel II (das nach Einschätzung des Rezensenten das zentrale Kapitel des Handbuchs darstellt, deshalb auch ausführlicher Bezug darauf genommen wird) legt den *Fokus auf das Verhältnis von Beruf, Arbeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung*

und wird von Barbara Hemkes mit einer Diskussion der Chancen und Widersprüche im Kontext von *Nachhaltigkeit und Beruf* eingeleitet. Sie gelangt zur Conclusio, dass das Konstrukt des Berufs in mehreren Dimensionen sehr deutlich Bezüge zur Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung aufweise:

- Qualifikatorische Dimension: Beruf als spezifisches Bündel von Kompetenzen, mit denen die Transformation gestaltet werden kann und deshalb um transformative Kompetenzen erweitert werden muss.
- Soziale Dimension: Beruf als Grundlage von Erwerbschancen, sozialer Teilhabe und gesellschaftlichem Status. (...)
- Kulturelle Dimension: Beruf als Träger von identitätsstiftenden nachhaltigkeitsorientierten Werten in arbeits- und lebensweltlichen Kontexten (...). (S. 69)



Beruf als Ressource zur Gestaltung nachhaltiger Transformation (Quelle: adaptiert nach Hemkes; im besprochenen Band, S. 70)

Mareike Beer und Dietmar Frommberger loten daran anschließend die *Potenziale am Lernort Betrieb* aus. Für sie stellt Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung eine (wenn nicht gar die) Möglichkeit dar, „mit dem ‚Betrieblichkeit‘ und ‚Beruflichkeit‘ nachhaltigkeitsorientiert zusammengeführt werden“ (S. 77) können.

BBNE macht die nachhaltigkeitsorientierte Facharbeit und mit ihr die berufs- und branchenspezifischen Schlüsselprobleme zu Anknüpfungspunkten für nachhaltige und handlungsorientierte Lehr- und Lernprozesse. (S. 79)

Weil somit BBNE ein dauerhaftes Querschnittsthema der beruflichen Bildung ist, sind damit zu thematisieren

ausgewählte Potenziale und Themenfelder zur Förderung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz im BBNE-Kontext, bezogen auf die (individuelle) Mikro-, (betriebliche) Meso- und (gesellschaftliche) Makroebene beruflichen Lernens und Handelns. (S. 80)

Rezeption

Julia Kastrup und Werner Kuhlmeier hinterfragen *Nachhaltigkeit im Beruf?* und lassen aufhorchen und gleichzeitig warnen:

Die Hervorhebung der besonderen Bedeutung von beruflicher Tätigkeit für die praktische Umsetzung von Nachhaltigkeitszielen bedeutet jedoch nicht, die Wirkungsmöglichkeiten von Berufsarbeit und beruflicher Bildung zur Transformation des Wirtschaftssystems zu erklären. (S. 90)

Ausgehend davon, dass die Nachhaltigkeitsidee „weniger ein Lerninhalt ‚an sich‘, sondern vielmehr ein Kriterium zur Legitimation und Ausrichtung der berufsbildenden Lerninhalte im Rahmen der didaktischen Analyse“ (S. 92) darstellt, fordern sie deshalb für eine *Didaktische Gestaltung von BBNE-Lernprozessen*, dass die Kompetenzziele, die im Rahmen der BBNE zu fördern sind,

aus den konkreten, berufsspezifischen Arbeitsprozessen sowie den dabei zu berücksichtigenden nachhaltigkeitsrelevanten Aspekten und (...) entlang der Kompetenzdimensionen Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu beschreiben (sind). (S. 93)

Yvonne Kehren begutachtet die *Genealogie der Nachhaltigkeit* – ausgehend von Carl von Carlowitz (1713) bis zur Agenda 2030 – und konstatiert die *(Nicht-)Nachhaltigkeit in Ökonomie, Politik und Gesellschaft als Herausforderung für eine „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* und sieht letztlich als Bildungsdimension nachhaltiger Entwicklung, dass

es nicht nur um ungerechte weltweite Verteilungs- und Vermarktungsverhältnisse (geht), sondern die mit Nachhaltigkeit geforderte Beseitigung jeglicher Form der Diskriminierung ist darauf angewiesen, Diskriminierungspraktiken, soziale Spaltungen, Verachtung und Gewalt als sowohl *in* den Naturverhältnissen als auch als *in* den naturwissenschaftlich-technischen Systemen wirkende Machtverhältnisse zu demaskieren. (S.106)

Mandy Singer-Brodowski und Jorrit Holst werfen die Frage auf, ob *Zielkonflikte und Widersprüche* – *(k)ein Thema für die politische BBNE?* sind. Sie sehen darin geradezu ein „fruchtbares Spannungsfeld für die politische BBNE“ (S. 113) und verweisen auf didaktische Ansätze, die durch „eine stärkere Fokussierung auf Zielkonflikte und Widersprüche gerade für die politische BBNE einen wichtigen Beitrag leisten“ (S. 113) können. Diese zeichneten sich dadurch aus,

dass sie weder Widersprüche durch Konsensorientierung harmonisieren, noch durch eine pragmatische Handlungsorientierung Zielkonflikte negieren. Stattdessen nutzen sie Konflikte des beruflichen oder persönlichen Alltags sowie der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sphären als Ausgangspunkt einer aktiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen, dem Abwägen von Bedürfnissen und dem Finden von Lösungen oder Kompromissen. (S. 114)

Kapitel III fokussiert auf *Wirtschaft und Arbeit im Kontext der Nachhaltigkeit* mit der Darlegung der beiden o. a. *Funktionslogiken von Unternehmen* (Dominik Enste) und *Arbeit* (Gerhard Bosch)

- Karsten Rudolf sieht *Nachhaltigkeit als Chance des Brückenschlags zwischen politischer und beruflicher Bildung in Unternehmen*, um damit „zwei Welten stärker miteinander verzahnen, um an Relevanz zu gewinnen“ (S. 121): „Das Konzept der nachhaltigen Entwicklung eignet sich geradezu, synergetisch die politische Bildung mit der Berufsbildung und so letztlich mit den Unternehmen stärker zu verzahnen“ (S. 125).
- Jesco Kreft sieht in seiner *Einführung in Corporate Social Responsibility (CSR)* eine zunehmende Konvergenz von CSR und Nachhaltigkeit „durch Bezug gesellschaftlicher Unternehmensverantwortung auf nachhaltiges Wirtschaften“ (S. 141).

Ergänzt wird dies um fünf *Stakeholder-Standpunkte zur Rolle der Wirtschaft im Rahmen der Nachhaltigkeit*:

- Den Auftakt macht Günther Bachmann (ehem. Generalsekretär Rat für Nachhaltigkeit) mit einem essayistischen Aufruf, dass *der Standpunkte genug gewechselt sind; es geht darum, die Rollen* im „Anthropozän – dem Erdzeitalter, in dem der Mensch die planetaren Ökosysteme dominiert“ (S. 160) *zu ändern* und letztendlich zu erkennen, „dass nichts unmöglich ist und dass zusammenfinden kann, was nötig ist (Wissenschaft), was gehen soll (Nachhaltigkeitspolitik) und wie es gehen kann (Wirtschaft)“ (S. 162).
- Thorsten Pinkepank und Judith Trueper (Direktion für Nachhaltigkeit BASF SE) befassen sich – ausgehend von der Frage: *Was heißt (eigentlich) nachhaltig wirtschaften?* – mit dem Nachhaltigkeitsmanagement, das als Querschnittsaufgabe alle Prozesse in Unternehmen betrifft, „mit unternehmerischem Handeln zu NE beizutragen. Ziel dessen ist kein zu erreichender Zustand, sondern eine ständige Verbesserung der Balance von Ökonomie, Ökologie und Sozialem“ (S. 163).
- Thorsten Nilges und Kira Häring (MISERIOR) plädieren vehement *für verbindliche Regeln zur Achtung von Menschenrechten und der Umwelt durch Unternehmen*.
- Jan Philipp Rohde (DGB) nimmt eine gewerkschaftliche Einordnung der *Chancen und Grenzen des Nachhaltigkeitsdiskurses* vor.
- Holger Oppenhäuser (Attac) schließt mit der Forderung, dass es *echte Nachhaltigkeit nur mit einem demokratischen Umbau der Wirtschaft* gäbe.

Kapitel IV widmet sich in zwei Abteilungen zum einen dem Thema *BBNE und politisch-ökonomische Bildung im System beruflicher Bildung*.

- Gabriela Hahn und Jan Pranger berichten in der *Verortung von Nachhaltigkeit in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik* vom Status quo und den Perspektiven der Implementierung von BBNE an zwei Good-Practice Beispielprojekten: *NaReLe* (Nachhaltige Resonanzräume in der Lebensmittel-

Rezension

industrie) und *KOMFONA* (Neue Wege zur Kompetenzförderung zukünftiger Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer in ästhetisch ausgerichteten Forschungswerkstätten für eine Berufsbildung für Nachhaltige Entwicklung)

In der zweiten Abteilung erfolgt eine *Positionsbestimmung der Fachdidaktikwissenschaft unter drei Blickwinkeln*:

- Andreas Eis betrachtet die *politische Bildung im Hinblick auf deren fachlichen und fachdidaktischen Perspektiven auf BNE und Globales Lernen*.
- Franziska Birke eruiert den *ökonomischen Beitrag zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*.
- Marcel Beyer und Odo Hagedorn werfen einen Blick auf die *sozio*ökonomischen Perspektiven auf nachhaltige Entwicklung im Rahmen sozialwissenschaftlicher Bildung*.

Möglichkeiten eines Brückenschlages werden daran anschließend ausgelotet:

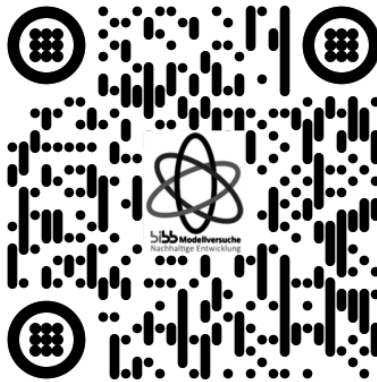
- Marny Schröder zeigt an einem *Beispiel aus der chemischen Industrie die strukturelle Verankerung nachhaltiger Entwicklung in der beruflichen Bildung* auf.
- Heiko Weber und Susanne Kretschmer stellen *indikatorengestützte Gestaltungsräume für BBNE am Lernort Unternehmen* dar.
- Dirk Werner lotet *Spielraum, Potenziale und Hemmnisse für BBNE am Lernort Unternehmen* aus.
- Klaus-Dieter Mertineit schildert, wie *Lernorte der beruflichen Bildung nachhaltig gestaltet* werden können.
- Sören Schütt-Sayed und Marcel Werner stellen die Frage, welche *Indikatoren für BBNE – einen qualitativen Bildungsanspruch* messen lassen.
- Martina Schaub beschreibt in *sieben kleinen Schritten den Weg zu einer „nachhaltigen Schulkultur“* des Stift Cappel – Berufskolleg in Lippstadt.

Kapitel V präsentiert *fachdidaktische und praxisorientierte Handlungsansätze für BBNE*, auf die hier lediglich summarisch komprimierend hingewiesen sei:

- Franziska Wittau umreißt eine *Integrative sozialwissenschaftliche berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung*.
- Juliana Hilf und Michael Böcher skizzieren *Berufs- und Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung als Veränderungsbausteine einer internationalen Green Economy*.
- Klaus Jenewein und Martina Klemme beschreiben *Aspekte nachhaltiger Entwicklung im Beruflichen Gymnasium für Ingenieurwissenschaften*.
- Janika Hartwig, Silvana Kröhn und Mauricio Pereyra Morales bieten einen Einblick in die Bildungsarbeit des EPIZ – Zentrum für Globales Lernen

Berlin (<https://www.epiz-berlin.de>) das vielfältige Angebote zum Schwerpunkt *Globales Lernen in der beruflichen Bildung* für Lehrkräfte, Schüler*innen und Multiplikator*innen offeriert.

Christian Melzig stellt – das Handbuch abschließend – einen *Überblick und Fundstellen der Ergebnisse der Modellversuche zur Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung* vor. Wer an Materialien und Produkten der Modellversuche (inkl. Lehr-/Lernmaterialien, wissenschaftlichen Artikeln, Maßnahmen zur Gestaltung des betrieblichen Lernortes, Videos, Podcasts, Broschüren/Flyer) interessiert ist, dem sei wärmstens empfohlen, sich (wie im Artikel auch als QR-Code verlinkt) auf der *bibb*-Homepage zu bedienen:



<https://www.bibb.de/de/85132.php>

Hilfreiche Materialien und Produkte aus den Modellversuchen
„Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung“

In der Tat ist mit Respekt zu konstatieren, dass es dem Herausgeber- und Autorenteam gelungen ist, das Komplexe, vielleicht auch Komplizierte im Verhältnis von Beruf, Bildung, Lernorten und Nachhaltigkeit darzustellen – und realiter

ein anregendes Handbuch zusammengestellt zu haben, das (...) in der Summe aller Beiträge einen breiten und differenzierten Überblick vermittelt, das (...) aber natürlich auch durch die gezielte Auswahl nur einzelner Beiträge (zu) nutzen (ist). (Einführung, S. 17)

Wie das bei Sammelbänden gemeinhin nun mal so ist, ist man bei der Lektüre mit einer Vielfalt an Argumentationslinien beschäftigt, muss deshalb an der einen oder anderen Stelle selbst eine Ein- und Zuordnung vornehmen, Kerngedanken und Nebensächliches sortieren, einen Ein- und Überblick selbst gewinnen. Das mag zwar dann und wann mühsam sein, ist am Ende aber auch anregend und gewinnbringend!

Werner Brandl



Nils Klevermann

Organisationen der postmigrantischen Gesellschaft

Eine Subjektivierungsanalyse von Kollektiven

Stand lange das Subjekt im Fokus des Integrationsdiskurses, nehmen vermehrt *Migrant*innen*-Organisationen eine zentrale Position im Kampf um die Deutungsmacht dieses Übergangs ein. Vor diesem Hintergrund analysiert die Studie die Bedingungen, unter denen Kollektive in einer postmigrantischen Gesellschaft soziale Existenz und Handlungsfähigkeit erlangen. Sie geht der Frage nach, wie *Migrant*innen*-Organisationen integrationspolitisch adressiert werden und wie sie sich zu diesen Vereinnahmungen positionieren, und leistet einen Beitrag zur diskriminierungs- und rassismuskritischen Organisationsforschung.

Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 9

2022 • 306 S. • kart. • 39,00 € (D) • 40,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2523-6 • eISBN 978-3-8474-1719-4



Alexandra David, Michaela Evans,
Ileana Hamburg, Judith Terstriepp

Migration und Arbeit

Herausforderungen, Problemlagen
und Gestaltungsinstrumente

Bislang wurde das Thema Migration und Arbeit zumeist als Querschnittsthema behandelt. Doch verweisen die Herausforderungen der derzeitigen Fluchtbewegungen nach Europa nicht zuletzt darauf, dass das Thema stärker als eigener Zusammenhang in den Fokus der Forschung rücken sollte. Dieser Band thematisiert die Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten des Zusammenhangs von Migration und Arbeit für die Politik gerade in Deutschland. Dabei wird mit Blick auf die Entwicklung in Deutschland die wichtige Bedeutung von Arbeit für Teilhabe und Integration von MigrantInnen herausgestellt. Zudem werden die Barrieren aufgezeigt, mit denen sich MigrantInnen in Deutschland konfrontiert sehen.

2019 • 415 S. • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2161-0 • eISBN 978-3-8474-1183-3



Hans-Ullrich Krause (Hrsg.)

Familienintegrative Ansätze für die Jugendhilfe

Stationäre Hilfen
zur Erziehung neu gestalten

2022 • 209 Seiten • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2447-5 • eISBN 978-3-8474-1579-4

Die staatliche Inobhutnahme, also die stationäre Unterbringung von Kindern, soll deren Schutz gewährleisten. Die räumliche Trennung wirkt sich jedoch negativ auf die Bindung zwischen Eltern und Kindern aus. Der Ansatz der Familienintegration beinhaltet daher eine gemeinsame Betreuung von Eltern und Kindern, um Familien zu erhalten und zu stärken. Eltern werden dabei unterstützt, erfolgreiche Eltern zu werden. Anhand von Praxisbeispielen stellt das Buch Theorie und Praxis familienintegrativer Arbeit vor.

www.shop.budrich.de



Jürgen P. Rinderspacher

Zeiten der Pandemie

Wie Corona unseren
Umgang mit der Zeit verändert

2022 • 189 Seiten • Kart. • 18,90 € (D) • 19,50 € (A)

ISBN 978-3-8474-2602-8 • eISBN 978-3-8474-1763-7

Was hat Corona mit dem Faktor Zeit zu tun? Wie kommt es zur Inflation der Zeit im Lockdown? Neben anderen Herausforderungen sind viele Menschen in der Pandemie gezwungen, ihre zeitlichen Gewohnheiten und Bedürfnisse den neuen Gegebenheiten anzupassen. Während Home-Office und Home-Schooling die Betroffenen auch zeitlich an den Rand ihrer Belastungsfähigkeit bringen, werden andernorts zeitliche Kontingente freigesetzt, die den familialen Zusammenhalt und kreative Tätigkeiten fördern – und auf diese Weise den Menschen eine Ahnung davon geben, was mehr Zeitwohlstand für sie persönlich und die Gesellschaft insgesamt bedeuten könnte. Wie berechtigt sind die oft geäußerten Erwartungen, positive Impulse – insbesondere in Bezug auf den Umgang mit der Zeit – in einer Post-Covid-Ära weiterführen zu können? Der Autor skizziert darüber hinaus denkbare neue zeitpolitische Optionen für diese Ära auf verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, darunter Schule, Home-Office und Einzelhandel und zieht Schlüsse über ein neues Verhältnis von Raum und Zeit in unserem Alltag.

www.shop.budrich.de



Jürgen Budde,
Thomas Viola Rieske (Hrsg.)

Jungen in Bildungskontexten

**Männlichkeit, Geschlecht und
Pädagogik in Kindheit und Jugend**

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 11

2022 • 324 Seiten • kart. • 64,90 € (D) • 66,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2534-2 • eISBN 978-3-8474-1682-1 (Open Access)

Diskurse über Jungen und Bildung sind im akademischen Feld nach intensiven Debatten in den 2000ern und frühen 2010ern seltener geworden. Zwar gibt es ein anhaltend aktives Feld der pädagogischen Praxis, die Jungen und deren Lebenslagen geschlechterreflektiert adressiert. Doch die Anzahl an empirischen Studien zu Jungen und Bildung ist überschaubar. Dabei gibt es durchaus eine Vielzahl aktueller erziehungswissenschaftlicher Fragen im Kontext der Transformation von Geschlechterverhältnissen und ökonomischem und kulturellem Wandel. Der Band stellt empirische Studien vor, die sich diesen Fragen in Bezug auf Früh- und Schulpädagogik, berufliche Bildung, offene Jugendarbeit sowie Berufsbildungsbiographien widmen. Zudem enthält er theoretische Reflexionen zu Männlichkeitsforschung und zum Verhältnis von Jungen und Bildung.

www.shop.budrich.de



R. Braches-Chyrek / C. Röhner
H. Sünker / J. Moran-Ellis (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit

2023 • ca. 500 Seiten • geb. • 69,90 € (D) • 71,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2649-3 • eISBN 978-3-8474-1819-1

Mit dem Fokus auf Orte und Kontexte des Lebens von Kindern bringt dieses Handbuch Beiträge zusammen, die unterschiedlichste soziale Konstellationen, die für kindliches Leben und Erleben wichtig sind, untersuchen. Diese werden analog zu aktuellen Fragen von Ökologie, Nachhaltigkeit und Naturbezug diskutiert, da Kinder nicht nur die Zukunft verkörpern, sondern stetig die Folgen ökologischer Probleme erleben und von diesen besonders betroffen sind.

www.shop.budrich.de

