
Anne Noack & Jana Markert

Bezugspunkte für Interkulturalität im Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin

Vor dem Hintergrund zivilgesellschaftlicher Heterogenität fokussiert der vorliegende Beitrag das Thema ‚Interkulturalität‘ in der berufsschulischen Bildung. Ausgehend von einem Rahmenlehrplan des Berufsfelds Ernährung und Hauswirtschaft wird das Potential von Berufsschulunterricht zur (Weiter)Entwicklung interkultureller Kompetenz betrachtet.

Schlüsselwörter: Interkulturalität, Interkulturelle Kompetenz, Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, Personenorientierte Dienstleistungen, Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter/Hauswirtschafterin

Points of reference for interculturality in the framework curriculum for the training occupation of housekeeper

Against the background of civil heterogeneity, this article focuses on the topic of ‘interculturality’ in vocational school education. Based on a framework curriculum of the vocational field of nutrition and home economics, the potential of vocational school education for the (further) development of intercultural competence is considered.

Keywords: Interculturality, intercultural competence, vocational field of nutrition and home economics, person-oriented services, framework curriculum for the training occupation of housekeeper

1 Interkulturalität in einer heterogenen Gesellschaft

In Deutschland gab es, wie in den meisten Staaten der Welt, stetig Zu- und Abwanderungen. ... Multikulturalität, Multiethnizität und Mehrsprachigkeit [sind] keine neuen Erscheinungen ..., sondern stetige Momente der Geschichte. ... Zu den Folgen gesellschaftlicher Heterogenität gehört es, dass die alltäglichen sprachlichen und kulturellen Praktiken der Mitglieder der Gesellschaft, ... sich verändern. (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 16ff.)

Zunehmende gesellschaftliche Heterogenität bringt Menschen mit unterschiedlicher kultureller Herkunft und sozialer Erfahrung im Alltags- und Berufsleben zusammen. Das, in der Kulturwissenschaft verbreitete, sog. Eisbergmodell kulturellen Handelns beschreibt zwei Dimensionen von Kultur: Die sichtbare (Oberflächen-)Dimension von Handeln, z. B. Begrüßung, Kleidung, Musik, Ernäh-

rung, etc. und die unsichtbare, dem Handeln zugrundeliegende (Tiefen-)Dimension, z. B. feststehende Regeln, ungeschriebene Gesetze, tradierte Normen und Werte, Bedeutung und Ausprägung von Macht und Status, etc. (Hoff, 2016, S. 48). Das Modell zeigt, dass nach außen gleich wirkenden Sachverhalten oder Symbolen durchaus unterschiedliche, nicht sichtbare Deutungs- und Handlungsmuster zugrunde liegen können. Letztere wiederum können grundlegend verschiedene Sinnverknüpfungen im Sinne Webers (zitiert nach Esser, 2002, S. 4f.) hervorrufen. Bolten (2012, S. 51ff.) verweist auf die Subjektivität jeder menschlichen Wahrnehmung, indem er auf deren *perceptas* (erfahrungsbasiert, wahrnehmbar und beschreibbar) und *conceptas* (erwartungsgeneriert, tiefenstrukturell verankert) hinweist.

1.1 Interkulturalität und Kommunikation

In Kommunikationsprozessen werden durch alle Beteiligten zeitgleich mehrere Botschaften auf verschiedenen Ebenen gesendet und aufgenommen. Treffen in einer Kommunikationssituation „Personen oder Gruppen aus fremden Kulturen [aufeinander,] erfahren die Beteiligten der Interaktionssituation, dass [es] alternative Möglichkeiten gibt, ein und dasselbe Phänomen zu behandeln“ (Weber, 2001, S. 130). Kognitiv sind sich die Kommunizierenden eines Missverständnisses in der Regel nicht bewusst. Wahrgenommen werden diese Nicht-Passungen auf emotionale Weise, etwa als Ablehnung oder Antipathie und können – sollten sie nicht weiter kommunikativ ausgehandelt werden – sich manifestieren oder gar zum Abbruch der Kommunikation führen. Bolten (2012, S. 39) beschreibt die entstehende Interkulturalität (ausgehend vom eigentlichen Wortsinn) als einen „Prozess, der sich im Wesentlichen auf die Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten auf ihre Beziehungen zueinander und ihre Interaktionen untereinander bezieht“. Damit einhergehend können in Kommunikationssituationen verschiedene (u. a. kulturell geprägte) Orientierungssysteme, d. h. Wertorientierungen und (Be-) Deutungsmuster aufeinandertreffen. Es entsteht eine sog. „kulturelle Überschneidungssituation ... mit Handlungsbedingungen und -anreizen, aber aufgrund der unterschiedlichen Kulturen [zunächst] auch mit Handlungsgrenzen“ (Thomas, 2005, S. 44). In derartigen Situationen weiterhin handlungsfähig zu bleiben, kann durch die (Weiter-)Entwicklung interkultureller Kompetenz geschult werden. Letztere definiert Bolten (2012, S. 130)

... als das ganzheitlich-angemessene Zusammenspiel von individuellem, sozialem, fachlichem und strategischem Handeln in Kontexten ..., deren Regeln uns überwiegend nicht oder nur bedingt plausibel sind. Interkulturell kompetent sind diejenigen, denen es gelingt, diese Regeln nicht nur zu verstehen, sondern gemeinsam mit ihren Handlungspartnern Regeln „auszuhandeln“, die allen Beteiligten plausibel erscheinen.

Interkulturelle Kompetenz kann somit vor allem auch über Interaktion gefördert werden. Ihre Entwicklung vollzieht sich demnach in der reflektierten Interaktion des Individuums, z. B. in einer sog. interkulturellen Überschneidungssituation. Interaktionen kreieren eine sich ständig weiterentwickelnde Wechselwirkung in Form von „Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Bedingung und zugleich Ergebnis der Bewältigung einer kulturellen Überschneidungssituation sind“ (Kinast, 2010, S. 9).

Fiebig (2012, S. 75) sieht es als eine „Aufgabe der Bildungsinstitutionen, kulturelle Vielfalt als Strukturmerkmal der Bevölkerung [an] zu erkennen, sich [dem] professionell zu stellen und ... innovationsbereit zu begegnen“. Ebenso weisen Gogolin & Krüger-Potratz (2020, S. 20) darauf hin, dass „Zuschreibungen und Vorurteile ... unerwünschte – mit professionellem Handeln nicht vereinbare – Wirkungen entfalten“ können, weswegen ein bewusster (pädagogischer) Umgang mit der Herausforderung und Chancen gesellschaftlicher Heterogenität angezeigt ist.

1.2 Interkulturalität und Berufsausbildung

In ihrem Werk über interkulturelle Pädagogik geben Gogolin & Krüger-Potratz (2020) einen umfassenden Einblick in die kulturelle Heterogenität der Zivilgesellschaft Deutschlands. Unter Berufung auf nationale und internationale Statistiken stellen sie heraus, dass aktuell die Zahl der jungen Menschen in Deutschland zur Reproduktion des Wohlstands in der Bevölkerung nicht ausreicht und deshalb für das Land ein Zuwanderungsbedarf besteht. Besonders spezielle Dienstleistungen (bspw. für die ältere Bevölkerung im Bereich Versorgung und Pflege), welche nicht – wie etwa manche Bereiche der industriellen Produktion – ins Ausland verlagert werden können, werden ihren Fachkräftebedarf zunehmend durch Zugewanderte decken müssen (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 33). Die deutsche Gesetzgebung hat diesen Bedarf bereits erkannt und konkret darauf reagiert. Das am 1. März 2020 in Kraft getretene Fachkräfteeinwanderungsgesetz regelt den Aufenthalt innerhalb Deutschlands für Menschen mit anerkannter Berufsausbildung aus Staaten außerhalb der Europäischen Union zum Zweck der Arbeitssuche. Als ein politisches Instrument, eingesetzt um der oben geschilderten Problematik der Wohlstandsreproduktion zu begegnen, soll es eine bedarfsgerechte Fachkräfteeinwanderung steuern und stärken (FachKrEG, 2019).

Nach dem Statistischen Bundesamt (2020) lebten 2019 in Deutschland 21.2 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund. Letzteren definiert das Statistische Bundesamt so, dass der Mensch selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde (Statistisches Bundesamt, 2020). Ausgehend von einer Gesamtbevölkerung von 81.8 Mio. gilt dies also für ein Viertel der in Deutschland lebenden Individuen. Menschen mit Migrationshintergrund verteilen sich über alle Altersgruppen. Es ist jedoch festzustellen, dass die Alters-

struktur von Menschen mit Migrationshintergrund nicht in gleicher Weise verteilt ist, wie die der Gesamtbevölkerung Deutschlands. 27% (18%) der Bevölkerung mit (ohne) Migrationshintergrund sind jünger bzw. genau 20 Jahre alt (Statistisches Bundesamt, 2020). Damit sind „die Teile der Bevölkerung, die einen Migrationshintergrund besitzen, ... in erheblichem Maße in einem Lebensalter in dem sie zur Klientel von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gehören“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 33).

1.3 Berufliche Bildung im Dienstleistungssektor

Für die Berufliche Bildung ist die Adressierung interkultureller Kompetenz bereits curricular sowohl in der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen (KMK, 2018, S. 19) als auch in der Empfehlung zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule (KMK, 2013) verankert. Ausgehend davon haben mehrere Bundesländer die Förderung

interkultureller Kompetenz als Teil der Handlungskompetenz bereits in unterschiedlicher Intensität in ihren [Rahmen-]Lehrplänen aufgegriffen und [sowohl in deren übergeordnete Zielsetzungen als auch] in die verschiedenen Lernfelder und Lernsituationen integriert. (Hoff, 2016, S. 51)

In professionellen Settings, besonders in Berufen deren Professionsausübung überwiegend den Umgang mit anderen Menschen in den Mittelpunkt rückt, welche also zu einem hohen Anteil in zwischenmenschliche Interaktion gehen, sollten Kommunikationsabbrüche vermieden werden. Für die Berufsgruppen mit Tätigkeiten innerhalb der personenorientierten und haushaltsnahen Dienstleistungen trifft genau dies zu. Dienstleistungen (DL) können definiert werden als „Dienste von Menschen an Menschen“ (personenbezogene/-orientierte DL) bzw. als „Dienste von Menschen an der (privaten) Umwelt eines anderen Menschen“ (haushaltsbezogene/-nahe DL). Sie gelten daher als unstetig, schwer standardisierbar und nur begrenzt technisierbar. Die Arbeit ist i. d. R. immateriell, personalintensiv und besteht zu einem großen Teil (besonders im Bereich der personenbezogenen bzw. -orientierten DL) aus Interaktionsprozessen (Häußermann & Siebel, 1995, S. 23f.; Höß, 1998, S. 11; Mardorf, 1999, S. 5).

Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist den personenorientierten und haushaltsnahen Dienstleistungen insbesondere der Beruf der Hauswirtschafterin und des Hauswirtschafter zuzuordnen. Ausgehend von der Hauswirtschafterausbildungsverordnung beziehen sich dessen Tätigkeitsschwerpunkte auf personenbetreuende oder serviceorientierte oder ländlich-agrarische Dienstleistungen (HaWi-AusbV, 2020). Nach Schuhkraft (2017, S. 189) ist der Beruf „Hauswirtschafterin und Hauswirtschafter“, als ein „grundlegender Beruf der Sozialwirtschaft“ einzuordnen, da „die verschiedenen Hilfebereiche ohne hauswirtschaftliche Kompetenzen kaum denkbar sind“. Die Autorin postuliert damit eine inhärente inhaltliche

Verknüpfung zwischen haus- und sozialwirtschaftlichen Berufen, welche sie in ihrem Artikel durch empirische Daten (Wiener et al., 2014) und aktuelle Gesetzgebungen (PSGII, 2015; PSGIII, 2016) untermauert.

2 Curriculare Verankerung von Interkulturalität in der Berufsausbildung zur Hauswirtschafterin/zum Hauswirtschafter

Berufsbildung hat die Aufgabe, junge Erwachsene systematisch, entsprechend der im späteren Beruf benötigten Kompetenzen, auszubilden. Die berufliche Erstausbildung nimmt zudem eine besondere Stellung, im Sinne des Erstkontaktes mit dem Arbeitsmarkt, ein (Riedl, 2011, S. 19). Um auf kulturelle Überschneidungssituationen angemessen vorbereitet zu werden und das eigene (Kommunikations-) Handeln professionell aufrecht erhalten zu können, sollten angehende Fachkräfte während ihrer beruflichen Ausbildung entsprechend (aus)gebildet werden. Hierfür muss hinterfragt werden, wie die (Weiter-)Entwicklung interkultureller Kompetenz in der Berufsschule umgesetzt werden kann, d. h., welche inhaltlichen und didaktischen Potentiale innerhalb der gegebenen curricularen und institutionellen Bedingungen entfaltet werden könnten.

Im Folgenden sollen hierfür v. a. die aktuellen curricularen Rahmenbedingungen auf der Ebene von Ordnungsmitteln näher beleuchtet werden. Anhand übergeordneter Dokumente werden zunächst auf der Makroebene die Ziele beruflicher Erstausbildung an sich sowie im Kontext interkultureller Kompetenz betrachtet. Auf der Mesoebene erfolgt eine inhaltsanalytische Untersuchung des aktualisierten und novellierten Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin (KMK 2019a). Auf der Mikroebene werden Empfehlungen für die Adressierung des Lerngegenstands ‚Interkulturalität‘ im (Berufsschul-)Unterricht dargestellt.

2.1 Makroebene

Auf der Makroebene werden Leitlinien für eine systematische interkulturelle Entwicklung von Schule betrachtet. Unter anderem unterstützt Schule den Erwerb interkultureller Kompetenz als Bestandteil aller Fächer und außerschulischer Aktivitäten. Dabei soll diese nicht nur Querschnitt des Unterrichts sein, sondern als Teil der Schulkultur entwickelt werden. Folgende Forderungen zur Umsetzung werden u. a. an den Lernort Schule herangetragen: „Schule nimmt Vielfalt als Potenzial wahr; Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei“ (KMK, 2013, S. 7ff.). Mit den „Empfehlungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ (erstmalig erlassen 1996) reagieren die Kultusministerinnen und Kultusminister auf

gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Herausforderungen und definieren interkulturelle Bildung und Erziehung als Querschnittsaufgabe von Schule (KMK, 2013, S. 2). Die Neufassung aus dem Jahre 2013 berücksichtigt nunmehr „sozio-kulturelle Vielfalt“ und gleichberechtigte Teilhabe, sowie die kulturelle Öffnung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens (KMK, 2013, S. 2). Es ist die Aufgabe von Schule, allen Kindern und Jugendlichen gleichberechtigte Chancen auf und Teilhabe an Bildung einzuräumen und damit „zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln“ (KMK, 2013, S. 2). Die Stärkung von Fremdsprachenkompetenz stellt keine hinreichende Grundlage für verantwortungsvolles Handeln in einer heterogenen Gesellschaft dar, d. h., interkulturelle Kompetenz kann nicht allein auf die Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur reduziert werden. „Die Fähigkeit, sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu reflektieren“ (KMK, 2013, S. 2) wird im genannten Dokument der KMK als Kompetenzziel formuliert.

Die beschriebene gesellschaftliche Verantwortung lässt sich auch in der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ (KMK, 2019b) wiederfinden. Berufsschulen kommt demnach die Aufgabe der Befähigung Lernender „zur Ausübung eines Berufes und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung“ zu (KMK, 2019b, S. 2). Weiterhin ist das Ziel der Berufsschule das Erwerben beruflicher Handlungskompetenz, sowie die Bereitschaft und Befähigung eines jeden Auszubildenden, sich in allen Lebenssituationen sachgerecht durchdacht zu verhalten. Dabei soll sowohl die individuelle als auch die soziale Verantwortlichkeit gefördert werden. Eine Flexibilität beruflichen Handelns wird ebenso angestrebt, um mit den „sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft“ auch im Hinblick auf globale Mobilität Schritt zu halten (KMK, 2019b, S. 2f.). Damit ist auch die berufsbildende Schule aufgefordert, sich gesellschaftlichen Herausforderungen zu stellen und Interkulturalität und damit interkulturelle Kompetenz zu adressieren. Hierdurch wird die Berufsschule zu einem differenzierten und flexiblen, auf Lebenswelt und Berufspraxis ausgerichteten Bildungsangebot verpflichtet (KMK, 2019b, S. 3). Dies bedeutet, dass berufsbildende Schule auf die gesellschaftliche und berufliche Heterogenität reagieren und die Bildungsmaßnahmen entsprechend anpassen sollte, um Heterogenität als Chance nutzbar zu machen und durch individuelle Förderung den unterschiedlichen Voraussetzungen der Auszubildenden eine selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (KMK, 2019b, S. 3). Neu in dieser Rahmenvereinbarung ist die explizite Erwähnung von Auslandsaufenthalten. Die KMK sieht in diesen eine Möglichkeit, um zum einen Fremdsprachenkenntnisse zu vertiefen, aber auch berufliche und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln.

Im allgemeinen Teil des aktuellen Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin wird ebenfalls auf „die Stärkung berufsbezogener und berufsübergreifender Handlungskompetenz“ der Auszubildenden verwiesen (KMK, 2019a, S. 4). In den didaktischen Grundsätzen wird dies unterstrichen, indem u. a. auf die Relevanz von (berufsspezifischen Lern-)Situationen für die Berufsausübung, auf das Reflektieren der eigenen Handlungen, auf soziale Interaktionsprozesse (z. B. Interessens(er)klärungen, Konfliktbewältigung) sowie unterschiedliche Perspektiven der Berufs- und Lebensplanung verwiesen wird (KMK, 2019a, S. 4ff.). In den berufsbezogenen Vorbemerkungen des Rahmenlehrplans wird dann das breite Einsatzspektrum der Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschafter verdeutlicht. Demnach zeichnet sich der Beruf besonders dadurch aus, dass die einzelnen Handlungsfelder zu einem „funktionierenden Gesamtablauf“ gestaltet werden müssen und die „Zusammenarbeit mit angrenzenden Zuständigkeiten“ selbstverantwortlich umzusetzen ist. Daraus ergibt sich (zusammen mit den Betreuungs- und Versorgungsleistungen) ein hohes Maß an Interaktionen mit Kundinnen und Kunden sowie angrenzenden Professionen. Der Beruf der Hauswirtschafterin und des Hauswirtschafter stellt also besondere Anforderung an die kommunikativen Fähigkeiten der Auszubildenden.

2.2 Mesoebene

Auf der Mesoebene wird ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz nach Ott (2007) mit der u. a. von Bolten (2006) dargestellten ganzheitlichen Kompetenzentwicklung verbunden. Beide Ansätze können auf die vier Kategorien des weiterentwickelten Kompetenzmodells des Deutschen Bildungsrates (1974), aufgegriffen durch Bader (1989) sowie die KMK (2019a) zurückgeführt werden: Fach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz bzw. strategischer Kompetenz. Die Ergebnisse der Lehrplananalyse sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Mit Hilfe der zur Kategorisierung genutzten Teilkompetenzen kann ein grundsätzliches Potential für die Thematisierung interkultureller Überschneidungssituationen in den Lernfeldern des Rahmenlehrplans (RLP) für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafterin und Hauswirtschafter aufgedeckt werden. Durch die strukturellen Änderungen im RLP und die stringente Orientierung am Modell der vollständigen Handlung in den Lernfeldern wird der Fokus stark auf die Reflexion des eigenen Handelns und die Berücksichtigung von Bedürfnissen, Erwartungen und Wünschen des Gegenübers gerichtet. Durch den spiralförmigen Aufbau der Lernfelder ergibt sich die Möglichkeit eines stufenweisen Aufbaus von Kompetenzen. Weiterhin wird in jedem Lernfeld durch die konsequente Umsetzung der fünften und sechsten Phase der vollständigen Handlung der Wechsel von Betrachtungsperspektiven auf das Gelernte sowie dessen Übertragung auf andere Kontexte ermöglicht.

Das Wort „Kultur“ und dessen Abwandlungen (z. B. „kulturell“) wird im RLP sechsmal erwähnt, i. d. R. im Zusammenhang mit den Begriffen „individuell“

und/oder „sozial“. Ein besonderer Stellenwert kommt generell der Adressatenbezogenheit und damit der Fokussierung von Interaktionen mit Kundinnen und Kunden und/oder angrenzenden Professionen innerhalb des beruflichen Arbeitsprozesses zu. In einzelnen Lernfeldern wird dabei auf Bezeichnungen wie „Adressatenorientierung“, „Kundenanforderung“ oder „Kundenwunsch“ zurückgegriffen. Weiterhin ist von „Beteiligten“ oder „Personal“ die Rede. Dies lässt der Lehrkraft zum einen Gestaltungsspielräume, um ausgewählte Kompetenzen entsprechend der Bedürfnisse der Lernenden zu adressieren, bedarf zum anderen auch eines hohen Maßes an Berufskennntnis und didaktischen Fähigkeiten. Einen wichtigen Stellenwert nimmt die Möglichkeit ein, Selbst- und Fremdwahrnehmung zu diskutieren.

Die Stärkung der sozial-kommunikativen Kompetenz sowie die Sensibilisierung für die Beobachtung und Berücksichtigung der Sichtweisen und Einschätzungen Anderer kann zum Gelingen von Überschneidungssituationen beitragen.

Tab. 1: Ergebnisse der Analyse des RLP für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin (Quelle: eigene Darstellung)

Kompetenzbereiche nach Bolten (2006)	ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz nach Ott (2007)	Anknüpfungspunkte im RLP für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin
individuell	geistig-normative Fähigkeiten, Künstlerisch-ästhetische Fähigkeiten, politische und soziale Fähigkeiten, Selbstvertrauen, Selbstkritik, Reflexionsfähigkeit, Mündigkeit	Bedürfnisse und Kundenwünsche berücksichtigen/ Maßnahmen anpassen (LF4, LF6, LF7, LF1); Bedeutungen erfassen/analysieren (LF6, LF9); die eigene Rolle/eigene ethische Grundsätze reflektieren (LF6, LF11, LF14); Bereitschaft Rahmenbedingungen Beteiligter berücksichtigen (LF4, LF6, LF7, LF11, LF12); eigenes Verhalten/eigenes Handeln beurteilen, Kritik annehmen (LF4, LF6, LF7, LF8, LF9, LF10, LF12); situationsgerechtes Reagieren (LF4, LF11)
sozial-kommunikativ	Sachlichkeit in der Argumentation, Offenheit und Integrationsfähigkeit, Entwicklung von Gesprächsregeln, Aktives Zuhören, Gesprächsmoderation, Konfliktmanagement, Feedbackmethoden	Information über Kommunikationsregeln für Gesprächsabläufe/Konfliktprävention und -lösung (LF4, LF6, LF10, LF11); Anwenden von Kommunikationsregeln und -techniken (LF4, LF6, LF9, LF10, LF14); Abstimmung auf Kunden(wünsche) und Beteiligte (LF6, LF9, LF11, LF12); im Team Fremdeinschätzung und Handlungsalter-

		nativen reflektieren und diskutieren (LF4, LF6, LF10); Bedürfnisse und Bedarfe analysieren und berücksichtigen (LF4, LF6, LF1); Ergebnisse reflektieren und Handlungsmöglichkeiten ableiten (LF10); Personen anleiten (LF14)
fachlich-inhaltlich	technologische, ökologische und ökonomische Kenntnisse, Struktur- und Systemkenntnisse, Beurteilungs- und Transferfähigkeiten	Bedeutung hauswirtschaftlicher Versorgung für das Wohlbefinden und Zusammenleben (LF2, LF6); Waren und Dienstleistungen nach personenbezogenen Kriterien auswählen und ausführen (LF5, LF6, LF8, LF10, LF11, LF12); mit gesellschaftlichen Problemen der Teilhabe und der Inklusion auseinandersetzen (LF11)
strategisch-problemlösend	selbstständige Informationsbeschaffung, produktive Informationsverarbeitung, Problemlösefähigkeiten, Arbeits- und Zeitplanung	Recherche/Informationsbeschaffung (LF1, LF6); Dokumentation von Informationen, Maßnahmen und Beobachtungen (LF6, LF9); Strategien zur Konfliktprävention und Konfliktlösung (LF6); Konzeption, Planung, Entwicklung (LF1, LF4, LF7, LF9, LF11, LF14); Erfassen von Meinungen (LF7; LF9)

2.3 Mikroebene

Es konnte gezeigt werden (siehe Mesoebene), dass der RLP Anknüpfungspunkte für interkulturelles Lernen bietet. Nun stellt sich die Frage, wie diese aufgezeigten Möglichkeiten in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden können. Rieber (2015, S. 329) geht davon aus, dass interkulturelles Lernen und damit der Erwerb interkultureller Kompetenz nicht abhängig von den curricular verankerten Inhalten ist, sondern vielmehr eine Frage des grundsätzlichen Unterrichtsprinzips darstellt und damit „bei fast allen Unterrichtsthemen für produktive Lernprozesse genutzt werden kann“. Ein Unterricht, welcher an Multiperspektivität ausgerichtet ist, also den entscheidenden Impuls gibt „was und wie gelernt werden kann, hängt von dieser Geschichte – dem vorher Gelernten – ab (Holzkamp, 1995, S. 209).

Die Frage scheint damit nicht zu sein, welche konkreten Methoden und Sozialformen sich für die Förderung interkultureller Kompetenz im (Berufsschul-) Unterricht mehr oder weniger gut eignen, sondern vielmehr welche Sensitivität die unterrichtende Lehrkraft dem Themenschwerpunkt Heterogenität gegenüber

besitzt, um das eigene Unterrichtshandeln entsprechend auszugestalten und Kommunikations- bzw. Verständigungsprozesse in den Fokus (Rieber, 2015, S. 329) zu rücken. Die Perspektive der Auszubildenden stellt damit einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichtsgeschehens dar. Wespi und Keller (2014, S. 60) stellen unter Berufung auf Erkenntnisse von Bartsch und Methfessel (2014) heraus, dass Lernende Kenntnis von unterschiedlichen Dingen, Gewohnheiten und Handlungs-routinen haben. Sie verfügen somit über eigene Erfahrungen zum jeweiligen Lerngegenstand im Hinblick auf Heterogenität. Auf dieser Grundlage haben Lernende bereits Meinungen und Haltungen entwickelt, welche es aufzudecken und zu berücksichtigen gilt.

Wenn Unterricht so gestaltet wird, dass Auszubildende aktiv an der multiperspektivischen Auseinandersetzung beteiligt sind, wird die Lehrkraft zeitgleich selbst zum/zur Lernenden. In den Vordergrund rückt dann, ausgehend vom Lerngegenstand, das Herausarbeiten des Gemeinsamen und Verbindenden. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, dass am Lernprozess Beteiligte mit Differenzen und (eigenen) Grenzen konfrontiert werden. Dieser offene Charakter des Unterrichts verlangt von allen Beteiligten, inklusive der Lehrkraft, ein hohes Maß an Flexibilität, Toleranz und Reflexionsvermögen.

3 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass für die Förderung interkultureller Kompetenz sowohl die Entwicklung kognitiver (z. B. sprachlicher) Fähigkeiten und praktischer Fertigkeiten als auch im Besonderen soziale und verhaltensassoziierte Komponenten (Haltungen, Gefühle, Werte und Motivation) in den Mittelpunkt der didaktischen Arbeit gestellt werden sollten. Dass der neue RLP für den Ausbildungsberuf Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin (KMK, 2019b) einen Kompetenzzuwachs interkultureller Bildung unterstützt, wurde auf theoretischer Basis argumentiert. Das Curriculum bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die Förderung interkultureller Kompetenz als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz, nicht zuletzt über den der beruflichen Didaktik inhärenten Bezug auf die vollständige berufliche Handlung.

Die Einbindung von Interkulturalität (u. a.) in die Berufsbildung ist umso bedeutender, da „für den bildungspolitischen und pädagogischen Handlungsraum ... auf lange Sicht mit den Herausforderungen durch Migration zu rechnen ist. [Und somit] Die mit Heterogenität verbundenen Herausforderungen für ein professionelles pädagogisches Handeln ... in Zukunft nicht weniger werden, sondern zunehmen“ (Gogolin & Krüger-Potratz, 2020, S. 34f.). Weiterhin ist zu beobachten, dass „nach wie vor ... die westdeutschen Bundesländer die Hauptanziehungregion für Zuwanderer aus dem Ausland [sind]. Wie überall auf der Welt sind die Großstädte ... am begehrtesten, inzwischen tragen jedoch alle deutschen Bundesländer zur

Entwicklung des positiven Wanderungssaldos bei ...“ (ebd., 2020, S. 23), sodass kulturell bedingte Heterogenität durch (berufliche) Lehrkräfte im gesamten Bundesgebiet innerhalb der Unterrichtsplanung mitgedacht werden sollte, um kulturell vielfältige Lernumgebungen zu schaffen und die Auszubildenden auf „deren Mitverantwortung im weltweiten Geschehen vorzubereiten“ (Fiebig, 2012, S. 78). Es sollte also das Ziel sein, ein Grundverständnis von kultureller Vielfalt zu erzeugen. Den Auszubildenden sollten Fähigkeiten vermittelt werden, die ihnen auf Basis der interkulturellen Kompetenz, positive Neugier und selbstkompetente Wahrnehmung und Darstellung ermöglichen. Dennoch bleibt festzustellen, dass die interkulturelle Thematik bildungspolitisch noch nicht in der Tragweite ernst genommen wird, die ihr in einer Zeit zunehmender Globalisierung eigentlich zustände (Bolten, 2012, S. 17). Den entsprechenden Erfahrungsraum zu schaffen, sieht Rieber (2015, S. 338) als zentral für Fortbildungen von Lehrkräften und die Autorinnen des vorliegenden Artikels als zentral für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (akademische sowie praktische Phase) an. Entsprechende hochschuldidaktische Umsetzungsmöglichkeiten sollten zeitnah konzipiert und evaluiert werden.

Anmerkungen

Der vorliegende Text entstand aufbauend auf der 2019 verfassten Masterarbeit von M. Ed. Anne Noack. Wir danken Prof. Dr. Marcel Köhler (Fachhochschule Dresden) und Dr. Steffen Kersten (Technische Universität Dresden) für die Betreuung dieser studentischen Abschlussarbeit. Ebenfalls bedanken wir uns bei Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Häußler (Pädagogische Hochschule Heidelberg) sowie Anja Meyer (Universität Paderborn) für die freundliche Unterstützung während der Manuskripterstellung.

Literatur

- Bader, R. (1989). Berufliche Handlungskompetenz. *Die berufsbildende Schule*, 41(2), 73-77.
- Bolten, J. (2006). Interkulturelle Kompetenz. In L. R. Tsvasman (Hrsg.), *Das große Lexikon Medien und Kommunikation: Kompendium interdisziplinärer Konzepte* (S. 163-166). Ergon.
- Bolten, J. (2012). *Interkulturelle Kompetenz* (überarb. Aufl.). Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Deutscher Bildungsrat Bildungskommission (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II*. Klett
- Drittes Pflegestärkungsgesetz, PSGIII (2016 i.d.F.v. 23. Dezember 2018) BGBl Teil I S.3191 (Nr.65). http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl116s3191.pdf
- Esser, H. (2002). *Sinn und Kultur. Soziologie: spezielle Grundlagen* (Bd. 6.). Campus.

| Interkulturalität & berufliche Bildung

- FachKrEG – Fachkräfteeinwanderungsgesetz (2019 i.d.F.v. 15. August 2019) S. 1307. https://dejure.org/BGBI/2019/BGBI_I_S_1307
- Fiebig, E. (2012). Interkulturelle Bildung und Erziehung in berufsbildenden Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 64(3), 75-82.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2020). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (3., überarb. Aufl.). UTB.
- Häußermann, H. & Siebel, W. (1995). *Dienstleistungsgesellschaften*. Edition Suhrkamp.
- Hoff, A. (2016). Interkulturelle Kompetenz–Ein Blick auf die berufliche Handlungsfähigkeit von morgen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 5(1), 45-59. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i1.22274>
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Höb, A. (1998). Helfen und Dienen? *Rationelle Hauswirtschaft*, 35(3), 10-11.
- Kinast, E.-U. (2010). *Evaluation interkultureller Trainings*. Dissertation, Universität Regensburg. (1997). (2. Aufl.). Pabst. <https://doi.org/10.13109/9783666461866.204>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a): *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Hauswirtschaftler und Hauswirtschaftlerin*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Hauswirtschaft-19-12-13_EL.pdf
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019b). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 i.d.F. vom 20.09.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2018). *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*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23-GEP-Handreichung.pdf

- Mardorf, S. (1999). *Haushaltsnahe Dienstleistungen aus der haushaltswissenschaftlichen und frauenpolitischen Perspektive*. Diplomarbeit., Justus-Liebig-Universität., Gießen.
- Ott, B. (2007). *Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens: Ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung* (3., überarb. und erw. Aufl.). Cornelsen.
- Rieber, A. (2015). Migrationserfahrungen: Beispiele für einen multiperspektivischen und diversitätsbewussten Ansatz für Unterricht und Projektarbeit. In A. Holzbrecher & U. Over (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Schulentwicklung* (S. 328-339). Beltz.
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2., kompl. überarb. u. erheblich erweiterte Aufl.). Franz Steiner.
- Schukraft, U. (2017). Die Relevanz der Hauswirtschaft für soziale Einrichtungen und die gesellschaftliche Herausforderung. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 65(4), 189-192.
- Statistisches Bundesamt. (2020, Juli 28). *Migration und Integration. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und Altersgruppen*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-alter.html>
- Thomas, A. (2005). Das Eigene, das Fremde, das Interkulturelle. In: A. Thomas, E.-U. Kinast, & S. Schroll-Machl, (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation: Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*. (2., überarb. Aufl., S. 44-60). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Hauswirtschafter und zur Hauswirtschafterin (Hauswirtschafterausbildungsverordnung), HaWiAusbV (2020, i.d.F.v. 19. März 2020) BGBl, Teil I, S. 730. <https://www.gesetze-im-internet.de/hawiausbv/BJNR073000020.html>
- Weber, S. (2001). Die Vermittlung einer interkulturellen Handlungskompetenz auf Basis des "Mindful Identity Negotiation-Ansatzes". In H. Reinisch (Hrsg.), *Modernisierung der Berufsbildung in Europa: Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung; Frühjahrstagung im Jahre 2000 am 30. und 31. März an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena* (S. 127-134). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10836-8_12
- Wespi, C. & Senn Keller, C. (2014). Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 54-75. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i3.16667>
- Wiener, B., Winge, S. & Zetsche, I. (2014). *Hauswirtschaft als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen: Analyse des Berufsfeldes, Profilschärfung und Neupositionierung der Professionalisierung* (Forschungsbericht aus dem zsh 14-3). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle.
- Zweites Pflegestärkungsgesetz, PSGII (2015 i.d.F.v. 12. Dezember 2015). BGBl Teil I S. 2424 (Nr.54) http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk =Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl115s2424.pdf

Verfasserinnen

Anne Noack & JProf.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Jana Markert

Technische Universität Dresden

Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Juniorprofessur für Ernährungs- und Haushaltswissenschaft sowie die Didaktik des Berufsfeldes

D-01062 Dresden

E-Mail: anne.noack1@tu-dresden.de

jana.markert@tu-dresden.de

Internet: <https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/eh>