

<i>Claudia Wespi</i> Editorial	2
<i>Elke-Nicole Kappus</i> Diversität und Bildung für Lebensführung – ein soziologischer Blick	3
<i>Kirsten Schlegel-Matthies</i> Lebensführung und Umgang mit Diversität – Haushaltswissenschaftliche Perspektiven	15
<i>Werner Brandl</i> Esskultur und Religion – eine hybrid analog-digitale Collage	29
<i>Susanna Ursula Holliger</i> Das Potenzial der Vielfalt im selbst organisierten Lernen nutzen	49
<i>Claudia Angele, Gabriela Leitner & Lothar Kuld</i> Be aware of diversity and deal with it – Lernen aus Dilemmata	61
<i>Valentina Conty, Stephanie Grundmann & Nina Langen</i> Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Das Schokoladenkuchenmodell	71
<i>Nadine Kitzlinger, Anne-Marie Grundmeier & Ute Bender</i> Adaptives Lernen in der Konsumbildung – Förderung von Bewertungskompetenz mit Hilfe des Qualitätskreises für Bekleidung & Accessoires	83
<i>Susanne Obermoser</i> Diversität – Chancen und Herausforderungen	95
<i>Judith Hollenweger Haskell</i> Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen	107
<i>Claudia Wespi</i> Rezension: Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022). Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung	122
Supplement anlässlich „1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“: <i>Gunther Hirschfelder, Antonia Reck & Jana Stöxen</i> Gefilte Fisch und Falafel. Jüdische Küche zwischen Kaschrut und Trend	124

Elke-Nicole Kappus

Diversität und Bildung für Lebensführung – ein soziologischer Blick

Der Beitrag greift sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Diversität im Kontext von Globalisierung und Individualisierung auf und skizziert damit verbundene gesellschaftliche und (bildungs-)politische Anliegen. Auf dieser Basis wird die Bedeutung des „Umgangs mit Diversität“ für die Schule und speziell für das Themenfeld „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ in den zunehmend pluralisierten Gesellschaften zur Diskussion gestellt.

Schlüsselwörter: Soziologie, Sozialisation, Diversität. Bildung für Lebensführung, fluide Moderne

Diversity and education for the conduct of life – a sociological perspective

The article addresses sociological perspectives on diversity in the context of globalisation and individualisation and outlines related social and (educational) policy concerns. On this basis, the significance of “dealing with diversity” for schools and specifically for the subject area of “economy, work, household” in increasingly pluralised societies is offered for discussion.

Keywords: sociology, socialisation, diversity. education for the conduct of life, fluid modernity

1 Verschiedene Perspektiven auf „Diversität“

Wer im schulischen Kontext von „Diversität“ spricht, bezieht sich häufig auf die Vielfalt der Lebensverhältnisse und -entwürfe von Schülern und Schülerinnen, auf die Verschiedenheit derer Identitäten und Persönlichkeiten und dem Zusammenspiel dieser Aspekte mit Leistung, Motivation und Schulerfolg. Die Forderung nach einem „konstruktiven Umgang mit Diversität“ wird oft mit der Zielsetzung in Verbindung gesetzt, allen Lernenden – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Alter, Herkunft, Religion, sozialer Status sowie körperliche, geistige oder psychische Behinderung – gerechte Bildungschancen und -abschlüsse zu ermöglichen und dabei jede Form der Benachteiligung und Diskriminierung zu vermeiden.

Für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung stellt sich – auch mit Blick auf die „Bildung für Lebensführung“ – einerseits die Frage, welches Wissen, welches Können und welche Haltungen Lehrpersonen mitbringen müssen, um eine chancengerechte

Diversität – ein soziologischer Blick

Bildung für die Vielfalt aller Lernenden zu sichern. Andererseits stellt sich die Frage, welches Wissen, welches Können und welche Haltungen den Schülern und Schülerinnen vermittelt werden sollen, um ihnen die Teilhabe und Partizipation an einer zunehmend durch Diversität geprägten Wirtschaft und Gesellschaft zu ermöglichen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Strukturen und Angebote von Seiten der Bildungsinstitutionen es braucht, um den beiden erst genannten Aufgaben nachkommen zu können. Kurz: Bei der Frage nach dem „Umgang mit Diversität“ geht es um die Diversitätskompetenz der Lehrpersonen, der Schüler und Schülerinnen sowie der Institutionen selbst – wobei Inhalt, Bedeutung und Zielsetzung dieser „Kompetenz“ alles andere als definiert und unumstritten sind.

Wer die Diskussion im Gespräch mit Lehrpersonen verfolgt, kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der „Umgang mit Diversität“ – unabhängig vom Sprechen über „Diversität als Ressource“ – noch immer häufig als Problem und Herausforderung wahrgenommen wird, die den ohnehin schon belasteten Berufsalltag zusätzlich erschweren. „Diversität“ erscheint dabei als ein Phänomen, das sich durch „neue“ Gruppen von Lernenden – Schüler und Schülerinnen z. B. mit Migrationshintergrund, mit Fluchterfahrung, mit auffälligem Verhalten, mit einer Behinderung oder aus sozio-ökonomisch benachteiligten und sozial belasteten Familien – sowie durch „neue“ Forderungen aus Gesellschaft und (Bildungs-)Politik – Chancengerechtigkeit, Inklusion, Nichtdiskriminierung etc. – von außen an die Schule heran und in die Klassenzimmer hineingetragen wird.

Der vorliegende Beitrag lädt ein, das Phänomen aus einer soziologischen Perspektive zu betrachten und die Problemstellung dadurch anders zu rahmen. Die Soziologie widmet sich der Frage nach möglichen Formen des Zusammenlebens von Menschen, sowie den Voraussetzungen und Entwicklungen gesellschaftlichen Lebens. Zygmunt Baumann beschreibt Soziologie als „eine bestimmte Weise des Nachdenkens über die Welt der Menschen“, die als grundsätzlich soziale Wesen zu allen Zeiten mit anderen Menschen zusammengelebt, mit ihnen kommuniziert und mit ihnen in Austausch und Wettbewerb oder Zusammenarbeit gestanden“ haben (Baumann, 1999, S. 17). Die Verschiedenheit von Menschen – auch mit Blick auf die im Kontext von Diversität genannten verschiedenen demographischen Dimensionen – stellt aus dieser Perspektive kein Novum dar. Neu scheint vielmehr die Bedeutung, welche der Diversität in Schule und Gesellschaft zugeschrieben wird, und die Dringlichkeit, mit der ein neuer Umgang mit Diversität gefordert wird. Daraus ergibt sich die Frage, welche Veränderungen des gesellschaftlichen Lebens zu einem solch veränderten Blick und der Forderung nach einer neuen Organisation des Zusammenlebens führten; und welche Rolle der Schule sowie der Bildung für Lebensführung bei der Suche und Vermittlung dieses neuen „Umgangs mit Diversität“ zukommt, die aus soziologischer Perspektive nicht länger als „Qualität der Anderen“, sondern als Eigenschaft der Gesellschaft schlechthin erscheint.

Der Beitrag lädt die Lesenden in einem ersten Schritt zu einem Rückblick auf den „Umgang mit Diversität“ im „langen 19. Jahrhundert“¹ (Hobsbawm, 2017) und

Kirsten Schlegel-Matthies

Lebensführung und Umgang mit Diversität – Haushaltswissenschaftliche Perspektiven

Aus der Sicht einer Bildung für Lebensführung ist der Umgang mit Diversität bedeutsam. Ein Blick auf die Geschichte der Disziplin zeigt auf, dass Bildung für Lebensführung vor allem mit den negativen Seiten von Vielfalt konfrontiert war. Heute erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit Diversität sowohl eine Berücksichtigung fachlicher Perspektiven und einer Perspektive auf Lernende sowie ein Verständnis von Diversität als didaktische Orientierung.

Schlüsselwörter: Lebensführung, Vielfalt, Perspektivwechsel, Selbstreflexion, Professionalität

Conduct of everyday life and dealing with diversity—perspectives from home economics

From the point of view of education for the conduct of everyday life, dealing with diversity is important. A look at the history of the discipline shows that education for the conduct of everyday life was primarily confronted with the negative sides of diversity. Today, a differentiated examination of diversity requires both a consideration of professional and content perspectives, a perspective on learners, and an understanding of diversity as a didactic orientation.

Keywords: conduct of everyday life, diversity, change of perspective, self-reflection, professionalism

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Vielfalt und Differenz und damit auch die Reflexion von Diversität ist eine grundlegende Aufgabe für Lehrpersonen. Dies gilt auch und sogar in besonderer Weise für Lehrpersonen im Rahmen einer Bildung für Lebensführung. Ob Heterogenität als eine zu vermeidende oder zu ignorierende Herausforderung oder als Chance für die Gestaltung von Unterricht verstanden wird, hängt in starkem Maße auch vom professionellen Selbstverständnis und von der Fähigkeit zur Selbstreflexion von Lehrpersonen ab.

Eine moderne haushaltsbezogene Bildung als Bildung für Lebensführung hat ihren Beitrag zum Bildungsauftrag von Schule insgesamt zu leisten und *alle* Lernenden gleichermaßen zu befähigen, ihre individuellen Vorstellungen von einer gelingenden

| Lebensführung und Diversität

Lebensplanung und -führung umzusetzen. Für Lehrpersonen bedeutet diese Aufgabe, sich auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Perspektiven auf Diversität auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch, einordnen zu können, wann Diversität eine wichtige Ressource ist, die es zu nutzen gilt, und wann sie zu Ungleichheit führt, die im Unterricht Benachteiligungen erzeugen kann.

Der Umgang mit Diversität im Rahmen einer Bildung für Lebensführung wird in diesem Beitrag deshalb aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Zum einen geht es um eine fachliche Perspektive auf die Unterrichtsgegenstände, zum anderen um eine Perspektive auf die Lernenden in Schulen und Hochschulen und zum dritten um Diversität als fachdidaktische Orientierung.

2 Haushaltsbezogene Bildung als Bildung für Lebensführung

Haushaltsbezogene Bildung im 21. Jahrhundert ist eine Bildung für Lebensführung. Mit dieser Bezeichnung wird deutlich gemacht, dass es um mehr geht als nur um die Vermittlung von Fertigkeiten für die Haushaltsführung. Vielmehr geht es darum, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, die sie für eine selbstbestimmte Lebensführung nach ihren je individuellen Vorstellungen von einem „guten“ und „gelingenden“ Leben benötigen. Damit wird neben den fachlichen Inhalten auch die Auseinandersetzung mit leitenden Orientierungen und gesellschaftlich vorherrschenden Werten adressiert, die maßgeblich solche individuellen Vorstellungen prägen können.

Lebensführung als eine Aufgabe, die von jedem Menschen ein Leben lang zu erbringen ist, ist immer eingebunden in soziale und natürliche Umwelten, wird einerseits von diesen beeinflusst und wirkt andererseits auf sie zurück. Je nach den vorgefundenen Lebensbedingungen verfügen Menschen über mehr oder weniger Ressourcen, unterschiedliche Orientierungen und unterschiedliche Vorstellungen eines „guten“ Lebens. Individuelle Lebensführungen sind also divers:

Eine, wenn nicht die zentrale Voraussetzung menschlichen Lebens besteht darin, sein Leben zu führen. Als instinktarmes, umweltoffenes Wesen [...] ist der Mensch zur Welt- und Lebensgestaltung regelrecht gezwungen. Das reicht von der Sicherung des ‚Überlebens‘ bis zur Einrichtung des ‚guten Lebens‘. (Müller 2017, S. 32)

In der jeweiligen Lebensführung werden die je individuellen Vorstellungen über ein „gutes“ und „gelingendes“ Leben zu einem für das Individuum kohärenten Ganzen zusammengeführt, indem „das eigene Leben reflexiv [gestaltet] und an Grundsätzen ausgerichtet wird, die Sinn und Bedeutung für die fragliche Persönlichkeit stiften“ (Müller, 2017, S. 31; auch Schlegel-Matthies, 2019b, S. 88). Konkret bedeutet dies, dass Lebensführung einen Zusammenhang von Praktiken in verschiedenen Lebensbereichen (wie Haushalt, Beruf, Freizeit) beinhaltet, die zugleich an soziale Gemein-

Werner Brandl

Esskultur und Religion – eine hybrid analog-digitale Collage

Unter dem Titel „Warum Juden *koscher*, Muslime *halal* und Christen (fast) *alles* essen“ wird eine Handreichung für ein hybrides Lehr-Lern-Arrangement entwickelt, das durch Integration und Implementation profaner/säkularer und ethischer/religiöser Aspekte Material zur Fort-/Weiterbildung und für Unterricht/Projektarbeit bereitstellt.

Schlüsselwörter: Esskultur, Religion, Monotheismus, Ethik, Lehr-Lern-Arrangement

Culinary culture and religion—a hybrid analogue-digital collage

Under the title “Why Jews eat *kosher*, Muslims eat *halal*, and Christians eat (almost) *everything*”, a handout for a hybrid teaching-learning arrangement is developed, which provides material for further education and tuition/project work by integrating and implementing profane/secular and ethical/religious aspects.

Keywords: culinary culture, religion, monotheism, ethics, teaching-learning arrangement

Küche ist Kultur.
Und Kultur kann nur durch kulturelle Aneignung
dynamisch und lebendig bleiben. Moral ist da einfach keine geeignete Kategorie.
Gunther Hirschfelder (SZ, Nr. 41, 19./20. Februar 2022, S. 64)

1 Essverhalten und Esskultur – Bildungsinhalt und Bildungsgehalt

Lehrkräften im Unterricht mit Bezug zur Konsum-, Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitsbildung – auch ihren Aus-, Fort- und Weiterbildnern und -bildnerinnen – ist das Szenario sicherlich nicht unbekannt:

In Schulklassen in Deutschland sitzen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Essgewohnheiten und Bewertungen von Speisen und Nahrungsmitteln, sie bringen also unterschiedliche Essbiografien mit. (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 298)

Aber ebenso naheliegend ist:

- Essen ist letztlich weniger individuell als vielmehr typisch für
1. die jeweilige Zeit und ihre Essweisen,
 2. die Region und ihre Traditionen,

| Esskultur und Religion

3. das jeweilige soziokulturelle Milieu mit sozialen und religiösen Normen, Einflüssen, Essstilen u. a. m., das heißt für die jeweiligen Esskulturen. (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 285)

Und auch dies dürfte nicht allzu sehr überraschen:

Einzelne Verbote und Gebote zu kennen, wie das Tabu von Schweinefleisch im Judentum und Islam führt aber weder zum Verständnis des Essverhaltens anderer, noch dient es der Analyse und Reflexion des eigenen Essverhaltens. (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 298)

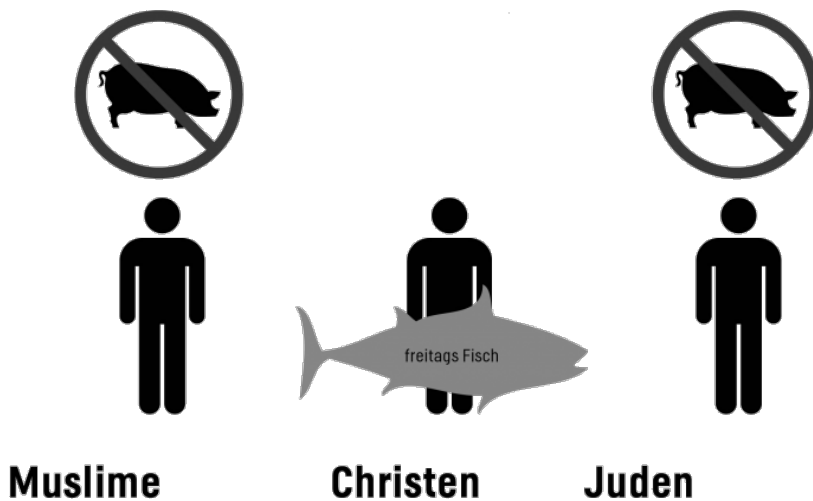


Abb. 1: Speisevorschriften – sehr minimalistisch (Quelle: Ausschnitt Heinrich-Böll-Stiftung, 2020, S. 16-2)

Dennoch bleibt festzuhalten:

Kenntnisse und ein Verständnis davon, wie und warum sich Essbiografien

- verschiedener Generationen,
- historischer Epochen,
- Regionen,
- sozialer Milieus,
- Kulturen,
- Geschlechter und
- Religionen

unterscheiden (, warum man isst, wie man isst'), sind für Lernende hilfreich und förderlich. (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 298)

Insofern ist das Bildungsziel 10 einer auf Konsum – Ernährung – Gesundheit fokussierten Ernährungs- und Verbraucherbildung – *Sicher handeln bei der Kultur und*

Susanna Ursula Holliger

Das Potenzial der Vielfalt im selbst organisierten Lernen nutzen

Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick, wie selbst organisiertes Lernen auf die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler beim Lernen am Gemeinsamen Gegenstand „Was ist für mich ein guter Kauf?“ eingegangen wird. Der Fokus liegt dabei auf der Selbst- und Fremdsteuerung. Individuelle Erkenntnisse werden in der Gemeinschaft zusammengeführt und zum Gemeinsamen erschlossen.

Schlüsselwörter: Umgang mit Vielfalt, selbst organisiertes Lernen, Selbst- und Fremdsteuerung, Lernen am Gemeinsamen Gegenstand

Harnessing the potential of diversity in self-organised learning

This paper provides an insight into how self-organised learning addresses students' diversities in learning on the Common Object "What is a good buy for me?". The focus is on self-directed and peer-directed learning. Individually acquired knowledge is brought together in the community and made accessible to the general public.

Keywords: dealing with diversity, self-organised learning, self-directed and external-controlled learning, learning on the Common Object

1 Einleitung

Dem selbst organisierten Lernen (SOL) wird in der Bildungspraxis sowie in der Literatur zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt. An weiterführenden Schulen, Berufsschulen, Pädagogischen Hochschulen, Universitäten und Weiterbildungsinstitutionen werden Ansätze davon vermehrt aufgenommen. Damit können durchaus Überlegungen angestellt werden, wie SOL in das Gesamtschulkonzept auf der Volksschule integriert und umgesetzt werden kann. Im Deutschschweizer Lehrplan 21 (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016a) wird SOL jedoch nicht explizit als Unterrichtskonzept erwähnt. Jedoch gibt er Hinweise, welche zu einem offeneren Lernsetting wie dem SOL führen. Zum Beispiel sollen Lerngelegenheiten angeboten werden, die den unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand sowie die Heterogenität berücksichtigen (D-EDK, 2016b). Um unterschiedliche Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen erfolgreich zu bewältigen sind personale, soziale und methodische Fähigkeiten über die ganze Schulzeit zu erwerben (ebd.). Dabei sind zentrale Lernfelder, wie über sich selbst nachdenken,

| Ansätze selbst organisiertes Lernen

den Schulalltag und das Lernen zunehmend selbstständig bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit arbeiten, individuelle und vorgegebene Ziele sowie Werte verfolgen und reflektieren, bedeutsam (ebd.).

Im Kooperationsprojekt „Weiterentwicklung des selbst organisierten Lernens auf der Sekundarstufe I“ setzten sich Praktikerinnen und Praktiker der Mosaikschule Munzinger Bern mit Dozierenden der Institute Sekundarstufe I (IS1) und Heilpädagogik (IHP) der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) mit selbstgesteuerten Lernprozessen auseinander. Unter anderem entstand, basierend auf dem SOL-Modell von Eckhart (2020), das offenere Lernarrangement Lernen am Gemeinsamen Gegenstand „Was ist für mich ein guter Kauf?“ im Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH).

2 Begriffsannäherung selbst organisiertes Lernen

Ammann-Tinguely und Sahli Lozano (2020) zeigen auf, dass es beim SOL mehr als nur um organisatorische Aspekte geht, wie zum Beispiel, dass Lernende die Reihenfolge der Aufgaben, das Lerntempo und den Lernort mitentscheiden. Sie fassen selbst organisiertes Lernen wie folgt zusammen: „[...] im Kern geht es darum, dass Lernende selbst entscheiden, respektive mitentscheiden können, was und wie sie lernen. SOL meint in diesem Sinne, dass Schülerinnen und Schüler ihr Lernen selbst steuern“ (Ammann-Tinguely & Sahli Lozano, 2020, S. 21).

Kraft (1999) führt als Idealbild des selbstständigen Lernenden aus, dass sich diese aktiv bei verschiedenen Aspekten des Lernens zeigen. Um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, ergreifen sie die Initiative. Pläne werden erstellt, damit die Kompetenzerwartungen erreicht werden. Je nach Lernsituation nutzen sie unterschiedliche Formen von Unterstützung und Hilfsmitteln. Der eigene Lernprozess wird überprüft. Die Einschätzungen der individuellen Möglichkeiten und Grenzen sind realistisch. Selbstständige Lernende verfügen über ein positives Selbstbild und können ihre Stärken, Fähigkeiten und Motivationslagen einschätzen.

Damit wird deutlich, dass im selbst organisierten Lernen die überfachlichen Kompetenzen (personal, sozial, methodisch) sowie die metakognitive Bewusstheit (Beck et al., 1991) eine zentrale Rolle spielen. Diese zeigen sich insbesondere bei der Planung, Gestaltung, Durchführung und Reflexion von Lernvorhaben.

Im Zusammenhang mit „selbst organisiertem Lernen“ werden auch synonyme Begriffe wie „autodidaktisch“, „selbstbestimmt“, „selbstgesteuert“, „selbstreguliert“ oder „eigenverantwortlich“ verwendet (Deitring, 2001; Höfer, 2002; Konrad & Traub, 2011; Hilbe & Herzog, 2011).

Claudia Angele, Gabriela Leitner & Lothar Kuld

Be aware of diversity and deal with it – Lernen aus Dilemmata

Dilemma-Diskussionen bringen im Unterricht vielerlei Diversitätsaspekte zum Vorschein. Einerseits zeigen sie die Diversität moralischer Ideale und Überzeugungen und ihre Ko-Konstruktion in unterschiedlichen Lebenswelten, andererseits trainieren sie gleichzeitig den Umgang mit Diversität. Voraussetzung dafür ist eine für die Versuchsgruppe geeignete Dilemma-Geschichte und die Einhaltung von Diskussionsregeln.

Schlüsselwörter: Dilemma, Diversität, moralische Urteile, Ambiguität

Be aware of diversity and deal with it—learning from dilemmas

Dilemma discussions bring out many aspects of diversity in the classroom. On the one hand, they show the diversities of moral ideals and convictions and their co-construction in different lifeworlds; on the other hand, they simultaneously train how to deal with diversity. The prerequisite for this is a dilemma story suitable for the experimental group and adherence to discussion rules.

Keywords: dilemma, diversity, moral judgements, ambiguity

Von Diversity spricht man in ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und Unternehmenskulturen. Diversity ist ein „travelling concept“ (Neumann & Nünning, 2012). Wirtschaftsunternehmen legen auf die Diversity ihrer Belegschaft Wert und verlangen von Mitarbeitenden Diversity-Sensibilität im alltäglichen Umgang miteinander, zum einen um der Effektivität des Betriebs willen und zum andern, um den Erwartungen von Kundinnen und Kunden an eine diversity-sensible Unternehmenskultur zu entsprechen. In der Soziologie ist Diversity ein Konzept, das den affirmativen Charakter herrschender Stereotype von Geschlecht, Herkunft, sozialer Klasse usw. kritisch aufdeckt, in der Sozialpolitik und Sozialarbeit ist Diversity ein Ausdruck des Kampfes um die Teilhabe von Minderheiten und marginalisierten Gruppen in verschiedenen Sektoren der Gesellschaft (Arbeitsleben, Gesundheitswesen, Bildungssystem u. a.). Mit dieser sozialkritischen Bedeutung hat das Diversity-Konzept auch die Erziehungs- und Bildungswissenschaften erreicht. Das Diversity-Paradigma hat in den Erziehungswissenschaften das Potential, naive Annahmen von ethnischer, religiöser, sexueller oder kultureller Identität und die damit verbundenen Wertvorstellungen kritisch auf ihren affirmativen Charakter hin zu hinterfragen (Grümme, 2018). Hier setzen unsere Überlegungen zur Arbeit mit Dilemma-Geschichten im Unterricht an. Wir meinen, Dilemma-

| Lernen aus Dilemmata

Diskussionen bringen unterschiedliche und gegensätzliche Wertvorstellungen in einer Lerngruppe zum Vorschein. Sie leiten dazu an, Unterschiede im Diskurs wahrzunehmen, zu verstehen und auch auszuhalten. Dilemma-Diskussionen sind damit eine Methode zum Aufbau von Diversity-Bewusstsein und von Kompetenz im Umgang mit Unterschiedlichkeit und Vielfalt. Wir diskutieren diese Annahmen im Folgenden unterrichtspraktisch und moralpädagogisch an einem Beispiel aus der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung und stellen die dabei gewonnenen Einsichten in den Horizont einer Diversity-sensiblen Fachdidaktik der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung.

Nachfolgende Darstellung dokumentiert inhaltlich unseren Workshop auf der D-A-CH-Tagung 2022 in Bern.

1 Eine Dilemma-Geschichte erzählen – und dann?

Geschichten zu erzählen, die einen Sachverhalt erläutern, ist ein geläufiges didaktisches Mittel („story telling“). Dilemma-Geschichten sind ebenso narrativ, haben jedoch eine andere Zielsetzung als einen Spannungsbogen auf- und wieder abzubauen. Sie bringen die Zuhörenden in eine Konfliktsituation, aus welcher kein widerspruchsfreier Ausweg führt. Beide Lösungswege des Dilemmas führen zu einem unerwünschten Resultat, die Ausweglosigkeit wird als paradox erlebt (Leitner, 2011, S. 118). Zumeist besteht der Konflikt zwischen gerechtfertigten Ansprüchen des Individuums auf der einen und der Gesellschaft auf der anderen Seite (Gruschka, 1996, S. 55). Ein moralisches Dilemma liegt dann vor, wenn es zwei Verhaltensalternativen gibt, die einander widersprechen und keine dritte Alternative zur Verfügung steht (Lind, 2009, S. 79). Die meisten Dilemma-Diskussionen, welche im Bildungsbereich Anwendung finden, sind semi-reale moralische Dilemmata: Sie beschreiben die Zwangslage einer fiktiven Person, welche eine moralische Entscheidung treffen muss, die gegen die eigenen moralischen Prinzipien verstößt.

Eine Dilemma-Diskussion als Unterrichtsmethode folgt einem formalisierten Prozess, welcher mit der Erzählung einer, an die jeweilige Zielgruppe und an den inhaltlichen Gegenstand angepasste Geschichte beginnt. Ernährungs-, Konsum- und Finanzentscheidungen und zugehörige Konflikte können durch diese Methode versachlicht und in narrativ vermittelten Kontexten formuliert und betrachtet werden.

*Beispiel: Eine Dilemma-Geschichte aus dem Umfeld der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung*

„Stéphane hat einen Job in einem renommierten Supermarkt angenommen, der ihm ein besseres Einkommen ermöglicht. Das Warensortiment des Supermarktes sind exquisite Lebensmittel in einem mittleren bis höheren Preissegment. Die Kundinnen und Kunden sind entsprechend eher der Mittel- und Oberschicht zugehörig. Seine Aufgabe ist es, nach dem Fifo-Prinzip „first in, first out“ abgelaufene Le-

Valentina Conty, Stephanie Grundmann & Nina Langen

Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Das Schokoladenkuchenmodell

Eine umfassende Aufgabenentwicklungskompetenz im Lehramtsstudium zu erwerben, ist sowohl aufgrund der fachübergreifenden als auch der fachspezifischen Kriterien herausfordernd. Anhand des mehrdimensionalen Schokoladenkuchenmodells soll der Kompetenzerwerb zur Gestaltung handlungsorientierter Aufgaben im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft veranschaulicht werden: Der perfekte Schokoladenkuchen entsteht durch Inklusion.

Schlüsselwörter: Aufgabenentwicklungskompetenz, Ernährung und Hauswirtschaft, Berufliche Bildung, Professionalisierung der Lehrkräfteausbildung, Schokoladenkuchenmodell

Task development competence in the vocational field of nutrition and home economics: the Chocolate Cake Model

Acquiring comprehensive task development competence in teacher education is challenging due to both interdisciplinary and subject-specific criteria. The multidimensional chocolate cake model is used to illustrate the acquisition of competence in the design of action-oriented tasks in the vocational field of nutrition and home economics: The perfect chocolate cake is created through inclusion.

Keywords: task development competence, nutrition and home economics, vocational education, professionalisation of teacher education, chocolate cake model

1 Aufgabenentwicklung & Herausforderungen im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft

Im Zuge der Einführung von Bildungsstandards sowie der darin postulierten Schlüsselrolle von Aufgaben, sind diese in den Fokus der Lehr-Lernforschung gerückt. Die Anbahnung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung haben sich als fester Bestandteil in der Professionalisierung von Lehrkräften etabliert.

Obwohl Aufgaben im schulischen Kontext allgegenwärtig sind, ist die passgenaue Entwicklung jedoch ein sehr komplexes Vorhaben (Girmes, 2010) und der fachgerechte Einsatz im Unterricht stellt eine zentrale Herausforderung für Lehrkräfte dar (Hammer & Ufer, 2016). Zudem wird kontrovers diskutiert, was unter einer sogenannten ‚guten‘ Aufgabe zu verstehen ist, ob diese überhaupt existiert und wie sie gestaltet sein sollte. Es existieren diverse Kriterienkataloge für fachspezifische

| Aufgabenentwicklungskompetenz

aber auch fachübergreifende ‚gute‘ Aufgaben (Bender, 2012; Reusser, 2013; Weyland & Strommel, 2016; Leisen, 2015). Mit ‚gut‘ ist meist der Anspruch verbunden, dass die Aufgaben individuelle Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler anbahnen, jedoch finden die facettenreiche Lebenswelt der heterogenen Schüler- und Schülerinnenschaft sowie fachspezifische Aspekte aus den unterschiedlichen Ausbildungsberufen kaum Beachtung. Um die skizzierte Lücke für die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft zu schließen, wird in Anlehnung an Hammer und Ufer (2016) die Hypothese formuliert, dass insbesondere angehende Lehrkräfte in den beruflichen Fachrichtungen spezifische Aufgabenkompetenzen entwickeln müssen, um adäquat im Berufsschulunterricht handeln zu können.

Die berufliche Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft unterliegt Veränderungen, die von aktuellen technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen sowie Strömungen der beruflichen, gesellschaftlichen und individuellen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dieses Berufsfelds beeinflusst wird. Folglich findet ein stetiger Wandel der Berufswelt statt, auf den die Berufsschule gefordert ist zu reagieren. Die Pflicht einer Lehrkraft ist, den Unterricht zu konzipieren und die sich wandelnde Lebenswelt kontinuierlich, in flexibler und reflektierter Weise in der Gestaltung zu berücksichtigen. Die dadurch entstehenden Herausforderungen sowie die sich zugleich ergebenden Chancen sind vielfältig und zahlreich. Zwei aktuell gesellschaftlich relevante Themen sollen hier akzentuiert werden. Das sind zum einen die Herausforderungen und Möglichkeiten in Bezug auf Nachhaltigkeit und zum anderen die Auswirkungen der Digitalisierung auf die Veränderung der Arbeits-, Produktions- und Geschäftsprozesse der Berufe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (Fernández Caruncho & Melzig, 2020; Brutzer, 2019). Als Folge dieses Wandels werden kontinuierlich Anpassungen und Neuordnungen der Ausbildungsberufe in den Ausbildungsordnungen vorgenommen, die auch Auswirkungen auf die zu entwickelnden Aufgaben für den handlungsorientierten Berufsschulunterricht haben.

Eine weitere, hier hervorgehobene Herausforderung des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft, ist der von Kettschau (2013) eingehend publizierte Umgang mit einer heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft. Die vertikale und horizontale Heterogenität ergibt sich aufgrund diverser Bezugsdisziplinen sowie unterschiedlicher Bildungsgänge und rund 30 verschiedener Ausbildungsberufe (Gemballa & Kettschau, 2011). Darüber hinaus werden eine vergleichsweise große Anzahl an Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen angeboten (Kettschau, 2013). Die Berufe besitzen dabei gewerblich-technischen, kaufmännischen oder auch personenbezogenen Charakter und decken folglich inhaltlich ein breites Spektrum an Fachwissen ab. Dazu zählen u. a. Grundlagen der Lebensmitteltechnologie und der Ernährung, gastronomische Aspekte sowie hauswirtschaftliche Tätigkeitsbereiche (Kettschau, 2013). Diese fachspezifischen Herausforderungen müssen in der beruflichen Lehrkräftebildung insbesondere bei der Vorbereitung auf die Schulpraktischen Studien und der Anbahnung von Aufgabenentwicklungskompetenz gezielt unter

Nadine Kitzlinger, Anne-Marie Grundmeier & Ute Bender

Adaptives Lernen in der Konsumbildung – Förderung von Bewertungskompetenz mit Hilfe des Qualitätskreises für Bekleidung & Accessoires

Konsumbildung strebt an, dass Lernende Bewertungskompetenz entwickeln und dazu befähigt werden, mit Entscheidungssituationen begründet und reflektiert umzugehen. Bewertungskompetenz spielt im Schulfach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (AES) gemäß Bildungsplan in Baden-Württemberg eine zentrale Rolle. Hierzu wurde ein adaptives Lehr-Lernsetting im Bereich Bekleidung und Accessoires entwickelt, das empirisch auf Wirksamkeit untersucht wird.

Schlüsselwörter: Konsumbildung, Bewertungskompetenz, Entscheidungsstrategiewissen, Bekleidung, Aptitude-Treatment-Ansatz

Adaptive learning in consumer education – promoting evaluation competence using the quality circle for clothing & accessories

Consumer education aims to enable learners to develop evaluation competence and to deal with decision-making situations in a well-founded and reflective way. Evaluation competence plays a central role in the school subject named “Alltagskultur, Ernährung, Soziales” (AES) (‘everyday culture, nutrition, social issues’) according to the education plan in Baden-Württemberg. For this purpose, an adaptive teaching-learning setting was developed in the area of clothing and accessories, which is empirically examined for effectiveness.

Keywords: consumer education, evaluation competence, decision strategy knowledge, clothing, aptitude treatment approach

1 Ausgangslage

Jugendliche werden in ihrem Alltag mit vielfältigen Konsumententscheidungen konfrontiert, ob beim Surfen im Internet, über Social-Media-Kanäle oder während des täglichen Einkaufs. Speziell Jugendliche sind aufgrund ihrer Kaufkraft und zunehmend selbstständiger Kaufentscheidungen von der Wirtschaft als wichtige und konsumfreudige Konsumentengruppe erkannt. Die Gruppe der 14- bis 24-Jährigen in Deutschland verfügt im Jahr 2018 laut einer Befragung der Gesellschaft für Konsumforschung über durchschnittlich rund 731 Euro im Monat. Diejenigen, welche zum Befragungszeitpunkt noch zur Schule gingen, verfügen im Durch-

| Bewertungskompetenz zur Konsumbildung fördern

schnitt über ein Einkommen von monatlich rund 222 Euro (Statista Research Department, 2018).

Im Schulfach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (AES) sollen die Schülerinnen und Schüler gemäß dem baden-württembergischen Bildungsplan für die Sekundarstufe 1 als prozessbezogene Kompetenz „kriteriengeleitete Entscheidungen begründet darlegen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016) und damit „Bewertungskompetenz“ im Sinne von Eggert und Bögeholz (2006) entwickeln. Im Kontext von Bewertungskompetenz (Eggert & Bögeholz, 2006) spielt vor allem eine Rolle, ob Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung in ihren Bewertungsprozess mit einzubeziehen. Im Konsumsegment Bekleidung und Accessoires wird dies durch den Aspekt der „Qualität“ erweitert (Grundmeier, 2018). Entscheidungssituationen im Kontext von Nachhaltigkeit sind generell komplex und haben in der Regel keine eindeutige Lösung (Eggert & Bögeholz, 2010). Vielmehr können mehrere Handlungsoptionen entwickelt werden, die unter verschiedenen Dimensionen von Qualität und Nachhaltigkeit als Lösung infrage kommen (Grundmeier, 2020). Es ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Ausmaß über Entscheidungsstrategiewissen (Eggert & Bögeholz, 2010) verfügen und hierbei unterschiedliche Qualitätsdimensionen in ihre Kaufentscheidung mit einbeziehen.

Das übergeordnete Ziel des Forschungsprojekts ist die Entwicklung und empirische Untersuchung eines adaptiven Unterrichtssettings im Konsumsegment Bekleidung und Accessoires, dessen Anspruch es ist, die Bewertungskompetenz (Eggert & Bögeholz, 2006) zu fördern und dabei die heterogenen Voraussetzungen der Lernenden zu berücksichtigen.

2 Stand der Forschung

2.1 Bewertungskompetenz

Im Fach AES der Sekundarstufe 1 soll neben der Weiterentwicklung des konsumbezogenen Fachwissens auch die „Bewertungskompetenz“ der Schülerinnen und Schüler in Entscheidungssituationen im Konsumsegment Bekleidung und Accessoires gefördert werden. Derzeit liegen Studien in den naturwissenschaftlichen Schulfächern vor, die sich der Modellierung von Bewertungskompetenz widmen (Eggert, 2008; Eggert & Bögeholz, 2006; Heitmann, 2012; Hostenbach, 2012; Knittel, 2013). Entscheidungssituationen im Kontext nachhaltiger Entwicklung bewegen sich zwischen den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales (Eggert & Bögeholz, 2006). Solche Situationen, beispielsweise auch im Konsumsegment Bekleidung und Accessoires, spitzen sich in der Regel nicht auf zwei einander unvereinbar gegenüberstehende Handlungsoptionen zu. Stattdessen können

Susanne Obermoser

Diversität – Chancen und Herausforderungen

An der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wird als tertiärem „Zentrum für diversitätsbewusste und inklusive Pädagog_innenbildung“ das Anerkennen von Vielfalt und Sicherstellen von Chancengleichheit großgeschrieben. In diesem Beitrag sollen vor allem anhand des Konzepts der Inklusiven Hochschule und des Hochschulprogrammes BLuE mögliche Chancen und Herausforderungen von Diversität aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: Diversität, Inklusion, Hochschulprogramm BLuE

Diversity – opportunities and challenges

At the Salzburg Stefan Zweig University of Teacher Education, as a tertiary “centre for diversity-conscious and inclusive teacher education”, the acceptance of diversity and ensuring equal opportunities is a priority. In this article, possible opportunities and challenges of diversity will be highlighted, based on the concept of the Inclusive University and the university programme BLuE.

Keywords: diversity, inclusion, university programme BLuE

1 Verständnis von Diversität und Inklusion

Vielfalt und Verschiedenartigkeit prägen zunehmend den Lebensalltag – besonders an (Hoch-)Schulen als Orten, an denen Menschen mit verschiedenen Hintergründen, mit verschiedenen Bedürfnissen und Mentalitäten, Einstellungen und Werten, aber auch geschlechtsspezifischen, kulturellen oder altersbedingten Unterschieden zusammenkommen, voneinander lernen und manchmal auch in Konflikt geraten (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2012). In der Auseinandersetzung mit Diversität ist es wichtig, die Heterogenität von Lehrenden und Lernenden in den Blick zu nehmen und sich ihrer vielfältigen Diversitätsdimensionen im Kontext von Bildungseinrichtungen (Abbildung 1) sowie deren Verbindungen bzw. Intersektionen bewusst zu werden (Auferbauer et al., 2019): „Diversitätskompetenz ist eine notwendige pädagogische Fähigkeit, um Schülerinnen und Schülern eine freiere und somit gerechtere Entwicklung zu ermöglichen. Die Kinder und Jugendlichen sollen in ihrer Entwicklung nicht auf starre vereinfachte und dabei festgelegte Rollen beschränkt werden, es geht vielmehr um Befreiung, Stärkung und Ermutigung“ (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2017, S. 6).

| Diversität – Chancen und Herausforderungen



Abb. 1: Modell der Vier Schichten der Diversität im Kontext von Bildungseinrichtungen
(Quelle: Auferbauer et al., 2019, S. 457)

Bereits Comenius (tschech. Lehrer, Pädagoge & Philosoph 1592-1670) war es ein Anliegen, mit Blick auf den Schulunterricht „omnes, omnia, omnino“ zu lehren, d. h. laut Benner (2004, S. 26) „Menschen beiderlei Geschlechts, rasch wie langsam lernende, schwach- wie hochbegabte, behinderte wie nichtbehinderte in elementare Bereiche des Wissens ... einzuführen und mit Hilfe einer solchen Erziehung“ den Grundstein für bessere Lebensverhältnisse und zukunftsfähige Lebensformen zu legen. Dieses Verständnis von *Gleichheit* im Sinne von Gleichartigkeit in Persönlichkeit und Würde und gleichzeitiger *Verschiedenheit* des Menschen beschreibt einen wesentlichen Aspekt der Inklusion: Als „*normatives Projekt*“ liegen die Wurzeln der Inklusion in den Menschenrechten (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Art. 1: „All human beings are born free and equal in dignity and rights.“) und der Forderung nach einer selbstbestimmten Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft (Schneider-Reisinger, 2018). Inklusion ist somit eine Metapher für ein sich wandelndes Teilhabe- und Bildungsverständnis in der Gesellschaft, ein Entwicklungsbegriff, der diverse Bemühungen, Prozesse und Bedingungen auf dem Weg zu einer demokratischen und partizipativen Lern- und Lebenskultur beschreibt: „Inklusion ist *kein* klar definiertes Bildungskonzept. Es umfasst vielmehr unterschiedliche Zugänge zu mehr gemeinsamen Lernen und Bildungsgerechtigkeit in einer Schule für Alle“ (Stracke-Mertes, 2016, S. 6).

Judith Hollenweger Haskell

Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen

Diversität wird meist an Eigenschaften von Personen festgemacht. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, dass eine Fokussierung auf die Vielfalt von Kompetenzen (Können, Wissen, Wollen) ein konstruktiverer Umgang zum Verstehen von Heterogenität sein könnte. Anhand der Bildungsziele wird aufgezeigt, wie Lehrpersonen die Diversität in ihrer Schule anerkennen und dabei konsequent die Befähigung aller Schülerinnen und Schüler unterstützen können.

Schlüsselwörter: Befähigung, Bildungsziel, Diversity, Kompetenz

Competence acquisition and conduct of life in the context of diversity. Ensuring empowerment – facilitating learning

Diversity is often defined in terms of individual characteristics. In the following, it will be shown that a focus on the diversities of competencies (capability, knowledge, volition) could be a more constructive approach to understanding heterogeneity. Educational objectives will be used to show how teachers can recognize diversity in their schools and consistently support the empowerment of all students.

Keywords: empowerment, educational objectives, diversity, competence

1 „Diversity“ konzeptualisieren im Kontext von Kompetenz

1.1 Verschiedenheit und Normalität im Kontext Schule

Die „Hinwendung zur Heterogenität“ sah Wenning bereits 2004 primär als eine erhöhte Aufmerksamkeit für die andere Seite der gleichen Medaille, die auch als Begründung für Homogenisierung und Standardisierung von Bildung herbeigezogen wird. Heterogenität ist von Homogenität nicht zu trennen, denn „Gleichheit und Differenz stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht einseitig aufzulösen ist“ (2004, S. 565). Gäbe es keine Homogenisierungsansprüche, dann bräuchte es auch keinen Lehrplan und vermutlich auch keine Volksschule; doch gäbe es keinen gemeinsamen Lehrplan und keine Volksschule, so würden die sozialen, kulturellen, religiösen und politischen Zentrifugalkräfte unsere Gesellschaft wohl schon sehr bald zerreißen.

| Kompetenzerwerb und Lebensführung

„Diversity“ als Begriff steht heute einerseits für „Vielfalt“, andererseits für den bewussten Umgang mit Vielfalt in der Gesellschaft, der Schule oder einer Organisation. Welche Dimension von „Diversität“ besondere Aufmerksamkeit erhält, hängt immer auch von den lokalen Begebenheiten, den Aufgaben und den angestrebten Zielen ab. Entsprechend vielfältig sind auch das Verständnis dieses Konzepts und seine theoretischen Bezugspunkte.

Um sich dem Konzept „Diversität“ oder vormalis „Heterogenität“ anzunähern, hilft es vielleicht, die andere Seite der Medaille etwas näher zu betrachten. Was genau ist Homogenität? Alle können das Gleiche oder alle wissen das Gleiche oder alle wollen das Gleiche? Diese direkt auf Personen bezogenen Fragen zeigen auch gleich deren Absurdität auf. Jede Gesellschaft braucht Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, unterschiedlichem Wissen und unterschiedlichen Motivationslagen und Interessen. „Es ist normal, verschieden zu sein“ – dass es sich dieser Spruch zu einfach macht, muss hier nicht wiederholt werden (Hollenweger Haskell, 2019), aber er verweist auf die Möglichkeit, sich über den Begriff der Normalität an das Thema anzunähern.

Unbestritten ist, dass die Schule Normen wahr, sich aber gleichzeitig an neue Normalitäten anpassen muss. Ist es normal, dass die meisten Kinder Schwarzschrift lesen können? Ja, davon kann man ausgehen, denn Kinder mit so starken Sehbehinderungen, dass auch eine Vergrößerung der Schwarzschrift nicht hilft, trifft man in der Schweiz sehr selten an. Was häufig auftritt, kann man erwarten und als normal betrachten. Gemäß dieser Logik ist es normal, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger Sonderschulen zugewiesen werden. Doch sind diese Kinder tatsächlich häufiger von einer Behinderung betroffen? Vermutlich nicht. Diese Häufung kann nicht als „normal“ bezeichnet werden, weil Behinderungen nicht öfter auftreten, etwa bei Kindern aus Bosnien, Syrien oder der Türkei als dies in der Schweiz der Fall wäre.

Normal bedeutet aber nicht nur „häufig“, sondern auch „durchschnittlich“. Zum Beispiel, ein „normaler IQ“ liegt bei 100 mit Fehlertoleranz zwischen 96 und 105 IQ-Punkten; alle anderen Ergebnisse weichen vom Durchschnitt ab – sind die noch normal? Erweitert man die Bandbreite des durchschnittlichen IQs auf zwischen 85 und 115, deckt man zumindest schon zwei Drittel ab – weshalb also nicht gleich dazu stehen, dass die gesamte Verteilung des IQ normal ist? Es ist also auch normal, dass es unterdurchschnittliche IQs gibt – aber für das Individuum ist das überhaupt nicht normal. Es ist also normal, dass es Menschen mit Behinderungen gibt in jeder Gesellschaft, aber es ist nicht normal für ein Kind, eine Behinderung zu haben.

In diesem Gemisch von Häufigkeit und Durchschnittlichkeit, von Gesellschaften und Individuen entstehen so manche Ungerechtigkeiten. Ist es normal, dass Kinder mit Migrationshintergrund die schlechteren Bildungschancen haben? Ist es normal, dass Mädchen im Lesen besser sind als Jungen (PISA-Ergebnisse) oder dass letztere sowohl häufiger selbst gewalttätig und auch häufiger Opfer von Gewalttaten sind (Bundesamt für Statistik, 2020)? Hier kommt das dritte Verständnis von „Normali-

Gunther Hirschfelder, Antonia Reck & Jana Stöxen

Gefilte Fisch und Falafel. Jüdische Küche zwischen Kaschrut und Trend

Jüdische Küche umfasst ein breites und vielfältiges Spektrum an Speisen und kulturellen Praxen. Sie wird an dieser Stelle anhand von jüdischen Stimmen, historischen Entwicklungen, räumlichen und religiösen Bindungen, all- und feiertäglichen Ausdrucksformen und schließlich aktuellen europäischen Beispielen in ihrem Facettenreichtum vorgestellt und in ihren prägenden Strukturen analysiert.

Schlüsselwörter: Judentum, jüdische Küche, Esskultur, kosher, Kaschrut

Gefilte fish and falafel. Jewish cuisine between the kashrut and trend

Jewish cuisine encompasses a broad and diverse spectrum of culinary and cultural practices. It is presented in its many facets and analysed in its formative structures based on Jewish voices, historical developments, spatial and religious ties, mundane and festive forms of expression and, finally, current European examples.

Keywords: Judaism, Jewish cuisine, culinary culture, kosher, kashrut

1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland

Zwischen Januar 2021 und Juli 2022 ist mit einem thematisch breit aufgestellten, bundesweiten Festjahr unter dem Titel „321-2021. 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland“ an Vergangenheit und Gegenwart jüdischer Kultur auf dem Gebiet des heutigen Deutschland erinnert worden. Anlass ist ein Edikt, das der römische Kaiser Konstantin im Jahr 321 erließ. Es erlaubte Juden die Mitgliedschaft in den städtischen Verwaltungsgremien der Metropole *Colonia Claudia Ara Agrippinensium*, dem späteren Köln. Es ist der erste schriftliche Beleg für jüdisches Leben nördlich der Alpen.

Ziel des bundesweiten Festjahres ist es, jüdisches Leben heute und in seiner 1700-jährigen Geschichte sichtbar und erlebbar zu machen. Durch vielfältige Veranstaltungen sollen Brücken gebaut, Wissen transportiert und Verständnis gefördert werden, um dem wachsenden, gesamtgesellschaftlichen Antisemitismus entgegenzutreten.

Die Betonung der Sichtbarkeit jüdischen Lebens ist bewusst gewählt, denn in den Debatten, die in Deutschland geführt werden, wird die Gegenwart oft ausge-

blendet. Statt dessen fokussieren Forschungen und mediale Diskussionen auf jenes jüdische Leben, das Nationalsozialismus und Shoah brutal vernichtet haben. Dass sich insbesondere seit den 1990-er Jahren neues facettenreiches und lebendiges jüdisches Leben in Deutschland entfaltet hat, gerät dabei meist in den Hintergrund.

Von überwiegend jüngeren Teilen der jüdischen Community in Deutschland wird diese Rolle, die Jüdinnen und Juden übergestülpt wird, als Beweis von Symbol für die *Läuterung* Deutschlands und die vermeintlich gelungene Aufarbeitung der NS-Vergangenheit kritisiert. Ein prominenter und innerhalb wie außerhalb der jüdischen Community kontrovers diskutierter Kritiker dieser Vereinnahmung bis *Instrumentalisierung* von Jüdinnen und Juden im Kontext der Erinnerungskultur ist Max Czollek, der die Thesen des Soziologen Y. Michal Bodemann aufgreift und von der Funktion jüdischer Menschen im deutschen „Gedächtnistheater“¹ spricht. Marina Weisband fordert schlicht: „Ich will nicht mehr Erinnerung an jüdisches Leben in Deutschland. Ich will mehr jüdisches Leben in Deutschland“².

Die Verengung der Perspektive auf jüdisches Sterben statt auf jüdisches Leben wird dem kaum gerecht. Jüdinnen und Juden haben als handelnde Subjekte die Geschichte und Kultur des späteren Deutschlands ebenso stark geprägt wie die Europas. Jüdisches Leben ist heute gleichzeitig orthodox und liberal, konservativ, traditionell, reformiert, säkular und alles dazwischen, koscher und koscher-style, israelisch und arabisch, uralte und supermodern. Es ist aschkenasisch und sephardisch, multilingual und transkulturell, hebräisch und sowjetisch. Jüdisches Leben ist vor allem eines: lebendig!

Jüdischen Alltag abseits der Shoah zu erzählen ist das Kernanliegen des *Food-Guide Jüdische Küche*.³ Hier wird anhand von Geschichten, Menschen, Orten und Trends die Bandbreite jüdischer Esskulturen in Deutschland und Europa erzählt. Dieser Beitrag beruht auf den Ergebnissen des zweijährigen Forschungsprojekts. Er folgt der Idee, dass mithilfe von Kenntnissen über das vermeintlich *Andere* Vorurteile abgebaut werden und die Gemeinsamkeiten mehr Betonung finden können.

Warum ist Sushi in Marseille koscher? Warum sind orthodoxe Jüdinnen und Juden begeistert von der neuen Vielfalt an veganen Milchersatzprodukten? Was bedeutet *glatt koscher*, *koscher* und *koscher-style*? Was macht ein *Maschiach* und warum ist die Raupe im Salat mehr als ein hygienisches Problem?

Diesen und vielen weiteren Fragen geht der *FoodGuide* durch Reisen quer durch Europa, Hintergrundtexte und spannende Interviews mit Expertinnen und Experten nach.

1 Jüdisches Leben – jüdische Esskultur

1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland bedeuten auch 1700 Jahre jüdische Alltagsgestaltung und damit – neben dem Wohnen, Glauben, sich Kleiden und allen