

Katja Kober & Volker Kreß

Implizite Entwicklung digitaler Kompetenzen in der 2. Phase der Lehrerbildung in der beruflichen Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft

Digitale Kompetenzen gehen weit über die Beherrschung von Medien hinaus und werden in Zukunft an Bedeutung zunehmen. Wie es gelingen kann, zukünftiges Lehrerbildungspersonal im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft in der 2. Phase der Lehrerbildung auf die Herausforderung vorzubereiten, solche Skills bei Lernenden in berufsbildenden Schulen auszubilden, wird in diesem Beitrag aufgegriffen.

Schlüsselwörter: Digitalisierung, digitale Kompetenzen, Lehrerausbildung, Ernährung und Hauswirtschaft, Querschnittskompetenzen

Implicit development of digital competences in the 2nd phase of teacher training in vocational didactics nutrition and home economics

Digital competences go far beyond the control of media and will increase in importance in the future. How it can be possible to prepare future teacher training personnel in the vocational field of nutrition and home economics in the 2nd phase of teacher training for the challenge of training such skills in learners in vocational schools is dealt with in this article.

Keywords: digitalization, digital competences, teacher training, nutrition and home economics, cross-sectional competences

1 Einleitung

Es ist unbestritten, dass digitale Kompetenzen in unserer zunehmend digital geprägten Gesellschaft an Bedeutung gewinnen und fast alle Berufstätigen, unabhängig von den konkreten fachlichen Bezügen, mit diesen berufsübergreifenden Qualifikationsanforderungen konfrontiert sind. In Folge dessen werden digitale Kompetenzen zum Aus- und Weiterbildungsziel beruflicher Bildung und der daran gekoppelten Lehrerbildung für das berufliche Lehramt. Abbild dafür sind die aktualisierten Standards der Lehrerbildung, überarbeitete Studienordnungen und Curricula der Lehrerbildung in erster und zweiter Phase (exemplarisch Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2017) sowie die zahlreichen Weiterbildungsangebote zur „Digitalisierung“. Demzufolge stehen Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner vor der Herausforderung, zukünf-

tigem Berufsbildungspersonal das Know-how zur Ausbildung digitaler Kompetenzen bei Lernenden zu vermitteln.

Weil gleichzeitig die bisherigen Ausbildungsfelder in der Lehrerbildung – wie z.B. die Planung und Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts und der Umgang mit Heterogenität oder die Leistungsbewertung – erhalten bleiben, sollen die digitalen Kompetenzen als Querschnittskompetenzen verstanden werden, die in allen didaktischen Bereichen zum Tragen kommen. Daraus ergibt sich die Fragestellung, wie diese Querschnittskompetenzen als Ausbildungsziel und -inhalt in die berufliche Lehrerbildung integriert werden können.

Im Beitrag wird ein Ansatz zur Umsetzung dieser Herausforderung vorgestellt, der in der Lehrerausbildungsstätte für berufsbildende Schulen in Sachsen verfolgt wird. Ausgangspunkt sind die digitalen Kompetenzen nach Hartmann & Hundertpfund (2015, S. 13 ff.), die als implizite Elemente der bestehenden Ausbildungsschwerpunkte des Curriculums für den Vorbereitungsdienst verstanden werden. Anhand ausgewählter Kompetenzen (*Verwesentlichung, Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität, Nutzung digitaler Werkzeuge sowie kreatives und produktives Denken*) werden bereits erprobte Möglichkeiten der Semingestaltung in der 2. Phase der Lehrerbildung vorgestellt. Um den impliziten Charakter zu verdeutlichen, ist das grundlegende Ausbildungskonzept kurz zu erläutern, dass zudem eine enge Kopplung von bildungswissenschaftlichen und Veranstaltungen der beruflichen Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft bedingt. Daher sind Gestaltungsbausteine beider Bereiche abzubilden.

2 Digitale Kompetenzen als (Aus-) Bildungsziel

Unter der Gewissheit, dass die berufliche Gegenwart und Zukunft digital geprägt ist und zunehmend digital geprägt sein wird (Zika, Helmrich, Maier, Weber & Wolter, 2018, S. 1), ist es für die Lehrerbildung von großem Interesse, wie sich die berufsbildenden Schulen diesem Phänomen, das unumgänglich im (Aus-)Bildungsziel einer digitalen Bildung mündet, aktuell stellen.

Zunächst legen eigene Unterrichtsbeobachtungen und -berichte der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter nahe, dass – von Ausnahmen abgesehen – Wissensvermittlung von Lehrpersonen an Lernende immer noch als primäre Aufgabe schulischer Bildungsprozesse angesehen wird. Zur Unterstützung und funktionellen Verbesserung dieser Aufgabe dient i.d.R. längst der Einsatz digitaler Technik (Smartboards, Visualizer etc.), indem sie Inhalte zeitgemäßer, effektiver, ansprechender und auch unterhaltsamer erscheinen lässt. Obwohl grundsätzlich nichts gegen den – durchaus didaktisch und lernpsychologisch begründeten – Einsatz digitaler Technik im Unterricht spricht, darf digitale Bildung nicht auf den unterstützenden Technikeinsatz oder ein isoliertes Unterrichtsfach, in dem der Umgang mit der Technik erlernt wird (z.B. Informatik), verengt werden. Auch die KMK (2016, S. 12 f.)

betont in ihrem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“, dass die Entwicklung und der Erwerb notwendiger Kompetenzen für ein Leben in einer digitalen Welt weit über notwendige informatische Grundkenntnisse hinausgehen muss. Digitale Bildung könne keinem isolierten Lernbereich zugeordnet werden.

Digitale Endgeräte, die alle Lernenden besitzen und nutzen, bieten einen ungehinderten und schnellen Zugang zu Wissensspeichern aller Art. In der Konsequenz wird die Wissensvermittlung auf Basis eines Wissensvorsprungs als originäre Aufgabe von Schule obsolet. Darüber hinaus sind die digitalen Angebote, auf die mit Hilfe der Endgeräte zugegriffen werden kann, allein schon aufgrund der medialen Aufbereitung des Wissens (z.B. in Form von Tutorials bei YouTube) und des parallel ablaufenden Austauschs in den sozialen Netzwerken für zahlreiche Schülerinnen und Schüler attraktiver als viele Lernangebote im Unterricht. Gleichzeitig werden gerade diese Geräte, die von den Lernenden aufgrund der regelmäßigen Nutzung oft besser beherrscht werden als von den Lehrenden, durch einen immer größer werdenden rechtlichen und organisatorischen Aufwand aus den Schulen verbannt (Lund, 2018, S. 25). Diese Ausgrenzung steht im Widerspruch dazu, dass sich durch die Digitalisierung die Wahrnehmungs- und Lerngewohnheiten junger Menschen, die als Lernvoraussetzungen durch Lehrpersonen zu berücksichtigen sind, verändert haben. Aber vor allem auf der Zielebene lassen sich die Anforderungen einer digital geprägten Gesellschaft nicht mehr ignorieren. Die neuen Bedingungen des Lernens erfordern eine veränderte Lernkultur, und zwar in allen Unterrichtsfächern bzw. Lernfeldern, will berufliche Bildung auf die digitale Lebens- und Arbeitswelt vorbereiten.

Eine erste Konkretisierung erfährt der Begriff der *digitalen Bildung* durch die von Hartmann & Hundertpfund (2015) elaborierten *digitalen Kompetenzen*, die sie auf der (Aus-)Bildungszielebene als Querschnittskompetenzen fächer- und lernfeldübergreifend verorten. Grundlegend definieren sie (ebd., S. 7) die digitalen Kompetenzen als Fähigkeiten, die in einer digital geprägten Gesellschaft erforderlich sind, „um am Arbeitsmarkt erfolgreich teilnehmen und sich im gesellschaftlichen und privaten Umfeld selbstbestimmt bewegen zu können“.

Es zeigt sich, dass auch die Definition von Hartmann & Hundertpfund deutlich über die Sichtweise hinausgeht, digitale Kompetenzen auf die Beherrschung entsprechender Technik bzw. Medien zu verengen. In diesem Sinne weisen sie folgende digitale Kompetenzen aus, zu deren Förderung von ihnen Möglichkeiten im schulischen Kontext aufgeblättert werden:

- Information und Wissen: Verwesentlichung
- soziale Intelligenz und Verständigung
- kritisches und flexibles Denken
- Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität
- Abstraktion und Modellbildung
- Nutzung digitaler Werkzeuge
- Rollenbilder privat, beruflich und öffentlich

- kreatives, produktives Denken
- informelles und selbstbestimmtes Lernen
- virtuelle Zusammenarbeit.

3 Konzept der Lehrerausbildung für berufsbildende Schulen in der 2. Phase in Sachsen

3.1 Curriculare Grundlagen

Im Jahr 2017 wurde in Sachsen der bisher 12-monatige auf einen 18-monatigen Vorbereitungsdienst für alle Lehrämter umstrukturiert. Im Zuge dessen erfolgte eine Erweiterung der bestehenden Ausbildungscurricula (mit den „klassischen“ didaktischen Arbeitsfeldern, wie z.B. Planung und Reflexion von Unterricht oder Klassenführung), um den Schwerpunkt „Medienbildung und Förderung der Medienkompetenz“ mit einem nicht unerheblichen Umfang von Lehrveranstaltungen (SMK, 2017, S. 15). Inhaltlich untersetzt wurde dieser durch die Aspekte „Medienbildung“, „medienpädagogische Angebote“ oder „didaktisch sinnvoller Medieneinsatz im Unterricht“. Somit vollzieht sich auch hier die oben kritisierte Verengung einer digitalen Bildung auf mediale bzw. technische Kompetenzen, da die benannten Anforderungen einer digital geprägten Lebens- und Arbeitswelt in den Zielen und Inhalten der anderen Ausbildungsschwerpunkte auch nur eine mittelbare Rolle spielen. Unter diesen curricularen Gegebenheiten erscheint es folgerichtig, dass die digitalen Kompetenzen als Querschnittskompetenzen in (möglichst) zahlreichen Veranstaltungen zum Tragen kommen. Es gilt seitens des Lehrerbildungspersonals immanent dazu beizutragen, dass die Referendarinnen und Referendare ihre eigenen digitalen Kompetenzen bewusster wahrnehmen, reflektieren und (weiter) entwickeln können sowie Know-how anzubieten, um in ihrem selbst verantworteten Unterricht digitale Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern herauszubilden bzw. zu fördern. Das setzt voraus, dass das pädagogische Personal selbst über diese Fähigkeiten und die geeigneten methodischen Werkzeuge verfügt.

An der Ausbildungsstätte für das Lehramt an berufsbildenden Schulen wird, wie in vielen anderen Lehrerbildungseinrichtungen auch, in bildungswissenschaftlichen „Stammgruppen“ sowie spezifischen fachdidaktischen bzw. berufsfelddidaktischen „Fachgruppen“ gearbeitet.

Organisatorisches und inhaltliches Planungsprinzip ist das „große Sandwich“ (Wahl, 2013, 295). Dies bedeutet, dass für alle Lehrveranstaltungen der Stamm- und Fachgruppen die curricularen Schwerpunkte mit den gleichen Zielstellungen für einen bestimmten Zeitraum verbindlich sind. Dabei legen die in jedem inhaltlichen Schwerpunkt beginnenden Stammgruppenseminare jene bildungswissenschaftlichen Spuren, die in den nachfolgenden Fachgruppenseminaren in berufsfeldspezifischen

Bezügen geübt und angewendet (und im Idealfall zeitnah im Unterricht eingesetzt) werden. Zielführend dafür sind entsprechende Transferaufgaben, die verbindlich für die Fachgruppen formuliert sind. Die jeweils abschließenden Stammgruppenseminare bündeln, vertiefen und reflektieren theoriegeleitet die vorangegangenen Fachseminare.

Auf diese Weise können inhaltliche Dopplungen vermieden werden, während die Lernzeit in den Seminaren auf die Unterrichtspraxis fokussiert ist. Die jeweils abschließenden Stammgruppenseminare bündeln die Arbeitsergebnisse der Fachgruppen noch einmal, vertiefen unter Umständen und helfen ggf., offene Fragen zu klären. Das didaktische Prinzip der Seminargestaltung ist schließlich der Pädagogische Doppeldecker, der die Möglichkeit bietet, praktisch zu erleben, womit man sich gerade auf inhaltlicher Ebene beschäftigt (Geissler, 1985, zit. n. Wahl, 2013, S. 291). Sowohl bildungswissenschaftliche als auch berufsfeld-/fachdidaktische Theorie wird auf ein Minimum beschränkt und vorrangig zur Reflexion pädagogischen Handelns verwendet. Eine solche Arbeitsweise bietet die Freiräume, an jenen Querschnittskompetenzen zu arbeiten, die nicht immer explizit im Curriculum verankert und gefordert sind, aber durch aktuelle und zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen notwendig werden.

3.2 Gestaltungselemente von Seminaren zur Entwicklung ausgewählter digitaler Kompetenzen

Die anschließenden Ausführungen zu den Gestaltungselementen von bildungswissenschaftlichen und berufsfelddidaktischen Seminaren in der 2. Phase der Lehrerbildung beschränkt sich auf die digitalen Kompetenzen *Verwesentlichung*, *Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität*, *Nutzung digitaler Werkzeuge* sowie *kreatives und produktives Denken*. Die Auswahl begründet sich aus dem Zwang zur Reduktion sowie den eigenen Erfahrungen, Seminarkonzepten sowie Priorisierungen der Autorin und des Autors. Dies bedeutet nicht, dass die anderen Kompetenzen nicht auch bereits impliziter Bestandteil der beruflichen Lehrerausbildung in Sachsen sind oder noch werden können.

3.2.1 Verwesentlichung

Unter der digitalen Kompetenz „Verwesentlichung“ verstehen Hartmann & Hundertpfund (2015, S. 13) die Fähigkeit, „eine sinnvolle Auswahl von Informationen zu treffen und die tiefere Bedeutung oder die Stichhaltigkeit von Informationen zu erfassen.“ Im Kern geht es darum, komplexe Sachverhalte überschaubar und verständlich reduzieren und darstellen zu können, ohne dabei den eigentlichen Wesensgehalt der Informationen zu entstellen. Für Lehrpersonen ist dies im Rahmen der didaktischen Reduktion ohnehin eine notwendige berufliche Kompetenz, die jedoch auch

gegenüber den Lernenden transparent gemacht werden sollte. Darüber hinaus muss es darum gehen, Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, auf ähnliche Art und Weise mit Informationen umzugehen. Ebenfalls in den Kontext der Verwesentlichung von Informationen und Wissen gehört es, dass Lehrpersonen den Lernenden die Funktionsweise und Eignung der umfangreichen Palette von Werkzeugen zur Beschaffung und Verarbeitung von Informationen aufzeigen und deren Nutzung einfordern (ebd. S.18 ff.). Ein didaktischer Ansatzpunkt zur Thematisierung und Weiterentwicklung der digitalen Kompetenz Verwesentlichung ist der Ausbildungsschwerpunkt Planung und Reflexion von Unterricht. Dieser zielt u.a. auf die Beherrschung der didaktischen Reduktion seitens der Referendare ab (SMK, 2016, S. 6).


Zur Verdeutlichung der Vielzahl an Facetten, die didaktische Reduktion im und für den Unterricht haben kann, werden in den Stammgruppenseminaren verschiedene methodische Herangehensweisen praktiziert. So wird zum Beispiel zu Beginn eines jeden Schwerpunktes ein Advance Organizer (Ausubel, 1960, S. 284 zit. n. Wahl, 2013) oder ein Schaubild vorgestellt, der/das die Zielstellungen auf das Wesentliche reduziert und damit dem Prinzip der Verwesentlichung Rechnung trägt. Weiterhin dienen verschiedene Varianten von Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Stammgruppenseminaren der Übung im Verwesentlichen komplexer Zusammenhänge und/oder umfangreicher Sachverhalte.

Wird im bildungswissenschaftlichen Stammgruppenseminar allgemeindidaktisch gearbeitet, ist die digitale Kompetenz *Verwesentlichung* in den Lehrveranstaltungen zur beruflichen Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft in den Kontext des gleichnamigen Berufsfeldes zu stellen. Spezifika der beruflichen Arbeit, die dafür Ansatzpunkte bilden, sind zum einen die unüberschaubare Fülle von Lebensmitteln mit ihren zahlreichen Zubereitungs- und Verzehrformen und zum anderen die Allgegenwärtigkeit des Themas Ernährung, die eine große Informationsflut mit vielen widersprüchlichen Aussagen nach sich zieht (Forßbohm & Kober, 2018, S. 139). Dabei werden die unüberschaubare Erzeugnisfülle und Warenviefalt und die allgegenwärtige Informationsflut beschleunigt und verschärft durch den Zugriff auf die Angebote des Internets. Das bedeutet, dass die Beschaffung von Informationen sowohl für die Schülerin und den Schüler als auch für die Lehrerin und den Lehrer i.d.R. kein Problem darstellt. Problematisch ist eher die Informationsauswahl, -bewertung und -verarbeitung mit Hilfe geeigneter Werkzeuge sowie die Erfassung der Stichhaltigkeit der Informationen. Beiden Herausforderungen können sowohl der Referendar und die Referendarin als auch der Schüler und die Schülerin nur mittels Verwesentlichung und schließlich mit exemplarischem Lehren und Lernen begegnen. Für den berufstheoretischen Unterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft besteht daher insbesondere der Zwang zur quantitativen Reduktion.

Deshalb wird im Seminar die Aufgabe gestellt, zugrundeliegende Auswahlkriterien (z.B. Lernzielorientierung, Regionalität, Interessen der Schülerinnen und Schüler, Prüfungsrelevanz etc.) für oder gegen einen Unterrichtsinhalt zu reflektieren. Das

Fundament dafür bildet ein Ausbildungsziel eines einschlägigen Ausbildungsberufes. Mit dem Üben einer angemessenen Reduktion geht die Erkenntnis einher, dass „noch drei Beispiele mehr“ die Lernwirksamkeit nicht erhöhen. Das entlastet den Unterricht und schafft neue Freiräume der Gestaltung. Darüber hinaus sind die sog. „Siebe der Reduktion“ (Lehner, 2012, S. 94 ff.) (siehe Abbildung 1), bei denen eine Inhaltsauswahl unter zeitlichen Kriterien (Welche Inhalte vermittele ich, wenn ich z.B. nur 15 Minuten Zeit zur Verfügung habe?) oder das Reduzieren durch Visualisierungen (z.B. das Anfertigen eines Tafelbildes auf einem A5-Zettel oder die „Übersetzung“ von Arbeits- und Prozessschritten einer Rezeptur in Bilder/Zeichnungen) weitere Übungsfelder für Verwesentlichung.

**ZEIT ALS EIN AUSWAHLKRITERIUM VON UNTERRICHTSINHALTEN
- SIEBE DER REDUKTION (nach LEHNER 2012)**



„Unterschiedlich feine Siebe“ stellen unterschiedliche Zeitbudgets dar. Der „Sand verschiedenster Körnung“ sind die Inhalte.
3-Z-Formel: Was ist für die Zielgruppe mit bestimmten Zielen und einem bestimmten Zeitbudget wesentlich und verbleibt im Sieb?

2 Minuten	Grobes Sieb: Was „bringe“ ich, wenn ich nur 2 Minuten Zeit habe?
15 Minuten	Mittleres Sieb: Mit welchen Inhalten arbeite ich, wenn ich 15 Minuten Zeit habe?
2 Tage	Feines Sieb: Was habe ich „im Angebot“, wenn ich zwei Tage Zeit habe?

REDUZIERUNG DURCH VISUALISIERUNG

<ul style="list-style-type: none"> • Entwurf eines Tafelbildes auf einem A5 Blatt • Erstellen eines Spickzettels • Übersetzung von Arbeits- und Prozessschritten in Bilder/Zeichnungen (z. B. von Rezepturen)
--

Abb. 1: Aufgabenstellungen zur Verwesentlichung von Unterrichtsinhalten in der Beruflichen Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft (Quelle: eigene Darstellung)

3.2.2 Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität

Der Umgang mit kultureller und sozialer Herkunft wird von Hartmann & Hundertpfund (2015, S. 57) definiert als die „Fähigkeit, sich in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Situationen zu bewegen sowie Sichtweisen und Denkmuster anderer zu akzeptieren“. Für Schulen bedeutet das u.a., Pluralismus als Selbstverständlichkeit erlebbar zu machen, Möglichkeiten zu schaffen, die eigene Meinung auf der Basis kultureller Vielfalt bilden zu können – dabei die Werte der eigenen Kultur zu bewahren.

In der Lehrerausbildungsstätte findet dieser Anspruch seine Übersetzung in der bewusst heterogenen Zusammensetzung der Stammgruppen. Der bestimmende Leitgedanke der Lerngruppenbildung lautet: Je unterschiedlicher die eigenen pädagogischen Erfahrungen und Auffassungen, je verschiedener die Schülerklientel, mit denen die Lehramtsanwärter und -anwärterinnen täglich im Unterricht arbeiten, umso größer die Lernchancen für alle. Über die gesamte Ausbildung hinweg wird das Aufeinandertreffen verschiedener Menschenbilder, Einstellungen, Rollenmuster, Erwartungen und Verhaltensweisen initiiert, die es durch das Lehrerbildungspersonal i.S. eines guten Modells zu moderieren und zu kanalisieren gilt.

Wenn die bedeutsamen Handlungen eines Berufes den Ausgangspunkt für berufliches Lernen bilden (KMK, 2014, S. 5), müssen zur Förderung der digitalen Kompetenz „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ auch in der Didaktik des Feldes Ernährung und Hauswirtschaft berufliche Situationen in einen didaktischen Kontext gesetzt werden. In diesem sollten soziale und kulturelle Aspekte, wie z.B. Interessenklärung, Konfliktbewältigung oder differente kulturelle Gepflogenheiten, zum Tragen kommen. Die digitale Kompetenz *Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität* ist stark anschlussfähig an die sog. interkulturelle Kompetenz, die als Terminus in der Berufsfelddidaktik gebräuchlicher ist (exemplarisch: Loisele 1999, S. 430). Konfrontiert mit kultureller und sozialer Heterogenität sind die Auszubildenden im Gastgewerbe v.a. in ihrer Rolle als Gastgeber oder Gastgeberin im Umgang mit den (häufig international zusammengesetzten) Gästen. Außerdem im Umgang mit ihren Kollegen und Kolleginnen, die in dieser Branche oft einen Migrationshintergrund besitzen sowie mit Vorgesetzten. Zudem ist es im Gastgewerbe üblich, dass die Karriere nach Abschluss der Berufsausbildung über mehrere Stationen im Ausland verläuft. An diese Gegebenheiten gekoppelte berufliche Handlungen sind laut Rahmenlehrplan für das Gastgewerbe (KMK, 2014, S. 4 ff.) unter der „Leitlinie“ des gastorientierten Verhaltens bei Wahrung der eigenen kulturellen Identität in den berufstheoretischen Unterricht zu integrieren. Konkretisierung erfährt diese Maßgabe u.a. im Lernfeld „Arbeiten im Service“ (KMK 2014, S. 10) mit der Zielstellung:

Den Schülerinnen und Schülern ist ihre Funktion als Gastgeber bewusst. Sie beschreiben die Auswirkungen ihres persönlichen Erscheinungsbildes und Verhaltens auf die Gäste und sind in der Lage, diese Kenntnisse gastorientiert umzusetzen.

Aufgehoben werden die sehr globalen Themen Gast- bzw. Dienstleistungsorientierung, kulturelle Identität oder Interessenklärung und Konfliktbewältigung im Fachgruppenseminar Ernährung und Hauswirtschaft mittels selbstreflexiver Übungen bzw. Methoden. Ein Teil dessen sind Positionierungen. So sind die Referendarinnen und Referendare aufgefordert, das Verständnis ihrer Auszubildenden hinsichtlich ihrer Rolle und Funktion als Gastgeberin oder Gastgeber, die Ausprägung des gastorientierten Verhaltens ihrer Schülerinnen und Schüler sowie ihren eigenen Beitrag zur Förderung eines solchen Verhaltens einzuschätzen. (Alternativ wird bei Referen-

daren und Referendarinnen mit Auszubildenden in hauswirtschaftlichen Berufen und Berufen des Lebensmittelverkaufs nach der Rolle und Funktion des Dienstleisters bzw. der Dienstleisterin sowie dem dienstleistungsorientierten Verhalten gefragt.) Des Weiteren werden Übungen und Methoden erprobt und deren „Ziel- und Unterrichtstauglichkeit“ diskutiert, die einen Perspektivwechsel ermöglichen und zur Interessenklärung von beteiligten Akteuren in konfliktträchtigen beruflichen Situationen (z.B. zu Umgangs- und Begrüßungsformen) beitragen. Das sind insbesondere Schreibgespräche, Rollenspiele und Szene-Stopp-Reaktionübungen nach Wahl (2013, S. 303).

Aufgrund der Tatsache, dass besondere Brennpunkte sozialer und kultureller Identität und Heterogenität die eigene und fremde Esskultur sowie das eigene und fremde Ernährungsverhalten sind, muss ein Ziel beruflicher Bildung im Berufsfeld die Kenntnis und das Verständnis des Gegenübers in diesem wichtigen Lebensbereich sein. Dabei sind Esskultur und Ernährungsverhalten nur mehrperspektivisch verstehbar, wobei sich als Zugang das „Mehrperspektiven-Modell zu Esskulturen im multikulturellen Kontext“ nach Geiger (2007a, S. 23 ff.) anbietet. „Es ermöglicht, die vielfältigen und oft widersprüchlichen Hintergründe von Esskulturen(en) zu strukturieren und Einsichten zu den Wechselwirkungen zu generieren“ (Forßbohm & Kober, 2018, S. 135). Dazu gehören die physische, die gesundheitliche, die geografische, die ökonomische, die politische, die psychologische, die religiös-rituelle, die soziale und die migrationsspezifische Perspektive (Geiger, 2007b, S. 73). Die kulturelle Ebene vermag letztlich „auf der Meta-Ebene zwischen der eigenen Kultur und ihrer Annahme und der „fremden“ Kultur zu vermitteln“ (Forßbohm & Kober, 2018, S. 136). Im Fachgruppenseminar wird dieses Modell methodisch übertragen in das Führen eines Esstagebuches. So ist das Kennen der eigenen Kultur, sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden, unabdingbar (Horlacher, 2011, S. 291). Neben dieser biografischen Herangehensweise ist als selbstreflexive Methode zur eigenen Esskultur und zum eigenen Essverhalten auch die Guided Autobiography nach Hateley (1985) und Birren & Helund (1987) nutzbar. Siebert (2012, S. 81) weist allerdings darauf hin, dass in Lern-Lehr-Arrangements – egal ob in der Lehrerbildung oder der beruflichen Bildung – nicht psychologisierend zu agieren ist.

Unabhängig davon zeigen die Erfahrungen aus Fachgruppenarbeit und Unterrichtsbesuchen, dass die Thematiken in Bezug auf den Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität in Unterrichtsplanung und -durchführung kaum eine Rolle spielen. Diese Erkenntnis bietet Anknüpfungspunkte für Unterrichtskonzepte, in denen die selbst durchlaufenen reflexiven und biografischen Übungen und Methoden auch im berufstheoretischen Unterricht zum Einsatz kommen können.

3.2.3 Nutzung digitaler Werkzeuge

Die Fähigkeit, „digitale Werkzeuge und mediale Formen sowohl zu nutzen und sie für eine überzeugende Kommunikation einzusetzen als auch ihre Anwendung kri-

tisch zu hinterfragen“ fassen Hartmann & Hundertpfund (2015, S. 87) mit dem Begriff Nutzung digitaler Medien zusammen. Die Autoren (ebd., S. 91) weisen aber darauf hin, dass die Nutzung der Vielzahl neuer digitaler Werkzeuge und Ausdrucksmöglichkeiten zwar eine einfachere und effizientere Erledigung von Aufgaben erlaubt, jedoch neben dem nötigen Produktwissen zur Geräte- bzw. Programmbedienung auch das Wissen über längerfristig gültige, grundlegende Zusammenhänge eines diesbezüglichen Sachgebietes (z.B. über Funktionsprinzipien von Suchmaschinen) unverzichtbar macht.

Als sehr praktikables Werkzeug hat sich in der Lehrerausbildungsstätte die digitale Plattform LernSax erwiesen. Sie dient z.B. der außerseminaristischen Kommunikation, der Ablage und dem Zugriff von Dateien, Unterlagen und Materialien aller Art, der schnellen Terminabstimmung und -sicherung unter Referendaren und Referendarinnen und Lehrbeauftragten oder der Erstellung anonymisierter oder personalisierter Umfragen (z.B. Evaluationen). Eine spezielle Bedeutung für die Arbeit in der Lehrerausbildungsstätte hat das WIKI-Tool. In Anlehnung an die Funktionsweise und Struktur von Wikipedia werden hier terminologische Festlegungen didaktischer Begriffe, in den Lehrveranstaltungen einheitlich eingesetzte Schaubilder, eigens produzierte Tutorials u.ä. abgelegt und zugänglich gemacht⁴. Das erzwingt eine vorherige inhaltliche Einigung im Kollegium des Lehrerbildungspersonals.

Im Spiegel der Diskussion um den Einsatz von Tutorials im berufstheoretischen Unterricht im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft⁵, werden neben den neuen Lernmöglichkeiten auch die Grenzen digitaler Medien deutlich. So ist z.B. ein didaktischer Grundansatz, dass Lebensmittel für Individuen nur mittels all ihrer Sinne umfänglich fassbar sind. Folglich ist es Aufgabe der beruflichen Aus- und Weiterbildung, entsprechend viele Gelegenheiten für Lernende in Lern-Lehr-Arrangements zu schaffen (Forßbohm & Kober, 2018, S. 144). Ziel ist schließlich das Erlangen einer sensorischen Kompetenz, die v.a. über (eigens von den Auszubildenden durchgeführte) sensorische Prüfungen erlangt werden kann. Die Entwicklung einer sensorischen Kompetenz umfasst konkreter das Schulen und Sensibilisieren der Sinne, das Schulen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit, das Erlernen der richtigen Prüfverfahren sowie Prüftechniken und das Ausweiten der Produktkenntnisse (Forßbohm, Kober & Lehmann, 2014, S. 10 ff.). Nun stellt sich die Frage, bei welchen Teilzielen digitale Werkzeuge einen Beitrag leisten können und bei welchen Zielen die digitalen Werkzeuge nur begrenzt wirksam sind.

Begrenzte Wirksamkeit ist für die ersten beiden Teilziele zu konstatieren, denn sensorische Merkmale und Merkmalseigenschaften – in Verbindung mit den gekoppelten Fachbegriffen – werden nur auf der analogen Erlebnis- und Erfahrungsebene

⁴ exemplarisch <https://www.youtube.com/watch?v=4alC0CyZsUk>

⁵ exemplarisch Lebensmittelsensorik: https://www.youtube.com/results?search_query=Lebensmittelsensorik

erfasst und verstanden (Forßbohm & Kober, 2018, S. 145). In der Konsequenz können Sinne nur in der aktiven Auseinandersetzung mit einem Lebensmittel sensibilisiert und geschult werden. Allerdings folgt die sensorische Erfassung eines Lebensmittels idealerweise einem spezifischen methodischen Vorgehen. An dieser Stelle zeigt sich der Mehrwert von Tutorials: Prüfverfahren und Prüftechniken sind für Lernende leichter über das Vormachen und Zuschauen als über verschriftlichte Anleitungsformen versteh- und nachahmbar.

3.2.4 Kreatives und produktives Denken

In der digitalen Kompetenz des kreativen und produktiven Denkens sehen Hartmann und Hundertpfund (2015, S. 123) die „Fähigkeit, Ungewöhnliches zu denken und den eigenen Einfällen eine Chance zu geben“. Da zunehmend komplexere und kompliziertere Herausforderungen der modernen Arbeitswelt immer öfter nach unkonventionellen Lösungen verlangen, mahnen sie die Schule – als eher kreativfeindliche Institution – an, sich dieser Tatsache zu stellen. Die wichtigsten Ressourcen, die die Schule für die Entwicklung eines kreativen und produktiven Denkens zur Verfügung stellen muss, sind dabei Zeit und die Möglichkeit, Fehler zuzulassen bzw. ungewöhnliche Wege zu begehen. Dieser Anspruch steht aber der Orientierung der Schule an genormten Bildungsstandards und formellen Kompetenzen konträr gegenüber, wodurch kreatives Potential ungenutzt bleibt und kreative Menschen zu wenig Förderung erfahren (ebd., S. 125 ff.). Trotzdem ist es laut Hartmann & Hundertpfund (2015, S. 131 ff.) zur Ausbildung und Förderung von Kreativität und Produktivität dienlich, alle Versuche von Lernenden zu honorieren, etwas anders bzw. kontrovers zu betrachten. Aktuelle Formen der Leistungsbeurteilung sind zu überdenken (indem z.B. Originalität und Metareflexion mit zu berücksichtigen sind) und nicht zuletzt die Rolle der Lehrperson als „detailverliebter Wissensvermittler“ wenigstens durch die Bereitschaft zu ergänzen ist, häufiger „um die Ecke zu denken“.

In der Lehrerausbildung kommt in diesem Kontext der Lehrenden und ihrem möglichst offenen, nicht dogmatischen Verhalten, das von den Referendarinnen und Referendaren (bewusst oder unbewusst) als modellhaft wahrgenommen wird, eine enorme Bedeutung zu. Bei der Suche nach Strategien und Lösungen für typische Aufgaben und Probleme im Unterrichts- bzw. Schulalltag geht es darum, den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtinnen Mut zu machen, bei der Unterrichtsplanung und -durchführung ungewöhnliche Wege zu beschreiten und nicht ausschließlich selbst Erlebtes, Gewohntes und von den Ausbilderinnen und Ausbildern „Gewünschtes“ zu reproduzieren. Unterrichtsplanung selbst ist ergo als kreativer Akt zu verstehen. Dies sollte, auch wenn im Unterricht noch nicht alles optimal verläuft, entsprechend honoriert werden. Über die vorgelebte Haltung des Lehrerbildungspersonals hinaus, kann produktives und kreatives Denken durch kleinere Aufgabenstellungen in der Lehrveranstaltung angeregt werden. Ein Beispiel dafür ist das Entwickeln, Anwenden und Trainieren kreativer Mnemotechniken, mit deren Hilfe Wissen

im Gedächtnis verankert werden kann (zum Beispiel werden in einer Übung die zehn Merkmale guten Unterrichts mit Körperteilen verknüpft, um sie später über die Erinnerung an die Körperteile besser reaktivieren zu können) oder die kreative Auseinandersetzung mit vorliegenden Inhalten. So ist beispielsweise eine Grafik zur Pädagogischen Diagnostik in Form eines kleinen WIKI-Eintrags zu erklären und auf diese Weise kreativ umzuwandeln.

Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist dieser Future Skill ein Beispiel dafür, dass durch die Digitalisierung der Arbeitswelt längst existente Berufsanforderungen eine neue Gewichtung erfahren. So ist bereits in den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Konditor/Konditorin (KMK, 2003, S. 6 f.), das „Entwickeln von Kreativität“ als Unterrichtsprinzip und integrativer Bestandteil aller Lernfelder verankert. Zu lesen ist hier zudem, dass die „kontinuierliche Produkt- bzw. Sortimentsentwicklung als Reaktion auf sich ändernde Marktsituationen“ Bestandteil der Handlungskompetenz dieses Berufes ist (ebd., S. 7).

Im Fokus des Fachgruppenseminars steht daher zunächst die Sensibilisierung der angehenden Lehrkräfte, dass kreatives und produktives Denken auch zum Ausbildungskanon ihrer Schülerinnen und Schüler gehört und entsprechende Lernaufgaben zu initiieren sind. Aus der eigenen Erfahrung heraus scheuen sich viele Referendarinnen und Referendare davor, den Lernenden z.B. gestalterische Freiheiten anzubieten. Um diese Scheu zu überwinden, muss verstanden werden, dass kreative Akte kein Ergebnis von Geistesblitzen sind, die „unmittelbar als Lösung eines Problems vor dem geistigen Auge erscheinen“, sondern in Bildungsprozessen als ein langandauernder Prozess mit mehreren Prozessstufen anzulegen sind (Funke, 2000, S. 288 in Bezug auf Boden 1991 und Wallas 1926). Förderlich sind dafür (neben Zeit) ein kreatives Umfeld, das laut Funke (2000, S. 292) aus anderen Personen besteht, die auf dem gleichen Gebiet kreativ tätig sind, sowie ein gewisser Handlungsdruck, kulturelle Diversität und ein bestimmter Zeitgeist.

Die benannte Scheu, kreatives und produktives Denken im Unterricht anzuregen und zuzulassen, verschärft sich, wenn kreative Leistungen einer Bewertung unterzogen werden sollen. Für dieses empfindliche Arbeitsfeld bietet es sich geradezu an, die momentan zur Verfügung stehenden Formen der Leistungsbeurteilung hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit zu überdenken und i.S. von Hartmann & Hundertpfund (2015, S. 131) Formen zu finden, die Originalität und Metareflexion mit berücksichtigen. Ausgehend von einer Beruflichen Problemstellung, wird in der Fachgruppe daher die Aufgabe gestellt, Bewertungsformen (z.B. intuitive Bewertung, kriterienbasierter Bewertungsbogen, schriftliches Feedback, Schülerinnen und Schüler bewerten sich gegenseitig etc.) am Beispiel realer Schülerinnen- und Schülerarbeiten in einem gemeinsamen Akt zu elaborieren, auszuprobieren und zu bewerten.

4 Fazit und Entwicklungsbedarfe

Die Entwicklung digitaler Kompetenzen stellt für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft eine grundlegende Querschnittsaufgabe der Lehrerbildung – in enger Kooperation mit den Bildungswissenschaften – dar. Diese Prämisse erfährt seine Übersetzung, indem die einzelnen Fähigkeiten aktiv durch konkrete Aufgabenstellungen im Seminaralltag für die und von den Referendarinnen und Referendaren herausgefordert und eingeübt werden. Es schließen sich Reflexionen der so geschaffenen Erfahrungen und das Ausloten von Gelingensbedingungen für den Transfer in den eigenen Unterrichtsalltag an. Diese Vorgehensweise bewirkt nach Auffassung der Autorin und des Autors eine größere Bereitschaft bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern, in selbst verantworteten Lernsettings mit ihren Lerngruppen methodisch ähnlich zu arbeiten und dadurch digitale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern auszubilden.

Darüber hinaus darf zukünftig nicht versäumt werden, bisher bewährte Seminar-konzepte immer wieder kritisch zu hinterfragen, ob sie wirklich einen Beitrag zur Förderung von digitalen Kompetenzen leisten. Erschwert wird dieser Prozess der Qualitätssicherung durch die (nicht immer) erwartbaren und rasanten gesellschaftlichen und beruflichen Veränderungen, die mit der Digitalisierung einhergehen. Auch die digitalen Kompetenzen sind nicht starr, sondern erfahren eine Ausdifferenzierung oder Wandlung, wodurch es gilt, auch in der Lehrerbildung flexibel und schnell zu reagieren.

Aktuell geht es an der Ausbildungsstätte für berufsbildende Schulen in vorrangig darum, die schon vorhandenen Möglichkeiten noch mehr auszuschöpfen. Ein Ansatzpunkt dafür ist die noch nicht umfänglich genutzte Lern-, Organisations- und Kommunikationsplattform, auf die alle an der Lehrerausbildung beteiligten Akteurinnen und Akteure Zugriff haben (Ausbildungsleiterinnen und Ausbildungsleiter, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter, Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sowie Mentorinnen und Mentoren). „Baustellen“ sind weiterhin der gemeinsame Ausbau des ausbildungsstätteninternen WIKI, das stärkere Integrieren von digitalen Informationsangeboten in den Seminaralltag, das Gegenüberstellen von Möglichkeiten und Grenzen analoger und digitaler medialer Dienste sowie die Risikoabschätzung einer unkritischen Nutzung digitaler Informationsangebote. Die größte Herausforderung stellt es allerdings dar, dass alle in der Lehrerausbildung Tätigen selbst über digitale Kompetenzen in einer ausreichenden Qualität verfügen und diese ständig weiterentwickeln, um eine fundierte Förderung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtter zu gewährleisten.

Literatur

- Boden, M. A. (1991). *The creative mind: Myths & mechanisms*. New York: Basic Books. Routledge.
- Birren, J. E., Hedlund, B. (1987). *Contributions of Autobiography to Developmental Psychology*. In N. Eisenberg & N. Weisenberg (Hrsg.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology* (S. 394-415). New York: John Wiley & Sons.
- Forßbohm, D. & Kober, K. (2018). Didaktische Auseinandersetzung mit ausgewählten Spezifika von Ernährung und Lebensmitteln in beruflichen Bildungsprozessen. In B. Laux, S. Stomporowski, (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in den Bereichen Tourismus, Hotelgewerbe und Ernährung. Bonner Beiträge zu Fragen der Allgemeinen und Beruflichen Bildung* (S. 131-150). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Forßbohm, D., Kober, K. & Lehmann, R. (2014). *Sensorische Prüfungen in Lern-Lehr-Arrangements*. Dresden: Eigenverlag.
- Funke, J. (2000). Psychologie der Kreativität. In R. M. Holm-Hadulla (Hrsg.), *Kreativität* (S. 283-300). Heidelberg: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-87237-2_14
- Geiger, I. K. (2007a). Ernährung im multikulturellen Kontext verstehen (Teil 1). *Ernährungs-Umschau*, 54, 1, 23-26.
- Geiger, I. K. (2007b): Ernährung im multikulturellen Kontext verstehen (Teil 2). *Ernährungs-Umschau*, 54, 2, 73-75.
- Hartmann, W. & Hundertpfund, A. (2015). *Digitale Kompetenz. Was die Schule dazu beitragen kann*. Berlin: hep.
- Hateley, B. J. (1985). *Telling Your Story, Exploring Your Faith*. St. Lous: Chalice Pr.
- Horlacher, F. (2011). Ernährungsbildung - ein Thema der beruflichen Bildung? In N. Fischer & A. Grimm (Hrsg.), *Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung. Professionalisierung im Spannungsfeld von Hochschule und Schule* (S. 283-295). Frankfurt/Main: Peter Lang. <https://www.peterlang.com/view/title/13637>
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Bern: Haupt.
- Loiselle, J. (1999). Interkulturelle Handlungskompetenz. In: R. Huisinga, I. Lisop, Speier, H.-D. (Hrsg.), *Lernfeldorientierung – Konstriktion und Unterrichtspraxis* (S. 409-445). Frankfurt/Main: GAFB.
- Lund, D. (2018). Einfluss der Digitalisierung auf schulisches Lehren und Lernen in Lernfeldern – Brauchen wir eine neue fachdidaktische Perspektive? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7(1), 22-37. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i1.02>
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt". (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 i. d. F. vom 07.12.2017)*.

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.1997 i.d.F. vom 28.03.2014)*.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Konditor/Konditorin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.03.2003)*.
- Siebert, H. (2012). *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: wbv.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2017). *Curriculum für den Vorbereitungsdienst. Lehramt Berufsbildende Schulen*. Dresden: SMK.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Zika, G., Helmrich, R., Maier, T., Weber E. & Wolter M. I. (2018). Regionale Branchenstruktur spielt eine wichtige Rolle. *IAB-Kurzbericht*, 09. 1-11.

Verfasserin und Verfasser

Katja Kober & Dr. Volker Kress

Landesinstitut für Schule und Bildung Standort Dresden
Lehrerausbildungsstätte/Lehramt an Berufsbildenden Schulen

Glacisstraße 4
D-01099 Dresden

E-Mail: Katja.kober@as-bs.lernsax.de
Volker.kress@as-bs.lernsax.de