11. Jahrgang
Heft 2
2022

Haushalt in Bildung & Forschung

Gesundheit ◆ Umwelt ◆ Zusammenleben ◆ Verbraucherfragen ◆ Schule ◆ Beruf

Bildung für Lebensführung
Umgang mit Diversität

ISSN 2193-8806

Verlag Barbara Budrich

Impressum

Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)

Herausgeber:

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof.in Dr.in Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Redaktion:
Ass.-Prof.in Dr.in Claudia Maria Angele, Universität Wien
Prof.in Dr.in Angela Häußler, PH Heidelberg
Prof.in Dr.in Julia Kastrup, FH Münster
Prof.in Dr.in Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn
Claudia Wespi lic. phil., PH Luzern
redaktion@hibifo.de • www.hibifo.de

Erscheinen und Bezugsbedingungen:
Die Zeitschrift erscheint 4 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 400 Seiten (Print und Online). Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf https://hibifo.budrich-journals.de.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: +49 (0) 2171.79491.50, Fax: +49 (0) 2171.79491.69, info@budrich.de
https://shop-hibifo.budrich.de • www.budrich-journals.de • www.budrich.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HiBiFo22 vom 01.01.2022

Fachliche Betreuung des Heftes: Claudia Wespi

Endlayout der Druckvorlage & Titelbild: Werner Brandl; Bildnachweis © geralt Pixabay

Heft 2, Jg. 11, 2022

© 2022 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto
Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenden Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe
ISSN 2193-8806
Online-ISSN 2196-1662

Claudia Wespi
Editorial 2

Elke-Nicole Kappus
Diversität und Bildung für Lebensführung – ein soziologischer Blick 3

Kirsten Schlegel-Matthies
Lebensführung und Umgang mit Diversität – Haushaltswissenschaftliche Perspektiven 15

Werner Brandl
Esskultur und Religion – eine hybrid analog-digitale Collage 29

Susanna Ursula Holliger
Das Potenzial der Vielfalt im selbst organisierten Lernen nutzen 49

Claudia Angele, Gabriela Leitner & Lothar Kuld
Be aware of diversity and deal with it – Lernen aus Dilemmata 61

Valentina Conty, Stephanie Grundmann & Nina Langen
Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Das Schokoladenkuchenmodell 71

Nadine Kitzlinger, Anne-Marie Grundmeier & Ute Bender
Adaptives Lernen in der Konsumbildung – Förderung von Bewertungskompetenz mit Hilfe des Qualitätskreises für Bekleidung & Accessoires 83

Susanne Obermoser
Diversität – Chancen und Herausforderungen 95

Judith Hollenweger Haskell
Kompetenzerwerb und Lebensführung im Kontext von Diversität. Befähigung sichern – Lernen ermöglichen 107

Claudia Wespi
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“:

Gunther Hirschfelder, Antonia Reck & Jana Stöxen
Gefilte Fisch und Falafel. Jüdische Küche zwischen Kaschrut und Trend 124

Editorial

Die 5. D-A-CH-Tagung vom 17. bis 19. Februar 2022 hat sich dem Thema „Bildung für Lebensführung – Umgang mit Diversität“ gewidmet. Da eine Durchführung in Bern coronabedingt nicht möglich war, fand die trinationale Fachtagung erstmals in ihrer Geschichte online statt. Die Beiträge dieses Heftes dokumentieren die Vorträge und Workshops der Tagung.

Umgang mit Diversität betrifft alle Menschen. Anerkennen von Vielfalt und Sicherstellen von Chancengleichheit und -gerechtigkeit werden als gesellschaftliche Ziele angestrebt. Die Vielfalt von Lebensverhältnissen und Lebensentwürfen von Menschen sowie die Heterogenität individueller und gesellschaftlicher Identitäten, zum Beispiel bezüglich sozialer Herkunft, Ethnizität, Religion, Geschlecht, Beeinträchtigung, sind «normal» und deshalb in den Diskussionen rund um Diversität als gesellschaftliche Ressource zu betrachten.

Die drei Hauptreferentinnen legen aus verschiedenen Bezugsdisziplinen grundsätzliche Gedanken zur Tagungsthematik dar. Im ersten Beitrag fokussiert *Elke-Nicole Kappus* den Umgang mit Diversität aus einer sozialwissenschaftlichen Sichtweise. Anschliessend thematisiert *Kirsten Schlegel-Matthies* in ihrem Beitrag Lebensführung und Umgang mit Diversität aus einer haushaltswissenschaftlichen Perspektive. Der Beitrag von *Judith Hollenweger Haskell* – zum Abschluss dieser Ausgabe – nimmt den Kompetenzerwerb und die Lebensführung im Kontext von Diversität in den Blick und fordert dazu auf, Befähigung sicherzustellen, um Lernen zu ermöglichen.

Die Einblicke in einige Tagungsworkshops zeigen individuelle Auseinandersetzungen mit der Thematik entweder bezogen auf den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern oder die Lehrpersonenbildung. Deutlich wird, wie facettenreich der Umgang mit Diversität ist. Somit lässt sich lediglich ein Ausschnitt des Diskurses in diesem Heft abbilden. *Werner Brandl* greift in seinem Beitrag den Zusammenhang von Esskultur und Religion auf. *Susanna Ursula Holliger* legt dar, wie sich das Potenzial der Vielfalt im selbst organisierten Lernen nutzen lässt. *Claudia Angele, Gabriela Leitner und Lothar Kuld* thematisieren den Umgang mit Diversität durch Lernen aus Dilemmata. *Valentina Conty, Stephanie Grundmann und Nina Langen* stellen für die berufliche Lehrpersonenbildung ein Aufgabenentwicklungsmodell vor. Im Beitrag von *Nadine Kitzlinger, Anne-Marie Grundmeier und Ute Bender* steht das adaptive Lernen in der Konsumbildung im Zentrum und *Susanne Obermoser* zeigt Chancen und Herausforderungen auf, die sich im Umgang mit Diversität ergeben.

Claudia Wespi in Zusammenarbeit mit dem Vorstand des Verbandes
„Fachdidaktik Wirtschaft – Arbeit – Haushalt Schweiz“

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

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

„kurzen 20. Jahrhundert“ (Hobsbawm, 2019) ein. In einem zweiten Schritt werden Rückschlüsse gezogen, welche Implikationen sich aus dieser Geschichte für die heutige Auseinandersetzung mit Diversität ergeben. In einem weiteren Schritt werden Überlegungen formuliert, welchen Beitrag die Schule sowie die Bildung für Lebensführung leisten kann, um Lehrpersonen und Schüler und Schülerinnen in der Entwicklung einer Diversitätskompetenz zu fördern und für den „Umgang mit Diversität“ im 21. Jahrhundert zu sensibilisieren.

2 Homogenität als Paradigma des langen 19. Jahrhunderts

Die Geschichte der öffentlichen Schule und auch der Soziologie lassen sich – sowie ziemlich aller Institutionen des modernen Staates – auf die Zeit des großen Aufbruchs der Moderne zurückführen, die zugleich den Umbruch von der Agrar- zur Industriegesellschaft beschreibt. Lässt sich die Agrargesellschaft als eine vielfältige und kleinräumige Welt verstehen, in der die Unterschiedlichkeit von Menschen und Gruppen als durch Gott gegeben oder durch Geburt definiert verstanden wurde, verliert diese traditionelle Diversität im Rahmen der Industrialisierung und Säkularisierung ihren Bestand. Nun tritt das Individuum aus der Gebundenheit des Standes und der Herkunft heraus und gestaltet seinen Platz in der Welt durch die eigene Leistung. Die Grundlage für sozialen Aufstieg und Individualisierung ist allerdings die Zugehörigkeit zum modernen Staat, der sich in Europa mehrheitlich in der Form der Nation präsentierte. Der Preis für die Freiheit des Individuums in der Moderne, war die Zugehörigkeit zur Nation, die sich als in sich geschlossene Kulturgemeinschaft präsentierte und Homogenität als Grundlage der gesellschaftlichen Ordnung deklarierte.

2.1 Aufbruch der Moderne

Mit der Industrialisierung im 18. und 19. Jahrhundert lag die agrarische Welt mit ihren traditionellen gesellschaftlichen Formen und Normen zunehmend in Trümmern. Die Modernisierung betraf alle gesellschaftlichen Teilbereiche und veränderte Europa und die Welt in hohem Tempo in bislang unbekanntem Masse. Der Soziologe Armin Nassehi beschreibt die Problemlage im langen 19. Jahrhundert wie folgt:

> Fügte sich in der alten Welt alles einer gewissen überzeitlichen Ordnung und bestand vor allem ihre Legitimation in einer quasi überzeitlich legitimierten, letztlich religiös vermittelten Sinnwelt, scheint die neue, moderne Welt den Grund ihrer Ordnung nicht mehr unproblematisch zu kennen. Radikale Umwälzungen in Ökonomie, Recht, Wissenschaft, Verkehr und staatlichem Gemeinwesen führen zu einer janusköpfigen Situation: Einerseits ging die Sicherheit spendende Kraft vorheriger überzeitlicher Weltbilder verloren, andererseits gewann man einen nie zuvor da gewesenen Gestaltungsspielraum. Alles war

> prinzipiell erneuerbar, und nichts konnte unreflektiert für sich reklamieren, so zu bleiben, wie es immer war. (…) Pathetisch ausgedrückt: Was vormals das Resultat einer fremden Schöpfung war, unveränderlich und gültig, muss nun permanent neu erschaffen werden. (Nassehi, 2008, S. 22)

Es galt, die Beziehungen zwischen Individuum, Gesellschaft, Wirtschaft und Staat, sowie auch zwischen Gesellschaften und Staaten, neu zu definieren; es brauchte eine neue soziale und politische Ordnung, um die Welt ‚am Funktionieren' zu halten bzw. die Gesellschaften mit Blick auf die Zukunft und die Herausforderungen der modernen Wirtschaft zum Funktionieren zu bringen. Dazu brauchte es neue politische und wirtschaftliche Organisationen, neue wissenschaftliche Disziplinen, ein neues Welt- und Menschenbild und Institutionen, welche den Menschen das Wissen um die neue Ordnung vermitteln konnte.

2.2. Die öffentliche Schule

Die Rolle der öffentlichen Schule in der Konstruktion der modernen Gesellschaft ist weitgehend unbestritten. Ihre Aufgabe war es, Heranwachsende mit Wissen, Können und Haltungen auszustatten, die es für ein Leben in Gesellschaft und Wirtschaft brauchte. Die Kompetenzen, die eine Industriegesellschaft von den Individuen verlangte – und zwar von *allen* Individuen –, konnten nicht länger durch traditionelle familiale, ständische oder religiöse Institutionen vermittelt werden, deren Akteure häufig selbst nicht über diese Kompetenzen verfügten. Kulturtechniken, die bislang nur ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen vorbehalten waren – wie Lesen, Rechnen, Schreiben –, sollten nun zur „Grundkompetenz" und Teil der Allgemeinbildung Aller werden. Mit dem Aufbau eines öffentlichen Bildungssystems und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht konnte der Staat die Vermittlung dieser Kompetenzen garantieren und die Qualifikationsfunktion der öffentlichen Schule (Fend, 2008) etablieren.

Die Schule vermittelte neben den „Techniken", die es für die Arbeit und alltägliche Lebensführung in der modernen Welt brauchte, jedoch auch weiteres Welt- und Kulturwissen, das Menschen über soziale, religiöse und regionale Unterschiede hinweg verband. Dieses geteilte Wissen ermöglichte den Bezug auf eine „gemeinsame Kultur", die wiederum als Grundlage der „vorgestellten Gemeinschaft" diente, als die sich die moderne Nation präsentierte (Anderson, 1998)[2]. Im Rahmen der Enkulturationsfunktion der Schule wurde den Heranwachsenden die Kultur vermittelt, die sie zu „unmittelbaren Mitgliedern der Kultur- und Sprachgemeinschaft" und zu Anwärtern und Anwärterinnen einer „moralisch legitimierten Staatsbürgerschaft" machte (Szporluk, 1998, S. 17; Oester & Kappus, 2005, S. 23).

Die öffentliche Schule war darüber hinaus auch mit der Allokationsfunktion (Fend, 2008), d. h. der Zuweisung gesellschaftlicher Positionen betraut: Die besten Schülerinnen und Schüler – so will es das Prinzip der Meritokratie – sollten auch die

besten gesellschaftlichen Positionen einnehmen; einzig die Leistung und Motivation des Individuums sollte über den gesellschaftlichen Erfolg bestimmen. Indem die Schule eine kulturelle Zugehörigkeit ermöglichte, die in der Folge auf Grund von Bildungsstandards und Leistungsmessungen erneut differenziert werden konnte, gelang es dem Bildungssystem die soziale Stratifikation zu legitimieren und das Versprechen auf staatsbürgerliche Gleichheit trotz der sozialen Ungleichheit, die mit dem Industriekapitalismus in neuer Form entstand, glaubhaft aufrecht zu erhalten (vgl. Nassehi, 2008, S. 26). In diesem Sinne kam die öffentliche Schule auch der „Integrationsfunktion" nach, die Fend der Schule in der Moderne zuschreibt (Fend, 2008).

Ohne die Schule, so möchte man beinahe sagen, wäre der Aufbau der modernen Gesellschaft anders verlaufen; ohne die Schule, hätte der Staat die Konstruktion einer „vorgestellten Gemeinschaft" auf der Basis einer „gemeinsamen Kultur" wohl nicht geschafft. In diesem Sinne, unterstreicht auch Ernest Gellner, war das staatliche Erziehungsmonopol im Aufbau moderner Gesellschaften „zentraler als das Monopol auf die legitime Gewalt" (Gellner, 1991, S. 57). Die Mitgliedschaft zum modernen Staat verlief über die Zugehörigkeit zu einer Sprach- und Kulturgemeinschaft und war – mit wenigen Ausnahmen[3] – an das Ideal einer kulturellen Homogenität gebunden.

2.3. Die Nation

Ernest Gellner hat die Kontingenz von Nationalismus und Nation im Kontext der Industrialisierung überzeugend herausgearbeitet und dabei die grundlegende Rolle des Bildungssystems zur Herstellung und Sicherung der kulturellen Homogenität unterstrichen. Gellner betont auch, dass der moderne Staat die „Herstellung einer gemeinsamen Kultur" keinesfalls „aus einem willkürlichen kulturellen Machtbedürfnis" heraus verhängte. Die Notwendigkeit kultureller Homogenität ergab sich vielmehr aus dem Bedarf der modernen Industriegesellschaft „an einer mobilen, schriftkundigen, kulturell standardisierten, austauschbaren Bevölkerung" (Gellner, 1991, S. 73). Die Vorstellung der homogenen Kulturgemeinschaft, die durch den Nationalismus hervorgebracht wurde, fand in der Nation eine Form, die dem Staat und der neuen sozialen Ordnung eine geradezu ahistorische Natürlichkeit verlieh und den in der Moderne freigesetzten Individuen eine Zugehörigkeit gab, die über Gender, soziale Herkunft, psychische und physische Verfasstheit etc. hinausging. Ein perfektes „Alignement" von Individuum, Staat, Gesellschaft und Wirtschaft im Kontext der Moderne des langen 19. Jahrhunderts, das sich durch den Erfolg der Nation im 20. Jahrhundert bestätigt sah.

Tatsächlich prägt die Vorstellung der Nation als idealer Gesellschaftsform und die Überzeugung, dass kulturelle Homogenität die Grundlage eines jeden konstruktiven Zusammenlebens von Menschen bildet, das Welt- und Menschenbild vieler bis heute – obgleich sich der Kontext des Zusammenlebens im „kurzen 20. Jahrhundert"

durch eine fortschreitende Globalisierung, Individualisierung und Pluralisierung sowie den Wandel von der Industrie- über die Dienstleistungsgesellschaft bis zur heutigen digitalen Transformation der Gesellschaft erneut grundlegend verändert hat. Clifford Geertz hat in den 90er Jahren darauf hingewiesen, dass die Welt in der alltäglichen Vorstellung vieler Menschen einer „absoluten Landkarte" gleicht. Sie ist absolut, weil sie – auch wenn sie sich noch so sehr ändert – „doch immer aus ‚Ländern' zusammengesetzt ist, die von ‚Völkern' bewohnt und als ‚Staaten', tatsächlich sogar als ‚Nationalstaaten' identifiziert werden" (Geertz, 1994, S. 398). Jeder Ort gehört gemäß dieser Vorstellung einem dieser Länder an, kategorisch und exklusiv. Eine Mehrfach- oder Nichtzugehörigkeit ist nicht vorgesehen. Geertz unterstreicht, dass dieses Bild der Welt in den meisten Fällen zu keiner Zeit der Realität entsprach: Die Kraft der „absoluten Landkarte" stamme vielmehr nicht zuletzt daher, dass sie „in sich (…) eine Version des vereinheitlichenden ‚Nationalitäts'-, ‚Nationalismus- und Nationalstaats'- Diskurses" darstellt, in dem „sogar die Vulkane... indonesisch, (…) die Schafe (…) marokkanisch zu sein" scheinen (Geertz, 1994, S. 399). In dieser „nationalen Ordnung der Dinge" (Malkki, 1995) sind auch Menschen identitär und kulturell in „ihren" angestammten Einheiten verwurzelt[4], aus denen sich ihre Sprache, ihre Gebräuche und Traditionen sowie ihre Mentalität abzuleiten scheint. Wenn es stimmt, dass der Nationalismus mit seinem Ideal einer homogenen Kulturgemeinschaft als Grundlage der sozialen und politischen Ordnung den Anforderungen der Industriegesellschaft entsprach, so scheint es fraglich, ob diese Passung auf die heutige Gesellschaft übertragbar ist und die Vorstellung der „absoluten Landkarte" einem adäquaten und funktionalen Welt- und Menschenbild des 21. Jahrhunderts entsprechen kann. Vor diesem Hintergrund sollen im folgenden Kapitel in groben Zügen die Veränderungen im „kurzen 20. Jahrhundert" skizziert werden.

3 Diversität als Paradigma des kurzen 20. Jahrhunderts

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts schien das Ideal der Homogenität für einen kurzen Moment ausgedient zu haben. Die Vorstellung der Nation als Kulturgemeinschaft wurde durch die Globalisierung „von oben", durch Regionalismen „von unten", durch Migration und Mobilität „von außen" sowie eine Pluralisierung und Individualisierung der Gesellschaft „von innen" zunehmend ins Wanken gebracht. Der Holocaust hatte der Welt den hohen Preis aufgezeigt, den die Herstellung der Homogenität im Namen der Nation schon immer mit sich gebracht hatte und den Nationalismus als Ideologie der modernen Gesellschaft nachhaltig delegitimiert.

Neben der Nation, die die Gleichheit der Individuen auf der Basis „kultureller Mitgliedschaft" zu garantieren verspricht, treten ab Mitte des Jahrhunderts vermehrt Gruppen auf, die vom Staat Gleichheit für ihre Mitglieder fordern: Bürgerrechtsbewegungen, Frauen, ethnische oder religiöse Minderheiten, Menschen mit Behinderung oder Menschen unterschiedlicher sexueller Orientierung reklamieren Gleichheit

trotz Differenz. Je mehr sie die versprochene Gleichheit einfordern, umso mehr weisen sie auf bestehende Ungleichheiten hin und machen diese ‚offenkundig'. Auch die Bildungsforschung und das (zunehmend internationale) Bildungsmonitoring spielen bei dem zunehmenden Bewusstsein um soziale Ungleichheiten eine Rolle: Die Studien von Bourdieu und Passeron (1971) in Frankreich, von Paul Willis in den USA (1977), von Gomolla und Radtke (2002) in Deutschland zeigen, dass die öffentlichen Schulen keine Chancengleichheit für alle sichern, sondern soziale und gesellschaftliche Ungleichheiten häufig verfestigen und bisweilen produzieren.

Gegen Ende des Jahrhunderts schien der Nationalstaat und vor allem das ihm zugrundeliegende Ideal der kulturellen Homogenität endgültig in der Krise. Der Blick für die Diversität als Grundlage allen Lebens und als Norm gesellschaftlicher Ordnung setzte sich als Paradigma in immer weiteren gesellschaftlichen Teilbereichen durch. An die Stelle von „Homogenisierung" und „Assimilation" trat nun die „Anerkennung von Differenz", an die Stelle „klarer Grenzen" und „eindeutiger Zugehörigkeiten" die Vorstellung von Durchlässigkeit und multiplen Identifikationen; der Exklusivität eines „Entweder-Oders" wurde die Inklusivität eines „Sowohl-als-auch" entgegengesetzt. Die „absolute Landkarte", in welcher der Anthropologe Clifford Geertz das Abbild des nationalen Narrativs erkannte, wurde für immer mehr Menschen sichtbar brüchig. Das Vokabular, so ergänzt Geertz (2014, S. 24), das zur Beschreibung der Welt zur Verfügung steht, sei jedoch – mit Blick auf lokale Realitäten, Identitäten und globale Zusammenhänge – noch immer häufig unangebracht und zu grob, um den Zustand der Welt und ihrer sozialen Ordnungen und Figurationen korrekt beschreiben zu können. Das Welt- und Menschenbild und das Vokabular, das aus dem langen 19. Jahrhundert zur Verfügung steht, um die Welt zu beschreiben und zu verstehen, entspricht aus dieser Perspektive nicht länger der Realität, die viele Menschen heute erleben.

Während die aktuelle Auseinandersetzung zum Umgang mit Diversität in den Schulen – und die Forderung auch der Bildungspolitik nach Chancengerechtigkeit – sich häufig an der Anerkennung von kultureller Differenz und der Überwindung der Ungleichheit verschiedener gesellschaftlicher Gruppen auszurichten scheint (Menschen mit Migrationshintergrund, Behinderung etc., vgl. Absatz 1), hat Isolde Charim (2018) bereits eine weitere Entwicklung ausgemacht: Nachdem das Individuum durch die Kräfte der Moderne von den traditionellen Netzwerken freigesetzt und ‚direkt' und unvermittelt in die Nation integriert worden war, und nachdem sich die Individuen von dieser dominanten Zugehörigkeit gelöst und ihre Identitätsreferenz in gesellschaftlichen Subgruppen gefunden hatten, ist die Diversität im Rahmen der fortschreitenden Pluralisierung der Gesellschaft gemäß dieser Autorin direkt im Individuum selbst angekommen:

> Diese Phase des Individualismus bedeutet die Spaltung des Individuums, die Erfahrung der Kontingenz, die Erfahrung der prinzipiellen Offenheit (…) das hat zur Folge, dass wir uns heute alle immer und immer wieder versichern müssen, wer wir sind und wo unser

> Platz ist. Diese Garantie, wer wir sind, ist nicht mehr selbstverständlich (…) Sie wird nicht mehr von aussen und öffentlich angeboten. Die Versicherung ist heute sozusagen privatisiert. Das verlangt dem Einzelnen viel ab: Er muss sich seiner eigenen Identität versichern (…) wir können nicht mehr unhinterfragt, ungebrochen, selbstverständlich wir selbst sein. Denn wir erleben täglich: Wir können auch ganz anders leben, wir können auch ganz anders sein. (Charim, 2018, S. 47)

Für die Autorin ist klar „Wir müssen ein neues Verhältnis zur Gesellschaft und ein neues Verhältnis zu uns selbst finden" (Charim, 2018, S. 53). In ihrer Analyse greift sie viele Aspekte auf, die Zygmunt Baumann in seinen Schriften zur „fluiden Moderne" (Baumann, 2007; 2008) und Ulrich Beck in seinen Schriften zur Risiko- respektive Weltrisikogesellschaft (Beck, 1986; 2007) aufgezeigt haben: Die Welt, wie wir sie kannten, ist auf der Suche nach neuen Formen der Ordnung und Integration, die das konstruktive Zusammenleben von Menschen, ihre Kommunikation, ihren Austausch und ihre Zusammenarbeit unter Berücksichtigung aktueller Realitäten und zukünftiger Herausforderungen für Gesellschaft und Wirtschaft ermöglichen.

4 Zur Rolle der Schule im 21. Jahrhundert

Die Rolle und Funktion der Schule hat sich seit ihrer Entwicklung im 19. Jahrhundert nicht grundsätzlich verändert: Sie soll auch heute die Heranwachsenden fit machen für die Teilhabe und Partizipation an Gesellschaft und Wirtschaft. Der Kontext, in dem sie diese Rolle und Funktion einnehmen soll, hat sich dagegen erneut stark gewandelt: Neben den „alten" Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen gilt es nun auch den Aufbau weiterer Kompetenzen – Umgang mit neuen Medien und neuer Technologie, sowie verstärkt auch überfachliche Kompetenzen (Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen) – zu fördern. Wie im 19. Jahrhundert sind auch heute nicht alle Akteure im Bildungssystem auf diese Aufgaben vorbereitet. Die Qualifikationsfunktion der Schule (Fend, 2008) orientiert sich dabei (erneut) an einer Zukunft, die in vielen Bereichen ungewiss ist: Die Lehrpersonen von heute wissen nicht, wie der Arbeitsplatz ihrer Schüler und Schülerinnen aussehen wird, welche Berufe sie ausüben und welche Kompetenzen dafür benötigt werden.

Auch die anderen von Fend (2008, vgl. Abschnitt 2.2.) formulierten Funktionen bleiben der Schule – man möchte beinahe sagen unter erschwerten Bedingungen – erhalten: Die Enkulturation respektive Sozialisation, durch die sich die Lernenden als Teil der Gemeinschaft und Gesellschaft erfahren können und die eine „legitime Zugehörigkeit" – unabhängig von Geschlecht, Nationalität, Alter, Herkunft, Religion, sozialer Status sowie körperlicher, geistiger oder psychischer Behinderung – ermöglicht, bleibt eine Aufgabe, die für die Kohäsion und Stabilität der Gesellschaft unumgänglich ist. Welche Gestalt diese Gesellschaft haben wird, und welche Rolle globale, nationale, regionale und lokale Netzwerke und Institutionen in der Zukunft darin spielen werden, ist heute kaum absehbar. Auch die Allokations- und Integrations-

funktion gehören weiterhin zu den Aufgaben des Bildungssystems, auch wenn der rasche Wandel in Wirtschaft und Arbeitsmarkt sowie die zunehmende Individualisierung auf der einen und die soziale Ungleichheit auf der anderen Seite die Moderation von Selektion und Chancengleichheit zunehmend herausfordernd gestalten.

Dass diese Herausforderungen bereits erkannt sind, zeigt sich an dem großen bildungspolitischen Engagement in Fragen der Chancengerechtigkeit sowie in der Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen und lebenslanges Lernen zu ermöglichen, das Weiterbildungen und Umschulungen im Erwachsenenalter vorsieht. Die Zukunft ist für Individuen und für die Gesellschaft erneut mit Risiken versehen und es scheint, dass der Schule auch im 21. Jahrhundert eine wichtige Rolle zukommt, die damit einhergehenden Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Gellner, 1991, S. 57). Gemäß OECD soll ein qualitativ hochstehendes Bildungssystem die Grundlage schaffen, dass die Menschen „gegenüber Megatrends und extremen Ereignissen“ resilient sind. Das Bildungssystem und all seine Akteure sind „in einer komplexen, sich rasch wandelnden Welt“ selbst (auf-)gefordert, „das Umfeld für formelles und informelles Lernen“ bei Bedarf immer wieder „neu zu organisieren und Angebote neu zu konzipieren“ (OECD, 2021).

Aufgabe der Schule ist es also, sich selbst und die Heranwachsenden fit zu machen für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Wo der Gestaltungsspielraum der alten Kollektive und Autoritäten der Moderne schwindet, muss das Individuum an Handlungsfähigkeit dazugewinnen. Vor diesem Hintergrund versteht sich, dass auch im Bildungswesen der Stärkung des Individuums große Aufmerksamkeit zukommt, wie es Bestrebungen mit Blick auf Individualisierung, Personalisierung und die Förderung persönlicher Kompetenzen zeigen. Als grundsätzlich soziales Wesen kann der Mensch die für ein Leben in der Gesellschaft notwendigen sozialen Fähigkeiten allerdings auch im 21. Jahrhundert nur in einer sozialen Mit- und Umwelt entwickeln, die über die Familie hinaus geht. Der Gesellschaft und ihren vielfältigen Formen werden die Heranwachsenden auch in Zukunft in den Bildungsinstitutionen begegnen.

„Ein konstruktiver Umgang mit Diversität“ kann vor diesem Hintergrund bedeuten, um die Dynamik der Gesellschaft zu wissen; erkennen, in welchen Situationen die verschiedenen Dimensionen der Diversität als Ressource wirken und wann als Barriere; Diskriminierung erkennen und gekonnt und konstruktiv dagegen vorgehen zu können; sich der eigenen Vorurteile bewusst zu sein und bereit, sie zu überwinden; neue Herausforderungen anzunehmen und auch in unbekannten Situationen handlungsfähig zu bleiben; Risiken einschätzen und adäquate Lösungen zu finden; Strategien im Umgang mit der Angst vor Unbekanntem zu entwickeln; Kooperationen und Zusammenarbeit in immer neuen Zusammensetzungen zu suchen und alle gesellschaftlich verfügbaren Ressourcen für gemeinsame Problemlösungen zu nutzen; ein Handlungsrepertoire aufzubauen, das sich in verschiedenen Situationen adäquat variieren und einsetzen lässt; und sich nicht durch gesellschaftliche Barrieren, Vorurteile und evtl. überkommene Traditionen einschränken lassen. Für Lehr-

personen heißt es, Lernen über gesellschaftliche Zusammenhänge an Fragen zu moderieren, deren Antworten sie allenfalls selbst (noch) nicht kennen; In einer Gesellschaft, „die nicht mehr die Gesellschaft ist, in der die Methoden, die sie gelernt haben, angewandt werden", bemerkt der Anthropologe Lévi-Strauss, sind Pädagogen und Pädagoginnen eingeladen „Ethnographen der eigenen Gesellschaft" zu werden (Lévi-Strauss, 1975, S. 12). Eine solch ethnographische Erkundung der „eigenen Gesellschaft" erlaubt Lehrpersonen und Schülern sowie Schülerinnen auch die gemeinsame Suche nach Welt- und Menschenbildern, in der sich alle Beteiligten wiederfinden; sie ermöglicht auch die Erkundung bereits bestehender Formen von Vergemeinschaftung, Vergesellschaftung und/oder anderer Momente der Inklusion sowie die Erarbeitung eines Vokabulars, das die Diversität der Welt in all ihren Dimensionen und Facetten beschreiben und zur Diskussion stellen lässt.

5 Bildung für Lebensführung

Gemäß Lehrplan 21 ist die „Auseinandersetzung mit der Welt" Zielsetzung des Fachs „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt". Schüler und Schülerinnen sollen hier „Kompetenzen zur Gestaltung der Lebenswelt und zur beruflichen und gesellschaftlichen Orientierung" entwickeln. Dazu setzen sie sich mit „Fragen der Existenzsicherung, des Konsums, der Produktion und Verteilung von Gütern sowie des unternehmerischen Handelns" auseinander und „befassen sich mit Rahmenbedingungen, Situationen und Entscheidungen in Haushalten, Arbeits- und Berufswelten sowie mit Fragen zu Gesundheit und Ernährung und (…) Nahrungszubereitung". „Ausgehend von eigenen Erfahrungen erschließen sie Sachverhalte in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt mehrperspektivisch. Die Lernenden denken über Werthaltungen und Zielkonflikte nach… und erwerben Kompetenzen für die verantwortungsvolle Mitgestaltung einer gegenwärtigen und zukünftigen Welt für alle" (BKD, 2016, S. 5).

Mit dieser Zielsetzung ist die Grundlage einer konstruktiven Auseinandersetzung mit Diversität ideal gegeben. An den genannten Themen lassen sich Fragen nach dem Zusammenspiel des Globalen und Lokalen, nach der Eingebundenheit von Individuen in unterschiedliche Kollektive, Netzwerke und Traditionen, von der Intersektionalität verschiedener Zugehörigkeiten und damit verbundener Privilegierung und Benachteiligung und weitere Aspekte einer allgegenwärtigen Präsenz von „Diversität" bearbeiten. Sie erlaubt Schülern, Schülerinnen und Lehrpersonen, die Diversität der eigenen Lebenswelt zu erfassen und sich die Welt – ganz im phänomenologischen Verständnis der Soziologie des 19. Jahrhunderts (vgl. Simmel, 1992) – ausgehend von der eigenen alltäglichen Lebensführung heraus, in konzentrischen Kreisen der Erfahrbarkeit zu erschließen. Durch das forschende und entdeckende Lernen rund um Wirtschaft, Arbeit und Haushalt werden Welt- und Menschenbilder ganz pragmatisch und praktisch zur Diskussion gestellt, neu verhandelt und neu gestaltet. Mit großer Wahrscheinlichkeit lässt sich in der Auseinandersetzung mit der sozialen

Mit- und Umwelt eine neue Landkarte erstellen, die sich weniger absolut und exklusiv, dafür wohl sehr komplex präsentiert. Und vielleicht lassen sich dabei auch soziologisch inspirierte Analysen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse in das Professionswissen von Lehrpersonen und in das Allgemeinwissen von Schülerinnen und Schülern integrieren.

Anmerkungen

1 Der Historiker Eric Hobsbawm bezeichnet die Zeit zwischen der Französischen Revolution und dem ersten Weltkrieg als „langes 19. Jahrhundert" im Aufbruch und zum Aufbau der Moderne.

2 Anderson spricht von der Nation als einer „vorgestellten Gemeinschaft", weil „die Mitglieder selbst der kleinsten Nation die meisten anderen niemals kennen […] werden, aber im Kopf eines jeden die Vorstellung ihrer Gemeinschaft existiert. […] Sie ist eine „Gemeinschaft, […] weil sie, unabhängig von realer Ungleichheit und Ausbeutung, als ‚kameradschaftlicher' Verbund von Gleichen verstanden wird" (Anderson, 1998, S. 14f.).

3 Die Schweiz stellt mit ihren vier historischen Sprach- und Kulturregionen eine deutliche Ausnahme dar. In der Schweiz nahm die Vorstellung der gemeinsamen politischen Kultur eine wichtige Rolle in der modernen Nationsbildung ein.

4 Wie groß die Wirkkraft dieser Vorstellung auch heute noch ist, zeigt sich in der Frage „Woher kommst Du eigentlich", von der Menschen, die in Aussehen oder Sprechen nicht der (vorgestellten) Norm der nationalen Gruppe entsprechen, immer wieder berichten.

Literatur

Anderson, B. (1998). *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts.* Ullstein.

Baumann, Z. (1999). *Vom Nutzen der Soziologie.* Suhrkamp.

Baumann, Z. (2007). *Leben in der Flüchtigen Moderne.* Suhrkamp.

Baumann, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit.* Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Klett.

Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Suhrkamp

Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft: auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit.* Suhrkamp.

BKD (2016). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Luzern. Mensch – Natur – Gesellschaft.* Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern. https://lu.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&k=1&fb_id=6

Charim, I. (2018). *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert.* Paul Zsolanay.
Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7
Geertz, C. (1994). Angestammte Loyalitäten, bestehende Einheiten. Anthropologische Reflexionen zur Identitätspolitik. *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, *5*(48), 392-403.
Geertz, C. (2014). *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. Passagen Verlag.
Gellner, E. (1991). *Nationalismus und Moderne*. Rotbuch.
Gomolla, M. & Radtke, F.O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS.
Hobsbawm, E. (2017). *Das lange 19. Jahrhundert*. WBG Theiss.
Hobsbawm, E. (2019). *Das kurze 20. Jahrhundert*. WBG Theiss.
Lévi-Strauss, C. (1975). Propos retardataires sur l'enfant créateur. *La Nouvelle Revue des Deux Mondes*, 10-19. https://www.jstor.org/stable/44196499?seq=1
Malkki, L. H. (1995). Refugees and exile: From «refugee studies» to the national order of things. *Annual review of anthropology*, 495-523. https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.002431
Nassehi, A. (2008). *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90861-8
OECD (2018). *Equity in Education. Breaking down Barriers to Social Mobility.* https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm
OECD (2021). *Bildung auf einen Blick.* https://www.oecd.org/publications/bildung-auf-einen-blick-19991509.htm
Oester, K. & Kappus, E.N. (2005). Schule – Nation – Migration. *Tsantsa. Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft*, *10*, 20-26.
Simmel, G. (1992). *Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung*. Suhrkamp.
Szporluk, R. (1998). Thoughts about Change. In J. Hall (Hrsg.), *The State of the Nation. Ernest Gellner and the Theory of Nationalism* (pp. 23-39). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511897559.002
Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs.* Columbia University Press.

Verfasserin

Elke-Nicole Kappus, Mag. art. MAS

Pädagogische Hochschule Luzern
Sentimattstrasse 1
CH-6003 Luzern

E-Mail: elke-nicole.kappus@phlu.ch
Internet: www.phlu.ch

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

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-

schaften (Familie, Nachbarschaften, Religionsgemeinschaften usw.) gebunden sind und je nach Milieu, Alter, Geschlecht unterschiedliche Orientierungen einschließen. Abwägungen über Ziele, Zwecke, Mittel und Handlungsfolgen, die z. B. den Handlungsentscheidungen vorausgehen, sind geprägt von diesen Orientierungen (vgl. Schlegel-Matthies, 2019a, S. 46 f.).

Im Rahmen einer Bildung für Lebensführung müssen all diese Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt werden, wenn es darum geht, bei Lernenden den Kompetenzerwerb zu fördern. Damit beispielweise Lernende fähig sind, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen und entsprechende Alltagsroutinen zu entwickeln, benötigen sie ein Bewusstsein über eigene Ziele und Wünsche sowie ein Verständnis der unterschiedlichen Ressourcen, der vorhandenen Handlungsspielräume, der unterschiedlichen Betroffenheit der Geschlechter sowie vor allem der gesellschaftlich anerkannten und geforderten Normen und Orientierungen. Zudem sollten sie in der Lage sein, unterschiedliche Vorstellungen von Lebensqualität und/oder erwünschten Lebensstilen einerseits sowie vorgefundene Lebensbedingungen andererseits zu analysieren und zu reflektieren, um daraus für sich Handlungsmöglichkeiten individuell ableiten und bewerten zu können. Dies anzubahnen ist zentrale Aufgabe einer Bildung für Lebensführung (Schlegel-Matthies, 2022b; 2022c).

Dabei ist es nicht Aufgabe von Lehrpersonen im Rahmen einer Bildung für Lebensführung, den Lernenden vorzugeben, *welche* Ziele sie sich setzen und wie sie werten sollen. Lehrpersonen haben vielmehr die Aufgabe, Lernenden Lernangebote zur Verwirklichung ihrer Lebensziele zu bieten. Die letzten Entscheidungen, die Wertungen und Zielsetzungen, liegen jenseits des Unterrichts allein bei den Schülerinnen und Schülern. Bildung für Lebensführung darf also nicht vorgeben, wie Lernende handeln sollen; sie kann aber zeigen, wie sie handeln müssten, wenn sie die Ziele, die sie sich gesetzt haben, erreichen wollen (vgl. auch von Mises, 1940, S. 8; Schlegel-Matthies, 2022a, S. 88).

3 Vielfalt – Diversität – diversité

Die Auseinandersetzung mit Diversität ist vielfältig und je nach Perspektive unterschiedlich, so kann z. B. stärker auf Vielfalt als Bereicherung fokussiert werden oder es werden eher trennende Unterschiede zwischen Lernenden und Lehrenden, Gruppen und Individuen in den Blick genommen. Einige der Kategorien zur „Bestimmung“ von Vielfalt oder Heterogenität sind zum Beispiel in der „Charta der Vielfalt“ aufgeführt. Dazu gehören u. a. Alter, ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und geschlechtliche Identität, körperliche und geistige Fähigkeiten, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft als sog. „Kern-Dimensionen“ (Charta der Vielfalt, 2022). Salzbrunn verweist auf weitere Beispiele für eine wachsende Vielfalt bzw. für deren Wahrnehmung, die im Rahmen einer

Tagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie betrachtet wurden (Salzbrunn, 2014, S. 5):

- Vielfalt sozialer Lebensäußerungen und -formen
- die Zunahme unterschiedlicher religiöser Glaubensgemeinschaften
- die Flexibilisierung und Differenzierung von Arbeits- und Erwerbsformen
- zunehmende Bestimmung der Soziallagen von Menschen nach vielfältigen Faktoren wie kommunikativen Kompetenzen, Netzwerken und Erfahrungen
- die Ausdifferenzierung kultureller Orientierungen
- die vielfältige Entwicklung von Lebensstilen und Geschlechterorientierungen
- die Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien

Deutlich wird, dass sich je nach Sichtweise die Zahl der Vielfaltsdimensionen immer weiter ausdifferenzieren lässt. Auch ist Vielfalt oder Diversität nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel. Immer schon wurde nach Alter, Geschlecht, Behinderung, sozialer Lage, Herkunft oder Sprache unterschieden. In Schulen kommen dann noch weitere Dimensionen hinzu, wie Leistungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft oder Lernstile. Problematisch werden solche Differenzierungen allerdings, wenn sie zu Benachteiligungen oder zum Ausschluss aus sozialen Gruppen führen – wenn sie also zur Diskriminierung anderer beitragen.

Abb. 1: Vielfalt – Diversität – diversité (Quelle: Eigene Darstellung).

Historisch war haushaltsbezogene Bildung bis in die 1970er Jahre hinein selbst von Diskriminierung betroffen, nämlich als Fach für ein bestimmtes Geschlecht (Mäd-

chenbildung) und eine begrenzte soziale Gruppe (Armenbildung). Bis heute werden hauswirtschaftliche Ausbildungsberufe als besonders geeignet – weil vermeintlich wenig anspruchsvoll – vielfach vor allem für Menschen mit Lernschwächen oder Behinderungen angeboten. Immer noch ist haushaltsbezogene Bildung als Bildung für Lebensführung nicht in allen Schulformen vertreten und in die dazugehörige Lehramtsbildung ist in vielen Ländern nicht auf universitärer Ebene angesiedelt, personell schwach ausgestattet und bildungspolitisch marginalisiert.

4 Ausgewählte Perspektiven auf Diversität im Rahmen einer Bildung für Lebensführung

Eine starke Orientierung an Normen und Fertigkeiten sowie die Fokussierung auf das Modell der bürgerlichen „Normalfamilie" innerhalb des Unterrichts prägten über viele Jahrzehnte und – in der schulischen Realität teilweise bis heute – das Bild des Faches und trugen zu einer Verfestigung von Ungleichheiten sowie – damit verbunden – zur Schaffung ungleicher Lebens- und Bildungschancen bei.

In der fachdidaktischen Diskussion zum Umgang mit Vielfalt und Diversität wurde in den 1990er Jahren bis nach der Jahrtausendwende ein Fokus auf die Kategorien Geschlecht (z. B. Kettschau, 1995; Methfessel & Kettschau, 1994) und ethnische oder soziale Herkunft und damit auch auf die Auseinandersetzung mit der eigenen und „fremden" Kulturen gelegt (Haushalt und Bildung, 2007; Schlegel-Matthies, 2005). In den Jahren danach wurde der Umgang mit unterschiedlichen Dimensionen von Diversität unter dem Stichwort Inklusion als Gestaltungsaufgabe auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert (HiBiFo, 2017). Interessant ist, dass der gleiche Sachverhalt zunächst als „Umgang mit Heterogenität und Vielfalt", dann als „Umgang mit Inklusion" und aktuell als „Umgang mit Diversität" gesellschaftlich und fachdidaktisch diskutiert wird. Immer geht es jedoch darum, Verschiedenheit als Chance und Ressource und nicht als Ausgrenzung und Benachteiligung zu verstehen.

Mit Blick auf die Gestaltung eines diversitätssensiblen Unterrichts für Lebensführung sollen hier exemplarisch drei Ebenen beachtet werden. Dies sind zum einen die fachliche Ebene, zum anderen die Ebene der Perspektive auf die Lernenden und zum dritten die Ebene der didaktischen Orientierung.

4.1 Diversität als fachlicher Inhalt

Fachlich ist Diversität gerade in einem Unterricht für Lebensführung in zahlreichen Handlungsfeldern zu finden. Insgesamt ist die Lebenswelt in den letzten Jahrzehnten vielfältiger geworden. Diese Vielfalt wahrzunehmen und für den Unterricht aufzugreifen, ist eine zentrale Aufgabe für Lehrpersonen und beschränkt sich nicht nur auf die Berücksichtigung verschiedener Esskulturen in der Praxis der Nahrungszubereitung. Wenngleich sich z. B. im aktuellen Kernlehrplan für Nordrhein-Westfalen

diese Auseinandersetzung tatsächlich auf religiöse und kulturelle Essgewohnheiten beschränkt (MSB NRW, 2020, S. 24). Auch Haushalts- und Lebensformen, soziale Milieus, Ressourcen (HiBiFo, 2022), unterschiedliche Zuständigkeit für Hausarbeit, Werte und Normen oder Erfahrungen aus der Lebenswelt und vieles mehr sind Beispiele für Diversität innerhalb der fachlichen Inhalte, die bei der Planung von Lehr-Lernarrangements berücksichtigt werden sollten.

Haushalts- und Lebensformen in Deutschland sind vielfältig(er) und bunt(er) geworden und die „klassische" Normalfamilie hat an Bedeutung verloren. Im Jahr 2019 lebten z. B. in Deutschland nur noch 48,3 Prozent der Bevölkerung in Familienhaushalten. Als Familien werden hier Eltern, Elternteile und Kinder verstanden. 28,9 Prozent der Bevölkerung lebten im Jahr 2019 z. B. in einer Paargemeinschaft ohne Kinder und 22,8 Prozent der Bevölkerung waren alleinstehend (bpb, 2021).

Während innerhalb der Fachwissenschaft schon längst vielfältigere Haushalts- und Familienformen betrachtet wurden (Methfessel, 2003), war der Familienhaushalt und damit verbunden die „klassische" Normalfamilie über viele Jahrzehnte die Haushalts- und Lebensform, die im schulischen Unterricht als Gegenstand thematisiert oder selbstverständlich und unhinterfragt „vorausgesetzt" wurde – und dies teilweise bis heute.

Die Vielfalt von Haushalts- und Lebensformen oder von Lebensstilen nicht zum Gegenstand von Unterricht zu machen, führt dazu, dass vor allem „traditionelle" Vorstellungen von Zusammenleben transportiert werden. Deutlich wird dies z. B., wenn aktuelle Schulbücher oder Lehrpläne angeschaut werden. So tauchen z. B. im aktuellen Kernlehrplan Hauswirtschaft in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, 2020) Haushalts- und Familienformen ebenso wenig auf wie in aktuellen Schulbüchern des Faches (Bednorz-Brustat et al., 2020; Holzendorf, 2015). Ausnahmen bilden das Schulbuch „Plan L. Leben bewusst gestalten. Ernährung, Konsum, Gesundheit" (Leutnant, 2014) und das „WAH-Buch" zum Lehrplan 21 in der Schweiz (Wespi et al., 2019) sowie auch der genannte Lehrplan 21.

Die Entscheidung für eine bestimmte Haushalts- und Lebensform wird beeinflusst von den jeweils prägenden Normen, Werten und Erfahrungen, dem sozialen Milieu sowie von den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Damit sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Bildung für Lebensführung differenziert mit Werten sowie mit Erfahrungen aus der Lebenswelt usw. auseinandersetzen können, ist eine entsprechende fachliche Klärung seitens der Lehrperson erforderlich. Dies bedeutet, dass sich Lehrpersonen mit der Vielfalt kultureller, sozialer und individueller Werte, mit unterschiedlichen Normen für die Gestaltung des Alltagslebens, verschiedenen religiösen oder weltanschaulichen Sichtweisen, Erfahrungen, Perspektiven und Bewertungen in der Lebenswelt sowie mannigfachen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnisweisen auch fachlich befassen und die unterschiedliche Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Fachwissens einordnen müssen.

Auch die unterschiedliche Verteilung, Wahrnehmung und Nutzung von Ressourcen sowie sich daraus ergebende oder nicht nutzbare Optionen für Lebensgestaltung

sollten fachlich betrachtet werden. Zu beachten ist weiterhin, dass es innerhalb der zugrundeliegenden Fachwissenschaften auch immer unterschiedliche Theorien und Konzepte oder Interpretationen von Erkenntnissen gibt. Diese Vielfalt Lernenden anzubieten und ihnen Wege zum Umgang damit aufzuzeigen, ist Aufgabe einer Bildung für Lebensführung.

Eine reine Fokussierung auf gesichertes Fachwissen oder zu erwerbende Fertigkeiten ohne Berücksichtigung der damit verbundenen unterschiedlichen und vielfältigen Wertungen, Milieus, kulturellen Zuschreibungen usw. würde diese Zusammenhänge sowie damit verbundene Ambivalenzen und Widersprüche nicht berücksichtigen und zudem deren Reflexion noch erschweren (Schlegel-Matthies, 2022a). Zugleich wächst dann auch hier die Gefahr, dass einseitige Wertungen, und Erfahrungen sowie bestimmte Ressourcen, soziale und kulturelle Milieus usw. unhinterfragt als „richtig“ oder „gut“ gewertet und als Norm vermittelt werden. Dies entspricht allerdings nicht einer modernen Bildung für Lebensführung.

4.2 Diversität als Perspektive auf Lernende

Neben der Berücksichtigung einer fachlichen Vielfalt gilt es für Lehrpersonen auch, sich mit Diversität als Perspektive auf Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen. Exemplarisch sollen hier zwei Dimensionen betrachtet werden. Das ist zum einen das kulturelle und soziale Kapital von Lehrpersonen und Lernenden, das die Kommunikation und Interaktion im Unterricht maßgeblich mit beeinflusst. Zum anderen verfügen Schülerinnen und Schüler über unterschiedliches Vorwissen zu den Lerngegenständen und sie bringen unterschiedliche (Be-)Wertungen, Fertigkeiten und Alltagsroutinen in die Schule mit.

4.2.1 Unterschiedliches kulturelles und soziales Kapitel wahrnehmen und reflektieren

Zur Professionalität im Lehramt gehört immer auch die Reflexion individueller Voraussetzungen der jeweiligen Lehrperson selbst. In einem so lebensweltbezogenen Fach wie der Bildung für Lebensführung kommt dieser Selbstreflexion besondere Bedeutung zu. So sollte es selbstverständlich sein, dass Lehrpersonen sich der Tatsache bewusst sind, dass ihr soziales und kulturelles Kapital sich von dem der Lernenden wahrscheinlich unterscheidet und dass dieser Unterschied bei der Wahrnehmung der Lernenden und der Gestaltung der Kommunikation beachtet werden muss. Auch Zuschreibungen von bestimmten Merkmalen zu einzelnen Lernenden zu reflektieren, ist Aufgabe von Lehrpersonen (Fromm, 2019, S. 32 f.). Durch eine solche Reflexion kann verhindert oder zumindest die Gefahr vermindert werden, dass eine darauf basierende Beurteilung eines Schülers oder einer Schülerin zu Ausgrenzung oder Benachteiligung führt.

Lehrpersonen nehmen z. B. neben den schulischen Leistungen auch viele andere Merkmale der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger bewusst wahr und entwickeln daraus ihr Gesamtbild der jeweiligen Person und damit ihre Bewertung des Schülers oder der Schülerin. Dies ist insofern problematisch, weil eine geringe(re) kulturelle Distanz zwischen Lehrperson und Lernenden – also ein ähnliches oder nahezu gleiches kulturelles Kapital – dazu führen kann, dass Lehrpersonen diese Schülerinnen und Schüler eher fördern als Lernende mit anderem kulturellen und sozialen Kapital (Sauermann & Hämerling, 2015, S. 431). Umgekehrt können ein weniger kulturell geprägter Habitus oder eine größere kulturelle Distanz von Lehrpersonen als Signale für geringere schlechtere fachspezifische Leistung oder Anstrengungsbereitschaft interpretiert werden (Sauermann & Hämerling, 2015, S. 418). Studien zu migrationsspezifischen Ungleichheiten lassen auf solche Zusammenhänge schließen (Sauermann & Hämerling, 2015; de Graaf et al., 2000). Damit entwickelt sich ein Teufelskreis, weil sich die Erwartungshaltung von Lehrpersonen wiederum auf Bemühungen und Selbstbild von Schülerinnen und Schülern auswirken kann.

Umso wichtiger ist es deshalb, dass Lehrpersonen sich dieser Zusammenhänge bewusst sind, sich immer wieder mit ihren Wahrnehmungen und Bewertungen kritisch auseinandersetzen, deren Auswirkungen im Blick haben und Strategien entwickeln, die eine Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund eines bestimmten kulturellen Habitus zumindest minimieren können. Für die Kategorie Geschlecht haben Methfessel und Kettschau schon 1994 ähnliche Zusammenhänge beschrieben. Demnach wird von Schülerinnen mehr Leistung und Eignung seitens der Lehrpersonen erwartet, während Schüler stärker gefördert und gelobt werden, selbst wenn sie nur durchschnittliche Leistungen erbringen. Methfessel und Kettschau forderten deshalb, dass „Mädchen [.] im Haushaltslehreunterricht nachhaltig gefördert, Jungen dagegen stärker als bisher gefordert werden [sollten]“ (Methfessel & Kettschau, 1994, S. 98). Diese Forderung hat bis heute Gültigkeit.

4.2.2 Die Vielfalt von Vorwissen, (Be-)Wertungen, Fertigkeiten und Alltagsroutinen berücksichtigen

Nahezu alle Themen und Inhalte einer Bildung für Lebensführung sind auch Bestandteile der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und diese bringen dazu ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen aus der Lebenswelt und ihre Bewertungen dazu mit.

Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu den jeweiligen Lerngegenständen kann je nach sozialem Milieu, sozioökonomischer Lage und Herkunft variieren. Lebensweltliche Erfahrungen der Lernenden sind in der Regel ebenfalls – trotz vermeintlich objektiv gleicher Lebensbedingungen – unterschiedlich. Gleiches gilt für die damit verbundenen Wertungen und die vorhandenen Fertigkeiten, die sich in der Lebenswelt herausgebildet und bewährt haben. Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden sind nicht nur unterschiedlich, sie können zudem auf unterschiedlichem Niveau oder in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden sein. Nicht zuletzt verfügen

Lernende über vielfältige Alltagsroutinen, die sie in ihrer je verschiedenen Lebenswelt als sinnvoll und gut erlebt haben. Für Lehrpersonen bedeutet all dies, den Lernenden offen zu begegnen, ihre individuellen Kenntnisse, Erfahrungen und Bewertungen ernst zu nehmen und nicht abzuwerten, sondern als wichtige Lernvoraussetzungen für die Planung von Unterricht wertzuschätzen.

Wenn Lehrpersonen verstehen und berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Perspektiven auf Unterrichtsinhalte und damit auch differierende Vorstellungen zum notwendigen Wissen haben, dass sie die Bedeutung und Notwendigkeit der Aneignung professioneller Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie impliziter und expliziter Werte und Normen unterschiedlich bewerten, hilft ihnen dieses Verständnis dabei, mögliche Hindernisse für die Akzeptanz von Lerngegenständen zu identifizieren sowie unterschiedliche Zugänge zu Lerngegenständen zu gestalten und anzubieten (Schlegel-Matthies, 2022a, S. 75 ff.). So kann sich z. B. die Relevanz von gesellschaftlich propagierten Werten, wie Gesundheit oder Nachhaltigkeit, für Lernende, die aufgrund stark eingeschränkter ökonomischer Ressourcen nicht in der Lage sind, Konsumentscheidungen unter Berücksichtigung solcher Werte zu treffen, zwar erschließen. Zugleich erleben sie aber in der jeweiligen Lernsituation genau diese Ausgrenzung, wenn das Lehr-Lernarrangement hier nicht diversitätssensibel gestaltet ist.

4.3 Diversität als fachdidaktische Orientierung

Auch im Rahmen einer Bildung für Lebensführung geht es darum, die Unterschiedlichkeit und Vielfalt von Schülerinnen und Schülern bei der Planung und Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen und damit die in den vorangegangenen Ausführungen genannten Perspektiven auf Diversität für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements zusammenzuführen und gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies bedeutet, neben der Reflexion eigener „Gewissheiten“, (Be-)Wertungen, (Vor-)Urteile und Routinen im Sinne eines reflective practitioners (Schön, 1984) und der Berücksichtigung der jeweils individuellen Erfahrungen und subjektiven Bewertungen der Lernenden bezogen auf den Unterrichtsgegenstand auch didaktische und individuelle Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten zu kennen und sinnvoll zu nutzen.

Bei der Planung und Gestaltung von Unterricht für Lebensführung ist Selbstreflexion der Lehrenden demnach auf unterschiedlichen Ebenen gefordert:

1. Auf der Ebene der Auseinandersetzung mit individuellen Einstellungen, Erfahrungen und meist unhinterfragten Überzeugungen, die sie aus ihrer Lebenswelt mit sich bringen, z. B. zur Qualität von Arbeitsmitteln, zur Relevanz von sozialen Medien oder zu anderen Kulturen (Schlegel-Matthies, 2005).
2. Auf der Ebene der Bewertung von fachlichen Inhalten, die gerade in einem lebensweltbezogenen Fach von wissenschaftlichen Kontroversen bestimmt

sein können, beispielsweise Handlungssituationen und -alternativen im Rahmen der Lebensführung, Lebensstile und Milieus oder Ernährungsempfehlungen.

3. Auf der Ebene der Auseinandersetzung mit eigenen Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen zum Lerngegenstand, beispielsweise mit welcher Perspektive auf einen Lerngegenstand geschaut wird und welche Lösungsansätze dabei überhaupt in den Blick kommen.
4. Auf der Ebene von vermeintlich allgemeingültigen Normen und Orientierungen, z. B. Nachhaltigkeit, Gesundheit oder Gleichberechtigung (Schlegel-Matthies, 2005; 2022a).

Um individuelle Erfahrungen und subjektive Bewertungen der Schülerinnen und Schüler bezogen auf den Unterrichtsgegenstand zu berücksichtigen, können die folgenden Fragen hilfreich sein:

- Über welches fachwissenschaftliche und alltägliche Wissen zum Lerngegenstand verfügen Lernende bereits?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf den Lerngegenstand bringen Lernende mit in den Unterricht?
- Welche unterschiedlichen Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen zum Lerngegenstand bringen die Lernenden mit?
- Wie ist die Lerngruppe zusammengesetzt? Welche unterschiedlichen Geschlechter, Nationalitäten, sozialen Milieus usw. sind mit ihren jeweiligen unterschiedlichen Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen in der Lerngruppe zu berücksichtigen?
- Stehen diese Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen z. B. teilweise oder vollständig in Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen?
- Über welche alltäglichen Handlungsroutinen verfügen Lernende bezogen auf den Lerngegenstand? (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 100)

Antworten auf diese Fragen können genutzt werden, um z. B. unterschiedliche Zugänge zu Lerngegenständen zu entwickeln und vielfältige(re) Aufgabenformate zu Lernzielen anzubieten, sodass sich Schülerinnen und Schüler, z. B. mit für sie individuell relevanten realen Problemen aus der Lebenswelt, angeleitet auseinandersetzen können (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 235). Dies kann wahrscheinlich nicht immer jedem oder jeder Lernenden gerecht werden; Lehrpersonen sollten aber darauf achten, dass solche Lernangebote nicht immer auf die gleichen Schülerinnen oder Schüler zugeschnitten sind, sodass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gefördert werden (Fromm, 2019, S. 40, S. 73).

Lehrpersonen benötigen außerdem ein Repertoire an sinnvoll einsetzbaren Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten. Hierzu zählen z. B. Lehr-Lernarrangements, die

- nach individuellen Interessen oder Fähigkeiten differenzieren und individuell fördern
  - nach (vermuteter) Leistungsfähigkeit (leistungshomogen oder -heterogen)
  - nach Kompetenzstufe
  - nach individuellem Förderbedarf
- nach didaktischen Intentionen differenzieren und individuell fördern
  - nach Zielen (zieldifferent oder zielhomogen)
  - nach Inhalten (themendifferenziert oder themenhomogen)
  - nach Methoden und Medien (Präferenzen oder Kompetenzen)

Hier geht es aber nicht einfach nur um sog. Hilfekärtchen oder Materialangebote sowie Arbeitsblätter in „einfacher" Sprache bzw. Zusatzaufgaben für „schnellere" Schülerinnen oder Schüler, denn dann wird nur in den Kategorien „normal" und „leistungsschwach" oder „leistungsstark" gedacht. Hinzu kommt, dass solche Arbeitsblätter in „einfacher" Sprache oder Zusatzaufgaben nicht der weiteren individuellen Förderung dienen, weil sie zum einen oftmals nicht zum Lernen anregen und zum anderen keinerlei zusätzlichen Kompetenzaufbau ermöglichen, sondern lediglich Zeit ausfüllen. Zentral ist hier vielmehr, sich bewusst zu machen, dass Lernausgangspunkte und Lernwege vielfältig sein können, dass für alle Lernenden – wenn auch nicht immer zu jeder Zeit, aber eben immer wieder – entsprechende auf sie zugeschnittene Angebote gemacht werden müssen.

Lernangebote zum Erwerb von Kompetenzen müssen also für *alle* Lernenden das Lernen ermöglichen. Eine solche individuelle Förderung bedeutet, dass alle auf unterschiedliche Weise aber mit gleichem Ziel (Erwerb einer oder mehrerer bestimmter Kompetenzen) lernen können. Zusätzlich können unterstützende Lernangebote für benachteiligte Gruppen erforderlich sein und müssen immer dann angeboten werden, wenn es darum geht, einer Benachteiligung (z. B. hinsichtlich Sprache, Geschlecht etc.) entgegenzuwirken. Um transparent zu machen, warum z. B. in einer Klasse Lernende unterschiedliche Aufgaben bekommen, wieder andere mehr oder andere Hilfestellung erfahren usw., ist es wichtig, dass die jeweiligen Lehr- bzw. Lernziele begründet und legitimiert sowie hinsichtlich ihres Nutzens für die Lernenden erläutert werden, damit sich Lernende darauf einlassen können, die Aufgabenbearbeitung als sinnvoll und nützlich für sich selbst sehen und deshalb motiviert sind.

Bildung für Lebensführung hat die Aufgabe und das Ziel, Schülerinnen und Schüler mindestens für die Handlungsfelder, Konsum, Ernährung und Gesundheit zu befähigen. Dies umfasst im Einzelnen auch

- sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen, *neugierig zu werden und Fragen zu stellen*
- sich in andere hineinversetzen zu können, aber auch sich selbst mit den Augen und Normen anderer zu sehen, häufiger *Perspektivenwechsel*

- nach der Sozialverträglichkeit von Lösungen zu fragen und damit *ethische Begründungen* zu suchen, die sich an universellen Prinzipien orientieren
- auf der Basis der reflektierten Vergangenheit *Gegenwart und Zukunft* in einen Zusammenhang zu bringen
- mit dem Umstand umgehen zu können, dass es *keine einfachen Lösungen* (richtig/falsch) gibt
- mit anderen zu *kooperieren* und sich gemeinsam politisch, sozial und ökologisch zu engagieren
- Konflikte und Interessengegensätze zu erkennen und *gewaltfrei zu bewältigen*
- vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Normalität zu hinterfragen, kulturelle *Selbstreflexion* (Schlegel-Matthies, 2016, S. 117).

Diese Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern anzubahnen, erfordert neue Unterrichtsstrukturen und vielfältige Unterrichtsmethoden. Lehr-Lernarrangements sollten so gestaltet werden, dass sie Erfahrungen in der direkten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglichen. Das inhaltliche Herangehen an eine Thematik sollte aus verschiedenen Perspektiven erfolgen, indem informative, ethische, soziale, kulturelle, ökonomische und politische Aspekte beleuchtet werden. Simulationen, Planspiele und Methoden der Zukunftswerkstatt usw. schaffen die Voraussetzung, Erfahrungen mit komplexen Situationen zu machen, Folgen einzuschätzen und aus Fehlern zu lernen. Schülerinnen und Schüler können sich als mitgestaltende, mitentscheidende und verantwortliche Akteure verstehen, die im Unterricht ernst genommen werden (Schlegel-Matthies, 2016, S. 118).

Dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist im schulischen Alltag nicht immer leicht und verlangt Lehrpersonen u. U. sehr viel ab. Gelingt sie, dann kann eine Bildung für Lebensführung einen Beitrag dazu leisten, dass Lernende sich in ihrer Vielfalt und Heterogenität wertschätzen, akzeptieren und miteinander respektvoll umgehen können.

Literatur

Bednorz-Brustat, W., Huch, B. & Wallor, B. (2020). *Starke Seiten – Hauswirtschaft*. Ernst Klett.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2021). *Bevölkerung nach Lebensformen*. https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61569/bevoelkerung-nach-lebensformen/

Charta der Vielfalt (2022). *Vielfaltsdimensionen*. https://www.charta-der-vielfalt.de/

De Graaf, N. D., de Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education, 73*(2), 92-11. https://doi.org/10.2307/2673239

Fromm, M. (2019). *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838551364

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. aktual. Aufl.). Kohlhammer.

Haushalt & Bildung (2007). *Heterogenität* (Themenschwerpunkt), *84*(1).

Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo) (2017). *Vielfalt – Gestaltungsaufgabe in Bildung, Arbeit, Beruf* (Themenschwerpunkt), *6*(3).

Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo) (2022). *Ressourcen und ihre Bedeutung für Lebensführung und Lebensqualität* (Themenschwerpunkt), *11*(1).

Holzendorf, U. (Hrsg.). (2015). *Startklar! Hauswirtschaft – Verbraucherbildung*. Differenzierende Ausgabe. Oldenbourg.

Kettschau, I. (1995). Didaktische Aspekte eines geschlechtergerechten Unterrichts in der Haushaltslehre. *Haushalt und Bildung (HuB)*, *72*(2), 65-70.

Leutnant, S. (Hrsg.). (2014). *Plan L. Leben bewusst gestalten. Ernährung, Konsum, Gesundheit*. Schöningh.

Methfessel, B. (2003). Wandel von Lebensstil und Lebensformen – Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Haushalten. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 129- 151). Schneider.

Methfessel, B. & Kettschau, I. (1994). Koedukative Haushaltslehre – Partnerschaftliches Leben? In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation* (S. 86-106). Klinkhardt.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.). (2020). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen Hauswirtschaft*. Ritterbach.

Müller, H.-P. (2017). Der Kapitalismus und seine Lebensführung. Max Weber zum 150. Geburtstag. In P. Sachweh & S. Münnich (Hrsg.), *Kapitalismus als Lebensform? Deutungsmuster, Legitimation und Kritik in der Marktgesellschaft* (S. 27-46). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12916-3_2

Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt/Diversität*. transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424070

Sauermann, P. & Hämmerling, A. (2015). Migrationsspezifische Bildungsungleichheiten in der Grundschule: Zur Bedeutung kultureller Ressourcen der Familie. *Soziale Welt*, *66*(4), 411-436.

Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-217). LIT-Verlag.

Schlegel-Matthies, K. (2016). *Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung* (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 10) Universität Paderborn.

http://www.evb-online.de/docs/
10_2016_Zwischen_Wissenschaft_und_Lebenswelt.pdf
Schlegel-Matthies, K. (2019a). Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung. In Ch. Bala, M. Buddensiek, P. Maier & W. Schuldzinski (Hrsg.), *Verbraucherbildung: Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher* (S. 41-60). Beiträge zur Verbraucherforschung 10, Düsseldorf.
https://doi 10.15501/978-3-86336-924-8_3
Schlegel-Matthies, K. (2019b). Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis? Daseinsvorsorge und Lebensführung im Wandel. *Haushalt in Bildung & Forschung* (HiBiFo), *8*(2), 88-106. https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.07
Schlegel-Matthies, K. (2022a). Ernährungs- und Verbraucherbildung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 62-89). Budrich.
Schlegel-Matthies, K. (2022b). Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 90-108). Budrich.
Schlegel-Matthies, K. (2022c). Lebensweise, Lebensführung und Lebensstile reflektieren. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 180-207). Budrich.
Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
von Mises, L. (1940). *Nationalökonomie. Theorie des Handelns und Wirtschaftens*. Editions Union. http://www.mises.org/Books/nationaloekonomie.pdf
Wespi, C., Senn, C., Schelbert, Z. & Raschle, I. (2019). *Das WAH-Buch. Themenbuch*. Schulverlag plus.

Verfasserin

Prof.in Dr.in Kirsten Schlegel-Matthies

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit
Department Sport & Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften der Universität Paderborn
Warburger Str. 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: kirsten.schlegel-matthies@upb.de
Internet: http://sug.uni-paderborn.de/ekg/fd/

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,

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)

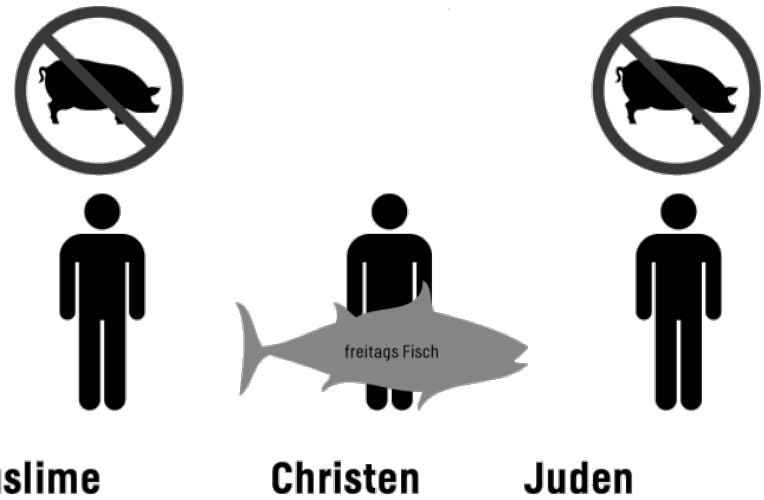


Abb. 1: Speisevorschiften – sehr minimalistisch (Quelle: Ausschnitt Heinrich-Böll-Stiftung, 2020, S. 16-2)

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*

Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung – deshalb auch kein quasi ausschließlich ‚praktisch' ausgerichteter Appendix, sondern essentieller Bildungsinhalt und Bildungsgehalt:

> Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich mit Kulturtechniken der Nahrungszubereitung sowie kulturellen Voraussetzungen, Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen.
>
> Dazu gehört, dass sie
>
> - soziokulturelle Hintergründe für die Verschiedenheit der Mahlzeitengestaltung analysieren und Auswirkungen auf Esskulturen reflektieren. (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 321)

Und dies kann helfen,

> andere Essweisen als Teil einer Esskultur verstehen und tolerieren zu können und nicht einfach abzulehnen und Fremdes auszugrenzen. Das Wissen über die kulturelle Bestimmung, wer, was, mit wem, wann und wo essen kann, um sozial akzeptiert zu sein, unterstützt die Reflexion von eigenen Essensverhaltensregeln. (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 344)

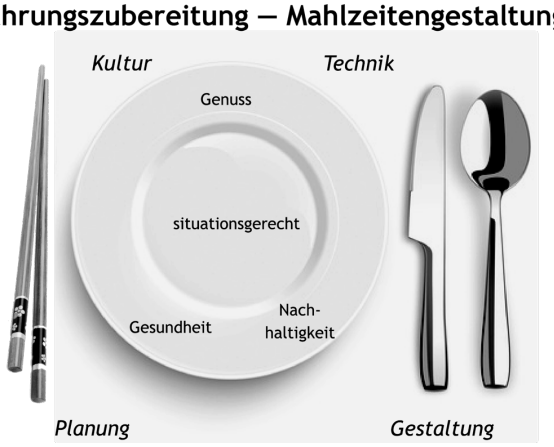


Abb. 2: Bildungsziel 10: *Sicher handeln bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung* (Quelle: Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 322)

2 *Mono*theismus-*Varia*tionen und esskulturelle Konsequenzen

Um sich mit dem *Komplex Esskultur und Religion* zu befassen, ist es zwar nicht erforderlich, weder Religionsunterricht praktisch zu verantworten, noch theoretisch

über profunde theologische Kenntnisse zu verfügen – und dies unabhängig von jeder Glaubensrichtung!

Aber:

> Essen ist immer auch eine soziale Handlung, ein „social event". Es konstituiert Gemeinschaft, aber auch Eigen- und Besonderheiten. Im Fokus stehen die handelnden Subjekte, also die kochenden, essenden, trinkenden Menschen und die Frage, *wer wann wo warum was mit wem (nicht) isst*. (Hirschfelder et al. , 2021, S. 35; Hervorhebung W.B.)

In Folge davon ist *interkulturell-interreligiöse Kompetenz* (Häseker, 2017; Kölbl et al., 2019; speziell für die Jugendarbeit: IJAB *Toolbox Religion – Interreligiöse Kompetenz für internationale Jugendbegegnungen und Jugendreisen*) in pluralen Gesellschaften und Kulturen inklusive dem Plural der Religionen (Schambeck, 2013, S. 18) eine der Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts (Willems, 2015). Willems konstatiert entlang „einer konstruktivistischen Theorie des Interkulturellen und Interreligiösen" (Willems, 2009, S. 24), dass Religion und Kultur nicht nur verwoben, sondern geradezu *verfilzt* seien:

> Religion und Kultur erscheinen damit als miteinander verwoben oder, da das Bild des Verwobenseins noch impliziert, dass man beides eindeutig voneinander unterscheiden könnte, als verfilzt. (Willems, 2009, S. 28)

Insofern werden und sind Kenntnisse über eigene und fremde „Lebenswelten – Glaubenswahrheiten – Verantwortung" (Bernlochner, 2013, S. 175) unerlässlich – auch und gerade was dies in Bezug auf Leben, Glauben und Handeln in religiös-esskulturellen Kontexten anbelangt. Der soziokulturelle Interaktionsraum von Religion/en mit den Audrucksdimensionen Kognition (Wissen), Ästhetik (Emotion) und Praxis (Handeln) (siehe Abbildung 3) umfasst auch den in religiöse Speisevorschriften eingebetteten esskulturelle Bereich. Das Aufzeigen, Beachten und Umsetzen der religiösen Verankerung von Essen und Trinken wird deshalb unerlässlich.

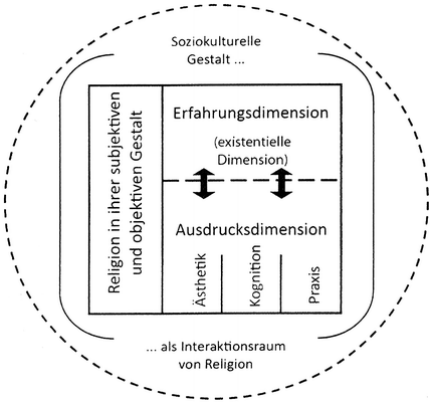


Abb. 3: Soziokultureller Interaktionsraum von Religion/en (Quelle: Schambeck, 2013, S. 168)

Die drei *monotheistischen* Weltreligionen (Judentum, Christentum und Islam) zeichnen sich dadurch aus, dass sie an *einen* Gott (jüd. *Jahwe*, isl. *Allah*) glauben und dies in ihren *Glaubensbekenntnissen* auch deutlich zum Ausdruck bringen:

- *Schma Jisrael*
  Höre, Israel, der Ewige ist unser Gott, der Ewige ist einzig.
- *Apostolisches Glaubensbekenntnis*
  Ich glaube an Gott, den Vater, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde, und an Jesus Christus, seinen eingeborenen Sohn, unsern Herrn.
- *Shahada*
  Es gibt keinen Gott außer Gott und Muhammad ist der Gesandte Gottes.

Und sie berufen sich alle auf *Abraham* (Bibel, Thora) bzw. *Ibrahim* (Koran) als ihren Stammvater – deshalb werden sie auch als *abrahamitische* Religionen (Wikipedia *Abrahamitische Religionen*) bezeichnet. Bereits alttestamentarisch wird ‚narrativ' in Bezug auf die Gastfreundschaft Abrahams für ‚drei göttliche Gäste' angedeutet:

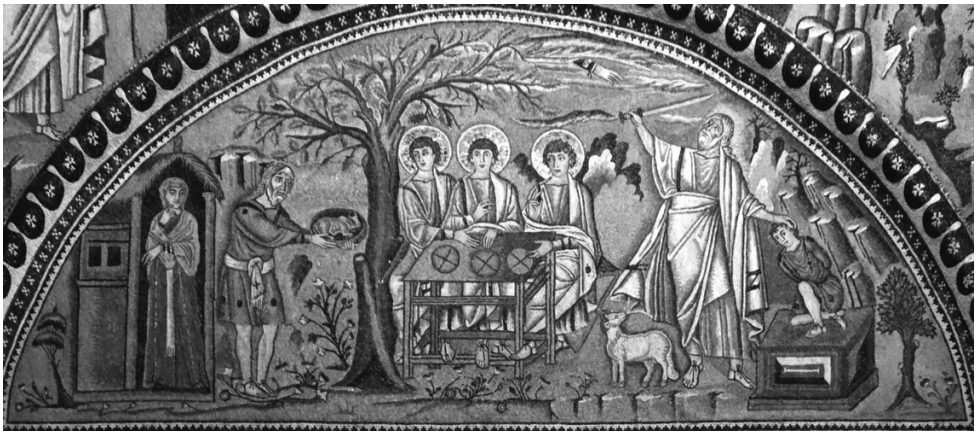


Abb. 4: Abraham erweist drei göttlichen Gästen seine Gastfreundschaft – Kirche San Vitale Ravenna (Quelle: Joachim Schäfer: https://www.heiligenlexikon.de)

> Da eilte Abraham ins Zelt zu Sara und sprach: Nimm schnell drei Sea* Mehl, Feinmehl, knete es und backe Brote. Auch zu den Rindern lief Abraham, nahm ein zartes, schönes Kalb und gab es dem Knecht, und der bereitete es eilends zu. Dann nahm er Butter und Milch und das Kalb, das er zubereitet hatte, und setzte es ihnen vor. (Gen 18,6-8) * 3 Sea=1 Scheffel ≈ 22 l

Für die esskulturelle Einordnung der Speisevorschriften und -gesetze ist zumindest die Kenntnisnahme der religiösen (auch historischen) Verankerung und das Wissen über die (auch aktuellen) Rahmenbedingungen nicht nur hilfreich, sondern vielmehr geradezu unerlässlich:

Bundeszentrale für politische Bildung [bpb] (2021). *Was ist Judentum?*[1]

Mediendienst Integration [MDI]. (2019). *Handbuch Islam und Muslime*[2]

Der gemeinsame Ursprung, übereinstimmende Intentionen, eine parallele Historie und auch ähnliche Praxen der monotheistischen Religionen sollten eigentlich auch ein „trialogisches Lernen" (Sajak, 2016) erleichtern und ermöglichen:

> Aus Ehrfurcht vor Gott, aus Achtung vor der anderen religiösen Tradition, in Respekt vor den andersgläubigen Menschen, im Wissen um die faktische Pluralität des Nebeneinanderexistierens geht es im Trialog von Judentum, Christentum und Islam darum, einen *Weg immer besserer gegenseitiger Kenntnis* zu beschreiten. Dabei ist stets beides zu beachten: Verbindendes *und* Trennendes. Trialog strebt nie eine Suche nach dem kleinsten gemeinsamen Nenner der Beteiligten an, sondern die umfassende Beachtung der jeweils beiden Geschwisterreligionen. (Langenhorst, 2017, S. 43)

Jenseits der faktischen Berufung auf die gemeinsame Quelle und auch Vereinbarkeit, sollte die „trialogische Dimension verstanden werden als eine Leitperspektive christlichen Denkens" (Langenhorst, 2017, S. 44) – zu ergänzen sei: auch des islamischen und jüdischen (Brumlik et al., 2022)! Solchermaßen – und meist religiös – gefasster *Trialog* scheint allerdings in der Realität mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen: Der ‚stur' eigene Blick auf die Gedankenwelt von Thora, Bibel und Koran verstellt dann leicht einen Blick über den Tellerrand und auf die eigene/n und

fremde/n Lebenswelt/en – und dreht sich dann dreifach im Kreis (siehe Abbildung 5)

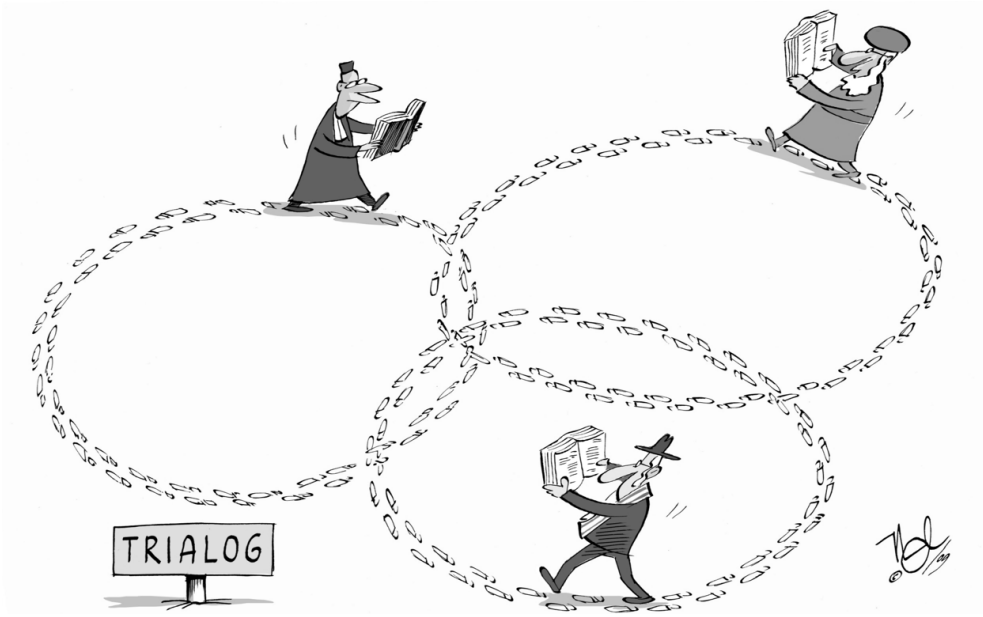


Abb. 5: Trialog in drei Kreisen (Quelle: Mit freundlicher Genehmigung © nelcartoons.de *Nel* Ioan Cozacu)

3 Fundamentalismus – Foodamentalismus: Drive und Diskriminierung

> Die Ernährung ersetzt tatsächlich die Religion, indem sie Sicherheit im Alltag gibt. Essen ist aber nicht eine Ersatzreligion, sondern ein Ersatz für die Religion.
> Daniel Kofahl (Beobachter, 16, 2019, S. 22)

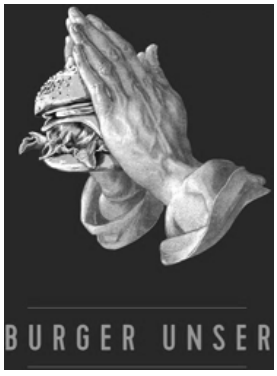
Landläufig heißt es gerne: „Das Christentum hat zum Essen und Trinken keine besondere Meinung, abgesehen davon, dass beizeiten das Fasten geboten ist“ (Staguhn, 2012, S. 11). Weit gefehlt – in säkularisierter Form ist die Fülle an Varianten geradezu ‚üppig‘:

> Vegan, Low Carb, Steinzeitdiät (Paläo), Clean Eating, biologisch-dynamisch, anthroposophisch, glutenfrei, laktosefrei, zuckerfrei, makrobiotisch oder Ayurveda – Essen nimmt einen immer größeren Stellenwert im Leben vieler Menschen ein und es ist bereits eine Art »Foodamentalismus« festzustellen. (Burger, 2019, S. 11)

Denn: Für immer mehr Menschen scheint Ernährung und – korrespondierend dazu – die zelebrierte Esskultur und praktizierte Essweise zu einer eigentümlichen Art Religionsersatz geworden zu sein – mit durchaus fast ebenso strikten Dogmen und je eigenen ‚Propheten' wie in den Religionen selbst.

> Es ist nun die Ernährung selbst, die sinnstiftend wirkt, sie braucht also keinen herkömmlichen theologischen Überbau mehr, der Überbau wird erdacht von selbst ernannten Ernährungsspezialisten (Promis, Foodbloggern und abtrünnigen Ärzten) oder von Philosophen wie Peter Singer, auf die sich teilweise die Thesen der Veganer stützen. (Burger, 2019, S. 13).

Welchem Ernährungstrend auch immer gefolgt wird, ohne einen entsprechenden theoretischen „Überbau" sind auch diese nicht zu haben. Darin unterscheiden sich Essenskult und Religion (jedweder Couleur) nicht – und wenn man auch nicht unbedingt einen „herkömmlichen theologischen Überbau" benötigt, werden Anleihen an religiösen Symbolen und Szenarien dann auch wieder gerne genommen (Tzschirner et al., 2016; siehe Abbildungen 6 und 7; Tabelle 1)!



Werbevideo

Burger Unser[3]

https://youtu.be/V7w0kwsBups

Abb. 6: „Burger Unser" (Quelle: Titel-Ausschnitt Callwey-Verlag)

Abb. 7: „Die Burger Unser Autoren-Crew beim letzten Abendmahl" (Quelle: Ausschnitt Callwey-Verlag https://www.callwey.de/buecher/burger-unser/#!/foto-post-11811-3)

Tab 1: Unisono: Ernährung – die neue Religion? (Quelle: Eigene Darstellung)

Print	Audio	Video
Foodamentalismus Wie Essen unsere Religion wurde[4] https://www.m-vg.de/mediafiles/Leseprobe/9783742309440.pdf	Deutschlandfunk Essenstrend/Ernährung – die neue Religion[5] https://www.deutschlandfunk.de/essenstrends-ernaehrung-die-neue-religion-100.html	Quarks & Co Ernährung – die neue Religion?[6] https://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/quarks-und-co/video-ernaehrung--die-neue-religion--100.html

3.1 Ortho*doxie* und Ortho*praxis*: Wer isst was/warum/wie?

Abb. 8: Wer isst was/warum/wie? (Quelle: Nike/Cole Riccio/boohoo)

In jeder der drei monotheistischen Religionen Islam, Judentum und Christentum (und übrigens auch in den anderen Weltreligionen, z. B. Hinduismus, Buddhismus) werden – neben der zentralen Ausrichtung auf den Glauben, den darin festgelegten religiösen Pflichten sowie Zeremonien und daraus resultierenden Praxen – auch in Fragen von Ernährung, Essen und Trinken (Karagedik, 2021; Langer, 2021) mehr oder weniger rigide Regelungen getroffen,

- die sich auf die Auswahl von Nahrungsmitteln (Nahrungstabu),
- ihre Zubereitung, ihren Genuss bzw. Nicht-Genuss (Fasten) beziehen.
- Besonders der Fleischkonsum ist in vielen Religionen durch Speisevorschriften geregelt. (Wikipedia. *Religiöse Speisevorschriften*)

Bereits im Alten Testament werden z. B. im 5. Buch Mose (Deuteronomium) die *Gebote und Rechte* bezüglich *reiner und unreiner Speisen* dargelegt:

> [4] Dies aber sind die Tiere, die ihr essen dürft: Rind, Schaf, Ziege,
>
> [5] Hirsch, Reh, Damhirsch, Steinbock, Gämse, Auerochs und Antilope.
>
> [6] Jedes Tier, das gespaltene Klauen hat, ganz durchgespalten, und das wiederkäut, dürft ihr essen.
>
> [8] Das Schwein, das zwar durchgespaltene Klauen hat, aber nicht wiederkäut, soll euch unrein sein.
>
> [9] Alles, was Flossen und Schuppen hat, dürft ihr essen.
>
> [21] Du sollst das Böcklein nicht kochen in der Milch seiner Mutter.

3.2 Speisevorschriften: Was kommt/kommt nicht auf den Teller?

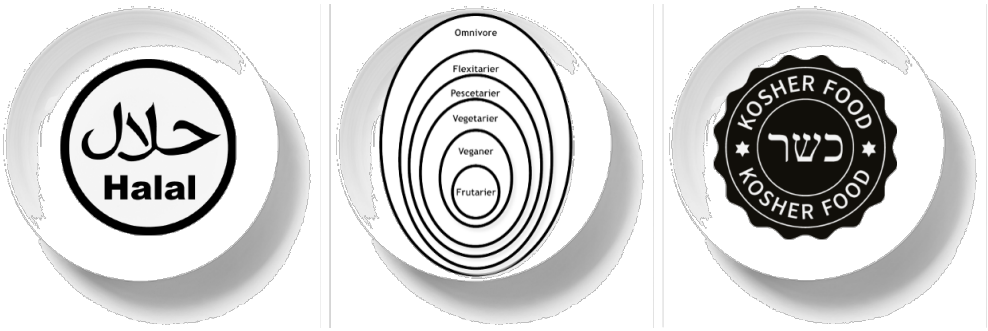


Abb. 9: Was kommt/kommt nicht auf den Teller? (Quelle: Eigene Darstellung)

Ohne Gebote und Verbote hinsichtlich Essen und Trinken kommt auch der Islam nicht aus: „Im Vergleich mit den jüdischen Speiseregeln sind diese aber recht einfach“ (Heine, 2017, S. 13):

> Verboten ist euch das von selbst Verendete sowie Blut und Schweinefleisch und das, worüber ein anderer Name angerufen ward als Allahs; das Erdrosselte; das zu Tode Geschlagene; das zu Tode Gestürzte oder Gestoßene und das, was reißende Tiere angefressen haben, außer dem, was ihr geschlachtet habt; und das, was auf einem Altar (als Götzenopfer) geschlachtet worden ist. (Koran Sure 5, Vers 3)

Ob ein Lebensmittel *halal* ist (vgl. Verbraucherzentrale, 2021) wird von islamischen Rechtsgelehrten nach verschiedenen Kriterien und zum Teil recht unterschiedlich ausgelegt:

> Was *Halal* und *Haram* ist, leitet sich aus den beiden Primärquellen des Islam, dem Edlen Quran und der *Sunneh* her. Nur wenn hierfür die Rechtsgrundlage eindeutig und unmiss-

> verständlich ist, wagen es die Gelehrten, eine Sache für *Halal* oder *Haram* zu erklären. (Harun Reşit, 2018, S. 15)

Konsens in der Zuordnung *halal* besteht beispielsweise bei:

- Fleisch von Pflanzenfressern (Huhn, Rind, Schaf, Ziege – rituell geschächtet)
- Fisch mit Schuppen
- Frischmilch
- frisches Obst und Gemüse
- Ei
- pflanzliches Öl, Fett, Butter
- naturtrüber Obstsaft

Im Gegensatz zu halal werden verbotene oder unzulässige Lebensmittel als *haram* bezeichnet, z. B.:

- Schweinefleisch und alle daraus hergestellten Produkte wie z. B. Schmalz
- innere Organe
- Blut und daraus hergestellte Produkte wie Wurst
- Fleisch verstorbener Tiere
- Fleisch von fleischfressenden Tieren und Aasfressern
- Fleisch von Vögeln mit Krallen
- Reptilien, Amphibien und Insekten
- nicht-geschächtetes Fleisch und daraus hergestellte Produkte
- Alkohol
- Muskat
- Gelatine vom Schwein

Das Judentum ist nach Staguhn „die einzige Religion, die umfassende und dabei äußerst strenge und eigenwillige Speisegesetze geschaffen hat“ (2012, S. 12). Diese wohl umfangreichsten und teilweise recht komplizierten Speisevorschriften (Wolf Cohen, 2000, S. 8; Wikipedia *Jüdische Speisegesetze*) finden sich in den *Kaschrut* und beginnen mit einer eigentlich einfach strukturierten und deshalb auch nachvollziehbaren Dreiteilung:

> In den *Kaschrut* wird grundsätzlich unterschieden zwischen Nahrungsmitteln, die *koscher* – also rein und daher erlaubt – sind (abgeleitet vom hebräischen kascher, wörtlich „tauglich“), und Lebensmitteln, die *treif* – also unrein und daher verboten – sind. *Treif* ist jiddisch, abgeleitet vom hebräischen *trefa*, was in seiner Wortherkunft unter anderem „Aas“ bedeutet. Unter der dritten Kategorie werden Lebensmittel gefasst, die *parve* sind, was auf Hebräisch „neutral“ bedeutet. *Parve* sind Nahrungsmittel, die weder milchig noch fleischig sind und daher mit milch- wie auch fleischhaltigen Speisen kombiniert werden können. Hierzu zählen etwa Früchte und Gemüse, Getreide und Eier, aber auch

Milchersatzprodukte, etwa auf Sojabasis. (Hirschfelder et al., 2021, S. 36; ausf. Hirschfelder et al., 2022).

Dann aber wird es schon wieder sehr komplex!

Ephraim Carlebach Stiftung Leipzig

Unterrichtsmodul

Koscher – Was ist das?[7]

Koschere Lebensmittel beispielsweise sind

- Fleisch von wiederkäuenden Paarhufern und rituell geschächtet
- Geflügel
- Fisch mit Flossen und Schuppen
- frisches Obst und Gemüse
- Mehl, Zucker, Salz
- Eier von koscheren Tieren
- Fruchtsäfte mit 100% Fruchtgehalt
- Honig
- Apfelessig
- Wein mit Koscher-Zertifikat

Treife sind hingegen beispielshalber

- Schwein, Kamel, Hase, Kaninchen, Wildgeflügel
- Blut und daraus hergestellte Produkte
- Hartkäse mit tierischem Lab hergestellt
- Schalentiere, Aal, Wels, Schwertfisch
- Insekten
- Traubensaft und Wein ohne Koscher-Zertifikat
- Tierfette
- Gelatine von Schwein (absolut) und Rind (wenn nicht rituell geschächtet)

Und wie ist das nun mit den *Gummibärchen*?

Der in allen ‚Versionen' übereinstimmende Inhalt besteht z. B. aus:

- Glukosesirup; Zucker; Dextrose;
- Fruchtsaft aus Fruchtsaftkonzentrat;
- Frucht- und Pflanzenkonzentrat;
- Überzugsmittel: Bienenwachs weiß und gelb, Carnaubawachs.

Der Unterschied liegt in der verwendeten *Gelatine*:

als ‚*Gelatine*' deklariert: vom Schwein stammend	halal: ‚*Rinder-Gelatine*'	koscher: ‚*Fisch-Gelatine*'

Ähnliche ‚Schwierigkeiten' in der Bestimmung der Zulässigkeit für den Konsum bzw. für das Verbot treten bei einer Vielzahl von Lebensmitteln auf – und stellt gerade in einer nicht-muslimisch/jüdisch dominierten Gesellschaft vor erhebliche Probleme.

Tab. 2: Wie behält man da den Überblick: *halal/haram* & *koscher/treif*? (Quelle: Eigene Darstellung)

Alles ...	
... halal? https://youtu.be/kcqZmXLlvl0	**... koscher?** https://www.dw.com/de/alles-koscher-was-ist-erlaubt-und-was-nicht/av-56620690
HalalCheck-App https://www.halalcheck.net/the-app	KosherScan App https://kosherscan.app

Allerdings: Die Trends moderner Ernährungsgepflogenheiten machen es auch nicht leicht(er):

VEGETARIER, VEGANER, FLEXITARIER, FRUTARIER – WER ISST WAS?

Museum.BL
Kantonsmuseum des Kantons Basel-Landschaft

https://www.museum.bl.ch/blog/blog.php?blogid=84

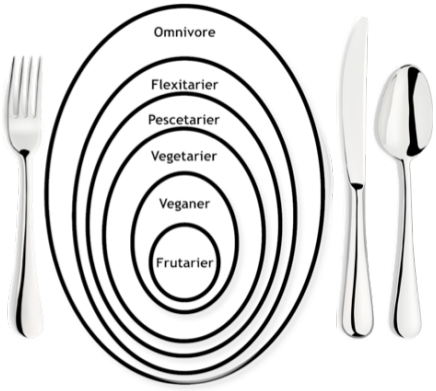


Abb. 10: Wer isst was? (Quelle: Eigene Darstellung)

- *Omnivore* (lat. omnis & vorare: Alles+(fr)esser)

  essen (fast) alles. Damit wird der vorherrschende Ernährungstyp einer Spezies – zu der auch der Mensch gehört – beschrieben, die sich sowohl von Fleisch als auch von pflanzlicher Kost ernähren; quasi nach der Devise Hauptsache essbar, was genießbar und verwertbar ist. Die Nahrungspalette ist damit prinzipiell so umfangreich, wie sie nur sein kann – ausgenommen kulturell bedingter Einschränkungen und individueller Vorlieben.

- *Flexitarier* (engl. flexi(ble)+(vege)tarian)

  essen grundsätzlich alles, versuchen aber, ihren Fleisch- und Fischkonsum zu reduzieren und achten auf hohe (Bio)qualität der Lebensmittel; sie werden auch als ‚Teilzeit-Vegetarier' bezeichnet.

- Pescetarier (lat. piscis: Fisch)

  essen Fisch, Meeresfrüchte und Erzeugnisse von lebenden Tieren wie Honig, Eier, Milch, Fleisch ist hingegen verboten.

- *Vegetarier* (engl. vegetarian: pflanzlich)

  essen überwiegend pflanzliche Lebensmittel wie Getreide, Gemüse, Obst, Hülsenfrüchte, Nüsse und Samen, aber kein Fleisch, keinen Fisch und keine Meeresfrüchte, durchaus aber Lebensmittel tierischen Ursprungs wie Milchprodukte, Eier und Honig.

- *Ovo-Lacto-Pesco-Vegetarier* (lat. ovum: Ei; lacto: Milch; piscis: Fisch)

  essen Fisch, Meeresfrüchte, Eier und Milchprodukte, aber kein Fleisch, sowie daraus gewonnene Produkte.

- *Ovo-Lacto-Vegetarier* (lat. ovum: Ei; lacto: Milch)

  essen pflanzliche Lebensmittel, zusätzlich Milch, Milchprodukte und Eier, aber kein Fleisch und keinen Fisch.

- *Ovo-Vegetarier* (lat. ovum: Ei)

  essen pflanzliche Lebensmittel, zusätzlich Eier, aber weder Fleisch, noch Fisch oder Milchprodukte.

- *Lacto-Vegetarier* (lat. lacto: Milch)

  essen pflanzliche Lebensmittel, zusätzlich Milch und Milchprodukte, aber kein Fleisch, keinen Fisch und keine Eier

- *Veganer* (engl. vegan: fleischlos)

  essen ausschließlich pflanzliche Lebensmittel und verzichten auf Milchprodukte, Eier und Honig – streng genommen auch auf Kleidung und Produkte tierischen Ursprungs wie Wolle, Daunen und Leder.

- *Frutarier* (engl. fruit: Frucht)

  essen lediglich Pflanzenprodukte, bei denen die Pflanze nicht beschädigt wird: Obst und Nüsse, Beeren, Getreide und Samen; hingegen sind ganze Pflanzen tabu, ebenso Knollen, Blätter oder Wurzeln sowie alle Lebensmittel tierischen Ursprungs.

3.3 Muslime, Juden und Christen an einem Tisch – (wie) geht das?

Anlässe für ein *interreligiös-interkulturelles* ‚Festmahl' gibt es eigentlich unzählige – mit einem Blick in den *interreligiösen Kalender* beispielsweise findet man Fest- und Feiertage diverser Religionen:

Interreligiöser Kalender 2022[8]

Angehörige der drei monotheistischen Religionen an einen Esstisch zu bitten *und* ihre Speisevorschriften dabei zu beachten, ist sicherlich nicht einfach, aber auch nicht ganz aussichtslos.

Wie wäre es mit der ‚Kombination' „interreligiöses Lernen narrativ" (Zimmermann, 2015) und „interreligiöses Lernen am Buffet" (Bozkaya & Sobreira-Majer, 2021)? – und interkulturell-alltagsweltlich realisiert mit einem „Monotheistischen Menü" (Staguhn, 2012, S. 195) in vier Gängen:

- Jüdische Hühnersuppe,
- christlicher Fisch,
- muslimisches Honig-Lamm,
- multireligiöser Früchtezauber aus Äpfeln, Orangen, Rosinen, Datteln, Feigen, Nüssen;
    - Wasser, trüber Obstsaft,
    - koscherer Wein für Nicht-Muslime und
    - zum Abschluss für alle einen Kaffee!

4 Analog und digital – Lapbook und Laptop

Abb. 11: Lapbook: DIN A3-Tonpapier mit Fensterfalz und zum Einkleben: DIN C6-Briefumschläge mit DIN A6-Karteikarten (Quelle: Eigene Darstellung)

Das *Lapbook* wird von den Lernenden selbst hergestellt. Dabei werden zu einem übergeordneten Thema (z. B. „Warum Juden *koscher*, Muslime *halal* und Christen

(fast) *alles* essen“) einzelne *Aspekte* („Was versteht man unter *koscher/halal*“, „Was kommt/kommt nicht auf den Tisch?“, „Wer isst was: Frutarier, Veganer, Vegetarier, Pescetarier, Flexitarier, Omnivore“) zwar *isoliert*, dennoch *vertieft* bearbeitet und *strukturiert* dokumentiert/präsentiert.

Abb. 12: Analog & digital: Booklet & Leporello: *Wer isst was/warum/wie?*[9]
(*tutory* https://www.tutory.de und *Online2PDF* https://online2pdf.com/de)
(Quelle: Eigene Darstellung;)

Die Ergebnisse können in Form von *Mini-Büchlein* (Booklet), *Leporellos,* auf *Drehscheiben, Pop-up-Karten, Klappkarten, Karteikarten* in *Briefumschlägen* usw. festgehalten werden. Darin werden die einzelnen Überlegungen und Erkenntnisse für ein Lapbook *gesammelt, dargestellt, dokumentiert und präsentiert*: Dazu werden diese z. B. in ein zum ‚Fensterfalz‘ gefaltetes DIN A3 Tonpapier geklebt, das wie ein doppeltes Flügelfenster erscheint, bei dem sich die Seiten nach links und rechts aufklappen lassen und so den Blick auf den Mittelteil freigeben. Damit lässt sich eine in verschiedenen Unterrichtseinheiten zeitlich verteilte Bearbeitung einzelner Aspekte wieder inhaltlich/thematisch zusammenführen, sichern – und aufbewahren..

Anmerkungen

Die *Komponenten einer hybrid analog-digitalen Collage* beziehen sich auf:

Prezi-Präsentation
Esskultur und Religion
oder:
Warum Juden *koscher*, Muslime *halal* und
Christen (fast) *alles* essen!

Online-D–A–CH-Tagung
18./19. Februar 2022 PHBern

https://d.pr/8xjGbB+

... und werden ausführlich dokumentiert in:

Handreichung

Hybrides Lehr-Lern-Arrangement über das Verhältnis von Esskultur und Religion

https://zirkum.de

Gliederung der Handreichung

0 Essen – Kultur, Religion und Moral
1 *Mono*theismus und seine *Varia*tionen
Bibel, Koran, Thora
2 Lebenswelt und Alltag in einer pluralen Welt
Ortho*praxie* vs. Ortho*doxie*
3 Interkulturelle/-religiöse Kompetenz
Mono-, Dia-, Tria-, Polylog
4 Religiöse Speisevorschriften
jüdisch, islamisch, christlich?
5 An einem Tisch – und über den Tellerrand hinaus
Religiöse Rezepte von Juden, Muslimen und Christen
6 Methoden und Medien – digital und analog
Laptop & Lapbook
7 Literatur

Links

1 Bundeszentrale für politische Bildung [bpb]: *Was ist Judentum?* https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/juedischesleben/342582/was-ist-judentum/
2 Mediendienst Integration [MDI]: *Handbuch Islam und Muslime* https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_HBI_Neuauflage.pdf
3 *Burger Unser* (Werbevideo): https://youtu.be/V7w0kwsBups
4 Burger, K. (2019). *Foodamentalismus. Wie Essen unsere Religion wurde* (Leseprobe) https://www.m-vg.de/mediafiles/Leseprobe/9783742309440.pdf
5 Deutschlandfunk: *Essenstrends/Ernährung – die neue Religion* https://www.deutschlandfunk.de/essenstrends-ernaehrung-die-neue-religion-100.html
6 Quarks & Co: *Essen – die neue Religion*? https://www1.wdr.de/mediathek/video/sendungen/quarks-und-co/video-ernaehrung--die-neue-religion--100.html
7 Ephraim Carlebach Stiftung Leipzig: *Unterrichtsmodul Koscher – Was ist das?* https://www.carlebach-stiftung-leipzig.de/wp-content/uploads/2015/12/Modul_Koscher_ok.pdf
8 *Interreligiöser Kalender 202*2 https://www.mkffi.nrw/interreligioeser-kalender
9 Booklet/Leporello für Lapbook: *Wer isst was/warum/wie?* https://zirkum.de/resources/BookletLeporello_sec.pdf

Software

Online2PDF (Online PDF-Konverter; u. a. Booklet) https://online2pdf.com/de/
qr code monkey (QR-Code-Generator) https://www.qrcode-monkey.com/de/
tutory (Arbeitsblätter online/digital/analog) https://www.tutory.de

Literatur

Bernlochner, M. (2013). Lebenswelten – Glaubenswelten – Verantwortungsübernahme. In M. Bernlochner, *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam* (S. 175-310). Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657776658_004

Bozkaya, D. & Sobreira-Majer, A. G. (2021). Interreligiöses Lernen am Buffet. Lernen anhand von Speisen. *LIMINA – Grazer theologische Perspektiven*, *4*(2), 134-155. DOI: 10.25364/17.4:2021.2.7

Brumlik, M., Heschel, S. & Klapheck, E. (Hrsg.) (2022). *Judentum. Islam. Ein neues Dialogszenario*. Hentrich&Hentrich.

Burger, K. (2019). *Foodamentalismus. Wie Essen unsere Religion wurde*. Riva.

Ephrahim Carlebach Stiftung (2015). *Modul Koscher – Was ist das?* https://www.carlebach-stiftung-leipzig.de/wp-content/uploads/2015/12/Modul_Koscher_ok.pdf

Häseker, A. (2017). *Was bedeutet interkulturelle, was bedeutet interreligiöse Kompetenz? Ein Literaturbericht*. Institut für Sozialstrategie. https://institut-fuer-sozialstrategie.de/wp-content/uploads/2017/05/re_ifs_häseker_Begriffsbestimmung_interreligiös_interkulturell.pdf

Harun Reşit, Ş. (2018). *Halal und Haram: Erlaubtes und Verbotenes im Islam*. Semerkand.

Heine, P. (2017). *Köstlicher Orient. Eine Geschichte der Esskultur. Mit über 100 Rezepten* (2. Aufl.). Wagenbach.

Heinrich-Böll-Stiftung (2020). *Iss' was?! Tiere, Fleisch & Ich* (9., akt. Aufl.). https://www.boell.de/de/2016/03/01/iss-was-tiere-fleisch-ich

Hirschfelder, G., Reck, A. & Stöxen, J. (2021). Jüdische Esskultur. Traditionen und Trends, *APuZ*, *44-45*, 35-41. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/juedisches-leben-in-deutschland-2021/342698/juedische-esskultur/

Hirschfelder, G., Reck, A., Schreckhaas, M. & Stöxen, J. (2022). *Foodguide Jüdische Küche. Geschichten – Menschen – Orte – Trends*. Hentrich&Hentrich.

IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.). *Toolbox Religion – Interreligiöse Kompetenz für internationale Jugendbegegnungen und Jugendreisen*. http://www.dija.de/toolbox-religion/

Karagedik, U. (2021). Ansätze für eine islamische Speiseethik gemäß den islamischen Primärquellen Koran und Hadith. *LIMINA – Grazer theologische Perspektiven*, *4*(2), 65-85. DOI: 10.25364/17.4:2021.2.4

Kölbl, C., Kreuzer, A. & Utler, A. (2019). Interkulturelles Lernen. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 107-124). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_6

Langenhorst, G. (2017). Trialogisches Lernen zwischen Juden, Christen und Muslimen? Perspektiven für den Religionsunterricht. *Kontakt* 12, 43-46.

Langer, G. (2021). Essen und Trinken als Ausdruck von Identität und Diversität im (rabbinischen) Judentum. *LIMINA – Grazer theologische Perspektiven*, *4*(2), 34-64. DOI: 10.25364/17.4:2021.2.3

Mediendienst Integration (MDI). (Hrsg.). (2019). *Handbuch Islam und Muslime*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_HBI_Neuauflage.pdf

Sajak, C.P. (2016). *Trialogisches Lernen*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Trialogisches_Lernen_.100126

Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz: Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. Vandenhoeck & Ruprecht. https://doi.org/10.36198/9783838538563

Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Budrich/utb. https://doi.org/10.36198/9783838557670

Staguhn, G. (2012). *An einem Tisch. Religiöse Rezepte von Juden, Christen und Muslimen*. Neuer Umschau Verlag.

Tzschirner, H., Lecloux, N., Vilgis, Th., Jorra, N., Knecht, F. & Esswein, D. (2016). *Burger Unser*. Callwey.

Verbraucherzentrale (2021). *Halal essen: Wann ist ein Produkt „halal“?* https://www.verbraucherzentrale.de/wissen/lebensmittel/kennzeichnung-und-inhaltsstoffe/halal-essen-wann-ist-ein-produkt-halal-12283

Willems, J. (2009). Interreligiöses und interkulturelles Lernen: notwendige Bezüge und notwendige Unterscheidungen. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien, 8*(9), 23-44. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-454415

Willems, J. (2015). *Interreligiöse Kompetenz*. https://doi.org/10.23768/wirelex.Interreligise_Kompetenz.100070

Wolf Cohen, E. (2000). *Jüdische Küche. 100 authentische Rezepte*. Könemann.

Zimmermann, M. (2015*). Interreligiöses Lernen narrativ. Feste in den Weltreligionen.* V&R. https://doi.org/10.13109/9783666702099

Verfasser

Werner Brandl M.A.

Institutsrektor i. R.

E-Mail: mail@wbrandl.de
Internet: https://zirkum.de

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,

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 l" setzten sich Praktikerinnen und Praktiker der Mosaikschule Munzinger Bern mit Dozierenden der Institute Sekundarstufe l (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).

3 Modell für selbst organisiertes Lernen

Die Ergebnisse der theoretischen Auseinandersetzung mit den vielfältigen Facetten zu selbst organisiertem Lernen sind im Modell für SOL von Eckhart (2020) zusammengeführt worden (siehe Tabelle 1). Darin bilden sich sechs Dimensionen (Organisation, Methodischer Zugang, Inhalt, Kooperation, Feedback und Lernprozessbegleitung) mit den jeweiligen differenzierenden Aspekten und zu Prozessen in der Selbststeuerung ab. Eckhart (2020) betont, dass basale Kompetenzen im Bereich der Selbstregulation benötigt werden, um selbstgesteuert und selbstbestimmt in den jeweiligen Aspekten in den Dimensionen handeln zu können. Die wichtigen Prozesse zur Selbststeuerung sind mit jeder Dimension verbunden. Die Dimensionen bewegen sich in einem Spannungsfeld der Selbst- und Fremdsteuerung.

Gemäß Konrad und Traub (2011) erfordert jedes Lernen ein Minimum an selbstgesteuerter Aktivität. Lernen weist daher sowohl selbst- als auch fremdgesteuerte Anteile aus. Damit kann die Prozesshaftigkeit des SOL verdeutlicht werden. SOL ist nicht als Zustand zu verstehen, sondern wird schrittweise aufgebaut und unter Berücksichtigung der ständigen verändernden Begebenheiten in der Lerngruppe weiterentwickelt (Ammann-Tinguely & Sahli Lozano, 2020).

Mit der Selbststeuerung soll eine möglichst hohe Selbstbestimmung angestrebt werden, indem die Lernenden im Unterricht mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und aktiver im Lernprozess integriert sind (Kraft, 1999). Die Lehrperson hat im SOL eine zentrale Rolle, indem sie die Selbstbestimmung der einzelnen Lernenden reguliert. Lernprozesse werden so viel wie nötig und gleichzeitig so wenig wie nötig gesteuert (Ammann-Tinguely & Sahli Lozano, 2020). Die Regulierung durch die Lehrperson zeigt sich dadurch, dass sie je nach Voraussetzungen der Lernenden mehr oder weniger Selbststeuerung anbietet und diese entsprechend begleitet.

Das Modell für SOL (Eckhart, 2020) dient als Planungs-, Entwicklungs- und Reflexionsinstrument. Die Lehrperson schätzt mit dem SOL-Modell ein, wie sie in jeder der sechs Dimensionen die SOL-Phasen vorbereiten, anleiten und steuern kann (Ammann-Tinguely & Sahli Lozano, 2020). Es dient ebenfalls als Standortbestimmung für einzelne Lernende, um gezielt nächste Entwicklungsschritte zu planen und zu initiieren. Mit der flexiblen und subjektbezogenen Selbst- und Fremdsteuerung in den Dimensionen können passgenaue SOL-Arrangements für einzelne Lernende, Lerngruppen und Klassen generiert werden. Ammann-Tinguely und Sahli Lozano (2020) sehen darin auch Potenzial für heterogene Lerngruppen in integrativen respektive inklusiven Schulen auf der Sekundarstufe l.

Eine Annäherung an ein gemeinsames Verständnis von SOL kann angestrebt werden, indem im Kollegium, mit Lernenden und den Eltern die Aspekte in den Dimensionen im Modell für SOL gemeinsam diskutiert werden (ebd).

Ansätze selbst organisiertes Lernen

Im Kooperationsprojekt der Mosaikschule Munzinger und der PHBern war das Modell für SOL von Eckhart (2020) (siehe Tabelle 1) leitend für die Weiterentwicklung des SOL-Unterrichts.

Tab. 1: Modell für selbst organisiertes Lernen (Quelle: Eckhart, 2020)

1. Dimension: ORGANISATION		
	Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Insgesamt	◄	►
Lernort	◄	►
Lernzeitpunkt	◄	►
Lerntempo	◄	►
Prozesse der Selbststeuerung: Lernumgebungsgestaltung; Zeitmanagement		
2. Dimension: METHODISCHER ZUGANG		
	Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Insgesamt	◄	►
Lernweg	◄	►
Aufgabenstellung	◄	►
Sprachliche Steuerung	◄	►
Prozesse der Selbststeuerung: kognitive und metakognitive Lernstrategien; Selbstinstruktion		
3. Dimension: INHALT		
	Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Insgesamt	◄	►
Lerninhalte	◄	►
Lernziele	◄	►
Gliederung	◄	►
Prozesse der Selbststeuerung: persönliche Ziele; Selbstwirksamkeit; Interesse; metakognitive Strategien		
4. Dimension: KOOPERATION		
	Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Insgesamt	◄	►
Soziales Setting	◄	►
Gruppenbildung	◄	►
Vorgehen	◄	►
Prozesse der Selbststeuerung: soziale Unterstützung; kooperatives Lernen; metakognitive Strategien		
5. Dimension: FEEDBACK		
	Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Insgesamt	◄	►
Selbst-Feedback	◄	►
Peer-Feedback	◄	►
Erwachsenen-Feedback	◄	►
Prozesse der Selbststeuerung: Selbstbeobachtung; Beobachtung; Selbstevaluation; Selbstkonsequenzen; metakognitive Strategien		
6. Dimension: LERNBEGLEITUNG		
	Fremdsteuerung	Selbststeuerung
Insgesamt	◄	►
Tutoring	◄	►
Lernpartnerschaft	◄	►
Lehrperson	◄	►
Schul. Heilpädagoge/in	◄	►
Andere	◄	►
Prozesse der Selbststeuerung: Nutzung Unterstützung; Nutzung Informationsquellen; metakognitive Lernstrategien		

4 Kooperationsprojekt „Weiterentwicklung des selbst organisierten Lernens auf der Sekundarstufe I“

Das Projekt „Weiterentwicklung des selbst organisierten Lernens auf der Sekundarstufe l“ von 2016 bis 2020 war ein Kooperationsprojekt von Dozierenden, Forschenden und Studierenden der Institute IS1 und IHP der PHBern sowie der Munzinger Schule der Stadt Bern. Die Oberstufenschule (Sekundarstufe l) Munzinger ist eine der größten Mosaikschulen der Schweiz und existiert in dieser Form seit 2014. Zirka 300 Schülerinnen und Schüler aus rund 60 Nationen in 15 alters- und niveaudurchmischten Klassen besuchen die Oberstufenschule Munzinger (PHBern, o. D.).

Mosaik-Sekundarschulen stehen sinnbildlich für die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Heterogenität wird nicht beklagt, sondern will genutzt werden (Mosaik-Sekundarschulen Schweiz, o. D.). Das Akronym *MOSAIK* steht für *M* (Motivation), *O* (Offenheit), *S* (Selbstwirksamkeit), *A* (Altersdurchmischung), *I* (Individualität, *K* (Kooperation) (ebd.).

Während 10 Lektionen pro Woche bearbeiten Lernende der Mosaikschule Munzinger im Rahmen des selbst organisierten Lernens Aufgaben aus den Fächern Deutsch, Französisch, Englisch, Mathematik und Natur, Mensch, Gesellschaft. Der Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH), als eine der Perspektiven von Natur, Mensch, Gesellschaft, wird nicht in den 10 Lektionen im SOL-Unterricht miteinbezogen. Der Ansatz des selbst organisierten Lernens wird in den verfügbaren Lektionen im Fachbereich WAH praktiziert.

In enger Zusammenarbeit analysierten Lehrpersonen und Dozierende die bestehenden Strukturen und Praktiken des SOL-Unterrichts, um diesen weiterzuentwickeln. Das Ziel war, kompetenzorientierte Aufgabenstellungen gemeinsam zu erstellen, welche die Anliegen der inklusiven Bildung sowie des Deutschschweizer Lehrplans 21 (D-EDK, 2016a) berücksichtigen. Diese Entwicklung geschah in den Fachteams Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik, Natur und Technik und Wirtschaft, Arbeit, Haushalt in Kooperation mit Dozierenden der Institute IS1 und IHP. Mit den generierten Aufgaben für das SOL kann die Verschiedenheit der Lernenden in Bezug auf die Selbst- und Fremdsteuerung berücksichtigt und entsprechend gefördert werden. Die Aufgabentypen nach Luthiger et al. (2018) und deren Einbettung in die Lernprozesse wurden berücksichtigt. Die zentralen Fragen waren dabei, welche Aufgabentypen eignen sich besonders für den SOL-Unterricht und können im Klassenunterricht wieder aufgenommen werden und welche Aufgaben ermöglichen eine Auseinandersetzung im Klassenunterricht und können im SOL-Unterricht weiter vertieft werden. Überlegungen zur Beurteilung wie auch zu lernprozessunterstützenden Maßnahmen für alle Lernenden wurden diskutiert und entsprechende Materialien aufbereitet.

Um Prozesse der Selbststeuerung zu fördern, sind im Projekt übergeordnete Themen aufgegriffen worden. Dazu wurden Arbeitsgruppen im Kollegium gebildet,

welche sich zum Beispiel mit der Funktion und Implementierung von Langzeitgruppen (Johnson et al., 2005) beschäftigten oder sich mit der Förderung der Lernstrategien auseinandersetzten. Maßgeschneiderte interne Weiterbildungen sind angeboten sowie Reflexions- und Diskussionsanlässe geschaffen worden.

5 Unterrichtseinblicke: Lernen am Gemeinsamen Gegenstand „Was ist für mich ein guter Kauf?“

Das SOL-Modell von Eckhart (2020) (siehe Tabelle 1) wurde zur Analyse und zu einer ersten Einschätzung des selbst organisierten Lernens im WAH-Unterricht an der Oberstufenschule Munzinger eingesetzt. Ableitend davon sind Überlegungen gemacht worden, wo und wie beim Gemeinsamen Gegenstand „Was ist für mich ein guter Kauf?“ eine Selbststeuerung lernförderlich und im Kontext des WAH-Unterrichts realisiert werden kann. Der Gemeinsame Gegenstand mit der entwickelten *übergeordneten Fragestellung* (Trevisan & Helbling, 2020) „Was ist für mich ein guter Kauf?“ ermöglicht eine fachlich mehrperspektivische Auseinandersetzung sowie eine individuelle und kooperative Herangehensweise. Die Dimensionen „Organisation“, „Methodischer Zugang“, „Inhalt“, „Kooperation“, „Feedback“ und „Lernbegleitung“ und deren Selbststeuerung werden bei den Unterrichtseinblicken in Kapitel 6 konkretisiert.

Das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand beschreibt Feuser (2005) als eine Erkenntnis oder ein fachlicher Kerngedanke, der zur Entwicklung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen unabhängig seines Leistungsvermögens oder seiner Beeinträchtigung beitragen kann. Im Vordergrund stehen die individuellen Aneignungsprozesse und persönliche Entwicklung der Lernenden, welche beim individuellen Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand verfolgt werden. Durch die gemeinsamen Tätigkeiten der Lernenden und Lehrperson/en wird der Gemeinsame Gegenstand als Teil der Wirklichkeit mit seiner Bedeutung gemeinsam gebildet (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2019). „Weil jede Person etwas Einzigartiges ist und die Entwicklung in ihrer eigenen Entwicklungslogik erfolgt, sind die Erkenntnisse individuell. Der Austausch über die individuellen Erkenntnisse führt über die Kooperation wieder in die Gemeinschaft“ (Müller Bösch & Schaffner Menn, 2019, S. 75).

Der Gemeinsame Gegenstand „Was ist für mich ein guter Kauf?“ ermöglicht den Lernenden sich eigenständig wie auch kooperativ mit verschiedenen Fragen des Kaufentscheids für ein selbstbestimmtes Produkt auseinanderzusetzen. In den Schlusspräsentationen werden individuelle Erkenntnisse mit der übergeordneten Fragestellung „Was ist für mich ein guter Kauf?“ in der Klasse zusammengeführt.

Mit folgenden zwei Aufgaben wurden die Lernenden zum Gemeinsamen Gegenstand „Was ist für mich ein guter Kauf?“ herangeführt.

- *Sensorischer Warentest „Orangensaft"*
  Die Lernenden wurden angeleitet die verschiedenen Orangensäfte zu probieren und zu beschreiben. Dazu haben sie ausgewählte Sinnesadjektive erhalten, um die gustatorischen, olfaktorischen, haptischen und optischen Eindrücke zu beschreiben. Die Sinneseindrücke sind mit Hilfe von Adjektiven spezifisch benannt und unbekannte Adjektive sind an Beispielen verstehbar gemacht worden. Nebst der Wortschatzerweiterung haben die Lernenden exemplarisch erlebt, wie ein sensorischer Test durchgeführt werden kann, welcher möglicherweise nützlich für den später folgenden eigenen Warentest sein kann.

  Die Lebensmittelkennzeichnung von verschiedenen Orangensäften wurden unter die Lupe genommen und analysiert. Damit haben Lernende erste Vorstellungen erhalten, wie die Angaben auf Verpackungen zu lesen und zu verstehen sind. Die Verpackung hinsichtlich Materials, Gestaltung und Handhabung wurde ebenfalls genauer betrachtet. Lernende erhalten ein Gesamtbild über ein Produkt, um die abschließende Frage „Welchen Orangensaft würde ich jetzt kaufen?" für sich zu beantworten und zu begründen (Holliger, 2020).
- *Filmbeitrag „Thermosflasche im Test"*
  Im Filmbeitrag „Thermosflasche im Test" von der TV-Sendung „Kassensturz" (SRF Kassensturz vom 11.09.2018) haben die Lernenden gesehen, wie eine Testanlage zu einem Warentest aufgebaut wird. Folgende Aussagen von Lernenden zeigen anschaulich, dass ihnen die Anlage Warentest bekannt ist, sie auch als Informationsquelle nutzen und dass Kriterien für Kaufentscheide von Bedeutung sind.
  „Ich würde die Kriterien anders gewichten. Die Dichtung ist mir wichtig."; „Ich teste auch und vergleiche die Preise."; „Ich habe den K-Tipp gelesen. Man bewertet ein Getränk, das man mag, aufgrund des bekannten Geschmacks besser als ein unbekanntes Getränk." (Holliger, 2020, S. 231)

Mit den beiden Aufgaben werden erste Begegnungen zum Gemeinsamen Gegenstand ermöglicht, welche Bezüge zu den Lebenswelten der Jugendlichen aufweisen. Dabei werden Erfahrungen und Vorwissen sichtbar sowie Neugierde auf das Kommende geweckt. Erste Erkenntnisse aus den Aufgaben werden im weiteren Unterrichtsverlauf einfließen und vertieft. Anhand des eigens generierten Warentest werden fünf Produkte miteinander verglichen. Wird ein Lebensmittel gewählt, wird der Warentest mit einem sensorischen Test erweitert. Die Lernenden erarbeiten sich Kriterien, welche hilfreich für einen bewussten Kaufentscheid sein können. Die Ergebnisse werden in der Klasse präsentiert. Diskutiert wird, ob die gewählten Kriterien für Konsumierende hilfreich oder noch zu ergänzen sind.

6 Einblicke in die Unterrichtssequenzen

Im Folgenden werden Einblicke in verschiedene Unterrichtssequenzen gegeben und Bezüge zum SOL-Modell (Eckhart, 2020) hergestellt. Die Aufgabenstellungen orientieren sich am Lehrmittel „Alltagsstark" (Eggimann et al., 2017, S. 194-207). Eine Produkte- und Lernprozessbeurteilung sowie eine Selbstbeurteilung sind eingeplant.

Einblick 1: Lerngegenstand bestimmen
Der Gemeinsame Gegenstand „Was ist ein guter Kauf?" ist von der Lehrperson bestimmt. Die Gruppen untersuchen mit einem Warentest ein Produkt genauer.

Kooperation (Wer lernt mit wem?)
Die Lehrperson gibt die Gruppengrösse von 2 bis 3 Lernenden vor. Die Gruppenbildung ist den Lernenden überlassen.
→ Selbststeuerung: prosoziale und kooperative Kompetenzen, metakognitive Strategien

Inhalt (Was wird gelernt?)
Jede Gruppe bestimmt ein Produkt für den Warentest, dabei bringen Lernende ihre Interessen und Ziele ein. Leitende Fragen bei der Wahl des Produktes sind:

- Welches Produkt interessiert uns?
- Welche Bedeutung hat das gewählte Produkt im Alltag?
- Was möchten wir gerne mit einem Warentest herausfinden?
- Welches Budget steht uns für den Warentest zur Verfügung?

→ Selbststeuerung: persönliche und gemeinsame Ziele, Reflexion eigener Interessen, Selbstwirksamkeit, metakognitive Strategien

Methodischer Zugang (Wie wird gelernt?)
Die Aufgabenstellungen leiten die Lernenden bei der Bearbeitung der Fragestellung. Erworbene Arbeitsweisen werden angewendet.
→ Selbststeuerung: kognitive und metakognitive Strategien, Selbstinstruktion

Lernbegleitung (Mit welcher Begleitung und Unterstützung wird gelernt?)
Für die Produkteignung und für das Vorgehen des Warentests holen sich die Gruppen Unterstützung bei der Lehrperson.
→ Selbststeuerung: Nutzung der Unterstützung und der Informationsquelle, metakognitive Lernstrategien

Einblick 2: Warentest planen und durchführen
Der Einkauf der verschiedenen Produkte und die Durchführung des Warentests wird in der Gruppe geplant. Der Warentest wird durchgeführt.

Inhalt (Was wird gelernt?)
Die Lernenden bestimmen in der Gruppe fünf Produkte, welche miteinander verglichen werden. Folgende Überlegungen werden dazu gemacht:

- Was kann in einem Warentest miteinander verglichen werden?
- Auf was soll bei der Wahl der Produkte geachtet werden?

Die Gruppe einigt sich auf fünf Kriterien und deren Gewichtung. Die Kriterien und deren Gewichtung werden auf dem vorstrukturierten Arbeitsblatt festgehalten.
→ Selbststeuerung: gemeinsame Ziele, Reflexion eigener Interessen, Selbstwirksamkeit, metakognitive Strategien

Organisation (Wo und wann wird gelernt?)
Die Lernenden bestimmen in der Gruppe, wo der Warentest durchgeführt wird, zum Beispiel im Unterrichtsraum, Lernort Küche Zuhause resp. in der Privatküche. Der Durchführungsort und Zeitpunkt des Warentests werden mit der Lehrperson abgesprochen (Passung der Meilensteine).
→ Selbststeuerung: Lernumgebungsgestaltung, Zeitmanagement

Methodischer Zugang (Wie wird gelernt?)
Die Gruppen planen das Vorgehen des Warentests, dabei werden folgende Fragen bearbeitet:

- Wie wird der Warentest aufgebaut?
- Wie sind die Produkte vorzubereiten?
- Wie können die Kriterien getestet werden?
- In welcher Reihenfolge werden die Kriterien getestet?
- Wie werden die Ergebnisse des Warentests übersichtlich dargestellt?

→ Selbststeuerung: metakognitive Strategien, Selbstinstruktion

Einblick 3: Sich fachlich vertiefen
Eine Gruppe setzt sich zum Ziel, mehr über die Zusammensetzung und den Labels von verschiedenen Schokoladen zu erfahren.

Inhalt (Was wird gelernt?)
Die Gruppe geht den gemeinsam formulierten Fragen nach:

- Wie ist die Zusammensetzung von Schokolade?
- Was ist der Unterschied zwischen Schokolade mit Vollmilch und Schokolade mit Magermilchpulver?
- Was bedeutet „UTZ“?
- Was bedeuten die Labels auf den Schokoladenverpackungen?

→ Selbststeuerung: gemeinsame Ziele, Selbstwirksamkeit, metakognitive Strategien

Kooperation (Wer lernt mit wem?) und methodischer Zugang (Wie wird gelernt?)
Durch das Zusammenführen von vorhandenem und erarbeiteten Wissen werden Antworten gemeinsam gesucht und beantwortet.

→ Selbststeuerung: kooperatives Lernen, metakognitive Strategien

Lernbegleitung (Mit welcher Begleitung und Unterstützung wird gelernt?)
Für die Recherche und das Zusammenführen von Informationen holen die Lernenden Unterstützung bei der Lehrperson.
→ Selbststeuerung: Nutzung der Unterstützung und der Informationsquelle, metakognitive Lernstrategien

Einblick 4: Ergebnisse Warentest präsentieren
Die Gruppen bereiten sich auf die Präsentationen vor. In den Präsentationen wird das Vorgehen und die Ergebnisse der Warentests vorgestellt, die Kriterienwahl und deren Gewichtung begründet sowie das Arbeitsvorgehen in der Gruppe reflektiert.

Inhalt (Was wird gelernt?)
Die Reihenfolge, Gliederung und Präsentationsart bestimmen die Gruppen.
→ Selbststeuerung: gemeinsamen Ziele, metakognitive Strategien, Selbstwirksamkeit

Methodischer Zugang (Wie wird gelernt?)
Das Vorgehen für die Aufbereitung der Inhalte wird in den Gruppen abgesprochen und die Arbeiten aufgeteilt. Die leitenden Fragen für die Präsentationsvorbereitungen sind:

- Welche Präsentationsform eignet sich für unseren Warentest (Kurzfilm, Powerpoint-Präsentationen oder Plakat?
- Wie können Inhalte verständlich und übersichtlich dargestellt werden?
- Wie können wir die Stärken und Ressourcen aus der Gruppe für die Präsentation nutzen?
- Welche erworbenen methodischen Strategien können wir bei der Vorbereitung und Präsentation gezielt einsetzen?
- Bis wann sind die zugeteilten Arbeiten zu erledigen?

→ Selbststeuerung: metakognitive Strategien, Selbstinstruktion

Lernbegleitung (Mit welcher Begleitung und Unterstützung wird gelernt?)
Für technische Fragen, die Gliederung oder die Ausarbeitung holen die Lernenden Unterstützung bei der Lehrperson oder unterstützen einander.
→ Selbststeuerung: Nutzung der Unterstützung und der Informationsquelle, metakognitive Lernstrategien

Feedback (Warum wird gelernt?)

- Nach der Präsentation erfolgt im Plenum ein Peerfeedback zu folgenden Fragen:
- Kann ich aufgrund der gehörten Ergebnisse einen Kaufentscheid fällen?
- Dieses Kriterium ist für mich wichtig.
- Dieses Kriterium hat mir noch gefehlt.

Die Lernenden machen eine Selbstbeurteilung. Die summative Produkte- und Lernprozessbeurteilung erfolgt durch die Lehrperson.
→ Selbststeuerung: Selbstbeobachtung, Beobachtung, Selbstevaluation, metakognitive Strategien

7 Resümee

Die Verschiedenheit kann im SOL vielseitig genutzt werden, indem die Lernenden die Lernprozesse den eigenen Möglichkeiten entsprechend, selbst steuern. Dem SOL wie auch dem Lernen am Gemeinsamen Gegenstand werden im Kontext des allgemeinen Klassenunterrichts eine hohe Relevanz beigemessen. In der Klasse werden die individuellen Erkenntnisse für alle zugänglich und zum Gemeinsamen zusammengeführt. In einer offeneren gestalteten Lernumgebung üben die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und zu steuern. Damit können Grundlagen für ein lebenslanges Lernen gelegt werden.

Anmerkungen

In Ammann-Tinguely & Sahli Lozano (2020) wird vertieft auf das selbst organisierte Lernen auf der Sekundarstufe l eingegangen und Überlegungen für den Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt dargelegt.

Literatur

Ammann-Tinguely, Ch. & Sahli Lozano, C. (Hrsg.). (2020). *Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe l. Grundlagen und Umsetzung.* hep.

Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (1991). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. Bericht über ein empirisches Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Pädagogik, 37*(5), 735-768.

Deitring, F. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen* (2. Aufl.). Hogrefe.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016a). *Deutschschweizer Lehrplan 21*. https://v-fe.lehrplan.ch

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016b). *Deutschschweizer Lehrplan 21. Grundlagen*. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf

Eckhart, M. (2020). Modell für selbst organisiertes Lernen. In Ch. Ammann-Tinguely & C. Sahli Lozano (Hrsg.), *Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe l. Grundlagen und Umsetzung* (S. 89-98). hep.

Eggimann, M., Brändle, L., Bürgi, S., Kozakiewicz, N. & Zähner, O. (2017). *Alltagsstark für Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Sekundarstufe l.* KLV.

Feuser, G. (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung* (2. Aufl.). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hilbe, R. & Herzog, W. (2011). *Selbst organisiertes Lernen am Gymnasium. Theoretische Konzepte und empirische Erkenntnisse.* Mittelschul- und Berufsbildungsamt, Erziehungsdirektion des Kanton Bern.

Holliger, S. (2020). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. In Ch. Ammann-Tinguely & C. Sahli Lozano (Hrsg.), *Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe l. Grundlagen und Umsetzung* (S. 227-245). hep.

Höfer, F. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen. Wissenschaftliche Ergebnisse – praktische Beispiele.* Tagung: Pädagogisches Forum, München.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (2005). *Kooperatives Lernen – Kooperative Schule*. Verlag an der Ruhr.

Konrad, K. & Traub, S. (2011). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis* (3. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.

Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik, 45*(6), 833-845. https://doi.org/10.25656/01:5979

Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2018). *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis*. hep.

Mosaik-Sekundarschulen Schweiz (o. D.). *Mosaik-Sekundarschulen Schweiz.* https://www.mosaik-sekundarschulen.ch

Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2019). Individuelles Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 75-115). hep.

Pädagogische Hochschule Bern (PHBern) (o. D.). *Selbst organisiertes Lernen (SOL).* https://www.phbern.ch/selbst-organisiertes-lernen-sol

SRF (Schweizer Radio und Fernsehen) Sendung Kassensturz (11.09.2018). *Thermosflaschen im Test* [Film]. https://www.srf.ch/sendungen/kassensturz-espresso/thermosflaschen-im-test-gut-und-erst-noch-guenstig

Trevisan, P. & Helbling, D. (Hrsg.). (2020). *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus.* hep.

Verfasserin

Susanna Ursula Holliger

Pädagogische Hochschule Bern
Institut Sekundarstufe l, Fachbereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt
Fabrikstrasse 8
CH-3012 Bern

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-

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-

bensmittel auszusortieren und im Abfallcontainer zu entsorgen. Er staunt über die riesigen Mengen, die regelmäßig weggeworfen werden müssen, um das Lebensmittelsicherheitsgesetz und die Qualitätsanforderungen der Kundinnen und Kunden einzuhalten. Ein großer Teil dieser Lebensmittel wäre noch gut zu verwenden. Es kommen immer wieder Menschen am Lieferanteneingang bei den Müllcontainern vorbei und versuchen sich an den weggeworfenen, aber noch genießbaren Esswaren zu bedienen. Es sind häufig junge, sehr schlanke Menschen mit abgetragener Kleidung und großen Rucksäcken. Manchen von ihnen sieht man die Obdachlosigkeit deutlich an. Auch ein alter Mann, den Stéphane schon öfter in der U-Bahn-Station bettelnd gesehen hat, kommt immer wieder vorbei. Für die Geschäftsleiterin ist dies Diebstahl und überdies imageschädigend für den Betrieb. Sie argumentiert, dass es nicht Aufgabe des Supermarktes sei, Menschen unter dem Existenzminimum zu versorgen. Das sei die Aufgabe der Politik. Wenn die Gesellschaft dies wolle, dann müssten entsprechende Gesetze dies regeln. Sie besteht mit großem Nachdruck darauf, dass der Müllraum immer versperrt wird und die Lebensmittel jeden Abend mit einer Flüssigkeit übergossen und damit ungenießbar gemacht werden. Stéphane findet die Verschwendung von Lebensmitteln überhaupt nicht in Ordnung. Die abgelaufenen Lebensmittel könnten direkt an Bedürftige abgegeben, oder sogar an Sozialmärkte oder Verwertungsfirmen weitergegeben werden. Seit seiner Kindheit versucht Stéphane möglichst alles zu verwerten und möglichst wenig wegzuwerfen. Nach der ersten Woche seiner Beschäftigung erfährt er, dass sein Vorgänger, der sich den Vorgaben der Geschäftsleitung widersetzt hat, sofort entlassen wurde."
(Geschichte von Gabriela Leitner in Anlehnung an den Kurzfilm: *Fifo – first in, first out*, Belgien 2017)[1]

Was soll Stéphane tun?

Organisation und Ablauf der Dilemma-Diskussion
Nach dem Vortragen der Geschichte und der Verdeutlichung des zentralen Dilemmas erfolgt als dritter Schritt eine (geheime) Abstimmung der Teilnehmenden: Sie müssen sich für eine Seite entscheiden: Folgt Stéphane der Anordnung der Geschäftsleitung oder folgt er ihr nicht? Bei Gruppen mit stark auftretenden Meinungslagern empfiehlt es sich, die Abstimmung geheim, z. B. mit geschlossenen Augen, zu machen. „Attraktiv ist die Situation, wenn sich die Gruppe in zwei gleich große Meinungslager aufspaltet, die Methode kann aber bis zu einer Aufteilung 1/3 zu 2/3 erfolgreich durchgeführt werden" (Leitner, 2017, S. 33). Anschließend erfolgt die Entwicklung und Verschriftlichung eines Argumentationspools in überzeugungshomogenen Kleingruppen (3-4 Personen). Zurück im Plenum werden die gegnerischen Parteien auch optisch getrennt und im Idealfall einander mit etwas Abstand gegenübergesetzt. Spätestens an dieser Stelle im Prozess sollten Regeln zur Darlegung der jeweiligen Argumentationslinie festgelegt werden. Lind empfiehlt die „Ping-Pong-Regel"[2], die es den Moderierenden ermöglicht, sich

weitgehend zurückzuziehen und den Studierenden oder den Schülerinnen und Schülern eine freie Gestaltung der Veröffentlichung ihrer Argumente erlaubt. Dabei sollte es gelingen, die Argumente losgelöst von der Person hin zur Klärung des Dilemmas (Sach- vs. Personenorientierung) zu präsentieren (Lind, 2009, S. 79). Pro- und Contra-Gruppen wechseln sich in der Formulierung von Argumenten ab. Die schriftliche Sammlung der Argumente sollte für alle gut sichtbar erfolgen (z. B. Tafel, Plakat, Whiteboard).

Um den Argumenten der Gegenseite Respekt zu erweisen, könnte am Ende der plenaren Argumentationssammlung beispielsweise jede Person 6 Punkte (1x1, 1x2, 1x3 Punkte) an die drei überzeugendsten Argumente der Gegenseite vergeben. Zum Abschluss der Dilemma-Diskussion erfolgt eine zweite Abstimmung, um die Möglichkeit zu wahren, nach einer angeregten Diskussion mit überzeugenden Argumenten, die Meinung zu ändern. Diese Option wird in der Unterrichtspraxis kaum genützt, betont jedoch das Potential einer Diskussions- und Entscheidungskultur, welche auf sachliche Argumentation aufbaut.

Der Zeitrahmen für eine Dilemma-Diskussion sollte in Abhängigkeit von der Gruppengröße 70-100 Minuten betragen. Bewegliches Mobiliar erleichtert die gespiegelte Positionierung der Gruppen, eine Möglichkeit zur schriftlichen Sammlung der Argumente ist vorzusehen. Unerwünschte „Nebenwirkungen“ der Methode könnten das Ausspielen von moralischer Überlegenheit sein, zu viel Redezeit für einzelne Beiträge oder die Ausweitung von persönlichen Konflikten auf die Diskussion (Leitner, 2011, S. 123).

2 Was bringen Dilemma-Diskussionen im Unterricht?

Nachfolgende Überlegungen (Kuld, 2021) befassen sich mit Dilemma-Diskussionen aus moralpädagogischer Sicht. Es zeigen sich drei Dinge:

- Dilemma-Diskussionen bringen die Diversity moralischer Ideale und Überzeugungen zum Vorschein.
- Dilemma-Diskussionen zeigen die Diversity von Lebenswelten.
- Dilemma-Diskussionen trainieren den Umgang mit Diversity.

Ein Dilemma ist moralpädagogisch betrachtet eine Situation, in der zwei grundsätzlich akzeptierte Werte miteinander in Konflikt geraten und eine Entscheidung nicht möglich ist, ohne einen der beiden Werte zu verletzen. Dabei ist weder die eine noch die andere Entscheidung einfach richtig. Dilemma-Situationen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass die Frage, was in einer konkreten Situation ‚richtig‘ und was ‚falsch‘ ist, so einfach nicht zu beantworten ist. In Dilemma-Diskussionen gibt es daher auch nicht einfach ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Antworten. Es geht nicht um die Beurteilung einer Entscheidung als richtig oder falsch, sondern um die genaue Beschreibung des Dilemmas und der Werte, die bei diesem konkreten Di-

lemma in Frage stehen, und daraufhin um die Argumente, die für oder gegen eine bestimmte Handlungsentscheidung sprechen. Dabei kommen unterschiedliche moralische Ideale und Überzeugungen zum Vorschein. Das ist gut so, wenn man davon ausgeht, dass einheitliche moralische Überzeugungen in einer demokratischen und offenen, Diversity-sensiblen Gesellschaft weder möglich noch wünschenswert sind.

Dilemma-Diskussionen bringen die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden zum Vorschein. Moralische Ideale und Überzeugungen beruhen auf Erfahrungen, die Menschen gemacht haben, miteinander teilen und reflektieren. Moralische Überzeugungen sind Ko-Konstruktionen, das heißt, Konstruktionen von Moral, die im Austausch mit anderen gewonnen werden. Das gilt auch für moralisches Lernen und ethische Bildung in der Schule. Moralisches Lernen ist keine Einbahnstraße vom Lehrenden zum Lernenden, sondern ein Prozess, bei dem die Lerngruppe das Tempo wie den Verlauf und das Ergebnis des Lernprozesses mitbestimmt. Nichts geht in einen Menschen als moralische Überzeugung hinein, was er nicht selbst gefunden und verstanden hat und das mit seiner Lebenswelt zu tun hat. Deshalb sind im Unterricht Dilemma-Diskussionen besonders lebhaft, wenn sie der Erfahrungswelt der Lernenden entnommen sind und ein Thema aufgreifen, das sie aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen bewegt und aus eigener Erfahrung beurteilen können. Dabei wird deutlich, dass Jugendliche ein Dilemma aufgrund ihrer Erfahrungswelt mitunter anders beurteilen als ihre Lehrpersonen das beispielsweise tun würden. Dilemma-Diskussionen spiegeln die moralischen Überzeugungen wider, die in der Lebenswelt der Diskutierenden gelten. Sie bringen sowohl die Unterschiedlichkeit jugendlicher Lebenswelten als auch die Vielfalt der Wertvorstellungen zwischen Alterskohorten und Generationen zum Vorschein.

Aus Erfahrung wissen wir in unserem Alltag, ‚was geht' und was wir verwerflich finden. Diese Selbstverständlichkeit unserer moralischen Ideale und Überzeugungen kommt ins Wanken, wenn wir mit einer Dilemma-Situation konfrontiert werden und abwägen müssen, wie wir uns entscheiden. Hier zeigt sich die Freiheit des Menschen, die mit seiner Rationalität gesetzt ist. Freiheit, weil Menschen in ihrem Handeln nicht von vornherein festgelegt sind, sondern eben entscheiden können und auch dazu verurteilt sind, sich entscheiden zu müssen (Auer, 2016). Die Rationalität des Sittlichen zeigt sich darin, dass moralische Argumente der Vernunft zugänglich sind und verstanden werden können, auch wenn wir sie nicht teilen. Dilemma-Diskussionen trainieren die rationale Seite moralischen Urteilens. Moralische Urteile sind natürlich mit Gefühlen verbunden, aber sie beruhen, wenn es um ein ethisch reflektiertes Urteil geht, nicht auf Gefühl, sondern auf Verstand. Dilemma-Diskussionen zeigen moralische Urteile oder Wertungen als Ergebnis eines Abwägungsprozesses, bei dem unterschiedliche Argumente vorgetragen und befragt werden. Dilemma-Diskussionen führen unwillkürlich die Diversity moralischer Argumente und die dahinterstehenden Überzeugungen vor Augen, die Menschen in ihrem Handeln leiten. Sie führen die Diversity von Lebenswelten und

ihrer Moral vor Augen, eine Diversity, die man auszuhalten erst mal lernen muss und, weil man sie versteht, ohne sie deshalb gutzuheißen, vielleicht sogar wertschätzen kann.

Zu beachten ist auch, dass sich Menschen oft nicht so sehr in ihrem Handeln als in den Begründungen ihrer Handlungsentscheidung unterscheiden. Divers sind dann weniger die Handlungen als die handlungsleitenden Überzeugungen, die hinter einer Entscheidung stehen.

3 Diversity-Lernen durch Dilemma-Diskussion

Im Folgenden geht es um Überlegungen, was die Methode der Dilemma-Diskussion zum Diversity-Lernen und zum Erlernen eines „positiven Umgangs mit Diversität“ (Walgenbach, 2014, S. 92) beitragen kann.

Nähert man sich zunächst einmal sprachlich an die beiden Begriffe ‚Diversity‘ und ‚Dilemma‘ an, so lässt sich feststellen, dass ein Dilemma als solches bereits Vielfalt und Verschiedenheit impliziert. Ein Dilemma kann als eine Situation beschrieben werden, in der zwei prinzipiell akzeptierte und gleichermaßen wichtige Werte in Widerstreit stehen und eine Entscheidung zugunsten des einen oder anderen Wertes oder der einen oder anderen Handlungsoption getroffen werden muss. In der Lerngruppe kommt noch hinzu, dass die je eigene Wertewelt in den Kontext anderer Wertewelten der Mitdiskutierenden hineingestellt ist und damit die Eindeutigkeit eigener Wertentscheidungen in Frage gestellt wird.

Die Fachdidaktik der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung hat bisher kein eigenes Lehr-Lern-Konzept für Diversity-Lernen in der Schule entwickelt. Deshalb greifen wir im Folgenden versuchsweise auf die „Charta der Vielfalt“ (2022) zurück, ein Modell, welches in den Betriebswirtschaften entwickelt wurde und mehrere Ebenen von Diversity zu fassen versucht.

Mit Hilfe dieses Modells können wir nun verschiedene Facetten von Diversity in der Dilemma-Geschichte von „Stéphane“ beobachten. Die wesentlichen sind in Tabelle 1 aufgeführt.

Tab. 1: Dimensionen von Vielfalt in der Beispielgeschichte (Quelle: Eigene Darstellung)

Ebene von Vielfalt	**Dimensionen von Vielfalt**	**Ausprägungen der Dimensionen von Vielfalt in der Dilemma-Geschichte „Stéphane“**
Persönlichkeitsebene	Soziale Herkunft, Lebenswelt(en); soziale Konstruktionen; soziale ungleiche Lebenslagen;	Kundinnen und Kunden der Mittel- u. Oberschicht – Obdachlose, Bedürftige; junge Leute – älterer Herr; Einhaltung von Gesetzen vs.

	Alter, Geschlecht; Überzeugungen, Werthaltungen; moralische Ideale etc.	Diebstahl; Image des Betriebes vs. Verschwendung; Ressourcenschonung, Hilfe; (...)
Äußere Ebene	Einkommen Auftreten Gewohnheiten Ausbildung Berufserfahrung etc.	gut bezahlter Job im Supermarkt (Stéphane) – Entlassung; Obdachlosigkeit, Existenzminimum; Nachdruck durch Geschäftsleiterin; sparsam mit Gütern umgehen; (...)
Organisatorische Ebene	Dauer der Zugehörigkeit Funktion, Rolle Arbeitsfeld/Arbeitsinhalte Status, etc.	Neuanstellung von Stéphane Geschäftsleitung – Mitarbeiter; abgelaufene LM aussortieren – Überwachung des Betriebes; (…)

Um die Lernchancen, die in der Methode der Dilemma-Diskussion für Diversity-Lernen liegen, zu erörtern, ist ein Blick auf das pädagogische Ziel in den Diversity-Konzepten lohnend: In Bildungsorganisationen, also auch in Schule, geht es zunächst um eine Anerkennung der Vielfalt der Organisationsmitglieder, der Lernenden, der Lehrenden und des Personals, welches Lernen und Lehren in einer Bildungsorganisation durch räumliche und administrative Organisation ermöglicht. Mit dieser Vielfalt umgehen lernen, gilt als pädagogisches Ziel. Umgehen lernen kann dabei heißen: Diversity wahrnehmen, kommunizieren, ermöglichen und bestenfalls wertschätzen.

Welche Kompetenzen können nun durch die Dilemma-Diskussion im Fachunterricht gefördert werden? Hier lassen sich resümierend folgende extrahieren:

- WAHRNEHMEN: Unterschiedliche Positionen bezüglich eines Dilemmas zu einem fachbezogenen Themenkontext kennen lernen, wahrnehmen und anhören.
- BEGRÜNDEN: Eine eigene Positionierung finden und begründen können.
- KOMMUNIZIEREN: Verschiedene Argumente formulieren und mit anderen austauschen.
- SICH AUSEINANDERSETZEN: Sich mit unterschiedlichen Argumentationslinien und Wertesystemen auseinandersetzen, Widersprüchlichkeit aushalten.

- WEITERENTWICKELN und VERÄNDERN: Gegebenenfalls eine neue Positionierung begründet annehmen oder die ursprüngliche Position neu legitimieren.
- IN DEN DISKURS TRETEN: Dilemma-Diskussionen zeigen die Wertvorstellungen der Gruppe als Ergebnis von Ko-Konstruktionen von Argumenten, Diversität kommt zum Vorschein.
- WERTSCHÄTZEN: Vielfalt und Andersartigkeit als Gegebenheit und Chance begreifen (Woltran, 2020; Kuld, 2021; Leitner, 2011; Lind, 2009; Bayer, 2007).

Fachliches Lehren und Lernen in Ernährung, Gesundheit, Haushalt und Konsum wird im 21. Jahrhundert vor dem Hintergrund hoher faktischer und ethischer Komplexität sowie Kontroversität in den mit Ernährung assoziierten kulturellen Basishandlungen gestaltet (Angele et al., 2021). Da die Anforderungen an die Notwendigkeit, sich und andere zu ernähren, einen bestenfalls gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Lebensstil zu entwickeln sowie Güter- und Dienstleistungen verantwortungsbewusst zu konsumieren, in unterschiedlichen Lebenskontexten, Lebenssituationen und Lebensphasen äußerst vielfältig und variabel sind, erscheint nicht nur der Erwerb von Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen als erklärtes Bildungsziel bedeutsam, sondern auch die oben benannten Kompetenzen im Umgang mit Diversity.

Für die Fachdidaktik Ernährung als wissenschaftliche Disziplin bestehen hierbei eine Reihe von Forschungsdesideraten im Hinblick auf den Zusammenhang von Dilemma-Diskussionen und Diversity-Lernen in konkreten Lernsettings mit Beispielgeschichten aus dem Kontext der Lernfelder Ernährung, Gesundheit, Haushalt und Konsum. In einer explorativen, qualitativen Studie zur Dilemma-Diskussion in der Sekundarstufe I zeigte sich am Beispiel einer Dilemma-Geschichte aus dem inhaltlichen Kontext ‚Ernährung und Nachhaltigkeit', dass im Unterrichtsverlauf – sowohl während als auch nach der Dilemma-Diskussion – die Diversität der Wertauffassungen und Lebenswelten durch die Dilemma-Diskussion im Diskurs der Schülerinnen und Schüler sichtbar wird (Woltran, 2020). Weitere empirisch-qualitative Studien im Fachunterricht sind erforderlich, um der zentralen Forschungsfrage nachzugehen, wie sich der Einsatz der Dilemma-Diskussion in fachspezifischen didaktischen Kontexten der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung zeigt und welche Beobachtungen sich hierbei im Hinblick auf den Umgang der Lernenden mit Diversity in den Wertauffassungen, Argumentationen und Lebenswelten machen lassen.

Anmerkungen

1 Geschichte von Gabriela Leitner in Anlehnung an den Kurzfilm: *Fifo – first in, first out*, Belgien 2017, Regie: Sacha Ferbus und Jeremy Puffet, Kurzfilm 13 Minuten. Video on demand zu bestellen über: https://catalogue.education21.ch/de/fifo-abgelaufen. Materialien zum Film unter: https://catalogue.education21.ch/sites/default/files/2019-10/2.08.07029.de.pdf

2 „Ping-Pong-Regel" bedeutet, dass eine erste Rednerin/ein erster Redner bestimmt wird, diese/r äußert ein Argument und bittet anschließend mit einer festgelegten Floskel ein Mitglied der gegnerischen Gruppe namentlich um ein weiteres Argument: „Liebe Lisa, könntest Du mir bitte ein Argument sagen." Wichtig für das Gelingen ist, dass nachfolgend Sprechende sich nicht auf vorher geäußerte Argumente beziehen.

Literatur

Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. Waxmann/utb. https://doi.org/10.36198/9783838555980

Auer, A. (2016 [1971]). *Autonome Moral und christlicher Glaube*. WBG.

Bayer, K. (2007). *Argument und Argumentation. Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Charta der Vielfalt e.v. (2022). *Vielfaltsdimensionen*.
https://www.charta-der-vielfalt.de/ueber-uns/ueber-die-initiative/

Grümme, B. (2018). *Diversity.* Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet. https://www.wirelex.de

Gruschka, A. (1996). Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1). *Pädagogische Korrespondenz, 18,* 49-72. http://www.pedocs.de/volltexte/2014/8995/pdf/PaedKorr_1996_18_Gruschka_Wie_misst_und_stimuliert.pdf

Kuld, L. (2021). Lernen an Dilemmata. In K. Lindner & M. Zimmermann (Hrsg.), *Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen* (S. 311-317). utb.

Leitner, G. (2011). Entscheidungen fällen. In U. Buchner, G. Kernbichler & G. Leitner (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (S. 117-124). Schulheft 141, Studien Verlag.

Leitner, G. (2017). Zwischen Skylla und Charybdis. Entwicklung von moralischen Urteilen im Fachbereich Ernährung. *Haushalt in Bildung & Forschung, 4,* 29-46. https://doi.org/10.3224/hibifo.v6i4.03

Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. Oldenbourg Schulbuchverlag.

Neumann, B. & Nünning, A. (2012). *Travelling Concepts for the Study of Culture.* De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110227628
Walgenbach, K. (2014). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
Woltran, F. (2020). *Entwicklung von Urteilskompetenz: eine qualitative Studie zur Dilemmadiskussion im Fachuntericht zum Themenfeld „Ernährung und Nachhaltigkeit“*. Masterarbeit Universität Wien. DOI: 10.25365/thesis.65229

Verfasserinnen und Verfasser

Claudia Angele, Ass.-Prof.in Dr.in habil.

Department für Ernährungswissenschaften/Zentrum für Lehrer*innenbildung
Universität Wien
Althanstr. 14, UZA II
A-1090 Wien

E-Mail: claudia.angele@univie.ac.at
Internet: https://nutrition.univie.ac.at/forschung/fachdidaktik-ass-prof-dr-paed-habil-claudia-maria-angele/kontakt/

Gabriela B. Leitner MA, Dr.in Mag.a OStRin

Institut für Berufsbildung
Pädagogische Hochschule Wien
Grenzackerstraße 18
A-1100 Wien

E-Mail: gabriela.leitner@phwien.ac.at
Internet: https://www.phwien.ac.at/

Lothar Kuld, Dr. theol. habil.

Professor em. für Kath. Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten
Am Greckenhof 2
D-88213 Ravensburg

E-Mail: kuld@ph-weingarten.de
Internet: https://www.ph-weingarten.de
https://katholische-theologie.ph-weingarten.de

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

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 ergebenen 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

Berücksichtigung der fachpraktischen, -wissenschaftlichen und -didaktischen Perspektive inkludiert werden.

Aus den fachübergreifenden und den fachspezifischen Herausforderungen der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Welchen fachspezifischen Kriterien sollen Aufgaben der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft entsprechen, die aus einer Lernsituation sowie aus Arbeits- und Lernaufgaben bestehen?
2. Wie können diese identifizierten fachspezifischen Kriterien zielführend in eine Aufgabe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft inkludiert werden?

2 Das Schokoladenkuchenmodell

2.1 Grundlagen zum Modell

Zur Identifikation der fachspezifischen Kriterien des Berufsfelds Ernährung und Hauswirtschaft wurden (a) empirische Erkenntnisse der Pädagogik sowie der (Fach-) Didaktik zusammengetragen, (b) fachspezifische sowie fachübergreifende Rahmenbedingungen der Kultusministerkonferenz (KMK) hinzugezogen und (c) fachspezifische praktische Erfahrungen und Erkenntnisse von Lehrkräften als auch von Ausbilderinnen und Ausbilder im Rahmen von offenen Interviewgesprächen erfasst. Anschließend wurden die Ergebnisse der unterschiedlichen Perspektiven reflektiert und systematisch verdichtetet sowie mit der Literaturrecherche kombiniert. Ähnliche Aspekte wurden gebündelt und unter einem Begriff zusammengefasst, um Redundanzen zu vermeiden. Die folgenden sechs fachspezifischen Kriterien wurde für die Entwicklung einer ‚guten' Aufgabe bestehend aus Lernsituation, Arbeits- und Lernaufgaben in der beruflichen Fachrichtung abgeleitet:

- Erwerb einer umfassenden berufsbezogenen und -übergreifenden Handlungskompetenz (KMK, 2021),
- Durchlaufen einer vollständigen Handlung (Bader, 2004),
- Herstellung eines Bezugs zur beruflichen, gesellschaftlichen und individuellen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler,
- Inklusion von …
  - Maßnahmen zur Binnendifferenzierung,
  - Aspekten der Nachhaltigkeit und
  - Aspekten der Digitalisierung.

Zur Beantwortung der zweiten Fragestellung werden die zentrale Idee der Inklusion sowie die Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik Exklusion, Separation, Integra-

tion und Inklusion in Anlehnung an Schnell und Sander (2004) herangezogen und in Bezug auf die Aufgabenentwicklung und sowie die spezifischen Kriterien erläutert:

- **Exklusion:** Keine Beachtung der fachspezifischen Kriterien bei der Aufgabenentwicklung.
- **Separation:** Beachtung der fachspezifischen Kriterien, jedoch unabhängig von den gestellten Aufgaben und deren Entwicklung.
- **Integration:** Fachspezifische Kriterien werden nicht von Beginn an in der Aufgabenentwicklung eingebunden, jedoch werden die Aufgaben im Verlauf der Entwicklung angepasst oder abschließend modifiziert.
- **Inklusion:** Die Einbettung der fachspezifischen Kriterien in die Aufgabenentwicklung spielt keine besondere Rolle, da diese von Anfang an kontinuierlich im Entwicklungsprozess mitgedacht, vernetzt und miteinander in Bezug gesetzt werden.

In Analogie zu den Phasen der Sonderpädagogik ist ausschließlich die Inklusion der fachspezifischen Kriterien in die Aufgabenentwicklung zielführend und wünschenswert. Diese inklusive Einbettung der definierten Kriterien in eine Aufgabe wurde exemplarisch für den Bereich der Hauswirtschaft von Conty et al. (2022) publiziert.

2.2 Modellbeschreibung und -erläuterung

Die wünschenswerte Einbettung der Kriterien bei der Gestaltung von Aufgaben verdeutlicht, dass diese Thematik sehr vielschichtig und abstrakt ist. Um dem entgegenzuwirken, soll anhand des neu entwickelten, mehrdimensionalen Schokoladenkuchenmodells der spiralcurriculare Aufbau zur Anbahnung von Aufgabenentwicklungs-kompetenzen sowie die Gestaltung von Aufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft thematisiert und veranschaulicht werden, wodurch eine Professionalisierung im Lehramtsstudium ermöglicht werden kann.

Das hier vorgestellte Modell zeigt den fachspezifischen zugleich aber auch fachübergreifenden bekannten Prozess der Kuchenherstellung.

In Tabelle 1 werden die nacheinander zu durchlaufenden Schritte bei der Herstellung eines Kuchens (a), bei der Aufgabenentwicklung (b), bei dem Kompetenzerwerb (c) und im Modell der vollständigen Handlung (d) aufgezeigt.

Vor dem Arbeitsbeginn startet die Bäckerin oder der Bäcker im ersten Schritt typischerweise mit dem Lesen des Kuchenrezepts und definiert das Ziel bzw. den fertigen Kuchen. Für die Gestaltung von Aufgaben bedeutet dies, das Identifizieren der fachlichen Grundlagen des Themengebiets ‚Aufgaben' Für den vollständigen Kompetenzerwerb heißt das wiederum, dass Wissen und Verständnis aufgebaut wird und somit der erste Schritt ‚das Informieren' einer vollständigen Handlung absolviert wird.

Nachdem die Bäckerin oder der Bäcker das Rezept gelesen hat, muss dieser sowohl den Einsatz der Zutaten als auch den Herstellungsprozess verstehen. Speziell für die Aufgabenentwicklung müssen in diesem Schritt die fachspezifischen Kriterien und deren Einsatz (s. Abschnitt 2.1.) verstanden werden. Es wird somit weiterhin neues Wissen erworben und ggf. mit vorhandenem Wissen verknüpft, sodass die Thematik verstanden wird. Das bildet den Abschluss von Schritt 1 der vollständigen Handlung ab.

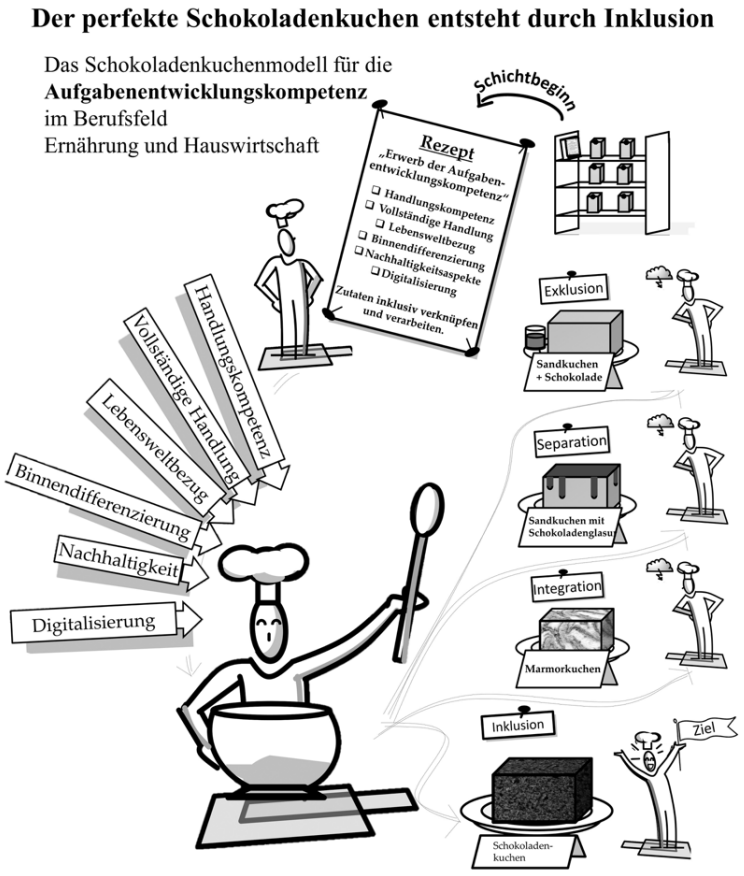


Abb. 1: Der perfekte Schokoladenkuchen entsteht durch Inklusion. Das Schokoladenkuchenmodell für die Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (Quelle: Eigene Darstellung).

Anschließend beginnt der Herstellungsprozess, d. h., dass das methodisch-didaktische Vorgehen geplant wird. Dafür geht die Bäckerin oder der Bäcker zur Teigschüssel und plant sowie entscheidet sein Vorgehen für die Zubereitung des Kuchens. Dieser Schritt ist bei der Gestaltung einer Aufgabe notwendig, weil sich

hier das Wissen und Können sowie die Anwendung zeigt. Für die vollständige Handlung bedeutet es, dass die Schritte ‚Planen' und ‚Entscheiden' bewältigt werden. In einer Teigschüssel findet zunächst die Zubereitung des Teiges und anschließend in der Backform der Backprozess des Kuchens statt. Analog dazu kann das Gestalten der Aufgaben gesehen werden. Parallel dazu können Bewertungen und Modifikationen sowohl bei der Teigherstellung als auch bei der Aufgabenentwicklung vorgenommen werden. In diesen Schritten wird praxisbezogen gehandelt und vorgenommene Planungen und Entscheidungen werden ausgeführt. Nach dem Modell der vollständigen Handlung werden die Schritte des ‚Ausführens' und des ‚Kontrollierens' durchlaufen. In Abhängigkeit zum geplanten methodisch-didaktischen Vorgehen sowie der Bearbeitung und Beherrschung der Arbeitsschritte 1-5 (Tabelle 1), entstehen, je nach Beachtung der spezifischen Kriterien bei der Aufgabengestaltung, unterschiedliche Kuchen 1-4. Das wird durch das Servieren der verschiedenen Kuchen auf jeweils einem Teller im Modell (Abbildung 1) symbolisiert.

Übertragen auf die Gestaltung von Aufgaben heißt das Servieren der Kuchen das Präsentieren der erstellten Aufgaben. Das entspricht im Modell der vollständigen Handlung dem Schritt des ‚Kontrollierens'. Die Bäckerin oder der Bäcker bewertet und reflektiert abschließend kritisch seine verschiedenen Herstellungsprozesse und die damit entstandenen Ergebnisse. Der letzte Schritt im Modell der vollständigen Handlung ‚das Reflektieren' ist erreicht.

- **Kuchen (1) ‚Sandkuchen und Schokoladensoße':** Nicht alle Zutaten wurden gleichermaßen in den Herstellungsprozess integriert, sodass kein Schokoladenkuchen entstanden ist. Für die Gestaltung von Aufgaben bedeutet dies die Exklusion der spezifischen Kriterien. Die Bewertung und Reflexion offenbart, dass nicht alle Zutaten sowie der Herstellungsprozess beachtet wurden. Die Bäckerin oder der Bäcker ist unzufrieden.
- **Kuchen (2) ‚Sandkuchen mit Schokoladenglasur':** Die Bewertung und Reflexion verdeutlicht, dass es sich hierbei ebenfalls nicht um einen Schokoladenkuchen handelt, auch dieses Ergebnis ist nicht zufriedenstellend. In Bezug auf die Aufgabengestaltung bedeutet dies die Separation der Kriterien. Sie werden beachtet, aber gesondert behandelt.
- **Kuchen (3) ‚Marmorkuchen':** Bezogen auf die Gestaltung von Aufgaben befindet sich diese Aufgabe in der Phase der Integration. Der Einsatz der spezifischen Kriterien wird im Entwicklungsprozess involviert, aber nicht zielführend eingebunden, sondern vielmehr gesondert behandelt.
- **Kuchen (4) ‚Schokoladenkuchen':** Der vierte Kuchen ist ein typischer Schokoladenkuchen. Im Rahmen der anschließenden Bewertung und Reflexion ist der Bäckerin oder dem Bäcker anzusehen, dass dieser mit seinem Ergebnis sehr zufrieden ist. Die wünschenswerte Phase der Inklusion und die damit einhergehende Einbettung aller fachspezifischen Kriterien in die Aufgabenentwicklung ist erreicht. Der perfekte Schokoladenkuchen entsteht durch Inklusion.

Tab. 1: Tabellarische Darstellung der sieben Schritte der Herstellung eines Kuchens (a), der Aufgabenentwicklung (b), dem Kompetenzerwerb (c) und im Modell der vollständigen Handlung (d) (Quelle: Eigene Darstellung)

Schritt	(a) Kuchen-herstellung	(b) Aufgaben-entwicklung	(c) Kompetenz-erwerb	(d) Vollständige Handlung
1	Lesen des Rezepts	Informieren über Grundlagen ‚Aufgaben'	Wissen/ Verstehen	Informieren
2	Verstehen des Rezepts	Informieren über fachspezifische Kriterien	Wissen/ Verstehen	Informieren
3	Planen und Entscheiden des Herstellungs-prozesses	Planen und Entscheiden der Aufgaben-entwicklung	Können/ Anwenden	Planen und Entscheiden
4	Durchführen und Kontrollieren der Teigzubereitung	Durchführen und Kontrollieren der Aufgaben	Praxis-bezogenes Handeln	Ausführen/ Kontrollieren
5	Durchführen und Kontrollieren des Backprozesses	Durchführen und Kontrollieren der Aufgaben	Praxis-bezogenes Handeln	Ausführen/ Kontrollieren
6	Servieren des Kuchens	Präsentieren der Aufgabe	Praxis-bezogenes Handeln	Kontrollieren
7	Reflektieren des Kuchens	Reflektieren der Aufgabe	Reflektiertes Handeln	Reflektieren

Das Modell des Schokoladenkuchens und die Kuchenvarianten (1-4) verdeutlichen, dass nicht ausschließlich die Zutaten zur Gestaltung von Aufgaben entscheidend sind, sondern auch der methodisch-didaktische (Herstellungs-)Prozess. Dieser benötigt Raum, Zeit sowie Wissen und Können, sodass eine Handlung im Sinne des Modells der vollständigen Handlung durchlebt werden kann. Das Schokoladenkuchenmodell verdeutlicht die komplexen Vorgänge und Phasen, die durchlaufen werden müssen, sowie die Inklusion der fachspezifischen Kriterien, um eine umfassende Aufgabenentwicklungskompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zu erwerben. Darüber hinaus werden die Etappen, die laut KMK (2005) für einen Kompetenzaufbau benötigt werden, um angemessene Lösungswege zu wählen und abschließend ‚nachhaltig' handeln zu können, ermöglicht.

3 Das Modell in der Lehrkräfteausbildung: Ko-Labs

Das fachübergreifende Kooperationslabor (Ko-Lab) ist ein hochschuldidaktisches Setting, in dem fachwissenschaftliche Fragestellungen didaktisch für die Berufsschule aufgearbeitet werden. Es wird somit parallel zur Vorbereitung der Schulpraktischen Studien im zweiten Mastersemester durchgeführt und stellt einen Ansatz zur Professionalisierung durch den Erwerb von Aufgabenentwicklungskompetenzen anhand von Kooperationen mit der schulischen und betrieblichen Praxis dar (Conty et al., 2022; Conty et al., 2022; Grundmann & Langen 2022). Im Folgenden wird die Anwendung des Modells fokussiert und der Erwerb der Aufgabenentwicklungskompetenz gezielt im Ko-Lab Ernährung diskutiert. Abbildung 2 veranschaulicht den umfassenden Prozessablauf.

Lehramtsstudierende werden im Ko-Lab erstmalig in ihrer universitären Ausbildung mit dem Themengebiet der Aufgabenentwicklung konfrontiert. Hierfür erhalten sie im ersten Schritt eine Einführung in die theoretischen Grundlagen der Aufgabenentwicklung. Dazu zählen unter anderem der lernfeldbezogene und handlungsorientierte Blickwinkel sowie die Rahmenvorgaben der Ausbildungsberufe und das Verständnis über die Begrifflichkeiten von Lernaufgaben, Arbeitsaufgaben und Lernsituationen im Berufskontext.

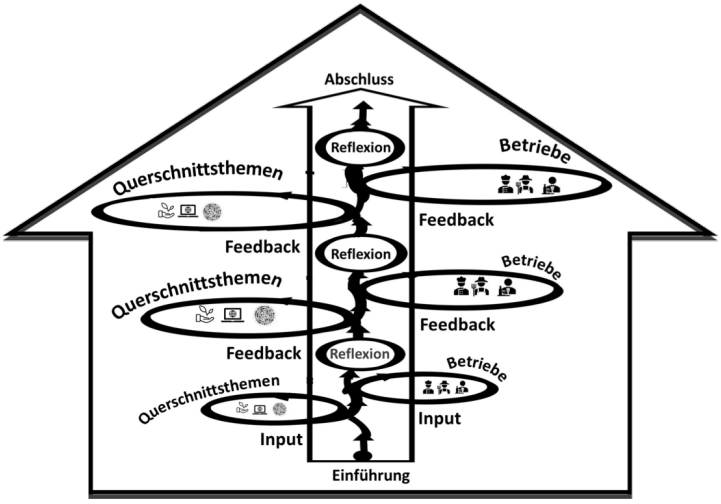


Abb. 2: Das Schokoladenkuchenmodell im Ko-Lab der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft in der Anwendung (Quelle: Eigene Darstellung).

Dem Modell entsprechend lesen die Studierenden als Einführung das Rezept des Kuchens (Schritt 1 im Modell), d. h. sie informieren sich über die theoretischen Grundlagen zum Thema Unterrichtsaufgaben in der beruflichen Bildung. Darauf aufbauend erhalten die Studierenden einen ersten Input, um anschließend drei Reflexionszyklen und zwei Feedbackschleifen im Ko-Lab zu durchlaufen.

- **Input:** Zu Beginn erhalten die Studierenden zwei erforderliche Inputs. Zum einen von den Dozierenden der sogenannten Querschnittsthemen (Diagnostik, Heterogenität, Nachhaltigkeit, Digitalisierung), zum anderen von den Praxispartnerinnen und -partnern in den Ausbildungsbetrieben. Durch die persönliche Kommunikation mit Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Auszubildenden in den Betrieben erhalten die Studierenden einen Einblick in typische Handlungsfelder der jeweiligen Ausbildungsberufe und erleben die Auszubildenden vor Ort (Schritt 2 im Modell). Diese multiperspektivische Betrachtung wird durch die in Kapitel 1 genannten Herausforderungen notwendig. Nur so kann ihnen zielführend begegnet werden.
- **Reflexionszyklus (1):** Dieser ermöglicht rückblickend die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Aufgabenentwicklung, basierend auf ihrem Erleben und den neu gewonnenen Kenntnissen aus den Betrieben und den gesellschaftsrelevanten Querschnittsthemen. Er bietet Raum und Zeit für die Planung und die damit einhergehenden ersten Entscheidungen für die individuellen Aufgabenentwürfe der Studierenden (Schritt 3 im Modell).
- **Feedbackschleifen (1):** In diesen stellen die Studierenden ihre Aufgabenentwürfe nacheinander den Akteurinnen und Akteuren der Querschnittsthemen sowie der betrieblichen Praxis vor und diskutieren anschließend die Entwürfe aus den verschiedenen Perspektiven (Schritt 4 im Modell).
- **Reflexionszyklus (2):** Die Studierenden reflektieren sowohl kooperativ untereinander sowie mit der Ko-Lab-Leitung als auch individuell die vielfältigen und multiperspektivischen Feedbacks. Sie haben erneut Raum und Zeit zum Modifizieren ihrer Aufgabenentwürfe. Dabei sollen sie die möglichen Sichtweisen und die verschiedenen Perspektiven zueinander in Beziehung setzen, um zwischen den bestehenden Möglichkeiten abzuwägen und entscheiden zu können (Schritt 5 im Modell).
- **Feedbackschleife (2):** Die Studierenden präsentieren ihre modifizierten Aufgaben dem multiprofessionellen Team der beteiligten Akteurinnen und Akteuren, sodass sie erneut ihr fachspezifisches Feedback beisteuern (Schritt 6 im Modell).
- **Reflexionszyklus (3):** Im abschließenden dritten Reflexionszyklus diskutieren die Studierenden kooperativ ihre individuellen Ergebnisse und den Gesamtprozess mit der Ko-Lab-Leitung (Schritt 7 im Modell).

Wie auch im Schokoladenkuchenmodell (s. Abbildung 1) gilt hier, dass die Inklusion aller fachspezifischen Kriterien von Entwicklungsbeginn an die Erstellung einer fachspezifischen Aufgabe ermöglicht. Erst die Kooperation und Kommunikation mit den unterschiedlichen Beteiligten sowie das vollständige Durchlaufen aller Schritte, Schleifen und Zyklen ermöglicht die Anbahnung einer umfassenden Aufgabenentwicklungskompetenz auf Seiten der Studierenden im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das präsentierte Schokoladenkuchenmodell verdeutlicht anhand des Herstellungsprozesses eines Schokoladenkuchens die notwendigen Schritte zur Anbahnung einer Aufgabenentwicklungskompetenz unter zeitgleicher Inklusion definierter Kriterien. Sowohl das Beachten aller fachspezifischen Kriterien (der Erwerb einer Handlungskompetenz, das Durchlaufen der Schritte einer vollständigen Handlung, die Binnendifferenzierung, der Lebensweltbezug sowie Nachhaltigkeit und Digitalisierung) als auch der Gestaltungsprozess sind notwendig, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen.

Das Spiralcurriculum, das die Modellanwendung im Ko-Lab Ernährung verdeutlicht, inkludiert zeitgemäße Schlüsselkompetenzen bzw. Querschnittsthemen und die betriebliche Praxis. Mit Hilfe von Inputs, Feedback- und Reflexionsschleifen gelingt die Inklusion fachspezifischer und fachübergreifender Kriterien in den Prozess der Aufgabenentwicklung. Basierend auf diesen multiperspektivischen, wiederkehrenden Einblicken in die Lebenswelt der zukünftigen Schülerinnen und Schüler, kann ein umfassender Kompetenzerwerb seitens der Studierenden gelingen. Kurz gesagt: Ein perfekter Schokoladenkuchen als auch eine fachspezifische Aufgabe im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft entsteht durch Inklusion.

Nach zwei Durchgängen des Ko-Labs Ernährung an der Technischen Universität Berlin zeigt sich unter anderem, dass die Entwicklung von Aufgaben das Ergebnis einer erfolgreichen und langfristigen Kooperation und Kommunikation sowie einer Gratwanderung zwischen einem ‚Zuwenig' und einem ‚Zuviel' der Inklusion der fachspezifischen Kriterien ist. Es ist somit sinnvoll, den Erwerb einer umfassende Aufgabenentwicklungskompetenz in der Lehrkräfteausbildung zu fördern, damit die zukünftigen Lehrkräfte in den vielseitigen Anforderungssituationen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft situationsspezifisch handeln können.

Anmerkungen

Diese Forschung wurde im Rahmen des Projekts ‚TUB Teaching 2.0-Innovativer Einstieg, Professions- und Forschungsorientierung im berufsbezogenen Lehramtsstudium' durchgeführt und von der gemeinsamen ‚Qualitätsoffensive Lehrerbildung' von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Förderkennzeichen: 01JA1628.

Literatur

Bader, R. (2004). Handlungsorientierung als didaktisch-methodisches Konzept der Berufsbildung. In R. Bader & M. Müller (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept* (S. 61-68). Bertelsmann Verlag.

Bender, U. (2012). Aufgabenkulturen in der Konsumbildung entwickeln. *Haushalt in Bildung und Forschung, 1*(3), 77-88.

Brutzer, A. (2019). Digitalisierung – Berufsfeld – Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung, 8*(3), 15-25. https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i3.02

Conty, V., Dilger, E., Koscholke, S., Derda, M. & Langen, N. (2022). *Entwicklung der Lernumgebung Kooperationslabor zur Gestaltung arbeits- und lebensweltlich orientierter Lernaufgaben im Berufsschulunterricht.* Tagungsband 'Interaktionsprozesse in Hochschullernwerkstätten – Theorien, Praktiken, Utopien' (noch nicht veröffentlicht).

Conty, V., Grundmann, S. & Langen, N. (2022). *Ko-Labs als kooperatives Coaching in der Lehrkräftebildung. Professionalisierung durch Entwicklung von Lernsituationen, Arbeits- und Lernaufgaben in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft.* DiMawe. (noch nicht veröffentlicht).

Fernández Caruncho, V. & Melzig, C. (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Haushalt in Bildung & Forschung, 9*(3), 3-18. https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i3.01

Gemballa, K. & Kettschau, I. (2011). Ernährung und Hauswirtschaft – zu groß, um eine Domäne zu sein? *HuW,* (3),130-138.

Girmes, R. (2010). Die Welt als Aufgabe? Wie Aufgaben Lernende erreichen. *Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Neuwied*, (5), 1-7.

Grundmann, S. & Langen, N. (2022). Medienkompetentes Handeln in der Beruflichen Bildung. Ansätze zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung am Beispiel der beruflichen Fachrichtung Ernährung & Hauswirtschaft. In U. Schütte, N. Bürger, M. Fabel-Lamla, P. Frei, K. Hauenschild, J. Menthe, B. Schmidt-Thieme & C. Wecker (Hrsg.), *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern – Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (S.151-159). Universitätsverlag Hildesheim.

Grundmann, S., Stilz, M. & Becker, B. (2019). Digitale Welten – Unterricht 4.0 in der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung, 8*(3), 26-41. https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i3.03

Hammer, S. & Ufer, S. (2016). *Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften im Umgang mit Aufgaben in der Unterrichtsplanung.* Beiträge zum Mathematikunterricht 2016.

Kettschau, I. (2013). Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Heterogenität als Merkmal – Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung, 2*(1), 3-15.

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2005). B*ildungsstandards der Kultusministerkonferenz Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf

KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf

Leisen, J. (2015). Lehrmaterialien im CLIL-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, (2).

Reusser, K. (2013). Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. *Profi-L,* 4-6.

Schnell, I. & Sander, A. (2004). *Inklusive Pädagogik.* Julius Klinkhardt.

Weyland, M. & Strommel, P. (2016). Kompetenzorientierung 2.0 – Domänenspezifische Lernaufgaben für die ökonomische Bildung. *Zeitschrift für ökonomische Bildung,* (5), 94-118.

Verfasserinnen

Valentina Conty, M.Sc., Stephanie Grundmann, Prof.in Dr.in Nina Langen

Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre
Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
Marchstr. 23, Sek.: MAR 1-1
D-10587 Berlin

E-Mail: v.conty@tu-berlin.de
Internet: www.b-nerle.tu-berlin.de

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 Konsumentscheidungen 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-

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

mehrere Handlungsoptionen entwickelt oder kombiniert werden, die unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung als Lösungen in Frage kommen. Der Begriff Bewertungskompetenz wird in Anlehnung an die Definition von Bögeholz (2007) für den Konsumbereich wie folgt definiert: „Fähigkeit, sich in komplexen, konsumbezogenen Situationen begründet und systematisch bei unterschiedlichen Handlungsoptionen zu entscheiden“ (Bögeholz, 2007). Das Göttinger Modell der Bewertungskompetenz (Bögeholz, 2007) stellt einen Orientierungsrahmen für die Diagnose und kognitive Förderung von Bewertungskompetenz dar. Bevor Schülerinnen und Schüler die eigentliche Bewertung vornehmen, müssen zunächst Sachverhalte geklärt und die mögliche Problematik erfasst werden. Dazu müssen sie verschiedenste Perspektiven einnehmen und beim systematischen Bewerten von Handlungsmöglichkeiten diese mit Werten in Beziehung setzen (Eggert & Bögeholz, 2006).

Weitere Untersuchungen aus der Biologiedidaktik zeigen, dass die Entscheidungsprozesse der Lernenden unterstützt werden können, indem diese eine Struktur erhalten, die das Vorgehen anleitet (Eggert & Bögeholz, 2010). Gemäß Jafari und Meisert (2019) muss hierbei allerdings der Grad der Strukturierung berücksichtigt werden, um die Schülerinnen und Schüler durch ungeeignete Strukturierungen nicht zu entmutigen, selbstständig Entscheidungen zu treffen (Jafari & Meisert, 2019).

Im Kontext des Konsumbereichs Bekleidung und Accessoires werden die drei Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung, also die der Ökologie, Ökonomie und Soziales, im Sinne von Eggert und Bögeholz (2006) durch die Dimensionen der Ästhetik, des Gebrauchswerts und der Funktionalität erweitert und in einem Qualitätskreis (Grundmeier, 2020) dargestellt (siehe Kapitel 4.4).

2.2 Entscheidungsstrategiewissen

Lernende verfügen in unterschiedlichem Ausmaß über Entscheidungsstrategiewissen. Dies beeinflusst ihre Bewertungskompetenz im Allgemeinen und folglich auch die Bewertungskompetenz im Konsumfeld Bekleidung und Accessoires (Eggert & Bögeholz, 2010). Die Anwendung von Entscheidungsstrategien hilft, einen komplexen Entscheidungsprozess zu systematisieren und zu vereinfachen (Eggert & Bögeholz, 2006). Es ist zu erwarten, dass Lernende mit Hilfe von Entscheidungsstrategiewissen unterschiedliche Qualitätsdimensionen inklusive Aspekten der Nachhaltigkeit in ihre Kaufentscheidungen systematisch einbeziehen und begründen können.

2.3 ATI-Forschung

Forschung auf der Basis von „Aptitude-Treatment-Interaction“ (ATI) untersucht die unterschiedliche Wirkung verschiedener Lehr-Lernsettings in Abhängigkeit von

unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden (Cronbach, 1967; Cronbach & Snow, 1969; Snow, 1991). Sie geht also davon aus, dass die Lernwirksamkeit eines Lehr-Lernsettings abhängig ist von den Lernvoraussetzungen und nimmt dabei sowohl Lernende mit ungünstigen als auch mit günstigen Lernvoraussetzungen in den Blick. Hierzu werden sogenannte adaptive Lehr-Lernsettings entwickelt, also Lehr-Lernsettings, die sehr genau an die heterogenen Lernvoraussetzungen angepasst sind: Bei ungünstigen Lernvoraussetzungen (z. B. geringes Vorwissen, geringe Selbstwirksamkeit etc.) sollten die Lehr-Lernsettings im Allgemeinen stärker strukturiert und Lernende stärker unterstützt werden. Bei günstigen Lernvoraussetzungen ist im Allgemeinen die Anregung von selbstgesteuerten Lernprozessen und eine geringe Strukturierung von Vorteil, wohingegen eine starke Strukturierung des Lehr-Lernsettings auf jene Lernenden eher hemmend wirken würde. Dies wird als „Expertise-Umkehr-Effekt“ (Kalyuga et al., 2003) bezeichnet. Generell werden Lernende mit *günstigen* Lernvoraussetzungen allerdings weniger von „unpassenden“ Lehr-Lernsettings beeinträchtigt als Lernende mit *ungünstigen* Lernvoraussetzungen, bei denen dies zur Überforderung und damit Verhinderung von Lernen führt (Helmke & Weinert, 1997; Kalyuga & Renkl, 2010; Leuders & Loibl, 2019).

Ausgehend von den in Kapitel 2.1 und 2.2 skizzierten Überlegungen ist in dem vorliegenden ATI-Forschungsprojekt das „Entscheidungsstrategiewissen“ als zentrale Heterogenitätsvariable (HV) (Eggert & Bögeholz, 2010) aufzufassen. Die abhängige Variable (AV) stellt die „Bewertungskompetenz zu qualitäts- und nachhaltigkeitsorientierten Kaufentscheidungen im Bereich Bekleidung und Accessoires“ dar. Im Rahmen des ATI-Ansatzes müssen die Lernenden im vorliegenden Forschungsprojekt in Abhängigkeit von ihren Lernvoraussetzungen (hier: Entscheidungsstrategiewissen) unterschiedlich stark unterstützt werden, um in komplexen, konsumbezogenen Situationen begründet und systematisch entscheiden zu können. Als moderierende Variablen (MV) werden das Geschlecht, das Alter, der Migrationsstatus (Sprache, die zu Hause gesprochen wird) sowie die Note im Fach Deutsch erhoben. Im Rahmen des vorliegenden Projekts soll das Lehr-Lernsetting „ökologisch valide“ sein, d. h. es soll im Rahmen des „üblichen“ Unterrichts an Schulen – und nicht etwa im Labor – durchgeführt werden.

3 Forschungsfragen

Folgende Fragen sollen im Rahmen des Forschungsprojektes beantwortet werden:

1. Inwieweit zeigen sich die angenommenen ATI-Effekte in einem ökologisch validen Setting zur Konsumbildung im Bereich Bekleidung und Accessoires?
2. Inwieweit ist die kontrollierte Umsetzung des adaptiven Lehr-Lernsettings wirksam im Sinne der optimalen Förderung der Bewertungskompetenz

(AV) von Lernenden mit unterschiedlich ausgeprägtem Entscheidungsstrategiewissen (HV), und zwar im Vergleich mit einem nicht adaptiven Lehr-Lernsetting?
3. Welche weiteren Einflüsse auf die gemessenen Effekte lassen sich identifizieren?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Konstruktion des adaptiven Lehr-Lernsettings

Das entwickelte adaptive Lehr-Lernsetting zielt auf eine nach den Voraussetzungen der Lernenden differenzierende Intervention ab.

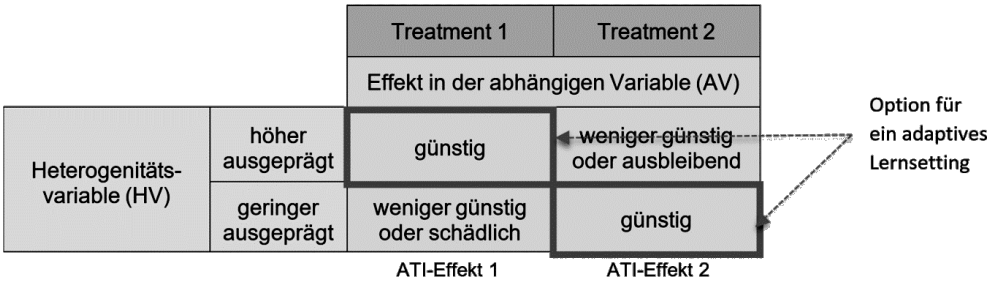


Abb. 1: Prinzip der Konstruktion des adaptiven Lehr-Lernsettings auf der Basis identifizierter ATI-Effekte (Quelle: Eigene Darstellung)

Im Sinne der ATI-Forschung und in Anlehnung an die Forschungen von Jafari und Meisert (2019) werden die konsumbezogenen Lernaufgaben so adaptiert, dass sie den Lernenden in Abhängigkeit ihres Entscheidungsstrategiewissens gemäß Eggert und Bögeholz (2010) entsprechen und die heterogenen Ausgangssituationen adäquat unterstützen. Es werden nach dem in Abbildung 1 dargestellten Prinzip zwei Treatments implementiert. Die Schülerinnen und Schüler mit niedrig ausgeprägtem Entscheidungsstrategiewissen (1) erhalten ein hochstrukturiertes Lernmaterial, welches den Entscheidungsprozess stärker strukturiert und sie schrittweise anleitet, in komplexen, konsumbezogenen Situationen begründet und systematisch zu entscheiden. Hingegen arbeiten die Lernenden mit hoch ausgeprägtem Entscheidungsstrategiewissen (2) mit einem niedrig strukturierten Lernmaterial, das ihnen Freiraum lässt, um ihr vorhandenes Wissen über Entscheidungsstrategien anzuwenden. Auf Grundlage des Expertise-Umkehr-Effekts (Kalyuga et al., 2003) wird bei den Lernenden davon ausgegangen, dass eine ungeeignete Strukturierung geringere oder gar negative Effekte in Bezug auf die Entscheidungsfindung bei den Lernenden hervorrufen kann.

4.2 Stichprobe

Im Anschluss an die Pilotphase wurde die Hauptstudie zwischen November und Dezember 2021 an sechs Realschulen (Sek. 1, BW) in 11 AES-Klassen im Raum Freiburg im Breisgau realisiert. Insgesamt nahmen an der Untersuchung N=126 Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe teil (M Alter = 14,46, SD Alter = 0,629, 78,8 % weiblich, 15,3 % männlich). Die Erhebung war durch die Verteilung von Codes anonymisiert und die Schülerinnen und Schüler sowie deren Erziehungsberechtigte bestätigten die Freiwilligkeit der Erhebung durch Unterzeichnen einer Einverständniserklärung.

4.3 Hauptstudie: ATI-Studie

Die zweiwöchige Intervention fand in je drei hintereinander folgenden Stunden pro Woche statt und war in den regulären AES-Unterricht integriert. Die einzelnen methodischen Schritte sind nachfolgend beschrieben.

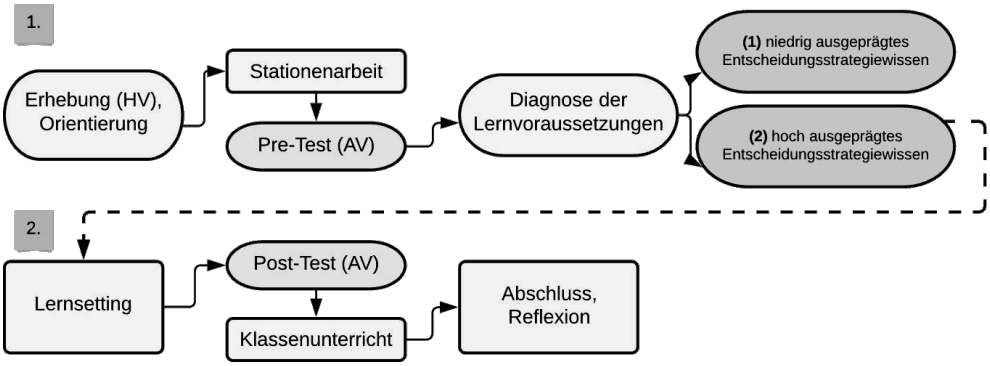


Abb. 2: Methodischer Aufbau des adaptiven Unterrichtssettings im regulären Unterricht. Das Lehr-Lernsetting umfasst sechs Unterrichtsstunden im Sinne des Bildungsplans von Baden-Württemberg (Quelle: Eigene Darstellung)

Mittels eines Tests zum Entscheidungsstrategiewissen (Eggert & Bögeholz, 2010) wurde die Heterogenitätsvariable (HV) erfasst; gemäß den Befunden dieser Befragung erfolgte die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die jeweiligen Treatments. Zuvor fand eine Stationenarbeit zum Konsumprodukt „Sneaker“ für alle Schülerinnen und Schüler statt, um das Vorwissen zu den Qualitätsdimensionen einer Kaufentscheidung im genannten Konsumfeld aufzubauen. Thematisch setzten sich die Lernenden mit lebensnahen Fallbeispielen von sechs Jugendlichen auseinander, die das für sie jeweils wichtigste Kriterium für den „Sneaker-Kauf“ vermittelten. Parallel dazu bekamen die Schülerinnen und Schüler ein Erarbeitungsheft für die Stationen ausgehändigt. Vor der eigentlichen ATI-Intervention kam ein Pre-Test zur Bewertungskompetenz am Beispiel des Konsumprodukts „Sneaker“ zum Einsatz, bei

dem die Lernenden selbst eine begründete Kaufentscheidung treffen sollten. In der Intervention wurden die Lernenden mittels eines binnendifferenzierenden Lehr-Lernsettings dabei unterstützt, sich in komplexen konsumbezogenen Situationen begründet und systematisch bei unterschiedlichen Handlungsoptionen zu entscheiden. Unmittelbar nach der Intervention wurde ein identisch aufgebauter Post-Test anhand des Konsumprodukts „Rucksack" durchgeführt. Die Auswertung der differenziellen Effekte wird regressions- bzw. varianzanalytisch erfolgen. Dabei werden mögliche Mehrebeneneffekte (z. B. mit HLM: Hierarchisch Lineare Modellierung) berücksichtigt. Es wird empirisch mit Hilfe des Kreuzdesigns untersucht, ob die theoretisch abgeleitete Heterogenitätsdimension die differenziellen Effekte erklären kann.

4.4 Bewertungsinstrument Qualitätskreis für Bekleidung und Accessoires

Um kompetent qualitative Bewertungen vornehmen und Entscheidungen fällen zu können, müssen unterschiedliche Qualitätsdimensionen differenziert betrachtet werden. Hierzu wurde als didaktisches Instrument ein Qualitätskreis für Bekleidung und Accessoires entwickelt.

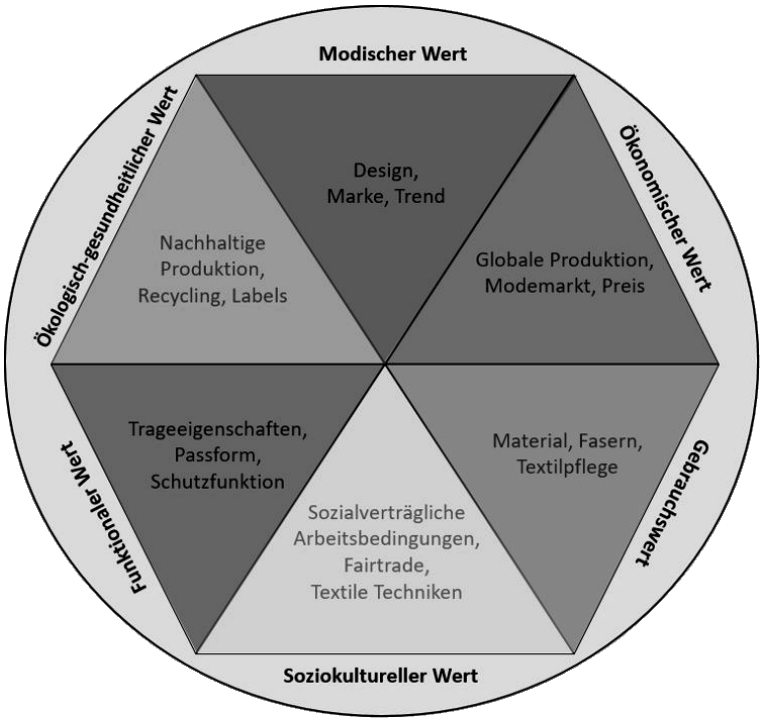


Abb. 3: Qualitätskreis für Bekleidung und Accessoires (Quelle: Grundmeier, 2020)

Er kam innerhalb des adaptiven Lehr-Lernsettings zum Einsatz (vgl. Abbildung 3). Mithilfe des Qualitätskreises für Bekleidung und Accessoires sollten die Lernenden unterstützt werden, die unterschiedlichen Qualitätsdimensionen von Bekleidung und Accessoires in ihre Entscheidungen einzubeziehen.

4.4.1 Aufbau des Qualitätskreises

Der Qualitätskreis für Bekleidung und Accessoires stellt eine segmentierte Matrix dar, um in komplexen Situationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung systematisch und begründet entscheiden zu können. Er enthält die sechs Qualitätsdimensionen modischer und ökonomischer Wert, Gebrauchswert, soziokultureller, funktionaler sowie ökologisch-gesundheitlicher Wert. Darüber hinaus beinhaltet jede Qualitätsdimension jeweils drei inhaltliche Teilaspekte, die die Dimension näher umschreiben (Grundmeier, 2020). Abstrakte Begriffe wie globale Produktion, Labels oder Recycling sollen auf diese Weise für die Lernenden greifbar und verständlich werden. Dies hat zum Ziel, Bekleidung und Accessoires reflektierter und qualitätsbewusster auswählen zu können (Grundmeier, 2020).

4.4.2 Qualitätsdimensionen gewichten

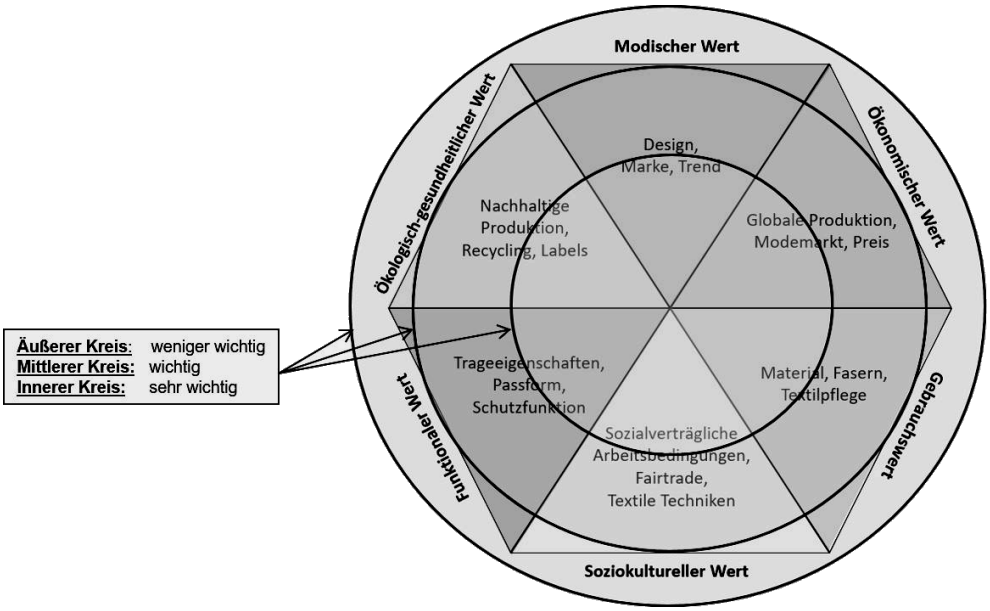


Abb. 4: Qualitätsdimensionen mit dem Qualitätskreis für Bekleidung und Accessoires gewichten (Quelle: Eigene Darstellung)

In Anlehnung an die bereits erwähnten Forschungen aus der Biologiedidaktik (Meisert, 2018) sind in den Qualitätskreis für Bekleidung und Accessoires (vgl. Abbildung 4) drei Kreise eingezeichnet, die eine Gewichtung der jeweiligen Qualitätsdimensionen ermöglichen. Eine Gewichtung innerhalb des Qualitätskreises ist in zwei Dimensionen vorgesehen. Zum einen kann innerhalb eines Kreissegmentes der Grad der Wichtigkeit unterschieden werden. Je näher der Kreis dem Zentrum des Qualitätskreises ist, desto bedeutender ist dieses Segment mit seinen Teilaspekten. Zum anderen ist im Sinne der Vereinfachung auch eine Gewichtung über alle Kreissegmente durch die Verteilung einer begrenzten Anzahl von Punkten auf als besonders wesentlich beurteilte Qualitätsdimensionen hinweg möglich. Bei der Kaufentscheidung im Lehr-Lernsetting setzen sich alle Lernenden differenziert mit den sechs unterschiedlichen Qualitätsdimensionen auseinander. Durch die Gewichtung können sie überlegen, welche der Qualitätsdimensionen ihnen für den Kauf des Produkts wichtiger oder weniger wichtig erscheint (Grundmeier, 2020).

Das adaptive Lehr-Lernsetting stellt den Schülerinnen und Schülern mit niedrig ausgeprägtem Entscheidungsstrategiewissen zusätzlich stärker prozessstrukturierende Aufgaben zur Verfügung, die darauf abzielen, sie dabei zu unterstützen, die hohe Komplexität einer Kaufentscheidung am Beispiel des Konsumprodukts „Sneaker“ zu bewältigen. Zunächst wurde die individuelle Gewichtung der Qualitätsdimensionen durch die Vergabe von Punkten für die Lernenden im Qualitätskreis visuell strukturiert. Anschließend hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, die Qualitätsdimensionen, die von ihnen gleich viele Punkte erhalten haben, nochmals miteinander zu vergleichen. In diesem Arbeitsschritt mussten sie abwägen, welche der Dimensionen ihnen im Vergleich eventuell doch wichtiger erscheint und daraus ableitend eine begründete Rangfolge erstellen. Die Bearbeitung der einzelnen vorstrukturierenden Teilaufgaben war somit Voraussetzung für das Treffen ihrer letztendlichen Kaufentscheidung.

Hingegen wurde den Schülerinnen und Schülern, die bereits über ein hoch ausgeprägtes Entscheidungsstrategiewissen verfügten, nur so viel Struktur an die Hand gegeben, dass sie zwar durch die Aufgaben geführt, aber ihnen gleichzeitig ein stärker selbstgesteuertes Vorgehen ermöglicht wurde. Die Lernenden sollten zunächst ohne jegliche vorstrukturierende Vorlage die sechs Qualitätsdimensionen gewichten. Hierbei waren sie in ihrer Vorgehensweise komplett frei. Bereits schon im nächsten Schritt sollten sie auf Basis ihrer persönlichen Gewichtung ihre eigene Kaufentscheidung treffen und begründen. Abschließend wurden sie mit einer exemplarischen Beispielgewichtung konfrontiert, die sie mit ihrer eigenen Entscheidung in Relation setzen sollten. Hierbei waren sie aufgefordert, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und zusätzlich zu begründen, was sie an ihrer eigenen Gewichtung und Entscheidung besser fanden.

5 Ergebnisse und ihre Bedeutung

Bei der Durchführung der Interventionsstudie konnte beobachtet werden, dass das adaptive Lehr-Lernsetting zur Konsumbildung im Kontext von Bekleidung und Accessoires von den Schülerinnen und Schülern hoch motiviert bearbeitet wurde. Die konsumbezogenen Lernaufgaben konnten von den Lernenden eigenständig bearbeitet werden. Aus dem abschließenden Schülerfeedback ging hervor, dass sie viel Neues dazu gelernt und den Aufbau des Lehr-Lernsettings als sehr abwechslungsreich im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht empfunden hatten. Der Qualitätskreis für Bekleidung und Accessoires hatte die Lernenden nach deren eigener Einschätzung mit seinen sechs inhaltlichen Qualitätsdimensionen dazu angeregt, ihre aktuellen und zukünftigen Kaufentscheidungen stärker zu reflektieren und zu hinterfragen. Erste Analysen der Daten aus der Hauptstudie lassen erwarten, dass die unterschiedliche Strukturierung der Entscheidungsprozesse durch das Lernmaterial ATI-Effekte hervorruft. Damit werden empirische Grundlagen erzeugt, welche für die weitere Entwicklung adaptiver Lehr-Lernsettings zum Aufbau von Bewertungskompetenz im Unterricht im Konsumfeld Bekleidung und Accessoires genutzt werden können.

Anmerkungen

Das dargestellte Promotionsprojekt ist innerhalb des Forschungs- und Nachwuchskollegs HeLPS der Pädagogischen Hochschule Freiburg eingebettet. Der Fokus des Forschungs- und Nachwuchskollegs liegt auf Differenzierungsstrategien im Fachunterricht unter Einbezug der Professionalisierung der Lehrkräfte. Hauptanliegen des Forschungs- und Nachwuchskollegs HeLPS ist es, einen praxisrelevanten Beitrag zu einer empirisch fundierten Weiterentwicklung eines differenzierenden Fachunterrichts in der Grundschule und der Sekundarstufe 1 zu leisten (Leuders & Loibl, 2019).

Literatur

Bögeholz, S. (2007). Bewertungskompetenz für systematisches Entscheiden in komplexen Gestaltungssituationen Nachhaltiger Entwicklung. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Theorien in der biologiedidaktischen Forschung: Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden* (S. 209-220). Springer-Verlag.

Cronbach, L. J. (1967). How can instruction be adapted to individual differences? In R. M. Gagné (Hrsg.), *Learning and individual differences* (S. 23-39). Columbus.

Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1969). *Individual differences in learning ability as a function of instructional variables: Final Report.*

Eggert, S. (2008). *Bewertungskompetenz für den Biologieunterricht: Vom Modell zur empirischen Überprüfung* [Dissertation]. Georg-August-Universität Göttingen.

Eggert, S. & Bögeholz, S. (2006). Göttinger Modell der Bewertungskompetenz – Teilkompetenz „Bewerten, Entscheiden und Reflektieren" für Gestaltungsaufgaben Nachhaltiger Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, *12*, 177-197.

Eggert, S. & Bögeholz, S. (2010). Students' use of decision-making strategies with regard to socioscientific issues: An application of the Rasch partial credit model. *Science Education*, *1*(4), 230-258. https://doi.org/10.1002/sce.20358

Grundmeier, A.-M. (2018). Textile Your Future: Ein Projekt zu Mode und Nachhaltigkeit. *...textil… Wissenschaft – Forschung – Bildung*, *89*(3), 1-7.

Grundmeier, A.-M. (2020). Qualitätsorientierte Bewertungskompetenz im Jugendmodemarkt. *...textil… Wissenschaft – Forschung – Bildung*, *91*(3), 12-17.

Heitmann, P. (2012). Bewertungskompetenz im Rahmen naturwissenschaftlicher Problemlöseprozesse. In H. Niedderer, H. Fischler & E. Sumfleth (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen: Ausgabe 121 von Studien zum Physik- und Chemielernen.* Logos Verlag.

Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, S. 71-176). Hogrefe.

Hostenbach, J. (2012). Entwicklung und Prüfung eines Modells zur Beschreibung der Bewertungskompetenz im Chemieunterricht. In H. Niedderer, H. Fischler & E. Sumfleth (Hrsg.), *Studien zum Physik- und Chemielernen: Ausgabe 121 von Studien zum Physik- und Chemielernen.* Logos Verlag.

Jafari, M. & Meisert, A. (2019). Activating Students' Argumentative Resources on Socioscientific Issues by Indirectly Instructed Reasoning and Negotiation Processes. *Research in Science Education*, *32*(9), 1-23. https://doi.org/10.1007/s11165-019-09869-x

Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P. & Sweller, J. (2003). The Expertise Reversal Effect. *Educational Psychologist*, *38*(1), 23-31. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_4

Kalyuga, S. & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effect and its instructional implications: introduction to the special issue. *Instructional Science*, *38*(3), 209-215. https://doi.org/10.1007/s11251-009-9102-0

Knittel, C. B. (2013). *Eine Feldstudie zur Untersuchung der Förderung von Bewertungskompetenz: am Beispiel der Photovoltaik* [Dissertation]. Pädagogische Hochschule Freiburg.

Leuders, T. & Loibl, K. (2019). *Heterogenität: effektive Lernsettings und Professionalität an Schulen (HeLPS): In Kooperation von Lehrkräften, Schulentwicklung, Fachberatung und Wissenschaft* [Antrag zur Einrichtung eines For-

schungs- und Nachwuchskollegs]. Unveröffentlichtes Manuskript. Pädagogische Hochschule Freiburg.
Meisert, A. (2018). Mit der Zielmat bewerten. In U. Spörhase-Eichmann & W. Ruppert (Hrsg.), *Biologie Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (5. Aufl., S. 236-240). Cornelsen.
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I.: Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES).* http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/AES
Snow, R. E. (1991). Aptitude-treatment interaction as a framework for research on individual differences in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *59*(2), 205-216. https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.2.205
Statista Research Department. (2018). *Wie viel Geld steht Ihnen monatlich zur freien Verfügung?* https://de.statista.com/statistik/daten/studie/504570/ umfrage/ monatlich-verfuegbares-einkommen-von-jugendlichen/

Verfasserinnen

Nadine Kitzlinger, Prof.in Dr.in Anne-Marie-Grundmeier, Prof.in Dr.in Ute Bender

Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg

E-Mail: nadine.kitzlinger@ph-freiburg.de
Internet: https://www.kebu-freiburg.de/forschung/helps

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).

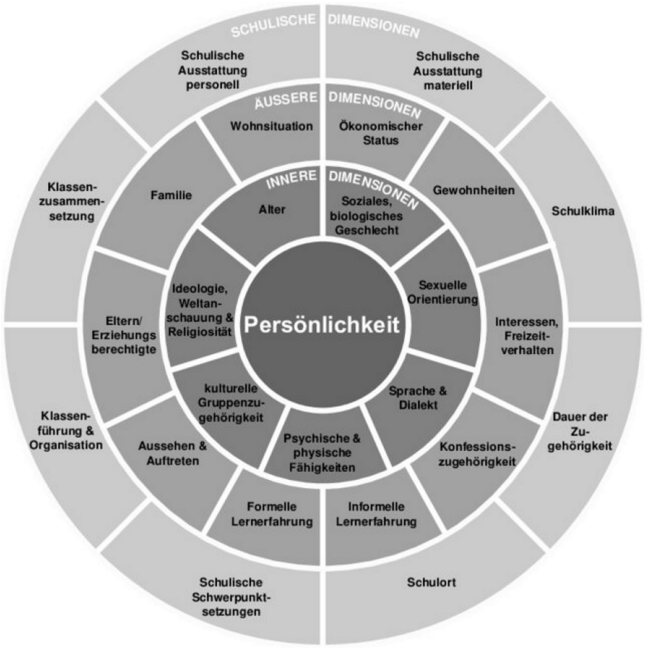


Abb. 1: Modell der Vier Schichten der Diversität im Kontext von Bildungseinrichtungen (Quelle: Auferbauer et al., 2019, S. 457)

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 Personalität 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).

2 Inklusive Hochschule

Im österreichischen Bildungssystem werden seit einigen Jahren zunehmend Maßnahmen gesetzt auf dem Weg zu mehr Inklusion: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden vermehrt in Regelschulen eingegliedert, die eigene Ausbildung für das Sonderschullehramt wurde abgeschafft und stattdessen *Inklusive Pädagogik* als curricularer Bestandteil in Schwerpunkten und Spezialisierungen der Ausbildungen für das Primar- und Sekundarstufenlehramt verankert. In der Bildung von Pädagoginnen und Pädagogen werden verstärkt neben Wissen und Können auch eine inklusionssensible Grundhaltung sowie notwendige Kompetenzen für eine inklusive (Hoch-)Schule vermittelt (Auferbauer et al., 2019). Aufgrund der Bandbreite der Ausgangs-, Lern- und Lebensbedingungen in (Hoch-)Schulen

> … ergibt sich die Herausforderung für Lehrpersonen, in der Person des Lernenden angelegte und lebensweltlich geprägte Merkmale ernst zu nehmen und diesen adäquat zu begegnen, gleichzeitig aber abwertende Zuschreibungen hinsichtlich der Fähigkeiten sowie kulturalisierende und stereotype Pauschalierungen möglichst zu vermeiden. (Auferbauer et al., 2019, S. 457)

Basierend auf dem Bologna-Prozess veröffentlichte das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (2017, S. 8) die „Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung“ und fordert, neben einem integrativen Zugang und einer breiteren Teilhabe vor allem den „Auf- und Ausbau … von diversifizierteren Lehr- und Lernangeboten, die imstande sind, die Heterogenität der Studierendenschaft sowie die Einbeziehung von unterrepräsentierten Gruppen in die Hochschulbildung als wertvolle Ressource zu begreifen und alle Begabungen zu fördern“. Durch Sensibilität für verschiedene Ausgangsbedingungen sowie durch eine Auseinandersetzung mit Aspekten von Diversität und Inklusion sollen Studierende auf Herausforderungen inklusiven Handelns vorbereitet werden.

2.1 Leitbild der Pädagogischen Hochschule Salzburg

> Bildungseinrichtungen – und somit auch die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig – sind lernende Organisationen und diskriminierungsfreie Orte sozialer Inklusion und partizipativen Zusammenlebens, an denen Lernen in dialogischen, konstruktivistischen Prozessen stattfindet und eine konstruktive Kritik- und Fehlerkultur gelebt wird. (PH Salzburg, 2022, Vision)

Die vorhandene Diversität in der Gesellschaft macht es notwendig, nicht nur auf unterschiedliche Interessen, Lernmodi und Lerntempi an (Hoch-)Schulen einzugehen, *inklusive Bildungs- und Lernräume* für alle Menschen unterschiedlichen Alters berücksichtigen bspw. auch die Vielfalt der ethnischen und linguistischen Zugehörigkeiten, Weltanschauungen und Geschlechtsidentitäten. Der diversitätsbewusste Umgang an der PH Salzburg wird vor allem über eine Stärkung der Urteilskraft,

mehrperspektivische Zugänge sowie eine kritisch-reflexive Haltung zu sich, zu anderen und zur Welt gelehrt, gelernt und gelebt. Die Pädagoginnen- und Pädagogenbildung an der Hochschule als kontinuierlichem Professionalisierungsprozess während des gesamten (Berufs-)Lebens soll vor allem dazu befähigen, im „pädagogischen Feld selbstverantwortlich bekannte und zukünftige fachliche, didaktische, pädagogische und soziale Herausforderungen zu bewältigen und zu reflektieren" (PH Salzburg, 2022, Mission).

2.2 Partizipative Prozesse und Strukturen an der inklusiven Hochschule

Durch eine Inklusion bislang benachteiligter Zielgruppen sollen Zugangschancen und Erfolgsquoten unabhängig von sozioökonomischer oder kultureller Herkunft, Gesundheitszustand, psychischen oder physischen Beeinträchtigungen etc. verbessert und die Heterogenität der Gesellschaft auch in tertiären Bildungseinrichtungen sichtbar werden (Schneider-Reisinger et al., 2018). „Mit der Entscheidung, die Pädagogische Hochschule zu einer ‚Inklusiven Hochschule' weiterzuentwickeln, wurde ein Prozess in Gang gesetzt, der keinen Bereich der Hochschule unberührt lässt" (Harter-Reiter et al., 2018, S. 12).

Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems sind Veränderungen *auf allen Ebenen* erforderlich: Angefangen bei der staatlichen Ebene durch die Ermöglichung entsprechender gesetzlicher Rahmenbedingungen, über die Ausarbeitung inklusiver Bildungsentwicklungspläne auf regionaler Ebene, bis hin zur Ebene der einzelnen (Hoch-)Schule. Neben der Rekrutierung erforderlichen Bildungspersonals ist auch die Entwicklung eines inklusiven Leitbildes und einer inklusiven (Hoch-)Schulkultur mit entsprechender Verwirklichung neuer Differenzierungsformen sowie Formen des kooperativen, partizipativen, inklusiven Lehrens und Lernens auf Unterrichtsebene notwendig (Rützel, 2014).

Auf *struktureller und organisatorischer Ebene* erfordert der Umgang mit Diversität und Inklusion neben der gedanklichen auch eine architektonische, räumliche Barrierefreiheit sowie anregende Rahmenbedingungen für inklusive Lehr- und Lerngelegenheiten. Im Zuge der Umgestaltung der Hochschule wurden bspw. einige bauliche Maßnahmen gesetzt, um allen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg tätigen Personen (Studierende, Praxisschulkinder, Lehrende, Verwaltungspersonal) ein optimales Arbeitsumfeld mit wertschätzender Atmosphäre zu ermöglichen – inklusive der Gelegenheit zur eigenverantwortlichen, im Sinne des Leitbildes verantwortungsvollen, Mitgestaltung. Beim Um- bzw. Neubau wurde in der Lehrküche eine individuell absenkbare, unterfahrbare Küchenzeile eingeplant. Die Anordnung der Arbeitsbereiche sowie die Höhe von Arbeitsflächen ermöglichen besonders rollstuhlfahrenden Studierenden genügend Bewegungsfreiheit und eine barrierefreie Nutzung der Küche. Ruhebereiche mit Liegemöglichkeit in jedem Stockwerk der Pädagogischen Hochschule, ein Diskussionsraum zur Förderung der Gesprächsbe-

reitschaft, Treppenlifte für körperlich eingeschränkte Menschen sowie taktile Bodenleitsysteme als Orientierung für Blinde oder Personen mit eingeschränkter Sehfähigkeit sind weitere umgesetzte Maßnahmen für mehr Inklusion. Altersgemäße, diversitätsbewusste Rahmenbedingungen und Lebensräume in allen Lebensphasen sind für gesundheitsfördernde, partizipative Prozesse und Strukturen unabdingbar: (Nicht nur junge) Menschen brauchen „Freiräume und Spielräume ebenso wie gestaltete, strukturierte und institutionalisierte Räume, die … ihnen Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen, sie bei ihren Entwicklungsaufgaben und in ihren Autonomiebestrebungen unterstützen" (Arrouas & Lender, 2017, S. 26).

Voraussetzungen für eine diversitätsgerechte (Hoch-)Schule auf *persönlicher Ebene* sind neben dem Wissen über Diversitäten und dem Erkennen des Handlungsbedarfs auch das Sichtbarmachen von Unterschieden und Gemeinsamkeiten sowie die Reflexion der eigenen Vorstellungen bzw. Selbstpositionierung (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2012, S. 1): „Diversity is not about the others – it is about you!".

3 Umgang mit Diversitäten in der (Hoch-)Schule

> Die Entwicklung von Inklusion darf sich nicht in hochschulorganisatorischen, unterrichts-organisatorischen und methodischen Strukturen und Strategien erschöpfen oder sich gar von diesen abhängig machen. Wir (die Lehrenden und Studierenden) sind aufgefordert, dort wo wir konkret wirksam werden können, den Blick auf das Wesentliche zu richten. (Erk & Knauf, 2012 nach Harter-Reiter et al., 2018, S. 12)

Diversitätsbewusste, pluralistische, inklusive Lehre in Theorie und Praxis zielt darauf, dieses *Wesentliche* zu erfassen: Durch Offenheit im Lehr- und Lernprozess sowie Barrierefreiheit sollen allen Menschen unabhängig von Alter, Geschlecht oder sozialem Status usw. gleiche Lernchancen eröffnet werden (PH Salzburg, 2022).

Viele der Differenzordnungen (Abbildung 1) sind Ergebnisse sozialer Handlungen – also ‚gemacht' – und durch Zuschreibungen von außen sowie Bewertungen oder Konstruktionen Dritter geprägt (Auferbauer, 2019). Mit Vielfalt umgehen heißt daher, sich selbstreflexiv mit persönlichen Normalitätsvorstellungen und Identitätskonstruktionen auseinanderzusetzen. Alternative Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsansätze helfen, Differenzen als Ressource anzuerkennen, bewusster und sensibler mit Konflikten umzugehen und neue Potenziale und Zugänge zu entdecken (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2018): „Inklusion leben heißt, mit Widersprüchen umgehen, ohne sie auflösen zu können. Inklusion fordert Innovation" (Gubler & Müller Bösch, 2020, S. 60).

3.1 BLuE – Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment

Unter dem Leitprinzip „Bildung gestalten – Vielfalt leben" werden diverse Bildungsangebote an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig umgesetzt. Mit dem Hochschulprogramm BLuE wird seit dem Wintersemester 2017 der tertiäre Bildungsraum auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten eröffnet: der Beginn einer spannenden, gemeinsamen Entwicklungsreise für alle Beteiligten – Rektorat, Verwaltung, Lehrende sowie Studierende (mit und ohne Beeinträchtigung) – hin zur Inklusiven Hochschule (Schneider-Reisinger et al., 2018). Am Beispiel des Hochschulprogramms BLuE soll nun gezeigt werden, wie durch „Gemeinsames Lernen und ein Reden mit statt über Menschen mit Beeinträchtigungen" (Gubler & Müller Bösch, 2020, S. 65) wirksame inklusive Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelingen kann. Paradigmatisch steht BLuE dabei für den gesamten Bildungs- und Lebensraum der Pädagogischen Hochschule Stefan Zweig, in dem sich Studierende und Lehrende als Teil einer Aufgabengemeinschaft verstehen und erfahren (Schneider-Reisinger et al., 2020).

Das mehrfach ausgezeichnete Hochschulprogramm BLuE richtet sich an volljährige Menschen mit einer kognitiven oder psychischen Beeinträchtigung und fehlendem Bildungsabschluss für einen Hochschulzugang, die neben Grundkompetenzen im Bereich Lesen, Schreiben und dem Umgang mit digitalen Medien vor allem Freude am Studieren mitbringen. BLuE, ein Akronym für „Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment", soll die Teilhabe am hochschulischen Leben und Lernen ermöglichen und öffnet dafür Lehrveranstaltungen aus dem regulären Studienangebot der Lehramtsstudien für BLuE-Studierende (Plaute et al., 2020). Wesentliche Ziele dieser Qualifizierungsmöglichkeit liegen neben der Vermittlung von Kompetenzen für ein zunehmend selbstbestimmtes, inklusives Leben vor allem im Anbieten von Zukunftsperspektiven mit der Aussicht auf einen angemessenen Arbeitsplatz im Bereich von Assistenzberufen, z. B. der Pädagogischen Assistenz (Schneider-Reisinger et al., 2020).

Innerhalb von vier Jahren werden im BLuE-Programm diverse Entwicklungsphasen mit Lernfeldern aus den Bereichen Persönlichkeitsbildung, Arbeit, soziale Teilhabe oder Leben in der Gesellschaft durchlaufen (112 ECTS): von der ersten Eingangs- und Orientierungsphase (Phase 1), über die Grundbildung individueller Basiskompetenzen (Phase 2) und individuelle Schwerpunktbildung (Phase 3) bis hin zur Vertiefung im Schwerpunkt und dem Berufsübergang (Phase 4). In den einzelnen Phasen besuchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des BLuE-Hochschulprogramms je nach Interesse und Schwerpunkt unterschiedliche Lehrveranstaltungen aus dem regulären Lehramtsstudium sowie eigens entwickelte, persönlichkeitsbildende Lehrveranstaltungen zu Lebenskompetenz und Empowerment, die auch von Studierenden aus anderen Studienrichtungen inskribiert werden können (Schneider-Reisinger et al., 2018). In regelmäßigen Entwicklungsdialogen werden die individuellen Interessen, Schwerpunkte und Bedarfe erkundet und das Studium

im Rahmen des grundgelegten Curriculums individuell angepasst (Plaute et al., 2020). Praktika ab dem ersten Studiensemester gewähren den BLuE-Studierenden einen Einblick ins Arbeitsleben und ermöglichen Teilhabe am Arbeitsprozess. Über die schrittweise, „*triale Berufsfeldvorbereitung*" (vom anfänglichen „Über-die-Schulter-Blicken", über Orientierungspraktika bis hin zur wirtschaftsintegrativen Berufsvorbereitung mit zukünftigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern) soll eine Anschlussmöglichkeit an den Arbeitsmarkt gewährleistet werden (Schneider-Reisinger et al., 2018). Mit dem BLuE-Hochschulprogramm werden die Studierenden auf einen von vier Assistenzberufen vorbereitet: Pädagogische Assistenz, Büroassistenz, Dienstleistungsassistenz oder Assistenz in Tourismusberufen stellen vollwertige Lehrberufe ohne Teilqualifizierung im Sinne des Berufsausbildungsgesetz §8b dar (Plaute et al., 2020).

Während des Studiums im Hochschulprogramm werden die Teilnehmenden stets begleitet durch ein gut organisiertes Assistenzsystem von Tutorinnen und Tutoren: Diese Studierenden unterstützen, wo es nötig ist, als Peers auf einer partnerschaftlichen Ebene und regen die BLuE-Studierenden – basierend auf Vertrauen und Anerkennung von Autonomie – zu Eigenaktivitäten, selbstständigen Erfahrungen und dem Aufbau von Handlungskompetenzen in allen Bereichen des hochschulischen Lebens an (Schneider-Reisinger et al., 2020). Inklusives Lernen und Leben durch Empathie sowie wertschätzende Zusammenarbeit kann die Qualität der Ausbildung erhöhen, insbesondere durch Beeinflussung der Haltung von Studierenden gegenüber inklusiven Settings (Schneider-Reisinger et al., 2018). Eine Studierende, die als Tutorin die Chance nutzen und vor der Wahl des Inklusiv-Schwerpunkts noch Erfahrung im Themengebiet sammeln wollte, erzählt über ihre Erfahrung mit einem BLuE-Studierenden:

> Ich denke, dass ich wirklich viel von ihm lernen kann! Durch ihn lernte ich Kleinigkeiten wieder zu schätzen, er gibt einem so viel zurück, auf eine ganz besondere Weise. Ich denke, dass sich viele von uns ein Beispiel an ihm nehmen können. Er studiert an der PH, macht ein Praktikum, geht arbeiten und hat so viel Spaß am Leben – wirklich bewundernswert. (Plaute et al., 2020, S. 74)

Gegenseitiger Austausch und gemeinsame Reflexion bestehender Orientierungen im Dialog aller eingebundenen Personen sind wesentlich, sodass sich die Wirksamkeit des Hochschulprogramms innerhalb der Institution entfalten kann und nachhaltige Veränderungsprozesse in der gesamten Bildungseinrichtung angestoßen werden (Schneider-Reisinger et al., 2020).

3.2 Diversität – Chancen und Herausforderungen im Lernfeld Ernährung

Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment – Befähigung als ein Leitgedanke des Hochschulprogramms BLuE gilt in allen Fachbereichen, über die Grenzen hinweg

als ultimatives Bildungsziel: „Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt“ (D-EDK, 2016, S. 20).

Abb. 2: Selbstreflexion – Erwartungen an Lernende im Fachbereich (Stereotype, Rollenklischees und Bilder der ‚idealen‘ Lernenden), n=18 (Quelle: Eigene Darstellung)

Vielfalt zu (er-)leben gehört zum Alltag der Menschen und „auch wenn es oder gerade weil es so alltäglich ist, beschäftigt ‚der Umgang mit der Vielfalt‘ die Menschen, insbesondere die Wissenschaftler seit eh und je“ (Fegebank, 2016, S. 49): Im *Workshop* „Diversität – Chancen und Herausforderungen im Lernfeld Ernährung (Beispiele, Erfahrungen und Tipps auf dem Weg zu mehr Inklusion“ beschäftigten sich die Teilnehmenden während der diesjährigen D-A-CH-Tagung deshalb aktiv mit Vielfalt und Inklusion in der (Hoch-)Schule, im Lernfeld Ernährung und im täglichen Tun und Handeln.

Neben einer Auseinandersetzung mit den eigenen Normvorstellungen, Stereotypen oder Rollenklischees im Fachbereich (Abbildung 2) wurden im Workshop exemplarische Zusammenhänge einzelner Diversitätskategorien im Bildungsbereich thematisiert: Z. B. welche Schultypen oder Studienrichtungen werden vermehrt von welchem Geschlecht gewählt? Wirkt sich lebenslanges Lernen auf die Altersdiversität in der Aus- und Weiterbildung aus? Warum gibt es große Unterschiede bei Schulabschlüssen nach Herkunftsländern oder sozialer Herkunft?

Anhand des beispielhaft ausgewählten Wimmelbilds „Schlau essen!“ (Bildungsverlag Lemberger, 2015) wurde die Selektivität persönlicher Wahrnehmungen aufgezeigt: Die Teilnehmenden sollten die ersten drei Situationen, Personen oder Gegenstände nennen, die ihre Aufmerksamkeit erregen. Obwohl alle ein und dasselbe Wimmelbild vor sich sahen, zogen unterschiedliche Teile des Bildes die Blicke auf sich, z. B. abhängig von der individuellen Sozialisation und Enkulturation, von aktuellen Interessen oder Weltanschauungen. Manche Teilnehmende nahmen beispielsweise vor allem hygienische Mängel in der Küche wahr, andere wiederum erfreuten sich an der dargestellten Diversität und der Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangslagen der Charaktere. In weiterer Folge wurde diskutiert, welche Rollenbilder und Botschaften in dem Wimmelbild vermittelt bzw. welche Diversitätskategorien angesprochen werden und welche Themen eventuell noch ergänzt werden sollten.

Am Beispiel der Inklusiven Hochschule und des Hochschulprogramms BLuE der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wurden im Anschluss Erfahrungen am Weg zu mehr Inklusion geteilt.

Weitere Chancen und Herausforderungen bzw. Ideen und Möglichkeiten für den Umgang mit Diversität als fachlichen Inhalt, als Perspektive auf Lernende oder als fachdidaktische Orientierung wurden in Breakoutgruppen diskutiert und auf der Plattform Mural in Form von Haftnotizen festgehalten (Abbildung 3).

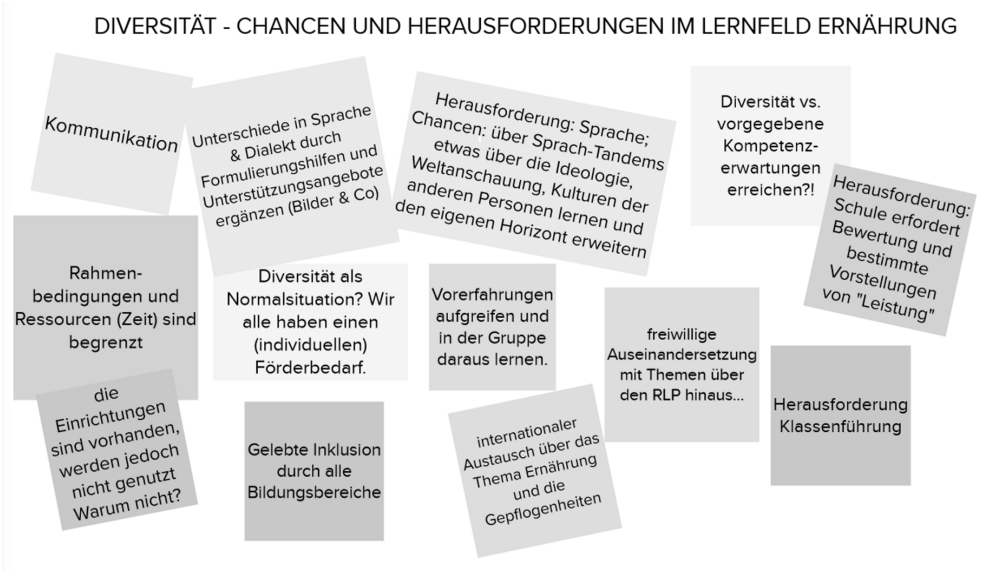


Abb. 3: Chancen und Herausforderungen im Lernfeld Ernährung – Ideensammlung der Breakoutgruppen in der Anwendung „Mural“ (Quelle: Eigene Darstellung))

Abschließend wurde die Herausforderung ‚Diversität vs. vorgegebene Kompetenzerwartungen‘ (Schule erfordert Bewertung und bestimmte Vorstellungen von

‚Leistung') hervorgehoben: Lehrende sind aufgefordert, den eigenen Unterricht, Erwartungshorizont sowie die Ansprüche an ‚gutes' Lernen stets mit Blick auf das Lern- und Entwicklungsalter, auf Vorwissen und zumutbarer Verantwortung der Lernenden zu objektivieren.

> Die Anforderungen, die an die zu erbringenden Leistungen gestellt werden, sind sorgfältig zu operationalisieren und auf einem, dem Entwicklungsalter angemessenem Niveau zu formulieren. Der Erwerb und die Erfassung von Kompetenzen sind nicht nur funktional mit Blick auf Bildungsabschlüsse zu sehen, sondern auch kritisch vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Konzepte zu ‚Entwicklung' und ‚Inklusion' zu reflektieren. … ‚Ich kann [nicht] kochen!' ist kein absolutes Urteil, sondern relativ in Bezug auf die in Zielvorstellungen definierten Kriterien. (Angele et al., 2021, Studienaufgabe 7.4.9.4)

4 Fazit

Angesichts einer Welt voll wachsender Komplexität, Vielfalt und Verschiedenartigkeit ist es von besonderer Bedeutung, in einem lebenslangen Entwicklungsprozess die eigenen Potenziale zu erkunden und in Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Für eine befähigende, diversitätssensible Bildung braucht es daher in erster Linie „Verständnis, dass es nicht um ‚die Anderen', das Erlernen eines ‚richtigen Verhaltens' oder um das ‚Einüben' von Toleranz geht, sondern um eine Auseinandersetzung mit den eigenen Werten und ein Hinterfragen von persönlichen Vorstellungen von Normalität" (IMST Gender_Diversitäten Netzwerk, 2012, S. 6).

Literatur

Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. Waxmann/utb. https://doi.org/10.36198/9783838555980

Arrouas, M. & Lender, R. (2017). *Gesundes Aufwachsen für alle Kinder und Jugendlichen bestmöglich gestalten und unterstützen. Gesundheitsziel 6. Bericht der Arbeitsgruppe / Update 2017*. BMGF. https://gesundheitsziele-oesterreich.at/website2017/wp-content/uploads/2018/01/gz_6_endbericht_update_2017_final.pdf

Auferbauer, M., Hasenhüttl, E., Much, P. & Komposch, U. (2019). Diversität und Inklusion in der Ausbildung von Lehrer_innen in der Steiermark. *HLZ, 2*(3), 452-467. https://doi.org/10.4119/hlz-2522

Benner, D. (2004). Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis. Reflexionen zur Unentbehrlichkeit,

Notwendigkeit und Aporetik schulischer Allgemeinbildung in öffentlichen Bildungssystemen. *Sitzung der Leibniz-Sozietät*, *73*, 21-35.

Bildungsverlag Lemberger (2015). *Schlau essen! Wimmelbild 1.* https://www.bildungsverlag-lemberger.at/pdf_muster/978-3-7098-0773-6_M.pdf

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hrsg.). (2017). *Nationale Strategie zur sozialen Dimension in der Hochschulbildung: Für einen integrativeren Zugang und eine breitere Teilhabe*. https://www.bmbwf.gv.at/dam/ jcr:c9a80638-7c6c-4a3f-912b-8884ccc1ed2a/Nationale%20Strategie%20(PDF).pdf

D-EDK (Hrsg.). (2016). *Lehrplan 21*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK. https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Gesamtausgabe.pdf

Fegebank, B. (2016). Vielfalt erleben – Vielfalt gestalten. Corporate Identity der haushälterischen Bildung und der Haushaltswissenschaft. *HiBiFo, 2*(5), 47-58. https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i2.23677

Gubler, M. & Müller Bösch, C. (2020). Eine Schweizer Hochschule auf dem Weg zur Inklusion – Entwicklungsprojekt écolsiv. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 56-66). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvzsmcc9.7

Harter-Reiter, S., Plaute, W. & Schneider-Reisinger, R. (Hrsg.). (2018). *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung.* StudienVerlag.

IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (2012). *Diversität & Intersektionalität – Was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* Handreichung 03/2012. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/handreichung_diversit%C3%A4ten_fertig.pdf

IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (2017). *Diagnoseinstrumente zur Gender- und Diversitätskompetenten Unterrichtsreflexion.* Handreichung 15/2017. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD_Handreichung_web_final.pdf

IMST Gender_Diversitäten Netzwerk (2018). *Gender- und Diversitätskompetentes Handeln im Unterricht.* Handreichung 16/2018. https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/GD-Handreichungen/GD_HandreichungII_web.pdf

PH Salzburg (2022). *Leitbild der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.* https://www.phsalzburg.at/ueber-uns/organisation/hochschule/leitbild/

Plaute, W., Bauer, J., Harter-Reiter, S., Hawelka, V. & Thalhamer, T. (2020). Ein Weg zur inklusiven tertiären Bildung. Das Hochschulprogramm BLuE für Studierende mit kognitiven Beeinträchtigungen. *Menschen, 4*(5), 74-75.

Rützel, J. (2014). Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen. *HiBiFo, 1*(3), 61-74. https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i1.15562

Schneider-Reisinger, R. (2018). Inklusion – Zur Begriffsgenese und ihrem Prinzipiencharakter. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 25-41). StudienVerlag.

Schneider-Reisinger, R., Bachmann, L., Bauer, J., Fischinger, L., Harter-Reiter, S., Plaute, W. & Schober, C. (2018). Das Hochschulprogramm BLuE – Inklusive tertiäre Bildung für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 329-342). StudienVerlag.

Schneider-Reisinger, R., Harter-Reiter, S., Schober, C., Kreilinger, M., Bauer, J. & Plaute, W. (2020). BLuE – Bildung als Teilhabepraxis in einer dialogisch-strukturierten Aufgabengemeinschaft. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation in Schule und Gesellschaft. Erfahrungen, Methoden, Analysen* (S. 297-309). Beltz-Juventa.

Stracke-Mertes, A. (2016). Der Index für Inklusion als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung. *HiBiFo, 2*(5), 3-18. https://doi.org/10.3224/hibifo.v5i2.23674

Verfasserin

Susanne Obermoser, Mag.[a] Dr.[in]

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Institut für Didaktik, Unterrichts- und Schulentwicklung
Akademiestraße 23-25
A-5020 Salzburg

E-Mail: susanne.obermoser@phsalzburg.at
Internet: www.phsalzburg.at

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.

„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 vormals „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 wahrt, 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-

tät“ zum Tragen: Was wird von der Gesellschaft als „normal“ von den Schülerinnen und Schüler eingefordert? Welche Werte, Standards und Regeln gelten in einer Gesellschaft und sollen an die nächste Generation weitergegeben werden? Wo sind Differenzen zu akzeptieren, Verschiedenheit zu fördern und wo geht es um Inklusion und Gemeinsamkeiten? Welche Rechte oder Kompetenzen gelten als normal? Dieses Verständnis von Normalität liegt dem Lehrplan 21 zugrunde.

Im Kontext Schule ergeben sich aus den heutigen „Diversity-Diskursen“, welche mehrheitlich auf Gruppenzugehörigkeiten referieren, einige Probleme. Identitätspolitik zum Beispiel geht davon aus, dass mit der Zugehörigkeit zu einer spezifischen Gruppe die Probleme des Individuums definiert und nur Mitglieder derselben Gruppe die Lösung kennen oder entwickeln dürfen. Lehrpersonen, die ja oft privilegierten Gruppen angehören, wird somit die Fähigkeit abgesprochen, diesen Gruppen zugehörige Schülerinnen und Schüler ohne Diskriminierung zu unterrichten. Dazu kommt, dass die heute primär diskutierten Diversitätsdimensionen (Geschlecht, sexuelle Orientierung, ethnische Herkunft, soziale Herkunft, Religion, Alter, etc.) durch Lehrpersonen nicht verändert werden können. Es stellt sich somit die Frage, ob eine Gruppierung nach solchen Merkmalen irgendwelche Vorteile mit sich bringt, oder eher hinderlich für den Umgang mit Vielfalt in der Schule ist.

1.2 Kompetenzorientiertes Verständnis von Diversität

Wäre es nicht sinnvoller, Dimensionen von Diversität zu identifizieren, welche für die Kernaufgabe der Schule relevant sind, wie etwa der Kompetenzaufbau? Kompetent sein bedeutet, über die erforderlichen Fähigkeiten und Bereitschaften zu verfügen, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert, 2001, S. 27). Problemlösungen können erlernt und zielführend angewendet werden, sofern die spezifische vorhandene Situation erkannt und situationsadäquat gehandelt wird. Diversität könnte somit daran festgemacht werden, wie Schülerinnen und Schüler an Situationen herangehen und welche Problemlösungen dabei zur Anwendung kommen.

Der Bildungsauftrag der Volksschule ist klar formuliert mittels als Grundansprüche definierter Kompetenzstufen im Lehrplan 21. Dabei begegnet uns – neben Häufigkeit und Durchschnitt – die dritte oben erwähnte Bedeutung von „normal“: Normal ist das, was erwartet wird; in diesem Fall ganz konkret: Es ist normal, dass die Grundansprüche erreicht werden. Diese normative Setzung gilt jedoch nur für das „Kollektiv“ der Schülerinnen und Schüler; aus diesem wird eine repräsentative Stichprobe gezogen, um zu überprüfen, ob Schulen, Gemeinden und Kantone die nationalen Bildungsziele erreichen. Für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler hingegen besteht keine Pflicht, die Grundansprüche zu erreichen oder nach Erreichen dieser Ansprüche mit dem Lernen aufzuhören. Für sie steht die Befähigung zu einer selbstbestimmten Lebensführung im Vordergrund, doch davon mehr im nächsten Kapitel.

An dieser Stelle soll zuerst der Frage nachgegangen werden, wie Diversität im Kontext von Kompetenzen und Kompetenzaufbau konzeptualisiert werden könnte. Dabei ist zentral, Diversität nicht auf messbare Leistungen zu reduzieren, sondern Kompetenz als an die Situation angepasstes und zielführendes Handeln zu verstehen. Das hier verwendete Handlungsmodell lehnt sich an die Arbeiten von Engeström (1999, 2001) an und bringt die zentralen Aspekte von Tätigkeiten oder Handlungen zueinander in Bezug: Die Person mit ihren Eigenschaften und Voraussetzungen (Wer), handelt gegenüber einem Objekt (Was), geleitet von erwarteten Zielen oder Motiven (Wozu). Dabei kommen Strategien, Hilfsmittel oder mentale Modelle (Wie) zur Anwendung. Alle Handlungen oder Tätigkeiten sind dabei in einen physischen und sozialen Kontext eingebettet (Wo).

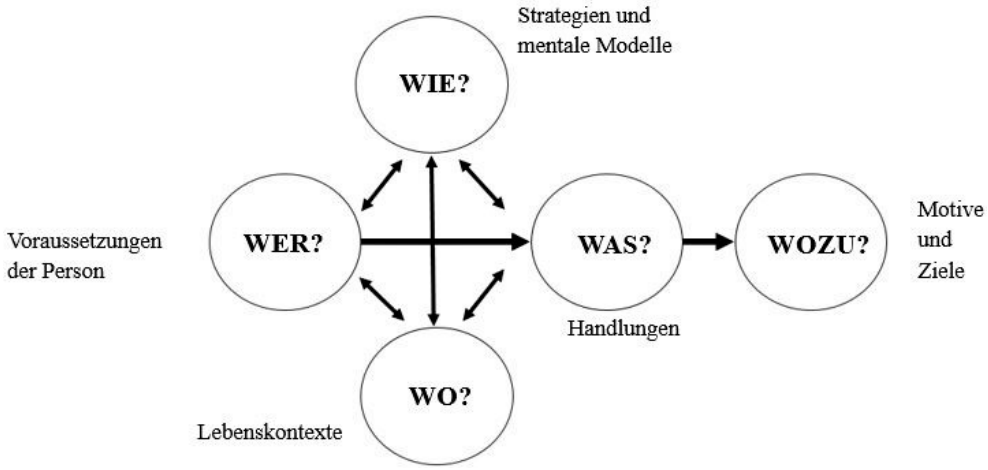


Abb. 1: Dimensionen der Diversität menschlicher Tätigkeiten (Quelle: Eigene Darstellung; vereinfacht nach Engeström, 1999)

Grunert (2012, S. 172ff.) führt das Modell als „Heuristik zur Analyse von Lernkontexten“ ein. Dabei ist der Handlungskontext nicht nur Bedingungsgefüge oder Ermöglichungsstruktur, sondern wird durch das Situationsbewusstsein, Erwartungen und Absichten des Individuums gleichermaßen mitkonstruiert. Das Modell kann zudem gleichermaßen für das Handeln eines Kollektivs (z.B. Schulklasse) verwendet werden. Für Lehrpersonen eröffnen sich so Möglichkeiten, die von ihnen vorgesehene Problemlösung aus der Perspektive der handelnden Schülerinnen und Schüler zu analysieren und auf ihre Angemessenheit zu prüfen.

Durch das Vergleichen unterschiedlicher Zugänge der Schülerinnen und Schüler wird Diversität sichtbar: die vorgängig abstrakt gefassten Eigenschaften werden nun eingebettet in verschiedene Situationen, wo sie allenfalls eine wichtige oder aber auch keine wesentliche Bedeutung haben. Zum Beispiel verwenden Schülerinnen und Schüler mentale Modelle, um über „Umwelt“ nachzudenken (vgl. Shepardson et

al., 2007). Lehrpersonen ihrerseits basieren ihre Überlegungen zu „Vielfalt“ ebenso auf unterschiedlichen Prämissen (oder Präkonzepten), die etwa eine Fokussierung auf bestimmte Merkmale der Schülerinnen und Schüler führen. Mentale Modelle sind veränderbar; eine solche Sichtweise stärkt eine Adressierung als Lernende statt als Zugehörige einer Minorität.

Ein weiterer Vorteil eines situierten Verständnisses von „Diversität“ ist die Konzentration auf Diversitätsdimensionen, die allen Menschen gemeinsam sind und somit Perspektiven der Inklusion eröffnen. Denn Diversität entsteht zwischen den Personen und zwischen ihren unterschiedlichen Handlungsweisen. Diversitätskompetenz im Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schüler ist letztlich somit eine Frage der Beziehungsgestaltung, nicht derer Eigenschaften. Denn Diversität entsteht erst, wenn zwei Menschen interagieren; ein Mensch für sich ist nicht „divers“. Lernen und Interaktionen sind eingebettet in eine soziale Situation, wobei erfolgreiche Beteiligung jeweils etwas anderes bedeutet, etwa wenn es um Mathematik oder um Mobbing geht. Wie eingangs ausgeführt: kompetent ist, wer erfolgreich situationsadäquate Problemlösungen nutzen kann. Diversität zeigt sich somit in den Unterschieden, die in den jeweiligen Situationen den Unterschied ausmachen beim Problemlösen.

1.3 Diversity mit Fokus auf Lebensführung

Befähigung zur Lebensführung ist ein zentrales Bildungsziel der Volksschule (vgl. Kapitel 2.2). Mit Wirtschaft, Arbeit, Haushalt werden drei zentrale Lebensbereiche genannt, in denen Schülerinnen und Schüler kompetent werden sollen.

> Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass alltägliche Lebensführung nicht auf Arbeiten im Haushalt beschränkt, sondern in vielfältiger Weise mit weiteren Lebensbereichen vernetzt ist. Sie setzen sich damit auseinander, dass Menschen Entscheidungen auf Märkten treffen mit begrenzten Mitteln haushalten und dabei Nutzen Kosten und Risiken abwägen. Sie realisieren, dass vieles selber entscheiden zu dürfen eine Zunahme der Verantwortlichkeiten bedeutet und jeder Mensch aufgefordert ist, die Gestaltung seines Alltags mit den individuell verfügbaren materiellen kulturellen personalen und sozialen Ressourcen abzustimmen. (D-EDK, 2014a. Lehrplan 21, Natur, Mensch, Gesellschaft, Strukturelle und inhaltliche Hinweise)

„Lebensführung“ ist gleichzeitig etwas Alltägliches und etwas sehr Abstraktes. Der Begriff schließt Aktivitäten wie bügeln, kochen und Geld verdienen ein, aber auch ethische und soziale Bereitschaften oder den Lebensstil. Gemäß Fend (2008, S. 64) ist es eines der zentralen Bildungsziele: sich selbst als „Autor“ des Lebensganges und der Lebensführung zu verstehen, sich „frei zu machen“ von der Orientierung an den von außen gestellten Anforderungen. Dadurch, dass man sich selbst als „Ursprung und Ort des Lebensskriptes“ empfindet, „eröffnen sich die Bereitschaft und Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und gestaltend in die Welt einzugreifen“

(ebd.). Diese im Vorfeld der Diskussionen um einen neuen, kompetenzorientierten Lehrplan gemachten Überlegungen helfen, dessen Grundlagen und Leitideen klarer in den Blick zu bekommen. Es geht im Kern um Kompetenzen der Lebensbewältigung, die von Fend auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Schlüsselkompetenzen sind „zentral für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und das gute Funktionieren in der Gesellschaft, für ein großes Spektrum von Handlungskontexten und Wissensdomänen bedeutsam und sie sind für alle Personen potentiell wichtig“ (ebd., S. 60).

Wie bereits eingangs erwähnt, müssen auch hier Heterogenität und Homogenität zusammen gedacht werden. Ohne gemeinsame Grundlagen ist ein Zusammenleben nicht möglich, diese können jedoch nicht einseitig vorgegeben werden, sonst würde der Forderung nicht Rechnung getragen, dass alle Schülerinnen und Schüler einmal die Autorenschaft über ihr eigenes Leben übernehmen sollen. Diese Grundlagen müssen somit gemeinsam ausgehandelt werden; ganz im Sinne einer liberalen, demokratischen Gesellschaft. Diese Ideen sind im Lehrplan 21 in den Bildungszielen verankert als „Befähigung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung“.

2 Bildungsziel Befähigung zur Lebensführung

2.1 Bildungsziele des Lehrplans 21

Lehrpläne bilden ab, was in einer bestimmten Kultur für eine gelingende Lebensführung gebraucht wird. Teils werden diese Vorstellungen explizit gemacht und somit auch zur Diskussion gestellt, teils bleiben sie unsichtbar und werden im „heimlichen Lehrplan“ tradiert. Gemäß Lehrplan 21 (D-EDK, 2014b) befähigt Bildung zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung. In Schweizer Schulen lernt man also nicht, wie man sein Leben zu führen hat, sondern man erwirbt die Kompetenzen, um eigenständig sein Leben führen zu können:

> Bildung ist ein offener, lebenslanger und aktiv gestalteter Entwicklungsprozess des Menschen. Bildung ermöglicht dem Einzelnen, seine Potenziale in geistiger, kultureller und lebenspraktischer Hinsicht zu erkunden, sie zu entfalten und über die Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt eine eigene Identität zu entwickeln. Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt. (D-EDK, 2014b. Lehrplan 21, Grundlagen)

Zumindest was die Kompetenzen betrifft, ist der Lehrplan transparent: er nennt 363 Kompetenzen, wenn diese vollumfänglich erworben wurden, sind Jugendliche somit befähigt. Mit anderen Worten, sie können die Problemlösungen in allen relevanten Lebenssituationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen. Dabei geht es jedoch

nicht nur um das „Können", obwohl jede Kompetenz im Lehrplan mit „Die Schülerinnen und Schüler können…" eingeleitet wird. Doch es geht nicht nur darum, den Schülerinnen und Schülern ein Set von Fähigkeiten und Fertigkeiten anzutrainieren, sondern darum, die Potenziale der Schülerinnen und Schüler zu entfalten. Neben dem „Können" geht es beim Kompetenzaufbau auch um „Wissen" und „Wollen". „Wissen" bedeutet, über das erforderliche Fach-, Orientierungs- und Erfahrungswissen zu verfügen, so dass soziale Situationen richtig eingeordnet und angemessene Vorgehensweisen zur Bewältigung der Situation angewendet werden können. Die Schule hat somit auch den Auftrag, die für eine eigenständige und selbstverantwortliche Lebensführung erforderlichen Erfahrungen zu ermöglichen. Gemeinsame Erfahrungen und gemeinsames Wissen ist für Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben unabdingbar. „Wollen" verweist auf die aufzubauenden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften hin, die für den Aufbau einer eigenen Identität und für die Persönlichkeitsbildung erforderlich sind.

Unter „Bedeutung und Zielsetzungen" führen alle Fachbereiche des Lehrplans 21 aus, welchen Beitrag sie zum Erreichen dieser Bildungsziele leisten. Im Kontext von Diversität ist es wichtig, immer an alle drei Aspekte „Können, „Wissen", „Wollen" zu denken, wenn Schülerinnen oder Schüler möglicherweise die Bildungsziele nicht erreichen. Bringen sie sehr unterschiedliche Fähigkeiten, Erfahrungen und Motive mit in den Unterricht, werden diese oft nicht wahrgenommen oder ihnen wird wenig Bedeutung beigemessen. Dazu soll im Abschnitt 2.3 noch mehr gesagt werden. An dieser Stelle geht es nun jedoch zuerst darum, wie „Befähigung zur eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung" zu verstehen ist und welche Bezüge zwischen Kompetenzerwerb und Befähigung hergestellt werden können.

2.2 Befähigung als Bildungsauftrag der Schule

Befähigung zur Lebensführung mittels des Aufbaus von Kompetenzen: das ist die Strategie des Lehrplans 21. Während in den letzten Jahren viel über Kompetenzorientierung zu lesen war, wurde bisher wenig über die Befähigungsorientierung der Bildungsziele gesagt. Wenn Kinder und Jugendliche vom „Durchschnittsschüler" abweichende Voraussetzungen mitbringen oder der Kompetenzaufbau wegen vorliegenden kognitiven Beeinträchtigungen nicht erwartungsgemäß erfolgen kann, erhalten die Bildungsziele mehr Gewicht. Wie können diese erreicht werden, auch wenn das erforderliche Können, Wissen und Wollen während der elf Schuljahren nicht vermittelt werden kann. Hier eine Antwort zu finden, war der Auftrag der Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (2019), die den Lehrplan 21 auch für die Bildung von Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen nutzbar machen wollten. Als Grundlage zur Erarbeitung eines besseren Verständnisses von „Befähigung" wurde der Befähigungsansatz von Amartya Sen und Martha Nussbaum gewählt (vgl. Otto & Ziegler, 2010). Der Befähigungsansatz unterscheidet zwischen „Functionings" im Sinne von Fähigkeiten oder Fertigkeiten

und „Capabilities“, die verfügbaren Handlungsmöglichkeiten oder Verwirklichungsmöglichkeiten. Fähigkeiten sind konkrete Handlungen („Doings“) und Zustände („Beings“), über die man verfügt, oder die man erlernen kann.

Die Verwirklichungschancen dieser „Doings“ und „Beings“ können ungleich verteilt sein, etwa weil erforderliche Ressourcen vorhanden oder nicht vorhanden sein können, oder weil die einen Menschen diese Ressourcen weniger wirksam in bedeutsame Aktivitäten umwandeln können als andere (Konversionsfaktoren). Ob „Doings“ und „Beings“ realisiert werden, hängt auch von den vorhandenen Freiheiten und der Wahl des Individuums ab:

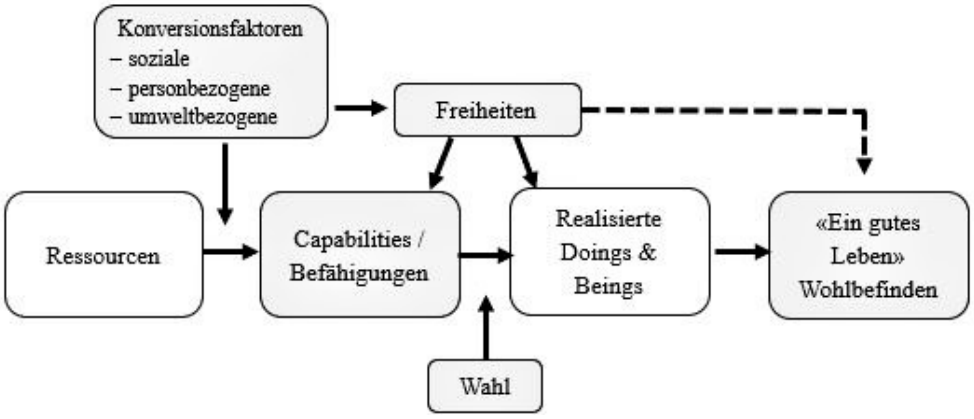


Abb. 2: Modell Befähigungsansatz (Quelle: Eigene Darstellung; adaptiert von Svensson & Levine, 2017)

Natürlich kann man sich darüber streiten, was nun ein „gutes Leben“ genau ist. Neben den Grundbefähigungen, welche Martha Nussbaum (1995) in einer Liste zusammengestellt hat, bedeutet ein gutes Leben in einer liberalen, demokratischen Gesellschaft genau das, was die Bildungsziele im Lehrplan 21 definieren. Für Dabrock (2010, S. 17ff.) bedeutet Befähigungsgerechtigkeit die Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion und die Realisierung der Menschenwürde – ohne eine unmittelbare Abhängigkeit von erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Verwirklichungschancen können durch externe Ressourcen (z.B. Sozialkapital) und soziale oder umweltbezogene Konversionsfaktoren (Assistenzpersonen, Hilfsmittel) verbessert werden.

Kompetenzen werden von der Schule vermittelt, um die Verwirklichungschancen auf ein gutes Leben zu gewährleisten. Die Schule vermittelt das erforderliche Können, Wissen und Wollen um erwünschte „Doings“ und „Beings“ also Handlungen und Zustände realisieren zu können. Die Bildungsziele des Lehrplans bündelt diese in drei große, überfachliche Kompetenzbereiche: „Personale Kompetenzen“ (Bildungsziel Identität), „Soziale Kompetenzen“ (Bildungsziel Teilhabe und Mitgestaltung), „Methodische Kompetenzen“ (Bildungsziel Erkunden und Entfalten der

Potenziale). Für die Anwendung des Lehrplans 21 bei Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen wurden aus diesen drei überfachlichen Kompetenzbereichen und ihren Überschneidungen sechs Befähigungsbereiche abgeleitet: (1) Sich selbst sein und werden; (personale Kompetenzen), (2) Sich und andere anerkennen (Überschneidung personale und soziale Kompetenzen), (3) Sich austauschen und dazugehören (soziale Kompetenzen), (4) Mitbestimmen und gestalten (Überschneidung soziale und methodische Kompetenzen), (5) Erwerben und nutzen (methodische Kompetenzen) sowie (6) Dranbleiben und Bewältigen (Überschneidung methodische und personale Kompetenzen).

2.3 Vielfalt beim Kompetenzerwerb

Die zentrale Aufgabe der Schule ist es, alle Schülerinnen und Schüler zu befähigen; es ist das Recht aller Kinder und Jugendlichen durch Bildung ihre Verwirklichungschancen aufzubauen, damit sie ein eigenständiges und selbstverantwortliches Leben führen können. Bisher wurde versucht, die Dimensionen von Befähigung und die Aspekte von Kompetenzen näher zu beschreiben als Voraussetzung für ein adäquates Verständnis von Vielfalt bezüglich „Wissen", „Können" oder „Wollen" sowie bezüglich Lebensentwürfe. Erst so kann Andersartigkeit ohne Diskriminierung sichtbar gemacht werden.

Umgang mit Diversität bedeutet auch, Unterschiede beim Können, Wissen, Wollen nicht a priori immer defizitär zu sehen, wenn Aufgaben nicht genau in der antizipierten Art und Weise gelöst werden. So fällt es Lehrpersonen schwer, das Potenzial eines Textes zu erkennen, wenn in diesem die übliche Schreibweise nicht verwendet wird (Beispiel Wladimir in Hennies & Ritter, 2014). Vielmehr werden Defizite fokussiert und dem Migrationsstatus des Kindes zugeschrieben. Aus einem Jungen mit großem narrativem Talent wird so ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Falsch gelöste Sachaufgaben in der Mathematik sind möglicherweise Ausdruck hoher Intelligenz eines Mädchens, das fünf Gedankensprünge macht und Schwachstellen in der Sachaufgabe erkennt (Beispiel Liftaufgabe in Cooper & Harries, 2002). Bezüglich „Wissen" spielen vorhandene oder fehlende Vorerfahrungen eine große Rolle. Wer Schule primär als eine fremde, feindlich gesinnte Welt erlebt, kann das eigene Erfahrungswissen nicht anwenden und erlebt sich so als hilflos und handlungsunfähig (Beispiel Kinder rechnen auf dem Markt in Recife und in der Schule, in Segall et al., 1990).

Und auch beim „Wollen" kann es zu Falscheinschätzungen kommen, wenn Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler ungerechtfertigt bestrafen, weil sie ihre Motive falsch interpretieren. Dies passierte Ahmed Mohamed, der eine selbst zusammengebaute Uhr mit in die Schule nahm, um seinen neuen Lehrer zu beeindrucken. Dieser hingegen interpretierte Ahmeds Handlung als Bombenangriff auf die Schule; er wurde von der Polizei in Handschellen abgeführt. Obwohl dieser Fall extrem ist, zeigen die unzähligen Medienbeiträge und der Wikipedia Eintrag (vgl.

Ahmed Mohamed clock incident), wie weitreichende Konsequenzen eine Fehleinschätzung aufgrund von Stereotypen (alle Muslime sind Terroristen) für einen jungen Menschen haben kann.

Der Vielfalt der Motive kommt dabei eine übergeordnete Bedeutung zu. Hätten die Lehrpersonen erkannt, dass Wladimir vor allem eine spannende Geschichte erzählen will und es Ahmed um die Anerkennung seiner technischen Fähigkeiten ging, hätten die vorangehend geschilderten Situationen zu ihrer Befähigung beigetragen. Hier können die oben erwähnten Befähigungsbereiche eine Hilfestellung sein, weil sie die Frage nach dem „Wozu? " von Handlungen (doings) und Zuständen (beings) ins Zentrum rücken. Als Lehrperson eine Befähigungsperspektive einzunehmen bedeutet, im kindlichen Handeln das Potenzial zur Befähigung erkennen, auch wenn etwa eine Aufgabe von der Lehrperson mit einer anderen Absicht gestellt wurde.

Als kleines Beispiel einer Selbstermächtigung mittels eigenwilliger Uminterpretation der gestellten Aufgabe, sei hier die Geschichte von Tom Sawyer angefügt, der aus der von seiner Tante Polly auferlegten Strafe, ein lukratives Geschäftsmodell entwickelte (Mark Twain, Tom Sawyer und Huckleberry Finn). Indem er das Weißeln des Zauns als eine große Ehre inszeniert, erreicht er, dass andere seine Strafe abarbeiten und ihn dafür sogar noch bezahlen. Ob dies nun zur von der Schule intendierten Lebensführung beiträgt, sei einmal dahingestellt. Wenn es aber Lehrpersonen vermehrt gelingen würde, im Augenblick eher unerfreuliche Arbeiten in einen motivierenden Kontext zu stellen, wäre dies der Befähigung der Schülerinnen und Schüler langfristig dienlich.

3 Bedeutung für den Unterricht

3.1 Diversität situativ denken

Eingangs wurde kritisiert, dass in den heutigen Diversitätsdiskussionen Vielfalt an den Eigenschaften der Person festgemacht wird. In der Praxis lässt sich auch erkennen, dass je nach Situation unterschiedliche Dimensionen der Diversität zur Erklärung abweichenden Verhaltens oder schlechter Leistungen herbeigezogen werden. Es drängt sich deshalb auf, die Situationen mitzudenken, in denen bestimmte Diversitätsdimensionen bedeutsam werden. Dabei kann das im Abschnitt 1.2 eingeführte Modell behilflich sein; die Analyse des „Wer" (Voraussetzungen des Kindes) wird so erweitert auf die Frage „Wer macht was wozu und unter welchen Bedingungen (wie und wo)?" Ist das durch die Handlung erzielte Ergebnis zwar nicht das, was ich als Lehrperson erwartet hätte, aber dennoch ein Beitrag zur Befähigung? Wenn nicht: Wendet das Kind möglicherweise Strategien an, die zwar zuhause nützlich, aber in der Schule nicht zielführend sind (z.B. impulsives Verhalten)? Fehlt ihm das Erfahrungswissen, um zwischen Situationen zu unterscheiden, wo sich Zurückhaltung sozial lohnt und wo nicht?

Mit einem situativen Verständnis von Diversität fokussiert die Lehrperson die Aspekte des kindlichen Handelns, welche verändert werden können, so kann sie einen „Growth Mindset“ (Wachstumsdenken, Dweck, 2006) einnehmen, statt sich auf die fixen, unveränderlichen Eigenschaften des Kindes zu konzentrieren. Die Befähigungsbereiche, welche die Bildungsziele systematisieren, können hier als Grundlage für das Entwickeln einer gemeinsamen Befähigungsvision dienen. Statt Kindern und ihren Eltern auszureden, dass ihr Kind – angesichts der schlechten Schulleistungen – jemals wird studieren können, sollte man sich gemeinsam darüber unterhalten, wozu genau das Kind studieren soll. Im Hintergrund steht meist der Wunsch, ihren Kindern die größtmöglichen Verwirklichungschancen (capabilities) angedeihen zu lassen. Gespräche über die Zukunft sollten sich nicht an fixen Zielen orientieren, sondern den Fragen nachgehen, was es für das Kind bedeutet, in den sechs Bereichen befähigt zu sein.

Lehrpersonen vermeiden solche Gespräche aus Angst, Hoffnungen zu wecken, die dann nicht erfüllt werden können. Diese Angst sollte überwunden werden, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, die Frage nach dem „Wozu“ des Kompetenzerwerbs für sich selbst zu beantworten. Nur wer selbst für sich Ziele entwickeln und verfolgen kann, ist im Sinne der Bildungsziele zu einer selbstständigen und verantwortungsvollen Lebensführung fähig: „Ich möchte von anderen respektiert werden – wie erreiche ich dieses Ziel? “ „Sich und andere anerkennen“ erfordert (a) die Wahrung der eigenen Integrität und derjenigen des Gegenübers; (b) die Fähigkeit eigene Rechte und die Rechte der anderen zu würdigen und dieser Würdigung Ausdruck zu verleihen und (c) die Fähigkeit, Wertschätzung zu zeigen und zu erleben (vgl. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019, S. 27). Daraus lässt sich ein Gespräch entwickeln und Situationen identifizieren, in denen diese Fähigkeiten geübt und angewendet werden können. Aus einer langfristigen Befähigungsvision können dann mittelfristige Kompetenzziele (Erwerb von Problemlösungen für variable Situationen) abgeleitet werden. Diese wiederum sind die Grundlage für die Festlegung kurzfristiger Ziele (Lösen von Aufgaben in bestimmten Situationen).

3.2 Wie unterrichtet man „Befähigung“?

Kompetenzorientierung im Unterricht bedeutet, dass nicht die korrekte Lösung isolierter Aufgaben in vorgegebenem Format im Vordergrund steht, sondern der konstruktive Umgang mit den unterschiedlichsten Problemstellungen. Der Unterricht ist also so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten haben, ihre Kompetenzen einzubringen, zu erweitern und neue Kompetenzen zu entwickeln. Weichen das vorhandene Wissen, Können und/oder Wollen signifikant von gemäß Lehrplan erwarteten Kompetenzen ab, kann es zu lernhemmenden Schwierigkeiten und Missverständnissen kommen – wie im letzten Kapitel beschrieben. Hier ist es wichtig, die Kompetenzen zu erweitern, statt zu reduzieren.

Die Erweiterung der im Lehrplan definierten Kompetenzen wird für Kinder mit komplexen Behinderungen entlang von Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten), Wissen (z.B. Erfahrungs- und Orientierungswissen) und Wollen (Bereitschaften, Identität) gedacht, so dass der Unterricht sich an die jeweiligen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren kann. Durch „Elementarisierung", also einer Vereinfachung auf das Wesentliche, werden Unterrichtsaktivitäten den bereits aufgebauten Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasst. Durch „Kontextualisierung" wird sichergestellt, dass die Lernumgebung dem Kind einerseits vertraut, andererseits aber auch neue Anregungen und Erfahrungen bietet. Und durch „Personalisierung" wird erreicht, dass Lerngelegenheiten die volitionalen und motivationalen Bereitschaften des Kindes aufgreifen, was von persönlicher Bedeutung ist (vgl. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz, 2019).

Im Alltag können drei entsprechende Fragen gestellt werden: *(1) Ist das zu Lernende befähigend?* Erweitert die Schülerin oder der Schüler langfristig ihre respektive seine Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsmöglichkeiten, wenn diese Aufgabe gelöst werden kann? Welchen Befähigungsbereichen können diese erweiterten Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zugeordnet werden? *(2) Ist das zu Lernende anwendbar?* Kann die Schülerin oder der Schüler die zu erarbeitende Problemlösung auch in anderen Situationen anwenden? In welchen Lebensbereichen erweitern sich dadurch die Handlungs- und/oder Erfahrungsmöglichkeiten? *(3) Ist das zu Lernende erlernbar?* Kann die geplante Aktivität in der Zone der nächsten Entwicklung verortet werden? Tragen die zu erlernenden Fähigkeiten und Fertigkeiten langfristig zu einem Kompetenzaufbau bei? Um welche Kompetenzen handelt es sich?

Die drei Fragen: *Befähigend? Anwendbar? Erlernbar?* mögen auf den ersten Blick banal sein. Befähigung lässt sich nicht lehren, sie muss von Lernenden aktiv erworben werden. Im Schulalltag schränken Lehrpersonen und weitere Fachpersonen allerdings die zur Befähigung erforderliche Autonomie der Schülerinnen und Schüler ein, beharren auf ihren Verhaltensregeln und fokussieren sich auf das, was die Schülerin oder der Schüler noch nicht kann. Damit wird das Gegenteil von Befähigung erreicht.

3.3 Befähigende Lerngelegenheiten

Ein befähigungsorientierter Unterricht verliert somit nie die Bildungsziele des Lehrplans aus den Augen; Lernen ist dabei immer wichtiger als Leistung, Fehler werden als Gelegenheit zu neuen Einsichten verstanden, nicht als Ausdruck von (fehlenden) Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler. Wegweisend sind die Fragen, ob die heute gestellten Aufgaben und geforderten Verhaltensweisen für die Schülerinnen und Schüler auch zukünftig bedeutsam sein werden und ob sie langfristig zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten in den unterschiedlichsten Lebenskontexten beitragen. Und sind sie tatsächlich zentral für eine erfolgreiche Lebensbewältigung und das gute Funktionieren unserer Gesellschaft? Die Fokussierung auf die Befähi-

gung der Schülerinnen und Schüler erfordert Empathie und lädt zu einem Perspektivenwechsel ein. Wir selbst stellen uns die Frage nach dem „Wozu?“ mehrmals am Tag und versichern uns so, dass auch Müll entsorgen, Klassenarbeiten korrigieren oder Zäune streichen ihre Wichtigkeit haben und manchmal gelingt es uns sogar, diesen Aktivitäten eine besondere Bedeutung zu geben, die uns motiviert. Lehrpersonen sollten sich deshalb freuen, wenn ihre Schülerinnen und Schüler fragen: „Wozu müssen wir das machen?“

Das im Abschnitt 1.2 eingeführte Handlungsmodell kann auch für die Ausgestaltung von Lerngelegenheiten beigezogen werden. Es fehlt heute nicht an Ideen und Ratschlägen, wie Lernumgebungen gestaltet werden können oder wie Aufgaben an unterschiedliche Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern angepasst werden können. So sind mittlerweile auch die Methoden zur Gestaltung eines „Universal Design for Learning“ vielerorts bekannt (vgl. Rose & Strangman, 2007). Doch oft werden entsprechende Interventionen aus der Perspektive und gemäß den Vorstellungen der Lehrpersonen geplant und umgesetzt. Erforderlich wäre jedoch eine Analyse der so geschaffenen Lerngelegenheiten aus der Perspektive der Schülerin oder des Schülers.

Befähigend sind Lerngelegenheiten, die an das Können, Wissen und Wollen anknüpfen und dabei konsequent die Bildungsziele des Lehrplans verfolgen. Dies gelingt mittels angemessener Elementarisierung, Kontextualisierung und Personalisierung, geleitet von einer zukünftigen Befähigungsvision, nicht von vergangenen Leistungen. So wird auch den drei Grundbedürfnissen nach Kompetenz, nach sozialer Eingebundenheit oder Zugehörigkeit und nach Autonomie Rechnung getragen (vgl. Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan, vgl. etwa Rohlfs, 2011). Dabei kommt den Lehrpersonen die Aufgabe zu, Kompetenzen zu fördern, Gemeinschaftsgefühl zu stärken und Autonomie zu unterstützen, so dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Voraussetzungen zu ihrer ganz persönlichen Lebensführung finden und selbstständig am gesellschaftlichen Leben mitwirken können – ohne dabei ihre eigene Identität verraten zu müssen.

Literatur

Bundesamt für Statistik (2020). *Verurteilte Jugendliche.* https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kriminalitaet-strafrecht/strafjustiz/verurteilte-jugendliche.html

Cooper, B. & Harries. T. (2002). Children’s responses to contrasting ‘realistic’ mathematics problems: Just how realistic are children ready to be? *Educational Studies in Mathematics*. *49*, 1-23.

Dabrock, P. (2010). Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähi-*

gung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (S. 17-53). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_2

D-EDK (2014a). *Lehrplan 21*. Natur, Mensch, Gesellschaft. Einleitende Kapitel. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://www.lehrplan21.ch/

D-EDK (2014b). *Lehrplan 21*. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). https://www.lehrplan21.ch/

Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (2019). *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen*. https://edudoc.ch/record/204678

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamaki (Eds.), *Perspectives on activity theory*, 19-38. Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133-156.

Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hennies, J. & Ritter, M. (2014). Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 170-185). Beltz.

Hollenweger Haskell, J. (2019). Umgang mit Vielfalt – alles normal? *Profil*, *3*, 5-8.

Nussbaum, M. (1995). Human Capabilities, Female Human Beings. In M. Nussbaum & J. Glover (Eds.), *Women, Culture, and Development. A Study of Human Capabilities*. Oxford University Press. https://doi.org.10.1093/0198289642.001.0001

Otto, H.-U. & Ziegler, H. (Hrsg.). (2010). *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org.10.1007/978-3-531-91909-6_2

Rohlfs, C. (2011). Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan. In C. Rohlfs (Hrsg.), *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* (S. 93-102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1_6

Rose, D.H. & Strangman, N. (2007). Universal Design for Learning: meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective. *Universal Access in the Information Society, 5*, 381-391.

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortinga, Y.H. (1990). *Human Behavior in Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Allyn and Bacon.

Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M. & Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching, 44*(2), 327-348. https://doi.org/10.1002/tea.20161

Svensson, P.G. & Levine, J. (2017). Rethinking Sport for Development and Peace: the Capability Approach. *Sport in Society*, *20*(7), 905-923. https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1269083

Weinert, F.E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen.* Beltz.

Wenning, N. (2004). Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. *Zeitschrift für Pädagogik, 50*(4), 565-582.

Verfasserin

Prof.in Dr.in Judith Hollenweger Haskell

Pädagogische Hochschule Zürich
Lagerstrasse 2
CH-8090 Zürich

E-Mail: judith.hollenweger@phzh.ch
Internet: https://phzh.ch/personen/judith.hollenweger

Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022).
Konsum – Ernährung – Gesundheit.
Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung.

https://doi.org/10.36198/9783838557670
ISBN: 978-3-8252-5767-5
eISBN: 978-3-8385-5767-0
406 Seiten
Print: € 29,90; Online: € 23,99

Konsum, Ernährung und Gesundheit sind zentrale Handlungsfelder der alltäglichen Lebensführung. Individuelle Ziele und Bedingungen sowie gesellschaftliche Anforderungen und Rahmenbedingungen treffen hier aufeinander. Damit sind auch die inhaltlichen Bezugspunkte einer allgemeinbildenden Ernährungs- und Verbraucherbildung benannt, zu der mit der vorliegenden Publikation didaktische Grundlagen vorgelegt werden.

Die Autorinnen und der Autor knüpfen am Projekt «Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemeinbildenden Schulen» (REVIS) an, nehmen eine Standortbestimmung vor, bilanzieren die seither geführten Diskussionen, und legen ein wissenschaftlich fundiertes Konzept für eine zeitgemäße Ernährungs- und Verbraucherbildung vor. Damit soll ein Beitrag zur Bildung für private Lebensführung geleistet werden, der sich an aktuellen und künftigen Herausforderungen für Individuum und Gesellschaft orientiert und die aktuelle fachdidaktische Diskussion widerspiegelt. Weiter wird der Kompetenzerwerb der Lernenden für eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lebensführung fokussiert, wobei die Entwicklung der Reflexions- und Analysefähigkeit als besonders bedeutsam für die Alltagsgestaltung und -bewältigung hervorgehoben wird.

Zielgruppe des Buches sind Lehrende, Studierende und Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in der ersten und zweiten Phase der Lehramtsausbildung. Die Publikation soll zur fachdidaktischen Orientierung während der Ausbildung an Hochschulen beitragen und auch für die Arbeit in der Schule nützlich sein. Ebenfalls soll die Professionalisierung von Lehrenden sowie weiteren Akteurinnen und Akteuren im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbil-

dung unterstützt werden. Der angesprochene heterogene Adressatenkreis macht deutlich, welch hohen Anspruch die Autorinnen und der Autor an die Publikation haben.

Das Buch gliedert sich nach dem Einleitungskapitel in vier inhaltliche Hauptkapitel. Im Kapitel „2 Ernährungs- und Verbraucherbildung" wird die Geschichte der haushaltsbezogenen Bildung seit dem 19. Jahrhundert aufgerollt und werden Veränderungen der inhaltlichen Ausrichtung und der didaktischen Orientierung erklärt. Die Anforderungen, die sich Menschen in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit in der alltäglichen Lebensführung zeigen, werden beleuchtet, deren Bildungsrelevanz aufgezeigt, indem der allgemeinbildende Wert herausgearbeitet wird, beispielsweise der Beitrag zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und gesellschaftlichen Solidarität.

Kapitel „3 Ernährungs- und Verbraucherbildung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt" thematisiert die Herausforderungen eines lebensweltbezogenen Faches für dessen Einbettung im Bildungswesen. Weiter werden die im Lebensalltag individuell erworbenen oder vom sozialen Umfeld übernommenen Bedeutungen und Zusammenhänge angesprochen und deren Relevanz für die Lehr-Lerngestaltung diskutiert.

Im Kapitel „4 Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise" werden ausgewählte grundlegende Prinzipien zur Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements vorgestellt, beispielsweise die Bedeutung von Wissen im Kompetenzerwerb, die Motivation durch Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Einbindung, die Förderung der Fähigkeit zur Reflexion und Metakognition.

Kapitel „5 Bildungsziele der Ernährungs- und Verbraucherbildung" widmet sich den zehn Bildungszielen, die eine bedeutsame und aktuelle Ernährungs- und Verbraucherbildung legitimieren. Die Ausführungen zu jedem Bildungsziel orientieren sich dabei an einer einheitlichen Struktur: individuelle und gesellschaftliche Bezüge, Begründung des Bildungsziels, Bezüge zu anderen Bildungszielen, Kompetenzen zum Bildungsziel. Damit liegen zu jedem Bildungsziel wertvolle Informationen vor, die Grundlage für Fachdiskurse und Entwicklungen sein werden.

Den Autorinnen und dem Autor ist zu wünschen, dass mit der vorliegenden Publikation ein nächster Innovationsschub in der Ernährungs- und Verbraucherbildung gelingt und sich damit der fachdidaktische Diskurs einer Bildung für Lebensführung intensivieren lässt.

Claudia Wespi

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, koscher, 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-

 HiBiFo 2/2022, S. 124-139. https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i2.11

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, uralt 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 *FoodGuide 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 *Maschgiach* 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 Alltaggestaltung und damit – neben dem Wohnen, Glauben, sich Kleiden und allen

weiteren Aspekten des täglichen Lebens – auch 1700 Jahre jüdisches Essen. Während die Quellenlage bis in die Neuzeit dünn ist und wir allenfalls auf Basis von Witterung, regionalen Gepflogenheiten und den Speiseregeln des Judentums Rückschlüsse auf die Ernährungssituation ziehen können, liefern in der jüngeren Vergangenheit Kochbücher, Speisekarten sowie Belletristik, später auch Fotos und in jüngster Zeit Onlineformate wie Blogs tiefergehende Einblicke in jüdische Esskulturen.

Abb. 1. Besteck und Teller – koscher (Quelle: Eigene Darstellung)

Für unsere Disziplin, die Vergleichende Kulturwissenschaft, beinhaltet das Thema Esskultur nicht nur das Essen und Trinken an sich, sondern alle mit der Ernährung zusammenhängenden Aspekte wie etwa die Herstellung und den Einkauf von Nahrungsmitteln, die Zubereitung von Speisen und ihre Verzehrsituation. Durch die Analyse dieser Prozesse sind Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftler in der Lage, Aussagen über diverse soziale Milieus und Räume zu treffen sowie historische und zeitgenössische Entwicklungen nachzuvollziehen, wodurch religiöse Praktiken oder urbane Trends erklär- und vermittelbar werden.

Essen und alle dazugehörigen Tätigkeiten sind immer auch soziales Handeln. Gemeinsames Tun konstituiert Zusammengehörigkeit und schafft wirksame soziale und emotionale Bindungen. Leitfrage bei esskulturellen Forschungen ist deshalb zunächst, wer wann wo was wie mit wem warum isst – oder eben auch nicht isst.

Essen und Trinken sind performative Akte, die die eigene Identität schaffen, unterstützen und vor sich selbst und anderen darstellen. Religion ist dabei ebenso wie Familie, der nationale oder Migrationskontext ein Faktor der ideellen und kollektiven Zuordnung und Inszenierung. Essen und Trinken schaffen Zugehörigkeiten, etwa zum Judentum, und sind Identitätsanker, die das Leben ordnen, strukturieren und formen.

Für das Judentum und seine Esskultur sind die religiösen Speisegesetze prägend. Mindestens ebenso bedeutend sind aber die zahlreichen, in das Essen und

Trinken in seinen vielen Variationen eingeschriebenen Traditionen und Bräuche, Bedeutungen und Erinnerungen sowie ihre Ausübung und Aushandlung im Alltag und an Festtagen. Die Pluralität jüdischer Esskulturen ist bereits in der regionalen und sozialen Diversität angelegt.

Essen und Trinken sind biologische Notwendigkeiten, doch die Ernährung geht weit darüber hinaus: Sie prägt nicht nur den Tagesablauf, sondern wirkt auf das soziale und kulturelle Sein, gibt im sich diversifizierenden Alltag einer globalisierten, schnelllebigen Welt Orientierung. Küche, Ernährung und Identität bilden ein stabilisierendes Zusammenhangsgeflecht, das Bindungen zu Zugehörigkeiten bündelt. Die Beschäftigung mit Konzepten und Speisen der jüdischen Kulturen ist geeignet, die Judentümer neu kennenzulernen, durch die esskulturelle Perspektive zu erfahren und zu verstehen.

2 Nicht ganz koscher?

Basis jüdischer Esskulturen sind die religiösen Speisevorschriften, die Teil des religiösen Gesetzeswerkes, der *Kaschrut*, sind. Die grundlegendste und wohl bekannteste Regel lautet: „Du sollst ein Zicklein nicht in der Milch seiner Mutter kochen.“[4] Hieraus wird die Trennung von milchigen und fleischigen Lebensmitteln, aber ebenso die Achtung vor den Nahrung liefernden Lebewesen abgeleitet. Wie strikt dieses Gebot beachtet wird, ob etwa getrenntes Geschirr, Besteck sowie getrennte Kühlschränke und Öfen genutzt werden, liegt im Ermessen und den Händen der Auslegenden. Die Speisevorschriften regeln u. a. die Schlachtung, Herstellung, Zubereitung und Lagerung von Lebensmitteln, benennen erlaubte und verbotene Speisen und enthalten Ge- und Verbote für *Schabbat* und andere religiöse Feiertage. Der Ursprung der Speisegesetze lässt sich grob auf das 7. bis 5. Jahrhundert vor der christlichen Zeitrechnung datieren, als nomadische jüdische Stämme im Gebiet des heutigen Israel lebten.[5] In den *Kaschrut* wird unterschieden zwischen Nahrungsmitteln, die *koscher* – also rein und daher erlaubt – sind (vom hebräischen *kascher*, wörtlich „tauglich“), und Lebensmitteln, die *treif* – also unrein und daher verboten – sind. Außerdem werden Lebensmittel aufgeführt, die *parve* sind, was auf Hebräisch „neutral“ bedeutet. Als *parve* gelten Nahrungsmittel, die weder milchig noch fleischig sind und daher mit milch- wie auch fleischhaltigen Speisen kombiniert werden dürfen. Hierzu zählen Früchte, Nüsse und Gemüse, Fisch, Getreide, Eier und Milchersatzprodukte, auf Soja-, Nuss- oder Getreidebasis. Aber auch hier gibt es Unwägbarkeiten: findet sich im *parven* Salat etwa eine Raupe, darf der Salat aufgrund der fleischigen, unkoscheren Beigabe in einer milchig-koscheren Küche nicht verwendet werden.

Damit Fleisch koscher ist, muss es von koscheren Tieren stammen: Die *Tora* nennt hier alle Säugetiere, die Wiederkäuer sind und über gespaltene Hufe verfügen, etwa Ziegen, Schafe oder Rinder. Das Schwein wird ausdrücklich als *treif*,

also unrein und nicht erlaubt, genannt. Koscheres Fleisch muss jedoch nicht nur von koscheren Tieren stammen, diese müssen auch nach jüdischem Ritus *geschächtet* werden, was neben der Minimierung von Leid u. a. das komplette Ausbluten beinhaltet, denn Menschen jüdischen Glaubens ist ebenso wie Musliminnen und Muslimen der Verzehr von Blut, das als Sitz der Seele gilt, verboten. Fisch muss von Tieren stammen, die sowohl Flossen als auch Schuppen haben. Das schließt Meeresfrüchte ebenso vom Verzehr aus wie den Aal.[6] Biologisch gesehen hat der Aal zwar Schuppen, aber die sind mit bloßem Auge nicht zu erkennen. Wer weiß, vielleicht wird er ja irgendwann doch als koscher klassifiziert, die *Kaschrut* werden schließlich seit ihrer Entstehung beständigen hinterfragt, diskutiert und teils adaptiert.

Die aus der *Tora* abgeleiteten Speisevorschriften bezwecken die rituelle Reinheit und die Heilung der Seele, nicht des Körpers. Positive Nebeneffekte wie Hygiene oder Krankheitsprävention wurden erst in der Neuzeit thematisiert. Bedeutender sind die rituellen und symbolischen Funktionen der Speisegesetze, sie dienen nicht nur der Identifikation und Orientierung, sondern ebenso der Abgrenzung von nichtjüdischen Menschen. Dieser gemeinschaftsstärkende Aspekt erhielt besondere Bedeutung, als mit der Zerstörung der beiden Tempel in Jerusalem 587/86 v.d.Z. (3174/75 nach jüdischer Zeitrechnung) und 70 n. d. Z. (3830/31) die *Diaspora* (griechisch „Zerstreuung“) begann: Jüdinnen und Juden waren von nun an gezwungen, über die Welt verstreut zu leben, ihres religiösen und spirituellen Zentrums Jerusalem beraubt. Nun differenzierten sich die verschiedenen regionalen Strömungen des Judentums aus. Dazu gesellten sich spätestens seit der *Haskalah* – der jüdischen Aufklärungen – unterschiedliche Auslegungen der Tora, woraus sich langsam das ultraorthodoxe, traditionell-orthodoxe, konservative, reformierte und liberale Judentum mit all ihren Übergängen herauskristallisierte.

Wie strikt die *Mitzwot*, die religiösen Pflichten des Judentums befolgt werden, hängt nicht zuletzt von der Verortung innerhalb des Judentums ab. Der Begriff *das Judentum* ist irreführend. Wer 100 Menschen fragt, was das Judentum sei, wird mindestens 100 verschiedene Antworten erhalten. Judentum kann einerseits die Gesamtheit aller Menschen bezeichnen, die jüdisch sind, oder die Religion mit ihren rituellen Praxen, Bräuchen, Überlieferungen und Traditionen. Außerdem kann Judentum die Gesamtheit der Mitglieder des *Volkes Israel* beschreiben. In einer weiter gefassten Definition meint das Judentum aber auch alle religiösen, kulturellen und sozialen Ausdrucksformen einer jüdischen Identität. Die Definition ist immer vom historischen, gesellschaftlichen, politischen, religiösen und kulturellen Kontext abhängig.[7] „Das *eine* Judentum gibt es nicht. Das Judentum hat viele Gesichter, eine homogene Gemeinschaft war es zu keiner Zeit seiner Geschichte.“[8] Die Vorstellung eines einheitlichen Judentums geht zu allen Zeiten auf das Konto von Antisemitinnen und Antisemiten.[9] Daher wäre es präziser, anstatt von *dem Judentum* von *den Judentümern* zu sprechen. Während sich ultraorthodoxe und orthodoxe Jüdinnen und Juden meist sehr streng an die Speisegesetze halten, ist die

Auslegung der *Kaschrut* im konservativen und liberalen Judentum mitunter weniger strikt. Bei säkular lebenden Jüdinnen und Juden spielen die *Kaschrut* oft nur eine marginale Rolle. Für viele ist es wichtiger, einzelne Aspekte der *Kaschrut* einzuhalten, beispielsweise auf Schweinefleisch und Meeresfrüchte zu verzichten, während die milchig-fleischig-Trennung weniger beachtet wird. Diese Lebens- und Ernährungsweise kann nach Alina Gromova als *koscher-light* bezeichnet werden.[10] Eine Küche, die auf den ersten Blick koscher erscheint, z. B. Milch und Fleisch auf dem Teller, aber nicht in der Küche trennt, ist *koscher-style*. *Glatt koscher*, d. h. strikt koscher, leben in Deutschland nur wenige Jüdinnen und Juden. Hier genaue Zahlen zu ermitteln ist kaum möglich. Auch gelten Säkularisierungsprozesse ebenso für *die Judentümer*. Jüdische Küche ist also keinesfalls gleichzusetzen mit koscherer Küche. Als Faustregel gilt: Koschere Küche ist immer jüdisch, aber jüdische Küche ist nicht immer koscher.

3 Regionale Strömungen jüdischer Lebenswelten

Mindestens ebenso stark wie von den Glaubensregeln wird jüdische Küche von den Siedlungsgebieten von Jüdinnen und Juden weltweit geprägt – durch die Einbindung dieser Traditionslinien wird sie pluralisiert und diversifiziert. „Bis heute gibt es kulturelle Keile etwa zwischen einem Juden aus dem ukrainischen Belz (einem Aschkenasi) und einem Juden aus dem spanischen Bilbao (einem Sepharden). Beide mögen dieselbe Religion haben. Doch beide wird für immer die Frage trennen, ob ein traditionelles Schabbatgericht mit Pfeffer oder mit Kreuzkümmel zubereitet wird.“[11]

Zahlenmäßig überwiegen die Aschkenasim, die heute etwa 70% aller Jüdinnen und Juden ausmachen und auch bei den als traditionell jüdisch wahrgenommenen Gerichten – u. a. Gefilte Fisch, Tscholent, Rugelach – ist eine Dominanz der osteuropäisch-aschkenasischen, mittlerweile jedoch weit über diesen Raum hinaus verbreiteten Küche zu beobachten. Ihre Herkunft aus der jüdischen Religion und ihren Regeln teilen jüdische Küchensysteme, sodass wir hier aschkenasisch, sephardisch und bucharisch gleichberechtigt vorstellen möchten:

Aschkenasim nennt man osteuropäische Jüdinnen und Juden sowie ihre Nachkommen. Sie führen sich auf mitteleuropäische Jüdinnen und Juden zurück, die unter dem Druck von Pogromen und anderen antijudaistischen Eskalationen gen Osten abwanderten. Sie lebten fortan vor allem in Polen, der Ukraine, Westrussland und dem Baltikum. Ihre spezifische Lebenswelt entstand in *Shtetlach*, nahezu eigenständigen Siedlungen in Galizien und der Bukowina, und jüdischen Stadtvierteln, etwa in Odessa, Krakau, Lemberg und Warschau. Unter dem Eindruck von Pogromen, judenfeindlicher Politik, großer Armut und noch größerer Hoffnungen wanderten zahlreiche Aschkenasim ab dem 19. Jahrhundert nach Westeuropa ab. Nicht wenige zog es auch in die USA und nach Südamerika und mit ihnen zog ihre

Kultur, die sich dort heute noch in ihrer importierten, aber auch in hybriden Formen finden lässt.

Der Großteil aschkenasischer Lebenswelten wurde in Osteuropa durch die nationalsozialistische Vernichtung unwiederbringlich zerstört. Doch an den Emigrationszielen und in Deutschland, v.a. durch die sogenannten „Kontingentflüchtlinge" seit den 1990er-Jahren, ist aschkenasische Kultur weiter bzw. wieder präsent. Die jüdischen Gemeinden in Deutschland bestehen heute zu etwa 90% aus Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen Sowjetunion. Jedoch haben viele von ihnen wenig Beziehung zu ihrer Religion, sie haben sie im Laufe der Zeit *verlernt*, da im areligiösen sozialistischen Staat das offene Leben jeglicher Religiosität verpönt und mit Repressalien verbunden war. Dadurch legten viele Jüdinnen und Juden aus der ehemaligen UdSSR erst nach 1991 ihre jüdischen Wurzeln langsam frei.

Aschkenasische Esskultur ist sowohl von den regionalen agrarischen Gegebenheiten Osteuropas, den recht prekären Bedingungen der *Shtetlach* als auch – besonders in Deutschland – von der Entwöhnung sowjetischer Jüdinnen und Juden von ihrer Religion geprägt, während andernorts die orthodoxe Tradition der vormals strenggläubigen Region floriert.

So stellt beispielsweise das belgische Antwerpen und hier insbesondere das Diamantenviertel heute einen zentralen Ort orthodoxer, vor allem aschkenasisch geprägter (Ess-)Kultur dar. Etwa im Restaurant *Hoffy's* – hier natürlich koscher. In diesem, im jüdischen Europa weit bekannten Lokal, schmeckt man die beständig gute Traditionsküche, die an die Familientradition der aus Ungarn stammenden Inhaberfamilie anknüpft, aber auch globale Geschmackstrends aufgreift. Auf der Karte finden sich Gerichte der deftigen, aschkenasischen Küche: Gehackte Leber, Gefilte Fisch, der Bohnen-Fleischtopf Tscholent, serviert mit Kishkes, rustikalen Fleisch-Getreide-Würsten, Kugel (ein Auflauf aus Kartoffeln oder Nudeln und Ei, süß oder herzhaft gegessen), außerdem gefüllte Kohlblätter, Kreplach, Paprikasch und Gulasch.

Dieses breite Angebot erinnert kaum mehr an den Mangel, mit dem viele aschkenasische Familien einst konfrontiert waren. Die primären Zutaten wie Kartoffeln, Kohl, Hülsenfrüchten haben sich erhalten, sie werden heute jedoch um deutlich mehr Fleisch ergänzt, sodass aschkenasische Esskultur als besonders herzhaft und reichhaltig gilt.

Die zweite große Strömung des europäischen Judentums ist neben dem Aschkenasischen das Sephardische. Als Sephardim werden jene Jüdinnen und Juden sowie ihre Nachfahren bezeichnet, die in Spanien und Portugal lebten, bis die große Mehrheit von ihnen im Zuge von Inquisition und Reconquista in zwei Wellen 1492 und 1513 von der Iberischen Halbinsel vertrieben oder – vor die Wahl zwischen *Tod oder Taufe* gestellt – zur Konversion zum Christentum gezwungen wurden. Seitdem breitete sich sephardische Kultur über das schützende Osmanische Reich aus. Vor allem Griechenland, die Türkei und der Balkan, aber auch die Maghreb-Staaten verdanken diesen Fluchtbewegungen ihr reiches jüdisches Erbe.

Kleinere sephardische Gemeinden entstanden in europäischen Handelsmetropolen wie Amsterdam, Antwerpen, Hamburg und London, vereinzelt auch in Frankreich, Norditalien, Indien und Lateinamerika.

Und die sephardische Küche? Zentral ist Gemüse, dazu Hülsenfrüchte wie Bohnen, Linsen und Kichererbsen; Nüsse, frische und getrocknete Früchte, Hackfleisch – meist Lamm und Rind –, Reis und Bulgur. Paprika, Okraschoten und Tomaten, aber auch Weinblätter werden gerne gefüllt oder in eingelegter Form als Beilage gereicht. Zitronensaft und Trockenfrüchte sorgen bei herzhaften Gerichten für einen süßen Touch, gerne unterstrichen durch Zimt. Zum Nachtisch gibt es Baklava oder Halva. Wer in die vielfältigen sephardischen Geschmackswelten eintauchen möchte ist im *Tantura* in der portugiesischen Hafenstadt Lissabon richtig. Hier gibt es mehr als ein sephardisches *signature dish*: Falafel, Sambusak (libanesische Teigtaschen, gefüllt mit Rindfleisch und gebratenen Pilzen), vegetarische oder fleischige Bourekas (Blätterteigtaschen) und gegrillter Blumenkohl. Dazu Gaumenfreuden aus Bulgarien wie Banitsa, mit Käse gefüllte Blätterteigtaschen oder Safayech, portugiesisch-griechisch-israelisch angehauchte gefüllte Pitaecken mit Tsatziki. Hummus darf natürlich nicht fehlen. Im *Tantura* wird das kulinarische Erbe der Sephardim in all seinen Facetten gefeiert.

Als Hybrid zwischen aschkenasischer und sephardischer Esskultur kann die bucharische Küche gelten. Bucharische Jüdinnen und Juden sind eine ethnisch-religiöse Gruppe des Judentums in Zentralasien. Bucharim leben nicht allein im namensgebenden Buchara, einer der bedeutendsten Städte Usbekistans, von welchem sich die Bezeichnung ableitet, sondern im ganzen Land, in Tadschikistan, Kirgisistan und vereinzelt in Russland, Kasachstan, Turkmenistan und Afghanistan. Nach dem Zerfall der Sowjetunion wanderten viele bucharische Jüdinnen und Juden nach Israel und in die USA aus; in Europa liegen bucharische Zentren in Wien, Düsseldorf, Hannover, Trier und Leipzig. Die bucharische Küche ist geprägt von Reisgerichten, Wurzelgemüse, gekochtem Fleisch und Fisch und viel frischem Koriander.

Jede dieser Strömungen hat ihre spezifischen Gerichte und Speisetraditionen. Diese unterscheiden sich untereinander, außerdem nach der Herkunft innerhalb des regionalen und sozialen Rahmens dieser drei Großgruppen. Nicht zuletzt hat jede Familie eigene Rezepte und Bräuche, sodass nicht von einer einzigen aschkenasischen, sephardischen oder bucharischen Küche auszugehen ist.

Daneben sind die besonders prominenten und gern in der Gastronomie präsentierten Speisen oft solche, die – etwa aufgrund kostspieligerer Zutaten wie Fleisch – einst den Festtagen vorbehalten waren. Die Trennung von Alltags- und Festspeisen hat mit einem breiteren und leichter erreichbaren Warenangebot abgenommen, doch die jüdische Küche kennt auch spezifische Speisen, die die Festtage vom Alltag abheben.

4 Esskultur an Festtagen: Schabbat und Pessach

Im Verlauf des jüdischen Jahres, das im Herbst mit dem Neujahrsfest Rosch haSchana beginnt, gibt es zahlreiche esskulturell relevante Festtage, die eng mit der inhaltlichen Bedeutung des Feieranlasses verzahnt sind wie etwa Schabbat und Pessach.

Der Ruhetag Schabbat, der an jeden Freitag mit dem Sonnenuntergang beginnt und bis zum Sonnenuntergang des Samstags dauert, ist der jüdische Vorläufer des christlichen Sonntags: An diesem Tag gilt ein Arbeitsverbot, sodass u. a. das Entzünden von Feuer – heute übertragen auf das Bedienen von Herd und Ofen – das Zubereiten von Speisen und das Bedienen von Lichtschaltern nicht gestattet ist. Heute können Zeitschaltuhren Abhilfe leisten und das wortwörtliche, religiös bedingte Abschalten passt gut zu Trends wie bewusstem Leben und Achtsamkeit.

Doch was isst man, wenn man nicht kochen darf? Hier können einerseits Warmhaltegeräte helfen, andererseits gibt es Gerichte, die mit ihrer langen Garzeit perfekt zum Schabbat passen. Zu den geflochtenen Hefebroten *Challot* gibt es etwa Brisket, ein geschmorter Rinderbraten, der durch die niedrige Temperatur besonders zart wird, oder Tscholent, ein über Nacht gegarter Schmortopf aus weißen Bohnen, Graupen, Gemüse und Geflügel und/oder Rindfleisch. Dass diese Gerichte für viele Essenden veranschlagt sind, kommt nicht von ungefähr: jüdische Feste stellen die Familie ins Zentrum, sodass neben dem Besuch der Synagoge in vielen Haushalten Gastfreundschaft und das Zusammenkommen im Kreis der Lieben die wichtigsten Komponenten des wöchentlichen Feiertags sind.

Pessach, das im Frühjahr gefeiert wird, ist ess- wie erinnerungskulturell hoch aufgeladen. Das Fest erinnert an die Befreiung der Israeliten aus der Sklaverei und den Auszug aus Ägypten unter Mose. Gesäuertes wie Brot, Nudeln oder auch Bier sind zu diesem Anlass im ganzen Haus verboten, um daran zu denken, dass die Israelitinnen und Israeliten keine Zeit hatten, ihren Brotteig vor dem Aufbruch gehen zu lassen. Deshalb werden an Pessach ungesäuerte, flache Brote – Matzen – gegessen. Den Auftakt des achttägigen – in Israel siebentägigen – Festes stellt der Sederabend dar, an dem nach einer festen Reihenfolge gegessen wird und die servierten Speisen eine symbolische Bedeutung haben: Der Sederteller besteht aus bitter-scharfem *Maror*, meist Meerrettich, der an das Joch der Sklaverei erinnern soll; *Charosset*, einer Mischung aus Äpfeln, Datteln und Nüssen, die für die in Ägypten gefertigten Lehmziegel steht; *Karpas*, Radieschen, Kartoffeln oder andere Erdfrüchte, die, in Salzwasser getunkt, für die harte Arbeit und die Tränen der Versklavten stehen; einem, das Opferlamm repräsentierenden, Lammknochen und einem hartgekochten Ei, das zum einen für die Fruchtbarkeit, zum anderen für die Zerbrechlichkeit des menschlichen Tuns steht. In liberalen Kreisen gesellt sich dazu eine Orange, die für die Gleichberechtigung von Mann und Frau, sowie von (sexuellen) Minderheiten steht. Vom (Rot-)Wein wird am Sederabend stets ein

Becher für den Propheten Elias, den Vorboten des Messias, reserviert. Segenssprüche, Gesang und das Verlesen der *Pessach-Haggada*, der Nacherzählung des Auszugs aus Ägypten begleiten das rituelle Essen, das Pessach zu einem familiären Fest der gemeinsamen Erinnerungen und Identifikation macht.

Esskultur ist besonders an Festtagen kulturelles Phänomen mit besonderem Symbolwert und großer Kohäsionsfunktion.

5 Das jüdische Europa auf dem Teller

Wie schmeckt jüdische Küche in Deutschland und Europa? Überall anders – und ziemlich lecker! In Italien sehr italienisch, in Spanien, Portugal und im Süden Frankreichs sephardisch-nordafrikanisch, in Osteuropa und in Deutschland ebenso aschkenasisch wie levantinisch.

Beginnen wir unsere Reise durch das jüdische Europa in Marseille. Die Hafenmetropole beherbergt die größte jüdische Community am Mittelmeer außerhalb Israels. Der sephardische Einfluss ist durch Jüdinnen und Juden aus den ehemaligen französischen Kolonien in Nordafrika prominent, die Gemeinde kulturell äußerst divers. Die jüdische Küche Marseilles ist fast überall koscher, unaufgeregt koscher, dabei abwechslungsreich: Ob langsam geschmortes Gemüse mit Couscous und Lammfleisch aus der Tajine oder klassisch französisches Koteletts mit handgeschnittenen Pommes Frites, Marseille ist in seiner Küche ebenso vielfältig wie im Stadtbild. Mehrere koschere Supermärkte sind auf sephardische wie auf aschkenasische Kundschaft eingestellt, kaum ein Produkt, das hier fehlt. Koschere Pizzen gibt es nicht gerade an jeder Ecke, aber doch oft genug, dass es sich unkompliziert koscher leben lässt, rechnet man die koscher zertifizierten Imbisse und die verschiedenen Burgergrills dazu.

Das Restaurant *Bozen* macht nicht nur durch seinen Titel neugierig, wer hier Südtiroler Spezialitäten erwartet wird allerdings enttäuscht, das *Bozen* bietet ein gänzlich anderes Konzept: koscheres Sushi! Eine große Auswahl an Sushiplatten, dazu Fischgerichte, Poké Bowls, Gemüse und Salate. Wer mittags kommt, wird die Verbindung zur jüdischen Küche womöglich deutlicher wahrnehmen, dann gibt es Bagel, klassisch mit Frischkäse und Räucherlachs. Diese koschere japanisch-aschkenasische Fusion kommt gut an, besonders bei der jüngeren orthodoxen Community.

Im Gegensatz zu Marseille ist eine koschere Lebensweise in Deutschland mit deutlich mehr Aufwand verbunden. Hier sind koschere Lebensmittel fast nur in Großstädten wie Berlin, Hamburg, Köln, Düsseldorf, Frankfurt am Main, Dortmund oder München erhältlich, Onlineshops schließen diese Lücke seit einigen Jahren mehr und mehr. Unbehandelte Naturprodukte wie Beeren, Obst und Gemüse sind übrigens immer koscher. Auch koscher zertifizierte Restaurants sind in Deutschland rar.

Um ihren Mitgliedern zumindest an *Schabbat* und an den Feiertagen koschere Mahlzeiten bieten zu können, besitzen die meisten jüdischen Gemeinden in Deutschland eigene Küchen, die den Ansprüchen der *Kaschrut* entsprechen. Darüber hinaus betreiben größere Gemeinden eigene Restaurants, die ihre Mitglieder und die Kinder in gemeindeeigenen Kindergärten und Schulen mit koscherem Essen versorgen. Das *Sohar's* in Frankfurt am Main, das *Einstein* in München oder das *Mazal Tov* in Köln – um nur einige Beispiele zu nennen – sind jedoch ebenso für die Öffentlichkeit zugänglich. Wer wissen möchte, wie modernes jüdisches Leben 2022 in Deutschland schmeckt, ist hier richtig.

In Süd- und Westdeutschland orientieren sich viele koscher lebende Jüdinnen und Juden in Richtung Basel, Straßburg, Amsterdam, Antwerpen oder Brüssel, wo koschere Produkte in größerer Vielfalt angeboten werden, außerdem finden sich hier koscheres Restaurants für (fast) jeden Geschmack. In Ostdeutschland – mit Ausnahme Berlins – gibt es nur ein einziges koscheres Restaurant, das *Shalom* in Chemnitz.

Dieser Mangel an koscheren Restaurants in Deutschland liegt nicht unbedingt an fehlender Kundschaft oder dem erschwerten Zugriff auf koschere Produkte, sondern ist oftmals der Wirtschaftlichkeit geschuldet. Um den *Hechscher*, das Koscher-Zertifikat des örtlichen Rabbinats zu erhalten, müssen nicht nur die jüdischen Speisegesetzte strengstens befolgt und von einem *Maschgiach* – einem religiösen Kontrolleur – überwacht werden, sondern auch die *Schabbatruhe* ist einzuhalten. Von Sonnenuntergang am Freitag, bis Sonnenuntergang am Samstag zu schließen bedeutet den Verlust der Hauptgeschäftszeit. Für viele Gastronominnen und Gastronomen keine Option, andere lassen sich bewusst darauf ein und machen koscher zertifizierte Küche zu ihrem Alleinstellungsmerkmal. Einen Ausweg können flexiblere Konzepte wie *koscher-light* oder *koscher-style* bieten. Ein Beispiel aus Düsseldorf ist *Die Kurve*. Die rheinische Metropole beherbergt heute gut 7.000 Jüdinnen und Juden und das jüdische Leben am Rhein ist vielfältig. Geprägt von alten Familien aus dem Rheinland, besonders in den 1990-er Jahren Zugezogenen aus dem sowjetisch-aschkenasischen Osten, Israelis und vor allem jungem, modernem Stadtpublikum ist der jüdische Alltag hier besonders facettenreich. Wer nicht auf das koscher-Zertifikat angewiesen ist, ist in der *Kurve* gut bedient. Die Betreiber gaben ihren *Hechscher* vor einigen Jahren aufgrund der beschriebenen wirtschaftlichen Herausforderungen zurück. Heute kommen hier feinste israelisch-levantinische Speisen auf den Tisch. Es wird weiterhin koscher gekocht nur ohne rabbinisches Zertifikat und auch freitags und samstags. Die Speisekarte? Denken sie an die Vorspeisenauswahl *Mezze*: Von eingelegtem Gemüse, Avocadosalat, Labaneh – einem arabisch-libanesischen, joghurtähnlichen Frischkäse – über Tabouleh, geröstete Aubergine, Fenchel- und Linsensalat über Hummusvariationen und Falafel zu marokkanischen Zigarren – mit Hackfleisch gefüllte Filoteigröllchen – dazu hausgemachtes Laffa-Brot. Wer sich noch nicht sattgegessen hat, bestellt einen der üppigen Salate, die Aubergine vom Grill, die Süßkartoffel auf dem

Ofen oder das israelische Nationalgericht *Shakshuka*, pochierte Eier in einer Tomatensauce, dazu nach Wahl Spinat und Feta oder die scharfen Lammwürste Merguez.

Noch hungrig? Weiter geht es in die ungarische Hauptstadt Budapest. Im europäischen Vergleich kann der ungarische Raum auf die längste jüdische Tradition zurückblicken, entsprechend vielfältig sind die kulinarischen Varianten. Jüdische Küche in Ungarn ist, wie überall, von der Umgebung beeinflusst. Doch auch die ungarische Küche hat in ihren vielen Facetten Elemente und Gerichte jüdischer Küche(n) übergenommen, transformiert und weitergetragen. *Typisch* jüdisch-ungarischen Gericht lassen sich in zahlreichen osteuropäischen Ländern finden und sind nicht zuletzt religiös geprägt – zum Beispiel das Schabbatbrot *Challah* oder Feiertagsspeisen wie *Tzimmes*, *Gefilte Fisch*, *Nudelkugel* und *Hamantaschn.*

Im *Restaurant und Deli Rosenstein* wird wie in der *Kurve koscher-style* gekocht, mit einer deutlich ungarisch-habsburgischen Komponente. Hier stehen Schwein, Garnelen, Muscheln, Kalbsschnitzel in Pilzrahmsoße oder Hühnerbrust mit Gorgonzola auf der Karte. Das macht die Küche aber nicht weniger jüdisch. So spricht etwa der Karpfen in unterschiedlicher Zubereitungsart ebenso klar die Sprache der osteuropäisch-aschkenasischen Küche wie die Gänseleber, der traditionelle Schabbateintopf *Tscholent*, die *Matzebällchensuppe*, das sauer eingelegte Gemüse oder die Nudeln mit süßem Weißkraut. Zum Dessert gibt es *Flodni*, den Honig-Mohn-Schichtkuchen der ungarischen Jüdinnen und Juden schlechthin, und daneben nicht zufällig „Palatschinken“ und „Kaiserschmarren“, süße Spezialitäten der Donaumonarchie. Der „Kaiserschmarren“ war aufgrund seines Namens im aufgeklärten österreichisch-ungarischen Judentum beliebt, als essbarer Beweis der Zugehörigkeit.

Das *Rosenstein* ist bei der Budapester Bevölkerung – ob jüdisch oder nicht – beliebt. Dafür sorgen nicht nur die feinen Speisen, sondern auch die Gastgeber: Tibor und Judit Rosenstein erzählen von ihrer Kindheit, die Tibor überwiegend in der Budapester Küche seiner Großmutter verbachte. Von ihr hat er seinen Leitspruch übernommen: „Alle guten Dinge sind koscher!“ Auf die Frage, warum das Restaurant nicht koscher sei, antwortet er nachdenklich: „Ich habe meine ganze Familie im Holocaust verloren. Das Strenge der Kulturen interessiert mich nicht mehr, nur noch das Leckere …“[12]

6 Trendphänomen Levanteküche

Doch leckere, jüdische Küche ist nicht nur europäisch oder mit den berühmten Pastrami-Sandwiches aschkenasisch-amerikanisch. Natürlich lässt sich auch in Israel wunderbar aschkenasisch, sephardisch und bucharisch essen, dennoch sind diese Spielarten jüdischer Esskultur(en) nur *ein* Bestandteil der israelischen Küchen. In Israel leben Jüdinnen und Juden mit weltweit verzweigten kulturellen und

kulinarischen Wurzeln. Hier sind alle Geschmäcker der Welt zuhause. Traditionelle Rezepte existieren neben neuer Trendküche, Israel ist ein kulinarisches Innovationszentrum. Nicht zuletzt ist israelische Küche stark von arabischen Einflüssen geprägt.

Wer über Israel spricht, kommt an einem globalen Foodtrend der letzten Jahre, der levantinischen Küche, kaum vorbei. Als Levanteküche werden die verschiedenen Küchensysteme und Esskulturen der Ostküste des Mittelmeers bezeichnet. Prägend ist die große Vielfalt kulinarischer Einflüsse und Gewürze (u. a. Kreuzkümmel, Koriander) sowie die Betonung von Gemüse und Hülsenfrüchten (u. a. Bohnen, Kichererbsen). Viele Gerichte sind vegetarisch oder vegan und bedienen so weitere gegenwärtige Foodtrends. Das Zielpublikum ist im großstädtischen Milieu zu Hause, Essen und Trinken sind hier auch Ausdruck eines weltoffenen Lifestyles und die bunten Teller levantinischer Restaurants lassen sich für instagram perfekt in Szene setzen. Durch den Verzicht auf Fleisch oder tierische Produkte kann über die Levanteküche außerdem die eigene Klimaneutralität oder gar -positivität präsentiert werden. Levantinische Küche ermöglicht so die Verortung in sozialen Gruppen Gleichgesinnter und Abgrenzung gegenüber Anhängerinnen und Anhängern anderer Ernährungsweisen. Das global vernetzte Individuum schafft sich selbst Orientierungspunkte und versichert sich seines guten Geschmacks über den Austausch mit der peer group.

Die Küche der Levante ist eine Fusionküche, die verschiedene kulinarische Räume und Küchensysteme vereint. Dennoch wird sie oft als Ausdruck einer modernen israelischen Küche gesehen, die durchweg positiv konnotiert ist. In alltäglichen Diskursen vorhandene und oft mit antisemitischen Stereotypen vermengte *Israelkritik* spielt hier keine Rolle. Die vermeintlich *fremde* Esskultur ist im positiven Sinne neu, ungewohnt und außeralltäglich, sie ermöglicht eine kulinarische Reise in die imaginierte Ferne. Ein Rückgriff auf tradierte jüdische Rezepte ist in der levantinischen Küche möglich, spielt aber eine untergeordnete Rolle. Begriffe wie *koscher* oder *jüdisch* wird man meist vergeblich suchen.

Ein Beispiel für diese levantinische Fusion-Trendküche findet sich mit dem *Jaffa Market* in Frankfurt am Main. Die Stadt zählt zu den Zentren jüdischer Kultur in Deutschland. Peter Feldmann, seit 2012 Oberbürgermeister und dem liberalen Flügel der jüdischen Gemeinde zugehörig, bezeichnet Frankfurt sogar als die jüdischste Stadt Deutschlands.[13]

Die enorme Bedeutung jüdischen Lebens für die Stadt spiegelt sich der Gastronomieszene kaum. Am ehesten wird man im Westend fündig, hier liegt auch das *Jaffa Market*. Wie der Name verrät, ist die Bezugsgröße Israel, aber sicher nicht zufällig wurde Jaffa als Referenzpunkt gewählt, der antike Hafen ist heute Teil von Tel Aviv. Tel Aviv als diverse, weltoffene Großstadt ist mit gänzlich anderen Assoziationen verknüpft als Jerusalem, das oft mit Orthodoxie und interreligiösen Konflikten in Verbindung gebracht wird.

Im *Jaffa Market* wird zu Minztee und israelischem Bier die Fülle der Levante serviert: geschmorte, schmelzend zarte Aubergine mit reichlich Sesammus, Rote-Beete-Carpaccio, dazu Walnüsse und Feta, buntes Grillgemüse mit Frühkartoffeln und Fleischspieße. Zum Teilen geeignet ist der Teller mit Hummus und verschiedenen Dips, dazu kleine, ofenwarme Fladenbrote. Zum Dessert gibt es *Malabi*, einen Pudding mit Rosenwasser, Granatapfelkernen und Pistazien – augenzwinkernd angepriesen als israelische Konkurrenz zur italienischen Panna Cotta. Die Levanteküche ist eine mediterrane Küche mit Einschlägen des Nahen Ostens und vereint so den Reiz des Mittelmeers mit Imaginationen des Orients. Im *Jaffa Market* wird nicht koscher gekocht, das Fleisch, so der Betreiber Moris Gabay, ist *halal*, die muslimische Entsprechung von koscher, daher kommt kein Schweinefleisch auf den Teller. Aber nicht nur die israelische und arabische Küche haben viele Gemeinsamkeiten: „Juden und Araber sind beide gute Gastgeber," so Gabay.

Hier schließt sich die Frage an: Wem gehört denn nun Hummus, Shakshuka, Falafel, Baba Ganoush, Baklava und Co.? Wer hat es wo zuerst gekocht? Diese Fragen lassen sich nicht beantworten. Levantinische Trendküche fragt nicht nach realen oder imaginären Ursprüngen, nach Herkunft, Authentizität oder Originalität, es ist eine selbstbewusst arabisch-israelische Fusionküche, die den guten Geschmack ins Zentrum stellt.

7 Jüdische Küche(n): transkulturell und interreligiös

Menschen machen ebenso wenig wie kulturelle Phänomene – wozu auch Rezepte und Zubereitungsarten gehören – an mehr oder minder willkürlich gezogenen Grenzen halt. Adaptions- und Akkulturationsprozesse prägen die levantinische Küche ebenso wie jüdische Esskulturen im Allgemeinen. Jüdische Küchen sind zu weiten Teilen koscher und/oder jüdisch adaptierte Regional- oder Nationalküche, wobei hier wiederum kulturelle Konstruktionsprozesse am Werke sind. Wo welches Gericht von wem erfunden wurde, gleicht der Frage nach dem Huhn und dem Ei. Jüdische Küche ist immer mit der Umgebungsküche verzahnt und andersherum. *Jüdischkeit* zeigt sich weniger in den stofflichen Komponenten einer Mahlzeit, bei der Herstellung und Zubereitung nur, wenn koscher gekocht wird. Jüdische Esskultur ist geprägt von den Speisegesetzen, aber nicht an diese gebunden, sondern unterliegt individuellen Abwägungen ebenso wie historisch-politischen Kontexten und kulturellen Wandlungsprozessen. *Jüdischkeit* spiegelt sich teils in rituellen und religiösen vor allem aber in symbolischen, emotionalen und sozialen Funktionen der Speisen und Getränke. Gerichte stiften Orientierung und sind Speicher von Erinnerungen, tradierte Rezepte schlagen Brücken zu Vorfahren, zur Geschichte und zu Orten. Vor allem aber bringt Essen und Trinken Menschen zusammen. Diese gemeinschaftsstiftende Funktion, die sich auch im Gebot der Gastfreund-

schaft zeigt, ist vielleicht eines der prägendsten Elemente der Bandbreite jüdischer Esskulturen.

Was bleibt als Fazit? Die jüdischen Küchen dieser Welt und mit ihnen ihre Geschichten, Menschen, Orte und Trends lassen sich am besten im Plural verstehen. Über eine geteilte Mahlzeit kann man religiöse und säkulare jüdische Lebenswelten, ihre Alltags- und Festspeise sowie ihre historischen Entwicklungslinien nachvollziehen und gegenwärtig schmecken. Dabei ist das vermeintlich Unbekannte oftmals viel näher als gedacht. Oder wie es ein jüdischer Gastronom ausdrückte: „Egal ob Du jetzt Deutscher bist, und/oder Jude, und/oder Moslem, und/oder Christ, oder nichts davon – wir wollen doch alle dasselbe: Dass es uns gut geht, dass es unseren Liebsten gut geht, und vor allem wollen wir alle geiles Essen haben. Da treffen wir uns doch, das ist der Brückenbauer. Essen verbindet!“[14]

Anmerkungen

1 Czollek, M. (2020). *Desintegriert Euch!* btb, S. 9. Czollek nutzt hier den von Y. Michal Bodemann geprägten Begriff und den gleichlautenden Titel seines Werkes: Bodemann, Y. M. (1996). *Gedächtnistheater. Die jüdische Gemeinschaft und ihre deutsche Erfindung*. Rotbuch.

2 Marina Weisband, hier zit. nach von Seltmann, U. (2021). *Wir sind da! 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland.* homunculus, S. 17.

3 Hirschfelder, G., Stöxen, J., Schreckhaas, M. & Reck, A. (2022). *FoodGuide Jüdische Küche. Geschichten – Menschen – Orte – Trends*. Hentrich&Hentrich.

4 Exodus 23,19 sowie Deuteronomium 14,21.

5 Vgl. Kosman, A. & Pinkas, R. (2019). Koscher – Jüdisch. In H. Hallermann, T. Meckel, M. Droege et al. (Hrsg.), *Lexikon für Kirchen- und Religionsrecht* (Bd. 2; S. 1082-1083.) Brill.

6 Vgl. Kosman, A. & Pinkas, R. (2019). Koscher – Jüdisch. In H. Hallermann, T. Meckel, M. Droege et al. (Hrsg.), *Lexikon für Kirchen- und Religionsrecht* (Bd. 2; S. 1082-1083.) Brill.

7 Vgl. Lenhard, P. (2015). *Volk oder Religion? Die Entstehung moderner jüdischer Ethnizität in Frankreich und Deutschland 1782-1848*. V & R, S. 19.

8 von Seltmann, U. (2021): *Wir sind da! 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland*. homunculus, S. 16.

9 Vgl. von Seltmann, U. (2021): *Wir sind da! 1700 Jahre jüdisches Leben in Deutschland*. homunculus, S. 16. Siehe auch ebd., S. 20-21.

10 Gromova, A. (2013). *Generation „koscher light“. Urbane Räume und Praxen junger russischsprachiger Juden in Berlin*. transcript.

11 Sabiers, L. R. (2019). Mein deutsch-jüdisches Leben. Hört mir auf mit Jiddisch! *SZ Magazin* vom 18.06.2019. https://sz-magazin.sueddeutsche.de/mein-deutsch-juedisches-leben/jiddisch-mischpoke-meschugge-8725212

12 Zitat Tibor Rosenstein, *Restaurant und Deli Rosenstein*, Budapest.

13 Zitat Peter Feldmann (2021). Baubeginn für die Jüdische Akademie in Frankfurt. *SZ* vom 02.09.2021. https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/bau-frankfurt-am-main-baubeginn-fuer-juedische-akademie-in-frankfurt-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-210902-99-67985

14 Zitat Ben Fischer, *Fizzy Bubele*, München.

Literatur

Barlösius, E. (2016). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung.* Beltz.

Friedlander, M. & Kugelmann, C. (Hrsg.). (2009). *Koscher & Co. Über Essen und Religion. Eine Ausstellung des Jüdischen Museums Berlin vom 9. Oktober 2009 bis 28. Februar 2010.* nicolai Verlag.

Hirschfelder, G., Stöxen, J., Schreckhaas, M., Reck, A. (2022). *Jüdische Küche. Orte – Menschen – Trends – Geschichten. Ein FoodGuide*. Hentrich&Hentrich.

Hörz, P. (2010). Die Anderen als Ressource für die Gestaltung des Eigenen. Das „Virtually Jewish" zwischen Eigen und Fremd. In K. Deecke & A. Drost (Hrsg.), *Von Liebe und Fremde(n). Xenophilie aus geistes- und sozialwissenschaftlicher Perspektive* (S. 85-99). Böhlau.

Marx, D. (2021). *Durch das Jüdische Jahr*. Hentrich&Hentrich.

Nachama, A., Homolka, W. & Bomhoff, H. (Hrsg.). (2018). *Basiswissen Judentum.* Sonderausgabe für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Herder.

Spiegel, P. (2005). *Was ist koscher? Jüdischer Glaube, jüdisches Leben.* Ullstein.

Typolt-Meczes, M. (Hrsg.). (2015). *Kosher for ... Essen und Tradition im Judentum.* Metroverlag.

Wilke, S. (2005). *Die verspeiste Esskultur. Nahrung und Nahrungstabus.* Tectum.

Zwerger, V. & Seeber, U. (Hrsg.). (2018). *Küche der Erinnerung. Essen und Exil.* new academic press.

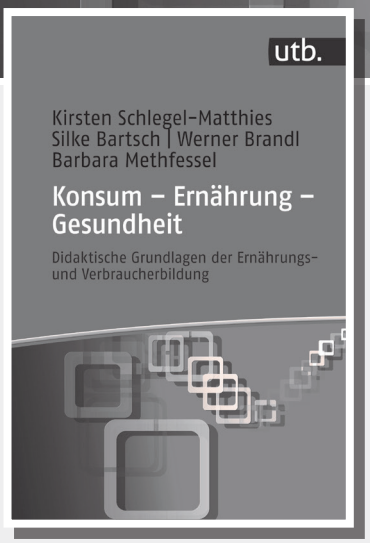
Verfasser und Verfasserinnen

Prof. Dr. Gunther Hirschfelder
Universität Regensburg
Institut für Information und Medien, Sprache und Kultur
Lehrstuhl für Vergleichende Kulturwissenschaft

Universitätsstraße 31
D-93053 Regensburg

E-Mail: Gunther.hirschfelder@sprachlit.uni-regensburg.de

Antonia Reck B.A. E-Mail: Antonia.reck@stud.uni-regensburg.de
Jana Stöxen M.A. E-Mail: Jana.stoexen@sprachlit.uni-regensburg.de



Kirsten Schlegel-Matthies
Silke Bartsch | Werner Brandl
Barbara Methfessel

Konsum – Ernährung – Gesundheit

Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung

utb L • 2022 • 406 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8252-5767-5 • eISBN 978-3-8385-5767-0

Die Autor*innen legen ein Konzept für eine wissenschaftlich fundierte, zeitgemäße Ernährungs- und Verbraucherbildung vor. Das Buch orientiert sich dabei an aktuellen und künftigen Herausforderungen für Individuen und Gesellschaft. Zehn Bildungsziele bieten didaktische Hinweise für Lehre und Unterricht an, die zu einer selbstbestimmten Gestaltung der privaten Lebensführung anregen. Die Bildungsziele umfassen u.a. die Bedeutung von Ressourcen, die Bedeutung von Konsumentscheidungen und ein Verständnis der Zusammenhänge von Gesundheit und Ernährung sowie von Körper, Essverhalten und Identität.

www.utb.de

Clarissa Rudolph, Sophia Dollsack, Anne Reber (Hrsg.)

Geschlechtergerechtigkeit und MINT

Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen

Entgegen allen Objektivitäts- und Neutralitätsansprüchen bestehen an deutschen Hochschulen Geschlechterungleichheiten fort. Insbesondere im MINT-Bereich sind Frauen* noch immer unterrepräsentiert. Der Sammelband greift Fragen nach den Gründen für die anhaltenden Ungleichheiten sowie Veränderungsmöglichkeiten im Kontext der Diskurse zu Fachkulturen und Intersektionalität auf und diskutiert Strategien für mehr Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen.

2022 • 277 S. • kart. • ca. 32,00 € (D) • ca. 32,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2519-9 • eISBN 978-3-8474-1674-6

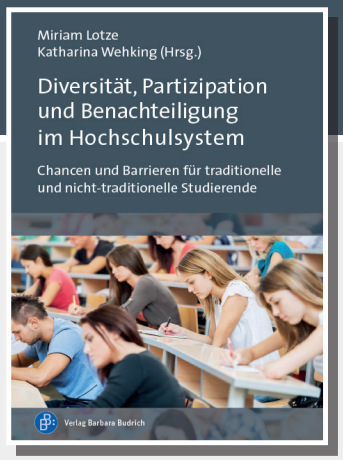
Ute Klammer, Lara Altenstädter, Ralitsa Petrova Stoyanov, Eva Wegrzyn

Gleichstellungspolitik an Hochschulen

Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?

Welches Wissen haben Professorinnen und Professoren über Gender- und Gleichstellungsfragen und wie setzen sie Gleichstellung in ihren wesentlichen Handlungsfeldern – als Führungskräfte in Forschung, Lehre und akademischer Selbstverwaltung – um? Ziel des Bandes ist es, das Zusammenwirken von Wissen und Haltungen von Professor*innen auf der einen Seite und ihren Handlungsorientierungen im Hinblick auf Gleichstellung auf der anderen Seite zu beleuchten.

2020 • 410 S. • kart. • 56,90 € (D) • 58,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2397-3 • eISBN 978-3-8474-1520-6



Miriam Lotze, Katharina Wehking (Hrsg.)

Diversität, Partizipation und Benachteiligung im Hochschulsystem

Chancen und Barrieren für traditionelle und nicht-traditionelle Studierende

2021 • 273 Seiten • kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2518-2 • eISBN 978-3-8474-1673-9

Mehr Chancengleichheit bei der Hochschulbildung im gesamten student life cycle zu erreichen, ist das Ziel bildungspolitischer Bestrebungen und Projektvorhaben. Wie wirksam und nachhaltig sind ebensolche Projekte? Welcher Innovationen bedarf es in der Hochschullandschaft, um eine Chancengleichheit für unterrepräsentierte Gruppen im Hochschulbildungssystem zu erreichen? Der Sammelband vereint sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische und praxisorientierte Beiträge, die diese Fragestellungen adressieren, unterschiedliche bildungspolitische Maßnahmen vorstellen und die Thematik einer chancengerechten Hochschulbildung kritisch reflektieren.

www.shop.budrich.de

Gesundheit ◆ Umwelt ◆ Zusammenleben ◆ Verbraucherfragen ◆ Schule ◆ Beruf