

12. Jahrgang  
Heft 2  
2023

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

# Bildung Haushalt in & Forschung

## Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) in der Grundschule



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

## Impressum

### Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)

#### Herausgeber:

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

#### Redaktion:

Assoz.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Claudia Maria Angele, Universität Wien

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Angela Häußler, PH Heidelberg

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Julia Kastrup, FH Münster

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Claudia Wespi lic. phil., PH Luzern

E-Mail: [redaktion@hibifo.de](mailto:redaktion@hibifo.de)

Internet: [www.hibifo.de](http://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](mailto:info@budrich.de)

<https://shop-hibifo.budrich.de> • [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de) • [www.budrich.de](http://www.budrich.de)

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HiBiFo23 vom 01.03.2023

**Fachliche Betreuung des Heftes:** Angela Häußler & Katja Schneider

**Endlayout der Druckvorlage & Titelbild:** Werner Brandl; Bildnachweis © Clker-Free-Vector-Images/Pixabay

Heft 2, Jg. 12, 2023

© 2023 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen 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

<i>Angela Häußler &amp; Katja Schneider</i> Editorial .....	2
<i>Ute Bender &amp; Sonja Huber</i> „Anschluss an die Lebenswelt“ – ein verbindendes konstitutives Prinzip zwischen dem Sachunterricht und der Ernährungs- und Verbraucherbildung .....	3
<i>Stine Albers</i> Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht – ein Exkurs zum Begriff „Vielperspektivität“ .....	15
<i>Anja Bonfig &amp; Jana Krüger</i> Verbraucherbildung im Sachunterricht aus der Perspektive Ökonomischer Bildung – kompetenzorientierte Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien .....	22
<i>Viktoria Rieber, Ursula Queisser &amp; Angela Häußler</i> Care-Arbeit: Blinder Fleck mit didaktischem Potential .....	40
<i>Regine Bigga</i> Essen und Ernährung im Sachunterricht .....	54
<i>Renán A. Oliva Guzmán, Katja Schneider, Angela Häußler &amp; Petra Lührmann</i> Konsum in der Digitalität: Herausforderungen und Potentiale für die Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht .....	68
<i>Viktoria Rieber</i> Förderung von Entscheidungskompetenzen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht .....	86
<i>Claus Tully</i> Rezension: Club of Rome (Hrsg.). (2022). Earth for All .....	99

In der Grundschule sind die Handlungsfelder der haushaltsbezogenen Ernährungs- und Verbraucherbildung, *Ernährung, Konsum und Gesundheit*, thematisch in den Sachunterricht integriert und an vielen Hochschulstandorten werden angehende Grundschullehrerinnen und -lehrer auch in den Fächern der EVB als Schwerpunkt im Sachunterricht mit ausgebildet. In der Kooperation mit der Sachunterrichtsdidaktik zeigen sich interessante und didaktisch ertragreiche Synergieeffekte; in den Bildungsplänen sowie im Perspektivrahmen des Sachunterrichts sind die Handlungsfelder bisher jedoch nicht umfassend abgebildet. Dieses Heft widmet sich mit einem weiten Blick der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht, sowohl aus der Perspektive der Fachdidaktik der EVB als auch aus der Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik. Aktuelle Entwicklungen beider Fachdidaktiken können einen Ausgangspunkt für diskursive Entwicklungsprozesse für die EVB im Sachunterricht darstellen.

*Ute Bender & Sonja Huber* zeigen in ihrem Beitrag den Lebensweltbezug als konstitutives Element sowohl des Sachunterrichts als auch der EVB und nehmen dabei vor allem den Umgang mit der Heterogenität der Lernenden in den Blick. Der Beitrag von *Stine Albers* schließt direkt an mit einer Vorstellung des Begriffs Vielperspektivität als zentrales Konzept des Sachunterrichts und des Potenzials des Ansatzes für die EVB. Die folgenden Beiträge widmen sich einzelnen Schwerpunkten der EVB und stellen diese in den Kontext des Sachunterrichts. *Anja Bonfig & Jana Krüger* entwickeln Verbraucherbildung aus der Perspektive ökonomischer Bildung im Sachunterricht und stellen ein kompetenzorientiertes Raster für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien vor. Der Text von *Viktoria Rieber, Ursula Queisser & Angela Häußler* analysiert mit einem sozioökonomischen Zugang die Bedeutung und Anschlussfähigkeit des Themas Care-Arbeit für die Sachunterrichtsdidaktik. Anschließend nimmt *Regine Bigga* das Handlungsfeld Essen und Ernährung in den Blick und entwickelt das Potenzial als perspektivenvernetzenden Themenbereich. Ausgehend von digital geprägten Lebenswelten zeigt der Beitrag von *Renan Oliva Guzmán, Katja Schneider, Angela Häußler & Petra Lührmann* verschiedene Facetten von Konsum in der Digitalität und die damit verbundenen Herausforderungen und Potenziale für die EVB im Sachunterricht. In einer Auseinandersetzung mit Entscheidungen schließt der Beitrag von *Viktoria Rieber* mit Entscheidungskompetenzen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht ab.

Angela Häußler und Katja Schneider

---

Ute Bender & Sonja Huber

## **„Anschluss an die Lebenswelt“ – ein verbindendes konstitutives Prinzip zwischen dem Sachunterricht und der Ernährungs- und Verbraucherbildung**

Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) kann einen wesentlichen Beitrag zur sachunterrichtlichen Bildung bieten, weil das Prinzip des Anschlusses an die Lebenswelt für beide Bildungsbereiche konstitutiv ist. Vor allem der Umgang mit den Präkonzepten und der Heterogenität der Lernenden spielt in beiden Fachdidaktiken eine wesentliche Rolle und ist in der Didaktik der EVB so ausgearbeitet, dass die sachunterrichtliche Bildung davon profitieren kann.

**Schlüsselwörter:** Ernährungsbildung, Verbraucherbildung, Präkonzepte, Heterogenität, Alltagskultur und Gesundheit

### **‘Connection to the lifeworld’ – a connecting constitutive principle between „Sachunterricht“ and nutrition and consumer education**

Nutrition and consumer education (EVB) can offer an essential contribution to general science education in the subject ‘Sachunterricht’ because the principle of connection to the lifeworld is constitutive for both educational fields. Especially the handling of the pre-concepts and the heterogeneity of the learners play an essential role in both subject didactics and are elaborated in the didactics of EVB in a way that general science education can benefit from it.

**Keywords:** nutrition education, consumer education, pre-concepts, heterogeneity, everyday culture and health

---

## **1 Curriculare Situation und Fragestellung**

Im Bildungsplan von Baden-Württemberg ist die Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) in der Primarstufe für alle Kinder vorrangig im Sachunterricht implementiert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS], 2016a). In der Sekundarstufe 1 (Gemeinschafts-, Real-, Werkreal- und Hauptschule) wird sie ab der 7. Klasse im Wahlpflichtfach „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (AES) intensiv gelehrt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS], 2016b). Die Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) ist in Baden-Württemberg also einerseits in den Sachunterricht der Grundschule integriert und stellt

## | Anschluss an die Lebenswelt

andererseits ein eigenes Fach im Wahlpflichtbereich der meisten Schularten der Sekundarstufe 1 dar.

An den meisten Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs studieren die künftigen Lehrpersonen das Fach ‚Alltagskultur und Gesundheit‘ (AuG) für die oben genannten Schularten. Im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht in der Primarstufe in Baden-Württemberg gehört das Fach AuG neben Biologie, Chemie, Physik und Technik zu den obligatorischen fachlichen Perspektiven. In vielen anderen Bundesländern kann ein analoges Fach zu AuG in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung allerdings nicht studiert werden (Heseker, 2019). Der naturwissenschaftlich-technische Sachunterricht und folglich die EVB werden dann von den Fächern Biologie, Chemie, Physik und Technik getragen. Die Ernährungs- und Gesundheitsbildung obliegt in diesem Fall (dann) vorrangig dem Fach Biologie. Die Verbraucherbildung wiederum ist im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht platziert und wird vorrangig durch das Fach Wirtschaft integriert (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013; Giest & Hartinger, 2017; Gläser & Richter, 2015).

Im vorliegenden Beitrag wird aus Sicht der curricularen Situation in Baden-Württemberg argumentiert: Wir sprechen vom Fach AuG, welches die EVB in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl im Sachunterricht in der Grundschule vertritt als auch im Fach ‚Alltagskultur, Ernährung, Soziales‘ (AES) an den meisten (siehe oben) Schularten der Sekundarstufe 1.

Dozierende der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die ihre Lehre in der EVB für die Grundschule ausbringen, referieren also sowohl zu Forschungen und konzeptuellen Entwicklungen zur sachunterrichtlichen Bildung als auch zur EVB. In dieser ‚doppelten Bezugnahme‘ wird bereits auf den ersten Blick deutlich, dass der ‚Anschluss an die Lebenswelt‘ ein konstitutives Prinzip beider Bildungsbereiche ist. Auf Basis dieser grundsätzlichen Gemeinsamkeit ist für den vorliegenden Artikel die folgende Fragestellung erkenntnisleitend.

- *Warum kann insbesondere die Ernährungs- und Verbraucherbildung einen wesentlichen Beitrag zur sachunterrichtlichen Bildung bieten?*

Wie bereits angesprochen, stellt das Prinzip des Anschlusses an die Lebenswelt, den Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen dar (Kap. 2). Danach wird auf zwei fachdidaktische Prinzipien für beide Bildungsbereiche eingegangen, die aus diesem konstitutiven Prinzip erwachsen (Kap. 3). Im letzten Kapitel (Kap. 4) werden Perspektiven aufgezeigt, die sich aus den Ausführungen ergeben.

## **2 Anschluss an die Lebenswelt**

Dieses Kapitel beginnt mit einem kleinen Gedankenexperiment: Die Lesenden werden gebeten, im folgenden Zitat die mit [...] gekennzeichnete Lücke zu schließen und folglich die fehlende Fachbezeichnung einzufügen: „Eine lebensweltorientierte Ausein-

andersetzung im [...] -Unterricht kann über die Wahrnehmung von Alltagsphänomenen (z. B. ‚Warum wird Sahne beim Schlagen steif?‘) erfolgen“ (Peschel & Mammes, 2022, S. 190).

Lesende, welche in der EVB engagiert sind, würden hier vermutlich den jeweiligen Namen ihres Schulfaches einfügen, in Baden-Württemberg wäre dies für die Sekundarstufe 1 das Wort ‚AES-Unterricht‘. Wie allerdings an den beiden Verfassenden des Zitats zu erkennen ist, handelt es sich um ein Zitat, das sich auf den Sachunterricht bezieht. Im entsprechenden Beitrag werden noch zwei weitere mögliche thematische Fragen für den Sachunterricht genannt, welche gleichfalls typische Fragestellungen der EVB sind: „Was wäre, wenn es morgen keine Schokolade mehr gäbe?“ oder „Was wäre, wenn wir nur noch online einkaufen würden?“ (Peschel & Mammes, 2022, S. 190).

Kolleginnen und Kollegen, die sowohl mit der sachunterrichtlichen Bildung als auch mit der EVB befasst sind, werden dieser Situation schon häufig begegnet sein: Die Didaktik des Sachunterrichts greift in Unterrichtsbeispielen nicht selten auf Beispiele aus der EVB zurück. Dies liegt daran, dass für beide Bildungsbereiche das Prinzip des Anschlusses an die Lebenswelt der Heranwachsenden konstitutiv ist und gerade Problemstellungen oder Beispiele aus dem Ernährungs- und Konsumsektor in der Lebenswelt der Heranwachsenden ein motivierendes didaktisches Potenzial in der sachunterrichtlichen Bildung und der EVB bergen. Dass der Anschluss an die Lebenswelt für den Sachunterricht konstitutiv ist, lässt sich sowohl mit einschlägigen Ausführungen im Perspektivrahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU, 2013) als auch in vielen weiteren Publikationen zum Sachunterricht sowie in curricularen Veröffentlichungen belegen (Fischer et al., 2022; Köhnlein, 2012; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS], 2016a; Nießeler, 2022).

Ähnliches ist für das Fach AuG (Baden-Württemberg) bzw. für die EVB zu sagen: Auch dieses Fach bzw. dieser Bildungsbereich beansprucht, die Lebenswelt der Heranwachsenden zum Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Lernens zu machen (Bartsch & Methfessel, 2014; Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005). EVB wird hierbei als ‚lebensweltbezogene Bildung‘ bezeichnet, und damit zum Ausdruck gebracht, dass es nicht nur darum geht, mit Hilfe der Lebenswelt hin und wieder ein anwendungsbezogenes Beispiel für den Unterricht anzubieten, sondern die Lebenswelt als „Lerngegenstand“ an zentraler Stelle im Unterricht der EVB zu thematisieren (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 74).

Daraus ergibt sich in fachwissenschaftlicher Hinsicht, dass in der Forschung und Entwicklung zur EVB als auch zur sachunterrichtlichen Bildung sowohl naturwissenschaftlich-technische als auch sozialwissenschaftliche (und noch weitere) Perspektiven genutzt werden. Die Thematisierung von lebensweltlichen Fragen im Unterricht erfordert interdisziplinäre Herangehensweisen und beständige Aktualisierungen. So zeigt etwa Köhnlein (2012, S. 131) am Beispiel des „Wochenmarkt[s]“ die vielfältigen fachlichen bzw. inhaltlichen Perspektiven dieses Themas im Sachunterricht auf und

benennt „heimatkundlich[e]..., wirtschaftlich[e] ..., ökologisch[e] ..., biologisch[e] ..., (stadt-)geografisch[e] ..., gesellschaftlich[e] ..., physikalisch[e] und technisch[e] ...“ Sichtweisen. Im Sinne der Veränderungen der Lebenswelt wäre heute sicherlich noch eine digitale Sicht zu ergänzen (Gervé, 2022). Das Beispiel ‚Wochenmarkt‘ ließe sich aber wiederum auch in einer EVB nutzen und im Zusammenhang mit den Sichtweisen, welche eine Nachhaltige Entwicklung und die Digitalisierung betreffen, würden dann ernährungswissenschaftliche, gesundheitliche und konsumbezogene Sichtweisen betont werden. In den *fachwissenschaftlichen* Bezügen führt der Anschluss an die Lebenswelt in beiden Bildungsbereichen folglich zu gewissen Übereinstimmungen, wobei diese möglicherweise noch zu erweitern wären.

Der Blick in die fachdidaktische Forschung und konzeptuelle Entwicklung der beiden Bildungsbereiche ergibt wiederum Gemeinsamkeiten und gewisse Bezugnahmen. An zwei ausgewählten zentralen fachdidaktischen Prinzipien soll dies im Folgenden aufgezeigt werden.

### **3 Zusammenhänge zwischen fachdidaktischer Forschung und konzeptuellen Entwicklung in der sachunterrichtlichen Bildung und der EVB**

#### **3.1 Der hohe Stellenwert des Umgangs mit den Präkonzepten der Lernenden**

Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der beiden Bildungsbereiche betonen die Notwendigkeit des Anschlusses an die Lebenswelt und schlussfolgern daraus, dass die ‚Vorstellungen‘ oder ‚Präkonzepte‘ der Lernenden im Unterricht eine bedeutsame Rolle spielen müssten. Hierbei werden die Begrifflichkeiten innerhalb beider Didaktiken nicht immer konsistent genutzt (Adamina et al., 2018b; Bartsch & Methfessel, 2014; Schlegel-Matthies et al., 2022). Zumindest in der sachunterrichtlichen Didaktik gelten beide Begriffe zumeist als synonym (Adamina et al., 2018b; Möller, 2022). In der Didaktik der EVB hingegen scheint ‚Vorstellungen‘ eher als Überbegriff und ‚Präkonzepte‘ als Begriff für kognitive Zusammenhänge, die aus „Alltagserfahrungen, trivialisierte[r] Erklärungen...“ (Bartsch & Methfessel, 2014, S. 8) von Lernenden entwickelt werden, zu gelten.

In der sachunterrichtlichen Didaktik werden diesbezügliche Forschungen und Entwicklungsarbeiten vorrangig aus einer naturwissenschaftlichen Perspektive zu verschiedenen Phänomenen aus dem Alltag von Kindern (Adamina et al., 2018a & b), aber auch aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive, z.B. zur Familie (Baar, 2017) durchgeführt. Hierbei bezieht sich die deutschsprachige naturwissenschaftliche sachunterrichtliche Forschung zumeist auf Forschungen von Kattmann & Duit (1997). Auch wenn Forschende in diesem Zusammenhang auf den Begriff ‚conceptual change‘ der angloamerikanischen Forschung rekurren, wird doch betont, dass

weniger ein ‚Konzeptwechsel‘ auf Seiten der Lernenden angestrebt ist, als vielmehr Veränderungen und Weiterentwicklungen ihrer Konzepte. Die Präkonzepte der Lernenden, die im Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt konstruiert wurden, sollen also keineswegs als Fehlkonzepte abgewertet werden, die fachwissenschaftlichen Theorien nicht genügen können, sondern in ihrem Stellenwert für das Lernen im Sinne eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses ernst genommen werden (Adamina et al., 2018b; Möller, 2022). Lehrende sind im Sinne einer ‚didaktischen Rekonstruktion‘ (Kattmann et al., 1997) aufgefordert, fachwissenschaftliche Inhalte in didaktischer Absicht neu zu ‚konstruieren‘, so dass sie an die Präkonzepte und andere Voraussetzungen der Lernenden sowie an die Ziele bzw. angestrebten Kompetenzen des Unterrichts anschlussfähig sind.

In der Didaktik der EVB wurden und werden die naturwissenschaftlichen und sachunterrichtlichen Forschungen zu Präkonzepten bzw. Schülervorstellungen intensiv rezipiert (Angele et al., 2021; Bartsch, 2015; Schlegel-Matthies et al., 2022). Hierbei geht es jedoch nicht nur um naturwissenschaftliche Zusammenhänge im engeren Sinn, sondern auch um Präkonzepte von Lernenden, die Wertungen, etwa über Körpervorstellungen oder zu ‚guter‘ vs. ‚schlechter Ernährung‘ enthalten (Angele et al., 2021, S. 76, S. 128). Hier wird, wie bereits in Kapitel 2 angesprochen, erneut deutlich, dass es in der EVB aus didaktischer Sicht nicht ausreicht, Präkonzepte im Rahmen eines Unterrichtseinstiegs zur Motivation einmal kurz zu erfragen, sondern dass diese während des gesamten Unterrichts thematisiert und reflexiv bearbeitet werden. Der Umgang mit den Präkonzepten der Lernenden bezieht sich in der EVB während des Unterrichts sowohl auf kognitive Konstrukte im engeren Sinn als auch auf damit verbundene Wertungen sowie emotionale und motivationale Aspekte der Lernenden. In der Didaktik der EVB und auch in curricularen Dokumenten ist in diesem Zusammenhang vom Prinzip der Subjektorientierung die Rede (Bartsch & Methfessel, 2014; MKJS, 2016b).

Wenn von unterschiedlichen Lebenswelten und – damit zusammenhängend – von unterschiedlichen Präkonzepten der Lernenden gesprochen wird, liegt nahe, die Unterschiede zwischen den Lernenden nicht nur im Kontext der Präkonzepte zu bedenken, sondern auch andere Heterogenitätsvariablen einzubeziehen.

### **3.2 Der hohe Stellenwert des Umgangs mit der Heterogenität der Lernenden**

In Forschungen zur Grundschule wird der Heterogenität der Lernenden seit längerem in hohem Maße Rechnung getragen, da mit Eintritt in die Grundschule in den meisten Fällen – im Unterschied zur Sekundarstufe 1 – keine Selektion stattfindet. Als Heterogenitätsvariablen werden hierbei unter anderem Vorwissen, sozioökonomischer Status, Migrationsstatus, Sprachkompetenz oder Geschlecht erforscht (Hardy et al., 2011; Lühe et al., 2017; Ziegler et al., 2017). Auch verschiedene Präkonzepte können im Sinne unterschiedlicher Lernvoraussetzungen als Variable von Heterogenität genutzt

werden (Kopp & Martschinke, 2022). Nicht zuletzt hat neuerdings der Anspruch, die Inklusion an Grundschulen zu stärken, für eine noch stärkere Fokussierung in der Forschung zu Heterogenität gesorgt (Pech et al., 2019).

Speziell in der sachunterrichtlichen Bildung scheint es erforderlich, die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Dies wird wiederum unter anderem mit dem Anspruch der Lebensweltorientierung begründet: Sobald dieser Anspruch ernstgenommen werde, sollten Lehrpersonen die „Lebenslagen“ der Schülerinnen und Schüler kennen, wie Miller (2022) ausführt und auf die Heterogenitätsvariable „Soziale Herkunft“ verweist. „Der Sachunterricht hat außerdem die Aufgabe, die verschiedenen Bereiche kindlicher Lebenswelten zum expliziten Unterrichtsgegenstand zu machen; auch hieraus ergibt sich eine notwendige Auseinandersetzung mit den herkunftsspezifischen Lebenslagen“ (Miller, 2022, S. 388). Im Sachunterricht scheinen Lehrpersonen gemäß Millers Erkenntnissen die Lebenswelterfahrungen von ‚armen Kindern‘ teilweise abzuwerten, zu ignorieren oder die damit verbundene materielle Armut nicht wahrzunehmen (Miller, 2008 & 2022).

Andere Autorinnen und Autoren der Didaktik des Sachunterrichts verweisen auf die inhaltliche Vielperspektivität des Sachunterrichts, aufgrund derer zugleich auch vielfältige kindliche Lebenswelten angesprochen würden (Kopp & Martschinke, 2022; Simon & Schmitz, 2022). Als ein Beispiel für die Heterogenitätsforschung im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht sei etwa die quasi-experimentelle Studie IGEL (Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule, 2009-2014) genannt, bei welcher Schülergruppen auf unterschiedliche Weise beim Lernen unterstützt wurden, um kognitive Lernprozesse adaptiv zu fördern (Decristan et al., 2015; Hardy et al., 2011). Das Thema, mit welchem sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen von IGEL im naturwissenschaftlichen Sachunterricht befassten, war „Schwimmen und Sinken“ des 3. Jahrgangs. Unter anderem konnte gezeigt werden, dass formative Rückmeldungen und kognitive Strukturierung vor allem für das kognitive Lernen von allen Schülerinnen und Schülern und insbesondere für solche mit geringeren Sprachkenntnissen förderlich seien.

Im Rahmen der EVB hat bereits das Projekt REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, 2003-2005) auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, die Heterogenität der Lernenden zu berücksichtigen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005). Methfessel (2005) expliziert diese Forderung im Schlussbericht von REVIS vor allem mit Blick auf heterogene Lebensstile und Wertsetzungen in der Ernährungsbildung (Methfessel, 2005). Sie verweist auf eine Auswahl von vier Heterogenitäts-„Kategorien“, die in der Ernährungsbildung relevant seien: Geschlecht, Alter/Generation, Soziales Milieu sowie regionale Einflüsse, Ethnie und Religion (Methfessel, 2005, S. 24). In der Ernährungsbildung kommt hierbei auch eine esskulturelle Bildung zum Tragen, welche sich weniger mit naturwissenschaftlich-ernährungsphysiologischen Zielen und Inhalten befasst, sondern verschiedenen sozial- und kulturwissenschaftlichen sowie alltagsbezogenen Fragen nachgeht und vielfältige kulinarische, emotionale, soziale und kulturelle Aspekte von Mahlzeiten in

der Bildung thematisiert (Bartsch et al., 2013). Im Zusammenhang mit einem umfassenden Verständnis von Ernährungs- und Gesundheitsbildung rekurrieren Akteure der Ernährungsbildung außerdem auf das von Antonovsky (Bengel et al., 2001) entwickelte Prinzip der Salutogenese. Sie vertreten ein Verständnis von Gesundheit, das nicht auf den vermeintlichen Gegensatz von ‚Krankheit‘ vs. ‚Gesundheit‘ referiert und verweisen in Bildungszusammenhängen gezielt nicht auf die drohenden Folgen einer ‚ungesunden‘ Ernährung, sondern heben vielmehr das ressourcenstärkende Potential von genussvollem und bedarfsgerechtem Essen hervor (Bengel et al., 2001).

Unterschiedliche Heterogenitätsvariablen wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnie zeigen sich ebenso in der Verbraucherbildung (Bender, 2021). Eine sozioökonomische Verbraucherbildung, wie sie in der EVB vertreten wird, stellt die alltägliche Lebensführung der Haushalte und ihrer Akteure in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen (Häußler, 2015). Sie begrenzt sich folglich nicht auf ökonomische Zusammenhänge, wie dies zumeist in der ökonomischen Bildung der Fall ist, sondern bezieht vielfältige alltagsbezogene, soziale oder ethische Fragen der Lebensführung mit ein. Mit Blick auf die Jugendlichen hat z.B. die Erforschung der verschiedenen jugendlichen ‚Lebenswelten‘ in der Sinus-Studie gezeigt, wie heterogen sich deren Werte, Hoffnungen und Ängste sowie ‚Styles‘ darstellen (Calmbach et al., 2020). Ob sich solche Lebenswelten auch bereits für Kinder konstruieren ließen, ist offen, doch es ist davon auszugehen, dass sie sich im Kindesalter und vor allem in der Präadoleszenz bereits andeuten.

Der Heterogenität der Lernenden hat die Didaktik der EVB insbesondere mit der Erweiterung des ursprünglich nur auf die Gesundheit bezogenen bereits genannten salutogenetischen Prinzips (Bengel et al., 2001) zu einem didaktischen Prinzip Rechnung getragen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005). Das ‚Kohärenzgefühl‘ von Menschen, welches nach Antonovsky wesentlich zur ‚Gesundheit‘ im Sinne der Salutogenese beiträgt, soll also im Unterricht didaktisch unterstützt werden. Im Sinne des didaktischen Verständnisses von Salutogenese agieren Lehrpersonen in der EVB angesichts der vielfältigen Heterogenität der Heranwachsenden so, dass es sinnvoll für alle Lernenden erscheint, die angestrebten Kompetenzen zu erwerben. Zudem würden die Lehrenden dafür sorgen, dass die mit den Kompetenzen verbundenen Inhalte und Methoden für die Lernenden verständlich und der Erwerb der Kompetenzen handhabbar werden (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005; MKJS, 2016b). Dieser hohe Anspruch eines salutogenetischen Lehrens und Lernens hat auch Eingang in den Bildungsplan von Baden-Württemberg gefunden (MKJS, 2016b).

## 4 Zusammenfassung und Perspektiven

Der vorliegende Beitrag ist der Fragestellung *Warum kann insbesondere die Ernährungs- und Verbraucherbildung einen wesentlichen Beitrag zur sachunterrichtlichen Bildung bieten?* gefolgt. Im Voranstehenden wurde gezeigt, dass das in der sachunterrichtlichen Bildung und der EVB konstitutive Prinzip des Anschlusses an die Lebenswelt unter anderem damit einher geht, dass didaktische Forschungen und konzeptuelle Entwicklungen in beiden Bildungsbereichen den Umgang mit den Präkonzepten der Lernenden und mit der Heterogenität der Lernenden fokussieren. Insbesondere hinsichtlich der Präkonzepte wurde deutlich, dass Forschungen und Entwicklungen in der EVB bestehende Forschungen und konzeptuelle Entwicklungen in der sachunterrichtlichen Bildung, vor allem der naturwissenschaftlichen Bildung, aufgegriffen und für die EVB weiterentwickelt haben. Zugleich sollte deutlich geworden sein, dass in der EVB zahlreiche spezifische didaktische Forschungen und konzeptuelle Entwicklungen durchgeführt wurden und werden. Diese können sich auf unterschiedliche didaktische Herangehensweisen beziehen, wie der breiter gefassten Bedeutung von Präkonzepten, einem um Esskultur und Genuss erweiterten mehrperspektivischen Verständnis von Ernährung, dem salutogenetischen Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden und dem sozioökonomischen Verständnis der Verbraucherbildung. Diese spezifischen fachdidaktischen Forschungen und konzeptuellen Entwicklungen in der EVB als Bildung für die Lebensführung, könnten in die sachunterrichtliche Bildung allerdings noch deutlich stärker als bislang einbezogen werden. Die derzeit laufende Aktualisierung des Perspektivrahmens Sachunterrichts kann hierzu eine bedeutsame Chance bieten.

### Literatur

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.) (2018a). „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*. Julius Klinkhardt.
- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (2018b). *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Themen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft – Einführung*. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 7–20). Julius Klinkhardt.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung: Ein Studienbuch*. UTB.
- Baar, R. (2017). Kindliche Präkonzepte als Gegenstand von Unterricht: Wie und was können Kinder in Gruppengesprächen voneinander lernen? In S. Manzel & C.

- Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung* (1. Aufl., S. 77–85). Springer Fachmedien.
- Bartsch, S. (2015). Subjektive Theorien von Studierenden zur Nachhaltigen Ernährung. Explorationsstudie. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(4), 78–92.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oeping, A., Rademacher, C., Schulz-Greve, S. & Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Fachgruppe Ernährung (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *ErnährungsUmschau*, 60(2), M84-M94.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). „Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3–32.
- Bender, U. (2021). Zu Fragen animieren und zu Problemlösungen motivieren durch alltagsnahe Situationen. In K. Schlegel-Matthies & C. Wespi (Hrsg.), *Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten: Bd. 12. Wirksamer Unterricht für Lebensführung* (S. 38–50). Schneider Verlag.
- Bengel, J., Strittmatter, R. & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert* [Band 006]. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.  
<https://www.bug-nrw.de/fileadmin/web/pdf/entwicklung/Antonowski.pdf>
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.  
<https://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/311857/sinus-jugendstudie-2020-wie-ticken-jugendliche>
- Decristan, J., Hondrich, A. L., Büttner, G., Hertel, S., Klieme, E., Kunter, M., Lühken, A., Adl-Amini, K., Djakovic, S.-K., Mannel, S., Naumann, A. & Hardy, I. (2015). Impact of Additional Guidance in Science Education on Primary Students' Conceptual Understanding. *The Journal of Educational Research*, 108(5), 358–370.
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung. (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003-2005*. Universität Paderborn. [http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit\\_Anhang-mit.pdf](http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf)
- Fischer, M., Liebig, M., Weber, A. & Peschel, M. (2022). (Lebens-)Welt als Ausgangspunkt und Zieldimension des Sachunterrichts und des Anfangsunterrichts. In M. Gutzmann & U. Carle (Hrsg.), *Beiträge zur Reform der Grundschule: Bd. 154. Anfangsunterricht: Willkommen in der Schule* (S. 248–263). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.
- Gervé, F. (2022). Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. In A. Becher, E. Blumberg, T. Goll, K. Michalik & C. Tenberge (Hrsg.), *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts: Band 32. Sachunterricht in der Informationsgesellschaft* (S. 17–21). Julius Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. und erw. Ausg.). Julius Klinkhardt.

## | Anschluss an die Lebenswelt

- Giest, H. & Hartinger, A. (Hrsg.). (2017). *Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 4 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.). (2015). *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Hardy, I., Hertel, S., Kunter, M., Klieme, E., Warwas, J., Büttner, G. & Lühken, A. (2011). Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 819–833.
- Häußler, A. (2015). Fokus Haushalt – Überlegungen zu einer sozio-ökonomischen Fundierung der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(3), 19–30.
- Heseker, H. (2019). *Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (Ern-Bildung). Langfassung: Schlussbericht für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL)* [Laufzeit des Vorhabens: 01.10.2016 – 30.10.2018]. Universität Paderborn. <https://www.bmel.de/DE/themen/ernaehrung/gesunde-ernaehrung/kita-und-schule/studie-ernaehrungsbildung.html>
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Julius Klinkhardt.
- Kopp, B. & Martschinke, S. (2022). Heterogene Lernvoraussetzungen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 392–397). Julius Klinkhardt.
- Lühe, J., Becker, M., Neumann, M. & Maaz, K. (2017). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Eine Untersuchung zur Interaktion zweier sozialer Kategorien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 499–519.
- Methfessel, B. (2005). *Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung: Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* [Band 7]. Universität Paderborn. [http://www.evb-online.de/wissenschaft\\_ernaehrung.php](http://www.evb-online.de/wissenschaft_ernaehrung.php)
- Miller, S. (2008). Kinderarmut – (k)ein Thema für die Grundschule? In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht: Bd. 6. Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 137–144). Schneider-Verl. Hohengehren.
- Miller, S. (2022). Sozioökonomische Differenzen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 387–392). Julius Klinkhardt.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2016a). *Bildungsplan der Grundschule. Sachunterricht. Ministerium für Kultus, Jugend und*

- Sport Baden-Württemberg MKJS.*  
<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS) (2016b). *Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Wahlpflichtfach.*  
<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/AES>
- Möller, K. (2022). Genetisches Lernen und Conceptual Change. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 263–268). Julius Klinkhardt.
- Nießeler, A. (2022). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 29-33). Julius Klinkhardt.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2019). Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts: Band 10. Inklusion im Sachunterricht: Perspektiven der Forschung* (S. 9–18). Julius Klinkhardt.
- Peschel, M. & Mammes, I. (2022). Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften. In I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.), *Professionalisierung von Grundschullehrkräften: Kontext, Bedingungen und Herausforderungen* (S. 188–203). Julius Klinkhardt.
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit: Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. UTB.
- Simon, T. & Schmitz, L. (2022). Zur Bedeutung, Erforschung und Förderung der Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften: Theoretische, empirische und praktische Impulse. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *widerstreit sachunterricht. Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht* (S. 55–69).  
<https://public.bibliothek.uni-halle.de/sachunterricht/index>
- Ziegler, F., Hartinger, A., Grygier, P. & Lange-Schubert, K. (2017). Individuelle Förderung. In A. Hartinger & K. Lange-Schubert (Hrsg.), *Didaktik für die Grundschule. Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule* (4. Aufl., S. 213–225). Cornelsen.

| Anschluss an die Lebenswelt

## **Verfasserinnen**

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Ute Bender | AOR<sup>in</sup> Sonja Huber

Pädagogische Hochschule Freiburg  
Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit

Kunzenweg 21  
D-79117 Freiburg

E-Mail: [ute.bender@ph-freiburg.de](mailto:ute.bender@ph-freiburg.de)

Internet: <https://www.ph-freiburg.de/studium/bachelorstudiengaenge/lehramt-sekundarstufe-1-face/modul-und-faecheruebersicht/alltagskultur-und-gesundheit.html>

---

Stine Albers

## **Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht. Ein Exkurs zum Begriff „Vielperspektivität“**

Ernährungs- und Verbraucher (EVB) wird im Sachunterricht als ein vielperspektivisch zu thematisierender Inhaltsbereich verhandelt. Vielperspektivität kann als eine didaktische Kernkategorie des Sachunterrichts gesehen werden. Dabei bleibt sie in ihrer Begriffsauslegung weitläufig. In diesem Artikel wird sich dem Begriff „Vielperspektivität“ gewidmet – mit Bezügen zur EVB.

**Schlüsselwörter:** Vielperspektivität, fachwissenschaftliche Anschlussfähigkeit, Lernendenorientierung

### **Nutrition and consumer education in ‘Sachunterricht’. A digression on the concept of „multi-perspectivity“**

Nutrition and consumer education are treated as multi-perspectival content areas in General Education (“Sachunterricht”). Multi-perspectivity can be seen as a dialectical core category of General Studies. Yet it remains broad in its conceptual interpretation. This article is dedicated to the term “multi-perspectivity”—with references to nutrition and consumer education.

**Keywords:** Multi-perspectivity, scientific connectivity, student orientation

---

## **1 Einleitung**

„Du bist, was Du isst“: Persönlichkeit entfaltet sich demnach auch über die individuelle Ernährung. Dabei kann der Verbrauch von Lebensmitteln z. B. auch physiologisch, sozial, religiös, ökonomisch und/oder ökologisch beeinflusst sein. Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) kann inhaltlich vielseitig thematisiert werden. Entsprechend soll sich auch im Sachunterricht perspektivenvernetzend im Sinne von vielperspektivisch mit dem Inhaltsbereich auseinandergesetzt werden (GDSU, 2013). *Vielperspektivität* ist ein in der Sachunterrichtsdidaktik verwendetes Wort, das darüber hinaus wohl wenig geläufig zu sein scheint (Lauterbach, 2017). Sie steht im Sachunterricht für eine didaktische Kernkategorie. Dabei bleibt sie in ihrer begrifflichen Verwendung weitläufig.

Das Wort ‚Perspektive‘ findet im Sachunterricht in einer Bedeutung von „Betrachtungsweise oder -möglichkeit von einem bestimmten Standpunkt aus“ (Duden

online) Verwendung. Vielperspektivität verweist dann darauf, dass es um *vieler* Möglichkeiten der Betrachtung geht. „Als indefinites Numerale erzeugt ‚viel‘ nur ein vages, unscharfes Maß an Bestimmtheit.“ (Lauterbach, 2017, S. 15).<sup>1</sup>

## 2 Anknüpfungspunkte zur Gestaltung von Vielperspektivität

Walter Köhnlein bezeichnet Vielperspektivität im Sachunterricht als „ein basales Prinzip der Vielfalt aufeinander bezogener Inhalte, Betrachtungsweisen, Wissensformen und Methoden“ (Köhnlein, 2013, S. 1). Vielperspektivität könnte sich dann durch vielfältige Möglichkeiten der Kombination von Inhalten, Betrachtungsweisen, Wissensformen und Methoden ergeben. Sie wäre aber wohl vor allem als Berücksichtigung von Vielfalt in Hinblick auf die Auslegung der einzelnen Aspekte zu verstehen.

Bei der Berücksichtigung einer Vielfalt aufeinander bezogener *Inhalte* wird sich im Sachunterricht gerne an Fachwissenschaften als Bezugswissenschaften (z. B. Biologie, Chemie, Ökonomie, Politik...) orientiert – so auch im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013).<sup>2</sup> „Allerdings ist die [dort, StA] vorzufindende Vielperspektivität darauf beschränkt, dass die jeweiligen Fachperspektiven zahlreiche Aspekte vermeintlich »objektiv« und damit wenig frag-würdig oder umstritten darstellen (z. B. Ernährungspyramide).“ (Blanck & Vocilka, 2023, S. 97). Vielperspektivität wäre auch als – kontroverse – Vielfalt innerhalb einzelner Fachperspektiven auszulegen und entsprechend durch die Formulierung ‚biologische, chemische ... Perspektiven‘ sprachlich zu markieren.

„Da ‚Weisen‘ [...] Verallgemeinerungen und damit selbst Abstraktionen sind, stellen sich ohne deren Konkretisierung Bedeutungsdefizite ein.“ (Lauterbach, 2017, S. 15). Das Wort ‚Betrachtungsweise‘ wurde bereits zur allgemeinen Beschreibung von ‚Perspektive‘ verwendet (s.o.) und soll hier nun konkretisiert werden. Unter *Betrachtungsweisen* wird in diesem Artikel die von Wolfgang Klafki (1992) als Bildungsauftrag für den Sachunterricht formulierte vielseitige: kognitive, emotionale, ästhetische, soziale sowie praktisch-technische, Fähigkeits- und Interessensförderung gefasst. In diese Richtung weisen auch die von Joachim Kahlert (2016) skizzierten Entwicklungsbereiche in seinen inklusionsdidaktischen Netzen: Er sieht die Berücksichtigung kognitiver, emotionaler, sozialer, kommunikativer und sensomotorischer Aspekte bei der Thematisierung von Inhalten vor.

Die von Köhnlein angesprochenen *Wissensformen* könnten in eine Richtung ausgelegt werden, die im Zusammenhang mit der Formulierung von Lernzielen als Kompetenzen geläufig sind. Es ginge dann um eine Differenzierung und Berücksichtigung von deklarativem Wissen (,Wissen, was‘): „Merkmale einer ausgewogenen Ernährung [...] beschreiben“ (GDSU, 2013, S. 147) können, und prozeduralem Wissen (,Wissen, wie‘): „Ernährungsverhalten mit Hilfe eines Ernährungsprotokolls

untersuchen“ (GDSU, 2013, S. 147) können. Gerade in Hinblick auf die EVB, einem Inhaltsbereich, der in Zusammenhang mit dem Ausdruck von Persönlichkeit und individueller Verantwortung gebracht wird, scheint dabei die Gefahr der Setzung von moralisch aufgeladenem ‚richtigem‘ Wissen nicht unerheblich. Damit ergeben sich Synergieeffekte mit und Parallelen zu den Bildungszielen der EVB, in denen ebenfalls ein vielperspektivischer Zugang angelegt ist (Schlegel-Matthies et al., 2022).

Mit Blick auf *Methoden* böte es sich im Kontext von Vielperspektivität an, darunter „Handlungsmuster“ (Meyer, 2011) zu fassen: „von Lehrern und Schülern mehr oder weniger fest verinnerlichte Formen der Aneignung von Wirklichkeit.“ (S. 127); z. B. Befragung, Erkundung, Experiment, Recherche. Abhängig vom jeweiligen didaktischen Standpunkt (siehe Kap. 3), würden Schülerinnen und Schüler durch vorgegebene oder selbstgewählte Handlungsmuster, sich mit einem Inhalt, z. B. einem Aspekt von Ernährung und Verbrauch, auseinandersetzen.

### 3 Konzeptionelle Entfaltung von Vielperspektivität

Gerald Bühring (2014, S. 12) weist darauf hin, dass „Perspektive“ und „Standpunkt“ zwar eine begriffliche Einheit bilden, aber auseinanderzuhalten seien, wie der „Ausichtssturm“ (Standpunkt) und „die Aussicht vom Turm“ (Perspektive). Wenn „Perspektive“ eine Betrachtung „von einem bestimmten Standpunkt aus“ (Duden online) bedeutet, dann stellt sich die Frage, von welchem *Standpunkt* aus?

Neben dem *Perspektivrahmen Sachunterricht* (GDSU, 2013) gelten auch die *Didaktischen Netze* (Kahlert, 2016) als verbreitete Konzeption von ‚Vielperspektivität‘ in der Sachunterrichtsdidaktik. In beiden Konzeptionen werden Perspektiven von einem fachsystematischen, disziplinär orientierten Standpunkt ausgehend formuliert. So werden im Perspektivrahmen Sachunterricht eine sozialwissenschaftliche, historische, geographische, naturwissenschaftliche und technische Perspektive benannt (GDSU, 2013, S. 13). Mit Blick auf die Didaktischen Netze (Kahlert, 2016) wären für die Planung von Sachunterricht eine sozialwissenschaftliche, sprachliche, geographische, ethische, geschichtliche, ästhetische, wirtschaftliche, naturwissenschaftliche und technische Perspektive zu antizipieren.<sup>3</sup> Im Vergleich zum Perspektivrahmen Sachunterricht geht in den Didaktischen Netzen die wirtschaftliche Perspektive nicht in der sozialwissenschaftlichen Perspektive auf, sondern ist als eigenständige Perspektive formuliert. Außerdem sollen „[d]ie weiteren Kompetenzbereiche ‚Sprache‘, ‚Ethik‘ und ‚Ästhetik‘ [...] Anschlussmöglichkeiten für die Zusammenarbeit mit anderen Schulfächern und damit fächerübergreifendes Arbeiten über den Sachunterricht hinaus“ (Kahlert, 2016, S. 231) verdeutlichen.

Vielperspektivität bedeutet in diesen beiden Konzeptionen Interdisziplinarität und Perspektiven werden vor allem als Vielfalt aufeinander bezogener Inhalte (s.o.) ausgelegt.

## | EVB und Vielperspektivität

Ein anderer – weniger geläufiger – Standpunkt zeichnet sich im *Bildungsrahmen Sachlernen* (Pech & Rauterberg, 2013, S. 30 ff.) ab. Dort stehen vier exemplarische Umgangsweisen: beobachten, recherchieren, gestalten und sich positionieren im Fokus der Auseinandersetzung mit Sachen. Pech & Rauterberg (2013) gehen davon aus, dass sich erst über Umgangsweisen zeigt, was für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zur Sache wird. Damit würde den Lernenden ermöglicht, an einer Sachbegegnung anzuknüpfen, wie sie diese aus ihrem Alltag kennen bzw. wie sich die Sache für sie im Alltag kontextualisiert. Karten, auf denen Lebensmittel abgebildet sind, würden dann von Schülerinnen und Schülern womöglich nach ‚schmeckt mir‘/ ‚schmeckt mir nicht‘ und ‚würde ich gerne einmal zusammen essen‘ sortiert. Vielperspektivität wäre von den einzelnen Schülerinnen und Schülern aus gedacht. Anschlussfähig an diesen Standpunkt wäre auch die Annahme, dass „die Perspektive von Kindern auf die Welt, in der sie leben, nicht einfach ein Ausschnitt aus der Welt der Erwachsenen ist, sondern eine – gewisse – Eigenständigkeit besitzt.“ (Scholz, 2022, S. 83). Eine „Kultur der Kinder“<sup>4</sup> (Scholz, 2022, S. 84) ginge davon aus,

dass man es im Umgang mit Kindern nicht nur mit Konzepten zu tun hat, sondern auch mit Bildern, Fantasien, Vorstellungen und einem anderen Realitätsbezug. Kinder, so kann man sagen, sehen nicht nur einen anderen Film als Erwachsene, sie sehen ihn auch auf eine andere Weise. Lässt man diesen Aspekt weg, dann denkt man Kinder im Kern wie kleine Erwachsene. (Scholz, 2022, 83)

Wenn Vielperspektivität als Perspektiven von Kindern „nahe am Individuum [bleibt, StA], um die Entfaltung der in ihm angelegten Möglichkeiten und ihr Zusammenspiel in einer eigenen beseelten Form zu beleuchten.“ (Fischer, 2016, S. 15), könnte sie für Schüler und Schülerinnen als ein persönlichkeitsentwickelndes ‚Sich-ins-Verhältnis-Setzen zur Welt‘ bedeutend sein (Fischer, 2016).

Diesem Standpunkt könnte die Annahme einer „grundlegenden Perspektivität der menschlichen Wahrnehmung“ (Bühning, 2014, S. 9) zugeschrieben werden, womit einhergehen würde, dass wir nur perspektivisch wahrnehmen können und es keine absoluten Standpunkte gibt (Bühning, 2014).

Auch im Perspektivrahmen Sachunterricht wird auf die Schülerinnen und Schüler hingewiesen: es soll an ihren Lernvoraussetzungen und den Fachwissenschaften – doppelte Anschlussaufgabe des Sachunterrichts – angeknüpft werden (GDSU, 2013). Die Verknüpfung von Lebenswelt- und Fachbezügen ist wiederum konstitutiv für die Entwicklung von Didaktischen Netzen. Kahlert (2016) formuliert entsprechende polare Paare aus lebensweltlicher Dimension und fachlicher Perspektive: z. B. Kompetenzbereich „Ökonomisch Handeln: Kaufen, Tauschen, Herstellen – die wirtschaftliche Perspektive“ (Kahlert, 2016, S. 225 f.). Ausgehend von der Lebenswelt, z. B. „Kinder haben viele Wünsche und Bedürfnisse“ sollen Lernangebote aus der Fachperspektive formuliert werden, z. B. „Was sind Bedürfnisse, was sind Wünsche?“, woraus sich in der didaktischen Verknüpfung von Lebenswelt und Fachperspektive Themenbereiche für den Sachunterricht ergeben, z. B. „Wünschen und

Brauchen“ (Kahlert, 2016, S. 232). Didaktische Netze scheinen das zu konkretisieren, was im Perspektivrahmen Sachunterricht als doppelte Anschlussaufgabe des Sachunterrichts formuliert wurde (siehe auch Rieber, Queisser & Häußler in diesem Heft).

Perspektiven sind in beiden Konzeptionen – wie bereits ausgeführt – fachwissenschaftlich orientiert und damit ist auch von entsprechend ausgelegten Lernzielen auszugehen. Vielperspektivität scheint dann auf einem Lernverständnis zu beruhen, das individuelle Zugänge der Lernenden nicht als eigene Perspektiven stehen lässt, sondern diese immer bezogen auf die disziplinär ausgerichteten Perspektiven sieht. Dabei kann dann allerdings nicht von einer Überführung / einem Wandel hin zur Fachlichkeit ausgegangen werden, sondern eher von einem Bruch mit dem bisherigen individuellen Zugang (Deckert-Peaceman & Scholz, 2016). So müsste der skizzierte, sich über das Sortieren von Lebensmittelkarten andeutende, emotional-leibliche Zugang zu Lebensmitteln fallen gelassen werden, wenn eine nährstoffbasierte Kategorisierung von Lebensmitteln als wissenschaftsfundierte Erkenntnis das Ziel wäre. Vielperspektivität, die mit einer fixen Vorstellung vom Ergebnis einhergeht, steht in einem engen Zusammenhang mit den Methoden, mit denen sie initiiert wurde. Es wäre dann wohl eher eine Zuordnungsaufgabe von Lebensmitteln zu nährstoffbasierten Lebensmittelgruppen als eine Sortieraufgabe passend. Entsprechend wäre im Kontext von Vielperspektivität auch Methodenvielfalt von Lehrenden didaktisch zu antizipieren.

## 4 Fazit

Der jeweilige Standpunkt, von dem Vielperspektivität entwickelt und begründet wird, impliziert zwei verschiedene Ausrichtungen von Sachunterricht: Die eine – weit verbreitete – ist auf die fachwissenschaftliche Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts ausgerichtet, während bei der anderen den einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie dem Nachgehen ihrer individuellen Sachauseinandersetzung Bedeutung zukommt.

## Anmerkungen

- 1 ‚Viel‘ scheint mehr als zwei Betrachtungsweisen zu implizieren, wie sie vom Wort her bei *Mehrperspektivität* hinreichend sein könnten.
- 2 Dem Perspektivrahmen Sachunterricht kommt als curriculare Leitlinie für den Sachunterricht bildungspolitisch eine vergleichbare Bedeutung zu, wie den für die Grundschule bestehenden Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik.
- 3 Eine umfängliche Antizipation von lebensweltlichen Dimensionen und fachlichen Perspektiven soll ein didaktisches Potenzial entfalten, das wiederum eine begründete

## | EVB und Vielperspektivität

Schwerpunktsetzung für den Unterricht der jeweiligen Lerngruppe ermögliche (Kahlert, 2016, S. 235).

- 4 „[F]ür die ‚Kultur der Kinder‘ gilt, dass es eine Vielzahl von Kulturen gibt, deren Beschreibbarkeit etwas voraussetzt, was sich empirisch nicht fassen lässt, nämlich: die Kultur der Kinder“ (Scholz, 2022, S. 84).

## Literatur

- Blanck, B. & Vocilka, A. (2023). Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler:innen am Beispiel „Weihnachtszeit“. In S. May-Krämer, K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 95-107). Klinkhardt.
- Bühning, G. (2014). *Perspektive. Unsere Weltsicht in Psychologie, Philosophie und Kunst*. WBG.
- Deckert-Peaceman, H. & Scholz, G. (2016). *Vom Kind zum Schüler: Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule*. Babara Budrich.
- Duden online. (o. J.). *Perspektive*.  
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Perspektive>
- Fischer, H.-J. (2016). Die Persönlichkeit und ihre Kompetenzentwicklung im Spiegel unterschiedlicher Erzählweisen. In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), *Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug* (S. 13-20). Klinkhardt.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2016). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Klinkhardt.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März in Berlin* (S. 11-31). Kieler Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Köhnlein, W. (2013). Vielperspektivität. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 9, 1-2.
- Lauterbach, R. (2017). Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 13-26). Klinkhardt.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband* (14. Aufl.). Cornelsen Scriptor.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013). *Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der*

*Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“*. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 5. Beiheft (2., überarb. Aufl.).

Scholz, G. (2022). Anmerkungen zur Methode und Methodologie der Erforschung der Perspektive von Kindern. In G. Beck, H. Deckert-Peaceman & G. Scholz (Hrsg.), *Zur Frage nach der Perspektive des Kindes* (S. 77-101). Barbara Budrich.

## **Verfasserin**

Jun.Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Stine Albers

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Reuteallee 46

D- 71634 Ludwigsburg

E-Mail: [stine.albers@ph-ludwigsburg.de](mailto:stine.albers@ph-ludwigsburg.de)

Anja Bonfig & Jana Krüger

## **Verbraucherbildung im Sachunterricht aus der Perspektive Ökonomischer Bildung – kompetenzorientierte Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien**

Der vorliegende Artikel fokussiert den Beitrag ökonomischer Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht. Durch unterschiedliche Zugänge (Betrachtung fachdidaktischer Konzepte sowie Bildungsplananalyse) wird verdeutlicht, dass konsumorientierte Fragestellungen Bestandteil des Sachunterrichts sind. Ein Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht schließt den Beitrag.

**Schlüsselwörter:** Sachunterricht, Ökonomische Bildung, Verbraucherbildung, Unterrichtsmaterialien, Kompetenzorientierung

## **Consumer education in primary school from the perspective of economic education – competence-oriented selection and design of learning materials**

This article focuses on the contribution of economics education to consumer education. Different approaches, namely consideration of didactic concepts and analysis of educational plans clarify that consumption-oriented questions are part of the *Sachunterricht* in primary school. A model for the assessment of learning materials closes the article.

**Keywords:** primary school, economic education, consumer education, learning material, competence orientation

---

## **1 Ökonomische Bildung – (K)ein Teil des Sachunterrichts?!**

Der Sachunterricht verfolgt den Anspruch „Kinder beim Erschließen ihrer Umwelt zu unterstützen“ (Kahlert, 2022, S. 11). Das bedeutet jedoch keineswegs, dass im Sachunterricht nur Phänomene, Zusammenhänge, Gegebenheiten o.ä. thematisiert werden, welche Teil der unmittelbaren Umwelt bzw. beobachtbaren Lebenswelt von Kindern (im Grundschulalter) sind. Vielmehr ist mit Umwelt alles gemeint „was in Gegenwart oder Zukunft unmittelbar oder vermittelt vom Kind wahrgenommen wird oder werden kann“ (Kahlert, 2022, S. 12). Dazu zählen naturwissenschaftliche, geographische, historische, technische und auch sozialwissenschaftliche Gegeben-

heiten. Die Auseinandersetzung mit ökonomischen Gegebenheiten und Fragen als Teil der aktuellen und zukünftigen Lebenswelt der Lernenden ist also (ein) Teil des (sozialwissenschaftlichen) Sachunterrichts.

### 1.1 Konzepte ökonomischer Bildung

Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) sieht ökonomische Themenfelder ebenfalls als unverzichtbaren Bestandteil der Bildung im Sachunterricht und formuliert (2006) Kompetenzbereiche und Standards für den Grundschulabschluss. Konkretisiert sind die übergeordneten Kompetenzen der Orientierungs-, Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit durch die Bereiche:

- (A) Entscheidungen ökonomisch begründen,
- (B) Handlungssituationen ökonomisch analysieren,
- (C) Ökonomische Systemzusammenhänge erklären,
- (D) Rahmenbedingungen der Wirtschaft verstehen und mitgestalten und
- (E) Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen.

Teil des Kompetenzbereiches (A) ist es z. B., dass die Kinder an Kategorien ökonomischen Denkens (wie Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Produktion, Nachfrage und Angebot) herangeführt werden und am Ende der Grundschulzeit ‚Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung durch Waren und Dienstleistungen nennen‘ sowie ‚Kaufentscheidungen unter Berücksichtigung der verfügbaren Mittel treffen‘ können. Neben der Rolle des Konsumierenden, welche in Kompetenzbereich (A) zentral ist, werden auch die Rollen Berufswählende, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger in den weiteren Kompetenzbereichen aufgegriffen. Die Rolle Wirtschaftsbürger und -bürgerin steht besonders in Kompetenzbereich (D) im Fokus. Die Lernenden sollen u. a. dazu befähigt werden, Gemeinschaftsaufgaben zu identifizieren und als Grundlage für eine kritische Beurteilung der Rahmenbedingungen den Nutzen staatlicher Maßnahmen zu erläutern.

Ferner sind im Perspektivrahmen Sachunterricht (2013) ökonomische Themenfelder und Ziele formuliert. Die sozialwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens umfasst die Bereiche Politik, Wirtschaft und Soziales. Offenkundig ist die Verankerung ökonomischer Fragestellungen in der perspektivbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweise (DAH), SOWI 4: ‚Ökonomische Entscheidungen begründen‘. Wesentlich für diese DAH ist es, dass Lernende befähigt werden ‚in ökonomisch geprägten Lebenssituationen eine rationale Auswahl unter Handlungsalternativen zu treffen und bei dieser Entscheidung die Handlungsanreize und -beschränkungen zu berücksichtigen‘ (GDSU, 2013, S. 32). Vor dem Hintergrund der Kompetenzbereiche und -formulierungen der DeGÖB (2006) lassen sich auch in den anderen DAHs Kompetenzformulierungen identifizieren die – z. T. je nach gewähltem exemplarischem Zugang – ebenfalls in den Teilbereich der ökonomischen Bildung fallen (können). Z. B. ist es Teil der DAH ‚(6) Gesellschaftsbezogene

Handlungen planen und umsetzen“, dass Lernende „Rahmenbedingungen von Handlungssituationen (z. B. die Bedingungen der Knappheit bei Kaufentscheidungen) untersuchen (z. B. durch das Anlegen von Angebot-Nutzungs-Modellen)“ können. Neben den DAHs sind ökonomische Aspekte auch in den perspektivbezogenen Themenbereichen (TB) zu finden. Hier insbesondere in TB „SOWI 4: Kinder als aktive Konsumenten“. „Wichtige Konzepte dieses Bereichs sind Konsum, Bedürfnisse, Güter, Knappheit, Geld, Haushalt, Wettbewerb, Nachfrage und Angebot, Preis und Qualität eines Konsumgutes, Verbraucherinformation und -organisation.“ (GDSU, 2013, S. 35)

### **1.2 Weitere Zugänge ökonomischer Bildung**

Doch nicht nur in Veröffentlichungen der Fachgesellschaften für den Sachunterricht (GDSU) bzw. der ökonomischen Bildung (DeGÖB) wird Fragen der Verankerung, Zielperspektive, etc. ökonomischer Bildung im Sachunterricht nachgegangen. Vielmehr liegen auch unterschiedliche Veröffentlichungen von Autorinnen und Autoren aus den beiden fachdidaktischen Disziplinen vor, die sich mit diesem Themenfeld befassen. Aus dem Feld der Ökonomischen Bildung haben sich in den letzten zehn Jahren besonders Holger Arndt und Birgit Weber mit der ökonomischen Bildung im Sachunterricht befasst. Unter anderem eruierten Arndt und Jung (2013) im Rahmen einer bundesweiten Lehrplananalyse, welche Inhaltsbereiche ökonomischer Bildung im Sachunterricht verankert sind. Grundlage ihrer Analyse waren Inhalte und Kategorien, die sie aus verschiedenen Fachdidaktischen Konzeptionen, wie dem Perspektivrahmen (GDSU, 2013) und den Kompetenzstandards der DeGÖB (2006), ableiteten. Die übergeordneten Inhaltsbereiche bzw. Kategorien waren ‚Konsum‘, ‚Arbeit‘, ‚Produktion/Unternehmen‘ und ‚Staat‘. In den Lehrplänen aller Bundesländer waren im Inhaltsbereich ‚Konsum‘ das Thema ‚Umweltschutz‘ und im Inhaltsbereich ‚Staat‘ ‚Regeln/Institutionen‘ vertreten. In den Lehrplänen von mehr als zehn Bundesländern waren zudem die Themen Bedürfnis, (Kauf-/Konsum-) Entscheidung, Werbung und Berufe/Arbeitsplatz/Arbeitstätigkeit aufgeführt (Arndt & Jung, 2013, S. 238). Es ist anzunehmen, dass die wesentlichen Studienergebnisse weiterhin Gültigkeit besitzen. Da Lehrpläne jedoch einem stetigen Wandel unterliegen und seit der Studie von Arndt und Jung (2013) in einigen Bundesländern (z. B. in Baden-Württemberg) die Bildungspläne für den Sachunterricht überarbeitet wurden, bedarf es in einigen Fällen der Aktualisierung der Analyse.

Eine Synopse „kompetenzorientierter Zielsetzungen unterschiedlicher Bildungsstandards nach Lernfeldern ökonomischer Bildung“ von Birgit Weber (2015, S. 23) greift ebenfalls u. a. auf den Perspektivrahmen (GDSU, 2013) und die Kompetenzstandards der DeGÖB (2006) zurück. In den dort aufgezeigten unterschiedlichen Bildungsstandards identifiziert Weber die folgenden übergeordneten Lernfelder ökonomischer Bildung in der Grundschule: „(1) Konsumententscheidungen: Bedürfnisbefriedigung zwischen Knappheit und externer Beeinflussung“; „(2) Arbeit und

Produktion: Verständnis für die arbeitsteilige Produktion und den marktorientierten Vertrieb von Gütern und die Entstehung von Einkommen“; „(3) Unterschiedliche Interessen und Perspektiven wirtschaftlicher Akteure – gesellschaftliche Probleme als Herausforderungen für kollektives Handeln“. Aufgrund des Bildungsanspruchs für den Sachunterricht ergeben sich nach Weber für die ökonomische Bildung in der Grundschule die Zielsetzungen, dass Kinder lernen „selbstbestimmt und vernünftig eigene ökonomische Entscheidungen zu treffen“, „grundlegende ökonomische Prozesse und Wechselbeziehungen zu verstehen“ und „soziale und ökologische Probleme zu beurteilen, Ursachen zu identifizieren und Gestaltungsvorschläge zu entwickeln“ (Weber, 2015, S. 27). Aus den Lernfeldern leitet Weber aufgrund dieser Ziele ökonomischer Bildung im Sachunterricht die Teilaufgaben „Konsum- und finanzorientierte Grundbildung“, „Arbeits- und berufsorientierte Grundbildung, sowie „Politisch-ökonomische und wirtschaftsethische Grundbildung“ ab (Weber, 2015, S. 27–29).

Aus der Perspektive der Didaktik des Sachunterrichts haben sich in den letzten Jahren vor allem Iris Baumgardt, Eva Gläser, Katrin Hauenschild und Meike Wulfmeyer mit der ökonomischen Bildung befasst. Baumgardt (2012) widmet sich dem Untersuchungsschwerpunkt „Berufliche Orientierung“, in dem sie u. a. darlegt, welche Vorstellungen und Erwartungen die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Wunschberuf verbinden. Der Schwerpunkt von Gläser (2002) liegt auf der Re-Konstruktion von Alltagstheorien von Kindern in Bezug auf Arbeitswelten und Arbeitslosigkeit. In den Forschungsarbeiten von Wulfmeyer und Hauenschild (2008) liegt der Fokus auf der Entwicklung ökonomischen Denkens von Kindern, da auch Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bereits über ökonomische Alltagsvorstellungen verfügen.

Die fachdidaktische Literatur – sowohl in der Domäne ökonomischer Bildung als auch in der Domäne der Didaktik des Sachunterrichts – eruiert und diskutiert vielfältige Themen- und Inhaltsfelder für die ökonomische Bildung im Sachunterricht. Besonders die Bereiche „Bedürfnisse“, „Güter“, „Geld“, „Preise/Qualität von Konsumgütern“ aber auch „Arbeit“ und „Einkommen“ finden sich in den meisten der oben zitierten Beiträge wieder. Zusammengefasst scheinen somit die Themenfelder „Konsum“ und „Beruf“ im weiteren Sinne zentral für die ökonomische Bildung im Sachunterricht zu sein. Die inhaltliche Ausgestaltung der Themenfelder wird in der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung durchaus kontrovers diskutiert und spiegelt sich in den unterschiedlichen Nuancierungen der Konzeptionen von ökonomischer und sozioökonomischer Bildung wider.

Da konsumorientierte Fragestellungen ein wesentlicher Bestandteil der Verbraucherbildung sind, liegt im Folgenden nun der Fokus darauf, zu erschließen, welchen Beitrag die ökonomische Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht leistet.

## **2 Das Thema Verbraucherbildung im Bildungsplan Sachunterricht – eine exemplarische Analyse für Baden-Württemberg**

Bundeslandspezifische Lehr- bzw. Bildungspläne dienen Lehrkräften als Orientierungsrahmen für die Planung des (Sach-)Unterrichts. In einer Studie von 2013 analysierten Arndt und Jung die Bildungspläne der 16 Bundesländern in Bezug auf die Verortung ökonomischer Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Es wird aufgezeigt, welche Gegenstandsbereiche in der Domäne ökonomischer Bildung für den Sachunterricht in den einzelnen Bundesländern zentral sind. Durch die Nennung der Häufigkeiten wird zudem deutlich, welchen Stellenwert die ökonomische Bildung in den einzelnen Ländern besitzt. Die Autoren legen mit ihrer Studie einen wichtigen Meilenstein in der Diskussion hinsichtlich der Bedeutung ökonomischer Bildung in der Grundschule.

Aufgrund der stattgefundenen Bildungsplanreform 2016 und der damit einhergehenden Implementierung neuer Bildungspläne sind die Ergebnisse speziell für Baden-Württemberg nicht mehr aktuell. Somit gilt es im Folgenden aufzuzeigen, welche thematischen Inhalts- und Themenfelder ökonomischer Bildung im Bildungsplan der Grundschule „Sachunterricht“ für das Land Baden-Württemberg verortet sind. Dazu wird zunächst der Aufbau des Bildungsplanes kurz skizziert (Kap. 2.1) und im Anschluss die Ergebnisse der Bildungsplananalyse (2.2) vorgestellt.

### **2.1 Aufbau des Bildungsplanes „Sachunterricht“ für die Grundschule in Baden-Württemberg**

Der Bildungsplan im Fach Sachunterricht knüpft an den im Bundesland geltenden Orientierungsplan für den vorschulischen Bereich an und greift die fünf Perspektiven des Perspektivrahmens Sachunterricht GDSU (2013) unmittelbar auf. Neben den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb sowie den prozessbezogenen Kompetenzen mit den Bereichen ‚Welt erleben und wahrnehmen‘, ‚Welt erkunden und verstehen‘, ‚Kommunizieren und sich verständigen‘, ‚in der Welt handeln – Welt gestalten‘ sowie ‚Reflektieren und sich positionieren‘ für die Klasse eins bis vier, enthält der Bildungsplan Standards für die inhaltsbezogenen Kompetenzen: ‚Demokratie und Gesellschaft‘, ‚Natur und Leben‘, ‚Naturphänomene und Technik‘, ‚Raum und Mobilität‘ sowie ‚Zeit und Wandel‘. Die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sind in vielfacher Weise aufeinander bezogen und nicht losgelöst voneinander zu betrachten. ‚Denkanstöße‘ zu jeder Teilkompetenz dienen dazu „Lehrkräften Hilfestellung zu geben, wie die in den Kompetenzbeschreibungen und Teilkompetenzen geforderten Fähigkeiten der Kinder gefördert werden können“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [KM-BW], 2016a).

Durch sechs Leitperspektiven „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“, „Prävention und Gesundheitsförderung“, „Berufliche Orientierung“, „Medienbildung“ sowie „Verbraucherbildung“ werden bei den Schülerinnen und Schülern „Fähigkeitsbereiche angesprochen, die nicht einem einzigen Fach zugeordnet, sondern übergreifend in verschiedenen Fächern entwickelt werden sollen“ (KM-BW, 2016a). Nachfolgende Abbildung veranschaulicht den Aufbau des Bildungsplanes.

Prozessbezogene Kompetenzen Klassen 1 bis 4						
Welt erleben und wahrnehmen		Welt erkunden und verstehen	Kommunizieren und sich verständigen	In der Welt handeln – Welt gestalten	Reflektieren und sich positionieren	
Inhaltsbezogene Kompetenzen	Klasse 1/2		Klasse 3/4			
	Demokratie und Gesellschaft					
	Natur und Leben					
	Naturphänomene und Technik					
	Raum und Mobilität					
	Zeit und Wandel					
Leitperspektiven						
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)		Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)	Prävention und Gesundheitsförderung (PG)	Berufliche Orientierung (BO)	Medienbildung (MB)	Verbraucherbildung (VB)
Allgemeinen Leitperspektiven			Themenspezifische Leitperspektiven			

Abb. 1: Aufbau des Bildungsplans für den Sachunterricht in Baden-Württemberg (Quelle: leicht veränderte Darstellung, nach KM-BW, 2016c, S. 56)

Die Verbraucherbildung wird somit explizit in der dazugehörigen Leitperspektive aufgegriffen. Der Bildungsplan erläutert Verbraucherbildung dabei wie folgt: „In der Verbraucherbildung werden Kinder in ihren Alltagskompetenzen gestärkt, mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes und verantwortungsbewusstes Verbraucherverhalten zu entwickeln. Dies geschieht im Sachunterricht zum Beispiel anhand der Aspekte Gesundheit, Medien und Ressourcen“ (KM-BW, 2016c, S. 4). Eine Verankerung der Leitperspektive in allen Bildungsplänen in Baden-Württemberg erfolgt durch die Begriffe „Umgang mit eigenen Ressourcen“, „Chancen und Risiken“, „Bedürfnisse und Wünsche“, „Finanzen und Vorsorge“, „Verbraucherrechte“, „Qualität der Konsumgüter“, „Alltagskonsum“ und „Medien als Einflussfaktor“ (KM-BW, 2016b). Mit Ausnahme des letzten Begriffs werden die Themen und Handlungsfelder – wie sie im Beschluss der KMK (2013) zur Verbraucherbildung an Schulen definiert werden – „Medien und Information“, „Ernährung und Gesundheit“ sowie „Nachhaltiger Konsum“ hier nicht erwähnt, da diese Bereiche in den Leitperspektiven Bildung für

Nachhaltige Entwicklung (BNE), Prävention und Gesundheitsförderung (PG) und Medienbildung (MB) explizit aufgegriffen und ausdifferenziert werden.

## 2.2 Analyse des Bildungsplanes „Sachunterricht“ für die Grundschule in Baden-Württemberg in Bezug auf den Themenschwerpunkt Verbraucherbildung

Ziel der Bildungsplananalyse ist die Identifizierung von Kompetenzen, die in der Domäne der ökonomischen Bildung verortet sind. Dazu wurden in einem ersten Schritt die Kompetenzen im Bildungsplan identifiziert,

- a) die der Domäne der ökonomischen Bildung zuzuordnen sind.
- b) die auf Teilkompetenzen ökonomischer Bildung und/oder auf die Leitperspektive Verbraucherbildung bzw. Berufliche Orientierung verweisen.
- c) bei welchen zwar kein unmittelbarer Bezug zur ökonomischen Bildung ausgewiesen wird, ein solcher jedoch erkennbar bzw. implizit vorhanden ist.

In einem zweiten Schritt wurde analysiert, inwiefern die identifizierten Kompetenzen einen Bezug zum Themenfeld der Verbraucherbildung aufweisen. Die Intra- und Intercoderreliabilität wurde im Forschungsprozess gewährleistet.

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Bildungsplananalyse im Hinblick auf den Themenschwerpunkt Verbraucherbildung (Analyseschritt 2, s. o.) vorgestellt. Die Ergebnisse werden getrennt nach Klassenstufen präsentiert.

### 2.2.1 Klassenstufe 1/2

In der ersten und zweiten Klasse konnten nachfolgende Teilkompetenzen identifiziert werden, die der Domäne der ökonomischen Bildung zuzuordnen sind und zugleich auf die Leitperspektive „Verbraucherbildung“ verweisen.

Tab. 1: Teilkompetenzen ökonomischer Bildung mit dem Schwerpunkt Verbraucherbildung Klassenstufe 1/2 (Quelle: eigene Darstellung)

Bereich	Teilkompetenz	Leitperspektive Verbraucherbildung
<i>Demokratie und Gesellschaft/Arbeit und Konsum</i>	<i>(3) eigene Wünsche und Bedürfnisse äußern, begründen und mit denen anderer vergleichen</i>	<i>Bedürfnisse und Wünsche</i>
	<i>(4) Kaufentscheidungen begründen (zum Beispiel nach verfügbaren Mitteln, persönlicher Bedeutsamkeit, Umwelt-</i>	<i>Alltagskonsum; Bedürfnisse und Wünsche</i>

	<i>verträglichkeit, unter ernährungsbedeutsamen Aspekten)</i>	
	<i>(5) die Verteilung von Arbeit in verschiedenen Lebensbereichen (zum Beispiel in Familie, Schule, Peergroup) beschreiben und nach ausgewählten Kriterien bewerten (zum Beispiel Gerechtigkeit, Freude, Solidarität, Einkommen)</i>	<i>Umgang mit eigenen Ressourcen</i>
	<i>(6) Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen (Aufgaben in der Schulklasse)</i>	<i>Umgang mit eigenen Ressourcen</i>
	<i>(7) etwas arbeitsteilig herstellen (zum Beispiel Apfelsaft, gesundes Schulfrühstück, Spielzeug, Musikinstrument)</i>	<i>Bedürfnisse und Wünsche</i>

Im Bereich ‚Raum und Mobilität‘ (Mobilität und Verkehr) konnte die Teilkompetenz ‚(1) Formen des Unterwegsseins von Menschen und Gütern im vertrauten Umfeld erkunden (innerhalb des Raumes, in den Raum, aus dem Raum heraus)‘ (KM-BW, 2016c, S. 27) identifiziert werden, die im Bildungsplan der Leitperspektive Verbraucherbildung nicht zugeordnet ist, aber durchaus Bezüge aufzeigt. Ob (und in welchem Umfang) diese Teilkompetenz zur Förderung von Kompetenzen im Rahmen der Verbraucherbildung beiträgt, hängt vom (von der Lehrperson) gewählten exemplarischen Zugang ab. Wenn bspw. die Produktion und der Verkauf von regionalen Produkten in einem örtlichen Hofladen betrachtet werden, würde die zunächst vorrangige Förderung geographischer Kompetenzen zugleich verbraucherbezogene Fähigkeiten fördern. Den Bereich „Herkunft von Gütern an Beispiel kennen“ ordnete Weber (2015, S. 18) in ihrer Curriculumanalyse (Stand der Bildungspläne 2006) ebenfalls den konsumrelevanten Zielen im Sachunterricht zu (Weber, 2017, S. 205).

### 2.2.2 Klassenstufe 3/4

In der dritten und vierten Klasse konnten ebenfalls Teilkompetenzen identifiziert werden, die der Domäne der ökonomischen Bildung zuzuordnen sind und zugleich auf die Leitperspektive „Verbraucherbildung“ verweisen.

## | Ökonomische Verbraucherbildung im Sachunterricht

Tab. 2: Teilkompetenzen ökonomischer Bildung mit dem Schwerpunkt Verbraucherbildung  
Klassenstufe 3/4 (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Bereich</b>	<b>Teilkompetenz</b>	<b>Bezug Leitperspektive Verbraucherbildung</b>
<i>Demokratie und Gesellschaft/Arbeit und Konsum</i>	<p>(1) eigene Medienerfahrungen und die anderer sowie Medienangebote des Alltags beschreiben, vergleichen und reflektieren (zum Beispiel im Hinblick auf Erlebenszustände, eigene Wünsche, Zeiteinteilung)</p> <p>(2) Chancen (Verfügbarkeit von Informationen, Erleichterung der Kommunikation, Zeitersparnis, Unterhaltungswert) und Risiken (Urheberrecht, Datenschutz, Persönlichkeitsschutz, Mobbing, Suchtgefahr) digitaler Medien erkennen und beachten</p>	<i>Medien als Einflussfaktoren</i>
	<p>(3) Kaufentscheidungen begründen und reflektieren (zum Beispiel in Bezug auf aktuelle Trends, ökologische und ökonomische Nachhaltigkeit, Preis, zur Verfügung stehende Ressourcen, gesundheitliche Aspekte)</p> <p>(4) Werbung kriteriengeleitet betrachten und ihre Wirkung untersuchen</p>	<i>Medien als Einflussfaktoren; Verbraucherrechte</i>

Auch in den Klassenstufen drei und vier konnte eine Teilkompetenz im Bereich „Demokratie und Gesellschaft“ (Politik und Zeitgeschehen) identifiziert werden, die im Bildungsplan der Leitperspektive Verbraucherbildung nicht zugeordnet ist, aber sich Bezüge aufzeigen, wenn es darum geht „(3) öffentliche Institutionen und ihre Aufgabenbereiche in der Region erkunden und deren Angebot [zu] nutzen (zum Beispiel Polizei, Bibliothek, Jugendhaus, Bürgerbüro, Museum)“ (KM-BW, 2016c, S. 36). Wenn die Lehrperson bspw. mit den Lernenden die (regionale) Verbraucherzentrale, deren Aufgaben, Funktionen und Angebote in den Blick nimmt, ließe sich diese Teilkompetenz der Leitperspektive Verbraucherbildung zuordnen (Stichwort: Verbraucherrechte).

Aufgrund der identifizierten Kompetenzen ist festzustellen, dass die ökonomische Bildung im Bildungsplan für den Sachunterricht in der Grundschule vertreten ist. Die kategorisierten Teilkompetenzen spiegeln aber nicht die Themenvielfalt wider, die die Domäne der ökonomischen Bildung abbildet (vgl. bspw. DeGöB, 2006). So wird bspw. das Themenfeld „Geld“ im aktuellen Bildungsplan nicht (mehr) aufgegriffen. Des Weiteren ist festzustellen, dass die Teilkompetenzen, die einschlägig

in der ökonomischen Bildung zu verorten sind, vorrangig einen Bezug zur Verbraucherbildung aufweisen und der Leitperspektive Verbraucherbildung zuzuordnen sind. Damit bleibt festzuhalten, dass der Themenschwerpunkt Verbraucherbildung im Kontext ökonomischer Bildung im Bildungsplan Sachunterricht einen besonderen Stellenwert einnimmt.

Die Ergebnisse bedürfen vor dem Hintergrund der Vorgehensweise der Bildungsplananalyse einer Einordnung. Die Analyse des Bildungsplans erfolgt über den Zugang der ökonomischen Bildung und nicht über andere Domänen, wie z. B. gesundheitsorientierte Bildung. Aufgrund der bereits skizzierten inhaltlichen Überschneidung der Verbraucherbildung mit den Leitperspektiven der „Medienbildung“, „Prävention und Gesundheitsförderung“ sowie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (in Baden-Württemberg) würde bspw. eine Bildungsplananalyse über die gesamte Breite der Themen der Verbraucherbildung andere Ergebnisse liefern. Ziel der vorliegenden Analyse war es zu eruieren, ob bzw. welchen Beitrag die ökonomische Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht leistet. Es zeigt sich, dass die Verbraucherbildung für die ökonomische Bildung im Sachunterricht einen großen Anteil umfasst. Die ökonomische Bildung leistet somit einen Beitrag zur Verbraucherbildung im Sachunterricht.

Inhalte, die dem Themenschwerpunkt Verbraucherbildung zuzuordnen sind, sind komplex und erfordern einen vielperspektivischen sowie reflexiven Zugang. Dies stellt Lehrpersonen bei der Gestaltung des Unterrichts vor vielfältige Herausforderungen, die sich insbesondere auch hinsichtlich des Planungsaspektes der einzusetzenden Materialien und Medien im Unterricht zeigen.

### **3 Herausforderungen bei der Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien zur Verbraucherbildung im Sachunterricht**

Unterrichtsmaterialien nehmen eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen ein. So stellt Adamina folgerichtig fest: „Lehr- und Lernmaterialien sind im Unterricht in allen Fachbereichen omnipräsent – kaum eine Unterrichtseinheit vergeht, ohne dass nicht in irgendeiner Form Materialien eingesetzt und von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden.“ (Adamina, 2014, S. 359). Materialien im Sachunterricht können die Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung ihrer Umwelt unterstützen, indem sie die individuellen Erfahrungen und Vorstellungen sowie das Vorwissen der Grundschülerinnen und -schüler aufgreifen, unter Einbezug fachwissenschaftlicher Perspektiven Impulse für inhaltliche Auseinandersetzungen schaffen und somit Raum für individuelle Lernprozesse ermöglichen und initiieren. Da „bestimmte Lern- und Aneignungswege durch den Medien- und Materialeinsatz ermöglicht, vorgezeichnet oder verhindert werden“ (Schroeder, 2020, S. 84), kommt der

Auswahl geeigneter Unterrichtsmaterialien im Planungsprozess von (Sach-)Unterricht ein erheblicher Stellenwert zu.

Hinsichtlich der Auswahl und des Einsatzes von Unterrichtsmaterialien im Bereich der ökonomischen Bildung ergeben sich dahingehend Besonderheiten, dass „zwei Drittel der im Deutschen Aktienindex (DAX) notierten Unternehmen“ (Engartner, 2019, S. 4) Unterrichtsmaterial produzieren und diese – anders als die Unterrichtsmaterialien von Schulbuchverlagen – häufig kostenfrei im Internet verfügbar sind. Daher ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Lehrpersonen bei der Recherche nach aktuellen Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht auf ein von Unternehmen erstelltes Material stoßen. Dieser Fakt gewinnt noch einmal mehr an Brisanz, wenn Studien festhalten (vgl. z. B. Giest, 2002; Kahlert et al., 2000; Schroeder, 2020), „dass die Verfügbarkeit von Medien und Materialien sowie deren direkte Einsatzbarkeit im Unterricht eine relevante Planungsdeterminante für den Sachunterricht darstellt“ (Schroeder, 2020, S. 86). Dabei zeichnen sich Unterrichtsmaterialien „aus der Wirtschaft oder aus wirtschaftsnahen Institutionen oder Verbänden“ häufiger durch „interessengeleitete oder einseitige Informationen“ aus (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V. [vzbv], 2014, S. 16). Jedoch sind nicht alle Materialien der Herausgeber-Kategorie ‚Wirtschaft‘ automatisch mangelhaft. In einer Studie der Verbraucherzentrale Bundesverband, in welcher „453 Unterrichtsmaterialien zu den Themengebieten Finanzkompetenz, Medienkompetenz, nachhaltiger Konsum und Ernährung“ (vzbv, 2014, S. 4) bewertet wurden, wurde ein Drittel der untersuchten Materialien mit „sehr gut“ oder „gut“, ein Drittel mit „befriedigend“ und 38,4% mit „ausreichend“ oder „mangelhaft“ bewertet (vzbv, 2014, S. 12).

Vor der Herausforderung der Bewertung und Auswahl von Unterrichtsmaterialien stehen alle Lehrperson. Aufgrund der Breite und Vielfalt an Inhalten und Themen im Sachunterricht insgesamt, sowie insbesondere für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht (siehe Kap. 1), besteht hier allerdings die besondere Herausforderung fachlich unzureichendes, einseitiges bzw. interessengeleitetes Material zu erkennen und zugleich die Eignung für den Sachunterricht zu prüfen. Unterstützung bei der Beurteilung von Unterrichtsmaterialien aus dem Feld der Verbraucherbildung erhalten Lehrpersonen unter anderem von der Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv). Diese veröffentlicht im Materialkompass die Bewertungen von Unterrichtsmaterialien, die von externen, unabhängigen Gutachterinnen und Gutachter durchgeführt wurden. Zugleich stellt die Verbraucherzentrale das Bewertungsraster zur Verfügung, so dass – theoretisch – Lehrpersonen weiteres Material, welches bisher nicht im Rahmen des Materialkompasses begutachtet wurde, eigenständig prüfen könnten (vzbv, o. J.). Die Bewertungskriterien und kurzen Erläuterungen zu diesen sind jedoch nicht explizit für die Überprüfung von Materialien durch Lehrkräfte ausgerichtet. Darüber hinaus sind die Kriterien für jede Zielgruppe identisch, wobei die Passung zur Zielgruppe u. a. als Teil des Pflichtkriteriums „Lebensweltorientierung“ überprüft wird. Das Bewertungsraster umfasst jedoch keine

Kriterien, die sich explizit auf den Einsatz im Sachunterricht beziehen, d. h. bspw. didaktische Prinzipien für den Sachunterricht aufgreifen (vzbv, o.J.).

## 4 Kompetenzorientierte Auswahl und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien

Ein umfangreiches Analyseraster für die Auswahl und den Einsatz von Unterrichtsmaterialien im Sachunterricht aus dem Bereich der ökonomischen Bildung respektive Verbraucherbildung liegt bislang nicht vor, jedoch eine Vielzahl didaktischer Kriterien und Prinzipien. Aus diesem Grund erscheint es zielführend zum einen auf bereits bestehende Kriterien für die kompetenzorientierte Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien allgemein sowie benachbarter Domänen zurückzugreifen und deren Potential hinsichtlich des Einsatzes für die Auswahl von Unterrichtsmaterial im Sachunterricht kritisch zu analysieren. Zum anderen erfolgt durch den Rückgriff auf didaktische Prinzipien ein Verweis auf bereits bestehende Gütekriterien für Lehr-Lernprozesse.

Für die Domäne der politischen Bildung entwickelt Besand (2011) ein Raster für eine kompetenzorientierte Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien und -medien. Besand konzipiert ein mehrdimensionales Modell, das Kriterien hinsichtlich der Qualität des Gegenstandes, der Qualität der Inhalte, der Qualität der Lern- und Unterrichtsprozesse sowie der Qualität der Ziele beinhaltet. Das von ihr entwickelte Analysemodell besteht durch die Möglichkeit einer differenzierten Betrachtung von Unterrichtsmaterial und -medien und wird als Basis für das zu entwickelnde Analyseraster von Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht zugrunde gelegt.

Allgemeine Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien stellt Adamina (2014) auf. Er formuliert sieben Ansprüche an Lehrmittel für einen kompetenzorientierten Unterricht: „(1) Orientierung an grundlegenden Kompetenzen; (2) Kumulatives Lernen; (3) Ganzheitliche, umfassende Lernprozesse; (4) Erweiterte Aufgabenkultur; (5) Natürliche Differenzierung; (6) Förderung überfachlicher Kompetenzen (insbesondere zur Sprachfähigkeit, zur Nutzung von Informationen und zum Problemlösen); (7) Begutachten und Beurteilen von Lernprozessen und Lernergebnissen“ (Adamina, 2014, S. 364–366). Durch diese formulierten Kriterien wird eine fundierte Ausgangsbasis von Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien geschaffen, die in den Punkten eins bis sechs auch explizit Eingang in das Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für die Grundschule fanden. Der Punkt der Begutachtung und Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen (Punkt 7) fand insofern keine Berücksichtigung, als dass für die Begutachtung und Beurteilung von Lehr-Lernprozessen „exemplarische Beurteilungssituationen und überschaubare Kriterienlisten für die Beobachtung, Begutachtung und Beurteilung von Lernprozessen und Lernergebnissen“ (Adamina, 2014, S. 366) für das Unterrichtsmaterial zu entwickeln sind. Entspricht das Unterrichtsmaterial den im

Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien in der Grundschule genannten Kriterien, bietet es grundsätzlich die Möglichkeit zur Begutachtung von Lehr-Lernprozessen auf der Basis des Materials, indem von den Lehrpersonen Beurteilungskriterien und Erwartungshorizonte konzipiert und eingesetzt werden können. Aus diesem Grund wird das Kriterium der Begutachtung von Lernprozessen/-ergebnissen nicht explizit erwähnt.

Einen weiteren Zugriff auf das Forschungsfeld bieten didaktische Prinzipien. Didaktische Prinzipien „entfalten sowohl für Planung, Durchführung, Reflexion und Begründung von Unterrichtshandeln als auch für die Stoffauswahl, die Stoffanordnung und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen große Relevanz für die Arbeit von Lehrkräften“ (Arndt, 2020, S. 340). Nach Besand (2011, S. 135) dienen sie als „Gütekriterien für einen gelungenen Unterricht“ und können somit auch als Kriterien für die Beurteilung von Unterrichtsmaterial fungieren. In Bezug auf die ökonomische Bildung können eine Vielzahl von didaktischen Prinzipien identifiziert werden (z. B. Arndt, 2013, S. 52–56; Engartner, 2010, S. 85–130). Zentral für die Begutachtung von Unterrichtsmaterial sind die Prinzipien der Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung, Schülerinnen- und Schülerorientierung, Kompetenzorientierung, Kontroversität sowie der Selbsttätigkeit- und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Für den Sachunterricht der Grundschule können die Prinzipien der Vielperspektivität, Anschlussfähigkeit, kognitiven Aktivierung und des Lebensweltbezuges herausgestellt werden (z. B. Einsiedler & Hardy, 2022). Im nachfolgend dargestellten Modell (Tabelle 1) zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für die Grundschule wurden die aufgezeigten Kriterien integriert und subsu- miert. Das Analyseraster dient nicht nur zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien, sondern kann auch als Referenzpunkt für die Konzipierung und Entwicklung von Material genutzt werden.

Insgesamt ist darauf zu achten, dass keine explizite Werbung bzw. Produktplatzierung, welche die Lernenden beeinflussen, vorhanden sind.

Tab. 1.: Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für die Grundschule<sup>1</sup>

Qualität der Inhalte	Qualität der Lern- und Unterrichtsprozesse	Qualität der Ziele	Qualität des Gegenstandes
<p><b>Exemplarisches Lernen</b> Können durch das Material übertragbare Kompetenzen gewonnen werden? Werden die Lernenden zur Übertragung angeregt?</p>	<p><b>Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden</b> <b>Subjektorientierung I</b> Wird ein Bezug zur (aktuellen) Lebenswelt der Lernenden hergestellt? (Anschlussfähigkeit)</p>	<p><b>Entscheidungskompetenz</b> Wird gefördert, dass die Lernenden ihre Entscheidungen zur Bedürfnisbefriedigung verantwortlich (für sich/andere) treffen?</p>	<p><b>Repräsentation I</b> Entspricht die mediale Repräsentation des Lerngegenstandes der medialen Repräsentation des Lerngegenstandes in der Lebenswelt der Lernenden?</p>
<p><b>Problemorientierung</b> Wird der Problemgehalt des Lerngegenstandes deutlich? Werden die Lernenden zur Entdeckung des Problems und zu einer kontroversen Auseinandersetzung angeregt?</p>	<p><b>Handlungsorientierung</b> Wird das selbstständige und selbstorganisierte Durchlaufen eines vollständigen Handlungszyklus gefördert? Werden (konkrete/reale) Handlungsspielräume der Lernenden genutzt?</p>	<p><b>Urteilskompetenz</b> Wird gefördert, dass die Lernenden die Beeinflussung von (Konsum-)Entscheidungen erkennen und beurteilen? Werden (soziale, ökologische, ökonomische) Folgen von (Konsum-)Entscheidungen reflektiert?</p>	<p><b>Subjektorientierung II</b> Werden (heterogene) Interessen berücksichtigt und thematisiert? Werden die Wahrnehmungsgewohnheiten der Lernenden berücksichtigt?</p>
<p><b>Gesellschaftliche Einbettung</b> Werden (auch) gesellschaftliche Herausfordernden betrachtet? Werden Mikro- und Makroebene betrachtet und in Beziehung gesetzt?</p>	<p><b>Vielperspektivität &amp; Kontroversität</b> Wird der Lerngegenstand aus mehreren Perspektiven kontrovers betrachtet? Werden z. B. sowohl die Interessen von Käufer:in als auch Verkäufer:in einbezogen?</p>	<p><b>Handlungskompetenz</b> Werden neben individuellen, auch gemeinschaftliche Lösungen entwickelt?</p>	<p><b>Repräsentation II</b> Werden untersch. Repräsentationsebenen – d. h. enaktive (handelnder Umgang), ikonische (z. B. Bilder, Modelle) und symbolische (z. B. Begriffe, Zeichen) – einbezogen? (Köhnlein, 2022)</p>
<p><b>Wissenschaftsorientierung</b> Sind die Inhalte fachlich angemessen repräsentiert?</p>	<p><b>Perspektivwechsel</b> Wird ein Perspektivwechsel der Lernenden angeregt?</p>	<p><b>Problemlösekompetenz</b> Fördert das Material das eigenständige Erkennen und Wahrnehmen von Problemen? Regt das Material an, sich selbstorganisiert mit den Problemen, Lösungsstrategien und Folgen auseinander-zusetzen?</p>	<p><b>Repräsentation III</b> Werden versch. Ebenen der Aneignung und Reflexion berücksichtigt (basal-perzeptiv, konkret-gegenständlich, anschaulich, abstrakt-begrifflich)? (Franz &amp; Lange, 2014 nach Schröder, 2022)</p>
	<p><b>Problemlösestrategien</b> Regt das Material an, dass Lernende sich mit ihren eigenen Vorstellungen auseinandersetzen, ihre Vermutungen überprüfen und bei Bedarf unzureichende Vermutungen durch neue ersetzen? (Köhnlein, 2022)</p> <p><b>Differenzierung</b> Können die Lernergebnisse auf versch. Wegen und/oder durch untersch. Unterstützung erreicht werden? Wird das Lernen auf versch. Kompetenzstufen ermöglicht?</p>	<p><b>Überfachliche Kompetenzen</b> Fördert das Material auch Querschnittskompetenzen (z. B. Sprach-, Les-, Medienkompetenz)?</p>	

## 5 Fazit

Der vorliegende Artikel eruierte den Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht. Zum einen durch die Betrachtung fachdidaktischer Konzepte und Ausführungen zur ökonomischen Bildung, zum anderen über die Verankerung ökonomischer Bildung im Bildungsplan für das Fach Sachunterricht in Baden -Württemberg. Über beide Zugänge konnte verdeutlicht werden, dass konsumorientierte Fragestellungen einen wesentlichen Bestandteil ökonomischer Bildung im Sachunterricht darstellen, und ökonomische Bildung damit einen Beitrag zur Verbraucherbildung leisten kann.

Zudem zeigte sich, dass Inhalte und Themenfelder einer ökonomischen Bildung allgemein aber insbesondere hinsichtlich der Verbraucherbildung komplex sind und einen vielperspektivischen sowie reflexiven Zugang erfordern. Daher erarbeitet der Artikel im Weiteren ein Modell zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien für den Sachunterricht der Grundschule auf der Basis bestehender Modelle sowie didaktischer Prinzipien.

Bisher befassen sich explizit nur ausgewählte Didaktikerinnen und Didakter mit dem Beitrag der ökonomischen Bildung zur Verbraucherbildung im Sachunterricht. Weitestgehend unbeachtet ist bisher die Frage der für den Sachunterricht wichtigen Anschlussfähigkeit in die Sekundarstufe (Gafner Knopf & Wulfmeyer, 2018) – sowohl für die Verbraucherbildung allgemein als auch für die ökonomische Bildung. Anders als bspw. im Fach Deutsch besteht im Sachunterricht die Herausforderung, dass die Lernenden mit dem Wechsel in die weiterführende Schule kein Unterrichtsfach besuchen, welches unmittelbar an alle Inhalte des Sachunterrichts anknüpft. Selbst in Bundesländern, in welchen ein sozialwissenschaftliches Verbundfach vertreten ist, werden die naturwissenschaftlichen Fragestellungen des Sachunterrichts dann in (mind.) einem anderen Fach bzw. Fächern unterrichtet. Die Situation verschärft sich noch im Hinblick auf die Leitperspektive Verbraucherbildung (VB).

Zwar ist es Ziel der Leitperspektiven, dass hier Fähigkeitsbereiche angesprochen werden, die in verschiedenen Fächern entwickelt werden sollen (KM-BW, 2016a), jedoch scheint es, dass für einzelne Leitperspektiven Ankerfächer einen umfangreicheren Beitrag zur Förderung solcher Kompetenzen leisten. Einige Ankerfächer der Verbraucherbildung – wie bspw. in Baden-Württemberg die Fächer „Alltagskultur, Ernährung, Soziales“ (AES) und „Wirtschaft/ Berufs- und Studienorientierung“ (WBS) – werden aber nicht an allen Schulformen unterrichtet. Und selbst wenn diese Ankerfächer Teil des Curriculums sind, sind diese nicht in den ersten Schuljahren der weiterführenden Schule vorgesehen (z. B. wird in Baden-Württemberg AES nicht im gymnasialen Bereich unterrichtet und WBS in der Sekundarstufe I erst ab Klasse 7). Ein kontinuierlicher Lernprozess und ein daraus resultierender kontinuierlicher Kompetenzaufbau im Sinne der geforderten Anschlussfähigkeit kann somit nicht gewährleistet werden.

## Anmerkungen

1 Aufbau in Orientierung an Besand (2011), durchgehende Berücksichtigungen der Prinzipien von Adamina (2014).

## Literaturverzeichnis

- Adamina, M. (2014). Lehr- und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3),359–372.  
<https://doi.org/10.25656/01:13875>
- Arndt, H. (2013). *Methodik des Wirtschaftsunterrichts*. utb-studi-e-book: Bd. 8520. Budrich.
- Arndt, H. (2020). *Ökonomische Bildung. FAU Lehren und Lernen: Band 3*. FAU University Press.
- Arndt, H. & Jung, E. (2013). *Ökonomische Bildung in der Primarstufe: Expertise zu fachdidaktischen Konzepten, nationalen Bildungsstandards und curricularen Ländervorgaben*. Joachim Hertz Stiftung.  
[https://www.joachim-herz-stiftung.de/fileadmin/Redaktion/01\\_Oekonom\\_Bildg\\_Primarstufe.pdf](https://www.joachim-herz-stiftung.de/fileadmin/Redaktion/01_Oekonom_Bildg_Primarstufe.pdf)
- Baumgardt, I. (2012). *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*. Schneider-Verl.
- Besand, A. (2011). Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), *Reihe Politik und Bildung: Bd. 64. Konzepte der politischen Bildung: Eine Streitschrift* (S. 133–146). Wochenschau-Verlag.
- DeGÖB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (Hrsg.). (Mai 2006). *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss*.  
[https://degoeb.de/fileadmin/media/medien/06\\_DEGOEB\\_Grundschule.pdf](https://degoeb.de/fileadmin/media/medien/06_DEGOEB_Grundschule.pdf)
- Einsiedler, W. & Hardy, I. (2022). Methoden und Prinzipien des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8621. Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 401–412). Julius Klinkhardt.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts. Standardwissen Lehramt: 3318: Politik- und Sozialwissenschaft, Schulpädagogik*. Schöningh.
- Engartner, T. (2019). *Wie DAX-Unternehmen Schule machen: Lehr- und Lernmaterial als Türöffner für Lobbyismus* (OBS-Arbeitsheft 100).  
[https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user\\_data/stiftung/02\\_Wissenschaftsportal/03\\_Publikationen/AH100\\_Lobbyismus\\_Schule.pdf](https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH100_Lobbyismus_Schule.pdf)

- Franz, E.-K. & Lange, B. (2014). Lernaufgaben im Rahmen inklusiver Didaktik. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Entwicklungslinien und Forschungsbefunde: Band 11. Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 97–107). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gafner Knopf, A.-M. & Wulfmeyer, M. (2018). Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Wirtschaft, Arbeit, Produktion und Konsum. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“: *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft* (S. 175-194). Julius Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Julius Klinkhardt.
- Giest, H. (2002). *Entwicklungsfaktor Unterricht: Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule; dargestellt am Beispiel des Heimatkunde- und Sachkundeunterrichts. Potsdamer Berichte zur Bildungs- und Sozialisationsforschung: Bd. 7*. Verl. Empirische Pädagogik.
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern: Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (5., akt. Aufl., Bd. 3274). Verlag Julius Klinkhardt.  
<https://doi.org/10.36198/9783838558585>
- Kahlert, J., Hedtke, R. & Schwier, V. (2000). Wenn Lehrer wüssten, was Lehrer wissen. Beschaffung von Informationen für den Unterricht. In O. Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Bd. 3. Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (349-358). Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2022). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *utb-studi-e-book: Bd. 8621. Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. Aufl., S. 100-109). Verlag Julius Klinkhardt.
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2016a). *Einführung in den Bildungsplan 2016*.  
<https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/EINFUEHRUNG>
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2016b). *Leitperspektive Verbraucherbildung: Bildungspläne Baden-Württemberg*.  
<https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP/VB>
- KM-BW (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg). (Hrsg.). (2016c). *Sachunterricht. Bildungsplan 2016 (Bildungsplan der Grundschule)*. Stuttgart.  
[https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_SU.pdf](https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_SU.pdf)

- Schroeder, R. (2020). Inklusiver Sachunterricht zwischen Kind- und Materialorientierung – Mediennutzung und Motive der Medienauswahl im Fokus einer explorativen Lehrkräftebefragung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(1), 81–97. <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00070-7>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (Hrsg.). (2013). *Verbraucherbildung an Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013*.
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.). (o. J. online). *Materialkompass. Unterrichtsmaterialien suchen und finden*. <https://www.verbraucherbildung.de/materialkompass>
- vzbv (Verbraucherzentrale Bundesverband e.V.). (Hrsg.). (2014, 30. Januar). *Unterrichtsmaterial unter der Lupe Wie weit geht der Lobbyismus in Schulen? Eine Qualitätsanalyse von Lehrmaterialien verschiedener Anbieter und Interessensvertreter des Verbraucherzentrale Bundesverbands (vzbv)*. <https://www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/Verbraucherbildung-Analyse-Unterrichtsmaterialien-vzbv-2014.pdf>
- Weber, B. (2015). *Ökonomische Grundbildung für Kinder*. Lehrleitfaden zum Finanzpass für die Grundschule (3. Aufl.). Deutscher Sparkassen Verlag.
- Weber, B. (2017). Verbraucherbildung in der Grundschule – zum Status Quo in Deutschland. *Erziehung & Unterricht*, 203–211.
- Wulfmeyer, M. & Hauenschild, K. (2008). *Ökonomische Bildung in der Grundschule: Wie Kinder handlungsorientiert Wirtschaft machen!* Didaktische Perspektiven und Beispiele für die Praxis. Pelikan.

## Verfasserinnen

Jun.Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Anja Bonfig

Juniorprofessur für Verbraucherbildung in der digitalen Welt

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Jana Krüger

Professur für Ökonomie und ihre Didaktik

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Institut für Gesellschaftswissenschaften, Abteilung: Ökonomie

Oberbettringer Straße 200

D-73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: [Anja.Bonfig@ph-gmuend.de](mailto:Anja.Bonfig@ph-gmuend.de) | [Jana.Krueger@ph-gmuend.de](mailto:Jana.Krueger@ph-gmuend.de)

Viktoria Rieber, Ursula Queisser & Angela Häußler

## Care-Arbeit: Blinder Fleck mit didaktischem Potenzial

Care-Arbeit ist unabdingbare Voraussetzung für individuelles und gesellschaftliches Leben. Kinder erfahren diese in ihren alltäglichen, familialen Lebenswelten. Als unbezahlte, überwiegend von Frauen erbrachte Arbeit bleibt sie weitgehend unsichtbar und erfährt wenig Wertschätzung, ebenso wird auch die ökonomische Wertschöpfung nicht erfasst. Bislang erweist sich das Thema Care-Arbeit trotz hoher Relevanz auch in Bildungskontexten als blinder Fleck.

**Schlüsselwörter:** Care-Arbeit, perspektivenvernetzender Sachunterricht, gesellschaftliche Arbeitsteilung

### Care work: Blind spot with didactic potential

Care work is essential for individual and social life. Children experience this in their everyday family life. However, as unpaid work, predominantly performed by women, it remains invisible and receives little appreciation; the economic value added is also not recorded. So far, the topic of care work has been a blind spot in educational contexts as well.

**Keywords:** Care-Work, science and social studies in elementary school, social division of labour

---

## 1 Care-Arbeit: Unsichtbare Ressource

Zeitverwendungserhebungen zeigen, dass in Deutschland etwa zwei Drittel der gesellschaftlich geleisteten Arbeit unbezahlt erbracht wird: 89 Mrd. Stunden unbezahlter zu 66 Mrd. Stunden bezahlter Arbeit im Jahr 2013<sup>1</sup> (Schwarz & Schwahn, 2016). Die unbezahlte Arbeit wird weit überwiegend als Haus- und Fürsorgearbeit (Care-Arbeit) in privaten Haushalten geleistet. Sie ist unabdingbare Voraussetzung für individuelle und gesellschaftliche Lebensqualität und eine wesentliche Grundlage für kindliche Entwicklung und Bedürfnisbefriedigung. Damit ist Care-Arbeit auch direkt in der Lebenswelt der Kinder verankert, eine Beschäftigung mit den Strukturen und Bedingungen von Care-Arbeit stellt daher ein bedeutsames Themenfeld für den Sachunterricht dar. Im vorliegenden Beitrag werden nach einer theoriebasierten Einordnung des Themas sachunterrichtsdidaktische Anknüpfungspunkte identifiziert und Ergebnisse eines Lehr-Forschungsprojekts zu Perspektiven von Studierenden auf Care-Arbeit vorgestellt.

## 1.1 Gesellschaftliche Relevanz und Arbeitsteilungsmuster

Care bzw. Care-Arbeit hat sich im internationalen wissenschaftlichen Diskurs als übergeordneter Begriff für alle Fürsorge- und Pflegetätigkeiten durchgesetzt:

Als Care-Arbeit wird [...] die Gesamtheit der unbezahlten und bezahlten (re)produktiven Tätigkeiten des Sorgens und Sich-Kümmerns, Fürsorge und Selbstsorge gefasst. Sie beginnt mit der Begleitung und Versorgung Schwangerer, Neugeborener und ihrer Mütter, reicht über die Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern, die Wiederherstellung der physischen und psychischen Reproduktion des Arbeitsvermögens von berufstätigen Erwachsenen, die familiäre und professionelle Pflege und Unterstützung bei Krankheit oder Behinderung, über die Hilfe zur Selbsthilfe, unter Freund\*innen, Nachbar\*innen, im Bekanntenkreis, bis zur Altenpflege und Sterbebegleitung. Der Care-Begriff umfasst zudem das ganz alltägliche, immer wiederkehrende Kümmern und Versorgen aller Haushaltsmitglieder und das Wissen, die Organisation und die Verantwortung („Mental Load“), die es dafür braucht. Care meint jedoch nicht nur die körpernahe Care-Arbeit, sondern schließt ebenso das Kochen, Putzen, Reparieren und alle Arbeiten im Haushalt mit ein... (Meier-Gräwe, 2020, S. 28)

Alle Menschen sind im Laufe ihres Lebens immer wieder auf Care-Arbeit angewiesen, ganz besonders in der Kindheit. Die allermeisten Menschen leisten auch unbezahlte Care-Arbeit. Im allgemeinen Verständnis umfasst der Begriff der Care-Arbeit ebenso die beruflichen Care- und Sorgearbeiten, z. B. in hauswirtschaftlichen oder Pflegeberufen. In diesem Beitrag wird jedoch in erster Linie die unbezahlte Care- und Sorgearbeit als Aspekt der kindlichen Lebenswelt betrachtet.

Unbezahlte Care-Arbeit in Form von Versorgung, Erziehung, Sozialisation und physischer Regeneration der Haushaltsmitglieder ist eine wesentliche Voraussetzung und Ressource für alle gesellschaftlichen Lebensbereiche, nicht zuletzt für die Erwerbsarbeit (von Schweitzer, 1991). Nach wie vor wird Care-Arbeit überwiegend und meist selbstverständlich von Frauen übernommen, die Geburt des ersten Kindes hat dabei einen enormen Traditionalisierungseffekt auf die Arbeitsteilungsmuster (BMFSFJ, 2022). In der Familienphase verrichten Mütter täglich 2,5 h mehr Care-Arbeit als Väter. Selbst bei Vollzeiterwerbstätigkeit beider Elternteile übernehmen Mütter täglich 1 h mehr Care-Arbeit als Väter (Klünder, 2016). Auch in der Corona-Pandemie waren es vor allem Mütter, die den Wegfall der institutionellen Kinderbetreuung aufgefangen und die Begleitung des Home-Schoolings übernommen haben (Jessen et al., 2021). Da die soziale Absicherung in Deutschland nach wie vor weit überwiegend über Erwerbsarbeit organisiert ist, ist die Übernahme eines Großteils der unbezahlten Haus- und Familienarbeit durch Frauen zumeist mit finanziellen Nachteilen verbunden. Der Gender Pay Gap von derzeit 18 % summiert sich im Lebensverlauf zu einem Gender Pension Gap von 49 % (Statistisches Bundesamt, 2023; WSI, 2021). Dies bedeutet, dass diejenigen, die gesellschaftlich notwendige Care-Arbeit leisten, in ihren Verwirklichungschancen deutlich eingeschränkt werden. Auch die Bedingungen der ausgelagerten und in der Regel eher schlecht bezahlten Care-Arbeit verweisen auf

eine ‚Care-Krise‘ und die Notwendigkeit, die gesellschaftlich notwendige Care-Arbeit neu zu organisieren (Madörin, 2006; Winker, 2015; Equal Care Day, 2020; Meier-Gräwe, 2020).

### **1.2 Care-Arbeit als ‚blinder Fleck‘ ökonomischer Verhältnisse**

Bis zum Beginn der Moderne war der private Haushalt, der ‚Oikos‘, Gegenstand und Ausgangspunkt aller ökonomischen Lehren (von Schweitzer, 1991; Prätorius & Meier-Gräwe, 2023). Die Entstehung marktökonomischer Wirtschaftssysteme basiert hingegen auf der systematischen Trennung – auf einer funktionalen Dichotomie – zwischen bezahlter Erwerbsarbeit und unbezahlter Care-Arbeit; zwischen Öffentlichkeit und Privatheit (Hausen, 1976). Wesentlich für die Funktionalität war die Verankerung gesellschaftlicher Arbeitsteilungsmuster. Legitimiert durch die Naturalisierung der Geschlechterdifferenz wurden Frauen in die häusliche Sphäre verwiesen: Care-Arbeit wurde zur natürlichen Bestimmung und Begabung der Frau, zu Arbeit aus Liebe umgedeutet (Bock & Duden, 1977; Gildemeister & Wetterer, 1992). Als ökonomisch produktiv gilt in diesem System, was auf dem Markt Geld einbringt. Care-Arbeit wird als ökonomisch unproduktiv definiert und damit zu einer kostenlosen Ressource (Ohrem et al., 2013). Die privaten Haushalte bleiben zwar als Verbraucher und Arbeitskräftepool ein zentraler Sektor der Volkswirtschaft, die Leistungen der privaten Haushalte durch unbezahlte Arbeit und als Ressource für alle wirtschaftlichen Prozesse werden aber zum ‚blinden Fleck‘ des gängigen Ökonomieverständnisses (Küster, 1994; Rusinek, 2022). Dies führt dazu, dass es kaum gesellschaftliche Re-Investitionen für den Erhalt der selbstverständlichen, ökonomisch unsichtbaren Ressource Care-Arbeit gibt. Hier findet sich eine strukturelle Parallele zur (Über-)Nutzung natürlicher Ressourcen, auch diese liegen außerhalb ökonomischer Bewertungsmodelle und werden ausgebeutet (Ohrem et al., 2013). Wie gesellschaftliche Arbeitsteilungsmuster zeigen, ist die Erzählung der fürsorglichen Frau nach wie vor systemrelevant und es wird selten ernsthaft in Frage gestellt, dass Care-Arbeit überwiegend und selbstverständlich von Frauen erledigt wird. Diese Geschlechterrollenvorstellungen sind Bestandteil der Sozialisationserfahrungen von Grundschulkindern und führen so zur Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen (Coers, 2019; Baumgardt, 2022).

### **1.3 Bedeutsamkeit von Care-Arbeit als Thema der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) im Sachunterricht**

Diese gesellschaftliche Positionsbestimmung von Care-Arbeit verweist zum einen auf eine grundlegende Bedeutsamkeit der Thematik für die Allgemeinbildung und bietet zum anderen einige Anknüpfungspunkte für die Verzahnung zwischen haushaltsbezogener Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung und der Sachunterrichtsdidaktik. Da Care-Arbeit von Beginn an selbstverständlicher Bestandteil auch der kindlichen Lebenswelt ist, ist eine curriculare Verankerung in der Grundschule als erste

allgemeinbildende Schulform sinnvoll. Der Sachunterricht ist dabei das geeignete Bezugsfach. Die Bedeutsamkeit von Care-Arbeit als Bildungsgegenstand im Sachunterricht ergibt sich vor allem aus folgenden Aspekten:

- Als quantitativ wie qualitativ relevantes Handlungsfeld ist Care-Arbeit direkt mit kindlichen Lebenswelten verbunden und stellt damit ein Alltagsphänomen dar, welches in Bildungsprozessen erfasst, rekonstruiert und reflektiert werden sollte. Der Sachunterricht als Fach, in dem der Aspekt des Weltverstehens sowie perspektivenvernetzende Zugänge zu einem Phänomen im Mittelpunkt stehen, ist hier besonders geeignet.
- Ausgehend von dem Verständnis, dass es eine zentrale Aufgabe der Schule ist, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg in ihr zukünftiges Leben zu begleiten und auf die damit verbundenen Aufgaben vorzubereiten (z. B. Klafki, 1980, Perspektivrahmen, 2013) ist die Legitimation abzuleiten, dass auch Kompetenzen für die komplexen Anforderungen der Lebensführung zum Gegenstand allgemeiner Bildung gehören. Aufgrund der institutionalisierten gesellschaftlichen Arbeitsteilungsmuster hat sich im 19. Jh. ein spezifisches Mädchen- und Frauenbildungssystem für hauswirtschaftliche und fürsorgende Arbeiten entwickelt. Mit dem erkämpften Zugang der Frauen zum allgemeinen Bildungssystem sowie zum Erwerbsarbeitsmarkt wurden Inhalte der haushaltsbezogenen Bildung für Lebensführung/EVB nur sehr rudimentär in das allgemeinschulische Bildungssystem übernommen (Bartsch & Methfessel, 2012).
- Die Care-Krise kann ausgehend vom Aspekt der Geschlechtergerechtigkeit als epochaltypisches Schlüsselproblem nach Klafki bezeichnet werden. Ungleiche gesellschaftliche Erwerbs- und Teilhabechancen von Frauen sind zu einem großen Teil auf die Übernahme von Care-Arbeit zurückzuführen.
- Sachunterricht ist in der Grundschule das Fach, in dem die Inhalte der haushaltsbezogenen EVB verortet sind. Diese Verortung zeigt sich in vielen Bundesländern auch in universitären Strukturen der Lehramtsausbildung. Ernährungsbezogene und verbraucherbezogene Inhalte sind in den Curricula des Sachunterrichts integriert, eine explizit sozioökonomisch ausgerichtete Verbraucherbildung mit einem Verständnis von Lebensführung als Aufgabe, Leistung und Arbeit ist hier ebenfalls anschlussfähig.

## **2 Verortung in der Sachunterrichtsdidaktik**

### **2.1 Lebenswelt(en) als Ausgangspunkt von Lernprozessen**

Der Sachunterricht begründet sich in der Wahrnehmungswelt und Denkweise des Kindes und verkörpert diese durch einen vernetzten Ansatz. Ausgehend von der Lebenswelt der Kinder nimmt er die Fragen der Kinder auf und klärt sie exemplarisch zunehmend mit Hilfe

fachlicher Konzepte, Methoden und Theorien. Er kultiviert das kritisch-prüfende Nachdenken und den Austausch der Argumente. Dadurch erschließen sich für die Kinder neue Welt- und Denkhorizonte, die ihnen helfen, ihre eigene Welt besser zu verstehen und mitzugestalten. Zugleich erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen in naturwissenschaftlich-technischen wie auch human-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereichen. Diese bilden die fachspezifischen Grundlagen für anschlussfähiges Lernen in den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. (KMK 1970/2015, S. 14)

In den Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule der Kultusministerinnenkonferenz (KMK) wird, ähnlich wie im Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), deutlich, dass Ausgangspunkt der Lernprozesse des Sachunterrichts die ‚Lebenswelt der Kinder‘ sein soll.

Nießeler beschreibt ‚Lebenswelt‘ mit Verweis auf Maurer (1990) als „eine allumfassende, letzte Realität, die sprachlich verfasst und anthropologisch begründet ist“ (2020, S. 45). Im Gegensatz zum Heimatkonzept früherer Sachunterrichtskonzeptionen zielt das Lebensweltkonzept „auf eine kritische Subjektivität, welche sich mit den Bedingungen und Hintergründen der eigenen Alltagswelt auseinandersetzt. Man geht davon aus, dass Kinder ihre Welt in vielfältiger, aber auch unterschiedliche Weise erleben und erfahren und dass diese Alltagserfahrungen eine wichtige Grundlage für alle weiterführenden Sachlernprozesse sind.“ (ebd., S. 45 f.)

Die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler einer Klasse sind zunehmend heterogen (z. B. im Hinblick auf Vielfalt von Familienmodellen). Und auch der Umgang mit Care-Arbeit innerhalb der individuellen Lebenswelten der Kinder mag sehr unterschiedlich ausfallen, gemein ist aber allen Lebenswelten, dass Care-Arbeit ein Teil davon ist. Es haben also alle Kinder in ihrem Alltag bereits Erfahrungen mit Care gemacht. Sachunterricht kann hier anknüpfen und zunächst dazu beitragen, Care-Tätigkeiten wahrzunehmen, zur reflektieren und in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft zu verstehen.

## **2.2 Der Perspektivrahmen Sachunterricht als curriculare Grundlage**

Neben der lebensweltlichen Relevanz von ‚Care-Arbeit‘ als Sache des Sachunterrichts, lässt sich das Thema auch über (typische) Themenbereiche und Fragestellungen des Sachunterrichts begründen. Im (noch) aktuellen Perspektivrahmen Sachunterricht (2013) lässt sich das Thema ‚Care‘ an Bereiche der sozialwissenschaftlichen, historischen und technischen Perspektive anknüpfen. Auch in den perspektivenübergreifenden Themenbereichen ‚Nachhaltige Entwicklung‘ und ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ gibt es Anschlussmöglichkeiten. Da der Arbeitsbegriff explizit in der sozialwissenschaftlichen und technischen Perspektive aufgegriffen wird, soll im Folgenden exemplarisch an Auszügen gezeigt werden, inwieweit Care dort berücksichtigt wird oder auch nicht. Der Perspektivrahmen Sachunterricht erscheint hierbei als sinnvoller Analysegegenstand, da es von der KMK zwar keine verbindlichen Bildungs-

standards für den Sachunterricht gibt, diese aber auf den Perspektivrahmen als Orientierung verweist (KMK, 1970/2015).

### *Sozialwissenschaftliche Perspektive: Politik – Wirtschaft – Soziales*

Die Förderung von Kompetenzen aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive zielt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, „relevante gesellschaftliche Aufgaben und Probleme zu erkennen, zu reflektieren und gegebenenfalls zu ihrer Lösung beizutragen“ (GDSU, 2013, S. 27f.).

„Arbeit“ stellt einen von sechs Themenbereichen der sozialwissenschaftlichen Perspektive dar und wird folgendermaßen beschrieben:

Verschiedene Formen und Vergütungen von Arbeit bestimmen direkt oder indirekt die materielle und immaterielle Versorgung und damit das Alltagsleben von Kindern. Kinder haben schon Traumberufe und entwickeln Interessen und Neigungen, in denen sich ihr berufliches Selbstkonzept entfaltet. Wichtige Konzepte dieses Bereichs sind Arbeit als Erwerbsarbeit, Hausarbeit und Ehrenamtliche Arbeit/ Bürgerarbeit, Arbeitsplatz, Arbeitsteilung, Berufe, Arbeitslosigkeit sowie Einkommen, Geld, Kreislauf. In diesem Themenbereich sind in besonderem Maße Verknüpfungen zur technischen Perspektive gegeben. (ebd., S.36)

Als „Hausarbeit“ stellt Care-Arbeit hier einen Bereich des Begriffs „Arbeit“ dar. Es bleibt aber unklar, ob darunter vor allem Tätigkeiten wie Putzen, Einkaufen und Kochen zu verstehen sind oder auch erziehende, pflegende, fürsorgende Tätigkeiten *mitgemeint* sind. In den Kompetenzbeschreibungen des Themenbereichs „Arbeit“ sollen Schülerinnen und Schüler „Erwerbsarbeit, Ehrenamt und Hausarbeit unterscheiden“ (ebd.) können. Der Operator „unterscheiden“ legt nahe, dass es in erster Linie um ein Wahrnehmen von unterschiedlichen Verständnissen von „Arbeit“ geht. Auch der Dreischritt „Erwerbsarbeit, Ehrenamt und Hausarbeit“, der z. B. auch im Artikel „Ökonomische Aspekte“ des Handbuchs Didaktik des Sachunterrichts zu finden ist (Gläser, 2022), kann problematisiert werden: Ehrenamtliche Tätigkeiten sind häufig dann notwendig, wenn die staatliche Fürsorge lückenhaft ist. In einer idealen Gesellschaft bräuchte es keine ehrenamtliche Feuerwehr oder Tafeln, um Versorgungslücken auszugleichen. Care-Tätigkeiten, wie sie hier als „Hausarbeit“ verstanden werden, stellen aber keinen gesellschaftlichen Missstand dar, sie sind für die Lebensführung unabdingbar und können auch nur bis zu einem bestimmten Grad durch staatliche oder privatwirtschaftliche Einrichtungen übernommen werden.

Auch in einer zweiten Kompetenzbeschreibung des Themenbereichs wird das Thema Care-Arbeit aufgegriffen: Die Schülerinnen und Schüler sollen „die Verteilung von Arbeit in einer Familie nach Kriterien der Gerechtigkeit und Solidarität bewerten“ können (GDSU, 2013, S.36). Im darauffolgenden Themenbereich „Sozialisation“ sollen Schülerinnen und Schüler „gesellschaftlich beeinflusste Geschlechterdifferenzen beschreiben“ können (ebd. S. 37). Erneut scheinen die Operatoren „bewerten“ und

## | Care-Arbeit und Sachunterrichtsdidaktik

„beschreiben“ unzureichend gegenüber einer (kritischen) Reflexion, die Grundlage für Veränderungen oder Entwicklungen sein müsste.

Insgesamt wird innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive deutlich, dass Care-Arbeit vor allem im Kontext von soziologischen und/oder ethischen Aspekten verortet werden kann. Themenbereiche und Kompetenzbeschreibungen, die stärker auf ökonomisches Lernen ausgerichtet sind, scheinen dagegen wenig bzw. keine Anschlussmöglichkeiten für Care-Arbeit zu bieten. Damit verbleibt Care-Arbeit auf der Ebene von Gerechtigkeitsdiskursen und wird, im Gegensatz zu entlohnter Erwerbsarbeit, kein Teil von Wirtschaftsmodellen und -kreisläufen. Dieses Problem wird auch in anderen Grundlagenwerken der Sachunterrichtsdidaktik deutlich: So beschreibt Walter Köhnlein „Hauswirtschaft“ zwar als lebensweltlichen Anknüpfungspunkt für Lernaufgaben innerhalb der ökonomischen Dimension von Sachunterricht, geht aber nicht auf sie als Lernbereich ein. „Arbeit“ wird bei ihm als ein Grundbegriff genannt, aber in seiner Bestimmung als „individuelles und gesellschaftliches Phänomen und die auf Schaffung von Werten gerichtete körperliche und geistige Tätigkeit des Menschen“ (2012, S. 391) wird deutlich, dass es sich in erster Linie um Arbeit als Erwerbsarbeit handelt.

In der technischen Perspektive des Perspektivrahmens wird der Arbeitsbegriff nicht nur erwähnt, sondern erscheint als direkt verbundenes Phänomen zu ‚Technik‘. Das Begriffspaar „Technik – Arbeit“ legt bereits nahe, dass es sich um ein Verständnis von Arbeit als produzierender Erwerbsarbeit handelt. Damit spiegelt die Struktur des Perspektivrahmens die funktionale Dichotomie des marktökonomischen Wirtschaftssystems wider, welche zur Unsichtbarkeit von Care-Arbeit beiträgt (siehe Kap.1).

### *Technische Perspektive: Technik – Arbeit*

Im Themenbereich „Arbeitsstätten und Berufe“ wird ein Verständnis von Arbeit deutlich, das über Erwerbsarbeit hinausgeht und ein breiteres Verständnis beschreibt:

Arbeit in allen ihren Ausprägungen stellt ein zentrales Element menschlichen Lebens dar. Kinder erhalten einen Einblick in diesen Bereich, indem sie die Bedeutung von Arbeit bzw. die Folgen von Arbeitslosigkeit untersuchen und erkunden, wie Menschen zur Wahl ihrer Berufe gelangen und wie der jeweilige Beruf ausgeübt wird, sowie den Charakteristika bzw. Unterschieden von Haus- und Erwerbsarbeit nachgehen. Auch Genderaspekte gilt es zu thematisieren: Wie wird Arbeit zwischen Männern und Frauen aufgeteilt, und was sind die Gründe für diese Aufteilung? (ebd., S.70)

Anders als in der sozialwissenschaftlichen Perspektive wird ‚Arbeit‘ hier eng mit ‚Beruf‘ verknüpft und auch im Kontext von Geschlechterrollen bearbeitet. Der ‚Traumberuf‘ ist für Kinder und Jugendliche bedeutsam, auch wenn er sich im Laufe von Kindheit und Jugend ändert.

Baumgardt weist allerdings darauf hin, dass der Begriff „Beruf“ meist mit einem „engen Arbeitsbegriff“ im Sinne von Erwerbsarbeit verbunden wird: „Die Sphäre der

Reproduktion, das heißt die häufig von Frauen unbezahlt ausgeübte Arbeit im Privaten, Häuslichen, Familiären die die Lohnarbeit erst ermöglicht und absichert, steht hingegen nicht im Fokus dieses engen Arbeitsbegriffs.“ (Baumgardt, 2022, S. 293). So könne eine Berufsbildung entstehen, die sich in erster Linie an der „produktiven und traditionell männlichen Erwerbsbiografie“ ausrichtet und den Bereich der „reproduktiven Sphäre sowie das wechselseitige Angewiesensein der Sphären systematisch“ (ebd.) ausblendet. Studien weisen darauf hin, dass Mädchen bei Fragen nach ‚Traumberufen‘ die reproduktive Sphäre eher mitdenken als Jungen. Baumgardt schlägt deshalb vor, die Frage nach Berufswünschen mit der Frage „Wie möchte ich später leben“ (ebd.) zu verknüpfen. Dieser Zugang wurde für das Lehr-Forschungsprojekt gewählt, dessen Ergebnisse im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

Die hier angerissenen (sozialwissenschaftlichen) Fragen im Umgang mit ‚Arbeit‘ machen deutlich, wie schwer sich dieses Thema in einzelnen (fachlichen) Perspektiven bearbeiten lässt und wie bedeutsam ein perspektivenvernetzender Sachunterricht ist, um dieses lebensweltlich so relevante Feld der Care-Arbeit umfassend zu durchdringen. Vielperspektivität sollte dabei nicht nur auf fachliche Perspektiven bezogen werden, sondern die vielfältigen Perspektiven der Schülerinnen und Schüler und Lehrenden miteinbeziehen (siehe auch Albers in diesem Heft).

### 3 Perspektiven von Studierenden auf Care-Arbeit

Die Vorstellungen und Alltagstheorien von Kindern und analog dazu von Studierenden spielen in Lehr-Lernprozessen aus sozialkonstruktivistischer Sicht eine bedeutende Rolle. Die Basis für diese Überlegungen bildet dabei die Theorie des *Conceptual Change* bei Lernprozessen, die Lernen als Veränderung von Vorstellungen erklärt (z. B. Adamina et al., 2018). In der Sachunterrichtsdidaktik werden Schülerinnen- und Schülervorstellungen inzwischen breit untersucht (ebd.) und auch die Theorien von Studierenden werden als bedeutsam für die Hochschuldidaktik erachtet (Queisser, 2020; Queisser & Schneider, 2022). Alltagstheorien von Studierenden und Grundschulkindern zum Thema Care-Arbeit wurden bislang kaum erforscht.

#### 3.1 Lehr-Forschungsprojekt Care-Arbeit – Kontext & Methode

Davon ausgehend wurden im Wintersemester 2022/23 im Rahmen eines Forschungswerkstattseminars im Lehramt Grundschule mit Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg kleinere Forschungsarbeiten zum Thema ‚Care-Arbeit‘ durchgeführt. Ziel der Erhebungen war es, das Vorwissen und die Vorstellungen der Studierenden und auch von Grundschülerinnen und -schüler zu diesem Thema zu erheben. Bislang gab es an der Hochschule zu diesem Thema keine Seminarangebote, so dass davon ausgegangen werden konnte, dass das Vorwissen der Studierenden außerhochschulisch erworben wurde. Im Rahmen der einzelnen Forschungsarbeiten der

Studierenden<sup>2</sup> kamen folgende Forschungsmethoden zum Einsatz: offene Fragebögen, Gruppendiskussionen, Zeichnungen der Studierenden zum Thema „Mein Leben in 5-10 Jahren“, Kinderzeichnungen zum Thema ‚Sorgearbeit‘ und Leitfadenterviews mit Kindern. Die Fragebögen, Interviews und Gruppendiskussionen wurden mit der inhaltsanalytischen Analyseverfahren nach Mayring (Mayring, 2015), die Zeichnungen mittels einer Analyseverfahren von (Kinder-)Zeichnungen nach Gläser (2014) und Bilimann-Mahecha, E. & Drexler, H. (2020) Ausgewertet.

### 3.2 Lehr-Forschungsprojekt Care-Arbeit – Erste Ergebnisse

Erhoben werden konnten Vorstellungen von 24 Studierenden zu Beginn des Semesters, also vor Lehrbeginn, mittels *Fragebögen mit offenen Fragen*. Die Studierenden, die nach eigenen Angaben bislang nicht mit dem Begriff ‚Care-Arbeit‘ vertraut waren, nannten überwiegend Tätigkeiten des ‚Sich-Sorgens, Kümmeren um sich selbst und andere, Schutzbedürftige, Familie und Freunde‘ auf die Frage, was sie mit dem Begriff der Care-Arbeit verbinden würden. In Einzelfällen wurden auch ‚Pflege‘, ‚Altenpflege‘ und ‚Pflege von Menschen mit Beeinträchtigungen‘ genannt. ‚Kinderbetreuung‘ wurde nur insgesamt viermal genannt, davon einmal im Zusammenhang mit Pflege- bzw. Erziehungsberufen. Haushaltstätigkeiten wurden viermal aufgeführt und wie die Alltagsversorgung dem privaten Bereich zugeordnet. Neben diesen Nennungen fand auch die ehrenamtliche Tätigkeit (Verein, Nachbarschaftshilfe, Obdachlosenbetreuung) mit vier Nennungen Berücksichtigung. Bezogen auf die Unterscheidung zwischen bezahlter und unbezahlter Care-Arbeit wurde die unbezahlte Arbeit nur fünfmal explizit benannt. Sechs von 24 Studierenden gaben an, noch nie etwas über den Begriff ‚Care‘ gehört zu haben, andere hatten bereits etwas in den Medien oder im privaten Umfeld über die Ungleichverteilung von Care-Arbeit zwischen den Geschlechtern gelesen bzw. gesehen. Über ein fundiertes Vorwissen verfügte nach Selbsteinschätzung niemand.

Auf die Frage, was nach Ansicht der Studierenden Schülerinnen und Schüler in der Grundschule über dieses Thema lernen sollten, wurde meist genannt, dass die Grundschulkinder wissen sollten, wo überall Care-Arbeit geleistet wird, wer sie macht und wie sie selbst sich daran beteiligen könnten. Dass Care-Arbeit eine gesellschaftliche Relevanz hat, wurde nur dreimal erwähnt, sechsmal hingegen, dass die ungleiche Verteilung von Care-Arbeit durch Geschlechterrollenstereotype verursacht wird. Als bedeutsam werden darüber hinaus der Erwerb von sogenannten Soft Skills wie Empathie, Fürsorge, Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft erachtet.

Als noch für die Bearbeitung im Seminar offene Aspekte formulierten die Studierenden Fragen zur Konkretisierung des Themas: was genau zählt dazu, welche Rahmenbedingungen gibt es und wie kann das Thema in der Grundschule Beachtung finden und didaktisch umgesetzt werden? Die Frage nach der Bedeutung des Themas in der Bildungspolitik wurde nur ein einziges Mal genannt.

Bei den *Gruppendiskussionen* wurden Gespräche von zwei geschlechterhomogenen Gruppen, eine Gruppe mit vier Studentinnen und eine Gruppe mit drei Studenten aufgezeichnet und inhaltsanalytisch ausgewertet. In der Frauengruppe wurde Care-Arbeit häufig mit Hausarbeit assoziiert, die überwiegend als frauenspezifisch betrachtet wurde. Die Verbindung von Care mit Berufen bzw. mit dem Arbeitsbegriff war gering ausgeprägt. Im Fokus stand auch die Verknüpfung von Care-Arbeit mit der Sorge um Kinder. Beschrieben wurden Care-Tätigkeiten als ein „Sich-Kümmern“. Bei der Männergruppe hingegen wurde eine stärkere Verbindung von Care-Arbeit zum beruflichen Kontext hergestellt, Hausarbeit wurde nur an wenigen Stellen erwähnt. Die Sorge für und um Kinder spielte gar keine Rolle, der Fokus lag stärker auf Pflegetätigkeiten, was dem Umstand geschuldet sein kann, dass einer der interviewten Studierenden vor dem Beginn des Studiums als Krankenpfleger tätig war. Geschlechtsspezifische Aspekte wurden gänzlich ausgeblendet. Dafür bezog die Männergruppe ehrenamtliche Tätigkeiten in ihre Überlegungen mit ein. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Studierenden aufgrund der Erfahrungen, die sie in ihren jeweiligen Lebenswelten machen, argumentieren und diese bislang noch kaum (theoretisch fundiert) reflektiert wurden.

Insgesamt lagen 17 *Zeichnungen* zum Thema „Mein Leben in 5-10 Jahren“ von Studierenden zur Auswertung vor, davon 14 von Studentinnen zwischen 21 und 28 Jahren und drei von Studenten zwischen 21 und 55 Jahren. Elemente, die auf allen Zeichnungen auftauchen sind die eigene Familie und die Wohnumgebung, Freunde, Urlaubsreisen und die Schule. Die Zeichnungen unterscheiden sich in der Art, Anordnung und Größe der Darstellungen dieser Elemente. Alle Studierenden bis auf einen zeichnen sich in einen sozialen Kontext eingebunden, haben oder antizipieren eine eigene Familie mit Kind bzw. Kindern. Bei manchen Zeichnungen spielen Tiere (Hund, Pferd) eine Rolle, bei anderen werden Freundinnen und Freunde bzw. andere Menschen dargestellt. Fünf von 14 Frauen zeichnen ein Haus mit Familie und ihren Freizeitvorstellungen und in derselben Größe ein Schulgebäude, allerdings räumlich getrennt, Schule auf einer Hälfte des Zeichenblattes, Privates auf der anderen Hälfte. Sieben von 14 zeichnen ein Schulgebäude klein in eine Ecke des Zeichenblattes, manche umrandet von einer Gedankenblase. Der Privatbereich wird zentral im Bild und raumfüllend dargestellt. Bei zwei von 14 Studentinnen wird ausschließlich der Privatbereich gezeichnet, Haus, Familie, Freizeitaktivitäten. Bei den drei an der Erhebung beteiligten Männern sind die Zeichnungen sehr unterschiedlich. Ein Studierender integriert die Schule gleichberechtigt in das Gesamtbild von Familie, Wohnen, Alltag, Freizeit, soziale Gemeinschaft. Ein buntes Leben, in dem alles Platz hat und in einen Zusammenhang gestellt wird. Ein weiterer Student stellt Schule und Privatleben mit Familie und Freizeit nebeneinander auf das Bild, sich selbst allerdings verbindend dazwischen. Der dritte Student zeichnet ein großes Wohnhaus mit Umgebung, allerdings ohne Schule und ohne Personen. In der Garage ist ein Rennwagen erkennbar, der einen Mercedesstern trägt. Menschen sind nicht dargestellt.

## | Care-Arbeit und Sachunterrichtsdidaktik

Zentrale Ergebnisse aus den beschriebenen Untersuchungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Alle Studierenden geben an, zum ersten Mal in ihrem Studienverlauf mit dem Thema Care-Arbeit in Kontakt gekommen zu sein.
- Das Vorwissen zum Thema ist nach der Selbsteinschätzung der Studierenden gering bis gar nicht vorhanden.
- Geschlechterrollen spielen in den Überlegungen der Studierenden kaum eine Rolle.
- (Erwerbs-)Arbeit und Care, Hausarbeit oder Reproduktionsarbeit tauchen lediglich bei den Männern im Rahmen der Gruppendiskussion als Begriffspaar auf.
- Bei den Frauen zeigt sich deutlicher als bei den Männern eine Trennung zwischen Privat und Beruf, wobei bei den meisten das Private stärker im Zentrum steht.

Obgleich die Ergebnisse nicht als repräsentativ gelten können, geben sie doch erste Hinweise auf mögliche Anknüpfungspunkte für das Thema Care-Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

## 4 Fazit

Care-Arbeit ist ein komplexes, gesellschaftlich und individuell bedeutsames Handlungsfeld. Care-Arbeit ist außerdem – in sicher heterogener Weise – Bestandteil aller kindlichen Lebenswelten. Sie wird für die gegenwärtige und zukünftige Lebensführung aller Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sein und anspruchsvolle Kompetenzanforderungen an sie stellen (Häußler, 2019). Die Bedeutsamkeit des Themas für allgemeinschulische Bildung ist daher nicht zu bestreiten, eine umfassende Verankerung jedoch derzeit nicht umgesetzt. Die Analyse des Perspektivrahmens Sachunterricht konnte zeigen, dass der Sachunterricht einiges Potenzial und Notwendigkeit für eine Auseinandersetzung mit Care-Arbeit bietet. Zentrale Konzepte der Sachunterrichtsdidaktik, wie z. B. Lebensweltbezug und Vielperspektivität ermöglichen didaktische Zugänge, um Care-Arbeit in ihren komplexen sozio-ökonomischen Bezügen zu thematisieren. Die Zusammenarbeit mit der Fachdidaktik der haushaltsbezogenen EVB als Bezugsfach im Sachunterricht bietet dafür einige Synergieeffekte. So ergeben sich für die gemeinsame fachdidaktische Forschung interessante und relevante Fragestellungen wie zum Beispiel: Perspektiven von Kindern auf Care-Arbeit als Aspekt ihrer Lebenswelten; Geschlechterrollen- und Zukunftsvorstellungen von Kindern im Hinblick auf die Integration von Care-Arbeit; Analyse der Darstellung und Thematisierung von Care-Arbeit in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien. Die Ergebnisse aus dem Lehr-Forschungsprojekt zeigen, dass das Thema auch in der Ausbildung von Lehrkräften bedeutsam ist. Mit dem Fokus auf die Lehrerinnen und Lehrer kann auch

auf die aktuelle Diskussion um den Lehrkräftemangel und die Strategie zur Verringerung der Teilzeit im Lehrberuf verwiesen werden. Die hohe Teilzeitquote ist ganz wesentlich auf die enge Verbindung von weiblicher Zuständigkeit für Care-Arbeit und der hohen Frauenquote besonders im Grundschullehramt zurückzuführen.

## Anmerkungen

- 1 Die Daten wurden im Rahmen der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 des Statistischen Bundesamtes erfasst. Die Daten der Erhebung 2022 sind derzeit noch nicht verfügbar.
- 2 An dieser Stelle ein Dankeschön an die Studierenden Tobias Stobbies & Florian Glöckner für die Auswertung der Gruppendiskussionen und die Darstellung der Ergebnisse

## Literatur

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.) (2018). „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch und Gesellschaft*. Klinkhardt.
- Baumgardt, I. (2022). Berufswelt. In I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 292-298). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S 199-212). Springer VS.
- Billmann-Mahecha, E. & Drexler, H. (2020). Auswertung von Zeichnungen. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S. 731-749). Springer VS.
- Bock, G. & Duden, B. (1977). Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In Dokumentationsgruppe Sommeruniversität (Hrsg.), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen 1976* (S. 118-199). Courage.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2022). *Kinder, Haushalt, Pflege – wer kümmert sich? Ein Dossier zur gesellschaftlichen Dimension einer privaten Frage*.  
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/kinder-haushalt-pflege-wer-kuemmert-sich--160278>
- Coers, L. (2019). *Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht. Eine explorative Studie*. Dissertation, Universität Vechta.

- Equalcareday.de (2020). *Equal Care Manifest*.  
<https://equalcareday.de/wp-content/uploads/2020/05/Equal-Care-Manifest-2020.pdf>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Klinkhardt.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Die Entwicklung feministischer Theorie* (S. 201-254). Kore.
- Gläser, E. (2014). Kinderzeichnungen in Forschung und Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen ihrer Interpretation. In H.-J. Fischer & H. Giest (Hrsg.), *Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht* (S. 107-114). Klinkhardt.
- Gläser, E. (2022). Ökonomische Aspekte. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3. überarbeitete Auflage, S. 169-173). Klinkhardt.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (S. 363-393). Klett.
- Häußler, A. (2019). Who cares? Sorgearbeit als individuelle Aufgabe und gesellschaftliche Herausforderung. *Haushalt in Bildung & Forschung* 8(2), 41-53.  
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.04>
- Jessen, J., Spieß, K. & Wrohlich, K. (2021). *Sorgearbeit während der Corona-Pandemie. Mütter übernehmen den größeren Anteil*. DIW Wochenbericht 9/21  
[https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.812216.de/21-9-1.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.812216.de/21-9-1.pdf)
- Klunder, N. (2016). *Differenzierte Ermittlung des Gender Care Gap auf Basis der repräsentativen Zeitverwendungsdaten 2012/2013*. Expertise zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Klinkhardt.
- Küster, C. (1994). *Leistungen von privaten Haushalten und ihre Erfassung in der Zeitbudgeterhebung*. Schneider Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1970/2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015).
- Madörin, M. (2006). Plädoyer für eine eigenständige Theorie der Care-Ökonomie. In T. Niechoj & M. Tullney (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Ökonomie* (S. 277-297). Metropolis.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Meier-Gräwe, U. (2020). Wirtschaft neu ausrichten. Wege in eine care-zentrierte Ökonomie. *Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ*, 45, 28-34.
- Ohrem, S., Häußler, A. & Meier-Gräwe, U. (2013). Von der Nationalökonomie zur Care-Ökonomie. Geschlechtergerechte Arbeitsteilung und ihre Bedeutung für

- nachhaltige Wirtschaftskonzepte. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften* 54, 227-248.
- Queisser, U. & Schneider, K. (2022). Zwischen Landidylle und Realität – Alltagstheorien von Studierenden zum Thema Landwirtschaft. In K. Schneider & U. Queisser (Hrsg.), *Landwirtschaft im Sachunterricht: Mehr als ein Ausflug auf den Bauernhof?!* (S. 19-36). wbv.
- Queisser, U. (2020). Essen und Trinken im Kontext von Gesundheit – Alltagstheorien von Grundschulkindern und ihre Bedeutung für die Ernährungsbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(2), 105-112.  
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i2.09>
- Prätorius, I. & Meier-Gräwe, U. (2023). *Um-Care. Wie Sorgearbeit die Wirtschaft revolutioniert*. Patmos.
- Rusinek, H. (2022). *Care-Arbeit darf nicht länger ignoriert werden*.  
<https://politischeoekonomie.com/authors/hans-rusinek/>
- Schwarz, N. & Schwahn, F. (2016). Entwicklung der unbezahlten Arbeit privater Haushalt. Bewertung und Vergleich mit gesamtwirtschaftlichen Größen. *Wirtschaft und Statistik* 2, 35-52
- Statistisches Bundesamt (2023). *Gender Pay Gap 2022: Frauen verdienen pro Stunde 18 % weniger als Männer*. Pressemitteilung Nr. 036 vom 30. Januar 2023. [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/01/PD23\\_036\\_621.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/01/PD23_036_621.html).
- von Schweitzer, R. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Ulmer UTB.
- Winker, G. (2015). *Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft*. transcript-Verlag.
- Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI) (Hrsg.) (2021): *Gender Pension Gap bei eigenen Alterssicherungsleistungen 1992-2019*.  
[https://www.wsi.de/data/wsi\\_gdp\\_2021-04-06\\_EK-PensionGap-01.pdf](https://www.wsi.de/data/wsi_gdp_2021-04-06_EK-PensionGap-01.pdf)

## Verfasserinnen

Viktoria Rieber | Dr.<sup>in</sup> Ursula Queisser | Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Angela Häußler

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561  
D-69120 Heidelberg

E-Mail:

[rieber@ph-heidelberg.de](mailto:rieber@ph-heidelberg.de) | [queisser@ph-heidelberg.de](mailto:queisser@ph-heidelberg.de) | [haeussler@ph-heidelberg.de](mailto:haeussler@ph-heidelberg.de)

Regine Bigga

## Essen und Ernährung im Sachunterricht

Ernährungsbildung ist derzeit nur unzureichend in der Primarstufe verankert, sie sollte es jedoch sein, damit Kinder Kompetenzen für die Alltagsbewältigung im Handlungsfeld Ernährung und somit zur Teilhabe an der Gesellschaft anbahnen können. Essen und Ernährung bieten sich als perspektivenvernetzender Themenbereich für den Sachunterricht an.

**Schlüsselwörter:** Ernährungsbildung, Sachunterricht, Curriculumentwicklung, Esskultur

### Eating and nutrition in General Studies in Primary Education

Nutrition education is currently insufficiently anchored at the primary level—but it should be so that children can develop competencies for coping with everyday life in the field of nutrition and thus for participating in society. Food and nutrition offer themselves as a perspective-networking topic area for the subject lessons.

**Keywords:** nutrition education, General Studies in Primary Education, curriculum development, culinary culture

---

## 1 Einleitung

Essen ist ein soziales Totalphänomen.  
Barlösius, 2011, S. 21

Essen und Trinken sind lebensnotwendige alltägliche Handlungen und werden zumeist unhinterfragt und routiniert vollzogen. Essen wird von Eva Barlösius in Anlehnung an Marcel Mauss als „soziales Totalphänomen“ (Mauss nach Barlösius, 2011, S. 21) beschrieben, weil sich in Wechselwirkung alle sozialen, rechtlichen, ökonomischen und moralischen Determinanten darauf auswirken, was in welcher Art und Weise von wem, mit wem gegessen und getrunken wird oder nicht. Basierend auf der physischen Notwendigkeit müssen Menschen zum Überleben essen. Essen ist Ausdruck von Lebensstilentscheidungen, des sozialen Milieus, der finanziellen, sozialen, zeitlichen und gesundheitlichen Ressourcen, die den Akteurinnen und Akteuren im Haushalt zur Verfügung stehen, der Verfasstheit von Alltag und Festtag, der kulturellen, religiösen und geographischen Verortung des Haushalts, der Lebensmittelverfügbarkeit und der Art und Weise der Lebensmittelproduktion. Welche Speisen in einem Haushalt zubereitet werden oder erworben werden, hängt von Kenntnissen hinsichtlich Kultur und Technik der Nahrungszubereitung, den

Bedürfnissen und dem Geschmack ab, der damit befriedigt werden soll oder ggf. auch nicht (Barlösius, 2011; Heindl et al., 2011; Schlegel-Matthies et al., 2022). So verändert sich derzeit der Ernährungsalltag in vielen Haushalten, weil die Lebensmittelpreise – mitbedingt durch den Krieg in der Ukraine – stetig steigen. Die Auswirkungen sind je nach finanziellen Ressourcen unterschiedlich. So verändert sich in manchen Haushalten gar nichts, während andere Haushalte ab Mitte des Monats nicht mehr wissen, wie der Essalltag gestaltet werden kann, weil die finanziellen Ressourcen kaum mehr vorhanden sind, um ausreichend Lebensmittel zu erwerben (Schoneville, 2022). Menschen haben also sehr heterogene biografische Erfahrungen im Handlungsfeld Ernährung. Die Akteurinnen und Akteure im Haushalt entwickeln hierzu entsprechende Einstellungen, Bewertungen oder subjektive Überzeugungen und Präkonzepte, die zum Teil stark von normativen Leitbildern geprägt sein können, insbesondere hinsichtlich der Lebensmittelauswahl (bspw. Fleisch oder Tofu), dem Wohlbefinden (bspw. Döner, wenn ich gefrustet bin oder mich mit der Peergroup treffe) oder bezogen auf Gesundheit sowie auf eine nachhaltige Entwicklung (Hirschfelder et al., 2015). Konsum und Produktion von Nahrungsmitteln verbrauchen viele Ressourcen und verursachen zum Teil globale Umwelt- aber auch soziale Probleme (WBAE, 2020). Die Akteurinnen und Akteure im Haushalt sind deshalb zunehmend gefordert, sich hier zu positionieren und Entscheidungen zu treffen. Die Suche nach und der Umgang mit Informationen zu Fragen zum Thema Essen gewinnen nicht zuletzt deshalb an Bedeutung. So werden, z. B. über Social Media Ernährungstipps gegeben, die bewertet werden müssen; darüber hinaus werden zunehmend Produkte und Ernährungskonzepte durch geschicktes Influencermarketing und personenbezogene Werbung beworben. Verbraucherinnen und Verbraucher und insbesondere Kinder und Jugendliche werden hier zum Teil manipulativen Praktiken ausgesetzt (Urbanek, 2021).

Auf der Angebotsseite müssen auch Betriebe entscheiden, ob sie nachhaltig produzieren wollen oder nachhaltige Dienstleistungen anbieten. Der Staat ist hier vorrangig gefragt, entsprechende Infrastrukturen bereitzustellen oder entsprechende Gesetze und Verordnungen zu erlassen, damit Betriebe und Haushalte entsprechend agieren können (Barlösius, 2011; Körber et al., 2012; WBAE, 2020).

Über Nahrungsmittel und Speisen wird vor allem der Bedarf an Nährstoffen und Wirkstoffen gedeckt. Eine wenig gesundheitsförderliche Ernährungsweise kann zu ernährungsmitbedingten Erkrankungen führen, neben physiologischen Zusammenhängen kann Essen auch zur psychischen Regulierung von Emotionen und Stimmungen beitragen (Methfessel et al., 2016). Welche Lebensmittel und Nahrungsmittel wie in den Haushalten zubereitet werden, hängt auch davon ab, über welche Kompetenzen die Haushalte hinsichtlich der Nahrungszubereitung verfügen. Die Orientierung an Ernährungsempfehlungen, wenn sie kritisch hinterfragt werden, kann gesundheitsförderlich sein.

Daneben wird Essen immer stärker zu einem moralisch aufgeladenen Gut. Die Frage, nach welchen ethischen Maßstäben wir künftig leben und konsumieren

wollen, wird immer wichtiger, und zwar nicht nur bezogen auf die individuelle Lebensführung, sondern auch bezogen auf die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Essen ist also auch politisch. Dabei lässt sich beobachten, dass moralische Setzungen getroffen werden, die häufig nicht reflektiert werden, da einfache Dichotomien auf der Moralebene wie ‚gesund – ungesund‘, ‚erlaubt – verboten‘, ‚gute Landwirtschaft – böse Landwirtschaft‘, ‚richtiger Lebensstil – falscher Lebensstil‘ etc. Wertentscheidungen vermeintlich erleichtern (Kofahl, 2015). Ein Problem derartig moralischer Totalismen ist, dass Widersprüche im Alltag und im Handeln unberücksichtigt bleiben, gesellschaftliche Rahmenbedingungen ausgeblendet werden und die Gefahr einer Bevormundung besteht (Hirschfelder et al., 2015; Schlegel-Matthies, 2022b). Trotz einer unüberschaubaren Menge an Empfehlungen und Richtlinien klafft eine große Lücke zwischen den Idealvorstellungen und der Realität, sodass ökonomische Zwänge, ethische und ökologische Wertvorstellungen sowie kulinarische Verlockungen oft nur schwer zu vereinbaren sind. Derartige Ambiguitäten greift die aktuelle fachdidaktische Diskussion um eine (nachhaltige) Ernährungsbildung auf.

Die Grundlagen für das Handlungsfeld Ernährung umfassen die Wissensbestände aus Natur- und Kulturwissenschaft (Angele et al., 2021; Methfessel et al., 2016; Schlegel-Matthies et al., 2022).

## 2 Ernährungsbildung

Auch wenn Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht in allen Schulformen gleichermaßen verankert ist, die Fachbezeichnungen von Bundesland zu Bundesland variieren, manchmal sogar in den Schulformen innerhalb eines Bundeslandes, sollte curricular eine Anschlussfähigkeit zwischen der Primarstufe (Sachunterricht) und der Sekundarstufe I mit der haushaltsbezogenen Bildung bestehen. Das Handlungsfeld Ernährung ist in der Primarstufe nicht mit einem eigenen Fach vertreten, sondern im Sachunterricht verankert.

Im deutschsprachigen Raum ist in der aktuellen Diskussion um Ernährungs- und Verbraucherbildung das 2005 entwickelte REVIS-Konzept zur Ernährungs- und Verbraucherbildung richtungsweisend (Schlegel-Matthies, 2022b, Angele et al., 2021). Ernährungsbildung leistet einen Beitrag zur Allgemeinbildung und trägt dazu bei, dass Lernende systematisch Kompetenzen erwerben können, um im Handlungsfeld Ernährung kompetent und problemlösend handeln zu können (Projektgruppe REVIS, 2005; Schlegel-Matthies, 2022c, S. 92).

Im Unterricht für das Handlungsfeld Ernährung haben Lernende die Möglichkeit, sich grundständiges Wissen zu Essen und Ernährung in all seinen Facetten anzueignen und sich kritisch mit hierauf bezogenen gesellschaftlichen Werten und 92 Normen auseinanderzusetzen. Es geht allerdings nicht darum, ‚eigenes‘ Verhalten ‚zu verändern‘ oder gar ‚zu verbessern‘, sondern zu erkennen, dass eine Setzung vermeintlich ‚richtiger Orientierungen (z. B. Nachhaltigkeit oder ‚gesunde‘

Ernährung) niemals wertfrei ist, d. h., wenn ‚richtig‘ und ‚falsch‘ bestimmend sind, wird eine reflektierte Auseinandersetzung mit Werten verhindert oder zumindest erschwert (Bigga & Raacke, 2022; Schlegel-Matthies, 2022b).

Für ein gelingendes Ernährungshandeln ist selbstbestimmtes und reflektiertes Konsumhandeln unabdingbar, zum Beispiel hinsichtlich der Produkt- und Prozessqualität von Produkten, der Saisonalität, der Auswahl von Einkaufsstätten, der Auswahl von Arbeitsmitteln für die Nahrungszubereitung oder der Lebensmittelkennzeichnung. Wenn das Handlungsfeld Ernährung multiperspektivisch durchdrungen werden soll, dann bedarf es neben einer Ernährungsbildung auch einer Verbraucherbildung. Die Kultusministerkonferenz hat 2013 auf eine breite öffentliche Diskussion zu Verbraucherkompetenzen in der Bevölkerung reagiert und entsprechend einen Beschluss zur „Verbraucherbildung an Schulen“ veröffentlicht (KMK, 2013). Es werden Themen und Handlungsfelder zur Verbraucherbildung genannt (vgl. Tabelle 1), die alters- und zielgruppenspezifisch sowie schulform- oder schulstufenspezifisch in den schulischen Bildungs- und Erziehungsprozess integriert werden sollen.

Tab. 1: Verbraucherbildung mit Bezug zum Handlungsfeld Ernährung (Quelle: Zusammenstellung nach KMK, 2013)

<b>Themen und Handlungsfelder</b>	<b>Themenbereiche</b>
Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucherrecht	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Werbung und Konsum</li> </ul>
Ernährung und Gesundheit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gesunde Lebensführung</li> <li>▪ Nahrungsmittelkette vom Anbau bis zum Konsum</li> <li>▪ Qualitäten von Lebensmitteln und ihre Kennzeichnung</li> <li>▪ Wertschätzung von Lebensmitteln / Vermeidung von Lebensmittelverschwendung</li> </ul>
Medien und Information	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informationsbeschaffung und –bewertung</li> <li>▪ Mediennutzung</li> </ul>
Nachhaltiger Konsum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fairer Handel und Produktkennzeichnungen</li> <li>▪ Klima, Energie und Ressourcen</li> <li>▪ Lebensstile</li> <li>▪ Globalisierung</li> </ul>

Das REVIS-Konzept zur Ernährungs- und Verbraucherbildung ist nunmehr weiterentwickelt worden (Schlegel-Matthies et al., 2022) und benennt notwendige Kompetenzen für eine selbstbestimmte und eigenverantwortliche Lebensführung (vgl. Tabelle 2). Es sollte auch eine fachdidaktische Orientierung für das Handlungsfeld Ernährung im Sachunterricht sein.

Tab. 2: Überarbeitete REVIS-Bildungsziele bezogen auf das Handlungsfeld Ernährung  
(Quelle: Zusammenstellung nach Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 112 f.)

Bildungsziel 6	Beziehungen zwischen Ernährung und Gesundheit verstehen und reflektieren.
Bildungsziel 7	Zusammenhang von Körper, Essverhalten und Identität verstehen.
Bildungsziel 8	Einflussfaktoren auf Essverhalten identifizieren und analysieren sowie ihre Bedeutung für Essbiografien reflektieren.
Bildungsziel 9	Konzepte von Qualität in ihrer Bedeutung für Konsumententscheidungen verstehen
Bildungsziel 10	Bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeiten-gestaltung sicher handeln.

### 3 Ernährungsbildung im Sachunterricht

Ernährung ist in der Primarstufe kein eigenständiges Fach, sondern im Sachunterricht verankert. Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die sie benötigen, um sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden, sie zu erschließen, sie zu verstehen und sie verantwortungsbewusst mitzugestalten und einen verantwortungsvollen Umgang mit der natürlichen und gestalteten Lebenswelt und ihren Ressourcen zu entwickeln (GDSU, 2013; Kahlert, 2022). Im Perspektivrahmen für den Sachunterricht ist das Handlungsfeld Ernährung bislang hauptsächlich im perspektivenvernetzenden Themenbereich „Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe“ verortet. Schwerpunkt ist hier hauptsächlich eine ausgewogene Ernährung und die Bedeutung der Ernährung für die Gesundheit (GDSU, 2013, S. 80 ff.). Darüber hinaus können Lehrkräfte bei genauerer Durchsicht des Perspektivrahmens für den Sachunterricht, aber auch der Lehrpläne und Kerncurricula für den Sachunterricht in den Bundesländern, Anknüpfungspunkte zu den Themenfeldern der Ernährungsbildung finden.

Offen bleibt jedoch, wie im Sachunterricht bezogen auf das Handlungsfeld Ernährung unterrichtet wird und ob er nicht kontraproduktiv zur fachdidaktischen Diskussion zur Ernährungsbildung durchgeführt, sich also nicht am aktualisierten REVIS-Curriculum orientiert (Schlegel-Matthies et al., 2022). So konstatieren Bartsch et al. (2013), dass Sachunterricht, der an die fachdidaktische Diskussion zur Ernährungsbildung anknüpft, die Ausnahme ist und nicht die Regel:

Oftmals ist eine von Normen geleitete Vermittlung von Wissen und Verhaltensregeln (Ernährungserziehung) gängige Unterrichtspraxis, in der irrigen Annahme, sie könnten das persönliche Essverhalten beeinflussen. (Bartsch et al., 2013, S. 90)

Ein derartiges Vorgehen entspricht nicht dem Stand der fachdidaktischen Forschung zur Ernährungsbildung (Schlegel-Matthies, 2022b). Bedingt wird diese Praxis dadurch, dass viele Lehrkräfte für den Sachunterricht im Studium nur an wenigen

Ausbildungsstandorten eine Einführung in haushalts- und ernährungswissenschaftliche Themen erhalten und auch in der zweiten und dritten Phase hierzu keine Fortbildungen erfahren.

Fachdidaktische Forschung bezogen auf das Handlungsfeld Ernährung im Sachunterricht gibt es kaum (Bartsch et al., 2013; Grulke, 2021). Aktuell existieren lediglich fachdidaktische Vorschläge zur Ernährungsbildung in der Primarstufe, die sich eher an Projekten orientieren (Plinz, 2021) und nicht an fachdidaktischen Konzepten wie dem REVIS-Curriculum (vgl. Tabelle 2; Schlegel-Matthies et al., 2022).

Ein erster Orientierungsrahmen für die Ernährungsbildung im Sachunterricht war das Spiralcurriculum zur Ernährungsbildung. Dieses Konzept liegt seit nunmehr 20 Jahren vor. In den 1990er Jahren wurde in Ländern der europäischen Gemeinschaft ein Spiralcurriculum zur Ernährungsbildung entwickelt und im Jahr 2000 von der WHO vorgelegt. Für Kinder in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen wurden sieben Themenfelder der Ernährungsbildung benannt (vgl. Tabelle 3), mit der Maßgabe, diese (in der Gemeinschaft) im Bildungs- und Schulsystem umzusetzen (Heindl, 2003). Diese Integration ist bislang, auch nicht in den älteren Versionen des Perspektivrahmens, nicht erfolgt. Das Konzept des europäischen Kerncurriculums war zugleich auch Grundlage für die Entwicklung des REVIS-Curriculums (Projektgruppe REVIS, 2005).

Tab. 3: Themenfelder der Ernährungsbildung im Spiralcurriculum der WHO (Quelle: Zusammenstellung nach Heindl, 2003)

1	Essen und emotionale Entwicklung – Körper, Identität und Selbstkonzept
2	Essgewohnheiten, kulturelle und soziale Einflüsse – Ernährungsweisen, Essstile, Essen in sozialer Gemeinschaft
3	Ernährung und persönliche Gesundheit – Ernährungsempfehlungen und Richtlinien, alte und neue Konzepte
4	Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung – Lebensmittelqualität und globaler Handel
5	Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum – Marketing, Werbung und Einkauf
6	Konservierung und Lagerung von Nahrung – Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen
7	Kultur und Technik der Nahrungszubereitung, ästhetisch - kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter-) kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge

Ein weiteres Problem, das sich aus der Nichtbeachtung der fachdidaktischen Diskussion zur Ernährungsbildung ergibt, ist, dass Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler oder Köche und Köchinnen, die Landfrauen, Krankenkassen usw. Unterrichtsvorschläge oder Projekte zur Ernährungsbildung entwickeln und durchführen, ohne Bezüge zur fachdidaktischen Diskussion (weder für den Sachunterricht noch für Konsum, Ernährung und Gesundheit oder haushaltsbezogene Bildung). Die Selbstverständlichkeit, mit der diese Akteurinnen und Akteure eine vermeintliche

„Expertise“ in der Ernährungsbildung für sich reklamieren, zeigt deutlich, dass dieser Bildungsbereich – immer noch – vor allem als privat und damit individuell oder in der Familie zu regeln sowie als Chance über Projekte ein Einkommen zu erzielen angesehen wird. Manchmal ist in derartigen Projekten der reklamierte Bezug zu REVIS eher ein „Deckmäntelchen“ als eine tatsächliche fachdidaktische Durchdringung des Konzeptes (Schlegel-Matthies, 2022b). Sie berücksichtigen nicht, dass Lernprozesse langfristig und sinnvoll gestaltet sowie in ein Curriculum eingebunden werden müssen. Niemand würde einem Mitglied einer Literaturgesellschaft Teile des Deutschunterrichts überantworten. So kommt es, dass Ernährungsbildung oft nur als Ansatz zur Verhaltensänderung hinsichtlich einer „gesunden“ oder „nachhaltigen“ Ernährung gesehen wird und daher gegen den Beutelsbacher Konsens verstößt, der eine Überwältigung im Unterricht untersagt. So priorisiert z. B. Ellrott den Fokus auf praktische Fertigkeiten und die Kultur des Zusammenlebens zu legen. Weiter führt er aus: „kognitives Wissen ist für die Entwicklung von Vorlieben und Abneigungen kaum relevant“ (Ellrott, 2017, S. 172). Damit negiert er, dass eine Vernachlässigung von Vorlieben und Abneigungen der Lernenden den Wissenserwerb als eine wesentliche Grundlage für den Erwerb von Kompetenzen im Handlungsfeld Ernährung erschwert (Schlegel-Matthies et.al., 2022, S. 92). Lehrkräfte stehen in der besonderen Verantwortung Ernährungsthemen gerade in Zusammenarbeit mit externen Institutionen, Projekten und einmaligen Aktionen, z. B. dem Ernährungsführerschein, verantwortungsvoll in ein Gesamtkonzept für den Sachunterricht einzubetten.

## 4 Konsequenzen für den Sachunterricht

Essen ist ein Totalphänomen und hat sowohl soziokulturelle, historische als auch naturwissenschaftliche und technische Dimensionen. Kinder sind täglich mit Essen und Trinken konfrontiert und dadurch ergeben sich viele tiefergehenden Fragen oft direkt aus der Lebenswelt der Kinder, z. B.:

- Warum wird in meiner Familie anders gegessen als in deiner Familie?
- Essen Menschen in anderen Ländern die gleichen Lebensmittel und Speisen zum Frühstück, Mittagessen und Abendbrot wie wir in Deutschland?
- Was hat mein Essen mit dem Klima zu tun?
- Warum soll man Gemüse essen?
- Wo und wie wachsen Gemüse und Obst?
- Ist es gut Tiere zu essen?
- Stimmt es, dass Kinder die Kakaobohnen für meine Schokolade ernten?
- Warum gibt es im Supermarkt oder beim Discounter so viele Lebensmittel, die ich gar nicht kenne?
- Wieso kaufen meine Eltern nicht immer die Getränke, die ich in den sozialen Medien gesehen habe?

Diese Fragen und Beobachtungen aus dem Essalltag von Kindern ermöglichen es, Bezüge zu zentralen Themen der Gesellschaft, wie soziale Gerechtigkeit, Akzeptanz und Toleranz von Kulturvielfalt, Ressourcenverbrauch, Gesundheit und Leben in einer adipogenen Umwelt, Werbung, usw. im Kontext lebensweltlicher Erfahrungen der Kinder herzustellen. Die Welt wird durch den Unterricht erklärbarer und die (Alltags-)Welt kann als veränderbar und gestaltbar wahrgenommen werden. Präkonzepte werden aufgegriffen und überprüft, sodass ggf. Neues Altes ablöst oder ergänzt. So gab es im Mittelalter keine Kartoffeln und Tomaten in Europa, heute prägen sie die Küchen in Deutschland, Italien, Polen oder Spanien. Zusammenhänge und konkurrierende persönliche, gesellschaftliche und auch lokale und globale Zielsetzungen, z. B. Verhinderung von Ernährungsarmut, Gesundheit und nachhaltige Entwicklung, werden dadurch besonders sichtbar. Die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Handlungen öffnen den Zugang zu politischen Fragen.

Sachunterricht sollte dazu beitragen, dass Lernende beginnen routinierte Handlungen des Essens und Trinkens aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren.

Es geht also um:

- Auseinandersetzung mit persönlichen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und Wünschen zu Essen und Trinken und mit deren Prägungen
- Unterschiedliche Esskulturen, Einflussfaktoren (natürliche, soziokulturelle, religiöse, ökonomische, historische) auf das Essverhalten, sowie individuelle als auch gesellschaftliche Vorlieben und Abneigungen hinsichtlich der Essgewohnheiten
- Lebensmittel, deren Erzeugung, Verarbeitung, Verteilung, Lagerung sowie Entsorgung (z. B. Obst und Gemüse der Saison, Convenienceprodukte)
- Wirkung von Lebensmittelinhaltsstoffen auf den Körper
- Bedeutung materieller und personaler Ressourcen für das Ernährungshandeln
- Lokale und globale, politische und wirtschaftliche Bedingungen und Zusammenhänge der Nahrungsmittelproduktion sowie mögliche soziale und ökologische Folgen von Konsumententscheidungen (z. B. Fleisch, Kakao)
- Techniken der Nahrungszubereitung (z. B. Schneiden, Kochen, Dünsten, Backen)

Das Handlungsfeld Ernährung bietet sich als perspektivenvernetzender Themenbereich im Sachunterricht an, da Ernährungshandeln und das „Totalphänomen Essen“ ohne die Denk- und Handlungsweisen der verschiedenen Perspektiven nicht verstehbar ist.

### *Sozialwissenschaftliche Perspektive*

Ziel der sozialwissenschaftlichen Perspektive ist es u. a. Kompetenzen für das Zusammenleben in der Demokratie anzubahnen und die Bedeutung von Werten und Normen zu verstehen (GDSU, 2013, 27 ff.). Folgende Ziele können basierend auf

## | Ernährungsbildung Sachunterricht

den Themenfeldern des EU-Curriculums und des aktualisierten REVIS-Curriculums im Handlungsfeld Ernährung verfolgt werden:

Schülerinnen und Schüler

- benennen soziokulturelle Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf unterschiedliche Essgewohnheiten.
- unterscheiden zwischen Alltags- und Festtagsspeisen und ordnen Speisen verschiedenen Anlässen zu.
- beschreiben die Merkmale einer Mahlzeit.
- nennen Regeln für ein genussvolles Essen und Trinken und beschreiben Regeln für das gemeinsame Essen.
- beschreiben den Zusammenhang zwischen Essen und Wohlbefinden oder Unwohlsein.
- erläutern die verschiedenen Sinneswahrnehmungen beim Essen.
- planen und gestalten Speisen und Gerichte für ein gemeinsames Fest.
- beschreiben Mechanismen der Körperwahrnehmung in den sozialen Medien.
- analysieren Werbung für Speisen und Getränke in den sozialen Medien.

### *Naturwissenschaftliche Perspektive*

Kinder leben in einer von den Naturwissenschaften mitgeprägten Welt und die naturwissenschaftliche Perspektive bezieht sich dabei u. a. auf Fragen, wie naturwissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Anwendungen, die für das Handeln in (alltäglichen) Lebenssituationen von Bedeutung sind (GDSU, 2013, S. 38). Folgende Ziele können basierend auf den Themenfeldern des EU-Curriculums und des aktualisierten REVIS-Curriculums im Handlungsfeld Ernährung verfolgt werden:

Schülerinnen und Schüler

- beschreiben die Bedeutung der Nahrung für den menschlichen Körper.
- erläutern an Lebensmitteln die Funktion ihrer Inhaltsstoffe im Stoffwechsel.
- erläutern unterschiedliche Gartechniken und die Bedeutung der Kühlung für die Haltbarkeit von Lebensmitteln.
- setzen sich mit dem Haltbarmachen (Einkochen – Phänomen Herstellung eines Vakuums) auseinander.

### *Geographische Perspektive (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen)*

Die geographische Perspektive bezieht sich u. a. auf natürliche Grundlagen von Lebensräumen, auf Lebensweisen und Formen von Menschen in unterschiedlichen Lebensräumen und Globalisierung (GDSU, 2013, S. 54 ff.) Im Handlungsfeld Ernährung können folgende Ziele basierend auf den Themenfeldern des EU-Curriculums und des aktualisierten REVIS-Curriculums verfolgt werden:

#### Schülerinnen und Schüler

- kennen unterschiedliche Lebensmittel sowie ihre Herkunft und ordnen sie den verschiedenen Lebensmittelgruppen zu.
- beschreiben ihr Essverhalten und ihre Essgewohnheiten und benennen Unterschiede zu Menschen in anderen Kulturkreisen, anderen Zeiten und anderen Lebenswelten.
- beschreiben typische Mahlzeiten aus eigenen und fremden Lebenswelten.

#### *Historische Perspektive*

Die historische Perspektive des Sachunterrichts (Zeit – Wandel) hat die Aufgabe, die Fähigkeit zum historischen Denken und somit die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins von Grundschülerinnen und -schülern zu fördern. Sie setzen sich mit der Vergangenheit auseinander, indem sie gezielt Fragen über frühere Formen menschlichen Handelns und Zusammenlebens formulieren. Hierzu sollen die Schülerinnen und Schüler recherchieren und ihre Antworten anschließend in einer sinnhaften Darstellung präsentieren (Becher et al., 2016; GDSU, 2013). Im Handlungsfeld Ernährung könnten dabei folgende Ziele basierend auf den Themenfeldern des EU-Curriculums und des aktualisierten REVIS-Curriculums angestrebt werden:

#### Schülerinnen und Schüler

- stellen den Wandel von Lebens- und Essgewohnheiten anhand ausgewählter Beispiele dar.
- benennen wie Kolonisation und globaler Handel die Essgewohnheiten der Menschen in Europa, Asien und Afrika verändert hat (Beispiele Chili, Kakao, Kartoffel, Kochbanane, Tomate, Paprika, Weißbrot).
- benennen heutige und frühere Arbeitsmittel und -techniken der Zubereitung von Speisen, der Haltbarmachung, der Entwicklung und Verbreitung von Convenienceprodukten.
- beurteilen den Einfluss von historischen Kontexten auf Körperideale und darauf bezogenes Essverhalten.

#### *Technische Perspektive*

Technisches Handeln verknüpft die Beziehungen zwischen Mensch, Natur, Technik und Gesellschaft, in denen der Mensch im Mittelpunkt steht. Technische Bildung im Sachunterricht soll dazu beitragen sozio-technische Systeme und Prozesse, auch in ihrer Entstehung und Verwendung sowie ihrer Wechselwirkung mit Natur und Gesellschaft zu beurteilen, zu nutzen und zu gestalten (GDSU, 2013; Landwehr et al., 2021; Ropohl, 2009). Bezogen auf das Handlungsfeld Ernährung ergeben sich daraus folgende Ziele basierend auf den Themenfeldern des EU-Curriculums und des aktualisierten REVIS-Curriculums:

## | Ernährungsbildung Sachunterricht

Schülerinnen und Schüler...

- benennen heutige und frühere Arbeitsmittel und -techniken zur Verarbeitung von Lebensmitteln und zur Zubereitung von Speisen (Herde, Kühlschränke).
- verstehen einfache Rezepte und stellen nach deren Anleitung Speisen her.
- wenden bei der Nahrungszubereitung Arbeitsmittel und -techniken sachgerecht an.
- planen Arbeitsabläufe und führen diese unter Berücksichtigung von z. B. Zeit- und Hygieneanforderungen durch.

### *Nachhaltigkeit*

Im Perspektivrahmen für den Sachunterricht und in der fachdidaktischen Diskussion um den Sachunterricht wird die Zielsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgegriffen (GDSU 2023, S. 75 f.; Wulfmeyer, 2020; KMK & BMZ, 2015). Essen und Ernährung bietet sich als perspektivenvernetzender Themenbereich an, um sich mit allen Dimensionen der Nachhaltigkeit auseinanderzusetzen. Lebensmittel tragen einen mehr oder wenig großen sozialen, umwelt-, klima- und tierschutzbezogenen Fußabdruck (Körper et al., 2012; WBAE, 2020). Die Akteurinnen und Akteure setzen sich z. B. je nach sozialem Milieu anders mit diesen Fakten auseinander und überlegen sich, ob und wie sie sich nachhaltig verhalten können oder wollen. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erlauben es beispielsweise nicht immer die Prozessqualität eines Lebensmittels oder Nahrungsmittels zu bewerten. Im Kontext von Unterricht sollen Lernende ein Verständnis dafür erwerben können, dass Haushaltshandeln soziale, ökonomische und ökologische Folgen hat. Hierzu gehört, dass neben der Vermittlung von Wissen und der Anbahnung von Verständnis immer auch Reflexionsmöglichkeiten angeboten werden, um sich letztendlich mit individuellen und gesellschaftlichen Wertorientierungen auseinanderzusetzen, ohne diese als ‚richtige oder falsche‘ Lösung zu setzen (Schlegel-Matthies, 2022b; WBAE, 2020). Ernährungsbildung bietet Ansätze sich mit nachhaltigem Haushaltshandeln und nachhaltiger Entwicklung auseinanderzusetzen, ohne überwältigend zu sein. Daraus ergeben sich für den Sachunterricht folgende Themenfelder basierend auf den Themenfeldern des EU-Curriculums und des aktualisierten REVIS-Curriculums, mit denen sich Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen sollten:

- Ressourcenverbrauch von Essen und Trinken entlang der Wertschöpfungskette (z. B. Futter für die Fleischproduktion)
- Saisonalität (Wo kommen die Tomaten im Winter her?)
- Mühsal des Anbaus von Lebensmitteln – Arbeit im Schulgarten
- Bedeutung von Transportwegen von Lebensmitteln
- Auswirkung von Lebensmittelverschwendung.

## 6 Fazit: Ernährungsbildung im Sachunterricht

Frühkindliche und schulische Ernährungsbildung wird zwar öffentlich immer wieder gefordert und einzelne Projekte in Schulen oder von außerschulischen Projekten werden entsprechend gefördert (Heindl, 2016) dies ist allerdings für eine systematische Ernährungsbildung in der Schule nicht ausreichend. Es geht darum, das Handlungsfeld Ernährung – wie oben umrissen – fest im Perspektivrahmen für den Sachunterricht und in die Lehrpläne und Curricula des Sachunterrichts zu integrieren und damit Anschlussmöglichkeiten an entsprechende Unterrichtsangebote in der Sekundarstufe I sicherzustellen. Als gesellschaftliches Totalphänomen bietet gerade das Handlungsfeld Ernährung zahlreiche Möglichkeiten die unterschiedlichen Perspektiven des Sachunterrichts und die lebensweltlichen Erfahrungen der Grundschülerinnen und -schüler vernetzend zu sinnstiftendem Lernen zu nutzen. In den Hochschulen und Universitäten sollten sich angehende Lehrkräfte für den Sachunterricht mit dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Forschung zur Ernährungs- und Verbraucherbildung auseinandersetzen (Schlegel-Matthies et al., 2022) und damit befähigt werden, so professionalisiert zu handeln, dass sie sich weder überwältigend verhalten, noch unreflektiert Projekte zum Handlungsfeld Ernährung durchführen. Schülerinnen und Schüler könnten über die systematische Anbahnung von Kompetenzen im Handlungsfeld Ernährung letztendlich dazu befähigt werden, die eigene Ernährung selbstbestimmt, eigenverantwortlich und sozial verantwortlich zu gestalten.

### Literatur

- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Barlösius, E. (2011). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung* (2., durchgeseh. Aufl.). Juventa.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungs Umschau*, 60(2), M84-M95.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.) (2016). *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Klinkhardt.
- Bigga, R., & Raacke, G. (2022). „Alles Leben ist Problemlösen“ (Popper) – Die Komplexität der alltäglichen Lebensführung erfassen durch Problembasiertes Lernen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 11(4), 57–72.  
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v11i4.05>.
- Ellrott, T. (2017). Perspektiven der schulischen Ernährungsbildung. In S. Wittkowske, M. Polster & M. Klatt (Hrsg.), *Essen und Ernährung. Herausforderung für Schule und Bildung*, (S. 164-173). Klinkhardt.
- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Klinkhardt.

- Grulke, L. (2021). Regionalität und Saisonalität von Obst und Gemüse: Untersuchung des Wissens von Grundschulkindern. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(1), 24-35. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v10i1.02>
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Klinkhardt.
- Heindl, I. (2016). *Essen ist Kommunikation. Esskultur und Ernährung für eine Welt der Zukunft*. uZv.
- Heindl, I., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer „kulinarischen Vernunft“. In A. Ploeger, G. Hirschfelder & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen*, (S. 187-201). Springer VS.
- Kahlert, J. (2022). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (5., akt. Aufl.). utb.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur konstruktivistischen Didaktik* (6. Aufl.). Beltz.
- KMK - Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): *Verbraucherbildung an Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013. Berlin.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.). (2015). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., aktual. u. erw. Aufl.). KMK.
- Körper, K. v., Männle, T. & Leitzmann, C. (Hrsg.). (2012). *Vollwerternährung. Konzeption einer zeitgemäßen nachhaltigen Ernährungsweise*. Haug.
- Kofahl, D. (2015). „Vorsicht! Kann Spuren von Moral enthalten!“ – Begleiterscheinungen und Komplikationen moralisch infizierter Ernährungskommunikation. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 35-48). VS.
- Landwehr, B., Mammes, I. & Murmann, L. (Hrsg.). (2021). *Technische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Elementar bildungsbedeutsam und dennoch vernachlässigt?* Klinkhardt.
- Methfessel, B., Höhn, K., & Miltner-Jürgensen, B. (2016). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa. Entwicklung – Versorgung – Bildung*. Kohlhammer.
- Plinz, C. (2021). *Ernährungsbildung im Sachunterricht. Ein Spiralcurriculum mit Grundlagen und Praxisbeispielen* (Basiswissen Grundschule, Bd. 48). Schneider Hohengehren.
- Projektgruppe REVIS (2005). *Schlussbericht des Modellprojekts „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS)*. [http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit\\_Anhang-mit.pdf](http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf).

- Ropohl, G. (2009). *Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik*. UVK.
- Schlegel-Matthies, K. (2022a). Ernährung- und Verbraucherbildung. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 21-61). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022b). Ernährung- und Verbraucherbildung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel, *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 62-89). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022c). Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In Schlegel-Matthies et al., *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 90-108). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Barbara Budrich.
- Schoneville, H. (2022). Armut, Hunger, Hilfe. Ein Blick auf Fragen von Armut und Ernährung im Kontext der Sozialen Arbeit. *Soziale Passagen*, 14 (2), 289–306. <https://doi.org/10.1007/s12592-022-00441-5>
- Urbanek, M. (2021). Wie Influencer die Ernährung von Kindern beeinflussen. *Pädiatrie* 33, 50(2021). <https://doi.org/10.1007/s15014-021-3738-x>
- WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL (2020). *Politik für eine nachhaltigere Ernährung: Eine integrierte Ernährungspolitik entwickeln und faire Ernährungs-umgebungen gestalten*. Gutachten BMEL. [https://www.bmel.de/DE/Ministerium/Organisation/Beiraete/\\_Texte/AgrVeroeffentlichungen.html](https://www.bmel.de/DE/Ministerium/Organisation/Beiraete/_Texte/AgrVeroeffentlichungen.html).
- Wulfmeyer, M. (Hg.) (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele* (Basiswissen Grundschule, Bd. 43). Schneider Hohengehren.

## Verfasserin

Regine Bigga

Universität Paderborn

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Str. 100

D-33098 Paderborn

E-Mail: [bigga@mail.upb.de](mailto:bigga@mail.upb.de)

Renán A. Oliva Guzmán, Katja Schneider,  
Angela Häußler & Petra Lührmann

## **Konsum in der Digitalität: Herausforderungen und Potentiale für die Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht**

Kinder wachsen in einer digital-medial geprägten und gestaltbaren Lebenswelt auf. Digitalität verändert alle Lebensbereiche und bringt neue Herausforderungen für den Konsum(-alltag) mit sich. Um in der Kultur der Digitalität gesellschaftliche Teilhabe für alle zu ermöglichen, benötigen Kinder entsprechende Konsumkompetenzen. Die Herausforderungen und Potentiale für die Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht werden aufgezeigt.

**Schlüsselwörter:** Kinder, Sachunterricht, Digitalität, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Konsumkompetenzen

## **Consumption in digitality: Challenges and potentials for nutrition and consumer education in Global Education**

Children are growing up in a mediatized and digitally shapeable world. The digital condition changes all areas of life and introduces new challenges for everyday life and consumption. To be able to participate in society and (co-)design culture within the digital condition, children need appropriate consumer literacy. Opportunities and challenges for teaching food and consumer literacy within science education in primary schools will be pointed out.

**Keywords:** children, science in primary schools, digital condition, nutrition and consumer literacy

---

### **1 Hintergrund**

Digitalisierung und Mediatisierung haben in allen Bereichen unserer Lebens- und Arbeitswelt zu entscheidenden Veränderungen geführt und unterliegen auch weiterhin einer starken Dynamik. Die Veränderungen gehen dabei über einen rein technischen Fortschritt hinaus und führen zu einem breit angelegten kulturellen und gesellschaftlichen Wandel (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2021; Schier, 2021; Castells, 2017; KMK, 2016).

Dieser betrifft auch die Rahmenbedingungen des privaten Konsum(-alltags). So trägt der digitale Wandel dazu bei, dass die verschiedenen Konsumfelder wie Wohnen, Bekleidung, Freizeitgestaltung oder Essen und Trinken sowie die damit verbundenen

Entscheidungen im Alltag deutlich an Komplexität gewonnen haben (Bartsch et al., 2017; Statistisches Bundesamt, 2022).

Kindern begegnet diese Komplexität täglich in ihrer Lebenswelt. Sie verfügen über vielfältige Erfahrungen und Auffassungen in Bezug auf den Konsum und die (Mit-)Gestaltung ihres Konsumalltages in der Digitalität. Somit liefert das Thema zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine lebensweltbezogene und vielperspektivische Auseinandersetzung im Sachunterricht (Oliva Guzmán et al., 2023; Plinz, 2022).

Im Beitrag soll zunächst die Grundbildung in der Kultur der Digitalität (Digital Literacy) angesprochen und die Komplexität des Konsum(-alltags) für Kinder skizziert werden. Die Herausforderungen und Potentiale aus der Perspektive der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) werden aufgezeigt und Konsequenzen für den Sachunterricht abgeleitet.

## 2 Grundbildung in der Digitalität

### 2.1 Digital-medial geprägte und gestaltbare Lebenswelten

Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen sind gekennzeichnet durch eine zunehmende Digitalisierung und Mediatisierung. Unter *Digitalisierung* wird dabei im engeren Wortsinn ein Vorgang verstanden, der mit entsprechenden Technologien etwas Analoges in digitale Signale umwandelt (Herzig, 2017). Die Digitalisierung, hat zunehmend unsichtbar, pervasiv (immer weiter vordringend) und umfassend nahezu alle Lebensbereiche durchdrungen (Kerres, 2018).

Der digitale Wandel ist begleitet und geprägt von einer *Mediatisierung*, im Sinne einer tiefgreifenden Veränderung unserer dominierenden Medienkommunikation und Symbolsysteme (Herzig, 2017). Dabei erreicht durch die Digitalisierung auch die Produktion und Verbreitung von Bildmedien eine neue Dimension. Kinder und Erwachsene haben nicht nur nahezu überall Zugriff auf z. B. Texte, Bilder, Filme und Musik, sondern haben auch neue Möglichkeiten, selbst Medien zu gestalten, zu verändern oder zu verbreiten (Irion et al., 2023).

Die durch die Digitalisierung und Mediatisierung entstandene Lebenswelt wird mit dem Begriff der *Digitalität* beschrieben. Durch die neuen Kommunikationssysteme wird keine ‚neue virtuelle Realität‘ im Sinne einer (komplett) digitalen Welt eingeführt, sondern durch die elektronische Integration aller Kommunikationsweisen wird vielmehr ‚reale Virtualität‘ konstruiert, – von der typografischen bis zur multisensorischen (Castells, 2017). Das Digitale hat sich in vielen Bereichen mit dem Analogen verbunden und wird dies auch in Zukunft noch weiter tun. Diese Verbindungen gehen mit weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen im Leben der Menschen einher und werden mit dem Begriff der *Digitalität* beschrieben (Irion & Knoblauch, 2021; Schier, 2021).

Die Digitalisierung setzt sich weiter mit großer Dynamik fort. Sowohl Erwachsene als auch Kinder sind – bewusst oder unbewusst – Teil dieser Weiterentwicklung und somit aktiv an der Gestaltung des digitalen Wandels beteiligt. Die Welt, in der Kinder aufwachsen, kann nach Irion et al. (2023) folglich als eine digital-medial geprägte und gestaltbare Welt bezeichnet werden.

### **2.2 Kultur der Digitalität**

Die Verschränkung digitaler Entwicklungen mit medialen Entwicklungen führt nicht nur zu neuen Kommunikationsformaten und Arbeitsformen, sondern auch zu neuen kulturellen Praktiken. Diese kulturellen Folgen der Digitalität sind allgegenwärtig und werden vom Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder (2016) als Kultur der Digitalität beschrieben. Nach Stalder (2016) ist die Kultur der Digitalität von folgenden drei Eigenschaften geprägt:

#### **Referentialität**

Zentral ist, dass sich die Referenzen zur Welt verändern, d.h. die Art und Weise der Aushandlung sind von Bedeutung. Bezüge zur Realität stehen in vielfältiger und nicht mehr überschaubarer Weise zur Verfügung. Daraus resultierend ist eine Veränderung der Nutzung von bestehenden Informationen, die mit neuen Austauschkulturen und veränderten Sinn- und Handlungszusammenhängen einhergehen, z. B. durch die Möglichkeit, Texte, Bilder und Videos im Internet (weitgehend) kostenlos zu teilen. Informationen müssen zwangsläufig gefiltert und neu zusammengeführt werden. Diese produktive Leistung wird nicht mehr nur von herkömmlichen Akteuren der Informationsregulierung (z. B. Journalisten oder Wissenschaftlerinnen) getragen, den sogenannten Gatekeepern, sondern wird Teil unseres Alltages. Ausdruck dieser neuen Austauschmöglichkeiten ist z. B. auch die Remixkultur (Memes) sowie das Bedürfnis des Teilens von Inhalten. Die neuen Social-Media-Strukturen mit ihren Möglichkeiten des ‚likens‘ und ‚sharens‘ sind genau daraufhin ausgerichtet und optimiert. Referenzielle Verfahren haben dabei keinen Anfang und kein Ende.

#### **Gemeinschaftlichkeit**

Durch die neue Referentialität können Sinnzusammenhänge meist erst in der Gemeinschaft (communities of practice) entstehen. Diese formieren sich oftmals unsystematisch – teilweise lose oder eng, temporär oder partiell, inklusiv oder exklusiv. Sie spielen überall im Alltag eine Rolle – analog und digital, im privaten wie auch im beruflichen: um den nächsten Urlaub zu planen, eine Hose zu reparieren oder eine passende Quelle für ein Referat zu finden. Die dabei entstandene Menge an Information und Kommunikation kann erst durch digitale Medien strukturiert werden (z. B. Foren, WhatsApp-Gruppen, Interessensgemeinschaften in der Social-Media-Struktur). Dadurch werden die Gemeinschaften äußerst dynamisch und nicht mehr eindeutig definier- und abgrenzbar. In den Gemeinschaften werden Fragen im ständigen Dialog

verhandelt und weniger von jedem Einzelnen im Rückzug auf sich selbst. Freiwilligkeit und Zwang sowie Autonomie und Fremdbestimmung werden so durch Gemeinschaft, d. h. durch kollektiv getragene Bezugsrahmen, auf neue Weise konfiguriert. Im Kontext der neuen Gemeinschaftlichkeit wird in der soziologischen empirischen Forschung auch vom „vernetzten Individualismus“ gesprochen (Rainie & Wellmann, 2012, nach Stalder 2016). Menschen in westlichen Gesellschaften definieren „ihre Identität immer weniger über die Familie, den Arbeitsplatz oder andere stabile Kollektive [...], sondern zunehmend über ihre persönlichen sozialen Netzwerke, also über die gemeinschaftlichen Formationen, in denen sie als Einzelne aktiv sind und in denen sie als singuläre Personen wahrgenommen werden.“ (Stalder, 2016, S. 144).

### **Algorithmizität**

Die Kultur der Digitalität ist zudem durch Algorithmen geprägt. Algorithmen ermöglichen eine Reduktion, Sortierung und Formierung der in der Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit neu entstandenen und nicht bewältigbaren Datenflut. So werden die Informationen verständlich gemacht, um als Grundlage für menschliche Entscheidungen genutzt zu werden. Algorithmen wirken somit entscheidend auf die Gestaltung von Gesellschaften ein (Irion et al., 2023). Sie sind allerdings keineswegs statische Rechenfolgen, sondern kontinuierlich adaptierte algorithmische Praktiken. Algorithmen sind somit nicht neutral, sondern immer mit gewissen Annahmen, Werturteilen und Zielvorstellungen behaftet.

Zusammenfassend lässt sich sagen,

wir haben eigentlich drei Auswahl- und Sortiermechanismen, nämlich das Referenzieren, das gemeinschaftliche Bewerten und aber auch das algorithmische Vorsortieren, die bestimmen, wie Kultur gemacht wird, indem durch sie bestimmt wird, was ich sehe, wie ich mich selber in dem Raum konstituieren kann, und – weil es ja nicht nur darum geht, etwas zu sehen, sondern auch Zugang zu Dingen zu bekommen – wie ich handeln kann, welche Tür mir sozusagen aufgeht und welche Tür mir zugeht. (Stalder, 2021, S. 7)

## **2.3 Bildung in der Kultur der Digitalität**

Grundschulkindern wachsen heute in einer digital-medial geprägten Lebenswelt auf. Digitale Grundbildung (Digital Literacy) im Sinne einer grundlegenden Bildung in und für die Kultur der Digitalität ist somit eine Kernaufgabe der Grundschule. Diese sollte dabei keinesfalls nur auf technische Fragen reduziert werden (z. B. der Bedienung von Geräten), sondern vor allem Kinder auf ihrem Weg durch die neue Kultur der Digitalität begleiten. Dabei geht es zum einen darum, individuelle Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Digitalität zu fördern um an den gesellschaftlichen Veränderungen teilzuhaben (handlungs- und subjektorientierte Perspektive). Zum anderen müssen Kinder Kompetenzen zur (Mit-)Gestaltung der digital-medial geprägten Welt erwerben (gesellschaftstheoretische Perspektive). Dabei gilt es insbesondere zu

## | Konsumkompetenzen in der Digitalität

erkennen, dass die Digitalität kein festes Gefüge ist, sondern von ihnen aktiv und reflektiert mitgestaltet werden kann, z. B. durch Klick- oder Konsumverhalten (Irion et al., 2023; Peschel, 2022).

Die DGfE-Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe hat in einem aktuellen Positionspapier einen entsprechenden Bildungsanspruch eingefordert:

Die mit der Digitalisierung verbundenen Prozesse verändern den Bildungsanspruch der Grundschule maßgeblich. Grundlegende Bildung für alle Kinder muss um eine Digitale Grundbildung erweitert werden. Mit dieser sollen grundlegende Anwendungskompetenzen abgesichert, ein kritisch-reflexives Verstehen gefördert und ausgehend von persönlichen Bedingungen die Voraussetzungen für die gestaltende Teilhabe an einer durch Medien geprägten Welt grundgelegt werden. Insbesondere muss auch für die Verschränkung von Sozialem, Medialem und Technischem sensibilisiert werden. Grundlegendes Wissen über informatische Prozesse kann hierzu hilfreich sein. (DGfE 2022, S. 2)

Auch in der KMK-Empfehlung „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ wird auf die Bedeutung der Förderung von Kompetenzen für das Lernen in einer Kultur der Digitalität für alle Schülerinnen und Schüler jeweils mit Beginn der Primarstufe hingewiesen (KMK, 2021; KMK, 2016).

Die Rolle von Lehrkräften als Lernbegleitende zur Anbahnung von relevanten Lehr-Lernprozessen, gewinnt in der Digitalität an Bedeutung. Einerseits dienen schulische Lernarrangements als strukturierte ‚Türen‘ zu den gemeinschaftlichen Konstruktionen von Sinnzusammenhängen, andererseits als unterstützende Vorbereitung zum Umgang mit Komplexität und Unbestimmtheit im Alltag.

Ins Zentrum rücken Fragen der Orientierung innerhalb eines dynamischen und deshalb unübersichtlichen Raumes, und statt der Vermittlung unumstößlicher Wahrheiten, die Fähigkeit, Dinge immer wieder neu einschätzen zu können. Weil dies jede(n) Einzelne(n) alleine überfordern würde, sind Formen des Zusammenarbeitens und des gemeinsamen Reflektierens wichtiger als die des individuellen (Auswendig)Lernens. (Stalder, 2021, S. 5)

### **3 Konsum in der Digitalität**

Konsum ist nicht nur ein bloßer funktionaler Umgang mit materiellen oder immateriellen Gütern. Vielmehr kann Konsum in unserer aktuellen Gesellschaft, wie der französische Medientheoretiker, Philosoph und Soziologe Jean Baudrillard beschreibt, eher als Sprache und soziologisches System verstanden werden (Baudrillard, 2015). Als Sprache wird Konsum ein System „in dem kein Element (Laut, Wort, Satz etc.) für sich allein Bedeutung erlangt, sondern erst und nur durch die Vernetzung mit und Abgrenzung gegenüber anderen Elementen desselben [...] Systems“. Konsum als ein soziologisches System bietet eine Möglichkeit die Ordnung der Gesellschaft zu konstituieren (Baudrillard, 2015, S.12). Die Charakteristika der Digitalität haben Konsum,

auch als kommunikations- und weltkonstituierende Möglichkeit, entsprechend verändert.

### 3.1 Konsum(-alltag) in der Lebenswelt der Kinder

Digitalisierung und Mediatisierung haben nicht nur den Konsum(-alltag) entscheidend verändert, sondern auch entsprechende Bedürfnisse und die Art und Weise wie wir uns hierzu austauschen sowie die daran beteiligte Akteurslandschaft (Tabelle 1).

Tab. 1: Konsum in der Digitalität, Beispiele (Quelle: eigene Darstellung)

<b>Lebensbereich</b>	<b>Beispiele</b>
Wohnen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Smart-Home Anwendungen</li> <li>• automatisierte und/oder softwaregestützte Geräte, z. B. Staubsaugerroboter, Küchenmaschinen oder Rasenmäher</li> <li>• digitale Sprachassistenten, z. B. Alexa</li> <li>• online verfügbare Tutorials zur Alltagsbewältigung</li> </ul>
Einkauf	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vielzahl und Vielfalt virtueller Einkaufsgelegenheiten</li> <li>• Einfacher Zugang zum globalen Markt</li> <li>• Von der Übertragung auf Digitale Bestell- und Bezahlssysteme über ‚Just-Walk-Out‘ Systeme bis hin zur ‚Curated Shopping‘</li> <li>• Flexible und Algorithmus-gesteuerte Preisgestaltung</li> </ul>
Information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vielzahl an virtuell verfügbaren Informationen und Kanälen</li> <li>• Vielzahl und Vielfalt an Akteuren der Informationsbereitstellung</li> <li>• Hierarchielose Bewertungsangebote, z. B. Bewertungsportale</li> <li>• Navigationssysteme</li> <li>• Influencer und Algorithmen als Gatekeeper</li> </ul>
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Social-Media-Struktur, z. B. Foren, YouTube, Instagram oder TikTok</li> <li>• Gemeinschaftlich editierbare Formate, z. B. Wiki</li> <li>• Repräsentation und Bewertung über Likes, Posts, Kommentare</li> <li>• Videochats und Streaming-Angebote</li> <li>• Lernformate wie Tutorials oder ‚Lifehacks‘</li> </ul>
Freizeitgestaltung und Lifestyle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gaming</li> <li>• Digitale Avatare</li> <li>• Digitale Marktplätze und Produkte (z. B. digitale Kleidung)</li> <li>• Begegnungsorte, z. B. Twitch oder Discord</li> <li>• Wearables zur Optimierung von z. B. Fitness, Schlaf, Ernährung, Pflege und Fürsorge</li> <li>• Vielzahl und Vielfalt an Apps, z. B. zu Lebensmittelqualität oder Klimawirksamkeit</li> </ul>
Werbung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanente Konfrontation mit Werbung in digitalen Medien</li> <li>• Influencer-Marketing</li> <li>• Personalisierte, Algorithmus-basierte Werbung</li> <li>• Werbung als Ausdruck und Referenz bzw. Gestalter von Kultur</li> </ul>

Kennzeichnend für den Konsum in der Digitalität sind die Vielzahl und Vielfalt von Konsummöglichkeiten, begleitenden Informationen, Bewertungen und Marketingaktivitäten (vgl. Śledziowska & Włoch, 2021).

Fast alle Kinder leben heute in Haushalten, die mit einem breiten Medienrepertoire ausgestattet sind, welches von ihnen mitgenutzt werden kann. Etwa die Hälfte der sechs bis 13-jährigen Kinder hat ein eigenes Handy/Smartphone und Zugang zu einem Tablet. Diese digitalen Endgeräte werden für ‚Kommunikation‘, ‚App nutzen‘ (v.a. WhatsApp, YouTube und TikTok), ‚Internet nutzen‘ und ‚Spiele spielen‘ verwendet (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [mpfs], 2020).

Insbesondere die Internetnutzung hat sich zu einer wichtigen Freizeitbeschäftigung entwickelt. Die Aktivitäten, für die Kinder das Internet nutzen, sind dabei sehr vielfältig. Sie suchen nach Informationen – u. a. „zu Sachen, die sie gerne einkaufen“ wollen (mpfs, 2020) – und nutzen aktiv die Möglichkeiten der Social-Media-Strukturen (chatten, bloggen, kommentieren, liken, posten, teilen, usw.). Dabei nimmt das Thema Konsum, insbesondere in den Handlungsfeldern Mode und Beauty, Freizeitgestaltung, Essen und Trinken viel Raum ein (Enke et al., 2021; mpfs, 2020). Bereits bei Grundschulkindern spielt die Selbstinszenierung und Selbstoptimierung über den privaten Konsum eine Rolle. Daneben hat auch in dieser Altersgruppe das Sozial-Media-Marketing bzw. Influencer Marketing zunehmend an Bedeutung gewonnen (Enke et al., 2021; foodwatch, 2021).

Die kennzeichnenden Merkmale der Digitalität – Referentialität, Algorithmizität und Gemeinschaftlichkeit (Stalder, 2016) – prägen auch den privaten Konsum. Algorithmen werden eingesetzt, um Komplexität für die Einzelnen vermeintlich zu reduzieren. Die entstandenen Kommunikationsmöglichkeiten verändern nicht nur die Art und Weise wie konsumiert und darüber kommuniziert wird, sondern auch die entsprechenden Referenzen. So spielen z. B. beim Konsum von Musik bzw. der Wahl von Streamingdiensten weniger Inhalt, Preis oder Kuratierung eine Rolle, sondern vielmehr interaktive Erlebnisse, die erst in den einzigartigen und miteinander verknüpften Möglichkeiten der digitalen Plattformen entstehen. ‚Zu jeder Stimmung und Persönlichkeit die passende Playlist‘ ist weit mehr als das Gefühl einer passenden Auswahl an vorgefertigten oder personalisierten Kategorien (Kuratierung). Angesprochen, inszeniert und gepflegt werden weitere Bedürfnisse (wie Abenteuer, Ruhe, Sicherheit, Individualität), die durch passive und aktive gemeinschaftliche Erfahrungen („Du gehörst zu den 5% deutschen Zuhörerinnen dieses Genres“, „Du hast mehr Lieder gehört als 10% ...“) Referenzen des eigenen Musikgeschmacks prägen können (Hracs & Webster, 2021).

### **3.2 Herausforderung in der Lebenswelt der Kinder**

Die kaum überschaubaren Konsummöglichkeiten und Informationen, der damit einhergehende zunehmende Komplexitätsgrad, sowie die zunehmende individuelle

Verantwortung in der Kultur der Digitalität überfordern Kinder und Erwachsene gleichermaßen (Bartsch et al., 2017; Rückert-John, 2015).

Bereits Kinder erleben in ihrem Alltag ein jederzeit und überall verfügbares, ausdifferenziertes Konsumangebot. Dieses Angebot wird oftmals von omnipräsenten und aggressiven Marketing-Strategien begleitet. So sollen die Konsumgüter mit Bedeutung versehen werden (z. B. Gesundheit, Schönheit, Abenteuer, Anerkennung, Freundschaft, Selbstoptimierung), um so Emotionen bzw. Bedürfnisse bei den Heranwachsenden zu stimulieren. Im Kontext der Digitalität und der Möglichkeiten der Social-Media-Struktur haben dabei Produktkampagnen durch Challenges oder Hashtags, personalisierte Werbung sowie das Influencer-Marketing zunehmend an Bedeutung gewonnen (Jahnke, 2021; Bartsch et al., 2017).

So ist beispielsweise im Handlungsfeld „Essen und Trinken“ Werbung für Lebensmittel, die aus Sicht der Gesundheitsförderung nur sparsam konsumiert werden sollten, wie Softdrinks, Süßwaren oder ‚Junkfood‘ sehr präsent und ein Milliarden-Geschäft (foodwatch, 2021). Kinder sind gesetzlich kaum geschützt. Sie sind der Werbung relativ machtlos ausgesetzt und lassen sich davon in ihrem Essverhalten beeinflussen (u. a. Mc Carthy et al., 2022). Auf diese Weise wird nicht nur bereits bei Kindern eine Kundenbindung an bestimmte Marken erzeugt, sondern auch das Risiko für eine Überernährung und/oder Verschwendung von Lebensmitteln erhöht (Effertz, 2022).

Für das Navigieren innerhalb der komplexen Konsumwelten werden immer mehr Informationen benötigt. Die neuen Zugangsmöglichkeiten der Digitalität sind hierfür Chance und Herausforderung zugleich. Die Masse an Informationskanälen, die damit einhergehende Informationsflut und die hierarchiearmen und multidirektionalen Interaktionsmöglichkeiten lassen die Konturen zwischen Experten und Laien bzw. zwischen Entscheidungshilfe und Marketing verblassen. Zudem ist es kaum möglich, Herkunft und Wahrheitsgehalt der Informationen zu überprüfen (‚Fake News‘). (Oliva-Guzmán et al., 2023; Ventura et al., 2021; Bartsch & Methfessel, 2016). Besonders deutlich wird dieses Phänomen beim Influencer-Marketing, da hier sowohl die Bedeutung der Algorithmik, Referentialität und der Charakter der Gemeinschaftlichkeit in der Digitalität sichtbar werden. Kinder nehmen Influencerinnen und Influencer oftmals als Mitglieder der eigenen Peergroup wahr (parasoziale Beziehung), sodass diese Handlungsoptionen in den verschiedenen Konsumfeldern subtil transportieren können (Bonfig, 2023; Bartsch et al., 2017). Kinder sehen YouTube- oder TikTok-Stars oft als Freunde an, deren Meinung ihnen wichtig ist und deren Empfehlungen sie oft unkritisch folgen.

Bei der Bewältigung des komplexen Konsumalltags spielen Medien sowie digitalisierte Verfahren und Anwendungen eine immer größere Rolle (Śledziwska & Włoch, 2021). So dienen beispielsweise bei einer Bestellung Displaydarstellungen als Interaktionsstellen (Interfaces) für den Zugang zur Welt und sind damit Hilfestellung und Herausforderung zugleich: Nutzende sind sofort und permanent einer Konfrontation mit Bewertungen und Werbung jeder Art ausgesetzt. Bestelldienste und Services versprechen durch Kategorien und Bewertungssysteme Orientierung in der Vielfalt

der Wünsche und Angebote. Anmeldung und Bestellung verlaufen scheinbar einfach, jedoch nur unter Bereitstellung persönlicher Daten. Die Dienste antizipieren und inszenieren zugleich auch weitere Konsumbedürfnisse sowie entsprechende Konsummöglichkeiten (Oliva Guzmán et al., 2023). Zentral in der Digitalität sind, neben der personalisierten Darstellung, Fragen rund um Datenpreisgabe, -nutzung, -transparenz und -sicherheit (Sachverständigenrat für Verbraucherfragen [SVRV], 2016).

In der Digitalität hat sich zudem die Art und Weise wie mit und über den Konsum kommuniziert wird verändert. Machtgefälle – wer kann und darf sprechen, wer hat die Definitionsmacht – werden größer, sind im Sinne einzelner Akteure interessengeleitet und zunehmend durch Intransparenz geprägt (Dolata, 2018; für konkrete Beispiele z. B. Feldmann & Goodman, 2021). Durch die scheinbare Neuartigkeit der digitalen Medien, können zudem überholte Wertvorstellungen passiv reproduziert und neuinszeniert werden. Dies kann zum Beispiel durch Kategorien auf Streamingdiensten oder Kaufportalen erläutert werden. wie z. B. ‚meistgekauft Bücher für Jungen‘ oder ‚beliebte Kosmetika für Mädchen‘. Diese werden als ‚stereotypisierende‘ Empfehlungen statt ‚stereotypische‘ bezeichnet, da sie Konvention und auf vermeintlichen Selbstverständlichkeiten beruhende Relationen zwischen Gruppen und Dingen herstellen (Unterrichter, 2021).

Ungleich verteilte Kompetenzen für den Umgang mit diesen Medien führen zur Verschärfung von sozialer Ungleichheit. Einerseits durch den Zugang zu entsprechenden Technologien, andererseits durch das Verstehen, Nutzen und Reflektieren der Kommunikationsarchitekturen. Eine fehlende Reflexion der in der Digitalität entstehenden Konsumkulturen birgt die Gefahr des Kontrollverlusts bei der Gestaltung des eigenen Konsums (Colucci & Pedroni, 2022; Deininger & Haase, 2021; Chatzopoulou et al., 2020).

## **4 Herausforderung und Potentiale für die Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht**

### **4.1 Herausforderungen**

Konsum ist ein Phänomen aus der Lebenswelt von Kindern und ist somit sowohl Gegenstand der Didaktik der Ernährungs- und Verbraucherbildung, als auch der des Sachunterrichts (Schlegel-Matthies et al., 2022; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [GDSU], 2013). Da die Lebenswelt in allen Bereichen durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägt ist, ist die entsprechende Vernetzung (auch mit dem Analogen) für das didaktische Handeln und Denken im Sachunterricht geboten (vgl. Irion, 2020; Gervé, 2022).

Alltags- und lebensweltnahe Themenbereiche und Unterrichtsgegenstände – wie der private Konsum – sind allerdings mit spezifischen Herausforderungen verbunden,

die bei der Konzeption gelingenden Unterrichts zu berücksichtigen sind (Häußler & Schneider, 2022):

### **Heterogenität durch enge Bezüge zum familiären Kontext**

Konsum findet für Kinder überwiegend in ihren Familien statt. Alle Erfahrungen dazu sind somit untrennbar mit den familialen Lebenswelten verbunden. Dadurch unterscheiden sich Vorerfahrungen, Vorwissen, Alltagsvorstellungen und subjektive Konzepte der Kinder teilweise grundlegend. Auch die Erfahrungen mit der Digitalisierung und Mediatisierung sind folglich sehr heterogen und werden durch die Eltern und die nahegelegenen Gemeinschaften geprägt. Die Erschließung der unterschiedlichen Perspektiven von Kindern als Ausgangspunkt für die didaktische Strukturierung ist daher eine herausfordernde, aber zentrale Aufgabe (Oliva Guzmán et al., 2023).

### **Subjektive Theorien der Lehrenden**

Auch für Lehrkräfte ist Konsum als digitalisiertes und mediatisiertes Handlungsfeld durch eigene biografisch begründete alltagskulturelle Erfahrungen, Einstellungen und subjektive, teils milieu- und generationenbezogene Überzeugungen geprägt. Diese unterscheiden sich mitunter deutlich von den Erfahrungen und Perspektiven anderer Erwachsener und Kinder. Darüber hinaus bewegen sich Lehrende meistens in anderen digitalen Welten als Kinder. Dadurch können intergenerationale Differenzen und Spannungen entstehen. Für die didaktische Strukturierung als Unterrichtsgegenstände bedarf es daher einer Analyse und ständigen Reflexion der eigenen Handlungen und Erfahrungen (Oliva Guzmán et al., 2023).

### **Normative Leitbilder**

Die Wahrnehmung des Handlungsfelds Konsum, auch in der Digitalität, ist durch starke normative Leitbilder wie Nachhaltigkeit und Gesundheit geprägt. Die mediale Omnipräsenz verschiedener Idealvorstellungen vor allem in Form von Bildern wirkt hier in der gegebenen Referentialität noch verstärkend (s. o.; vgl. Endres, 2018). Die enge Verschränkung zeigt sich in pädagogischen Kontexten beispielsweise darin, dass das Konsumfeld Bekleidung häufig direkt mit dem Adjektiv ‚nachhaltig‘ verbunden wird und Nachhaltiger Konsum mit vermeintlich einfachen Lösungen assoziiert wird. Nachhaltigkeit und Gesundheit sind zwar auch aus fachdidaktischer Perspektive zentrale Leitbilder, die Verkürzung auf diese normativen Aspekte unterbindet jedoch, dass vielfältige Ansatzpunkte für welterschließende Bildungsprozesse entwickelt werden können. Durch die untrennbare Verbundenheit mit den familiären Konsumpraktiken im privaten Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich der Eltern bedarf es aufgrund der vielfältigen Normativitätserwartungen einer besonderen Sensibilität im Hinblick auf das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses (Zurstrassen, 2021). Lehrende können verschiedene Positionen und Handlungsmöglichkeiten aufzeigen, jedoch keine Setzungen von ‚richtigem und falschem‘ Konsum vornehmen, weder in ökologischer, gesundheitlicher noch in ethischer Beziehung.

### **Komplexität, Kontroversität, Ambiguität und Dynamik**

Bei den verschiedenen Konsumfeldern wie Bekleidung oder Essen und Trinken handelt es sich um komplexe gesellschaftliche Phänomene, die dadurch gekennzeichnet sind, dass eine Vielzahl von Faktoren auf verschiedenen Ebenen miteinander in Wechselwirkung treten (Eberle et al., 2022; Umwelt Bundesamt [UBA], 2021; Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL [WBAE], 2020; Hummel & Hoffmann, 2016). Dies betrifft auch die individuellen Einstellungen, Handlungsspielräume und gesellschaftliche Handlungsoptionen sowie vorhandene Ressourcen (Schlegel-Matthies, 2019). Für die umfassende Erschließung solcher komplexen Phänomene sind folglich vielperspektivische Zugänge unerlässlich und Kontroversität, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten zu bearbeiten. Aufgrund der Nähe zu den Alltagspraktiken und dem Prinzip der Handlungsorientierung ist ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz und Urteilskompetenz notwendig. Durch die enormen Dynamiken des digitalen Wandels entstehen für Lehrende (und Eltern) immer wieder neue Herausforderungen. Kindern fehlen daher Rollenvorbilder für das Verhalten in der Kultur der Digitalität. Das gemeinsame Lernen mit Schülerinnen und Schülern auch als Expertinnen und Experten ihrer lebensweltlichen Erfahrungen ist daher unerlässlich und eine Anforderung an die Professionalität der Lehrkräfte.

Insgesamt zeigt sich, dass die spezifische Herausforderung des Konsum(-alltags) in der Kultur der Digitalität vor allem eine Verschärfung der schon immer vorhandenen Komplexität darstellt. Aus didaktischer Perspektive besteht die Gefahr, dass sich Lehrende auf die durch die Digitalisierung und Mediatisierung entstandene ‚neue‘ Komplexität konzentrieren und die ohnehin gegebenen und oben dargestellten didaktischen Herausforderungen vernachlässigen. Die Sachauslese und Sachklärung um ergiebige Sachen des Sachunterrichts zu konkretisieren, bekommt eine noch höhere Bedeutung um eine klare Verbindung zwischen Fachhorizont und dem, was die Sachen für die Kinder sind, zu verdeutlichen. Für die alltäglichen Phänomene – Konsum, Digitalisierung und Mediatisierung – müssen die Komplexität und die dahinterliegenden Fragestellungen erst sichtbar gemacht werden (Oliva Guzmán et al., 2023).

### **4.2 Potentiale**

Ernährungs- und Verbraucherbildung zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, den eigenen Konsum politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu gestalten. Ernährungs- und Verbraucherbildung ist somit immer auch kulturelle und politische Bildung und soll zur Kultur des Zusammenlebens – also auch in der Digitalität – beitragen (Schlegel-Matthies et al., 2022; Lührmann, 2019; Bartsch et al., 2013).

Kinder verfügen über vielfältige Erfahrungen und Auffassungen in Bezug auf den Konsum und die (Mit-)Gestaltung ihres Konsumalltages in der Digitalität. In dieser

Nähe zur Lebenswelt liegt ein besonderes didaktisches Potenzial für welterschließende Bildungsgelegenheiten. Die Thematik hat auch im Sinne der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung eine besondere Relevanz und liefert ergiebige Zugänge zu verschiedenen Zielsetzungen im Sachunterricht (Köhnlein, 2010; Lauterbach, 2020). Der angestiegene Komplexitätsgrad in den verschiedenen Konsumfeldern – durch Digitalisierung und Mediatisierung – liefert zudem zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine vielperspektivische Auseinandersetzung. Dem Komplexitätsgrad wird in einer gelingenden Ernährungs- und Verbraucherbildung die Möglichkeit des Erlangens von Expertise im Umgang mit eben jener Komplexität Rechnung getragen, indem korrespondierende Kompetenzen zum Analysieren, Bewerten, Urteilen und Entscheiden angebahnt werden. Diese Kompetenzen sind anschlussfähig an die von Irion et al. (2023) formulierten vier RANG-Kompetenzdimensionen: Reflektion, Analyse, Nutzung, Gestaltung, die als Orientierungsrahmen für die Digitale Grundbildung im Sachunterricht dienen soll. Als Methoden sind dafür jeweils z. B. Dilemmata-Diskussionen, Modellierungen, Planspiele, oder der Schülerwarentest zielführend (Angele et al., 2021; Schlegel-Matthies et al., 2022).

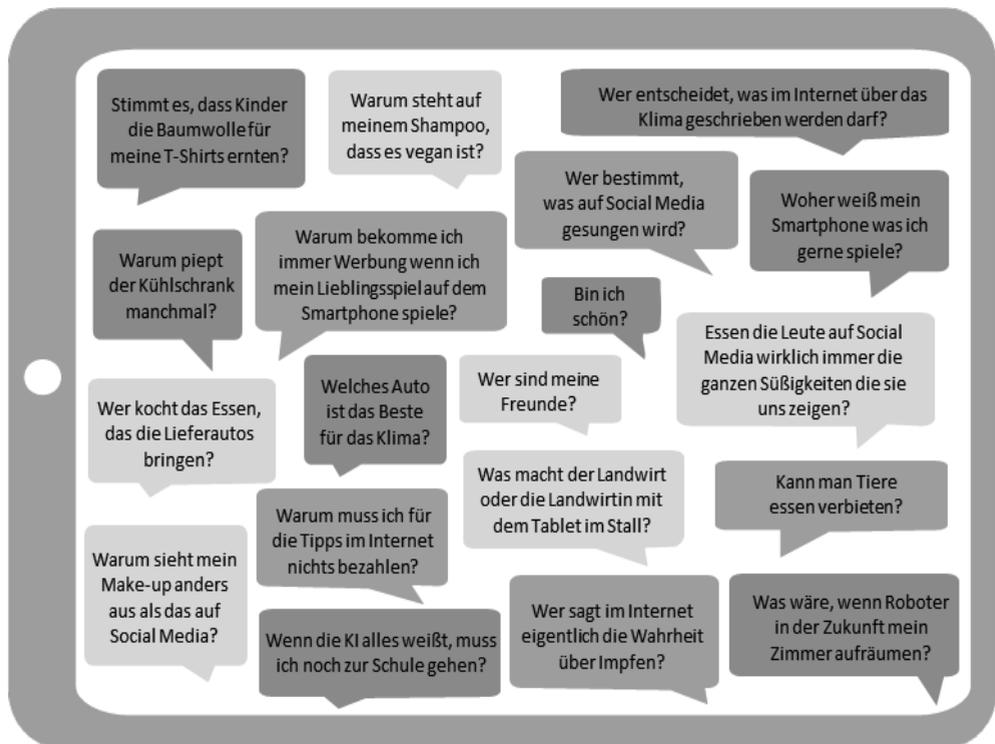


Abb. 1: Fragen zur Konkretisierung der Sachen für den Unterricht, Beispiele (Quelle: eigene Darstellung)

## | Konsumkompetenzen in der Digitalität

Eine mediatisierte und digital gestaltbare Welt fokussiert auf die Wahrnehmung und Prägung medienvermittelter Welterschließung und die Betonung des Aspekts der Gestaltbarkeit, auf die Auseinandersetzung mit den dahinterliegenden Prozessen (z. B. innerhalb der Wertschöpfungskette oder die Kommunikationsarchitekturen speziell an Mensch-Maschinen-Schnittstellen) und die Reflexion über das eigene Handeln in der Digitalität im Hinblick auf Veränderungspotentiale (vgl. Irion, 2020). Wenn dabei das in den verschiedenen Konsumfeldern handelnde Kind im Mittelpunkt gesehen wird, ergibt sich ein weites Spektrum an Fragen aus dem die Sachen für den Unterricht konkretisiert werden können (Abbildung 1).

## 5 Fazit

Durch die Komplexität, den alltäglichen Charakter und die umfassenden und heterogenen Erfahrungen der Kinder sind die verschiedenen Konsumfelder wie Mode, Beauty, Freizeitgestaltung oder Essen und Trinken besonders gut geeignete Handlungsfelder, um die vielfältige und prägende Wirkung des digitalen Wandels in unserer Alltagskultur zu thematisieren und zu reflektieren. Sowohl in der Ernährungs- und Verbraucherbildung als auch in der allgemeinen Grundbildung in der Digitalität (Digital Literacy), geht es nicht darum Kinder an die Rahmenbedingungen anzupassen, sondern sie darin zu unterstützen, die Welt mitzugestalten (Irion, 2020; Oliva Guzmán et al., 2023). Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht ist somit zentraler Bestandteil einer Grundbildung für die alltägliche Lebensgestaltung in der modernen Konsumgesellschaft, in der Kultur der Digitalität und Voraussetzung für soziale Teilhabe. Ziel ist es, Lernende anzuregen, fragend (Konsum-)Welten zu erschließen, zu verstehen und individuelle Handlungskompetenzen zur verantwortlichen Gestaltung des eigenen Konsumalltages in der Digitalität anzubahnen. Vernetztes Denken, prozess- und problemorientiertes Vorgehen, vielperspektivische Betrachtungen und Reflexionsfähigkeit sowie das Bewusstsein für lebenslanges Lernen sind hier von zentraler Bedeutung. Nur so kann der Herausforderung begegnet werden, Kinder auf eine Welt vorzubereiten die noch unbekannt ist. Die verschiedenen Konsumfelder der alltäglichen Lebensführung bieten daneben auch ein besonderes Potential, Kinder im Umgang mit Komplexität – sei es durch deren Reduktion, durch die Fähigkeit zum Aushalten von Unsicherheiten oder Ambiguität oder durch das bloße Wahrnehmen komplexer Zusammenhänge – zu befähigen bzw. zu stärken. Derartige Kompetenzen gewinnen in der Kultur der Digitalität sowohl für Lehrkräfte als auch für die Kinder zunehmend an Bedeutung.

## Literatur

Angele, C., Buchner, U. G., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung: Ein Studienbuch*. Waxmann.

- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2016). Ernährungskompetenz in einer globalisierten (Ess-) Welt. *Ernährung im Fokus*, 16(3-4), 68-73.
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildungsstandort und Perspektiven. *ErnährungsUmschau*, 2(2013), M84-M94.
- Bartsch, S., Häußler, A. & Lührmann, P. (2017). Konsum in der digitalen Welt. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 6(2), 52-65.
- Baudrillard, J. (Hrsg.) (2015). *Konsumsoziologie und Massenkultur. Die Konsumgesellschaft: Ihre Mythen, ihre Strukturen*. Springer VS.
- Bonfig, A. (2023). Influencer-Marketing als Potenzial für eine sozioökonomische Bildung – auch in inklusiven Lehr-Lern-Settings. *GW-Unterricht*(1), 5–15. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht169s5>
- Castells, M. (2017). *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft* (2. Aufl., Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften: Band 1). Springer VS.
- Chatzopoulou, E., Filieri, R. & Dogruyol, S. A. (2020). Instagram and body image: Motivation to conform to the “Instabod” and consequences on young male well-being. *Journal of Consumer Affairs*, 54(4), 1270–1297. <https://doi.org/jx45>
- Colucci, M. & Pedroni, M. (2022). Got to be real: An investigation into the co-fabrication of authenticity by fashion companies and digital influencers. *Journal of Consumer Culture*, 22(4), 929-948. <https://doi.org/10.1177/14695405211033665>
- Deiningner, O. & Haase, H. (2021). *Food Code: Wie wir in der digitalen Welt die Kontrolle über unser Essen behalten*. Antje Kunstmann.
- DGfE-Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2022). *Positionspapier Primarstufenbildung und digitale Transformation*. Erarbeitet von der AG Positionspapier Digitalisierung. [www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05\\_SchPaed/GFPP/Stellungnahmepapier\\_Digitalisierung\\_DGfE\\_Grundschulforschung\\_2022pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/Stellungnahmepapier_Digitalisierung_DGfE_Grundschulforschung_2022pdf)
- Dolata, U. (2018). Internetkonzerne: Konzentration, Konkurrenz und Macht. In U. Dolata & J.-F. Schrape (Hrsg.), *Kollektivität und Macht im Internet* (S. 101–130). Springer Fachmedien. <https://doi.org/jx46>
- Eberle, H., Hornberger, M., Menzer, D., Gonser, E., Kilgus, R., Ring, W., Hermeiling, H. & Kupke, R. (2022). *Fachwissen Bekleidung* (12. Aufl.). Europa-Lehrmittel. Verlag Europa-Lehrmittel.
- Effertz, T. (2022). Kindermarketing für ungesunde Lebensmittel. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 170(2), 133-138. <https://doi.org/jx47>
- Endres, E.-M. (Hrsg.) (2018). *Ernährung in Sozialen Medien*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21988-8>
- Enke, N., Bigl, B., Schubert, M. & Welker, M. (2021). *Studie zu Werbepraktiken und direkten Kaufappellen an Kinder in sozialen Medien. Ein Forschungsprojekt im Auftrag der KJM*. Kommission für Jugendmedienschutz.

- Feldman, Z. & Goodman, M. K. (2021). Digital food culture, power and everyday life. *European Journal of Cultural Studies*, 24(6), 1227–1242. <https://doi.org/jx48>
- foodwatch. (2021). *Report 2021: Junkfluencer – Wie McDonald's, Coca-Cola & Co. in sozialen Medien Kinder mit Junkfood ködern*. <https://www.foodwatch.org/de/aktuelle-nachrichten/2021/junkfluencer-so-koedern-mcdonalds-coca-cola-co-kinder-in-sozialen-medien/>
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Gervé, F. (2022). Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. In A. Becher u.a. (Hrsg.), *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft* (S. 17-29) Verlag Julius Klinkhardt.
- Häußler, A. & Schneider, K. (2022). Landwirtschaft als Thema der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht – eine alltagskulturelle Perspektive. In K. Schneider & U. Queisser. (Hrsg.), *Landwirtschaft im Sachunterricht – Mehr als ein Ausflug auf dem Bauernhof?* (S. 101-114). WBV.
- Herzig, B. (2017). Digitalisierung und Mediatisierung – didaktische und pädagogische Herausforderungen. In C. Fischer (Hrsg.), *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht* (S. 25-57). Waxmann.
- Hracs, B. J. & Webster, J. (2021). From selling songs to engineering experiences: exploring the competitive strategies of music streaming platforms. *Journal of Cultural Economy*, 14(2), 240–257. <https://doi.org/10.1080/17530350.2020.1819374>
- Hummel, E. & Hoffmann, I. (2016). Complexity of nutritional behavior: Capturing and depicting its interrelated factors in a cause-effect model. *Ecology of food and nutrition*, 55(3), 241–257. <https://doi.org/10.1080/03670244.2015.1129325>
- Irion, T.; Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023). *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*. Grundschulverband e. V.
- Irion, T. & Knoblauch, V. (2021). *Lernkulturen in der Digitalität. Von der Buchschule zum zeitgemäßen Lebens- und Lernraum im 21. Jahrhundert* (Beiträge zur Reform der Grundschule). Grundschulverband e.V. <https://doi.org/jx49>
- Irion, T. (2020). Digitale Grundbildung in der Grundschule: Grundlegende Bildung in der digital geprägten und gestaltbaren, mediatisierten Welt. In M. Thumel, R. Kammerl & T. Irion (Hrsg.), *Digitale Bildung im Grundschulalter. Grundsatzfragen zum Primat des Pädagogischen* (S. 49–81). kopaed.
- Jahnke, M. (2021). *Influencer Marketing*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31892-5>
- Kerres, M. (2018). Bildung in der digitalen Welt – Wir haben die Wahl. *denk-doch-mal.de*, 2(18) <https://doi.org/jx5b>
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). *Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung

- vom 07.12.2017. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf)
- Köhnlein, W. (2010). Planung von Sachunterricht aus dem didaktischen Primat der Sache. In S. Tänzler & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 165–178). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lauterbach, R. (2020). Bedingungen und Voraussetzungen der Sachen. In S. Tänzler u.a. (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen* (S. 59-77). Verlag Julius Klinkhardt.
- Lührmann, P. (2019). Ernährungsbildung ist kulturelle Bildung. In C. Rademacher & I. Heindl (Hrsg.), *Ernährungsbildung der Zukunft* (S.18-22). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Mc Carthy, C. M., Vries, R. de & Mackenbach, J. D. (2022). The influence of unhealthy food and beverage marketing through social media and advergaming on diet-related outcomes in children-A systematic review. *Obesity reviews*, 23(6), e13441. <https://doi.org/10.1111/obr.13441>
- mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2020). *KIM- Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- 13-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020\\_WEB\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf)
- Oliva Guzmán, R. A., Schneider, K., Häußler, A. & Lührmann, P. (2023). Essen und Trinken in der mediatisierten und digital gestaltbaren Welt. Herausforderungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung im Sachunterricht. In T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.), *Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele*. Grundschulverband.
- Peschel, M. (2022). Digital literacy – Medienbildung im Sachunterricht. In J. Kahlert et al. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 188-197). Klinkhardt.
- Plinz, C. (2022). *Konsumbildung im Sachunterricht: Bildung für nachhaltigen Konsum mit Kopf, Herz und Hand* (Basiswissen Grundschule: Band 50). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rainie, L. & Wellman, B. (2012). *Networked*. The MIT Press. <https://doi.org/jx5d>
- Rückert-John, J. (2015). Der Wandel des Ernährungsalltags als Herausforderung für die Ernährungs- und Verbraucherkommunikation. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(3), 39–50.

- Schier, A. (2021). Digitalität: Grundlagen. In J. Naskrent, M. Stumpf & J. Westphal (Hrsg.), *FOM-Edition. Marketing & Innovation 2021* (S. 1–20). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29367-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29367-3_1)
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung. In C. Bala, M. Buddensiek, P. Maier & W. Schuldzinski (Hrsg.), *Beiträge zur Verbraucherforschung: Band 10. Verbraucherbildung: Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher* (S. 41–60). Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen e.V.
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Barbara Budrich.
- Śledziwska, K. & Włoch, R. (2021). How is consumption changing? In K. Śledziwska & R. Włoch (Hrsg.), *The Economics of Digital Transformation* (S. 151–189). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003144359-5>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Digitalitätsforschung / Digitality Research. Was ist Digitalität?* (S. 3–7). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1)
- Statistisches Bundesamt (2. Dezember 2022). *Konsumausgaben privater Haushalte in Deutschland*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Konsumausgaben-Lebenshaltungskosten/Tabellen/privater-konsum-d-lwr.html>
- SVRV – Sachverständigenrat für Verbraucherfragen (2016). *Digitale Welt und Gesundheit: eHealth und mHealth-Chancen und Risiken der Digitalisierung im Gesundheitsbereich*. <https://www.svr-verbraucherfragen.de/wp-content/uploads/Digitale-Welt-und-Gesundheit.pdf>
- UBA – Umwelt Bundesamt (2021). KLEIDER mit HAKEN: Fallstudie zur globalen Umweltinanspruchnahme durch die Herstellung unserer Kleidung. [https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/uba\\_kleider\\_mit\\_haken\\_bf.pdf](https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/publikationen/uba_kleider_mit_haken_bf.pdf)
- Unternährer, M. (2021). Die Ordnung der Empfehlung. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 73(S1), 397–423. <https://doi.org/jx5f>
- Ventura, V., Cavaliere, A. & Iannò, B. (2021). #Socialfood: Virtuous or vicious? A systematic review. *Trends in Food Science & Technology*, 110, 674–686. <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2021.02.018>.
- WBAE – Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz beim BMEL (2020). *Politik für eine nachhaltigere Ernährung: Eine integrierte Ernährungspolitik entwickeln und faire Ernährungs-umgebungen gestalten*. Gutachten.
- Zurstrassen, B. (2021). Lebensweltorientierung. In T. Engartner, R. Hedtke & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft* (S. 91–95). Ferdinand Schöningh.

## **Verfasser und Verfasserinnen**

Renán A. Oliva Guzmán, MSc. PHN | Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Petra Lührmann

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Oberbettringer Str. 200,  
D-73525 Schwäbisch Gmünd

E-Mail: [renan.olivaguzman@ph-gmuend.de](mailto:renan.olivaguzman@ph-gmuend.de)

Internet: <http://www.ph-gmuend.de/>

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Angela Häußler | Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Katja Schneider

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561  
D-69120 Heidelberg

E-Mail: [a.haeussler@ph-heidelberg.de](mailto:a.haeussler@ph-heidelberg.de) | [k.schneider@ph-heidelberg.de](mailto:k.schneider@ph-heidelberg.de)

Internet: [www.ph-heidelberg.de/aug](http://www.ph-heidelberg.de/aug)

Viktoria Rieber

## **Förderung von Entscheidungskompetenzen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht**

Die Förderung von Entscheidungskompetenzen kann zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht beitragen. In den Kompetenzmodellen der Bildung für nachhaltige Entwicklung werden Fähigkeiten des Entscheidens unterschiedlich beschrieben. Themen der Ernährungs- und Verbraucherbildung bieten eine Möglichkeit, ‚Entscheidung‘ in Sachunterricht einzubinden und damit ein Lernen *über, für* und *durch* Entscheiden zu ermöglichen.

**Schlüsselwörter:** Entscheidung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sachunterricht

### **Promotion of decision-making competencies in the context of education for sustainable development in elementary school science and social studies**

The promotion of decision-making skills can contribute to education for sustainable development in elementary school science and social education. In competency models of education for sustainable development, decision-making skills are described in different ways. Nutrition and consumer education offer a good opportunity to integrate ‘decision’ into science and social education and thus enable learning *about, for* and *by* decision-making.

**Keywords:** decision-making, education for sustainable development, elementary school science and social studies

---

## **1 Ein Verständnis von Entscheidung**

Entscheidungen zu treffen ist für Erwachsene wie für Kinder eine alltägliche Handlung. Das Leitbild der Nachhaltigkeit hat dabei zunehmend Einfluss auf individuelles und gemeinsames Entscheiden. In den Kompetenzmodellen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird deutlich, dass ‚Entscheiden können‘ eine notwendige Fähigkeit für nachhaltiges Denken und Handeln ist und dessen Förderung Teil von (nachhaltigen) Bildungsprozessen sein soll. Themen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) können im Sachunterricht eine Möglichkeit sein, mit Schülerinnen und Schülern über ‚Entscheidung‘ nachzudenken und reflektiertes Entscheiden (im Kontext von Nachhaltigkeit) zu fördern.

Da ‚Entscheidung‘ zwar ein Wort ist, das häufig Verwendung findet, es aber durchaus Unterschiede in den Begriffsverständnissen gibt<sup>1</sup>, soll hier zunächst das diesem Beitrag zugrundeliegende Entscheidungsverständnis dargestellt werden:

Eine Entscheidung wird im Folgenden als Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen verstanden (Wobei eine der Alternativen auch die Ablehnung eines Angebots darstellen kann). Durch die Ziele, die mit der Entscheidung verfolgt werden, sowie Motive und Werte der entscheidenden Person, wird die Anzahl an in Frage kommenden Alternativen eingegrenzt. Jede erwogene Alternative erfährt zudem durch die möglichen Konsequenzen, die bei der Auswahl eintreten könnten, zu einer Bewertung. Die Auswahl einer der erwogenen und bewerteten Alternativen ist dabei die Lösungssetzung. Die daran anschließende Realisierung der Lösung wird nicht mehr als Teil des Entscheidungsprozesses betrachtet, sondern lediglich als Teil des Entscheidungszusammenhangs<sup>2</sup>.

Die einzelnen Phasen eines Entscheidungsprozesses – von der Identifikation einer Entscheidungssituation, über die Erwägung und Bewertung von Alternativen zur Lösungssetzung (s. a. Rieber, 2021) – können dabei unterschiedlich intensiv bearbeitet werden. Es kann sinnvoll und notwendig sein, ausführlich nach Alternativen zu suchen und dabei „zwischen thematischem und bewertendem Erwägen“ (Blanck & Möhring, 2023, S.2) zu trennen. Ebenso sinnvoll und erforderlich ist es in vielen Entscheidungssituationen auf eine umfassende und damit zeitintensive Suche nach Alternativen zu verzichten und auf Routinen zu vertrauen.

Werden Entscheidungen nicht allein, sondern mit anderen gemeinsam getroffen, hat dies Einfluss auf alle Phasen des Entscheidungsprozesses. Die Phase der Lösungssetzung kann bei gemeinsamen Entscheidungen unterschiedlich ausgestaltet werden, indem z. B. ein Konsens gefunden oder ein Kompromiss ausgehandelt wird, mit dem alle einverstanden sind oder die Gruppe sich darauf einigt, durch einen Mehrheitsentscheid eine Alternative als Lösung zu setzen. Alltagssprachlich werden häufig auch Abstimmungen als gemeinsame Entscheidungen bezeichnet, bei denen zuvor keine gemeinsame Suche nach Alternativen und kein Aushandlungsprozess stattgefunden hat. Im engeren Sinne handelt es sich dabei aber lediglich um eine Summe von Individualentscheidungen, bei denen die Gruppe mitbedacht wird bzw. werden kann (Eisenführ & Weber, 1994; Kirsch, 1988).

## **2 Was sollen Schülerinnen und Schüler über ‚Entscheidung‘ lernen?**

Um ‚gut‘ entscheiden und die Entscheidungen anderer einschätzen zu können, braucht es neben dem Wissen über Entscheidungen auch die Fähigkeit diese treffen zu können. Beides fließt in die Entscheidungskompetenz<sup>3</sup> ein. Sie umfasst damit zum einen deklarative Komponenten, also ein Wissen um die Phasen des Entscheidungsprozesses, verschiedene Möglichkeiten der Lösungssetzung und die Grenzen eigener Ent-

## | Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

scheidungsmöglichkeiten (Blanck, 2002). Zum anderen beinhaltet Entscheidungskompetenz prozedurale Komponenten, also Fähigkeiten des Entscheidens, wie das Suchen nach Alternativen, das Begründen einer Lösungssetzung und das Reflektieren eigener Entscheidungen. Über diese beiden Komponenten hinaus kann ‚Entscheidung‘ in Bildungsprozessen noch weitergedacht werden. Hierzu kann eine Orientierung an den Grundperspektiven der Friedenspädagogik nach Frieters-Reermann (2015) hilfreich sein. Frieters-Reermann schlägt vor, Friedenspädagogik als Bildung *über, für* und *durch* Frieden zu denken (ebd.). Die dritte Dimension „*education by peace*“ (ebd., S. 209; Kursivsetzung i. O.) wirft einen umfassenderen Blick auf Bildungsprozesse und fordert Rahmenbedingungen, die friedlich und gewaltsensibel ausgerichtet sind (ebd.). Angelehnt an diese Idee lässt sich auch die Förderung von Entscheidungskompetenzen in drei Dimensionen denken:

- Lernen *über* Entscheidungen macht ‚Entscheidung‘ zum (Unterrichts-)Thema und fokussiert auf die theoretischen Grundlagen des Entscheidens: *Welche Inhalte sind bedeutsam?*
- Lernen *für* Entscheidungen umfasst den Bereich der Fähigkeiten, die für das Treffen und Einschätzen von individuellen und gemeinsamen Entscheidungen notwendig sind: *Welche Kompetenzen werden gefördert?*
- Lernen *durch* Entscheidungen fordert Partizipationsmöglichkeiten an Entscheidungsprozessen und zielt damit auch auf Rahmenbedingungen, die ein (Mit-)Entscheiden ermöglichen: *Welche Partizipationsmöglichkeiten gibt es?*

Eine Berücksichtigung aller drei Dimensionen ermöglicht die Förderung von Entscheidungskompetenzen und kann auch einen Beitrag zu Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung leisten, weil Schülerinnen und Schüler nicht nur auf Gesellschaft *vorbereitet*, sondern bereits im Kindesalter aktiv an Aushandlungsprozessen *beteiligt* werden.

### **3 Entscheidungskompetenzen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Das Ziel der nachhaltigen Entwicklung kann für konkrete, individuelle Entscheidungen sowie für die Entwicklung von Entscheidungskompetenzen bedeutsam werden. Handlungsweisen wie Mülltrennen oder Stromsparen sind zwar unbestreitbar ein Teil nachhaltigkeitsbewussten Handelns, aber als individuelle Handlungsänderungen nicht ausreichend, um den Folgen des Klimawandels zu begegnen und eine nachhaltige Entwicklung zu fördern. Vielmehr bedarf es auch kollektiver (politischer) Anstrengungen, um Systeme langfristig nachhaltiger werden zu lassen. Im Sachunterricht der Grundschule können Themen der EVB eine Möglichkeit eröffnen, zwischen den politischen, ökonomischen und ökologischen Dimensionen von Nachhaltigkeit und den lebensweltlichen Kontexten der Schülerschaft Bezüge herzustellen. Das Ziel einer so

verstandenen BNE ist also nicht die Erziehung zu ‚richtigem‘ Verhalten, sondern „Kinder zu begründeten, wissensgestützten und hinsichtlich der Auswirkungen auf verschiedene Akteure bzw. Akteursgruppen reflektierten Entscheidungen zu befähigen“ (Künzli, 2007, S. 277) und diese anschließend im Hinblick auf gesamtgesellschaftliche Ziele kritisch zu reflektieren (ebd.). Hier zeigen sich zwei unterschiedliche Ansätze von BNE, die nach Vare & Scott (2007) in *Education for Sustainable Development 1 (BNE 1)* und *Education for Sustainable Development 2 (BNE 2)* unterteilt werden können:

- BNE 1 fokussiert auf die Vermittlung und Förderung von (festgelegten) Werten und Verhaltensweisen, die zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen (z. B. Mülltrennung): Lernen *für* nachhaltige Entwicklung
- BNE 2 fördert Fähigkeiten kritischen Denkens und die reflexive Prüfung von nachhaltigen Ideen, davon ausgehend, dass nicht dauerhaft bestimmt werden kann, was nachhaltig ist, sondern Verhaltensmuster und Werte an zukünftige Entwicklungen angepasst werden müssen: Lernen *als* nachhaltige Entwicklung

Eine ähnliche Unterscheidung von BNE Ansätzen (in ‚instrumental approach‘ und ‚emancipatory approach‘) findet sich auch bei Wals (2011). Für Vare & Scott handelt es sich bei dieser Kategorisierung nicht um ein *entweder oder* sondern um sich ergänzende Ansätze mit einer Favorisierung für BNE 2 aus pädagogischer Perspektive (Rieckmann, 2020). Die Förderung von Entscheidungskompetenzen kann den emanzipatorischen Ansätzen der BNE 2 zugeordnet werden. Das Ziel emanzipatorischer BNE Ansätze ist die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die zu aktiver gesellschaftlicher Partizipation befähigen sollen (ebd.).

Die OECD (2005) hat für die BNE drei Schlüsselkompetenzen formuliert, die Grundlage für die länderspezifischen Ausgestaltungen von BNE Kompetenzen wurden:

- Using Tools interactively
- Interacting in Heterogeneous Groups
- Act autonomously. (OECD, 2005, S. 5)

Im Folgenden soll dargestellt und exemplarisch analysiert werden, inwiefern Entscheidungskompetenzen in den Ausgestaltungen eine Rolle spielen.

In Deutschland wurden die Schlüsselkompetenzen der BNE unter dem Terminus ‚Gestaltungskompetenz‘ in zwölf Teilkompetenzen mit jeweils weiteren Konkretisierungen untergliedert (de Haan et al., 2008). Vergleichend dazu werden die in der Schweiz entwickelten BNE Kompetenzen nach Künzli David (2007) dargestellt und analysiert, da diese für die Grundschule entwickelt und evaluiert wurden.

## Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

Tab. 1: Vergleichende Darstellung der BNE Kompetenzmodelle (Quelle: eigene Darstellung nach OECD, 2005; de Haan et al., 2008 und Künzli David, 2007)<sup>4</sup>

<b>OECD (2005)</b>	<b>Gestaltungskompetenz nach de Haan et al. (2008)</b>	<b>BNE Kompetenzen für die Grundschule nach Künzli (2007)</b>
1. Using Tools interactively	1. Sach- und Methodenkompetenz	1. Instrumente und Medien interaktiv nutzen
A. The ability to use language, symbols and text interactively B. The ability to use knowledge and information interactively C. The ability to use technology interactively	A. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen B. Vorausschauend denken und handeln C. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen D. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen	A. Im Bereich nachhaltiger Entwicklung zielgerichtet informieren und Informationen für Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung effizient einsetzen
2. Interacting in Heterogeneous Groups	2. Sozialkompetenz	2. Handeln in sozial heterogenen Gruppen
A. The ability to relate well to others B. The ability to cooperate C. The ability to manage and resolve conflicts	A. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können B. An Entscheidungsprozessen partizipieren können C. Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden D. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen	A. Mit anderen Menschen zusammen Visionen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung erarbeiten und Schritte zur Umsetzung konzipieren und veranlassen B. Entscheidungen hinsichtlich nachhaltiger Entwicklung gemeinsam mit anderen aushandeln
3. Act Autonomously	3. Selbstkompetenz	3. Selbstständig Handeln
A. The ability to act within the big picture B. The ability to form and conduct life plans and personal projects C. The ability to assert rights, interests, limits and needs	A. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können B. Selbstständig planen und handeln können C. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können D. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlagen nutzen können	A. Die Idee der Nachhaltigkeit als wünschbares Ziel der gesellschaftlichen Entwicklung sowie alternative Auffassungen der Gesellschaftsentwicklung kritisch beurteilen B. Eigene und fremde Visionen aber auch gegenwärtige Entwicklungstrends im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung beurteilen C. Unter den Bedingungen von Unsicherheit, Widerspruch und unvollständigem Wissen

		begründete Entscheidungen, die den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung genügen, treffen D. Persönliche, gemeinsame und delegierte Kontrollbereiche in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung realistisch einschätzen und nutzen
--	--	---

Mögliche unterschiedliche Verständnisse in den Konzeptionen werden in sprachlichen Ausgestaltungen sichtbar. In den oben analysierten Kompetenzmodellen taucht der Entscheidungsbegriff in unterschiedlichen Ausprägungen auf. Dies soll im Folgenden exemplarisch analysiert werden.

### 3.1 Schlüsselkompetenz ‚Using Tools interactively‘

Explizit wird nur in den Kompetenzbeschreibungen nach Künzli von Entscheidungen gesprochen: „Informationen für Entscheidungen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung effizient einsetzen“ (2007, S. 292).

Aber auch die Kompetenzen der anderen beiden Modelle beinhalten Aspekte von Entscheidungskompetenzen. Das Suchen von Informationen und die Überprüfung der Relevanz für die Entscheidungssituation sind Fähigkeiten, die Kinder während der Grundschulzeit deutlich weiterentwickeln (Lindow & Lang, 2021). Im Modell der Gestaltungskompetenz wird im Kontext des Aufbaus von Wissen auf Fähigkeiten der Perspektivenübernahme verwiesen. In Entscheidungsprozessen kann durch Fragen danach, welche Alternativen für andere wichtig sein könnten oder Think-Pair-Share-Methoden das Suchen nach fremden Alternativen geschult werden und dabei auch ein Wissen um Nicht-Wissen gefördert werden (Blanck, 2021).

### 3.2 Schlüsselkompetenz ‚Interacting in Heterogeneous Groups‘

Sowohl bei den Teilkompetenzen nach de Haan et al. (2008) als auch bei Künzli David (2007) fällt auf, dass zwischen ‚planen und handeln‘ bzw. ‚erarbeiten, konzipieren und veranlassen‘ (2A) und ‚gemeinsamem Entscheiden‘ unterschieden wird (2B). Dies impliziert entweder, dass ‚entscheiden‘ kein Bestandteil von ‚planen und umsetzen‘ ist oder Fähigkeiten gemeinsamen Entscheidens eine besondere Förderung erhalten sollen. Der Operator ‚partizipieren‘ bei de Haan et al. lässt dabei offen, wie aktiv die Beteiligung an Entscheidungsprozessen ausfallen soll. Hierunter könnten auch Abstimmungsprozesse verstanden werden, wohingegen sich das bei Künzli David (2007) verwendete ‚aushandeln‘ eher auf Lösungssetzungen durch Konsens oder Kompromisse deuten lässt.

Im Modell der Gestaltungskompetenz wird zudem die Teilkompetenz ‚sich und andere motivieren können, aktiv zu werden‘ (de Haan et al., 2008) ausgewiesen. Dies erscheint zunächst naheliegend, da es für eine nachhaltige Entwicklung politische Rahmumgebung braucht. Das Engagement von Gruppen wie ‚Fridays for Future‘ der ‚„Letzten Generation‘ kann in diesem Sinne verstanden werden. Erstaunlich ist aber, dass der Fokus dieser Teilkompetenz nicht auf der Vermittlung von Möglichkeiten des (politischen) Engagements liegt, sondern auf Fähigkeiten des Motivierens. Für eine Förderung von Engagement kann es hilfreich sein, sich am dritten Prinzip des Beutelsbacher Konsenses zu orientieren: Dieses fordert für (politische) Bildung Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, politische Situationen und die ‚eigene Interessenslage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen‘ (Wehling, 1977, S. 179 f.). Schülerinnen und Schüler sollen hier lernen, welche Möglichkeiten des Engagements sie haben, wenn sie sich einbringen möchten (ebd.).

### **3.3 Schlüsselkompetenz ‚Act Autonomously‘**

Die dritte Schlüsselkompetenz ‚Act Autonomously‘ trägt zur Förderung von individuellen Entscheidungsfähigkeiten bei, indem eigene Werte, Entscheidungen und Handlungen (kritisch) reflektiert werden und Entscheidungen auch unabhängig von Meinungen anderer getroffen werden können. Damit sind individuelle Entscheidungsfähigkeiten auch grundlegend für ein gemeinsames Entscheiden in Gruppen (OECD, 2005).

Auch wenn die erste Teilkompetenz – welche selbstständiges Handeln ermöglichen soll und bei der OECD ‚The ability to act within the big picture‘ lautet – es auf den ersten Blick nicht unbedingt vermuten lässt, wird in den Ausführungen deutlich, dass auch hier Entscheidungen von besonderer Relevanz sind. Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, wie ihre Entscheidungen durch gesellschaftliche Normen, soziale und ökonomische Institutionen und historische Entwicklungen beeinflusst werden (OECD, 2005). Bei de Haan et al. sollen Entscheidungen explizit auf ‚Vorstellungen von Gerechtigkeit‘ (de Haan et al. 2008, S.188 f.) bezogen werden, bei Künzli David wird diese Teilkompetenz ergänzt um ‚Bedingungen von Unsicherheit, Widerspruch und unvollständigem Wissen‘ (2007, S. 290 f.). Zu treffende Entscheidungen sollen dabei nicht nur ‚begründet‘ sein, sondern auch ‚den Anforderungen einer nachhaltigen Entwicklung genügen‘ (ebd.). Hierzu bedarf es auch der Einschätzung durch Schülerinnen und Schüler, welcher Gestalt diese Anforderungen sind. Der Umgang mit unvollständigem Wissen ist im Kontext einer Förderung von Entscheidungskompetenzen wichtig, weil ein ‚reflexive[s] Wissen um Nicht-Wissen (Grenzen von Wissen)‘ (Blanck, 2021, S. 111; Einschub V.R.) dazu beitragen kann, offen für Veränderungen von Handlungen und (Um-)Positionierungen zu sein.

Die Schlüsselkompetenzen der BNE wurden inzwischen in unterschiedlichem Ausmaß in curriculare Vorgaben aufgenommen. So nimmt der Perspektivrahmen

Sachunterricht beispielsweise Bezug auf die Gestaltungskompetenz nach de Haan (GDSU, 2013).

Die Vorstellungen darüber, wie Kompetenzen der BNE ausgestaltet sein sollen, wurden stetig weiterentwickelt. In einer Zusammenfassung der aktuell international diskutierten Nachhaltigkeitskompetenzen von Rieckmann tauchen die Termini ‚Entscheidung‘ bzw. ‚Entscheiden‘ nicht mehr auf. Sie könnten aber in folgenden Formulierungen stecken:

- Fähigkeiten zur kollektiven Entwicklung und Umsetzung innovativer Maßnahmen.
- mit Konflikten in einer Gruppe umzugehen; und eine kollaborative und partizipative Problemlösung zu ermöglichen.
- eigene Werte, Wahrnehmungen und Handlungen zu reflektieren; und sich im Nachhaltigkeitsdiskurs zu positionieren.
- unterschiedliche Problemlösungsrahmen für komplexe Nachhaltigkeitsprobleme anzuwenden und passfähige inklusive und gerechte Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. (Rieckmann, 2020, S. 6 unter Verweis auf Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017)

‚Entscheiden‘ wird hier entweder verstanden als das Lösen von Problemen und Konflikten oder als Reflektion von Werten und Handlungen (welche auf Entscheidungen beruhen).

Nun könnte man anmerken, dass es sich lediglich um sprachliche Variationen handelt und eigentlich Gleiches gemeint ist. Sprache kann aber auch Einfluss auf unseren Umgang mit Themen haben. Nicht jede Entscheidung im Kontext von Nachhaltigkeit stellt ein Problem oder einen Konflikt dar. Die Konsequenzen von ‚unproblematischen‘ Entscheidungen könnten trotzdem Einfluss auf eine (nicht) nachhaltige Entwicklung haben. Die Bezeichnung ‚Konflikt‘ kann nahelegen, dass es keine geeigneten Lösungsalternativen gibt. Eine davon abgeleitete ‚Alternativlosigkeit‘ oder eine als überwältigend wahrgenommene Komplexität können ein Gefühl von Hilflosigkeit erzeugen (Blanck, 2021). Das Reflektieren von eigenen Werten und Handlungen ist ein wichtiger Teil von Entscheidungsfähigkeiten und wird z. B. in der Erwägungsorientierung mit den Merkmalen des ‚Verbesserungsengagements‘ hervorgehoben (Blanck, 2023). Die Reflexion allein ist aber nicht ausreichend, solange daraus keine Veränderungen für zukünftige Entscheidungen resultieren.

## 4 Förderung von Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

In der Sachunterrichtspraxis gibt es vielfältige Möglichkeiten, zu den Zielen der BNE beizutragen. Studien zeigen, dass Studierende und Lehrkräfte dazu neigen, den Unterricht an Ansätzen aus dem Bereich der BNE 1 auszurichten, da diese weniger komplex

und damit einfacher umsetzbar erscheinen (Künzli David, 2007; Gaubitz, 2023). Lehrkräften fehlt es demnach an konkreten „Umsetzungsmöglichkeiten für den Umgang mit verschiedenen Meinungen, Komplexität und Widersprüchen, wie sie im Rahmen nachhaltiger Entwicklung auftauchen können“ (Gaubitz, 2023, S. 105 mit Verweis auf Waltner et al., 2020). Das Vermitteln von Verhaltensweisen, weil diese nachhaltig seien, geht häufig mit einer Setzung des Ziels ‚nachhaltige Entwicklung‘ einher, ohne dieses zu hinterfragen. Dabei kann ein Abwägen von Alternativen und Suchen nach Begründungen, zum Beispiel bei der Frage, wie Müll entsorgt wird, dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur lernen, Müll ‚richtig‘ zu trennen, sondern auch die Vorteile des Trennens für die Weiterverwertung von Rohstoffen erkennen. Recycling wäre in diesem Entscheidungsbeispiel diejenige Alternative, die sich ‚am besten‘ begründen lässt.

Das gemeinsame Nachdenken über Entscheidungen kann im Sachunterricht eine Möglichkeit sein, altersgerecht mit Komplexität und Widersprüchlichkeit umzugehen (Blanck, 2023). Während aus Kinderperspektive für ‚Konflikte‘ oder ‚Probleme‘ vielleicht die Hilfe von Erwachsenen notwendig sein könnte, gehört das Treffen von Entscheidungen zu den alltäglichen Handlungen und damit zur Lebenswelt von Kindern (zum Prinzip der Lebenswelt im Sachunterricht siehe Häußler et al. in diesem Heft). Wie Entscheidungskompetenzen im Kontext des Ziels der nachhaltigen Entwicklung gefördert werden können, soll an einem Beispiel aus der EVB gezeigt werden.

## 5 Entscheidungskompetenzen und Obstsalat

Schülerinnen und Schüler sollen im Sachunterricht lernen, Merkmale einer ausgewogenen, gesundheitsförderlichen Ernährung zu beschreiben und anzuwenden (GDSU, 2013). Dazu ist es in vielen Grundschulklassen üblich und im Sinne des Prinzips der Handlungsorientierung sinnvoll, gemeinsam Lebensmittel zuzubereiten und zu essen. Bei der Auswahl und Verarbeitung dieser Lebensmittel müssen eine Reihe von Entscheidungen getroffen werden, in die die Lernenden nicht nur einbezogen, sondern, die im Hinblick auf Kriterien wie ‚Nachhaltigkeit‘ auch mit ihnen diskutiert werden können (zur Förderung von Entscheidungskompetenz im Kontext von Ernährungsbildung siehe auch Angele et al., 2021).

Soll zum Beispiel im Unterricht ein Obstsalat zubereitet und gegessen werden, kann die Auswahl der Obstsorten gemeinsam erfolgen. In einem ersten Schritt können möglichst viele Obstsorten gesammelt werden (hier kann bereits im Dreischritt ‚Think-Pair-Share‘ gearbeitet werden). Daran anschließend werden die gesammelten Alternativen in einem zweiten Schritt bewertet. Hierbei wird deutlich, welche Kriterien für die Entscheidung relevant sind. Es kann sinnvoll sein, diese Kriterien nicht schon vorab festzulegen, da sie dann für Kinder abstrakt und wenig nachvollziehbar bleiben. Durch die Erarbeitung von Bewertungskriterien anhand der gesammelten Alternativen wird deutlich, dass sie als Begründungen unterschiedlich genutzt werden

können. So kann es zum Beispiel einen Unterschied machen, ob eines der Kinder auf Äpfel allergisch reagiert und entweder vom Obstsalatessen ausgeschlossen wäre oder eine eigene, apfelfreie Zubereitung bräuchte oder ob ein Kind Äpfel nicht so gerne mag wie Kiwis, aber vielleicht trotzdem ein paar Apfelstücke essen würde, falls sie auf dem Teller landen. Schülerinnen und Schüler können dabei auch Wissen über Nachhaltigkeit einbringen, zum Beispiel bei der Frage, welche Obstsorten wann, wo und wie angebaut, gelagert und transportiert werden. Daraufhin kann gemeinsam abgewogen werden, welche Relevanz das Kriterium der Nachhaltigkeit bei der Obstauswahl haben soll und welche Konsequenzen damit einhergehen (vielleicht macht es einen Unterschied, ob man den Obstsalat zur Feier des Schuljahresendes zubereitet oder ob es in Zukunft jede Woche so zubereitet werden soll). Nach der Bewertung der Alternativen erfolgt eine gemeinsame Lösungssetzung bei der sich unter Umständen auch darauf verständigt werden muss, wie diese zustande kommt (zur Auseinandersetzung mit Abstimmungsverfahren im Sachunterricht siehe Pech und Kallweit, 2015). Im Anschluss an das Essen können die Entscheidungen der Obstauswahl gemeinsam reflektiert und Konsequenzen für die Zukunft abgeleitet werden.

## 6 Fazit

Die Förderung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung kann von Lehrkräften als eine zusätzliche, komplexe Aufgabe wahrgenommen werden. Das Treffen von Entscheidungen als alltägliche Handlung kann im Sachunterricht eine Möglichkeit darstellen, die Ziele der BNE zu fördern, ohne dabei zusätzliche Themen im Schuljahr unterbringen zu müssen. Wird BNE im Sinne eines „Lernen *als* nachhaltige Entwicklung“ (BNE 2) verstanden, können Fähigkeiten kritischen Denkens ebenso vermittelt werden wie der Umgang mit Unsicherheit und Nicht-Wissen.

Das skizzierte Beispiel des gemeinsamen Obstsalatherstellens zeigt, wie eine Förderung von Entscheidungskompetenzen in bereits vorhandene Unterrichtsthemen integriert werden kann und dabei eine Förderung aller drei Dimensionen des Lernens *über*, *für* und *durch* Entscheiden ermöglicht. Gerade die dritte Dimension der Beteiligung von Schülerinnen und Schüler an Entscheidungen kann die Bedeutsamkeit der geförderten Kompetenzen sichtbar werden lassen, indem diese nicht nur lernen und üben, sondern im Handeln auch Selbstwirksamkeitserfahrungen machen.

## Anmerkungen

- 1 Zur Vielfalt von Entscheidungsverständnissen in Wissenschaft und Bildung siehe z. B. Blanck 2002 und itdb 2021, Band 1.
- 2 Die Abgrenzung von Lösungssetzung und -realisierung kann in der Reflexion der Entscheidung hilfreich sein, da eine Lösungssetzung auch dann noch ‚gut‘ usw. bezeichnet werden kann, wenn die Umsetzung aus welchen Gründen auch immer nicht

## | Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

gelingt. Eine ‚schlechte‘ bzw. nicht gelingende Realisierung muss nicht bedeuten, dass die Entscheidung selbst schlecht war.

- 3 Als Kompetenzen können Leistungsdispositionen verstanden werden, welche sich aus Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme sowie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, diese einzusetzen, zusammensetzen (Weinert, 2001).
- 4 Die Nummerierung und Anordnung der drei Kompetenzbereiche ist in den Konzepten teilweise unterschiedlich. Um die Übersichtlichkeit und Vergleichbarkeit zu verbessern, wurden die Nummerierung und Reihenfolge der Teilkompetenzen jener der OECD angepasst. Die dargestellten Teilkompetenzen werden von den Autorinnen und Autoren teilweise weiter untergliedert bzw. erläutert (siehe hierzu OECD, 2005; de Haan et al., 2008 und Künzli, 2007).

## Literatur

- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. Waxmann.
- Blanck, B. (2023). Wer die Wahl hat, hat ein »Oder« – Mit Grundschüler\*innen über logische Grundlagen des Erwägens philosophieren. In S. May-Krämer, K. Michalik, A. Nießeler (Hrsg.), *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht* (S. 33-43). Klinkhardt.
- Blanck, B. & Möhring, L. (2023). *Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen*. (Langversion). <https://d.pr/XhqFUd>
- Blanck, B. (2021). Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 105-115). Springer VS.
- Blanck, B. (2002). *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Lucius und Lucius.
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H.G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer.
- Eisenführ, F. & Weber, M. (1994). *Rationales Entscheiden* (2. Aufl.). Springer.
- Frieters-Reermann, N. (2015). Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S. 209-223). Barbara Budrich.
- Gaubitz, S. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im Verständnis von Sachunterrichtsstudierenden. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.),

- Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (S. 101-107). Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Klinkhardt.
- itdb (inter- und transdisziplinäre Bildung) (2021). *Forschungsforum Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung*. 1/2021. Lucerne Open Press.
- Kirsch, W. (1988): *Die Handhabung von Entscheidungsproblemen. Einführung in die Theorie der Entscheidungsprozesse* (3., völlig überarb. u. erw. Aufl.) (Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre, 50). Kirsch.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Haupt.
- Lindow, S. & Lang, A. (2021). A lifespan perspective on decision-making: A cross-sectional comparison of middle childhood, young adulthood, and older adulthood. *Journal of Behavioral Decision Making*, 35(3), S. 1-17.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*.  
<https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Pech, D. & Kallweit, N. (2015). Mehrheit entscheidet? Wahlen und Wahlverfahren (TB 2). In E. Gläser & D. Richter (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 43-49). Klinkhardt.
- Rieber, V. (2021). Entscheidungsfähigkeiten als Bildungsaufgabe? *itdb Zeitschrift für inter- und trans-disziplinäre Bildung*. *Forschungsforum Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung*. 2021(1). Lucerne Open Press. 18-20.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5012120>
- Rieckmann, M. (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Kontext der Sustainable Development Goals. In H. Kminek, F. Bank & L. Fuchs (Hrsg.), *Kontroverses Miteinander. Interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 57–85). Goethe-Universität Frankfurt (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft).
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Wals, A. E. J. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2). 177-186.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173-184). Klett.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz.

| Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht

**Verfasserin**

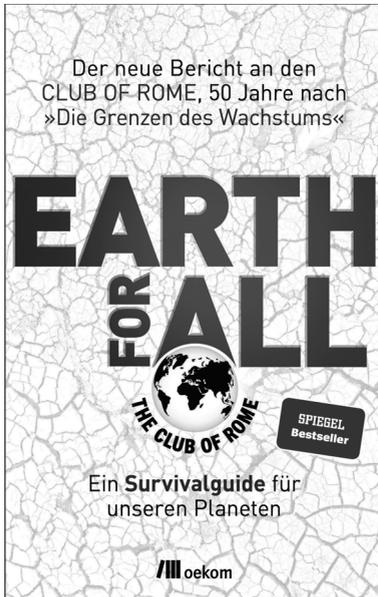
Viktoria Rieber

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561

D-69120 Heidelberg

E-Mail: [rieber@ph-heidelberg.de](mailto:rieber@ph-heidelberg.de)



Club of Rome (Hrsg.). (2022).

**Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten.**

Oekom Verlag

256 Seiten, 25,00 €

Softcover

ISBN 978-3-96238-387-9

eBook.PDF

ISBN 978-3-96238-947-5

eBook.ePub

ISBN 978-3-96238-946-8

Sozialisation als ‚produktive Realitätsverarbeitung‘, meint die Verarbeitung äußerer Realität und mithin die der sozialen und physischen Umwelt. Für die nächsten Jahre steht eine Neujustierung der Gesellschaft an. Es gilt, sich mit der Schädigung der Umwelt und der Rekonstruktion der sozialen Alltagswelt zu konfrontieren. Das Konzept der Nachhaltigkeit löst das des Umweltdenkens ab, im Dienste des Überlebens der Welt, heißt es verstärkt natur- und sozialwissenschaftliche Ansätze zu verschränken. Oder einfacher formuliert: Reduktion von Abgasen ist nicht minder wichtig als die Herstellung sozialen Ausgleichs, sowie die politische, ökonomische und praktische Unterstützung der Sustainability.

„Earth for all“ stellt Szenarien zur Rettung der Welt vor. In dieser Rezension wird pronunziert die im Bericht geforderte Abschaffung von Ungleichheit diskutiert, wie sie in verschiedenen Settings, innerhalb und zwischen und Gesellschaften existiert. Der Aspekt wachsender Ungleichheit ist kein neuer sozialwissenschaftlicher Topos. Stiglitz, Nobelpreisträger für Ökonomie, weist schon 2012 in „The Price of Inequality“ auf die hohen Kosten der Ungleichheit hin.

50 Jahre nach dem ersten Bericht an den Club of Rome, der in den 1970ern unter dem Titel „Die Grenzen des Wachstums“ veröffentlicht wurde, ist nun ein neuer Report erschienen. Damals, vor 50 Jahren, gab es bereits eine Energiekrise, es gab Sonntagsfahrverbote, um den Energieverbrauch zu reduzieren und um unübersehbar die Dringlichkeit gesellschaftlichen Handeln zu verdeutlichen. Der bemerkte Mangel an

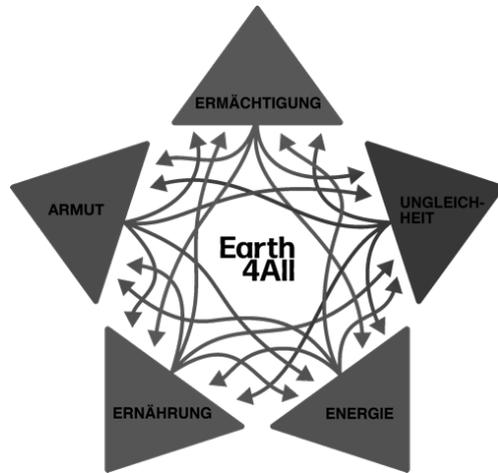
billigem Öl garantierte eine große Aufmerksamkeit für die Diagnose vom Ende des Wachstums, also für einen Bericht zur Zukunft der Umwelt. Als kurz nach Erscheinen der Prognosen neue Ölquellen erschlossen wurden, machte sich eine optimistische Stimmung breit, der zufolge es gar nicht so schlimm um die Zukunft bestellt wäre, denn es gäbe ja gar keine Energiekrise und mithin auch keine Grenzen des Wachstums. Diese Schlussfolgerung ist falsch. Tatsächlich wollte der Bericht an den Club of Rome, damals wie heute, die Grenzen eines ‚weiter-so‘ aufzeigen.

Fälschlicherweise wurde der damalige Bericht an den Club als Prognose gelesen, obgleich er ambitioniert Szenarien berechnete. Erstmals wurden hochgradig differenzierte Modellberechnungen angestellt. Eines der Ergebnisse besagt um „die gesamte Erdbevölkerung“ so zu ernähren wie gegenwärtig die Bevölkerung der USA, bräuchte man „0,9 Hektar pro Person“, und damit mehr „bebaubares Land, als insgesamt vorhanden ist“ (Club of Rome, 1973, S. 41). Heute steht hierfür der Begriff der Übernutzung. Das heißt, dass die USA bei dem heutigen Stand rund vier Planeten und Afrika einen benötigten würden; Europa, Russland und China kommen mit etwa eins bis zwei Planeten aus. Die Daten zeigen mithin die Übernutzung des Planeten an, sie basieren auf Berechnungen zum ökologischen Fußabdruck im Ländervergleich.

Im aktuellen Report „Earth for All“ liest sich die Diagnose (143f) so: der „Agrarsektor ist kein Gewinn für unseren Planeten. Für die Menschen allerdings auch nicht. Wir haben uns zunehmend von der lokalen Produktion für den lokalen Konsum entfernt und unsere Abhängigkeit von einigen wenigen großen Nahrungsmittel produzierenden Ländern erhöht. Etwa „ein Erdenbürger von zehn“ lebt mit Mangel. Rund 800 Millionen Menschen sind unterernährt und zwei Milliarden sind übergewichtig. Zu vermeiden wären vorrangig Umweltbelastung durch die Nahrungsmittelproduktion und die hohe Verschwendungsrate bei Lebensmitteln.

Der neue Bericht, behandelt „fünf außerordentliche Kehrtwenden für globale Gerechtigkeit auf einem gesunden Planeten“ (Kapitel 1). Dem schließen sich methodische Einführungen in die Modelle an, die mit „Szenarien: Too Little too Late and Giant Leap“ überschrieben sind. Hier wird ausgeführt wie die Szenarien zu lesen wären (Kapitel 2). Das nachstehende Kapitel thematisiert „Die Armutswende: Die Wirtschaft der Ärmsten darf wachsen“, was für die anderen Ökonomien so nicht gilt. Behandelt werden angestrebte Veränderungen für eine nachhaltige Welt: Es geht um grundlegende Veränderungen, um sogenannte ‚Wenden‘. Es folgt ein Kapitel zu Ungleichheitskehrtwende. Womit bereits einleitend auf die Bedeutung der gewachsenen Ungleichheit in und zwischen den Gesellschaften hingewiesen wird (Kapitel 4). Anschließend geht es um die Ermächtigungskehrtwende, womit die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit angesprochen ist (Kapitel 5). Der Begriff der Ermächtigung bezieht sich hier auf das englische ‚to empower‘ und ist auch mit ‚befähigen‘ zu übersetzen. Es folgt die Forderung nach einer Ernährungskehrtwende (Kapitel 6) und die für eine Energiekehrtwende (Kapitel 7).

Die *Earth4All*-Analyse zeigt, dass für das Szenario des *Giant Leap* diese fünf außerordentlichen Kehrtwenden die absolute Grundvoraussetzung sind.



Quelle: <https://www.oekom.de/beitrag/earth-for-all-mit-5-grossen-schritten-in-eine-gerechtere-zukunft-379>



<https://earth4all.life>

Eine Art Zusammenfassung gibt das Kapitel 8, beschrieben wird der große Turn, die Wende vom „Winner take all-Kapitalismus“ hin zu Earth for All“. Das Buch endet mit einem Aufruf zum Handeln und der Erläuterung der verwendeten Rechenmodelle und benutzten Variablen.

Die methodisch wie auch politisch zentrale Frage gilt dem erforderlichen ‚giant leap‘ (Riesensprung) (S. 45ff). Im biographisch angelegten Rückblick (Carla in den USA, Shu in China usw.) auf die Periode der 1980er bis 2000er Jahre, wird rekonstruiert was geschehen ist. In den USA etwa vollzog sich die Schwächung von Gewerkschaften, da sie die Wettbewerbsfähigkeit der USA zerstören (S. 53), in China beginnen umfassende Marktreformen. Das Anliegen dieses Ansatzes ist es, nachvollziehbar zu machen, was es bedeutet, wenn Volkswirtschaften wachsen „und wie sich dies auf die Nahrungsmittelversorgung und die Treibhausgasemissionen auswirkt“ (S. 54). Vorgestellt werden dabei die Haupttrends, der menschliche Fußabdruck, der Verbrauch von Ressourcen und das Wohlergehen (S. 64-65).

Statt an dieser Stelle die einzelnen Entwicklungsfelder (‚Wenden‘) zu diskutieren soll hier exemplarisch auf den Aspekt der Ungleichheit eingegangen werden. Ungleichheit ist folgenreich. „Die weltweiten Emissionen werden fast zur Hälfte [...] von den reichsten 10 Prozent erzeugt. Und das reichste Prozent ist für sage und schreibe

15 Prozent der aus fossilen Brennstoffen stammenden Emissionen der Erde verantwortlich“ (S. 107). „Eine Triebkraft für die Akkumulation von Reichtum und damit von Ungleichheit bildete sich seit langem heraus: die Einhegung oder Einzäunung (enclosure), beziehungsweise moderner formuliert, die Aneignung“ (S. 109). Die Aneignung von Luft, Wasser, Land ist in Erinnerung zu bringen. Es kann die Periode des Übergangs der Sowjetunion zum kapitalistischen Russland in Erinnerung gebracht werden, es war ein Prozess der Aneignung von Gemeineigentum, eine moderne Form der ‚Einhegung‘. Einhegung bedeutet Ausschluss und Bereicherung gleichermaßen. Moderne Formen der Aneignung sind die Entwicklung von Schlüsseltechnologien wie beispielsweise im Bereich Chemie oder Digitalisierung. Diese werden zunächst in öffentlichen Universitäten mit öffentlichen Mitteln erforscht und vermehren später die Vermögen weniger und vergrößern die Kluft zwischen Arm und Reich. Anstelle des ‚Gini-Koeffizienten‘, der Werte zwischen 0 und 1 annehmen kann, wird hier mit dem Palma-Index gearbeitet (S. 112). Modell sind die skandinavischen Länder, für die ein Index von 1,0 gilt. Hier verfügen die reichsten 10% über das gleiche Gesamteinkommen wie die ärmsten 40 Prozent (S. 112). Je grösser die Indexzahl, desto ungleicher die Gesellschaft. Der Weg zu größerer Gleichheit kann beschrritten werden mittels progressiver „Besteuerung einschließlich einer Vermögensteuer“ (1); Ermächtigung der Arbeitnehmerinnen (2) und einen ‚Abgabe- und Dividendenansatz‘ für die Nutzung natürlicherer Ressourcen (3) (S. 114). Vorgeschlagen wird unter anderem eine Stärkung der Gewerkschaften und der Abbau von Lohngefälle zwischen Führungskräften und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern. Es bedarf der Befähigung und Umschulung von Beschäftigten (S. 116), vorgeschlagen wird weiter die Einführung eines Bürgerfonds und einer allgemeinen Grunddividende (S. 117). Bislang, so wird ausgeführt, füllen reiche Geldgeber die Kassen politischer Parteien, „und sichern sich damit den Zugriff auf Politikerinnen und Politiker. Einer solchen politischen Einflussnahme muss entgegengewirkt werden; „auf politischer Ebene müssen faire Regeln gelten“ (S. 120). Einflussnahme wird gelegentlich mit Blick auf andere Volkswirtschaften als Korruption kritisiert, scheint aber durchaus gang und gäbe auch in westlichen Demokratien zu sein. Der Einfluss des ‚großen Geldes‘ hat mit dem Übergang hin zur neoklassischen Ökonomie riesige Fortschritte gemacht. Wenn von Ungleichheit gesprochen wird, so gilt es diese in den Ländern wie auch zwischen den Ländern zu thematisieren. das Thema der Ungleichheit ist ein altes – für Marx gründen unterschiedliche Verhältnisse auf der Existenz von den zwei Grundklassen Bourgeoisie und Proletariat, wobei die Bourgeoisie als die Klasse beschrieben wird, die Produktionsmittel besitzt und nur die Bourgeoisie kann über den durch die nichtbesitzenden Arbeiter produzierten Mehrwert verfügen. Die Soziologie spricht von der ungleichen Verteilung von Lebenschancen, die als unterschiedliche Möglichkeiten der Teilhabe an Gesellschaft bemerkbar sind und auf die Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen zurückverweisen. Begünstigt wird Ungleichheit durch technologischen Fortschritt, durch nationale Politiken und die Nutzung globaler Märkte. Generell

wachsen Vermögen zudem stärker als Einkommen aus Arbeit, wodurch die Ungleichheit fortgesetzt zunimmt.

In "Earth for all All" führt dieser Prozess zu einer Schwächung der Moralität (im Sinne Durkheims). Gesellschaften werden umgebaut, weg von pluralen Wohlstandsgesellschaften, hin zu solchen prekären Wohlstands. Sichtbar wird längst, dass die Gefährdungen durch Arbeitslosigkeit oder Armut vielfach die Mittelschichten erreichen und dass vor allem die sozialen Gruppen an den Rändern wachsen, Reichtum und Armut nehmen zu. Vor allem aber disponieren die Randgruppen nicht über die Ressourcen, die ein Umsteuern ermöglichen könnten, was einleitend bereits ausgeführt wurde.

Welche Schlüsse sind daraus zu ziehen? Zuerst und nachdrücklich gilt es immer den komplexen Zusammenhang der erforderlichen Wende hin zu Earth for all mitzudenken. Es gibt keine einfache Lösung und ganz nachdrücklich hängt, was ja Grundkonzept der Nachhaltigkeit ist, alles von der sozialen Gestaltung ab. Wir haben schlussendlich kein Umweltproblem, sondern eines der drei ‚E’s‘, also von *economy*, *ecology and equality* vor uns.

Eben dies macht die Zusammenfassung am Ende des Buches, die mit „Ursache - Wirkungs-Beziehungen“ überschrieben ist, kenntlich.

Die Modellierung globaler Veränderungen bedarf der Analyse von vielen Variablen, beginnend mit Ungleichheit und Ökologie. Ökologie umfasst die Auswirkung der „menschlichen Wirtschaft auf die wichtigsten planetaren Grenzen (Klima, Nährstoffe, Wälder, Biodiversität)“. Der Report möchte aber dafür sensibilisieren, immer auch die Rückkopplungseffekte mitzudenken.

Die weiteren Variablen beziehen sich auf die Gestaltung des öffentlichen Bereichs, auf Finanzströme, Bevölkerungsentwicklung, soziale Spannungen, Bildung usw. Diese Variablen sind am Ende des Berichts noch einmal zusammengefasst. Denn der Report will dazu einladen mit Modellen zu spielen. Die Autorinnen und Autoren sehen darin eine hilfreiche Methode, um zu lernen, wie die Veränderungen einzelner Variablen hochdynamisch weitere Veränderungen auslösen können (S. 234). Der Report endet also einerseits mit dem Hinweis auf die Systemzusammenhänge und andererseits mit der Empfehlung sich spielerisch der Lösung komplexer Probleme zuzuwenden.

Claus Tully



Sven Trabant • Hans-Jochen Wagner

## Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit

Ein Kompendium

*utb M • 2., überarb. Aufl. 2023 • 207 Seiten • Kart. • 24,90 € (D) • 25,60 € (A)  
ISBN 978-3-8252-5980-8 • eISBN 978-3-8385-5980-3*

Diese Einführung bietet Studierenden einen fundierten Überblick über pädagogische Grundbegriffe wie Bildung, Sozialisation, Erziehung und Lernen. Dabei werden verschiedene Ansätze exemplarisch vorgestellt und jeweils ihre Bedeutung für Handlungsfelder der Sozialen Arbeit aufgezeigt. Vertiefend geht es um Erziehungsstile, pädagogische Grundhaltungen, Handlungssystematiken und reformpädagogische Ansätze. Die einzelnen Kapitel können als Grundlage einer Seminarsitzung im Studium der Sozialen Arbeit oder für das Selbststudium zur Vertiefung verwendet werden. Die Texte sind fachlich fundiert, gleichzeitig gut verständlich formuliert und in klar gegliederte Abschnitte sowie viele anschauliche Abbildungen und Tabellen gegliedert.

[www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)



Rita Braches-Chyrek  
Charlotte Röhner  
Heinz Sünger  
Michaela Hopf (Hrsg.)

## Handbuch Frühe Kindheit

*2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022*

849 Seiten • Kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung.

Passend dazu ermöglichen die verschiedenen Beiträge des Handbuchs einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)



Manfred Liebel

## Kritische Kinderrechtsforschung

Politische Subjektivität und  
die Gegenrechte der Kinder

2023 • 284 Seiten • kart. • 34,90 € (D) • 35,90 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2708-7 • eISBN 978-3-8474-1876-4

Das Buch beleuchtet die Debatte und Forschung zu Kinderrechten. Es macht auf Themen aufmerksam, die bisher vernachlässigt wurden, und skizziert neue Konturen und ethische ebenso wie politische Herausforderungen einer kritischen Kinderrechtsforschung, die sich den Kindern als sozialen Subjekten verpflichtet sieht.

Es greift hierzu Diskussionen auf, die im Globalen Süden, insbesondere in Lateinamerika geführt werden.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

