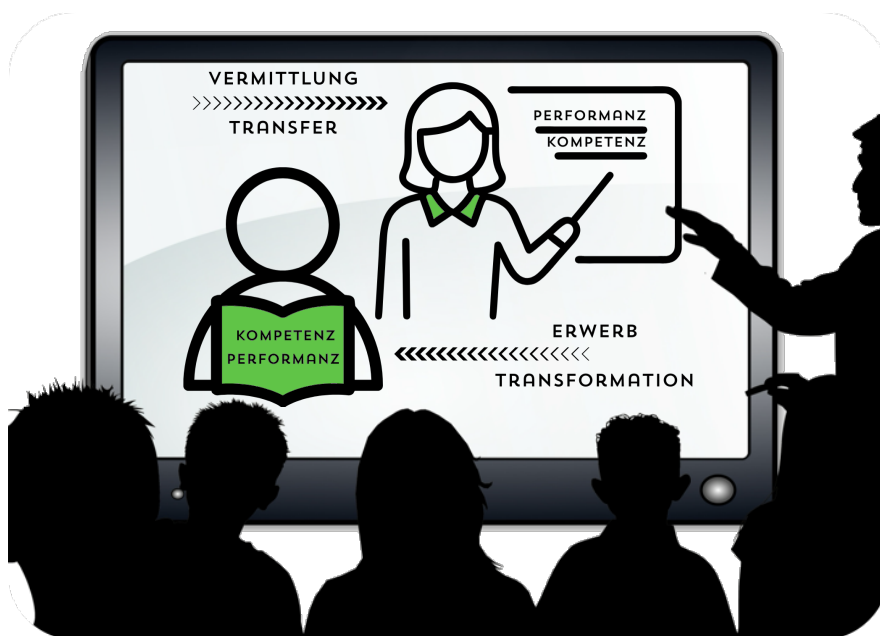


Bildung & Haushalt in Forschung



Kompetenzen sichtbar machen

<i>Claudia Wespi & Susanna Ursula Holliger</i> Editorial	2
<i>Werner Brandl</i> Die Transformation von Kompetenz in Performanz erfordert performative Kompetenz und kompetente Performanz	3
<i>Matthias Forcher-Mayr</i> Entrepreneurship-Education-Kompetenz in der Lehramtsausbildung: Performanzsituationen gestalten	19
<i>Janine Enghart, Jürgen König & Claudia Angele</i> Ernährungs(system)bildung im Lehr-Lern-Labor „Future Lab Life Skills – Ernährung und Nachhaltigkeit“	33
<i>Stephanie Jud, Stefanie Albert & Martina Überall</i> Globale Zusammenhänge erschließen – Kompetenzen performativ durch Deeper Learning und Mysterys entwickeln	46
<i>Susanne Miesera, Johanna Heindl, Janine Enghart & Claudia Angele</i> Kompetenzprofile in der allgemeinen und berufsbildenden Ernährungs- und Verbraucherbildung mit Fokus auf Digitalisierung und Nachhaltigkeit	58
<i>Susanna Ursula Holliger</i> Kompetenzen rekonstruieren – Performanz analysieren: Nahrungszubereitung als komplexe Anforderungssituation in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt	70
<i>Laura Iller-Louis & Lea Thommen</i> Mehr als ein gelungenes Gericht: Wie prozessorientiertes Handeln Kompetenzen im WAH-Unterricht sichtbar macht	84
<i>Denise Härri & Janine Sobernheim</i> Performanz in der Nahrungszubereitung: das Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten	98
<i>Christa Luginbühl & Monika Luginbühl</i> Der Alltag als Lernraum und transdisziplinäre Ressource	111

Der Bildungsauftrag der allgemein- sowie auch der berufsbildenden Schule wird heute meist in kompetenzorientierten Lehrplänen gefasst. Lernende sollen sowohl fachliche wie überfachliche Kompetenzen erarbeiten. Diese entziehen sich der direkten Beobachtung und zeigen sich in praktischen Handlungen, mündlichen oder schriftlichen Äusserungen. In Unterricht, der auf die Bewältigung von Situationen der alltäglichen Lebensführung ausgerichtet ist, bieten sich somit eine Vielzahl von Möglichkeiten, authentische lebensweltliche Anforderungssituationen aufzugreifen, anhand derer Lernende zeigen können, inwiefern sie über die angestrebten Kompetenzen verfügen.

Im ersten Beitrag beschäftigt sich *Werner Brandl* mit der Transformation von Kompetenz in Performanz aus einer epistemologischen Sicht und arbeitet heraus, welche Anforderungen dies an Lehrende und Lernende stellt. *Matthias Forcher-Mayr* thematisiert, wie in der Lehrpersonenbildung die Kompetenzentwicklung in Entrepreneurship-Education mit Performanzsituation initiiert und aktionsforschend-analytisch ausgewertet werden kann. *Janine Enghart, Jürgen König und Claudia Angele* geben in ihrem Beitrag Einblick, wie die Ernährungs(system)bildung bei Lehramtsstudierenden im Lehr-Lern-Labor „Future Lab Life Skills – Ernährung und Nachhaltigkeit“ gefördert werden kann. *Stephanie Jud, Stefanie Albert und Martina Überall* zeigen auf, wie das Erschließen von globalen Zusammenhängen anhand von Mysterys mit einem auf Deeper Learning ausgerichteten Vorgehen zu verbinden ist, damit sich Kompetenzen performativ entwickeln lassen. *Susanne Miesera, Johanna Heindl, Janine Enghart und Claudia Angele* berichten von der Entwicklung von Kompetenzprofilen in der allgemeinen und berufsbildenden Ernährungs- und Verbraucherbildung mit Fokus auf Digitalisierung und Nachhaltigkeit.

In drei Beiträgen wird die Kompetenzentwicklung in der Nahrungszubereitung in den Blick genommen. *Susanna Ursula Holliger* zeigt auf, wie forschungsmethodisch bei der Analyse audiovisueller Daten von multimodalen Interaktionen vorzugehen ist, um Kompetenzen von Lernenden in Anforderungssituationen der Nahrungszubereitung zu rekonstruieren. Am Unterrichtsbeispiel „Einmal um die Welt“ beschreiben *Laura Iller-Louis und Lea Thommen*, wie mit einer prozessorientierten Sicht auf Lernen, Kompetenzen in der Nahrungszubereitung mit komplexen Aufgabenstellungen sichtbar gemacht werden können. *Denise Härri und Janine Sobernheim* fokussieren in ihrem Beitrag das Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten in der Nahrungszubereitung und analysieren diesbezüglich verschiedene Lehrmittel. Im letzten Beitrag berichten *Christa Luginbühl und Monika Luginbühl* vom Projekt „Von Menschen für Menschen in Räumen, die wirken“. Dabei entstanden in einer transdisziplinären Zusammenarbeit gemeinsame Produkte für die Förderung von Alltagskompetenzen in sozialen Einrichtungen.

Claudia Wespi & Susanna Ursula Holliger

Werner Brandl

Die Transformation von Kompetenz in Performanz erfordert performative Kompetenz und kompetente Performanz

Lehr-Lern-Arrangements fokussieren die Entwicklung von Kompetenzen sowie ihrer Performanz. Versteht man Kompetenz und Performanz als komplementär, so liegt der Entwurf eines integrativen Kompetenz-Performanz-Modells in Kant'scher Diktion nahe: „Kompetenz ohne Performanz ist leer! Performanz ohne Kompetenz ist blind!“ (Baumgartner, 2018). Eine Tour d'Horizon¹ relevanter Konzepte, Aspekte und Perspektiven aus epistemologischer Sicht.

Schlüsselwörter: Kompetenz, Performanz, performative Kompetenz, kompetente Performanz

The transformation of competence into performance requires both performative competence and competent performance

Teaching and learning arrangements focus on the development of competences and their performance. If competence and performance are considered complementary, the conception of an integrative competence-performance model in Kantian terms suggests: 'Competence without performance is empty! Performance without competence is blind!' (Baumgartner, 2018). An epistemological tour d'horizon¹ of relevant concepts, aspects, and perspectives.

Keywords: competence, performance, performative competence, competent performance

Es ist nicht genug, zu wissen, man muss auch anwenden;
es ist nicht genug, zu wollen, man muss auch tun!
Johann Wolfgang von Goethe
«Wilhelm Meisters Wanderjahre»

1 Kompetenz und Performanz – Herausforderung für Lehren und Lernen

Wie 1821 von Goethe eher prosaisch formuliert, greift Baumgartner (2018) Kants epistemologische Grundunterscheidung auf und überträgt sie auf den bildungswissenschaftlichen Diskurs: Ähnlich wie Kant in der *Kritik der reinen Vernunft* formuliert, dass *Begriffe ohne Anschauungen leer und Anschauungen ohne Begriffe blind sind*, gilt im pädagogischen Kontext: Kompetenz bedarf der Performanz, um wirksam zu werden – Performanz bedarf der Kompetenz, um sinnvoll zu sein. Die

| Kompetenz – Kontext – Performanz

Aussage lässt sich epistemologisch gut als Verhältnis von Wissen, Können und sichtbarem Handeln lesen: Kompetenz beschreibt ein zugrunde liegendes, nicht direkt beobachtbares Potenzial, Performanz dessen konkrete Aktualisierung in Situationen.

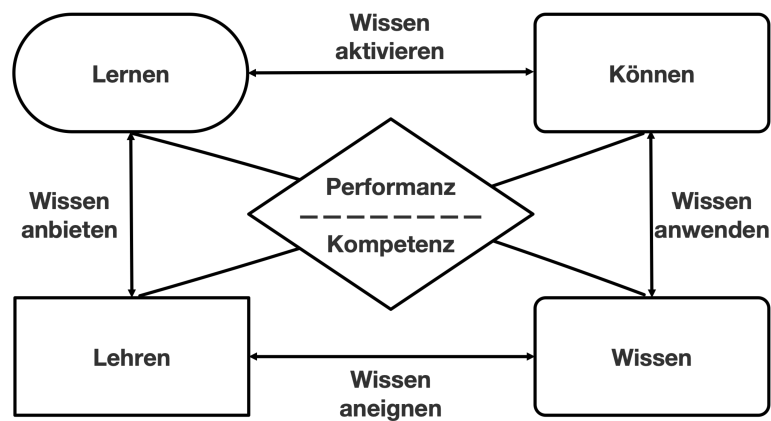


Abb. 1: Lehr-Lern-Arrangement – Kompetenz und Performanz (Quelle: eigene Darstellung)

Für die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements (Abbildung 1) folgt daraus, dass weder reines Wissen ohne Anwendung noch reine Handlung ohne begriffliche Durchdringung ausreicht.

- „Kompetenz ohne Performanz ist leer“: Theoretische Dispositionen, die sich nicht in domänenspezifischer Praxis bewähren, bleiben pädagogisch ineffektiv; sie sind nicht wirklich didaktisch relevant.
- „Performanz ohne Kompetenz ist blind“: Reines „Machen“ ohne begrifflich fundierte und reflektierte Kompetenz bleibt situativ, zufällig und kaum übertragbar.

Die kantianische Formel fungiert dabei nicht als theoretische Ableitung, sondern als heuristische Verschränkung einer bildungstheoretischen Unterscheidung zwischen Möglichkeit und Realisierung. Damit wird ein zentrales bildungstheoretisches Problem thematisiert: Kompetenzen, die nicht in Handlung münden, bleiben theoretisch abstrakt und funktional wirkungslos. Performanzen hingegen, die ohne fundierte Kompetenz vollzogen werden, entbehren jeder reflektierten Grundlage und degenerieren zum bloßen Vollzug.

Das Problem des Schlusses von Performanz auf Kompetenz (Franke, 2005, S. 37) und vice versa wird bereits mit der von der OECD initiierten bildungspolitischen Diskussion einer *Definition und Auswahl von Kompetenzen* (DeSeCo Definition and Selection of Competencies) und der wegweisenden konzeptionellen

Matthias Forcher-Mayr

Entrepreneurship-Education-Kompetenz in der Lehramtsausbildung: Performanzsituationen gestalten

Im Beitrag wird aufgezeigt, wie in einer Lehrveranstaltung eine Performanzsituation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geschaffen und durchgeführt wird, welche die Kompetenzentwicklung angehender Lehrpersonen in Entrepreneurship Education (EE) im Fach Ernährung und Haushalt (E&H) im Selbstversuch anregt und aktionsforschend-analytisch auswertet.

Schlüsselwörter: Entrepreneurship Education, Kompetenzorientierung, Performanz, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Aktionsforschung

Entrepreneurship Education Competence in Teacher Education: Designing Performance Situations

This paper illustrates how a performance situation in teacher education was designed and implemented to foster the competency development of pre-service teachers in entrepreneurship education (EE) within the subject of Economics and Household Studies (E&H), and how this process was analysed through an action research approach.

Keywords: entrepreneurship education, competence-based learning, performance, teacher education, action research

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 15.04.26 | angenommen: 15.06.26

1 Auf der Suche nach Entrepreneurship (Education)-Kompetenz

Mit der Einführung von Entrepreneurship Education (EE) als „fächerübergreifendes Thema“ im neuen österreichischen Lehrplan der Sekundarstufe I stellt sich für den Unterricht sowie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Frage, wie EE in allgemeinbildenden Fächern wie Ernährung und Haushalt (E&H) didaktisch umgesetzt werden kann (BMBWF, 2024, S. 12). Entsprechende fachdidaktische Konzepte liegen bislang erst in Ansätzen vor (Liguori et al., 2019).

Auf europäischer Ebene hat das Anliegen, EE in der Schule zu integrieren, in den letzten beiden Dekaden zunehmend an Bedeutung gewonnen. Auf Policy-Ebene können die Lissabon-Agenda der EU sowie die darauf Bezug nehmende Oslo-Agenda als zentrale Impulse betrachtet werden (European Union [EU], 2006a; Vertrag von Lissabon, 2007). Überhaupt stellt die Bildungspolitik der EU einen maßgeblichen Einflussfaktor für die Genese von EE in europäischen nationalstaatlichen Schulsystemen und

| EE-Kompetenz: Performanzsituationen gestalten

damit auch in Österreich dar. Das Interesse der EU an EE liegt in wirtschafts-, sozial- und neuerdings auch in umweltpolitischen Erwägungen begründet. Die Förderung wirtschaftlichen Wachstums in den Mitgliedsstaaten und die Positionierung der EU im globalen Wettbewerb stellt eine zentrale Motivation zur Förderung von EE dar. Mit der Weiterentwicklung des pädagogisch-didaktischen Verständnisses von EE in der EU tritt die Idee von unternehmerischen Bürgerinnen und Bürgern – entrepreneurial citizens – stärker in den Vordergrund (EU, 2019). Diese Idee beinhaltet die Vorstellung, dass sich Menschen durch die Umsetzung innovativer Ideen aktiv an der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen beteiligen (Forcher-Mayr, 2025a). Mit den neuen österreichischen Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I wird EE erstmals explizit als Thema in der allgemeinbildenden Schule in Österreich eingeführt (BMBWF, 2024).

In Österreich hat EE über die Lehrpläne wirtschaftlicher beziehungsweise berufsbildender Schultypen Eingang in den Sekundarschulbereich gefunden. Im Hinblick auf seine didaktische Integration in die Fächer des allgemeinbildenden Primar- und Sekundarschulbereichs steht EE noch am Beginn seiner Entwicklung. Die Entwicklung einer EE-Didaktik für die allgemeinbildende Schule beziehungsweise für spezifische Fächer sowie die daran anschließenden Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist mit der Schwierigkeit eines klaren Verständnisses von EE beziehungsweise Entrepreneurship-Kompetenz behaftet. Die Herausforderung der Bestimmung liegt u. a. darin begründet, dass sich EE-Didaktiken für die allgemeinbildende Schule bislang wenig oder gar nicht aus (fach-)didaktischen Diskursen entwickelt haben. Vielmehr sind es Akteurinnen und Akteure außerhalb wie die EU, Vereine, Think-Tanks, Bildungsabteilungen von Banken und Kammern oder andere bildungspolitische Entitäten, die das Thema an die Schule beziehungsweise einzelne Fächer herantragen (Forcher-Mayr, 2022).

Die zunehmende Entwicklung von EE ist maßgeblich auf die bildungspolitische Motivation zurückzuführen, die Kompetenz des *unternehmen-könnens* zu stärken, und kann in einem humankapitalorientierten Verständnis von Bildung verortet werden. Aus der Perspektive kritischer Bildungsforschung wird der EE-Didaktik häufig vorgeworfen, dass ihr eine kritisch-emanzipatorische Erkenntnisdimension weitgehend fehlt. Stattdessen wird sie vielfach als Ausdruck einer breiteren Tendenz der Neoliberalisierung im Bildungsbereich interpretiert (Forcher-Mayr, 2025a; Foucault, 2006; Peters, 2016).

Laut Mulder (2007) finden sich erste Bezüge zu Kompetenz bereits im Sprachgebrauch der griechischen Antike. Seither wird das Konzept im alltäglichen und akademischen Sprachgebrauch vor dem Hintergrund verschiedenster Vorstellungen beziehungsweise theoretischer Verortungen verwendet. Le Deist und Winterton (2005, S. 29) sehen Kompetenz als ein „fuzzy concept“. Es sei konzeptionell unscharf und werde in verschiedenen Ländern unterschiedlich verstanden und verwendet. Winterton et al. (2006) plädieren aufgrund der fehlenden Einheitlichkeit von Kompetenzverständnissen für eine holistische Definition, die als Grundlage für Qualifikationsrahmen verwendet werden kann. Mulder (2007) betont die Schwierigkeit der Messbarkeit des Konzepts. Kompetenzen sind an einen Kontext gebunden und nicht direkt

Janine Enghart, Jürgen König & Claudia Angele

Ernährungs(system)bildung im Lehr-Lern-Labor „Future Lab Life Skills – Ernährung und Nachhaltigkeit“

Im Lehr-Lern-Labor der Fachdidaktik *Haushaltsökonomie und Ernährung* an der Universität Wien setzen sich angehende Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 und 2 mit Herausforderungen und Lösungsansätzen gegenwärtiger Ernährungssysteme auseinander. In Teams planen Master-Lehramtsstudierende Lerneinheiten, führen diese nach mehreren Feedback- und Adaptionszyklen mit Schulklassen durch und reflektieren kriteriengeleitet über ihre eigenen Lehr- und Lernprozesse und über das Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Schlüsselwörter: Lehr-Lern-Labor, Professionelle Handlungskompetenz, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ernährungssysteme, lösungsorientierte Bildungsansätze

Food (systems) education in the teaching and learning laboratory „Future Lab Life Skills – Nutrition and Sustainability“

At the teaching and learning laboratory within the subject *Home Economics and Nutrition* at the University of Vienna preservice teachers as well as secondary school pupils engage with challenges and possible solution approaches within current food systems. Master students in teacher training programs plan workshops in teams, execute them with school classes after multiple cycles of feedback and adaptation, and reflect upon teaching and learning processes in a criteria-guided manner.

Keywords: teaching and learning laboratory, professional action competence, education for sustainable development, food systems, solution-oriented educational approaches

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 06.05.26 | angenommen: 15.06.26

1 Einleitung

Lehr-Lern-Labore sind Orte in der Lehrpersonenbildung, an denen Schülerinnen und Schüler sowie Lehramtsstudierende gemeinsam lernen (Priemer & Roth, 2020). Für die Ernährungs- und Verbraucherbildung existieren im internationalen Kontext nur wenige solcher Lehr-Lern-Labore. In Österreich wurde mit dem Lehr-Lern-Labor *Future Lab Life Skills* 2023 an der Universität Wien das erste Konzept entwickelt und 2025 räumlich am Department für Ernährungswissenschaften umgesetzt. 2026 befindet sich das nach dem Design-Based Research-Ansatz (Fraefel, 2014) entwickelte Seminarkonzept für die fachbezogene Professionalisierung der Lehramtsstudierenden unter Einbezug des Lehr-Lern-Labors in seiner Pilotierungsphase.

| Ernährungs(system)bildung im Lehr-Lern-Labor

Im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars entwickeln Master-Lehramtsstudierende des Studienfaches Haushaltsökonomie und Ernährung in Teams zielgruppenspezifische Lerneinheiten für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 und 2. Diese Lerneinheiten führen sie mit Schulklassen in Form von Workshops im Lehr-Lern-Labor durch und beobachten die Workshops kriteriengeleitet. Anschließend reflektieren sie über ihre eigenen Lehr- und Lernprozesse, über die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowie über die Potenziale zur Weiterentwicklung der abgehaltenen Lerneinheiten.

Fachinhaltlich fokussiert das neue Lehr-Lern-Labor auf die komplexen Zusammenhänge zwischen Ernährung und Nachhaltigkeit. Ernährungssysteme stehen dabei im Zentrum des Lernens. Dies ist deshalb hochaktuell, da laufende globale, geopolitische Auseinandersetzungen die Fragilität gegenwärtiger Ernährungssysteme erneut zum Vorschein bringen. Komplexe Produktions- und Handelsnetzwerke ermöglichen eine Produktvielfalt in Supermärkten und erwecken für Konsumentinnen und Konsumenten u. a. in Mitteleuropa den Anschein einer Ernährungssicherheit. Doch aufgrund internationaler Versorgungsketten mit mineralischen Düngemitteln, fossilen Energieträgern, Pflanzenschutzmitteln und Saatgut ist die Ernährung westlicher Gesellschaften wenig souverän. Nachhaltigere Ernährungssysteme sind deshalb nicht allein für Klimaschutz und Erhalt von Biodiversität unerlässlich, sie erhöhen auch die Ernährungssicherheit (FAO, 2018a).

Als innovative Lernumgebungen ermöglichen Lehr-Lern-Labore multi-direktionales Lernen: Sie tragen zu zeitgemäßer Lehrpersonenbildung bei und stellen gleichzeitig wissenschaftsbasierte außerschulische Lernangebote für Schülerinnen und Schüler bereit (Priemer & Roth, 2020). Das Lehr-Lern-Labor *Future Lab Life Skills* fokussiert inhaltlich eine Sensibilisierung für komplexe Zusammenhänge in Ernährungssystemen sowie die Förderung des Kompetenzerwerbs für eine selbstbestimmte(re) Gestaltung des eigenen Essalltags. Fermentation dient dabei als exemplarischer Lerninhalt. Nachfolgend wird das Seminarkonzept unter Einbezug dieses Lehr-Lern-Labors vorgestellt.

2 Theoretische Fundierung des Lehr-Lern-Labors

2.1 Professionsbezogene Fundierung: Lehr-Lern-Labore und Entwicklung professioneller Handlungskompetenz

Lehr-Lern-Labore können als eine Kombination aus Schülerlabor, Forschungslabor und Ausbildungsort für (angehende) Lehrpersonen verstanden werden (Priemer & Roth, 2020). Sie sind – abhängig von Fach, Zielsetzung und Gegebenheiten – höchst unterschiedlich ausgestaltet. Dennoch überschneiden sie sich in einigen Charakteristika, wodurch sie sich von anderen Organisationsformen hochschulischer sowie schulischer Lernumgebungen unterscheiden.

Stephanie Jud, Stefanie Albert & Martina Überall

Globale Zusammenhänge erschließen – Kompetenzen performativ durch Deeper Learning und Mysterys entwickeln

Komplexe gesellschaftliche Herausforderungen erfordern Lernumgebungen, die Wissensaufbau, Selbstregulation und kooperative Problembearbeitung verbinden. Der Beitrag zeigt, warum die Mystery-Methode allein dafür nicht ausreicht, und entwickelt ein Deeper-Learning-basiertes Phasenmodell, das Lernende schrittweise zu systemischem Verstehen, gemeinsamer Sinnbildung und handlungsbezogener Ko-Kreation führt.

Schlüsselwörter: Deeper Learning, Mystery-Methode, Ko-Kreation, Ko-Konstruktion, One Health Education

Exploring global connections – developing performative competencies through Deeper Learning and Mysteries

Complex societal challenges require learning environments that combine knowledge building, self-regulation and collaborative problem-solving. This article explains why the Mystery Method alone is insufficient and develops a Deeper Learning-based model guiding learners towards systemic understanding, shared sense-making and action-oriented co-creation.

Keywords: Deeper Learning, Mystery, Co-Creation, Co-Construction, One Health Education

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 15.04.26 | angenommen: 22.06.26

1 Lernen unter Bedingungen des 21. Jahrhunderts

Bildung im 21. Jahrhundert steht vor der Aufgabe, Lernenden zeitgleich Aufbau und Anwendung von relevantem Wissen in komplexen Kontexten zu ermöglichen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Bildung und Lernumgebungen neu zu denken.

1.1 Anforderungen im 21. Jahrhundert

Gegenwärtige Lebens- und Arbeitskontexte sind durch Situationen geprägt, in denen Wissen nicht in stabilen, strukturierten Formen vorliegt, sondern unter Bedingungen faktischer und ethischer Komplexität angewendet werden muss. Gesellschaftliche Problemstellungen – etwa im Kontext von Nachhaltigkeit, globalen Produktionsketten oder Gesundheit – sind durch nicht-lineare Zusammenhänge und Wechselwirkungen gekennzeichnet. Handlungsfähigkeit besteht darin, Zusammenhänge zu analysieren,

unterschiedliche Perspektiven zu integrieren und unter Unsicherheit begründete Entscheidungen zu treffen (National Research Council, 2012; OECD, 2018). Diese Anforderungen werden durch digitale Transformation weiter verschärft. Informationen sind jederzeit verfügbar, zugleich jedoch selektiv, algorithmisch gefiltert und qualitativ unterschiedlich. Die zentrale Herausforderung besteht daher in Auswahl, Bewertung und Nutzung vorhandenen Wissens (Fadel et al., 2017).

1.2 Bildung im 21. Jahrhundert

Der Umgang mit globalen Herausforderungen erfordert einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der Lernen nicht auf die Reproduktion standardisierter Routinen beschränkt, sondern die Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen und komplexen Problemstellungen in den Fokus rückt. Ein solcher Ansatz muss über die reine Wissensvermittlung hinausgehen und Kompetenzen fördern, die Lernende befähigen, aktiv zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft beizutragen (Tsvasman, 2026).

Ein entsprechendes Modell wurde vom *Center for Curriculum Redesign (CCR)* in Zusammenarbeit mit dem OECD-Projekt 2030 entwickelt. Es basiert auf der Analyse von 32 internationalen Bildungsframeworks und identifiziert vier zentrale Dimensionen von Bildung (Fadel et al., 2017): (1) *Wissen* umfasst das fachliche und überfachliche Verständnis sowie traditionelle, moderne und transversale Themenfelder. (2) *Skills* beschreiben die Fähigkeit, Wissen produktiv zu nutzen und beinhaltet insbesondere Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration („4Ks“). (3) *Charakter* adressiert personale und soziale Dispositionen wie Neugier, Achtsamkeit, Mut, Resilienz, Ethik oder Leadership. (4) *Meta-Lernen* bezieht sich auf die Fähigkeit, das eigene Lernen zu reflektieren und anzupassen und umfasst insbesondere metakognitive Prozesse sowie ein dynamisches Selbstbild. Ohne Meta-Lernen können Lernende Wissen zwar aufbauen und anwenden, Lernprozesse jedoch nicht systematisch weiterentwickeln. Das Framework bündelt damit zentrale bildungstheoretische Überlegungen in einem integrativen Ordnungsrahmen (Fadel et al., 2017).

Komplexe Problemstellungen erfordern zudem die Integration unterschiedlicher Perspektiven und kooperative Aushandlungsprozesse (Hmelo-Silver, 2004). Damit diese wirksam werden, muss Selbstregulation gezielt gefördert werden. Sie ist kein Nebenprodukt offener Lernformen, sondern ein eigenständiger Lerngegenstand. Lernbegleitung umfasst damit nicht nur die fachliche, sondern auch die strategische Unterstützung von Lernenden (Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).

1.3 Lernumgebungen im 21. Jahrhundert

Die sich verändernde Welt erfordert, dass Lernende, Lehrende und Lernumgebungen flexibel auf unterschiedliche Anforderungen reagieren. Versatilität, verstanden als Vielseitigkeit und Wandelbarkeit, wird damit zu einer grundlegenden Voraussetzung für Lernen und Handeln (Fadel et al., 2017).

Dieser Anspruch bedingt eine Erweiterung der Bildungsziele. Lernumgebungen müssen allen vier Dimensionen der Bildung gerecht werden: dem Erwerb von Wissen,

Susanne Miesera, Johanna Heindl, Janine Enghart & Claudia Angele

Kompetenzprofil in der allgemeinen und berufsbildenden Ernährungs- und Verbraucherbildung mit Fokus auf Digitalisierung und Nachhaltigkeit

Der Beitrag lotet Ansätze für ein gemeinsames Kompetenzprofil für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung aus. Der Vergleich von Allgemein- und Berufsbildung unter Berücksichtigung der digitalen Transformation und Nachhaltigkeit zeigt gemeinsame Anforderungen an reflektiertes, verantwortungsvolles und situationsangemessenes Handeln. Daraus wird ein Desiderat eines integrativen Kompetenzprofils abgeleitet.

Schlüsselwörter: Kompetenzen, Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Allgemeinbildung, berufliche Bildung

Competency Profiles in General and Vocational Nutrition and Consumer Education: A Focus on Digitalization and Sustainability

This article proposes a shared competency profile for general nutrition and consumer education and vocational education. The comparison of general and vocational education, taking into account digital transformation and sustainability, reveals common requirements for reflective, responsible, and situation-appropriate action. This leads to a call for an integrative competency profile for general and vocational education.

Keywords: competencies, digitalization, sustainability, general education, vocational education

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 15.04.26 | angenommen: 15.06.26

1 Einleitung

Lebens- und Arbeitswelten sind zunehmend durch komplexe Transformationsprozesse geprägt. Globalisierung, Klimawandel und Fragen der Ernährungssicherheit verändern Alltags- und Arbeitsleben nachhaltig. Zentrale Megatrends sind weiterhin die Umsetzung der Sustainable Development Goals (SDGs) sowie Lösungsansätze für drängende Umweltprobleme. Parallel durchdringt die digitale Transformation zunehmend sämtliche Lebensbereiche und betrifft sowohl private als auch betriebliche Haushalte. Digitale Plattformen, algorithmische Entscheidungssysteme und automatisierte Produktionsprozesse finden Einzug in private Haushalte ebenso wie in betriebliche Strukturen. Betriebliche Strukturen umfassen sowohl Ausbildungs- als auch

Dienstleistungsbetriebe. Damit gewinnt die Frage nach relevanten hauswirtschaftlichen, konsum- und ernährungsbezogenen Kompetenzen für Menschen in unterschiedlichen Rollen – als Verbraucherinnen und Verbraucher, Lernende, Auszubildende oder Mitarbeitende – an Bedeutung. Ziel des Beitrags ist es, erste Komponenten eines gemeinsamen Kompetenzprofils für Allgemein- und Berufsbildung im Feld der Ernährungs- und Verbraucherbildung unter besonderer Berücksichtigung von Digitalisierung und Nachhaltigkeit auszuloten. Unter einem Kompetenzprofil verstehen die Autorinnen dieses Beitrags ein Cluster an Kompetenzen als Zielperspektive von Bildungsprozessen, der fachliche und überfachliche Kompetenzdimensionen vernetzend beschreibt (vgl. Kapitel 5). Ausgangspunkt für diesen Cluster bilden Anforderungssituationen im Alltag privater Haushalte und im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (EH) in ihrer Komplexität und Diversität. Das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist geprägt durch gewerblich-technische und nahrungsgewerbliche Berufe sowie gastgewerbliche und personenbezogene Dienstleistungsberufe (Brutzer & Kastrup, 2019; Ketschau, 2013). Der Artikel lotet erste Annäherungen an ein gemeinsames Kompetenzprofil für Allgemein- und Berufsbildung vor dem Hintergrund der Anforderungen aus, die durch digitale Transformation und Nachhaltigkeit als Megatrends an Menschen in ihren diversen Rollen als Konsument/in, als Auszubildende und Erwerbstätige gestellt werden. Der vorliegende Beitrag zielt nicht darauf ab, ein bereits final ausgearbeitetes Profil vorzulegen.

2 Theoretische Rahmung Kompetenz und Performanz

Komplexe Lebens- und Arbeitswelten erfordern umfangreiche Kompetenzen von Akteurinnen und Akteuren. Basiskompetenzen wie Lesekompetenzen und mathematische Kompetenzen, die am Ende der allgemeinen Schulpflicht mithilfe internationaler Bildungsstudien (z. B. PISA und TIMSS) operationalisiert und damit sichtbar werden, basieren auf theoretisch-konzeptionellen Modellen und Kompetenzverständnissen. Klieme und Leutner (2006) betonen die Notwendigkeit, Kompetenzen als zentrale Zielgröße von Bildungsprozessen systematisch zu modellieren und empirisch zu erfassen, um individuelle Lernergebnisse und Bildungsprozesse differenziert bilanzieren zu können. Ihr Strukturmodell beschreibt fachliche und überfachliche Kompetenzen zur Erfassung individueller Lernergebnisse. Sie verstehen Kompetenz als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner, 2006, S. 879). Die situationsgebundene Disposition ist als Performanz messbar und in Dimensionen und Niveaus strukturierbar (Klieme & Leutner, 2006). Dieses Modell beschränkt sich auf kognitive Dispositionen, während Erklärungsmodelle wie das von Weinert Kompetenzen als erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung situationsspezifischer Probleme verstehen, die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften erfordern (Weinert, 2014). Das Modell von Blömeke et al. (2015) versteht in dieser Tradition Kompetenz als Kontinuum von Disposition bis Performanz (Abbildung 1). Nach

Susanna Ursula Holliger

Kompetenzen rekonstruieren – Performanz analysieren: Nahrungszubereitung als komplexe Anforderungssituation in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt

Die Analyse audiovisueller Daten multimodaler Interaktionen ermöglicht die Rekonstruktion von Kompetenzen, die Lernende beim Umgang mit Anforderungen in der Nahrungszubereitung im Unterrichtsfach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt auf der Sekundarstufe I zeigen. Daraus ergeben sich Einblicke in ihre Lernprozesse sowie Hinweise für deren gezielte Gestaltung und Begleitung.

Schlüsselwörter: Nahrungszubereitung, multimodale Interaktionen, Handlungsmodell, Videografie, Dokumentarische Methode

Reconstructing competences – analysing performance: Food preparation as a complex requirement situation in Econ- omy, Work, Home Economics

The analysis of audiovisual data from multimodal interactions enables the reconstruction of competences demonstrated by learners when dealing with demands in food preparation in the subject Economy, Work, Home Economics at lower secondary level. This yields insight into their learning processes as well as guidance for their targeted design and support.

Keywords: food preparation, multimodal interactions, action model, videography, documentary method

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 15.04.26 | angenommen: 15.06.26

1 Einleitung

Essen zubereiten und Mahlzeiten (gemeinsam) essen, stellen grundlegende und wiederkehrende Tätigkeiten in der alltäglichen Lebensführung dar. Die damit verbundene Nahrungsaufnahme deckt nicht nur ein wichtiges Grundbedürfnis ab, sondern befriedigt auch psychische und soziale Bedürfnisse (Barlösius, 2016; Methfessel et al., 2020; Pudiel & Westenhöfer, 2003). Essen und Trinken hängen immer auch mit emotionalen, kulturellen, religiösen, ökonomischen und politischen Einflüssen zusammen (Hoffmann, Schneider & Leitzmann, 2011). Die Zubereitung von Essen ist eingebettet in soziale, kulturelle, ökonomische und technisierte Kontexte und erfordert vielfältige Entscheidungen sowie Informations- Organisations- und Synchronisationsleistungen (Häußler, 2024). Trotz technischer Entwicklungen und veränderter Lebens-

bedingungen bleibt die eigenständige Zubereitung von Essen eine zentrale Kompetenz, die individuelles Handeln und gesellschaftliche Teilhabe gleichermaßen betrifft. Sie gehört zu den grundlegenden menschlichen Kulturleistungen (Schlegel-Matthies et al., 2022; Wrangham, 2009).

Im Unterrichtsfach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) auf der Sekundarstufe I wird die Nahrungszubereitung als komplexe Anforderungssituation erfahrbar. Lernende sind gefordert, in WAH-Fachräumen mit Schulküche, die sich vom Ort der häuslichen Essenzubereitung unterscheidet, in unterschiedlichen Sozialformen zusammenzuarbeiten. Dabei sind Informationen zu erschließen, Arbeitsschritte zu planen, Entscheidungen zu treffen, diese praktisch umzusetzen sowie die damit einhergehenden Arbeitsprozesse sind zu beurteilen und zu evaluieren. Hierbei entstehen diverse Herausforderungen, die durch eine Vernetzung verschiedener Einflussfaktoren, durch Dynamiken sowie durch Intransparenz und Unsicherheiten gekennzeichnet sind (Angele, 2024; Dörner, 2011; Hummel, 2011; Hummel & Hoffmann, 2011) und den komplexen Charakter in WAH mit Nahrungszubereitung verdeutlichen.

Das Zusammenspiel von kognitiven, personalen, sozialen und manuell handwerklichen Anforderungen bei der Nahrungszubereitung verweist auf die enge Verschränkung von Wissen und Handeln und damit von Kompetenzen und deren Performanz. Während Kompetenzen als Dispositionen verstanden werden können, die kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften umfassen (Weinert, 2014), zeigen sie sich erst in der konkreten Ausführung von Handlungen.

Die vorliegende Untersuchung von Holliger (2026) knüpft an diese Überlegungen an und diskutiert, wie Kompetenzen über die Analyse von Performanz im Umgang mit Anforderungen im Unterrichtsfach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt mit Nahrungszubereitung rekonstruiert werden können. Der Fokus liegt dabei auf dem <Sich informieren> und <Planen und entscheiden>, was den ersten zwei Phasen einer vollständigen Handlung gemäß des Handlungsmodells in Anlehnung an Affolter et al. (2016), Angele et al. (2021) und Wespi et al. (2021) entspricht. Damit wird ein Beitrag zur empirischen Fundierung von Kompetenzentwicklung in komplexen Handlungssituationen in WAH mit Nahrungszubereitung geleistet, und zugleich werden Perspektiven eröffnet, wie Lernprozesse in der Nahrungszubereitung verstanden, didaktisch gestaltet und begleitet werden können.

2 Zielführendes Arbeitsvorgehen in der Nahrungszubereitung

Aus der reformpädagogischen Bewegung wurde das planvolle Handeln als fachdidaktisches Konzept des handlungsorientierten Lernens in die haushaltsbezogene Bildung aufgenommen (Bender, 2006, 2013; Tornieporth, 1980). In der Vorgehensweise des Handlungsorientierten Unterrichts nach Jank und Meyer (2011) bilden sich die Schritte <sich informieren>, <planen>, <herstellen>, <präsentieren> und <reflektieren> in der Erarbeitungs- und Auswertungsphase ab, wie sie auch im Handlungsmodell von

Laura Iller-Louis & Lea Thommen

Mehr als ein gelungenes Gericht: Wie prozessorientiertes Handeln Kompetenzen im WAH-Unterricht sichtbar macht

Im WAH-Unterricht mit Nahrungszubereitung wird deutlich, dass Endprodukte nur begrenzt Rückschlüsse auf zugrunde liegende Kompetenzen zulassen. Entscheidend ist die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz, da Kompetenzen nicht direkt sichtbar sind. Daher braucht es eine prozessorientierte Sicht auf Lernen. Der Beitrag zeigt, wie Kompetenzen in der Nahrungszubereitung didaktisch sichtbar gemacht werden können.

Schlüsselwörter: Performanz, Kompetenz, Prozessorientierung, Nahrungszubereitung

More than just a successful meal: How process-oriented action makes competencies in food preparation lessons visible

The end products of a student's actions in food preparation lessons only allow limited conclusions about underlying competencies. The distinction between competence and performance is crucial, as competencies are not directly visible. Therefore, a process-oriented view of learning is necessary. This article demonstrates how competencies in food preparation can be made visible through methodological and didactic approaches.

Keywords: performance, competence, process-orientation, food preparation lessons

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 15.04.26 | angenommen: 15.06.26

1 Ein Endprodukt ist nicht aussagekräftig

Schüler Tim verwechselt bei der Zubereitung von Prussiens (Schweinsohren) Zucker mit Salz. Das Gebäck ist außen knusprig, goldbraun und perfekt geformt, doch der erste Biss offenbart das Desaster: Der Schüler hat Zucker mit Salz verwechselt. Die Prussiens sind optisch gelungen, geschmacklich jedoch ungenießbar.

Dieses Beispiel zeigt auf, dass dieses Endprodukt den Lernprozess nur unzureichend abbildet und verdeutlicht exemplarisch eine zentrale Fragestellung des kompetenzorientierten Unterrichts: Weshalb lässt ein Endprodukt keinen verlässlichen Rückschluss auf die zugrunde liegenden Kompetenzen der Lernenden zu? Hätte die Lehrperson lediglich das Produkt (das fertige Gebäck) optisch bewertet, wäre der Fehler im Arbeitsprozess unentdeckt geblieben. Irrtümlicherweise wird in der Nahrungszubereitung die Begutachtung des fertigen Produkts oft mit einer Prozessbeurteilung

gleichgesetzt. Doch im Sinne einer kompetenzorientierten Didaktik umfasst der Prozess weit mehr als das visuelle Resultat: Er beinhaltet die Gesamtheit aller Handlungsabläufe, Entscheidungen und kognitiven Operationen vor, während und nach der eigentlichen Zubereitung.

Diese Diskrepanz zwischen Endprodukt und tatsächlichem Arbeitsprozess verweist auf die theoretische Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz. Während der Arbeitsprozess die sichtbaren Handlungsabläufe umfasst, bildet er gleichzeitig die Grundlage dafür, den dahinterliegenden, individuellen Lernprozess der Lernenden nachvollziehbar zu machen. Nach Weinert (2002) sind Kompetenzen latente kognitive Fähigkeiten sowie motivationale und soziale Bereitschaften, die tief im Inneren verborgen liegen und somit nicht direkt beobachtbar sind. Sichtbar wird lediglich die Performanz, das beobachtbare Handeln in einer konkreten Situation. Um den individuellen Ausprägungsgrad einer Kompetenz zu erfassen, muss daher der gesamte Lernprozess betrachtet werden, so dass Kompetenzfacetten wie Wissen, Können, Erfahrung und Motivation (Klieme et al., 2007) sichtbar werden.

Im Fach Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) hat diese Erkenntnis weitreichende Konsequenzen für die Beurteilungspraxis. Eine rein summative Bewertung, die sich auf das Endprodukt beschränkt, wird der Komplexität des Lernens nicht gerecht. Sie benachteiligt Lernende, die zwar über fundierte Fähigkeiten und angemessene Vorgehensweisen in der Nahrungszubereitung verfügen, deren Leistung sich jedoch im Endprodukt nicht vollständig widerspiegelt. Eine prozessorientierte Sichtweise hingegen eröffnet Einblicke in die Denk- und Handlungswege der Lernenden und damit in den individuellen „Lösungsraum“ (Reusser, 2006).

Der vorliegende Beitrag untersucht am Beispiel des Unterrichtsvorhabens „Einmal um die Welt“ in der Nahrungszubereitung im Fach WAH, wie fachbedeutsame Situationen der alltäglichen Lebensführung didaktisch gestaltet werden können, um als „Sichtbarmacher“ fachlicher sowie überfachlicher Kompetenzen zu fungieren. Das Unterrichtsbeispiel orientiert sich am Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten gemäß WAH-Buch (Wespi et al., 2019), das als Rahmenmodell für die Gestaltung der Nahrungszubereitung dient. Anhand gezielter Methoden und Instrumente wird dargelegt, wie in den jeweiligen Phasen des Modells für zielführendes Arbeiten in der Nahrungszubereitung, die nicht beobachtbaren Kompetenzfacetten, wie Wissen, Können, Erfahrung und Motivation (Klieme et al., 2007) sichtbar gemacht werden können. Der Beitrag zeigt damit auf, dass die Kompetenzsichtbarkeit im Fach WAH weit über das Endprodukt hinausgeht. Abschließend wird reflektiert, wie durch eine prozessorientierte Gestaltung des WAH-Unterrichts individuelle und kognitive Lernprozesse systematisch erfassbar gemacht werden können und wie diese eine faire und transparente Beurteilung der im Lehrplan 21 – laut Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK, 2015) – definierten Kompetenzen ermöglichen.

Denise Härri & Janine Sobernheim

Performanz in der Nahrungszubereitung: das Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten

Der Unterricht mit Nahrungszubereitung hat ein selbstständiges, reflektiertes Handeln in der alltäglichen Lebensführung als Ziel. Um die enthaltenen Arbeitsprozesse kompetenzorientiert zu vermitteln, dient das Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten als Strukturierungshilfe. Lernaufgaben und insbesondere Lernjournale begleiten das Einüben dieser Arbeitsprozesse und machen die Performanz der Lernenden sichtbar.

Schlüsselwörter: Performanz, Nahrungszubereitung, Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten, Lehrmittel, Lernjournal

Performance in Food Preparation: The Action Model for Goal-Oriented Work

The goal of food preparation classes is to promote independent, reflective action in everyday life. To teach the associated work processes in a competency-oriented manner, the action model for goal-oriented work serves as a structuring framework. Learning tasks, and particularly learning journals, support the practice of these processes and make students' performance visible.

Keywords: performance, food preparation, action model for goal-oriented work, teaching materials, learning journal

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 15.04.26 | angenommen: 22.06.26

1 Einleitung

Im Unterricht mit Nahrungszubereitung steht das kompetenz- und handlungsorientierte Lernen im Zentrum. Der Unterricht findet in der Deutschschweiz auf der Sekundarstufe 1 im Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) statt und wird im Lehrplan im Kompetenzbereich "Haushalten und Zusammenleben gestalten" mit folgender Kompetenz beschrieben: "Die Schülerinnen und Schüler können Arbeiten des privaten Alltags situativ planen sowie zielgerichtet und effizient durchführen." (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, S. 11).

Zur Förderung dieser Kompetenz wird in aktuellen WAH-Lehrmitteln das Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten verwendet, welches in diesem Beitrag als Modell bezeichnet wird. Es dient der strukturierten, kompetenzorientierten Planung, Durchführung und Auswertung von Arbeitsprozessen. Das Modell bietet eine

schlüssige und nachvollziehbare Strukturierungshilfe für den Unterricht (Wespi et al., 2019a). Dabei werden die Lernenden gefördert, sich über ihre Arbeit zu informieren, selbstständig zu planen, zu entscheiden, auszuführen, zu beurteilen und zu evaluieren. Im Mittelpunkt steht der Lernprozess der Lernenden (Fritz et al., 2019).

Das Modell ist eine adaptierte Version des Modells der vollständigen Handlung, welches in der D-A-CH-Region vor allem auf Sekundarstufe II an berufsbildenden Schulen oder an den höheren Fachschulen Anwendung findet (siehe z. B. Bauer et al., 2015; Strebel & Wettstein, 2024). In diesem Modell werden Arbeitsprozesse in die sechs Arbeitsschritte “Informieren, Planen, Entscheiden, Realisieren, Kontrollieren und Auswerten” (Schmid-Leupi et al., 2013, S. 119) unterteilt und sollen so “die Verbindung von Arbeit und Lernen ermöglichen und den Anwendungsbezug sichern” (Schmid-Leupi et al., 2013, S. 118). Entsprechend richten sich die Tätigkeiten von der Planung über die Durchführung bis zur rückblickenden Bewertung des Handlungsprodukts und -prozesses danach (Angele et al., 2021).

In der Unterrichtspraxis zeigt sich, dass vielfach stärker auf die Produkte als auf die Prozesse fokussiert wird (Winter, 2024). Deswegen ist es das Ziel in diesem Artikel, in den verschiedenen Lehrmitteln zu untersuchen, ob und wie Anleitungen zur Durchführung von Handlungsprozessen in diesen für die Lernenden aufbereitet sind. Ebenfalls fehlt bisher eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern sich mithilfe des Modells die Performanz der Lernenden im Arbeitsprozess erfassen und sichtbar machen lässt. Der vorliegende Beitrag greift diese Lücke auf. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Sichtbarmachung von Performanz nicht allein über das Endprodukt erfolgen kann, sondern es eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Handlungsschritte erfordert.

Im Zentrum steht daher folgende Fragestellung: Wie wird das Handlungsmodell für zielführendes Arbeiten in aktuellen WAH-Lehrmitteln dargestellt, didaktisch umgesetzt und inwiefern unterstützen die vorgeschlagenen Lernmaterialien das Sichtbarwerden von Kompetenzen in der Nahrungszubereitung?

Zur Beantwortung dieser Frage wird in den aktuellen Lehrmitteln mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) untersucht, wie das Modell in den Lehrmitteln jeweils aufbereitet ist, wie der Arbeitsprozess der Nahrungszubereitung damit strukturiert werden soll und welche didaktischen Instrumente zur Anwendung kommen.

Dieser Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden zentrale Begriffe wie Performanz sowie die didaktischen Instrumente Lernaufgabe und Lernjournal im Kontext der Nahrungszubereitung erläutert und das Modell theoretisch verortet. Anschliessend wird das methodische Vorgehen geklärt, die Umsetzung des Modells in den ausgewählten Lehrmitteln entsprechend analysiert und im Hinblick auf die Sichtbarmachung von Kompetenz diskutiert. Abschliessend wird erörtert, inwiefern das Modell dazu beiträgt, Performanz im Unterricht erfassbar zu machen.

Christa Luginbühl & Monika Luginbühl

Der Alltag als Lernraum und transdisziplinäre Ressource

Das Klientel in sozialen Einrichtungen benötigt die Unterstützung von Fachkräften, um seine Alltagskompetenzen zu entwickeln. Hier setzt das vorgestellte Projekt an: Mit Expertinnen und Experten der Sozial- und Heilpädagogik sowie des Facility Managements wurden praxisnahe Hilfsmittel erarbeitet. Die interprofessionelle Zusammenarbeit wurde dabei selbst zum Lernraum und konnte weitere Prozesse für transdisziplinäre Kooperationen anstoßen.

Schlüsselwörter: Alltagskompetenzförderung, transdisziplinäre Arbeitsweise, Theorie-Praxis-transfer, soziale Institutionen

Everyday life as a learning space and a transdisciplinary resource

Clients in social care facilities do need support from professionals to develop their life skills. This is where the project discussed here comes in: practical tools have been developed in collaboration with experts from the fields of social work and special education, as well as facility management. This interprofessional collaboration has itself become a learning space and has sparked further processes of transdisciplinary collaboration.

Keywords: fostering of life skills, transdisciplinary way of working, theory-practice transfer, social institutions

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 15.04.26 | angenommen: 22.06.26

1 Kontextualisierung und Aufbau des Beitrags

Der vorliegende Beitrag befasst sich zuerst mit grundlegenden Fragen eines sozialpädagogischen Verständnisses von Alltagsgestaltung und Teilhabe. Im Zentrum steht der Begriff der Alltagskompetenzen, der definiert und als Grundlage für selbstbestimmtes Handeln im Alltag kontextualisiert wird. Ausgangspunkt ist eine Analyse curricularer Grundlagen der Sozialpädagogik mit dem Ziel, fachliche Bezüge und Entwicklungspotenziale an der Schnittstelle von Sozialpädagogik und Hauswirtschaft beziehungsweise dem in der Schweiz etablierten Verständnis von Facility Management sichtbar zu machen.

Im Fokus steht das Projekt „Von Menschen für Menschen“, das den Kern des Beitrags bildet. Dargestellt werden Entstehungskontext, Zielsetzungen, methodisches Vorgehen und zentrale Erkenntnisse. Das Projekt dient als Praxisbeispiel, um aufzuzeigen, wie transdisziplinäre Grundlagen aus konkreten Bedarfen und Erfahrungen im Sinne eines Bottom-up-Ansatzes entwickelt werden können.

Das von Luginbühl und Luginbühl (2022) entwickelte Lernmodell SALSA, das im Buch *Eigenständig im Alltag unterwegs: Alltagskompetenzen in sozialen Einrichtungen kreativ fördern* vorgestellt wird, dient den Verfasserinnen dieses Beitrages als Referenzrahmen für die Schaffung von Lernanlässen. Der Artikel fokussiert demnach nicht auf aktuelle Debatten im Bereich Hauswirtschaft, sondern zeigt exemplarisch Möglichkeiten auf, transdisziplinäre Grundlagen zur Förderung von Alltagskompetenzen theoretisch zu fundieren und praxisnah weiterzuentwickeln. Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse aufgezeigt.

2 Die Bedeutung von Alltagskompetenzen für eine gelingende Lebensbewältigung in der sozialpädagogischen Praxis

Im Zentrum des sozialpädagogischen Handelns steht die Begleitung und Unterstützung von Menschen, deren selbstständige Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe erschwert oder gefährdet ist. Im Rahmenlehrplan für Bildungsgänge der Höheren Fachschulen (HF) Sozialpädagogik in der Schweiz wird der professionelle Auftrag diplomierter Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen HF wie folgt beschrieben:

Im Fokus ihrer Tätigkeiten stehen die Anliegen und individuellen Lebenspläne der begleiteten Menschen. Dipl. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen HF orientieren sich am Potenzial der begleiteten Menschen und fördern deren individuelle Ressourcen. Sie stärken die begleiteten Menschen, eigenständige Entscheidungen zu treffen und ihre Interessen selbst zu vertreten (Empowerment). Gleichzeitig engagieren sie sich für die Überwindung gesellschaftlicher Barrieren und fördern die soziale Einbindung der begleiteten Menschen (Partizipation). Zu ihren Aufgaben gehört es auch, Menschen bei der Bewältigung von schwierigen Lebenssituationen und Krisen zu unterstützen. (SAVOIRSOCIAL & SPAS, 2021, S. 4)

Aus diesem Auftrag ergibt sich die Frage, welche Kompetenzen Menschen benötigen, um ihren Alltag eigenständig, selbstbestimmt und teilhabeförderlich zu gestalten. Damit rückt die Bedeutung von Alltagskompetenzen ins Zentrum sozialpädagogischer Reflexion und Praxis. Im Folgenden wird aufgezeigt, in welchen Kontexten Alltagskompetenzen konkret gefördert werden können und welche professionelle Haltung diesbezüglich sinnvoll ist.

2.1 Lebenswelten als Alltagswelten

Mit der Frage nach einem gelingenden Alltag hat sich insbesondere Hans Thiersch (2016) auseinandergesetzt. Lebensweltorientierte Soziale Arbeit fragt danach,

wie Menschen in den Bedingungen ihrer Lebenslage in ihrem Alltag zurande kommen, wie sie sich auf der Bühne der alltäglichen Bewältigungsaufgaben in den ihnen