

Bildung Haushalt in & Forschung

Schwerpunktthema:
*Wie viel Theorie braucht
die Fachpraxis?*



<i>Ursula Buchner: Editorial</i>	2
<i>Werner Brandl: Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis</i>	3
<i>Sigrid Küstler: Ansätze zur Entwicklung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei Lernenden im Ernährungsunterricht</i>	17
<i>Helga Deussen Meyer & Franz Korbinian Hütter: Neurodidaktische Perspektiven zum Fach Hauswirtschaft: Gehirngerechte und sinnstiftende Vermittlung von Alltagskompetenzen</i>	27
<i>Gerda Kernbichler: Kooperatives Lernen – die Grundidee und ihre Umsetzung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Fachbereich Ernährung und Haushalt</i>	41
<i>Irmgard Dachtler-Freiler & Sigrid Küstler: Kompetenzorientierung in der Sekundarstufe II in Österreich im Fachbereich Ernährungsbildung</i>	49
<i>Svenja Weitzig: Ökonomische Bildung – Mittel zur Armutsprävention und Teilhaberealisierung</i>	63
<i>Gabriele Leitner: Vom Konsum zum Konsumismus. Überlegungen zur Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung</i>	75
<i>Christine Wogowitsch: Grüne Pädagogik – der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil</i>	89
<i>Margot Rößler-Hartmann: Esskultur – eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung</i>	99
Rezensionen	
<i>Konstantin von Normann: Lexikon der ökonomischen Bildung</i>	108
<i>Kirsten Schlegel-Matthies: Cola, Reis & Heuschrecken. Welternährung im 21. Jahrhundert</i>	109
Tagungsbericht	
<i>Nancy Mattausch: Nachhaltigkeit in der Ernährungsbranche</i>	110

Editorial

Theorien sind der Versuch, die wahrgenommene Wirklichkeit zu erklären, Möglichkeiten zu hinterfragen und Perspektiven zu entwickeln. Während Theorie (das Grundprinzip, die Regel) situationsunabhängig ist, ist eine gute Praxis immer situationsspezifisch. Fachpraxis im Lernfeld Ernährung und Haushalt/Hauswirtschaft ist durch Polytelie und Paradigmenvielfalt gekennzeichnet. *Werner Brandl* weist uns den Weg, wie die Antinomie von Theorie und Praxis in professioneller Könnerschaft zu bewältigen ist.

Mit der Suche nach handlungsleitenden Theorien für die Fachpraxis wird der Versuch einer Überzeugung gemacht: Um die Professionalisierung für den Lehrberuf sicherzustellen, braucht es Theorien zu allen Dimensionen des Lernfelds Ernährung und Haushalt/Hauswirtschaft. Um den Anforderungen des Lehrberufes gerade in einem so alltagsbezogenem Fach gerecht werden zu können, müssen sich die Studierenden mit allen Modi der Weltbegegnung, mit allen Qualitäten des Wissens und Lernens auseinandersetzen und über ein vielfältiges Repertoire an Theorien unterschiedlicher Denkschulen verfügen.

Sigrid Küstler gewährt uns einen Einblick in ihren Unterricht, in dem sie die Förderung naturwissenschaftlichen Denkens in den Vordergrund rückt, während *Margot Rößler-Hartmann* sich dem Lernen von Esskultur, den Mahlzeiten und ihrer De-Konstruktion im sozialen Umfeld widmet. Allgemeine Prinzipien gehirngerechten Lernens werden von *Helga Deussen Meyer* und *Franz Korbinian Hütter* für das Lernen im hauswirtschaftlichen Lernfeld vorgestellt. Das Prinzip „Das Gehirn ist sozial“ greift *Gerda Kernbichler* auf, die sich der Bedeutung kooperativer Lernformen für eine Neukonzeption des Fachunterrichts in der Neuen Mittelschule in Österreich widmet. Schulpolitisch hochaktuell ist die Frage nach dem „Output“. *Irmgard Dachtler-Freiler* und *Sigrid Küstler* stellen das Kompetenzmodell, das der Reifeprüfung im Unterrichtsgegenstand Ernährung in Österreich zugrunde liegt, vor.

Die menschliche Daseinsvorsorge ist, lokal und global betrachtet, ein Schlüsselproblem der Menschheit. Während *Svenja Weitzigs* Lagebericht ein Plädoyer für eine ökonomische Bildung als Mittel zur Armutsprävention und Teilhaberealisierung für Menschen mit Behinderung ist, stellt *Gabriela Leitner* acht Thesen vor, wie mit den vielschichtigen Facetten des Konsumismus in Schule/Hochschule umgegangen werden kann. *Christine Wogowitsch* beschließt die aktuelle Ausgabe mit einem allumfassenden Konzept einer neuen Lernkultur, der Grünen Pädagogik.

Ursula Buchner

Redaktionsteam Thematisches Netzwerk Ernährung Österreich

Mag.^a Ursula Buchner, Pädagogische Hochschule Salzburg

Gerda Kernbichler, M.A., Pädagogische Hochschule Steiermark

Mag.^a Sigrid Küstler, Pädagogische Hochschule Wien

Mag.^a Gabriela Leitner, M.A., Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Brigitte Mutz, Dipl. Päd.ⁱⁿ, Pädagogische Hochschule Wien

Prof.ⁱⁿ Heidemarie Wagner, Dipl. Päd.ⁱⁿ, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien

Werner Brandl

Kant reloaded: Es mag ja in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.

Es soll – erkenntnistheoretisch und lernpsychologisch – einmal dargestellt werden, wie die Dichotomie von Theorie/Praxis nicht qua Parteinahme für das eine und/oder andere aufgelöst werden kann, sondern es – selbstverständlich mit Anstrengung verbunden – auch in den Fächern der Ernährungs- und Verbraucherbildung darauf ankommt, sie als Antinomie theoretisch anzuerkennen und praktisch auszuhalten.

Schlüsselwörter: Theorie, Praxis, Reflexion, Antinomie, Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Prolog: Der Gemeinspruch „an sich“ und „für sich“

Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis.

Faksimile der Überschrift der Berlinischen Wochenschrift

Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann *Theorie*, wenn diese Regeln, als Principien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahirt wird, die doch auf ihre Ausübung nothwendig Einfluß haben. Umgekehrt, heißt nicht jede Handthierung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks *Praxis*, welche als Befolgung gewisser im Allgemeinen vorgestellten Prinzipien des Verfahrens gedacht wird.

Daß zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Ueberganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen; denn, zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Aktus der Urtheilskraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht (Kant, 1793, S. 201/202).

Wie der Titel des Kant'schen Traktates bereits vermuten lässt, geht es um eine "Kritik" der – trotz Kant und seitdem fast 220 Jahren – nach wie vor virulent schlechten Meinung über Theorie und einer entsprechend guten von Praxis.

Dass sich Immanuel Kant in der *Berlinischen Monatsschrift* bereits missmutig dem „Gemeinspruch“ gegenüber ausgelassen hat, scheint – nicht nur für Kant – an einer unausrottbaren Ignoranz zu liegen, unvoreingenommen zu bestimmen, was Theorie und Praxis¹ (eigentlich) zu leisten vermögen und was nicht.

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – und vornehmlich dort – hält sich hartnäckig die Diskussion über die (vor- und angebliche) *Dichotomie* (=Gegensätzlichkeit/Unverträglichkeit) von (Hochschul-)Theorie und (Schul-)Praxis: Die eine sei – je nach Lesart – (zu) komplex/kompliziert etc. (allein schon kenntlich an den vielen Fremdwörtern!) und die andere dagegen der (H)Ort von (eigentlicher) Aneignung/Anwendung usw. (alles so unmittelbar verständliche „Begriffe“!).

Eine zusätzliche Wucht erfährt dieser Standpunkt – anscheinend/vermeintlich – durch die Tatsache, dass der in der Ernährungs- und Verbraucherbildung – unstrittige/unbestreitbare – *Alltags- und Lebenswelkontext* die Praxis unmittelbar zu adeln scheint und der Theorie prinzipiell/lediglich hinderlichen bis überflüssigen Appendix zugesteht.

Dass es sich in der *Theorie-Praxis-Debatte* (vgl. Dewey, 1904) vielleicht um eine in der Aus-, Fort- und Weiterbildung und im Handeln von Lehrkräften typischen *Antinomie*² (=unauflösbarer Widerspruch zweier Bestimmungsstücke, von denen jede Gültigkeit beanspruchen kann) handeln könnte, kommt nur selten auf: Es ist auch intuitiv einfacher, sich auf eine (bestimmte) Seite zu schlagen, als beide „Pole“ als essenzielle und notwendig widersprüchliche Komponenten im Aufbau von Lehrkompetenz anzuerkennen – und dass es gerade das situations- und kontextabhängige *Ausbalancieren* von Theorie und Praxis ist, die das Lehrerinnen- und Lehrerleben so überaus schwierig – und doch so spannend – macht!

1 „Theoriedistanz und Praxisferne“

„Grau, teurer Freund, ist alle Theorie – und grün des Lebens goldner Baum“ lässt Goethe Mephistopheles im *Faust I* über Theorie und Praxis räsonieren – und skizziert damit literarisch eine Problematik der Wissenschaft(en) von grundlegender und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von geradezu elementarer Bedeutung: Einmal gekennzeichnet als ein Problem der *Theoriedistanz*, ja „Theoriefeindlichkeit der Praktiker“ (Patry, 2005), verbunden mit einer Hochachtung vor dem „Mythos Praxis“ (journal für lehrerInnenbildung, 3/2011) und zum anderen als Vorwurf der *Praxisferne*, der, ausgehend von „...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ (Petrik, 2009), schließlich bei „Forget about theory – practice is all?“ (Hascher et al., 2004) landet!

Ausgangspunkt für die Theorie-Praxis-Diskussion war und ist nach wie vor ein bestimmter „Subtext“, nämlich die „Verwissenschaftlichung einer unwissenschaftlichen Welt“ (Wolff, 2008, S. 234), die letztlich Theorie und Praxis entweder idealisiert, oder kritisiert, gar dämonisiert unproduktiv „über Kreuz liegen“ (Schlömerkemper, 2001, S. 5) lassen (vgl. Abb. 1).

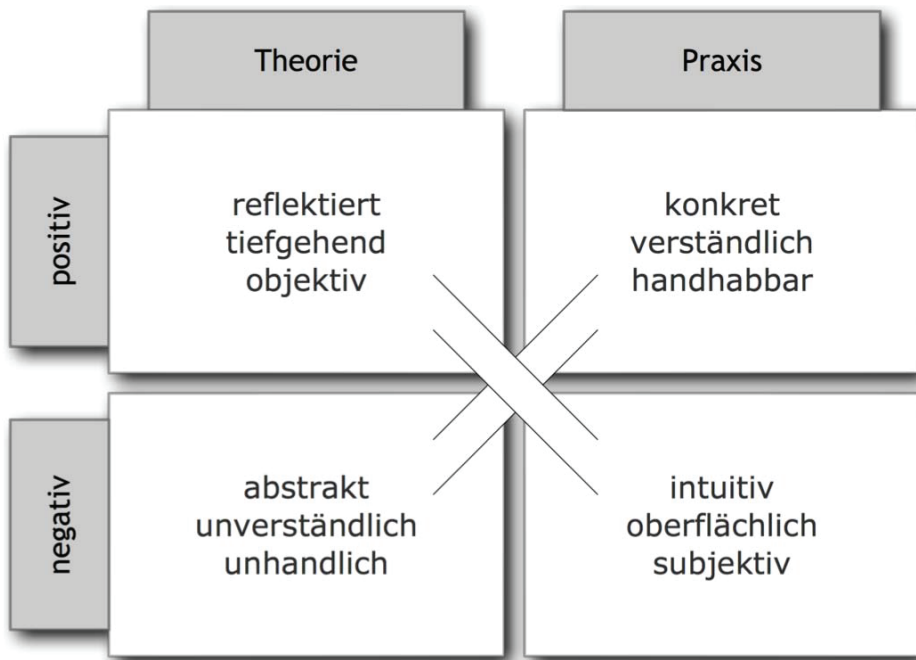


Abb. 1: Theorie vs. Praxis & vice versa (Quelle: eigene Darstellung)

„Allerdings kann man „Theorie“ und „Praxis“ nicht unmittelbar auf einander beziehen oder als Gegensatz konzipieren, weil sie ganz unterschiedliche Gegebenheiten bezeichnen“ (Patry, 2005, S. 143): Mit Theorie sind „*Satzsysteme* mit bestimmten Eigenschaften gemeint“, entweder *explizit* als Aussagen in verschriftlichter oder mündlicher Form, oder *implizit* als Annahmen, Gedanken und Überzeugungen, also prinzipiell verbalisierbar; demgegenüber bezeichnet Praxis „eine *Tätigkeit*, ein Tun des Menschen“, ein praktisches Handeln, das zielbezogen und auf den jeweiligen konkreten Einzelfall bezogen ist. „Im Gegensatz zum verallgemeinernden Anliegen der Forscher geht es den Praktikern immer nur um den Einzelfall: um *bestimmte* Personen (Gruppen) in *bestimmten* Situationen. (...) Über andere, nicht betroffene Personen oder andere, im betreffenden Zusammenhang nicht relevante Situationen kümmert sich der Praktiker oder die Praktikerin nicht“ (Patry, 2005, S. 146).

Manches scheint jedoch mehr auf offensichtlichen „Missverständnissen“ (Häscher, 2005; Gruber & Rehrl, 2005), denn auf eingehender Analyse zu beruhen – von schlichten Verkürzungen bis erheblichen Überschätzungen:

- Viel Wissen macht Lehrexpertinnen und -experten

Der Erwerb fundierten Wissens ist durchaus eine notwendige Voraussetzung für den Kompetenzerwerb, es muss aber in der Kompetenzentwicklung gewährleistet werden, dass dieses Wissen in authentischen Problemsituationen auch tatsächlich zur Verfügung steht und angewandt werden kann: „Durch eine wenig anwendungsbezogene, abstrakte und künstlich systematisierte Form der Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags oft nicht gerecht wird, kann es zu trägem Wissen kommen“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 12).

- Viel Praxis macht Lehrexpertinnen und -experten

In schlechtstrukturierten Tätigkeitsfeldern – wie es Unterricht und Erziehung von ihrem Ausgangspunkt und Gegenstand her prinzipiell sind – wird von Praktikerinnen und Praktikern gerne hervorgehoben, dass Alltagskonzepte, gesunder Menschenverstand und persönliche Erfahrungen für den Erwerb von Kompetenz ausreichen: „In der Tat ist es keineswegs so, dass Alltagspraxis per se den Kompetenzerwerb fördert. ... Lernen in der Praxis findet nur bei theoretisch fundierter Reflexion statt. Bloße, unreflektierte Praxis hat selten Lernwert“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 13).

- Je mehr Erfahrungen Lehrpersonen aufweisen, desto besser werden sie

Unumstritten tragen Praxiserfahrungen zur Qualität des Unterrichts bei, führen aber „nicht zwingend zur professionellen Entwicklung von Lehrkräften, denn bei weitem nicht alle Lehrpersonen bringen die Entwicklung ihrer Kompetenzen zur vollen Entfaltung“ (Hascher, 2005, S. 41).

- Erfahrungen zu machen bedeutet, aus Erfahrungen zu lernen

Erfahrungen allein können den aktuellen Zustand und Prozess sinnlich erfahrbar machen: „Von Lernen durch Erfahrungen kann erst dann gesprochen werden, wenn aufgrund der Erfahrungen bestehend Kompetenzen vertieft oder differenziert, wenn ein neues Verständnis erwächst oder neue Fähigkeiten entstehen. ... Aus diesem Grund sind weitere Kompetenzen wie meta-kognitive Fähigkeiten so bedeutsam für den Lernprozess“ (Hascher, 2005, S. 43).

- Wissen, das auf eigene Erfahrungen aufbaut, ist wertvoller als Theoriewissen

Erfahrungswissen ist zweifelsohne wertvoll, „es besteht aber die Gefahr, dass eine Idealisierung und einseitige Wertschätzung des Erfahrungswissens zu subprofessionellem Handeln führt. ... Qualitativ hoch stehendes Erfahrungswissen erfordert eine sehr umfangreiche und sehr sorgfältige Beobachtung. Ist dies nicht der Fall, so ist Erfahrungswissen unvollständig und unzureichend“ (Hascher, 2005, S. 44).

Die Frage- und Problemstellung, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis so gestaltet werden kann, dass die Diskrepanzen und Dissonanzen entweder gänzlich beseitigt bzw. auf ein für beide Seiten erträgliches Maß reduziert werden können, ‚verfolgt‘ die Wissenschaft im Allgemeinen und diejenige, die sich mit Bildung, Erziehung

und Unterricht im Besonderen befasst, als ein grundlegendes Dilemma: „Wären Theorie und Praxis nicht getrennt, müssten sie nicht „vermittelt“ werden und die „Praxisferne“ der Theorie oder die „Theorieferne“ der Praxis wären kein Problem“ (Hedtke, 2000, S. 2). Die Vorstellungen davon, wie sich das denkbar Unterschiedliche doch unter einen Hut bringen ließe, sind ebenso vielfältig – wie fragwürdig:

Da Theorie und Praxis per se unterschiedlicher *Qualität* sind, ist die Forderung

- nach *mehr* Praxis – so nachvollziehbar das auch sein mag – allein nicht die Lösung des Problems: Bei welchem Verhältnis etwa hält man Praxisanteile für ausreichend? 50:50; 80:20... oder vielleicht: „Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz“ (Mayr, 2006)? Sosehr ohne Praxisanteile eine qualifizierte Ausbildung von Lehrkräften nicht denk- und machbar ist, kann allein deren *quantitatives* Ausmaß nicht den Erfolg garantieren: Vielleicht ist nicht mehr, sondern eine *andere* Praxis wesentlich zielführender.
- nach mehr Praxis-*Orientierung* – wiewohl für ein *praktisch* orientiertes *Handlungsfeld*, wie es die Lehrtätigkeit als Profession darstellt, naheliegend – eine Verengung, die auf der Vorstellung beruht, dass das „Tätigsein in Schule und Unterricht als dem genuinen und idealen Lernfeld für angehende Lehrpersonen (Hascher, 2011, S. 8) schon ausreichend und kompetenzentwickelnd sei, „wobei die Frage, inwiefern das LehrerIn-Sein hinreichend ist, um das LehrerIn-Werden zu fördern, unbeantwortet bleibt“ (Hascher, 2011, S. 10); vgl. Hascher (2012) für einen Forschungsüberblick über das „Lernfeld Praktikum“.
- nach *Verknüpfung* von wissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis – obwohl als elegante Lösung des Dilemmas vorstellbar – vielleicht gar nicht einlösbar, da sich Theorie und Praxis auf gänzlich disparate Wirklichkeitsbereiche beziehen, sodass „die Differenz nicht „vermittelnd“ aufgehoben und „Einheit“ nicht gestiftet werden kann“ (Hedtke, 2000, S. 3).
- nach *Integration* – so einleuchtend das auf den ersten Blick erscheinen mag – und damit die Differenz zwischen Wissen und Können zu beseitigen, vielleicht eine Wunschvorstellung, die den gegensätzlichen und damit nicht unmittelbar zu vereinbarenden Charakter übersieht; pointiert ausgedrückt: Es muss keineswegs zusammengezwungen und es kann vielleicht gar nicht „integriert“ werden, was different ist“ (Neuweg, 2011b, S. 23).
- nach *Überwindung der Kluft* zwischen Theorie und Praxis – obschon in Form eines einfachen „Brückenschlags“ naheliegend – nicht geeignet, mit eindimensionalen Wenn-dann-Ratschlägen die Diskrepanz von Wissen und Handeln zu überwinden: Die Beziehungen zwischen Wissen und Handeln sind außerordentlich komplex – und deshalb nicht nur konkurrierend, nicht allein komplexitär zu klären: Vielfältige Aspekte von individuellen Dispositionen, unterschiedlichen Situationen, vielfältigen Kontexten, diversen Intentionen, grundverschiedenen Motivationen, ungleichen Emotionen, umfangreiche (Meta-) Kognitionen etc. gilt es miteinzubeziehen.

2 „Die Kluft zwischen Wissen und Handeln“

Dass „Theoriewissen“ nicht unmittelbar in „Praxishandeln“ einmündet, wird mit dem Begriff des „trägen Wissens“ als ein leider alltägliches Problem beschrieben, das u.a. auf „die wenig anwendungsbezogene, oft abstrakte und systematisierte Form der Wissensvermittlung, die der Komplexität des Alltags nur selten gerecht wird“ (Gruber, Mandl & Renkl, 2000, 139) zurückzuführen ist. Allerdings ist auch festzuhalten, dass die Vermutung, „theoretisches Wissen sei in der Praxis nicht anwendbar, von einem unzeitgemäßen Wissensbegriff ausgeht“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 9). Wird Wissen nämlich mit Faktenwissen allein gleichgesetzt, bestehen in der Tat große Wissensanwendungsprobleme. Eine differenziertere Sicht auf „Wissen“ ist deshalb notwendig.

Theorien und Resultate lern- und gedächtnispsychologischer Forschung können verdeutlichen, dass ein *erweiterter Wissensbegriff* die Problematik – zumindest ein Stück weit – entschärft, als die strikte Entgegensetzung von Wissen und Handeln aufgegeben wird: „Es besteht weitgehende Übereinstimmung darüber, dass *Wissen und Können* – also deklaratives, prozedurales und strategisches Wissen – zentrale Komponenten der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften darstellen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Allerdings bleibt die Kluft zwischen Wissen und Handeln prinzipiell bestehen, „weil Theorie und Praxis zwei unterschiedliche Gegebenheiten bezeichnen, die sich nicht direkt aufeinander beziehen lassen“ (Gruber & Rehl, 2005, S. 9).

Die Kategorisierung der unterschiedlichen Wissensformen fällt – je nach den unterschiedlichen Grundannahmen und auch Anwendungsbereichen – durchaus unterschiedlich aus, die Klassifikationen verfügen aber dennoch über genügend Schnittstellen, die sie anschlussfähig machen:

Typologie des Wissen (vgl. Jonassen, 2009; de Jong & Ferguson-Hessler, 1996):

- *ontologisch* (Fakten, Begriffe, Konzepte):
deklaratives Wissen, strukturelles Wissen, konzeptuelles Wissen
- *epistemologisch* (Erkenntnisprozess):
prozedurales Wissen, situationales Wissen, strategisches Wissen
- *phänomenologisch* (Erfahrung, Intuition):
implizites Wissen, kompiliertes Wissen, soziokulturelles Wissen, episodisches Wissen

Tab. 1: Wissensdimensionen (zusammengestellt aus: Blackler, 1995, S. 1023-1025)

Dimensionen	individuelles Wissen	kollektives Wissen
explizites Wissen	<i>embrained knowledge</i> (konzeptionelles Wissen) abstraktes, theoretisch-konzeptionelles Wissen	<i>encoded knowledge</i> (kodifiziertes Wissen) allgemein verfügbare Regeln, Richtlinien, Konzepte
	<i>encultured knowledge</i> (individuell-kollektiv geteiltes (Leitbild-)Wissen): community of practice/community of experts /Habitus: gemeinsame Sprache/gemeinsames Verständnis/gemeinsame Werte	
implizites Wissen	<i>embodied knowledge</i> (verinnerlichtes Wissen): verinnerlichtes Können, subjektive Routinen	<i>embedded knowledge</i> (sozial eingebettetes/ geteiltes Wissen): geteilte organisationale Routinen und mentale Modelle

Unabhängig von der Art und Weise des *Inhalts*, seiner *Struktur* und *Form* ist die Repräsentation des *Wissens* im Gedächtnis – was sowohl den Input qua Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Erkennen und Bewerten, als auch den Output als Handeln anbelangt – von erheblicher Bedeutung für Lernprozesse, in denen z.B. Begriffe, Konzepte und Argumente als Bausteine für mentale Konstruktionsprozesse dienen (Brandl, 2012).

Mit dem – auf den ersten Blick – ungewöhnlichen Vergleich mit einem Sinnesorgan verweist Roth darauf: „*Das Gedächtnis ist damit unser wichtigstes »Sinnesorgan«*. Es ist zugleich aber (...) nur ein Glied im Kreisprozeß von Wahrnehmung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Erkennen, Handeln und Bewerten“ (Roth, 1998, S. 263).

Modellvorstellungen über die Struktur und Funktion der „kognitiven Architektur“ des Gedächtnisses müssen deshalb der Komplexität des Gegenstandes gerecht werden und nach Jonassen (2009) auf alle Fälle gewährleisten:

- accommodate the complexity of human learning by affording multiple kinds of cognitive structures representing multiple kinds of knowledge,
- be multifaceted and multidimensional, able to accommodate multiple knowledge types (p. 18).
- be able to account for all types of learning, not just that resulting from direct instruction (p. 25).
- accommodate all ways of knowing and all types of knowledge in memory (p. 23).

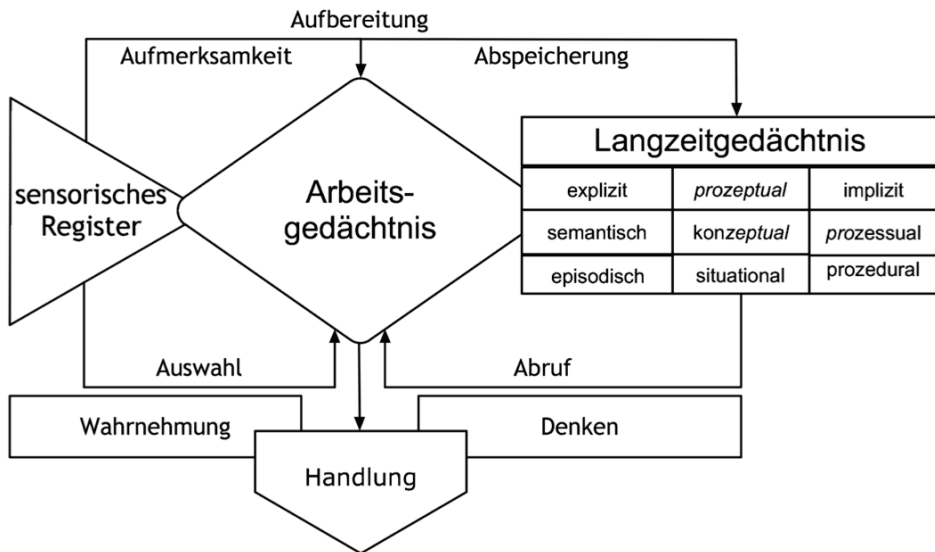


Abb. 2: „Architektur der Kognition“ (Quelle: eigene Darstellung)

3 „Forget about theory – practice is all?“

Als Topos lässt sich der Vorbehalt gegenüber „der“ Theorie als beständiger und gängiger Begleiter in Bezug auf die *Lehrerinnen- und Lehrerbildung* feststellen:

„Hartnäckig hält sich ein Gerücht: Studierende bzw. junge Lehrerinnen und Lehrer werden beim Eintritt in die Praxis mit der Aufforderung begrüßt, erst einmal alles zu *„vergessen, was Sie in der Theorie gelernt haben“*. Theorie sei für praktisches Handeln bestenfalls überflüssig, wahrscheinlich sogar gar hinderlich; sie halte nur davon ab, sich auf die Wirklichkeit einzustellen und effektiv zu handeln. Wichtig sei es jetzt vielmehr, sich auf eigene Erfahrungen oder – besser noch – auf die der bereits etablierten KollegInnen zu verlassen“ (Schlömerkemper, 2001, S. 17).

Unstrittig ist, dass weite Bereiche des Lehrerinnen- und Lehrerhandelns, insbesondere das kommunikative Handeln im Kontext von Erziehung und Unterricht, auf *praktischem* Wissen und Können basiert: „Dieses Wissen ist erfahrungsbasiert, in spezifische Kontexte eingebettet und auf konkrete Problemstellungen bezogen. Es manifestiert sich als Können des professionellen Experten“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 483).

Gleichfalls unbestritten ist „die Grundannahme, dass Lehrerkompetenz nicht durch regelhaftes Anwenden wissenschaftlichen Wissens erworben wird, sondern durch erprobendes und einübendes Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxis-

tuationen. Dabei bildet wissenschaftliches Wissen als theoretische und empirische Wissensbasis den Orientierungs- und Reflexionsrahmen“ (Bosse, 2011, S. 95).

Als ebenso wenig bestritten gilt die „Praxisantinomie“ (Helsper, 2001), die *widersprüchliche Einheit* von Theorie und Praxis: „Theorie und Praxis können nicht voneinander getrennt betrachtet werden. ... Theorien sind eine anspruchsvolle kulturelle Tätigkeit in der systematischen Reflexion gesellschaftlicher Praxis in Form von Systemen, Strukturen und Prozessen auf einem hohen Komplexitätsniveau“ (Moegling, 2012, S. 3).

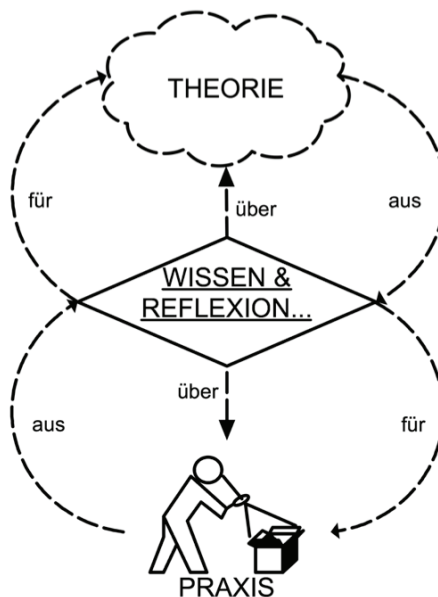


Abb. 3: Theorie – Wissen/Reflexion – Praxis (Quelle: eigene Darstellung)

Damit aber *professionelle Handlungskompetenz* erfolgreich initiiert und nachhaltig entwickelt werden kann, ist ein funktionierendes Zusammenspiel unterschiedlicher Elemente vonnöten. Neben berufsspezifischem Wissen (vgl. Shulman, 1986, S. 9f)

- Wissen über Fachinhalte (subject matter content knowledge)
- pädagogisches Inhaltswissen (pedagogical content knowledge)
- curriculares Wissen (curricular knowledge)

spielen darüber hinausgehende Aspekte eine Rolle (Baumert & Kunter, 2008, S. 481)

- spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen (Kompetenzen im engeren Sinne: Wissen und Können);
- professionelle Werte, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele;
- motivationale Orientierungen sowie
- metakognitive Fähigkeiten und
- Fähigkeiten professioneller Selbstregulation

Was Kant als *Mittelglied der Verknüpfung und des Überganges zwischen der Theorie und Praxis* – in seiner Terminologie „Aktus der Urtheilskraft“ genannt – empfiehlt, findet als „Reflexion“ (vgl. Abb. 3/4) im modernen Sprachgebrauch das entsprechende Pendant:

„Perspektiven auf „Praxis“, hier auf die Berufspraxis von Lehrerinnen und Lehrern, sind in erkennender (Theorie), handelnder (Pragmatik) oder reflexiver (Kommunikation) Absicht möglich. Isoliert man berufspraktisches Handeln von Reflexion, wird es auf instrumentelles Handeln verkürzt (Technik)“ (Hedtke, 2000, S. 5).

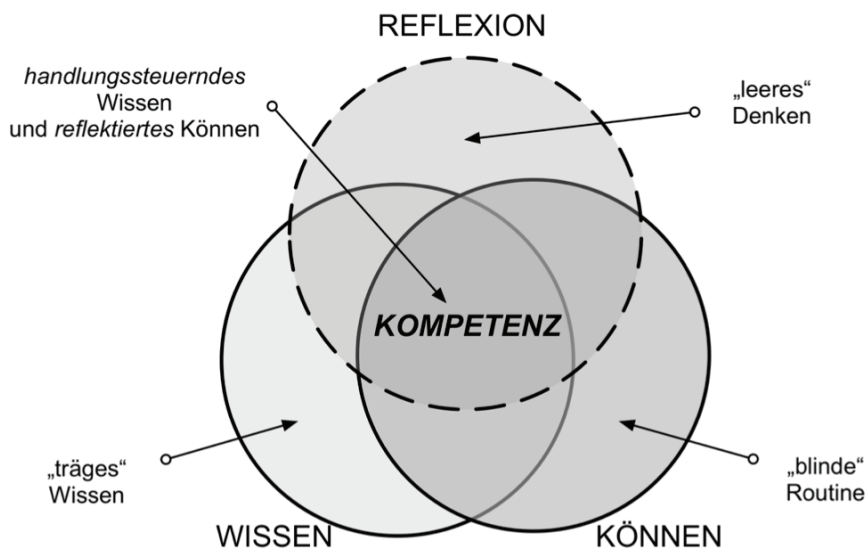


Abb. 4: Kompetenz vs. träges Wissen, blinde Routine und leeres Denken³ (nach Neuweg, 2011a, S. 34; verändert und ergänzt)

Im Mittelpunkt der Forderung nach einer *reflexiven Praxis* und Förderung einer Lehrkraft als „reflective practitioner“ (Schön, 1983) steht die Frage: „Wie kann ein Können bei den zukünftigen Lehrern/-innen entstehen, dessen Ergebnis eine reflektierte schulische Praxis ist, die auf dem jeweils aktuellen Stand der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und hier insbesondere didaktischen Theoriebildung ist?“ (Moegling, 2012, S. 4; vgl. Korthagen, 2010).

Die Reflexion ist aus einer „praxissensiblen Perspektive“ (Wolff, 2008) „nicht nur etwas, das vor oder nach dem Handeln passiert. ... Reflexion, im Sinne eines mitlaufenden Monitorings, findet bereits innerhalb der Aktivitäten selbst statt“ (Wolff, 2008, S. 250); vgl. *reflection-in-action* (Schön, 1983). Beim Aufbau handlungsrelevanten professionellen Wissens und unterrichtlicher Kompetenz ist „die tragfähige und dauerhafte Verbindung von integriertem Wissen und praktischen Handeln“ (Schüpbach, 2011, S. 39) entscheidend.

Epilog: „Wissenschaft und Könnerschaft“

Nicht das Integrieren, sondern das Unterscheiden von Theorie und Praxis muss Lehrerbildung pflegen, wenn angehende Lehrkräfte lernen sollen, Wissenschaft und Könnerschaft auf Dauer in ausgehaltene Spannung zu setzen (Neuweg, 2011a, S. 42).

Die konstitutiven Antinomien pädagogischen Handelns – und die Praxisantinomie ist eine solch' zentrale – sind für die Lehrkräfte in ihrem pädagogisch-professionellen Handeln prinzipiell nicht aufhebbar, sondern können nur reflexiv gehandhabt werden. Gerade „realistischen“ Konzepten in pädagogischer Theorie und Praxis dürfte ein „antinomischer Blick“ (Schlömerkemper, 2007) gewiss nicht schaden.

Um es mit Heckhausen aus dem legendären Funkkolleg Pädagogische Psychologie zu sagen:

„Es gibt manche gelehrte Erörterungen über das sog. »Theorie-Praxis-Verhältnis«. Das Wesentliche läßt sich auf zwei einfache Formeln bringen. Die erste Formel lautet: »Praxis ohne Theorie macht auf die Dauer dumm«. ... Die zweite Formel lautet: »Theorie ohne Praxis macht auf die Dauer blind«“ (Heckhausen, 1974, S. 577).

Anmerkungen

¹ Es ist schon bemerkenswert, wie ein Kant'sches „Axiom“ aus seiner „Kritik der reinen Vernunft“ über Wahrnehmung (Anschauung) und Denken (Begriff) als Grundlagen der Erkenntnis:

Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Daher ist es ebenso notwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d.i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen) als seine Anschauungen verständlich zu machen (d.i. sie unter Begriffe zu bringen).

im Kontext von Theorie und Praxis im Allgemeinen und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen als einprägsame Kennzeichnung aufgegriffen wird:

- Theorie ohne Praxis ist leer – Praxis ohne Theorie ist blind. (Kurt Reusser)
- Praxis ohne Theorie macht auf die Dauer dumm. Theorie ohne Praxis macht auf die Dauer blind. (Heinz Heckhausen)
- Lehrerbildung ohne Praxisbezug ist leer! Schulpraxis ohne Wissenschaft ist aber blind! (Hans Schiefele)

Damit wird festgehalten, dass es sich bei der vermeintlichen *Dichotomie* um zwar durchaus *Widersprüchliches* und *Widerstrebendes* handelt, es sich zum einen auf *distinkte* (abgegrenzte), zum anderen notwendig *komplementäre* (sich gegenseitig ergänzende) *interdependente* (voneinander abhängende) Bereiche bezieht, die aber nicht als wechselseitig *substituierend* (austauschbar/ersetzbar), sondern *antinomisch* (beidseitig Gültigkeit beanspruchend) betrachtet werden.

² Die *Grundantinomie des Pädagogischen*, nämlich die von *Heteronomie* und *Autonomie*, hat Kant in seinen Vorlesungen „*Über Pädagogik*“ deutlich umrissen:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen (Kant, 1803).

³ Mit dem Begriff des „leeren Denkens“ kennzeichnet Schopenhauer im Anhang zu „*Die Welt als Wille und Vorstellung*“ die Notwendigkeit, dass sich das, was in unserem *Denken* vorkommt, in unserer *Anschauung* aufweisen lassen muss, da es sonst ein *leeres Denken* sei!

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Blackler, F.H.M. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation'. *Organization Studies*, 16 (6), 1021-1046.
- Bosse, D. (2011). Kompetenzorientierte Praxisphasen in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 93-98.
[www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6014/5134].
- Brandl, W. (2012). Begriffe – Konzepte – Argumente: Bausteine für mentale Konstruktionsprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1 (3), 31-51.
- Dewey, J. (1904/1992). Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (3), 293-310.
[www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_1992_3_293-310.pdf].
- de Jong, T. & Ferguson-Hessler, M. (1996). Types and qualities of knowledge. *Educational Psychologist*, 31 (2), 105-113.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E. Lankes (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11-28). Münster: Waxmann.
- Gruber, H. & Rehr, M. (2005). Praktikum statt Theorie? Eine Analyse relevanten Wissens zum Aufbau pädagogischer Handlungskompetenz. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 5 (1), 8-16.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Hascher, T. (2005). Die Erfahrungsfalle. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 5 (1), 40-46

- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“...und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 11 (3), 8-16.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (zbf), 2 (2). 1-21.
- Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory – practice is all? Student teacher's learning in practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (6), 623-637.
- Heckhausen, H. (1974). Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (Hrsg.), *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* (Band 1, S. 575-601). Frankfurt: Fischer.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug - Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. *Journal of Social Science Education* (JSSE).
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns - Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Herricks, J. Keuffer, H.C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S.83-103). Opladen: leske+budrich.
- Jonassen, D. (2009). Reconciling a human cognitive architecture. In S. Tobias & Th.M. Duffy (Eds.), *Constructivist instruction: success or failure?* (p. 13-33). New York/London: Routledge.
- Kant, I. (1793): Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Berlinische Monatsschrift*, 22, 201-284.
[www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/aufkl/berlmon/berlmon.htm].
- Korthagen, F.A.J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for teaching*, 36 (4). 407-423.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). Washington, DC: APA.
- Mayr, J. (2006). Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 149-163). Weinheim: Beltz.
- Moegling, K. (2012). Theorie-Praxis-Integration im Referendariat als Modell für die Lehrerbildung? *Schulpädagogik heute*, 3 (5).
- Neuweg, H. G. (2011a). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer „Theorie-Praxis-Integration“ in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22 (43), 33-45.
[www.budrich-journals.de/index.php/ew/article/download/6007/5127].
- Neuweg, G. H. (2011b). Praxis als Theorieanwendung? Eine Kritik am „Professionsgenerierungs-Ansatz“. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* (jlb), 11 (3), 17-25.

- Patry, J.-L. (2005). Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungswissenschaftlichen Wissens?)* (S. 143-161). Wiesbaden: VS Verlag.
- Petrik, A. (2009). „...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. *Journal of Social Science Education*, 8 (2). 57-80.
- Reusser, K. (1982). Vom Phänomen zum Begriff – vom Begriff zur Handlung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 0, 4-16.
- Roth, G. (1998). *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlömerkemper, J. (2001). Kann pädagogische Theorie alltagstauglich werden? *Die Deutsche Schule*, 93 (1), 17-29.
- Schlömerkemper, J. (2007) Der antinomische Blick in der Erziehungswissenschaft. „Realistische“ Konzepte in pädagogischer Theorie und Praxis. In M. Kraul & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungsreform – Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule* (9. Beiheft), 147-171.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
[www.itp.wceruw.org/documents/Shulman_1986.pdf].
- Schüpbach, J. (2011). Hält die „Nahtstelle“, was sie verspricht? Hinweise zur „Theorie und Praxis“ in der Unterrichtsnachbesprechung. *journal für lehrerInnenbildung* (jlb), 11 (3), 34-39.
- Wolff, S. (2008). Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 234-259). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor

Staatsinstitut für die
Ausbildung von Fachlehrern
– Abteilung II –
Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de
Internet: www.stif2.de

Sigrid Küstler

Ansätze zur Entwicklung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei Lernenden im Ernährungsunterricht

In diesem Artikel werden Ansätze zur Entwicklung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen bei Lernenden im Ernährungsunterricht erläutert. Er soll aufzeigen, wie über die bewusste systematische Einführung der einzelnen typischen Arbeitsmethoden bei den Lernenden die entsprechenden Kompetenzen entwickelt werden können.

Schlüsselwörter: naturwissenschaftliches Arbeiten, Beobachten, Klassifizieren, Experimentieren, Kompetenzentwicklung

1 Einleitung

Die Forderung nach Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die naturwissenschaftlich-interessiert sind und denen ein kompetenzorientierter Unterricht zu Teil wurde, ist in Österreich im Augenblick allgegenwärtig. Die Frage wie sich diese aktuellen bildungspolitischen Gebote im Regelunterricht in Ernährung umsetzen lassen, stellt sich jeder/jedem reflektierenden Praktikerin/Praktiker. Die Schwierigkeit naturwissenschaftliche Basiskompetenzen der Lernenden im Ernährungsunterricht zu fördern, liegt auch darin, dass eine große und heterogene Lerngruppe im Klassenraum unterrichtet werden muss.

2 Ziele von naturwissenschaftlichem Arbeiten im Ernährungsunterricht

Die Frage ist, welche Ziele das naturwissenschaftliche Arbeiten im Ernährungsunterricht verfolgen soll. Für die *D-A-CH*-Arbeitsgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung beinhaltet der Begriff Nutrition Literacy unter anderem auch das naturwissenschaftliche Erfassen und Verstehen ernährungsrelevanter Themen. Durch die Vielschichtigkeit und Interdisziplinarität des Unterrichtgegenstandes wird dies ermöglicht. So können z.B. Nährstoffe in Lebensmitteln nachgewiesen, Modelle zur biologischen Wertigkeit von Protein erarbeitet, die Wirkung von Backtriebmittel erkundet, sowie Lebensmittel, die einfache und komplexe Kohlenhydrate enthalten, verglichen und klassifiziert werden. Der fachspezifische Umgang mit diesen naturwissenschaftlichen Erkenntnissen ist vielfältig, so soll einerseits besseres kü-

Kompetenzentwicklung im Ernährungsunterricht

chentechnisches Verständnis geschaffen, aber andererseits sollen ernährungstechnische Fragen geklärt und Konsumententscheidungen reflektiert werden.

Was versteht man fachdidaktisch unter naturwissenschaftlichem Arbeiten? Duit, Gropengießer & Stäudel (2007) sehen naturwissenschaftliches Arbeiten als duales Prinzip, das sich auf die Erarbeitung des Fachlichen (materiale Bildung) unter Berücksichtigung der für die Naturwissenschaften typischen Arbeits- und Denkweisen (formale Bildung) stützt. Sie legen sich auf folgende Methoden fest:

- Beobachten und Messen
- Vergleichen und Ordnen
- Erkunden und Experimentieren
- Vermuten und Prüfen
- Diskutieren und Interpretieren
- Modellieren und Mathematisieren
- Recherchieren und Kommunizieren (S. 8).

Pfeifer (2003) empfiehlt, dass sich Lehrende mit der konstruktivistischen Didaktik auseinandersetzen, um eine gelungene Umsetzung dieser Praktiken gewährleisten zu können. Als Beispiel greift er die Lernzyklen (learning cycles) auf, die im anglo-amerikanischen Raum als ein typischer Zugang für den naturwissenschaftlichen Unterricht (sciences) betrachtet werden. Exemplarisch soll hier der 5 E Ansatz des *BSCS* (Biological Sciences Curriculum Study) vorgestellt werden: engage – explore – explain – elaborate and evaluate. Ins Deutsche übertragen könnte dies folgendermaßen lauten: Beschäftigung, Erkundung, Erklärung, Elaboration und Evaluation. Der Lernprozess soll durch diese einzelnen Phasen unterstützt werden. Die Zyklen können mehrmals durchlaufen werden.

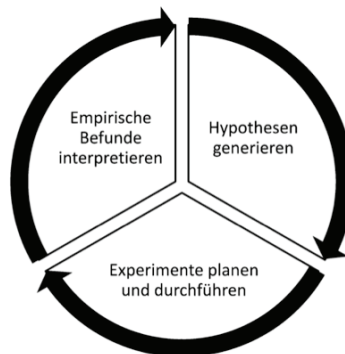


Abb. 1: Zentrale naturwissenschaftliche Arbeitsweisen (adaptiert nach Mikelskis-Seifert & Duit, 2010, S. 2)

Mikelskis-Seifert & Duit (2010) greifen bei ihrer Sicht von naturwissenschaftlichem Arbeiten ebenfalls auf das Bild eines Kreislaufs zurück (Abb. 1). Der Beginn macht für sie das Hypothesen-Generieren, gefolgt vom Schritt Experimente planen

und durchführen; letztlich gilt es empirische Befunde zu interpretieren. Diese drei Sparten werden weiter unterteilt. So spielen sowohl die Formulierung der Forschungsfrage und folglich die Formulierung von Hypothesen im Bereich des Generierens von Hypothesen eine zentrale Rolle. Dann gilt es für die gewählte Hypothese das Experiment zuerst zu planen und schließlich durchzuführen. Der letzte Teilbereich wiederum setzt sich aus dem Auswerten der Daten zusammen. Hier sollen die Lernenden die Resultate mit den theoretischen Grundlagen vergleichen und anschließend interpretieren. Die gewählte Hypothese kann durch dieses Verfahren entweder verifiziert oder falsifiziert werden.

Durch die Aufschlüsselung der Teilkompetenzen des naturwissenschaftlichen Arbeitens (Tab. 1) wird das gezielte Üben der einzelnen Methoden im Unterricht erleichtert. Es ist empfehlenswert, einzelne Kompetenzen schrittweise zu üben, da im Regelunterricht für den gesamten Prozess oft nicht genügend Zeit ist. Wie dies in der Praxis aussehen kann, soll hier dargelegt werden.

Tab. 1: Naturwissenschaftliches Arbeiten für den Unterricht (Ausschnitt: Mikelskis-Seifert & Duit, 2010; Piko-Brief 6, S. 3)

Hypothesen generieren	Untersuchungsfrage formulieren	• Naturwissenschaftliche Probleme erkennen • Relevante Fragestellungen formulieren
	Hypothesen erstellen	• Variablen und Zusammenhänge erkennen • Hypothesen aufstellen und verfeinern • Hypothesen auf Plausibilität prüfen
Experimente planen und durchführen	Experiment planen	• Zu untersuchende Variablen kontrollieren im Sinne der Systematik ◦ Welche Abhängigkeiten? ◦ Welche konstanten Bedingungen? • Versuchsaufbau skizzieren • Experimentiermaterial zusammenstellen
	Experiment durchführen	• Versuch aufbauen • Beobachten/Messen

3 Naturwissenschaftliches Arbeiten im Gegenstand Ernährung

3.1 Beobachten

Wenn Experimente in den Unterricht integriert werden, so erfolgt dies in den unterschiedlichsten Variationen. So können sie einerseits Teil des Frontalunterrichts sein und dienen ausschließlich dem Zweck der Demonstration (z.B. Denaturierung mit Hilfe von Milch und Zitronensaft) der physikalischen/chemischen Vorgänge, die den

Lernenden mithilfe dieser Visualisierung leichter zugänglich gemacht werden sollen. Meist geben Lehrpersonen den Lernenden den Arbeitsauftrag „Beobachtet genau!“ Duit, Gropengießer & Stäudel (2007) machen hier unter Berufung auf Popper aufmerksam, dass bei der Anweisung „Beobachte ganz genau!“ ein Problem für die Aufgeforderten besteht, da ihnen das Beobachtungskriterium fehlt. Sie plädieren daher für eine Präzisierung der Beobachtungsaufgabe. Für das oben angeführte Beispiel würde dies bedeuten „Beobachte die Konsistenz der Milch!“

Um naturwissenschaftliches Arbeiten kompetenzorientiert zu unterrichten, ist daher das Üben von exakt verfassten Beobachtungsaufträgen ein erster Schritt. Manche Lernende haben auch Schwierigkeiten nur zu beobachten und sie tendieren zum Interpretieren. Da Deutungen aber strikt von zielgerichteter, aufmerksamer Wahrnehmung zu unterscheiden sind, ist es umso wichtiger, dass die Lernenden präzises Arbeiten lernen. Ein Bild, das sich im Unterricht gut bewährt hat, ist das Bild der Kamera: Eine Videokamera zeichnet lediglich auf, was passiert und kann diese Aufzeichnungen wertfrei wiedergeben. Um die Arbeitsweise Beobachten in den Unterricht einzuführen, schlägt Peter (2003) das sogenannte Starter-Experiment vor. Diese Starter-Experimente kommen ursprünglich aus dem Physikunterricht und zeichnen sich durch folgende Charakteristika aus, nämlich dass

- ausgehend von Beobachtungen im Alltag, einem Problem oder einem Experiment eine Lernsequenz eingeleitet – sozusagen gestartet – wird;
- dass wichtige Schritte im Prozess des naturwissenschaftlichen Arbeitens individualisiert werden, insbesondere das Beobachten, Hypothesenbildung und die Formulierung von Konzepten;
- dass in Gruppen Verifikationsexperimente geplant (und durchgeführt) werden;
- dass in der gesamten Klasse über Ideen, Strategien, Konzepte und deren Anwendung kommuniziert wird;
- dass dabei eine Veränderung der Lehrerrolle [sic!] hin zum Initiator und Organisator von Lernprozessen stattfindet (Peter, 2003, S. 26).

Der Ölfläschchen-Versuch eignet sich sehr gut als Starter-Experiment und zum fachlichen Erarbeiten von Emulsionen und der Funktion von Emulgatoren. Der Vorgang ist wie folgt: Ein mit Öl (evtl. einfärben) gefülltes Schnapsfläschchen wird in ein mit Wasser gefülltes 1-l-Glas gestellt. Eingangs passiert nichts, auch nicht, wenn das Wasser umgerührt wird. Dann gibt man einige Tropfen Geschirrspülmittel hinzu und schon steigen Öltröpfchen bzw. steigt ein dünner Ölstrahl auf.

Bevor man mit dem Demonstrationsversuch beginnt, kann man an der Tafel folgendes Raster (Tab. 2) vorgeben. Er erleichtert die weitere Systematisierung in den einzelnen Phasen.

Tab. 2: Raster für Erarbeitung von Starter-Experimenten

Durchführung	Beobachtung	Erklärung/Vermutung
--------------	-------------	---------------------

In der ersten Beobachtungsphase wird grundsätzlich nicht gesprochen, die Lernenden schreiben jede/r für sich ihre/seine Beobachtungen auf. In der Auswertungsphase 1 werden die notierten Beobachtungen der Lernenden an der Tafel (Tab. 2) für alle gut sichtbar geordnet. Ähnliche Beobachtungen werden nebeneinander geheftet (z.B. Beobachtung A: „Es formen sich Öl-Bläschen“, Beobachtung B: „Öl-Tröpfchen steigen auf“). Hier ist es wichtig, nur Kärtchen an die Tafel zu heften, die ausschließlich Beobachtungen wiedergeben. In der Verifizierungsphase 1 wird das Experiment abermals demonstriert, und es wird schrittweise überprüft, ob die Beobachtungen passen. Falls nötig, können falsche Beobachtungen entfernt werden bzw. fehlende ergänzt werden. Wichtig ist hier, dass sich die Lernenden nach diesem Durchgang Aufzeichnungen machen. In der Auswertungsphase 2 erhalten die Lernenden den Auftrag, in Einzelarbeit für alle gesammelten Beobachtungen Erklärungen abzuleiten, die abermals auf andersfarbigen Kärtchen notiert werden. Diese Kärtchen mit den (Teil-) Hypothesen (z.B. „Öl ist leichter als Wasser“, „Fett schwimmt im Wasser“) werden wieder durch die Moderation der Lehrperson an der Tafel gesammelt. In der Verifizierungs-/Falsifizierungsphase 2 sollen jetzt in Gruppenarbeiten Experimente, die die (Teil-) Hypothesen verifizieren bzw. falsifizieren, entworfen werden. Im konkreten Fall brauchte es noch die Mithilfe der Lehrerin, da die Lernenden noch wenige Erfahrungen im Experiment-Selbstentwerfen hatten. Schließlich wurde das Mischen von Öl und Wasser mit und ohne Spülmittel erarbeitet. In der Ergebnissicherungsphase wurden die Lernenden aufgefordert – in Einzelarbeit – ihre Konzepte auszuformulieren. Diese wurden dann mit Hilfe eines reflektierenden Abschlussgespräches überarbeitet. Im Abschlussgespräch wurde auch die Methode an sich reflektiert.

Generell kann gesagt werden, dass die Lernenden mit Hilfe der Methode Starter-Experiment sowohl ihre fachliche Kompetenz (Funktion von Emulgatoren) als auch ihre Methodenkompetenz, in diesem Fall Beobachten, Hypothesen Formulieren, vertieft haben. Der Großteil der Lernenden kann bei Wiederholungen das fachliche Wissen auch schneller mobilisieren, da sie als Anker das Experiment vor Augen haben. Wenn man die Methode Starter-Experiment mit den theoretischen Zugängen von Mikelskis-Seifert & Duit vergleicht, so wird deutlich, dass wissenschaftliches bzw. naturwissenschaftliches Arbeiten zirkulär verläuft. Der 5E Ansatz findet sich hier ebenfalls wieder.

3.2 Vergleichen und Ordnen

Wenn die naturwissenschaftliche Methode Vergleichen angewendet wird, so werden mindestens zwei Phänomene, Substanzen, Stoffe oder Lebensmittel unter Zuhilfenahme von Vergleichskriterien gegenübergestellt. Als Basis fürs Vergleichen dienen die jeweiligen Charakteristika der zu vergleichenden Materialien. Es ist angebracht, diese gleichen bzw. ungleichen Eigenschaften in Tabellen gegenüberzustellen. Vergleichen kann so zum Ordnen führen. Kategorisieren ist eine Fähigkeit, die mit Ler-

Kompetenzentwicklung im Ernährungsunterricht

nenden ganz bewusst geübt werden soll. Ein mögliches Beispiel hierzu wäre das Herausfinden von Eigenschaften von Lebensmitteln. Im folgenden Beispiel werden den Lernenden nicht deklarierte, kohlenhydrathaltige Lebensmittel (z.B. Stärkemehl, Mehl, Kristallzucker, Fruchtzucker und Kleie) in Schlüsselchen gegeben. Da bei dieser Versuchsreihe der Fokus auf dem Beobachten und genauen Benennen der Eigenschaften liegt, werden den Lernenden folgende Beobachtungskriterien vorgegeben: Löslichkeit in kaltem/heißen Wasser, Binafähigkeit, Süßkraft, sowie die Reaktion der Lebensmittel mit Iod (Tab. 3).

Tab. 3: Vergleichen von Lebensmitteln anhand einzelner Eigenschaften

	Eigenschaften der Lebensmitteln				
	LM 1	LM 2	LM 3	LM 4	LM 5
Wasserlöslichkeit (kaltes Wasser)					
Wasserlöslichkeit (heißes Wasser)					
Binafähigkeit					
Süßkraft					
Verhalten gegenüber Iodlösung					

Nachdem die Testreihen durchgeführt und die einzelnen Beobachtungen notiert wurden, werden diese an der Tafel gesammelt. Es wird auch thematisiert, ob die Formulierungen nicht bereits Deutungen sind. Danach werden die Lernenden aufgefordert, die Lebensmittel 1-5 entsprechend ihrer Eigenschaften zu klassifizieren. Nach dem Kategorisieren werden die Lernenden aufgefordert, sich zu überlegen, was die gewonnenen Erkenntnisse für den Alltag in der Küche bedeuten. Für lernschwächere Gruppen hat sich hier das Lehrbuch als gutes Stützmittel erwiesen.

Die Anleitungen zu den diversen Tests erhalten die Lernenden ebenfalls. Dies wird bewusst so gewählt, da der Schwerpunkt in dieser Einheit auf dem Ordnen und Kategorisieren liegen soll:

Sie arbeiten als Praktikantin/Praktikant in einem Lebensmittellabor. Heute sollen Sie in die Arbeitsweise des Vergleichens und Ordners eingewiesen werden. Sie finden auf Ihrem Arbeitsplatz Ihnen unbekannte Lebensmittel, diese sollen Sie entsprechend der aufgelisteten Tests überprüfen. Beobachten Sie die einzelnen Eigenschaften und notieren Sie Ihre Beobachtungen so exakt wie möglich.

Ein weiteres Beispiel, das die Methoden Vergleichen und Ordnen aufgreift, ist die Lernenden mit der Frage „Wie werden Lebensmittel kategorisiert?“ zu konfrontieren. Dieser Zugang soll ihnen verdeutlichen, wie ein Ordnungssystem funktioniert, welche Ordnungskriterien es gibt und was die Intention von Ernährungspyramiden ist. Eine Möglichkeit, diese Ordnungskriterien zu finden, ist mithilfe von Symbolkarten

(vgl. Buchner 2011a). Buchner (2011b) geht in einem weiteren Artikel auch auf die Problematik des Erlernens von Systematiken ein.

3.3 Erkunden und Experimentieren

Die Bedeutung von Experimenten in den Naturwissenschaften ist unumstritten. Die diversen Realisationsformen von Experimenten im alltäglichen Unterricht sollen hier kurz umrissen und auf deren naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung bei Lernenden untersucht werden. Leitner (2011) geht sehr ausführlich auf die Bedeutungen von Erkenntnisgewinn durch Experimentieren im Ernährungsunterricht ein. Eine wichtige Frage im Zusammenhang mit naturwissenschaftlichem Arbeiten in der Schule ist folgende: welcher Natur müssen Experimente sein, damit einerseits die typischen Komponenten des naturwissenschaftlichen Arbeitens (Beobachten, Vergleichen, Erkunden, Vermuten, Diskutieren, Experimentieren) entwickelt werden und andererseits auch von nachhaltigem Lernen, ja Interesse und Freude am Untersuchen, die Rede sein kann?

Sowohl die Biologie-, Chemie- als auch die Physikdidaktik setzen sich seit längerem mit Experimenten im Schulunterricht auseinander. Pfeifer, Schaffer & Sommer (2011, S. 2) stellen für das Unterrichtsfach Chemie folgende didaktisch-methodische Dreiteilung vor:

- Nacharbeiten einer Versuchsvorschrift
- Anwendungsorientiertes Arbeiten
- Problemlösendes Experimentieren

In Analogie zu dieser Kategorisierung soll hier nun der Fokus auf Experimente im Ernährungsunterricht gelegt werden. Wie bereits erwähnt, steht im Ernährungsunterricht im Regelfall nur der Klassenraum zur Verfügung und daher herrschen nicht die gleichen Bedingungen, wie etwa im Chemie- oder Physikkabor. Schon aufgrund dieses räumlichen Faktors, wird hier das Augenmerk auf sehr einfache Versuche gelegt, die eben keine spezifischen Chemikalien oder Geräte benötigen.

3.3.1 Nacharbeiten einer Versuchsvorschrift und dessen Effekt

Neben dem Demonstrationsexperiment werden im Ernährungsunterricht auch rezeptartige Experimente durchgeführt. Die Lernenden sind aktiv und befolgen die einzelnen Schritte, die im Detail vorgegeben werden. Laut Pfeifer, Schaffer & Sommer (2011) besteht der Hauptzweck dieses Abarbeitens darin, dass die Lernenden mit den typischen naturwissenschaftlichen Fachmethoden, z.B. die „Nachweisreaktion zum Erkennen von Stoffgruppen“ (S. 2) vertraut gemacht werden. Außerdem könne man mit rezeptartigen Experimenten auch „das Repertoire naturwissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen [...] erweitern (z.B. Einsatz der Blindprobe und strategisches Vorgehen)“ (S. 2). Diese genannten Aspekte können auch im Ernährungsunterricht trainiert werden, indem Lernende z.B. Stärke in diversen Lebensmitteln nachweisen.

Kompetenzentwicklung im Ernährungsunterricht

Charakteristika, die das Arbeitsblatt zur Rezeptmethode prägen, sind die Angabe sämtlicher Details (Tab. 4).

Tab. 4: Arbeitsblattausschnitt: Nacharbeiten einer Versuchsvorschrift

Material	Iodlösung – Betaisodona, aufgeschnittener Erdapfel
Versuchsdurchführung	Geben Sie 3 Tropfen der Iodlösung auf den aufgeschnittenen Erdapfel
Beobachtung: Wie verändert sich die Oberfläche, wenn sie mit der Lösung reagiert?	
Erkenntnisse/Erläuterung	

Beleuchtet man den Output dieser stark angeleiteten Versuchsreihen kritisch, so stellt diese Art der Arbeit weder den geforderten Beitrag zum Erlernen naturwissenschaftlichen Forschens noch zur nachhaltigen Entwicklung oder Etablierung naturwissenschaftlicher Kompetenzen dar. Backhaus & Braun (2009) zitieren Studien, die kritisieren, dass dieses Vorgehen eher eine handwerkliche Expertise denn eine wissenschaftliche hervorbringe. In anderen Worten, diese Vorgehensweise ist konträr zum wissenschaftlichen Forschen, bei dem das Durchdenken der Vorgehensweise gefordert ist und der Ausgang der Versuche unbekannt ist. Um naturwissenschaftliches Denken zu fördern, sollen daher die folgenden vier Aspekte bei der Umsetzung von Experimenten erfüllt werden:

- die Gewinnung eigener Fragestellungen, die Identifizierung [naturwissenschaftlicher] Konzepte, die in das Experiment involviert sind
- das Erkennen und Isolieren von in einem Vorgang enthaltenen Phänomenen
- die Beschreibung der Methoden, um die Fragestellung zu beantworten
- das Vortragen der Ergebnisse (Backhaus & Braun, 2009, S. 108-109).

Wie lassen sich diese Forderungen im Regelunterricht Ernährung – einem Zwei-Stunden-Fach (100 Minuten/Woche) – integrieren, dessen ausschließlicher Fokus im Gegensatz zur Physik oder Chemie nicht auf einem rein naturwissenschaftlichen Zugang beruht? Ein gangbarer Weg ist, Lernende schrittweise vom rezeptartigen Experimentieren über den Zwischenschritt des anwendungsorientierten Experimentierens hin zum problemlösenden Experimentieren zu führen (vgl. Pfeifer, Schaffer & Sommer, 2011).

3.3.2 Anwendungsorientierte Aufgaben

Bei anwendungsorientierten Experimentieraufgaben steht die Selbsttätigkeit der Lernenden stärker im Vordergrund. Schon der Titel des Arbeitsauftrages: „Kohlenhydrat = Kohlenhydrat?“ zeigt klar, dass hier im Gegensatz zum Stärkenachweis-Experiment von einer Fragestellung ausgegangen wird. Dieser Zugang ermöglicht

Lernenden einen ersten Einblick ins Forscherleben, wenn sie auch die Forschungsfrage noch nicht selbst gefunden haben.

- Schneiden Sie ein jeweils gleich großes Stück vom Apfel bzw. Erdapfel ab.
- Geben Sie jeweils 3 Tropfen Betaisodana-Lösung auf die Schnittfläche.
- Notieren Sie Ihre Beobachtungen.

3.3.3 Problemlösendes Experimentieren

Bei diesem Ansatz sollen die Lernenden selbstständig vorgehen und die Vorgehensweise von Forscherin und Forschern imitieren. Für den Ernährungsunterricht eignet sich beispielsweise die Erarbeitung des Themengebiets Backtriebmittel mit dem Fokus auf Germ (Backhefe). Als Einstieg sollen die Lernenden in Einzelarbeit notieren, welche Bedingungen die Germ braucht um „aufzugehen“. In der anschließenden Gruppendiskussion werden die Vermutungen diskutiert. Jede Bedingung wird anschließend auf einem Kärtchen festgehalten und in einem weiteren Schritt an der Tafel gesammelt. Aus den Alltagserfahrungen werden Faktoren wie Temperatur und Flüssigkeit genannt. Sobald die Hypothesen gesammelt sind, wollen die Lernenden auch schon ausprobieren, was jetzt stimmt. Im Unterrichtsgespräch muss noch herausgearbeitet werden, dass jeder Faktor einzeln überprüft werden muss. Lernstarke Gruppen brauchen hier weniger Lenkung, während Lernschwachen das System der gestuften Hilfen (vgl. Stäudel & Mogge, 2010) oder Teilarbeitsaufträge zugute kommen:

Vermutung: Germ braucht (Wärme) zum Aufgehen.

Aufgabe: Entwerfen Sie in der Gruppe ein Experiment, mit dem sich die Vermutung Germ braucht (Wärme) zum Aufgehen überprüfen lässt.

1. Notieren Sie Materialien und Geräte, die Sie dafür brauchen.
2. Beschreiben Sie die Vorgehensweise.
3. Nennen Sie ein mögliches Ergebnis.

Nach der Ausarbeitung der jeweiligen Experimente und der Durchführung ist es in der Sicherungsphase wichtig das Augenmerk nicht nur auf die fachlichen Erkenntnisse zu legen, sondern auch auf die Methode Experiment.

4 Conclusio

Es wäre wünschenswert, dass durch das systematische Üben der einzelnen naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen von den Lehrenden der Druck genommen wird, immer ein problemorientiertes Experiment durchführen zu müssen. Es bleibt zu hoffen, dass das Üben der wissenschaftlichen Arbeitsweisen in Schulen die Lernenden nachhaltig für naturwissenschaftliche Fragen sensibilisiert und die MINT-Fächer in Zukunft wieder positiver konnotiert sein werden.

Literatur

- Backhaus, U. & Braun, T. (2009). Impulse für offenes Experimentieren. Forschendes Lernen in der Physik. R. Messner (Hrsg.), *Schule forscht. Ansätze und Methoden zum forschenden Lernen*. (S. 106-121). Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Buchner, U. (2011a). Methode 1: Symbolkarten Inhaltsstoffe. In Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 48-54). Innsbruck: Studienverlag.
- Buchner, U. (2011b). Strukturen lernen. In Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 55-57). Innsbruck: Studienverlag.
- Duit, R., Gropengießer, H. & Stäudel, L. (2007). Naturwissenschaftliches Arbeiten. Eine Einführung. In R. Duit, H. Gropengießer & L. Stäudel. *Naturwissenschaftliches Arbeiten. Unterricht und Material 5-10*. (S. 4-8). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Leitner, G. (2011). Naturwissenschaftliche Zugänge zum Lernfeld Ernährung. In Verein der Förderer der Schulhefte (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 79-82). Innsbruck: Studienverlag.
- Mikelskis-Seifert, S. & Duit, R. (2010). Piko-Brief 6: Naturwissenschaftliches Arbeiten. In S. Mikelskis-Seifert & R. Duit. (Hrsg.), *Physik im Kontext. Konzepte, Ideen, Materialien für effizienten Physikunterricht*. Seelze: Friedrich Verlag.
- Peter, E. (2003). Beobachten, Verbalisieren, Ordnen, Deuten. Ein „Starter-Experiment“ im Chemieunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 14 (76/77), 24-27.
- Pfeifer, P., Schaffer, S. & Sommer, K. (2011). Schülerexperimente im Unterricht. Auswahlkriterien und Beispiele. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 22 (126), 2-9.
- Stäudel, L & Mogge, S. (Hrsg.). (2010). *Aufgaben mit gestuften Hilfen für den Biologie-Unterricht*. Seelze: Friedrich Verlag.

Verfasserin

Mag.^a Sigrid Küstler

Pädagogische Hochschule Wien – Institut Berufsbildende Schulen
Ernährungspädagogik
Grenzackerstraße 18
A-1100 Wien

E-Mail: sigrid.kuestler@phwien.ac.at

Internet: www.phwien.ac.at

Helga Deussen Meyer & Franz Korbinian Hütter

Neurodidaktische Perspektiven zum Fach Hauswirtschaft Gehirngerechte und sinnstiftende Vermittlung von Alltagskompetenzen

Je gehirngerechter Lehren und Lernen geschieht, desto leichter sind nachhaltige Lerneffekte zu erzielen. In diesem Beitrag werden hierzu neue Erkenntnisse der Neurodidaktik vorgestellt. Diese noch junge wissenschaftliche Disziplin liefert wertvolle Impulse für die Unterrichtspraxis. Konkret wird aufgezeigt, wie Lern- und Lehrerfolge im Unterricht optimiert werden können.

Schlüsselwörter: Neurodidaktik, biologische Lernfaktoren, Lernprinzipien

1 Gehirngerechtes Lernen – Hauswirtschaft hat "gute Karten"

Ein Kernanliegen des Faches Hauswirtschaft ist die Vermittlung von Alltagskompetenzen. Im Hauswirtschaftsunterricht lernen junge Menschen, die vielfältigen Aufgaben des Alltags – von der gesunden Ernährung über den wirtschaftlichen Umgang mit Geld bis hin zum ökologischen Handeln – kompetent zu meistern.

Das Gehirn ist evolutionsbiologisch betrachtet ein Überlebensorgan. Wie ein Schwamm saugt es unablässig Informationen auf, die für die Bewältigung des eigenen Lebens nützlich sind. Die Motivations- und Bewertungssysteme im Gehirn filtern dargebotene Lehrinhalte konsequent nach diesen Relevanz-Kriterien. Inhalte, die in Bezug auf das eigene Leben „keinen Sinn machen“, werden automatisch ignoriert. Sinnstiftende Inhalte, die zudem an die eigene Lebenswirklichkeit anknüpfen und die individuelle Motivationslage ansprechen, haben dagegen einen privilegierten Zugang zu den Aufmerksamkeitssystemen und zum Langzeitgedächtnis. Für nachhaltige Lerneffekte hat das Fach Hauswirtschaft eine ungemein günstige Ausgangslage, da es unmittelbar an lebensbedeutsamen Themen anknüpft.

2 Neurodidaktik – Erkenntnisse der Hirnforschung in Theorie und Praxis

Die Neurowissenschaften ermöglichen durch bildgebende Verfahren faszinierende Einblicke in die Arbeitsweise des Gehirns. So kann die Wissenschaft in Ansätzen

nachvollziehen, welche Informationen als relevant eingestuft werden und unter welchen Bedingungen das Gehirn Motivation erzeugt und nachhaltig lernt. Diese Erkenntnisse betreffen die Praxis des Lehrens und Lernens unmittelbar.

Die Neurodidaktik ist angewandte Hirnforschung für Lehrende und Lernende. Sie extrahiert aus dem Forschungsstand der Neurowissenschaften das, was für die Gestaltung von erfolgreichen Lernprozessen hilfreich ist. Eine umfassende Einführung in unterschiedliche theoretische und praktische Aspekte der Neurodidaktik gibt der Sammelband *Neurodidaktik* von Herrmann (2009).

Zwei Kernfragen der Neurodidaktik lauten:

1. Welche Mechanismen im Gehirn sind für nachhaltiges Lernen maßgeblich?
2. Wie können Lehrende und Lernende diese Mechanismen optimal nutzen?
3. Zur Klärung der ersten Kernfrage werden nachfolgend drei Grundlagen des Lernens im Gehirn vorgestellt. Auch die von Renate Nummela Caine beschriebenen 12 Lernprinzipien zeigen wesentliche Erkenntnisse der neurodidaktischen Forschung für die Unterrichtspraxis auf (nach Arnold, 2009, S. 182 ff).

Antworten auf die zweite Kernfrage bieten die Erläuterungen dieser zwölf Prinzipien im vorliegenden Beitrag.

2.1 Neuronale Netzwerke als Abbild unserer Lernbiographie

Das Gehirn verfügt über etwa 100 Milliarden Nervenzellen (Neuronen). Jedes Neuron ist durch bis zu zehntausend synaptische Kontaktstellen mit anderen Neuronen verbunden. In diesem äußerst komplexen neuronalen Netzwerk werden Informationen durch elektrische und chemische Signale zwischen Netzwerk-Modulen übermittelt. Viele dieser Module sind funktionell spezialisiert, zum Beispiel auf die Verarbeitung visueller Eindrücke, auf kognitive und emotionale Verarbeitungsprozesse, auf Sprache etc. Während die grundlegende Netzwerk-Architektur des Gehirns genetisch determiniert ist, bildet sich die Feinstruktur innerhalb des Netzwerkes durch die Einwirkung individueller Erfahrungen heraus. Der prägende Einfluss der Erfahrung auf die Hirnstruktur ist während der Hirnentwicklung, also von der Geburt bis nach der Pubertät besonders groß. Doch prinzipiell bleibt das Gehirn ein Leben lang durch neue Erfahrungen plastisch formbar. Dieses Phänomen bezeichnet die Hirnforschung als erfahrungsbedingte Neuroplastizität. Eine spannende Einführung in die Neuroplastizität gibt Doidge (2007).

Die aktuelle neuronale Feinstruktur eines Gehirns ist somit das Resultat aller bisherigen Lebenserfahrungen eines Individuums, einschließlich dessen schulischer Lernerfahrungen. Sie bildet das materielle Substrat des zum jeweiligen Zeitpunkt verfügbaren Wissens und Könnens einer Person und definiert ebenso Grenzen und Möglichkeiten ihres Denkens, Empfindens und Handelns.

2.2 Lernen als neuronale Verknüpfung

Auf der neuronalen Ebene erfolgt Lernen durch die Verknüpfung von Netzwerken aus Nervenzellen. Werden im Unterricht neue Früchte vorgestellt, so verknüpfen die Lernenden deren Namen („Papaya“) unter anderem mit optisch wahrnehmbaren Eigenschaften wie Form, Farbe und Größe. Dabei werden Verbindungen zwischen Netzwerken des semantischen Gedächtnisses mit Netzwerken im visuellen Gedächtnis modifiziert. Dies geschieht durch den zellulären Ausbau der Verbindungen (Synapsen) zwischen den beteiligten Neuronen.

Bildlich gesprochen: die „Kabel zwischen den Regionen“ werden dicker, so dass sich die verbundenen Netzwerke leichter gegenseitig erregen können. Hören Lernende den Namen „Papaya“, so fällt ihnen das passende Bild dazu ein – sehen sie die Frucht, so erinnern sie sich an den Namen. Ist dies nicht der Fall, so war der Lernimpuls nicht stark genug, um dauerhafte zelluläre Spuren im Gehirn zu hinterlassen.

Hieraus ergibt sich die für Lehrende zentrale Frage, wie Lernerfahrungen beschaffen sein müssen, um neuronale Veränderungen im Gehirn zu bewirken.

2.3 Intensität hinterlässt Spuren im Gehirn

Die von Donald Hebb bereits 1949 postulierten und inzwischen auf breiter empirischer Basis belegten Gesetze der Neuroplastizität (Spitzer, 1996, S. 107) besagen:

1. *Neurons that fire together, wire together:* häufig gleichzeitig aktivierte Neuronen bauen ihre synaptischen Verbindungen aus.
2. *Use it or lose it:* selten genutzte neuronale Verknüpfungen werden geschwächt, nicht genutzte werden teilweise sogar abgebaut.

Die Gesetze der Neuroplastizität liefern erste Antworten auf die Frage nach der optimalen Gestaltung nachhaltiger Lernerfahrungen:

2.3.1 Neuroplastizität durch Wiederholung

Eine einmalige Begegnung mit einem neuen Inhalt hinterlässt oft nur schwache Spuren im Gehirn. Da das Gehirn über synaptische Verbindungsgewichte eine Art statistischen Mittelwert über die Gesamterfahrung bildet (vgl. Spitzer, 2009, S. 44 ff), ist zu berücksichtigen, dass die Wiederholungshäufigkeit hinlänglich groß sein muss, damit neu gebildete synaptische Verbindungen dauerhaft stabil bleiben. Hausaufgaben und Impulse für den Transfer des Gelernten in den familiären Alltag können die notwendigen Anwendungs- und Wiederholungsmöglichkeiten initiieren.

2.3.2 Neuroplastizität durch vielfache Vernetzung

Eine weitere wirksame Möglichkeit, Lerninhalte fest im neuronalen Netzwerk zu verankern, ist die Aktivierung aller Sinne und möglichst vieler Referenzerfahrungen der Lernenden. Je mehr neuronale Netzwerke mit einem Inhalt verbunden sind, desto fester ist dieser im Gehirn verankert.

Im Hauswirtschaftsunterricht ergeben sich viele Möglichkeiten zur Aktivierung sensorischer Netzwerke (visuelle, auditive, sensomotorische, olfaktorische und gustatorische), zu einer handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung (exekutive und motorische Netzwerke) sowie zur Schaffung emotional bewegender, sinnstiftender Erlebnisse (Emotionen verarbeitende Netzwerke des limbischen Systems).

2.3.3 Neuroplastizität durch emotionale Relevanz

Neuroplastizität ist die Aktivierung von Emotionen. Dabei werden vermehrt neuromodulatorische Stoffe – wie Noradrenalin und Dopamin – ausgeschüttet, welche die Gesamtaktivierung der beteiligten Netzwerke erhöhen. Hierdurch öffnen sich in der Zellmembran spezifische Ionenkanäle (sogenannte NMDA-Kanäle), was neuroplastische Prozesse in Gang setzt:

1. die elektrische Leitfähigkeit an den beteiligten Synapsen wird erhöht,
2. über eine biochemische Signalkaskade wird die Herstellung von neuen Proteinen in Gang gesetzt, mit denen die synaptischen Kontaktflächen ausgebaut oder neu aufgebaut werden. Erst so wird die neue Lernerfahrung auf „Hardware-Ebene“ im Gehirn „verdrahtet“ (vgl. Grawe, 2004, S. 49 ff).

Emotionale Relevanz ist auch entscheidend für die Herstellung von bewusster Aufmerksamkeit und für die Übertragung von Inhalten vom Arbeits- ins Langzeitgedächtnis.

Damit ein Inhalt bewusst wird, muss er auf seinem Weg von den Sinnesorganen zu den Arbeitsspeichern der Großhirnrinde den Thalamus passieren. Diese etwa drei Zentimeter große Struktur im Zwischenhirn fungiert als „Tor zum Bewusstsein“. Der Thalamus ist eng mit den emotionalen Bewertungszentren des limbischen Systems verbunden. Über diese werden Inhalte vorbewusst auf ihre Relevanz für lebensbedeutsame Anliegen hin überprüft. Inhalte ohne Bezug zur individuellen Motivationslage werden vom Thalamus in der Regel ausgefiltert – wie ein Gespräch am Nachbartisch eines Restaurants, das einen nicht betrifft. Dieser automatische WahrnehmungsfILTER ist überlebenswichtig, da er das Bewusstsein vor Überflutung mit irrelevanten Reizen schützt. Im Unterricht schalten Lernende bisweilen – ganz ohne böse Absicht – ab, wenn Inhalten die notwendige emotionale Markierung fehlt (Hütter, 2011, S. 39).

Lehrpersonen können den Öffnungsgrad des Thalamus positiv beeinflussen, indem sie Phasen der Inhaltsvermittlung konsequent mit einer emotionalen Aktivierungsphase einleiten.

Eine praktische Möglichkeit ist der Brückenbau zwischen dem Lernstoff und den Zielen der Lernenden: zum Beispiel zwischen dem haushälterischen Umgang mit Geld und der Finanzierung modischer Kleidung oder der Handyrechnung.

Gelingt es Lehrenden, die Aufmerksamkeit für Unterrichtsinhalte herzustellen und aufrecht zu erhalten, so beginnt bereits während der Lektion ein zweiter Prozess, der für nachhaltige Lernerfolge entscheidend ist: die Übertragung von den temporären Arbeitsspeichern ins Langzeitgedächtnis. Hierzu müssen die Lerninhalte einen weiteren „Flaschenhals“ passieren: den Hippocampus, eine Struktur auf der Innenseite des Schläfenlappens. Er fungiert als Organisator des bewusstseinsfähigen Gedächtnisses und verteilt die Komponenten einer Information auf die unterschiedlichen Areale des deklarativen Langzeitgedächtnisses (Faktengedächtnis, sinnesspezifische Gedächtnisse, episodisches Gedächtnis etc.). Durch seine Verbindung mit diesen Gedächtnisinstanzen detektiert er insbesondere den Neuigkeitswert und die vorhandenen Vorerfahrungen zu einer Information (Spitzer, 2009, S. 34). Darüber hinaus ist er ebenfalls eng mit den limbischen Bewertungszentren verbunden. Lehrende können das Behalten erheblich erleichtern, indem sie:

1. Erfahrungen erfragen und im Unterricht kontinuierlich an diese anknüpfen (z.B. an Erfahrungen mit dem Umgang mit Geld, dem klugen Haushalten zur Verwirklichung eines Ziels)
2. Erfolgserlebnisse zum Thema erfragen und die Inhaltsvermittlung so mit einem Annäherungspriming verbinden („Welche Wünsche habt ihr euch schon einmal durch den cleveren Umgang mit Geld erfüllt?“)
3. Darauf aufbauend neue Informationen gezielt als „Highlights“ präsentieren („Stellt euch vor, ihr könnt euch in Zukunft mehr von diesen Wünschen/Zielen erfüllen! In der folgenden Lektion geht es darum, wie ihr das ganz gezielt und systematisch tun könnt!“)

2.3.4 Neuroplastizität durch Bindung

Wie die Social Brain Forschung belegt, aktivieren soziale Verstärker in hohem Maße das Belohnungssystem. Akzeptanz durch Gruppenmitglieder und Lehrperson reduziert zudem Angst- und Stressreaktionen, die dem Lernen abträglich sind und höhere kognitive Areale des Frontalhirns in ihrer Funktionstüchtigkeit beeinträchtigen. Vertrauensvolle Beziehungen wirken angstmindernd und machen es Lernenden leichter, sich Herausforderungen außerhalb ihrer persönlichen Komfortzone zu stellen (Baumgartner et al., 2008).

Soziale Bindungen fördern auch das Imitationslernen, welches durch die Spiegelneuronen-Forschung als eine der mächtigsten Lernformen belegt wurde. Spiegelneuronen sind Neuronen, die mitaktiviert werden, wenn wir eine Handlung nicht selbst ausführen oder eine Emotion nicht selbst erleben, sondern sie nur an anderen beobachten (Cattaneo & Rizzolatti, 2009). Sie sind auch dafür verantwortlich, dass Gähnen – ebenso wie Motivation und Begeisterung – ansteckend wirkt. Die Begeisterung einer Lehrperson kann auf diese Weise auf Lernende übersprin-

gen. Die Zeit für persönliche Gespräche, für den Dialog über Interessen, Motive und Vorlieben der Lernenden und für „Beziehungsarbeit“ im Klassenzimmer ist daher gut investierte Zeit. Auch kann die Förderung von Gruppenarbeit mit einem „Begeisterungsträger“ pro Gruppe eine Motivationsdynamik in Gang setzen, die mit der Zeit selbsttragend wird.

3 Die Lernprinzipien von Renate Nummela Caine und ihre Bedeutung für den Unterricht

Im Folgenden werden die zwölf Lernprinzipien von Renate Nummela Caine in Form von Kernaussagen, Ergänzungen und konkreten Hinweisen für die Umsetzung im (Hauswirtschafts-) Unterricht vorgestellt und erläutert¹. Deren Bedeutung für den Unterricht haben die Autorin und der Autor dieses Beitrages.

„1. Prinzip: Lernen ist ein physiologischer Vorgang“

Kernaussage: Lernende sollen die Möglichkeit haben, konkrete Erfahrungen auf vielen Sinneskanälen zu machen. Bewegung fördert das Lernen (vgl. Medina 2009, S.11ff).

Der Hauswirtschaftsunterricht bietet ein inhärent erfahrungsorientiertes Lernsetting, in dem Lehrende die Chance nutzen, Wissen mit Handlungen unmittelbar zu verknüpfen. Hauswirtschaftsunterricht bezieht alle fünf Sinne auf vielfältige Weise mit ein. Dadurch wird das Erlernte in vielen Netzwerken des Gehirns gleichzeitig verankert und somit besonders nachhaltig gespeichert.

Als zweite physiologische Komponente fördert Bewegung das Lernen. Bewegung verbessert die Durchblutung, dadurch gelangt mehr Sauerstoff und Energie in Form von Glucose ins Gehirn. Der Hauswirtschaftsunterricht bietet den Lernenden insbesondere in den Praxissequenzen vielfältige Möglichkeiten, sich zu bewegen. Aktivierende und bewegte Pausen, Dehn- und Atemübungen, die bewusste Wahl von bewegungsintensiven Lernmethoden und insbesondere Lernspielen fördern das Element Bewegung im Unterricht zusätzlich.

„2. Prinzip: Das Gehirn ist sozial“

Kernaussage: Wenn Lernprozesse in soziale Situationen eingebunden sind, sind sie effektiver.

Aus der Social Brain Forschung ist bekannt: „Die stärkste Motivationsdroge für den Menschen ist der andere Mensch!“ (Bauer, 2009, S. 110). Dieser Sachverhalt ist leicht zu erklären, denn Kooperation war in der Evolution die entscheidende

¹ Die Lernprinzipien in Anführungszeichen sind aus Arnold (2009, 182-195) wörtlich zitiert, die Erklärungen sind freie Paraphrasen.

Überlebensstrategie angesichts einer ansonsten schwachen physischen Ausstattung des Menschen. Gemeinschaftserlebnisse aktivieren aus diesem Grunde das Belohnungssystem des Gehirns besonders stark.

Soziale Interaktion hat im Hauswirtschaftsunterricht einen festen Platz. Beispielsweise erfolgt die Nahrungszubereitung in der Regel in Partner- oder Gruppenarbeit. Gemeinsame Erlebnisse bei der Nahrungszubereitung, beim Essen und Aufräumen knüpfen zudem an familiäre Situationen an und fördern damit die Bindung innerhalb der Gruppe. Das Zugehörigkeitsgefühl trägt weiter zur dauerhaften Motivation bei, denn diese steigt mit der Menge des Vertrauens- und Bindungshormons Oxytocin. Dies bedeutet gemäß dem Neurowissenschaftler J. Bauer, "dass wir besonders dort motiviert sind, wo wir für bzw. mit solchen Menschen etwas tun können, mit denen wir uns zwischenmenschlich verbunden fühlen" (Bauer, 2009, S. 110).

Lehrpersonen können eine motivierende Gruppen- und Leistungsdynamik fördern, indem sie Lernende als Person sehen und beachten, Lernenden etwas zutrauen und insbesondere ihre Stärken explizit in der Klasse kommunizieren.

„3. Prinzip: Die Suche nach Sinn ist angeboren“

Kernaussage: Lernprozesse sind effektiver, wenn die Interessen und Ideen der Lernenden berücksichtigt werden.

Hauswirtschaftliche Themen haben einen direkten Bezug zu lebensbedeutsamen Inhalten. Sie tangieren viele Primärbedürfnisse des Menschen. Die Lernenden erleben in ihrem persönlichen und familiären Alltag die weitreichenden Auswirkungen hauswirtschaftlicher Entscheidungen und Handlungen auf die Qualität der Bedürfnisbefriedigung. Damit knüpfen hauswirtschaftliche Themen unmittelbar an die evolutionsbiologische Funktion des Gehirns – die Überlebenssicherung – an. Die Motivation für die menschlichen Grundbedürfnisse (Basis der Maslowschen Pyramide) ist im Gehirn fest verdrahtet. Hauswirtschaftliche Inhalte sollten daher von Lehrenden als zentraler Teil der privaten Lebensgestaltung präsentiert werden.

Möglichkeiten, individuelle Sinnstiftung im Unterricht zu verwirklichen, sind:

- Menüwahl für besondere Anforderungen: z.B. Diabetes, kleines Budget, Sporternährung, Party
- Die Eltern zahlen nicht mehr: Telefonabonnement als Lehrling selbst finanzieren
- Tischsitten: Fettnäpfchen beim ersten Firmenessen umgehen
- Durch Ernährung die Fitness steuern
- Auskommen mit dem (Lehrlings-) Einkommen
- Duschgel oder Seife? Was bevorzugt meine Haut?
- Wie lebte das Kalb, bevor es als Schnitzel auf meinem Teller landete? Bin ich mitverantwortlich für das Leid der Tiere?

„4. Prinzip: Sinnsuche geschieht durch die Bildung von (neuronalen) Mustern“

Kernaussage: Lernen ist effektiver, wenn das vorhandene Vorwissen mobilisiert wird.

Das Gehirn verweigert die Aufnahme von Inhalten, für die es in den Hirnstrukturen noch kein Raster gibt. Es läuft hingegen zu Bestform auf, wenn es neue Informationen mit bereits gespeicherten Inhalten verknüpfen kann. Gerade weil hauswirtschaftliche Inhalte so fundamental und vielfältig in der Alltagswelt repräsentiert sind, bieten sich außerordentlich viele Anknüpfungsmöglichkeiten an außerschulisch erworbenes Wissen und Können. Besonders wirksam werden Verknüpfungsmöglichkeiten genutzt, wenn im Unterricht das vorhandene Vorwissen explizit aktiviert wird. Die multiperspektivische Darstellung eines Themas unterstützt die Musterbildung.

Praxisbeispiel zum Thema Abfälle im Haushalt: Die Klasse sortiert Haushaltsabfall, zeichnet Symbole für die Abfalltrennung, kommentiert die Handhabung der Mülltrennung im elterlichen Haushalt und in der Schule, bewertet unterschiedliche Verpackungen von Produkten nach ökologischen Aspekten, dichtet und vertont einen Abfall-Rap, verfasst einen fiktiven (oder realen) Leserbrief, diskutiert das Thema aus dem Blickwinkel verschiedener Fächer/Interessengruppen/Länder, bastelt Kunstgegenstände aus Abfall, ...

„5. Prinzip: Emotionen sind wichtig für die Musterbildung“

Kernaussage: Lernen ist effektiver, wenn der Lernprozess von positiven Emotionen begleitet ist.

Emotionen verändern die Chemie des Gehirns. Insbesondere die positiven Emotionen sind günstig für nachhaltiges Lernen. Durch positive Emotionen werden Stoffe ausgeschüttet, die das Wachstum von neuronalen Verknüpfungen fördern, 'z.B. Dopamin. Die Lehrperson kann durch ansteckende Begeisterung als Modell fungieren. Optimal ist es, wenn sie Begeisterung und Engagement für ihr Fach zeigt und selbst gerne Neues lernt. Lehrpersonen könnten Gründe sammeln, warum ihr Herz für die Hauswirtschaft schlägt. Die Lernenden profitieren davon, wenn Lehrpersonen diese Motive im Unterricht mitteilen.

Wenn Lehrende eine persönliche Beziehung zu den Lernenden aufbauen, nutzen sie ein mächtiges Instrument zur Förderung positiver Emotionen (Bauer, 2009, S. 110). Lehrpersonen sollten für Lernende als Mensch erkennbar sein, also auch Persönliches mitteilen. Der weit verbreitete Irrglaube, dadurch den Respekt zu gefährden, beraubt Lehrkräfte einer der wirksamsten Möglichkeiten Motivation zu erzeugen.

Eine weitere Möglichkeit lernfördernde Emotionen auszulösen ist der Perspektivenwechsel von der Fehler- und Defizitorientierung hin zur Ressourcenorientierung. Ein probates Mittel sind Steckbriefe mit den Stärken, Werten, Talenten der

einzelnen Klassenmitglieder, die z.B. in Plakatform im Klassenzimmer aufgehängt werden.

Auch die Auswahl und Gewichtung der Themen trägt maßgeblich zur Entwicklung positiver Emotionen bei. Die Lehrperson ist bei der Auswahl der Inhalte einerseits an den Lehrplan gebunden, andererseits hat sie die Freiheit, Themen, die für die Lerngruppe besonders interessant sind, speziell zu gewichten. Es ist auch möglich, die Klasse in Interessengruppen aufzuteilen und zu gleicher Zeit an unterschiedlichen Themen(-aspekten) arbeiten zu lassen. Nicht jede/r Lernende muss den kompletten Lernstoff bearbeitet haben, nicht jede/r Lernende muss die gleichen Lerninhalte erlernen.

Weiteres Motivationspotenzial liegt in der Methodenwahl. Spielerische, handlungsorientierte, explorative, entdeckende und projektartige Lernformen sind bei Lernenden in der Regel positiv besetzt.

„6. Prinzip: Das Gehirn verarbeitet Informationen in Teilen und als Ganze [sic!] gleichzeitig“

Kernaussage: Wenn Lernende die Zusammenhänge zwischen Details und dem «Ganzen» verstehen, können sie sich die Inhalte besser einprägen.

Das Gehirn wechselt ständig zwischen Vogelperspektive (Gestaltwahrnehmung, z.B. das fertige Menü) und Detailperspektive (einzelne Informationen, z.B. Zutaten eines Gerichtes, einzelne Zubereitungsschritte). Es arbeitet also zyklisch, in häufigen Schleifen. Klassischer Unterricht ist hingegen häufig dem linearen Prinzip verpflichtet. Lange Unterrichtssequenzen werden entweder induktiv (vom Einzelnen zur Gesamtheit) oder deduktiv (von der Gesamtheit zu den Einzelfällen) gestaltet. Durch häufige und kurze Wechsel zwischen diesen Perspektiven, durch das gleichzeitige Angebot beider Perspektiven und durch Redundanzen, orientiert sich der Unterricht an den tatsächlichen physiologischen Abläufen im Gehirn. Es erfordert Courage, den geradlinigen Pfad zu verlassen.

Hauswirtschaft vermittelt Inhalte anschaulich. Dies erleichtert es, auch bei häufigem Perspektivenwechsel den roten Faden zu behalten.

Einige konkrete Beispiele für die kurzphasige bzw. gleichzeitige Nutzung beider Perspektiven:

- Nahrungszubereitung: wenn bei Rezeptbesprechungen einzelne Zutaten oder Verarbeitungsschritte besprochen werden, zusätzlich Bildmaterial vom fertigen Gericht zeigen
- Nahrungszubereitung: aus einem bereits zubereiteten oder fertig gekauften Gericht Zutaten herausschmecken lassen
- Einkaufsentscheidungen: Die Lehrperson bietet eine Vielzahl von Waren konkret an, die Lernenden treffen Einkaufsentscheidungen nach individuellen Kriterien, Faktenwissen zum Thema wird vermittelt, die Lernenden treffen ihre Einkaufsentscheidungen erneut

- Gesundheit/Stressabbau: Übung zum Stressabbau mit den Lernenden praktisch durchführen, in den Text der Entspannungsübung kurze Sequenzen von faktischen Informationen zu Stressphysiologie/Stresspsychologie einfügen

„7. Prinzip: Lernen erfolgt sowohl durch gerichtete Aufmerksamkeit als auch durch periphere Wahrnehmung“

Kernaussage: Mit der entsprechenden Lernumgebung wird das Lernen intensiver.

Das Gehirn speichert alle Komponenten einer Erfahrung miteinander ab. Deshalb werden im Unterricht nicht nur die vermittelten Inhalte, sondern auch der soziale, emotionale und räumliche Kontext mit abgespeichert. Menschen lernen einerseits durch fokussierte, gerichtete Aufmerksamkeit, andererseits durch periphere Wahrnehmung. Sie nehmen ebenfalls Informationen auf, auf die sie ihre Aufmerksamkeit nicht speziell richten. Deshalb fördern ansprechende und Neugierde weckende Lernumgebungen den Lernprozess. Sie fördern die Verknüpfung des Unterrichtsstoffs, weil sie die Lernbereitschaft erhöhen und angenehme Gefühle wecken. Aufnahme und späterer Abruf des Stoffes, werden dadurch erheblich erleichtert.

Lernumgebung Hauswirtschaft: Gewürze, Kräuter, Geschmacksproben, Plakate, Abbildungen, Realgegenstände regen an, selbst wenn sie nicht Unterrichtsthema sind.

„8. Prinzip: Lernen geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst“

Kernaussage: Lerneffekte verbessern sich, wenn das Gelernte über den bewussten und unbewussten Kanal angeboten wird.

Nur ein kleiner Teil unseres Wissens und Könnens wird explizit erworben. Muttersprachler beherrschen die Grammatik, ohne die expliziten Regeln gelernt zu haben und benennen zu können (Spitzer 2009, S. 59). Das Gehirn abstrahiert implizite Regeln aus wiederholter Erfahrung – nicht primär aus explizit benannten Regeln. Die gerichtete Aufmerksamkeit, die im Unterricht traditionell im Mittelpunkt steht, ist nur ein Bestandteil des Lernprozesses.

Deshalb ist es im Unterricht wichtig, den Lernenden viel Raum für wiederkehrende implizite Erfahrungsmöglichkeiten einzuräumen.

Dies kann erreicht werden, indem Lehrende

- ein Thema wiederholt anbieten
- mehrere und vielfältige Anwendungs- und Übungsbeispiele bearbeiten lassen
- Reflexionsphasen in den Unterricht integrieren

Phasen von gerichteter und peripherer Aufmerksamkeit wechseln natürlicherweise im Gehirn ab und treten auch parallel auf.

Dieser Sachverhalt lässt sich im Unterricht nutzen. Dazu ein Beispiel zum Thema Werbung: Während die Lernenden mitgebrachtes Werbematerial (Abbil-

dungen, Texte, Slogans, Werbegeschenke, ...) in Gruppen zu einer Collage verarbeiten, stellen einzelne Lernende gleichzeitig die von ihnen erarbeiteten theoretische Fakten zum Thema Werbung vor. Der besondere Nutzen der geteilten Aufmerksamkeit liegt darin, dass so unbewusste assoziative Prozesse im Gehirn angeregt werden. Wird später der Theorieinput bei fokussierter Aufmerksamkeit wiederholt, liegen für die Inhalte im Gehirn bereits erste Verknüpfungen vor. Außerdem wird die Theorie mit dem angenehmen Gruppenerlebnis (Inhalts- und Annäherungspriming) verknüpft.

Im Fach Hauswirtschaft bieten sich weitere Möglichkeiten, dieses Phänomen zu nutzen:

- während der praktischen Arbeit die wesentlichsten Punkte zur Rezeptbearbeitung erneut anbieten
- während des Tischgesprächs die zentralen Inhalte der nächsten Unterrichtseinheit vorbesprechen (Pre-Frame)
- während Routinearbeiten im Unterricht (z.B. Aufräumarbeiten) die Lernenden zu einem themenbezogenen Gespräch anregen

„9. Prinzip: Es gibt mindestens zwei Arten von Gedächtnis“

Kernaussage: Lernende lernen erfolgreicher, wenn sie Informationen in vielen verschiedenen Gedächtnismodulen ablegen und miteinander verknüpfen

Das Gedächtnis ist kein einheitliches Gebilde, derzeit werden in der Forschung mindestens sieben Gedächtnisarten unterschieden.

Die Gedächtnismodule sind in weit verteilten Arealen des Gehirns verstreut. Die funktionell wichtigsten Gedächtnisse sind: das Faktengedächtnis (Wissen), das episodische (Erinnerung an Szenen, insbesondere autobiographisches Gedächtnis), das emotionale (gut/schlecht), das prozedurale (Handlungsabläufe) und das sinnesspezifische Gedächtnis (Erinnerungsbilder etc.).

Es ist wesentlich einfacher, Lerninhalte und Erfahrungen dauerhaft zu speichern und erfolgreich abzurufen, wenn dabei eine Vielzahl von Gedächtnisarten aktiviert wird. Besonders lernwirksam ist die Aktivierung des episodischen und des emotionalen Gedächtnisses (Spitzer, 2009, S. 35). Im Hauswirtschaftsunterricht können – bedingt durch die Alltagsnähe der Inhalte – zu besonders vielen Themen „Episoden“ aus dem Leben der Lernenden abgerufen werden. Die Anknüpfung an alltägliche und erlebte Erfahrungen der Lernenden erhöht die Dynamik im Unterricht und gibt wesentliche Impulse.

Fragen, die Erfahrungen aktivieren:

- Thema: „Selbermachen oder kaufen?“
Welche Produkte werden in eurem Haushalt selbst gemacht bzw. gekauft?
- Thema: „Türkische Küche“
Wer war schon einmal in der Türkei?
Wer hat schon türkisch gegessen?

Welche türkischen Restaurants gibt es in unserer Region? Wer war dort?
Wie sieht es dort aus? Welche Gerichte werden angeboten?
Welche typischen Zutaten/Gewürze/Gerichte/Sitten/... der türkischen Küche sind bekannt?

- Thema: „Kleider sind eine Visitenkarte“
Was möchtest du mittels deiner Kleidung ausdrücken?

„10. Prinzip: Lernen ist entwicklungsabhängig“

Kernaussage: Lernprozesse sind effektiver, wenn auf individuelle Unterschiede der Lernenden eingegangen wird.

In jeder Entwicklungsphase reifen unterschiedliche Gehirnfunktionen heran. Die Hirnentwicklung verläuft jedoch nicht bei allen Menschen synchron. Innerhalb einer Jahrgangsklasse kommt es deshalb zu erheblichen Reifedifferenzen. Für Lernende ist es vorteilhaft und motivierend, wenn ihr individueller Stand an Wissen, Können, Fähigkeiten berücksichtigt wird. Lehrende können dies durch innere Differenzierung (nach Kenntnissen und Reifestand) und durch Individualisierung beachten. Beispiele:

- Nahrungszubereitung
 - a) Gruppen nach Leistungsvermögen bilden, die Gruppen erhalten unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben, hinsichtlich Qualität und/oder Quantität
 - b) Gruppen verteilen die Aufgaben nach dem Leistungsvermögen der Gruppenmitglieder
- Nachhaltigkeit:
 - a) quantitativ: leistungsstarke Gruppen bearbeiten viele Facetten des Themas (z.B. Produktion, Konsum, Entsorgung, Herkunft/Transport, Sozialverträglichkeit, Ökologie, Ökonomie), leistungsschwache Gruppen bearbeiten weniger Facetten des Themas
 - b) qualitativ: bei der Bearbeitung des Themas in Einzelarbeit wählen die Lernenden eine Aufgabe, die ihrem Leistungsvermögen entspricht

„11. Prinzip: Komplexes Lernen wird durch Herausforderung gefördert, durch Angst und Bedrohung verhindert“

Kernaussage: Lernerfolge stellen sich in einer Umgebung ein, die Herausforderungen bietet und zugleich fördernd und motivierend gestaltet ist.

Das Gehirn lernt optimal, wenn die Annäherungssysteme (Belohnung, Wollen) aktiviert und die Vermeidungssysteme (Angst, Stress) weitgehend deaktiviert sind. Angst vor Versagen, Hilflosigkeit durch Überforderung oder die Befürchtung, mit der Gruppe nicht mithalten zu können (sozialer Ausschluss) bringen das Gehirn in einen Abwehrzustand, in dem Angriff, Flucht oder Erstarrung als Überlebensreaktionen aktiviert werden (Hüther, 2009, Macdonald & Leary, 2005). Allerdings ist

auch zu wenig Anspannung (Langeweile durch Unterforderung) kontraproduktiv, da dann die Annäherungssysteme inaktiv bleiben. Der optimale Korridor bewegt sich zwischen Herausforderung und Lösungszuversicht.

Hinweis für die Praxis: Kreieren Sie Aufgaben, welche die Lernenden

- mit hoher Wahrscheinlichkeit – jedoch nicht mit absoluter Sicherheit – erfolgreich bewältigen
- als „knifflig“ und herausfordernd», jedoch dennoch als „lösbar“ einstufen.

„12. Prinzip: Jedes Gehirn ist einzigartig“

Kernaussage: Menschen fällt das Lernen leichter, wenn ihre Talente und individuellen Kompetenzen berücksichtigt werden.

Wenn Lehrende die spezifischen Talente und Interessen von Lernenden erkennen, fördern und wertschätzend zur Kenntnis nehmen, wirkt sich dies besonders positiv auf die Motivation und auf die Lerneffizienz aus.

So können beispielsweise Lernende mit – eigentlich fachfremden Kompetenzen wie der guten Beherrschung der Internet-Recherche – Aufgaben im Hauswirtschaftsunterricht übernehmen, die ihnen eine besondere Stellung in der Klasse geben (Rezepte recherchieren, eine Projekt-Homepage erstellen etc.). Dies ermöglicht Lernenden, die in manchen Themen schwächer sind, im Klassenverband anerkannt zu werden und sekundäre Motivation für das Fach zu entwickeln.

4 Hauswirtschaftsunterricht zwischen Tradition und Zukunft

Die vorgestellten Lernprinzipien enthalten neben neuen Anregungen für den Unterricht viele bekannte Ansätze aus der traditionellen Pädagogik und aus der Reformpädagogik.

Wirklich neu ist, dass die Neurowissenschaften starke empirische Evidenzen für die Wirksamkeit bestimmter Lehr- und Lernmethoden liefern. Der praktische Nutzen für Lehrende besteht darin, dass dadurch konkrete Optimierungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis leichter erkennbar werden.

Aufgrund seiner besonderen Lebensnähe, seiner Handlungsorientierung und seines sinnstiftenden Potenzials kann das Fach Hauswirtschaft zum Modellfall für die Anwendung hirngerechter, neurodidaktisch fundierter Methoden werden.

Literatur

Arnold, M. (2009). Brain-Based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 182-195). Weinheim: Beltz.

- Bauer, J. (2009). Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 109-115). Weinheim: Beltz.
- Baumgartner, T., Heinrichs, M., Vonlanthen, A., Fischbacher, U. & Fehr, E. (2008). Oxytocin shapes the neural circuitry of trust and trust adaptation in humans. *Neuron*, 58 (4). 639-650.
- Cattaneo, L. & Rizzolatti, G. (2009). The mirror neuron system. *Archives of Neurology*, 66 (5). 557-560.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself. Stories of personal triumph from the frontiers of brain science*. New York: Viking.
- Hebb, D.O. (1949). *The organization of behavior. A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Herrmann, U. (Hrsg.). (2009). *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (2009). *Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hütter, F. (2011). Das erlebnisorientierte Gehirn. In U.D. Holzbaur, & I. Marx (Hrsg.), *Handlungs- und Erlebnisorientierung in der tertiären Bildung* (S. 35-48). Aalen: Aalener Schriftenreihe zur Betriebswirtschaft.
- Macdonald, G. & Leary, M.R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and physical pain. *Psychological Bulletin*, 131 (2). 202-223.
- Medina, J. (2009). *Brain rules. 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Seattle: Pear Press.
- Spitzer, M. (1996). *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg: Spektrum Akad. Verl.
- Spitzer, M. (2009): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Spektrum Akad. Verl.

Verfasserin und Verfasser

Helga Deussen Meyer, Master of
Advanced Studies in Supervision und
Organisationsberatung

E-Mail: helga.deussen@phsg.ch
Internet: hede.ch

Franz Korbinian Hütter, M.A.,
BRAIN-HR.
Wissenschaftlich fundierte Fortbildung
und Beratung Human Ressources

E-Mail: fh@brain-hr.com
Internet: brain-hr.com

Gerda Kernbichler

Kooperatives Lernen – die Grundidee und ihre Umsetzung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Fachbereich Ernährung und Haushalt

Die Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich setzt eine neue Lernkultur voraus, die der Vielfalt und Heterogenität der Gesellschaft entspricht und die Chancengleichheit für alle Kinder in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Diese Veränderung soll auch in der Methodenwahl der Fachausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer ihren Platz finden.

Schlüsselwörter: Neue Mittelschule, pädagogische Konzepte, kooperative Lernarrangements, wechselseitiges Lehren und Lernen

1 Ausgangslage – Neue Mittelschule

Im Jahr 2008 startete in Österreich die Neue Mittelschule (NMS) mit 67 Standorten und wird bis zum Jahr 2015/16 flächendeckend ausgebaut. Es gibt das Bestreben, eine gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen zu schaffen, die einen individualisierten Unterricht auf breiter, rechtlich gesicherter Basis ermöglicht. Die Hauptmotivation für diese neue Schulform ist, dass Kinder nicht bereits mit 10 Jahren über ihren zukünftigen Bildungsweg entscheiden müssen, sondern diese Entscheidung in der Neuen Mittelschule erst mit 14 Jahren fällen.

NMS-Klassen sind heterogen und dies bedeutet, dass Kinder verschieden sind in Bezug auf Geschlecht, Interessen, Erwartungen, Motivation, Herkunft (kulturell, ethnisch, sozial), ihre soziale Kompetenz und psychophysische Entwicklung (z.B. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf). Dies erfordert einen neuen, innovativen Unterricht, um auf die Einzigartigkeit jedes Kindes individuell eingehen zu können. Durch eine Vielfalt von abwechslungsreichen Lernangeboten können auch die unterschiedlichen Begabungen und Interessen, sowie Stärken und Schwächen der Kinder berücksichtigt werden (bm:ukk, 2012).

Das Kind steht im Mittelpunkt des Unterrichts, die Unterschiedlichkeit wird nicht zum Problem, sondern als Chance verstanden. Lernen wird individualisiert, das heißt, jedes Kind hat Einfluss auf die Ziele und Inhalte seines Lernens, kann seinen Lernpartner/seine Lernpartnerin selbst wählen und nach eigenem, individuellen Tempo lernen. Auch die Lehrkräfte arbeiten vorrangig im Team (Ratzki, 2010, S. 132).

Im Zuge der Neukonzeption wurde das Fach Ernährung und Haushalt in der Stundentafel der Sekundarstufe 1 (5. bis 8. Schulstufe) auf eine Pflichtstunde innerhalb von vier Jahren gekürzt. Für den ökonomisch und lebenskundlichen (einschließlich praxisbezogenen) Schwerpunktbereich, ist eine Stundenanzahl von bis zu drei Stunden vorgesehen. Dies bewirkt Veränderungen in der bewährten und traditionellen Unterrichtsgestaltung dieses Faches. Einerseits bleibt die Tradition des Fachunterrichtes erhalten, andererseits sind Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, fächerübergreifende Konzepte zu entwickeln, bei denen ein komplexes, meist ein themen- oder gesellschaftsrelevantes Problem oder Vorhaben im Mittelpunkt steht (bm:ukk, 2012, S. 14-15).

Im fächerverbindenden Unterricht haben Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihres Fachunterrichts mögliche, die Fächergrenzen überschreitende Sinnzusammenhänge herzustellen (bm:ukk, 2012, S.14).

Diese Neuerungen erfordern innovative pädagogische Konzepte. In der Neuen Mittelschule sind kooperative Methoden vorgesehen und unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer angewiesen, diese in ihren Unterrichtsalltag einzubauen. Es ist gleichzeitig für alle Lehrenden an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten der Auftrag, kooperative Lernarrangements in den Unterricht einzubauen, um zukünftige Lehrerinnen und Lehrer diesbezüglich kompetent auszubilden, damit diese den Anforderungen eines modernen Unterrichts gerecht werden können.

2 Grundlagen kooperatives Lernens

Das wechselseitige, kooperative Lernen und Lehren ist dadurch gekennzeichnet, dass Lernende zu Expertinnen und Experten für einen Teil des Lernstoffes werden und diesen sich gegenseitig vermitteln. Der Ablauf der einzelnen Lernphasen erfolgt laut Huber in drei Schritten: „Eine *Aneignungsphase*, in der das Expertenwissen erworben, eine *Vermittlungsphase*, in der es weitergegeben und eine *Verarbeitungsphase*, bei der die tiefgehende Verarbeitung des weitergegebenen Wissens (...) angeregt und überwacht wird“ (Huber, 2007, S. 7).

All cooperative learning methods share the ideas that students work together to learn and are responsible for their teammates' learning as well as their own (Slavin, 1995, S. 5).

Kooperative Lernformen sind lernerzentriert, dies bedeutet, dass sich der/die Lehrende während des Lernprozesses im Hintergrund hält (Borsch, 2009, S. 21). Zieht man einen Vergleich zwischen traditionellen und kooperativen Lernformen, so zeigt sich bei kooperativ Lernenden Folgendes:

- eine bessere Unterrichtsleistung;
- eine höhere Ausdauer im Unterricht;
- bessere kognitive Leistungen;

- tieferes Verstehen;
- mehr auf die Aufgabe bezogenes und weniger störendes Verhalten;
- geringere Niveaus von Angst und Stress;
- ausgeprägtere intrinsische Lern- und Leistungs-Motivation;
- höhere Fähigkeit eine Situation aus der Perspektive anderer zu beobachten;
- ein höheres Maß an positiven und unterstützenden Beziehungen;
- positivere Einstellungen und mehr Selbstachtung (Konrad & Taub, 2001, S. 7).

Vergleichend stellen Green & Green (2005) die Vorzüge des kooperativen Lernens folgendermaßen dar:



Abb. 1: Vorteile kooperativen Lernens (Green & Green, 2006, S. 12)

Eine wichtige Voraussetzung für das kooperative Lernen ist die Bereitschaft und Motivation des/der Lernenden, mit anderen zusammen in einer Gruppe zu lernen. Empirische Untersuchungen (Slavin, 1995) belegen, dass man in einer heterogenen Gruppe besser lernen kann als im konventionellen Frontalunterricht.

Das „Gruppenziel“ spielt dabei eine entscheidende Rolle. Es trägt dazu bei, die Lernenden zu motivieren, kooperativ zu lernen. Ein weiterer Faktor, der sich auf die Bereitschaft des Lernenden bezieht, ist das individuelle Interesse am Thema der Gruppenarbeit. Wenn der Lerngegenstand alle Gruppenmitglieder interessiert, sind die Lernenden bereit, mit anderen zu lernen, die sich auch für das gleiche Thema

interessieren. Zusammengehörigkeit und Solidarität führen die Lernenden dazu, ihren Gruppenkameraden gerne zu helfen, um gemeinsamen Erfolg beim Lernen zu erreichen.

Es besteht eine Gesamtverantwortung für die persönliche Leistung jedes Einzelnen. Die Gruppenmitglieder helfen und ermuntern sich gegenseitig und tragen somit dazu bei, dass jedes Mitglied die ihm zugeordnete Aufgabe optimal erfüllen kann (Weidner, 2003, S. 32).

Jegliche Gruppenarbeit und Arbeit im Team ist auf Interaktionskompetenz angewiesen. Da diese jedoch in den seltensten Fällen schon mitgebracht wird, muss sie in Form von Sozialzielen angebahnt, gelernt und auch gepflegt werden.

Durch das kooperative Lernen werden Kooperationsbereitschaft, Hilfsbereitschaft und gemeinsame Verantwortlichkeit entwickelt und gefördert. „Schülerinnen und Schüler können Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, wenn ihnen diese Verantwortung auch übertragen wird“ (Borsch, 2010, S. 30).

Die Lehrperson muss bereit sein, die Phasen der bloßen Wissensvermittlung einzuschränken und ein Stück ihrer Verantwortung für Lernprozesse an die Schüler und Schülerinnen abzugeben. Nur wenn es dem Lehrenden/der Lehrenden gelingt, diese eher ungewohnte Rolle zu übernehmen, kann er/sie kooperatives Lernen sinnvoll in Gang bringen (Green & Green, 2005, S. 98).

Führt man Schülerinnen und Schüler in Teams zusammen und stellt ihnen Aufgaben, bei denen sie – um erfolgreich zu sein – voneinander abhängig sind, so ist dies ein förderliches Mittel, um aus ihren sozialen Bedürfnissen „Kapital zu schlagen“. Sie neigen dann dazu, engagierter zu lernen, weil sie es zusammen mit ihresgleichen tun. Sobald sie einmal involviert sind, haben sie auch das Bedürfnis, mit anderen über ihre Erfahrungen zu sprechen, was wiederum zu weiteren Verbindungen führt.

Kooperatives Lernen in der Schule scheint einen besseren Aufbau der kognitiven Struktur des Lernenden zu bewirken als andere Lernformen. Daneben haben die Schüler und Schülerinnen Gelegenheit, ihre Kooperationsfähigkeit zu üben, kritisch-kooperative Verhaltensweisen zu entwickeln und konstruktive Zusammenarbeit zu lernen.

Erzieherische Wirkungen sind das Einüben von guten Arbeits- und Umgangs-sitten, von Hilfsbereitschaft, Rücksicht und Akzeptanz des anderen in seinem Anderssein. Kooperative Arbeitsstile werden umso besser gelernt, je öfter und länger sie trainiert werden, je mehr der Einzelne von sich selbst einbringen kann und je mehr Erfolgserlebnisse erfahren werden (Borsch, 2010, S. 90-91).

3 Internationaler Vergleich

Kooperatives Lernen ist keine neue Erfindung, denn dies war bereits bei Johann Amos Comenius (1592-1670) und in den frühen reformpädagogischen Ansätzen zu

Beginn des 20. Jahrhunderts ein Thema (Borsch, 2010, S. 12). Wirklich durchgesetzt hat sich diese Form des Unterrichtens in den 70er Jahren im US-amerikanischen und israelischen Kulturraum. Auch im deutschen Sprachraum beschäftigte man sich mit kooperativem Lernen in der Schule (Dietrich, Kopp, Kreuz, Meyer, Rosenbusch & Schießl, 1974) jedoch erfolgte die kritische und methodisch-didaktische Auseinandersetzung hauptsächlich auf der Ebene der Partner- und Gruppenarbeit und nicht auf der Ebene des wechselseitigen, kooperativen Lernens.

Robert E. Slavin, Direktor des Zentrums für Forschung und Reform im Bildungswesen an der John Hopkins University in Maryland ist der Meinung, dass kooperatives Lernen nicht nur ein guter Weg des Lernens ist, sondern ein sehr weites Feld für Forschung und Analyse darstellt. Bereits 1994 hat er festgestellt, dass auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler im kooperativen Unterricht sehr motiviert sind und alles daran setzen, um *das Ihre für den Gruppenerfolg* beizutragen. Dadurch, dass individuelle Bezugsmaßstäbe angelegt werden, fallen ihre eigenen Leistungsfortschritte (auch wenn diese nur sehr gering sind) bei der Gesamtgruppenleistung nicht unter den Tisch, sondern tragen zum Erfolg der Gruppe bei (Slavin et al., 2003, zit. nach Borsch, 2010, S. 79).

Slavin (1995) fasste 90 Studien in einer Metaanalyse zusammen und verglich dabei unterschiedliche kooperative Methoden mit herkömmlich unterrichteten Kontrollklassen im Hinblick auf die Lernleistungen der Schüler und Schülerinnen und fand Folgendes heraus: Die Lernleistungen der Kinder fallen in kooperativ unterrichteten Klassen signifikant besser aus. Dies lässt den Schluss zu „... dass sich der Mehraufwand, der mit der Einführung kooperativen Unterrichts verbunden ist, durchaus lohnt, weil die Schülerinnen und Schüler mehr oder genauso viel lernen wie im herkömmlichen Unterricht“ (Borsch, 2010, S. 85).

In Bezug auf sozialer und emotionaler Ebene erkannte Slavin (1995), dass kooperatives Lernen die Barrieren zwischen Kindern mit und ohne Behinderung oder (Lern-)Schwierigkeiten überwindet und kommt zu folgender Schlussfolgerung:

The research of cooperative learning and relations between academically handicapped and normal-progress students generally shows that cooperative learning can overcome barriers to friendship and interaction between these students. Further, these improvements can be obtained while achievement is being enhanced for all students in the class (Slavin, 1995, S. 60).

Druyen & Wichterich (2005) fassen ebenso unterschiedliche Studien zusammen, die die Wirkungen des kooperativen Lernens aufzeigen und verweisen auf die positiven Effekte:

Kooperatives Lernen stimuliert kritisches Denken und hilft Schülern, Ideen durch Diskussionen zu klären (Johnson, 1993, 1994). Kooperatives Lernen entwickelt die Fähigkeit zu mündlicher Kommunikation (Yager, 1985). Kooperatives Lernen entwickelt soziale Interaktionsfertigkeiten (Johnson & Holubek, 1984). Kooperatives Lernen ermutigt Schüler, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen (Baird & White, 1984). Kooperatives Lernen erhöht die Zufriedenheit der Schüler mit ih-

Kooperatives Lernen

ren Lernerfahrungen (Turnure & Zeigler, 1958). Kooperatives Lernen unterstützt Teambildung und Problemlösung im Team unter Beibehaltung persönlicher Verantwortung (Cooper et al. 1984, Johnson, Johnson & Holubec, 1994). Kooperatives Lernen schafft eine Umgebung aktiven, engagierten und explorativen Lernens (Slavin, 1990). Kooperatives Lernen baut das Selbstvertrauen der Schüler auf (Johnson & Johnson, 1998). Kooperatives Lernen fördert positive ethnische Beziehungen (Johnson & Johnson 1972, Slavin & Oickle, 1981). Kooperatives Lernen erhöht die Selbstmanagement-Fähigkeiten (Resnick, 1987). Kooperatives Lernen fördert Vertrautheit und Interaktion zwischen den Schülern (Cooper, 1984) (Druyen & Wichterich, 2005, S. 7-8).

Da wissenschaftliche Erkenntnisse aufzeigen, dass der Einsatz kooperativer Methoden im Unterricht positive Effekte in Bezug auf Lernleistung, Selbstkompetenz und Sozialverhalten bewirken, sollten diese Methoden auch verstärkt in die Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer einfließen um deren Methodenrepertoire zu erweitern und Schülerinnen und Schüler für das zukünftige Leben vorzubereiten. In der Schule steht zwar *das Lernen* im Vordergrund, jedoch ist in der Arbeitswelt *das gemeinsame Produkt* relevant (Huber, 2007, S. 6).

4 Kooperatives Lernen in der Lehrer/innenbildung

Kooperative Unterrichtsformen erfordern Qualifizierungsangebote für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer, um das Methodenrepertoire zum kooperativen Lernen zu erweitern.

Das neue Lehrverständnis zielt darauf ab, Schülern zu helfen, ihr eigenes Wissen und Können aktiv zu erwerben, während sie kooperativ mit Klassenkameraden arbeiten. Es wird die zukünftige Rolle von Lehrerinnen und Lehrern im Klassenzimmer sein, derartige Lernprozesse zu ermöglichen. Dieses professionelle Unterrichten erfordert eine adäquate Ausbildung und Kompetenz; und Lehrer werden kontinuierlich ihr Kompetenzrepertoire erweitern müssen (Green & Green, 2006, S. 98).

Daher ist es erforderlich, in der Fachdidaktik und auch im Fachunterricht der Ausbildung für Ernährung und Haushalt so oft wie möglich kooperative Methoden einzubauen. Kooperative Methoden können nicht mit einmaliger Erprobung in der Schulpraxis umgesetzt werden. Es muss eine kontinuierliche Erarbeitung und auch Reflexion der einzelnen Methoden erfolgen. Sehr wichtig dabei ist auch, dass Lehrende an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten über ausreichend Kompetenz und Erfahrung verfügen. Es reicht nicht aus, theoretisch unterschiedliche Methoden zu erarbeiten, denn „erst wenn die Trainer selber kooperativ unterrichten und mit den Problemen der Unterrichtsgestaltung vertraut sind, werden sie authentisch auftreten und erfolgreich unterrichten können“ (Brüning & Saum, 2009, S. 156).

Kooperative Lernarrangements (Methoden des wechselseitigen Lehren und Lernens) sind schon seit den 80er Jahren bekannt und werden nach wie vor selten im Unterricht eingesetzt. Die Frage, weshalb diese so selten zum Einsatz kommen, lässt sich dahingehend beantworten, dass Lehrende sehr häufig kritisieren, dass der Vorbereitungsaufwand sehr hoch sei, geeignete Materialien nicht verfügbar wären und selbst hergestellt werden müssen. Das Vorhandensein von Materialien würde die Arbeit zwar erleichtern, befreit jedoch nicht davor, diese anzupassen oder selbst herzustellen. Der Vorbereitungsaufwand lässt sich jedoch reduzieren, wenn Kollegen und Kolleginnen den Unterricht gemeinsam planen und ihre Unterrichtsmaterialien austauschen (Huber, 2010, S. 11) wie dies in den Stufenteams der Neuen Mittelschule vorgesehen ist. Auf die Bedeutung des Arbeitens im Team, die gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts, verweist auch Borsch: „...es gilt ‚zwei Köpfe sind besser als einer‘“ (Borsch, 2010, S. 109).

Die Stundenreduktion des Unterrichtsfaches Ernährung und Haushalt und der Auftrag, fächerverbindenden Unterricht zu konzipieren, bewirkt, dass Kernkompetenzen nicht mehr in gewohntem Ausmaß vermittelt werden können. Gleichzeitig ergibt sich jedoch die Chance, dass Kinder durch selbstgesteuertes Lernen einen anderen Zugang zu Wissen erhalten. „Die Interaktion mehrerer Personen mit unterschiedlichem Wissensstand eröffnet gute Chancen, den Wissenserwerb zu fördern“ (Konrad, 2008, S. 99). Dies muss auch den Studierenden und zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen bewusst werden und sollte gleichzeitig motivieren, kooperative Lernformen auch im Fachunterricht verstärkt einzusetzen um das selbstgesteuerte Lernen von Schülerinnen und Schülern zu fördern.

Literatur

- BM:UKK. (2012). *Entwurf: NMS-Umsetzungspaket, Anlage 1*.
[www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/nms_umsetzungspaket.xml].
- BM:UKK. (2012). *Neue Mittelschule*. [www.neuemittelschule.at].
- Borsch, F. (2009). *Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Druyen, C. & Wichterich, H. (2005). *Kooperatives Lernen für die Demokratie*. [www.blk-demokratie.de/materialien/demokratiebausteine/programmthemen/kooperatives-lernen.html].
- Green, N. & Green, K. (2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Huber, A.A. (2007). *Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL) als spezielle Form Kooperativen Lernens*. Berlin: Logos.

- Huber, A.A. (2010). *Kooperatives Lernen – kein Problem: Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit für Schule und Erwachsenenbildung* (2. Aufl.). Seelze: Kallmayer.
- Konrad, K. & Taub, S. (2001). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theoretische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ratzki, A. (2010). 1969/2009: 40 Jahre Gesamtschulen. Von der Fachleistungsdifferenzierung zur Binnendifferenzierung und zum Individuellen Lernen. In A. Köker, S. Romahn & A. Textor (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen* (S. 124-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Verfasserin

Gerda Kernbichler, M.A.

Pädagogische Hochschule Steiermark
Hasnerplatz 12
A-8010 Graz

E-Mail: gerda.kernbichler@phst.at
Internet: www.phst.at

Irmgard Dachtler-Freiler & Sigrid Küstler

Kompetenzorientierung in der Sekundarstufe II in Österreich im Fachbereich Ernährungsbildung

Dieser Beitrag bietet einen Überblick über aktuelle Qualitätsentwicklungsinstrumente in der Sekundarstufe II im Fachbereich Ernährung. Auf eine allgemeine Einführung zum Thema Ernährungsbildung folgt die Beschreibung des Entstehungsprozesses diverser Instrumente. Danach werden deren Einsatz und Anwendung im Unterricht genauer beleuchtet. Ein Resümee stellt die Verbindung zum nationalen Aktionsplan Ernährung her.

Schlüsselwörter: Standardentwicklung, Kompetenzmodelle, kritisch-konstruktive Didaktik, kompetenzorientiertes Unterrichten, mündliche kompetenzbasierte Reifeprüfung

1 Ernährungsbildung

Wenn wir von Ernährungsbildung sprechen, so muss zuerst definiert werden, was unter Bildung und im Speziellen unter Ernährungsbildung zu verstehen ist.

Bildung ist ein persönlicher Prozess, der sich individuell und in der Begegnung mit der Gesellschaft vollzieht. Bildung ist weder angelerntes Wissen noch konditioniertes Verhalten. Bildung kann daher nicht als Speicherung von Wissensbeständen in den einzelnen Fächern verstanden werden, sondern Bildung muss als persönliches Kapital mit umfassenden Kompetenzen¹ aufgefasst werden und so als Stabilisator der eigenen Identität fungieren.

Bildung ist das Fundament für jeden Menschen, das ihm ermöglicht, sich die Welt zu erschließen und vernünftig zu handeln.

Aufbauend auf diesem Menschenbild muss Ernährungsbildung den Menschen in den Fokus nehmen und nicht die Nahrung als solche. Ernährungsbildung muss Schülerinnen und Schülern jene Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz vermitteln, dass diese imstande sind, sich gesund zu ernähren und darüber hinaus im gesamtgesellschaftlichen und welternährungswirtschaftlichen Kontext richtige Entscheidungen zu treffen (vgl. Thematisches Netzwerk, 2009a).

Die Sekundarstufe II des österreichischen Bildungssystems ist durch eine Vielzahl von Schultypen gekennzeichnet, wobei Ernährung als eigenes Unterrichtsfach nur im Humanberuflichen Schulwesen (Fachschule und Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe, Hotelfachschule und Höhere Lehranstalt für Tourismus) und in den Wirtschaftskundlichen Realgymnasien der Allgemeinbildenden Höheren Schulen in den Lehrplänen verankert ist.

2 Kompetenzorientierung – Entstehungsprozess: Wie kam das Neue ins System?

Das Festschreiben von Bildungsinhalten in den Curricula bedeutet noch nicht, dass diese auch entsprechend vermittelt werden. Lehrpläne wurden von den Lehrenden in der Unterrichtspraxis kaum wahrgenommen und realisiert, wie Forschungen wiederholt ergeben haben. Die Forderung nach klar formulierten und verbindlichen Leistungserwartungen macht daher Sinn und der Ruf nach überprüfbaren outputbezogenen Standards wird aus diesem Grund verständlich (vgl. Klieme, 2005).

Die systematische Überprüfung der Qualität von Bildungsinstitutionen ist unerlässlich. So sind im Jahr 2004 die Berufsbildenden Schulen in die Standardentwicklung eingestiegen und haben das System QIBB (QualitätsInitiative BerufsBildung) implementiert, nachdem in der Europäischen Union durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) verstärkte Bemühungen im Gange waren, erworbene Qualifikationen in den einzelnen Mitgliedsstaaten durch diesen gemeinsamen Rahmen transparent und vergleichbar zu machen. QIBB ist ein Qualitätssicherungssystem (vgl. BM:UKK, 2004), das die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität im berufsbildenden Schulwesen garantieren soll. Für den allgemein bildenden Bereich gibt es ein ähnliches Qualitätsprogramm (vgl. BM:UKK, 2012).

Dazu braucht es aber eine Vorstellung, wann Bildungsprozesse erfolgreich sind. Dies soll mit Bildungsstandards als Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht, der Erstellung von Kompetenzmodellen² bzw. der Formulierung von outputorientierten Zielen erreicht werden. Die Formulierung von kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrplänen sowie die Einführung der teilstandardisierten und kompetenzbasierten Reifeprüfung (AHS) bzw. Reife- und Diplomprüfung (BHS) gehört zum umfassenden Gesamtkonzept der Qualitätssicherung.

Bildungsstandards dienen der Zielorientierung und weisen aus, welche fach- und fächerübergreifenden Kernkompetenzen am Ende eines Bildungsganges verlässlich erworben wurden. Der Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich, herausgegeben vom Thematischen Netzwerk Ernährung (TNE), kann als solcher für die Ernährungsbildung angesehen werden.

Kompetenzmodelle werden für jeden Unterrichtsgegenstand formuliert. Sie werden durch eine Inhalts- und eine Handlungsdimension definiert. An den Schnittstellen der beiden Achsen werden Deskriptoren formuliert, welche die zu erreichenden Kompetenzen ausweisen (vgl. BM:UKK, 2011).

Welche Instrumente für eine Kompetenzorientierung stehen in der Sekundarstufe II für den Fachbereich Ernährung in Österreich zur Verfügung?

- Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich
- Kompetenzmodelle für alle Unterrichtsgegenstände der einzelnen Schularten
- Aufgabenbeispiele für das kompetenzorientierte Unterrichten
- Checklisten zur Selbstevaluation der Schülerinnen und Schüler

- Handreichungen zur mündlichen kompetenzbasierten Reifeprüfung für AHS und BHS

Ein Projektteam bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, den Fachvorständinnen der Schulen für wirtschaftliche Berufe und den Fachvorständen für den Tourismusbereich unter der Gesamtkoordination der Fachinspektorin, Mag. Irmgard Dachtler-Freiler, für den ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Bereich in Wien, hat sich sehr früh im Schulentwicklungsprozess engagiert und im Jahr 2005 ganzheitliche Kompetenzmodelle für alle fachspezifischen Unterrichtsgegenstände, so auch für den Fachbereich Ernährung, entwickelt. Es galt aus dem inhaltsorientierten formalen Lehrplan geeignete Grobziele für den Unterricht zu formulieren.

Damit wurden folgende Ziele verfolgt:

- Unterstützung der Lehrpersonen bei der Unterrichtsvorbereitung durch eine klare Beschreibung der Lernziele
- Hilfestellung bei der Überprüfung und Bewertung dieser Lernziele
- Sichtbarmachen der Lernfortschritte von Lernenden im Sinne der Wahrnehmung von Stärken und Schwächen
- Lenkung von der reinen Wissensvermittlung auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler
- Beitrag zur Leistungsmotivation und Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess bei den Lernenden
- Transparenz gegenüber allen Schulpartnern und der Öffentlichkeit

Bei der Formulierung der Kompetenzmodelle stützte man sich einerseits auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2001), der vier Kompetenzarten (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) unterscheidet. Andererseits auf Erpenbeck & von Rosenstiel (2003), welche Kompetenz als Disposition zu selbstorganisiertem psychischem und physischem Handeln verstehen. In ihrer Definition sind Kompetenzen subjekt- und handlungszentriert und durch die Umsetzung in die Praxis als Umsetzungskompetenz/Handlungskompetenz messbar.

Zuerst wurden die Inhalte des Lehrplanes als fachliche Kompetenzen formuliert. Dafür wurde die Taxonomie für Lehrziele von Bloom (1972) herangezogen, welche sechs aufeinander folgende Stufen umfasst: wiedergeben, verstehen, anwenden, analysieren, entwickeln und synthetisieren. Es war wichtig, die Bildungsziele unter dem Aspekt der Fachdidaktik und der Theorien zum Wissensaufbau³ zu beleuchten.

Nach der Präsentation des Wiener BHS-Kompetenzmodells am 6. Oktober 2005 vor der Presse im Beisein der Stadtschulratspräsidentin und Vertreterinnen und Vertretern aus Stadtschulrat und Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur wurde die Implementierung des Kompetenzmodells durch Diplomandinnen der Wirtschaftsuniversität Wien evaluiert. Das Ergebnis der Umfrage nach einem Jahr war erfreulich. 74% aller Wiener Lehrerinnen und Lehrer hatten die Fragebögen ausgefüllt und 91% der Befragten kannten das Kompetenzmodell und seine Intentionen. 76% fanden, dass das Kompetenzmodell einen besseren Orientierungsrahmen als der Lehrplan bietet und dadurch ein besserer Blick auf die individuellen Leistun-

gen der Schülerinnen und Schüler möglich ist und somit bessere Informationen über die Stärken und Schwächen der Lernenden gegeben sind. 87% fanden, dass die formulierten Kompetenzen mit durchschnittlichen Lernenden erreichbar sind. Es ist klar, dass die Qualität des Kompetenzmodells damit noch nicht explizit nachgewiesen werden kann. Eine gute Kommunikation über neue Instrumente trägt auch zur Wirksamkeit bei.

Nach dieser positiven Nachricht formulierte das Projektteam zusätzliche überfachliche Kompetenzen (Methoden- und Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit) sowie andere soziale und motivationale, volitionale oder moralische Komponenten und mögliche methodisch-didaktische Maßnahmen sowie Messinstrumente (z.B. Ernährungsprotokoll, Rollenspiel), die eine Überprüfung der Kompetenzen ermöglichen sollen.

Im Anschluss an die Fertigstellung des Kompetenzmodells wurden über die Fort- und Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Wien Seminare angeboten, die die Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung des Kompetenzmodells unterstützen sollten. Diese wurden dankbar angenommen und sehr positiv bewertet. Hierbei wurden Unterrichtsbeispiele erstellt. Diese wurden in geschlossenen, komplexen Aufgabenstellungen von unterschiedlicher Länge formuliert und zur Veranschaulichung der erworbenen Kompetenzen mit dem Thillm-Kompetenzbewertungsmodell (vgl. Thüringer Institut, 2003) verknüpft. Die Beispiele eignen sich zum sofortigen Einsatz im Unterricht.

Eine Veranstaltung mit Georg Neuweg (Universitätsprofessor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Johannes Kepler Universität Linz) zum Thema Leistungsbewertung führte im anschließenden Workshop zur Erarbeitung von Checklisten zur Selbstevaluation der Schülerinnen und Schüler. Bei diesen Checklisten wurden die Kompetenzen des Kompetenzmodells als „can-do-statements“ aufgeschlüsselt. Sie bieten eine Möglichkeit mit Schülerinnen und Schülern die Lernfortschritte zu reflektieren und neue Entwicklungsaufgaben zu identifizieren. Diese Checklisten sollen den Lernenden einen Leistungsanreiz bieten, das Bewusstsein für das Gelernte erhöhen, die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden fördern und Transparenz bei der kompetenzbasierten Leistungsbewertung bieten. Die Checklisten wurden von Lehrenden und Lernenden positiv bewertet.

Im AHS-Bereich startete die Fachinspektion des ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Fachbereichs im Jahr 2007 mit der Erarbeitung eines Kompetenzmodells. Im Projektteam waren alle Lehrerinnen des Fachbereichs von Wien vertreten.

Aufbauend auf den *REVIS* („Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen“, 2003-2005) Schlüsselfragen und Themenfeldern wurden Kompetenzen, Indikatoren und mögliche didaktische Maßnahmen und Messinstrumente auf Grundlage des Lehrplaninhalts definiert.

Nach einem Jahr und einer internen Evaluation wurde 2008 die Letztfassung des Kompetenzmodells erstellt. Dieses diente unter anderem auch als Vorlage für das

Kompetenzmodell der Handreichung für die mündliche kompetenzorientierte Reifeprüfung in Haushaltsökonomie und Ernährung (AHS).

Die Qualitätsentwicklung hat nun auch in den Allgemeinbildenden Schulen zu einem Schulentwicklungsinstrument (SQA) geführt. SQA ist eine pädagogische Initiative (Methode und Werkzeug), welche darauf abzielt, die Qualität der Ergebnisse des Lehrens und Lernens an Allgemeinbildenden Schulen sicher zu stellen und weiter zu entwickeln (vgl. www.sqa.at).

Auf Grund dieser Initiative ruft das BM:UKK ab Herbst 2012 Arbeitsgemeinschaften ins Leben, welche Kompetenzkataloge zu den Lehrplänen erstellen sollen. Diese sollen wie in den Berufsbildenden Schulen die Kompetenzentwicklung im Unterricht klarer darstellen und entsprechende fachdidaktische und curriculare Rahmenbedingungen konkretisieren. Wien hat mit seinem Kompetenzmodell für den Bereich Haushaltsökonomie und Ernährung schon eine Vorreiterrolle inne.

3 Qualitätsentwicklungs-Instrumente

Im folgenden Teil des Artikels werden der Einsatz und die Umsetzung der genannten Instrumente im Unterricht exemplarisch vorgestellt.

3.1 Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich

Der Referenzrahmen für Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich hat seine Gültigkeit für die gesamte Bildungslaufbahn vom Kindergarten bis zum tertiären Bereich. Das Thematische Netzwerk Ernährung möchte mit Hilfe des Projektes **Ernährung und Verbraucherbildung Austria** (kurz *EVA*) die Basisschulung im Lernbereich Ernährung gezielt fördern. Aus diesem Grund wurden Bildungsstandards ausgearbeitet und im Referenzrahmen publiziert.

[www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmen-ev.pdf].

Der österreichische Referenzrahmen umfasst die Teilbereiche Ernährungsbildung sowie Verbraucherbildung. Diese wurden wiederum in je fünf Teilkompetenzen aufgliedert. Im Folgenden werden ausschließlich die Teilkompetenzen der Ernährungsbildung (EB) angeführt (siehe Tabelle 1), weil die Verbraucherbildung nicht explizit im Lehrplan der HLW vorkommt. Die Kompetenzen EB 1-5 wurden aus folgenden verschiedenen Wissenstypen generiert: reflexives Wissen, Orientierungswissen und Handlungswissen.

Kompetenzorientierung in der Ernährungsbildung

Tab. 1: Ernährungsbildung (EB): Aufgliederung in die fünf Teilkompetenzen (eigene Darstellung; Thematisches Netzwerk Ernährung, 2009b, S. 7)

Teilkompetenz	Ausformulierung
EB 1	Das eigene Essverhalten reflektieren und bewerten
EB 2	Sich vollwertig ernähren können
EB 3	Eine empfehlenswerte Lebensmittelauswahl treffen
EB 4	Nahrung nährstoffschonend zubereiten
EB 5	Ernährung im Alltag nachhaltig und gesundheitsfördernd gestalten

Zu diesen Teilkompetenzen EB 1-5 hat das Autorinnenteam sowohl Kompetenzbeschreibungen als auch Qualitätsindikatoren formuliert. Auf keinen Fall dürfen diese Indikatoren als eine Checkliste verstanden werden, die es Schritt für Schritt abzuarbeiten gilt.

3.2 Wiener Kompetenz-Modell für den ernährungswirtschaftlichen Fachbereich (BHS)

Im Weiteren wird auf das Kompetenz-Modell der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) eingegangen. Wie bereits erwähnt, hat ein Autorinnenteam von einem ganzheitlichen Kompetenzmodell ausgehend das schul- und fachtypische Kompetenzmodell als Orientierungsrahmen für Lehrende entwickelt.

Das ganzheitliche Kompetenzmodell wird nach Dachtler-Freiler et al. (2011, S. 8) in folgende Kompetenzklassen unterteilt:

- Fachkompetenz inklusive Methodenkompetenz
- Sozialkompetenz inklusive kommunikative Kompetenz
- Individualkompetenz inklusive kreative Kompetenz
- Umsetzungskompetenz

Auszugsweise soll hier der Kompetenzkatalog für das erste Unterrichtsjahr im Unterrichtsgegenstand Ernährung in der HLW gezeigt werden:

Tab. 2: Auszug aus dem HLW Arbeitsbogen – Gegenstand: Ernährung (Dachtler-Freiler et al., 2011, S. 14)

Unterrichtsinhalt	Fachliche Kompetenz/en Die Schülerin/der Schüler	Überfachliche Kompetenz/en Die Schülerin/der Schüler	Didaktische Maßnahmen Messinstrument/e
Zusammenhang zwischen Ernährung, Gesundheit, Leistungsfähigkeit, Bewegung und Wohlbefinden	versteht grundlegende Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit	kann aus Informationsquellen relevante Inhalte identifizieren und vernetzen	Beobachtung der Mitarbeit, Offenes Lernen, Referate, Portfolio, Wiederholung, Prüfung, Workshop, Referenten, Lehrbuch, Lehrausgang, Projekte, Medien, Arbeits- und Merkblätter, Naturobjekte, Workshop, Gruppenarbeit, Rollenspiele, Medieneinsatz,
Grundbestandteile der Nahrung und deren Aufgaben	kann die Funktion der Grundbestandteile für die menschliche Ernährung erklären	kann Ergebnisse der Arbeit reflektieren	
Kohlenhydrat-, fett-, eiweiß-, vitamin- und mineralstoffreiche Lebensmittel	kennt die Zusammensetzung, Verarbeitung und ernährungsphysiologische Bedeutung von ausgewählten Lebensmitteln	kann Feedback geben und annehmen kann kleinere Projekte eigenständig oder im Team zielorientiert und termingerecht abschließen	

Wie aus diesem Ausschnitt erkennbar ist, war der Ausgangspunkt der österreichische Lehrplan. Entsprechend wurden die fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen formuliert. Diese Matrix wurde durch eine Sammlung möglicher didaktischer Maßnahmen oder Messinstrumente ergänzt. Wie sich dieses Kompetenzmodell im Unterricht umsetzen lässt, wird in Punkt 4 ausgeführt.

3.3 Wiener Kompetenz-Modell für Haushaltsökonomie und Ernährung

Dieses Kompetenzmodell wurde für das Fach Haushaltsökonomie und Ernährung an Wiener Wirtschaftskundlichen Realgymnasien konzipiert. Es ist zweidimensional und besteht aus einer Inhalts- und einer Handlungsebene. Kennzeichnend für dieses Kompetenzmodell ist der Fokus auf die fachlichen Kompetenzen. Der folgende Ausschnitt führt dies vor Augen:

Kompetenzorientierung in der Ernährungsbildung

Tab. 3: Auszug aus dem AHS Arbeitsbogen – Gegenstand: Ernährung (Dachtler-Freiler et al., 2008, S. 11 und 12)

Lehrplan- inhalt	Kompetenzen Die Schüler/innen	Indikatoren	Mögliche didaktische Maßnahmen und Messinstrumente
Zusammen- hang zwischen Ernährung und Gesundheit	wissen über die Richtlinien für die gesunde Ernährung Bescheid	kennen aktuelle Ernährungs- empfehlungen können Regeln eines gesunden und nachhaltigen Lebensstils nennen	Ernährungspyramide, Portfolio, Rollenspiele, Partnerarbeit
	können die eigenen Ess- und Ernährungs- gewohnheiten reflektieren und gegebenenfalls Änderungen durchführen	erkennen die Bedeutung der Nahrung für das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit wissen über die individuellen Einflussfaktoren Bescheid	Ernährungsprotokoll, Wiederholung (WH), Rollenspiel, Esstypen, Leistungskurve
	wissen über den Energiebedarf Bescheid	kennen Faktoren, die den Energiebedarf beeinflussen kennen Energiebedarfs- empfehlungen	Energiebedarfs- berechnungen, BMI-Berechnungen
	haben Einsicht in die Dynamik von Essstörungen	wissen über die Merkmale von Essstörungen Bescheid	Film, Gastvorträge

3.4 Handreichung zur mündlichen kompetenzbasierten Reifeprüfung für den Unterrichtsgegenstand Haushaltsökonomie und Ernährung

Diese Handreichung wurde im Schuljahr 2011/12 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben. Die Handreichung umfasst domänen-spezifische Kompetenzen, ein Kompetenzmodell sowie einen Themenpool für den Fachbereich und schließlich exemplarische, kompetenzorientierte Fragestellungen. Diese Handreichung ist auf der Homepage des Thematischen Netzwerkes Ernährung abrufbar [www.thematischesnetzwerkernaehrung.at].

Das in Punkt 3.3 vorgestellte Kompetenzmodell wurde um drei Handlungsdimensionen erweitert (siehe Tabelle 4). Diese Dimensionen lehnen sich an die Taxonomie von Bloom an.

Tab. 4: Handlungsdimensionen und Operatoren (adaptiert nach Binder et al., 2012, S. 16)

Handlungsdimension	Bedeutung	zugeordneter Operator
Handlungsdimension 1	Reproduktion	wiedergeben, verstehen
Handlungsdimension 2	Transfer	anwenden, analysieren
Handlungsdimension 3	Reflexion und Problemlösung	entwickeln, synthetisieren

Die Domänen wurden vom Referenzrahmen EVA (siehe Tabelle 1) abgeleitet und dem Niveau der Sekundarstufe II angepasst. Für die Handreichung wurde auf Wunsch des BM:UKK ein Kompetenzmodell erstellt. Dazu wurde das Wiener AHS Kompetenzmodell adaptiert (vgl. Binder et al., 2012, S. 17 ff). Bei der Reifeprüfung sollen die Kandidatinnen und Kandidaten ihr Können (Wissen-Fertigkeiten-Werthaltungen) unter Beweis stellen und die erworbenen Kompetenzen zeigen. Daher müssen die Prüfungsaufgaben folgende kognitive Leistungen beinhalten: Reproduktion, Transferleistung, Reflexion und Problemlösung.

Die in der Handreichung aufgelisteten Operatoren⁴ sollen die Handlungsdimensionen aufzeigen und dadurch bei der Erstellung von Aufgaben zur Reifeprüfung helfen.

Tab. 5: Auszug aus Operatoren-Liste der Handreichung zur mündlichen kompetenzorientierten Reifeprüfung (Binder et al., 2012, S. 23 ff)

Operator	Definition	Beispiel	Handlungsdimensionen
ableiten	auf der Grundlage wesentlicher Merkmale sachgerechte Schlüsse ziehen	Leiten Sie aus dem Laborbefund xyz ab, welche Stoffwechselerkrankung vorliegen könnte.	II
analysieren/ untersuchen	wichtige Bestandteile oder Eigenschaften auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten; untersuchen beinhaltet ggf. zusätzlich praktische Anteile (Experimente/ Versuche)	Analysieren Sie den Tageskostplan bezüglich seiner Eignung für eine gichterkrankte Person (männlich, 55 Jahre, Angestellter).	II, III
anwenden/ übertragen	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen	Wenden Sie das Konsumentenrecht am Fallbeispiel xyz an.	II, III

Das Kompetenzmodell dient als Hilfsmittel zur Erstellung von kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben und soll so gleichzeitig einen *washback*-Effekt auf den Fachunterricht haben.

4 Umsetzung im Unterricht

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zur Frage der Implementierung von kompetenzorientiertem Unterricht können laut Tschekan (2011) folgende vier Zugänge beobachtet werden.

„Kompetenzorientierung durch

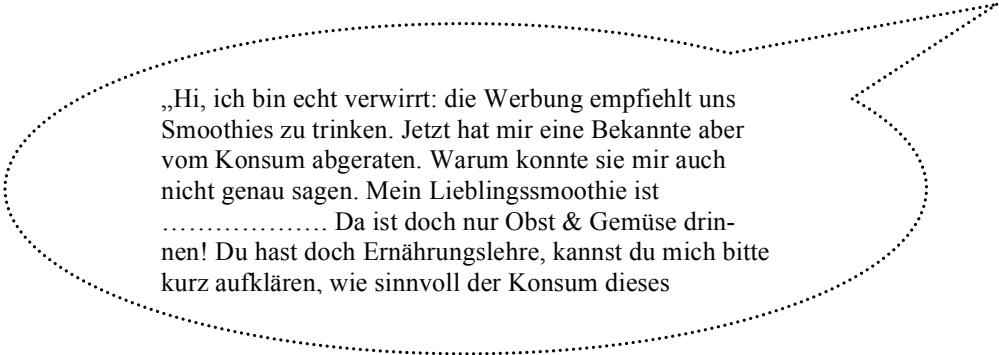
- veränderte, schüleraktivierende Unterrichtsmethodik [...]
- durch die Entwicklung von Kompetenzrastern oder neuen Aufgabentypen [...]
- die Entwicklung selbstständigen Lernens [...]
- individualisierten Unterricht [...]“ (S. 47/48).

Die beiden ersten Punkte spielen im folgenden Unterrichtsbeispiel die Hauptrolle. Aufgabenstellungen, in denen Lernende Problemstellungen lösen müssen, können als grundlegende Rahmenbedingung für kompetenzorientierten Unterricht genannt werden. In diesem Zusammenhang soll hier gezeigt werden, wie dies im Unterrichtsgegenstand Ernährung an HLWs passieren kann. Der Unterrichtsaufbau orientiert sich im folgenden Beispiel an der Ernährungspyramide, so werden z.B. die Themengebiete Wasser und die entsprechenden Getränke erarbeitet und dann die Themengebiete Mikronährstoffe anhand von Obst und Gemüse. Das Thema „Trendgetränk Smoothie“ ermöglicht so inhaltlich den Übergang von der Getränkeebene der Pyramide zur Obst- und Gemüseebene.

Im Sinne des kompetenzorientierten und konstruktivistischen Zuganges wurde als Erarbeitungsform das kooperative Lernen gewählt. Die Lernenden sind mit dieser Methode bereits vertraut und haben damit auch gute Erfahrungen gemacht, wie sich in früheren mündlichen Reflexionsphasen über die Methode gezeigt hat. Sie bevorzugen kooperative Lernmethoden gegenüber anderen Methoden wie z.B. den fragend-entwickelnden Unterricht, da sie sich die Inhalte aufgrund dieser Schüleraktivierung besser merken können.

Der Großteil der Lernenden trinkt Smoothies. Als Einstieg in die 100 Minuten-Einheit wird die Think-Pair-Share-Methode zu folgender Fragestellung „Was ich immer schon über Smoothies wissen wollte?“ gewählt. In der Share-Phase wurden unter anderem folgende Fragen wie, „Sind Smoothies gesund?“, „Was ist drinnen?“, „Wie werden Sie hergestellt?“ gesammelt. Klement (2007) bezeichnet diese Vorgehensweise als „Kultur des Fragezeichens, [da] die Frage der Lernenden immer am ANFANG [sic!] [eines] Lernprozesses stehen soll“. Wie die angeführten Fragen zeigen, sind die Schülerinnen und Schüler am Thema interessiert und wollen mehr darüber lernen.

Der Arbeitsauftrag besteht aus einer Postinganfrage:



„Hi, ich bin echt verwirrt: die Werbung empfiehlt uns Smoothies zu trinken. Jetzt hat mir eine Bekannte aber vom Konsum abgeraten. Warum konnte sie mir auch nicht genau sagen. Mein Lieblingssmoothie ist Da ist doch nur Obst & Gemüse drinnen! Du hast doch Ernährungslehre, kannst du mich bitte kurz aufklären, wie sinnvoll der Konsum dieses

Dieser Arbeitsauftrag soll über die kooperative Lernform Gruppenpuzzle gemeinsam gelöst werden. Nach dem erwähnten Think-Pair-Share-Einstieg erhalten die Lernenden ihre Arbeitsblätter, die entsprechenden Textausschnitte und den im Posting genannten Smoothie (z.B. KnorrVie, Innocent, Alnatura Bio Smoothie, etc.) als Analysemedium:

PHASE: Doppelter Boden



Klären Sie nochmals mit allen As, ob alle alles verstanden haben!

✍️ Verfassen Sie nun gemeinsam die Antwort zur Posting-Frage! Gehen Sie dabei auf folgende Kriterien ein:

1. Was sind Smoothies und wie werden diese hergestellt?
2. Wann können Smoothies ein Ersatz für Obst und Gemüsekonsum sein?
3. Wie müssen industriell gefertigten Smoothies gekennzeichnet werden?
4. Woran erkennt man qualitativ hochwertige Smoothies?
5. Wägen Sie die Vor- und Nachteile von Smoothies ab!
6. Bewerten Sie den Lieblingssmoothie Ihrer Freundin aus ernährungsphysiologischer Sicht!

Begründen Sie Ihre Aussagen! Achten Sie beim Formulieren auf eine adäquate Verwendung von Fachsprache!

PHASE: Präsentations- und Integrationsphase



Präsentieren Sie Ihre Antwort!

Eine der Basisbedingungen des kooperativen Lernens, nämlich die wechselseitige positive Abhängigkeit, wird durch die komplexe Aufgabenstellung ermöglicht. Hierzu wird aus den fünf Textausschnitten jeweils eine Frage formuliert. Diese Fragen decken sich auch mit den von den Lernenden in der Think-Pair-Share-Phase selbst-

gestellten Fragen. Eine vollständige Lösung des Arbeitsauftrages kann nur aufgrund der Zusammenarbeit aller Gruppenmitglieder gelingen.

Eine Analyse der vorgestellten Unterrichtseinheit im Hinblick auf die in Punkt 3 beschriebenen Instrumente zeigt, dass bei dieser Aufgabenstellung sowohl die Inhaltsebene als auch die fachlichen Kompetenzen, z.B. *kennt die Zusammensetzung, Verarbeitung und ernährungsphysiologische Bedeutung von ausgewählten Lebensmitteln* (ausgewählter Smoothie), erschöpfend behandelt werden. Die überfachlichen Kompetenzen werden ebenfalls abgedeckt, z.B. *kann aus Informationsquellen* (Texte zu den Smoothies) *relevante Inhalte identifizieren* (Zusammenfassung) und *vernetzen* (Beantwortung der Postingfrage) und *kann kleinere Projekte* (Gruppenpuzzle) *eigenständig* (individuelle Erarbeitungsphase) *oder im Team* (Gruppenpuzzle) *zielorientiert und termingerecht abschließen*. Auch die Teilkompetenz EB 3 – *eine empfehlenswerte Lebensmittelauswahl treffen* – aus dem Referenzrahmen EVA wurde hier berücksichtigt. Auf die geforderte Dreiteilung – Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung – wurde ebenfalls eingegangen.

Nach der ernährungsphysiologischen Analyse der Smoothies erkannten die Lernenden, dass die ihnen besser bekannten Smoothies qualitativ nicht so hochwertig sind, wie ihnen das die Werbung suggeriert. Mithilfe dieser kompetenzorientierten Aufgabenstellung werden die Lernenden zur Reflexion und Problemlösung angehalten und somit in ihrer Entscheidungskompetenz gestärkt.

5 Resümee und Ausblick

Abschließend kann gesagt werden, dass die vorgestellten Kompetenzmodelle, gepaart mit kooperativen Lernmethoden, kompetenzorientierten Unterricht leichter planen und durchführen lassen. Die Lernergebnisse beschränken sich aufgrund der genannten Maßnahmen nicht mehr ausschließlich auf den Wissenserwerb, sondern die Lernenden üben auch Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenzen sowie Sozialkompetenzen. Dieser ganzheitliche Ansatz unterstützt Schülerinnen und Schüler dabei, handlungsfähig zu werden und gewährleistet nachhaltiges Lernen.

Internationale Studien zeigen, dass die Schulzeit einen guten Zeitrahmen für Interventionen im Bereich der Ernährungsbildung bietet. Aus diesem Grund plädiert Österreich mit dem nationalen Aktionsplan Ernährung (NAP.e) für eine Verankerung des Themas Ernährung in den Lehrplänen. Außerdem werden Maßnahmen im Bereich der Ernährungsbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die Förderung des Netzwerkes gesundheitsfördernde Schulen und die Entwicklung von Qualitätskriterien für Ernährungsbildungsmaßnahmen vorgeschlagen. Die vorgestellten Instrumente für die Sekundarstufe II im Fachbereich Ernährungsbildung sollen zur Qualitätssicherung im schulischen Bereich beitragen.

Anmerkungen

¹ Der Kompetenzbegriff in der Pädagogik geht auf Klafkis Kompetenzmodell der kritisch-konstruktiven Didaktik zurück und beschreibt die Fähigkeit und Fertigkeit, in den Domänen Probleme zu lösen sowie die Bereitschaft, dies auch zu tun und umzusetzen (vgl. Klafki, 1996).

² Kompetenzmodelle sind prozessorientierte Modellvorstellungen über den Erwerb von fachbezogenen und überfachlichen Kompetenzen, die sich auf fachdidaktische und fachsystematische Aspekte stützen (vgl. Weinert, 2001).

³ Hier wird die Fachdidaktik als Wissenschaft vom planvollen, institutionalisierten Lehren und Lernen spezieller Domänen, Problem- oder Sachbereiche verstanden. Die neuen Erkenntnisse der Hirnforschung legen als Theorie für den Wissensaufbau den Konstruktivismus nahe, einen aktiven Prozess der Wissensaneignung, wo jeder Mensch sein Wissen auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen aufbaut und erweitert.

⁴ „Operatoren sind handlungsinitiiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Prüfungsaufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet“ (www.gymoedeme.de).

Literatur

- Binder, W., Bitzinger, C., Dachtler-Freiler, I., Küstler, S., Robitza, C. & Sagmeister, E. (2012). *Mündliche kompetenzorientierte Reifeprüfung. Haushaltsökonomie und Ernährung. Handreichung*. Wien: BM:UJK.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz Verlag.
- BM:UJK, Sektion I (Hrsg.). (2012). *SQA. Schulqualität Allgemeinbildung*. [www.sqa.at]
- BM:UJK, Sektion II (Hrsg.). (2004). *QIBB. QualitätsInitiativeBerufsBildung*. [www.qibb.at].
- BM:UJK, Sektion II (Hrsg.). (2011). *Bildungsstandards in der Berufsbildung: Projekthandbuch* [www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_Juni2012.pdf].
- Dachtler-Freiler, I. & Projektteam Ernährungswirtschaft Wien. (2011). *Unterricht mit dem Kompetenz-Modell. Ernährungswirtschaftlicher Fachbereich*. Wien: Stadtschulrat für Wien.
- Dachtler-Freiler, I. & Projektteam HÖK Wien. (2008). *Unterricht mit dem Kompetenz-Modell. Haushaltsökonomie und Ernährung*. Wien: Stadtschulrat für Wien

Kompetenzorientierung in der Ernährungsbildung

- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung, Erkennen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. IX-XXXVII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Klafki, W. (1996). *Neuen Studien zur Bildungstheorie – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Klement, K. (2007). *Methodisches Werkzeug für eine neue Lernkultur*. Seminarzusammenfassung. [www.wenth.biz/pib/Methodisches.pdf].
- Klieme, E. (2005). Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, Friedrich Jahresheft XXIII. S. 6.
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (Hrsg.). (2009a). *Ernährungsbildung in Österreich. Stand und Entwicklungen der Ausbildungssituation*. [www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/Ernaehrungsbildung%20in%20Oesterreich_Stand%202009.pdf].
- Thematisches Netzwerk Ernährung. (Hrsg.). (2009b). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*. [www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf]
- Thüringer Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.). (2003). *Bewertung nach dem Kompetenzmodell* (Heft 86). [www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-25984].
- Tschekan, K. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz Verlag

Verfasserinnen

Mag.^a Irmgard Dachtler-Freiler
Fachinspektorin für ernährungswirtschaftlichen und haushaltsökonomischen Fachunterricht
Stadtschulrat für Wien

E-Mail:
irmgard.dachtler-freiler@ssr-wien.gv.at

Mag.^a Sigrid Küstler
PH Wien – Institut für Berufsbildung
E-Mail: sigrid.kuestler@phwien.ac.at
Internet: www.phwien.ac.at

Svenja Weitzig

Ökonomische Bildung – Mittel zur Armutsprävention und Teilhaberealisierung

Aufgrund der aktuellen Entwicklungen haben Menschen mit Behinderungen, die bis dato vollversorgt in Einrichtungen lebten, die Chance zu Haushaltsvorständen zu werden. Rechtliche Grundlage für die unabhängige Lebensführung und Teilhabe ist die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte behinderter Menschen. Ihre Umsetzung ist eine große Herausforderung für die soziale Arbeit und die Haushaltsökonomie.

Schlüsselwörter: ökonomische Bildung, Armutsprävention, Behindertenrechtskonvention, Teilhabe, Selbstbestimmung

Mandy Müller (Name geändert) ist 21 Jahre alt. Ihre alleinerziehende Mutter ist arbeitslos. Mandy hat drei Brüder. Als sie 13 Jahre alt war, wurde sie auf einem Schulausflug Opfer eines Verkehrsunfalls. Seither leidet sie unter den Folgen eines Schädel-Hirn-Traumas. Die erforderlichen Leistungen in der Schule kann sie seitdem nicht mehr erbringen. Mit Unterstützung des Jugendamtes konnte sie in einem Internat untergebracht werden. Wieder zuhause, scheiterte sie in mehreren Maßnahmen der Agentur für Arbeit. Zuletzt versuchte sie sich in einem geringfügig bezahlten Job in einem Blumenladen. Aufgrund ihrer Erkrankung war sie auch hier massiv überfordert.

Wegen der untragbaren Zustände innerhalb der Familie konnte sie mithilfe des Jugendamtes im Februar 2008 ihre erste eigene Wohnung beziehen. Sie beantragte die Übernahme der Mietkosten bei der Agentur für Arbeit. Sechsmal stellte sie diesen Antrag, jedes Mal wurde er abgelehnt. Die Miete wurde nicht bezahlt. Nach wenigen Monaten erhielt sie die fristlose Kündigung von ihrem Vermieter. Gerade noch rechtzeitig erfuhr Mandy durch Zufall von einem „Kollegen“, dass sie den Antrag nicht bei der Agentur für Arbeit, sondern beim Amt für Soziales und Wohnen stellen muss. Dieser Antrag auf Kostenübernahme von Miete und Nebenkosten wurde sofort bewilligt. Mithilfe des neuropsychologischen Dienstes konnte Mandy in eine Erprobungswerkstatt für junge Menschen mit geistiger Behinderung vermittelt werden. Dort fühlte sie sich sehr wohl.

1 Die Konvention der Vereinten Nationen – eine Herausforderung

Zu den Menschen mit Behinderung zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2010, Art. 1 Abs.2).

Die UNO-Generalversammlung verabschiedete im Jahr 2006 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (auch: Behindertenrechtskonvention, BRK). Bis Juni 2011 unterzeichneten 100 Länder sowie die Europäische Union diesen völkerrechtlichen Vertrag. In Österreich wurde die Konvention im September 2008 ratifiziert. In Deutschland trat sie im Februar 2009 in Kraft. Sie ist die rechtliche Grundlage für gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderung am gesellschaftlichen Leben. Neben den grundlegenden Inhalten der allgemeinen Menschenrechte sind hier viele besondere Bestimmungen zu finden, die auf die differenziert zu betrachtende Lebenssituation von Menschen mit Behinderung eingehen. „Ziel ist die Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft, die alle Menschen als gleichberechtigte Bürger(innen) willkommen heißt“ (Seiffert, 2011).

Die BRK bildet in Bezug auf das Wohnen und Leben von Menschen mit Behinderung die rechtliche Grundlage für eine „Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft“ (Art. 19 BRK). Dies erfordert ein Umdenken, auch und insbesondere innerhalb der Behindertenhilfe: Weg von einem Menschenbild, welches die Beeinträchtigung eines Menschen und die gesonderte Förderung seiner Fähigkeiten in den Vordergrund stellt, hin zur Stärkung der Ressourcen des Individuums und seines sozialen Umfeldes, um dessen Chancen auf Partizipation, Inklusion und Teilhabe zu fördern. Auch das mehrdimensionale Menschenbild der Weltgesundheitsorganisation kommt dem entgegen. Hier wird der Einzelne als Subjekt in seiner Lebenswelt betrachtet, an der er aufgrund seiner Behinderung nicht umfassend teilhaben kann (World Health Organisation, 2011, S. 4).

Viele Punkte sind mit der BRK rechtlich festgeschrieben, die für Menschen ohne Behinderung in der heutigen Gesellschaft selbstverständlich erscheinen. In Bezug auf den privaten Haushalt von Menschen mit Behinderungen sind einige besondere Punkte hervorzuheben. So haben Menschen mit Behinderungen das Recht auf gleiche Anerkennung vor dem Recht. Für Menschen mit Behinderungen könnte dies, insbesondere in Bezug auf das Betreuungsrecht und den Einwilligungsvorbehalt, einschneidende Änderungen für den Alltag im privaten Haushalt mit sich bringen. Ihnen wird zudem ein Recht auf Eigentum, Zugang zu Bankdarlehen, Hypotheken etc. zugeschrieben. Ihr Eigentum darf ihnen nicht willkürlich entzogen werden. Somit werden sie ein erhöhtes Interesse an Bildung und Beratung auch in finanziellen Fragen haben. Der gleiche Zugang zur Justiz muss ihnen sichergestellt werden. Auch hier werden zusätzliche Informationsbedarfe entstehen. Noch ist es nicht selbstver-

ständig, dass Menschen mit Behinderung das Recht zugesprochen wird, „mit den gleichen Wahlmöglichkeiten wie andere Menschen in der Gesellschaft zu leben“ (Art.19 BRK). Dies beinhaltet sowohl die Wahl des Aufenthaltsortes als auch die Möglichkeit zu entscheiden, mit wem man zusammenleben möchte. Hiernach müssen Wohneinrichtungen in der Zusammensetzung ihrer Wohngruppen die Wünsche der Bewohner beachten. Menschen mit Behinderung haben ebenso ein Recht auf Achtung der Wohnung und Familie. Der Zugang zu gemeindenahen Unterstützungsdiensten, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, muss auch für sie sichergestellt werden. Sie haben das gleiche Recht auf Bildung, wie Menschen ohne Behinderung. So vereinbarten die Vertragsstaaten, dass sie ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen gewährleisten. Menschen mit Behinderung sollen so zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft befähigt werden. Nicht zuletzt ist in Artikel 28 (b) BRK gesetzlich geregelt, dass Menschen mit Behinderung ein Recht auf Teilhabe an Programmen zum sozialen Schutz und zur Armutsbekämpfung haben.

Allen Menschen mit Behinderungen den gleichen Zugang zu Informationen, Einrichtungen und Diensten zu gewährleisten, ist ein großes Ziel und gleichzeitig eine Herausforderung. Informationen aller öffentlich zugänglichen Einrichtungen und Dienste müssen Menschen wie Mandy, Personen mit einer Suchtproblematik, psychischer Behinderung oder Körperbehinderung in verständlicher Art und Weise zur Verfügung stehen. Was dies für die Bereiche der ökonomischen Bildung und der Sozialen Arbeit bedeutet, ist zum derzeitigen Zeitpunkt nicht abzusehen. Die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen sind so unterschiedlich und vielfältig wie die Arten von Behinderungen und Komorbiditäten. Beispielsweise können Konzentrationsfähigkeit und pflegerische Erfordernisse in Seminaren zusätzliche Pausen erforderlich machen. Einige Menschen mit Behinderungen machen monotone Geräusche, wodurch die Konzentrationsfähigkeit aller anwesenden Personen eingeschränkt werden kann. Begleitpersonen könnten während der Veranstaltung die lebenswichtige Sondenernährung oder Medikamentengabe vornehmen, was wiederum die Toleranz der restlichen Teilnehmenden erfordert. Alles in allem müssen Dozenten und Dozentinnen sowie Beratungspersonen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen geschult werden. Gleichzeitig müssen begleitende und betreuende Personen in der Haushaltsökonomie fortgebildet werden, um ein kontinuierliches Training und Wiederholungen der Inhalte im privaten Haushalt des Menschen mit Behinderung sicherzustellen.

Immer mehr Menschen mit Behinderung haben die Möglichkeit, zum Haushaltsvorstand und Verbraucher zu werden (vgl. Ministerium für Arbeit Soziales und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008, S. 102). Gleichzeitig treffen Defizite in der Verbraucherbildung gesamtgesellschaftlich auf steigende Anforderungen an die Lebensgestaltung im Haushaltszusammenhang – insbesondere in der Beschaffung von Informationen, der Nutzung von Märkten und anderen Versorgungssystemen. In privaten Haushalten von Menschen mit Behinderungen wird die Lebenssitu-

ation durch behinderungsspezifische, aber auch durch sozialisationsbedingte Einschränkungen zusätzlich erschwert, was das Armutsrisiko erhöht. Erst mit ausreichender Verbraucherkompetenz ist es möglich, eine kritische und reflektierte Verbraucherrolle wahrzunehmen und aus dieser Position heraus Einfluss auf Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt und Politik zu nehmen. Zudem soll die Vermittlung solcher Kompetenzen dem Einzelnen zu einem persönlich erfolgreichen, gesellschaftlich und ethisch verantwortlichen sowie nachhaltigen Konsum verhelfen (Piorkowsky, 2010). Dies gilt für Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen.

Um Inklusion entsprechend der BRK zu ermöglichen, bedarf es meines Erachtens einer personenzentrierten ökonomischen Bildung mit dem Ziel, dem Menschen mit Behinderung in seiner differenziert zu betrachtenden Lebenslage zu eben diesem persönlich erfolgreichen, verantwortlichen und nachhaltigen Konsum zu verhelfen. Aufgrund der Vielzahl von Behinderungsformen ist die Arbeit mit dem Einzelnen in Bezug auf seine Fähigkeiten und auch Defizite besonders wichtig.

Die Vertragsstaaten der VN-Behindertenrechtskonvention weisen nachdrücklich darauf hin, wie wichtig es ist, die Behinderungsthematik zu einem festen Bestandteil der einschlägigen Strategien der nachhaltigen Entwicklung zu machen (Präambel Absatz t BRK).

2 Der private Haushalt im ambulant betreuten Wohnen

Mandy ist nun 22 Jahre alt. Weil sie sich nicht zu helfen weiß, öffnet sie ihre Post aus Angst vor Gläubigern nicht. In einem Brief stand geschrieben, dass sich die Bankverbindung des Vermieters geändert hat. Da Mandy ihn nicht las, wurde ihre Miete nicht mehr gezahlt. Die fristlose Kündigung folgte. In der Werkstatt für Menschen mit Behinderung wurde die schwierige Situation von Mandy erkannt. Die Sozialarbeiterin bat eine Mitarbeiterin des ambulant betreuten Wohnens um ein gemeinsames Beratungsgespräch mit Mandy. Noch bevor das ambulant betreute Wohnen bewilligt wurde, verlor diese ihre Wohnung. Sie zog wieder in den Haushalt der Mutter ein. Mit der Auflage, sich innerhalb eines halben Jahres eine neue eigene Wohnung zu suchen, konnte Mandy dann das ambulant betreute Wohnen in Anspruch nehmen.

Die Betreuerin schlug ihr vor, bei Gericht eine gesetzliche Betreuung im Eilverfahren zu beantragen. Ein erneuter Wohnungsverlust könnte so verhindert und ihre Schulden abgebaut werden. Mandy war diesbezüglich sehr unsicher. Ihre Post, sowie behördliche Angelegenheiten, würden von der Betreuerin geregelt werden. Der Einwilligungsvorbehalt würde verhindern, dass sie neue Verträge abschließt oder Geschäfte tätigt. Die gesetzliche Betreuerin würde auch Kontakt zu den Gläubigern aufnehmen. Der Gerichtsvollzieher würde dann nicht mehr kommen. Aus ihrer Hilflosigkeit heraus unterschrieb sie den Antrag. Einige Zeit und einige Gespräche später stimmte auch das Gericht dem Antrag zu. Trotz Mandys Schulden konnte die Mitarbeiterin des ambulant betreuten Wohnens eine neue Wohnung für sie finden.

2.1 Ambulant betreutes Wohnen nach § 53 SGB XII

Im Jahr 2003 übertrug das Land Nordrhein-Westfalen (NRW) den Landschaftsverbänden die Zuständigkeit für Wohnhilfen für Menschen mit Behinderungen. Seither ist es gelungen, deutlich mehr Menschen, ein möglichst eigenständiges Wohnen zu ermöglichen. Einrichtungen, die ihre Heimplätze reduzierten, erhielten hierfür eine Prämie. Dem Anstieg der Heimunterbringungen und der befürchteten Kostenexplosion konnte somit entgegengewirkt werden. Die Zahl der Menschen, die mit ambulanter Unterstützung im betreuten Wohnen leben, stieg von 2003 bis 2007 um das 2,5fache. Das Angebot konnte in NRW flächendeckend ausgebaut werden. Das Interesse der Anbieter an steigenden Fallzahlen spielt bei dieser Entwicklung ebenso eine Rolle wie die Sparvorgaben des Landes: Ein Heimaufenthalt kostet pro Person jährlich im Durchschnitt 41.000 €, die ambulanten Hilfen lediglich 21.000 €. Letztere stellen gegenüber den stationären Wohnformen für das Land NRW eine Reduzierung der Kosten von 30% bis 50% dar (Landschaftsverband Rheinland, 2008).

Menschen mit Behinderung, welche die Leistung des ambulant betreuten Wohnens nach § 53 SGB XII in Anspruch nehmen möchten, müssen einen Antrag beim zuständigen Landschaftsverband oder Landeswohlfahrtsverband stellen. Die Grundlage dafür ist der Hilfeplan. Darin werden die individuellen Bedürfnisse sowie die notwendige Unterstützung, in Form von konkreten Zielen und Maßnahmen, beschrieben. Wird erstmalig ein Antrag gestellt, müssen eine ärztliche Stellungnahme und ein Sozialhilfegrundantrag eingereicht werden. Daraufhin wird geprüft, ob ein Anspruch besteht. Sind die Voraussetzungen erfüllt, wird der Antrag in einer Hilfeplankonferenz besprochen. Hieran nehmen der Leistungsträger und der Anbieter der Leistung teil. An dieser Konferenz können die Antragstellenden, auch zusammen mit einer Vertrauensperson, teilnehmen. Hier wird über den nötigen Hilfebedarf an Fachleistungsstunden pro Woche entschieden. In diesem Zeitraum steht dem zu Betreuenden eine Betreuungsperson zur Verfügung, die diesen dabei unterstützt, die vereinbarten Maßnahmen aus dem Hilfeplan durchzuführen, um die konkreten Ziele zu erreichen. Im Wesentlichen werden im ambulant betreuten Wohnen pädagogische oder pflegerische Fachkräfte eingesetzt. Ein geringer Anteil an Mitarbeitenden darf fachfremd oder ohne Ausbildung sein. Inhalte des Hilfeplanes sind die Bereiche Wohnen, Arbeit, soziale Beziehungen und Freizeit. Oftmals erhalten die Kunden Unterstützung zur Erledigung von Einkäufen, bei der Beschaffung von Gebrauchsgegenständen oder Anleitung zur Reinigung und Pflege der Wohnung. Die Begleitung zu Ämtern und Behörden oder Ärzten ist ebenfalls häufig Bestandteil des Hilfeplanes. In regelmäßigen Abständen muss ein Folgeantrag gestellt werden, woraufhin die Hilfeplankonferenz erneut tagt und ggf. weitere Leistungen beschließt.

Oftmals besteht zusätzlich zu der Leistung des ambulant betreuten Wohnens eine gesetzliche Betreuung, über deren Zuständigkeit das Gericht entscheidet. Gesetzliche Betreuungspersonen können die Verantwortung für Angelegenheiten in den Berei-

chen Ämter und Behörden, Post, Wohnung, Finanzen und Gesundheit ganz oder teilweise übernehmen. In besonderen Fällen wird von Gericht ein Einwilligungsvorbehalt beschlossen, durch den der Betreute keine Geschäfte ohne Zustimmung des gesetzlich Betreuenden treffen darf. Inwieweit dies mit der BRK in Einklang gebracht werden kann, müssen die Gerichte entscheiden.

2.2 Menschen mit Behinderung als Vorstand des privaten Haushalts

Menschen mit Behinderungen, die in Deutschland Sozialleistungen erhalten möchten, müssen zuerst ihr privates Vermögen investieren. Kunden des ambulant betreuten Wohnens verfügen daher in der Regel über kein nennenswertes Vermögen. Viele von ihnen beziehen Arbeitslosengeld oder Leistungen der Sozialhilfe. Oftmals arbeiten sie in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderung und bekommen von dort ein zusätzliches Taschengeld. Innerhalb der Werkstatt ist die Ernährung der Mitarbeitenden sichergestellt. In arbeitsfreien Zeiten muss diese anders geregelt werden. Dies ist für viele Menschen mit Behinderung mit großen Schwierigkeiten verbunden. Schon das eigenständige Einkaufen, das Zubereiten einer Mahlzeit, die Erhaltung einer Grundordnung in der Wohnung, die Lagerung von Lebensmitteln, Entsorgung von Müll, die Reinigung der Wohnung oder die eigene Körperhygiene kann eine Herausforderung darstellen. Bei Schwierigkeiten mit finanziellen Angelegenheiten kann die Führung der Haushaltskasse von einem gesetzlichen Betreuer übernommen werden. Dieser hat die Möglichkeit das Geld einzuteilen. Postalische Angelegenheiten können ebenfalls von gesetzlichen Betreuern übernommen werden. Die größtmögliche Selbstständigkeit der Person mit Behinderung muss jedoch bewahrt werden. Die Grenze zwischen Selbstbestimmung und Überforderung ist fließend. Die Diskussion, ob jedem Menschen ein Recht auf Verwahrlosung zusteht, ist nicht abgeschlossen. Es ist die Entscheidung des Menschen mit Behinderung, ob er seine betreuenden Personen in seine Wohnung herein lässt. Das Ambulant betreute Wohnen beruht auf Freiwilligkeit des Kunden. Dieser kann es jeder Zeit mit entsprechender Frist kündigen.

Für die größtmögliche Selbstbestimmung und Teilhabe einer Person mit Behinderungen reicht es nicht aus, dass diese einen regulären Haushalt führen kann. Sie muss ebenfalls behinderungsspezifische Kaufentscheidungen treffen, den Haushalt entsprechend der Einschränkungen organisieren können und im besten Fall wissen, welchen Anspruch auf welche Leistungen der Sozialgesetzbücher bestehen. Zudem muss eine Person mit Behinderung in der Lage sein, die notwendigen unterstützenden Dienste zu koordinieren.

Um entsprechende Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, ist es notwendig, Behinderung zu thematisieren, Fähigkeiten sowie Defizite anzusprechen, Alternativen zu erarbeiten und so den Einzelnen auch bei der Akzeptanz der eigenen Behinderung zu unterstützen. Inklusion bedeutet eben nicht Behinderung zu tabuisieren, sondern anzusprechen, anzuerkennen und entsprechend unterstützende Angebote zur Verfü-

gung zu stellen, um Lebensqualität nachhaltig zu erhöhen, Armut vorzubeugen und Teilhabe zu realisieren.

3 Die Lebenssituation von Menschen mit Behinderung am Beispiel Nordrhein-Westfalen

Am 31. Dezember 2009 war Mandy eine von 1.656.455 Menschen mit einer schweren Behinderung, die in Nordrhein-Westfalen lebten.

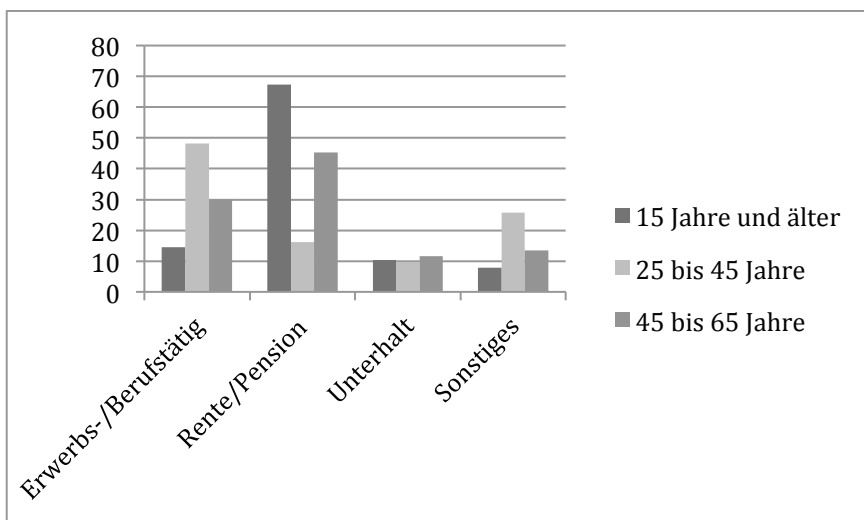


Abb. 1: Überwiegender Lebensunterhalt von Menschen mit Behinderung am 31.12.2009 in Nordrhein-Westfalen (eigene Darstellung mit Daten aus: Killerwald, 2011, S. 17)

Fast ein Drittel dieser Menschen hatte eine „sonstige oder ungenügend bezeichnete Behinderung“. Lediglich 3,3% hatten eine diagnostizierte Störung der geistigen Entwicklung. Nur 2,7% von ihnen lebten in einer stationären Einrichtung. Die meisten lebten allein. Fast jeder dritte Mensch mit einer schweren Behinderung führte einen Singlehaushalt. Menschen mit Behinderung lebten seltener mit Kindern zusammen, als Menschen ohne Behinderung. 932.702 Menschen mit schwerer Behinderung waren 65 Jahre oder älter. Nur 13% verfügten über eine weiterführende Ausbildung, 32% über keinen Abschluss. 55% hatten eine Lehre oder schulische Ausbildung absolviert. In der Altersspanne von 15 Jahren und älter konnten 14% der Menschen mit schwerer Behinderung durch Erwerbs- oder Berufstätigkeit für ihren eigenen Lebensunterhalt sorgen. 67% lebten von einer Rente oder Pension (Killerwald, 2011).

Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Diagnosen ist eine noch differenziertere Betrachtungsweise der Lebenslagen von Menschen mit Behinderung notwendig.

Aussagen über sie sind in Bezug auf den Einzelnen wenig aussagekräftig. Es bedarf spezifischer Indikatoren, um Aussagen über die Belange von Menschen mit Behinderung und deren Lebenssituation treffen zu können. Eine personenzentrierte ökonomische Bildung erscheint aufgrund der vielfältigen Einschränkungen und Bedürfnisse unabdingbar.

4 Armut und Behinderung

[...] unter besonderem Hinweis darauf, dass die Mehrzahl der Menschen mit Behinderung in einem Zustand der Armut lebt, und diesbezüglich in der Erkenntnis, dass die nachteiligen Auswirkungen der Armut auf Menschen mit Behinderung dringend angegangen werden, müssen[...] (Absatz t BRK S. 9).

Als Mitarbeiterin der Werkstatt für behinderte Menschen bekommt Mandy ein Einstiegsgehalt in Höhe von 60,- € monatlich. Dieses kann im Laufe des Berufslebens auf maximal 160,- € steigen. Mandy bekommt daher bis zum 25. Lebensjahr ergänzend Arbeitslosengeld. Anschließend muss sie beim Sozialamt Grundsicherung wegen Erwerbsminderung beantragen. Wie hoch ihre Schulden sind, weiß sie nicht, aber es interessiert sie auch nicht sonderlich, da sie diese nicht abbezahlen muss. Wenn offene Forderungen von Gläubigern eintreffen, antwortet die gesetzliche Betreuerin mit einem standardisierten Schreiben in dem erklärt wird, dass Mandy nicht geschäftsfähig ist. Da Mandy Müller langfristig von Leistungen der Grundsicherung und somit an der Armutsgrenze leben wird, muss sie Schulden nicht abbezahlen.

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Definitionen für Armut. In Bezug auf Behinderungen und das Recht von Menschen mit Behinderung auf volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben halte ich es für angemessen, eine Definition vorzuschlagen, die sich auf genau diesen Kontext bezieht:

Armut ist nicht eine bestimmte kleine Menge von Waren, noch ist es nur eine Beziehung zwischen Mitteln und Zweck, vor allem ist es eine Beziehung zwischen Menschen. Armut ist ein sozialer Status. Als solcher ist er die Erfindung der Zivilisation (Sahlins, 1972, S. 37).

Gemäß des Artikels 28b BRK dürfen Menschen mit Behinderungen nicht von Programmen zum sozialen Schutz oder zur Armutsprävention ausgeschlossen werden. Weitere Rechtsgrundlage hierfür finden sich in § 55 SGB IX sowie in den §§53ff SGB XII.

Die Zusammenhänge zwischen Armut und Behinderung sind komplex: Behinderung kann zu Armut beitragen und gleichzeitig erhöht Armut die Wahrscheinlichkeit, dass ein Mensch von Behinderung betroffen ist (Deutscher Bundestag, 2010, S.2).

Innerhalb der Eingliederungshilfe treffen behinderungsspezifische Einschränkungen und sozialisationsbedingte Defizite auf die steigenden Anforderungen an die Lebensgestaltung. Das Armutsrisiko von Menschen mit Behinderung ist erhöht. Es ist jedoch nicht abschließend untersucht worden, inwieweit sich Armutsfaktoren verstärkt

auf das Leben von Menschen mit Behinderung auswirken und welche behinderungsspezifischen Faktoren das Armutsrisiko zusätzlich beeinflussen. Möglich ist beispielsweise, dass das Armutsrisiko von Menschen mit Behinderung mit dem Zeitpunkt des Eintretens der Behinderung korreliert.

In der Berichterstattung über Armut, sowie über die Lage der behinderten Menschen, hat die deutsche Bundesregierung Defizite erkannt. Beide Berichte wurden konzeptionell überarbeitet und sollen noch in diesem Jahr in neuer Form erscheinen: Der Fokus des 4. Armuts- und Reichtumsberichts soll stärker auf die Dynamik von Armut unter Berücksichtigung einzelner Lebensphasen gerichtet werden. Der Bericht der Bundesregierung über die Lage der behinderten Menschen wird sich auf ein System von Indikatoren stützen, mithilfe dessen die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Behinderung aussagekräftiger abgebildet werden soll.

Trotz aller Bemühungen um Inklusion und insbesondere zu deren Nutzen muss Armutsbekämpfung für Menschen mit Behinderungen auf deren besondere Lebenslage und Bedürfnisse eingehen. Menschen mit Behinderung benötigen umfangreiche Kenntnisse und praktische Fertigkeiten sowie neutrale und zuverlässige Unterstützung, um aus dem Angebot des Marktes und der sozialen Dienstleistungen wählen zu können. Inklusive Angebote zur Armutsprävention müssen Menschen mit Behinderungen in adäquater Weise zugänglich gemacht werden und sollten zusätzliche Informationen zu behinderungsspezifischen Verbraucherkompetenzen vorhalten können. Ein erster Schritt wäre es, Materialien zur Armutsprävention in leichter Sprache zur Verfügung zu stellen.

5 Die aktuelle Situation – Herausforderungen für die Soziale Arbeit und die Haushaltsökonomie

Die Möglichkeiten der ambulanten Pflege und Betreuung haben dazu geführt, dass sich die Zahl der Haushaltsvorstände mit Behinderung in Deutschland in den letzten Jahren massiv erhöht hat. Jeder dritte Mensch mit schwerer Behinderung in Nordrhein-Westfalen lebt in einem Single-Haushalt. Menschen mit Behinderung sind als Haushaltsvorstand im ambulant betreuten Wohnen einen Großteil der Zeit auf sich allein gestellt. Die Situation dieser Privathaushalte ist unzureichend untersucht.

Trotz der steigenden Kundenzahl im ambulant betreuten Wohnen, der Forderung nach mehr Inklusion und der BRK werden Menschen mit Behinderung von ökonomischer Bildung und Programmen zum sozialen Schutz sowie zur Armutsprävention weitgehend ausgeschlossen.

Die Zusammenhänge zwischen Armut und Behinderung sind komplex und nur wenig erforscht. Deutlich ist, dass Behinderung zu Armut beitragen kann und Armut gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit erhöht von einer Behinderung betroffen zu werden. Noch ist die Darstellung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung unzureichend. Der gezielte Einsatz von Armutspräventionsprogrammen für diese

Zielgruppe ist daher nur schwer möglich. Das Recht auf Teilhabe an Programmen zum sozialen Schutz und zur Armutsprävention wird in Deutschland noch nicht erfüllt.

Defizite in der Berichterstattung wurden erkannt, werden derzeit überarbeitet und die Ergebnisse in Fachkreisen mit Spannung erwartet.

6 Aussicht

Menschen mit Behinderung haben ein Recht auf Teilhabe an Programmen zum sozialen Schutz und zur Armutsprävention. Sie bedürfen einer personenzentrierten ökonomischen Bildung, die sich zum einen auf ihre spezifischen Bedürfnisse, Fähigkeiten und die differenziert zu betrachtende Lebenslage einlässt und zum anderen Kompetenzen und Kenntnisse vermittelt, die für das Leben mit Behinderung im privaten Haushalt notwendig sind. Der rechtliche Anspruch darauf ist in der BRK geregelt, die nun in das national geltende Recht eingearbeitet werden muss.

Bis dato gibt es nur wenige empirische Erhebungen über die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen. Dies ist unter anderem dem Umstand geschuldet, dass eine vollstationäre Versorgung lange Zeit vorherrschte. Die ambulante Betreuung macht eine andere Form der Erhebung der Lebensqualität der Betreuten notwendig. Solch eine Erhebung könnte die Grundlage für die Erstellung von Programmen zum sozialen Schutz und zur Armutsprävention für Menschen mit Behinderung bilden. Daher ist eine Erhebung der Lebenssituation, der Wünsche und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen unabdingbar. Nur so kann unabhängige Lebensführung und volle Teilhabe für Menschen mit Behinderungen realisiert werden.

Der Bedarf wurde in Fachkreisen der Hauswirtschaft und der Sozialen Arbeit bereits erkannt. Erste Projekte sind entstanden. Fachliteratur ist erschienen. Pädagogen haben Konzepte für sogenannte Wohnschulen mit unterschiedlichen Modulen entwickelt. Die Refinanzierung ist jedoch noch ungeklärt. Das Konzept des Probewohnens scheint sich besser durchsetzen zu können: Menschen mit Behinderung können eine gewisse Zeit in einer Wohnung gemeinsam mit anderen Personen mit Behinderung verbringen und unter Anleitung von Pädagogen wohnen lernen. Eine nachhaltige, inklusive, ökonomische Bildung bedarf jedoch der spezifischen Fachkenntnisse und Erfahrungen sowie der Zusammenarbeit beider Bereiche.

Inklusive Bildung muss Bestandteil der Lehrerbildung werden. Die Richtlinien für ökonomische Bildung an Schulen müssen an die Bedürfnisse inklusiven Unterrichts angepasst werden. Die spezifischen Bedürfnisse von Kindern und Erwachsenen mit Behinderung machen spezifische Konzepte der ökonomischen Bildung erforderlich. Um eine nachhaltige Wirkung zu erzielen, sollten diese Konzepte auf die Fertigkeiten und Fähigkeiten des Einzelnen eingehen und Bezugspersonen mit einbeziehen. Die Forderung nach inklusivem Lernen darf nicht auf die schulische Bildung reduziert werden. Sie muss auch Bestandteil der Erwachsenenbildung werden. Machen wir uns auf den Weg.

Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2010). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Deutscher Bundestag. (2010). *Behinderung und Entwicklung – Die Stärkung der Belange von Menschen mit Behinderung in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit* (Drucksache 17/3370). Berlin: Bundesanzeiger Verlag.
- Killerwald, N. (2011). *Inklusion macht die Gesellschaft reicher. Durchsetzen, mitwirken, anregen*. Düsseldorf: Der Beauftragte der Landesregierung für die Belange der Menschen mit Behinderung.
[www.lbb.nrw.de/z_fileadmin/pdf/alles_zum_amt/lbb_nrw_inklusion_macht_die_gesellschaft_reicher_ba.pdf].
- Meier, U. (2003). *Steckbriefe von Armut – Haushalte in prekären Lebenslagen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landschaftsverband Rheinland – Dezernat Soziales und Integration. (2008). *Qualität für Menschen – Wohnhilfen aus einer Hand*. Köln: Landschaftsverband Rheinland.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Selbstständiges Wohnen behinderter Menschen – Individuelle Hilfen aus einer Hand*. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Piorkowsky, M.-B. (2011). *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen*. Bonn: V&R Unipress.
- Sahlins, M. (1974). *Stone Age Economics*. London: Aldine.
- Schubert, K. & Klein, M. (2011). *Das Politiklexikon* (5., aktual. Aufl.). Bonn: Dietz Verlag.
- Seiffert, M. (2011). *Sozialraumorientierung in der Behindertenhilfe – qualitativer Fortschritt oder Sparmodell? Teilhabe 4/2011. Die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*. Marburg/Lahn: Lebenshilfeverlag.
- World Health Organization, International Bank for Reconstruction and Development. (2011). *World report on disability*. Geneva: World Health Organisation.

Verfasserin

Svenja Weitzig, M.A.

Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationspädagogik
Fachbereich Rehabilitationssoziologie

Heinickestraße 42
D-45128 Essen

E-Mail: svenja.weitzig@tu-dortmund.de
Internet: www.tu-dortmund.de

Gabriela Leitner

Vom Konsum zum Konsumismus: Überlegungen zur Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung

Seit der Moderne hat sich die Bedeutung des Konsums gewandelt. Konsum ist kein Mittel (mehr) um Bedürfnisse zu befriedigen, sondern ist zum Lebenszweck geworden. Auch der Mensch wird im Konsumismus zur Ware, muss sich verkaufen und verschuldet sich dabei auf mehreren Ebenen. Ist Konsumentendemokratie der einzige politische Ausweg? Was kann Bildung beitragen?

Schlüsselwörter: Consumer literacy, Konsumismus, Kommodifikation, Verbraucherdemokratie, Bildungsaufgaben

Wenn man heute einkaufen geht, könnte man auf die Idee kommen, die Weltrettung stünde unmittelbar bevor: Wer (...) Bier kauft, rettet einen Quadratmeter Regenwald. Wer einige der jährlich von Iglo hergestellten 500 Millionen Fischstäbchen aus gefährdetem Alaska-Seelachs isst, trägt zum Schutz der Meere bei. Wer Pampers kauft, rettet Menschenleben, weil pro Packung Windeln einem armen Kind eine Polio-Impfung spendiert wird (Hartmann, 2010, S. 1).

1 Das Konzept der Konsumentenbildung

Ein erklärtes Ziel der Ernährungs- und VerbraucherInnenbildung ist consumer literacy. Dieser Begriff beinhaltet sowohl gesundheitsbezogene Kompetenzen (health literacy) als auch ernährungsbezogene Kompetenzen (nutrition literacy). „Consumer literacy (...) bildet ein gesellschaftliches Bildungsverständnis ab, das unverzichtbare Grundlagen beschreibt, die für die Entwicklung einer modernen Bürgergesellschaft notwendig sind“ (Beer, 2003).

Klingt gut. In welchem Zusammenhang stehen Konsum und Zivilgesellschaft? Beinhaltet das Konzept der consumer literacy, dass wir unsere demokratische Macht als Souverän darüber definieren was wir kaufen und nicht kaufen? Wird (bürgerliche) Freiheit in erster Linie als Wahlfreiheit verstanden? Sind Kinder und Erwachsene überhaupt in der Lage ihre Kaufentscheidungen bewusst und verantwortlich zu treffen? Wie viel (Kultur-) Theorie steckt hinter einem banalen Einkauf? Ist Aufklärung im Zeitalter des Konsumismus möglich? Nötig?

Vielfältige Kompetenz im Feld der Ernährung hat den Rang einer Kulturtechnik. Kinder und Jugendliche haben einen Anspruch darauf, dass ihnen diese Kultur-

technik zugänglich gemacht und vermittelt wird. Dabei muss Ernährungserziehung eng mit Verbraucherbildung verzahnt werden (Heseker, 2002).

Konsum und Verbrauch werden von verschiedenen Wissenschaften aus unterschiedlichen Blickwinkeln rezipiert. So konzentriert sich die Psychologie auf die Erforschung der Motive und Bedürfnisse, die Ökonomie auf den Markt, die Philosophie mit der Ethik auf die Verantwortlichkeit bei Kaufentscheidungen, die Haushaltswissenschaft auf eine vernunftbegründete Alltagsbewältigung, die Ernährungswissenschaft auf Gesundheitsbezüge etc. „Eine umfassende Konzeption der Verbraucherbildung gibt es zur Zeit noch nicht, denn zur Verbraucherbildung existiert noch keine abgrenzbare Fachwissenschaft (,Verbraucherwissenschaft‘) mit einem feststehenden Gegenstandsbereich, entsprechenden Fragestellungen und spezifischem Methodenrepertoire“ (EVB, 2005).

Multiperspektivität scheint für diesen Bildungsbereich notwendig. Das Problem hierbei ist zumeist die fehlende Klarheit im Ergebnis, in der Zusammenführung der Argumente. Und trotzdem, der Diskurs in diesem Bereich wird bedeutsamer je mehr wir erkennen, dass wir uns „im Unentscheidbaren“ täglich neu entscheiden müssen, denn wir müssen konsumieren.

2 Die Notwendigkeit des Konsums

Die (scheinbare) Unersättlichkeit und Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisstruktur, propagiert von Psychologie und Ökonomie, und die demgegenüber festgestellte Begrenztheit der Ressourcen ist üblicherweise die erste Lektion jeder Ökonomievorlesung. Sowohl Abraham Maslow¹ mit seiner pyramidenförmigen Klassifikation der defizitmotivierten und seinsmotivierten Handlungsgründe, als auch das Begehren als Motiv allen Handelns² bei Sigmund Freud bescheinigen uns zumindest den ersten Teil der angeführten Aussage.

Um dieser Dynamik einigermaßen gerecht zu werden haben wir uns in einer arbeitsteiligen Gesellschaft (im Gegensatz zur Agrargesellschaft), die vom Tauschmittel Geld bestimmt ist, dem Konsum verschrieben oder vielleicht besser: notwendigerweise verschreiben müssen. Es besteht kein Zweifel über die Notwendigkeit des Konsums zur Lebenserhaltung, zur Sicherung der Bedarfsdeckung der defizitmotivierten menschlichen Bedürfnisse (Maslow).

Die Theorie der Knappheit von Konsumgütern (im Unterschied zur Begrenztheit der Ressourcen), welche uns der Konsumgütermarkt immer wieder vorgaukelt („limitierte Ausgabe“, „am 32. Dezember ist es zu spät“ etc.) erzeugt jedoch mehr als einen Bedarf, nämlich Neid: „Gemäß dem Tocquevilleschen Gesetz kann beispielsweise eine Verbesserung der Lage aller anstatt zu einer Verringerung zu einer Verstärkung der allgemeinen Unzufriedenheit führen“ (Helm, 2003, S. 38). Inwieweit der Konsum geeignet ist, das zu vermehren, was wir von ihm erwarten, nämlich Befriedigung der Ansprüche und Erwartungen, ist also keineswegs gesichert.

„Die Fähigkeit des Konsums, das Glückliche zu befördern, ist recht begrenzt und kann kaum über das Niveau der Befriedigung der grundlegenden existentiellen Bedürfnisse (...) hinaus erweitert werden.“ (Baumann, 2009, S. 62) Und trotzdem: Konsum ist dann eine Möglichkeit zur freudigen Selbstexploration, wenn erreichbare Grenzen gesetzt werden können, wenn er den sozio-ökonomischen Bedingungen angemessen ist.

Niemand ist eine (autonome) Insel und kann Autarkie im klassischen Sinn leben. Kommt der Begriff „consumere“ ursprünglich von verbrauchen, so klingt das wie ein „Auftrag“ „Güter“ zu ver-nichten³, zu ver-brauchen, zu ver-werten oder zumindest zu ge-brauchen und nach dem Ge-brauch zu ent-sorgen. So viele Vorsilben! Zuerst aber werden wir die Gegenstände („Güter“) wohl mal *brauchen* müssen – diesmal ohne Vorsilbe. Erich Fromm bezeichnet diese Art des Habens, nämlich das Brauchen, in seinem Werk „Vom Haben zum Sein“ (Fromm, 1990) als funktionales Eigentum oder funktionales Haben: Hunger zeigt mir in den meisten Fällen an, dass ein Mangel vorliegt und es ratsam ist, etwas zu essen. „Funktionales Eigentum ist ein existentielles und aktuelles Bedürfnis des Menschen“ (Fromm, 1990, S. 135), und es ist ebenso Teil der Bedeutung dieses Begriffes, dass man vernünftigerweise nicht mehr besitzt bzw. konsumiert als man tatsächlich brauchen kann. „Die entscheidende Frage ist vielmehr, ob Eigentum das Tätigsein und die Lebendigkeit eines Menschen fördert oder ob es ihn lähmt und zu Trägheit, Faulheit und Unproduktivität führt“ (Fromm, 1990, S. 139). Fromm unterscheidet mit der Psychoanalyse und dem Marxismus im Hintergrund zwischen lebensnotwendiger Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen und dem Konsumismus als eine krankhafte Form des Konsumierens.⁴

3 Konsum als vermittelte Identität – Konsum als Kultur

Als Konsumismus wird eine Ideologie bezeichnet, die „alltägliche Waren mit einem spirituellen Mehrwert versieht“ (Bolz, 2002, S. 10) und welche Konsum nicht als Sicherung der Bedürfnisbefriedigung definiert, sondern als Lebensform „mit einer ständigen Zunahme und Intensivierung von Wünschen, was wiederum den sofortigen Gebrauch und die baldige Ersetzung der Objekte impliziert“ (Baumann, 2009, S. 44f). Wie diese Konsumdynamik inszeniert wird, beschreibt der Soziologe Zygmunt Baumann in seiner Konsumismuskritik „Leben als Konsum“ als eine „funktionale Bedingung“ des Konsums: „Was die Konsumwirtschaft und den Konsumismus am Leben erhält ist das Herunterspielen und die Infragestellung der Bedürfnisse von gestern, das Verspotten und die Entstellung ihrer Objekte, die nunmehr passé sind und vor allem die Diskreditierung der bloßen Vorstellung, dass das Konsumleben von der Befriedigung von Bedürfnissen geleitet sein sollte“ (Baumann, 2009, S. 130).

Die historische Sichtweise der Entwicklungen des Konsums und der Konsumgesellschaft im 20. Jahrhundert und ihre pädagogische Manifestation in der Ver-

braucher- und Verbraucherinnenbildung (VBB) kann in drei Abschnitte unterteilt werden. Die 60er Jahre waren geprägt durch unreflektierten Massenkonsum. Mitte der 80er Jahre entsteht die eigentliche Konsumgesellschaft, welche die Einsetzung von Verbraucherschutzverbänden auf den Plan ruft, und als Phase drei besteht seit Anfang der 90er Jahre der ökologisch und sozial orientierte Massenkonsum, der Nachhaltigkeit propagiert und Verbraucherbildung zum Ziel hat (vgl. Kotisaari & Schuh, 2000).

Nimmt man den Einwand von Zygmunt Baumann (s.o.) und anderen Soziologen, wie z.B. Norbert Bolz ernst, so sind wir heute in Phase vier: Konsum dient nicht mehr der Befriedigung von Bedürfnissen, Konsum ist Selbstzweck, Selbstläufer geworden – Konsumismus – und sprengt die engen Grenzen seiner ehemaligen „Bestimmung“. Norbert Bolz geht sogar so weit, dass er im Konsumismus eine neue Utopie sieht, er bezeichnet ihn als „das Immunsystem der Weltgesellschaft gegen den Virus der fanatischen Religionen“ (Bolz, 2002, S. 16). Wer ständig überall und immer einkaufen kann und soll, denkt nicht mehr an andere transzendente Bezüge, denn das ist die irdische Glücksverheißung schlechthin. „Gelungener Konsum führt Leib und Seele wieder auf geordnete Weise zusammen. Nur nutzloser Verzehr jenseits der Zweckrationalität, meinte Georges Bataille daher, sei ein wahrhaft heiliger Akt, der das Leben ehre, indem er es konsumiere: reale Gegenwart. Das Religiöse, das Soziale und die Konsumation sind hier verbunden“ (Sorgo, 2006, S. 17).

Die Kultur des Konsumismus basiert auf der Konsumwirtschaft des atemlosen Kaufens, Verbrauchens und Ersetzens von eigentlich unbrauchbaren (i.e. Sinn) Gütern, welche nicht zum Gebrauch oder Verbrauch produziert wurden, sondern ausschließlich der sozialen Positionierung dienen.

Die Waren haben keinen materiellen Gebrauchswert mehr, sondern dienen nur mehr der Kommunikation und der Demonstration jener Rolle, die man mittels warenförmiger Requisiten einzunehmen fähig wird. (...) Die Konsumenten und Konsumentinnen tragen ihre Waren mit sich umher wie codierte Botschaften über das, was sie sind oder sein wollen (Sorgo, 2006, S. 22f).

Konsum ist nunmehr die Möglichkeit und Notwendigkeit sich durch kaufbare „Zeichen“ eine Identität zu *erwerben*, diese durch weiteren Konsum mit steigendem Selbstwert zu versehen, mit der Illusion sich damit als cartesianisches Subjekt frei gestalten zu können, ohne der Einschränkung von Herkunft und Disposition. „Konsum ist eine Investition in alles, was für den ‚sozialen Wert‘ und das Selbstwertgefühl des Individuums von Bedeutung ist“ (Baumann, 2009, S. 77). Die solcherart erworbene oder gekaufte Identität ist notwendigerweise sehr kurzlebig. Die Produkte, durch welche sie repräsentiert wird, müssen aus marktwirtschaftlichen Gründen ständig erneuert werden, ebenso wie die ihnen anhängende Identität; diese „zu wechseln, die Vergangenheit abzustreifen und Neuanfänge anzustreben, sich zu bemühen, neu geboren zu werden – all das wird von dieser Kultur gefördert, als eine Pflicht, die als Privileg getarnt ist“ (Baumann, 2009, S. 131).



Abb. 1: „Die Schlange – Eva und die Zukunft“, Max Klinger, 1880 (Quelle: Museum der bildenden Künste Leipzig [www.mbk.de]).

Die niemals endende Nachfrage als das Wirksamwerden unserer Unersättlichkeit am Gütermarkt entsteht deshalb, weil wir eben nicht konkrete Güter nachfragen, sondern „Geschichten, Gefühle, Träume und Werte“ (Bolz, 2002, S. 109), die den Produkten anhängen. Wir kaufen nicht, um „zu bekommen, was wir wünschen“, vielmehr möchten wir herausfinden „was wir wirklich wünschen“ (Bolz, 2002, S. 111), denn „was man sich wünscht ist nicht zu kaufen. Aber man kann dem Wunsch Anerkennung verschaffen – in einem Produkt. Dieses Produkt muss geistig angereichert sein, einen spirituellen Mehrwert haben“ (Bolz, 2002, S. 107).

Aus diesem Grund ist der Konsumismus nicht nur eine Ökonomie des Überschusses und des Abfalls, sondern auch eine Ökonomie der Täuschung. Sie setzt auf die Irrationalität des Konsumenten, nicht auf ihre wohlinformierten und nüchternen Überlegungen, auf das Ansprechen konsumistischer Emotionen, nicht auf die Kultivierung der Vernunft (Baumann, 2009, S. 65).

Im kapitalismuskritischen Denken der Frankfurter Schule ist Konsumismus Teil der Kulturindustrie und damit eine weitere Spielart des Kapitalismus. Es wohnt ihm ein dialektisches Prinzip inne: Der Konsument, die Konsumentin erhält die Illusion der Freiheit des Konsumierens – welches Produkt wann, wo, zu welchem Preis gekauft wird – und damit die Freiheit sich gesellschaftlich zu positionieren. Tatsächlich ist jedoch nichts mehr zu entscheiden. „Für den Konsumenten gibt es nichts mehr zu klassifizieren, was nicht selbst im Schematismus der Produktion vorweggenommen wäre“ (Horkheimer & Adorno, 2003, S. 133). Die Produkte und Dienstleistungen sind längst vorher festgelegt und mittels kapitalintensiven Manipulationen werbetechnisch positioniert, die Rankings (v.a. im Internet) erkaufte, die Notwendigkeit des Besitzes durch hundertfache Wiederholungen eingebrannt.

Sie (die Waren, Anm. d. Verfass.) waren vorgefertigt, lange bevor das Individuum mit der (als Gelegenheit dargestellten) Pflicht konfrontiert wurde, sich zu entscheiden. Es ist (...) absurd von diesen Mitteln anzunehmen, dass sie eine individuelle Richtungsentscheidung ermöglichen. Diese Mittel sind die kristallisierte, keinen Widerspruch duldende 'Notwendigkeit', die Menschen nach wie vor lernen, der sie gehorchen und der sie zu gehorchen lernen müssen, um frei zu sein (Baumann, 2009, S. 81).

Die solcherart als „konsumistische Revolution“ (Baumann, 2009, S. 38) – vergleichbar mit der Kopernikanischen Wende – bezeichnete gesellschaftliche Entwicklung gibt dem menschlichen Leben einen neuen Sinn: Er ist nicht mehr produktiv oder kreativ, Konsumieren ist zum eigentlichen Zweck des Daseins (vgl. Campbell, 2004, S. 27) geworden. „Wir erleben gerade die Entstehung des Zeitalters der Sinnmärkte. In enttraditionalisierten Gesellschaften wird Lebenssinn zum permanenten Mangel, der seit einiger Zeit auf vielen neuen Märkten in neue Bahnen gelenkt wird“ (Eike Wenzel zit. in: Hartmann, 2010, S. 4).

4 Konsum und humane Vermarktung

Um als vollwertiges Mitglied der Konsumgesellschaft gelten zu können, muss der moderne Mensch selbst zur Ware werden, er wird kommodifiziert⁵. „Der Konsument wird in den Status einer käuflichen Ware gehoben“ (Baumann, 2009, S. 77). Zygmunt Baumann sieht darin eine bedeutsame kulturelle Ausprägung des Konsumismus. Der ständige Druck für den „homo eligen“, den auswählenden Menschen, mit der Perfektion der angebotenen Waren Schritt zu halten, erzeugt ein Gefühl der Minderwertigkeit, Günther Anders bezeichnet dies als „prometheische Scham“. Wir sind der Perfektion unserer Produkte nicht gewachsen und stellen mehr her als wir vorstellen und verantworten können (vgl. Anders, 1983). Die potentielle Vollkommenheit der Artefakte als Gegensatz zum bloßen Sein des Menschen, seine Geburtlichkeit, seine Vulnerabilität und sein voraussichtliches Sterben wird als Abwertung gegenüber den (schönen) Waren erfahren. Der Mensch ist geworden, nicht gemacht. Um diese Unvollkommenheit zu überspielen müssen sich Männer und Frauen auf dem Markt – in erster Linie dem Arbeitsmarkt⁶ – anbieten, sie müssen einen Marktwert anstreben, der sie von anderen hervorhebt und die Gefahr einer Prekarisierung⁷ abwendet. „Was sie in die Geschäfte lockt, während sie auf der Suche nach Konsumgütern (...) den Markt sondieren, ist die Aussicht, jene Werkzeuge und Rohstoffe zu finden, die sie benutzen können (und müssen), um dafür zu sorgen, dass sie selbst ‚für den Konsum geeignet‘ und damit markttauglich sind“ (Baumann, 2009, S. 83).

Dieser als Verdinglichung bezeichnete Prozess, von Marcuse als reine Form der Knechtschaft bezeichnet – als Ding zu existieren, und sein Dingsein nicht zu empfinden (vgl. Marcuse, 1994) – kann auch als Prozess der Entzivilisierung betrachtet werden. Es ist durchaus üblich beispielsweise in Personalbüros oder bei

Bewerbungsberatung gemeinsam mit dem Klienten ein Training durchzuführen, damit sich der Kunde anschließend besser „verkaufen kann“. Auch aus dem Erfahrungsschatz der Autorin als Mitglied von über 100 Matura- bzw. Abiturkommissionen hat die Fähigkeit „sich als Maturant/Maturantin bzw. als Abiturient/Abiturientin gut verkaufen zu können“ durchwegs positive Auswirkungen zur Folge⁸. Aber auch der Bereich des Politischen ist davon nicht ausgenommen.

Verhalten die Menschen sich bei ihrer Entscheidung für Politiker genauso wie beim Einkauf im Wal-Mart? Werden politische Führer heute auf dieselbe Weise ‚verkauft‘ wie Seife, als unmittelbar erkennbare Marken, die der Verbraucher aus dem Regal nimmt? Wenn man all diese Fragen bejahen kann, wird die Vermarktung zum Angelpunkt der Politik, und das dürfte kaum gut für das politische Leben sein (Sennett, 2005, S. 109f).

Der Soziologe Jean Baudrillard betrachtet unseren starken Konsumbezug als notwendig für unser psychisches Gleichgewicht. Da wir unsere Lebenszeit als Arbeitszeit verkaufen (müssen), brauchen wir einen Ausgleich dafür, worauf wir bei der Arbeit verzichten. „Das konsumbestimmte System funktioniert laut dieser Auslegung nur aufgrund der Tatsache, dass die Konsumenten sich das, worauf sie bei ihrer täglichen Mühe und Plage verzichten, wieder aneignen wollen“ (Sorgo, 2006, S. 22). Aus den angekauften Gütern soll jene Lebensfreude geschöpft werden, die durch den Verlust der Lebenszeit durch Arbeit verloren gegangen ist.

5 Humanverschuldung

Gilles Deleuze beschreibt in seinem viel zitierten „Postskriptum über die Kontrollgesellschaften“ (vgl. Deleuze, 1993, S. 254 ff) eine „tiefgreifende Mutation des Kapitalismus“ (Deleuze, 1993, S. 259), die sich darin zeigt, dass der Kapitalismus nicht mehr an der Produktion interessiert ist (diese wird als Überproduktion angelegt und in die Peripherie ausgelagert), sondern am Produkt, d.h. an Verkauf und Markt. Der Übergang von den ehemaligen Disziplinargesellschaften, welche durch äußere Überwachung (durch Autoritäten in den sozialen Institutionen Schule, Kaserne, Fabrik, Gefängnis etc.) reglementiert wurden, zu den nun feststellbaren Kontrollgesellschaften, bei welchen die Kontrolle individualisiert und mittels Kommunikation reglementiert wird, ist auch auf den Konsumismus anwendbar.

Marketing heißt jetzt das Instrument der sozialen Kontrolle und formt die schamlose Rasse unserer Herrn. Die Kontrolle ist kurzfristig und auf schnellen Umsatz gerichtet, aber auch kontinuierlich und unbegrenzt. Während die Disziplin von langer Dauer, unendlich und diskontinuierlich war. Der Mensch ist nicht mehr der eingeschlossene, sondern der verschuldete Mensch (Deleuze, 1993, S. 260).

Nun Verschuldung ist tatsächlich derzeit das Thema Nummer 1: Schuldenkrise! Aber verschuldet in welchem Sinn? Ökonomisch im Sinne von Ver- und Überschuldung? Selbstverschuldet unmündig im Kant'schen Sinn? Mitschuld an den

Hungerkatastrophen der Dritten Welt im Sinne Jean Zieglers: „Ein Kind, das an Hunger stirbt, wird ermordet“ (Ziegler, 2011, S. 5)? Verschuldet angesichts zukünftiger Generationen?

6 Demokratie als Wirtschaftsgebilde?

Und hier stehen wir nun: Wenn Konsum der Motor unserer Kultur ist, stehen wir ständig in der Gefahr der Verschuldung auf *jeder* der angeführten Ebenen. Ist die Lösung für dieses Debakel die Konsumentendemokratie?

Der Erfinder der Konsumentendemokratie Edward Bernays, ein Enkel von Sigmund Freud und erster Spin-Doktor⁹ der Geschichte, geht davon aus, dass Veränderungen in der Politik nicht mehr durch demokratische Wahlen herbeigeführt werden, sondern durch die Märkte – also den Konsum. Das Ziel dieser Entwicklung ist nicht mehr der mündige Bürger, die mündige Bürgerin („citoyen“), welche/r über seine/ihre Möglichkeiten der politischen Partizipation selbstbestimmt verfügen kann, sondern der mündige Verbraucher, die mündige Verbraucherin. Diese Vorstellung eines neuen politischen Verständnisses von Demokratie und der Macht der Verbraucher und Verbraucherinnen ist heute zumindest für manche Zielgruppen eine Gewissheit. „Wenn möglichst viele Menschen ethisch korrekt einkaufen, stellen Unternehmen nur noch ‚gute‘ Produkte her. Populär wurde die Idee unter dem Begriff Lifestyle of Health and Sustainability, kurz Lohas“ (Hartmann, 2010). Die Protagonisten des Lohas-Lebensstils legen Wert auf ein einfaches Leben („simple living“) vor allem in den Bereichen Ernährung und Handwerk, sowie in der Mediennutzung.

Die Zielgruppe für „Lohas“-Produkte ist bestens untersucht: Besser verdienende, genuss- und gesundheitsbezogene, verantwortungsbewusste Frauen und Männer, die lt. Katharina Hartmann in Deutschland ca. 30% der Kaufkraft besitzen. Ein „gutes Gewissen“ ist also käuflich und Teilhabe an der Gesellschaft ist abhängig vom Geldbeutel, nicht von der Teilnahme an Wahlen, sozialem Engagement oder Mitsprache in Bürgerforen o.Ä. Konsumentendemokratie verspricht dem Bürger und der Bürgerin reuelosen Konsum, ja sogar Genuss durch „gute“ Produkte, welche selbstverständlich klimaneutral, ressourcenschonend und sozialverträglich hergestellt wurden und dazu auch noch gesundheitsfördernd sind.

Die integren und glaubwürdigen Institutionen jenseits von Korruption und anderen Verdächtigungen sind nicht mehr staatlich, sondern privatwirtschaftlich: „Einer Umfrage zufolge ist die Stiftung Warentest derzeit die vertrauenswürdigste Einrichtung der Bundesrepublik überhaupt, noch vor dem Bundesverfassungsgericht“ (Hoffmann-Axthelm, 2007). „Der Begriff Verbraucherdemokratie dürfte also mehr sein als eine Metapher. Er behauptet eine Achsverschiebung im Ganzen des politischen Feldes. Staat und Bürger entdecken sich neu: der Souverän – das Volk – als Verbraucher, der Staat als universaler Dienstleister für Daseinssicherung aller Art und oberster Verbraucherschützer“ (Hoffmann-Axthelm, 2007).

Ist dieses Konzept die Verwirklichung des in den 70er Jahren proklamierten „mündigen Konsumenten“? Der ethisch verantwortete Einkauf, womöglich zu höheren Preisen, als Ersatz für die *politische* Forderung nach Einhaltung der Menschenrechte in den Produktionsländern?

„Dass sich ethische Konsumenten lieber ein gutes Gewissen kaufen, anstatt politisch für eine bessere Welt einzutreten, macht sie zu Komplizen der Konzerne“ (Hartmann, 2010, S. 13). Die Lösung für eine deregulierte Weltwirtschaft kann nicht sein, einkaufen zu gehen. Es ist leicht, aber doch recht widersprüchlich, sich hinter Begriffen wie Nachhaltigkeit oder Verantwortung zu stellen und sich gleichzeitig jedem Modetrend anzuschließen – aber bitte in Bio-Baumwolle – oder halt doch das Auto zu kaufen, in welchem jede/r Mitreisende die Klimaanlage für sich individuell einstellen kann.¹⁰

Der „Lohas“-Konsument möchte in seinem Bio-Supermarkt zu jeder Jahreszeit Erdbeeren kaufen, er bezahlt ja auch dafür: ‘Greenwashing’ funktioniert und erschließt den Konzernen neue Selbstdarstellungsmöglichkeiten und damit auch eine mögliche Erweiterung des Kundenkreises. Die Wirtschaft ist „zunehmend (...) der bessere Staat (...), mit dem die Bürger bitte, einkaufend, in eine gesellschaftlich nützliche Kooperation treten mögen“ (Hoffmann-Axthelm, 2007).

7 Resümee

Was legen wir also der VBB wissenschaftlich zugrunde? Ist diesem Thema ethisch beizukommen indem wir Lehrenden mit geeigneten Aufgaben (kompetenzorientiert) unsere Studentinnen und Studenten anregen, ihr Gewissen im Sinne der Kohlberg’schen Stufen zu entwickeln? Ist die Lösung für die Multilemmata der Konsumententscheidungen die Entwicklung einer Konsumethik? Muss der/die Einzelne die Verantwortung für Angebot und Nachfrage von Konsumgütern und ihrer Entsorgung selbst und alleine tragen?

Oder verankern wir die VBB in der Gesundheits“Ecke“? Sind die Kriterien für Kaufempfehlungen mit der Aussicht auf Gesunderhaltung oder Gesundwerdung nach dem jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Forschung der Maßstab? Ist Gesundheit ein höheres „Gut“ als die Freiheit sich auch für Verhaltensweisen oder Produkte zu entscheiden, die möglicherweise gesundheitsgefährdend sind?

Ist die VBB der (Volks-) Wirtschaft und der Ökonomie verpflichtet? Basiert unsere Wirtschaft auf den eingangs erwähnten Zusammenhang zwischen der Unbegrenztheit der menschlichen Bedürfnisstruktur und der Knappheit der Güter? Geht es darum dass sich Menschen bis an die Grenzen ihrer Belastbarkeit (aber auf keinen Fall weiter, dafür ist Bildung nötig) ökonomisch verausgaben, damit das Rad von Produktion, Konsum und Entsorgung läuft?

Kann die Haushaltswissenschaft alle Bereiche zusammenführen unter der Prämisse der Alltagstauglichkeit? Was ist informationstechnisch und finanziell überhaupt leistbar und damit als Konsumgut für den täglichen Bedarf relevant?

Es scheint so, als würde in dieser Frage der Versuch, die Komplexität der Fragestellung zu reduzieren, schlichtweg scheitern. Die Sachlage ist und bleibt komplex und entsprechend muss sie wieder und wieder – im Einzelfall und im Allgemeinen – diskutiert und erörtert werden. Dissens muss möglich sein, ohne dass die Diskussion in Beliebigkeit verebbt. Wir brauchen keinen „Konsumfaschismus“¹¹, sondern eine lebendige öffentliche Debatte über persönliche *und* gesellschaftliche (politische) Verantwortung und Freiheit.

Auch im Konsumbereich besteht – wie in der Postmoderne in allen Lebensbereichen – die Tendenz Heilslehren gläubig anzuhängen bzw. Orientierung in vermeintlichen, unüberprüfbaren Versprechen zu suchen, zu finden und damit der Möglichkeit von Schuld und Verantwortung zu entgehen. Kathrin Hartmann beschreibt in ihrem Blog eine Konsumsituation: „... die ich hier doch noch zum Besten geben muss: gerade habe ich zwei Päckchen voll korrekten mexikanischen Rebellen-Kaffee erhalten, die ich online bestellt habe. Geliefert wurde mir das Paket ausgerechnet von DPD – einem Paketzusteller mit miesen Arbeitsbedingungen und katastrophalen Löhnen für Kurierfahrer“ (Hartmann, 2012). Wir entgehen wahrscheinlich in vielen Fällen, trotz hohem Informationsgrad, nicht der Gefahr Fehler zu machen, aber wir lassen uns auch nicht mit jeder Verkaufsmasche „ködern“!

Consumer literacy ist demzufolge auch die Kompetenz, Konsumversprechungen zu dekonstruieren, mit der Fähigkeit auch über die Tendenz zu wissen, dass aus der Entmythologisierung neue Mythen entstehen können, die es wiederum zu dekonstruieren gilt, usf.¹²

Consumer literacy bedeutet es auch ein Bewusstsein darüber zu behalten, dass es keinen schadlosen Konsum geben kann. Dass unser „in der Welt sein“ immer Ressourcenverbrauch bedeutet, immer Emissionsausschüttung bedeutet, aber eben manche Produkte im Vergleich zu anderen relativ weniger negative Auswirkungen erzeugen.

Die Prognose der Frankfurter Schule hat sich, beachtet man die dargestellten Entwicklungen im Konsumismus, bewahrheitet: Der Kapitalismus hat uns Menschen auf eine hintergründige und kaum einsichtige Art und Weise zu modernen Sklaven unserer projizierten Wünsche und Bedürfnisse gemacht. Im Konsum lässt sich die Widersprüchlichkeit eines Freiheitsbegriffes darlegen, der uns zwar mehr Auswahl lässt, aber kaum eine Wahl.

Wir befinden uns demokratiepolitisch an einem Scheideweg: Welche Art von Demokratie wollen wir? Sind wir zufrieden, wenn die Hauptverantwortung für Produktionsweisen, Vertriebsweisen, Entsorgungssysteme u. a. am Einzelnen und seinen Konsumentscheidungen liegt? Politischer Konsum¹³ ist *eine* Möglichkeit zur politischen Partizipation, aber er ist gleichzeitig abhängig von Bildungsgrad und von finanziellen Ressourcen. Damit gibt es nicht für alle die Möglichkeit ethisch zu konsumieren.

In einer deregulierten Überflussgesellschaft, in welcher die Menschen hauptsächlich damit beschäftigt sind, Waren für ihren Konsum auszusuchen, bleiben die wesentlichen Fragen unbesprochen. Hierzu gehört vor allem die Frage nach Zugehörigkeit (Kultur) und damit Sicherheit für den Einzelnen. Der Multikulturalismus bietet dafür keine Möglichkeit, denn er ist selbst eine Folge der Deregulierung und ohne fundierte, gemeinsame moralische Orientierung. Der Dialog um Friedenserhaltung, Sicherheit, Gleichheit und Freiheit der Kultur(en), der für unsere Gesellschaft notwendig wäre, tritt zurück: Wir sind beschäftigt aus 20 Kartoffelsorten die für unser Vorhaben richtige auszuwählen.

8 Konsequenzen für Schule und Pädagogische Hochschule

In welchen Bereichen kann und soll nun die Schule als Bildungseinrichtung und die pädagogische Hochschule als Berufsbildungsinstitution angesichts dieser Überlegungen und Bedingungen agieren?

These 1: Das (psychologische oder ökonomische?) Konzept der Unbegrenztheit menschlicher Bedürfnisse muss in Frage gestellt und die Missbrauchsmöglichkeit dieses scheinbar anthropologischen Gesetzes aufgezeigt werden.¹⁴

These 2: Voraussetzung für jede Ethik und damit für sozial verträgliche Handlungen sind Tugenden. Im Anschluss an Aristoteles ist es sinnvoll, ausgewählte Tugenden pragmatisch (im Sinne von nützlich, sinnvoll) zu vermitteln. So erscheint das Maßhalten – eine Kardinaltugend in der Nikomachischen Ethik – als kompatibel mit dem Anspruch auf Nachhaltigkeit.

These 3: Informationsbereitstellung (Weißbuch o.Ä.) zur Schärfung des Blicks auf problematische Bereiche des Konsumgütermarktes und Aufklärung über Hintergründe (billiger) Waren und Dienstleistungen. Hierzu gehört auch das Sichtbarmachen von falschen Versprechungen, „Greenwashing“ u.Ä. „Es gibt kein richtiges Einkaufen im falschen Weltwirtschaftssystem“ (Hartmann, 2010, S. 7).

These 4: Der Bildungsauftrag von Schule und pädagogischer Hochschule beinhaltet notwendigerweise auch die Förderung der Fähigkeit zu Empathie und Mitgefühl („Mitsein“, Nancy, 2004) mit dem Ziel den Zusammenhalt (die Solidarität) in unserer globalisierten Gesellschaft zu verbessern. Dies muss als Voraussetzung für (globale) Nachhaltigkeit gesehen werden. Ein möglichst gutes Leben („eudaimonia“) für möglichst viele Menschen mit zu gestalten.

These 5: Die Unterstützung des Entwurfs von Identität(en) jenseits von Kommodifikation und Konsumverpflichtungen durch entsprechende Role-Models, durch Einsicht in kulturelle Entwicklungen, durch die Förderung von Eigensinn¹⁵ muss durch soziale Institutionen geleistet werden.

These 6: Voraussetzung für selbstbestimmte politische Partizipation im Erwachsenenalter ist das Erlernen demokratischer Ideen und ihren angewandten Aus-

prägungen in den Institutionen Familie, Kindergarten, Schule. Die Schule wie die pädagogische Hochschule als Bildungsorganisationen müssen auch in ihren eigenen Strukturen verstärkt Demokratie auf allen Ebenen ermöglichen und sichtbar machen.

These 7: Um sich im vielfältigen Konsumangebot kritisch orientieren zu können, muss der eigene Konsum- und Lebensstil reflektiert werden. Dies ist für angehende Pädagogen und Pädagoginnen genauso bedeutsam wie für ihre zukünftigen Schüler und Schülerinnen. (Selbst-)Reflexion ist eine unverzichtbare Qualität von Bildung. Um diese zu ermöglichen ist eine förderliche Atmosphäre notwendig, welche sich durch gegenseitigen Respekt definiert.

These 8: Consumer literacy als Ziel der VBB beinhaltet auch die Fähigkeit zur Dekonstruktion. Gemeint sind damit die Kompetenz des Hinterfragens der scheinbar selbstverständlichen kulturellen Bedingungen und eine Haltung des Überprüfens und Nachforschens als Voraussetzung für bewusstes Alltagshandeln.

Anmerkungen

¹ vgl. Maslow (1970 und 1973): Die Wachstumsbedürfnisse sind unstillbar.

² im Sinne von: Libido als allgemeine Suche nach Lustgewinn.

³ Selbst noch 1910 „sah die elfte Ausgabe der Encyclopedia Britanica keine Notwendigkeit für mehr als einen kurzen Eintrag zu ‚consumption‘, definiert als körperliches Dahinschwinden oder als ökonomischer ‚Fachausdruck‘, der die Vernichtung von Gütern bezeichnet“ Trennmann (2006, S. 28).

⁴ In Anlehnung an Freud ist „ein Mensch, der sich ausschließlich mit dem Haben und dem Besitz beschäftigt neurotisch, also ein psychisch kranker Mensch“ (Fromm, 1990, S. 14).

⁵ Als Kommodifizierung wird Kommerzialisierung, bzw. das „zur Ware werden“ verstanden.

⁶ möglicherweise auch auf dem Beziehungs- oder Heiratsmarkt

⁷ Der Begriff wird aktuell verwendet, um die Ausbreitung unsicherer Arbeitsverhältnisse zu beschreiben.

⁸ In meiner 20jährigen Dienstzeit hat sich kein einziges Mal ein Mitglied einer Maturakommission *über* den Sprachgebrauch „sich gut/schlecht zu verkaufen“ geäußert.

⁹ „Der angeschobene Konsum in Amerika führte zu einem Boom an den Aktienmärkten: Auch hier hatte Edward Bernays seine Finger im Spiel. Er verbreitete die Idee, auch der Durchschnittsamerikaner solle Aktien kaufen und sich das Geld für den Kauf von den Banken leihen. Die Banken bezahlten Bernays für seine Arbeit, und wieder folgten Millionen Amerikaner seinem Rat“ (Schäfer, 2007, S. 2).

¹⁰ „11 % der Befragten denken bei dem Wort ‚klimafreundlich‘ an neue Autos.“ Studie des Bundesverbandes der Verbraucherzentralen; zit. in Hartmann (2010, S. 13).

¹¹ im Sinne von P.P. Pasolini

¹² Der Einfluss der Erkenntnisse der Ernährungswissenschaft auf die Alltagsbewältigung hat verursacht, dass wir keine Lebensmittel mehr essen, sondern Bestandteile von Lebensmitteln, wie Kohlenhydrate, Fette, Vitamine etc. Eine Aufgabe der Ernährungsbildung kann es sein, wieder zum Lebensmittel als Ganzes zurückzufinden.

¹³ Als politischer Konsum wird das Kaufverhalten von Menschen bezeichnet, die damit Einfluss auf Wirtschaft und Politik nehmen möchten.

¹⁴ Dazu eignen sich Beispiele von Gesellschaften, die sich durch Selbstbegrenzung profiliert haben ebenso, wie Aufgabenstellungen in welchen Zufriedenheit(en) formuliert werden oder Ähnliches.

¹⁵ im Sinne von Immanuel Kant: Selbstbestimmung entsteht dann, wenn wir unsere Neigungen oder Antriebe durchschaut haben und uns an höherstufigen Wünschen orientieren (Kategorischer Imperativ).

Literatur

- Anders, G. (1983). *Die Antiquiertheit des Menschen. Erster Band: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution* (6. Aufl.). München: Beck.
- Baumann, Z. (2009). *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Bolz, N. (2002). *Das konsumistische Manifest*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Campbell, C. (2004). I Shop Therefore I Know That I Am: The Metaphysical Basis of Modern Consumerism. In K. M. Ekström & H. Brembeck (Hrsg.), *Elusive Consumption* (S. 27-44). Oxford, New York: Berg.
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen. 1972-1990*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Fromm, E. (1990). *Vom Haben zum Sein. Wege und Irrwege der Selbsterfahrung* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Helm, F. (2003). *Der Code der Dinge*. Wien: Passagen.
- Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (2003). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/M: Fischer TB.
- Marcuse, H. (1994). *Der eindimensionale Mensch*. München: dtv.
- Maslow, A.H. (1973). *Psychologie des Seins*. München: Fischer TB.
- Nancy, J.L. (2004). *Singulär plural sein*. Berlin: diaphanes.
- Sennett, R. (2005). *Die Kultur des neuen Kapitalismus* (2. Aufl.). Berlin: Berlin Verlag.
- Sorgo, G. (2006). *Abendmahl in Teufels Küche. Über die Mysterien der Warenwelt*. Wien-Graz-Klagenfurt: Styria.
- Trenntmann, F. (2006). *The Modern Genealogy of the Consumer: Meanings Identities and Political Synapses*. In J. Brewer & F. Trenntman (Hrsg.), *Consuming Cultures, Global Perspectives. Historical Trajectories, transnational Exchanges* (S. 19-69). Oxford/New York: Berg.
- Ziegler, J. (2011). *Der Aufstand des Gewissens. Die nicht-gehaltene Festspielrede 2011*. Salzburg: Ecowin.

Internetquellen

- Beer, S. (2003). zit. nach [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/02_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf].
- EVB (2005). [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/wissenschaft_konsum.php] S.6
- Hartmann, K. (2010). Mitschrift eines Vortrags vom 25.09.2010 in St. Virgil, Salzburg. [www.virgil.at/fileadmin/user_upload/downloads/Vortrag_Kathrin_Hartmann.pdf]
- Hartmann, K. (2012). [www.ende-der-maerchenstunde.de].
- Heseker, H. (2002). Interview unter [www.evb-online.de].
- Hoffmann-Axthelm, D. (2007). [www.aesthetikundkommunikation.de/?artikel=342]
- Kotisaari, L. & Schuh, M. (2000). [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/02_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf]. [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/wissenschaft_konsum.php].
- Schäfer, D. (2007). Die Geburt der PR. Der Beginn des Doktor Spin. Süddeutsche Zeitung. 28.07.2007. [www.sz.de/politik/die-geburt-der-pr-der-beginn-des-doktor-spin-1.929018].

Verfasserin

Mag.^a Gabriela Leitner, M.A.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Fachbereich Ernährung
Kaplanhofstraße 40
A-4020 Linz

E-Mail: gabriela.leitner@ph-ooe.at

Christine Wogowitsch

Grüne Pädagogik – der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil

Grüne Pädagogik versteht sich als interdisziplinäres, subjektorientiertes und nachhaltiges Bildungskonzept, welches anspruchsvolle prozessorientierte Lernarrangements in realen Räumen forciert. *Grüne Pädagogik* empfiehlt sich für die „Hot Spots“ kontroverser gesellschaftlicher Themen aus den Bereichen Ressourcenschutz, Ökonomie, Lebensstil, Konsum und Gesellschaft.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Subjektorientierung, Tätigkeitstheorie, Grüne Pädagogik

1 Einleitung

Eine zunehmend komplexer werdende Welt stellt Menschen vor große Herausforderungen, ihre täglich Entscheidungen unter ökologischen, ökonomischen und sozialen Gesichtspunkten zu treffen und das Ausmaß relevanter Einflüsse einschätzen zu können. Der Ruf nach einer nachhaltig wirksamen und umfassenden Bildung wird immer dann besonders laut, wenn die globalen Märkte aufgrund von politischen, klimatischen oder sonstigen Krisen unvorhersehbar reagieren. Aus der historischen Entwicklung lässt sich ableiten, dass politische oder religiöse Ideologisierung immer mit einer Veränderung der Lernkultur eng verbunden waren. Gegenwärtig ablaufende Globalisierungs-, Spezialisierungs- und Differenzierungsprozesse, der allgemeine Anstieg formaler Bildung und die erkennbaren Grenzen staatlicher Steuerungsmöglichkeiten machen einerseits einen Wandel in der Lernkultur erforderlich und wirken jedoch andererseits einer freien geistigen Entwicklung des Individuums entgegen (vgl. Schmidt, 2005, S. 23).

Die simple Formel „Da wo gut gelehrt wird, wird auch gut gelernt“ ist spätestens seit den Erkenntnissen der Gehirnforschung empirisch außer Kraft gesetzt. Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung sind je unterschiedliche geistige Operationen welche bei einer Gleichsetzung einen Lehr-Lernkurzschluss zur Folge hätten (Klement, 2012, S.10). Vor allem dann, wenn nicht nur der Aufbau von kognitivem Wissen im Fokus von Bildungsprogrammen steht, sondern die Entwicklung reflektierter Haltungen und Selbstorganisation, welche realistische und ethisch faire Vorstellungen von Wirtschaft, Ressourcen, Konsum und Gesellschaft ermöglichen, sind

Lernprozesse von dauerhafter Wirkung verbunden mit einem gelungen Lerntransfer geeignete Konzepte für Schule und Erwachsenenbildung.

2 Grüne Pädagogik – Theoretischer Rahmen und Wurzeln der Grünen Pädagogik

Das Theoriekonzept der Grünen Pädagogik erhebt unter der Aneignungsperspektive den Anspruch eines pädagogischen Basismodells für Lehr-Lernprozesse im Agrar-, Verbraucher- und Umweltbildungsbereich. Es geht von den drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung – Ökologie, Ökonomie und Soziales – aus und verknüpft diese mit systemisch-konstruktivistischen und tätigkeitstheoretischen Ansätzen zu einem neuen Ganzen.

Grüne Pädagogik versteht sich als ein bedeutungsorientiertes sozialkonstruktivistisches Konzept, welches Bedingungen schafft, unter denen sich Lernende im Handeln und Kommunizieren mit Anderen Wissen aneignen können, um einerseits den im Bologna-Prozess forcierten verwertbaren Schlüsselkompetenzen als auch den „weichen“ Faktoren Rechnung zu tragen.

Grüne Pädagogik versteht Bildung als eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung unter Aneignung und Entfaltung vielfältiger Kompetenzen, um das Leben selbstbestimmt, aber auch vernetzt im sozialen Raum und nach einem an Werten orientierten Kompass zu gestalten. Eine rein „utilitaristische“ Betrachtungsweise, „wie kann ich Bildung möglichst optimal in beruflichen Erfolg ummünzen“, entspricht nicht dem pädagogischen Denken der Grünen Pädagogik.

Im Einklang mit Horst Siebert versteht sich Bildung im Sinne Grüner Pädagogik als verantwortliches, personal-, sozial- und umweltverträgliches Denken und Handeln, gestützt auf dem Leitbegriff der Viabilität, für den zumindest drei Aspekte wichtig sind: Pluralitätskompetenz, reflexive Lernfähigkeit und Überwindung diskursiver Zwänge (vgl. Hug, 1996, S. 55 ff).

Das von Knud Illeris entwickelte Konzept des Lerndreiecks kann aufgrund seiner Mehrdimensionalität für die Konstruktion von Lernprozessen in der Grünen Pädagogik herangezogen werden. Es bezieht sich auf psychologische und sozialphilosophische Lerntheorien, welche in interne und externe Lernprozesse strukturiert werden (vgl. Illeris, 2008, S. 103 und Illeris, 2006, S. 32). Illeris zeigt die Dimensionen des Interaktionsprozesses beim Lernen im gesellschaftlichen Umfeld und das dadurch entstehende Spannungsfeld zwischen Kognition und Emotion auf. In der Grünen Pädagogik wird akkomodatives (unter akkomodativem Lernen wird jener Lernprozess verstanden, der nicht an bestehende Strukturen bei Lernenden anknüpfen kann) und transformatives Lernen (geht auf Illeris und Mezirow zurück; dieses schließt Persönlichkeitsveränderungen oder Änderungen in der Organisation des Selbst ein) im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen forciert welche einerseits auf Vygotskys Ansatz zum „Übergang zu einer proximalen Entwicklung“: Unter der Zone der pro-

ximalen Entwicklung wird die Differenz zwischen selbständigem Problemlösen und jenem Niveau verstanden, das unter Anleitung einer kompetenten Person erreicht werden könnte. Die Idee einer Zone der proximalen Entwicklung bildet die theoretische Grundlage des „Scaffolding-Konzepts“. Andererseits wird auf das weiterentwickelte Konzept des „Expansiven Lernens“ nach Engeström Bezug genommen und aufgebaut: Der Begriff „Expansives Lernen“ geht auf die Holzkamp'sche Lerntheorie zurück und steht für ein selbstbestimmtes Lernen, welches die Handlungsfähigkeit und Lebensqualität von Lernenden erweitert.

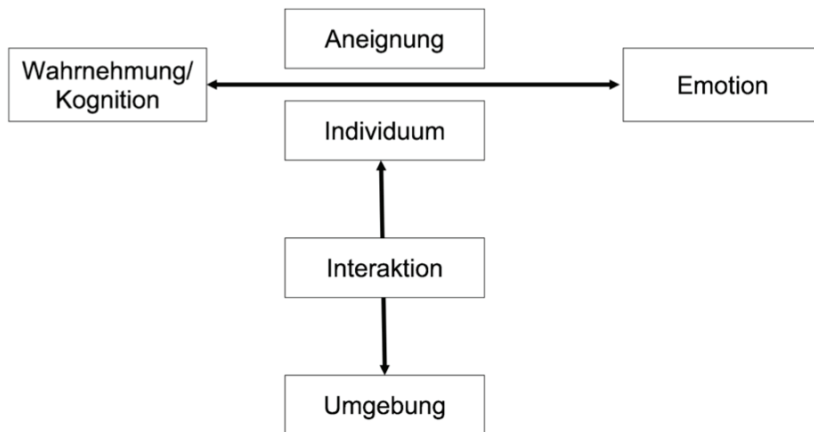


Abb. 1: Grundprozesse des Lernens (eigene Darstellung nach Illeris 2010, S. 34)

Der Konzeption der Grünen Pädagogik liegen zusätzlich die wissenschaftlich fundierten Definitionen einer „Nachhaltigen Entwicklung“, des Naturbegriffs sowie der „Nachhaltigen Bildung“ zugrunde. Mit der Integration dieser verschiedenen Dimensionen von Bildung und Nachhaltigkeit soll sowohl die Zusammenschau, deren enge Verzahnung als auch deren Untrennbarkeit für eine zukunftsfähige Welt sichtbar und begreifbar gemacht werden. Grüne Pädagogik ist die Konkretisierung der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne einer neuen Lernkultur. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) versteht sich als allumfassend, als eine regulative Idee im Sinne Kants. Sie löst kaum Widersprüche aus, bleibt meist abstrakt und ist daher schwer fassbar. Bei kritischer Analyse des BNE-Konzepts, fehlt diesem die für erfolgreiche Lernprozesse erforderliche Motivation (vgl. UNESCO, 2005, S. 6).

3 Lehr-Lernprozesse in der Grünen Pädagogik

Werden Menschen in den Mittelpunkt von Reformprozessen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems gestellt, so erscheint für das derzeitige Bildungssystem das wichtigste Ziel zu sein, Lernende mit der Befähigung auszustatten, in nichtgeplanten und nichtvorhersehbaren konkreten beruflichen Situationen angemessen handeln zu

können. Daraus abgeleitet bedeutet Bildung Voraussetzungen zu schaffen, in denen selbstorganisatorische Handlungskompetenzen zu kollektiven Bildungs-/Arbeitsprozessen verbunden werden, um nicht nur einzelnen Personen eine lebenslange Teilhabe am Berufsleben durch konsequent fortgeführtes Lernen zu sichern, sondern auch die Weiterentwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft zu erschließen (vgl. Schmidt, 2005, S. 14).

Für Schule und Unterricht sind auf Kulturaneignung gerichtetes Lernen und Lehren konstitutiv. Lernen selbst ist nicht auf Schule und Unterricht verwiesen, sondern eine unserer Grundeigenschaften und Lebensvoraussetzungen (Giest, 2012, S.15). Grüne Pädagogik zeichnet sich durch einen interdisziplinären, systemischen und mehrperspektivischen wissenschaftlichen Zugang sowie durch Praxis-, Lebens-, Natur- und Kulturbezug aus. Schülerinnen und Schüler werden nicht als Objekte pädagogischer Einwirkung gesehen, sondern als Subjekte, die in Kooperation aktiv aufgrund ihrer didaktischen Voraussetzungen in die Zone nächster Entwicklung gelangen. Grüne Pädagogik schafft durch relevante Lernumgebungen Bedingungen, dass Lernende Subjekte ihrer eigenen Tätigkeit sein können, d.h. dass sie auf dem Hintergrund ihrer Lernbedürfnisse Lernmotive entwickeln, in dem sie sich aktiv und zunehmend eigenständig aufbauend auf dem Hintergrund ihrer Lernerfahrungen und Handlungsmöglichkeiten mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen (vgl. Giest & Lompscher, 2006).

Nachhaltige Bildung ist im Sinne eines gelungenen Lernprozesses als Attribut für Bildung von dauerhafter Wirkung zu verstehen. Ein gelungener Lerntransfer führt zur Verdichtung neuronaler Netzwerke und zur Beschleunigung assoziativen und schlussfolgernden Denkens. Grüne Pädagogik schafft durch anspruchsvolle prozessorientierte Lernarrangements in realen oder virtuellen Räumen und aufgrund gelungener Konsolidierung bereits Gelerntes in einem neuen Kontext anzuwenden bzw. zu ergänzen und subjektive Deutungs- und Emotionsmuster (nach Arnold, 2007) mehrperspektivisch zu hinterfragen. In der Grünen Pädagogik werden widersprüchliche Fragestellungen als konstruktives Element aufgenommen und im Sinne expansiver Lernprozesse, welche wertorientiert ausgerichtet sind und auf Emotionsentwicklung setzen, bearbeitet.

3.1 Merkmale des Lehrens und Lernens in der Grünen Pädagogik

Lehren und Lernen in der Grünen Pädagogik erfordert einen Perspektivenwechsel einerseits vom erkenntnistheoretischen Zugang und andererseits von den Lehrenden selbst auf ihre Funktion im Unterricht. Grüne Pädagogik ist gekennzeichnet durch eine Abkehr von linearen Modellen, verbindlichen Wahrheiten, normativen und instruktiven Anweisungen. Sie führt hin zu nichtlinearen Modellen, Erkenntnis als Konstruktion und viablen, relevanten Sichtweisen welche im pädagogischen Handeln sichtbar werden (vgl. Schmidt, 2005, S. 141). Exemplarisch werden sechs Merkmale des Lehrens und Lernens in der Grünen Pädagogik umrissen.

3.1.1 Herausbildung von Gemeinschaft durch Kooperation

Lehrende und Lernende werden von ihren traditionell zugewiesenen Rollen entkoppelt und zu Kooperationspartnern. Schülerinnen und Schüler nehmen als „Co-Konstruktionspartner“ aktiv die Rollen als Denkende, Erklärende, Interpretierende/Evaluierende und Fragenstellende im sozialen Kontext ein.

Die Grüne Pädagogik greift sowohl eine quantitative als auch qualitative Bezugssordnung für den Wissenszuwachs, den Lernprozess oder des Wertens auf, da ansonsten weder die Veränderung des Lernens selbst, als auch der Wissensgewinn erkennbar noch bewertbar wären. Instruktionale Maßnahmen fördern als Steuerungsmechanismen erfolgreiche kooperative Lernprozesse und tragen zur kognitiven Aktivierung bei. Die strukturelle Grundlage für erfolgreiche Kooperationen bilden sogenannte Kooperationsskripte, welche die Form und Art der Zusammenarbeit unterstützen. Diese zielen auf die inhaltliche Auseinandersetzung und den Lernprozess selbst ab, um eine möglichst hohe Partizipation aller Lernenden zu erreichen sowie den individuellen Lernerfolg zu steigern. Kooperationsskripte werden grundsätzlich durch folgende Merkmale charakterisiert: eine Handlungsabfolge bzw. Sequenzierung in der Aufgabenstellung, einer spezifischen Rollenbeschreibungen für die Lernenden sowie Strategien für eine erfolgreiche Kooperation. Die aktivierende und lernförderliche Wirkung bei einer Aufgabenbearbeitung wird einerseits durch die Verteilung der Lernressourcen und andererseits durch den Rollenwechsel zwischen Lehren und Lernen erreicht. Kooperationsskripte eignen sich besonders gut zur Erarbeitung von Texten.

3.1.2 Reflexion

Interaktionsfördernde Elemente, wie z.B. die schriftliche oder mündliche Reflexion des Lernens durch Gruppenmitglieder ermöglichen anspruchsvolle und nachhaltige Lernprozesse. Kollektiv nachvollziehbare Leistungsbewertungen machen eine erweiterte Reflexionsleistung sowohl hinsichtlich des Lernprozesses, als auch der Lernergebnisse erforderlich. Als mögliche Reflexions- bzw. Dokumentationsformen haben sich Lerntagebücher, Forschungstagebücher oder Portfolios als besonders geeignet erwiesen.

3.1.3 Kontingenz

Kontingenz bedeutet Mehrdeutigkeit bzw. Zufälligkeit und beschreibt jenen Freiraum, der das positive Denken in einem Lernprozess fördert. Sie kann sich nur in einem Freiraum entwickeln und gilt als Voraussetzung für Selbstverantwortung, Kreativität und Beweglichkeit.

Akteurinnen und Akteure sind gefordert, aufgrund der zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung stehenden Möglichkeiten eine Entscheidung für eine bestimmte Vorgangsweise zu treffen und diese mit relevanten Personen sowohl zu kommunizieren als auch zu reflektieren. Kontingenz ist somit Voraussetzung für eine

kognitions-, handlungs- und kommunikationspraktische Wirklichkeitserfahrung, die über rein kognitionsorientierte Erfahrungen hinaus geht (vgl. Schmidt, S. 2005, S. 42 ff). Daraus resultiert die für die Grüne Pädagogik repräsentative breite und tiefe Beteiligung der Lernenden in allen Phasen des Lernprozesses und fördert Wirklichkeitserfahrung mit dauerhaften Wirkungen.

3.1.4 Operationen/Tätigkeit

Der dem Konstruktivismus anhängigen Kritik der direkten Anwendungsorientierung bei Lehr-Lernprozessen wird in der Grünen Pädagogik dadurch begegnet, dass im Zuge des Praxistransfers die eigene Beobachtungskapazität durch die Wahrnehmung der Differenz zwischen dem Beginn und dem Abschluss eines Lernprozesses eine neue Dimension erlangt. Auf der Grundlage von Problemlösungen, dem angestrebten Ziel und der Koppelung mit dem sozialen Kontext werden Routinen aufgebrochen und durch Metakommunikation Sicherheit in komplexen Situationen erworben. Schriftlich gut gegliederter Arbeitsaufträge erleichtern die inhaltliche Analyse und Strukturierung der Problemstellung sowie die Entwicklung und Darstellung interdisziplinärer Lösungswege. Die Kommunikation spielt für die Arbeit in der Gruppe eine wesentliche Rolle, ihr wird in allen Phasen der Tätigkeit eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt.

3.1.5 Irritation

Mit dem aus Luhmanns Systemtheorie übernommenen Phänomen der Irritation ist es möglich, Diskrepanzerlebnisse, die durch Erfahrung von Neuartigkeit und unerwarteter Fremdheit hervorgerufen werden, zu benennen.

Die Irritationsfähigkeit der Lernenden gilt als Voraussetzung für konstruktive Lernanlässe. Nach Holzkamp wird Lernen erst durch eine Diskrepanzerfahrung der Lernenden möglich. Aus der Handlungsproblematik entsteht eine Lernproblematik und macht für Lernende einen Perspektivenwechsel möglich. (vgl. Nolda, 2008, S. 87). Durch solcherart neu eröffnete Möglichkeiten gewinnen Lernprozesse an Dynamik und Lernende entwickeln Routinen im Umgang mit anfänglich unbekannten Situationen.

3.1.6 Emotion

Konstruktivistische, kognitions- und tätigkeitstheoretische Lernmodelle betonen die emotionale Komponente im Prozess des Lernens. Eindrückliche emotionale Begleitumstände fördern nachweislich die Gedächtnisleistung (Gudjons, 2012, S. 226). Die Grüne Pädagogik greift diesen Ansatz auf und setzt auf die von Lernenden wahrgenommene Wirklichkeit als Lernanlass. Interesse, Freude, Verwunderung, Überraschung, Wachsamkeit, u.a. stärken die Qualität des Eindrucks eines Lernbereichs. Die Grüne Pädagogik greift diese Wirkungen auf und nutzt deren Potenzial zur Stei-

gerung der Aktivität von Lernenden und als positive Treiber für subjektive Erlebnisse im Unterricht.

3.2 Potenzielle Themenfelder/Lernfelder

Grüne Pädagogik empfiehlt sich für die „Hot Spots“ kontroversiell diskutierter agrarischer, umweltbezogener und gesellschaftlicher Themen.

Tab. 1: Potenzielle Themenfelder/Lernfelder

Ressourcenschutz	Ökonomie und Produktion	Konsum und Lebensstil	Gesellschaft und Soziales
Ökologie und Biodiversität	Produktion und Verarbeitung von Rohstoffen	Lebensstil und Konsumverhalten	Arbeit/Zukunft der Arbeit
Nachhaltige Nutzung und Schutz natürlicher Ressourcen (incl. Naturschutz)	Makro- und mikroökonomische Modelle nachhaltiger Produktion und Entwicklung	Produktkennzeichnung, Regionaler Konsum	Kommunikation und Medien
Klimawandel	Globale Vernetzung von Produktion; Folgenabschätzung	Versorgungswirtschaft	Beteiligung und Partizipation
Nachhaltige Nutzungsformen	Cooperate Social Responsibility and Good Governance	Gesundheit	Regionale Entwicklung
Ökologischer, ökonomischer und kultureller Wert von Ökosystemen	Leistung Werte Leistungsbewertung	Allmende	Alter, Familienstrukturen und Wertesystem

Im Rahmen hochschulinterner Workshops wurden von Dozierenden an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien die in Tabelle 1 angeführten und exemplarisch dargestellten Lernfelder identifiziert.

Für die Verortung einer zukunftsfähigen hauswirtschaftlichen Bildung, welche den Menschen unter Beachtung der Geschlechterperspektive und der persönlichen Lebensgestaltung im sozialen, ökonomischen und ökologischen Kontext als Ziel fokussiert, bilden die angeführten Themenfeldern einen geeigneten Ausgangspunkt. Voraussetzung ist, den Spannungsfeldern im Lernprozess offen zu begegnen und die Bearbeitung durch Kooperation und Kommunikation abzusichern.

4 Methodische Orientierungspunkte

Pädagogisch betrachtet, sind Methoden Wege, die zu einem Ziel führen. Dabei gibt es keinen „Königsweg“, sondern je nach Thema, Lernende, Zeit und zusätzlich verfügbarer Ressourcen unterschiedliche Wege. Eine gut recherchierte didaktische Analyse zur Bestimmung der Rahmenbedingungen bietet die beste Vorbereitung um flexibel auf Fragen, Signale oder Anregungen der Lernenden reagieren und unterschiedliche Rollen einnehmen zu können. In diesem Zusammenhang spricht Hunt von „Reading“ und „Flexing“ (vgl. Siebert, 2010, S. 13-15).

Lernaufgaben welche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ermöglichen, die Zusammenschau fördern, zum Nachdenken anregen, staunen lassen, teilhaben lassen, Vernetzung ermöglichen, amüsieren, Perspektivenwechsel bzw. -verschränkung fördern, die Komplexität reduzieren und Struktur geben, wie z.B. durch Advance Organizer, entsprechen dem methodischen Anforderungsprofil der Grünen Pädagogik.

- Problem based learning,
- Prozessorientierte und vernetzte Exkursionen mit Anwendungsphasen,
- Experimente gemeinsam mit forschendem Lernen,
- Neue Medien für interaktive Lernsettings,
- Ökobilanzen und Fallarbeiten,
- Themenzentrierte Interaktionen,
- Textthermeneutik und Metaphernanalyse,
- Reflecting Teams für Rückmelde- und Evaluationsprozesse.

Im Sinne Luhmanns erwerben Schülerinnen und Schüler durch die Grüne Pädagogik die Kompetenz, sich durch Lernaktivitäten in komplexen Situationen und in unterschiedlichen Rollen auf eine unbekannt bleibende Zukunft einzustellen und das Nichtwissen als Entwicklungspotenzial aufzugreifen.

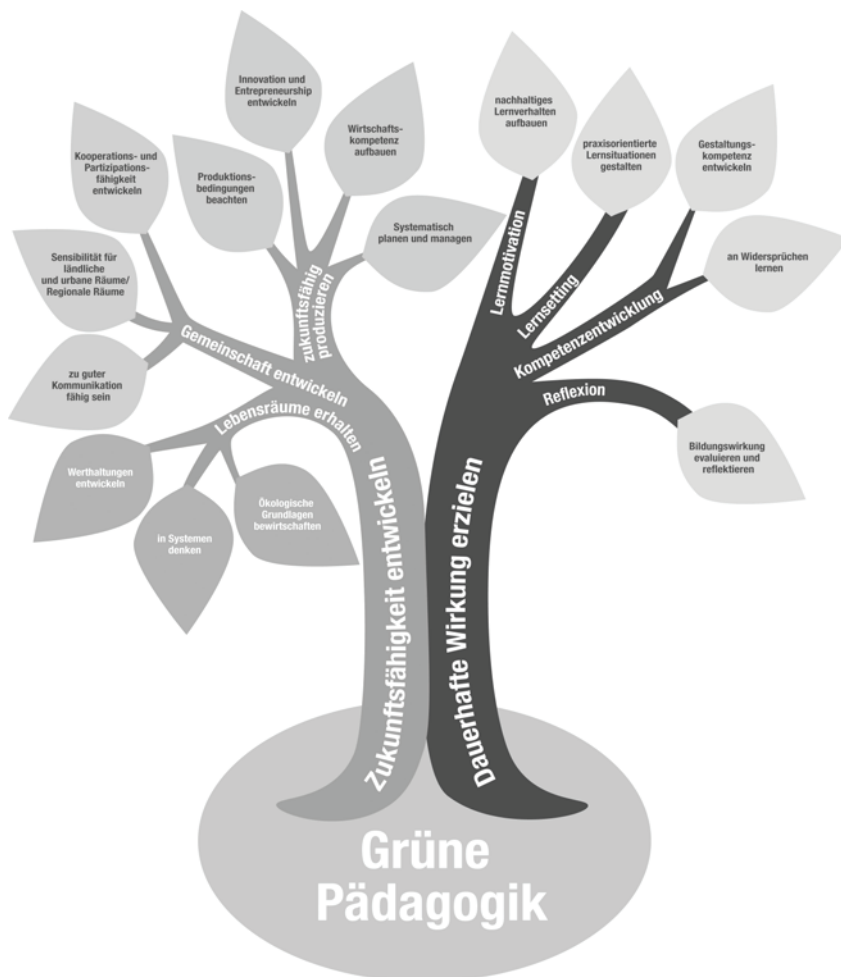
5 Zukunftsperspektiven

Angesichts der eingemahnten Anpassung an rasante Veränderungen, der Kompensation von Defiziten (und der damit verbunden negativ wirksamen Defizitorientierung) sowie der Antizipation einer noch unbekannten Zukunft und der begrenzt zur Verfügung stehenden Ressourcen, kommen auf Bildungseinrichtungen große Herausforderungen zu. Einer kohärenten gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten kommt für die Etablierung einer neuen Lernkultur eine wesentliche Bedeutung zu.

Das Theoriekonzept der Grünen Pädagogik trägt durch die Ermöglichung dauerhaft wirksame Lernprozesse dazu bei. Es leistet einen wichtigen Beitrag zur Lösung konkreter Probleme und fördert sowohl die Entwicklung von Prozesswissen als auch den Wissenserwerb. Das Modell der Grünen Pädagogik wird an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik laufend weiter entwickelt und im Rahmen eines For-

schungsprojektes begleitet. Forschungsgeleitete Lehre wird durch den Transfer in die Aus- und Weiterbildung sichergestellt. Studierende untersuchen im Rahmen von Bachelorarbeiten abgegrenzte Themenfelder zur Theorie der Grünen Pädagogik. Die Dissemination des Konzepts leistet das Institut für Fort- und Weiterbildung. Lehrende der Hochschule arbeiten gemeinsam mit interdisziplinären Schulteams an der konkreten Umsetzung von Unterrichtssequenzen nach dem Konzept der Grünen Pädagogik. Die Ergebnisse der bisherigen Arbeit werden im Rahmen eines Studientages am 15. Jänner 2013 an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik diskutiert.

„An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen“ heißt es nicht nur in der Bibel (Schmidt, 2005, S. 139).



Der Baum der „Grünen Pädagogik“ der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien
Poster: [www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cm2/index.php/forschung/gruene-paedagogik]

Literatur

- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Verlag Carl Auer.
- Klement, K. (2012). Individualisierender Unterricht – Anmerkungen zur Theorie einer geforderten Praxis. *PH publico*, 2. *Impulse aus Wissenschaft und Forschung*, 6-19. [www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/information-ueber/f-e/ph-publico/ph_publico_Ausgabe2_KOMPLETT-1.pdf].
- Giest, H. & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit–Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns.
- Giest, H. (2012). Lernen und Lehren im Sachunterricht-Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 15). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hug, T. (1996). Wissenschaftsforschung als Feldforschung-ein erziehungswissenschaftliches Projekt. Störfaktor. *Zeitschrift kritischer Psychologinnen und Psychologen*, 8 (3), Nr. 32, 45-63.
- Illeris, K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmidt, S. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg: Verlag Carl Auer.
- UNESCO, Division for the Promotion of Quality Education (2005). *Sustainable Development. Section for Education for Sustainable Development (ED/PEQ/ESD)*. [http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf].

Verfasserin

Mag.^a Christine Wogowitsch

Vizerektorin für die Bereiche Umweltpädagogik,
Fort- und Weiterbildung und Forschung
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien
Angermayergasse 1
A-1130 Wien

E-Mail: christine.wogowitsch@agrarumweltpaedagogik.ac.at
Internet: www.agrarumweltpaedagogik.ac.at

Margot Rößler-Hartmann

Esskultur – eine zentrale Kategorie der Nahrungszubereitung

Seit der Einführung des fachdidaktischen Konzeptes *REVIS* ist der Begriff „Esskultur“ fest in der Ernährungsbildung verankert. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, was die Fokussierung auf „Esskultur“ leisten kann, wenn man sie konsequent in den Mittelpunkt stellt und wie sie in der Unterrichtspraxis umgesetzt werden kann. Dazu werden fachwissenschaftliche Quellen zur Orientierung quasi als „Leitplanken“ für die Umsetzung in der Nahrungszubereitung im Unterricht herangezogen.

Schlüsselwörter: Esskultur, Nahrungszubereitung im Unterricht

1 „Esskultur“ als Fokus für den Unterricht

Das wissenschaftliche Grundkonzept „Literacy“ impliziert, dass „Schulen (...) der lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Orientierung der Individuen dienen, d.h. ihnen soziale, berufsbefähigende und kulturelle Kompetenzen, d. h. Beschäftigungsfähigkeit, Kulturfähigkeit und Gesellschaftsfähigkeit vermitteln, ohne dass dies der bloßen Anpassung an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse gleichkommt“ (Edelstein & de Haan, 2003, S. 4). Nach dieser Vorstellung leistet „Bildung“ einen Beitrag und vermittelt Kompetenzen zur Orientierung *in* der Kultur, deren sozialen und lebensweltlichen Aspekten, damit diese Kultur zukünftig eigenverantwortlich kompetent gestaltet werden kann.

Die Zielsetzung „eigenverantwortliche und kompetente Kulturgestaltung“ als Kompetenz erfordert die Kenntnis von Kultur. Dazu gehört zum Beispiel die Kenntnis von wesentlichen strukturellen Mechanismen, die erkannt und durchschaut werden müssen und für die Anwendung erprobt werden sollten. Nun kann erwidert werden, dass alle Menschen in der Kultur leben und diese von ihnen schon immer auch gestaltet wird. Schulische Bildung zielt jedoch auf die „bewusste Gestaltung“, der ein reflektierter Entscheidungsakt vorausgeht und der eine beabsichtigte Handlung folgt.

„Esskultur“ ist somit der „Objektbereich“, der im Unterricht der Ernährungsbildung im Mittelpunkt steht, um darüber Kenntnisse zu vermitteln und ihn zu reflektieren. Der Sachverhalt zum Bereich „Esskultur“ ist jedoch zu komplex (vgl. Barlösius, 1999; Baum, 2012), um ihn an dieser Stelle erschöpfend darzulegen oder sogar im Unterricht vollständig sichtbar machen zu können.

Nach Methfessel (2005, S. 8) umfasst

Esskultur und Nahrungszubereitung

Ess- und Ernährungskultur alles, was mit Essen verbunden und von Menschen dazu entwickelt und hergestellt wurde. Im *Handlungsvollzug* sind Essen und Ernährung also *immer kulturelle Handlungen*, sind Ergebnisse der Entwicklung der *materiellen* (die Produktion, Beschaffung, Verarbeitung, Zubereitung etc. der Nahrung betreffend) und *immateriellen* (Wissen, Können, Kult etc.) Errungenschaften.

Die Esskultur ist einerseits in gesellschaftliche Gesamtprozesse eingelagert, gleichzeitig ist sie aber auch Bestandteil individueller Erfahrungsprozesse. Handlungsvollzüge des Essens und der Nahrungszubereitung beinhalten deshalb soziokulturelle Strukturen der Gesellschaft und individuelle Strukturen, die sich als (Essens-) Gewohnheiten oder Vorlieben zeigen. Sie fließen im Handlungsvollzug des Essens und der Nahrungszubereitung zusammen und werden sichtbar.

Die Komplexität ergibt sich unter Anderem auch daraus, dass sich im Bereich der Esskultur mehrere Phänomene und Sachverhalte überlagern und sich gegenseitig bedingen. Einige davon, die bei Methfessel (2005) ausführlich dargestellt werden, werden im Folgenden in Stichworte gefasst:

- kulturelle Handlungen
- kulturelle Phänomene
- materielle und immaterielle Errungenschaften
- Nutzung der Sinne
- Humanvermögen einer Gesellschaft
- Esskultur ist selektiv
- richtet sich nach Verwendungsinteressen

Für Hirschfelder (2009) werden – in einer etwas anderen Sichtweise auf „Esskultur“ – zwei Bereiche sichtbar. Zum einen der Bereich der direkten Faktoren, wie Klima, Religion der Menschen, Geschichte, Tradition usw., aus deren Zusammenwirken sich die Esskultur des Menschen bildet. Am Rande erscheint ein zweiter Bereich, der – wie es scheint – aus ungeordneten indirekten Faktoren wie „Medien“, „Symbolen“ usw. besteht. Die Faktoren des indirekten Bereiches werden durch die Esskultur beeinflusst. Die Beeinflussung findet in den dargestellten Bereichen eine eigene Ausdrucksform, die interpretiert werden kann. Zum Bereich „Medien“ können die Darstellungen von Speisen (z.B. Werbung) als Beispiel dienen. Diese Bereiche haben Rückwirkungen auf die Esskultur und beeinflussen und gestalten sie insofern mit.

Methfessel und Hirschfelder benennen damit Faktoren oder Dimensionen, durch die „Esskultur“ konstituiert wird. Jede wissenschaftliche Fachrichtung wird diese Faktoren und Dimensionen spezifisch ordnen und werten, je nachdem, welches Interesse im Vordergrund steht. Für bildungswissenschaftliche Zwecke stehen solche Ordnungssysteme im Vordergrund, die „Sinngebungen“ und „Handlungsvollzüge“ erkennen lassen. Sie werden sichtbar, wenn Gerichte und Speisen kultu-

rell hinterfragt und reflektiert werden. Die erschließende Frage lautet daher: Wieso handeln Menschen in der Art und Weise, wie sie es tun?

Die Schwierigkeit der Übertragung und der Explikation des Themenfeldes „Esskultur“ im Unterricht liegt – außer in der Komplexität – noch in anderen Zusammenhängen: *Erstens* in den unterschiedlich gewichteten Aspekten und *zweitens* in der Einbindung in unterschiedliche Ebenen. Hinzu kommt *drittens* der kulturelle Wandel, der je nach Zeitepoche in der Esskultur mehr oder weniger Veränderungen hervorbringt.

1. Eine Begründung für die Nahrungsaufnahme der Individuen ist die Nährstoffzufuhr für den Körper (ernährungsphysiologischer Aspekt). Einhergehend mit der Nahrungsaufnahme spielen psychologische und soziale Aspekte für das Individuum eine weitere wichtige, wenn auch oft unbewusste, Rolle. In naturwissenschaftlichen Betrachtungsweisen des Essens steht der ernährungsphysiologische Aspekt im Vordergrund. Somit könnte man meinen, die analytische Betrachtung von Nahrungsmitteln (Welche Nährstoffe stecken in den Nahrungsmitteln?) und die lebensmitteltechnologische Verarbeitung (Wie kann man daraus schmackhafte Speisen zubereiten?) bildeten die hauptsächliche Intentionen des essenden Menschen. Nach den Erkenntnissen der Sozial- und Kulturwissenschaften sind es jedoch eher die sozialen und kulturellen Aspekte, die das Essen der Menschen bestimmen. Da Menschen soziale Wesen sind, die ihre Einbindung in die jeweilige Gesellschaft sichern müssen, ist die soziale Intension eine äußerst wichtige Funktion im gesamten Tun und Handeln der Individuen. Zur Einbindung in die jeweilige Gesellschaft mit ihren vielfältigen Gruppierungen (alt/jung/arm/reich/...) benutzen Menschen auch ihr „praktisches Tun“, hier also das Essen und die Nahrungszubereitung als „Zeichen“ (vgl. Rößler-Hartmann, 2002), zur „Verortung“ in einer Gesellschaft (Eingliederung in eine Gesellschaft und gleichzeitig auch zur Abgrenzung zu anderen Gesellschaften und gegenüber anderen Gruppen). Außerdem rhythmisieren wir beispielsweise durch Gerichte und Speisen den Tagesablauf (Frühstücksspeisen, Speisen zum Mittagessen, Speisen zum Abendessen). Durch unterschiedliche Speisen strukturieren wir unsere Zeit (Speisen für den Alltag, Speisen an Festtagen, ...) (vgl. Rößler-Hartmann, 2002).

Diese Intention ist als „Nebeneffekt“ jeder Handlung zugeordnet. Dieser soziale Aspekt ist nach den Ansichten der Sozial- und Kulturwissenschaft einer der wesentlichen Gründe, weshalb sich Kulturen bilden und von Menschen erhalten werden. Betrachtet man Essen und Nahrungszubereitung unter der kulturellen Perspektive stellen sich z.B. folgende Fragen:

- Wie unterscheiden sich Mahlzeiten in den unterschiedlichen Kulturen?
- Warum isst man im Tagesverlauf unterschiedliche Mahlzeiten?

- Was essen Menschen und warum essen sie bestimmte Speisen, wenn sie sich nach den Regeln einer Religion ernähren? (vgl. Barlösius, 1999).
2. Die zweite Schwierigkeit besteht darin, dass die Menschen zur Verortung zwar die Ebene der realen Gegenstände/Mittel benutzen (hier: Speisen und die Art ihrer Zubereitung), diese materiellen Dingen jedoch gleichzeitig auf einer anderen Ebene, der immateriellen „Zeichen- und Symbolebene“, interpretieren. So haben die meisten Lebensmittel und auch viele Handlungen einen Zeichen- und Symbolgehalt, den wir entschlüsseln können. Dieses Wissen wird bei der Sozialisation und der Enkulturation erworben. Durch Speisen verorten wir uns in der Gesellschaft und bringen dies symbolisch zum Ausdruck. So bedeutet z.B. „gemeinsames Essen“ Zusammengehörigkeit, das Anfertigen und Essen von besonderen, nicht alltäglichen Speisen (z.B. an einem Festtag, Hochzeit oder Weihnacht) einen ganz besonders wichtigen Tag. Spannende esskulturelle Fragen zu diesem Komplex sind beispielsweise:
 - Warum essen Menschen in fast allen Esskulturen gemeinsam?
 - In welchen Merkmalen (Bearbeitungstechniken, Anzahl der Lebensmittel, Garmachungstechniken usw.) unterscheiden sich Speisen, die je nach Anlass (z.B. Alltagsmahlzeit, Festtagsmahlzeit) unterschiedlich zubereitet sind?
 3. Die Esskultur ist „historisch gewachsen“ (Hirschfelder, 2009). Diese Dynamik zu erkennen und zu verstehen, ist eine weitere interessante Erkenntnisquelle zur Esskultur, die neue Bezüge zu Essen und Ernährung schafft. Das Erkennen von „Wandlungstendenzen in der Esskultur“ fördert ein Verständnis der aktuellen esskulturellen Ausprägung. Sowohl der Aspekt „Warum ist denn dies und jenes in die Esskultur eingeflossen?“ als auch der Aspekt „Was hat sich denn konkret geändert?“ bietet interessante Fragestellungen zum Erkunden.

2 Unterschiedliche Zugänge zur Erschließung der Esskultur

Was und wie wir heute essen und trinken, ist kulturell geprägt und die Wurzeln dieser Prägung liegen in der Vergangenheit. Jede Epoche und jede Gesellschaft kreiert Neues und formt Altes um (Hirschfelder, 2001, S. 16).

In der fachwissenschaftlichen Literatur gibt es nur wenige Quellen, die die oben genannten komplexen Zusammenhänge in der notwendigen systematischen Reduktion zum Gebrauch für den Unterricht darstellen. Die nachfolgend vorgestellten Modelle bieten jedoch einen Überblick und zum Teil auch vertiefende Informationen zu „Strukturelementen“ der Esskultur. Sie sind für die Hand und zur Konzeption des Unterrichts für die Lehrperson gedacht und nicht in erster Linie für den

Gebrauch im Unterricht selbst. „Modelle“ fungieren auch als Orientierung eines Themenbereiches und bieten unterschiedliche Zugänge zur Erschließung.

2.1 Von Phänomenen der Nahrungszubereitung zur Esskultur

Eine didaktisch-methodisch eher geschlossene Herangehensweise ist im Konzept „SchmeXperimente“ (Oepping, 2005) sichtbar. Das Konzept wurde für den Primarbereich an Schulen entwickelt, eignet sich aber von seinem Prinzip her, nach entsprechenden Abänderungen, auch für den Sekundarbereich.

Zum besseren Verständnis soll am schon bestehenden Beispiel „Kartoffelstoffs“, das Anke Oepping (2005) vorgelegt hat, dieser Zugang zusammenfassend dargestellt und vorhandene Strukturen herausgearbeitet werden.

Der Praxisteil dieses Beispiels ist in sieben „SchmeXperimente“ gegliedert, die in einer bewussten Reihenfolge angeordnet sind, weil sie in einem „inneren Zusammenhang“ stehen. In den ersten „SchmeXperimenten“ werden grundlegende naturwissenschaftliche Erkenntnisse zum Thema „Kartoffel“ und den Phänomenen, dass der Inhaltsstoff „Stärke“ in „Zucker“ aufgespalten werden kann, dass Stärke quellfähig ist und dadurch Flüssigkeiten binden kann, experimentell geklärt. Diese Phänomene werden in den Bereich der Speisen überführt, in dem „Brotgeschmack“ untersucht wird oder auch „Pudding“ zubereitet wird. In den letzten drei vorgestellten „SchmeXperimenten“ werden mit den Schülerinnen und Schülern (Alltags-) Speisen zubereitet, bei denen die Kartoffel einen Hauptbestandteil bildet: „Überraschungskartoffeln/Ü-Kartoffeln“ (entspricht der Speise „Pellkartoffeln mit Quark“, einer heute einfachen, beliebten Alltagsspeise, die früher jedoch eher auf „ärmliche Verhältnisse“ schließen ließ), „Minestrone“ (entspricht einem Eintopf aus der italienischen Esskultur) und „Krachende Linsenpuffer“, die sich an die traditionelle Speise „Kartoffelpuffer“ anlehnen. Die Speisen sind modernisiert, kindgerecht „verpackt“ und auf das Vollwertprinzip ausgerichtet. Sie entsprechen traditionellen Speisen, die Kinder gerne essen und zuhause auch für sich und die Eltern zubereiten können, denn Kinder und Jugendliche bereiten besonders gerne Speisen zu, die sie für die Angehörigen anfertigen können (Rößler-Hartmann, 2007). Beim Herstellen dieser Speisen entwickeln die Kinder und Jugendlichen Kompetenzen zur Nahrungszubereitung und Einblicke in Speisen der eigenen und einer fremden Esskultur. Kompetenzen der Zubereitung werden gesteigert, indem die Garmachungstechnik der Gerichte sich steigert (kochen, dünsten, braten), die Verarbeitungstechniken komplizierter werden (mischen, Kartoffeln und weiteres Gemüse schneiden und bearbeiten, Kartoffeln reiben, usw.) und die Kenntnisse von und der Umgang mit Lebensmitteln ausdifferenziert werden.

2.2 Erkennen von geschichtlichen oder beeinflussenden gesellschaftspolitischen „Meilensteinen“ der Esskultur

Um Einflussfaktoren des esskulturellen Wandels sichtbar zu machen, können geschichtliche Epochen oder gesellschaftspolitisch prägende Ereignisse herausgegriffen und dargestellt werden. Dies fördert die Erkenntnis und das Verstehen des Wandels in der Esskultur.

Für Grundschülerinnen und Grundschüler eignen sich Epochen, die in den Bildungsplänen vorgegeben sind, z.B. Zeitepochen (Frühmittelalter, Hochmittelalter, Spätmittelalter) oder Epochen, die an den Volksstämmen orientiert sind (Kelten/Römer/...).

Für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe eignen sich Themen, an denen sich die Verquickung von gesellschaftlichen Phänomenen (Krieg, Nachkriegszeit, Industrialisierung, Wirtschaftsaufschwung und Mobilität usw.) veranschaulichen lassen: „Das Essen und der Krieg 1914-1945“ oder „Speisen in West- und Ostdeutschland in der Zeit von 1945-1989“ oder „Die Zeit der 60er und der Wandel des Geschmacks“ (Hirschfelder, 2001, S. 247), in der wichtige Umbrüche stattfanden wie beispielsweise die Imbisskultur, in deren Zug die „Frittierten Kartoffeln“ in Deutschland Einzug hielten.

3.3 Erkennen von grundlegenden Strukturelementen der Esskultur(en)

Wer sich mit den Ereignissen um den Wandel in der Esskultur beschäftigt und sie richtig deutet, „kann vom Wandel der Esskultur auf den Wandel der Gesellschaft schließen und die Kultur der Gegenwart auf diese Weise in einem anderen und helleren Licht betrachten“ (Hirschfelder, 2001, S. 13).

Dieses Vorgehen bezieht sich auf die Elemente, durch die sich die Esskultur konstituiert. Da für die Durchdringung dieses Komplexes bei Schülerinnen und Schülern ein gewisses Abstraktionsvermögen vorhanden sein muss, ist dieses Vorgehen überwiegend für die Sekundarstufe geeignet. Für die Vermittlung werden beispielhaft nur bestimmte Elemente herausgegriffen. Die Auswahl muss nach der „didaktischen Intention“ erfolgen, die Ordnungs- und Gestaltungsfaktoren sichtbar werden zu lassen. Dazu werden ausgewählte Begriffe vorgestellt. Unterstützend wird ein geeignetes wissenschaftliches Modell zur Darstellung gewählt.

Mahlzeit: Eine sehr brauchbare Darstellung für einen kurzen, prägnanten Überblick über den Begriff „Mahlzeit“ findet sich bei Meyer (2002). Dieses Modell gibt der Lehrperson „Ordnungskriterien“ an die Hand, nach der Mahlzeiten in allen Kulturen untersucht und verglichen werden können. Dadurch werden die Unterscheidungsmerkmale in eine Ordnung überführt, die sich in allen Esskulturen wieder finden lässt.

Das Modell von Meyer (Abb. 1) veranschaulicht das Mahlzeitsystem in der kulturellen Dimension:

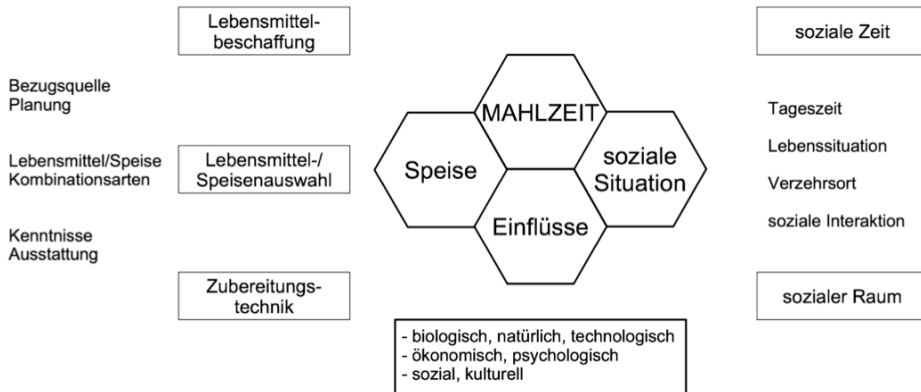


Abb. 1: Modell einer Mahlzeit (nach: Meyer, 2002, S. 22)

Eine Mahlzeit konstituiert sich nach diesem Modell aus zwei Faktoren: der Speise und der sozialen Situation. Dabei wird der Doppelaspekt einer Mahlzeit sichtbar: sowohl ihre materiellen Eigenschaften auf der Ebene der Speise, als auch ihren nicht-materiellen Aspekt, die Ebene der sozialen Situation. Letztere bildet sich aus den Aspekten des sozialen Raumes und der sozialen Zeit. Der Aspekt der Speise ergibt sich aus den Faktoren Lebensmittelbeschaffung, Lebensmittelauswahl bzw. Speisenauswahl und Zubereitungstechnik. Im Detail thematisiert dieses Modell den Rahmen, in dem die Aktivitäten zur Ernährungsversorgung in ihrer kulturellen Dimension betrachtet werden können.

Folgenden Fragen kann im Unterricht zur Analyse der unterschiedlichen Esskulturen nachgegangen werden:

- Welche Lebensmittel werden überwiegend verwendet?/Warum werden diese verwendet?
- Wie werden die Speisen zubereitet?
- In welcher Reihenfolge werden die zubereiteten Speisen gegessen?
- Wie oft am Tag wird gegessen und wann?/Wo und wie wird gegessen?
- Wer ist an der Mahlzeit beteiligt?

Erschlossen werden können mit diesem Modell alle Esskulturen. Beispielsweise können damit sich stark unterscheidende Esskulturen verglichen werden, aber auch regionale Besonderheiten innerhalb der deutschen Esskultur.

Ebenso lässt sich anhand dieses Modells auch untersuchen, wie einzelne Lebensmittel in den unterschiedlichen Esskulturen vorkommen: z.B. Brot (Baguette, Ciabatta, Pide usw.). Auch nur Teile einer Speise sind möglich, z.B. Salatdressing (American, French, Vinaigrette, ...).

Anlass der Mahlzeit(en): Nach Brombach (2000) unterscheidet sich eine Speise nach ihrem Anlass, für den sie zubereitet wird. Auch wenn heute diese Einteilung nicht mehr durchgängig eingehalten wird, ist doch ersichtlich, dass sich Speisen nach ihrer zeitlichen Vorleistung an investierter Arbeit, Kosten und sozialem Prestige je nach Anlass stark unterscheiden. Dies kann im Unterricht sehr gut am Beispiel von „Kartoffelspeisen“ nachvollzogen werden. So lassen sich die Speisen „Pellkartoffeln“, „Kroketten“ und „Herzoginkartoffeln“ sehr anschaulich auf ihre Garmachungsart, ihren zeitlichen Aufwand der Herstellung, die benötigten zusätzlichen Lebensmittel und auf ihre Darreichungsform/Präsentation untersuchen. Dies sind die Faktoren, die für eine Einordnung in die „Verzehrhierarchie“ (Brombach 2000, S. 151; nach Teuteberg und Wiegmann, 1986) ausschlaggebend sind.

- Staatsempfang/andere offizielle Empfänge
- außergewöhnliche familiäre Mahlzeiten-Anlässe/Festtagsmahlzeit im Jahresverlauf
- Sonntagsmahlzeit/Werktagsmahlzeit
- „Haupt“-Mahlzeit im Tagesablauf
- „Zwischen“-Mahlzeiten/Snacks

Die vorgeschlagene Vorgehensweise, von der Esskultur ausgehend Gerichte und Speisen herzustellen und zu untersuchen, beinhaltet mehrere positive Aspekte. Das Kennenlernen der eigenen und fremden Esskulturen ist eine wichtige Voraussetzung für das gesellschaftliche interkulturelle Zusammenleben. Im Weiteren bietet dieses Vorgehen Einsicht und Reflektion in und über die Mechanismen, die die Esskultur konzipieren. Mit diesem Wissen kann die eigene Essbiografie bewusst(er) gestaltet werden. Wird im Unterricht die Esskultur als Fokus und als Ausgangspunkt für die Nahrungszubereitung dargestellt, ist dies für die Nahrungszubereitung ein didaktisch-methodischer Ansatz, der Kompetenzen zur Nahrungszubereitung abseits der normativen Orientierungen schult. Die Ordnungsstrukturen von Esskulturen zu erkennen und zu reflektieren bringt einen anderen Blick auf Essen und Ernährung mit sich, schafft interessante Bezüge, weil wir alle in diesem Geflecht eingebunden sind und dadurch unsere meist unreflektierten Handlungen und Gewohnheiten auf einer *Bedeutungsebene* erfassen.

Literatur

- Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens: Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Baum, S. (2012). Was ist Esskultur? Versuch einer typologischen Interpretation des Begriffs Esskultur. *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens. Mitteilungen*, 19, 28-35.
[www.gesunde-ernaehrung.org/mediadb/Arbeitskreis/Mitteilungen/Heft_19-Bildschirm-PDF.pdf].

- Brombach, C. (2000). *Ernährungsverhalten im Lebensverlauf von Frauen über 65 Jahren: Eine qualitativ biographische Untersuchung*. Gießen: Köhler.
- Edelstein, W. & de Haan, G. (2003). *Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Hirschfelder, G. (2005). *Europäische Esskultur: Eine Geschichte der Ernährung von der Steinzeit bis heute*. Frankfurt/Main: Campus.
- Hirschfelder, G. (2009). Esskultur – Zur Geschichte des Regionalen und den Chancen des Globalen. *Ernährung im Fokus*, 9. 368-371.
- Methfessel, B. (2005). *Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung*.
[www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/07_2005-Soziokulturelle_Grundlagen.pdf].
- Meyer, S. (2002). *Mahlzeitenmuster in Deutschland*. München: Herbert Utz.
- Oepping, A. (2005). *Das SchmeXperiment - Ein Konzept zum fachpraktischen Arbeiten im Unterricht*.
[www.evb-online.de/docs/SchmeXperiment-Druckfassung_280205.pdf].
- Rößler-Hartmann, M. (2002). Neue Zugangsweisen in der Ernährungsbildung. *Haushalt & Bildung*, 79 (3). 52-60.
- Rößler-Hartmann, M. (2003). Unterrichtsbeispiel: Lieblingsgerichte der Kinder lassen grüßen... *Haushalt & Bildung*, 80 (1). 51-53.
- Rößler-Hartmann, M. (2003). Familienhaushalt als Lernfeld für Kinder. *Haushalt & Bildung*, 80 (1). 43-51.
- Rößler-Hartmann, M. (2005). Attraktive Speisen für Jugendliche. *Haushalt & Bildung*, 82 (4). 55-59.
- Rößler-Hartmann, M. (2007). *Die Ernährungsversorgung als Lernfeld im Alltag der Jugendlichen*. Hamburg: Kovac.

Verfasserin

Dr. Margot Rößler- Hartmann

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für Alltags- und Bewegungskultur
Abteilung Haushalts- und Ernährungswissenschaften

Im Neuenheimer Feld 561
69120 Heidelberg

E-Mail: roessler@ph-heidelberg.de

Lexikon der ökonomischen Bildung

Hermann May & Claudia Wiepcke (Hrsg.)

8., völlig überarb. und erw. Aufl. München: Oldenbourg Verlag (2012). 764 Seiten.
ISBN 978-3-486-70541-6; 69,80 EUR.

Das Lexikon enthält Stichwortbeiträge von über 90 renommierten in- und ausländischen Hochschulautorinnen und -autoren.

Das Nachschlagewerk ist für alle, die sich in Beruf und Alltag fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit wirtschaftlichen Themen beschäftigen, eine Bereicherung. Es liefert einen aktuellen und zugleich umfassenden Überblick über Begrifflichkeiten und Inhalte und damit den Stand der ökonomischen Bildung. Das verfolgte Konzept eines klassischen Lexikons mit Beiträgen von wenigen Zeilen bis hin zu vier Seiten kommt dabei idealtypisch zur Anwendung und bringt den jeweiligen Begriff der Sache überwiegend kurz, prägnant und vollständig auf den Punkt. Auch längere Texte verlieren sich, bis auf wenige Ausnahmen, nicht in für ein Lexikon eher unwichtige Details und Nebensächlichkeiten. Viele Stichwortbeiträge schließen zudem mit dem Hinweis auf weiterführende Literatur ab. Insgesamt verhilft es den Leserinnen und Lesern schnell und sicher zu einem Überblick. Gerade in diesem Punkt hat ein gedrucktes Lexikon im digitalen Zeitalter durchaus seine Berechtigung, da die Fülle der verfügbaren Informationen im Internet aus informationsökonomischer Sicht schnell zum Problem werden kann.

In seiner erweiterten Neuauflage ist das Lexikon zudem für die Hauswirtschaftliche Bildung und die Haushaltswissenschaft noch ertragreicher, nicht nur durch den neu aufgenommenen Begriff *Ökonomie des privaten Haushalts* sondern auch durch viele gelungene weitere Beiträge für die Hauswirtschaftliche Bildung im Allgemeinen und die Verbraucherbildung im Speziellen.

Abschließend wäre dem Kompendium bei einer neunten Auflage wieder ein fester Einband zu wünschen. Dass eine nächste Auflage nötig wird, bringt die Schnelllebigkeit unserer Tage mit sich, in der sich Begriffe und Inhalte mit ungeahnter Geschwindigkeit entwickeln und verändern. Exemplarisch sei hier nur angemerkt, dass die Beiträge zu dem von der Wirtschaft nie akzeptierten elektronischen Entgeltnachweis ELENA (S. 204) und zu den über Jahrzehnte sehr erfolgreichen Bundesschatzbriefen (S. 162) inzwischen eher historischen Charakter haben.

Dr. Konstantin von Normann
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn
Institut für Lebensmittel- und Ressourcenökonomik (ILR)
Abteilung Haushalts- und Konsumökonomik
Nussallee 21
D-53115 Bonn

Cola, Reis & Heuschrecken. Welternährung im 21. Jahrhundert

Jost Maurin, Barbara Bauer & Niels Kadritzke (Hrsg.)

Le Monde diplomatique No. 10

broschiert, 112 Seiten, taz Verlag, Berlin 2011

ISBN-13: 978-3937683225; 8,50 Euro

„Ein Kind, das an Hunger stirbt, wird ermordet“, so bringt der Schweizer Soziologe Jean Ziegler das Hauptanliegen der Publikation auf den Punkt, nämlich Aufmerksamkeit schaffen für die globalen Zusammenhänge im Ernährungs- und Agrobusiness und die verheerenden Auswirkungen eines Ernährungssystems, das auf immer mehr und immer billiger setzt. Auch die privaten Haushalte, die davon profitieren, müssen sich mit den Folgen ihres Handelns für andere auseinandersetzen. Dafür liefert das vorliegende Heft gute Einstiege, die auch in der Schule genutzt werden können. Die insgesamt 24 Artikel zu Themen wie z.B. Nahrungsmittelspekulation, die Welt in einem Laib Brot, High-Tech-Hühner und Design-Kühe, Krabben aus Bangladesch, Aufessen statt Wegwerfen oder Landgrabbing können für den Unterricht in der Ernährungs- und Verbraucherbildung aber auch für die Fächer Politik, Sozialwissenschaften oder Wirtschaft genutzt werden.

Das preiswerte Heft liefert auf 112 Seiten eine große Palette unterschiedlicher Artikel, die zwar bereits alle schon einmal in der taz veröffentlicht wurden, hier jedoch nutzerfreundlich zusammengestellt sind. Es ist unbedingt für die Lektüre zu empfehlen.

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

Universität Paderborn

Fakultät für Naturwissenschaften, Department Sport & Gesundheit

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Str. 100

D-33098 Paderborn

Nachhaltigkeit in der Ernährungsbranche – von den Praxisanforderungen zum Curriculum

Vom 06. bis 07. September 2012 veranstaltete das Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster eine Fachtagung zur Beruflichen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Neben der Frage, welche Chancen Nachhaltigkeit für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe bietet, wurden Strategien zur verbindlichen Verankerung in der Ausbildung diskutiert.

Die dritte Fachveranstaltung im Rahmen des Projektes „Berufliche Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Ernährungsbranche“ stieß mit 135 Teilnehmenden von Berufskollegs, aus Betrieben, von Verbänden und Kammern auf große Resonanz.

Der erste Veranstaltungstag bot einen Querschnitt durch die Bildungslandschaft. Zunächst wurden die Nachhaltigkeitsaktivitäten der Fachhochschule Münster vorgestellt. Am Fachbereich Elektrotechnik und Informatik steht z.B. die Forschung im Bereich regenerative Energien im Vordergrund. Erst kürzlich wurden in Zusammenarbeit mit den Stadtwerken Münster zwei Tankstellen für Elektrofahrzeuge in Betrieb genommen, die Strom aus regenerativen Energien bereitstellen. Der Fachbereich Oecotrophologie beschäftigt sich hingegen mit den Ursachen für die enormen Lebensmittelverluste entlang der Wertschöpfungskette und erarbeitet Handlungsstrategien zur Verringerung von Lebensmittelabfällen.

Für den Bereich der allgemeinbildenden Schulen zeigte Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies auf, dass Ansätze zur strukturellen Verankerung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) in den einzelnen Bundesländern durchaus vorhanden sind. Jedoch müssten die Kompetenzerwartungen der Lehrpläne hinsichtlich BNE über die Ebene der Reproduktion von Wissen hinausgehen. Ebenso sei zu diskutieren, welchen Beitrag die jeweiligen Fächer zu BNE leisten sollen. Und letztlich müsse in der Allgemeinbildung – wie in anderen Bereichen der Bildung – das Lehrpersonal entsprechend aus-, fort- und weitergebildet werden, um eine systematische Umsetzung von BNE im Schulsystem zu gewährleisten.

Inwieweit eine nachhaltige Entwicklung als Modernisierungsstrategie für die Berufliche Bildung dienen kann, erläuterten Dagmar Winzier (Bundesinstitut für Berufsbildung) und Dr. Julia Kastrup (Universität Hamburg). Eine Verankerung in den Ordnungsmitteln kann jedoch nur dann zum Tragen kommen, wenn die Sozialpartner bereit sind über eine solche Änderung zu diskutieren. Aber auch ohne auf die Änderung von Verordnungen, die nach dem Berufsbildungsgesetz geregelt werden, zu warten, ist es für die Bereiche der Ernährung und der Hauswirtschaft möglich nachhaltigkeitsorientierte Ausbildungs- und Lerninhalte zu vermitteln,

denn mit den vorhandenen Ordnungsmitteln können schon jetzt Lern- und Arbeitsaufgaben zu Nachhaltigkeitsthemen entwickelt und umgesetzt werden. Fachlich-inhaltliche Unterstützung bieten mittlerweile diverse Lehr-/Lernmaterialien. Prof. Dr. Irmhild Kettschau und Nancy Mattausch stellten den aktuellen Band 3 „Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe – Arbeits- und Geschäftsprozesse in der Gemeinschaftsverpflegung“ der projekteigenen Schriftenreihe vor. Die als Kompendium für Lehr- und Ausbildungskräfte konzipierte Broschüre gibt konkrete Anregungen zur Vermittlung nachhaltigkeitsrelevanter Inhalte und Kompetenzen und orientiert sich dabei an den Arbeitsprozessen im System Großküche.

Ein nachhaltiges Abendbuffet bot Gelegenheit zum informellen Austausch. Westfälische Gerichte aus überwiegend regional erzeugten Lebensmitteln sollten ganz praktisch verdeutlichen, wie nachhaltige Speisen den Gaumen erfreuen können.

Am zweiten Veranstaltungstag boten zwei Workshops den Teilnehmenden Gelegenheit zur Diskussion:

- Koch/Köchin, Fachmann/-frau für Systemgastronomie, Restaurantfachmann/-frau
- Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin

Diese drehte sich im Wesentlichen um die Frage der verbindlichen Verankerung von Nachhaltigkeit in die berufliche Ausbildung. Eine große Chance sehen die Teilnehmenden beider Workshops darin, das Thema Nachhaltigkeit als prüfungsrelevant zu etablieren. Unabdingbar seien auch Lernortkooperationen zwischen Schule und Betrieb, die Verankerung von Nachhaltigkeit im Schul- bzw. Unternehmensleitbild sowie entsprechende Lehrerfortbildungen. Damit die Vorschläge/Maßnahmen gelingen können, sind klare Kriterien einer nachhaltigen Ernährung/Verpflegung notwendig – so wie sie im Münsteraner Projekt entwickelt wurden.

Wird Nachhaltigkeit von Lehrkräften und Ausbildungspraktikern als zusätzliches Thema oder zusätzliche Belastung im Rahmen der Beruflichen Ausbildung gesehen? Welche Chancen bietet die Verankerung nachhaltigkeitsbezogener Inhalte und Kompetenzen für die Berufliche Bildung? Hierzu zeigte sich in beiden Workshops eine überwiegend positive Grundhaltung, u.a. wie folgt:

- Wertewandel bis hin zu einem gesellschaftlichen Umdenken,
- Zukunftsorientierung,
- Nachhaltigkeit als Modernisierungsstrategie und damit Aufwertung der diskutierten Berufe (Image),
- Stärkung (handwerklicher) Fähigkeiten und der Kenntnisse über Lebensmittel

Tagungsbericht

Eine begleitende Ausstellung rundete die Tagung ab. Zehn Ausstellende, darunter Schulbuchverlage, Berufliche Schulen, Unternehmen und Verbände, stellten ihre Nachhaltigkeitsaktivitäten vor. Einmal mehr wurde deutlich, dass Verlage das Thema Nachhaltigkeit in den Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufen längst in ihr Portfolio integriert haben. Lehrkräfte der Louise-Schröder-Schule Wiesbaden haben sowohl das virtuelle und nachhaltig wirtschaftende „Parkhotel Wiesbaden“ ins Leben gerufen, als auch das Thema Nachhaltigkeit in die Curricula der Hotelfachkräfte, Systemgastronomen und Restaurantfachkräfte verbindliche integriert – über die gesamte Ausbildung. Und auch die Beruflichen Schulen des Landkreises Osnabrück in Melle haben im Rahmen des niedersächsischen Projektes bbs-futur mit der Frage „Was wollen wir essen?“ das Thema Nachhaltigkeit für angehende Hauswirtschaftlerinnen in den Fokus gerückt. Diese und andere positive Beispiele wurden von den Tagungsgästen mit großem Interesse aufgenommen. Es bleibt zu wünschen, dass die Motivation für die eigene Umsetzung in Schule bzw. Betrieb von „Nachhaltigkeit“ geprägt ist.

Die Beiträge zur Tagung sind auf den Internetseiten des Projektes dokumentiert. Die Schriftenreihe Band 3 kann gegen eine Gebühr von 10 € beim Projektteam erworben werden.

Weitere Informationen erhalten Sie bei:

Dipl.-Ing. Nancy Mattausch, M.Sc.

Institut für Berufliche Lehrerbildung IBL
Fachhochschule Münster
Leonardo-Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: mattausch@fh-muenster.de

Internet: <https://www.fh-muenster.de/ibl> bzw. <https://www.fh-muenster.de/bbne>