

**Paderborner Schriften zur
Ernährungs- und Verbraucherbildung**

1



**Zum Grundlagenverständnis für die
Standard- und Curriculum-Entwicklung**

Sigrid Beer

Band 01/2004

ISSN 1613-9577

Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Helmut Heseker
heseker@evb.upb.de

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies
schlegel-matthies@evb.upb.de

Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung
Department Sport und Gesundheit
Fakultät für Naturwissenschaften
Universität Paderborn
Warburger Straße 100
33098 Paderborn

Telefon: ++49 (0) 52 51 60-21 95
Telefax: ++49 (0) 52 51 60-34 25

Beer, Sigrid:

Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 1, Universität Paderborn, 2004.

ISSN: 1613-9577

Alle Rechte, insbesondere auf Vervielfältigung und Verbreitung über diese Reihe hinaus sowie der Übersetzung liegen bei den Autorinnen und Autoren. Vervielfältigung und Verbreitung auch in Auszügen nur mit vollständiger Angabe des Autors und des vollständigen Impressums.

Die Herausgeber der Schriftenreihe übernehmen keine Gewähr für die Richtigkeit, die Genauigkeit und die Vollständigkeit der Angaben.

Die in den Beiträgen geäußerten Meinungen und Ansichten müssen nicht mit denen der Herausgeber der Schriftenreihe übereinstimmen.

Inhalt

.....

1	Ausgangssituation	5
2	Chancen durch PISA	6
3	Vom Bildungsverständnis zum Bildungskonzept	10
4	Der Kompetenzbegriff in der Ernährungs- und Verbraucherbildung	13
5	International vergleichbar – föderal anschlussfähig	14
6	Ernährungs- und Verbraucherbildung und Schulentwicklung	15
7	Kernaufgaben von REVIS	15
	Literatur	17

Ein gemeinsames, international anschlussfähiges und innovatives Verständnis ist für die Zukunft der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Deutschland existentiell und liefert einen eigenen spezifischen und notwendigen Beitrag in der allgemeinen Bildungsdebatte.

1 Ausgangssituation

Mit der „EIS-Studie“ wurde zum ersten Mal eine bundesweite Analyse des Stellenwerts der Ernährungsbildung in allgemein bildenden Schulen vorgelegt (Heseker/Schneider/ Beer, 2001). Mit dem Folgeforschungsprojekt *REVIS, Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*, wird nun die systematische Weiterentwicklung der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung in Deutschland auf den Weg gebracht.

National und international werden aktuell grundlegende Bildungskonzepte intensiv diskutiert. Transnationale Verständigungen, z. B. über die Fragen von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzmodellen werden erzielt. Bereiche einer neu gefassten und definierten Grundbildung werden beschrieben (OECD, 2001).

Von der Erkenntnis und Einsicht in die Notwendigkeit, die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Deutschland zu innovieren, an die nationale und internationale Bildungsdiskussion Anschluss zu gewinnen und für den Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung fruchtbar zu machen, zeugen viele Projekte und Initiativen. Es ist bisher jedoch nicht gelungen, zwischen den real existierenden, unterschiedlichen Ansätzen in den Fachdisziplinen, die der Ernährungs- und Verbraucherbildung Raum geben, einen Reflexions- und Verständigungsprozess zu stiften, um für den gesamten Bildungsbereich eine gemeinsame Entwicklungsbasis zu definieren. Vielmehr verursacht die mangelnde Kommunikation eine Zersplitterung der ohnehin eher geringen Kräfte.

Die strukturellen Defizite in den Hochschulen und Schulen erschweren für die Akteure im Bildungsbereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung die nötige Einmischung in die Diskussion um den Stellenwert von Bildungsbereichen auf der Ebene der Bundesländer wie auch im nationalen Rahmen insgesamt und beeinträchtigen ebenso die Intensität der Diskussion.

Unterschiedliche Faktoren wirken zusammen und tragen zu dem Befund bei: Die Bedeutung der Ernährungs- und Verbraucherbildung wird nicht ausreichend vermittelt und ihr spezifischer Beitrag wird nicht eingebracht. Eine durchgängige Anschlussfähigkeit an zentrale Bildungskonzepte, die aktuell international und national diskutiert werden, ist zurzeit nicht gegeben.

Damit bleiben mindestens Segmente des Bildungsbereiches einem traditionell engen Fachverständnis einzelner Disziplinen überlassen (z. B. Biologie) oder sind in einer Imagefalle gefangen (z. B. Hauswirtschaft).

Es besteht zumindest die Gefahr, dass in der Debatte um eine zukunftsfähige Bildung international anerkannte und bedeutsame Schlüsselbereiche aus dem weiten Feld der Ernährungs- und Verbraucherbildung in der von traditionellen Bildungsinhalten geprägten innerdeutschen Diskussion kaum vorkommen. Dies hat zur Folge, dass die Ernährungs- und Verbraucherbildung im „Bildungskanon“ bisher nicht bzw. nicht ausreichend berücksichtigt wird.

Dies würde sich zukünftig nicht nur für den Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Bezug auf die institutionelle und strukturelle Verankerung in der Schule kontraproduktiv auswirken. Es dürfte in der Folge auch zu einer Reduktion im gesamten Bildungsverständnis führen, das den komplexen Herausforderungen an die Zukunftsfähigkeit individueller und gesellschaftlicher Bildung in der Nach-PISA-Debatte nicht mehr gerecht werden wird.

Das Forschungsprojekt *REVIS* leistet die grundlegenden Arbeiten, um für den Bildungsbereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung ein tragfähiges gemeinsames Rahmenverständnis zu formulieren und zu vermitteln, mit dem sich die Akteure in die allgemeine Bildungsdiskussion einbringen können. Dazu gehören unter anderem auch die Formulierung von Bildungszielen, die Klärung des Kompetenzbegriffs und die Standard- und Kerncurriculum-Entwicklung.

2 Chancen durch PISA

Die aktuelle Diskussion, ausgelöst durch PISA, bietet gerade für die in die Ernährungs- und Verbraucherbildung involvierten Disziplinen - besonders die für den Bereich zentrale Haushaltswissenschaft und ihre Didaktik - eine ganz neue Ausgangsposition.

Das schlechte Abschneiden Deutschlands in der PISA-Studie hat eine nachhaltige und umfassende Diskussion ausgelöst. Abseits von tagespolitischen Auseinandersetzungen hat die Studie Schwächen des bundesdeutschen Bildungssystems aufgedeckt. Im internationalen Vergleich fördern und verstärken die in Deutschland bestehenden strukturellen Bedingungen die soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Die hohe Zahl von Schülerinnen und Schülern, die die allgemein bildende Schule als Risikogruppe mit ungünstigen Lebensperspektiven verlassen, die eklatanten Leistungsunterschiede zwischen Schulformen, aber auch zwischen einzelnen Schulen innerhalb einer Schulform zwingen zu einem Paradigmenwechsel auf breiter Ebene.

Was in die kurze Formel von der „Input- zur Outputsteuerung im Bildungssystem“ gefasst wird, ist ein komplexes und vielschichtiges Unterfangen.

Die OECD-Studie PISA *„konzentriert sich weniger auf die Frage, inwieweit die Jugendlichen bestimmte schulische Curricula beherrschen, als vielmehr auf deren Fähigkeit, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zur Bewältigung realitätsnaher Herausforderungen einzusetzen.“* (OECD, 2001, S. 14).

- PISA basiert auf einem dynamischen Modell des lebensbegleitenden Lernens.
- Es geht nicht nur um Wissen, sondern ebenso um die Fähigkeit, über das Wissen und Erfahrungen zu reflektieren und beides auf realitätsnahe Fragen anzuwenden (s. Kompetenzbegriff).
- PISA führt den Begriff der *literacy* (s. u.) als Begriff für eine Grundbildung in drei Bereichen für den deutschen Sprachraum neu ein: Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung (vgl. OECD, 2001, S. 14f.).

Die PISA-Studie baut damit auf ein funktionalistisches Bildungskonzept, das wichtige Grundfähigkeiten für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben definiert und ihre Funktion

begründet. „Dem von PISA vertretenen Begriff von Basiskompetenzen ist ein verändertes Konzept von grundlegender Bildung zu eigen, das gegenüber dem herkömmlichen Verständnis deutlich neue Akzente setzt, ja Reformcharakter besitzt...PISA bedeutet für Bildung insofern eine Revision des vorherrschenden Konzeptes von Allgemeinbildung im Sinne eines konstruktiven Pragmatismus. ...Deutlich wird, wie der Pragmatismus über die Betonung des Anwendungs- und Lebensbezugs schulisches Lernen für Schüler mit positiven Bezügen auflädt“ (Messner, 2002).

Exkurs: Literacy – eine neues Verständnis von Allgemeinbildung

Der Literacy-Begriff, häufig übersetzt als *Literalität*, ursprünglich *Literarität* - das Verfügen über Schriftsprache-, hat in der jüngeren Geschichte eine stete Erweiterung erfahren. Über die UNESCO-Konferenz von Persepolis, die World Conference on Education for All in Jomtien 1990 bis zur Fünften Internationalen Konferenz zur Erwachsenenbildung 1997 in Hamburg wird der emanzipatorische Charakter der Grundbildung immer stärker betont und das Verfügen über die Grundqualifikationen als fundamentales Menschenrecht herausgestellt. Funktional illiterat zu sein, beschneidet demnach die politische, gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe (vgl. Kamper, 1999). Massive Einschränkungen der Literarität, bekannt auch als Funktionaler Analphabetismus, sind mit den Ergebnissen der PISA-Studie neu in das gesellschaftliche Bewusstsein gerückt worden: Das Schulsystem entlässt eine große Risikogruppe von Jugendlichen (ca. 25%), die am Ende der Pflichtschulzeit zwar rudimentär lesen können, aber Gelesenes nicht oder nur eingeschränkt verstehen und nicht für die Lebenspraxis fruchtbar machen können.

PISA wendet den Begriff der *literacy* nicht ausschließlich auf den Bereich der Lesekompetenz an, sondern erweitert die Definition der notwendigen Kulturwerkzeuge zur Realisierung der Teilhabe und Lebensbewältigung um die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung und erklärt damit *Science for all* zum Ziel. So wird die Debatte um *Bildung als Bürgerrecht* in unmittelbarer Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen wiederbelebt. In der Rezeption wird in der Folge vehement die Frage nach der Konzeption einer zeitgemäßen Allgemeinbildung als Beitrag zu einer zukunftsfähigen, demokratischen Gesellschaftsentwicklung und zur Bekämpfung sozialer Ungleichheit aufgeworfen (vgl. Keiner, 2002). Zugleich wird die Frage in den Focus geholt, welche Verantwortlichkeit die Schule für das Einlösen des Bildungsanspruchs des einzelnen und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft insgesamt zu übernehmen hat (vgl. OECD, 2000)¹.

Die PISA-Studie erhebt an keiner Stelle den Anspruch, die notwendigen Grundbildungsbereiche abschließend umfassend definiert zu haben.

Wenn in der Folge von PISA allerdings (Allgemein-)Bildungskonzepte diskutiert werden, dann muss überprüft werden, in wieweit die notwendigen Kulturtechniken und -werkzeuge für die Daseinsbewältigung und die gesellschaftliche Entwicklung hinreichend beschrieben werden. Dabei geht es besonders auch um den möglichen und notwendigen Beitrag der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen. Diesen Beitrag können die Akteure in diesem Bereich nur leisten und öffentlich vernehmbar einbringen, wenn sie sich konzeptionell verständig und sich entsprechend fachpolitisch aufgestellt haben.

¹ „The notions that schools have a responsibility to create a future society in which all adults are also mathematically literate, scientifically literate, and technologically literate is a relatively recent idea.“ (OECD 2000, S. 9).

Das aus dem angelsächsischen Sprachraum stammende Literacy-Konzept bildet ein gesellschaftliches Bildungsverständnis ab, das die unerlässlichen Grundlagen beschreibt, die in einer modernen Gesellschaft nötig sind, um die Bürgergesellschaft zu entwickeln². Bildung ist individuelles und gesellschaftliches Kapital. Der Schule wächst in diesem Verständnis eine eindeutige Rolle zu:

„Schulen müssen der lebensweltlichen, sozialen und kulturellen Orientierung der Individuen dienen, d. h. ihnen soziale, berufsbefähigende und kulturelle Kompetenzen, d. h. Beschäftigungsfähigkeit, Kulturfähigkeit und Gesellschaftsfähigkeit vermitteln, ohne dass dies der bloßen Anpassung an die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse gleichkommt.

Die Schule muss einer sinnhaften Reproduktion der Gesellschaft dienen, d. h. zu den kognitiven und motivationalen Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung in einer gelebten Demokratie beitragen...Die Schule muss der Innovation der Gesellschaft dienen, d. h. zu den Bildungsvoraussetzungen für ihre reflektierte Weiterentwicklung beitragen“ (Edelstein & de Haan, 2003, S. 4).

Das Literacy-Konzept findet international auch Anwendung in Bezug auf die erweiterten Kulturtechniken. Auf der Basis des OECD DeSeCo-Strategie-Papiers³ können Schlüsselkompetenzen wie folgt formuliert werden: *„Für das Individuum lassen sich auf dieser Grundlage übergreifende normative Bildungsziele formulieren, die ihm für seine persönliche Lebensgestaltung hilfreich sind: politisch partizipieren und Einfluss nehmen, am wirtschaftlichen Leben teilhaben können, intellektuelle Ressourcen und Informationen erschließen und nutzen können, soziale Netzwerke knüpfen und Beziehungen zu anderen eingehen können, die physische und psychische Gesundheit selbsttätig erhalten und Freude am Leben entwickeln können.“ (Edelstein & de Haan, 2003, S. 15)*

In einer ersten Analyse und Synopse der internationalen Beiträge zu Literacy-Konzepten sind die folgenden Literacy-Bereiche zu identifizieren, werden national jeweils konzeptionell diskutiert und finden ihren Niederschlag in Programmen von der vorschulischen Bildung bis zur Weiterbildung. Schlüsselkompetenzen werden immer in domänenspezifische Kompetenzen⁴ ausgebildet. Deshalb erhalten die Fragen der Demokratiebildung bis zur Nachhaltigkeitsbildung eine Schlüsselfunktion für das Verständnis von Grundbildung.

² „The imperatives in modern society to develop a citizenry...“(ebd.).

³ DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Internationales Projekt seit 1998, um einen übergreifenden Referenzrahmen für die Definition, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die für künftige Kompetenzmessungen der OECD bestimmend sein werden, so auch PISA. “Thus basic principles of human rights, democratic value systems and postulated objectives of sustainable development (i.e. integrating environmental protection, economic wellbeing and social equality) can serve as a normative anchoring point for the discussion on key competencies, their selection, and development in an international context. “ (OECD 2002, § 26). s.u.

⁴ „Domänen bezeichnen Felder des Wissens und der Fertigkeiten, in denen gleiche Regeln, Methoden, Techniken genutzt werden und strukturelle Ähnlichkeiten des Gegenstands nicht allein aus der Sicht einer Profession, sondern auch für die Lernenden einsichtig sind.“ (Edelstein & deHaan, 2003, S. 18).

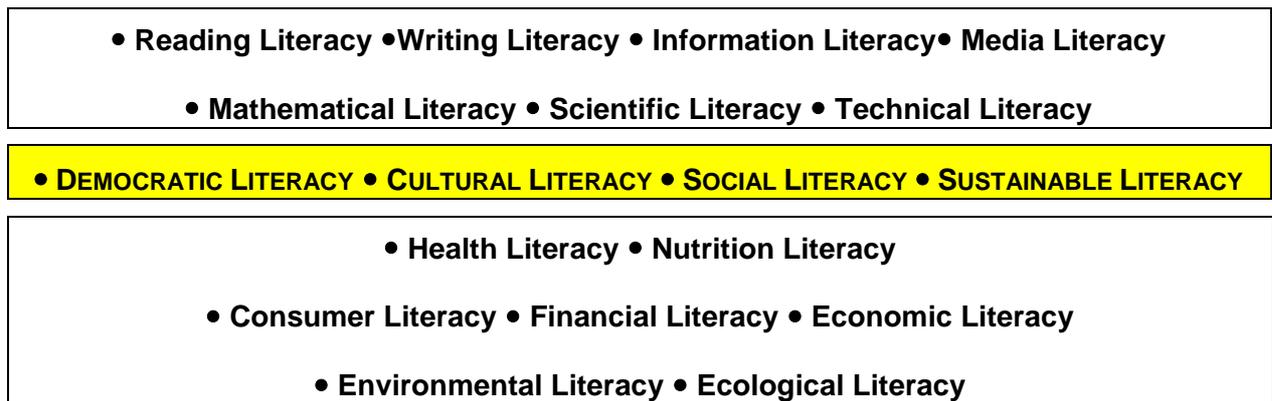


Abb. 1: Literacy-Begriffe in internationalen Curricula

(Siehe dazu auch: Beer, *REVIS - Internationale Curricula* – in Vorbereitung)

Für jeden der in der Übersicht aufgeführten Literacy-Bereiche gilt analog zur ursprünglichen Bedeutung: Es geht um einen Bereich der Grundbildung, der den Anspruch einer Kulturtechnik hat und eine notwendige Voraussetzung für die Bewältigung und die verantwortliche Gestaltung der Zukunft darstellt.

Es ist davon auszugehen, dass der Befund der PISA-Studie, wie er für das Leseverständnis oder mathematische Verständnis bereits dokumentiert wurde, auf die dargestellten Literacy-Bereiche übertragen werden kann:

- Es gibt einen funktionalen Analphabetismus, der für die einzelnen Bereiche unterschiedlich zu beziffern ist, jedoch in den genannten Risikogruppen kulminiert.

Für den Bildungsbereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung sind die Verluste z. B. in der „Haushalts- und Lebensführung“ schon im 5. Familienbericht ausführlich thematisiert (BMFSFJ, 2000).

Es ist deshalb besonders wichtig, die fachliche Domäne - hier die Ernährungs- und Verbraucherbildung - zu beschreiben und konkret zu fassen, damit Leistungserwartungen und Bildungsanspruch bereichsspezifisch in Standards ausformuliert werden können. Sie müssen allerdings immer einen Rückbezug zu allgemeinen Bildungszielen aufweisen, lassen sich daraus ableiten und daran prüfen.

Der Rückbezug zu den Bildungszielen und der damit verbundene Prüfprozess ist deshalb für alle Domänen bedeutsam, weil auch im „Kerncurriculum moderner Allgemeinbildung“, wie es auch die Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al., 2003) referiert, gerade im Bezug auf die Haushalts- und Lebensführung, die Daseinskompetenzen (V. Familienbericht) als Kulturwerkzeuge, bisher nicht berücksichtigt werden.

Die Gefahr der Verengung des Bildungsverständnisses wird noch durch einen oberflächlichen, aber kommerziell äußerst erfolgreich transportierten Bildungsbegriff verstärkt, der selbst naturwissenschaftlich-technisches Wissen fast vollständig ausblendet, aber öffentlichkeitswirksam immer wieder reproduziert wird. In Bezug auf den Bestseller „Bildung, alles, was man wissen muss“ des Autors Schwanitz (1999) führt Wernstedt (2001, S.1) zu Recht aus:

„Die dort vertretene Auffassung von Bildung reiht sich ein in ein bildungsbürgerlich seit 150 Jahren weitergeschlepptes Verständnis, das davon ausgeht, dass man mit der Kenntnis bestimmter literarischer geistesgeschichtlicher Tatsachen ein bedeutenderes, mehr Ansehen beinhaltendes Leben führen könne. Die Folge davon ist, dass jemand für gebildet gehalten wird, der Latein oder Französisch kann, aber für weniger wert gehalten wird, wer ordentlich die Funktionsweise eines Motors erklären kann. Die Trennung des bildungsbürgerlichen Wissens (philologisch, historisch) vom nützlich anwendbaren Wissen hat Tradition und wirkt selbst in den merkwürdigen Fragesendungen, die täglich im Fernsehen zu sehen sind, nach.“

In der Auseinandersetzung mit dem Literacy-Konzept wird deutlich, dass sich ein „Bevorzugungskonzept“ des Lernens überholt hat und statt dessen ein „permanentes Bildungs Erneuerungsmodell“ greifen muss, dessen Erfolg für das lebenslange Lernen auf einer veränderten Schulbildung fußt (vgl. Weinert, 2000).

3 Vom Bildungsverständnis zum Bildungskonzept

Nicht erst seit der PISA-Studie, aber durch sie forciert, zeigen wissenschaftliche Befunde, dass die *„Organisation der Schul- und Lebenszeit für Lernen und Leben der Jugendlichen dysfunktional ist...Der Erwerb von Kompetenzen, die in lebensnahen Situationen aktiviert und genutzt werden können, ist eingeschränkt. Der Bezug zu Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, zu ihren Lebensbedingungen ist wenig ausgeprägt. Die sozialen Milieus werden bei der Konzeption von Lehr- und Lernprozessen kaum berücksichtigt“* (Edelstein & de Haan, 2003, S.18).

Zukunftsfähige Lehr- und Lernarrangements sind daran zu messen, ob sie es leisten

- „verständnisintensives Lernen im Blick auf anwendungsfähiges Wissen anzuregen,
- Lernen handlungsorientiert, d. h. problemlösend zu gestalten,
- dem Lernen des Lernens einen hohen Stellenwert im Lernprozess einzuräumen,
- für den Umgang mit Komplexität zu qualifizieren,
- die Eigenaktivität und das Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden zu fördern,
- individuelle Lernwege zu ermöglichen und,
- Neugier, Exploration und Weiterlernen zu stimulieren.“ (ebd. S.11)

Dieser Anforderungskatalog verlangt in der Konsequenz *Situiertes Lernen*, das den Anwendungsbezug, die lebensweltliche Orientierung und die Selbststeuerung immer mit bedenkt. Der notwendige Erwerb von systematisch-symbolischem Wissen wird damit nicht negiert. Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang Weinert zitiert mit seinem Hinweis, dass auch *ein sachsys-*

- die Kompetenz, mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen zu können,
- die Kompetenz, in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich bestehen und handeln zu können.⁶

Zu Recht wird darauf hingewiesen, dass die in der PISA-Studie bisher gemessenen Kompetenzen im Schwerpunkt im Bereich der Instrumente der Kommunikation und des Wissens (using tools interactively) angesiedelt und die beiden anderen Bereiche zu wenig ausdifferenziert worden sind (Edelstein & de Haan, 2003).

Nicht zuletzt findet sich diese Engführung auch in der DIPF-Expertise, in dem schon erwähnten „Kerncurriculum moderner Allgemeinbildung“ und dem im Anschluss entwickelten Tableau, in dem als „*Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)*“ in Anlehnung an Baumert (2002) dargestellt werden (Klieme et al., 2003, S. 55):

- „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt: Mathematik, Naturwissenschaften,
- Aesthetisch-expressive Begegnung und Gestaltung: Sprache/Literatur, Musik/Malerei/ Bildende Kunst, Physische Expression,
- Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft: Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht,
- Probleme konstitutiver Rationalität: Religion/Philosophie.“

Als „*basale Sprach- und Selbstregulierungskompetenzen (Kulturwerkzeuge)*“ werden dazu erwartet:

- „Beherrschung d. Verkehrssprache,
- Mathematisierungs-Kompetenz,
- Fremdsprachliche Kompetenz,
- IT-Kompetenz,
- Selbstregulierung des Wissenserwerbs.“

⁶ Key competences for a successful life and well-functioning society:

Acting autonomously: Ability to defend and assert ones rights, interests, responsibilities, limits and needs, ability to form and conduct life plans and personal projects, ability to act within the big picture/ the larger context

Using tools interactively: Ability to use language, symbols and text interactively, ability to use knowledge and information interactively, ability to use (new) technology interactively

Functioning in socially heterogeneous groups: Ability to relate well to others, ability to cooperate, ability to manage and resolve conflict. (OECD (Eds.): DeSeCo Strategy Paper, 2002, p. 11-14).

Nicht zuletzt ist hier der Beitrag der Ernährungs- und Verbraucherbildung gefragt:

- um den Kanon des Orientierungswissens kritisch zu diskutieren und die notwendigen Erweiterungen zu definieren. Haushalts- und Lebensführung bleiben bisher unberücksichtigt,
- um notwendige Kulturwerkzeuge zu beschreiben,
- um einen spezifischen Beitrag zur Anschlussfähigkeit an das Gerüst der Schlüsselkompetenzen zu gewährleisten,
- um der Gefahr zu begegnen, dass mit der Definition eines allgemein bildenden Kanons und sich daraus ableitenden Standards, Inhalten und Aufgaben lediglich eine Pseudoauthentizität geschaffen wird.

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung ist in allen Bereichen des Bildungskonzeptes gefordert. Sie bietet Inhalte, didaktisch-methodische Konzepte und Zugänge, die den Anforderungen zukunftsfähiger Lernarrangements entsprechen, in denen sich die übergeordneten Bildungsziele und Schlüsselkompetenzen wiederfinden und domänenspezifisch erweitert werden.

4 Der Kompetenzbegriff in der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Der Begriff „Kompetenz“ wird in unterschiedlichen Bedeutungen und Bedeutungsebenen oftmals unreflektiert nebeneinander gebraucht und verstanden.

Es ist unabdingbar für die Entwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung, zu einer Verständigung über ein allgemein akzeptiertes und durchtragendes Kompetenzverständnis zu gelangen, da die Formulierungen der Standards vom Bildungs- und Kompetenzverständnis abhängig sind.

Sowohl die OECD in der PISA-Studie wie auch in der Folge die DIPF-Expertise (Klieme et al, 2003) stützen sich auf einen Kompetenzbegriff, der von Franz E. Weinert national und international mitgeprägt wurde.

Kompetenzen sind danach „*die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können*“ (Weinert, 2001, S. 27 f.).

Die individuelle Ausprägung lässt sich nach Weinert (2001) beschreiben in Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation.

Kompetenzen entsprechen nicht einem abstrakten Wissen, sind kein Bündel von Einstellungen an sich und auch keine formalen Fertigkeiten. Sie sind an spezifische Gegenstände, Inhaltsbereiche, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden. (vgl. Edelstein & de Haan, 2003). Dieser Kompetenzbegriff unterscheidet sich damit von dem Begriffssystem, in dem nach Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen unterschieden wird. Eine solche Ausdifferenzierung unterstellt, dass Kompetenzen und Gegenstandsbereiche zu trennen seien. Das hat in der jüngeren Vergangenheit in Diskussionen um den Kompetenzerwerb zu unglücklichen und schließlich falschen Kontroversen geführt, in der Schlüsselkompetenz und fachliche Kompetenz konkurrierend oder sogar alternativ diskutiert wurden.

Gerade auch für die Ernährungs- und Verbraucherbildung gilt, dass eine solche Trennung nicht sinnvoll ist. Ihre spezifische materielle Lernkultur (z. B. praktisch-sinnliche Erfahrungen) und Handlungsorientierung sowie die lebensweltbezogene und handlungsorientierte Integration grundlegender Bildungsziele wie Gesundheit, Nachhaltigkeit und soziales Zusammenleben gewinnen in der Debatte um eine zukunftsfähige Bildung an Bedeutung. Ernährungs- und Verbraucherbildung erhalten so die Chance, in der Bildungs- und Schulhierarchie neu wahrgenommen zu werden.

5 International vergleichbar – föderal anschlussfähig

Das transnationale Bildungsverständnis, die Bildungsziele und die Kompetenzausprägungen liefern auch in der Ernährungs- und Verbraucherbildung die Grundlage für die

- Standardformulierung
- Kerncurriculum-Entwicklung
- Evaluation.

REVIS bindet die zukünftige Ernährungs- und Verbraucherbildung an internationale Entwicklungen, an ein transnationales Verständnis und Niveau an. Dadurch wird eine internationale Vergleichbarkeit und Qualitätsentwicklung gewährleistet. Gleichzeitig soll die Anschlussfähigkeit bis in die Bundesländer hinein gesichert werden.

Deshalb werden die Kerninhalte in ein modularisierbares, schulformübergreifendes Tableau von der Eingangsklasse bis zum Ende der Pflichtschulzeit gefasst.

Standards werden für das Ende der Grundschulzeit (Klasse 4/6) und Ende der Pflichtschulzeit (Klasse 9/10) schulformübergreifend als Mindeststandard und als transparent gemachter Bildungsanspruch der Schülerinnen und Schüler formuliert.

Die Qualitätskriterien für Standards nach Klieme werden auch an die Standards in der Ernährung und Verbraucherbildung gelegt (Klieme et al. 2003, S. 18):

- *Fachlichkeit,*
- *Fokussierung,*
- *Kumulativität,*
- *Verbindlichkeit für alle*
- *Differenzierung,*
- *Verständlichkeit,*
- *Realisierbarkeit.*

Damit wird zugleich die Basis für die Instrumente zur Unterrichtsentwicklung beschrieben.

Das Standardverständnis bei Klieme bereitet zwar vor für die Evaluation über Schulleistungstests. Es wäre allerdings einerseits vermessen, für die Ernährungs- und Verbraucherbildung ein so komplexes Instrumentarium vorlegen zu wollen, wie es das internationale PISA-Konsortium

geleistet hat, andererseits würde der fachspezifische Beitrag in den paper-and-pencil-orientierten Testverfahren nicht genügend abgebildet.

Für die beteiligten Fächer, insbesondere die Haushaltswissenschaft und ihre Didaktik gilt es, Evaluationsinstrumente zu entwickeln, die von den Lehrkräften unabhängig von „Test-Spezialisten“ für die Unterrichtsentwicklung zu handhaben und zu nutzen sind. Bestehende Referenzsysteme und Qualitätsentwicklungsindikatoren können für die Ernährungs- und Verbraucherbildung nutzbar gemacht werden, in Teilen sind jedoch spezifische Instrumente zu entwickeln.

6 Ernährungs- und Verbraucherbildung und Schulentwicklung

Kein Bildungsbereich kann sich mehr der Evaluation entziehen, erst recht nicht, wenn (erhöhte) gesellschaftliche Investitionen eingefordert werden. Evaluation ist jedoch in erster Linie ein Reflexionsinstrument und Referenzrahmen für die Unterrichts- und Schulentwicklung und sichert die Einlösung des Bildungsanspruchs für das Individuum und die Gesellschaft. Damit wird auch eine eindeutige Abgrenzung zu rein funktionalen Effektivitäts- und Effizienzinteressen gezogen, die hinter Evaluationen vermutet werden könnten.

Dass die Ernährungs- und Verbraucherbildung auch als Element der Schulentwicklung an Bedeutung gewinnt, muss im Projektrahmen eine angemessene Berücksichtigung finden, ohne zum zentralen Inhalt zu werden. Mit der allgemeinen Entwicklung hin zur Ausweitung des Ganztagsschulangebots in Deutschland rückt z. B. auch die Frage der Versorgung in der Schule ins Zentrum. Damit unmittelbar verbunden ist der Grad der Kongruenz zwischen schulischem Lernen und Gestaltung des Lebensraums Schule und der Qualität der Versorgung zur Sicherung der (auch physischen Voraussetzungen der) Bildungsfähigkeit.

Die zukünftige Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen muss deshalb ihre Qualität in Schulentwicklungsprozessen unter Beweis stellen und deutlich machen, dass sie zu einem qualitativ veränderten Bildungsverständnis einen eigenen Betrag leistet, der evaluierbar ist und den Ressourceneinsatz rechtfertigt.

7 Kernaufgaben von REVIS

Auf der Grundlage des dargestellten Bildungskonzeptes sind die Aufgaben im Forschungsprojekt **REVIS** definiert. **REVIS** formuliert für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen

- die zentralen Bildungsziele,
- die zentralen Kompetenzen, die eine Grundbildung in der Ernährung und Verbraucherbildung definieren,
- die Standards und
- ein Kerncurriculum,
- die Evaluationskriterien und -instrumente.

Für die Umsetzung und Aufbereitung für die Schulen gelten die folgenden Grundsätze:

- Bildungsziele, Standards und Kerncurriculum sind klar, kurz und knapp gefasst.
- Diese sind für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern verstehbar, handhabbar, bedeutsam.
- Es entsteht kein neuer Schulverwaltungsüberbau.
- Die gesamte Schrifffassung soll einschließlich einer Methodenlandkarte für die Ernährungs- und Verbraucherbildung ca. 100 Seiten umfassen.

Im Projektverlauf werden diese Parameter kontinuierlich evaluiert.

Ernährungs- und Verbraucherbildung als lebensweltbezogene Grundlage für authentische Unterrichtsbeispiele

Über die skizzierten notwendigen inneren Entwicklungen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung hinaus bieten sich aus diesem Bildungsbereich vielfältig anwendungsorientierte, lebensweltbezogene Beispiele an, die sich für die Aufgabengestaltung in anderen Kompetenzbereichen (z. B. Leseverständnis von Grafiken, Tabellen, Texten) hervorragend eignen. Auch an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass durch den Einsatz dieser Elemente, ein wesentlicher Beitrag zur Authentizität schulischen Lernens geleistet werden kann.

Im Forschungsprojekt **REVIS** sollte deshalb ein Pool von Beispielen aus der Ernährungs- und Verbraucherbildung zusammengestellt werden, die fächerübergreifend genutzt werden können.

Wissenschaftlicher Diskurs

Die enge Verzahnung und Zusammenarbeit mit den Fachverbänden „Deutsche Gesellschaft für Ernährung“ (DGE, Arbeitskreis ‚Ernährung und Schule‘), „Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft“ (dgh, Fachausschuss ‚Haushalt und Bildung‘) und der Fachdidaktischen Gesellschaft „Haushalt in Bildung und Forschung e.V.“ (HaBiFo) sowie durch die engen Kooperationen mit dem Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (VZBV) ist sowohl eine laufende Überprüfung der Arbeitsergebnisse durch Experten der ‚scientific community‘ gegeben als auch eine schnelle und effektive Verbreitung der Ergebnisse an und durch die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Literatur

- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Vortrag anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative McKinsey bildet. Köln
(<http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf> [02.08.2003])
- BMFSFJ: 5. Familienbericht ausführlich thematisiert 5. Familienbericht: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland - Zukunft des Humanvermögens.
(<http://www.bmfsfj.de> [02.08.2003]) Rubrik Publikationen.
- Edelstein, W. & de Haan, G. (2003): Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.
- European Network of Health Promoting Schools (Ed.) (1998): Healthy eating for young people in Europe. WHIO, Kopenhagen.
Überarbeitete Übersetzung:
- Heindl, I. (2003): Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn.
- Heseker, H., Schneider, L., Beer, S. (2001): Ernährung in der Schule. Forschungsbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. Paderborn.
- Kamper, G. (1999): Analphabeten oder Illiterate. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen. 2. überarbeitete Neuauflage, S. 572-582.
- Keiner, D. (2002): Neue deutsche Bildungskatastrophe? Zur Kontinuität definitiver Schiefagen der kulturellen Verhältnisse der BRD – Anmerkungen zur PISA-Studie. Forum Wissenschaft 1/02, S. 52-56. (<http://www.bdwi.de/forum/fw1-02-52.htm> [02.08.2003])
- Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin. (http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf [02.08.2003])
- Leithwood, K, Edge K., Jantzi, D. (1999): Educational Accountability: The State of the Art. Gütersloh.
- Messner, R. (2002): Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. Erziehung & Unterricht Heft 7/8. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Wien, S. 841-848.
- OECD (2000): DeSeCo Background Paper. Neuchâtel.
(http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco-background-paper02.pdf [02.08.2003])
- OECD (Eds.) (2002): DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. Neuchatel.
(http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf [02.08.2003])
- OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris.
- OECD (2000): Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. Paris.
(<http://www1.oecd.org/publications/e-book/9600051E.PDF> [02.08.2003])
- Rychen, D. S.(2002): Internationales Projekt definiert Schlüsselkompetenzen. In: Panorama 6/2002. OECD Dossier.
(http://www.infopartner.ch/periodika_2002/Panorama/Heft_6_2002/pan2606.pdf [02.08.2003])
- Rychen, D.S.(2003): An overarching frame of reference for key competencies – is the OECD perspective relevant for the South? Working Group for International Cooperation in Skills Development. Bonn.
- Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a. M..

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17-31.

Weinert, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2-2000, Sonderseiten 1-16.

Wernstedt, R (2001): Der nimmersatte Begriff: Bildung. Eröffnungsvortrag 12. Auricher Wissenschaftstage. (<http://www.auricher-wissenschaftstage.de/wern01.htm> [02.08.2003])