
Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung anhand von Beispielen aus der Ernährung und Hauswirtschaft¹

Abstract

In den letzten Jahren wurde den Herausforderungen einer Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung (BBnE) u. a. mit Modellversuchen zum Schwerpunkt der nachhaltigen Entwicklung begegnet und es liegen zahlreiche Praxisbeispiele vor, die Anregungen liefern, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in der beruflichen Bildung umgesetzt werden kann. Es wurden Konzepte und Modelle entwickelt, die beschreiben, welche Kompetenzen im Rahmen einer BBnE besonders gefördert werden sollten und es wurden Vorschläge zur inhaltlichen Ausgestaltung der Nachhaltigkeitsdimensionen unterbreitet. Allerdings zeigen diese Konzepte und Modelle, dass die bisherige (berufs-)pädagogische Auseinandersetzung vorwiegend auf einer bildungstheoretisch-ideellen Ebene stattgefunden hat und dass es bisher nur selten gelungen ist, aus dem abstrakten Leitbild der nachhaltigen Entwicklung konkrete pädagogische Schlussfolgerungen zu ziehen und didaktische Konzepte zu entwickeln. Außerdem werden im Rahmen des Diskurses der (Allgemein-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zahlreiche Begriffe aufgeführt, die ohnehin zum „Standard“ der Berufspädagogik und der beruflichen Didaktik gehören (vgl. VOLLMER 2010, 108 ff.). Vor diesem Hintergrund werden im folgenden Beitrag anhand von Beispielen aus der Ernährung und Hauswirtschaft Leitlinien für die Akteure der Berufsbildungspraxis hergeleitet, die didaktisch-methodische Gestaltungshinweise zur Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lernsituationen geben und damit Erkenntnisse der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung weiter operationalisieren.

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

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

Zur Erreichung dieser Zielsetzung hat die Bund-Länder-Kommission (BLK) 1998 einen Orientierungsrahmen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BnE) verabschiedet. Dieser Orientierungsrahmen gibt allgemeine Hinweise zur Gestaltung und Umsetzung einer

¹ Dieser Beitrag entspricht einer Erweiterung des folgenden Artikels der Autorin (als Mitautorin):
KASTRUP, J./ KUHLMIEIER, W. (2013): Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung an Beispielen aus Ernährung und Hauswirtschaft. In: Haushalt in Bildung und Forschung. 2/2013, Heft 1. S. 55 - 65.

BnE in verschiedenen Praxisfeldern (vgl. MERTINEIT/ EXNER 2003, 18 f.) und benennt didaktische Prinzipien und Schlüsselqualifikationen. Eine BnE soll demnach „zur Realisierung des gesellschaftlichen Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne der Agenda 21 beitragen und hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen“ (BMBF 2002, 4).

Diese Zielsetzung ist auch für die berufliche Bildung relevant, weil alle beruflichen Prozesse und Arbeitshandlungen materielle und energetische Ressourcen nutzen und die Arbeits- und Lebenswelt mit lokalen und globalen Auswirkungen verändern. In der Agenda 21 wird der beruflichen Bildung bei der Umsetzung des Leitbildes der Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Kapitel 36 der Agenda 21). Der Erwerb von Kompetenzen für nachhaltiges Berufshandeln hat weit reichende Auswirkungen auf die Zukunftsfähigkeit wirtschaftlicher, technischer, sozialer und ökologischer Entwicklungen (vgl. DIETRICH et al. 2007, 8). Aufgabe der Berufsbildung ist es, „die Menschen auf allen Ebenen, von der Facharbeit bis zum Management, zu befähigen, Verantwortung zu übernehmen, ressourceneffizient und nachhaltig zu wirtschaften sowie die Globalisierung gerecht und sozialverträglich zu gestalten“ (ebenda).

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

Trotz dieser mit BBnE verbundenen Chancen sind die Berufsordnungspolitik und Berufsbildungspraxis von einer durchgreifenden Umsetzung noch weit entfernt, obwohl sich die von den Vereinten Nationen für die Jahre 2005 bis 2014 beschlossene „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ dem Ende nähert. Wesentliche Probleme, die die Umsetzung nachhaltigkeitsorientierter Berufsbildungsprozesse offenbar erschweren, sind der hohe

Abstraktionsgrad und die relative Unschärfe des Begriffes Nachhaltigkeit sowie die Komplexität der Anforderungen, die an ein nachhaltigkeitsorientiertes Berufshandeln gestellt werden (vgl. DE HAAN 2000, 156; MERTINEIT et al. 2001, 119).

2 Konzeptionelle Ansätze der BBnE

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

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

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

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

Im Rahmen des Projekts „Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (GInE)“ benannten GREB et al. (2009) folgende „Kristallisationspunkte“, die in ihrer Gesamtheit und ihren Wechselwirkungen zur Nachhaltigkeitsidee verschmelzen und zur Orientierung für berufliche Bildungsprozesse dienen: Globalität, Interkulturalität, Verantwortung, Gerechtigkeit, Retinität, Nachhaltige Rationalität, Partizipation, Kommunikation und Zukunft.

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

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

Neben den didaktisch-konzeptionellen Beiträgen liegen zahlreiche Praxisbeispiele vor, die Anregungen liefern, wie das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung konkret in der beruflichen Bildung umgesetzt werden kann (siehe z. B. unter www.bibb.de/nachhaltigkeit). Beispiele sind die Projekte „Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe“ (vgl. MATTAUSCH/ KETTSCHAU 2011) sowie „Nachhaltigkeit in Bildung und Praxis des Ernährungs- und Verpflegungsbereichs“ (vgl. NÖLLE et al. 2010).

Der gegenwärtige Diskurs um eine BBnE findet offenbar auf zwei unterschiedlichen Ebenen statt (vgl. KÜNZLI DAVID 2007, 22ff.). Zum einen wird auf einer übergeordneten begrifflich-abstrakten Ebene die Idee einer nachhaltigen Entwicklung in ihren normativen Grundsätzen diskutiert, um entsprechende Bildungsziele zu legitimieren. Zum anderen werden auf einer konkret-pragmatischen Ebene Lernsituationen entwickelt, die als besonders

nachhaltigkeitsrelevant erachtete Lerninhalte aufgreifen. Diese beiden Ebenen existieren relativ unverbunden nebeneinander; es fehlt weitgehend an didaktischen Handlungsempfehlungen zur Planung, Umsetzung und Überprüfung von Lernsituationen, die dem Ansatz einer BBnE entsprechen. Es stellt sich die Frage, inwieweit eine BBnE über Einzelthemen hinausgehend als didaktisches Prinzip so in der Berufsbildung verankert werden kann.

3 Leitlinien für die Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lernsituationen

Vor dem Hintergrund dieser Problematik wird mit den nachfolgenden Leitlinien versucht, BBnE für die Akteure in der Berufsbildungspraxis zu operationalisieren und damit didaktisch-methodische Gestaltungshinweise zur Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Lernsituationen zu geben. Diese Leitlinien sind als Thesen zu verstehen, die die Diskussion über die konkrete Ausgestaltung der BBnE anregen sollen (siehe Abb. 1). Sie sind im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Förderschwerpunktes „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“ an der Universität Hamburg entwickelt worden (vgl. KASTRUP et al. 2012). Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) startete 2010 dieses vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte Förderprogramm mit insgesamt sechs Modellvorhaben in den Branchen Metall/Elektro – erneuerbare Energien, Bauen und Wohnen, Chemie und Ernährung (http://bbne.bibb.de/de/nh_8968.htm).

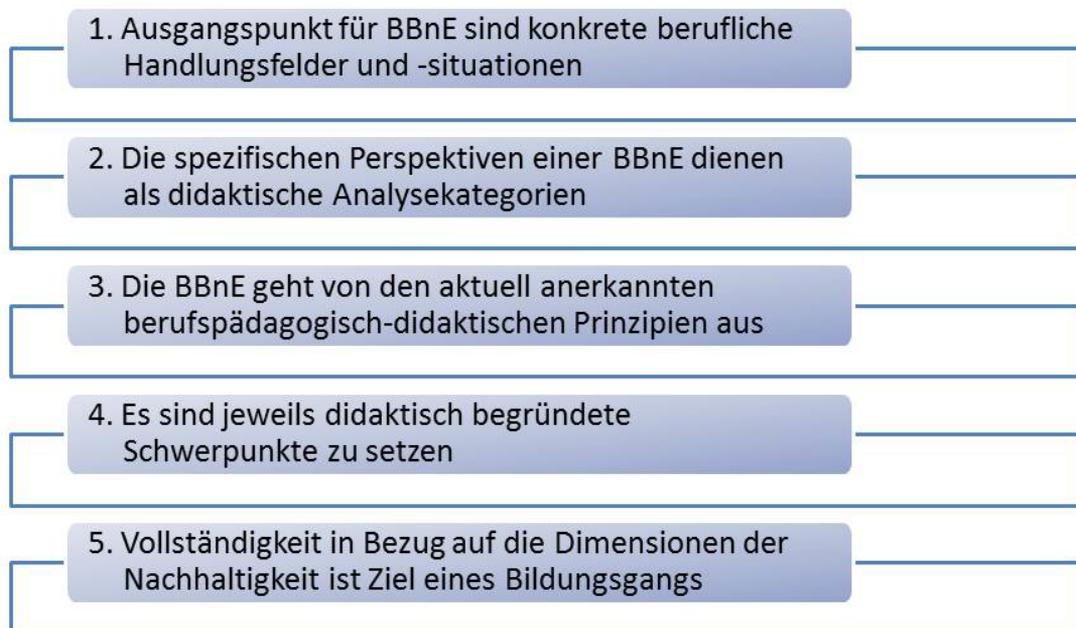


Abb. 1: Didaktische Leitlinien für Lern- und Arbeitssituationen zur BBnE

3.1 Handlungsfelder und -situationen als Ausgangspunkt einer BBnE

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

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

Berufliches Lehren und Lernen bezieht sich grundsätzlich auf konkretes berufliches Handeln. Dies spiegelt sich im Konzept der Handlungsorientierung wider, das Bezugspunkt zahlreicher Leitideen und Ansätze beruflichen Lehrens und Lernens ist. Der Handlungsbegriff stellt das Kernstück der Handlungsorientierung dar (vgl. REBMANN et al. 2003, 169) und hat sich in der Berufsbildung durch Einführung des Lernfeldkonzeptes (vgl. KMK 1996), umgesetzt in den Rahmenlehrplänen, etabliert: Die Berufsbildung orientiert sich demnach an konkreten beruflichen Handlungsfeldern und Aufgabenbereichen, wie z. B. am Handlungsfeld der Zubereitung und Bereitstellung von Speisen und Getränken oder der Reinigung und Pflege von Wohn- und Funktionsbereichen. Die Lehrenden entwickeln hierfür geeignete Lernsituationen, die typische Arbeitsprozesse in den Mittelpunkt stellen und Lehrpläne durch didaktische Reflexion beruflicher, lebens- und gesellschaftsbedeutsamer Handlungssituationen konkretisieren (vgl. BADER 2003).

Wenn also die berufliche Handlung in der Berufsbildung per se im Mittelpunkt steht, sollte dies auch für die BBnE gelten und davon ausgegangen werden, dass alle beruflichen Handlungen Umwelt und Gesellschaft gestalten und der Mensch immer dann nachhaltig oder nicht nachhaltig gestaltet, wenn Produkte gefertigt und Dienstleistungen erbracht werden – unabhängig davon, ob dies bewusst oder beabsichtigt geschieht oder nicht. Das bedeutet: Alle Handlungsfelder bieten in unterschiedlicher Gewichtung nachhaltigkeitsrelevante Anknüpfungspunkte. Dies zeigen auch die Ergebnisse des Projektes „Nachhaltig-

keitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe“ (siehe oben). Eine Analyse der Ordnungsmittel für ausgewählte Ausbildungsberufe hat umfangreiche Anknüpfungspunkte zum Thema Nachhaltigkeit für zahlreiche Handlungsfelder aufgedeckt (vgl. KETTSCHAU/ MATTAUSCH 2012).

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

3.2 Perspektiven einer BBnE als didaktische Analysekatoren

Bei der Gestaltung von Lernsituationen dienen die spezifischen Perspektiven einer BBnE als didaktische Analysekatoren. Der Kern der Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung besteht darin, dass die Überprüfung der Auswirkungen des eigenen Handelns zeitlich und räumlich erweitert wird. Das bedeutet, dass einerseits die Folgen des Handelns auf die zukünftig lebenden Generationen, andererseits auch die Auswirkungen des lokalen Handelns auf Menschen in anderen Weltregionen berücksichtigt und verantwortet werden sollen. Diese Perspektiven werden auch als inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit bezeichnet und können in der treffenden Kurzformel zum Ausdruck gebracht werden: „Heute nicht auf Kosten von morgen und hier nicht auf Kosten von anderswo leben“. Über diesen universellen Anspruch besteht in der Weltgesellschaft ein breiter Konsens, wie die Unterzeichnung der Agenda 21 durch 170 Staaten auf der Konferenz von Rio 1992 belegt. Dies allein ist schon Grund genug, den Nachhaltigkeitsgedanken als „regulative Idee“ auch in der Berufsbildung zu verankern. Auch wenn über die Auslegung und die Umsetzung des Nachhaltigkeitsbegriffs kontrovers diskutiert wird, gilt doch: „Nachhaltigkeit wird der Hauptbegriff bleiben. [...] In diesem Wort ist alles enthalten, worauf es ankommt. Die menschliche Fähigkeit, vorausszuschauen und für kommende Generationen vorzusorgen, ist sein Thema von Anfang an [...] Ökologie und Lebensqualität, einschließlich globaler Gerechtigkeit sind in den Begriff aufgenommen und gespeichert. Sie betreffen die Schlüsselaufgaben des 21. Jahrhunderts“ (GROBER 2010, 280f.).

Für die Gestaltung von berufsbezogenen Lernsituationen bedeutet dies, dass die langfristigen und über den Nahbereich hinausgehenden Auswirkungen beruflichen Handelns in den Blick genommen werden müssen. Damit wird die didaktische Analyse um eine neue Perspektive erweitert bzw. konkretisiert. Der schon von Klafki in der kritisch-konstruktiven Didaktik formulierte Anspruch die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eines Lerninhalts zu erfassen, erhält damit eine neu fokussierte Bedeutung: Es geht nicht nur um die gegenwärtige und zukünftige Relevanz eines Lerninhalts, sondern um die Folgen, die mit der Anwendung des

Gelernten verbunden sein können. Diese Folgen können höchst unterschiedlich sein, z. B. in Bezug auf ökonomische, ökologische oder soziale Aspekte. So kann beispielsweise in einer Lernsituation das Thema der Lebensmittelverschwendung in einen größeren Kontext gestellt werden, denn die ökologischen, sozialen und ökonomischen Folgen sind weitreichend. Für den Nahbereich in Betrieben und privaten Haushalten ergeben sich bei guter Einkaufsplanung, sachgerechter Lagerung und effektiver Resteverwertung ökonomische Vorteile. Gleichzeitig werden Ressourcen und Energie für die Herstellung von Produkten eingespart. Hierdurch werden wiederum Treibhausgase reduziert und ein Beitrag zum Klimaschutz geleistet. Gleichzeitig ist es von Bedeutung, dass sich auch vor dem Hintergrund des steigenden Anteils der Menschen, die an Unter- bzw. Mangelernährung leiden, Lebensmittelverschwendung schwer rechtfertigen lässt (vgl. GREENPEACE 2012).

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

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

Die Bindung an eine konkrete berufliche Aufgabenstellung hat dabei einen doppelten positiven Effekt. Zum einen verhindert sie eine wenig zielführende „Katastrophendidaktik“, die die großen ökologischen und sozialen „Weltprobleme“ in den Vordergrund stellt und wegen deren Übermächtigkeit zu Widerstand und Frustration bei den Lernenden führt. Stattdessen wird ein positives und erreichbares Ziel aus dem eigenen Kompetenzbereich angestrebt. Es sollte beim beruflichen Lernen also nicht nur um die Auseinandersetzung mit „Kernproblemen unserer Zeit“ gehen, wie dies z. B. im Rahmenlehrplan für die Ausbildungsberufe Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin oder für die Berufsausbildung im Gastgewerbe gefordert wird, sondern vielmehr um die *Lösung* eben solcher Probleme, indem sich die Auszubildenden z. B. damit beschäftigen, welchen positiven Beitrag sie durch Verwendung energieeffizienter Geräte und Zubereitungstechniken oder die Umstellung des Speiseplans (z. B. Reduzierung fleischhaltiger Speisen, Einsatz regionaler und saisonaler Rohstoffe) leisten. Für die Lernenden ist bedeutsam, am konkreten Beispiel der Mitwirkung an nachhaltigen Konsum- und Produktionsprozessen ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, dass ihre Arbeit in einen unauflösbaren gesellschaftlichen und ökologischen Zusammenhang eingebunden ist.

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

3.3 Aktuelle berufspädagogisch-didaktische Prinzipien als Ausgangspunkt einer BBnE

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

3.4 Auswahl didaktisch begründeter Schwerpunkte

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

3.5 Vollständigkeit als Ziel eines Bildungsgangs

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

Literatur

BADER, R. (2003): Lernfelder konstruieren – Lernsituationen entwickeln. Eine Handreichung zur Erarbeitung didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule (BbSch), H. 55, 210-217.

BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.) (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 69.

BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.

DE HAAN, G. (2000): Vom Konstruktivismus zum Kulturalismus. Zukunftsfähigkeit eines kritischen Konstruktivismus für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: BOLSCO, D./ DE HAAN, G. (Hrsg.): Konstruktivismus und Umweltbildung. Opladen, 153-183.

DE HAAN, G. (2006): Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein neues Lern- und Handlungsfeld. In: UNESCO heute, H. 1, 4-8.

DE HAAN, G./ HARENBERG, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. In: BLK – BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 72.

DIETRICH, A./ HAHNE, K./ WINZIER, D. (2007): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung: Hintergründe, Aktivitäten, erste Ergebnisse. In: BWP, H. 5, 7-12.

FISCHER, A./ GREB, U./ SKRZIPIETZ, F. (2009): Nachhaltige Kategorien als Referenzrahmen für die GInE-Analyse der Handlungsfelder in den einzelnen Sektoren. In: MEYER, H/ STOMPOROWSKI, S./ VOLLMER, T. (Hrsg.): Abschlussbericht des Forschungsprojektes: Globalität und Interkulturalität als integrale Bestandteile beruflicher Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Norderstedt, 23-91.

GREENPEACE E. V. (Hrsg.) (2012): Frisch auf den Müll. Die Umweltfolgen der Lebensmittelvernichtung. Online: http://www.greenpeace.de/fileadmin/gpd/user_upload/themen/landwirtschaft/20120601-Lebensmittelverschwendung.pdf (30-04-2013).

GROBER, U. (2010): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. München.

HAHNE, K./ KUTT, K. (2003): Entwurf für einen Orientierungsrahmen „Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung“. In: BMBF (Hrsg.): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Erste bundesweite Fachtagung. Osnabrück, 174-179.

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

KASTRUP, J./ KUHLMEIER, W./ REICHWEIN, W./ VOLLMER, T. (2012): Mitwirkung an der Energiewende lernen – Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: lernen & lehren, H. 107, 117-124.

KASTRUP, J./ POTOČNIK, A./ TENFELDE, W. (2008): Forschungsbericht 3: Nachhaltiges Wirtschaften und handwerkliche Ausbildung für Nachhaltigkeit. Empirische Befunde einer Expertenbefragung. Hamburg.

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

KETTSCHAU, I./ MATTAUSCH, N. (2012): Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe – Arbeitsprozesse und Kompetenzanforderungen in der Gemeinschaftsverpflegung. Schriftenreihe des Projektes. Band 3. Münster.

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

KÜNZLI DAVID, C. (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern.

MATTAUSCH, N./ KETTSCHAU, I. (2011): Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Ernährungsbranche. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 11, hrsg. v. KETTSCHAU, I./ GEMBALLA, K., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/mattausch_kettschau_ft11-ht2011.pdf (26-09-2011).

MERTINEIT, K.-D./ EXNER, V. (2003): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Köln.

MERTINEIT, K.-D./ NICKOLAUS, R./ SCHNURPEL, U. (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Machbarkeitsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Hannover.

NÖLLE, M./ SCHINDLER, H./ TEITSCHIED, P. (2010): Nachhaltige Entwicklung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Materialien für Unterricht und Ausbildung, Lernortkooperation und weitere Anregungen. Hamburg.

REBMANN, K./ TENFELDE, W./ UHE, E. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Struktur Begriffe. Wiesbaden.

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

VOLLMER, T. (2010): Didaktik gewerblich-technischer Fachrichtungen im Kontext der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: lernen & lehren, H. 99, 107-113.

Zitieren dieses Beitrags

KASTRUP, J. (2013): Leitlinien für die didaktische Gestaltung der Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung anhand von Beispielen aus der Ernährung und Hauswirtschaft. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 11, hrsg. v. KETTSCHAU, I./ STOMPOROWSKI, S./ GEMBALLA, K., 1-12.
Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/kastrup_ft11-ht2013.pdf

Die Autorin



Dr. JULIA KASTRUP

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Universität Hamburg

Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-mail: julia.kastrup@uni-hamburg.de

Homepage: www.ibw.uni-hamburg.de