2. Jahrgang
Heft 1
2013

Haushalt in Bildung & Forschung

Gesundheit ◆ Umwelt ◆ Zusammenleben ◆ Verbraucherfragen ◆ Schule ◆ Beruf

Schwerpunktthema:

Berufliche Bildung Ernährung und Hauswirtschaft

ISSN 2193-8806

Verlag Barbara Budrich

Irmhild Kettschau
Editorial 2

Irmhild Kettschau
Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance 3

Silvia Rahn, Tim Brüggemann & Emanuel Hartkopf
Koch/Köchin, Hauswirtschafterin und Co. – „Ernährung und Hauswirtschaft“ im Berufswunschspektrum Jugendlicher 16

Nadin Dütthorn
Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe: Vom Entwicklungsweg der jungen Disziplin Pflegedidaktik 25

Kathrin Gemballa
Pflegedidaktik als Schablone zur Modellentwicklung in der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft 40

Julia Kastrup & Werner Kuhlmeier
Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung an Beispielen aus Ernährung und Hauswirtschaft 55

Hella Maria Innemann
Prinzipien und Konzepte nachhaltiger Ernährung und ihre Vermittlung in Bildungsprozessen 66

Udo Ritterbach
Berufsbild Fachhauswirtschafterin – ausgewählte Ergebnisse einer Umfrage bei Einrichtungen der stationären Altenhilfe in Baden-Württemberg 79

In der fachbezogenen beruflichen Bildung ist viel Bewegung. Die berufliche Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft und damit das fachbezogene Lehramtsstudium für die beruflichen Schulen steht mitten in Umbruchprozessen. Professuren wurden altersbedingt frei, Neuausschreibungen und -besetzungen sind nicht selbstverständlich, sondern umkämpft in Verteilungs-und Gestaltungsentscheidungen an den Hochschulen. Andernorts werden fachbezogene Studiengänge neu geschaffen, Ausbauprogramme verwirklicht. Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten sind zunehmend ein Thema in der beruflichen Lehrerbildung.

Mehr und mehr wird deutlich, dass ein interner Selbstverständigungsprozess der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft dringend erforderlich ist, um auf breiterer Basis gestärkt nach außen treten und die gemeinsamen Fachinteressen wirkungsvoll artikulieren zu können. Neben einer vertieften Verständigung über theoretische Grundlagen, Konzepte und Standards fehlt es bislang auch an einer angemessenen Plattform für den wissenschaftlichen Diskurs und die bildungspolitische Interessenvertretung. Diese soll mit der Initiative zur Gründung einer *‚Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft'* im Rahmen der 17. Hochschultage Berufliche Bildung im März 2013 geschaffen werden.

Mit dem vorliegenden Heft soll der Diskurs angeregt und intensiviert werden. Die Beiträge befassen sich mit der *Modellierung theoretischer Konzepte* einer fachbezogenen Didaktik – auch im Vergleich zu Nachbardisziplinen - und sie loten den Ertrag der *‚Bildung für nachhaltige Entwicklung'* (BNE) für eine berufliche Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft aus. Ein anderer Themenkomplex dreht sich um die Analyse der Voraussetzungen und des komplexen Bedingungsfeldes der *fachbezogenen beruflichen Aus- und Weiterbildung*. Hier werden Stärken und Schwächen deutlich, die die Akteure vor große Herausforderungen stellen. Unterschiede und Berufsspezifika müssen analysiert, aber eben auch das Gemeinsame an den Problemen und kooperative Lösungsvorschläge heraus gestellt werden.

Dieser Ansatz betrifft die Berufsbildungspraxis innerhalb des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft ebenso wie die fachbezogene Lehrerbildung an den Hochschulen. Neue kreative Lösungen können gefunden werden, indem zunächst einmal ein gemeinsamer Gesprächsraum eröffnet und gepflegt wird.

Irmhild Kettschau

Irmhild Kettschau

Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance

Der Artikel bietet einen Einblick in Strukturen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft und beleuchtet deren Auswirkungen auf das Studium der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft zum Lehramt an den beruflichen Schulen. Das Berufsfeld mit seinen knapp 30 Berufen und einer Vielzahl von Bildungsgängen weist als herausragendes Merkmal eine große Heterogenität auf. Daneben bestehen auch starke und tragende Gemeinsamkeiten, die zukünftig intensiver diskutiert werden sollten.

Schlüsselwörter: Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Heterogenität, Lehramtsstudium

1 Einleitung

Das Studium der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft ist beliebt. Es weist an vielen Standorten vergleichsweise hohe Studierendenzahlen aus, während z.B. die gewerblich-technischen Fachrichtungen der beruflichen Lehrerbildung oftmals unterbelegt sind und in ihnen ein manifester Lehrermangel herrscht. Die berufliche Fachrichtung bedient ein breites Berufsfeld, welches Berufe mit sehr unterschiedlichen Berufsbildern vereint. Neben gewerblich-technisch oder handwerklich ausgerichteten Berufen der Ernährungs- und Lebensmittelbranche sind es branchenspezifische Verkaufsberufe, die große Gruppe der Gastgewerbeberufe sowie weitere Berufe personenbezogener Dienstleistungen. Zu diesen gehören auch die Berufe der *Hauswirtschaft*, die bis heute namensgebend für die gesamte Fachrichtung sind. ‚Heterogenität' die ohnehin als ein zentrales Kennzeichen beruflicher Schulen gilt, ist in der Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft ganz besonders stark ausgeprägt. Sie stellt die Lehrkräfte vor große Herausforderungen – bietet aber auch Chancen zur Entwicklung von gemeinsamen Fragestellungen und Strategien. Im folgenden Text werden zum einen Merkmale und Aspekte der Heterogenität im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft mit ihren Auswirkungen für die Lehrkräfte dargestellt. Den zweiten Strang bilden Überlegungen, wo Gemeinsamkeiten in den zentralen Geschäftsfeldern von ‚Ernährung und Hauswirtschaft' auszumachen sind und welche Chancen aus einer aktiven Wahrnehmung und Gestaltung solcher Gemeinsamkeiten erwachsen können.

2 Heterogenität als Grundmerkmal

Generell ist Heterogenität der Schülerschaft wie auch des organisatorischen Aufbaus der beruflichen Schulen für berufliche Lehrkräfte eine Grunderfahrung. Die beruflichen Schulformen reichen von Bildungsgängen für Schüler und Schülerinnen ohne allgemein bildenden Schulabschluss und ohne Ausbildungsverhältnis bis zu Bildungsgängen zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Homogenität als Prinzip von Schul- und Bildungsgestaltung („dreigliedriges Schulsystem“) ist der beruflichen Bildung fremd. Die 16 etablierten beruflichen Fachrichtungen richten sich jeweils auf Berufsfelder mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Berufen auf horizontaler Ebene wie auch Aufbaumöglichkeiten in der Vertikalen (Erstausbildungen und Weiterbildungen auf Fachkraft-, Meister-, Techniker-, Assistentenstufen u.v.m.) (vgl. Pahl & Herkner, 2010).

Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft lassen sich darüber hinaus weitere Grundelemente der Heterogenität beschreiben. Seine Spannbreite umfasst Berufe mit gewerblich-technischem Charakter (Fachkraft für Lebensmitteltechnologie), Berufe mit vorwiegend kaufmännischen Aufgaben (Hotelkaufmann/-kauffrau) und Berufe der personenbezogenen Dienstleistungen (Hauswirtschafter/in). Es ist eine durchaus erhebliche Herausforderung der Lehrerbildung wie auch der späteren Berufspraxis der Lehrkräfte, dieser großen Spannbreite gerecht zu werden (vgl. Stomporowski, 2011). Im Folgenden sollen Merkmale der Heterogenität im Berufsfeld an einigen zentralen Parametern vorgestellt und diskutiert werden.

1.1 Vertikale Heterogenität der Bildungsgänge

Zum Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft gehören 29 Berufe und eine Vielzahl von Bildungsgängen in allen Teilsystemen der beruflichen Bildung, wie dem Dualen System, dem Schulberufssystem, dem Übergangssystem oder dem beruflichen Gymnasium (vgl. Fegebank, 2010; Friese, 2010; Stomporowski & Mayer, 2010; Stomporowski, 2011). Die Bildungsziele reichen vom Nachholen eines ersten allgemein bildenden Abschlusses und der Berufsvorbereitung bis zur Verleihung der fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreife. Im Mittelpunkt steht das Duale System, dem generell in beruflichen Schulen ca. die Hälfte aller Bildungsgänge angehören (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 102), und 21 von den 29 Berufen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Hier haben wir es also mit einer enorm großen vertikalen Spannbreite an Bildungsaufgaben zu tun, welche die Lehrkraft mit der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft fachspezifisch auszufüllen hat. Tab. 1 zeigt Beispiele für Bildungsgänge auf den vertikalen Stufen des Berufsbildungssystems.

Tab. 1: Beispiele für Bildungsgänge des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft in beruflichen Schulen (in Nordrhein-Westfalen)

Schulform	Teilsystem beruflicher Bildung	Bildungsgang (Beispiel)	Bildungsziel
Berufsschule	Übergangssystem	Berufsorientierungsjahr	Erwerb Hauptschulabschluss Kenntnisse und Fertigkeiten aus Berufsfeldern erlangen
Berufsschule	Duales System	Hotelfachmann / Hotelfachfrau	Schulischer Teil der 3-jährigen dualen Ausbildung
Berufsfachschule	Schulberufssystem	Sozialhelfer/in	Berufsabschluss nach Landesrecht
Fachschule (für Ernährung und Hauswirtschaft)		Staatlich geprüfte/r hauswirtschaftliche/r Betriebsleiter/in	Berufliche Weiterbildung Fachhochschulreife
Berufliches Gymnasium		Staatlich anerkannte/r Erzieherin/ Erzieher	Berufliche Qualifikationen und allgemeine Hochschulreife

Quelle: eigene Darstellung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008)

1.2 Horizontale Heterogenität der Berufe aus Ernährung und Hauswirtschaft im Dualen System

Betrachtet man das Duale System als ein Teilsystem der beruflichen Bildung genauer, so sind weitere Kennzeichen der Verschiedenheit zu erkennen. Die Dualen Berufe innerhalb des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft umfassen (mit Ausnahme der Erzeugung) die gesamte Spannbreite der Be- und Verarbeitung von Lebensmitteln und ihrer Darbietung durch Verkauf oder innerhalb von Versorgungssituationen. Neben diese Berufe in der Prozesskette der Ernährung und Nahrungsversorgung treten Berufe der personenbezogenen Dienstleistungen, die (mehr oder weniger) komplexe Aufgaben der Versorgung und Betreuung von Menschen in sozialen Gefügen übernehmen.

Profile und Merkmale der Auszubildenden in Dualen Berufen des Berufsfeldes ‚Ernährung und Hauswirtschaft' stellen sich hinsichtlich zentraler Kennziffern ebenfalls unterschiedlich dar. Die folgende Tabelle 2 zeigt dies sehr deutlich.

Tab. 2: Merkmale von Auszubildenden und Ausbildungserfolg in ausgewählten Dualen Berufen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft; Deutschland 2011

	Neuabschlüsse 2011	**Neuabschlüsse %**		**Höchster allgemeinbildender Schulabschluss in %**				**Vorherige TN BV/BG %**	**Lösungsquote %**	**Auszubildende insges.**
	Insges.	W	M	**Ohne HS**	**HS**	**RS**	**FHR AHR**			
Hauswirtschaftliche Berufe i.e.S.										
Hauswirtschafter /-in	1.326	94,3	5,7	5,7	64,7	26,0	3,2	33,5	28,0	3.801
Berufe des Gastgewerbes										
Hotelfachmann/-frau	10.587	73,4	26,6	1,3	21,5	49,1	26,6	5,3	39,2	25.059
Restaurantfachmann /-frau	4.443	68,6	31,4	3,0	41,3	43,8	10,0	8,0	47,6	10.029
Koch / Köchin	12.201	23,2	76,8	3,9	50,8	35,6	7,9	8,1	49,4	29.226
Fachmann/-frau für Systemgastronomie	2.322	51,8	48,2	1,8	33,1	45,1	18,0	7,1	39,5	5.832
Fachkraft Gastgewerbe	3.195	62,5	37,5	9,2	65,1	21,4	2,7	13,6	44,0	5.538
Berufe des Nahrungsmittelhandwerks										
Konditor/-in	1.935	70,0	30,0	2,3	45,0	38,4	13,6	6,0	35,8	4.530
Bäcker/-in	3.834	21,8	78,2	5,2	71,0	20,5	2,8	11,3	39,8	10.380

BV /BG = Berufsvorbereitungs- / Berufsgrundschuljahr;
HS=Hauptschule, RS=Realschule, FHR/AHR=Fach- bzw. allgemeine Hochschulreife
Quelle: eigene Berechnungen nach „Datenbank Auszubildende" des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), 2012. Datenblätter Nr.: 921223; 9141; 9120; 4110; 9140; 9151; 392007; 3910.

Ein weitgehend gemeinsames Merkmal ist es, dass vielfach mehr junge Frauen als junge Männer ausgebildet werden, jedoch in den Berufen des Kochs und Bäckers die jungen Frauen in der Minderheit sind – ebenso wie in vielen hier nicht näher betrachteten nahrungsgewerblichen Berufen. Daneben unterscheiden sich die *Bildungsvoraussetzungen* der jungen Auszubildenden teilweise gravierend. Der Beruf des Kochs/der Köchin, des Bäckers/der Bäckerin und der Hauswirtschafterin bzw.

des Hauswirtschafters sowie der 2-jährige Beruf der ‚Fachkraft im Gastgewerbe' verzeichnen überwiegend Neuzugänge mit dem Hauptschulabschluss als höchstem allgemein bildenden Schulabschluss. Realschulabsolventen sind mit 20 bis über 30% in der Minderheit. Zu geringen Anteilen sind diese Berufe auch ein Auffangbecken für junge Menschen ohne allgemein bildenden Schulabschluss – die allerdings mehrheitlich in Ausbildungen auf der Fachpraktikerstufe einmünden (siehe folgendes Kapitel).

Betrachtet man das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, hat besonders der hauswirtschaftliche Beruf strukturelle Probleme zu bewältigen: zum einen weisen auffallend hohe Teilnahmequoten (>30%) an Maßnahmen des ‚Übergangssystems', also der Berufsvorbereitung oder Berufsgrundbildung deutlich darauf hin, dass der Beruf insbesondere für junge Menschen mit Schwierigkeiten der eigenständigen Berufsorientierung und Berufseinmündung eine Rolle spielt. Sie gelangen über ‚Maßnahmen' der Arbeitsagentur in die entsprechende Ausbildung. Aus diesem Grund mangelt es vielfach an einer berufsinhaltlichen intrinsischen Motivation. Diese Motivation zu finden, stellt daher eine Entwicklungsaufgabe dar, die es innerhalb der Ausbildung zu lösen gilt. Zum anderen zeigt sich ein starker Unterstützungsbedarf der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung durch die öffentliche Hand: so findet eine besonders hohe Zahl von Ausbildungen nicht in Betrieben der freien Wirtschaft statt, sondern wird öffentlich finanziert und bei Trägern der Jugendberufshilfe o.ä. durchgeführt. Aktuelle Zahlen weisen 58,5% der Ausbildungsverhältnisse in der Hauswirtschaft als „öffentlich finanziert" aus, während es bei allen Ausbildungsverhältnissen nur 7,5% sind (Angaben umfassen die Fachkraft- und die Helferstufe. BIBB, Datenreport, 2012, Tab. A4.3-2).

Im Gegensatz dazu gewinnen die klassischen gastgewerblichen Berufe mehr Bewerberinnen und Bewerber mit höheren Schulabschlüssen bis hin zur allgemeinen Hochschulreife – und weisen somit eine strukturelle Nähe zu den kaufmännischen Berufen auf. Allerdings können die erheblichen Rekrutierungsprobleme der gastgewerblichen Berufe sowie die besonders hohen Lösungsquoten auch als Hinweis auf strukturelle Probleme gelesen werden (vgl. auch Stomporowski, 2011, S.18). So führt der Beruf Restaurantfachmann /-fachfrau mit über 25% *unbesetzter Ausbildungsplätze* die entsprechende Statistik an, gefolgt von den unbesetzten Ausbildungsplätzen für Systemgastronomen und einer Reihe weiterer Berufe des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft (BMBF, 2012, S. 34).

Auch hinsichtlich der *vorzeitigen Lösungen von Ausbildungsverträgen* nehmen einige Berufe aus dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft eine (negative) Spitzenstellung ein. In der Liste mit den höchsten Lösungsquoten aller Dualen Berufe finden sich unter den Top Ten der Berufe mit Lösungsquoten von weit über 40% allein *vier gastronomische Berufe* (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012, Tab. A4,7-2). Wie schon in den letzten Jahren klagt der Deutsche Gewerkschaftsbund, „eine schlechte fachliche Anleitung, permanent viele Überstunden … und der Eindruck, ausgenutzt zu werden" (DGB, 2011, S. 7) würden von den Auszubil-

denden in den Berufen Restaurant– und Hotelfachmann/-frau kritisiert und hätten dazu geführt, diese Berufe am Ende einer Bewertungsliste von 25 Berufen zu platzieren.

Vergleichsweise stabilere Ausbildungsverläufe weist demgegenüber der hauswirtschaftliche Beruf auf – was mit den hohen Anteilen von staatlich geförderten Ausbildungsmaßnahmen und damit einhergehenden geringeren Alternativen zu der jeweiligen Ausbildung zusammen hängen mag.

1.3 Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen in ‚Ernährung und Hauswirtschaft'

Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft werden einige der am meisten nachgefragten Berufe für Menschen mit Behinderungen angeboten. Es handelt sich um gesetzlich (nach § 66 des Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 Handwerksordnung) geregelte Berufsausbildungen, welche ausschließlich von Menschen aufgenommen werden dürfen, die im Sinne einer amtlichen Überprüfung behindert sind. Neben diesen Berufen stehen ihnen prinzipiell alle regulären Ausbildungen offen. Darüber hinaus gibt es Übergänge von dem Ausbildungsberuf für Menschen mit Behinderungen in anerkannte Ausbildungsberufe. Einige der dualen Kernberufe der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft weisen einen entsprechenden Beruf für Menschen mit Behinderungen auf, so z.B.

- Fachpraktiker/in für Fleischer/Fachpraktiker/in für Bäcker
- Fachpraktiker/in im Gastgewerbe/Fachpraktiker/in Küche (Beikoch)
- Fachpraktiker/in Hauswirtschaft
- Fachpraktiker/in im Nahrungsmittelverkauf (Bundesagentur für Arbeit, 2012).

Aufgabe dieser Berufsausbildungen ist es, eine Chance für Menschen zu schaffen sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, die aufgrund ihrer Behinderungen ganz überwiegend schwache schulische Bildungsvoraussetzungen mitbringen. Zumeist verfügen über 40% der Auszubildenden über keinen allgemein bildenden Schulabschluss, und über 50% besitzen als höchsten Abschluss den Hauptschulabschluss (BIBB, DAZUBI, Datenblätter Berufe für Menschen mit Behinderungen, 2012). Die am stärksten besetzten Fachpraktiker-Berufe sind die Fachpraktiker Hauswirtschaft (ca. 1900 Neuabschlüsse) und Küche (ca. 1800 Neuabschlüsse; eigene Berechnungen nach BIBB Datenreport, 2012, Tabelle A4.6.2-5). Aufgrund von Besonderheiten der Berufsbildungsstatistik liegen berufsspezifische Daten nur für die Fachpraktiker Hauswirtschaft vor, die übrigen Berufe werden aggregiert nach Kammerzuständigkeiten gezählt. Vergleiche im Detail sind somit schwierig – jedoch zeigt sich in Tabelle 3, dass die Fachpraktikerausbildung in der Hauswirtschaft erwartungsgemäß

ganz überwiegend von jungen Frauen absolviert wird, deren Bildungsdaten ziemlich genau denen im Zuständigkeitsbereich Handwerk entsprechen.

Insgesamt wird deutlich, dass im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft eine vergleichsweise große Zahl aller Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen angeboten werden. Dies mag mit der Praxis- und Alltagsnähe mancher Berufsinhalte zusammen hängen und verweist hier in aller Kürze gesagt zumindest auf Zweierlei: zum einen sollten angehende Lehr- und Ausbildungskräfte der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft besonders intensiv mit Fragen der Unterstützung und Förderung lernschwacher und lernbeeinträchtigter Jugendlicher befasst werden. Zum anderen kann der implizit bestehende Bildungsauftrag einer Befähigung der Schüler und Schülerinnen zur eigenen Lebensbewältigung eine Chance bieten, ihnen Grundlagen einer modernen Ernährungs- und Verbraucherbildung zu vermitteln, um sie somit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und zugleich für berufliches Lernen zu motivieren (vgl. Gemballa & Kettschau, 2011b).

Tab. 3: Berufsausbildung für Menschen mit Behinderungen

	Neuabschlüsse 2011	**Neuabschlüsse %**		**Höchster allgemeinbildender Schulabschluss in %**				**Vorherige TN BV/BG** (2) **%**	**Lösungsquote %**	**Auszubildende insges.**
	insges.	w	m	**ohne HS**	**HS**	**RS**	**FHR / AHR**			
Gesamt (*)	11.625	37,2	62,8	39,4	56,5	2,4	0,2	36,0	26,4	32.031
Hauswirtschaft	1.923	89,9	10,1	44,8	53,7	1,4	0	45,7	23,4	5.472
Handwerk	3.051	10,9	89,1	43,6	54,2	1,4	0	52,0	29,7	8.763
Industrie und Handel	4.983	39,3	60,7	31,3	61,6	3,7	0,3	23,8	27,3	12.855

(*)=‚Hauswirtschaft' ist gleich Beruf ‚Fachpraktiker/in Hauswirtschaft', ‚Handwerk' sowie ‚Industrie und Handel' umfassen jeweils mehrere Berufe

BV/BG=Berufsvorbereitungs-/Berufsgrundschuljahr;
HS=Hauptschule, RS=Realschule, FHR/AHR=Fach- bzw. allgemeine Hochschulreife
Quelle: eigene Berechnungen nach „Datenbank Auszubildende" des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), 2012. Datenblätter Berufe für Menschen mit Behinderung: insgesamt; Zuständigkeitsbereich Hauswirtschaft, Handwerk, Industrie und Handel

3 Was verbindet die Berufe in Ernährung und Hauswirtschaft?

Angesichts der großen Breite und aufgezeigten Heterogenität des Berufsfeldes stellt sich die Frage nach den verbindenden Elementen. Eine Frage, die besonders auf der Mesoebene der beruflichen Lehrerbildung relevant ist, und besonders an den Standorten, die gemäß der KMK-Vorgabe die berufliche Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft als *eine* einheitliche Fachrichtung konzipieren (vgl. Gemballa & Kettschau, 2011a).

Stimmen, die sich *gegen* eine einheitliche Fachrichtung richten, kommen hörbar aus dem Gastgewerbe, wo man sich *nicht* unter die Bezeichnung ‚Hauswirtschaft' subsumieren lassen möchte. Wie in Tabelle 2 deutlich wird, ist das Gastgewerbe mit deutlich über 30.000 Neuzugängen (und insgesamt über 77.000 Auszubildenden) der größte zusammenhängende Berufsbereich innerhalb des Berufsfeldes. Dies hat beispielsweise im Bundesland Niedersachsen dazu geführt, dass gemäß der Landesverordnung zum Lehramtsstudium zwei Fachrichtungen angeboten werden (eine ‚technisch-gewerbliche Fachrichtung Lebensmittelwissenschaft' und eine ‚Fachrichtung für personenbezogene Dienstleistungen Ökotrophologie'). Die Fachrichtung Ökotrophologie bezieht sich dabei *nur auf hauswirtschaftliche Berufe im engeren Sinne*, während die Fachrichtung Lebensmittelwissenschaft alle anderen Berufe, darunter explizit auch die Berufe des Gastgewerbes (als Studienschwerpunkt ‚Gastgewerbe und Gemeinschaftsverpflegung') vereint (NdsMasterVO-Lehr, 2007). Hier scheint vor allem der Wunsch nach Abgrenzung von Namen und Inhalt der ‚Hauswirtschaft' eine Rolle zu spielen, denn unübersehbar gehen die Berufe des Gastgewerbes berufsinhaltlich über die Bereiche „Lebensmittel" und „Ernährung" hinaus und sind in ihrer Mehrzahl doch eher dienstleistungsorientiert als technisch-gewerblich ausgerichtet.

Aus diesen Überlegungen heraus wird im Folgenden ein *zentrales Geschäftsfeld* mit der Bezeichnung *‚Dienstleistungswirtschaft'* vorgeschlagen Es vereint diejenigen Berufsbereiche, die komplexe Dienstleistungen rund um Beherbergung, Versorgung und Betreuung einschließlich Ernährung anbieten. Dieses Geschäftsfeld steht gleichberechtigt neben dem *Geschäftsfeld Ernährung/Lebensmittel*. Es unterscheidet sich dadurch, dass in ihm Versorgungsarrangements für Personen oder Gruppen in definierten Bedarfssituationen erbracht werden, die neben Speisenangeboten weitere Leistungen zur Lebensgestaltung enthalten. Tabelle 4 führt unter den beiden Oberbegriffen wichtige Handlungsfelder im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft auf, erlaubt ihre begriffliche Abgrenzung, aber auch ihre funktionale Zuordnung.

Tab. 4: Geschäftsfelder, Handlungsfelder und Paradigmen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Geschäftsfeld Ernährung/Lebensmittel	**Geschäftsfeld Dienstleistungswirtschaft**
Berufliche Handlungsfelder	
Industrielle und handwerkliche Be- und Verarbeitung	Gastgewerbe und Tourismus
	Messe- und Kongressgastronomie; Eventgestaltung
Vermarktung, Darbietung und Verkauf	Gemeinschaftsverpflegung
	Hauswirtschaft „Versorgen und Betreuen“ in unterschiedlichen Settings
Paradigmen beruflichen Handelns in Ernährung und Hauswirtschaft (Beispiele)	
- Kundenorientierung, Kundenkommunikation - Professionelle Betreuungsleistungen/Sozialkompetenzen - Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Einhaltung von Verfahrensregeln, insbes. Hygienevorschriften - schonender Ressourceneinsatz, Umweltschutz, Nachhaltigkeit - Komplexität, Vernetzung	

eigene Darstellung; zum Begriff ‚Vernetzung‘ siehe Stomporowski, a.a.O.

Fragt man nach möglichen verbindenden Grundideen, handlungsleitenden Paradigmen oder auch relevanten rechtlichen Grundlagen, lassen sich durchaus Gemeinsamkeiten aufdecken. Zunächst einmal ist das zentrale Ziel der erstellten Produkte und Dienstleistungen die Bedürfnisbefriedigung bzw. Bedarfsdeckung von Menschen in ihren persönlichen Lebensbereichen, wie Ernähren, Wohnen, Umfeldgestaltung. *Kundenorientierung* und das Erkennen, Verstehen und Beantworten der Bedürfnisse und Bedarfe unterschiedlicher Zielgruppen ist eine Basis für alle Berufe der Fachrichtung. Der nächste Aspekt ist die *Kundenkommunikation*. Sie stellt überall da, wo personenbezogen gearbeitet wird, eine unerlässliche Voraussetzung für passende Dienstleistungen und Produkte sowie deren Vermittlung bzw. Weiterentwicklung dar. Die Anforderungen der Kundenkommunikation sind dennoch recht unterschiedlich und abhängig davon, welche Art von Versorgungsauftrag besteht und in welcher Situation sich Kunden befinden (vgl. auch Gemballa in diesem Heft). Es kann sich

um weitgehend standardisierte Kommunikationsabläufe handeln (z.B. einfache Verkaufsgespräche, Bestellungsannahmen) oder auch um komplexe Gesprächssituationen, in denen situative Einfühlung und kreative Lösungen gefordert sind (z.B. Eventplanung, Bedarfsermittlung in Senioreneinrichtung). Professionell erbrachte *Betreuungsleistungen* erfordern die Analyse und Ausbildung der *Sozialkompetenzen* als wertvolle Bestandteile beruflicher Kompetenzprofile (und nicht etwa als Ausdruck ‚weiblicher Zuwendung' (vgl. Friese, 2010).

Weiterhin übernehmen die Fachkräfte im Einklang mit den gesetzlichen Vorgaben (Mit-)Verantwortung für Gesundheit und Wohlbefinden der Menschen, die ihre Dienstleistungen oder Produkte nutzen. Fundierte Kenntnisse und solide Beherrschung von *Hygieneregeln* und anderen *Verfahrensvorschriften* zur Risikovermeidung sowie Schaffung sicherer Produkte, einer sicheren Umgebung und optimalen, angepassten Prozessgestaltung sind wichtig im ganzen Berufsfeld. *Qualität* und *Qualitätssicherung* bzw. *Qualitätsmanagement* müssen ebenfalls im Rahmen von Vorgaben eingehalten und ggf. dokumentiert werden. In vielen Betrieben des Berufsfeldes sind sie darüber hinaus leitende Eigenziele, um die Kundenzufriedenheit und Marktposition zu stärken.

Optimaler, *schonender Ressourceneinsatz* wird in allen Arbeits- und Geschäftsprozessen im Berufsfeld verlangt. Dies betrifft den Einsatz menschlicher Arbeitskraft ebenso wie aller anderen Ressourcen. Zu den traditionellen Kernkompetenzen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft gehört der *sparsame Umgang mit Energie, Wasser, Hilfsmitteln aller Art*. Produkte sollen wertschonend erstellt, transportiert, gelagert, verarbeitet und dargeboten werden. Dass diese anerkannten Anforderungen in der Gegenwart oft von anderen Aspekten überlagert werden und es zu Warenvernichtung im großen Stil kommen kann (Universität Stuttgart, 2012; ISUN, 2012), wird kritisch diskutiert und es wird auf breiter Basis versucht, *Wertschätzung von Lebensmitteln* wieder zur Handlungsmaxime zu machen. *Umweltschutz* ist als Standardberufsbildposition in den Ausbildungsordnungen festgeschrieben und insoweit selbstverständlich anerkannt, erlangt darüber hinaus neue Bedeutung als Anforderung der *Nachhaltigkeit* von Produkten und Prozessen, eine Anforderung, in der sich vielfältige Aspekte eines zeitgemäßen Qualitätsverständnisses verbinden (vgl. Kettschau & Mattausch, 2012). Im Focus der Nachhaltigkeit wird besonders deutlich, wie komplex, vielfältig und interdependent Entscheidungen und Handlungen im Berufsfeld sind. Stomporowski führt hierzu den Begriff der ‚Vernetzung' ein, mit dem er auf die Verknüpfungen und Wechselwirkungen als ein typisches Merkmal der Handlungsfelder innerhalb des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft hinweist (2011, S. 9f).

Die genannten Paradigmen beruflichen Handelns im Feld Ernährung und Hauswirtschaft sind vielfach ebenfalls Gegenstand von *Forschungsarbeiten*, sowohl innerhalb der fachwissenschaftlichen Studiengänge als auch in der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft. Zwei Schwerpunkte lassen sich dabei besonders hervorheben. Zum einen Forschungsarbeiten zum Komplex der

personenbezogenen Dienstleistungen, die das Potenzial haben, Verbindungen über die Grenzen von Berufsfeldern hinweg zu knüpfen und den wichtigen Aspekt der Professionalisierung von Sozialkompetenzen in unterschiedlichen beruflichen Handlungszusammenhängen zu stärken (Friese, 2010, S. 324). Zum anderen wird das Thema *Nachhaltigkeit* im Sinne einer umfassenden Qualitätsorientierung und Profilbildung innerhalb des Faches aufgegriffen. Hierzu haben in den letzten Jahren intensive Forschungskooperationen, teilweise in übergreifender Zusammenarbeit mit der Berufspädagogik und den beruflichen Didaktiken anderer Fachrichtungen stattgefunden (vgl. Kettschau, 2011 und darin angegebene Literatur; Stomporowski & Mayer, 2010).

Mit beiden Forschungsthemen konnten die Arbeiten der Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft den Anschluss an generelle Forschungsdiskurse der beruflichen Bildungswissenschaften umsetzen und sich somit im kollegialen Kanon auch für die Zukunft als Partner positionieren. Wünschenswert wäre es, wenn die Stakeholder des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft ebenso wie die Verantwortlichen der darauf bezogenen beruflichen Fachrichtung(en) die Gemeinsamkeiten ausbauen und als Chance sehen, um die durchaus nicht kleinen strukturellen Probleme kooperativ zu lösen.

Anmerkungen

Karolin Wirth, B. Sc., danke ich für ihre wertvolle Mitarbeit an diesem Beitrag durch Recherchen in Bildungsdatenbanken und -statistiken.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf.* [www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf].

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2012). *planet-beruf.de. Übersicht der Ausbildungsberufe für Menschen mit Behinderung.* [www.planet-beruf.de/Uebersicht-der-Ausbi.13175.0.html].

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2012). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012.* [datenreport.bibb.de/html/4700.htm]

Bundesinstitut für Berufsbildung (2012) *Datensystem Auszubildende (DAZUBI)* [http://www.bibb.de/dazubi].

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012). *Berufsbildungsbericht 2012.* Bonn, Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund (2011). *Ausbildungsreport 2011.*Berlin.

Fachhochschule Münster, Institut für Nachhaltige Ernährung und Ernährungswirtschaft (ISUN) (2012). *Verringerung von Lebensmittelabfällen – Identifikation von Ursachen und Handlungsoptionen in Nordrhein-Westfalen.* Studie gefördert

durch das Ministerium für Klimaschutz, Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen. Münster.

Fegebank, B. (2010). Berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 575-587). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 311-327). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gemballa, K. & Kettschau, I. (2011a). Ernährung und Hauswirtschaft – zu groß, um eine Domäne zu sein? *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 3, 30-38.

Gemballa, K. & Kettschau, I.(2011b). Ernährungs- und Verbraucherbildung im beruflichen Lernfeldkonzept. Möglichkeiten, Grenzen und Herausforderungen. *Haushalt und Bildung*, 4, 21-31.

Kettschau, I. (2010). Fachrichtungsbereich Hauswirtschaft. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 772-780). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Kettschau, I. (2011). Skizzen zu einem nachhaltigkeitsorientierten Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe. In S. Stomporowski (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften. Die Vitamine befinden sich unter der Schale* (S. 26-46). Baltmannsweiler: Schneider.

*Kettschau, I. & Mattausch, N. (2012). *Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe – Arbeitsprozesse und Kompetenzanforderungen in der Gemeinschaftsverpflegung* (=Schriftenreihe des Projektes, Band 3). Fachhochschule Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Bildungsgänge und Abschlüsse.* Düsseldorf.

Universität Stuttgart, Institut für Siedlungswasserbau, Wassergüte- und Abfallwirtschaft (2012). *Ermittlung der weggeworfenen Lebensmittelmengen und Vorschläge zur Verminderung der Wegwerfrate bei Lebensmitteln in Deutschland.* Studie, gefördert durch das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz. Stuttgart.

Stomporowski, S. & Mayer, H. (2010). Vertiefungsbereich Ernährung. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 760-772). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Stomporowski, S. (2011). Handlungsfelder der Fachdidaktik Ernährungs- und Haushaltswissenschaften. In S. Stomporowski (Hrsg.). *Die Vitamine liegen unter der Schale – Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften* (S. 7-25). Hohengehren: Schneider Verlag.

Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (Nds. Master-VO-Lehr) vom 28.11.2007 (= Nds.GVBl 2007, S.488).

Verfasserin

Prof. Dr. Irmhild Kettschau

Institut für Berufliche Lehrerbildung
Fachhochschule Münster
Leonardo Campus 7
D-48149 Münster

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

* Tipp:

Sie möchten Band 3 bestellen?

Bitte senden Sie unter Angabe Ihrer Lieferadresse 10€ in bar an:

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung
Nancy Mattausch
Leonardo Campus 7
48149 Münster

Nach Erhalt der 10€ schicken wir Ihnen die Projektpublikation zu.

Sylvia Rahn, Tim Brüggemann & Emanuel Hartkopf

Koch/Köchin, Hauswirtschafterin und Co. – „Ernährung und Hauswirtschaft“ im Berufswunschspektrum Jugendlicher

Auf der Grundlage der Daten einer regionalen Schülerbefragung zu Beginn der Klasse 8 werden die Entwicklungsstände der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern an Haupt-, Real- und Gesamtschulen rekonstruiert. Es wird erstens gezeigt, mit welch heterogenen Ausgangslagen der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung zu rechnen ist und zweitens beschrieben, wie das Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ im Berufswunschspektrum repräsentiert ist.

Schlüsselwörter: Berufsorientierung, Berufswahl, Berufswünsche, Berufswahlvorbereitung

1 Einleitung

Die „Wahl eines Berufs“ ist bekanntlich auch Ausdruck von – zumindest teilweise unbewussten – Sozialisationseffekten**.** Kinder und Jugendliche entwickeln schon früh sowohl Vorstellungen über die Eigenschaften von Berufen (Geschlechtsmarkierung, Berufsprestige etc.) als auch ein Fähigkeitsselbstkonzept und Erwartungen an das zu erreichende Berufsprestige. Vermittelt über die Entwicklung beruflicher Interessen führt dies dann zu Einschätzungen der Jugendlichen darüber, welche Berufe zu ihnen passen und welche außerhalb ihrer jeweiligen „Zone des Akzeptablen“ liegen (vgl. Gottfredson, 2002, 2005; Ratschinski, 2009). Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern resultieren – so betrachtet – aus dem Abgleich bzw. dem Matching zwischen den Vorstellungen, die sich die Jugendlichen von den Berufen auf der einen Seite, und dem Bild, das sie von sich selbst, d.h. ihren Fähigkeiten und Interessen auf der anderen Seite machen.

In modernen Arbeitsgesellschaften stellt die Berufswahl zugleich eine zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter dar, die *alle* Jugendlichen mit normativen Erwartungen an ein als angemessen geltendes berufliches Orientierungs- und -wahlverhalten und somit mit einer ganzen Reihe von phasenspezifischen Herausforderungen konfrontiert, die die Schülerinnen und Schüler *intentional handelnd* bewältigen sollen (vgl. Herzog & Makarova, 2013; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006; Oerter & Dreher, 2008). Die Aufgabe schulischer Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung ist es, die Jugendlichen bei diesem Bewälti-

gungsprozess fächerübergreifend und in Kooperation mit den anderen beteiligten Akteuren (Eltern, Berufsberatung, außerschulische Bildungsanbieter, Betriebe etc.) so zu fördern, dass das Gelingen der Berufswahl wahrscheinlicher wird, d.h. dass die Jugendlichen die Teilaufgaben, die mit dem Berufswahlprozess verbunden sind, vollständig und vor allem auch rechtzeitig lösen.

Eine dieser Teilaufgaben gelingender Berufsorientierung ist die rechtzeitige Spezifikation eines Berufswunsches und ggf. geeigneter Alternativen. Wird diese Aufgabe gelöst, sind die Grundlagen für die Bewältigung der weiteren Anforderungen des Übergangsprozesses geschaffen, und damit sinkt nach den Ergebnissen der Übergangsforschung das Risiko, nicht direkt nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung einmünden zu können (vgl. Reißig, Gaupp & Lex, 2008) oder sogar dauerhaft ohne Ausbildung zu bleiben (vgl. Beicht & Ulrich, 2008).

Jugendliche, die bei Beginn der schulischen Berufswahlvorbereitung noch keinen Berufswunsch angeben können, sind in ihrem beruflichen Orientierungsprozess in einer gänzlich anderen Ausgangslage als ihre Mitschüler, die mehrere berufliche Optionen in Erwägung ziehen oder genau einen konkreten einzelnen Berufswunsch verfolgen (vgl. Rahn, Brüggemann & Hartkopf, 2011; Ratschinski & Struck, 2012, S. 15). Zu wissen, ob und ggf. welche Berufswünsche die Jugendlichen entwickelt haben, gehört somit zur Bedingungsanalyse schulischer Berufswahlvorbereitung. Ziel dieses Beitrages ist es, zu einer solchen Bedingungsanalyse beizutragen. Folgende Frage steht dabei im Vordergrund: Mit welchen Ausgangslagen müssen Lehrerinnen und Lehrer rechnen, die im ernährungs- und hauswirtschaftlichen Unterricht in der Sekundarstufe I zur fächerübergreifend umzusetzenden Berufswahlvorbereitung beitragen möchten.

Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst die Datengrundlage des Argumentationsgangs knapp umrissen, um auf dieser Basis das Ausmaß zu rekonstruieren, zu dem Schülerinnen und Schüler an Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu Beginn der Klasse 8 Berufswünsche konkretisiert haben und darzulegen, welchen Anteil das Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ an den Berufswünschen der Jugendlichen hat. Der Beitrag mündet schließlich in die Formulierung von Konsequenzen, die aus den skizzierten empirischen Befunden für die schulische Berufsorientierungspraxis gezogen werden können.

2 Datengrundlage

Die nachfolgende Argumentation basiert auf Teilergebnissen einer laufenden regionalen Längsschnittuntersuchung, die seit dem Schuljahr 2009/2010 im Rhein-Erft-Kreis mit Hilfe weitgehend standardisierter Befragungen der Schülerinnen und Schüler aller Schulformen der Sekundarstufe I zu insgesamt sechs Messzeitpunkten analysiert,

- wie die Jugendlichen mit den Anforderungen des beruflichen Orientierungsprozesses umgehen,
- welche Berufswünsche und beruflichen Ziele die Jugendlichen entwickeln,
- wodurch diese Wünsche und Ziele beeinflusst werden,
- welche Anschlusswege die Jugendlichen nach Verlassen der Sekundarstufe I beschreiten möchten und inwieweit sie ihre Pläne schließlich realisieren können.

Im Weiteren werden ausgewählte Ergebnisse des ersten Messzeitpunkts präsentiert, der den Stand der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Klasse 8 erfasst. Im Folgenden wird also der Stand der Berufsorientierung zu dem Zeitpunkt rekonstruiert, zu dem die schulische Berufswahlvorbereitung im engeren Sinne spätestens beginnen müsste.

Die Schülerinnen und Schüler wurden im Klassenverband schriftlich befragt. Der eingesetzte Fragebogen enthielt überwiegend geschlossene Fragen, mit denen relevante Schülermerkmale (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Beruf und Erwerbstätigkeit der Eltern; kulturelles Kapital etc.), ihre „Berufswahlreife“ (vgl. Hartkopf, 2013; Ratschinski & Struck, 2012) sowie ihre Bildungsaspirationen und Übergangspräferenzen erhoben wurden.

In offenen Frageformaten wurden schließlich die Berufswünsche der Jugendlichen ermittelt – und soweit möglich – auf der Grundlage der „Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamts von 1992“ kodiert. Dabei wurde ebenfalls in offener Form danach gefragt, wie die Schülerinnen und Schüler auf ihre jeweiligen beruflichen Wünsche gekommen sind. Die methodische Vorgehensweise bei der Datenerhebung hat sich insgesamt gut bewährt. Mit einer Rücklaufquote von über 90% ist der Datenrücklauf des ersten Messzeitpunkts außergewöhnlich gut ausgefallen, so dass die nachfolgende Argumentation sich auf die Angaben von insgesamt 2.537 Schülerinnen und Schülern gründen kann.

3 Berufswünsche Jugendlicher

3.1 Berufswunschspezifikation zu Beginn der Klasse 8

Wie an anderer Stelle bereits näher ausgeführt wurde, sind die Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler in der frühen Phase schulischer Berufswahlvorbereitung alles andere als homogen (vgl. Rahn et al., 2011). Der Stand der Berufsorientierung unterscheidet sich nicht nur in Abhängigkeit von der besuchten Schulform, sondern auch innerhalb der Schulformen in Abhängigkeit von dem Schulstandort und verschiedenen Schülermerkmalen (insbesondere dem Geschlecht der Jugendlichen) erheblich.

Mit Blick auf die Frage, ob die Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung bereits einen oder mehrere Berufswünsche formulieren

können, lassen sich grob drei verschiedene Entwicklungsstände unterscheiden. Sie reichen von gänzlicher Orientierungslosigkeit über noch recht diffuse Vorstellungen bis hin zu konkreten beruflichen Wünschen. Der Anteil der Jugendlichen, die noch keinen „bestimmten Berufswunsch" angegeben haben und sich auch noch nicht für eine bestimmte berufliche Tätigkeit interessierten, lag in der hier zugrundeliegenden Stichprobe an Hauptschulen bei 17,9%, an Realschulen bei 19,6% und an Gesamtschulen bei 15,9%. Im Vergleich mit anderen aktuellen Untersuchungen schwankt der jeweils berichtete Anteil dieser gänzlich orientierungslosen Jugendlichen zwar zwischen den Studien erheblich, liegt aber stets deutlich unter der 50%-Marke, die in älteren Untersuchungen erwartet wurde (vgl. Ratschinski & Struck, 2012, S. 5).

Bei der Mehrheit der Schülerinnen und Schülern, die zum Beginn des achten Schuljahres berufliche Wunschvorstellungen benennen können, sind wiederum drei Subgruppen erkennbar:

(1) Erstens gibt es die Jugendlichen, die „kuriose" oder „Traumberufe" angeben und damit eine noch eher diffuse berufliche Orientierung signalisieren. Im Rhein-Erft-Kreis schwankte ihr Anteil je nach Schulform zwischen 7,4% an Hauptschulen, 9% an Gesamtschulen und bis zu 15,3% an Realschulen und lag damit insgesamt stets über dem jüngst von Ratschinski & Struck auf der Grundlage einer regionalen niedersächsischen Stichprobe berichteten Wert (Rahn et al., 2011, S. 304; vgl. Ratschinski & Struck, 2012, S. 5).

(2) Deutlich mehr Jugendliche und zwar zwischen 56,6% der Schülerinnen und Schüler mit Berufswunschangabe an Haupt- und 45,2% bzw. 44,7% an Real- und Gesamtschulen formulierten jedoch einen realistischen Berufswunsch und bilden damit die zweite Teilgruppe der Jugendlichen mit *genau einem* konkreten Berufswunsch.

(3) Im Durschnitt benennen jedoch die Achtklässler an Hauptschulen 1,45 und an Real- und Gesamtschulen 1,68 bzw. 1,66 verschiedene Berufswünsche, so dass die dritte Teilgruppe der Jugendlichen mehrere berufliche Optionen in Erwägung zieht (Rahn et al., 2011, S. 304).

Es liegt auf der Hand, dass die Schülerinnen und Schüler, je nachdem, welcher Teilgruppe sie zuzuordnen sind, vor je spezifischen Herausforderungen im beruflichen Orientierungsprozess stehen. Als noch gänzlich Orientierungslose müssen sie überhaupt einen Ansatzpunkt für den weiteren Orientierungsprozess entwickeln. Für die noch diffus orientierten Schülerinnen und Schüler gilt es, Wünsche, die der Sphäre kindlicher Traumberufe entstammen, durch realisierbare berufliche Aspirationen zu ersetzen oder zumindest zu ergänzen. Jugendliche mit genau einer beruflichen Option sollten diese prüfen und zudem Alternativen entwickeln, während diejenigen Jugendlichen, die bereits in Alternativen denken, ihre verschiedenen Optionen ggf. reduzieren und priorisieren müssten, um das Übergangsrisiko eines

zu weiten Suchradius zu vermeiden (vgl. Herzog, Neuenschwander & Wannack 2006).

3.2 Repräsentanz von Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufen in den Berufswünschen der Schülerinnen und Schüler

Wie sind nun die Berufe des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft“ in den Berufswünschen der Jugendlichen repräsentiert, und welche Berufe des Berufsfeldes werden von welchen Jugendlichen gewünscht? Von den Jugendlichen der hier ausgewerteten Teilstichprobe, die zu Beginn der Klasse 8 mindestens einen Berufswunsch angegeben haben, haben 82 Schülerinnen und Schüler, d.h. rund 4% einen oder mehrere Berufe des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft“ als Wunschberuf genannt. Dabei ist das Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ im Berufswunschspektrum der Hauptschülerinnen und -schüler mit einem Anteil von 6,6% deutlich stärker repräsentiert als an Real- und Gesamtschulen, an denen nur 2,8% bzw. 2,9% der Jugendlichen mit Berufswunschangabe mindestens einen Beruf des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft“ angegeben haben.

Tab. 1: Berufswunschspezifikationen im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ – Schulformvergleich.

Berufswunschspezifikation im Berufsfeld "Ernährung und Hauswirtschaft" - Schulformvergleich

Hast du einen bestimmten Berufswunsch oder interessierst du dich für bestimmte berufliche Tätigkeiten?

MP I 2009 (8. Klasse)

Merkmal / Fragestellung	Hauptschule				Realschule				Gesamtschule			
Angaben zum Berufswunsch	n	ja	%		n	ja	%		n	ja	%	
	760	624	**82,1**		1.330	1.069	**80,4**		447	376	**84,1**	
		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%		n	Anzahl	%
Schüler/-innen mit Nennungen aus dem Bereich *"Ernährung und Hauswirtschaft"*	n	624	**41**	**6,6**	n	1.069	**30**	**2,8**	n	376	**11**	**2,9**
	760		**41**	**5,4**	1.330		**30**	**2,3**	447		**11**	**2,5**
Verteilung der genannten Berufe			⇩				⇩				⇩	
			Anzahl	%			Anzahl	%			Anzahl	%
Bäcker/-in			4	9,8			1	3,3			1	9,1
Metzger/-in			1	2,4			1	3,3				
*Koch/Köchin**			**31**	**75,6**			**26**	**86,7**			**9**	**81,8**
Konditor/-in			5	12,2			1	3,3			1	9,1
Oecothrophologe/-in				0,0			1	3,3				
Gesamt			41	100,0			30	100,0			11	100,0
Verteilung nach Geschlecht			Anzahl	%			Anzahl	%			Anzahl	%
männlich			25	**61,0**			27	**90,0**			9	**81,8**
weiblich			16	39,0			3	10,0			2	18,2
Gesamt			41	100,0			30	100,0			11	100,0
Berufsalternativen der Schüler/-innen mit Nennungen aus dem Bereich "Ernährung und Hauswirtschaft" (in anderen Berufsfeldern)			Anzahl	%			Anzahl	%			Anzahl	%
einziger Berufswunsch, keine Alternative			24	**58,5**			14	**46,7**			6	**54,5**
eine Alternative			13	31,7			6	20,0			5	45,5
zwei Alternativen			4	9,8			6	20,0				
drei Alternativen							4	13,3				
Gesamt			41	100,0			30	100,0			11	100,0

* einschließlichen fünf Nennungen bzw. Umschreibungen mit "kochen"; zwei Doppelnennungen "Koch" und "Konditor" (HS und RS), je nach Erstnennung zugeordnet

Unter den Berufen des Berufsfeldes werden von den Jugendlichen ausschließlich Ernährungsberufe als Wunschberufe genannt, und zwar richten sich die beruflichen Aspirationen in der überwiegenden Mehrheit der Fälle – je nach Schulform – zwischen 75,6% und 86,7% auf einen einzigen Beruf: den Beruf des Kochs/der Köchin. Hauswirtschaftliche Berufe kommen unter den Berufswunschangaben der Achtklässlerinnen und Achtklässler demgegenüber überhaupt nicht vor und Berufe des Lebensmittelhandwerks eher selten. Die Repräsentanz des Berufsfeldes im Spektrum der Berufswünsche ist vor allem dem hohen Interesse insbesondere der Jungen am Beruf des Kochs geschuldet. Bei den Jungen taucht der Berufswunsch Koch an allen drei berücksichtigten Schulformen auch unter den zehn am meisten gewünschten Berufen auf, ist in den Hitlisten der am stärksten gewünschten Berufe der Mädchen aber nur an Hauptschulen unter den Top Ten anzutreffen. So ist zu erklären, dass drei Viertel aller Jugendlichen, die einen Beruf des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft“ als einen möglichen Wunschberuf angegeben haben, männlich waren. Von den Jugendlichen, die einen Ernährungsberuf als Wunschberuf genannt haben, war dies in 46,7% bis 58,5% der einzige Berufswunsch. In den anderen Fällen haben die Jugendlichen mindestens eine und seltener auch zwei bis drei Alternativen formuliert, die sich in der Regel nicht auf einen Beruf desselben Berufsfeldes beziehen. Die Berufe des Kochs/der Köchin, des Bäckers/der Bäckerin und des Konditors/der Konditorin, auf die sich (von drei Ausnahmen abgesehen), das Interesse der Jugendlichen an Berufen des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft“ in der Untersuchungsregion beschränkt, konkurrieren also in der Gunst der Jugendlichen seltener miteinander, sondern zumeist mit Berufen unterschiedlicher anderer Berufsfelder. Wenn Jugendliche in der Frühphase schulischer Berufswahlvorbereitung in Alternativen denken, so der in unseren Daten entstehende Eindruck, dann denken sie überwiegend über die Grenzen von Berufsfeldern hinweg.

Dass sie sich für einen Ernährungsberuf interessieren, begründen die Jugendlichen, wenn sie eine solche Begründung formulieren können, in erster Linie damit, dass ihnen in ihrem sozialen Umfeld dazu geraten wurde, dass sie positive Alltagserfahrungen mit der Tätigkeit gesammelt haben und mit Vorbildern in der Familie („Ich koche und backe gerne mit meiner Mutter“; „Mein Vater war früher in Polen Bäcker und Konditor, und er hat es mir beigebracht“; „Mein Stiefonkel war mal Koch. Ich mag kochen sowieso“ usw.). Erkennbar ist aber auch der Einfluss der starken Repräsentanz des Kochens in den Medien. In sechs Fällen weisen die Jugendlichen ausdrücklich darauf hin, dass sie durch das Fernsehen auf die Idee gekommen seien, Koch werden zu wollen, wobei die direkte Frage nach den Gründen für den Berufswunsch den faktischen Medieneinfluss auf die Entstehung von Berufsvorstellungen und –wünschen im Jugendalter eher unterschätzen dürfte (vgl. Gehrau & vom Hofe, 2013; Keuneke, Graß & Ritz-Timme, 2010).

4 Fazit: Konsequenzen für die Praxis schulischer Berufswahlvorbereitung

Die Entwicklungsstände der Jugendlichen sind zu Beginn der schulischen Berufswahlvorbereitung so heterogen, dass die beobachtbaren Unterschiede nicht ohne praktische Folgen bleiben können. Angesichts der beschriebenen Divergenz in den Entwicklungsständen der beruflichen Orientierungen der Jugendlichen ist zu erwarten, dass ein und dieselbe Fördermaßnahme differenzielle Effekte hat je Ausgangslage des/der Jugendlichen, auf die sie trifft. Für die Methoden schulischer Berufsorientierung gilt somit das gleiche wie für die Methoden des Fachunterrichts: *die* gute Methode, die allen Adressaten optimal gerecht wird, gibt es nicht (Rahn et al., 2011). Erneut bleibt also festzuhalten: „Für die Qualität schulischer Berufsorientierung ist – der Unterrichtsqualität analog (vgl. Seidel, 2003) – folglich die „Orchestrierung", d.h. die Kombination, die Verzahnung und das Timing von schulischen und außerschulischen Maßnahmen zu stimmigen Gesamtkonzeptionen bedeutsam" (ebd., S. 309).

Zudem ergeben sich je nach Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase schulischer Berufswahlvorbereitung je spezifische Etappenziele, die die Schülerinnen und Schüler als nächsten Schritt verfolgen müssen, wenn das Gesamtziel, so rechtzeitig beruflich orientiert zu sein, dass ein zielgerichtetes Bewerbungsverhalten erfolgen kann, von möglichst vielen Jugendlichen erreicht werden soll. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei die Frage, wie die Jugendlichen, die noch keine berufliche Wunschvorstellung haben, einen Ansatzpunkt für ihren beruflichen Orientierungsprozess gewinnen können.

Wenn die Jugendlichen in der Frühphase schulischer Berufswahlvorbereitung bereits Berufswünsche entwickelt haben, richten sich diese auf Tätigkeiten und Berufe, die in ihrer Lebenswelt direkt oder medial vermittelt positiv repräsentiert sind. Seltene Berufe oder Tätigkeiten, die im Alltag der Jugendlichen nicht vorkommen, ein schlechtes Image haben (vgl. Eberhard, Scholz & Ulrich, 2009) oder als weniger angenehm wahrgenommen werden, werden ohne zusätzliche Impulse nicht Gegenstand des beruflichen Orientierungsprozesses. Für die Berufe des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft" hat dies zur Konsequenz, dass derzeit nur der Beruf des Kochs/ der Köchin in größerem Maße das Interesse der Schülerinnen und Schüler auf sich zieht. Da sich dieses Interesse in erster Linie Erfahrungen mit dem Kochen im privaten Haushalt und Impulsen des privaten Umfeldes sowie in zweiter Linie der Berufsorientierung qua Fernsehkonsum verdankt, sollten diese Jugendlichen in schulischen Pflicht- und fakultativen Schnupperpraktika zielgerichtet die Gelegenheit erhalten und nutzen, ihre Berufsvorstellung im betrieblichen Kontext auf ihren Realitätsgehalt zu überprüfen und ggf. zu korrigieren.

Auffällig ist, dass die Berufe des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft" von den jungen Frauen überhaupt nicht oder nicht als hinreichend attraktive berufliche Option wahrgenommen werden. Insofern ist es eine Herausforderung, das

recht eingeschränkte Berufsspektrum der Schülerinnen sowie die verengte Repräsentanz des Berufsfeldes „Ernährung und Hauswirtschaft“ im Berufswunschspektrum aller Jugendlicher durch erhöhte Arbeitsweltbezüge im Unterricht zu erweitern. Die Dominanz des Wunschberufs Koch/Köchin könnte sowohl durch das Aufzeigen alternativer beruflicher Möglichkeiten, die das Zubereiten von Speisen als Teil des Berufsbildes haben, gesplittet als auch durch Reflexionsprozesse bezüglich des Arbeitsalltages in (Groß-)Küchen in realistische(re) Berufsvorstellungen bei den Jugendlichem umgeformt werden. Durch solche Bestrebungen im ernährungs- und hauswirtschaftlichen Unterricht könnten ggf. Enttäuschungen oder sogar Abbrüche von Bildungsgängen, die sich nach Beendigung der allgemein bildenden Schule anschließen, reduziert sowie den individuellen Ausgangs- und Interessenslagen der Schülerinnen und Schüler noch differenzierter begegnet werden. Möglicherweise gelänge es auf die Weise, die im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ im Allgemeinen und zur Ausbildung zum Koch/zur Köchin im Besonderen außergewöhnlich hohen Vertragslösequoten zu vermindern – eine Aufgabe, die sowohl im Interesse der Jugendlichen als auch der ausbildenden Betriebe läge (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2012, S. 168 ff.)

Literatur

Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. *BIBB Report, Ausgabe 6,* 1-15.

Bundesinstitut für Berufsbildung. (Hrsg.). (2012). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Eberhard, V., Scholz, S. & Ulrich, J. G. (2009). Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Ausgabe 38,* 9-13.

Gehrau, V. & vom Hofe, H. J. (2013). Medien und Berufsvorstellungen Jugendlicher. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 123-133). Münster: Waxmann.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson´s theory of circumscription, compromise and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed.; pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.

Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson´s theory of circumscription, compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). New York: Wiley.

Hartkopf, E. (2013). Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz – Zwei Schlüsselbegriffe der Berufswahlforschung und der Berufsorientierungspraxis aus psychologischer und pädagogischer Perspektive. In T. Brüggemann & S. Rahn

(Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 42-57). Münster: Waxmann.

Herzog, W. & Makarova, E. (2013). Berufsorientierung als Copingprozess. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 73-83). Münster: Waxmann.

Herzog, W., Neuenschwander, M. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.

Keuneke, S., Graß, H. & Ritz-Timme, S. (2010). „CSI-Effekt" in der deutschen Rechtsmedizin. Einflüsse des Fernsehens auf die berufliche Orientierung Jugendlicher. *Rechtsmedizin, Ausgabe 5,* 400-440.

Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.; S. 271–332). Weinheim: Beltz.

Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2011). Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufswahlvorbereitung. *Die deutsche Schule*, *103*, 297–311.

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

Ratschinski, G. & Struck, P. (2012). Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 22,* 1-18.
[www.bwpat.de/ausgabe22/ratschinski_struck_bwpat22.pdf].

Reißig, B., Gaupp, N. & Lex, T. (2008). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Das DJI-Übergangspanel.* München: Deutsches Jugendinstitut.

Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht.* Münster: Waxmann.

Verfasserin und Verfasser

Prof. Dr. Sylvia Rahn

Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster
Georgskommende 26
D-48143 Münster

E-Mail: sylvia.rahn@uni-muenster.de
Internet: http://egora.uni-muenster.de/ew/Rahn.shtml

Dr. Dipl.-Päd. Tim Brüggemann
E-Mail:
tim.brueggemann@uni-muenster.de

Dipl.-Soz.wiss. Emanuel Hartkopf
E-Mail:
emanuel.hartkopf@gmx.de

Nadin Dütthorn

Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe: Vom Entwicklungsweg der jungen Disziplin Pflegedidaktik

In diesem Beitrag werden am Beispiel der Disziplinentwicklung der Pflegedidaktik Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienst-leistungsberufe zur Diskussion gestellt. Durch Darstellung zweier pflegedidaktischer Modelle und den davon abgeleiteten Kernelementen, werden abschließend Entwicklungsperspektiven beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe aufgezeigt.

Schlüsselwörter: Pflegedidaktik, hermeneutisches Fallverstehen, emanzipative Persönlichkeitsentwicklung

1 Etablierung der Disziplin Pflegedidaktik im Spannungsfeld pluraler Wissenschafts- und Praxisbezüge

Personenbezogene Dienstleistungsberufe erfahren aufgrund der demographischen Entwicklung und sich wandelnder gesellschaftlicher Bedarfe – die beispielsweise auch durch eine zunehmende Erwerbstätigkeit von Müttern entstehen (vgl. Kettschau 2003) – eine verstärkte Nachfrage aufgrund eines steigenden Bedarfs an haushaltsbezogenen und pflegerischen Unterstützungsleistungen. Dabei sind gegensätzliche Bewegungen beobachtbar: Einerseits werden Akademisierungstendenzen in vielfältigen, beispielsweise pflegebezogenen Studiengängen vorangetrieben (vgl. Hülsken-Giesler & Dütthorn, 2011), andererseits warnen Wissenschaftler vor einer arbeitsmarkpolitischen, mit einseitigem ökonomischen Rationalisierungsblick begründeten Abdrängung personenbezogener Dienstleistungsberufe in den Niedriglohnsektor. Hiervon sind insbesondere Dienstleistungsberufe mit einem hohen Beschäftigungsanteil an Frauen betroffen (vgl. Friese, 2008). Professionalisierung und Tendenzen zur De-Professionalisierung stehen hierbei eng beieinander. Didaktiken beruflicher Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe sind aufgefordert, diesen gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen zu begegnen. Aufgrund der starken Heterogenität personenbezogener Dienstleistungsberufe sowie den damit verbundenen differenten Berufsprofilen und Qualifi-

kationsanforderungen haben sich die jeweiligen beruflichen Didaktiken vor dem Hintergrund ganz unterschiedlicher Qualifikations- und Rechtssysteme zu konstituieren (vgl. Becker, 2002). Das Erfordernis zur differenzierten Begründung einzelner Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe ist angesichts der Spannbreite dieser Berufe unverkennbar. Diese umfassen sowohl *personenferne Berufsbereiche* etwa der Medizintechnik (beispielsweise MTA, PTA u.a.), als auch therapeutische oder hauswirtschaftliche *Berufsbereiche mit geringerem Personenbezug* (beispielsweise Hauswirtschafter/in, Physiotherapeut/in u.a.) sowie deutlich *personennahe und interaktionsintensive Berufsbereiche* der Pflegeberufe (beispielsweise Gesundheits- und Krankenpfleger/in, Hebamme, Heilerziehungspfleger/in, u.a.). Die Entwicklung theoretisch begründeter und empirisch fundierter übergreifender oder auch spezifischer Didaktikmodelle personenbezogener Dienstleistungsberufe steht noch weitestgehend aus. Unklar ist ebenfalls, welche Berufsbereiche gemeinsame Bezugspunkte beruflicher Didaktiken aufweisen und folglich zu einer gemeinsamen Gruppe inhaltlich und funktional zusammenhängender Berufsfelder gefasst werden können.

Für das Berufsfeld der Pflege, welches im engeren Sinne auf die Berufe der Gesundheits- und Krankenpflege, Gesundheits- und Kinderkrankenpflege und Altenpflege fokussiert, etablierte sich der Begriff *Pflegedidaktik* als disziplinäre Abgrenzung einer pflegeberuflichen Didaktik (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Zu berücksichtigen gilt dabei, dass allein die Pflegeausbildung pluralen Entwicklungsprozessen unterworfen ist (vgl. Hülsken-Giesler & Dütthorn, 2011): Während die fachschulische Pflegeausbildung mit geltender Bundesgesetzgebung für die Gesundheits- und Krankenpflegeberufe als quasi duale-Ausbildung eine Sonderstellung im Berufsbildungssystem einnimmt, ist die Altenpflegeausbildung wiederum durch KMK-Rahmenvorgaben der Landesgesetzgebung reguliert (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Zusätzlich wurde mit fortschreitender Akademisierung der Pflegeausbildung in den 1990er Jahren an den (Fach-) Hochschulen und Universitäten ein regelrechter Boom an pflegebezogenen Studiengängen in Gang gesetzt. „Dies hat in Deutschland zu höchst heterogenen pflegebezogenen Bildungs- und Qualifizierungsangeboten geführt, die sowohl für die Akteure im Gesundheitswesen als auch insbesondere für Außenstehende kaum noch zu überschauen sind“ (Hülsken-Giesler & Dütthorn, 2011, S.57). In diesem Sinne hat die Disziplin Pflegedidaktik auf strukturell-institutioneller Ebene sowohl fachschulische als auch berufsbildende sowie hochschulische Ausbildungsinstitutionen zu berücksichtigen. In diesem Beitrag soll am Beispiel der jungen Disziplin Pflegedidaktik aufgezeigt werden, wie durch inhaltliche Entwicklungen einer fachspezifischen beruflichen Didaktik trotz pluraler Wissenschafts- und Praxisbezüge gesellschaftspolitische Problemlagen in den Blick genommen und bildungsorientiert reflektiert werden. Emanzipative Persönlichkeitsbildung und kritische Reflexion restriktiver gesellschaftlicher Widersprüche werden hierbei als pflegedidaktische

Kernkompetenzen ausgewiesen und für die Entwicklung weiterer Didaktiken personenbezogener Dienst-leistungsberufe zur Diskussion gestellt.

In jüngsten fachdidaktischen Diskursen wird deutlich, dass sich die Pflegedidaktik in ihren vielfältigen Handlungsfeldern und Reflexionsebenen um die Begründung einer eigenständigen Disziplin bemüht (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009). Der Gegenstand der Pflegedidaktik stellt sich mit Bezug auf unterschiedliche Bereiche des sozialen Handelns dar und knüpft mit Entwicklung von disziplinären Reflexionsrahmen zur Gestaltung pflegeberuflicher Lern- und Bildungsprozesse insbesondere an pflegewissenschaftliche, erziehungs-wissenschaftliche und berufspädagogische Perspektiven an. Damit sind neben fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Strukturlogiken auch Aspekte des berufsbezogenen Wissens und Handels didaktisch aufzubereiten. Die Pflegedidaktik versteht sich in diesem Sinne als *Berufsfelddidaktik*, die sich trotz Rückgriff auf theoretische und empirische Befunde der unterschiedlichen Bezugswissenschaften (vgl. Abb.1) um eine eigenständige disziplinäre Gestalt ihrer didaktischen Entscheidungen bemüht zeigt (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009).

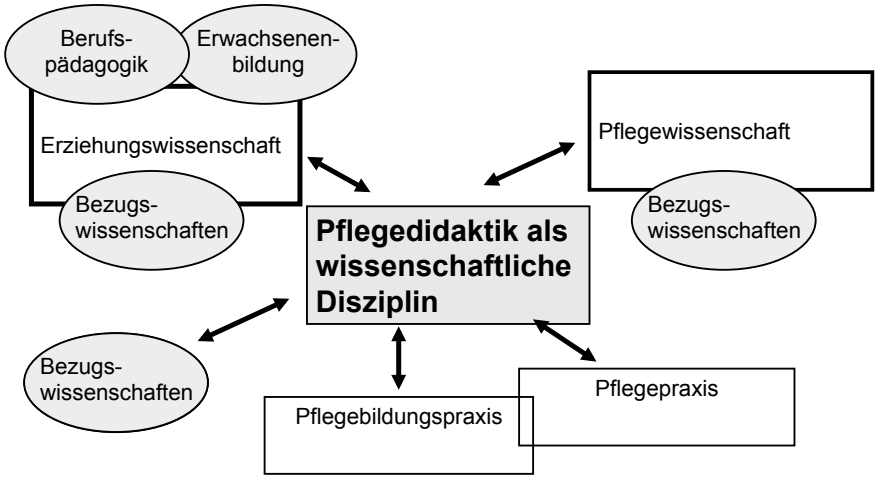

Abb. 1: Bezugswissenschaften der Pflegedidaktik (in Anlehnung an Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.30)

Die Besonderheit der Pflegedidaktik konstituiert sich in der wechselseitigen Bezugnahme ihrer Handlungsfelder sowohl auf wissenschaftstheoretische Modellbildungen als auch auf Handlungsbereiche der Pflegebildungspraxis und einer Praxis der beruflichen Pflege selbst. Hierbei richtet sich ein pflegedidaktischer Blick wechselseitig auf das professionelle Pflegehandeln und ebenso auf das professionelle Unterrichtshandeln. Ein Spannungsverhältnis ergibt sich im diskrepanten Bemühen um Verständigung in den jeweiligen pflegeberuflichen und pflegepäda-

gogischen Praxisfeldern einerseits und ihrer konzeptuellen Abstraktion in pflegedidaktischen Theorien, Modellen und Ansätzen andererseits. Eine zum Praxisfeld entstandene Nähe muss gleichzeitig einer reflektorischen Distanznahme im Rahmen pflegedidaktischer Theoriebildung weichen.

> Pflegedidaktik ist nicht schlichte Zulieferin von Lösungen für Probleme der Pflegebildungspraxis und doch erhält sie ihre Legitimation nur aus einer spezifischen Nähe zu ihrem Gegenstand. Erst ein Selbstverständnis der Pflegedidaktik als eigenständige Disziplin ermöglicht es, das notwendige Spannungsgefüge zu konstituieren und darin produktiv zu wirken (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.45).

Trotz der aufgezeigten pluralen Wissenschafts- und Praxisbezüge wehrt sich die Disziplin Pflegedidaktik energisch gegen bezugswissenschaftliche Subsumtions- oder gar Additionsargumentationen: „Pflegedidaktik ist weder simple Addition von Pflegewissenschaft und Didaktik noch kann sie ohne genuine Zugriffe auf diese Wissenschaften sinnvoll bestehen“ (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.45) Pflegedidaktische Handlungsfelder gehen dabei über die häufig verkürzte Rezeption als „Methodenlehre“ hinaus und bewegen sich – in Anlehnung an Bronfenbrenner´s Einteilung wissenschaftlicher Gegenstandsbereiche (vgl. Bronfenbrenner 1979 in Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009) vorzugsweise auf der Meso- und Mikroebene (vgl. Abb. 2).

	Makroebene	Qualifikationsrahmen (EQR, DQR, FQR), Ausbildungsgesetze, Bildungssystem und –politik, Institutionen pflegeberuflicher Bildung in Aus-, Fort- und Weiterbildung, Wissenschaftstheorie **Gesellschaftlicher und institutioneller Rahmen**	***Exemplarische Fragen an Pflegedidaktik:*** *Welche Bezüge zu Ausbildungsgesetzen und Qualifikationsrahmen sind erkennbar?* *Wie werden aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen aufgegriffe?* *Inwieweit wird der institutionelle und gesellschaftliche Rahmen reflektiert und wird sich diesbezüglich positioniert?* *Welche bildungswissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Diskurse aufgegriffen?*	**Reflexionsebenen:** Pflegedidaktische Begriffe, Theorien & Modelle
Originäre pflegedidaktische Handlungsfelder	Mesoebene	**Handlungsfelder:** Schulentwicklung, Curriculumentwicklung; Lernortgestaltung; Lernortkooperation, Lernfeldkonzept, Qualitätssicherung **Strukturen und Konzepte**	***Exemplarische Fragen an die Pflegedidaktik:*** *Welche Aussagen werden bezüglich der Curriculumentwicklung getroffen?* *Welche Lerngegenstände werden thematisiert?* *Welche Vorstellungen zur Kompetenzentwicklung und Kompetenzprüfung werden getroffen?* *Welche Bedeutung wird den Lernorten zugeschrieben?* *Inwieweit wird der Umgang mit beruflichen Widersprüchen im Spannungsfeld Theorie und Praxis thematisiert?*	
	Mikroebene	**Handlungsfelder:** Gestaltung der Lehr- Lernsituationen, Konzepte (z.B. POL, EOL), Methoden, Kompetenzprüfungen (z.B. OSCE), Lernberatung, Evaluation und Feedback **Konkretes Lehr- Lernarrangement**	***Exemplarische Fragen an die Pflegedidaktik:*** *Welche Erwartungen haben Lehrende?* *Welche Erwartungen haben Lernende?* *Welche Aussagen machen pflegedidaktische Modelle und Theorien zur Planung und Gestaltung von konkretem unterrichtlichen Handeln?*	

Abb. 2: Systematisierung pflegedidaktischer Handlungsfelder, und Reflexionsfragen (weiterentwickelte Übersicht in Anlehnung an Ertl-Schmuck und Fichtmüller, 2009, S.20)

Die abgebildeten vielschichtigen pflegedidaktischen Handlungsfelder und davon ableitbaren Fragestellungen verweisen auf die Komplexität pflegedidaktischer Aufgabenbereiche, die eine zunehmende berufliche und lebensweltliche Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen widerspiegeln. Mit Bezug auf die eingangs angesprochenen gesellschaftspolitischen Herausforderungen wird klar, dass über pflegedidaktisch originäre Handlungsfelder der Meso- und Mikroebene hinausgehend auch pflegedidaktische Reflexionen einer Makroebene für berufspädagogische Entwicklungsprozesse bedeutungsvoll erscheinen. Gerade in Zeiten europäischer Transparenz- und Krisenpolitik dürften anstehende Fragen nach dem Qualifizierungsbedarf pflegedidaktisch hoch relevant sein. Beispielsweise werden Debatten um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) in seiner Anschlussfähigkeit für nationale Qualifikationsrahmen (z.B. Deutscher Qualifikationsrahmen) pflegedidaktisch aufgenommen und im Rahmen von Fachqualifikationsrahmen für konkrete berufliche Bildungsprozesse anschlussfähig gemacht. Dabei übernehmen pflegedidaktische Diskussionsbeiträge eine bedeutungsvolle Aufgabe, die sich auch auf die curriculare Gestaltung von berufsbezogenen Studien- und Ausbildungsgängen auswirkt. Der bereits angesprochenen Heterogenität pflegebezogener Studiengänge wird diesbezüglich beispielsweise durch die Bereitstellung eines Kerncurriculum Pflegewissenschaft begegnet (vgl. Hülsken-Giesler, 2011).

Zusammenführend lassen sich ausgehend von den dargestellten disziplinären Begründungsentscheidungen der Pflegedidaktik folgende Herausforderungen für berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zur Diskussion stellen:

- Pflegedidaktik als Berufsfelddidaktik konstituiert sich als eigenständige Disziplin. Trotz pluraler bezugswissenschaftlicher Nahtstellen, verwehrt sich die Pflegedidaktik gegen Additions- oder Subsumtionsargumentationen ihrer Bezugswissenschaften. Weitere Berufsfelder personenbezogener Dienstleistungsberufe sind zu identifizieren sowie empirisch zu begründen. Hierbei sind die jeweiligen spezifischen Gegenstandsbereiche beruflicher Didaktiken zu determinieren und hinsichtlich ihrer Bezugswissenschaften disziplinär abzugrenzen.
- Pflegedidaktik ist durch einen doppelten Praxisbezug gekennzeichnet, sowohl den der beruflichen Pflegepraxis als auch der berufspädagogischen Pflegebildungspraxis. Berufliche Didaktiken haben ihre komplexen Begründungs- und Reflexionsentscheidungen mit Bezugnahme auf jeweils bestehende strukturelle und sachlogische Gefüge einer Berufs- und Bildungspraxis auszurichten.
- Pflegedidaktische Handlungsfelder liegen vorwiegend auf konzeptueller und struktureller Mesoebene sowie mikrodidaktischer Handlungsebene konkreter Lehr- Lernarrangements. Reflexions- und Diskussionsbeiträge zu berufs- und bildungspolitischen Fragen der Makroebene sind vor dem Hintergrund zuneh-

mender komplexer gesellschaftlicher Anforderungen an Berufsbildungssysteme jedoch ebenfalls bedeutsam.

1.1 Ausgewählte pflegedidaktische Modelle und ihre bildungstheoretische Bezugnahme

Die Entwicklung pflegedidaktischer Modelle und Konzepte ist in den letzten Jahren entscheidend vorangeschritten. Während frühe pflegedidaktische Arbeiten aus den 1990er Jahren aus einem pragmatischen curricularen Entwicklungsdruck entstanden sind und sich demzufolge noch stark an einer sachlogischen Strukturierung pflegerischer Inhalte orientierten (vgl. Duisburger Modell, Aarauer Modell in: Fichtmüller & Walter, 2007), entwickelten spätere Modelle – vorzugsweise auf der Basis von akademischen Qualifikationsarbeiten – eine wissenschaftlich und wissenschaftstheoretisch eigenständige pflegedidaktische Perspektive. Hierbei werden ausgeprägte Orientierungen an phänomenologisch-hermeneutischen und an bildungstheoretischen Bezügen deutlich (vgl. u.a. Wittneben, 2003; Darmann-Finck, 2010; Greb, 2003; Ertl-Schmuck, 2010; Keuchel, 2005). Im Folgenden werden exemplarisch zwei neuere pflegedidaktische Modelle gegenübergestellt, anhand derer sich übergreifende Kernelemente herausarbeiten lassen.

	Pflegende	**Patienten/ Angehörige**	**Institution/ Gesundheitssystem**	**Pflegerisches Handeln**
Technisches Erkenntnis-interesse	Erklären von und instrumentelle Problemlösung für die Probleme/Krise der Pflegenden	Erklären und instrumentelle Problemlösung für die (Selbst-)Pflege-probleme des Patienten und die Fremdpflegeprobleme d. Angehörigen	Erklären und instrumentelle Problemlösung für die Probleme der Institution und des Systems	Erklären und Ableiten von instrumentellen Lösungen im Hinblick auf die Unterstützung des Patienten (d. Angehörigen) bei der Lösung seines Problems
Praktisches Erkenntnis-interesse	Verstehen der und Verständigung über die eigenen Interessen und Motive	Verstehen der und Verständigung über die Motive und Werte des Patienten	Verstehen der und Verständigung über die Interessen und Motive der Institution / des Gesundheitswesens	Fallverstehen, Urteilsbildung und Verständigung im konkreten Fall
Emanzipa-torisches Erkenntnis-interesse	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten inneren Widersprüchen	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten inneren Widersprüchen	Aufdecken von gesellschaftlich geprägten institutionellen Widersprüchen	Aufdecken von widersprüchlichen Strukturgesetzlichkeiten der pflegerischen Beziehung

Abb. 3: Pflegedidaktische Heuristik als Herzstück der interaktionistischen Pflegedidaktik nach Ingrid Darmann-Finck (vgl. Darmann-Finck, 2010, S. 175)

In einem empirisch begründeten Modell zur *„Interaktionistischen Pflegedidaktik“* stellt Darmann-Finck (2010) einen Kriteriensatz vor, der es Lehrenden erlaubt, Bildungsziele und Bildungsinhalte aus komplexen pflege-beruflichen Schlüssel-

problemen sowohl induktiv zu identifizieren als auch deduktiv für die Legitimation curricularer Planungsentscheidungen zu nutzen.

In Form einer heuristischen Matrix (vgl. Abb. 3) werden dabei relevante Perspektiven der beruflichen Pflege (insbesondere der Pflegenden, der Patienten und Angehörigen, der Institution und des Gesundheitssystems sowie die integrative Perspektive des pflegerischen Handelns) mit sozialwissenschaftlichen Bezügen verschränkt.

Wissenschaftstheoretisch bezieht sich Darmann-Finck (2010) hierbei auf die Erkenntnissinteressen kommunikativen Handelns nach Jürgen Habermas (vgl. Habermas 1988 in Darmann-Finck, 2010). Pflegedidaktische Begründungen können demnach auf folgenden 3 Ebenen gewonnen werden:

1.) Technisches Erkenntnisinteresse und Regelorientierung zur Erklärung von instrumentellen Problemlösungen

2.) Praktisches Erkenntnissinteresse und Fallorientierung zum Verstehen und zur Verständigung über die eigenen Interessen und Motive

3.) Emanzipatorisches Erkenntnissinteresse und Meinungsorientierung zum Aufdecken von gesellschaftlich restriktiven Widersprüchen (vgl. Darmann-Finck, 2010)

In empirisch-analytischer Perspektive eines technischen Erkenntnisinteresses orientieren sich die Zieldimensionen an wissenschaftsorientierten, evidenzbasierten Erklärungen und instrumentellen Lösungen für pflegerische Problemlagen (vgl. Darmann-Finck, 2010). Die in diesem Zusammenhang generierten Formen eines „instrumentellen Verfügungswissens“ (vgl. Remmers, 2011) sind in beruflichen Ausbildungsprozessen unter Bezugnahme auf wissenschaftliche Kriterien der Gültigkeit und der Zuverlässigkeit zu prüfen. Die auf dieser Ebene anvisierte *Regelorientierung* bemüht sich darum, für tradierte und häufig unreflektierte Praxisroutinen sowie die Unzulänglichkeit eines (meist wissenschaftlich unreflektierten) „Rezeptwissens“ zu sensibilisieren. Auf einer zweiten Ebene, der des praktischen Erkenntnisinteresses, werden durch Rückgriff auf phänomenologisch-hermeneutische Wissenschaftstraditionen Kompetenzen zur Urteilsbildung und situativen Verständigungen über komplexe und perspektivenreiche Pflegesituationen angebahnt. Damit erhält das Bildungskonzept der *Fallorientierung* eine prominente Bedeutung für pflegedidaktische Bildungsprozesse (vgl. Darmann-Finck, 2010). In kritisch-emanzipativer Perspektive lassen sich schließlich auf einer dritten Ebene, Kompetenzentwicklungen zur kritisch-reflexiven Urteilsbildung begründen. Hierbei sollen Lernende beispielsweise paradoxe und limitierende gesellschaftliche Faktoren des pflegerischen Handelns erkennen. Hierbei zielt das sogenannte Bildungskonzept der *Meinungsorientierung* auf emanzipative Persönlichkeits- und Identitätsbildung von Lernenden (vgl. Darmann-Finck, 2010).

Eine besondere Ausprägung erfährt die pflegedidaktisch bedeutsame kritisch-theoretische Perspektive im hochschuldidaktischen Konzept des *„Strukturgitteransatzes Pflege“* von Ulrike Greb (vgl. Greb, 2003; 2010). Unter wissenschaftstheoretischer Bezugnahme auf die ältere kritische Theorie – in Anlehnung an Adorno, Blankertz und Heydorn – werden pflegedidaktische Curriculumanalysen und Planungsprozesse dabei unter eine immanente Kritik des „identifizierenden Denkens“ gestellt (Greb 2010, S.132).

kritische Theorie und kritische Bildungstheorie (Adorno, Heydorn, Blankertz ...)				
Berufliche Pflege im Bezugssystem von Tausch und Herrschaft				
Hermeneutische Fallkompetenz				
Perspektiven **Zentrale Medien:**	**Individuum (leibgebundene Perspektive)**	**Interaktion (humanitär- moralische Perspektive)**	**Institution (politisch-ökonomische Perspektive)**	**Pflegewissenschaft**
Krankheits-erleben	Leiderfahrung & Leibentfremdung	Mimesis & Projektion	Individualität & Standardisierung	
Helfen	Beziehung & Methode	Selbstbestimmung & Fremdbestimmung	Tradition & Emanzipation	
Gesundheits-wesen	Individuum & Organisation	Humanisierung & Sozialtechnologie	Rentabilitätsanspruch & soziale Gerechtigkeit	

Abb. 4: Basisstrukturgitter Pflege nach Greb (vgl. Greb, 2010, S. 129)

Durch die heuristische Verschränkung von *Sachebenen* (Krankheitserleben, Helfen und Gesundheitswesen) mit den *beweglichen Perspektiven* (Individuum, Interaktion und Institution) lassen sich in dynamischen Konstellationen Widersprüche identifizieren, die in pflegedidaktischen Bildungsprozessen eine kritische Reflexion von jenen ökonomisch-gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen ermöglichen, die auf die Pflegepraxis einwirken (vgl. Abb.4). Der zentrale Widerspruch im pflegerischen Bezugssystem von Tausch und Herrschaft besteht nach Greb (2010) in der Antinomie zwischen „Patientenorientierung und Vergleichgültigung“ (vgl. Fichtmüller & Walter, 2007, S.91). Die Aufmerksamkeit der pflegepädagogischen Arbeit richtet sich damit zentral auf Phänomene und Situationen, bei denen erlebte Erfahrungen nicht über Begriffe ausdrückbar sind. „Bildungstheoretisch entscheidend ist für Greb, dass die unaufhebbare Differenz von Sache und Begriff als Differenzerfahrung wahrgenommen wird und zugleich identische Aspekte erschließbar sind, die in der Begegnung der Sache selbst zu einer Selbsterkenntnis und zu einer Weiterentwicklung des Subjekts führen“ (Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S.87). Damit werden emanzipative Kompetenzentwicklung sowie die Reflexion

gesellschaftlicher Antinomien zum zentralen Bildungsziel. Greb (2003) erörtert weiterhin, inwiefern in einem modernisierten Gesundheits- und Pflegesystem vorherrschende Ökonomisierungstendenzen das körperlich-leibliche Erleben von Krankheit und Gebrechen, welches sprachlich nur unzulänglich auszudrücken ist, immer stärker in den Hintergrund drängen. Vor dem Hintergrund dieser Kritik, schreibt Greb (2010) gerade körperlich-leiblich gebundenen Pflegeerfahrungen eine herausgehobene Bedeutung zu, schon in beruflichen Ausbildungsprozessen sind körperlich-leibliche Erfahrungen zu reflektieren sowie pflegedidaktisch zu rekonstruieren.

Die skizzierten pflegedidaktischen Modelle illustrieren die fachspezifische Begründung eigenständiger Reflexions- und Orientierungskategorien. Dabei wäre eine stärkere empirische Fundierung wünschenswert, auf wissenschafts- sowie bildungstheoretische Begründung berufsbezogener Didaktikmodelle kann allerdings nicht verzichtet werden. Trotz unterschiedlicher theoretischer Bezugnahmen beider pflegedidaktischer Modelle können übergreifende pflegedidaktische Kernelemente identifiziert werden. Diese werden im nächsten Gliederungspunkt erläutert.

2 Pflegedidaktische Kernelemente

2.1 Bildungstheoretischer Begründungsrahmen zur emanzipativen Persönlichkeitsentwicklung und Reflexion gesellschaftlich restriktiver Widersprüche

Während sich berufspädagogische Forschungsarbeiten zunehmend um eine standardisierbare Abbildung von verwertbaren Kompetenzdarstellungen im europäischen und internationalen Qualifikationskanon bemühen, verfolgen pflegedidaktische Modelle und Konzepte eine kritisch-konstruktive Bildungsorientierung. Unter überwiegender Bezugnahme auf den Allgemeindidaktiker Wolfgang Klafki (1996) vertritt der pflegedidaktisch verfolgte Bildungsgedanke im Sinne einer kategorialen Bildung dabei die Herausstellung der Bedeutung von Selbstbestimmung, autonomer Entfaltungs- und Mitbestimmungsfähigkeit der Persönlichkeit (vgl. Wittneben, 2003; Darmann-Finck, 2010). Das übergeordnete Bildungsziel zur Emanzipation und selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung soll zur Sensibilisierung für gesellschaftskritische Perspektiven führen. Darüber hinaus zielt emanzipative Bildung auf die Stärkung der Mündigkeit des Subjektes sowie auf Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme und gesellschaftspolitischen Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft (vgl. Klafki, 1996). In diesem Verständnis zeigt sich die Pflegedidaktik bemüht, den strukturell-funktionalistischen und an Verwertungsinteressen europäischer Qualifikationen orientierten Kompetenzrahmen eine inhaltliche, kritisch-konstruktive Pflegebildung zur Entfaltung reflexiver Identitäts-

bildung der Lernenden gegenüberzustellen. „Der gesellschaftliche Verfall der Bildungsidee ist also kein Grund, den Begriff pädagogisch ad acta zu legen. Im Gegenteil. Wir betrachten die gegenwärtige Bildungspraxis im Spiegel eines unerfüllten Anspruchs, ohne die ‚Leerstelle' mit scheinbar messbaren Ersatzkriterien auszufüllen" (Greb, 2010, S.135)

2.2 Lernsubjekte als Ausgangspunkt pflegedidaktisch begründeter Kompetenzentwicklung

Die den pflegedidaktischen Modellen zugrunde gelegten allgemeindidaktischen Konzeptualisierungen (vgl. Klafki, 1996) lassen vielfach eine ausgeprägte Lehrendenzentrierung erkennen. Hierbei erfolgen Bildungsprozesse ausschließlich durch die Planungsentscheidungen der Lehrenden. Im Vergleich dazu orientieren sich pflegedidaktische Konzepte und Modelle zunehmend am Lernsubjekt (vgl. Ertl-Schmuck, 2000; 2010; Greb, 2010; Darmann-Finck, 2010). Insbesondere Roswitha Ertl-Schmuck (2000; 2010) begründet eine subjektorientierte Pflegedidaktik. Sie analysiert unterschiedliche subjekttheoretische Begriffsbestimmungen und entwickelt in Anlehnung an Meueler einen für pflegedidaktische Bildungsprozesse reflektierten Subjektbegriff (vgl. Meueler, 1994 zitiert in Ertl-Schmuck 2000). In *dialogisch gestalteten Aushandlungen* „verständigen sich die Beteiligten in Lehr- und Lernprozessen im Kontext der zu verhandelnden Lerngegenstände mit jenen Deutungen, die ihnen biographisch in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Eingebundensein als Alltagstheorien und Erfahrungswissen gegeben sind" (Ertl-Schmuck, 2010, S.69). Lehrende und Lernende sind nach diesem Verständnis gleichzeitig Konstrukteure und Rezipienten der Lehr-Lerninteraktion. Lernen gelingt in dieser subjektbezogenen Rezeption nur durch die geteilte Verantwortungsübernahme am Lernprozess, wenn die Lernenden selbst ihre Lernerfahrung vor dem Hintergrund erlebter Deutungsunzulänglichkeiten mit Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und unausweichliche Strukturen ihres „Objektseins" kritisch zu reflektieren vermögen. Auch hierbei gilt das Erleben des eigenen Leibseins im Rahmen der sozialen Lebens- und Arbeitsbedingung als zentraler Bestandteil der Bildungserfahrung (vgl. Ertl-Schmuck, 2010).

2.3 Hermeneutisches Fallverstehen als Zugang zu multiperspektivischen Deutungen pflegeberuflicher Situationen

Pflegerisches Handeln ist in seiner Komplexität durch eine Doppelseitigkeit zwischen allgemeingültigem Regelwissen und kontextuellem, situativen Erfahrungsbezug gekennzeichnet (vgl. Remmers, 2000; 2011). Das in der Pflegewissenschaft als d*oppelte Handlungslogik der Pflege* gekennzeichnete Konstrukt verweist hierbei auf gleichzeitig geltende, widersprüchliche normative Ansprüche. Darin begründet sich der wissenschaftstheoretische Sonderstatus von Handlungswissen-

schaften personenbezogener Dienstleistungsberufe, die gekennzeichnet sind durch eine „*methodologische Doppelseitigkeit* zwischen personalem Handlungs- und allgemeinem Wissenschaftsbezug“ (Remmers, 2011, S.16, Hervorhebung im Original). Professionelle Kompetenzgenese verlangt in diesem doppelseitigem Sinne zum einen standardisierbare Wissenschaftsorientierung mit Befähigung zur Aneignung von analytisch-instrumentellem Regel- und Verfügungswissen (vgl. Remmers, 2000). Auf der anderen Seite „haben wir es mit einem individualisierendem Fallverstehen zu tun. Es verlangt hermeneutische Kompetenzen der Beurteilung eines Einzelfalls in der *Sprache des Falles*“ (Remmers 2011, S.17, Hervorhebung im Original). Mit diesem *hermeneutischen Fallverstehen* verknüpft sich der pflegedidaktische Anspruch zur Bezugnahme auf *multiperspektivische Sinn- und Bedeutungszuschreibungen komplexer Pflegesituationen.* „Hermeneutische Fallkompetenz bedarf der Fähigkeit generalisiertes, also zeitenthobenes Wissen auf stetig wechselnde Situationen in der Zeit personenbezogen anzuwenden“ (Greb, 2010, S.144). Das hermeneutische Fallverstehen gilt als Kernkompetenz professionellen Pflegehandelns. Zur Entwicklung der anvisierten Deutungskompetenz in Bezug auf Komplexität und Kontextualität einer jeweiligen Fallsituation, wird authentisches Fallmaterial , zum Beispiel Erfahrungsberichte von Pflegenden, Patienten oder auch von den Lernenden selbst pflegedidaktisch reflektiert (vgl. Darmann-Finck, 2010). Entscheidend hierbei ist eine *deutungsoffene Fallrekonstruktion* des authentischen Materials, welche ganz unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten und plurale Perspektiven der pflegeberuflichen und sozialen Wirklichkeit eröffnet. Im Zentrum hermeneutischen Fallverstehens steht die Erfahrung, sich einer grundsätzlichen Fremdheit des individuellen und situativen Sinnzusammenhanges zu vergegenwärtigen und durch gelingendes Verstehen einer Antinomie von Gewissheit und Ungewissheit in professionellen Handlungssituationen angemessen begegnen zu können (vgl. Böhnke & Straß, 2006).

2.4 Sensibilisierung für leibliches Spüren und Handeln als Lehr- und Lerngegenstand

Leibliche Wahrnehmungs- und Übertragungsprozesse sind im pflegebezogenen Alltagshandeln gerade hinsichtlich der Beziehungsgestaltung bedeutungsvoll. In Handlungssituationen der Pflegebildung finden diese leibbezogenen Dimensionen pflegerischer Arbeit jedoch noch wenig Berücksichtigung (vgl. Ertl-Schmuck, 2010): „Bezogen auf Lehr- und Lernsituationen bzw. Pflegesituationen ist gerade die Sprache des Leibes, die sich bspw. in spürbaren Atmosphären ausdrückt und oftmals unbewusst Einfluss auf das Handlungsgeschehen nimmt, bedeutsam“ (Böhnke & Straß, 2006, S.197). Daher bedarf es der curricularen Integration, methodischen Bearbeitung und entsprechend gleichwertigen Berücksichtigung von Lerngegenständen zur Sensibilisierung für Phänomene leiblichen Pflegehandelns und dem damit verbundenen emotionalen Erleben (vgl. Ertl-Schmuck, 2010; Gieseke, 2009). Mögliche

pflegedidaktische Zugänge ließen sich über Methoden der rekonstruktiven Fallarbeit (z.B. Verfahren der Metaphernanalyse) und über erfahrungsbezogene Konzepte (z.B. Rollenspiel oder auch Standbild) herstellen.

3 Fazit und Ausblick: Entwicklungsperspektiven für berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe

Die in diesem Beitrag skizzierten Meilensteine zur eigenständigen, disziplinären Entwicklung der Pflegedidaktik als Beispiel für eine berufsspezifische Konkretisierung beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zeigen auf, dass zur Herausbildung theoretischer Reflexions- und Begründungsrahmen neben fachwissenschaftlichen und bildungs-wissenschaftlichen Bezügen, insbesondere auch Erfahrungen der Berufspraxis sowie Berufsbildungspraxis zu eruieren sind. Dabei sollten zukünftig empirische Erkenntnisse zur Lehr-Lernforschung, zur Unterrichtsforschung und zur Curriculumforschung verstärkt erhoben und zur Konstruktion von Konzepten und Modellen beruflicher Didaktiken herangezogen werden (vgl. Darmann-Finck & Foth, 2011). Wenngleich es bereits wegweisende Ansätze gibt, um allgemeine Merkmale personenbezogener Dienstleistungsberufe herauszuarbeiten (vgl. Gieseke, 2009; Friese, 2000; Rabe-Kleberg, 1996), bestehen weiterhin erhebliche Forschungs- und Entwicklungsbedarfe zur weiteren Etablierung zukunftsfähiger, berufsspezifischer Modelle beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe. Diesbezüglich kennzeichnen die folgenden Fragestellungen exemplarische Entwicklungsbedarfe:

- Inwiefern lassen sich strukturelle sowie fachliche Gemeinsamkeiten einzelner Berufsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe in determinierten Handlungsfeldern darstellen und fachdidaktisch begründen?
- Inwiefern lassen sich etablierte fachdidaktische Modelle bzw. Kernelemente weiterführenden Diskursen über berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe zuführen?
- Welche beruflichen Handlungsfelder personenbezogener Dienstleistungsberufe verweisen auf divergierende Tätigkeitsbereiche sowie Kompetenzprofile und erfordern einen differenzierten Entwicklungsprozess beruflicher Didaktiken?
- Inwiefern werden gebündelte und abgegrenzte Begründungszusammenhänge beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe empirisch fundiert und bildungstheoretisch legitimiert?

Die Darstellung der pflegedidaktischen Disziplinentwicklung intendiert hierbei Diskussionsimpulse zur Entwicklung und Etablierung konkreter beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe. Es gilt zu prüfen, inwieweit die

herausgestellten pflegedidaktischen Kernelemente für die Begründung weiterer beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe fruchtbar wären. Eine entsprechende Analyse von Kongruenzen und Inkongruenzen zwischen Pflegedidaktik und der beruflichen Didaktik der Ernährung und Hauswirtschaft führt Gemballa in diesem Heft durch.

Um den komplexen gesellschafts- und bildungspolitischen Herausforderungen angemessen begegnen zu können, sei abschließend bemerkt, dass berufliche Didaktiken neben einer erwiesenen mikrodidaktischen Ausgestaltung konkreter Lehr- und Lernarrangements, insbesondere strukturelle und konzeptuelle Modellierungen zu begründen haben und darüber hinaus auch Diskurse zu gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen reflektieren sollten. Berufliche Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe sind in ihrem Fokus auf die Arbeit mit Menschen Handlungswissenschaften, welche gekennzeichnet sind durch eine *doppelte Handlungslogik* mit individuellem Handlungs- und allgemeinem Wissenschaftsbezug. Hierbei sind sowohl berufliche Bildungsstandards als auch komplexe situative Praxisbezüge didaktisch zu reflektieren sowie methodisch zu gestalten. Diesbezüglich werden neben didaktischen Bezugnahmen auf evidenzbasierte Wissenschaftsbegründungen auch pädagogische Konzepte der Fallarbeit sowie Handlungsorientierung bedeutsam. Dabei wird die personenbezogene Unvorhersehbarkeit sozialer Interaktionsprozesse in Bildungsprozessen durch authentische, multiperspektive Rekonstruktionen realer Fallsituationen aufgegriffen. Hierbei eignen sich insbesondere narrative Falldarstellungen, die deutungsoffene berufliche Problemstellungen charakterisieren und dabei mehrere Handlungsmöglichkeiten zur Reflexion bringen. Kompetenzfördernd wirken dabei Lerngegenstände, die schulischen Lernsituationen kritische Analysen von gesellschaftlichen und beruflichen Rahmenbedingung erlauben. Eine herausragende Bedeutung wird dabei der Entwicklung von *emanzipativer Kompetenz der Persönlichkeit* beigemessen, damit Lernende zukünftig in der Lage sind, die Komplexität gesellschafts- und bildungspolitischer Anforderungen zu erfassen, den ständigen Veränderungen sozialer und beruflicher Welten zu begegnen und dabei unter individueller Würdigung eigener Ressourcen selbstbestimmt zu handeln.

Anmerkungen

Die Begründung und Abgrenzung der in diesem Beitrag verwendeten Begriffe von Pflegedidaktik vs. Pflegepädagogik sowie beruflicher Didaktik vs. Fachdidaktik spiegelt den pflegedidaktischen Fachdiskurs wider (vgl. hierzu ausführlich Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009).

Literatur

Böhnke, U. & Straß, K. (2006). Die Bedeutung der kritisch-rekonstruktiven Fallarbeit in der LehrerInnenbildung - im Berufsfeld Pflege. *Printernet*, 04/06, 197-205.

Becker, W. (2002). Gesundheits- und Sozialberufe – wissen wir genug, um über berufliche Reformen reden zu können? In BIBB (Hrsg.), *Personenbezogene Dienstleistungen im Spannungsfeld von Markt, Staat und Gesellschaft*. [www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_fachkongress _forum8.pdf].

Darmann-Finck, I. (2010). Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck. & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 13-54).Weinheim, München: Juventa.

Darmann-Finck, I. & Foth, T. (2011). Bildungs-, Qualifikations- und Sozialisationsforschung in der Pflege. In D. Schaeffer & K. Wingenfield. (Hrsg.), *Handbuch Pflegewissenschaft*. (Neuauflage). Weinheim: Juventa.

Ertl-Schmuck, R. (2000). *Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive*. Frankfurt/Main: Mabuse Verlag.

Ertl-Schmuck, R. (2010). Subjektorientierte Pflegedidaktik. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller. (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 55-90). Weinheim, München: Juventa.

Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (Hrsg.). (2009). *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung.* Weinheim und München: Juventa.

Fichtmüller, F. & Walter, A. (2007). *Pflegen lernen: Empirische Begriffs und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns*. Göttingen: V&R unipress.

Friese, M.(Hrsg.) (2000). *Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen: Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung*. Opladen: Leske und Budrich.

Friese, M. (2008). Qualitätsentwicklung zwischen Benachteiligtenförderung und Professionalisierung. Am Feld personenbezogener und haushaltsnaher Dienstleistungsberufe. In *bwp@, Spezial 4, HT 2008/FT 06*, 1-15.

Gieseke, W. (2009). *Lebenslanges Lernen und Emotionen*. (2. Aufl.). Bielefeld: wbv.

Greb, U. (2003). *Identitätskritik und Lehrerbildung.* Frankfurt a. Main: Mabuse Verlag.

Greb, U. (2010). Die pflegedidaktische Kategorialanalyse. In R. Ertl-Schmuck & F. Fichtmüller (Hrsg.), *Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung* (S. 124-195). Weinheim, München: Juventa.

Hülsken-Giesler, M. & Dütthorn, N. (2011). Paradigmatischer Pluralismus als Herausforderung: das Beispiel Pflegewissenschaft. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 19. Jg. 2011, Graz: Schnider Verlag, 56-61.

Hülsken-Giesler, M. (2011). Qualifikationsrahmen in der Pflege – zwischen politischem Telos und fachwissenschaftlichen Anforderungen. *bwp@ Spezial 5, HT 2011, FT 14*, 1-13.

Kettschau, I. (2003). Familienarbeit als Zeitkonflikt. *Hauswirtschaft und Wissenschaft. 51. Jg., (4), Sonderheft „50 Jahre Hauswirtschaft und Wissenschaft“*, 171-178.

Keuchel, R. (2005). *Bildungsarbeit in der Pflege: Bildungs- und lerntheoretische Perspektiven in der Pflegebildung*. Lage: Jacobs Verlag.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 276-302). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Remmers, H. (2000). *Pflegerisches Handeln: Wissenschafts- und Ethikdiskurse zur Konturierung der Pflegewissenschaft*. Bern: Huber.

Remmers, H. (2011). Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt – Einleitung. In H. Remmers. (Hrsg.), *Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog* (S. 7-47). Göttingen: V&R unipress.

Wittneben, K. (2003). *Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer: Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelernfelddidaktik*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.

Verfasserin

Nadin Dütthorn, Dipl. Medizinpädagogin

Universität Osnabrück
Albrechtstrasse 28
D-49076 Osnabrück

E-Mail: Nadin.Duetthorn@uni-osnabrueck.de
Internet: www.pflegewissenschaft.uni-osnabrueck.de

Kathrin Gemballa

Pflegedidaktik als Schablone zur Modellentwicklung in der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft

Vertreterinnen und Vertreter der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft haben in ihren Forschungsarbeiten jeweils spezifische Akzente gelegt. Diese stellen eine Grundlage zur Entwicklung didaktischer Modelle in dieser Fachrichtung dar. Der Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern pflegedidaktische Modelle als Schablone zur Modellentwicklung in der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft dienen können.

Schlüsselwörter: Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft, Fachdidaktik Pflege, Modellentwicklung

1 Beiträge zur Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft

Modelle und Konzepte bieten Lehrkräften Hilfestellungen bei der Planung und Analyse schulischer Lehr- und Lernsituationen. Zur Entwicklung von Modellen und Konzepten beruflicher Didaktiken müssen vielfältige Aspekte berücksichtigt werden, um die Auswahl unterrichtlicher Inhalte, Ziele, Methoden und Medien vor dem Hintergrund der Fachwissenschaft(en), Qualifikationsanforderungen, beruflichen Handlungssituationen, Lernvoraussetzungen und Interessen der Auszubildenden begründen zu können.

Eine wesentliche Herausforderung stellt dabei die Heterogenität des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft dar. Gemäß der Berufsfeldklassifikation Ernährung und Hauswirtschaft nach Friese lassen sich insgesamt 29 Berufe unterschiedlicher Qualifikationslevels und Handlungsfelder identifizieren, deren Ausbildung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes/der Handwerksordnung und nach länderrechtlichen Regelungen erfolgt (vgl. Friese, 2010, S. 319). Neben den Berufen in der Hauswirtschaft finden sich Berufe des Hotel- und Gaststättengewerbes, Nahrungsmittelhandwerks und Nahrungsgewerbes ebenso wieder wie personenbezogene, dienstleistungsorientierte (Assistenz-)Berufe (vgl. auch Gemballa & Kettschau, 2011, S. 131).

Bei einem Blick in die didaktischen Arbeiten zur Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft offenbart sich eine Forschungsvielfalt (Tab. 1). Die jeweiligen Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft, Berufs- und Verbandspraxis legen fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, didaktische oder berufspädagogische

Akzente auf unterschiedliche Bereiche des Berufsfeldes. Themen wie die Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung werden ebenso behandelt wie die Benachteiligtenförderung/ individuelle Förderung, die Veränderungen von Arbeitsprozessen, Qualifikationsanforderungen sowie die Beschäftigungsentwicklung in personenbezogenen, haushaltsnahen Dienstleistungsberufen oder den Hotel- und Gaststättenberufen.

Tab. 1: Fachdidaktische Forschungsarbeiten in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft an Beispielen (Quelle: Eigene Darstellung)

Hochschulen; Verbände; Vertreter/-innen	**Akzentsetzungen**
Technische Universität Dresden: Prof. Dr. Barbara Fegebank	Berufsfeldlehre und -didaktik Ernährung und Hauswirtschaft
Universität Gießen: Prof. Dr. Marianne Friese	Arbeitsprozesse, Beschäftigungsentwicklung, Qualitätsanforderungen, Professionalisierung personenbezogener und haushaltsnaher Dienstleistungsberufe Benachteiligtenförderung in personenbezogenen, haushaltsnahen Dienstleistungsberufe Genderkompetenz in der Berufsbildung
Universität Hamburg: Prof. Dr. Heinrich Meyer; Vertr.-Prof. Dr. Stephan Stomporowski	Berufsarbeit, Kompetenzen, Handlungsorientierung in der Berufsbildung im Hotel- und Gaststättengewerbe Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen Berufliche Bildung Benachteiligter
Fachhochschule Münster: Prof. Dr. Irmhild Kettschau	Kompetenzen, Qualität und Qualifizierung, Entwicklungen im Beruf der Hauswirtschaft Benachteiligtenförderung im hauswirtschaftlichen Kontext Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Ernährung/Hauswirtschaft)
Verbände, Berufs-, Schulpraxis: Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft e.V. (dgh) Martina Feulner, Dr. Inge Maier-Ruppert, Prof. em. Dr. Margarete Sobotka u.a., Eva Brinkmann	Potenziale hauswirtschaftlicher Berufe Hauswirtschaftliche Handlungsfelder Hauswirtschaftlichen Berufe im Deutschen Qualifikationsrahmen Berufsbildung Hauswirtschaft, Ausbildung im Verbund, Modularisierung, Zertifizierung

Die vorliegenden Arbeiten stellen in ihrer Vielfalt die grundlegende Voraussetzung zur didaktischen Modellentwicklung dar.

Im Folgenden werden drei Gründe aufgeführt, warum Modelle der Pflegedidaktik in die Weiterentwicklungsüberlegungen der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft einbezogen werden können. Der erste Grund besteht in der in jüngster Zeit fortgeschrittenen Entwicklung und in dem Vorliegen systematischer Einführungen in die Pflegedidaktik (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, 2010; Olbrich, 2009). Der zweite Grund ist in der vielfach vorgenommenen Zuordnung der (nach Vorgaben der KMK definierten) beruflichen Fachrichtungen Pflege bzw. Pflege und Gesundheit (in landesspezifisch teilweise unterschiedlichen Bezeichnungen) sowie Ernährung und Hauswirtschaft zu der personenbezogenen Fachrichtungsgruppe zu sehen (vgl. KMK, 2007; vgl. Pahl & Herkner, 2010). Der dritte Grund liegt in den insbesondere von Friese identifizierten Nahtstellen zwischen den Bereichen Hauswirtschaft, Pflege/Gesundheit sowie den Feldern der sozialen Arbeit (vgl. Friese, 2010). Eine Auseinandersetzung mit diesen Schnittmengen ist für das didaktische Arbeiten des pädagogischen Personals von besonderer Bedeutung. Im zweiten Kapitel werden zunächst die Tätigkeitsmerkmale der Pflege denen der hauswirtschaftsbezogenen Berufe gegenübergestellt, bevor im dritten Kapitel eine Gegenüberstellung der didaktischen Anforderungen erfolgt. Im vierten Kapitel wird abschließend ein Bezug zum definierten Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft hergestellt.

2 Hauswirtschaft und Pflege – zwei Berufsfelder, ein Handlungsfeld?

2.1 Schnittmengen von Hauswirtschaft und Pflege

Aufgrund demografischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen (Alterung der Gesellschaft, Frauenerwerbsarbeit, prekäre Lebenslagen) lassen sich zunehmende Schnittmengen zwischen Berufen der Hauswirtschaft und Pflege feststellen (vgl. Friese, 2010; Kettschau, 2008). So wird die wachsende ältere sowie pflegebedürftige Bevölkerung aufgrund erwerbsbedingter Verpflichtungen der nachfolgenden Generationen in Zukunft vermehrt professionelle hauswirtschaftliche Unterstützung nachfragen, um möglichst lange ein eigenständiges und selbstbestimmtes Leben führen zu können.

In einem ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob sich Parallelen zwischen den Tätigkeitsmerkmalen pflegerischer Berufe und dem Beruf der hauswirtschaftlichen Fachkraft finden lassen und wie ausgeprägt diese sind. Dem Berufsfeldbereich der Pflege zugehörig sind unterschiedliche Berufe der Gesundheits- und Krankenpflege sowie weitere länderrechtlich geregelte Berufe (vgl. Dieterich & Kreißl, 2010, S. 554). In diesem Beitrag wird der hauswirtschaftliche Beruf insbesondere mit dem Beruf der Altenpflege verglichen.

Zu den Tätigkeitsschwerpunkten einer Hauswirtschafterin/ eines Hauswirtschafters gehören zunächst Arbeitsgebiete im Bereich der Versorgung von Privat- und Großhaushalten. Hierzu zählen die Mahlzeitenplanung und -zubereitung, die Bevorratung von Lebensmitteln, die Reinigung und Säuberung von Wohn-, Wirtschaftsräumen sowie hauswirtschaftlichen Geräten, die Haus- und Wohngestaltung, Textilreinigung und -pflege als auch in diesem Zusammenhang die Bedarfsermittlung und -deckung der im Haushalt lebenden Menschen bzw. zu versorgenden Personen (vgl. BA, 2012a). Neben diesen Tätigkeiten tritt die Serviceleistung im Sinne der situativen und damit kommunikativen Einbeziehung der Kundenwünsche und -bedürfnisse hinzu: wie z.B. die Bewirtung von Tagungsgästen, die wunschgemäße Ausgabe von Speisen in der Gemeinschaftsverpflegung u.v.m. (vgl. DGH, 2012a, S. 12-13).

Hauswirtschafterinnen werden in unterschiedlichen betrieblichen Kontexten eingesetzt. Sie übernehmen hauswirtschaftliche Aufgaben im Hotel- und Gastgewerbe, Einrichtungen der Gemeinschaftsverpflegung, *Privathaushalten* sowie in *Institutionen des Sozial- und Gesundheitswesens*, in denen Kinder, Jugendliche, Familien, alte Menschen sowie Menschen mit einer Behinderung die Nutzer/-innen der unterschiedlichen Leistungen sind. Die kursiv hervorgehobenen Arbeitsorte sind den Berufen der Hauswirtschaft und der Pflege gemein. Bei der Analyse der Tätigkeitsbereiche lässt sich insbesondere festhalten, dass hauswirtschaftliche, ernährungsbezogene *Versorgung und Verpflegung* dann zu gemeinsamen Ausbildungs- und Tätigkeitsbestandteilen zwischen Hauswirtschaft und Pflege werden, wenn die *Individualisierung* der Versorgungsleistung und Beteiligung der zu versorgenden bzw. zu betreuenden Personen zunehmen. Die Zunahme individualisierter Leistungen im Berufsbereich der Pflege macht sich durch eine Zunahme von Aufgaben in der teilstationären und ambulanten Pflege bemerkbar (vgl. Ertl-Schmuck & Fichtmüller, 2009, S. 33). Pflegerische Leistungen finden vermehrt im privaten Kontext der Pflegeperson statt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2011, S. 12). Altenpflegerinnen erbringen hier Unterstützungsleistungen bei der täglichen Lebensgestaltung alter Menschen. Hierzu zählen die Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung sowie die Unterstützung bei der Verrichtung alltäglicher Aufgaben, wie der Einkauf oder die Zubereitung von Speisen (vgl. BMJ, 2002, S. 9-10). Seit der Neuordnung des hauswirtschaftlichen Berufes in den 1990er Jahren (vgl. BMJ, 1999, KMK, 1999) übernehmen hauswirtschaftliche Fachkräfte neben Versorgungs- und Serviceaufgaben auch *Betreuungsleistungen*. Unter den Betreuungsleistungen werden vor allem Kommunikation mit und Motivation von Personen aller Altersgruppen gefasst. Darüber hinaus bedeutet Betreuung unter Umständen eine gemeinsame Durchführung von Versorgungsaktivitäten, um die Haushaltsangehörigen bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben zu unterstützen (vgl. BMJ, 1999, KMK, 1999).

Die Aufgabengebiete des Pflegepersonals und der hauswirtschaftlichen Fachkräfte näherten sich somit v. a. aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen an. Mit der Tab. 2 werden die in den Ordnungsmitteln vorzufindenden Gemeinsamkeiten – i. S.

pflegerischer Anteile in der Ausbildung zur Hauswirtschafterin und hauswirtschaftlicher Betreuungsanteile in der Altenpflegeausbildung – dargestellt.

Tab. 2: Pflegeleistung und hauswirtschaftliche (Betreuungs-)Leistung in Hauswirtschaft und Pflege **(**Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage der in der Tabelle angegebenen Literatur und Ordnungsmittel)

Pflegerische Anteile in der Hauswirtschaft Hauswirtschaftliche Betreuungsleistung	
Betrieblicher Ausbildungsrahmenplan (ARP) (BMJ 1999)	
Personenorientierte Gesprächsführung (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.1)	▪ verschiedene Kommunikationsformen und -techniken anwenden ▪ Gespräche personenorientiert und situationsgerecht führen ▪ Konflikte erkennen und Möglichkeiten der Konfliktlösung anwenden
Motivation und Beschäftigung (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.2)	▪ Betreuungsbedarf erfassen ▪ Betreuungsangebote personen- und anlassorientiert gestalten und umsetzen ▪ Aktivierende Ansätze zur Motivation und Beschäftigung unterbreiten und bei deren Umsetzung mitwirken
Hilfe leisten bei Alltagsverrichtungen (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.3)	▪ Betreuungsleistungen unter Berücksichtigung berufsbezogener Regelungen durchführen ▪ Häusliche Krankenpflege durchführen
Schulischer Rahmenlehrplan (RLP) (KMK 1999, S. 19-20)	
Lernfeld 10: Personen individuell wahrnehmen und beachten	▪ Sich der Erfordernisse einer positiven Gesamthaltung im Umgang mit zu betreuenden Personen bewusst sein ▪ Berücksichtigung individueller Besonderheiten, offener und einfühlsamer Umgang ▪ Entwicklung von Kommunikationsvermögen durch Selbst- und Fremdwahrnehmung ▪ Erfassung der Bedürfnisse zu betreuender Personen, einschätzen ihrer Fähigkeiten
Lernfeld 11: Personen individuell betreuen	▪ Verantwortungsbewusstes Handeln für sich und die zu betreuende Person, einen Zusammenhang zwischen Betreuung und Wohlbefinden herstellen ▪ Bedürfnisabhängige Motivation zur Eigenaktivität ▪ Einstellung auf die gegebene Situation, Berücksichtigung des Gesundheitszustandes, Akzeptanz der Eigenheiten der einzelnen Personen, Geduld bei den Betreuungsleistungen ▪ Konsequente Verfolgung notwendiger Ziele und Aufgaben ▪ Konstruktive Mitarbeit in multiprofessionellen Teams
Hauswirtschaftliche (Betreuungs-)Leistung in der Pflege am Bsp. Altenpflege	
Lernbereich 2: Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung	
Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – AltPflAPrV (2002)/Hundenborn, Kühn 2006	

Lernfeld 2.2.: Unterstützung alter Menschen bei der Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung	▪ Wahrnehmung des Wohnraums und Wohnumfeldes als einen wichtigen Aspekt im Leben alter Menschen ▪ Kenntnisse über unterschiedliche Wohnformen, Verbesserung von Wohnraum und -umwelt, Beratung ▪ Gestaltung des Wohnraums, Hilfe bei der Gestaltung unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie der größtmöglichen Selbständigkeit für die Alltagsbewältigung Inhalte: Schaffung eines förderlichen und sicheren Wohnraumes und -umfeldes; Hilfsmittel und Wohnraumanpassung, *Haushalt und Ernährung (Haushaltsführung, Haushaltshilfen, Kompetenzerhalt und Unabhängigkeit, Formen der Speisenversorgung)*
Lernfeld 2.3.: Unterstützung alter Menschen bei der Tagesgestaltung	▪ Gestaltung von Aktivitäten für alte Menschen ▪ Unterstützung der selbständigen Alltagsgestaltung, Förderung der Lebensqualität ▪ Berücksichtigung der individuellen, körperlichen, psychischen Möglichkeiten sowie persönlichen Bereitschaft zum sozialen Engagement

Zusammenfassend ergeben sich zur Bewältigung der Betreuungsleistungen durchaus Ähnlichkeiten in den *Kompetenzanforderungen*, die an die pflegerischen und hauswirtschaftlichen Fachkräfte gestellt werden. Bezogen auf die zu fördernde Fachkompetenz sind sie aufgefordert, den Alltag zu unterstützen und eine Biografie bezogene, aktivierende Betreuung bzw. Pflege vorzunehmen. Hierzu bedienen sie sich unterschiedlicher Methoden, um die zu betreuende Person bestmöglich in einer aktiven Alltagsgestaltung zu unterstützen. Sie treten in Interaktion mit dem zu betreuenden Menschen und benötigen hierzu soziale Kompetenzen im Sinne von Kommunikations-, Kontakt- und Empathiefähigkeit, die zur Wertschätzung des Menschen beitragen. Beide Fachkräfte bauen eine Beziehung zum Kunden bzw. Patienten auf, die es nötig macht, ein angemessenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu finden. Ihr Handeln hat sowohl regelgeleitet, als auch intuitiv situativ zu erfolgen. Die professionelle Arbeit mit Menschen bedingt zudem eine Abwägung von Handlungsalternativen im Spannungsverhältnis von anzuwendenden Regelwissen (z.B. Hygienerichtlinien) und Situationswissen (Bedürfnisse und Bedarfe der Kundin, des Kunden/ der Patientin, des Patienten). Personale Kompetenzen sind in der Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit und der Orientierung an ethisch-moralischen Werten zu sehen. Der Umgang mit diesen unterschiedlichen Rollenerwartungen muss Bestandteil der pflegerischen wie auch der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung werden.

Rechtlich gesehen sind hauswirtschaftliche und pflegerische Leistungen hilfe- und pflegebedürftiger Personen im Krankenversicherungs- und Pflegeversicherungsgesetz festgelegt. Eine Kostenerstattung bedingt den Nachweis der fachlichen Eignung des einzusetzenden Personals für die entsprechenden Aufwendungen. Daher ist

es zwingend erforderlich, die jeweiligen Fachgebiete der pflegerischen und hauswirtschaftlichen Kräfte herauszuarbeiten und damit auf Unterschiede und Expertisen hinzuweisen. Diesem soll im Folgenden nachgegangen werden.

2.2 Grenzen zwischen Hauswirtschaft und Pflege – Hauswirtschaft und Pflege in ihrer Expertise

Ein näheres Studium der Ausbildungs- und Berufsinhalte verdeutlicht, dass sich die Handlungsfelder der Betreuungsleistungen in der Hauswirtschaft und der hauswirtschaftlichen Dienstleistungen in den Pflegeberufen (am Bsp. der Altenpflege) stärker unterscheiden als bis hierhin angenommen.

Die Hauswirtschafterin hat die Aufgabe, „den materiell-technischen Aspekt der Versorgungsleistung mit der personenbezogenen Logik der Betreuungsleistungen zu verknüpfen. Dabei muss es professioneller Hauswirtschaft gelingen, ihre Dienstleistungen unter differierenden ökonomischen und sozialen Bedingungen zu erbringen […]“ (Kettschau, 2008, S. 166-167). Ziel der hauswirtschaftlichen Betreuung ist es, die Individualität und Selbstbestimmung der Personen in unterschiedlichen Lebensumständen und Wohnkontexten zu wahren und ihre aktive Teilhabe in der Gesellschaft zu unterstützen sicherzustellen (vgl. DGH, 2012a, S. 8). Das Vorliegen einer Pflegebedürftigkeit ist jedoch keine Voraussetzung zur Erbringung dieser hauswirtschaftlichen Dienste. Neben den Unterstützungsangeboten und der *Schaffung von Aktionsräumen* für zu betreuende Personen mit dem Ziel der eigenständigen Alltagsbewältigung stehen im hauswirtschaftlichen Berufsfeld nach Aussagen von Verbandsvertreter/-innen die Erfüllung des Versorgungsauftrages und damit ein *definiertes Handlungsprodukt* im Mittelpunkt (vgl. ebd.). Hauswirtschafterinnen erledigen hauswirtschaftliche Aufgaben *systematisch* unter Einbeziehung der individuellen Bedürfnisse zu versorgender Personen sowie der *Berücksichtigung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und gesundheitlicher Bedeutungen*. In der Pflegeausbildung sind Themen aus den Bereichen Ernährung und Hauswirtschaft zwar integrale Bestandteile – es wird ihnen jedoch ein vergleichsweise geringer Zeitumfang gewidmet.

Eine vertiefende hauswirtschaftliche Qualifizierung der Pflegekräfte wäre daher erforderlich, um originär hauswirtschaftliche Arbeitsfelder bewältigen zu können. Hierzu existieren vereinzelt Konzepte, die von Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung oder den zuständigen Behörden angeboten werden (z.B. die „Basisqualifizierung für den Pflegebereich mit Zusatzausbildung Hauswirtschaft, Ernährung und Diätetik“ der Akademie für Bildung, Beruf und Verkehr GmbH, Berlin, www.abbv-gmbh.de).

Im Mittelpunkt der *Altenpflege* stehen Maßnahmen der *Grund- und Behandlungspflege*. Hierzu erwerben Auszubildende praktische und theoretische Kenntnisse in der Anatomie/ Physiologie, der Pathologie, Psychologie, Hygiene, Rechtskunde, Medizin sowie Pharmakologie. Darüber hinaus werden sie in den Bereichen der Gerontologie, Rehabilitation und Therapie ausgebildet (vgl. Hundenborn & Kühn,

2006, S. 30-88). Pflegefachkräfte beobachten den Gesundheitszustand der zu Pflegenden, stellen Symptome fest und treffen Entscheidungen zur weiteren Behandlung. Auch im Ausbildungsrahmenplan der hauswirtschaftlichen Fachkräfte findet sich die Position „häusliche Krankenpflege durchführen" – dieses Thema wird jedoch nicht im schulischen Rahmenlehrplan aufgegriffen (vgl. KMK, 1999, S. 19-20; vgl. DQR: DGH 2012b, S. 25). Zur Befähigung hauswirtschaftlicher Kräfte, in der Krankenpflege tatsächlich tätig zu werden, werden Zusatzqualifikationen oder Weiterbildungen erforderlich. So dürfen geprüfte Fachhauswirtschafterinnen (Fortbildungsberuf auf der Grundlage § 53 BBiG) „…in Abstimmung mit den Pflegefachkräften die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der delegierten grundpflegerischen Aufgaben (übernehmen) und können diese in das komplexe Geschehen des Pflege- und Betreuungsprozesses einordnen" (ebd., S. 31). Stattdessen ist der Profilkern der *hauswirtschaftlichen* Betreuungsleistungen insbesondere im pädagogischen Kontext und im Kontext der Versorgung zu finden (vgl. Rahmenlehrplan, Lernfelder 10 und 11). Die Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung der Betreuungsaufgaben besteht daher in einer engen Kooperation und einem regelmäßigen Austausch mit den Pflegekräften. Dies kann z.B. geschehen, indem sie über das Krankheitsbild der Patientin oder des Patienten informiert werden, hieraufhin Teilhabemöglichkeiten im Haushalt ermitteln, die Teilhabe durchführen und dabei das Versorgungsziel sicherstellen (vgl. DGH, 2012a, S. 26).

Weiterqualifizierungen von hauswirtschaftlichen Kräften im Bereich der Pflege werden – den Stimmen von Verbandsvertreterinnen/-vertretern folgend - infolge des demografischen Wandels verstärkt erforderlich. Dieser Forderung kommen bspw. die Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion als zuständige Stelle für die Berufsausbildung sowie die Landesarbeitsgemeinschaft für hauswirtschaftliche Bildung in Rheinland-Pfalz mit einer berufsbegleitenden „Zusatzqualifikation zur personenbezogenen Versorgung und Betreuung von Menschen in Wohnformen mit Präsenzbedarf gemäß § 9 BBiG" nach. (vgl. LAG, 2012).

Während die Befriedigung der Bedürfnisse im häuslichen Umfeld in der Expertise der Hauswirtschaft liegt, stellt die Überwachung der *körperliche Gesamtsituation* ein originäres Tätigkeitsfeld der Pflegekraft dar. Sie wacht z.B. über körperliche Veränderungen und ermittelt Maßnahmen zur Verbesserung des Gesundheitszustandes und setzt diese nach ärztlicher Verordnung um. (Hundenborn & Kühn, 2006, S. 13). Das hauswirtschaftliche Personal kann bei vorliegender Zusatzqualifikation durch die mögliche Unterstützung bei oder Übernahme der Grundpflege zur Entlastung der Pflege beitragen. Pflegekräfte bleiben allein zuständig auf dem Gebiet der Behandlungspflege. Sie verantworten die Zusammenstellung und Verabreichung von Medikamenten, legen Infusionen oder wirken bei therapeutischen Maßnahmen der Rehabilitation in Kooperation mit Ärzten mit (vgl. BA, 2012b).

Die *Kompetenzförderung* hat sich mit Blick auf die dargelegten Spezifika der beruflichen Tätigkeiten darauf zu richten, den Auszubildenden ihre je eigenen

Handlungsfelder aufzuzeigen, die Profile und Grenzen ihrer beruflichen Kompetenzen offenzulegen und hierzu Zuständigkeits- sowie leistungsrechtliche Fragen zu klären. Dies schließt eine klare Verantwortungsübernahme, aber auch die Fähigkeit der Verantwortungsbegrenzung bzw. -übergabe ein.

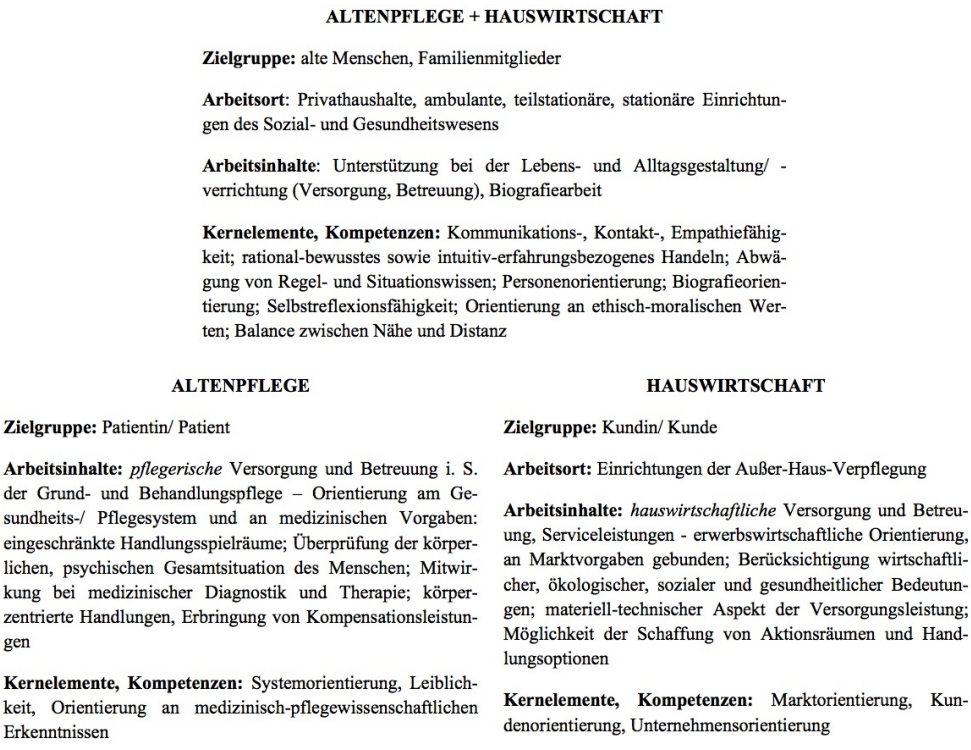

Abb. 1: Gemeinsamkeiten und Spezifika – Altenpflege und Hauswirtschaft (Quelle: Eigene Darstellung)

In Erweiterung zu den oben aufgeführten Besonderheiten der Berufe der Hauswirtschaft und Pflege lässt sich ein weiterer nicht zu vernachlässigender Unterschied feststellen. Es handelt sich um die *Auftragsvergabe von Leistungen sowie deren Bestandteile und Umfang*. In der *Hauswirtschaft* ist es in der Regel der Kunde (Privathaushalte, Unternehmen, als auch die öffentliche Hand und soziale Institutionen), der die zu erbringende Versorgungs-, Verpflegungs- und Betreuungsleistung bestimmt. Hauswirtschafterinnen unterstützen Haushalte bei der Haushaltsführung, ergänzen bzw. ersetzen die hauswirtschaftliche Eigenversorgung (vgl. Kettschau 2008, S. 164). Der Handlungsrahmen ergibt sich aus den Kundenwünschen auf der einen Seite und den zu berücksichtigen Kosten (und Kostenträgern) auf der anderen Seite. Sobald jedoch Hilfen im Haushalt, ambulante oder stationäre Pflege von den sozialen Kranken- oder Pflegekassen getragen werden, sind die pflegerischen

und hauswirtschaftlichen Tätigkeiten in Leistungskatalogen der jeweiligen Kassen festgelegt. Die Leistungen unterliegen gesetzlichen Bestimmungen und gewähren den Patienten und Patientinnen nur stark eingeschränkte Möglichkeiten der Auswahl zwischen alternativen Maßnahmen. Im Gegensatz zu hauswirtschaftlichen Fachkräften sind *Altenpflegekräfte* in diesem Kontext Teil eines Systems, dem sie in ihrem Handeln Folge zu leisten haben.

Zudem zeigen sich Differenzen in den *Situationen*, in denen Hauswirtschafts- und Pflegekräfte ihre Leistung erbringen. Wenngleich das Altern eines Menschen nicht mit dem Vorliegen einer Krankheit gleichzusetzen ist, resultiert der Pflegebedarf vielfach aus chronischen, somatischen Erkrankungen, psychischen und dementiellen Veränderungen (vgl. Hundenborn & Kühn, 2006, S. 12). *Pflegekräfte* werden daher insbesondere in einem von Krankheit, Krisen oder von Behinderung geprägten Alltag in Form von Kompensationsleistungen tätig. Zielgruppen in dem Berufsfeld der Pflege sind Patienten/Patientinnen. *Hauswirtschaftliches Personal* hingegen wird sowohl in „gestörten" als auch in „normalen" Alltagssituationen tätig. Es trägt zum langfristigen Übergang eines „gestörten" zu einem „normalen" Alltag bzw. der Aufrechterhaltung des letzteren bei. Die *Zielgruppe* hauswirtschaftlicher Fachkräfte stellen nicht Patientinnen und Patienten, sondern vielmehr Kundinnen und Kunden dar. Dabei gehört die Verbesserung körperlicher Beeinträchtigungen nicht in den Zuständigkeitsbereich des hauswirtschaftlichen Personals.

3 Pflegedidaktische Kernelemente und ihr Gehalt für die Fachdidaktik Hauswirtschaft

Dütthorn stellt in ihrem Beitrag Modelle der Pflegedidaktik vor. Die formulierten pflegedidaktischen Ziele sollten bei der Konstruktion von Curricula sowie der Planung und Analyse von Unterricht verfolgt werden. Im Folgenden wird auf der Grundlage der erarbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Pflegehandeln und hauswirtschaftlichem Handeln die Frage nach der Übertragbarkeit pflegedidaktischer Ziele auf das didaktische Arbeiten im Handlungsfeld der Hauswirtschaft aufgegriffen. Zwei der von Dütthorn formulierten Kernelemente werden hierzu herausgegriffen.

Kernelement: Bildungstheoretischer Begründungsrahmen

Neuere pflegedidaktische Modelle haben einen theoretischen Rahmen, der sich vielfach auf die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki bezieht und auch weitere gesellschaftstheoretische Bezüge herstellt (vgl. Dütthorn, in ds. Heft). Es sind Bildungsinhalte und -ziele zu ermitteln, die zur Reflexion sowie Urteilsbildung und damit zur Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit beitragen. Als Grund-

lage dienen wissenschaftliches Wissen und eigene Erfahrungen. Pflegerische Schlüsselprobleme werden zum Ausgangspunkt des Unterrichts. Die ihnen immanenten gesellschaftlichen *Widersprüche und Konflikte* sollen wahrgenommen und Umgangsmöglichkeiten hiermit erarbeitet werden (vgl. Darmann, 2000; Greb, 2003). Als ‚problematische Pflegesituationen' werden z.B. Einschränkungen des Pflegehandelns aufgrund von Ressourcenrestriktionen beschrieben. Die Aufdeckung von Widersprüchen und Konflikten erfolgt in vielen Modellen auf der Grundlage einer Strukturmatrix. Das pflegerische Handeln wird dabei im Systemzusammenhang betrachtet. Dabei wird die pflegepraktische Schlüsselsituation in didaktische Inhaltsebenen (vgl. Greb, 2009, S. 34) oder Erkenntnisinteressen (vgl. Darmann-Finck, 2009, S. 4-5) transformiert und gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit möglichst vielen Perspektiven (Pflegekraft, Patient/-in, Gesundheitssystem) angestrebt (vgl. Dütthorn in diesem Heft: Abb. 2 und 3). Hierdurch soll die „Widerständigkeit der Sache erfahrbar" (Greb, 2009, S. 36) und Grenzen der Handlungsfreiheit aufgrund vorherrschender Rahmenbedingungen vergegenwärtigt werden. Der Perspektivenwechsel begünstigt zudem das Verständnis der jeweiligen gesellschaftlich, politischen sowie biografisch geprägten Motive, Werthaltungen und Emotionen der am Pflegeprozess Beteiligten.

Derartige Modelle lassen sich für das didaktische Arbeiten in der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung anwenden. Widersprüchlichen, konflikt- und problemhaltigen Handlungssituationen begegnen Hauswirtschafterinnen sowohl in der Durchführung von Versorgungs- als auch der Betreuungsleistungen. Bezogen auf die *Versorgungsleistungen* sind es z.B. Fragen der Gestaltung nachhaltiger Arbeitsprozesse. Hauswirtschaftliche Fachkräfte sehen sich in ihrer Arbeit mit Widersprüchen konfrontiert und müssen zwischen zahlreichen Handlungsoptionen abwägen. Sie stehen vor der Herausforderung, Versorgungsleistungen unter der Berücksichtigung ökonomischer, ökologischer und sozialer Gesichtspunkte zu planen und durchzuführen (vgl. Kettschau & Mattausch, 2012).

Desgleichen sind bei der Ausführung von *Betreuungsleistungen* Widersprüche und Konflikte vorhanden (z.B. unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche; Aufeinandertreffen ungleicher hauswirtschaftlicher Biografien, Bedürfnisse; unterschiedliches Verständnis von Haushalts-/Lebensführung und Wohlbefinden). Die Förderung der Reflexionsfähigkeit und die Einnahme unterschiedlicher Sichtweisen müssen daher einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung darstellen.

Kernelement: Hermeneutisches Fallverstehen

In den pflegedidaktischen Arbeiten ist ferner das ‚Fallverstehen' eine zentrale Kategorie (vgl. Peter, 2006 in Anlehnung an Oevermann, 1996). Es handelt sich um ein sinnverstehendes Verfahren, mit welchem ein Fall (bspw. eine Krise in einer Familie/ eines Individuum etc.) im Kontext seiner Entstehungsgeschichte und seiner sozialen Umwelt betrachtet wird. Dieses Verfahren „bietet sich in allen beruflichen

Handlungspraxen an, in denen jeweils *individualisierte* oder zumindest *teilindividualisierte* Entscheidungen über Interventionen im Einzelfall getroffen werden müssen" (Peter, 2006, S. 2). Dieses Kontextwissen ermöglicht es der Fachkraft, auf die Bedürfnisse der Person, ihre Verhaltensmuster und mögliche Probleme einzugehen und ihr professionelle Unterstützung zu bieten.

Ein derartiges Verständnis von Fallorientierung und der Einsatz fallbezogener Methoden im Unterricht sind nur begrenzt auf die Ausbildung von Hauswirtschafterinnen/ Hauswirtschaftern übertragbar. Insbesondere in Situationen, in denen *Versorgungs- und Servicedienste* im Mittelpunkt stehen, scheinen hermeneutische Fallmethoden ungeeignet. Ein Hauptargument stellt der relativ geringe Individualisierungsgrad dieser Dienste dar. Die Leistungen werden allgemein an eine größere Kundengruppe adressiert und sind nicht speziell auf einzelne Kunden gerichtet. Ein ganzheitliches Sinnverstehen eines Falles ist wenig nutzenstiftend für die Planung und Durchführung der vielfach standardisierten Arbeitsvorgänge. Fach-, Sozial- und Humankompetenzen werden von den Fachkräften in diesen Arbeitsbereichen dennoch gefordert. Hierzu zählen bspw. eine kundengerechte Kommunikation, das professionelle Anrichten oder die fachgerechte Zubereitung von Speisen. Fallverstehende Verfahren können jedoch durchaus Anwendung finden, wenn es sich im Schwerpunkt um *Betreuungsleistungen handelt* Aus der hauswirtschaftlichen Biografie der zu betreuenden Person, ihrer Alltagskultur, dem Anspruchsniveau der Haushaltsführung, den emotionalen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten lassen sich die erforderlichen Unterstützungsmöglichkeiten und Ansätze zur Beteiligung der Kundin/ des Kunden entwickeln (vgl. DGH, 2012a, S. 21-22). Kenntnisse über den Fall und eine Zusammenarbeit mit dem Pflegepersonal tragen demnach maßgeblich zum Erreichen des Arbeitsziels bei.

4 Fazit und Ausblick: Entwicklungsperspektiven

Zusammenfassend bestehen insbesondere dann Parallelen zwischen den Berufen aus den Bereichen Pflege und Hauswirtschaft, wenn es um die Betreuungsdienste geht. Diese Dienste verlangen beiden Fachkräften situativ-beurteilendes Agieren, fall-, biografie-, wertebezogenes Handeln und Kommunizieren sowie selbständiges Arbeiten ab. Die Übernahme von Verantwortung sowie Empathiefähigkeit stellen wesentliche für die Berufsausübung mitzubringende Fähigkeiten dar. Pflegedidaktische Modelle stellen daher für dieses Aufgabengebiet wertvolle Impulse für die Didaktik der Hauswirtschaft dar. Sie können sowohl für die Konstruktion von Curricula als auch für die Gestaltung von Unterricht im Ausbildungsbereich der hauswirtschaftlichen Betreuung anregend sein. Wie im Tätigkeitsfeld der Versorgungsleistungen existieren jedoch auch in den Betreuungsleistungen Grenzen der Nahtstellen dieser Berufe. Beide Berufsbereiche sind von einer eigenen Fachlichkeit und Handlungslogik geprägt. Berufsprofilierung und -abgrenzung (u. a.) stellen insbesondere für den Beruf der Hauswirtschaft eine wichtige Zukunftsaufgabe dar (vgl. Kupka 2000, S.

150). Die fachlichen Eigenheiten der Berufe lassen die Aussage zu, dass sich pflegedidaktische Modelle insgesamt nur eingeschränkt auf die Didaktik der Hauswirtschaft übertragen lassen.

Literatur

BA, Bundesagentur für Arbeit (2012a). *Berufenet. Hauswirtschafter/-in; Altenpfleger/in; Aufgaben und Tätigkeiten.*

BA, Bundesagentur für Arbeit (2012b). *Berufenet. Altenpfleger/in; Aufgaben und Tätigkeiten.*

BMJ, Bundesministerium für Justiz (Hrsg.). (1999). *Verordnung über die Berufsausbildung zum Hauswirtschafter/zur Hauswirtschafterin*. Ausfertigungsdatum 30.06.1999. [www.gesetze-im-internet.de].

BMJ (Hrsg.). (2002). *Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs-und Prüfungsverordnung AltPflAPrV).* Ausfertigung am 26.11.2002, zuletzt geändert am 6.12.2011 [www.gesetze-im-internet.de].

Brinkmann, E. (Hrsg.). (2002). *Berufsbildung in der Hauswirtschaft. Modularisierung und Zertifizierung im gestuften Qualifizierungssystem.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Darmann, I. (2000). *Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Ein pflegedidaktisches Konzept auf der Basis einer qualitativen Analyse der pflegerischen Kommunikation*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Darmann-Finck, I. (2009). Interaktionistische Pflegedidaktik. In C. Olbrich (Hrsg.), *Modelle der Pflegedidaktik* (S. 1-21). München: Urban & Fischer.

DGH (Hrsg.). (2012a). *Den Alltag leben! Hauswirtschaftliche Betreuung. Ein innovativer Weg für soziale Einrichtungen und Dienste*. Eigendruck.

DGH (Hrsg.). (2012b). *Die hauswirtschaftlichen Berufe im Deutschen Qualifikationsrahmen (Langfassung).* Eigendruck.

Dieterich, J. & Kreißl, M. (2010). Fachrichtung Pflege. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 553-566). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Ertl-Schmuck, R. & Fichtmüller, F. (Hrsg.). (2009). *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Fegebank, B. (2004). *Berufsfeldlehre. Ernährung und Hauswirtschaft. Diskussion Berufsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Friese, M. (2007). Arbeitsprozesse, Beschäftigungsentwicklung und Qualifikationsanforderungen in der Wachstumsbranche „personenbezogene Dienstleistungsberufe“ und hauswirtschaftlichen Berufsbildung. *Haushalt und Bildung*, *83* (3), 3-14.

Friese, M. (2010). Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In J.-P. Pahl & V. Her-

kner (Hrsg.), *Handbuch Berufliche Fachrichtungen* (S. 311-327). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Friese, M. (Hrsg.). (2000). *Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Opladen: Leske + Budrich.

Gemballa, K. & Kettschau, I. (2011). Ernährung und Hauswirtschaft – zu groß, um eine Domäne zu sein? *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 3, 130-138.

Greb, U. (2003). *Identitätskritik und Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept für die Fachdidaktik Pflege*. Frankfurt am Main: Mabuse.

Greb, U. (2009). Der Strukturgitteransatz in der Pflegedidaktik. In C. Olbrich, (Hrsg.), *Modelle der Pflegedidaktik* (S. 23-43). München: Urban & Fischer.

Hundenborn, G. & Kühn, C. (2006). *Entwurf einer empfehlenden Richtlinie für die Altenpflegeausbildung*. Im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen im Juni 2003.

Kettschau, I. (2007). Strukturen und Entwicklungen hauswirtschaftlicher Berufsausbildung – Hauswirtschaft als Akteur der Benachteiligtenförderung. *Haushalt und Bildung*, *84* (3), 29-38.

Kettschau, I. (2008). Veränderungen sozialer Realität der privaten Haushalte, haushaltsbezogene Dienstleistungen und Folgerungen für die berufliche Bildung. In U. Fasshauer, D. Münk & A. Paul-Kohlhoff (Hrsg.), *Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung, Festschrift für Josef Rützel zum 65. Geburtstag* (S. 159-172). Stuttgart: Franz Steiner.

Kettschau, I. (2011). Skizzen zu einem nachhaltigkeitsorientierten Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe. In S. Stomporowski (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften. Die Vitamine befinden sich unter der Schale* (S. 26-46). Baltmannsweiler: Schneider.

Kettschau, I. & Mattausch, N. (2012). *Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe – Arbeitsprozesse und Kompetenzanforderungen in der Gemeinschaftsverpflegung* (= Schriftenreihe des Projektes, Band 3). Fachhochschule Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung.

KMK (Hrsg.). (1999). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberufe Hauswirtschafter/ Hauswirtschafterin* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1999).

KMK (Hrsg.). (2007). *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) und für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5).* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 20.09.2007).

Kupka, C. (2000). Derzeitige Situation und Entwicklungen im Berufsbereich Pflege, Betreuung und Versorgung. In M. Friese (Hrsg.), *Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen* (S. 141-150). Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich.

LAG, Landesarbeitsgemeinschaft (2012). *Zusatzqualifikation zur personenbezogenen Versorgung und Betreuung von Menschen mit Präsentbedarf gemäß § 9 BBiG für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/in.*

Meyer, H. (Hrsg.) (2002). *Berufsbildung in den Gastronomie- und Ernährungsberufen - schulische Entwicklungsprozesse, regionale und globale Perspektiven.* Hochschultage Berufliche Bildung 2002. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Meyer, H., Stomporowski, S. & Vollmer, T. (Hrsg.). (2009). *Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - GInE - Abschlussbereicht*. Norderstedt: Books on Demand.

Olbrich, C. (Hrsg.). (2009). *Modelle der Pflegedidaktik*. München: Urban & Fischer.

Pahl, J.-P. & Herkner, V. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Peter, C. (2006). Die Methode des Fallverstehens als Grundlage für professionelles pflegerisches Handeln? *Pflege im Diskurs, Gesprächsreihe 1, Veröffentlichungsreihe des EvKB Bielefeld*. [www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/peter_fallverstehen.pdf].

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2011). *Pflegestatistik 2009. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. 2. Bericht: Ländervergleich – Pflegebedürftige.* Wiesbaden.

Stomporowski, S. (Hrsg.). (2011). *Die Vitamine liegen sich unter der Schale – Beiträge zur Didaktik der Ernährungs- und Haushaltswissenschaften*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Stomporowski, S. (Hrsg.). (2012). *be my guest - Arbeitsmaterialien zur Nachhaltigkeit: Arbeitsheft*. Berlin: Cornelsen.

Verfasserin

Kathrin Gemballa, M. Ed.

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung
Leonardo Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: k.gemballa@fh-muenster.de
Internet: https://www.fh-muenster.de/

Julia Kastrup & Werner Kuhlmeier

Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung an Beispielen aus Ernährung und Hauswirtschaft

Anhand von Beispielen aus der Ernährung und Hauswirtschaft werden Leitlinien für die Akteure der Berufsbildungspraxis hergeleitet, die didaktisch-methodische Gestaltungshinweise zur Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lernsituationen geben und damit Erkenntnisse der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung für die Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft nutzen.

Schlüsselwörter: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, didaktische Leitlinien

1 Chancen und Herausforderung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Entwicklung strebt danach, *die Bedürfnisse der Gegenwart zu befriedigen, ohne zu riskieren, dass künftigen Generationen die Grundlage für ihre Entwicklung entzogen wird* (vgl. Hauff, 1987, S. 46). Dieses Leitbild ist verbunden mit der Vorstellung, dass sowohl ökologische als auch ökonomische und soziale Ziele in allen gesellschaftlichen Bereichen verfolgt werden müssen, um eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen.

Zur Erreichung dieser Zielsetzung hat die Bund-Länder-Kommission (BLK) 1998 einen Orientierungsrahmen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BnE) verabschiedet. Dieser Orientierungsrahmen gibt allgemeine Hinweise zur Gestaltung und Umsetzung einer BnE in verschiedenen Praxisfeldern (vgl. Mertineit & Exner, 2003, S.18f.) und benennt didaktische Prinzipien und Schlüsselqualifikationen. Eine BnE soll demnach

> zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 beitragen und hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen (BMBF, 2002, S. 4).

Diese Zielsetzung ist auch für die berufliche Bildung relevant, weil alle beruflichen Prozesse und Arbeitshandlungen materielle und energetische Ressourcen nutzen und

die Arbeits- und Lebenswelt mit lokalen und globalen Auswirkungen verändern. In der Agenda 21 wird der beruflichen Bildung bei der Umsetzung des Leitbildes der Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, 1992, Kap. 36). Der Erwerb von Kompetenzen für nachhaltiges Berufshandeln hat weit reichende Auswirkungen auf die Zukunftsfähigkeit wirtschaftlicher, technischer, sozialer und ökologischer Entwicklungen (vgl. Diettrich, Hahne & Winzier, 2007, S. 8). Aufgabe der *beruflichen* Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBnE) ist es,

> die Menschen auf allen Ebenen, von der Facharbeit bis zum Management, zu befähigen, Verantwortung zu übernehmen, ressourceneffizient und nachhaltig zu wirtschaften sowie die Globalisierung gerecht und sozialverträglich zu gestalten (ebd.).

Damit stellt sich auch für die berufliche Bildung im Feld der Ernährung und Hauswirtschaft die Herausforderung, nachhaltigkeitsbezogene Inhalte zu vermitteln und entsprechende Kompetenzen zu fördern. Die Bereitschaft und Fähigkeit zur verantwortlichen Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Berufsarbeit ist in den Bildungsprozessen in den Vordergrund zu rücken. Dabei sind auch alternative Handlungsoptionen zu aktuell vorherrschenden Arbeits- und Geschäftsprozessen zu vermitteln, um zu innovativen Lösungsansätzen im Sinne der Nachhaltigkeit beizutragen. Damit kann die BBnE die Innovationsbereitschaft und die Mitverantwortung bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wecken, wenn diese erkennen, dass sie durch nachhaltiges Handeln sowohl einen konkreten Beitrag zur Zukunftsfähigkeit ihres Unternehmens als auch zur Lösung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme leisten können (vgl. Kastrup, Potocnik & Tenfelde, 2008, S. 27). Nur durch entsprechend ausgebildete Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter können zudem nachhaltigkeitsorientierte Angebote auf den entsprechenden Märkten geschaffen und aufrecht erhalten werden (vgl. Kettschau, 2011, S. 27). In einem solchen Verständnis kann BBnE als eine Modernisierungsstrategie gelten, durch die die Berufe der Ernährung und Hauswirtschaft mit einem zukunftsorientierten und modernen Profil versehen und die Attraktivität und das Image der Berufe gesteigert werden können. Dies ist für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft nicht zuletzt vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der damit verbundenen Konkurrenz um qualifizierte Nachwuchskräfte von großer Bedeutung.

Trotz dieser mit BBnE verbundenen Chancen sind die Berufsordnungspolitik und Berufsbildungspraxis von einer durchgreifenden Umsetzung noch weit entfernt, obwohl sich die von den Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 beschlossene „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ dem Ende nähert. Wesentliche Probleme, die die Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Berufsbildungsprozesse offenbar erschweren, sind der hohe Abstraktionsgrad und die relative Unschärfe des Begriffes Nachhaltigkeit sowie die Komplexität der Anforderungen, die an ein nachhaltigkeitsorientiertes Berufshandeln gestellt werden (vgl. de Haan, 2000, S. 156; Mertineit, Nickolaus & Schnurpel, 2001, S. 119).

2 Konzeptionelle Ansätze der BnE

Das Nachhaltigkeitsthema wird mittlerweile in der pädagogischen Literatur vielfach rezipiert. Es gibt jedoch wenige Texte mit einem genuin didaktischen Schwerpunkt. Häufig handelt es sich um normativ geprägte Verlautbarungen, die sich auf die Zieldimension einer BnE richten und Kataloge bzw. Strukturmodelle nachhaltigkeitsspezifischer Kompetenzen zur Diskussion stellen.

Neben dem Orientierungsrahmen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der BLK (1998) hat sich in der Allgemeinbildung vor allem das Konzept der „Gestaltungskompetenz" etabliert. Gestaltungskompetenz bezeichnet „das nach vorne weisende Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können" (vgl. de Haan & Harenberg, 1999, S. 62). Gestaltungskompetenz erfordert folglich eine spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit, denn nur so können ökonomische, ökologische und soziale Veränderungen erzielt werden, ohne dass diese Veränderungen lediglich Reaktionen auf vorher schon erzeugte Problemlagen sind (vgl. de Haan, 2006, S. 41).

Auch in der Berufsbildung gibt es verschiedene Ansätze, den Nachhaltigkeitsgedanken für Lehr-/Lernprozesse zu modellieren und zu operationalisieren. Hahne und Kutt (2003) haben in einem Entwurf für einen „Orientierungsrahmen Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung" folgende „allgemeinberuflichen Kernkompetenzen" identifiziert:

- Systemisches, vernetztes Denken; Verfügbarkeit über berufsübergreifendes Wissen und seine Anwendung in konkreten Situationen,
- Fähigkeit im Umgang mit Komplexität, die prinzipiell durch das Zusammenwirken ökonomischer, ökologischer und soziokultureller Komponenten bei nachhaltigkeitsbezogenem Verhalten besteht,
- Verstehen kreislaufwirtschaftlicher Strukturen und Lebenszyklen,
- Soziale Sensibilität, interkulturelle Kompetenz und Bereitschaft zu globaler Perspektive individuellen Handelns,
- Kommunikations- und Beratungskompetenz zur Gestaltung von Netzwerken sowie Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten und scheinbaren Widersprüchen,
- Wertorientierungen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung, wie Wirtschaftsethik, Solidarität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein.

Im Rahmen des Projekts „Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (GInE)" benannten Fischer, Greb & Skrzipietz (2009) folgende „Kristallisationspunkte", die in ihrer Gesamt-

heit und ihren Wechselwirkungen zur Nachhaltigkeitsidee verschmelzen und zur Orientierung für berufliche Bildungsprozesse dienen: Globalität, Interkulturalität, Verantwortung, Gerechtigkeit, Retinität, Nachhaltige Rationalität, Partizipation, Kommunikation und Zukunft.

Die Beispiele zeigen, dass die bisherige Diskussion der BnE vorwiegend auf einer bildungstheoretischen Ebene stattgefunden hat, und es bisher nur selten gelungen ist, aus dem abstrakten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung konkrete Konzepte für didaktisches Handeln in Berufsbildungsprozessen zu entwickeln. Zumeist beschränkt sich der Versuch, didaktische Orientierungspunkte zu bestimmen, auf die Beschreibung allgemeiner Kompetenz- und Inhaltsdimensionen mit einer beschränkten Praxiswirksamkeit. Außerdem werden Begriffe und Kompetenzen aufgeführt, die – wie z.B. „selbständig planen und handeln können", „Fähigkeit zur Selbstorganisation" oder „Fähigkeit zur Informationsbeschaffung" – wenig „nachhaltigkeitsspezifisch" sind und ohnehin zum „Standard" der Berufspädagogik und der beruflichen Didaktik gehören (vgl. Vollmer, 2010, S. 108 ff.).

Konkretere Hinweise für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen geben die „Markierungspunkte für eine Fachdidaktik Nachhaltigkeit" von Stomporowski (2011), erläutert an Beispielen für das Berufsfeld Ernährung. Danach bilden *branchenspezifische Schlüsselprobleme* der nachhaltigen Entwicklung den Ausgangspunkt der Lehr-/Lernprozesse. Dabei ist eine spezifische *Nachhaltigkeitsperspektive*, wie z.B. „Regionalität" oder „Saisonalität" einzunehmen. Gleichzeitig wird die Vernetzung der verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen (z.B. Ökologie und Ökonomie) deutlich gemacht. Es werden Aufgabenstellungen konzipiert, die das Potenzial zur *Gestaltung* im Sinne einer Veränderung üblicher Arbeitsprozesse beinhalten und über *Konflikte* werden auch Aspekte der Moral und Werte thematisiert.

Neben den didaktisch-konzeptionellen Beiträgen liegen zahlreiche Praxisbeispiele vor, die Anregungen liefern, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung konkret in der beruflichen Bildung umgesetzt werden kann (siehe z.B. unter www.bibb.de/nachhaltigkeit). Ein Beispiel ist das Projekt „Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe" (Kettschau & Mattausch, 2012).

Der gegenwärtige Diskurs um eine BBnE findet offenbar auf zwei unterschiedlichen Ebenen statt (vgl. Künzli David, 2007, S. 22 ff.). Zum einen wird auf einer übergeordneten begrifflich-abstrakten Ebene die Idee einer nachhaltigen Entwicklung in ihren normativen Grundsätzen diskutiert, um entsprechende Bildungsziele zu legitimieren. Zum anderen werden auf einer konkret-pragmatischen Ebene Lernsituationen entwickelt, die als besonders nachhaltigkeitsrelevant erachtete Lerninhalte aufgreifen. Diese beiden Ebenen existieren relativ unverbunden nebeneinander; es fehlt weitgehend an didaktischen Handlungsempfehlungen zur Planung, Umsetzung und Überprüfung von Lernsituationen, die dem Ansatz einer BBnE entsprechen. Es stellt sich die Frage, inwieweit eine BBnE über Einzelthe-

men hinausgehend als didaktisches Prinzip so in der Berufsbildung verankert werden kann.

3 Leitlinien für die Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lernsituationen

Vor dem Hintergrund dieser Problematik wird mit den nachfolgenden Leitlinien versucht, BBnE für die Akteure in der Berufsbildungspraxis zu operationalisieren und damit didaktisch-methodische Gestaltungshinweise zur Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lernsituationen zu geben.

3.1 Handlungsfelder und -situationen als Ausgangspunkt einer BBnE

Aus der normativen Idee einer nachhaltigen Entwicklung lassen sich keine unmittelbaren und eindeutigen Empfehlungen für das didaktische Handeln ableiten. Ausgangspunkt für eine BBnE sind daher nicht die Dimensionen der Nachhaltigkeit, sondern konkrete berufliche Handlungsfelder und -situationen. Hinzu kommt, dass die Bildungspraktiker vor dem Hintergrund der sehr weit gesteckten Ziele einer B(B)nE, zwangsläufig den Eindruck gewinnen müssen, den hohen Ansprüchen nicht gerecht werden zu können: Es sollen gleichzeitig Lösungen für globale Umweltprobleme erarbeitet, die Erhaltung der Lebensgrundlagen behandelt und auch die Verantwortungsübernahme für die zukünftigen Generationen gefördert werden. Dabei sollen auch noch gleichermaßen ökonomische, ökologische und soziale Aspekte in ihren wechselseitigen Bezügen beachtet werden. Diese hohen Ansprüche bergen die Gefahr, dass sich auf der Ebene der Bildungspraxis zwangsläufig ein Gefühl der Überforderung und Frustration einstellen muss.

Vor diesem Hintergrund wird hier dafür plädiert, die nachhaltige Entwicklung als eine „regulative Idee“ zu betrachten, die eine übergeordnete Orientierung bietet, allerdings nicht in einem deduktiven Verfahren für Lehr-/Lernprozesse operationalisiert werden kann. Vielmehr muss ein umgekehrter Weg beschritten werden und das Konzept der BBnE gewissermaßen „vom Kopf auf die Füße gestellt“ werden. Die Frage lautet nicht, wie die Idee der nachhaltigen Entwicklung in Lernsituationen überführt werden kann, sondern umgekehrt: Wie können unsere Lernsituationen um Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung ergänzt werden?

Berufliches Lehren und Lernen bezieht sich grundsätzlich auf konkretes berufliches Handeln. Dies spiegelt sich im Konzept der Handlungsorientierung wider, das Bezugspunkt zahlreicher Leitideen und Ansätze beruflichen Lehrens und Lernens ist. Der Handlungsbegriff stellt das Kernstück der Handlungsorientierung dar (vgl. Rebmann, Tenfelde & Uhe, 2003, S. 169) und hat sich in der Berufsbildung durch Einführung des Lernfeldkonzeptes (vgl. KMK, 1996), umgesetzt in den Rahmenlehrplänen, etabliert: Die Berufsbildung orientiert sich demnach an konkreten beruflichen

Handlungsfeldern und Aufgabenbereichen, wie z.B. am Handlungsfeld der Zubereitung und Bereitstellung von Speisen und Getränken oder der Reinigung und Pflege von Wohn- und Funktionsbereichen. Die Lehrenden entwickeln hierfür geeignete Lernsituationen, die typische Arbeitsprozesse in den Mittelpunkt stellen und Lehrpläne durch didaktische Reflexion beruflicher, lebens- und gesellschaftsbedeutsamer Handlungssituationen konkretisieren (vgl. Bader, 2003).

Wenn also die berufliche Handlung in der Berufsbildung per se im Mittelpunkt steht, sollte dies auch für die BBnE gelten und davon ausgegangen werden, dass alle beruflichen Handlungen Umwelt und Gesellschaft gestalten und der Mensch immer dann nachhaltig oder nicht nachhaltig gestaltet, wenn Produkte gefertigt und Dienstleistungen erbracht werden – unabhängig davon, ob dies bewusst oder beabsichtigt geschieht oder nicht. Das bedeutet: Alle Handlungsfelder bieten in unterschiedlicher Gewichtung nachhaltigkeitsrelevante Anknüpfungspunkte. Dies zeigen auch die Ergebnisse des Projektes „Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe“ (Kettschau & Mattausch, 2012). Eine Analyse der Ordnungsmittel für ausgewählte Ausbildungsberufe hat umfangreiche Anknüpfungspunkte zum Thema Nachhaltigkeit für zahlreiche Handlungsfelder aufgedeckt (vgl. Kettschau & Mattausch, 2012).

Bei der Gestaltung von Lernsituationen für eine BBnE ist deshalb immer von konkreten beruflichen Handlungsfeldern auszugehen, statt in einem deduktiven Verfahren zu versuchen, abstrakte Dimensionen der Nachhaltigkeitsidee, wie z.B. „Globalität“ oder „Partizipation“ zu konkretisieren. Einerseits führt ein solch deduktives Vorgehen nicht zwangsläufig zu beruflichen Lernsituationen. Andererseits würde sich die BBnE immer nur auf ausgewählte, besonders typische Praxisfelder beziehen. Wenn nachhaltige Entwicklung als ein durchgängiges Handlungsprinzip auch in der Berufs- und Arbeitswelt verankert werden soll, müssen die beruflichen Handlungsfelder und -situationen grundsätzlich auf ihre Bedeutsamkeit für eine nachhaltige Entwicklung hin analysiert werden.

3.2 Perspektiven einer BBnE als didaktische Analysekategorien

Bei der Gestaltung von Lernsituationen dienen die spezifischen Perspektiven einer BBnE als didaktische Analysekategorien. Der Kern der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung besteht darin, dass die Überprüfung der Auswirkungen des eigenen Handelns zeitlich und räumlich erweitert wird. Das bedeutet, dass einerseits die Folgen des Handelns auf die zukünftig lebenden Generationen, andererseits auch die Auswirkungen des lokalen Handelns auf Menschen in anderen Weltregionen berücksichtigt und verantwortet werden sollen. Diese Perspektiven werden auch als inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit bezeichnet und können in der treffenden Kurzformel zum Ausdruck gebracht werden: „Heute nicht auf Kosten von morgen und hier nicht auf Kosten von anderswo leben“. Über diesen universellen Anspruch besteht in der Weltgesellschaft ein breiter Konsens, wie die Unterzeichnung der Agen-

da 21 durch 170 Staaten auf der Konferenz von Rio 1992 belegt. Dies allein ist schon Grund genug, den Nachhaltigkeitsgedanken als „regulative Idee“ auch in der Berufsbildung zu verankern. Auch wenn über die Auslegung und die Umsetzung des Nachhaltigkeitsbegriffs kontrovers diskutiert wird, gilt doch: „Nachhaltigkeit wird der Hauptbegriff bleiben. … In diesem Wort ist alles enthalten, worauf es ankommt. Die menschliche Fähigkeit, vorauszuschauen und für kommende Generationen vorzusorgen, ist sein Thema von Anfang an […] Ökologie und Lebensqualität, einschließlich globaler Gerechtigkeit sind in den Begriff aufgenommen und gespeichert. Sie betreffen die Schlüsselaufgaben des 21. Jahrhunderts“ (Grober, 2010, S. 280 f.).

Für die Gestaltung von berufsbezogenen Lernsituationen bedeutet dies, dass die langfristigen und über den Nahbereich hinausgehenden Auswirkungen beruflichen Handelns in den Blick genommen werden müssen. Damit wird die didaktische Analyse um eine neue Perspektive erweitert bzw. konkretisiert. Der schon von Klafki in der kritisch-konstruktiven Didaktik formulierte Anspruch die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eines Lerninhalts zu erfassen, erhält damit eine neu fokussierte Bedeutung: Es geht nicht nur um die gegenwärtige und zukünftige Relevanz eines Lerninhalts, sondern um die Folgen, die mit der Anwendung des Gelernten verbunden sein können. Diese Folgen können höchst unterschiedlich sein, z.B. in Bezug auf ökonomische, ökologische oder soziale Aspekte. So kann beispielsweise in einer Lernsituation das Thema der Lebensmittelverschwendung in einen größeren Kontext gestellt werden, denn die ökologischen, sozialen und ökonomischen Folgen sind weitreichend. Für den Nahbereich in Betrieben und privaten Haushalten ergeben sich bei guter Einkaufsplanung, sachgerechter Lagerung und effektiver Resteverwertung ökonomische Vorteile. Gleichzeitig werden Ressourcen und Energie für die Herstellung von Produkten eingespart. Hierdurch werden wiederum Treibhausgase reduziert und ein Beitrag zum Klimaschutz geleistet. Gleichzeitig ist es von Bedeutung, dass sich auch vor dem Hintergrund des steigenden Anteils der Menschen, die an Unter- bzw. Mangelernährung leiden, Lebensmittelverschwendung schwer rechtfertigen lässt (vgl. Greenpeace e. V., 2012).

Die Fragen, die sich also bei der didaktischen Gestaltung von Lernsituationen stellen, lauten:

1. Welche Auswirkungen hat die Entscheidung für eine berufliche Problemlösung für mich und andere Menschen – lokal, regional und global?
2. Welche Auswirkungen hat die Entscheidung für eine konkrete berufliche Problemlösung in der Zukunft?

Die Bindung an eine konkrete berufliche Aufgabenstellung hat dabei einen doppelten positiven Effekt. Zum einen verhindert sie eine wenig zielführende „Katastrophendidaktik“, die die großen ökologischen und sozialen „Weltprobleme“ in den Vordergrund stellt und wegen deren Übermächtigkeit zu Widerstand und Frustration bei den Lernenden führt. Stattdessen wird ein positives und erreichbares Ziel aus dem eigenen Kompetenzbereich angestrebt. Es sollte beim beruflichen Lernen also nicht nur

um die Auseinandersetzung mit „Kernproblemen unserer Zeit“, wie z.B. im Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin oder die Berufsausbildung im Gastgewerbe, gefordert, gehen, sondern vielmehr um die *Lösung* eben solcher Probleme, indem sich die Auszubildenden z.B. damit beschäftigen, welchen positiven Beitrag sie durch Verwendung energieeffizienter Geräte und Zubereitungstechniken, oder die Umstellung des Speiseplans (z.B. Reduzierung fleischhaltiger Speisen, Einsatz regionaler und saisonaler Rohstoffe) leisten. Für die Lernenden ist bedeutsam, am konkreten Beispiel der Mitwirkung an nachhaltigen Konsum- und Produktionsprozessen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass ihre Arbeit in einen unauflösbaren gesellschaftlichen und ökologischen Zusammenhang eingebunden ist.

Zum anderen wird mit der Zukunftsdimension eine qualitative Erweiterung zur bisher üblichen Bildungspraxis vollzogen. Die Produkte werden in ihrem gesamten Lebenszyklus und ihrer Prozesskette – von der Speiseplanung über die Beschaffung, Lagerhaltung, Vor- und Zubereitung, Bereitstellung, den Verzehr und die Entsorgung bis hin zur Reinigung und Pflege – in den Blick genommen und damit gleichzeitig auch das Denken in Systemen und Kreisläufen gefördert.

3.3 Aktuelle berufspädagogisch-didaktische Prinzipien als Ausgangspunkt einer BBnE

Die BBnE erfordert keine völlig neuen didaktischen Modelle. Vielmehr geht sie von aktuell anerkannten berufspädagogisch-didaktischen Prinzipien aus und ergänzt diese um eine Nachhaltigkeitsperspektive. Im Diskurs über die BnE werden häufig Ziele und Inhalte angeführt, die ohnehin Grundlagen der Didaktik beruflicher Bildung sind. Die Bedeutung der Partizipation der Lernenden an Lernprozessen, die Förderung ihrer selbstständigen Urteilsfähigkeit oder die Befähigung zur Mitgestaltung ihrer Berufs- und Lebenswelt sind seit langem integraler Bestandteil einer auf „Mündigkeit und Tüchtigkeit“ gerichteten Berufsbildung. Bei der Gestaltung von Lernsituationen ist daher auch im Rahmen der BBnE zunächst von den in der Berufsbildung üblichen didaktischen Grundsätzen und curricularen Standards auszugehen, wie sie z.B. in der Handreichung der Kultusministerkonferenz zur Erarbeitung der Rahmenlehrpläne seit 1996 zusammengefasst sind (vgl. KMK, 1996). D.h., auch BBnE-Lernsituationen sollten an authentischen Arbeitssituationen ansetzen, vollständige Handlungen abbilden, verschiedene Kompetenzdimensionen (Sach-, Sozial-, Selbstkompetenz) berücksichtigen, soziale Interaktionen im Lernprozess beinhalten und eine weitgehende Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Lernenden anstreben. Für Lernsituationen, die auf eine nachhaltige Entwicklung gerichtet sind, muss daher kein neues „didaktisches Gesamtkonzept“ entwickelt werden, sondern sie sollten ausgehend von den curricularen Standards der Berufspädagogik um die oben aufgeführten spezifischen Merkmale der Nachhaltigkeitsidee ergänzt werden.

3.4 Auswahl didaktisch begründeter Schwerpunkte

Es besteht nicht der Anspruch, dass jede berufliche Lernsituation die Merkmale der BBnE und die berufspädagogischen Prinzipien in ihrer Gesamtheit berücksichtigt; vielmehr sind didaktisch begründete Schwerpunkte zu setzen. Die Komplexität der Lernsituationen muss von den Lehrenden und Lernenden zu bewältigen sein. Wenn die Leitidee der nachhaltigen Entwicklung explizit zum Lerninhalt gemacht wird, ist es sicher sinnvoll, die inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit oder die Retinität von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten zu behandeln. In der Regel werden jedoch in der beruflichen Bildung nachhaltigkeitsrelevante Aspekte implizit behandelt, d.h. im Zusammenhang mit berufstypischen Aufgaben. Dabei kann der Anspruch auf eine vollständige Abbildung der Nachhaltigkeitsmerkmale nicht sinnvoll erhoben werden. Das bedeutet, dass nicht in allen Lernsituationen und jeder Aufgabenstellung sowohl ökologische, ökonomische als auch soziale Folgen und deren Wechselwirkungen thematisiert werden müssen. Dieses wäre eine praxisferne Erwartung und würde zu einer künstlichen und schematischen Lernprozessgestaltung führen. Eine Beschränkung und Ausrichtung auf einzelne Aspekte ist legitim, sie muss allerdings didaktisch begründet werden. Und es muss sichergestellt werden, dass keine nachhaltigkeitsrelevanten Gesichtspunkte auf Dauer ausgeblendet werden.

3.5 Vollständigkeit als Ziel eines Bildungsganges

Vollständigkeit sollte in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen der Nachhaltigkeit Ziel eines Bildungsganges sein. D.h., dass z.B. im Rahmen der Ausbildung zur Restaurantfachkraft oder zur Fachkraft im Gastgewerbe die vollständige Auseinandersetzung mit den verschiedenen Dimensionen der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung und ihren Konflikten, Spannungen und Dilemmata angestrebt werden sollte. Nachhaltigkeitsbezogene Gestaltungskompetenz soll zum Schluss einer Ausbildung ein Bewusstsein für die Mitverantwortung der künftigen Entwicklungen und die Bereitschaft an diesen durch das eigene Handeln mitzuwirken einschließen. Dabei sind nicht nur die Produkte, wie z.B ein Menü aus ökologisch erzeugten Lebensmitteln, in den Blick zu nehmen, sondern auch die Arbeitsprozesse einschließlich der Erzeugung, des Transports, der Lagerung, der Zubereitung usw. Das Mitwirken an einer Problemlösung kann zu einem positiven Selbstwertgefühl und einer nachhaltigkeitsbezogenen Berufsidentität führen.

Literatur

Bader, R. (2003). Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. *Die berufsbildende Schule, 55,* 210-217.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (Hrsg.). (1998). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen*. Bonn: BLK.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Hrsg). (2002). *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn: BMBF.

de Haan, G. (2000). Vom Konstruktivismus zum Kulturalismus. Zukunftsfähigkeit eines kritischen Konstruktivismus für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In D. Bolscho & G. de Haan (Hrsg.), *Konstruktivismus und Umweltbildung* (S. 153-183). Opladen: Leske + Budrich.

de Haan, G. (2006). Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein neues Lern- und Handlungsfeld. *UNESCO heute, 1,* 4-8.

de Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm* (= Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 72). Bonn: BLK.

Diettrich, A., Hahne, K. & Winzier, D. (2007). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. *BWP, Heft 5,* 7-12.

Fischer, A., Greb, U. & Skrzipietz, F. (2009). Nachhaltige Kategorien als Referenzrahmen für die GInE-Analyse der Handlungsfelder in den einzelnen Sektoren. In H. Meyer, S. Stomporowski & T. Vollmer (Hrsg.), *Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 23-91). Norderstedt: Books on Demand.

Greenpeace e. V. (2012). *Frisch auf den Müll. Die Umweltfolgen der Lebensmittelvernichtung*. [www.greenpeace.de/fileadmin/gpd/user_upload/themen /landwirtschaft/FS_Lebensmittelverschwendung_final.pdf].

Grober, U. (2010). *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs*. München: Kunstmann.

Hahne, K. & Kutt, K. (2003). Entwurf für einen Orientierungsrahmen „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung". In BMBF (Hrsg.), *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Erste bundesweite Fachtagung* (S. 174-179). Bonn: BMBF.

Hauff, V. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.

Kastrup, J., Potocnik, A. & Tenfelde, W. (2008). *Nachhaltiges Wirtschaften und handwerkliche Ausbildung für Nachhaltigkeit. Empirische Befunde einer Expertenbefragung* (= Forschungsbericht 3). Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaften 3.

Kettschau, I. (2011). Skizzen zu einem nachhaltigkeitsorientierten Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe. In S. Stomporowski (Hrsg.), *Die Vitamine liegen unter der Schale* (S. 7-25). Baltmannsweiler: Schneider.

Kettschau, I. & Mattausch, N. (2012). *Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe – Arbeitsprozesse und Kompetenzanforderungen in der Gemeinschaftsverpflegung* (=Schriftenreihe des Projektes, Band 3). Fachhochschule Münster, Institut für Berufliche Lehrerbildung.

Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. (1992). *Agenda 21*. [http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf].

Kultusministerkonferenz (KMK). (Hrsg.). (1996). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin: KMK.

Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern: Haupt.

Mertineit, K.-D., Nickolaus, R. & Schnurpel, U. (2001). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn: BMBF.

Mertineit, K.-D. & Exner, V. (2003). *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Rebmann, K., Tenfelde, W. & Uhe, E. (2003). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe*. Wiesbaden: Gabler.

Stomporowski, S. (2011). Markierungspunkte für eine Fachdidaktik Nachhaltigkeit mit Beispielen aus dem Berufsfeld Ernährung. In S. Stomporowski (Hrsg.), *Die Vitamine liegen unter der Schale* (S. 110-147). Baltmannsweiler: Schneider.

Vollmer, T. (2010). Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen im Kontext der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. *lernen & lehren, Heft 99*, 107-113.

Verfasserin/Verfasser

Dr. Julia Kastrup & Prof. Dr. Werner Kuhlmeier

Universität Hamburg
Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Sedanstraße 19
D-20146 Hamburg

E-Mail: julia.kastrup@uni-hamburg.de; werner.kuhlmeier@uni-hamburg.de;
Internet: www.ibw.uni-hamburg.de

Hella Maria Innemann

Prinzipien und Konzepte nachhaltiger Ernährung und ihre Vermittlung in Bildungsprozessen

Für eine nachhaltige Ernährungsbildung ist die deutliche Vermittlungsrelevanz von Eigenschaften nachhaltiger Lebensmittel und Aktionsbereichen einer häuslichen Ernährung, mit den Schwerpunkten Einkauf und Zubereitung, zu unterstreichen. Zur entsprechenden Kompetenzförderung sind verstärkt wirklichkeitsnahe Lehr-Lern-Arrangements unter dem didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung zu entwickeln.

Schlüsselwörter: Nachhaltige Ernährung, nachhaltige Ernährungsbildung

1 Einleitendes

Im alltäglichen Lebensgeschehen nimmt Ernährung als existentielles Bedürfnis eine zentrale Rolle ein. Sie findet ihre Erfüllung in individuellem Ernährungshandeln, dessen Konsequenzen weit über die eigenen vier Wände hinausreichen und sich bis auf globaler Ebene in den Dimensionen Ökologie, Ökonomie, Soziales, Gesundheit manifestieren. Die Deutsche UNESCO-Kommission sieht Weichenstellungen in Handlungsfeldern wie bspw. Konsum, Lebensstil, Klimawandel und globaler Gerechtigkeit, die untrennbar mit Ernährung verbunden sind, als erfolgsentscheidend für den Prozess einer nachhaltigen Entwicklung (vgl. DUK, o. J.).

Die Förderung von Ernährungskompetenz – der Fähigkeit, theoretisches Wissen sowie praktische Fertigkeiten in adäquatem Ernährungshandeln umzusetzen (vgl. Hayn, 2007, S. 79) – wie sie einst v.a. im Rahmen der familiären Sozialisation erfolgte, verliert an Selbstverständlichkeit und Solidität. Eberle et al. sprechen gar vom *Fehlen* der „Vermittlung und Weitergabe von Ernährungskompetenzen“ (2006b, S. 123), geschweige denn von Kompetenzen zur Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten, sodass ein wachsender Nachholbedarf zur Kompetenzförderung besteht.

Um diesem Bedarf auf möglichst breiter Ebene und explizit in den für späteres Ernährungshandeln stark prägenden jungen Lebensjahren zu begegnen, ist schulische Bildung der zentrale Weg. ‚Ernährungsbildung‘ sei dabei verstanden als die lebenslang benötigte Fähigkeit, durch eine gesunde Lebensführung eine persönlich sinnvolle und bedarfsgerechte Ernährungsweise zu entwickeln (vgl. Heindl, 2009, S. 570). Einen noch größeren Anspruch für Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen stellt ‚*nachhaltige* Ernährungsbildung‘ dar, indem das persönliche und oft

emotional besetzte Bedürfnisfeld Ernährung mit dem komplexen, normativen Leitbild Nachhaltigkeit verbunden wird.

Im Rahmen einer Masterarbeit an der Fachhochschule Münster gab das mit 2012 zurückliegende Themenjahr ‚Ernährung' der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung' Anstoß zur Untersuchung, welche Erkenntnisse sich zur Vermittlung nachhaltiger Ernährung in Bildungsprozessen anhand ausgewählter Konzepte und deren Prinzipien gewinnen lassen (vgl. Innemann, 2012, S. 2). Vermittlungsinhalte, Kompetenzförderung und Methodeneinsatz bildeten die drei Untersuchungsbereiche – dieser Beitrag gibt v. a. Einblick in die Ergebnisse zu den Inhalten.

2 Prinzipien und Konzepte nachhaltiger Ernährung

Obschon seit Jahrzehnten in der Ernährungswissenschaft diskutiert, besteht zum Begriff ‚nachhaltige Ernährung' kein Konsens – oft erfolgt jedoch der Rückgriff auf die Vollwert-Ernährung nach von Koerber, Männle und Leitzmann (vgl. Leitzmann, 2011, S. 4), so auch hier. Teil der Untersuchung waren zudem das anerkannte Konzept der ‚Ernährungswende' nach Eberle et al. und Prinzipien häuslicher Aktionsbereiche, unter maßgeblicher Stützung auf Herde (2005). Der Fokus der vorgenommenen Untersuchung lag auf dieser elementaren Handlungsebene häuslicher Ernährung, unter Aussparung der Inanspruchnahme von Außer-Haus-Verpflegungsdienstleistungen.

Für eine Untersuchung der Vermittlung von Inhalten nachhaltiger Ernährung auf *berufsbildender* Seite bietet zum einen das Projekt ‚Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum der Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe' des Instituts für Berufliche Lehrerbildung an der Fachhochschule Münster eine umfassende Grundlage. Um der Relevanz von Ernährung für eine nachhaltige Entwicklung in der Berufsbildung gerecht zu werden, hat das Projekt zum Ziel, das o.g. Rahmencurriculum „zu entwickeln, zu erproben und der fachlichen Diskussion zur Verfügung zu stellen" (Kettschau & Mattausch, 2012, S.16). Weiterführend sei verwiesen auf das gleichermaßen wegweisende Projekt des Fachbereichs Oecotrophologie der Fachhochschule Münster unter dem Titel ‚Nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Materialien für Unterricht und Ausbildung' (vgl. Nölle, Schindler & Teitscheid, 2010).

2.1 Das Konzept der Vollwert-Ernährung

Die Vollwert-Ernährung weist einen ganzheitlichen Anspruch auf, der in jedem ihrer Prinzipien immanent auf die Erreichung der multidimensional verknüpften Nachhaltigkeitsziele des Handlungsfeldes gerichtet ist. Bereits die aktuelle Definition enthält wichtige Inhalte, die es in einer nachhaltigen Ernährungsbildung aufzugreifen gilt:

> Vollwert-Ernährung ist eine überwiegend pflanzliche (lakto-vegetabile) Ernährungsweise, bei der gering verarbeitete Lebensmittel bevorzugt werden. Gesundheitlich wertvolle, frische Lebensmittel werden zu genussvollen und bekömmlichen Speisen zubereitet. Die hauptsächlich verwendeten Lebensmittel sind Gemüse und Obst, Vollkornprodukte, Kartoffeln, Hülsenfrüchte sowie Milch und Milchprodukte, daneben können auch geringe Mengen an Fleisch, Fisch und Eiern enthalten sein. Ein reichlicher Verzehr von unerhitzter Frischkost wird empfohlen, etwa die Hälfte der Nahrungsmenge. Zusätzlich zur Gesundheitsverträglichkeit der Ernährung werden im Sinne der Nachhaltigkeit auch die Umwelt-, Wirtschafts- und Sozialverträglichkeit des Ernährungssystems berücksichtigt. Das bedeutet unter anderem, dass Erzeugnisse aus ökologischer Landwirtschaft sowie regionale und saisonale Produkte verwendet werden. Weiterhin wird auf umweltverträglich verpackte Erzeugnisse geachtet. Außerdem werden Lebensmittel aus Fairem Handel mit sog. Entwicklungsländern verwendet. Mit Vollwert-Ernährung sollen hohe Lebensqualität – besonders Gesundheit –, Schonung der Umwelt, faire Wirtschaftsbeziehungen und soziale Gerechtigkeit weltweit gefördert werden (Leitzmann, v. Koerber & Männle, 2003, S. 256).

Die Quintessenz dieser Definition bilden sieben Grundsätze (Tab. 1) „und zwar in *positiv* formulierter Form, d.h. was der Einzelne auswählen kann – und nicht, was er vermeiden sollte [kursiv im Original – H.M.I.]“ (v. Koerber, Männle & Leitzmann, 2012, S. 110). Dieser wohlgemeinten Intention fielen damit die ehemals enthaltenen Empfehlungen zur *Vermeidung* einiger Lebensmittelgruppen anheim, obgleich sie für eine nachhaltige Ernährung und deren Vermittlung nicht an Bedeutung verloren haben und entsprechend in die Grundsatzliste reintegriert werden müssten:

Tab. 1: Grundsätze der Vollwert-Ernährung (v. Koerber, Männle & Leitzmann, 1999, S. 106; v. Koerber et al., 2012, S. 110 ff. – eigene Zusammenstellung)

Ehemalige Grundsätze (Reihenfolge geändert)	Aktuelle Grundsätze
A. Zubereitung genussvoller Speisen aus frischen Lebensmitteln, schonend und fettarm	1. Genussvolle und bekömmliche Speisen
B. Bevorzugung pflanzlicher Lebensmittel (überwiegend lakto-vegetabile Ernährung)	2. Bevorzugung pflanzlicher Lebensmittel (überwiegend lakto-vegetabile Kost)
C. Verminderung von Veredelungsverlusten durch geringeren Verzehr tierischer Lebensmittel	
D. Bevorzugung gering verarbeiteter Lebensmittel	3. Bevorzugung gering verarbeiteter Lebensmittel – Reichlich Frischkost
E. Reichlicher Verzehr unerhitzter Frischkost	
F. Vermeidung von Nahrungsmitteln mit Zusatzstoffen	
G. Vermeidung von Nahrungsmitteln aus bestimmten Technologien (Gentechnik, Bestrahlung, Food Design)	
H. Möglichst ausschließliche Verwendung von Erzeugnissen aus ökologischer Landwirtschaft	4. Ökologisch erzeugte Lebensmittel
I. Bevorzugung regionaler und saisonaler Erzeugnisse	5. Regionale und saisonale Erzeugnisse

J. Bevorzugung unverpackter oder umweltschonend verpackter Lebensmittel	6. Umweltverträglich verpackte Produkte
K. Berücksichtigung umweltverträglicher Produkte (Herstellung mit möglichst geringem Energie- und Rohstoffaufwand sowie geringen Schadstoffemissionen)	
L. Bevorzugung sozialverträglicher landwirtschaftlicher Erzeugnisse (z.B. aus Fairem Handel)	7. Fair gehandelte Lebensmittel

Zusammen mit den ehemaligen Grundsätzen besteht eine Sammlung von Prinzipien, die als Eigenschaften nachhaltiger Lebensmittel bzw. Nachhaltigkeitsqualitäten im Aktionsbereich des Einkaufs, in dem Schülerinnen und Schüler schon in jungen Jahren aktiv teilnehmen, maßgeblich das Ausmaß der Nachhaltigkeit einer Ernährung mitbestimmen. Damit weisen diese Prinzipien eine deutliche Vermittlungsrelevanz auf. Dass sie jedoch nicht ohne Weiteres als Lehr- und Lerninhalte zu verwenden, sondern durchaus kritisch zu betrachten und möglichst auch derart mit Jugendlichen zu behandeln sind, sei exemplarisch aufgezeigt: Unter Grundsatz 3 (Bevorzugung gering verarbeiteter Lebensmittel) finden sich Lebensmittel(-gruppen) in vier Wertstufen, von „sehr empfehlenswert“ bis „nicht empfehlenswert“ (Männle et al., 2007). Dies bietet zwar Orientierung, führt aufgrund der einseitigen Begründung anhand des Verarbeitungsgrades jedoch auch zu teilweise fragwürdigen Einteilungen. Für Tofu erfolgte bspw. eine Zuordnung auf der dritten Stufe (‚weniger empfehlenswert‘), die aufgrund des Verarbeitungsgrades der Sojabohnen nachvollziehbar ist, differenziert betrachtet hingegen außer Acht lässt, dass Tofu bei vegetarischer Ernährung oft als unmittelbarer Fleischersatz dient (vgl., 2011, S. 179 f.). Im Vergleich zu Fleisch, mit seinen unverhältnismäßig höheren Umweltauswirkungen, zeigt sich Tofu ökologisch als deutlich vorteilhafter, v.a. wenn der Sojabohnenanbau in Deutschland erfolgt, was in geringem Umfang bereits der Fall ist.

Trotz Vereinfachung verdeutlicht dieses Beispiel prinzipiell bereits Anspruch und Erfordernis der differenzierten Bewertung von Lebensmitteln und Ernährungsformen. Dies schließt die an jede Konsumentscheidung gebundenen, multidimensionalen Auswirkungen mit ein. Entsprechend lässt sich die Wahl zwischen Fleisch und Tofu aus unterschiedlichsten Perspektiven beleuchten. „[…] die systematischen Zusammenhänge und die Vernetztheit der Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen verstehen zu lernen“, gehört nach Fischer „zu wesentlichen Bildungszielen einer nachhaltigen Ernährungsbildung“ (Fischer, 2007, S. 17).

2.2 Das Konzept des Verbundforschungsprojekts „Ernährungswende“

In dem 2004 vom BMBF verabschiedeten Rahmenprogramm ‚Forschung für Nachhaltigkeit‘ ist die Sozial-ökologische Forschung Schwerpunkt (vgl. Wächter & Balzer, 2007, S. 7). Dem darin durchgeführten Projekt ‚Ernährungswende – Strategien

für sozial-ökologische Transformationen im gesellschaftlichen Handlungsfeld Umwelt–Ernährung–Gesundheit' entstammt das folgende, mittlerweile weitreichend bekannte und viel zitierte Verständnis einer nachhaltigen Ernährung:

> Nachhaltige Ernährung ist […] umweltverträglich und gesundheitsfördernd. Angebote und Versorgungsstrukturen, Informationen und Kommunikation sind alltagsadäquat gestaltet und ermöglichen soziokulturelle Vielfalt. Nachhaltige Ernährung trägt zu einer nachhaltigen Befriedigung von Ernährungsbedürfnissen und dadurch zu mehr Lebensqualität bei (Eberle, Hayn, Rehaag & Simshäuser, 2006a, S. 54).

Die Handlungsbedarfe und -strategien einer Ernährungswende finden sich in vier Handlungsgrundsätzen wieder: (1) Verantwortung teilen, (2) Kompetenzen stärken, (3) Qualitäten bündeln und (4) Strukturen bilden. Inhalte für eine nachhaltige Ernährungsbildung lassen sich vor allem aus den Grundsätzen 1 und 2 entnehmen.

Für ein umfassendes Verständnis der Zusammenhänge und Abhängigkeiten im Ernährungssystem sind Verantwortlichkeiten klar vermittlungsrelevante Lehr- und Lerninhalte. Sie sind für eine nachhaltige Ausrichtung des Ernährungssystems ausdrücklich *gemeinsam* von Politik, Wirtschaft, Institutionen, Konsumentinnen und Konsumenten zu tragen (vgl. Eberle et al., 2006b, S. 119). Während ein politisches Rahmenkonzept auf die Realisierung nachhaltiger(er) Lebensmittel- und Dienstleistungsangebote sowie auf die Stärkung von Kompetenzen auf allen Ebenen von Akteurinnen und Akteuren gerichtet sein muss (vgl. Eberle, Rehaag & Waskow, 2006, S. 162 ff.), steht die Ernährungswirtschaft entsprechend in der Verantwortung und vor der Herausforderung, „die Unterstützung und Förderung einer nachhaltigen Ernährungspraxis zum Ausgangspunkt unternehmerischen Handelns zu machen" (Eberle & Hayn, 2006, S. 152). Solche Versorgungsstrukturen kämen Konsumentinnen und Konsumenten für eine alltäglich nachhaltige Ernährung entgegen. Auf ihrer Handlungsebene der häuslichen Ernährung gilt es, unter Handlungsgrundsatz 1 und unter Gender-Gesichtspunkten, das Erkennen, Annehmen und Teilen von Verantwortung, Ernährungsarbeit und Gestaltungsmacht zwischen Mann und Frau anzustreben (vgl. Eberle et al., 2006b, S. 122).

Der Handlungsgrundsatz der Kompetenzförderung ist u.a. auf Wirtschaftsakteurinnen und -akteure und die o.g. Schaffung nachhaltiger(er) Lebensmittel- und Dienstleistungsangebote bezogen. Zu diesem Zweck bedarf es z.B. der Bündelung von Nachhaltigkeitsqualitäten wie ‚fair gehandelt', ‚regional-saisonal' usw. (vgl. ebd., 126), wie sie auch in der Vollwert-Ernährung unter Kap. 2.1 enthalten sind.

Indem die alltagsorientierte „KonsumentInnenperspektive" (vgl. Hayn, Eberle, Rehaag, Simshäuser & Scholl, 2005, S. 6) im Zentrum der Forschung des Projekts stand, hielt der Begriff ‚convenient' Einzug in die Liste dieser Nachhaltigkeitsqualitäten (vgl. Eberle et al., 2006b, S. 126), um dem Wunsch der Menschen nach einer Vereinfachung des Alltags (vgl. Hayn, Eberle, Stieß & Hünecke, 2006, S. 74) zu begegnen. Hier zeigt sich für eine Vermittlung in Bildungsprozessen exemplarisch erneut das Erfordernis der kritischen Auseinandersetzung mit durchaus unterschiedlich bewerteten Prinzipien einer nachhaltigen Ernährung. Über den Aspekt der Ver-

einfachung hinaus erfahren Convenience-Produkte mit den Ausführungen von Eberle, Hayn und Wiegmann (vgl. 2006, S. 106) eine gewisse Rechtfertigung: Solche Produkte seien nicht pauschal ökologisch nachteiliger. Auch nicht im Vergleich von Tiefkühlprodukten zu frischen Gerichten, zumal es von den bei der Lebensmittel*produktion* verursachten Treibhausgasemissionen (bspw. Gemüse im Vergleich zu Fleisch) abhänge, wievielmal umweltbelastender eine tiefgekühlte Convenience-Variante ist.

Dem ist soweit zwar durchaus zuzustimmen, im Sinne einer multidimensionalen Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeit einer Ernährung wären jedoch bspw. auch die gesundheitlichen Vorteile der Bevorzugung geringer verarbeiteter Lebensmittel zu berücksichtigen. Auch sehen von Koerber et al. (vgl. 2012, S. 150) Convenience-Produkte in der Rolle, eine Beschleunigung der Arbeits- und Lebenswelt zu verstärken sowie persönlichen Ess- und Lebenskulturen ein Stück ihres Entstehungsfreiraums zu nehmen. Nicht zuletzt dadurch, dass solche Produkte einer Entwicklung der Kompetenz, Mahlzeiten zuzubereiten, entgegenstehen, welche für eine nachhaltige Ernährung klar erforderlich ist (vgl. Brunner, 2007, S. 122).

Aus derlei Gesichtspunkten heraus wäre eine Aufnahme von ‚convenient' in die Liste der Nachhaltigkeitsqualitäten abzulehnen. Auf der anderen Seite sind Convenience-Produkte mittlerweile durch diverse Lebensumstände ein z. T. zwingender Bestandteil vieler Ernährungsweisen. Damit Prinzipien nachhaltiger Ernährung nicht an einer individuellen Realität vorbeiführen, sind sie mit Schülerinnen und Schülern diskursiv zu behandeln. Etwa in der Richtung, dass der Konsum stark verarbeiteter Produkte bei gleichzeitiger *Bündelung* von Nachhaltigkeitsqualitäten wieder ganz neu zu betrachten ist. Dies betont erneut die Abhängigkeit von u. a. nachhaltig(er)en Angebots- und Versorgungsstrukturen. Entsprechend hält auch Jarre fest: „Der Weg zum ‚Nachhaltigen Essen' muss noch sehr viel komfortabler werden. Die derzeit erkennbaren Vorteile reichen nicht aus, um einem nachhaltigeren Essen bei einer Vielzahl von Menschen zum Durchbruch zu verhelfen" (Jarre, 2012, S. 13).

Am Beispiel des Diskussionspunktes ‚convenient' rücken Dilemmasituationen, wie sie für eine nachhaltige Ernährung oft kennzeichnend (vgl. Fischer, 2007, S. 18) und damit von deutlicher Vermittlungsrelevanz sind, in den Blickpunkt: Wie ist eine Entscheidung zwischen Bio-Tiefkühlpizza und frisch zubereiteter Pizza aus Zutaten konventioneller Erzeugung zu treffen? Fällt eine Wahl auf fair gehandelte oder auf Bio-Schokolade, wenn ein Produkt mit beiden Eigenschaften nicht verfügbar ist? Die Auseinandersetzung mit Entscheidungsdilemmata wird im Unterricht bspw. mit der Dilemma-Methode und im Idealfall zudem in realen Situationen ermöglicht.

Neben nachhaltig(er)en Angebots- und Versorgungsstrukturen, als Ergebnis von kompetenteren Akteurinnen und Akteuren der Ernährungswirtschaft, sind in Privathaushalten die Teilkompetenzen einer nachhaltigen Ernährungskompetenz zu fördern (s. Tab. 2). Dafür gilt es, die praxisorientierten Vermittlungsinhalte, wie sie hinter diesen Teilkompetenzen und in direktem Bezug zu den Nachhaltigkeitsqualitäten stehen, zu unterstreichen und v.a. anzuwenden.

Diese Zusammenstellung deckt einen Großteil der für eine nachhaltige Ernährungskompetenz erforderlichen Teilkompetenzen ab.

Tab. 2: Ernährungskompetenz und ihre Teilkompetenzen – ausgerichtet auf Nachhaltigkeit (eigene Zusammenstellung und Erweiterung auf der Basis von Eberle et al. 2006b, S. 123f.; Geyer, 2007, S. 65 ff.; Herde, 2005, S. 33 ff.; Stieß, 2006, S. 69)

>> ERNÄHRUNGSKOMPETENZ <<

Kompetenz bzgl.	**Ausprägungen der jeweiligen Teilkompetenz**
… Beurteilung und Entscheidung (übergreifende Bedeutung)	Aktive Informations- und Beratungsauswahl, deren Nutzung im Alltag und die kritische Auseinandersetzung mit eigenem Handeln und ausgewählten Informationen; kritische Beurteilung komplexer Sachverhalte
… Medien	Beschaffung und Bewertung alltags- und nachhaltigkeitsrelevanter Informationen zu Produkten und (Verpflegungs-)Dienstleistungen
… Konsum	Umgangsweise mit Angeboten: Beurteilung anhand von Nachhaltigkeitsqualitäten (regional, saisonal, biologisch etc.) und sensorischen Qualitäten; Beurteilung der Auswirkungen einer Konsumentscheidung in den Nachhaltigkeitsdimensionen
… Finanzen	Realistische Planung und Tätigung von Ausgaben unter Berücksichtigung des Gesamtbudgets für die Haushalts- und Lebensführung
… Gesundheit	Verantwortliche Berücksichtigung gesundheitlicher Belange und Bekömmlichkeiten (von Familienmitgliedern und sich selbst)
… Zubereitung von Mahlzeiten	Zubereitung von Speisen (auch bei der Verwertung von Speiseresten anderer Mahlzeiten) unter Berücksichtigung der Gesundheitsverträglichkeit und -förderlichkeit sowie Ressourcenschonung
… Soziales	Umgang mit Abstimmungskonflikten in Haushalt und Familie aufgrund von z.B. Ansprüchen, Gewohnheiten, Präferenzen; Schaffung eines ernährungskulturell förderlichen Verzehrrahmens

Erweiterungsbedarfe beinhalten die nachfolgend vorgestellten Aktionsbereiche häuslicher Ernährung.

2.3 Prinzipien haushaltsbezogener Aktionsbereiche

Die Wertschöpfungskette Lebensmittel geht auf der Stufe des Einkaufs in die Aktionsbereiche von Verbraucherinnen und Verbrauchern über. Hier sind umfassende

Lehr- und Lerninhalte gegeben, deren Verständnis Basis zur Ausbildung der o.g. Kompetenzen ist. Tab. 3 soll, anstelle langer Ausführungen, die wesentlichen Punkte dieser Aktionsbereiche aufzeigen. Zur Übersicht wurde deren Einteilung nach Herde (Herde, 2005, S. 33 ff.) in die Phasen Vor-, Zu- und Nachbereitung als Grundgerüst übernommen:

Tab. 3: Aktionsbereiche auf Haushaltsebene (eigene Zusammenstellung und Erweiterung auf der Basis von Herde, 2005, S. 33 ff.)

➢ **Vorbereitung – Einkauf und Lagerung**
- **Einkauf**sweg: Möglichst zu Fuß, per Rad oder per öffentlichem Personennahverkehr
- **Einkauf**sverhalten: Einsatz individueller Maßnahmen zur Verminderung späterer Lebensmittelabfälle; Orientierung an Nachhaltigkeitsqualitäten
- Preise: Fair und bezahlbar
- **Lagerung**: Lebensmittelspezifisch, nährstoffschonend, energiesparend
➢ **Zubereitung – Zubereitung und Verzehr**
- **Zubereitung** von Speisen: Energie- und wassersparend, nährstoffschonend
- Speisen: Kalkulierte Mengen; möglichst frisch und selbst zubereitet
- **Verzehr**: Schaffung eines ernährungskulturell förderlich gestalteten Rahmens
➢ **Nachbereitung – Entsorgung und Reinigung**
- Speisereste: Möglichst späterer Verzehr oder Resteverwertung
- Abfall: Trennung nach Kategorien, anschließende **Entsorgung**, ggf. Kompostierung
- **Reinigung**: Möglichst energie- und wassersparend; Einsatz ökologischer Spülmittel

Die nachhaltige Ernährungskompetenz in Tab. 2 ist, in Entsprechung zu Tab. 3, um Teilkompetenzen zur Lagerung, Mülltrennung und Reinigung zu erweitern, um dem Umfang der Aktionsbereiche gerecht zu werden.

Hinter dem Bereich der Reinigung stehen bspw. Inhalte dazu, dass beim Spülen von zwölf Maßgedecken per Hand – im Vergleich zur Verwendung eines fortschrittlichen Geschirrspülers – ein durchschnittlich viermal höherer Wasserverbrauch vorliegt (50 Liter im Vergleich zu 13 Litern) und damit zudem mehr Energie zu dessen Erwärmung benötigt wird (vgl. Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen, 2009, S. 12). Dies ist nicht allein von ökologischer Relevanz, sondern kommt z.B. auch dem Haushaltsbudget zugute, wenn die Anschaffung eines Geschirrspülers sich amortisiert hat. Denn im „Widerspruch zu den herrschenden Orientierungen beinhaltet Haushalten nicht nur den ‚sparsamen' Umgang mit Ressourcen sondern auch Investitionen mit langfristiger Wirkung statt mit schnellem Erfolg" (Methfessel, 2010, S. 57).

3 Schulnahe Dekade-Projekte und ihre Vermittlung nachhaltiger Ernährung

Bei Untersuchung der Projektlandschaft schulnaher, ernährungsbezogener Dekade-Projekte der Jahre 2011/12 und 2012/13 taten sich zwei Good Practice-Projekte mit Fokus auf der Sekundarstufe I hervor:

Zum einen ‚JUBiTh – JugendUmweltBildung in Thüringen' der Bildungseinrichtung Arbeit und Leben Thüringen. Erklärtes Ziel des Projekts ist, „durch spielerisches und praktisches Erleben den Jugendlichen die Möglichkeit zu bieten, lokale und globale Konsequenzen sowie die daraus resultierende Bedeutung ihres eigenen Handelns zu erfassen" (Bockwoldt, Neuhausen, Thonwart & Gehre, 2010a). Teil des Bildungsangebots ist der sechs Schulstunden umfassende Bildungsbaustein ‚Nachhaltige Ernährung': Neben der generellen Sensibilisierung für die Relevanz der Thematik liegt der Fokus auf der Befähigung zum reflektierten Umgang mit Lebensmitteln, v.a. im Bereich Einkauf (vgl. Bockwoldt, Neuhausen, Thonwart & Gehre, 2010b). Die multidimensionale Behandlung von Eigenschaften nachhaltiger Lebensmittel kennzeichnet die Lerninhalte, die die Schülerinnen und Schüler nach dem Prinzip der Handlungsorientierung überwiegend selbstbestimmt erschließen dürfen. Die optionale Erprobung reflektierten Einkaufens ermöglicht zudem die Festigung des Gelernten in einer realen, unkonstruierten Lernsituation, zu der auch Dilemmata gehören können. Mit diesem Projekt werden Jugendliche bewusst als die Akteurinnen und Akteure behandelt, die sie im Ernährungssystem bereits frühzeitig sind, Grundlagen einer nachhaltigen Ernährung vermittelt und ein Beitrag zur Förderung entsprechender Kompetenzen geleistet.

Beim zweiten Projekt ‚Systematische Verankerung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Spohns Haus' „steht erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen im Zentrum" (Thomaser, o. J.). Das Ökologische Schullandheim bietet im Rahmen von Klassenausflügen u. a. das Lern- und Erlebnisangebot ‚Kochen und Essen' an, in dem Schülerinnen und Schüler der sechsten Klasse spielerisch eine Sensibilisierung für die Wirkungen ihres Ernährungshandelns erfahren sollen. Zu diesem Zweck werden multidimensionale Zugänge zu den Schwerpunktthemen Regionalität, Saisonalität, Fairtrade und weiteren Eigenschaften nachhaltiger Lebensmittel sowie durch Einsatz des Films ‚We feed the world' zu den Themen Verantwortung, Empathie und Gerechtigkeit gegeben. Die stetige Rückführung der so weit als möglich selbstbestimmt bearbeiteten Lerninhalte auf das eigene Ernährungsverhalten setzt Impulse, dieses zu hinterfragen. Bei der gemeinsamen Zubereitung von Speisen, die in Abhängigkeit von saisonal und regional verfügbaren sowie z.T. selbst geernteten und in der Natur gesammelten Zutaten steht, kann Erlerntes angewendet und vertieft werden. Damit geht dieses Projekt, neben Eigenschaften nachhaltiger Lebensmittel, v.a. auf den lebenslang essentiellen Aktionsbereich der Zubereitung von Speisen ein und setzt, im Sinne einer Kompetenzförderung, auf Handlung, anstatt in der Theorie zu verharren.

4 Resümee und Ausblick

Die bündig vorgestellten Bereiche von Prinzipien nachhaltiger Ernährung unterstreichen das Erfordernis, Eigenschaften nachhaltiger Lebensmittel bzw. Nachhaltigkeitsqualitäten in ihrer zentralen Funktion und in Kombination mit Eigenschaften zu *meidender* Lebensmittel als explizit vermittlungsrelevante Lehr- und Lerninhalte zu berücksichtigen. Über den für die Nachhaltigkeit einer häuslichen Ernährungspraxis ausschlaggebenden Einkauf besteht eine nahtlose Verbindung der Themenbereiche ‚Nachhaltigkeitsqualitäten' und ‚Aktionsbereiche', was eine gemeinsame und dabei möglichst praxisorientierte Behandlung unterstreicht. Eine grundlegende nachhaltige Ernährungsbildung muss zudem über eine multidimensionale Auseinandersetzung mit der Thematik hinausgehen und – als Basis jeden Handelns – das Erkennen der eigenen Position, Einflussnahme und Verantwortung in den Kausalketten des globalisierten Ernährungssystems unterstützen.

Obgleich nur punktuell Aspekte einer nachhaltigen Ernährungsbildung im Rahmen des Möglichen der herausgestellten Good Practice-Projekte liegen, spiegeln sie doch im Ganzen einen Fokus auf diesen Kernthemen wider und betonen deren Bedeutung für eine Ausbildung nachhaltiger Ernährungskompetenz. Mit Beurteilungs-, Entscheidungs-, Konsum- und Zubereitungskompetenz wäre hier ein möglicher Schwerpunkt zu setzen. Um zu deren Förderung beizutragen, sind verstärkt wirklichkeitsnahe Lehr-Lern-Arrangements zu schaffen unter Berücksichtigung des bewährten didaktischen Prinzips der Handlungsorientierung und deren Lernformen. Reflektiertes Einkaufen und die typischen Entscheidungsdilemmata direkt erfahrbar zu machen, unter Nachhaltigkeitsaspekten selbst Gerichte zuzubereiten und möglichst durchweg selbstgesteuert zu lernen, sind praxisorientierte Aspekte einer nachhaltigen Ernährungsbildung, die schon im kleinen Umfang einen großen Erfolg haben können.

Als ein Lebensbereich, der alles andere als mit reinem Willen und Objektivität kontrollierbar ist, stellt Ernährung prinzipiell die Anforderung an eine Ernährungs*bildung*, nicht durch bloße Fixierung auf die Theorie für eine alltägliche und individuelle Umsetzung entfremdet zu werden. In diesem Kontext scheint nachhaltige Ernährung bereits allzu oft mit einem Image der Selbstkasteiung verbunden, wie es kontraproduktiver nicht sein kann. Jener Grundsatz der Vollwert-Ernährung, der einen Fokus auf u. a. Genuss, Spaß und Lebensfreude hat, steht „bewusst an erster Stelle der sieben Grundsätze" (v. Koerber et al., 2012, S. 110): Hier muss für Bildungsprozesse abgeleitet werden, dass sie nur von Erfolg gekrönt sein können, wenn sie – neben dem Nachhaltigkeitsverständnis von Umwelt-, Gesundheits-, Wirtschafts- und Sozialverträglichkeit als auch -förderlichkeit – nicht zuletzt im Sinne von ‚Langfristigkeit' an eine nachhaltige, im Alltag lebbare Ernährung heranführen.

Wie die in den Bundesländern voranschreitende Implementierung des Bildungsbereichs ‚Ernährungs- und Verbraucherbildung' auf Basis des REVIS-Referenzrahmens zeigt, hat nachhaltige Ernährungsbildung eine Zukunft in Deutschland. Dies

wird bei weitem nicht allein, aber besonders stark an Bildungsziel 9, „[d]ie Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil“ (Heseker et al., 2005, S. 293) deutlich. Indem die anderen Bildungsziele nicht nur zahlreiche schon bestehende Nachhaltigkeitsbezüge aufweisen, sondern in ihren Kompetenzen, Inhalten und Themen auch ausdrücklich ergänzungsoffen sind (vgl. ebd., S. 285), kann an diversen Stellen mit neuen Erkenntnissen oder der Bestärkung bestehender vertiefend angesetzt werden.

Bildungsbereiche mit Lebensweltbezug wie die Ernährungs- und Verbraucherbildung, die mit ihrer Ausrichtung auf alltagskulturelle Kompetenzen als Bildung von eher geringem Wert gelten (vgl. Methfessel, 2010, S. 67), sind neu zu betrachten: Welche Bildungsbereiche könnten von größerem Wert sein, als solche, die alltagskulturelle und lebenslang relevante Kompetenzen fördern?

Literatur

Bockwoldt, L., Neuhausen, S., Thonwart, T. & Gehre, M. (2010a). *Bildungsbausteine*. [www.jubith.de/bildungsbausteine].

Bockwoldt, L., Neuhausen, S., Thonwart, T. & Gehre, M. (2010b). *Bildungsbaustein Nachhaltige Ernährung*. [www.jubith.de/bildungsbausteine/bb-ernaehrung].

Brunner, K.-M. (2007). Alimentäre Biographien – Kontinuitäten, Umbrüche, Veränderungen. In K.-M. Brunner, S. Geyer, M. Jelenko, W. Weiss & F. Astleithner (Hrsg.), *Ernährungsalltag im Wandel – Chancen für Nachhaltigkeit* (S. 119-129). Wien: Springer.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK). (Hrsg.). (o. J.). *Jahresthema 2012 Ernährung.* [www.bne-portal.de].

Eberle, U. & Hayn, D. (2006). Unternehmerische Verantwortung für eine Ernährungswende. In U. Eberle, D. Hayn, R. Rehaag & U. Simshäuser (Hrsg.), *Ernährungswende – Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft* (S. 151-160). München: oekom.

Eberle, U., Hayn, D., Rehaag, R. & Simshäuser, U. (2006a). Ziele nachhaltiger Ernährung. In U. Eberle, D. Hayn, R. Rehaag & U. Simshäuser (Hrsg.), *Ernährungswende – Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft* (S. 51-54). München: oekom.

Eberle, U., Hayn, D., Rehaag, R., Simshäuser, U., Fritsche, U. R., Stieß I. & Waskow, F. (2006b). Verantwortung teilen – Kompetenzen stärken – Qualitäten bündeln – Strukturen bilden. In U. Eberle, D. Hayn, R. Rehaag & U. Simshäuser (Hrsg.), *Ernährungswende – Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft* (S. 119-132). München: oekom.

Eberle, U., Hayn, D. & Wiegmann, K. (2006). Ansatzpunkte für eine Ernährungswende. In U. Eberle, D. Hayn, R. Rehaag & U. Simshäuser (Hrsg.), *Ernährungswende – Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft* (S. 99-111). München: oekom.

Eberle, U., Rehaag, R. & Waskow, F. (2006). Politik für eine Ernährungswende. In U. Eberle, D. Hayn, R. Rehaag & U. Simshäuser (Hrsg.), *Ernährungswende – Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft* (S. 161-167). München: oekom.

Fischer, D. (2007). Ernährung, Bildung und Nachhaltigkeit – Konzeptionelle Überlegungen zu einer nachhaltigen Ernährungsbildung. *Haushalt und Bildung*, *2*, 13-21.

Geyer, S. (2007). Essen und Kochen im Alltag. In K.-M. Brunner, S. Geyer, M. Jelenko, W. Weiss & F. Astleithner (Hrsg.), *Ernährungsalltag im Wandel – Chancen für Nachhaltigkeit* (S. 61-79). Wien: Springer.

Hayn, D., Eberle, U., Rehaag, R., Simshäuser, U. & Scholl, G. (2005). *KonsumentInnenperspektive – Ein integrativer Forschungsansatz für sozial-ökologische Ernährungsforschung*. Diskussionspapier 8. [www.ernaehrungswende.de/pdf/DP8_KP_2005_final.pdf].

Hayn, D., Eberle, U., Stieß, I. & Hünecke, K. (2006). Ernährung im Alltag. In U. Eberle, D. Hayn, R. Rehaag & U. Simshäuser (Hrsg.), *Ernährungswende – Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft* (S. 73-84). München: oekom.

Hayn, D. (2007). Alltagsgestaltung der Konsumentinnen und Konsumenten – Ausgangspunkt einer Ernährungswende. In B. Nölting & M. Schäfer (Hrsg.), *Vom Acker auf den Teller – Impulse der Agrar- und Ernährungsforschung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 73-83). München: oekom.

Heindl, I. (2009). Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. *Ernährungs Umschau, 10*, 568-573.

Herde, A. (2005). *Kriterien für eine nachhaltige Ernährung auf Konsumentenebene*. Discussion paper Nr. 20/05. [www.ztg.tu-berlin.de/pdf/Nr_20_Herde.pdf].

Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I., Methfessel, B., Johannsen, U., Beer, S., Oepping, A., Schack, P. & Vohmann, C. (2005). *Schlussbericht Modellprojekt REVIS – Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen.*

Innemann, H. M. (2012). *Prinzipien und Konzepte nachhaltiger Ernährung und ihre Vermittlung in Bildungsprozessen – dargestellt am Beispiel schulischer Projekte im Rahmen der UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung'*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Münster.

Jarre, J. (2012). Essen hält Leib und Seele zusammen, aber auch die Welt? *Nährstoff – Perspektiven nachhaltiger Ernährung*, *1*, 6-13.

Kettschau, I. & Mattausch, N. (2012). Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum Ernährung/Hauswirtschaft. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, *1*, 15-23.

Koerber, K. v., Männle, T. & Leitzmann, C. (1999). *Vollwert-Ernährung – Konzeption einer zeitgemäßen Ernährungsweise* (9. Aufl.). Heidelberg: Haug.

Koerber, K. v., Männle, T. & Leitzmann, C. (2012). *Vollwert-Ernährung – Konzeption einer zeitgemäßen und nachhaltigen Ernährung* (11. Aufl.). Stuttgart: Haug.

Leitzmann, C. (2011). *Historische Entwicklung von Nachhaltigkeit und Nachhaltiger Ernährung*. [www.dge.de/pdf/presse/at2011/DGE-Arbeitstagung-2011-Manuskripte.pdf].

Leitzmann, C., Koerber, K. v. & Männle, T. (2003). Die Gießener Formel – Aktuelle Definition der Vollwert-Ernährung. *UGB-Forum*, *5*, 257.

Männle, T., Koerber, K. v., Leitzmann, C., Hoffmann, I., Hollen, A. v. & Franz, W. (2007). *Vollwert-Ernährung – Orientierungstabelle*. Wettenberg: UGB.

Methfessel, B. (2010). Das Konzept des „Haushaltens" im Kontext nachhaltiger Gesundheitsförderung. In E. Göpel, Gesundheitsakademie e.V. (Hrsg.), *Nachhaltige Gesundheitsförderung – Gesundheit gemeinsam gestalten* (Band 4; S. 54-71). Frankfurt a.M.: Mabuse.

Nölle, M., Schindler, H. & Teitscheid, P. (2010). *Nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – Materialien für Unterricht und Ausbildung*. Hamburg: Handwerk und Technik.

Schülein, A. (2011). Fleischersatz – Ohne geht es auch. *UGB-Forum*, *4*, 179-180.

Stieß, I. (2006). Alltag im Wandel – Kompetenzen für eine nachhaltige Alltagsgestaltung. *Landinfo*, *3*, 64-70.

Thomaser, A. (o. J.). *Grau ist alle Theorie – In Spohns Haus wird sie bunt*. [www.spohnshaus.de/spohnsHaus/erlebnisprogramm/fur-schulen].

Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.). (2009). *99 Wege Strom zu sparen für einen sanften Umgang mit Energie – Die Weisheit des Lebens besteht im Ausschalten der unwesentlichen Dinge*.

Wächter, M. & Balzer, I. (2007). *Sozial-ökologische Forschung – Rahmenkonzept 2007-2010*. [www.sozial-oekologische-forschung.org/_media/SoeF_Broschuere_24012008_Web.pdf].

Verfasserin

Hella Maria Innemann, M. Sc. Nachhaltige Dienstleistungs- und Ernährungswirtschaft, B. Sc. oec. troph.

Bildungsreferentin für nachhaltige Entwicklung
Institut für Berufliche Lehrerbildung
Leonardo-Campus 7,
48149 Münster

E-Mail: h.innemann@fh-muenster.de

Udo Ritterbach

Berufsbild Fachhauswirtschafterin – ausgewählte Ergebnisse einer Umfrage bei Einrichtungen der stationären Altenhilfe in Baden-Württemberg

Für berufserfahrene Hauswirtschafterinnen sollen in Baden-Württemberg eine Fortbildung und die Prüfung zur Fachhauswirtschafterin[1] installiert werden. In einer Umfrage im Auftrag des Ministeriums für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg unter den Einrichtungen der stationären Altenhilfe wurden hierzu u.a. Aufgabenbereiche, Tätigkeitsprofile, Einstellungschancen und Erwartungen an Kompetenzprofile erhoben.

Schlüsselwörter: Fachhauswirtschafterin, Berufsbild, Aufgabenbereiche, Tätigkeitsprofil

1 Die Ausgangssituation

Nach den Eckdaten der Pflegestatistik waren im Jahr 2009 in Baden-Württemberg 246.038 Personen pflegebedürftig. 84.019 pflegebedürftige Personen - das entspricht einem Anteil von 34% - lebten dabei 2009 vollstationär in 1.466 Pflegeheimen (Stat. Landesamt Baden-Württemberg 2011a). Für die kommenden 20 Jahre wird mit einem weiteren Anstieg der Zahl der in stationären Einrichtungen der Altenhilfe lebenden pflegebedürftigen Personen gerechnet. Wesentliche Gründe hierfür werden in der veränderten Altersstruktur der Gesellschaft, in dem überproportionalen Anstieg der Zahl älterer Menschen aufgrund des demografischen Wandels und den erwarteten Veränderungen in den Strukturen der Familien und Privathaushalte gesehen. Das Statistische Landesamt Baden-Württemberg geht – auf der Basis der Daten der Pflegestatistik 2007 – aktuell davon aus, dass die Zahl der Pflegebedürftigen allein aus demografischen Gründen bis zum Jahr 2031 auf fast 358 000 steigen kann; gegenüber den Zahlen aus 2007 ein Anstieg um 51% (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2010)! Vor dem Hintergrund statistischer Erkenntnisse zur aktuellen und künftigen Situation der Altenhilfe ist in Baden-Württemberg die Installierung einer Fortbildung und Prüfung von berufserfahrenen Hauswirtschafterinnen zur Fachhauswirtschafterin vorgesehen.

[1] Für eine bessere Lesbarkeit im Folgenden meist „Fachhauswirtschafterin“; männliche Berufsausübende sind selbstverständlich ebenso mitgemeint.

2 Die Studie

Die Fortbildung und Prüfung für den Beruf Fachhauswirtschafterin sollte nah am Bedarf der stationären Einrichtungen der Altenhilfe orientiert werden. Aus diesem Grunde hat das Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg eine fragebogengestützte anonymisierte Umfrage bei potentiellen Arbeitgebern im Bereich der stationären Altenhilfe in Auftrag gegeben. Die zentralen Fragestellungen der Studie lauten: In welchen Einrichtungen sind (werden) Fachhauswirtschafterinnen eingestellt? Wie werden Fachhauswirtschafterinnen eingesetzt? Welche Kompetenzen sind von Fachhauswirtschafterinnen zu erwarten, wenn sich dieser Fortbildungsberuf im Kontext innovativer (Wohn-/Heim-)Konzepte nachhaltig auf der Schnittstelle zwischen hauswirtschaftlicher Versorgung/personenbezogener Betreuung und Pflege positionieren soll? Welche Entlastung für das Tätigkeitsfeld Pflege und welcher Zugewinn für die hauswirtschaftliche Versorgung mit Blick auf die Kunden kann durch die Einstellung einer Fachhauswirtschafterin realisiert bzw. erwartet werden? Für die Umfrage konnten Adressverteiler bedeutender Landesverbände der Wohlfahrts- und Sozialpflege (Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Der Paritätische Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk, Baden-Württembergische Krankenhausgesellschaft e.V.) gewonnen werden. Über die zur Verfügung gestellten Verteiler konnten 641 Einrichtungen angeschrieben werden. Dies entspricht einem Anteil von 44% der 1.466 Einrichtungen (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2011b). 205 Einrichtungen nahmen an der Umfrage teil, in dem sie den ausgefüllten Fragebogen zurückschickten. Dies entspricht einem Rücklauf von 32%.

Das Anschreiben und der Fragebogen wurde dabei auch genutzt um über das Berufsbild ‚Fachhauswirtschafterin' zu informieren:

Die demographische Entwicklung und die zunehmende Orientierung an den individuellen Ansprüchen an die Lebensqualität tragen dazu bei, dass sich in den stationären Einrichtungen der Altenpflege neue zukunftsorientierte Lebens- und Wohnkonzepte entwickeln. Vor diesem Hintergrund werden in Baden-Württemberg zurzeit die Ordnungen zur Installierung einer 18-monatigen Fortbildung und der Prüfung zum Fortbildungsberuf der Fachhauswirtschafterin erarbeitet.

Fachhauswirtschafterinnen sind hauswirtschaftliche Fachkräfte mit Leitungsfunktion, die an der Schnittstelle zwischen hauswirtschaftlicher Versorgung, personenbezogener Betreuung und Pflege tätig sind. Eine Fachhauswirtschafterin soll die Aktivierung und Einbindung von Bewohnern und Bewohnerinnen in die hauswirtschaftlichen Aufgabenbereiche (z.B. Verpflegung, Wäschepflege, Gestaltung des Wohnbereichs, …) stationärer Einrichtungen initiieren und begleiten können. Sie kann Bewohner und Bewohnerinnen sowie deren Alltagsbegleiterinnen, Angehörige und Ehrenamtliche in die individuelle Aktivierung, Betreuung und pflegerische Versorgung unter fachlicher Aufsicht einbeziehen. Dabei soll sie ebenfalls die Qualität der Leistungen sichern. Leitendes Ziel der Tätigkeit des/der Fachhauswirtschafterin ist es dabei, einen Beitrag zur individuellen Lebensqualität der Bewohner und Be-

wohnerinnen und ihrer therapieförderlichen Aktivierung zu leisten. Der Einsatz der Fachhauswirtschafterinnen zielt im Einzelnen auf die Förderung der selbständigen Lebensführung, auf die aktive Beteiligung und Einbindung der Bewohner und Bewohnerinnen und damit auf die Steigerung ihrer Zufriedenheit. Fachhauswirtschafterinnen sind kurz gesagt darauf spezialisiert, hauswirtschaftliche Versorgungsleistungen und Betreuungsangebote unter Beachtung der sich wandelnden individuellen Ressourcen und Einschränkungen, der Gewohnheiten und der biographischen Aspekte der Bewohnerinnen und Bewohner zu gestalten, diese unter Beachtung ihrer Ressourcen und Aktivitätsniveaus in sinnstiftende hauswirtschaftliche Verrichtungen und freizeitbezogene Tätigkeiten einzubeziehen, einzubinden und zu beteiligen und schließlich die Selbstständigkeit der Bewohner und Bewohnerinnen in ihren Fähigkeiten zur eigenständigen Verrichtung alltäglicher Aufgaben und ihrer Lebensgestaltung zu fördern.

3 Ausgewählte Ergebnisse

Von den befragten Einrichtungen wurden unterschiedliche Wohnformen angeboten. 13% der erreichten Einrichtungen gaben an, die Wohnform der stationären Hausgemeinschaften anzubieten. 14% bieten einen Pflegebereich für Schwerstpflegebedürftige an. Wohngruppen und einen Wohnbereich für Demenzerkrankte bieten jeweils 21% der befragten Einrichtungen an. Der Anteil der Einrichtungen, die Betreutes Wohnens anbieten, beträgt 24%.

3.1 Bekanntheit des Berufsbildes Fachhauswirtschafterin

Der Stand der Kenntnisse über das Berufsbild Fachhauswirtschafterin ist deutlich verbesserungswürdig. In der Phase der Installierung eines neuen Fortbildungsangebotes, das zu einem neuen Berufsabschluss und einer neuen Berufsbezeichnung führt, und den ersten Jahren der Positionierung der Absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt kommt der nachhaltigen Verbreitung der Kenntnis über das Berufsbild bei potentiellen künftigen Arbeitgebern eine besondere Beachtung zu. Aus diesem Grund wurde in der Studie auch die Selbsteinschätzung zum Stand der Kenntnisse über das Berufsbild Fachhauswirtschafterin erhoben (siehe Abb.1). Lediglich in 8% der erhobenen Datensätze wurde die Selbsteinschätzung gegeben, über das Berufsbild der Fachhauswirtschafterin „sehr gut informiert“ zu sein. Ein Drittel der Befragten stuften sich als „gut informiert“ ein. 28 % gaben an, „davon gehört zu haben“ und 30% fühlten „sich noch nicht hinreichend informiert“.

Somit kann davon ausgegangen werden, dass die über das Anschreiben und über den Fragebogen vermittelten Informationen zum Berufsbild der Fachhauswirtschafterin einen kleinen Beitrag zur Schließung dieser Informationslücke geleistet haben.

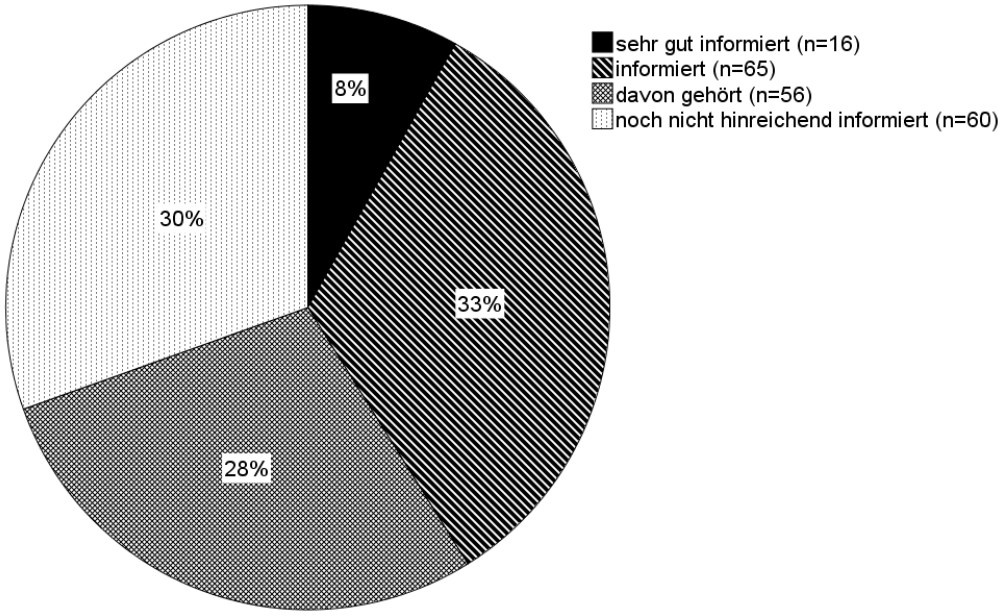

Abb. 1: Selbsteinschätzung über den Grad der Informiertheit zum Berufsbild Fachhauswirtschafterin (n=191; 95,5%)

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass für eine nachhaltige Implementierung des Berufsabschlusses auf dem Arbeitsmarkt Anstrengungen zur Verbesserung des Informationsstandes über das Berufsbild erforderlich sind. Hierzu bieten sich inhaltlich an: das Anforderungs- und Kompetenzprofil, die Einsatzmöglichkeiten, der Beitrag zur Verbesserung der Zufriedenheit (Wohlbefinden, Lebensqualität) der Bewohnerinnen und Bewohner von Einrichtungen der Altenhilfe und der qualitative Zugewinn für die Kooperation zwischen Hauswirtschaft und Pflege in den Einrichtungen.

3.2 Aufgabenbereiche und Tätigkeitsprofil

Zur Erhebung der Verteilung der Tätigkeit der Fachhauswirtschafterin wurden die Teilnehmenden an der Umfrage gefragt: „Wie wird sich die Arbeitszeit einer Fachhauswirtschafterin auf verschiedene Aufgabenbereiche verteilen? Bitte verteilen Sie 100 Punkte auf die folgenden Aufgabenbereiche nach dem Verhältnis, wie eine Fachhauswirtschafterin eingesetzt wird oder werden sollte!“

Tab. 1: Verteilung der Arbeitszeit einer Fachhauswirtschafterin auf Aufgabenbereiche (FHW = Fachhauswirtschafterin)

Aufgaben-bereiche	Verteilung der Arbeitszeit auf Aufgabenbereiche in %					
	alle Einrichtungen	Einrichtungen mit FHW eingestellt (n=29)	Einrichtungen mit FHW eingestellt auf ganzer Stelle	Wohngruppen (n=93)	Wohnbereich für Demenzerkrankte (n=92)	stationäre Hausgemeinschaft (n=57)
hauswirtschaftliche Tätigkeiten	36,1	34,3	35,4	35,2	35,3	34,8
hauswirtschaftliche Betreuung von Bewohner/innen	17,4	15,9	14,2	18,4	18,8	16,8
Ausführen von Management-aufgaben	13,7	20,3	24,2	13,9	13,2	14,3
soziale Betreuung von Bewohner/ innen	12,4	13,1	9,2	13,0	12,4	11,7
Förderung der Selbständigkeit der Bewohner/innen	11,2	9,3	10,4	11,9	11,5	12,6
Tätigkeiten im Bereich Grund-pflege	7,9	5,9	5,4	6,4	8,4	8,8

Auf der Basis der vorgenommenen Verteilungen konnte die in Tab. 1 dargestellte Rangfolge ermittelt werden. Demnach würden Fachhauswirtschafterinnen im Mittel 36% ihrer Arbeitszeit hauswirtschaftliche Tätigkeiten ausführen. Die Aufgaben im Bereich der hauswirtschaftlichen und sozialen Betreuung und der Förderung der Selbständigkeit der Bewohnerinnen und Bewohner nehmen zusammen genommen über 40% der Arbeitszeit ein. Der Anteil der Managementaufgaben liegt bei 14%; der Anteil der Tätigkeiten im Bereich der Grundpflege bei 8%. Die Wahrnehmung des Berufsbildes der Fachhauswirtschafterin ist demnach noch eher durch die klassischen Bereiche der Hauswirtschaft geprägt.

Die ermittelte Rangfolge wird durch eine differenzierte Auswertung bestätigt. Hierzu wurde nach Einrichtungen, die bereits Fachhauswirtschafterinnen eingestellt haben, und nach den Angaben der Einrichtungen zu den angebotenen Wohnkonzep-

ten differenziert. 31 Einrichtungen gaben an, bereits Fachhauswirtschafterinnen eingestellt zu haben: In 14 der befragten Einrichtungen als Vollzeitkraft; in 18 Einrichtungen als Teilzeitkraft und nur in 2 Einrichtungen als geringfügig Beschäftigte. Die ermittelten Durchschnittswerte für die Teilmengen der Einrichtungen, die angeben, (1) eine Fachhauswirtschafterin eingestellt zu haben, (2) eine Fachhauswirtschafterin mit voller Stelle eingestellt zu haben, (3) Wohngruppen, (4) einen Wohnbereich für Demenzerkrankte und (5) eine stationäre Hausgemeinschaft anzubieten, differieren dabei nur gering.

In der Phase der Implementierung einer Fortbildung und der Positionierung der Absolventinnen in der Personalstruktur, den Abläufen der Leistungserstellung in den Einrichtungen und auf dem Arbeitsmarkt ist eine gelingende Passung mit den Anforderungen der Praxis ein Erfolgsfaktor für die Nachhaltigkeit der Bildungsmaßnahme. Um eine qualitative Passung der Fortbildung mit den Anforderungen aus der Praxis zu sichern wurden daher Aufgaben, Tätigkeiten von Fachhauswirtschafterinnen und Anforderungen an Fachhauswirtschafterinnen erhoben.

Die dabei ermittelte Rangfolge von Merkmalen der allgemeinen Aufgaben und Tätigkeiten ist in Abb. 2 Rangfolge allgemeiner Aufgaben und Tätigkeiten von Fachhauswirtschafterinnen wiedergegeben. Die Ergebnisse weisen auf zwei thematische Schwerpunkte hin:

- Fachhauswirtschafterinnen werden in den Einrichtungen vorrangig bereits als verbindender „link“ zwischen Hauswirtschaft und Pflege im Dienste der Herstellung einer ganzheitlichen Betreuung und Versorgung der Bewohner und Bewohnerinnen und mit einem – daraus folgerichtig abgeleitetem – hohem Anspruch an die Befähigung zur interdisziplinären Zusammenarbeit gesehen.

- Fachhauswirtschafterinnen werden als spezialisierte Fachkräfte gesehen, von denen bedeutende Beiträge zum Erhalt (bzw. zur Verzögerung des Abbaus) der individuell unterschiedlichen residualen Eigenständigkeit der Bewohner und Bewohnerinnen erwartet werden, in dem sie motivieren, unterstützen sowie Versorgung und Betreuung an individuelle Ressourcen, Einschränkungen und biographische Aspekte anpassen.

Die Bedeutung der Fachhauswirtschafterin als vernetzender „link“ zwischen den Aufgabenbereichen Pflege und Hauswirtschaft wird dabei vorrangig als die wichtigste allgemeine Aufgabe dieses Berufsbildes betont. Besonders deutlich wird dies bei den Einrichtungen, die bereits Fachhauswirtschafterinnen eingestellt haben und sich als informiert einschätzen. 87% der Einrichtungen, die Fachhauswirtschafterinnen bereits eingestellt haben und 71% der Einrichtungen, die sich als "informiert" oder "gut informiert" einschätzen, bewerteten die Aufgabe der Vernetzung von Hauswirtschaft und Pflege mit "wichtige" oder "eher wichtige" Aufgabe der Fachhauswirtschafterinnen. Die Positionierung der Herstellung einer interdisziplinären Zusammenarbeit im Team auf Rangplatz 2 und der ganzheitliche Versorgung und

Betreuung der Bewohnerinnen und Bewohner auf Rangplatz 3 stärken und erklären diese Sichtweise.

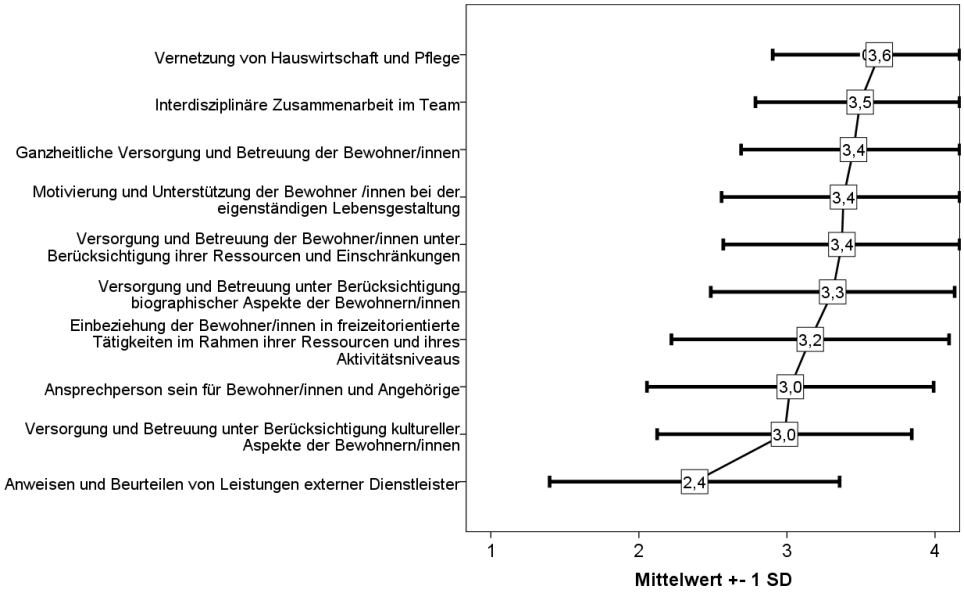

Abb. 2: Rangfolge allgemeiner Aufgaben und Tätigkeiten einer Fachhauswirtschafterin (1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig)

Es folgen in der Wichtigkeit die auf die Förderung der Aktivität und Individualität der Bewohner und Bewohnerinnen gerichteten Aufgaben und Tätigkeiten. Diese Beiträge der Tätigkeit der Fachhauswirtschafterin zur Aktivierung, zum Erleben von Selbstwirksamkeit und zur Wahrnehmung der Individualität von Persönlichkeit tragen unmittelbar zur Gewinnung von Lebenszufriedenheit der Bewohnerinnen und Bewohner bei. Das nach Aufgabenbereichen differenzierte Ranking der Aufgaben und Tätigkeiten führte zu den in Tabelle 2 dargestellten Ergebnissen. Auch zu diesen Ergebnissen zeigte sich, dass Einrichtungen, die bereits Fachhauswirtschafterinnen beschäftigen oder sich als über das Berufsbild "informiert" oder "gut informiert" einschätzen, diese Aufgaben und Tätigkeiten mit "wichtig" oder "eher wichtig" bewerten.

Tab. 2: Rangfolge ausgewählter Aufgaben und Tätigkeiten einer Fachhauswirtschafterin (1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig)

Aufgaben und Tätigkeiten	Mittel-wert
Bereich: Hauswirtschaft	
Gestalten einer einladenden und fördernden Tischatmosphäre für die selbständige Essenseinnahme	3,6
Erfassen sich verändernder Bedürfnisse und Bedarfe der Bewohner/innen an die Verpflegung und Einleiten gewünschter und erforderlicher Veränderungen	3,6
Entwicklung, Gestaltung und Optimierung von hauswirtschaftlichen Leistungen unter Beachtung des Pflegekonzeptes und der Lebenssituation der Bewohner/innen	3,5
Einbeziehung der Bewohner/innen in Tätigkeiten der hauswirtschaftlichen Versorgung im Rahmen ihrer Ressourcen und ihres Aktivitätsniveaus	3,4
Förderung der aktiven Beteiligung der Bewohner/innen an der Speisenversorgung und der Gestaltung der Mahlzeiten	3,3
Erfassen sich verändernder Bedürfnisse und Bedarfe der Bewohner/innen an die Wohnsituation und Einleiten gewünschter und erforderlicher Veränderungen	3,0
Förderung der aktiven Beteiligung der Bewohner/innen an der Wohnungspflege und der Gestaltung des Wohnbereichs	2,9
Bereich: Betreuung	
Motivieren und Anleiten der Bewohner/innen in Tätigkeiten der Alltagsbewältigung	3,4
Motivierung, Beratung und Unterstützung der Bewohner/innen in ihrer selbständigen Lebensgestaltung	3,3
Beteiligung der Bewohner/innen an sinnstiftenden Verrichtungen und Tätigkeiten	3,3
Gestaltung des Tagesablaufs unter Beachtung der Ressourcen, Einschränkungen, Gewohnheiten, Ritualen und biographischen Aspekten der Bewohner/innen	3,2
Bereich: Alltags- und Milieugestaltung	
Gestalten einer angemessenen emotionalen Atmosphäre	3,4
Milieugestaltung innerhalb des Wohnbereichs	3,4
Gestalten von Festen, Feiern und Veranstaltungen im Jahresverlauf	3,3
Unterstützung der Tagesplanung und –strukturierung	3,2
Motivieren zur Teilnahme am Gruppengeschehen	3,2
Bereich: Grundpflege	
Beobachten und Erkennen von Risiken und Herbeirufen der Fachpflege	3,3
Förderung und Erhaltung der Bewegungsfähigkeit bei alltäglichen Verrichtungen	2,8

3.3 Kompetenzerwartungen

Die Passung der Qualifikationen von Fachhauswirtschafterinnen zur Erwartungshaltung an Kenntnisse und Qualifikationen seitens der potentiellen Arbeitgeber ist bedeutsam für die Akzeptanz der ersten Absolventeninnen auf dem Arbeitsmarkt und für die nachhaltige Implementierung des Berufsbildes. Daher wurde erhoben, welche Relevanz ausgewählten affinen Kenntnissen und Qualifikationen beigemessen wird.

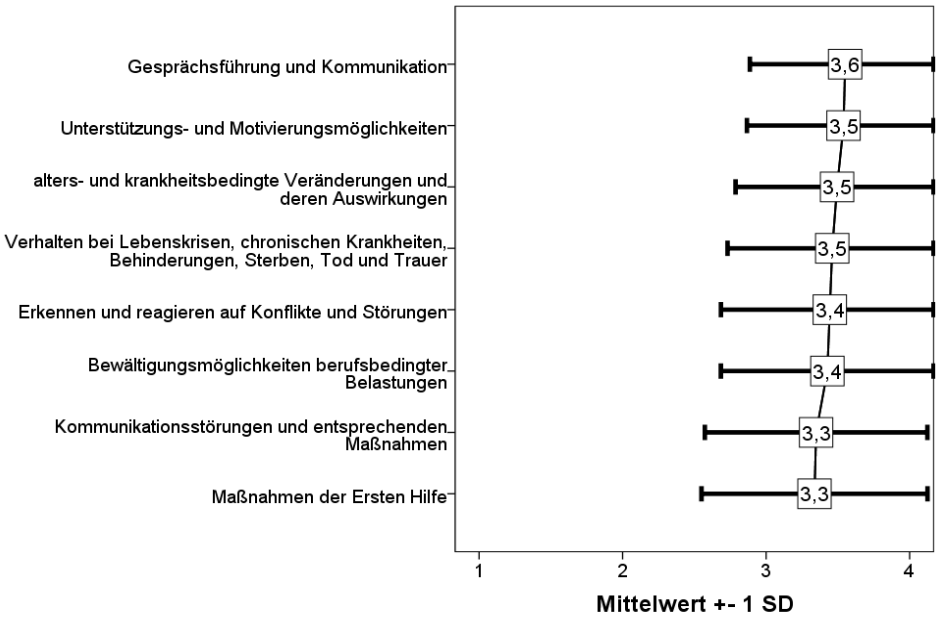

Abb. 3: Rangfolge der Wichtigkeit von Kenntnissen und Qualifikationen einer Fachhauswirtschafterin (1=unwichtig, 2=eher unwichtig, 3=eher wichtig, 4=wichtig)

Neben den überfachlichen Kompetenzen Gesprächsführung und Kommunikationsfähigkeit (Rangplatz 1) und Erkennen und Reagieren auf Konflikte und Störungen (Rangplatz 5) haben solche Kenntnisse und Qualifikationen Vorrang erhalten, die im engen Kontext zur Individualität der Ressourcen und Einschränkungen von Bewohnern und Bewohnerinnen stehen.

Fachhauswirtschafterinnen benötigen für ihre leitende Tätigkeit an der Schnittstelle zwischen hauswirtschaftlicher Versorgung und Fachpflege insbesondere Kenntnisse alters- und krankheitsbedingte Veränderungen und deren Auswirkungen (Rangplatz 3) und Unterstützungs- und Motivierungsmöglichkeiten (Rangplatz 2). Ähnlich hohe Relevanz kommt dem Verhalten bei Lebenskrisen, chronischen Krankheiten, Behinderungen, Sterben, Tod und Trauer (Rangplatz 4) zu.

In einer weiteren offenen Frage wurden die 5 wichtigsten Qualifikationen einer Fachhauswirtschafterin erfragt. Gesprächsführung und Kommunikation wurde dabei

mit 29 Nennungen am häufigsten genannt, gefolgt von "mit alters- und krankheitsbedingten Veränderungen umgehen zu können" (20 Nennungen). Fachhauswirtschafterinnen sollen demnach über Kenntnisse über altersphysiologische und -pathologische Veränderungen verfügen und diese in ihrem Handeln und in der Kommunikation mit Bewohnern und Bewohnerinnen und Vertretern weiterer relevanter Professionen beachten können.

3.4 Chancen des Berufsbildes

Die Studie hat die folgenden Ergebnisse zur Einstellungssituation für Fachhauswirtschafterinnen ergeben:

Unter den befragten stationären Einrichtungen haben 31 bereits Fachhauswirtschafterinnen eingestellt. In 14 Einrichtungen sind Fachhauswirtschafterinnen in Vollzeitbeschäftigung, in 18 Einrichtungen in Teilzeitbeschäftigung angestellt. 136 Einrichtungen (= 72%) gaben an, künftig eine Fachhauswirtschafterin einzustellen. Dabei überwiegt die Bereitschaft zur Einstellung in Teilzeitbeschäftigung mit 112 Nennungen gegenüber Vollzeitbeschäftigung mit 25 Nennungen deutlich (siehe Tab. 3). Als wesentliche Gründe, die für die Einstellung einer Fachhauswirtschafterin sprechen, werden die Erhöhung der Zufriedenheit der Bewohner und Bewohnerinnen und die Steigerung der Qualität angesehen. Weitere Argumente, die für die Einstellung von Fachhauswirtschafterinnen sprechen, sind die Einbindung der Bewohnerinnen und Bewohner in hauswirtschaftliche Versorgungsleistungen und die Förderung der selbstständigen Lebensführung der Bewohner.

Tab. 3: Häufigkeit und Rangplatz der Nennung der Gründe, die für eine Einstellung sprechen; differenziert nach Einrichtungen, in denen bereits Fachhauswirtschafterinnen eingestellt sind, nach Einschätzung der Kenntnis zum Berufsbild und nach den von den Einrichtungen angebotenen Wohnkonzepten

Gründe für eine Einstellung	Häufigkeit der Nennung der Gründe für eine Einstellung in % (Rangplatz)							
	alle Einrichtungen	nach Einrichtung mit/ohne FHW eingestellt		nach Einschätzung zum Kenntnisstand über FHW		nach Wohnform		
		Einrichtungen ohne FHW eingestellt	Einrichtungen mit FHW eingestellt	davon gehört - noch nicht informiert	Informiert - sehr gut informiert	Wohngruppen	Wohnbereich für Demenzerkrankte	stationäre Hausgemeinschaft
Erhöhung der Zufriedenheit der Bewohner	73,1 (1)	67,5 (1)	74,2 (1)	71,6 (1)	63,0 (1)	68,8 (1)	68,5 (1)	70,2 (1)
Steigerung der Qualitätssicherheit	66,3 (2)	59,2 (3)	71,0 (2)	60,3 (3)	63,0 (2)	60,2 (2)	63,0 (3)	68,4 (2)
Einbindung der Bewohner in hauswirtschaftliche Versorgungsleistungen	62,7 (3)	58,0 (4)	61,3 (3)	58,6 (4)	58,0 (3)	58,1 (4)	65,2 (2)	59,6 (3)
Förderung der selbstständigen Lebensführung der Bewohner	58,5 (5)	54,4 (5)	58,1 (4)	56,9 (5)	53,1 (4)	54,8 (5)	58,7 (5)	57,9 (4)

4 Schlussbemerkungen

Die Studie hat gezeigt, dass der Kenntnisstand über das Berufsbild der Fachhauswirtschafterin verbesserungswürdig ist. In stationären Einrichtungen der Altenhilfe in Baden-Württemberg werden das Berufsbild der Fachhauswirtschafterin und die Implementierung der Fortbildung überwiegend positiv gesehen. Erst wenige Einrichtungen (15,5%) beschäftigen Fachhauswirtschafterinnen. Aber 72% der Einrichtungen signalisierten Bereitschaft, Fachhauswirtschafterinnen einzustellen.

Die Hauptgründe, die für eine Einstellung sprechen, können argumentativ für die Öffentlichkeitsarbeit für das Berufsbild genutzt werden: Erhöhung der Zufriedenheit der Bewohner/innen, Steigerung der Qualitätssicherheit bei der Einbindung der Bewohner/innen in hauswirtschaftliche Versorgungsleistungen, Förderung der selbstständigen Lebensführung der Bewohner/innen. Die Studie bestätigt die Eignung und Passung der Qualifikationen der Fachhauswirtschafterin für den Einsatz in stationären Hausgemeinschaften oder in Wohngruppen (auch speziell für Demenzerkrankte). Die Gründe, die noch gegen eine Einstellung sprechen, sind nicht grundsätzlicher Natur, sondern sind eher typisch für Implementierungsphasen innovativer Berufe (geringe Bekanntheit, noch keine Verankerung im Stellenplan).

Literatur

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2010): [www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Statistik_AKTUELL/803410001.pdf].

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011a): [www.statistik.baden-wuerttemberg.de/GesundhSozRecht/Landesdaten/Pflege/Pflege_01.asp].

Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011b): [www.statistik-bw.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag11_07_01.pdf, S.4].

Verfasser

Prof. Dr. Udo Ritterbach

Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg

E-Mail: ritterbach@ph-freiburg.de
Internet: https://www.ph-freiburg.de/institut-fuer-alltagskultur-bewegung-und-gesundheit/fachrichtungen/ernaehrung-konsum.html