

## Entwicklung von Standards für das Berufskolleg im Fach Körperpflege

Die Forschung im Bereich der Fachdidaktik Körperpflege/Biotechnik stellt im Rahmen der Diskussion um Lehrerprofessionalisierung ein bisher wenig bearbeitetes Feld dar. Die wenigen Richtlinien (vgl. Ländergemeinsame Anforderungen an die Fachdidaktik, KMK, 2015) und bisher nur in Ansätzen vorhandenen Erkenntnisse aus der Bildungsforschung sind einerseits durch die starke Heterogenität des Faches selbst, als auch andererseits durch die Heterogenität der Schülerschaft bedingt. Das Fach Biotechnik/ Körperpflege soll Lehrkräfte für das Berufskolleg ausbilden, die sich im Beruf wiederum mit einer Vielzahl von Bildungsgängen konfrontiert sehen, in denen Sie eingesetzt werden. So unterrichten Lehrkräfte mit dem Fach Biotechnik/Körperpflege unter anderem FriseurInnen, ZahntechnikerInnen, KosmetikerInnen oder FloristInnen. Diese Vielfalt zeigt auf, dass eine Fachdidaktik Biotechnik/Körperpflege auch eine Anbindung an den jeweiligen unterrichteten Bildungsgang erfordert. Daher beschäftigt sich diese Studie mit einer Fachdidaktik, die die Lehrerbildung im Bereich der FriseurInnen in den Blick nimmt. FriseurInnen machen laut KMK (Quantita NRW, 2015) die meisten Auszubildenden im Bereich der Biotechnik/Körperpflege aus den oben genannten Ausbildungsberufen aus (Platz 13 der Top 50 Ausbildungsberufe 2015). Im Ausbildungsberuf der FriseurIn finden sich SchülerInnen mit verschiedenstem Bildungshintergrund. So besuchen diesen Bildungsgang SchülerInnen mit Abitur bis hin zu SchülerInnen mit Hauptschulabschluss Klasse 9, oder SchülerInnen, die den Hauptschulabschluss Klasse 9 nach einem Berufsgrundschuljahr erworben haben. Eine umfassende Fachdidaktik Körperpflege muss das beschriebene Spannungsfeld der Heterogenität umfassen und zudem die Besonderheit der beruflichen Bildung in den Blick nehmen. Für die fachdidaktische universitäre Ausbildung im Fach Biotechnik/Körperpflege werden bisher die fachlichen Bezugsdisziplinen, wie Chemie, Biologie oder Gestaltung, genutzt und über deren Didaktik fachdidaktisches Wissen vermittelt. Diese werden dann auf das Berufskolleg und das Fach Biotechnik/Körperpflege übertragen.

Für einen ersten Angang im Bereich einer spezifischen Didaktik der Biotechnik/Körperpflege, müssen ferner fachspezifische Standards für die Lehrerbildung entwickelt werden.

### Ohne fachdidaktisches Wissen kein qualitätvoller Unterricht

Neben der Vermittlung von Fach- und allgemein pädagogischem Wissen wird während der Ausbildung von Lehrkräften an der Universität auch das fachdidaktische Wissen gelehrt. Spätestens seit Shulman (1986) ist die Unterscheidung von Lehrerprofessionswissen in CK (content knowledge), PK (pedagogical knowledge) und PCK (pedagogical content knowledge) gängig. Die Rolle des fachdidaktischen Wissens (PCK) von Lehrkräften in der Debatte um Lehrerprofessionalisierung ist bekannt und in diversen Studien untersucht (Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999; Baumert & Kunter, 2006; Kleickmann et al., 2013; Koehler & Mishra, 2014). Kunter und Ewald (2016) unterscheiden darüber hinaus entsprechend der Definition von Berliner (2005) zwischen „*gutem*“ und „*effektivem*“ Unterricht aus dessen Mischung sich ein „*qualitätsvoller*“ Unterricht entwickeln kann. Guter Unterricht zeichnet sich durch Orientierung am aktuellen Stand der Forschung und durch das Folgen von pädagogischen Prinzipien aus, während der effektive Unterricht durch das Erreichen von Lernzielen bestimmt ist (Kunter, & Ewald, 2016).

Um einen qualitätvollen Unterricht in Friseurklassen zu gewährleisten, müssen Lehrkräfte dementsprechend über fachdidaktisches Wissen, aber auch über Bewertungs- und Reflektionskompetenz verfügen.

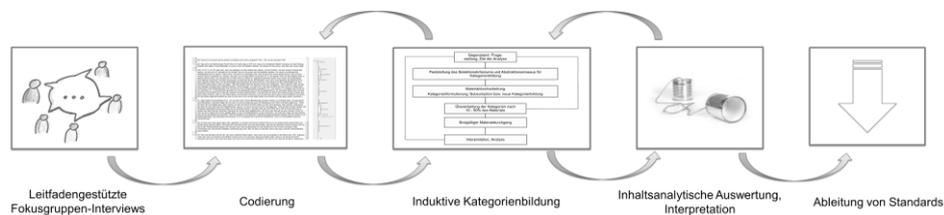
In vielen der an die Körperpflege angrenzenden Fachdidaktiken ist die Erforschung der Aspekte fachdidaktischen Wissens von Lehrkräften bereits weiter vorangeschritten (Großebram 2013; Schmelzing 2008). Dabei wurden von Großebram acht Facetten fachdidaktischen Wissens von Chemielehrkräften beschrieben und konkretisiert. Diese sollen in der ersten Phase der Lehrerbildung erworben werden. Diese Facetten, sowie die bisherige Konzeptualisierung von PCK, sind jedoch nicht hinreichend, um eine Fachdidaktik Körperpflege in Friseurklassen zu beschreiben. Dennoch können diese Konstrukte als deduktive Vorüberlegungen zu einer Kategorienbildung für die Auswertung genutzt werden. Es stellen sich folgende Forschungsfragen:

**FF 1:** Welche Aspekte einer Körperpflege-Didaktik können identifiziert und systematisch erfasst werden?

**FF 2:** Welche Standards für die Lehrprofessionalisierung können aus den erhobenen Aspekten abgeleitet werden?

### **Fokusgruppen Interviews und QIA als Zugang zur Standardentwicklung**

Die Erhebung der Daten erfolgt über Fokusgruppen-Interviews im Zeitraum von Mai bis November 2016. Das Sampling wird möglichst berufsphasenhomogen nach Huberman (1991) gestaltet. Die Fokusgruppen umfassen drei bis maximal zehn Personen. Eine Gruppe wird durch Berufseinsteiger, die zweite Gruppe durch berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer und die dritte Gruppe durch FachleiterInnen im Fach Körperpflege zusammengesetzt. Die Fokusgruppen werden leitfadengestützt moderiert und audiographiert. Leitfaden und Moderationstechniken wurden vorab in zwei Fokusgruppen-Interviews mit Studierenden der Biotechnik der Uni Duisburg-Essen pilotiert und überarbeitet. Während des Interviews werden Aussagen der TeilnehmerInnen mittels der Struktur-lege-Technik systematisiert (Scheele & Groeben, 1988) und durch Dialog-Konsens validiert (Steinke, 2008). Die audiographierten Aufnahmen werden dann transkribiert und inhaltsanalytisch fokussiert ausgewertet. Dabei wird die Methode der induktiven Kategorienbildung (Mayring 2015) angewendet, wie Abbildung 1 zeigt:



*Abbildung 1: Methodisches Vorgehen der Datengewinnung und Auswertung*

Der Prozess der Kategorienbildung und inhaltsanalytischen Interpretation ist, wie die Codierung und den daraus entstehenden Kategorien, ein Kreisprozess, der bei der Materialbearbeitung wiederholt durchlaufen wird.

Mit der induktiven Kategorienbildung werden die Daten inhaltsanalytisch ausgewertet und interpretiert, um schließlich konkrete Standards abzuleiten. Die Schritte der Auswertungsmethode werden für jedes Interview erneut durchlaufen, wobei bereits bestehende Kategoriensysteme aus vorherigen inhaltsanalytischen Auswertungen der Transkripte codiert und erweitert werden.

### **Erste Ergebnisse: Modelle als Instruktions- und Vermittlungsstrategie**

In den Transkripten werden besonders häufig Modelle als Mittel zur Wissensvermittlung genannt (81 Nennungen von „Modellen“ in drei Interviews). In den Transkripten zeigt sich, dass Modelle von Lehrkräften im Bereich der Friseurausbildung scheinbar anders genutzt

werden, als aus chemiedidaktischer Sicht üblich. Eine didaktische Modellreflektion wird so gut wie nie betrieben, da dies als nicht zielführend für den Unterricht empfunden wird. Auch Wissen über die Klassifizierungen von Modellen (Pfeifer, et. al, 2002) werden als nicht relevant bezeichnet. Hingegen werden bestimmte Arten von Modellen, wie materielle Modelle mit haptischen Elementen, bei der Erarbeitung und beim Wissenstransfer als besonders hilfreich für FriseurschülerInnen genannt. Modelle mit haptischen Elementen fallen SchülerInnen leichter als abstrakte Denkmodelle und werden genutzt um Anker für Fachwissen zu implementieren. Dies ist laut Aussage der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, da das Fachwissen zu der Gesellenprüfung abrufbar und abprüfbar sein muss. Des Weiteren werden Modelle als Lernhilfe und Binnendifferenzierung in Friseurklassen genutzt, wobei eine eigenständige Modellkonstruktion von Lehrkräfte als sehr fruchtbar empfunden und gerne zum handlungsorientiertem Lernen im Unterricht genutzt wird. Aus diesen Analysen ergibt sich folgendes vorläufiges Kategoriensystem für die Oberkategorie „*Nutzung von Modellen*“ (Tabelle 1):

| <b>Subkategorie</b>   | <b>Möglicher Standard:<br/>Lehrkräfte können...</b>   |
|---|---|
| Gestufte Lernhilfe in der Binnendifferenzierung                 | ...Modelle als gestufte Lernhilfen und Binnendifferenzierung nutzen                         |
| Einsatz als lerntypengerechte Aufarbeitung von Unterrichtsstoff | ...mit Hilfe von Modellen gezielt identifizierte Lerntypen unterstützen.                    |
| Generieren von anschlussfähigem Wissen                          | ...Wissen anschluss- und abruffähig gestalten, indem Sie Modelle als Ankerbeispiele nutzen. |
| Sichtbarmachung von Prozessen                                   | ...komplexe Prozesse durch Modelle haptisch erfahrbar machen.                               |

*Tab. 1: Subkategorien und abgeleitete Standards zur Kategorie „Nutzung von Modellen“*

Neben der Kategorie „Modelle“ ergeben sich aus den bisherigen Analyse noch folgende Oberkategorien: *Wissen über die Lerngruppe, Vorwissen der SchülerInnen, Wissen über betriebliche Abläufe im Friseursalon, adressatengerechte didaktische Reduktion.*

Im weiteren Verlauf des Projekts sind drei bis vier Fokusgruppen-Interviews mit Lehrkräften und Lehramtsanwärtern geplant, sodass die Gesamtzahl der befragten Personen bei etwa  $N=30$  liegt. Das Kategoriensystem wird durch die inhaltsanalytische Auswertung aller Interviews verfeinert, erweitert und mit Ankerbeispielen versehen. Die Validierung der Kategorien erfolgt über die Überprüfung der Inter- und Intracoder-Reliabilität validiert. Abschließend sollen die entwickelten Standards durch Expertenratings auf Relevanz überprüft werden.

### Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Berliner, D. (2005). The near impossibility of testing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 56 (3), 205–213.
- Brunner, M. et al. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. 9 (4), 521–544.
- Großebrähm, N. (2013). Elemente fachdidaktischen Wissens in der universitären Ausbildung angehender Chemielehrkräfte: ein Beitrag zur Standardentwicklung. Dissertation: Duisburg, Essen, Universität.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Terhart, E. (Hg.). *Unterrichten als Beruf*. Köln, Wien: Bölaue-Verlag, S.249–267.
- Kleickmann et al. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 64 (1), 90–106.
- KMK (2015). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Düsseldorf. Berlin: KMK.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2014). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. In: J.M. Spector et al. (eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. McElvany, N. et al.(Hsrg.): *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts*. Münster: Waxmann, S. 9–32.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Hrsg.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education* (95 -132). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Pfeifer, P., et al (2002). *Konkrete Fachdidaktik Chemie*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1988). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lege-Technik, konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23.
- Steinke, I. (2008). Gütekriterien qualitativer Forschung. Flick, U.; Kardoff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*; 319–331. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.