
Theorien und Modelle der Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft im Spiegel der Pflegedidaktik¹

Abstract

Aufgrund vorherrschender Nahtstellen zwischen den Berufsfeldern Ernährung und Hauswirtschaft und Pflege/ Gesundheit wird auf der Basis der vorliegenden Arbeiten zu den Tätigkeitsschwerpunkten und Kompetenzanforderungen am Beispiel zweier Berufe die Frage aufgeworfen, inwiefern pflegedidaktische Kategorien und Modelle als Schablone zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft dienen können. Hierzu wird zunächst die Hypothese einer möglichen Übertragbarkeit pflegedidaktischer Modelle begründet. Im Anschluss erfolgt eine erste Einführung in die Handlungsfelder und Reflexionsebenen der Pflegedidaktik. Ausgewählte pflegedidaktische Modelle sowie abgeleitete Kernelemente werden hieraufhin dargestellt, um Konsequenzen für die pflegedidaktische Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements zu ziehen. Die Darstellung von Gemeinsamkeiten und Spezifika der Berufsprofile und Qualifikationsanforderungen exemplarischer Berufe aus dem Berufsfeld Pflege sowie Ernährung und Hauswirtschaft dient der Überprüfung des Gehalts der vorgestellten pflegedidaktischen Modelle und Kernelemente für die Weiterentwicklung der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft.

1 Vorüberlegungen

Modelle der Pflegedidaktik gelten aufgrund der folgenden drei Gründe als inspirierend für die Weiterentwicklung der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft. Der erste Grund besteht in der bereits vorangeschrittenen Entwicklung der Pflegedidaktik als Disziplin. Diesbezüglich kann auf eine Reihe von heuristischen Verfahren zur fachdidaktischen Legitimation und Begründung bildungshaltiger Lernziele zurückgegriffen werden, hierbei sind insbesondere multiperspektivische Analysen von beruflichen Schlüssel- bzw. Arbeitssituationen bedeutsam (vgl. ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009; DARMANN-FINCK 2010; GREB 2003). Der zweite Grund ist in der vielfach vorgenommenen Zuordnung der (nach Vorgaben der KMK definierten) beruflichen Fachrichtungen Pflege bzw. Pflege und Gesundheit (in landesspezifisch teilweise unterschiedlichen Bezeichnungen) sowie Ernährung und Hauswirtschaft zu der personenbezogenen Fachrichtungsgruppe zu sehen (vgl. KMK 2007; vgl. PAHL/ HERKNER 2010). Der dritte Grund liegt in den bereits identifizierten Nahtstellen zwischen

¹ Dieser Beitrag entspricht einer Zusammenführung und Erweiterung folgender eigenständiger Artikel beider Autorinnen:

DÜTTHORN, N. (2013): Herausforderungen beruflicher Didaktiken personenbezogener Dienstleistungsberufe: Vom Entwicklungsweg der jungen Disziplin Pflegedidaktik. In: Haushalt in Bildung und Forschung. 2/2013, Heft 1. S. 25-39.

GEMBALLA, K. (2013): Pflegedidaktik als Schablone zur Modellentwicklung in der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft. In: Haushalt in Bildung und Forschung. 2/2013, Heft 1. S. 40-54.

den Bereichen Ernährung/ Hauswirtschaft, Gesundheit/ Pflege sowie den Feldern der sozialen Arbeit (vgl. ARENS-AZEVEDO 2001; FRIESE 2010; LEICHT-ECKARDT 2006) (Abb. 1).

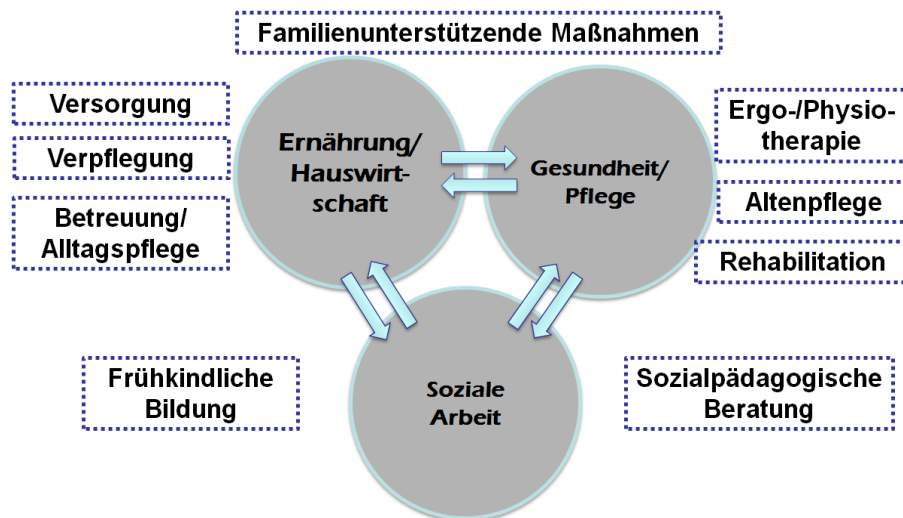


Abb. 1: Nahtstellen personenbezogener Berufsfelder, Quelle: FRIESE 2010, 316 (in gering veränderter Form)

Schnittmengen entstehen v. a. aufgrund demografischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen (z. B. Alterung der Gesellschaft, Frauenerwerbstätigkeit, prekäre Lebenslagen). Im Hinblick auf Nahtstellen der Berufsfelder Pflege und Ernährung/ Hauswirtschaft lässt sich insbesondere festhalten, dass der wachsende älter werdende sowie pflegebedürftige Bevölkerungsanteil in Zukunft vermehrt professionelle hauswirtschaftliche und pflegerische Unterstützung im vertrauten häuslichen Umfeld, in gemeinwesenorientierten Wohnprojekten in lokalen Quartieren oder in Heimen nachfragen wird (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2011, 12). Dies macht einen Einsatz und eine Zusammenarbeit von Pflegepersonal und hauswirtschaftlichem Personal zunehmend unabdingbar. Hieraus resultieren mitunter potenzielle Nahtstellen aufgrund des gemeinsamen Tätigkeitskontextes als auch die Definition berufseigener Zuständigkeiten/ Qualifikationen. Der Fokus dieses Beitrages liegt daher auf der Identifikation von Gemeinsamkeiten und Spezifika von Tätigkeitsmerkmalen am Beispiel der Berufe der Altenpflege und der Hauswirtschaft. Hierin wird der Frage nachgegangen, inwiefern die im folgenden Kapitel vorgestellten pflegedidaktischen Modelle und Kategorien als Schablone zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft dienen können.

2 Pflegedidaktik als Disziplin

Die Pflegedidaktik als Beispiel für eine berufliche Didaktik mit Personenbezug konstituiert sich in ihren vielfältigen Handlungsfeldern und Reflexionsebenen als eigenständige Disziplin (vgl. ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009). Der Gegenstand der Pflegedidaktik stellt sich dabei mit Bezug auf unterschiedliche Bereiche des sozialen Handelns dar und knüpft mit Entwicklung von disziplinären Reflexionsrahmen zur Gestaltung pflegeberuflicher Lern- und Bildungsprozesse insbesondere an pflegewissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche und

berufspädagogische Perspektiven an. Damit sind neben fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Strukturlogiken auch Aspekte des berufsbezogenen Wissens und Handels didaktisch zu begründen. Die Pflegedidaktik versteht sich in diesem Sinne als eine weit reichende Berufsfelddidaktik, die sich trotz Rückgriff auf theoretische und empirische Befunde der unterschiedlichen Bezugswissenschaften (vgl. Abb. 2) um eine eigenständige disziplinäre Gestalt ihrer didaktischen Entscheidungen bemüht zeigt (vgl. ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009).



Abb. 2: Bezugswissenschaften der Pflegedidaktik (in Anlehnung an ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009, 30)

Die Besonderheit der Pflegedidaktik konstituiert sich in der Bezugnahme ihrer Handlungsfelder sowohl auf Theorieentwicklung als auch auf Handlungsbereiche der Pflegebildungspraxis und einer Praxis der beruflichen Pflege selbst. Hierbei richtet sich ein pflegedidaktischer Blick wechselseitig auf das professionelle Pflegehandeln und ebenso auf das professionelle Unterrichtshandeln. Ein Spannungsverhältnis ergibt sich hierbei im Bemühen um Verständigung in den jeweiligen pflegeberuflichen und pflegepädagogischen Praxisfeldern einerseits und ihrer konzeptuellen Abstraktion in pflegedidaktischen Theorien, Modellen und Ansätzen andererseits.

„Pflegedidaktik ist nicht schlichte Zulieferin von Lösungen für Probleme der Pflegebildungspraxis und doch erhält sie ihre Legitimation nur aus einer spezifischen Nähe zu ihrem Gegenstand. Erst ein Selbstverständnis der Pflegedidaktik als eigenständige Disziplin ermöglicht es, das notwendige Spannungsgefüge zu konstituieren und darin produktiv zu wirken.“ (ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009, 45)

Trotz der ihrer pluralen Wissenschafts- und Praxisbezüge (vgl. HÜLSKEN-GIESLER/ DÜTTTHORN 2010) wehrt sich die junge Disziplin Pflegedidaktik energisch gegen bezugswissenschaftliche Subsumptions- oder gar Additionsargumentationen: „Pflegedidaktik ist weder simple Addition von Pflegewissenschaft und Didaktik noch kann sie ohne genuine Zugriffe auf diese Wissenschaften sinnvoll bestehen“ (ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009, 45). Pflegedidaktische Handlungsfelder gehen dabei über die häufig verkürzte Rezeption als „Methodenlehre“ hinaus und bewegen sich – in Anlehnung an Bronfenbrenners Einteilung wissenschaftlicher Gegenstandsbereiche (vgl. BRONFENBRENNER 1979 in ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009, 17) vorzugsweise auf einer pflegedidaktischen Meso- und Mikroebene. Die abgebildeten vielschichtigen pflegedidaktischen Handlungsfelder und davon ableitbaren Fragestellungen verweisen auf die Komplexität pflegedidaktischer Aufgabenbereiche, die eine zunehmende berufliche und lebensweltlicher Komplexität gesellschaftlicher Problemlagen widerspiegeln.

Die Entwicklung pflegedidaktischer Modelle ist hierbei in den letzten Jahren entscheidend vorangeschritten. Während sich frühe pflegedidaktische Arbeiten aus den 1990er Jahren aus einem pragmatischen curricularen Entwicklungsdruck entstanden sind und sich demzufolge noch stark an einer sachlogischen Strukturierung pflegerischer Inhalte orientierten (vgl. Duisburger Modell, Aarauer Modell in: FICHTMÜLLER/ WALTER 2007), entwickelten spätere Modelle – vorzugsweise auf der Basis von akademischen Qualifikationsarbeiten – eine wissenschaftlich und wissenschaftstheoretisch eigenständige pflegedidaktische Perspektive. Hierbei werden ausgeprägte Orientierungen an phänomenologisch-hermeneutischen und an bildungstheoretischen Bezügen deutlich (vgl. Tab.1 sowie u.a. WITTNEBEN 2003; DARMANN-FINCK 2010; GREB 2003; ERTL-SCHMUCK 2010).

Die unter Tabelle 1 in ihren charakteristischen Merkmalen und theoretischen Bezugnahmen skizzierten „neueren“ pflegedidaktischen Modelle lassen trotz differenter wissenschaftstheoretischer Fokussierung auf gemeinsame pflegedidaktische Kernelemente schließen. Im Folgenden werden diese unter Darstellung zweier exemplarischer pflegedidaktischer Modelle herausgearbeitet.

Tabelle 1: **Merkmale und theoretische Grundlagen neuerer pflegedidaktischer Modelle (Quelle: Eigene Darstellung)**

Fachdidaktikmodell Autoren	Zentrale Merkmale	Allgemein-didaktischer & theoretischer Hintergrund
Subjektorientierte Pflegedidaktik <i>Ertl-Schmuck</i> (2000; 2010)	• dialektisch begründeter Subjektbegriff • dialogische Aushandlungsprozesse (Lehr-/ Lernvertrag)	• Subjektorientierte Anthropologie n. Meueler • Holzapfel: Leib, Emotionen, Einbildungskraft
Pflegedidaktische Kategorialanalyse <i>Greb</i> (2003; 2010)	• Hochschuldidaktisches Modell • Denken und Lernen an Widersprüchen • konstellative Perspektivenbeweglichkeit • Hermeneutische Fallkompetenz	• ältere kritische Theorie: Adorno • Strukturgitteransatz: Blankertz • kritische Bildungstheorie: Blankertz, Heydorn • Bildungstheoretische Orientierung
Interaktionistische Pflegedidaktik <i>Darmann-Finck</i> (2010)	• Bildungskonzepte: Regelorientierung, Fallorientierung, Meinungsorientierung • Pflegeberufliche Schlüsselprobleme • Authentische, deutungsoffene Fälle • Perspektivenvielfalt • Hermeneutisches Fallverstehen	• Erkenntnisinteressen nach J. Habermas • Kritisch konstruktive Didaktik nach Klafki

2.1 Pflegedidaktische Modelle an Beispielen

In einem empirisch begründeten Modell zur Interaktion im Pflegeunterricht stellt DARMANN-FINCK (2010) einen pflegedidaktischen Kriterienansatz vor, der es Lehrenden erlaubt, Bildungsziele und Bildungsinhalte aus komplexen pflegeberuflichen Schlüsselproblemen sowohl induktiv zu identifizieren als auch deduktiv für die Legitimation curricularer Planungsentscheidungen zu nutzen. In Form einer heuristischen Matrix (vgl. Tab. 2) verbindet sie dabei relevante pflegeberufliche Perspektiven (insbesondere Perspektiven der Pflegenden, der Patienten/Angehörigen, der Institution/des Gesundheitssystems sowie die integrative Perspektive des pflegerischen Handelns) mit sozialwissenschaftlichen Bezügen. Wissenschaftstheoretisch bezieht sich DARMANN-FINCK (2010) hierbei auf die Erkenntnisinteressen kommunikativen Handelns nach Habermas. Pflegedidaktische Begründungen können demnach auf folgenden 3 Ebenen gewonnen werden:

- 1) Technisches Erkenntnisinteresse und Regelorientierung zur Erklärung von instrumentellen Problemlösungen
- 2) Praktisches Erkenntnisinteresse und Fallorientierung zum Verstehen und zur Verständigung über die eigenen Interessen und Motive
- 3) Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse und Meinungsorientierung zum Aufdecken von gesellschaftlich restriktiven Widersprüchen (vgl. DARMANN-FINCK 2010)

Tabelle 2: **Pflegedidaktische Heuristik nach DARMANN-FINCK (2010)**

	Pflegende	Patienten/ Angehörige	Institution/ Gesundheitssystem	Pflegerisches Handeln
Techni- sches Erkenntnis- interesse	Erklären von und instrumentelle Problemlösung für die Probleme/„Krise“ der Pflegenden			Erklären instrumenteller Problemlösungen z. Unterstützung Patienten & Angehörigen
Praktisches Erkenntnis- interesse		Verstehen der und Verständigung über die Motive und Werte des Patienten		Fallverstehen, Urteilsbildung und Verständigung im konkreten Fall
Emanzi- patorisches Erkenntnis- interesse			Aufdecken von gesellschaftlich geprägten institutionellen Widersprüchen	Aufdecken von widersprüchlichen Strukturgesetzmäßig- keiten der pflegerischen Beziehung

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

Eine herausgehobene Stellung erfährt die pflegedidaktisch bedeutsame Übernahme einer gesellschaftskritischen Perspektive im hochschuldidaktischen Konzept des

„Strukturgitteransatzes Pflege“ von GREB (2003). Unter wissenschaftstheoretischem Rekurs auf die ältere kritische Theorie – in Anlehnung an Adorno, Blankertz und Heydorn – werden pflegedidaktische Curriculumanalysen und Planungsprozesse dabei unter eine immanente Kritik des identifizierenden Denkens gestellt. Durch heuristische Verschränkung der Sachebenen (Krankheitserleben, Helfen und Gesundheitswesen) mit den beweglichen Perspektiven (Individuum, Interaktion und Institution) lassen sich demnach in dynamischen Konstellationen Widersprüche herausstellen (vgl. Tab. 3), die in pflegedidaktischen Bildungsprozessen eine kritische Reflexion von jenen ökonomisch-gesellschaftlichen Machtstrukturen ermöglichen, die auf die Pflegepraxis einwirken. Die Aufmerksamkeit der pflegepädagogischen Arbeit richtet sich hierbei zentral auf Phänomene und Situationen, die mit einem „Verluste an lebendiger Erfahrung, [einhergehen, ...], die über Begriffe nicht zum Ausdruck gebracht werden können“ (ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2010, 87). Das körperlich-leibliche Erleben von Gebrechen und Krankheit, das verbal-sprachlich nur mit erheblichen Verzerrungen zu kommunizieren ist, gerät in einem modernisierten Gesundheits- und Pflegesystem immer mehr in den Hintergrund – Kommerzialisierung, Akademisierung und Professionalisierung der Pflege forcieren diesen Prozess. Vor dem Hintergrund dieser Kritik schreibt GREB (2010) gerade diesen körperlich-leiblich gebundenen Pflegeerfahrungen eine besondere Bedeutung zu, die insbesondere in pflegedidaktischen Lernsituationen zu reflektieren und zu rekonstruieren sind.

Tabelle 3: **Basisstrukturgitter Pflege nach GREB (2010, 129)**

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

2.2 Pflegedidaktische Kernelemente

Die skizzierten pflegedidaktischen Modelle illustrieren die pflegespezifische Begründung eigenständiger Reflexions- und Orientierungskategorien. Es wird deutlich, dass pflegedidaktische Modelle insbesondere durch wissenschafts- sowie bildungstheoretische

Begründungsrahmen legitimiert sind. Zusammenfassend können trotz unterschiedlicher theoretischer Bezugnahmen beider pflegedidaktischer Modelle, übergreifende pflegedidaktische Kernelemente identifiziert werden. Diese werden folgend dargestellt:

Bildungstheoretischer Begründungsrahmen

Pflegedidaktische Modelle verfolgen eine durchgehende bildungswissenschaftliche Orientierung. Damit stehen neben Fragen der Kompetenzorientierung immer auch Perspektiven einer ausgesprochenen Bildungsorientierung im Mittelpunkt der curricularen Planungsdimensionen. Unter überwiegender Bezugnahme auf den Allgemeindidaktiker KLAFFKI (1996) vertritt der avisierte Bildungsgedanke im Sinne einer kategorialen Bildung dabei die Herausstellung der Bedeutung von Selbstbestimmung, autonomer Entfaltungs- und Mitbestimmungsfähigkeit der Persönlichkeit (vgl. WITTNEBEN 2003; DARMANN-FINCK 2010). Das übergeordnete Bildungsziel der Emanzipation und selbstbestimmten Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet sich zur Sensibilisierung für gesellschaftskritische Perspektiven. Darüber hinaus zielt emanzipative Bildung auf die Stärkung der Mündigkeit des Subjektes sowie auf Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme und gesellschaftspolitischen Mitgestaltung der Gegenwart und Zukunft (vgl. KLAFFKI 1996). In diesem Verständnis zeigt sich die Pflegedidaktik bemüht, eine kritisch-konstruktive Pflegebildung zur Entfaltung reflexiver Identitätsbildung der Lernenden zu entfalten. „Der gesellschaftliche Verfall der Bildungsidee ist also kein Grund, den Begriff pädagogisch ad acta zu legen. Im Gegenteil. Wir betrachten die gegenwärtige Bildungspraxis im Spiegel eines unerfüllten Anspruchs, ohne die ‚Leerstelle‘ mit scheinbar messbaren Ersatzkriterien auszufüllen.“ (GREB 2010, 135)

Lernsubjekte als Ausgangspunkt

Pflegedidaktische Konzepte und Modelle orientieren sich zunehmend am Lernsubjekt (vgl. ERTL-SCHMUCK 2000; 2010; GREB 2010; DARMANN-FINCK 2010). Insbesondere ERTL-SCHMUCK begründet eine subjektorientierte Pflegedidaktik. Sie analysiert unterschiedliche subjekttheoretische Begriffsbestimmungen und entwickelt in Anlehnung an MEUELER einen für pflegedidaktische Bildungsprozesse reflektierten Subjektbegriff (vgl. ERTL-SCHMUCK 2000). In dialogisch gestalteten Aushandlungsprozessen „verständigen sich die Beteiligten in Lehr- und Lernprozessen im Kontext der zu verhandelnden Lerngegenstände mit jenen Deutungen, die ihnen biographisch in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Eingebundensein als Alltagstheorien und Erfahrungswissen gegeben sind.“ (ERTL-SCHMUCK 2010, 69) Lehrende und Lernende sind nach diesem Verständnis gleichzeitig Konstrukteur und Rezipient der Lehr-Lerninteraktion. Lernen gelingt in dieser subjektbezogenen Rezeption nur durch die geteilte Verantwortungsübernahme am Lernprozess, wenn die Lernenden selbst ihre Lernerfahrung vor dem Hintergrund erlebter Deutungsunzulänglichkeiten mit Blick auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und unausweichliche Strukturen ihres „Objektseins“ kritisch zu reflektieren vermögen. Auch hierbei wird das Erleben des eigenen Leibseins im Rahmen der sozialen Lebens- und

Arbeitsbedingung zum zentralen Bestandteil der Bildungserfahrung (vgl. ERTL-SCHMUCK 2010).

Hermeneutisches Fallverstehen

Pflegerisches Handeln ist in seiner Komplexität durch eine erkenntnistheoretische Doppelseitigkeit zwischen allgemeingültigem Regelwissen und kontextuellem, situativen Erfahrungsbezug gekennzeichnet (vgl. REMMERS 2000, 2011). Das in der Pflegewissenschaft als doppelte Handlungslogik der Pflege gekennzeichnete Konstrukt verweist hierbei auf gleichzeitig geltende, nicht miteinander kombinierbare normative Ansprüche. Darin begründet sich der wissenschaftstheoretische Sonderstatus von Handlungswissenschaften personenbezogener Dienstleistungsberufe, die gekennzeichnet sind durch eine „*methodologische Doppelseitigkeit* zwischen personalem Handlungs- und allgemeinem Wissenschaftsbezug“ (REMMERS 2011, 16, Hervorhebung im Original). Professionelle Kompetenzgenese verlangt in diesem doppelseitigen Sinne zum einen standardisierbare Wissenschaftsorientierung mit Befähigung zur Aneignung von analytisch-instrumentellem Regel- und Verfügungswissen (vgl. REMMERS 2000). Auf der anderen Seite „haben wir es mit einem individualisierendem Fallverstehen zu tun. Es verlangt hermeneutische Kompetenzen der Beurteilung eines Einzelfalls *in der Sprache des Falles*.“ (REMMERS 2011, 17, Hervorhebung im Original) Mit diesem hermeneutischen Fallverstehen verknüpft sich der pflegedidaktische Anspruch zur Bezugnahme auf multiperspektivische Sinn- und Bedeutungszuschreibungen komplexer Pflegesituationen. „Hermeneutische Fallkompetenz bedarf der Fähigkeit generalisiertes, also zeitenthobenes Wissen auf stetig wechselnde Situationen in der Zeit personenbezogen anzuwenden.“ (GREB 2010, 144) Das hermeneutische Fallverstehen gilt als Kernkompetenz professionellen Pflegehandelns. Zur Entwicklung der avisierten Deutungskompetenz in Bezug auf Komplexität und Kontextualität einer jeweiligen Fallsituation, wird die Verwendung von authentischem Fallmaterial erwogen (vgl. DARMANN-FINCK 2010). Hierzu können narrative Erzählungen von Pflegenden, Patienten oder auch von den Lernenden selbst pflegedidaktisch reflektiert und im Unterricht verwendet werden. Entscheidend hierbei ist eine deutungsoffene Fallrekonstruktion des authentischen Materials, welche ganz unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten und multiple Perspektiven der pflegeberuflichen und sozialen Wirklichkeit eröffnet. Im Zentrum hermeneutischen Fallverstehens steht die Erfahrung, sich einer grundsätzlichen Fremdheit des individuellen und situativen Sinnzusammenhangs zu vergegenwärtigen und durch gelingendes Verstehen einer Antinomie von Gewissheit und Ungewissheit in professionellen Handlungssituationen angemessen begegnen zu können (vgl. BÖHNKE/ STRASS 2006).

In diesem Zusammenhang erscheinen insbesondere leibliche Wahrnehmungs- und Übertragungsprozesse im pflegebezogenen Alltagshandeln bedeutungsvoll. „Bezogen auf Lehr- und Lernsituationen bzw. Pflegesituationen ist gerade die Sprache des Leibes, die sich bspw. in spürbaren Atmosphären ausdrückt und oftmals unbewußt Einfluss auf das Handlungsgeschehen nimmt, bedeutsam.“ (BÖHNKE/ STRASS 2006, 197) Daher bedarf es der curricularen Integration, methodischen Bearbeitung und entsprechend gleichwertigen

Berücksichtigung von Lerngegenständen zur Sensibilisierung für Phänomene leiblichen Pflegehandelns und dem damit verbundenen emotionalen Erleben (vgl. ERTL-SCHMUCK 2010; GIESEKE 2009). Mögliche pflegedidaktische Zugänge ließen sich über Methoden der rekonstruktiven Fallarbeit (z.B. Verfahren der Metaphernanalyse, Biographiearbeit und objektiven Hermeneutik) und über erfahrungsbezogene Konzepte (z.B. Rollenspiel oder auch Standbild) herstellen.

3 Hauswirtschaft und Altenpflege – Zwei Berufe, ein Handlungsfeld?

Die Aufdeckung von Parallelen und Spezifika der Arbeitsinhalte/ Tätigkeitsfelder im Beruf der Hauswirtschaft und Altenpflege ermöglicht erste Ansätze zur Beantwortung der Frage nach einer Übertragbarkeit pflegedidaktischer Modelle und Kategorien auf fachdidaktisches Arbeiten im Berufsfeldbereich der Hauswirtschaft.

3.1 Schnittmengen von Hauswirtschaft und Altenpflege

Zu den Tätigkeitsgebieten einer Hauswirtschafterin/ eines Hauswirtschafterers zählen Arbeitsgebiete im Bereich der Versorgung von Privat- und Großhaushalten (z. B. Speisenherstellung, Bevorratung, Reinigung, Pflege). Neben diesen Tätigkeiten tritt die Serviceleistung im Sinne der situativen und damit kommunikativen Einbeziehung der Kundenwünsche und -bedürfnisse hinzu: wie z.B. die Bewirtung von Tagungsgästen, die wunschgemäße Ausgabe von Speisen in der Gemeinschaftsverpflegung u.v.m. (vgl. DGH 2012a, 12-13).

Bei der Analyse der Tätigkeitsbereiche der betrachteten Berufe lässt sich insbesondere festhalten, dass hauswirtschaftliche, ernährungsbezogene *Versorgung und Verpflegung* dann zu gemeinsamen Ausbildungs- und Tätigkeitsbestandteilen zwischen Hauswirtschaft und Pflege werden, wenn die *Individualisierung* der Versorgungsleistung und Beteiligung der zu versorgenden bzw. zu betreuenden Personen zunehmen. Diese Annäherung wird nicht nur in der betrieblichen Praxis, sondern auch an der gesetzlichen Verankerung in den Ausbildungsrahmenplänen, Rahmenlehrplänen sowie Ausbildungs- und Prüfungsverordnungen i. S. pflegenaher Aufgaben im Ausbildungsberuf der Hauswirtschaft und hauswirtschaftsnaher Aufgaben im Ausbildungsberuf der Altenpflege deutlich:

Individualisierte Leistungen im Berufsbereich der Altenpflege entstehen v. a. durch eine Zunahme von Aufgaben in der teilstationären und ambulanten Pflege (vgl. ERTL-SCHMUCK/ FICHTMÜLLER 2009, 33). Altenpflegerische Leistungen finden vermehrt im privaten Kontext der Pflegeperson statt (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2011, 12). Altenpflegerinnen erbringen hier Unterstützungsleistungen bei der täglichen Lebensgestaltung alter Menschen. Hierzu zählen die Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung sowie die Unterstützung bei der Verrichtung alltäglicher Aufgaben, wie der Einkauf oder die Zubereitung von Speisen (vgl. BMJ 2002, 9-10). Seit der Neuordnung des hauswirtschaftlichen Berufes in den 1990er Jahren (vgl. BMJ 1999; KMK 1999) übernehmen hauswirtschaftliche Fachkräfte neben Versorgungs- und Serviceaufgaben auch *Betreuungs-*

leistungen. Unter den Betreuungsleistungen werden vor allem Kommunikation mit und Motivation von Personen aller Altersgruppen gefasst. Darüber hinaus bedeutet Betreuung eine gemeinsame Durchführung von Versorgungsaktivitäten, um die Haushaltsangehörigen bei einer eigenständigen und selbstbestimmten Haushaltsführung zu unterstützen (vgl. BMJ 1999; KMK 1999).

Mit der folgenden Tabelle werden die in den Ordnungsmitteln vorzufindenden Gemeinsamkeiten – i. S. pflegerischer Anteile in der Ausbildung zur Hauswirtschaftler/-in und hauswirtschaftlicher Betreuungsanteile in der Altenpflegeausbildung – dargestellt.

Tabelle 1: Gemeinsamkeiten von Hauswirtschaft und Altenpflege

Pflegerische Anteile in der Hauswirtschaft Hauswirtschaftliche Betreuungsleistung	
Betrieblicher Ausbildungsrahmenplan (ARP) (BMJ 1999)	
Personenorientierte Gesprächsführung (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.1)	▪ verschiedene Kommunikationsformen und -techniken anwenden ▪ Gespräche personenorientiert und situationsgerecht führen ▪ Konflikte erkennen und Möglichkeiten der Konfliktlösung anwenden
Motivation und Beschäftigung (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.2)	▪ Betreuungsbedarf erfassen ▪ Betreuungsangebote personen- und anlassorientiert gestalten und umsetzen ▪ Aktivierende Ansätze zur Motivation und Beschäftigung unterbreiten und bei deren Umsetzung mitwirken
Hilfe leisten bei Alltagsverrichtungen (§ 4 Abs. 1 Nr. 5.3)	▪ Betreuungsleistungen unter Berücksichtigung berufsbezogener Regelungen durchführen ▪ Häusliche Krankenpflege durchführen
Schulischer Rahmenlehrplan (RLP) (KMK 1999, S. 19-20)	
Lernfeld 10: Personen individuell wahrnehmen und beachten	▪ Sich der Erfordernisse einer positiven Gesamthaltung im Umgang mit zu betreuenden Personen bewusst sein ▪ Berücksichtigung individueller Besonderheiten, offener und einfühlsamer Umgang ▪ Entwicklung von Kommunikationsvermögen durch Selbst- und Fremdwahrnehmung ▪ Erfassung der Bedürfnisse zu betreuender Personen, einschätzen ihrer Fähigkeiten
Lernfeld 11: Personen individuell betreuen	▪ Verantwortungsbewusstes Handeln für sich und die zu betreuende Person, einen Zusammenhang zwischen Betreuung und Wohlbefinden herstellen ▪ Bedürfnisabhängige Motivation zur Eigenaktivität ▪ Einstellung auf die gegebene Situation, Berücksichtigung des Gesundheitszustandes, Akzeptanz der Eigenheiten der einzelnen Personen, Geduld bei den Betreuungsleistungen ▪ Konsequente Verfolgung notwendiger Ziele und Aufgaben ▪ Konstruktive Mitarbeit in multiprofessionellen Teams
Hauswirtschaftliche (Betreuungs-)Leistung in der Pflege am Bsp. Altenpflege Lernbereich 2: Unterstützung alter Menschen bei der Lebensgestaltung	
Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung – BMJ (2002)/ HUNDENBORN/ KÜHN 2006	
Lernfeld 2.2.: Unterstützung alter Menschen bei der Wohnraum- und Wohnumfeldgestaltung	▪ Wahrnehmung des Wohnraums und Wohnumfeldes als einen wichtigen Aspekt im Leben alter Menschen ▪ Kenntnisse über unterschiedliche Wohnformen, Verbesserung von Wohnraum und -umwelt, Beratung ▪ Gestaltung des Wohnraums, Hilfe bei der Gestaltung unter Berücksichtigung der individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie der größtmöglichen Selbstständigkeit für die Alltagsbewältigung Inhalte: Schaffung eines förderlichen und sicheren Wohnraumes und -umfeldes; Hilfsmittel und Wohnraumanpassung, <i>Haushalt und Ernährung (Haushaltsführung, Haushaltshilfen, Kompetenzerhalt und Unabhängigkeit, Formen der Speisenversorgung)</i>
Lernfeld 2.3.: Unterstützung alter Menschen bei der Tagesgestaltung	▪ Gestaltung von Aktivitäten für alte Menschen ▪ Unterstützung der selbständigen Alltagsgestaltung, Förderung der Lebensqualität ▪ Berücksichtigung der individuellen, körperlichen, psychischen Möglichkeiten sowie persönlichen Bereitschaft zum sozialen Engagement

Damit ergeben sich zur Bewältigung der Betreuungsleistungen durchaus Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Kompetenzanforderungen, die an die pflegerischen und hauswirtschaftlichen Fachkräfte gestellt werden. Bezogen auf die zu fördernde Fachkompetenz sind sie aufgefordert, den Alltag zu unterstützen und eine Biografie bezogene, aktivierende Betreuung

bzw. Pflege vorzunehmen. Zum Einsatz kommen unterschiedliche Methoden, um die zu betreuende Person bestmöglich in einer aktiven Alltagsgestaltung zu unterstützen. Die Erfüllung von Betreuungsleistungen bedingt in einem hohen Maße soziale Kompetenzen. Hierzu zählen u. a. Kommunikations-, Kontakt- und Empathiefähigkeit, die zur Wertschätzung des Menschen beitragen. Beide Fachkräfte bauen eine Beziehung zum Kunden bzw. Patienten auf, die es nötig macht, ein angemessenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu finden. Die professionelle Arbeit mit Menschen bedingt zudem eine Abwägung von Handlungsalternativen im Spannungsverhältnis von anzuwendenden Regelwissen (z. B. Hygienerichtlinien) und Situationswissen (Bedürfnisse und Bedarfe der Kundin, des Kunden/ der Patientin, des Patienten). Personale Kompetenzen sind in der Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit und der Orientierung an ethisch-moralischen Werten zu sehen. Der Umgang mit diesen unterschiedlichen Rollenerwartungen muss Bestandteil der pflegerischen wie auch der hauswirtschaftlichen Berufsausbildung werden.

3.2 Differenzierung der Handlungsfelder Hauswirtschaft und Altenpflege

Trotz der erkennbaren Schnittmengen, die sich auch an den Kompetenzanforderungen beider Fachkräfte aufzeigen lassen, unterscheiden sich die Handlungsfelder in den betrachteten Berufen nicht unerheblich. Diese Grenzen ergeben sich einerseits aus den analysierten Ordnungsmitteln und lassen sich andererseits aus den (rechtlichen) Rahmenbedingungen, unter denen das jeweilige berufliche Handeln stattfindet, identifizieren. Sie werden mit der folgenden Tabelle aufgegriffen und im Anschluss erläutert.

Tabelle 2: **Differenzierung - Hauswirtschaft und Altenpflege (Quelle: Eigene Darstellung)**

Hauswirtschaft	Altenpflege
Arbeitsinhalte: hauswirtschaftliche Versorgung/ Betreuung, Serviceleistungen Kunden-/Nutzerorientierung ↓ Markt-, Unternehmensorientierung hauswirtschafts-, ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse ▪ Berücksichtigung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und gesundheitlicher Bedeutungen ▪ materiell-technischer Aspekt der Versorgungsleistung, Handlungsprodukt ▪ Schaffung von Aktionsräumen, Alternativen Heterogene Handlungsfelder	Arbeitsinhalte: pflegerische Versorgung/ Betreuung (Grund-, Behandlungspflege) Patientenorientierung ↑ Orientierung am Gesundheitssystem pflegewissenschaftliche Erkenntnisse ▪ Überprüfung der körperlichen, psychischen Gesamtsituation ▪ körperzentrierte Handlungen ▪ Mitwirkung bei med. Diagnostik und Therapie ▪ eingeschränkte Handlungsspielräume Umgrenzte Handlungsfelder

Für den Beruf der Hauswirtschaft ergibt sich der Handlungsrahmen für die Versorgungs-, Verpflegungs- und Betreuungsleistung aus den Kundenwünschen auf der einen Seite und den zu berücksichtigenden Kosten (und Kostenträgern) auf der anderen Seite. Hervorzuheben

sind im Gegensatz zum Tätigkeitsspektrum in der Altenpflege die vorzufindenden Spielräume in denen sich Kundinnen/ Kunden bzw. Nutzerinnen/ Nutzer bei der Nachfrage und hauswirtschaftliche Fachkräfte bei der Erbringung von haushaltsbezogenen Leistungen bewegen. Anders als in der Altenpflege, in der sich Leistungen nach gesetzlich festgelegten Katalogen wie z. B. Pflegesätzen richten, haben Kundinnen/ Kunden beim „Einkauf“ hauswirtschaftlicher Dienstleistungen die Option – aufgrund der Orientierung des Unternehmens an den Kundenbedürfnissen – zwischen alternativen Angeboten eigenständig eine Auswahl zu treffen. Wenngleich auch hauswirtschaftliche Einrichtungen unterschiedlichen Rahmenbedingungen unterliegen, so überwiegt infolge des geringeren Systemzwanges (hier: Gesundheitssystem) in hauswirtschaftlichen Handlungsfeldern die Möglichkeit der *Schaffung von Aktionsräumen* durch hauswirtschaftliche Fachkräfte.

Die Erledigung hauswirtschaftlicher Aufgaben durch Hauswirtschafterinnen/ Hauswirtschafter folgt einer *fachbezogenen Systematik* (hauswirtschafts-, ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse). Hierbei sind von den Fachkräften sowohl die individuellen Bedürfnisse zu versorgender Personen als auch *wirtschaftliche, ökologische, soziale und gesundheitliche Bedeutungen* der zu erbringenden Leistung einzubeziehen (KETTSCHAU 2008, 166f.). So führen Hauswirtschafterinnen/ Hauswirtschafter unternehmens- und kundenabhängige Budgetrechnungen durch, wählen Lebensmittel, Zubereitungsverfahren und ihr Vorgehen bei der Reinigung und Pflege unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten aus und verfügen über Kenntnisse in der Lebensmittel-, Personal- und Raumhygiene (vgl. KMK 1999). Neben dem Ziel der eigenständigen Alltagsbewältigung, stehen im hauswirtschaftlichen Berufsfeld nach Aussagen von Verbandsvertreter/-innen folglich die Erfüllung des Versorgungsauftrages und damit ein *definiertes Handlungsprodukt* im Mittelpunkt (vgl. DGH 2012a). In der Pflegeausbildung sind Themen aus den Bereichen Ernährung und Hauswirtschaft zwar integrale Bestandteile – es wird ihnen jedoch ein vergleichsweise geringer Zeitumfang gewidmet.

Die Patientenorientierung im Bereich der Altenpflege ist hierbei am *pflegerischen Bedarf* ausgerichtet, während die Kundenorientierung der Hauswirtschaft stärker die individuellen Bedürfnisse der Kunden zu berücksichtigen vermag. Bezüglich einer Schaffung von Aktionsräumen unterliegt das Pflegepersonal damit *festgesetzter Grenzen*. Dennoch lassen sich auch für den Beruf der Altenpflege berufsspezifische Expertisen aufzählen, die im engen Zusammenhang mit dem Vorliegen pflegewissenschaftlicher Erkenntnisse stehen. Im Mittelpunkt der Altenpflege stehen Maßnahmen der Grund- und Behandlungspflege. Hierzu erwerben Auszubildende im Rahmen ihrer praktischen und theoretischen Ausbildung Kenntnisse in der Anatomie/Physiologie, der Pathologie, Psychologie, Hygiene, Rechtskunde, Medizin sowie Pharmakologie. Darüber hinaus werden sie in den Bereichen der Gerontologie, Rehabilitation und Therapie ausgebildet (vgl. HUNDENBORN/ KÜHN 2006, 30f.). Altenpflegefachkräfte überprüfen die körperliche und psychische Gesamtsituation des Patienten/ der Patientin und wirken vorwiegend bei der *Diagnostik und Therapie* mit. *Körperlich-leibliches Erleben* spielt im Handlungsfeld der Altenpflege aufgrund der starken körper-zentrierter Interaktion eine große Rolle. Zwar findet sich die Position: „häusliche

Krankenpflege durchführen“ auch im Ausbildungsrahmenplan der hauswirtschaftlichen Fachkräfte – dieses Thema wird jedoch nicht im schulischen Rahmenlehrplan aufgegriffen (vgl. KMK 1999, 19f.; vgl. DGH 2012b, 25). Folglich werden Zusatzqualifikationen oder Weiterbildungen erforderlich, um hauswirtschaftliche Kräfte tatsächlich für Arbeitsbereiche der Krankenpflege zu befähigen. Das differierende Tätigkeitsspektrum hauswirtschaftlicher Berufe wird durch Beschreibungen des Deutschen Qualifikationsrahmens deutlich. So dürfen geprüfte Fachhauswirtschaftlerinnen (Fortbildungsberuf auf der Grundlage § 53 BBiG) „in Abstimmung mit den Pflegefachkräften die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der delegierten grundpflegerischen Aufgaben (übernehmen) und können diese in das komplexe Geschehen des Pflege- und Betreuungsprozesses einordnen“ (ebd. 31). Der tatsächliche Profilkern der hauswirtschaftlichen Betreuungsleistungen im Beruf der Hauswirtschaftlerin/ des Hauswirtschaftlers ist stattdessen insbesondere im pädagogischen Kontext und im Kontext der Versorgung zu finden (vgl. Rahmenlehrplan, Lernfelder 10 und 11). Die Voraussetzung für eine gelingende Umsetzung der Betreuungsaufgaben besteht daher in einer engen Kooperation und einem regelmäßigen Austausch mit den Pflegekräften.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass insbesondere die Befriedigung der Kundenbedürfnisse im häuslichen Umfeld in der Expertise der Hauswirtschaft liegt. Hierbei steht eine marktabhängige Kundenorientierung im Mittelpunkt. Während die Überwachung der körperlichen Gesamtsituation des Patienten/ der Patientin ein originäres Tätigkeitsfeld der Pflegekraft darstellt. Diesbezüglich werden die vom Gesundheitssystem abhängigen Prozesse einer Patientenorientierung deutlich.

Die Kompetenzförderung hat sich mit Blick auf die dargelegten Spezifika der beruflichen Tätigkeiten darauf zu richten, den Auszubildenden ihre je eigenen Handlungsfelder aufzuzeigen, die Profile und Grenzen ihrer beruflichen Kompetenzen offenzulegen und hierzu Zuständigkeits- sowie leistungsrechtliche Fragen zu klären. Dies schließt eine klare Verantwortungsübernahme, aber auch die Fähigkeit der Verantwortungsbegrenzung bzw. -übergabe ein.

4 Pflegedidaktische Kernelemente und ihr Gehalt für die Fachdidaktik Hauswirtschaft

Im zweiten Kapitel wurden Modelle der Pflegedidaktik und hieraus abgeleitete Kernelemente vorgestellt. Die formulierten pflegedidaktischen Kategorien begründen hierbei die Konstruktion von Curricula sowie die Planung und Analyse von Unterricht. Im Folgenden wird auf der Grundlage der erarbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von pflegerischem Handeln und hauswirtschaftlichem Handeln, die Frage nach der Übertragbarkeit pflegedidaktischer Elemente auf das didaktische Arbeiten im Handlungsfeld der Hauswirtschaft aufgegriffen. Hierzu werden die bereits definierten Kernelemente des „bildungstheoretischen Begründungsrahmens“ und „hermeneutischen Fallverstehens“ einer Reflexion unterzogen.

Kernelement: Bildungstheoretischer Begründungsrahmen

Neuere pflegedidaktische Modelle verweisen vielfach auf einen bildungstheoretischen Rahmen mit Bezugnahme auf die kritisch-konstruktive Didaktik nach KLAFFKI (1996) (Kap. 2). Es sind Bildungsinhalte und -ziele zu ermitteln, die zur Reflexion sowie Urteilsbildung und damit zur Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit beitragen. In diesem Zusammenhang werden die von KLAFFKI (1996) formulierten gesellschaftskritischen Schlüsselprobleme als pflegeberufliche *Schlüsselprobleme* zum Ausgangspunkt curricularer Analysen und Unterrichtsplanungen. Dabei sollen ferner gesellschaftliche *Widersprüche und Konflikte* wahrgenommen und reflektiert werden (vgl. GREB 2003; DARMANN 2010). Die pflegedidaktische Identifikation von Widersprüchen und Konflikten erfolgt vor dem Hintergrund differenter wissenschaftstheoretischer Zugänge beispielsweise anhand von einer heuristischen Matrix (vgl. DARMANN-FINCK 2010) beziehungsweise durch Perspektivkonstellationen im Strukturgitter der Pflege (vgl. GREB 2003). Das pflegerische Handeln wird dabei stets im Zusammenhang multipler Perspektiven, inklusive des Gesundheitssystems betrachtet. Dabei begünstigen pflegedidaktisch intendierte Perspektivenwechsel die Förderung von Verstehensprozessen gesellschaftskritischer Widersprüche aber auch Verständigungen über die jeweiligen gesellschaftlich, politischen sowie biografisch geprägten Motive, Werthaltungen und Emotionen der am Pflegeprozess beteiligten Akteure.

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

Desgleichen sind bei der Ausführung von *Betreuungsleistungen* Widersprüche und Konflikte vorhanden (z. B. unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche; Aufeinandertreffen ungleicher hauswirtschaftlicher Biografien, Bedürfnisse; unterschiedliches Verständnis von Haushalts-/ Lebensführung und Wohlbefinden). Die Förderung der Reflexionsfähigkeit und die Einnahme unterschiedlicher Sichtweisen müssen daher einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung darstellen. Perspektiven, die im Betreuungskontext der Hauswirtschaft einzunehmen sind, sind die eigene Rolle als hauswirtschaftliche Fachkraft als auch die Reflektion des Rollenverständnisses als potenzielle Dienstleistungsempfängerin im eigenen privaten Umfeld. Zur Bewältigung der Aufgabe der Alltags- und Lebensgestaltung und zur Umsetzung von Betreuungskonzepten erfordert es der Entwicklung eines Verständnisses der individuellen Bedarfe und Bedürfnisse des Kunden/ der Kundin. Damit gehen eine intensive Biografiearbeit und die Reflektion der Bedeutung der Alltags- und Lebenskultur des zu betreuenden Menschen einher. Die Gestaltung einer individuellen Lebensführung der zu

betreuenden Person bedingt eine Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team (Pflege/ Sozialarbeit) und damit die Einnahme der jeweiligen Perspektive der beteiligten Akteure, um Unterstützungsleistungen zu bündeln und gleichfalls professionelle Verantwortungsbereiche voneinander abzugrenzen.

Kernelement: Hermeneutisches Fallverstehen

In den pflegedidaktischen Arbeiten wird das ‚hermeneutische Fallverstehen‘ ferner als zentrale Kategorie herausgestellt (Kap. 2). Es handelt sich um ein sinnverstehendes Verfahren, mit welchem ein Einzelfall (bspw. eine Krise in einer Familie/ eines Individuum etc.) im Kontext seiner Entstehungsgeschichte, seiner sozialen Umwelt sowie insbesondere vor dem Hintergrund seiner individuellen Situativität und Individualität betrachtet wird. Dieses hermeneutische Fallverstehen ermöglicht es der Fachkraft, die je persönliche Sichtweise sowie die entsprechenden Bedürfnisse einer Person zu verstehen, weiterführend dann auf ihre Verhaltensmuster und möglichen Probleme einzugehen und dennoch unter Berücksichtigung auch weiterer Kontextfaktoren professionelle Unterstützung zu bieten. Hermeneutisches Fallverstehen zielt auf das Erkennen von multiplen Deutungsperspektiven der je individuellen Motive, Bedarfe und Bedürfnisse des jeweiligen Einzelfalls.

Dieses Verfahren „bietet sich in allen beruflichen Handlungspraxen an, in denen jeweils *individualisierte* oder zumindest *teilindividualisierte* Entscheidungen über Interventionen im Einzelfall getroffen werden müssen“ (PETER 2006, 2). Ein derartiges Verständnis von Fallorientierung und der Einsatz fallbezogener Methoden im Unterricht sind nur begrenzt auf die Ausbildung von Hauswirtschafterinnen/ Hauswirtschaftern übertragbar. Insbesondere bei *Versorgungs- und Servicediensten* in standardisierten, anonymen Dienstleistungssituationen scheint hermeneutische Fallarbeit per Definitionem ungeeignet. Bei standardisierten, regelhaften Handlungsfeldern bedarf es nicht der Verständigung über den individuellen Einzelfall in seiner Spezifik, vielmehr stehen funktionale Tätigkeitsabläufe im Zentrum der Arbeitsprozesse. Fach-, Sozial- und Humankompetenzen werden von den Fachkräften in diesen Arbeitsbereichen dennoch gefordert. Hierzu zählen bspw. eine kundengerechte Kommunikation, das professionelle Anrichten oder die fachgerechte Zubereitung von Speisen in Abhängigkeit des zu versorgenden Kundenkreises (z. B. fachgerechte Seniorenverpflegung). Fallverstehende Verfahren können diesbezüglich durchaus Bedeutung finden, wenn es sich im Schwerpunkt um individuelle *Betreuungsleistungen* handelt. Aus der hauswirtschaftlichen Biografie der zu betreuenden Person, ihrer Alltagskultur, dem Anspruchsniveau der Haushaltsführung, den emotionalen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten lassen sich die erforderlichen Unterstützungsmöglichkeiten und Ansätze zur Beteiligung der Kundin/ des Kunden entwickeln (vgl. DGH 2012a, 21-22). Kenntnisse über den Fall und eine Zusammenarbeit mit dem Pflegepersonal tragen demnach maßgeblich zum Erreichen des Arbeitsziels bei.

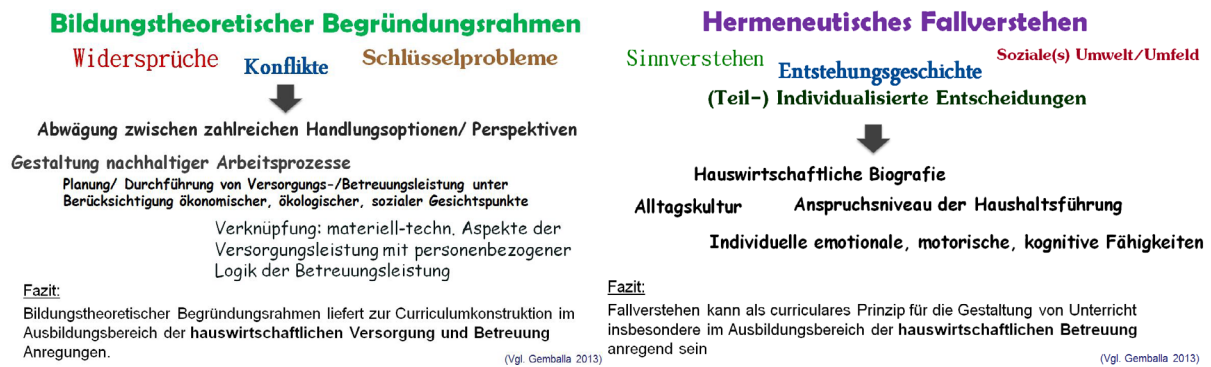


Abb. 3: Gehalt pflegedidaktischer Kernelemente in der Hauswirtschaft. (Quelle: Eigene Darstellung)

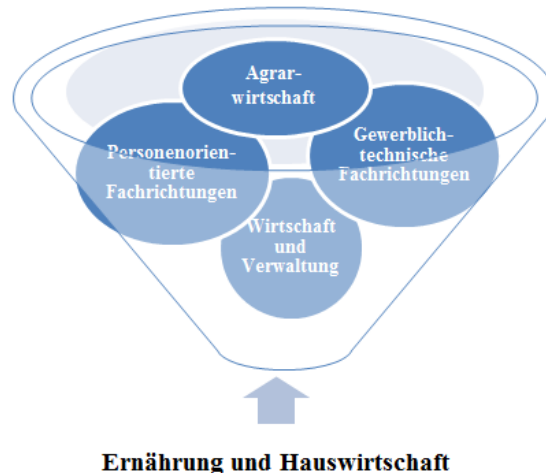
5 Ausblick und Perspektiven

Zusammenfassend bestehen insbesondere dann Parallelen zwischen Berufen mit den Handlungsfeldern Pflege und Hauswirtschaft, wenn es um die Betreuungsdienste geht. Diese Dienste verlangen beiden Fachkräften situativ-beurteilendes Agieren, fall-, biografie-, wertebezogenes Handeln und Kommunizieren sowie selbständiges Arbeiten ab. Die Übernahme von Verantwortung sowie Empathiefähigkeit stellen hierbei wesentliche, für die Berufsausübung mitzubringende Fähigkeiten dar. Pflegedidaktische Modelle bieten daher für dieses Aufgabengebiet wertvolle Impulse für die Didaktik der Hauswirtschaft. Sie können sowohl für die Konstruktion von Curricula als auch für die Begründung und Gestaltung von Unterricht im Ausbildungsbereich der hauswirtschaftlichen Betreuung anregend sein. Wie im Tätigkeitsfeld der Versorgungsleistung existieren jedoch auch in den Betreuungsleistungen deutliche Abgrenzungen der Handlungsfelder dieser Berufe. Beide Berufsbereiche sind von einer eigenen Fachlichkeit und Handlungslogik geprägt. Berufsprofilierung und -abgrenzung (u. a.) stellen insbesondere für den Beruf der Hauswirtschaft eine wichtige Zukunftsaufgabe dar (vgl. KUPKA 2000, 150). Die fachlichen Eigenheiten der Berufe lassen die Aussage zu, dass sich pflegedidaktische Modelle insgesamt nur eingeschränkt auf die berufliche Didaktik der Hauswirtschaft übertragen lassen.

Darüber hinaus stellt der Berufsbereich der Hauswirtschaft nur einen kleinen Ausschnitt des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft mit seinen knapp 30 Berufen dar (vgl. FRIESE 2010; GEMBALLA/ KETTSCHAU 2011). Dies verdeutlicht u. a. die Zahl der Ausbildungsneuabschlüsse im Vgl. zu anderen Berufen in diesem Berufsfeld (Hauswirtschaft: 1.560 Neuabschlüsse vs. z. B. Hotelfachfrau/-mann: 11.307 Neuabschlüsse im Jahr 2011; vgl. Berechnungen nach „Datenbank Auszubildende“ des BIBB 2012).

Die Vielzahl der Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft sind von besonderen Strukturmerkmalen gekennzeichnet, die es zukünftig zu definieren gilt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Berufen lassen sich hiermit aufdecken, didaktische Kernelemente definieren und didaktische Modellkonstrukte entwickeln. Zur Modellentwicklung in der Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft kann die

Pflegedidaktik allein nicht als Schablone dienen. Es ist gleichfalls die Nähe zu weiteren beruflichen Didaktiken benachbarter Fachrichtungsgruppen herzustellen. Diesbezüglich sind neben Bezügen zu personenbezogenen Dienstleistungsberufen auch Berufe aus gewerblich-technischen, agrarwirtschaftlichen als auch wirtschaftlich-verwaltenden Tätigkeitsbereichen zu berücksichtigen (vgl. GEMBALLA/ KETTSCHAU 2011).



Ernährung und Hauswirtschaft

Abb. 4: Bezüge des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft. Quelle: Eigene Darstellung

Schlussfolgernd ist zu postulieren, dass eine Fachdidaktik Ernährung und Hauswirtschaft zukünftig eigene fachdidaktische Heuristiken zu entwickeln hat, um bildungstheoretisch begründete Modelle hervorzubringen. Diesbezüglich schließt dieser Beitrag mit offenen Fragestellungen und Forschungsdesideraten ab, die es zu verfolgen gilt:

- **Zusammenführung:**
Welche **gemeinsamen Gegenstandsbereiche** lassen sich im Berufsfeld Ernährung & Hauswirtschaft darstellen und fachdidaktisch begründen?
- **Abgrenzung:**
Welche **beruflichen Handlungsfelder** verweisen auf **divergente Tätigkeitsbereiche** sowie **Kompetenzprofile** und erfordern einen differenzierten Entwicklungsprozess der beruflichen Didaktik im Berufsfeld Ernährung & Hauswirtschaft?
- **Berufsfeld-/Fachdidaktischer Diskurs:**
Inwiefern lassen sich etablierte fachdidaktische **Modelle/ Konzepte/ Verfahren benachbarter beruflicher Fachrichtungen** auf weiterführende Diskurse über die berufliche Didaktik im Berufsfeld Ernährung & Hauswirtschaft übertragen?
- **Empirie und Bildungstheorie:**
Inwiefern werden gebündelte und abgegrenzte Begründungszusammenhänge beruflicher Didaktiken **empirisch fundiert** und **bildungstheoretisch** legitimiert?

Literatur

ARENS-AZEVEDO (2001): Hauswirtschaftliche Dienstleistungen in Pflegeeinrichtungen: Qualitätsmanagement – Schnittstellenproblematik. Hannover.

BENDER, U. (2008): „Liebe auf den zweiten Blick“?! – Berufswahl und Berufsorientierung im Berufsfeld Hauswirtschaft an der Schwelle zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: *bwp@Spezial* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ht2008/ft06/bender_ft06-ht2008_spezial4.pdf (27-06-2013).

BMJ (Hrsg.) (2002): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für den Beruf der Altenpflegerin und des Altenpflegers (Altenpflege-Ausbildungs- und Prüfungsverordnung AltPflAPrV). Ausfertigung am 26.11.2002, zuletzt geändert am 6.12.2011. Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/altplaprv/gesamt.pdf> (26-06-2013).

BMJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR JUSTIZ (Hrsg.) (1999): Verordnung über die Berufsausbildung zum Hauswirtschaftler/ zur Hauswirtschaftlerin. Ausfertigungsdatum 30.06.1999. Online: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hwirtausbv_1999/gesamt.pdf (26-06-2013).

BÖHNKE, U./ STRASS, K. (2006): Die Bedeutung der kritisch-rekonstruktiven Fallarbeit in der LehrerInnenbildung – im Berufsfeld Pflege. In: *Printernet*, 6, H. 4, 197-205.

DARMANN, I. (2000): Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Ein pflegedidaktisches Konzept auf der Basis einer qualitativen Analyse der pflegerischen Kommunikation. Stuttgart, Berlin, Köln.

DARMANN, I. (2006): Pflegeberufliche Schlüsselprobleme als Ausgangspunkt für die Planung von fächerintegrativen Unterrichtseinheiten und Lernsituationen. In: *Printernet*, 6, H. 7, 329-335.

DARMANN-FINCK, I. (2009): Interaktionistische Pflegedidaktik. In: OLBRICH, C. (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München, 1-21.

DARMANN-FINCK, I. (2010): Eckpunkte einer Interaktionistischen Pflegedidaktik. In: ERTL-SCHMUCK, R./ FICHTMÜLLER, F. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung. Weinheim/ München, 13-54.

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

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

ERTL-SCHMUCK, R./ FICHTMÜLLER, F. (Hrsg.) (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim/ München.

ERTL-SCHMUCK, R./ FICHTMÜLLER, F. (Hrsg.) (2010): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung. Weinheim/ München.

ERTL-SCHMUCK, R. (2000). Pflegedidaktik unter subjekttheoretischer Perspektive. Frankfurt a.M.

ERTL-SCHMUCK, R. (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: ERTL-SCHMUCK, R./ FICHTMÜLLER, F. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung. Weinheim, München, 55-90.

FICHTMÜLLER, F./ WALTER, A. (2007): Pflegen lernen: Empirische Begriffs und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen.

FRIESE, M. (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, 311-327.

GEMBALLA, K./ KETTSCHAU, I. (2011): Ernährung und Hauswirtschaft – zu groß, um eine Domäne zu sein? In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 2011, H. 3, 130-138.

GIESEKE, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld.

GREB, U. (2003): Identitätskritik und Lehrerbildung. Frankfurt/Main.

GREB, U. (2010): Die pflegedidaktische Kategorialanalyse. In: ERTL-SCHMUCK, R./ FICHTMÜLLER, F. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik: Eine Einführung. Weinheim, München, 124-195.

HÜLSKEN-GIESLER, M./ DÜTTHORN, N. (2011): Paradigmatischer Pluralismus als Herausforderung: das Beispiel Pflegewissenschaft. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 2011, H. 19, 56-61.

HUNDENBORN, G./ KÜHN, C. (2006): Entwurf einer empfehlenden Richtlinie für die Altenpflegeausbildung. Im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen im Juni 2003. Düsseldorf.

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

KETTSCHAU, I. (2008): Veränderungen sozialer Realität der privaten Haushalte, haushaltsbezogene Dienstleistungen und Folgerungen für die berufliche Bildung. In: FASSHAUER, U./ MÜNK, D./ PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung, Festschrift für Josef Rützel zum 65. Stuttgart, 159-172.

KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/ Basel.

KMK (Hrsg.) (1999): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberufe Hauswirtschaftler/ Hauswirtschaftlerin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1999).

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

KUPKA, C. (2000): Derzeitige Situation und Entwicklungen im Berufsbereich Pflege, Betreuung und Versorgung. In: FRIESE, M. (Hrsg.): Modernisierung personenorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen, 141-150.

LEICHT-ECKARDT (2006): Bewohnerorientierte Hauswirtschaft. Praktische Konzepte und ihre Umsetzung in der Altenhilfe. München.

OLBRICH, C. (Hrsg.) (2009): Modelle der Pflegedidaktik. München.

PAHL, J.-P./ HERKNER, V. (Hrsg.) (2010): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld.

PETER, C. (2006): Die Methode des Fallverstehens als Grundlage für professionelles pflegerisches Handeln? In: Pflege im Diskurs, Gesprächsreihe 1, Veröffentlichungsreihe des EvKB Bielefeld. Online: http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/downloads/peter_fallverstehen.pdf (27-06-2013).

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

REMMERS, H. (2011): Pflegewissenschaft als transdisziplinäres Konstrukt – Einleitung. In: REMMERS, H. (Hrsg.): Pflegewissenschaft im interdisziplinären Dialog. Göttingen, 7-47.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2011): Pflegestatistik 2009. Pflege im Rahmen der Pflegeversicherung. 2. Bericht: Ländervergleich – Pflegebedürftige. Wiesbaden.

WITTNEBEN, K. (2003): Pflegekonzepte in der Weiterbildung für Pflegelehrerinnen und Pflegelehrer: Leitlinien einer kritisch-konstruktiven Pflegelehrerfortbildung. Frankfurt/Main.

Zitieren dieses Beitrags

DÜTTTHORN, N./ GEMBALLA, K. (2013): Theorien und Modelle der Didaktik Ernährung und Hauswirtschaft im Spiegel der Pflegedidaktik. In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 11, hrsg. v. KETTSCHAU, I./ STOMPOROWSKI, S./ GEMBALLA, K., 1-22.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/duetthorn_gemballa_ft11-ht2013.pdf

Die Autorinnen:



NADIN DÜTTTHORN

Fachbereich Humanwissenschaften, Fachgebiet Pflegewissenschaft
Universität Osnabrück

Albrechtstraße 28, 49069 Osnabrück

E-mail: nadin.duetthorn@uni-osnabrueck.de

Homepage: <http://www.pflegewissenschaft.uni-osnabrueck.de/>



KATHRIN GEMBALLA

Institut für Berufliche Lehrerbildung
Fachhochschule Münster

Leonardo Campus 7, 48149 Münster

E-mail: k.gemballa@fh-muenster.de

Homepage: <https://www.fh-muenster.de/ibl/>