

# Der Stellenwert des „Praktischen“ im Hauswirtschaftsunterricht – alte und neue Fragen

Ute Bender

*Im Kontext aktueller Bildungsreformen in der deutschsprachigen Schweiz wird u. a. eine Frage virulent, welche die Diskussionen um den Hauswirtschaftsunterricht seit seiner Einführung mehr oder weniger stark beschäftigt hat: Welches Gewicht sollen die „praktischen“ Anteile des Faches im Unterricht erhalten? Innerhalb der wissenschaftlichen Ernährungs- und Verbraucherbildung sind diese Fragen auf genereller Ebene unter anderem durch REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003 – 2005) geklärt worden. Allerdings scheinen fachdidaktisch wissenschaftlicher Diskurs und fachbezogene Diskussionen in Öffentlichkeit und Lehrerschaft hier teilweise auseinander zu driften. Der vorliegende Beitrag greift ausgewählte Aspekte der aktuellen und historischen Diskussion auf, um typische Legitimationsmuster für manuelle Tätigkeit im Unterricht zu zeigen. Er entwickelt den Vorschlag, diesen Bereich des Hauswirtschaftsunterrichts unter Rekurs auf den Kompetenzbegriff konzeptuell zu fassen.*

## 1 Bildungspolitische Reformen als Auslöser fachbezogener Diskussionen

In der deutschsprachigen Schweiz haben die Implementation von Bildungsstandards, weitere anstehende bildungspolitische Reformen und vor allem die interdisziplinäre Arbeit am Lehrplan 21<sup>1</sup> Diskussionen in allen Fachdidaktiken befördert und Reflexionen über das Selbstverständnis des eigenen Faches intensiviert<sup>2</sup>. Auch das Fach Hauswirtschaft, wie das Unterrichtsfach zur Ernährungs- und Konsumbildung in den deutschsprachigen Schweizer Kantonen heißt, ist davon betroffen. Bei aller noch bestehenden Unsicherheit zeichnet sich ab, dass es in der Sekundarstufe I (7, 8 und 9. Jg.) in den Themenbezogenen Fachbereich „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ integriert wird (Geschäftsstelle ..., Hrsg., 2010, S. 19).

In Öffentlichkeit und Lehrerschaft wird im Zusammenhang mit den Bildungsreformen unter anderem diskutiert, welchen Stellenwert die sogenannten praktischen Fächer in der schulischen Bildung innehaben bzw. erhalten sollen. So hat beispielsweise eine Umfrage des Schweizerischen Bäuerinnen- und Landfrauenverband (SBLV) gewisse Bekanntheit erlangt, die zu dem Ergebnis kommt, dass sich bereits jetzt ein Abbau der „praktischen Fächer“ Hauswirtschaft, Textiles und Technisches Gestalten bemerkbar mache (SBLV 2010). Im Schlussbericht fordert der Verband die verstärkte Berücksichtigung des „Praktischen“ in den Lehrplänen und der Lehre-

rinnen- und Lehrerbildung. Zeitungen, wie etwa die Aargauer Zeitung, nehmen darauf Bezug, um festzustellen, dass jungen Menschen „jegliche handwerkliche Fertigkeit abhandengekommen sei“, sie könnten u. a. auch nicht mehr „kochen“ (Aargauer Zeitung 2011).

Damit gerät eine alte Streitfrage des hauswirtschaftlichen Unterrichts wieder in den Fokus fachbezogener Diskussionen: Welchen Stellenwert hat das „Praktische“ in der Ernährungs- und Konsumbildung? Genauer, wenn auch gekürzt, gesagt: Welchen Stellenwert hat das „Kochen“?

Der vorliegende Beitrag untersucht die damit verbundenen Diskussionen und geht dabei in mehreren Schritten vor: Zuerst stellt er in knapper Form die aktuell fachdidaktische Sicht dar

## The significance of the 'practical' in home economics lessons – old and new issues

In the context of current educational reforms in German-speaking Switzerland, the significance of practical aspects of home economics lessons – a pertinent question since the establishment of the subject – has become an important and controversial issue.

Within the academic field of consumer and nutrition education, this question only recently has been clarified on a more general level in the context of REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003 - 2005), a topical subject-specific framework to “reform nutrition and consumer education in schools”. However, the subject-specific didactical academic discourse only partly conforms to subject-related discussions among teaching staff and within the concerned public.

This paper depicts particular aspects of the current and historical debates to display typical patterns in legitimating manual activity in education.

Finally, a conceptualization of practical aspects of home economics lessons based on the concept of competence is proposed.

(Kap. 2). Dann skizziert er schlaglichtartig einige Aspekte zum Stellenwert der Nahrungszubereitung im Hauswirtschaftsunterricht in der Schweiz und zur Bewertung im Alltag, um einerseits zu erhellen, ob die o. g. Vorwürfe berechtigt sind und andererseits auf die Bedeutung der damit verbundenen Fragen für die Beteiligten hinzuweisen (Kap. 3). Danach analysiert er kurz einige ausgewählte Argumente, die in der Diskussion genannt sind, und rekurriert auf deren Historie (Kap. 4). Im fünften Kapitel entwirft der Artikel dann einen Vorschlag, um das „Praktische“ fachdidaktisch zu konzeptualisieren. Er endet mit einem Ausblick auf damit verbundene Perspektiven (Kap. 6).

Da Begriffe wie „praktisch“ oder „handwerklich“ kaum klar zu definieren sind, werden sie nur in Anführungszeichen genutzt; ansonsten wird von materiell-technischem, manuellem oder handgreiflichem Tätigsein oder entsprechenden Tätigkeiten gesprochen.

## 2 Fachdidaktisch wissenschaftliche Sicht auf das „Praktische“

Innerhalb der wissenschaftlichen Fachdidaktik der deutschsprachigen Schweiz ist der Stellenwert des materiell-technischen Handelns in der Ernährungs- und Konsumbildung prinzipiell abgeklärt. Im Rahmen der Kooperation mit der deutschen und österreichischen Fachdidaktik unterstützt auch die Schweizer Fachdidaktik die beiden DACH-Erklärungen von München und Salzburg bzw. Koblenz (DACH 2009; DACH 2010). Die Reflexionen und Konzeptionen in der deutschsprachigen Schweiz basieren unter anderem auf den Bildungszielen, die durch REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung 2003 – 2005) erarbeitet wurden, sowie auf dem Europäischen Kerncurriculum der Ernährungsbildung (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung 2005; Heindl 2003, Anhang). In der Schweiz wird allerdings nicht von „Verbraucherbildung“, sondern von Konsumbildung gesprochen.

Materiell-technisches Tätigsein kommt innerhalb der Bildungsziele und Kompetenzen dieser beiden maßgeblichen Konzeptionen in erster Linie in Form der Nahrungszubereitung und der Gestaltung von Mahlzeitenkulturen vor. Insbesondere, aber nicht nur, zeigen sich die damit verbundenen Intentionen beispielsweise im dritten Bildungsziel von REVIS: „Die Schülerinnen und Schüler handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung“ oder in Themenfeld 7 des Europäischen Kerncurriculums (Fachgruppe ..., 2005, S. 26; Heindl 2003, Anhang).

Aus fachdidaktischer Perspektive wird deutlich, dass die Nahrungszubereitung einen nicht zu vernachlässigenden – aber begrenzten Stellenwert – im Rahmen der Ernährungs- und Gesundheitsbildung innehat.

Auch wenn die Zielsetzungen und Kompetenzen von REVIS in einer umfangreichen Feldstudie bei diversen Adressatengruppen (Schülervertretungen, Eltern, Lehrer/innen, Schulleitungen etc.) positive Anerkennung fanden, deutet sich

im Schlussbericht an, dass fachdidaktisch-wissenschaftliche Konzeption und Unterrichtsrealität in Deutschland nicht gänzlich übereinstimmen, wenn es um den Stellenwert des „Kochens“ geht (vgl. Fachgruppe ... 2005, S. 67 ff). Dort konstatieren die Verfasserinnen und Verfasser ein teilweise „suboptimale(s)“ Professionalitätsverständnis der Lehrkräfte“ ebenso wie die Zählebigkeit des tradierten Images als „Kochfach“ (ebd., S. 83, S. 84, S. 3, S. 67 ff).

## 3 Aspekte zum Stellenwert der Nahrungszubereitung im Unterricht und im Alltag der Schweiz

Über das derzeitige quantitative und qualitative Gewicht der Nahrungszubereitung im Hauswirtschaftsunterricht an Schweizer Volksschulen liegen keine repräsentativen empirischen Erhebungen vor. Generell wird der Hauswirtschaftsunterricht auf der Sekundarstufe I des unteren und mittleren Bildungsniveaus erteilt; nur selten findet er auch an Gymnasien statt.

Selbst wenn die Durchführenden die oben erwähnte Umfrage des Schweizerischen Bäuerinnen- und Landfrauenverbandes mit 250 Antworten als „breit abgestützt“ und „aussagekräftig“ bezeichnen, ist sie nicht repräsentativ im wissenschaftlichen Sinn (SBLV 2010, S. 2. S. 3). Insbesondere bleibt unklar, wie die Auswahl der befragten Personen erfolgte<sup>3</sup>. Der Tenor der Resolution lautet, dass Hauswirtschaft, Technisches Gestalten und Textiles Gestalten an Schweizer Schulen mittlerweile so stark reduziert worden seien, dass „das manuelle Geschick und deren Fertigkeiten ... in den vergangenen 20 Jahren einen gewaltigen Rückgang erlebt“ hätten. Folglich müsse in den genannten Fächern künftig u. a. „mehr Zeit zum Üben und Vertiefen vorhanden“ sein (SBLV 2010, S. 8).

Ob die Klage mit Blick auf den Hauswirtschaftsunterricht zutrifft, kann, wie eingangs erwähnt, nicht fundiert entschieden werden.

Einige Indizien für den gegenteiligen Befund seien jedoch im Folgenden schlaglichtartig aufgeführt:

- Die gegenwärtig gültigen Lehrpläne der verschiedenen deutschsprachigen Schweizer Kantone sind sehr offen formuliert und geben wenig Aufschluss über die konkrete Unterrichtspraxis. Die Nahrungszubereitung erhält jedoch überall ein erkennbares Gewicht. So nennt z. B. der Lehrplan für die Weiterbildungsschule (Zug A und E = unteres und mittleres Bildungsniveau) des Kantons Basel-Stadt den Bereich der „Zubereitungsarten“ gleichberechtigt neben den Themenbereichen „Gesellschaft/Kultur“, „Ökologie/Ökonomie“, „Ernährung/Gesundheit“ und „Haushaltmanagement“ (Erziehungsdepartement Basel-Stadt o. J.)<sup>4</sup>.

- Nach den Stundentafeln<sup>5</sup> ist der Hauswirtschaftsunterricht fast aller deutschsprachigen Kantone bislang über zwei Schuljahre hinweg in vierstündigen oder dreistündigen Blöcken organisiert, wobei dies z. T. mit sich bringt, dass Unterricht pro Schuljahr nur halbjährig erfolgt. Die

Blöcke erlauben eine gemeinsame Nahrungszubereitung. In den Studentafeln des Kantons Aargau wird das Fach zudem als „Hauswirtschaft/Kochen“ bezeichnet; ebenso im Kernlehrplan des Kantons Glarus (IDES 2010, S. 12; S. 77).

■ Als interkantonales Lehrmittel ist im Hauswirtschaftsunterricht seit Mitte/Ende der 1980er Jahren der „Tiptopf“ zugelassen, ein Schulbuch für die Nahrungszubereitung, das neben Rezepten auch Ausführungen zur Ernährungslehre enthält. Der „Tiptopf“ steht damit mindestens gleichberechtigt neben dem zweiten wichtigen Lehrmittel des Hauswirtschaftsunterrichts, dem „Hauswärts“, bzw. dem älteren „Haushalten mit Pfiff“ (Affolter et al. 2010; Bucheli Matzinger et al. 2009; Cukanic-Gächter et al. 2005).

■ Der maßgebliche Text zu den Inhalten des Hauswirtschaftsunterrichts aus Sicht der Lehrerverbände, das „Kerncurriculum und Argumentarium für das Fach Hauswirtschaft“ des Schweizerischen Verbandes für Lehrerinnen und Lehrer, Fachkommission Hauswirtschaft, spricht neben den fachlich relevanten Themen „Gesundheit“, „Gesellschaft“, „Kultur“, „Nachhaltigkeit“ und „Ökonomie“ explizit auch vom „Handwerk“ (LCH Fachkommission Hauswirtschaft 2005).

■ Im Projekt „Hauswirtschaftliche Bildung für eine Gesellschaft im Wandel“ schreiben 100 Prozent der befragten Berner Jugendlichen, „Kochen“ und „gesunde Ernährung“ seien als Themen im Hauswirtschaftsunterricht vorgekommen, außerdem bei fast 100 Prozent das „gemeinsame Kochen“ (Arn et al. 2005, S. 122; Mehrfachnennungen möglich)<sup>6</sup>.

■ Die Bedeutung des „kochen Könnens“ spiegelt sich auch darin wider, dass im Kanton Zürich 2007 eine Volksinitiative erreicht hat, dass an Gymnasien dreiwöchige Hauswirtschaftskurse als Internatskurse wieder eingeführt wurden, nachdem man sie 2004 aus finanziellen Gründen abgeschafft hatte (Neue Zürcher Zeitung 2007).

■ Erfahrungsberichte von Lehrpersonen, Studierenden und Schülerinnen und Schülern<sup>7</sup> deuten an, dass die Nahrungszubereitung ein zentraler Bereich des Hauswirtschaftsunterrichts sei.

Wenn in der Befragung des Schweizerischen Bäuerinnen- und Landfrauenverbandes u. a. auf das „Kochen“ Wert gelegt wird, spiegelt diese Ausrichtung ein bestimmtes Verbandsinteresse wider; zugleich aber scheint die Nahrungszubereitung im Alltag in der Schweiz mehr Gewicht zu erhalten als z. B. in Deutschland.

■ Lt. Statistik liegt der durchschnittliche Zeitaufwand für die Beköstigungsarbeit pro Tag in der Schweiz höher. Wie in Deutschland ist die Nahrungszubereitung Frauenarbeit. Nach den Erhebungen des Schweizerischen Bundesamtes für Statistik wenden Frauen für Mahlzeitenzubereitung, Abwaschen, Einräumen und Tischdecken im Jahr 2007 durchschnittlich eine Stunde und 24 Minuten pro Tag auf (BFS 2009, S. 9; eigene Umrechnung). Frauen in

Deutschland erledigen diese Tätigkeiten 2001/02 im Durchschnitt in einer Stunde und sechs Minuten (BMFSFJ ... 2005, S. 376).

■ Bei einer im Auftrag von Coop durchgeführten repräsentativen Befragung der 15- bis 74-Jährigen in der gesamten Schweiz wird ermittelt, dass unter der Woche durchschnittlich 54 bis 51 Minuten allein für die Zubereitung der warmen Hauptmahlzeit verwendet werden (Coop 2010, S. 18)<sup>8</sup>.

■ Der hohe Zeitaufwand spiegelt wider, dass die meisten Schweizer Befragten diese Arbeit gemein erledigen: Nur elf Prozent aller Befragten sehen das „Kochen“ im Alltag als „Pflicht“ an (Coop 2010, S. 7).

■ Im Rahmen derselben Studie sagen immerhin 47 Prozent der Frauen und 21 Prozent der Männer, sie hätten Nahrungszubereitungskompetenzen im Hauswirtschaftsunterricht erworben (Coop 2010, S. 20, Mehrfachnennungen möglich). In der Nationalen Verzehrsstudie in Deutschland geben dies nur 28,1 Prozent der 14- bis 80-jährigen Frauen und nur 13,8 Prozent der Männer an (Max-Rubner Institut, Hrsg., 2008, S. 111).

■ Auch scheinen erwachsene Schweizerinnen und Schweizer tendenziell eine größere Vielfalt an Gerichten zu beherrschen und im Ganzen besser kochen zu können als die Deutschen (Coop 2010, S. 12; Max-Rubner Institut, Hrsg., 2008, S. 105, 108f.).

Die oben skizzierten Aspekte stehen wahrscheinlich im Kontext der jeweiligen Frauenerwerbstätigkeit: In der Schweiz ist die Erwerbsquote (sic!) von Frauen zwar etwas höher als im EU-Durchschnitt, aber das dominante Erwerbsmuster ist die Teilzeitarbeit. Die Teilzeiterwerbstätigenquote von Frauen liegt mit 48,1 Prozent deutlich höher als die Vollzeiterwerbstätigenquote (30,1 Prozent). Im EU-Durchschnitt sind die gleichaltrigen Frauen sehr viel häufiger Vollzeit erwerbstätig (BFS 2008, S. 20).

Nimmt man hinzu, dass im Allgemeinen kantonale Eigenheiten und damit auch kantonale Esskulturen in der Schweiz selbstbewusst gepflegt werden, lässt sich begründet vermuten, dass die Nahrungszubereitung im Hauswirtschaftsunterricht an Schweizer Volksschulen eher nicht unterrepräsentiert ist.

Zugleich kann nachvollzogen werden, wie „bedrohlich“ die im Lehrplan 21 geplante Integration des Faches in den Themenbezogenen Fachbereich „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ und die Möglichkeit einer damit verbundenen zeitlichen Kürzung der Nahrungszubereitung auf die Beteiligten wirken könnte. Für einen Teil der Lehrpersonen stehen unter Umständen das Selbstverständnis des Faches und das eigene professionelle Selbstverständnis auf dem Spiel (Bender/Rieder 2011). Sie sehen sich gezwungen, diesen Bereich des Faches zu legitimieren.

#### 4 Aktuelle und historische Legitimationen des „Praktischen“

„Handwerkliche“ Tätigkeiten sollen nach Auffassung der Publikation des SBLV an den Volksschulen keinesfalls reduziert

werden (siehe oben). Der Schlussbericht fasst die Ergebnisse der Befragung zusammen. Dort heißt es u. a.:

„Die Grundpfeiler unseres bisherigen Erfolges in Wirtschaft und Gesellschaft waren Werte, welche in der Vergangenheit von Generation zu Generation vermittelt wurden und in der Schulbildung weiter vertieft wurden wie Exaktheit, Ausdauer, Pünktlichkeit und Verlässlichkeit (...). In den Bereichen Genauigkeit, Ausdauer und handwerkliche Fertigkeiten müssen von den Berufsausbildnern immer größere Abstriche gemacht werden“ (SBLV 2010, S. 2, S. 8).

Die Notwendigkeit des manuell-technischen Tätigseins an allgemeinbildenden Schulen wird hier also vor allem mit einer Erziehung zu Arbeitstugenden begründet, die im späteren Berufsleben erforderlich seien. Damit schließt die Veröffentlichung, vermutlich, ohne dass dies den Verantwortlichen bewusst ist, an Legitimationsdiskurse an, die bereits bei der Einführung des Faches Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Diskussion prägten (vgl. Bender 2000; Ernst 1986; Tomieporth 1979). Weil das „Kochen“ bzw. die Nahrungszubereitung als Kern des Unterrichts galt, richtete sich die Kritik gegen seine Einführung vor allem gegen diesen Bereich – auch wenn zahlreiche andere, etwa standespolitische Aspekte, die Gegnerschaft eher begründeten. Ähnlich wie die Verfasserinnen und Verfasser des aktuellen Schlussberichts argumentierte Georg Kerschensteiner für den Handfertigkeitunterricht der Knaben und den Hauswirtschaftsunterricht der Mädchen, indem er u. a. hervorhob, dass diese Fächer durch manuelle Arbeit an die im Berufsleben und bei der Hausfrauenarbeit notwendigen Arbeitstugenden „der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes, der Beharrlichkeit, der Verantwortlichkeit, der Selbstüberwindung und der Hingabe an ein tätiges Leben“ gewöhnten (Kerschensteiner 1909b, S. 17; vgl. ders. 1909a).

Eine weitere Formulierung in der SBLV-Resolution lautet: „In den vergangenen Jahren wurden die handwerklichen Fächer immer mehr reduziert zugunsten von kopflastigen Fächern“ (SBLV 2010, S. 8). Mit dem Begriff der „Kopflastigkeit“ knüpft dieser Satz aus dem Text von 2010 ebenfalls an historische Wurzeln. Es handelt sich um eine ursprünglich reformpädagogische Begründung für manuell-technische Tätigkeiten an der Schule, die auch heute noch vielfach benutzt wird. Dem Ausdruck liegt ein Menschenbild zugrunde, das mit den Formeln „Kopf, Herz und Hand“ bzw. „ganzheitlicher Bildung aller Kräfte“ zu verbinden ist und mehr oder weniger reflektiert auf Pestalozzis Anthropologie referiert (vgl. Tröhler 2008, S. 60). Die Forderung nach „Ganzheitlichkeit“ bzw. die Kritik der „Kopflastigkeit“ des Unterrichts diente zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem dazu, für eine „Arbeitsschule“ und gegen die „Lernschule“ oder „Buchschele“ zu argumentieren (vgl. Oelkers 2005, S. 151ff). Auch im Kontext des „praktischen“ Hauswirtschaftsunterrichts spielte diese Auffassung eine wichtige Rolle, wie der folgende Satz zeigt: „Wenn ich bedenke, welche Klagen heutzutage allgemein gegen die Lernschule, gegen das Wort- und Bücherlernen erhoben werden, dann meine ich, einer der Wege, an Stelle der Lernschule die Arbeitsschule zu setzen ...“ (Sumper 1908/09, S. 1412f.).

Die hier zitierte Helene Sumper, eine Mitarbeiterin Kerschensteiners, legte zahlreiche weitere Gründe dar, die den Hauswirtschaftsunterricht und seine manuell-technischen Anteile rechtfertigen sollten: „Er (der hauswirtschaftliche Unterricht, Anm. d. Autorin.) schärft die Sinne, regt fortgesetzt zum Beobachten an, übt im Unterscheiden, nötigt zur Feststellung klarer Begriffe. Kein anderer Unterrichtsgegenstand gestattet eine solche Verbindung von Theorie und Praxis, in keinem ist die geistige Arbeit so die Veranlasserin einer körperlichen Tätigkeit ...“ (Sumper 1911/12, S. 18).

Den bislang skizzierten Argumenten für manuelle Tätigkeiten an der Schule – sowohl aus der Historie als auch aus anderen aktuellen Dokumenten ließen sich noch zahlreiche weitere anfügen – ist gemeinsam, dass sie das „Praktische“ überwiegend aus überfachlichen Gründen legitimieren wollen. Wie das Sumper-Zitat veranschaulicht, wurde z. B. auf Wahrnehmungsschulung, Lernen des Beobachtens, Verbindung von „Theorie“ und „Praxis“ verwiesen. Zudem werden und wurden mit der Erhöhung des Stellenwerts manuellen Tätigseins Arbeitstugenden für die spätere Berufstätigkeit oder ein bestimmtes Menschenbild verbunden. Es muss an dieser Stelle offenbleiben, ob vor allem die letztgenannten Legitimationen in einer modernen hoch technisierten Gesellschaft wie der Schweiz noch konsensfähig sind.

Aus fachdidaktischer Sicht bleibt festzuhalten, dass die Resolution des Schweizerischen Bäuerinnen- und Landfrauenverbandes nur in diffuser Weise auf fachliche Aspekte verweist. So ist die Rede davon, dass mit materiell-technischem Agieren „Alltagskompetenzen“ zu erwerben wären, die dann unter anderem der „Hygiene ... Gesundheit und Ernährung“ zugutekommen sollten (SBLV 2010, S. 8).

Mit der sorgfältigen Einbindung in ein wissenschaftlich fundiertes fachliches Kompetenz- oder Bildungsverständnis wäre indes eine Perspektive eröffnet, manuelle Tätigkeit im Hauswirtschaftsunterricht tragfähig zu legitimieren. Bevor in dieser Richtung weitergedacht wird, sollen im nächsten Kapitel zunächst einige einschlägige schulpädagogische Methodenkonzepte skizziert werden, um zu prüfen, ob sie sich als Referenz in der Ernährungs- und Konsumbildung eignen.

## **5 Ein Vorschlag zur fachdidaktischen Konzeptualisierung manueller Tätigkeit**

### **5.1 Schulpädagogische Methodenkonzepte zur Legitimation manueller Tätigkeit**

Methodenkonzepte geben Aufschluss über methodische Inszenierungen des Unterrichts und bleiben dabei eigentlich inhaltsneutral. Den drei folgenden Konzepten ist jedoch eigen, dass sie sich auch zu den Inhalten äußern, welche mit der jeweiligen Methode zu verbinden seien. Es handelt sich um die Konzepte des „Produktiven Lernens“, „Praktischen Lernens“ und „Handlungsorientierten Lernens“ oder „Projektlernens“.

„Produktives Lernen“ erinnert in gewisser Weise an den Grundgedanken Kerschensteiners, Allgemeinbildung und Berufsbildung zu integrieren (IPLE 2004). Das Konzept ist bil-

dungstheoretisch überzeugend ausgearbeitet (Böhm/Schneider 1996; Borkenhagen/Mirow 2002). „Produktives Lernen“ möchte jedoch keineswegs in erster Linie manuelle Tätigkeiten im schulischen Unterricht fördern, sondern vielfältige Erfahrungen in realen „beruflichen Ernstsituationen“ ermöglichen und diese dann intensiv reflektieren. Das Konzept kann, insbesondere aufgrund der eindeutigen Berufsorientierung, nicht genutzt werden, um materiell-technische Tätigkeiten im Hauswirtschaftsunterricht wissenschaftlich zu fundieren.

„Praktisches Lernen“ gewann in den 1980er- und 1990er-Jahren an Bedeutung. Heute wird es in gewisser Weise durch den Jenaer „Servicepool Praktisches Lernen“ weitergeführt (Servicepool ... o. J.). Der Ansatz möchte die Lebensnähe schulischen Lernens fördern und explizit auch Erfahrungen unterstützen, sich in sinnvoller Weise manuell zu betätigen. Unterrichtliches materiell technisches Tun sei in seinem eigenen Wert zu respektieren und nicht nur zielorientiert als Mittel zum Zweck einzusetzen (Fauser 1988, S. 160.) Mit solchen Zielsetzungen grenzt sich die Projektgruppe Praktisches Lernen teilweise kritisch gegenüber dem Konzept des Handlungsorientierten Lernens ab (siehe unten; Fauser 1991, 124; Fauser/Fintemann/Flitner 1991, 140 f. u. a.). Um Praktisches Lernen näher zu beschreiben und zu begründen, beruft sie sich auf die Philosophie Hannah Arendts (Fauser 1988; ders. 1991). „Praktisches Lernen“ hat im aktuellen schulpädagogischen Diskurs kaum noch Bedeutung: Neben der Tatsache, dass ausschlaggebende Finanzierungen seit Langem abgeschlossen sind, trug sicherlich der in einigen Publikationen diffus genutzte Begriff des „Praktischen“ dazu bei. Nach Meinung der Kritiker lag ihm teilweise ein anachronistisches, unkritisches vormodernes Arbeits- und Bildungsverständnis zugrunde (z. B. Kemper 1993).

Handlungsorientiertes Lernen und Projektleben schließlich sind als methodische Konzeptionen weiterhin aktuell. Unter den zahlreichen Ansätzen, die „Handeln“ im schulischen Unterricht unterstützen wollen (z. B. Aebli 1991; Bönsch 1991; Gudjons 2008; Jank/Meyer 2002), ist das Konzept von Meyer et al. das einzige, das dem handgreiflichen Tun explizit einen eigenen Stellenwert einräumt (vgl. Bender 2000, S. 157 – 161). Der Handlungsbegriff, wie er in den anderen Ansätzen genutzt wird, sieht materiell-technische Aspekte zwar teilweise vor, aber sie sind nicht ausschlaggebend für die Begriffsbestimmung, nach der „Handeln“ vor allem durch seine Zielorientiertheit gekennzeichnet ist (Aebli 1980, S. 20; Seel 2000, S. 372; Gudjons 1997; Peterßen 2001 u. a.). Der Konzeption des Handlungsorientierten Unterrichts nach Meyer et al. liegt die Forderung zugrunde, „Kopfarbeit“ und „Handarbeit“ im Unterricht in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen (Jank/Meyer 2002, S. 315ff): Sie entfalten sich in enger Verflechtung miteinander als „zielgerichtete Arbeit“, als „solidarisches Handeln“ und als „sprachliche Verständigung“ (dies. 2002, S. 318). Wie diese Begriffe verdeutlichen, referieren Meyer et al. nicht nur auf den psychologischen, zweckrationalen Handlungsbegriff, sondern ebenso auf das „kommunikative Handeln“ nach Habermas

(Habermas 1982, I, 384 f.; vgl. Meyer 2009, S. 101 f.). Damit können auch interaktive, kommunikative und metakommunikative Prozesse des „Handelns“ im Unterricht konzeptuell erfasst werden. Handlungsorientiertes Lernen greift exemplarische alltagsnahe Problemsituationen auf. Ziel ist, dass Lernende gemeinsam weitgehend selbst reguliert ein „Produkt“ herstellen und präsentieren (Jank/Meyer 2002, S. 315ff). Im Rekurs auf Dewey ist dieses Produkt nicht beliebig, sondern soll einen im weitesten Sinn sozialen Zweck erfüllen. Je selbstregulierter die Lernenden agieren, desto eher ist von „Projekt“ die Rede.

Das Konzept nach Meyer et al. wurde vor allem von Tornieporth aus fachdidaktischer Perspektive aufgearbeitet (Bartoschek/Tornieporth 1994; Tornieporth 1995). Die Methodenkonzeption eignet sich in besonderer Weise dazu, die materiell-technischen Anteile des Faches sinnvoll zu begründen. Selbstverständlich wäre materiell-technisches Tun aber auch konzeptuell in andere methodische Großformen wie Problemorientiertes Lernen, Stationenlernen etc. einzubinden (Bender 2010; dies. 2008).

In aktuellen bildungsbezogenen Diskursen werden die Termini handlungsorientiertes sowie problemorientiertes Lernen häufig genutzt, um eher allgemeine Prinzipien zu beschreiben, die unterrichtliche Inszenierungen prägen sollten, die „kompetenzorientiert“ seien. Auch REVIS (siehe oben) präferiert handlungs- und problemorientierte Herangehensweisen zur Kompetenzförderung (Beer 2004, S. 10).

## 5. 2 Der Kompetenzbegriff als Referenz für manuelle Tätigkeit

Kein Begriff hat derzeitige Diskussionen um Bildung so geprägt, wie der Begriff der „Kompetenz“. Zumeist wird dabei auf Weinert referiert und die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003; Weinert 2001a; ders. 2001b; vgl. Geschäftsstelle ..., Hrsg., 2010, S. 14).

Weinerts Definition betont, dass „Kompetenzen“ aus vielfältigen Komponenten bestehen und nicht mit „Kenntnissen“ gleichzusetzen sind. Darüber hinaus verfolgt kompetenzorientiertes Lernen immer die Absicht, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, unterschiedlichste, auch außerschulische, Problemsituationen zu bewältigen (vgl. Geschäftsstelle ..., Hrsg., 2010, S. 14). Nach Weinert versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001a, S. 27).

Auch wenn Weinert hier von „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ spricht, wird in Interpretationen häufig von Fertigkeiten im Allgemeinen ausgegangen. So formuliert der Schweizerische Grundlagenbericht für den Lehrplan 21: „Eine Schülerin oder ein Schüler ist beispielsweise in einem Fach kompetent, wenn sie oder er über Fähigkeiten und Fertigkeiten zum

Lösen von Problemen verfügt; auf vorhandenes Wissen zurückgreift ...“ (Geschäftsstelle ..., Hrsg., 2010, S. 14).

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, weshalb unterrichtliche Konzepte verstärkt „handlungsorientiertes und problemorientiertes“ Lernen (siehe oben) anbieten wollen und darauf abheben, Schülerinnen und Schülern mit möglichst authentischen Problemsituationen des Alltags zu konfrontieren. Auf diese Weise sollen Lernende fachliche und vielfältige fächerübergreifende bzw. überfachliche<sup>9</sup> Kompetenzen erwerben (Klieme et al. 2003, S. 75; Geschäftsstelle ..., Hrsg., 2010, S. 21).

Die theoretische Grundlegung und die empirische Erforschung überfachlicher Kompetenzen erweisen sich jedoch als sehr komplex. Generell wird davon ausgegangen, dass Kompetenzen immer kontextabhängig ausgeprägt sind, sodass Reichweite bzw. die tatsächliche Übertragbarkeit der überfachlichen Kompetenzen sehr umstritten bleibt (Klieme et al. 2001, S. 205; Klieme/Hartig 2008, S. 12., S. 17 f.; Leutner et al. 2004). Fächerübergreifende Kompetenzen und fachspezifische Kompetenzen scheinen darüber hinaus vernetzt (Klieme et al. 2003, S. 75).

In den vorangehenden Definitionen von „Kompetenz“ kommen materiell-technische Tätigkeiten oder manuelles Tun vor allem, aber nicht nur, im Terminus der „Fertigkeiten“ zum Ausdruck. Manuelles Agieren verfolgt vor diesem Hintergrund also keinen Selbstzweck, sondern ist ein Teilaspekt der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die nötig sind, um bestimmte Probleme zu bewältigen. Aus fachdidaktischer Sicht erscheint es somit aussichtsreich, das „Praktische“ oder „Handwerkliche“ weniger als eigenständigen Sektor der Ernährungs- und Konsumbildung zu begründen, sondern als Teilbereich anderer übergeordneter Kompetenz- bzw. Bildungsbereiche.

### 5.3 Zur fachdidaktischen Konzeptualisierung manueller Tätigkeit

Im Rahmen des REVIS Projektes, der DACH-Erklärungen und anderer Veröffentlichungen wird vor dem Hintergrund der OECD-Verlautbarungen und der PISA-Studien von „Literacy“ gesprochen, um die basalen Ziele und Kompetenzen einer aktuellen Ernährungs- und Konsumbildung zu entwickeln (Beer 2004, s. o.). „Der Erwerb und die Entwicklung von kulturellen Kernkompetenzen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Nutrition Literacy und Consumer Literacy) ist Voraussetzung für eine aktive Teilnahme in der Bürgerresp. Zivilgesellschaft (Active Citizenship)“ (DACH 2010).

Das Literacy-Konzept, das auf basale Kulturwerkzeuge abhebt, folgt der funktionalistischen Orientierung von PISA. Aufgrund seiner Verwendung in der empirischen Forschung hebt der Kompetenzbegriff auf prinzipiell operationalisierbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ab. Er kann und soll den Bildungsbegriff also nicht ersetzen, sondern dessen überprüfbare Teilaspekte erfassen (Baumert et al. 2001, S. 20; Klieme et al. 2003, S. 58 ff).

Mit Blick auf die manuellen Tätigkeiten im Fach Hauswirtschaft wäre also zu fragen und zu ermitteln, welche ma-

teriell-technischen Fertigkeiten und Arbeitsstrategien sich für eine aktuelle „Nutrition Literacy“ und „Consumer Literacy“ als notwendig erweisen.

Formuliert man im Rahmen des Bildungsbegriffes, wäre analog zu fragen, in welchem Umfang materiell-technischen Fertigkeiten und Arbeitsstrategien (noch) erforderlich sind, um eine sinnvolle Ernährungs- und Konsumbildung der Gegenwart zu gewährleisten (vgl. Fachgruppe ... 2005). Legt man ein anderes fachbezogenes Bildungsverständnis, die ästhetisch-kulturelle Bildung nach Heindl, zugrunde, wäre z. B. zu untersuchen, welche materiell-technischen Fertigkeiten und Strategien Schülerinnen und Schüler für die Ausbildung ihrer Wahrnehmungs- und Genussfähigkeit benötigen (Heindl 2004).

Selbstverständlich wären noch weitere Rahmenkonzeptionen möglich, wie etwa Gesundheitsbildung oder Bildung zur nachhaltigen Entwicklung, um den jeweils adäquaten Stellenwert materiell-technischer Tätigkeit zu analysieren.

In allen Fällen wird der Erwerb manueller Fertigkeiten und arbeitstechnischer Strategien begründbar im Kontext der jeweils übergeordneten Absichten von „Literacy“ oder „Bildung“. Schülerinnen und Schüler sollten mittels manueller Tätigkeiten konkrete fachliche und überfachliche Kompetenzen erwerben.

### 5.4 Überfachliche Kompetenzen durch manuelle Tätigkeit

Im vierten Kapitel des vorliegenden Textes wurde aus Dokumenten zitiert, die sich für das „Praktische“ im Hauswirtschaftsunterricht einsetzen. Die Argumentationen zielten in erster Linie darauf ab, überfachliche Kompetenzen zu fördern. Diese Strategie der Legitimation des „Praktischen“ erweist sich in ihrer Ausschließlichkeit jedoch wenig tragfähig:

Zum einen bleibt, wie schon erwähnt, fragwürdig, inwieweit überfachliche Kompetenzen tatsächlich generalisierbar sind. Oder anders formuliert: Es ist eher unwahrscheinlich, dass eine Schülerin, die bei der Nahrungszubereitung anspruchsvolle Problemlösekompetenzen unter Beweis stellt, auch z. B. mathematische Probleme im Alltag besser lösen kann.

Zum Zweiten zeichnen sich überfachliche Kompetenzen umgekehrt gerade dadurch aus, dass sie prinzipiell in verschiedenen Fächern erworben werden können. Unschwer ist dies bei den bereits mehrfach angesprochenen Arbeitstugenden zu erkennen: Warum sollten Gründlichkeit, Ausdauer, Belastbarkeit ausgerechnet nur beim zeitlich umfassenden manuellen Tätigsein zu erlernen sein – wäre dies nicht mittels naturwissenschaftlicher Experimente genauso möglich?<sup>10</sup> Möchte man handgreifliches Tun im Hauswirtschaftsunterricht also legitimieren, erscheint sinnvoll, im Kontext fachlicher und überfachlicher Kompetenzen domänenspezifisch zu argumentieren.

### 6 Fazit und Perspektiven

Im fachdidaktisch-wissenschaftlichen Rahmen ist der Stellenwert des „Praktischen“ in der Ernährungs- und Konsumbildung u. a. durch die Ergebnisse von REVIS auf allgemeiner

Ebene geklärt. In Teilen der Schweizer Öffentlichkeit und der Lehrerschaft scheint diese Frage indes nach wie vor umstritten.

Der Rekurs auf den Kompetenzbegriff könnte aus fachdidaktischer Sicht dazu dienen, manuelles Tätigsein als Teil fachlicher Kompetenzen und domänenspezifischer überfachlicher Kompetenzen argumentativ zu konzeptualisieren. In methodischer Hinsicht stehen zudem Konzeptionen aus Schulpädagogik und Fachdidaktik, insbesondere das Handlungsorientierte und Projektlernen, zur Verfügung, um handgreifliches Tun im Sinne kompetenzorientierten Lernens zu reflektieren.

Nun würde es weiterer fachdidaktischer Untersuchung obliegen, genauer zu ermitteln, welche Fertigkeiten und Arbeitstechniken tatsächlich notwendig sind, um Heranwachsende zu unterstützen, „eine persönlich sinnvolle Ernährungsweise durch gesunde Lebensführung aufzubauen“ oder andere gewählte fachliche Zielsetzungen der Ernährungs- und Konsumbildung zu erreichen (Heindl 2009, S. 570). Zu diesen Fertigkeiten und Techniken würden dann auch „Tools“ der Informationsbeschaffung oder Textbearbeitung gehören.

Manuelle Tätigkeiten können zudem darauf abzielen, bestimmte überfachliche Kompetenzen zu fördern. Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind solche Kompetenzen, wie etwa Problemlösekompetenzen, Planungskompetenzen oder Kompetenzen im Bereich der Wahrnehmungsschulung in der Ernährungs- und Konsumbildung domänenspezifisch ausgeprägt. Dabei könnte sich zeigen, dass manche überfachliche Kompetenzen gerade während der Nahrungszubereitung intensiv zu fördern sind. Auch hier wären genauere Analysen anzuschließen.

Mit Blick auf den Stellenwert und die unterrichtliche Gestaltung des „Praktischen“ in der Ernährungs- und Konsumbildung kann die Fachdidaktik also einerseits Konzepte zur Verfügung stellen – andererseits ist sie weiterhin gefordert, vielfache Relationierungen zum unterrichtlichen Handlungsfeld zu intensivieren.

## Literatur

- Aargauer Zeitung (2011): „Die Jungen können keine Lampe mehr montieren“ 28. 07. 2011. <http://www.aargauerzeitung.ch/schweiz/die-jungen-koennen-keine-lampe-mehr-montieren-111247344> (12. 08. 2011)
- Aebli, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I. Stuttgart
- Ders. (1991): Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 6. Aufl., Stuttgart
- Affolter, U.; Jaun Urech, M.; Keller, M.; Schmid, U.; Emmenegger Mayr von Baldegg, G. (2010): Tiptopf. Bern
- Arn, Ch.; Gafner-Knopf, A.-M.; Iannelli, E.; Lüdi, A.; Senn, C.; Szwed, E. (2005): Hauswirtschaftliche Bildung für eine Gesellschaft im Wandel. Bern
- Bartoschek, K.; Tornieporth, G. (1994): Waren- und Dienstleistungstest als Unterrichtsmethode. Zur Handlungsorientierung im Lernfeld Arbeitslehre. Baltmannsweiler
- Baumert, J.; Stanat, P.; Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. S. 15 – 68
- Beer, S. (2004): Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculumentwicklung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Bd. 1. Paderborn. [http://www.evb-online.de/docs/01\\_2004-Grundlagenverstaendnis.pdf](http://www.evb-online.de/docs/01_2004-Grundlagenverstaendnis.pdf) (12. 08. 2011)
- Bender, U. (2000): Haushaltslehre und Allgemeinbildung. Legitimationen und Perspektiven praktischen Lernens im Haushaltslehre-Unterricht. Frankfurt/M. u. a.
- Dies. (2008): Methodische Großformen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung nach REVIS. In: HuW 56, 4. S. 176 – 185
- Dies. (2010): Aufgabenkulturen in der Ernährungs- und Konsumbildung – ein Diskussionsbeitrag zur Unterrichtsentwicklung. In: HuW 58, 3. S. 122 – 129
- Dies.; Rieder, Ch. (2011): Zwischen Selbstkritik und neuem Selbstbewusstsein – kontroverse Diskurse der „praktischen“ Fächer in der Bildungsreform. Vortrag am 22. 06. 2011 in Basel. Kongressband. [http://sgbf-kongress2011.unibas.ch/fileadmin/sgbf/user\\_upload/redaktion/Kongressprogramm/Kongressband\\_Druckversion.pdf](http://sgbf-kongress2011.unibas.ch/fileadmin/sgbf/user_upload/redaktion/Kongressprogramm/Kongressband_Druckversion.pdf) (12. 08. 11)
- Böhm, I.; Schneider, J. (1996): Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa. Milow
- Bönsch, M. (1991): Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn u. a.: Schöningh
- Borkenhagen, H.; Mirow, H. (2002): Produktives Lernen: Von der Tätigkeit zur Bildung. In: Die Deutsche Schule 94, 4. S. 442 – 456
- Bucheli Matzinger, Y.; Funk Rigling, E.; Imhof-Häneck, Ch.; Marti, S.; Neidhart, M.; Som, Ch. (2009): Hauswärts : Hauswirtschaft macht Schule. Bern
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2008): Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2008. Neuchâtel. [http://www.infostelle.ch/de/dyn\\_output.html?content.void=9882](http://www.infostelle.ch/de/dyn_output.html?content.void=9882) (12-08-2011)
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2009): Veränderungen beim Zeitaufwand für Haus- und Familienarbeit: 1997 – 2007. Neuchâtel. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/porta/de/index/themen/20/22/publ.html?publicationID=3682> (12-08-2011)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.)(2005): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Berlin
- Coop-Studie 2010: So kocht die Schweiz. Ess-Trends im Fokus. Basel <http://www.coop.ch/esstrends> (12. 08. 2011)
- Cukanic-Gächter B.; Grossniklaus, M.; Wildhaber, C. (2005): Haushalten mit Pfiff. Zürich
- D-A-CH Arbeitsgemeinschaft (2009): Münchner Erklärung zur Sicherung und Entwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB). <http://www.habifo.de/dach.html> (12. 08. 2011)
- Dies. (2010): Salzburger Erklärung zur Sicherung und Entwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB), verabschiedet in Koblenz 2011. Ebd.
- Ernst, G. (1986): Entwicklungen und Zielsetzungen im Hauswirtschaftsunterricht seit der Jahrhundertwende in der Schweiz (speziell im Kanton Aargau). Unveröff. Diplomarbeit
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (o.J.): Lehrplan Weiterbildungsschule. Fachlehrplan Hauswirtschaft. <http://www.ed-bs.ch/bildung/pzbs/unterricht/lehrplaene/lehrplan-weiterbildungsschule> (12-08-2011)
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (2005): Schlussbericht:

- REVIS Modellprojekt. 2003-2005. Universität Paderborn. [http://www.evb-online.de/evb\\_revis\\_schlussbericht.php](http://www.evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.php) (12. 08. 2011)
- Fausser, P. (1988): Tätigsein und Lernen. Bildungstheoretische und schultheoretische Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt. In: ders.; Muszynski, H. (Hrsg.): *Lebensbezug als Schulkonzept?* Weinheim, München. S. 149 – 172
- ders. (1991): Was ist Praktisches Lernen? Eine Begriffsklärung. In: *Pädagogisches Forum* 4. S. 122 – 131
- ders.; Fintelmamm, K. J., Flitner, A. (1991): Lernen mit Kopf und Hand – Zur pädagogischen Begründung praktischen Lernens in der Schule. In: dies. (Hrsg.): *Lernen mit Kopf und Hand*. 2. überarb. u. erg. Aufl., Weinheim, Basel. S. 127 – 147
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.) (2010): *Grundlagen für den Lehrplan 21*. Luzern. [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch) (12. 08. 2011)
- Gudjons, H. (1997): Handlungsorientierter Unterricht. Begriffskürzel mit Theoriedefizit? In: *Pädagogik* 49, 1. S. 6 – 10
- Ders. (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. 7. akt. Aufl., Bad Heilbrunn
- Habermas, J. (1982): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1 und 2. 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Heindl, I. (2003): *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn
- Dies. (2004): Perspektiven einer ästhetisch-kulturellen Ernährungs- und Gesundheitsbildung – Intelligenz in den Sinnen. In: Engelhardt, D. v.; Wild, R. (Hrsg.): *Geschmackskulturen. Vom Dialog der Sinne beim Essen und Trinken*. Frankfurt/M., New York. S. 262 – 277
- Dies. (2009): Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. In: *ErnährungsUmschau* 56, 10. S. 568 – 573
- IDES Informationszentrum (2010): *Studentafeln der Volksschule: Primarstufe und Sekundarstufe I. Stand Schuljahr 2010-2011*. Bern <http://edu-doc.ch/?ln=de>
- IPL (Institut für Produktives Lernen in Europa) (2004): *Produktives Lernen – von der Tätigkeit zur Bildung : ein Beitrag zur Schulreform in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler
- Jank, W.; Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle*. 5. völlig überarb. Aufl., Berlin
- Kemper, H. (1993): Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39. S. 837 – 855
- Kerschensteiner, G. (1909a): Die Mädchenschulreform. In: *Süddeutsche Monatshefte* 6. S. 382 – 395
- Ders. (1909b): *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. 4. verb. u. erw. Aufl., Erfurt
- Klieme, E.; Artelt, C.; Stanat, P. (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel. S. 203 – 218
- Ders.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer H. J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsreform Bd. 1*. Bonn [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (12. 08. 2011)
- Ders.; Hartig, J. (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M.; Gogolin, I.; Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Wiesbaden. S. 11 – 29
- LCH Fachkommission Hauswirtschaft (2005): *Kernkompetenzen und Argumentarium für das Fach Hauswirtschaft*. Zürich <http://www.lch.ch/lch/kommissionen/fachkommission-hauswirtschaft.html> (12-08-2011)
- Leutner, D.; Klieme, E.; Meyer, K.; Wirth, J. (2004): Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.) PISA 2003. *Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster i. W. S. 147 – 175
- Max-Rubner-Institut (Hrsg.) (2008): *Nationale Verzehrsstudie II. Ergebnisbericht, Teil 1*. Karlsruhe [http://www.bfel.de/cIn\\_045/nn\\_784936/DE/aktuelles/nvs\\_ergebnisbericht\\_teil1\\_templateId=raw,property=publicationFile,nvs\\_ergebnisbericht\\_teil1.pdf](http://www.bfel.de/cIn_045/nn_784936/DE/aktuelles/nvs_ergebnisbericht_teil1_templateId=raw,property=publicationFile,nvs_ergebnisbericht_teil1.pdf) (12. 08. 2011)
- Meyer, H. (2009): *Unterrichtsmethoden. I: Theoriebd.* 13. Aufl. Frankfurt/M.
- Neue Zürcher Zeitung (2007): *Sitzung des Kantonsrates. Hauswirtschaftskurse in Gymnasien wieder eingeführt*. 03. 07. 2007 [http://www.impuls-mittelschule.ch/deu/pressearchiv/Neue\\_Zuercher\\_Zeitung\\_03-07-2007\\_27650588.pdf](http://www.impuls-mittelschule.ch/deu/pressearchiv/Neue_Zuercher_Zeitung_03-07-2007_27650588.pdf) (12. 08. 2011)
- Oelkers, J. (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, München
- Peterßen, W. H. (2001): *Kleines Methoden-Lexikon*. 2., akt. Aufl. München u.a.
- Schweizerischer Bäuerinnen- und Landfrauenverband (SBLV) (2010): *Schlussbericht. Umfrage zur Situationsanalyse der am Ende der obligatorischen Schulzeit erworbenen Kompetenzen in den handwerklichen Fächern Hauswirtschaft, textiles Gestalten und Technisches Gestalten. Langfassung Brugg* [http://www.landfrauen.ch/fileadmin/user\\_upload/landfrauen/Projekte/Alltagskompetenzen/Schlussbericht-Umfrage-Alltagskompetenzen\\_mit\\_Details.pdf](http://www.landfrauen.ch/fileadmin/user_upload/landfrauen/Projekte/Alltagskompetenzen/Schlussbericht-Umfrage-Alltagskompetenzen_mit_Details.pdf)
- Seel, N. M. (2000): *Psychologie des Lernens*. München, Basel
- Servicepool Praktisches Lernen Jena (o.J.). <http://www.pl-jena.de/index.html> (12. 08. 2011)
- Sumper, H. (1908/1909): Die Vorbildung der Lehrerin für den Unterricht an Fortbildungsschulen. In: *Die Lehrerin in Schule und Haus* 25. S. 1411 – 1418
- Dies. (1911/1912): Der hauswirtschaftliche Unterricht in der achten Mädchenklasse. In: *Die Lehrerin* 28, Ausgabe I, S. 18 f.
- Tornieporth, G. (1979): *Studien zur Frauenbildung*. Neuausg. Weinheim; Basel
- Dies. (1995): *Unterrichtsmethoden im Lernfeld Ernährung*. In: *Hauswirtschaftliche Bildung* 71 (1995), 1. S. 24 – 29
- Tröhler, D. (2008): *Johann Heinrich Pestalozzi*. Stuttgart
- Weinert, F. E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel. S. 17 – 31
- Ders. (2001b): Concepts of competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen u. a. S. 45 – 66

#### Fußnoten

- <sup>1</sup> Mit „Lehrplan 21“ ist in der deutschsprachigen Schweiz das bildungspolitische Projekt bezeichnet, das dazu führt, einen gemeinsamen Lehrplan für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone zu entwickeln. „Die Zahl 21 steht für die 21 Projektkantone und für das 21. Jahrhundert“ (Geschäftsstelle... , Hrsg., 2010, S.4). Die Lehrplanarbeit hat 2006 begonnen, 2014 soll der neue Lehrplan implementiert werden.



# Erste Ergebnisse der Taskforce Hauswirtschaftliche Berufsbildung

Martina Feulner

*In der Domäne Hauswirtschaft gab 2009/10 die kritische Auseinandersetzung mit der Berufsausbildung Hauswirtschaftler/in und dem Europäischen bzw. nationalen Qualifikationsrahmen im Rahmen der Frankfurter Gespräche den Anstoß für einen Diskussionsprozess. An ihm beteiligten sich hauswirtschaftliche Berufs- und Fachverbände, verschiedene berufliche Schulen sowie die in den Ländern zuständigen Stellen für die Berufsbildung in der Hauswirtschaft unter Federführung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. Eine gezielt eingesetzte Arbeitsgruppe, die Taskforce Hauswirtschaftliche Berufsbildung, stellte sich die Aufgabe, die Berufe der Hauswirtschaft entsprechend der im aktuellen Stand des Deutschen Qualifikationsrahmens vorgegebenen Systematik darzustellen.*

## Die aktuelle Situation in der Domäne Hauswirtschaft

Welche Perspektiven sind für die Berufe der Hauswirtschaft wichtig? Welche Weichen sind für die Zukunft zu stellen? Dies sind zentrale Fragen, wie sie aktuell in den Berufs- und Fachverbänden diskutiert werden. Die Neuordnung der Ausbildung zur Hauswirtschaftler/in liegt mehr als zehn Jahre zurück. In verschiedenen Bundesländern werden Neukonzeptionen diskutiert, und auch Berufliche Schulen zeigen Veränderungsbedarfe an. Damit setzt die Bildungslandschaft deutliche Signale für eine grundlegende Auseinandersetzung. Auch die Entwicklungen im Dienstleistungsbereich machen dies deutlich.

Auf der einen Seite werden die Angebote in den verschiedenen Feldern hauswirtschaftlicher Dienstleistungen immer differenzierter und im Volumen zunehmen. Diese Entwicklung ist in den sozialen Einrichtungen genauso zu beobachten

wie in den Feldern der haushaltsbezogenen Dienstleistungen und der landwirtschaftlich-hauswirtschaftlichen Dienstleistungen.

Auf der anderen Seite aber lässt der Bedarf an fachlich qualifizierten Kräften ein Bild entstehen, das nicht mit dem Spektrum der angebotenen Aus-, Fort- und Weiterbildungen übereinstimmt. Etabliert hat sich eine Leitungsebene mit Kompetenzprofilen, die von Führungs- und Managementaufgaben geprägt sind, wobei eine Grundlage mit fundierten fachpraktischen und -theoretischen Kompetenzen nicht fehlen darf. Sehr klar zeichnet sich eine Mitarbeiterinnenebene ab, die von angelernten Kräften bestimmt wird. Das Feld zwischen Mitarbeiterinnenebene und Leitungsebene ist noch nicht differenzierend abgebildet. Erst langsam zeichnen sich Strukturen ab, in denen Arbeitsplätze entstehen, an denen Kompetenzen nachgefragt werden, wie sie z. B. in der Berufsausbildung zur Hauswirtschaftler/in erworben werden.

### Fortsetzung von Seite 124

Die Entscheidung, ob er dann tatsächlich eingeführt wird, liegt jedoch bei den einzelnen Kantonen.

<sup>2</sup> In den Kantonen der französischsprachigen Schweiz verlaufen die bildungspolitischen Diskussionen in gänzlich anderer Weise und werden daher an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

<sup>3</sup> „Die Umfrage wurde an nationale Dachverbände von verschiedenen Berufen (u.a. Schreiner, Bäcker-Konditoren, Berufe aus Gesundheit, Hauswirtschaft und Ernährung, Logopädinnen) verschickt, an die bäuerlich-hauswirtschaftlichen Fachschulen und die Schweizer Verbände von Logopädinnen und von Lehrpersonen der Bereiche Hauswirtschaft, textiles und technisches Gestalten, mit der Bitte, die Umfrage an ihre Mitglieder weiter zu leiten“ (SBLV 2010, S. 2). Damit ist die Auswahl der Befragten bereits in bestimmter Weise eingegrenzt.

<sup>4</sup> Die meisten Lehrpläne sind zu erhalten über <http://www.edk.ch/dyn/18094.php>.

<sup>5</sup> Alle Studentafehln sind über den Schweizerischen Dokumentenserver Bildung edudoc zu finden <http://edudoc.ch/?ln=de>

<sup>6</sup> Eine Stichprobe von 468 Schülerinnen und Schüler des 9. Schuljahrs des Kantons Bern wurde schriftlich befragt; bei dieser Frage n = 466 (Am et al. 2005, S. 110. S. 122).

<sup>7</sup> Dies ergab sich im Rahmen von Gruppendiskussionen eines qualitativ-empirischen Forschungsprojektes in Basel-Stadt.

<sup>8</sup> Immer dann, wenn keine signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt wurden, weise ich nicht explizit darauf hin.

<sup>9</sup> Ich verzichte hier auf eine genaue Unterscheidung beider Begriffe und nutze sie synonym.

<sup>10</sup> Bereits Kerschensteiner weist darauf hin, dass Arbeitstugenden auch beim „geistigen Arbeiten“ gefordert seien (Kerschensteiner 1909b, S. 17).

Prof. Dr. Ute Bender  
FHNW/Päd. Hochschule Basel  
Institut Sek. I und II  
Professur für Gesundheit und Hauswirtschaft  
Clarastr. 57  
CH-4058 Basel  
[ute.bender@fhnw.ch](mailto:ute.bender@fhnw.ch)