



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

FACHGRUPPE ERNÄHRUNG UND VERBRAUCHERBILDUNG

Schlussbericht

für das
Bundesministerium für
Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft
Geschäftszeichen: 113-072-686 09/2-2003

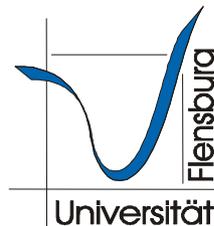


Modellprojekt

**Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung
in Schulen**

2003 - 2005

In Kooperation mit



Paderborn 2005

Impressum

Projektleitung: Prof. Dr. Helmut Heseker

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

E-Mail: helmut.heseker@uni-paderborn.de

Telefon: 0 52 51 / 60-21 95

Telefax: 0 52 51 / 60-34 25

Kooperationspartnerinnen: Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn,
Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung

Prof. Dr. Ines Heindl, Universität Flensburg,
Institut für Ernährungs- und Verbraucherbildung

Prof. Dr. Barbara Methfessel, Pädagogische Hochschule Hei-
delberg, Abteilung für Ernährungs- und Haushaltswissenschaft
und ihre Didaktik

Projektmitarbeiterinnen: Dr. Ulrike Johannsen, Universität Flensburg

Dipl.-Päd. Sigrid Beer, Universität Paderborn

Dipl. oec. troph. Anke Oepping, Universität Paderborn

Dr. Pirjo Schack, Pädagogische Hochschule Heidelberg
(Jan. – Jun. 2004)

Dipl.-Biol. Claudia Vohmann, Universität Paderborn

Wissenschaftlicher Beirat: Silke Bartsch, Lehrerin Sek., Berlin und Pädagogische Hoch-
schule Heidelberg

Regine Bigga, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Werner Brandl M.A, Institutsrektor, Staatsinstitut für die Ausbil-
dung von Fachlehrern, München

Dipl.-Hdl. Peter Gnielczyk, Verbraucherzentrale Bundesverband,
Berlin

StD' Sylvia Hof, Albert-Einstein-Schule, Remscheid

Inhaltsverzeichnis

1	Zusammenfassung.....	1
2	Ausgangslage	7
3	Der REVIS-Projektauftrag	11
4	Teilziel 1: Entwicklung von Bildungszielen, Kerncurriculum und Kompetenzen	15
4.1	Internationale Anschlussfähigkeit	15
4.2	Konsequenzen für das nationale Bildungswesen	17
4.3	REVIS – Referenzrahmen	19
4.3.1	Bildungsziele – Kompetenzen – mögliche inhaltliche Zugänge	22
4.3.2	Der Kompetenzbegriff	25
4.3.3	Didaktische Orientierung.....	29
4.3.4	Portfolio	31
5	Teilziel 2: Analyse von Unterrichtsmaterialien	33
5.1	Ausgangslage	33
5.2	Intervention/Aktivitäten	34
5.2.1	Sammlung und Auswahl der Materialien für die Analyse.....	34
5.2.2	Entwicklung von Beurteilungskriterien zur Materialanalyse	35
5.2.3	„K.O.- Kriterien".....	38
5.3	Ergebnisse	39
5.3.1	Materialien für die Ernährungsbildung.....	39
5.3.2	Materialien für die Verbraucherbildung.....	44
5.3.3	Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Analyse.....	48
5.4	Entwicklungen, Empfehlungen, Darstellung	48
6	Teilziel 3: Entwicklung eines Portfolios	53
6.1	Portfolio-Idee.....	53
6.2	Innovation und Design.....	54
6.3	Portfolio - ein Baustein zur Professionalisierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung.....	57
6.4	Einführung, Umsetzung und Überprüfung	59
6.5	Ausblick.....	60
7	Teilziel 4: Entwicklung eines zentralen Internetportals.....	63
7.1	Hintergrund	63
7.2	Aufbau und Struktur des Portals.....	63
7.3	Verbreitung und Rückmeldungen	65
7.4	Weiterentwicklung und Ausblick	66
8	Teilziel 5: Feldstudie zur Akzeptanztestung.....	67
8.1	Intention und Ziel der Akzeptanzbefragung	67
8.2	Instrumente	68
8.3	Durchführung	68
8.4	Ergebnisse	70

9	Teilziel 6: Weiterentwicklung des Unterrichtsfachs Hauswirtschaft zu einem Unterrichtsfach Ernährung und Verbraucherbildung	83
9.1	Ausgangslage	83
9.2	Kompetenzentwicklung innerhalb der Domäne EVB.....	83
9.3	Das Beispiel NRW: Die „EVB“-Fachgruppe an der Universität Paderborn	84
9.4	Das Beispiel Schleswig-Holstein (SH): Neuorientierung der Lehramtsausbildung	85
9.5	Die Domäne EVB entwickeln.....	86
9.6	Schulentwicklung Ganztage	86
10	Teilziel 7: Innovation des Fachraums Schulküche – Die Mobile Esswerkstatt.....	87
10.1	Ausgangslage und Aufgabenstellung	87
10.2	Die Mobile Esswerkstatt (MEW)	89
10.2.1	Entwicklung des mobilen Werkstattblocks.....	89
10.2.2	Benennung des mobilen Werkstattblocks	90
10.2.3	Die Mobile Esswerkstatt als Modul.....	90
10.2.4	Ausstattung der Mobilen Esswerkstatt	92
10.2.5	Ergänzungen zu den Modulen und zu der Basisausstattung.....	92
10.3	Einsatz der Mobilen Esswerkstatt.....	93
10.3.1	Nutzung von Lerngelegenheiten des Alltags	94
10.3.2	Lernen und Arbeiten an der Mobilen Esswerkstatt	94
10.3.3	Beispiele für den Einsatz im Rahmen des Projektes REVIS.....	95
10.3.4	Akzeptanz der Mobilen Esswerkstatt im Rahmen der Feldstudie	96
10.4	Elemente für unterrichtliche Konzepte - SchmeXperimentieren.....	97
10.5	Weiterentwicklung / Ausblick	97
11	Berichte aus den Ländern	99
11.1	Länderbericht Nordrhein-Westfalen.....	99
11.1.1	Die Domäne EVB in der Schule entwickeln.....	101
11.1.2	Ausblick	105
11.2	Länderbericht Baden-Württemberg	106
11.2.1	Aufgaben	106
11.2.2	Personelle Situation	106
11.2.3	Ausgangslage Baden-Württemberg	107
11.2.4	Durchführung.....	108
11.2.6	Weitere Initiativen	112
11.2.7	Folgerungen und Ausblick.....	112
11.3	Länderbericht Schleswig-Holstein	114
11.3.1	Zur Ausgangslage in Schleswig-Holstein	114
11.3.2	Zum Forschungsstand	115
11.3.3	Perspektiven und Strategien der EVB für Schleswig-Holstein	119
11.3.4	Ausblick und abschließende Bewertung.....	120

Anhang

- A 1 Grundlagenpapiere
 - Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung
Sigrid Beer
 - Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen
Kirsten Schlegel-Matthies
 - Portfolio - Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?
Werner Brandl
 - Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS
Ines Heindl
 - Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung
Barbara Methfessel
- A 4 Kompetenzraster mit Themen- und Inhalts-Tableaus
- A 5.1 Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien
- A 5.2 Tableau zur Ernährungsbildung
- A 5.3 Tableau zur Verbraucherbildung
- A 6.1 REVIS-Portfolio
- A 6.2 Handreichung zum Portfolio
- A 8.1 Fragebogen zur Akzeptanztestung
- A 8.2 Zusatzfragebogen Baden-Württemberg
- A 8.3 Datentabellen zu Ergebnissen der Akzeptanztestung
- A 10.1 Didaktischer Rahmen zur Mobilen Esswerkstatt
- A 10.2 Skizzen zur Entwicklung der Mobilen Esswerkstatt
- A 10.3 Fotos zum SchmeXperimentieren
- A 10.4 Ausstattungs-Empfehlung zur Mobilen Esswerkstatt
- A 10.5 Fotos des Alternativmoduls der Mobilen Esswerkstatt
- A 10.6 Einsatz mobiler Esswerkstätten an Berliner Ganztagschulen
- A 10.7 Das SchmeXperiment
- A 11.1 Länderbericht Baden-Württemberg
- A 11.2 Termine im Rahmen von REVIS
- A 11.3 Vorträge im Rahmen von REVIS
- A 11.4 Publikationen im Rahmen von REVIS

1 Zusammenfassung

Das Projekt zur *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen (REVIS)* hat das Ziel, auf unterschiedlichen Ebenen Hilfestellungen zur Innovation und Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Schulen zu erarbeiten.

Dies sollte auf der Basis der aktuellen, internationalen Diskussion und unter Berücksichtigung der bildungspolitischen Bedingungen der Bundesländer erfolgen.

Unter Federführung der Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung an der Universität Paderborn und in Kooperation mit der Universität Flensburg und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurden praktikable Vorschläge für eine Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen erarbeitet und für alle Beteiligten und Verantwortlichen auf unterschiedlichen Ebenen zur Verfügung gestellt.

REVIS ist seinem Charakter nach ein dynamisches Entwicklungsprojekt, das von Beginn an die Akteurinnen und Akteure in der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Diskurs einbezogen hat und sich durch dieses Vorgehen eine hohe Zustimmung und Mitwirkungsbereitschaft erarbeitet hat. So wurden in den ursprünglich benannten Teilzielen als Reaktion auf geänderte Rahmenbedingungen und Anforderungen, stets unter Wahrung der Zielsetzung, z. T. neue Akzentuierungen gesetzt.

Die Formulierung der Ergebnisse spiegelt diesen Prozess:

Teilziel 1: Entwicklung von Bildungszielen, Kerncurriculum und Kompetenzen – Ein Referenzrahmen für die schulische Bildung in der Domäne EVB

Vor dem Hintergrund der allgemeinen Bildungsdebatte wird für die Ernährungs- und Verbraucherbildung erstmals eine einheitliche Plattform für den notwendigen bildungspolitischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs vorgelegt. Als fachlich fundierter Reflexions- und Handlungsrahmen stellt er den gemeinsamen Bezugsrahmen für alle im Bereich der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung Tätigen dar und ist gleichzeitig entwicklungs offen und auf Partizipation hin angelegt. Seine Elemente sind

- die Bildungsziele mit dem „Haus der Bildungsziele“
- das Kompetenzraster mit dem „Themen- und Inhalts-Tableaus“
- die didaktische Orientierung
- das Aus- und Weiterbildungsportfolio.

Im Entwicklungsprozess dieses ‚REVIS-Referenzrahmens für die schulische Bildung‘ wurde ebenfalls darauf geachtet, Verantwortliche und Multiplikatoren aller Ebenen kontinuierlich einzubeziehen. Das gilt für Wissenschaft, Fachverbände, Schulverwaltung sowie die Schulen mit allen Beteiligten und außerschulischen Kooperationspartnern.

Teilziel 2: Analyse von Unterrichtsmaterialien

Für den Unterricht in der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung sind in Deutschland vielfältige Unterrichtsmaterialien von höchst unterschiedlicher Qualität vorhanden. Diese wurden systematisch gesammelt und auf fachliche und didaktische Stärken und Mängel hin analysiert. Es wurde ein Kriterienkatalog für die Beurteilung von Unterrichtsmaterialien in der Domäne EVB zusammengestellt, der für die Lehrkräfteprofessionalisierung nutzbar gemacht werden soll. Für den Unterricht aufgrund erheblicher Fehler nicht zu empfehlende Materialien wurden identifiziert.

Die Materialien wurden in Hinblick auf ihre inhaltliche Besetzung der Themen- und Handlungsfelder der Ernährungsbildung sowie der Konsumfelder der Verbraucherbildung geprüft, nicht besetzte oder unterrepräsentierte Felder wurden erkannt.

Das Teilziel, Modell-Lehr- und -Lernmodule und exemplarische Unterrichtsentwürfe aufzustellen, wurde teilweise modifiziert und die Akzentuierung in diesem Teilziel stärker auf die Erstellung und Kommunikation von Kriterien zur Erstellung ‚guter‘ Materialien und Lehr- und Lernmodule gelegt. Mit einer ersten Indikatorenliste für ‚gute‘ Unterrichtsmaterialien wird ein Instrument vorgelegt, das eine breite Basis für die zukünftige Entwicklung von Materialien und Lehr- und Lernmodulen schafft und gleichzeitig als Materialprüf-Instrument in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften eingesetzt werden kann. Diese Modifikation des Teilziels erhöht den Wirkungsgrad der noch in der Zukunft liegenden notwendigen Professionalisierungsprozesse für Lehrkräfte und Autorinnen und Autoren in dieser Domäne.

Teilziel 3: Entwicklung eines Portfolios

Auf der Basis der Portfolio-Idee wurde im Projekt prozesshaft ein Baustein zur Professionalisierung von Lehrkräften in der Ernährungs- und Verbraucherbildung entwickelt. Das REVIS-Portfolio Ernährungs- und Verbraucherbildung ist als Orientierungs- und Entwicklungsportfolio konzipiert, in dem die Lehrkräfte den Stand und das Potenzial ihrer professionellen Bemühungen und Fortschritte für sich und andere dokumentieren. Gleichzeitig können Sie über den Verlauf, die Perspektiven und Schwierigkeiten der Entwicklung ihrer Expertise und Professionalität reflektieren – und sich darüber weiterentwickeln. Das Portfolio selbst sowie eine Handreichung dazu sind online verfügbar.

Teilziel 4: Entwicklung eines zentralen Internetportals - www.evb-online.de

Im Rahmen des Projektes wurde ein zentraler Internetauftritt für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen entwickelt, der kontinuierlich ausgebaut wird. Das Portal ist unter der URL www.evb-online.de zu finden.

Dieses Portal präsentiert unter anderem Ergebnisse, die aus dem REVIS-Projekt entstanden sind. Es wird über das Projektende hinaus aktuelle Informationen zur Ernährungs- und Verbraucherbildung anbieten. Das Portal ist primär deutschsprachig, für die internationale Vernetzung im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung werden die wichtigsten Dokumente in englischer Sprache verfügbar gemacht.

Teilziel 5: Feldstudie zur Akzeptanztestung

Erarbeitete Ergebnisse des Projektes zur Innovation und Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung wurden Schulen und Schlüsselpersonen im Rahmen einer Feldstudie vor- und zur Diskussion gestellt. Die Evaluation erfolgte in Form einer Akzeptanzbefragung in Schulen und in Form von Experteninterviews und -workshops. Die Feldstudie erbrachte nicht nur wertvolle und für die Zukunft der Ernährungs- und Verbraucherbildung wichtige Impulse sondern trug auch zur Kommunikation und Verbreitung des REVIS-Konzeptes bei.

Teilziel 6: Weiterentwicklung des Unterrichtsfachs Hauswirtschaft

Die Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches Hauswirtschaft (die Fachbezeichnungen sind je nach Bundesland und / oder Schulform unterschiedlich) zur Domäne Ernährung und Verbraucherbildung wurde angestrebt. Zielsetzung war einmal die Loslösung von dem eher negativen „Koch-Unterricht-Image“ und eine bessere Identifikationsmöglichkeit mit den Unterrichtsinhalten.

Deutlich wurde, dass die Akzeptanz der Ernährungs- und Verbraucherbildung sowohl bei Eltern, Schülern und Schülerinnen als auch bei Lehrkräften, Schulleitungen und anderen Verantwortlichen deutlich größer war. Die Bedeutung der Bildungsinhalte dieser Domäne wurde erkannt und Ernährungs- und Verbraucherbildung als wesentlicher Bestandteil einer allgemeinen Grundbildung akzeptiert. Eine Umbenennung innerhalb der Schulen sollte deshalb weiterhin angestrebt werden und auf der Ebene der KMK und der Kultusministerien diskutiert werden.

Teilziel 7: Innovation des Fachraums Schulküche - Die Mobile Esswerkstatt

Aus einer früheren Studie heraus wurden die Notwendigkeit der Innovation des Fachraums Schulküche identifiziert und Lösungen für Schulen eingefordert, die über keinen entsprechenden Fachraum verfügen. Der ‚REVIS-Referenzrahmen für die schulische Bildung‘ bestärkt dazu noch einmal die Unverzichtbarkeit der handwerklichen Lebensmittelverarbeitung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Es wurde das Konzept für den Einsatz eines mobilen Werkstattblocks entwickelt, die ‚Mobile Esswerkstatt‘ (MEW), die

- als Unterrichtsbestandteil, in Arbeitsgemeinschaften oder in der Elternarbeit genutzt werden kann.
- die EVB in die „normalen“ Klassenräume bringt.
- den bereits vorhandenen Fachraum entlasten und ergänzen kann.
- dort eine Alternative sein kann, wo es sonst keinen Fachraum gibt oder geben würde.

Die Mobile Esswerkstatt wurde im Rahmen des Projektes entworfen, als Prototyp gebaut, erprobt und überarbeitet und danach von einem an der Entwicklung beteiligten kooperierenden Küchenhersteller in die Produktpalette aufgenommen.

Als weitere Ergebnisse des REVIS-Modellprojektes sind zahlreiche grundlegende wissenschaftliche Dokumente verfasst worden, die auf dem Internetportal zur Verfügung stehen und zu einem späteren Zeitpunkt in einer Dokumentation veröffentlicht werden.

Empfehlungen

REVIS legt mit dem Referenzrahmen zum ersten Mal in der Bundesrepublik einen schulform-übergreifenden Orientierungsrahmen zur Innovation der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen vor.

- Für den Erhalt, die Intensivierung und Verbreiterung des im Projektverlauf erfolgreich initiierten Dialogs sollte der Referenzrahmen in einer besonderen unterstützenden Form für die Veröffentlichung aufbereitet werden. Mit dem Haus der Bildungsziele wurde bereits ein Entwicklungsimpuls gesetzt. Der Idee folgend, könnten das Haus in seiner Bilsprache weiter entwickelt werden, um die Kompetenzen, Themen, Inhalte und Methoden zu illustrieren und darzustellen. Anregende Umsetzungsbeispiele für einen Referenzrahmen sind der beiliegende „Baum der Erkenntnis“, „Das Flensburger Modell“.
- Zukünftige Materialentwicklung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung sollte einen Bezug zum REVIS-Referenzrahmen ausweisen. Dazu wird eine enge Kooperation des REVIS-Projektteams mit dem AID angeregt.

Die hohe Akzeptanz des entwickelten Referenzrahmens der Ernährungs- und Verbraucherbildung unter Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern, Schülerinnen und Schülern ist eine hervorragende Ausgangslage.

- Es muss jedoch konstatiert werden, dass mit den in der Befragung erreichten Elternvertretungen vorrangig bildungsnahe Elternhäuser vertreten sind. Die auch in den internationalen Schulleistungsstudien identifizierten Risikogruppen sind ungleich schwieriger in Bildungsprozesse einzubeziehen. Bildungsarmut und Bildungsferne, eine eingeschränkte Literalität bewirken auch einen funktionalen Analphabetismus in Bezug auf ernährungsbezogene und allgemein gesundheitsförderliche Lebensgestaltungskompetenzen.
- Die bisher vorliegenden Interventionsinstrumente und Materialien berücksichtigen die speziellen soziokulturellen Anforderungen für die Überwindung von Bildungsbarrieren nicht. Informationen und „Botschaften“ werden nicht verstanden. Um den Wirkungsgrad einer innovierten Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Breite zu verstärken, müssen die soziokulturellen Brücken identifiziert, Vermittlungsinstrumente und -strategien entwickelt werden.

Im REVIS-Projekt ist der Professionalisierungsbedarf der Lehrkräfte und schulischen Kooperationspartner für die innovierte Ernährungs- und Verbraucherbildung deutlich geworden.

- Vorträge, Workshops, Schulungen und das Internetportal mit seiner Vernetzungsfunktion für Aus-, Fort- und Weiterbildung benötigen eine kontinuierliche und verlässliche Fortsetzung. Richtlinienentwicklung und Publikationen allein reichen nicht aus.
- In den Professionalisierungsanstrengungen muss auch unterschiedlichen Voraussetzungen, Vorbildungen und Rollen der potentiellen Akteurinnen und Akteure in der Ernährungs- und Verbraucherbildung Rechnung getragen werden. So sollen z. B. Landfrauen oder Meisterinnen der Hauswirtschaft nicht den Unterricht übernehmen und damit Fachlehrerinnen und Fachlehrer vermeintlich überflüssig machen, sondern ggf. in Unterrichtsvorhaben und Projekten kooperieren. Ihr vorrangiges Aufgabengebiet sollte in unterrichtsergänzenden Angeboten, Projektkooperationen, Arbeitsgemeinschaften oder

auch der begleitenden Elternbildung liegen. Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ist erwünscht und nötig.

Die weiteren Entwicklungsschritte in der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung benötigen Instrumente der internen Evaluation zur Qualitätssicherung und -entwicklung, welche die gesamte Schulgemeinde, Lehrkräfte, Eltern, Schülerschaft, Schulträger und Kooperationspartner einbeziehen.

- Der fachliche und fachdidaktische Diskurs, z. B. über die Formulierung von Inhalten, Standard-Anforderungen, innovativen Formen der Leistungsbewertung und schließlich Evaluation muss mit der Schulpraxis weitergeführt werden, um den Referenzrahmen weiter zu entwickeln und die Umsetzung vor Ort zu intensivieren.

Der Diskurs zur Bedeutsamkeit der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung im Rahmen der aktuellen Bildungsdiskussion sollte kontinuierlich aufrecht erhalten bleiben. Der gelungene Anschluss an die nationale und internationale Diskussion ist eine der wesentlichen Grundlagen, um den Bildungsbereich zu sichern. Kooperationen mit der Gesundheitsförderung sollten systematisiert und intensiviert werden.

Auf der Ebene der Kultusministerkonferenz wird über eine Neufassung der Rahmenvorgabe zur schulischen Gesundheitsförderung diskutiert. Die REVIS-Ergebnisse sollten in diesen Prozess eingespeist werden.

Mit der Mobilen Esswerkstatt (MEW) schafft das REVIS-Projekt auch den Schulen Zugänge zu einer innovierten Ernährungs- und Verbraucherbildung, die bisher überhaupt nicht über ein Fachraumangebot Schulküche verfügen und z. B. aufgrund von baulichen Voraussetzungen auch in Zukunft nicht verfügen werden. Darüber hinaus können Schulen zusätzliche Unterrichtsbedarfe mit der MEW abdecken. Die MEW ist allerdings kein genereller Ersatz für den Fachraum Schulküche oder eine Mensa.

- Die Schulen benötigen, ggf. in unterschiedlicher Weise Investitionshilfen oder gezieltes Sponsoring bei der Anschaffung einer MEW. Das Bestreiten aus dem angespannten Schuletat überfordert viele, besonders kleinere Schulen. Die Möglichkeiten von Fördervereinen und Sponsoring unterscheiden sich je nach Schule und Einzugsgebiet erheblich.

Maßnahmen zur Förderung der Ernährungs- und Verbraucherbildung sollten grundsätzlich strukturbildenden Charakter haben und auf Schulentwicklung (Pädagogik, Personalentwicklung, Infrastruktur) hin angelegt sein. Darüber hinaus geförderte Projekte sollten auf ihre Anschlussfähigkeit und Vernetzung geprüft werden. Von einzelnen unverbundenen Projekten sollte abgesehen werden, um die Finanzmittel und sonstigen Ressourcen effektiv bündeln und Synergien nutzen zu können.

Schrittweise sollte für den Bildungsbereich die Bezeichnung Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Schulen eingeführt werden. Die Bezeichnung wird breit akzeptiert und als Image steigernd angesehen.

2 Ausgangslage

Nicht zuletzt ausgelöst durch das relativ schlechte Abschneiden Deutschlands in der ersten PISA-Studie wurde eine umfassende und grundlegende Bildungsdiskussion über zukunftsfähige Bildungskonzepte ausgelöst. Auf nationaler (z. B. KMK; Fachgesellschaften) und auf internationaler Ebene (z.B. OECD) wurden und werden die zu einer Allgemein- bzw. Grundbildung zählenden Bereiche neu definiert und intensiv bearbeitet. Hierbei ist in Deutschland eine starke Fokussierung der Verantwortlichen im Bildungssystem auf die Kernfächer Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften festzustellen, während Nebenfächer nicht oder nur am Rande berücksichtigt werden. Es besteht daher die reale Gefahr einer weiteren Marginalisierung und Zurückdrängung gerade der Fächer und Inhalte, die für eine zukunftsorientierte Grundbildung einen hohen Stellenwert haben. Lebensführungs- und Lebensgestaltungskompetenzen werden schon jetzt in den meisten Schulformen nicht mehr in einem ihrer Bedeutung angemessenen Umfang unterrichtet.

Ernährung und Konsum sind dabei zwei Bereiche, die in der schulischen Praxis mehr und mehr an Gewicht verlieren, in ihrer gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Tragweite aber unumstritten sind. Die Bedeutung einer bedarfsgerechten Ernährung für die Gesundheit bzw. einer ungünstigen Ernährungsweise für die Pathogenese weit verbreiteter chronischer Erkrankungen ist gut belegt. Ernährungsbedingte oder -mitbedingte Krankheiten sind weit verbreitet und stellen einen wesentlichen Kostenfaktor im Gesundheitssystem dar. Bisherige Ansätze zur Verbesserung der Ernährungssituation, hin zu einer gesünderen Ernährung, haben diese Entwicklung nicht aufhalten können. Hinsichtlich der Beurteilung von Qualität, Auswahl und Verarbeitung von Lebensmitteln, hat in den Haushalten insgesamt sogar ein deutlicher Kompetenzverlust stattgefunden.

Das Ernährungsverhalten manifestiert sich in der Regel bereits im Kindesalter und einmal erworbene Ernährungsmuster werden häufig ein Leben lang beibehalten. Daher kommt einer frühzeitigen Vermittlung von Wissen über Lebensmittelzusammensetzung, Ernährungsphysiologie und der Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit eine besondere Bedeutung zu. Vielfältige Kompetenz im Feld der Ernährung hat den Rang einer Kulturtechnik, ist unverzichtbares Bildungsgut einer Gesellschaft und unabdingbare Voraussetzung für Verbraucherentscheidungen. Auch dieser Aspekt wird in der allgemeinen Bildungsdiskussion in der Regel übersehen.

Konsum und Konsumieren sind in unserer Gesellschaft wichtige Handlungs- und Kommunikationsfelder, die Selbstverständnis und Identität von Kindern und Jugendlichen wesentlich mitbestimmen. Kompetenzen für einen selbstbestimmten und reflektierten Umgang mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen, den Angeboten des Marktes und den Verlockungen der Werbung sind zentral für eine gelingende Lebensführung und eröffnen erst Gestaltungs- und Teilhabechancen. Fehlende Konsum-Kompetenzen führen zu nicht unerheblichen Belastungen für die Individuen und die Gesellschaft (Ver- und Überschuldungsprobleme, ungenügende oder fehlende Daseinsvorsorge usw.). Die schulische Verbraucherbildung erhält vor diesem Hintergrund eine neue Bedeutung und Legitimation.

Eine umfassende Bildung in der Domäne EVB umfasst nicht nur eine theoretische und praktische Vermittlung ernährungsphysiologischer, ernährungsmedizinischer und lebensmittelwissenschaftlicher Kenntnisse bzw. Fertigkeiten sondern auch Strategien und Konzepte zur Verbraucherbildung. Die Verbraucherbildung hat neben der Verzahnung mit der Ernährungsbildung

u. a. die Aufgabe, im Sinne der Nachhaltigkeit die Zusammenhänge von Produktion und Konsum in ihren ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten aufzuzeigen. Nur vor diesem Hintergrund sind Verhaltensänderungen von Schülern und Schülerinnen und z. T. ihrer Familien hin zur Berücksichtigung regionaler, saisonaler, ökologisch verantwortlich hergestellter Produkte anzustreben und einsehbar. Die immer häufiger geäußerte Forderung nach Übernahme von Verantwortung für das eigene (Konsum-)Handeln und für die private Daseinsvorsorge (Alter, Krankheit, Arbeitslosigkeit etc.) lässt die Vermittlung von Kompetenzen zur kurz-, mittel- und langfristigen Abschätzung der Folgen des Handelns an Bedeutung gewinnen. Sie werden damit unverzichtbarer Bestandteil einer allgemeinen Grundbildung.

In dem inzwischen abgeschlossenen, bundesweiten Forschungsprojekt "Ernährung in der Schule" (= EiS-Studie; Förderung durch BMG/BMVEL; Geschäftszeichen 423-7620-0/135-BMG) wurde in den Jahren 1999-2001 eine umfassende Analyse der aktuellen Ernährungsbildung in allgemein bildenden Schulen durchgeführt. Die Ergebnisse der EiS-Studie haben deutlich gezeigt:

- Es gibt nicht nur immer weniger Ernährungsbildung an den allgemein bildenden Schulen für immer weniger Schüler/innen.
- Ernährungsbildung ist an entscheidenden Gelenkstellen nicht mit der Verbraucherbildung verknüpft.

Ernährungs- und Verbraucherbildung stellt kein eigenständiges Fach in unseren allgemein bildenden Schulen dar, sie ist vielmehr in eine Reihe traditioneller Unterrichtsfächer integriert. In der Primarstufe ist das Themenspektrum an den Sachunterricht angebunden. In der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule) ist die Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Ländern über eine unterschiedliche Organisation der Bildungsgänge mit unterschiedlichen Anteilen und Konzepten vertreten. Stützpfiler sind dabei der *hauswirtschaftliche Unterricht* mit beiden inhaltlichen Säulen, das Fach *Biologie* mit einem sehr beschränkten ernährungsbezogenen Anteil sowie für die Verbraucherbildung die *Fächer bzw. die Lernbereiche Wirtschaft, Sozialwissenschaft/Politik oder Arbeitslehre*. Innerhalb der gymnasialen Bildungsgänge bleiben jedoch in acht Bundesländern hauswirtschaftliche Anteile ganz außen vor. Im Rahmen von Profilbildungen oder Wahlpflichtangeboten im Verlauf der Sekundarstufe I bieten die übrigen acht ein eingeschränktes Bildungsangebot im Bereich des Gymnasiums.

Aber auch in der Haupt-, Real- und Gesamtschule sind der ernährungsbezogene und auch der damit verbundene verbraucherbildende Unterricht nicht (mehr) kontinuierlich präsent. In der Sekundarstufe I gibt es Pflicht- und Wahlangebote, die aber in der Auswahlkonkurrenz mit anderen Fächern stehen. Ist das Fach Hauswirtschaft¹ in einen „Lernbereich“ eingebettet, muss die Unterrichtszeit für den Lernbereich mit den Fächern Technik oder Wirtschaftslehre geteilt werden. In der gymnasialen Oberstufe existiert nur in ganz wenigen Bundesländern überhaupt ein Lehrplan für ein Fach Ernährungslehre, der zudem ein enges, rein naturwissenschaftlich Verständnis vermittelt, welches nur sehr eingeschränkt zu einem anderen Ernährungsverhalten führt. Verbraucherbildung wird in der gymnasialen Oberstufe überhaupt nicht angeboten. Die Schulen, die dieses Kursangebot auch realisieren (können), sind in Deutschland äußerst selten.

¹ Die Bezeichnung steht stellvertretend für die verschiedenen Fachbezeichnungen in den Bundesländern u. a. Haushaltslehre, Arbeitslehre usw.

Die Lehrpläne, die zunächst durchaus breite Themenpläne enthalten, stellen in der Realität ein Auswahlmenü dar, aus dem sich die Stoffverteilungspläne der Einzelschule ergeben. Selbst die Themen der Stoffverteilungspläne der Einzelschule werden häufig nicht vollständig und umfassend im Unterricht bearbeitet. Die mangelnde Fachlehrerversorgung, die bundesweit zunimmt, spielt in der zusätzlichen Verschärfung des Problems eine zentrale Rolle. Bei mehr als 25 % der Schulen wird z. B. ein Unterrichtsanteil von mehr als 50 % im Fach Hauswirtschaft fachfremd erteilt. Daraus resultieren einerseits ein besonderer Fortbildungsbedarf und andererseits ein steigender Bedarf nach guten Lehr- und Lernmaterialien.

Das Fach Hauswirtschaft (in seinen verschiedenen Fachbezeichnungen in den einzelnen Bundesländern) ist das einzige Unterrichtsfach, in dem sowohl ernährungsbezogene als auch verbraucherbezogene Inhalte kontinuierlich und vernetzbar implementiert sind. Von außen wird das Fach allerdings vielfach und pauschal mit einer überholten Fachauffassung identifiziert und ist daher mit erheblichen Image- und Akzeptanzproblemen konfrontiert. Ergänzend erschweren strukturelle Defizite die Binnenprozesse im Bereich der Fachinnovationen.

Die Lebensmittelverarbeitung ist die Domäne des hauswirtschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe I, die unter den realen Unterrichtsbedingungen und Fachraumdefiziten leidet. Die Verbraucherbildung - und die darin eingebettete Vermittlung von Kompetenzen zur Lebensführung und Lebensgestaltung - ist die zweite Stärke des hauswirtschaftlichen Unterrichts. In beiden Feldern können andere Fächer, z. B. der Biologieunterricht nicht kompensieren. Im Primarstufenbereich wird das Defizit an Kompetenzvermittlung im Bereich handwerklicher Lebensmittelverarbeitung und der Verbraucherbildung grundlegend deutlich. Der Fachraum Schulküche ist in der Grundschule die Ausnahme. Qualifizierter Unterricht im Lernfeld Ernährungs- und Verbraucherbildung, der das Umgehen mit Lebensmitteln unabdingbar einschließt, ist so entscheidend eingeschränkt oder erst gar nicht möglich.

Die Folge dieser in dem EIS-Projekt erstmals für ganz Deutschland dokumentierten ungünstigen Ausgangslage ist die Zunahme eines funktionalen Analphabetismus. Für den Bildungsbereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung wurden bestehende Defizite z. B. in der Haushalts- und Lebensführung bereits im 5. Familienbericht ausführlich thematisiert (BMFSFJ, 2000).

Im Mittelpunkt der aktuellen Diskussion stehen die Entwicklung und Definition von Bildungszielen, Schlüsselqualifikationen und zu erwerbenden Kompetenzen, Kerncurricula, Evaluationskriterien und -instrumenten und Standards. Um an die nationale und internationale Bildungsdiskussion Anschluss zu gewinnen und diese für den Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung fruchtbar zu machen, sind auch für den Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung vergleichbare grundlegende Arbeiten, in denen ein tragfähiges gemeinsames Rahmenverständnis kommuniziert und vermittelt wird, dringend erforderlich.

Zusätzlich zu den oben aufgeführten Defiziten steht der Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung vor weiteren Herausforderungen:

- Die für diesen Bereich zuständigen Fachdisziplinen (Haushaltswissenschaft, Ernährungswissenschaft, Ökonomie) verfolgen unterschiedliche Ansätze, die teilweise auch durch unterschiedliche Entwicklungen in den Ländern bedingt sind. Es ist bisher nicht gelungen, eine Verständigung für eine gemeinsame Entwicklungsbasis und Reform zu definieren. Vielmehr verursachen die mangelnde Kommunikation und unterschiedliche Interessen eine Zersplitterung der ohnehin eher geringen Kräfte.

- Die strukturellen Defizite in den Hochschulen und Schulen erschweren für die Akteure im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung das nötige Einbringen in die Diskussion auf der Ebene der Bundesländer, im nationalen Rahmen und sie beeinträchtigen ebenso die Intensität der Diskussion.
- Diese und weitere Faktoren wirken zusammen und tragen dazu bei, dass die persönliche und gesellschaftliche Bedeutung der Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht ausreichend vermittelt und ihr spezifischer Beitrag nicht in die allgemeine Bildungsdiskussion eingebracht wird. Eine durchgängige Anschlussfähigkeit an zentrale Bildungskonzepte, die aktuell international und national diskutiert werden, ist deshalb bisher nicht gegeben.
- Einzelne Segmente des Bildungsbereiches bleiben einem traditionell engen Fachverständnis einzelner Disziplinen überlassen (z. B. Biologie) oder sind in einer Imagefalle gefangen (z. B. Hauswirtschaft).
- In der Debatte um eine zukunftsfähige Bildung kommen international anerkannte und bedeutsame Schlüsselkompetenzen aus dem weiten Feld der Ernährungs- und Verbraucherbildung in der von traditionellen Bildungsinhalten geprägten innerdeutschen Diskussion bisher kaum vor. Dies hat zur Folge, dass die Ernährungs- und Verbraucherbildung im „Bildungskanon“ bisher nicht bzw. nicht ausreichend berücksichtigt wird.

Wenn nicht unverzüglich interveniert wird, dürfte sich dies nicht nur für den Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Bezug auf die institutionelle und strukturelle Verankerung in der Schule kontraproduktiv auswirken. Es dürfte 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.

Vor diesem Hintergrund wurde das Reformprojekt REVIS konzipiert.

3 Der REVIS-Projektauftrag

Auf der Grundlage der in der EiS-Studie aufgedeckten Defizite der aktuellen Ernährungs- und Verbraucherbildung und der durch die PISA-Studien ausgelösten Bildungsdiskussion wurden die Ziele und der Auftrag des Modellprojekts zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen (REVIS) definiert. Mit REVIS sollte die Qualität der Ernährungs- und Verbraucherbildung in den allgemein bildenden Schulen in einem konzentrierten Prozess effektiv weiterentwickelt und dabei wesentlich vorangebracht werden. Während der Entwicklungsarbeiten wurden einige der vorher definierten Teilziele in einem Spiralprozess präzisiert und an den aktuellen Diskussionsstand angepasst. Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsauftrags von REVIS wurden sieben Teilzielen bearbeitet.

Teilziel 1: Entwicklung von Bildungszielen, Kerncurriculum und Kompetenzen

Für die Domäne Ernährung und Verbraucherbildung waren für alle Schulstufen unter der Einbindung von Fachgesellschaften Kerncurricula zu entwickeln bzw. zu beschreiben, die in unterschiedlichen Lehrplan- und Unterrichtszusammenhängen einsetzbar, international vergleichbar und auf Bundesländerebene anschlussfähig sind. Als Basis dienten einerseits die für die Domäne Ernährung und Verbraucherbildung in einzelnen Bundesländern bestehenden Curricula und andererseits das europäische Ernährungscurriculum „Healthy Eating“, an dem die Kooperationspartnerin Frau Prof. Heindl seit 1991 aktiv mitgearbeitet hat.

Der in REVIS zu formulierende Referenzrahmen EVB mit Bildungszielen, Kompetenzen, Kerninhalten und Standards beschreibt den Bildungsanspruch junger Menschen in der Ernährungsbildung (inkl. handwerkliche Lebensmittelverarbeitung) und in der Verbraucherbildung. Die Ernährungsbildung ist als ein wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Gesundheitsbildung zu sehen und als Gegenwartsaufgabe mit Auswirkungen auf die Zukunftsfähigkeit des volkswirtschaftlichen Gefüges. Deshalb sollten die Elemente der Ernährungsbildung eingebettet sein in einen Rahmenplan Gesundheit.

Teilziel 2: Analyse von Unterrichtsmaterialien

Für die Domäne Ernährung und Verbraucherbildung sollten für alle Schulstufen die vorhandenen Unterrichtsmaterialien gesammelt und mit Hilfe eines neu entwickelten Bewertungsrasters systematisch analysiert werden. Die in REVIS entwickelten Instrumente zur Analyse greifen Elemente des Referenzrahmens (aus Teilziel 1) auf und bieten Lehrkräften eine Orientierung für die Auswahl und thematische Eignung von Materialien für den Unterricht. Die Entwicklung von Modell-Lehr- und –Lernmodulen und exemplarischen Unterrichtsentwürfen machte ursprünglich einen weiteren Anteil in diesem Teilziel aus. Diese Maßnahme wurde für die Implementierung einer reformierten Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen und in das Bildungswesen als eher kontraproduktiv angesehen und daher zugunsten von Maßnahmen zur Lehrkräfteprofessionalisierung modifiziert.

Teilziel 3: Entwicklung eines Portfolios

Auf der Basis des Kerncurriculums und der Kernkompetenzen war ein Portfolio zu entwickeln. Portfolios haben sich in zahlreichen Branchen als persönliche Leistungs- und Qualifikationsübersicht bereits etabliert. Als Beispiel konnten das „Europäische Portfolio für Sprachen“ sowie das nordrhein-westfälische „Portfolio: Medien.Lehrerbildung“ dienen. Das Modellprojekt REVIS sollte analog zu diesen Konzeptionen und auf der Grundlage des erarbeiteten Kerncurriculums

ein „Portfolio Ernährung- und Verbraucherbildung“ entwickeln. Zielgruppe des Portfolios sind alle, die im schulischen Lernfeld tätig sind. Qualifikationen aus Studium, Referendariat und Fortbildungen sowie Projekte aus der Schulpraxis können im Portfolio dokumentiert werden. Das Portfolio soll damit im Dokumentationsteil die Berufsbiographie aufnehmen, eine strukturierte Übersicht schaffen, zur Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten anleiten, beim Erkennen des Fortbildungsbedarfes helfen und Engagement honorieren.

Teilziel 4: Entwicklung eines zentralen Internetportals (www.evb-online.de)

Das Internet bietet zwar eine ungeheure Fülle ernährungs- und verbraucherrelevanter Informationen. Das Angebot ist jedoch breit gestreut und im Ganzen unübersichtlich. Die Lehrer und Lehrerinnen recherchieren daher oft in knapp bemessenen schulischen unterrichtsfreien Zeiten vom Arbeitsplatz aus oder begeben sich im Privatbereich neben den unterrichtsvorbereitenden Tätigkeiten auf die Suche nach hilfreichen Informationen und Materialien. Um die Aus- und Fortbildung von Fachkräften in der schulischen Ernährungsbildung und Gesundheitsförderung sowie Verbraucherbildung zu intensivieren, sollte daher ein zentrales Internetportal entwickelt werden. Dieses Portal sollte einen gebündelten und fachwissenschaftlich und fachdidaktisch aktuellen Zugang zu den Fragen der Ernährungs- und Verbraucherbildung, zu fächerübergreifendem Arbeiten und Konzepten verhaltensrelevanten Lernens bieten.

Teilziel 5: Feldstudie zur Akzeptanztestung

In einer Feldstudie war in Schulen aller Schulstufen und -formen in mehreren Bundesländern die Akzeptanz einer reformierten Ernährungs- und Verbraucherbildung abzufragen. Diese wurde in der Umfrage repräsentiert durch Teile des Referenzrahmens *Ernährung und Verbraucherbildung*, das Konzept der Mobilen Esswerkstatt sowie der Idee der Weiterentwicklung des vorhandenen Unterrichtsfaches zu einem Fach „Ernährung und Verbraucherbildung“.

Die Schulstudien sollten in NRW (Dienstort von 2 Kooperationspartnern; starker OPUS-/Agendaschulstandort, Eltern-Kooperation, Ganztagschulen), Baden-Württemberg (Dienstort eine Kooperationspartnerin; Modellentwicklungen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg), in Schleswig-Holstein sowie evtl. in weiteren Bundesländern durchgeführt werden.

Ziel der Akzeptanzforschung war auch, die Wege der systemischen Unterstützung der nötigen Innovationsprozesse zu beschreiben, Einstellungen zum Lernfeld Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule zu ermitteln sowie Hemmnisse und Widerstände herauszufiltern.

Mit der speziellen Betrachtung der OPUS-Schulen sollte herausgefunden werden, ob diese Schulen - auf Grund ihrer schon durchlaufenen Schulentwicklungsprozesse und der Sensibilisierung für gesundheitsorientierte Fragestellungen - die Implementierung der reformierten Ernährungs- und Verbraucherbildung konzentrierter leisten können.

Teilziel 6: Weiterentwicklung des Unterrichtsfachs Hauswirtschaft (bzw. Haushaltslehre) zu einem Unterrichtsfach Ernährung und Verbraucherbildung

Das Fach Hauswirtschaft soll zum Fach „Ernährung und Verbraucherbildung“ mit Trägerfunktion und fächerübergreifenden Andockmöglichkeiten innoviert werden. Um das bestehende Unterrichtsfach *Hauswirtschaft* (bzw. Haushalts- oder Arbeitslehre) zu einem Unterrichtsfach *Ernährung und Verbraucherbildung* weiter zu entwickeln, waren in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein REVIS-Länderkonferenzen unter Einbeziehung maßgeblicher Schlüsselpersonen durchzuführen sowie ein Experten-Workshop mit bundesweiter Beteiligung zu veranstalten.

Teilziel 7: Innovation des Fachraums Schulküche

Die handwerkliche Lebensmittelverarbeitung stellt einen wesentlichen Teil der reformierten Ernährungs- und Verbraucherbildung dar. Gerade in diesem Bereich sind Defizite in der Kompetenzvermittlung feststellbar, weil es Schulen an der entsprechenden Sachausstattung wie z. B. Schulküchen mangelt.

Vor allem für die Schulformen und Schulstufen, für die bisher kein Fachraum Schulküche vorgesehen ist (besonders betroffen sind die Grundschulen), sollte das Modellprojekt REVIS in Kooperation mit Küchenherstellern den Prototypen eines mobilen Werkstattblocks (=Mobile Esswerkstatt) konzipieren. Dieses Modul kann kostengünstig und ohne größere Umbauten in Schulen eingesetzt werden. Konzepte und Empfehlungen für den Einsatz sollten entwickelt werden.

Darüber hinaus sollte REVIS durch die am Modellprojekt beteiligten Personen mit Vorträgen auf Tagungen und Kongressen und durch Publikationen in schulnahen Schriften einem breiteren Fachpublikum bundesweit bekannt gemacht werden (vgl. Anhang 11.2 – 11.4). Zusätzlich war vorgesehen, zu den zentralen Bereichen der Ernährungs- und Verbraucherbildung umfangreiche Grundlagenpapiere zu erarbeiten und zu publizieren (vgl. Anhang 1).

4 Teilziel 1: Entwicklung von Bildungszielen, Kerncurriculum und Kompetenzen

Ein Referenzrahmen für die schulische Bildung in der Domäne EVB

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 den Akteuren im Bildungsbereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung das nötige Einbringen 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 kommuniziert und ihr spezifischer Beitrag wird nicht eingebracht. Eine durchgängige Anschlussfähigkeit an zentrale Bildungskonzepte, die aktuell international und national diskutiert werden, war lange Zeit nicht gegeben.

Damit blieben mindestens Segmente des Bildungsbereiches einem traditionell engen Fachverständnis einzelner Disziplinen überlassen (z. B. Biologie) oder in einer Imagefalle gefangen (z. B. Hauswirtschaft). Das REVIS-Projekt legt erstmals für die Bundesrepublik einen Referenzrahmen vor, der Lehrkräften unterschiedlicher Fächer, Eltern und nicht zuletzt Schülerinnen und Schülern Orientierung für die Bildungsprozesse in der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung bietet.

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung muss sich jedoch weiterhin offensiv auch in den innerdeutschen Diskurs um die Inhalte und schulische Gestaltung der Allgemeinbildung einbringen, denn es besteht auch zukünftig 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. Schließlich wurde die Ernährungs- und Verbraucherbildung im „Bildungskanon“ auch bisher nicht bzw. nicht ausreichend berücksichtigt.

Dagegen sind die REVIS-Aktivitäten und Ergebnisse inzwischen auch international angefragt.

4.1 Internationale Anschlussfähigkeit

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).

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 exemplarischen Auswahl 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 zentrale Funktion für das Verständnis von Grundbildung, Zugang, Teilhabe und Verteilung von Ressourcen in der Gesellschaft.

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).

Literacy-Begriffe in internationalen Curricula:

<ul style="list-style-type: none"> • Reading Literacy • Writing Literacy • Information Literacy • Media Literacy • Mathematical Literacy • Scientific Literacy • Technical Literacy
<ul style="list-style-type: none"> • DEMOCRATIC LITERACY • CULTURAL LITERACY • SOCIAL LITERACY • SUSTAINABLE LITERACY
<ul style="list-style-type: none"> • Health Literacy • Nutrition Literacy • Consumer Literacy • Financial Literacy • Economic Literacy • Environmental Literacy • Ecological Literacy

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.

Health Literacy, Nutrition Literacy, Consumer Literacy genießen international einen hohen Stellenwert und werden dynamisch diskutiert. Die Entwicklung von Kerncurricula und die Standardentwicklung folgen dabei unterschiedlichen Schulkulturen und Grundauffassungen. Das Spektrum umfasst sehr differenziert auf Niveaustufen formulierte und wissensorientierte Leistungsstandards inklusive zeitlich kurz angelegter Testintervalle, Testvorgaben und begleitender ausgeprägter Testindustrie - bis hin zu explizit als Bildungsstandards ausgeführten Zielvorgaben mit einer eindeutigen Werteorientierung und größeren zeitlichen Evaluationsintervallen. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung werden dabei vorrangig mit der Professionalisierung der Lehrkräfte verbunden, die offensiv Verantwortung für den Lernprozess übernehmen sollen. Zutrauen in den Lernwillen, das Lernvermögen der Schülerinnen und Schüler und das erfolgreiche Arbeiten der Lehrkräfte sind der Grundtenor (Linnakylä 2003).

Es wird auf eine positive Selbstmotivation und Unterstützungskultur gesetzt, die sich auch objektiv in Form von Spitzenergebnissen in internationalen Leistungsstudien niederschlägt. Beispielhaft für die beiden oben genannten Ausprägungen sind auf der einen Seite die britischen Standards und Levels zu nennen, auf der anderen Seite der finnische Rahmenlehrplan für die Peruskoulu (gemeinsame Basisschule der Jahrgänge von 1 - 9), der Bildungsstandards formuliert, die ausdrücklich und verbindlich mit den Orientierungen auf die international auch formulierten Schlüsselkompetenzen ausgerichtet sind. Es geht damit immer auch um demokratische, kulturelle, soziale Kompetenzen und Nachhaltigkeitskriterien.

4.2 Konsequenzen für das nationale Bildungswesen

In einem „Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen“ werden Maßstäbe für Schulerfolg und Bildungsstandards formuliert, die dem finnischen Beispiel nahe sind und an nationale reformpädagogische Traditionen anschließen. Dort heißt es zum Beispiel:

- „Wir sind überzeugt: Die wichtigsten Vorgaben für jede Schule sind die ihr anvertrauten Kinder – so wie sie sind, und nicht so, wie wir sie uns wünschen mögen. Sie haben ein Recht darauf, als einzelne, unverwechselbare Individuen mit unverfügbarer Würde ernst genommen zu werden. Sie haben ein Recht darauf, das die Schule für sie da ist und nicht umgekehrt. ...
- Wir überprüfen deshalb die Qualität unserer Schule anhand der folgenden Leitfragen: ... Welche Mittel, Methoden, Hilfen stellt sie bereit, damit jede Schülerin und jeder Schüler nicht nur ‚mitkommen‘, sondern eigenständig, zunehmend selbstverantwortlich und mit Freude lernen, seine Möglichkeiten, Interessen und Begabungen voll entfalten kann? Was tut unsere Schule, um die Lernfreude und die Neugier, die alle Kinder mitbringen, herauszufordern und zu entwickeln? Was tut sie für diejenigen, die ihrer Hilfe besonders bedürfen, weil sie ‚anders‘ sind, beispielsweise besondere Lernprobleme oder herausragende Begabungen haben oder durch ihre Herkunft und Lebensumstände besonders belastet und benachteiligt sind? ...
- Wir sind überzeugt: Lernen braucht Erlebnis und Erfahrung ebenso wie Übung und Systematik... Die wichtigste Aufgabe der Schule ist, Lernen so anzulegen, dass daraus Bildung werden kann. Dazu braucht Lernen Freiraum: die Freiheit der Schule, den Unterricht jeweils neu zu denken..., Zeit und Freiheit für aktive Formen der Aneignung, für selbständiges und selbsttätiges Lernen und eigenverantwortliches Handeln. ...
- Wir sind überzeugt: ... Die Schule muss selbst ein Vorbild der Gemeinschaft sein, zu der und für die sie erzieht. Sie muss ein Ort sein, an dem Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass es auf sie ankommt, dass sie gebraucht werden und ‚zählen‘. ... Sie muss ihnen ... Zuversicht mitgeben... (,) die Erfahrung von gemeinsamen Festen, Feiern und Reisen, von selbst gestalteter freier Zeit und Diensten an der Gemeinschaft, von Orientierung an der Arbeitswelt und der Suche nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft. Die Werte, zu denen die Schule erzieht, müssen mehr als ‚Unterrichtsstoff‘ sein; Selbständigkeit und Verantwortung, Solidarität und Hilfsbereitschaft, Empathie, Zuwendung und Mitleid müssen im Alltag gelebt werden.“ (<http://www.blickueberdenzaun.de>)

Herrmann (2003) reflektiert die Initiative im Hinblick auf die Sinnhaftigkeit schulischen Lernens:

„Diese Zielsetzung rückt auch die Maßstäbe für Schulerfolg zurecht. Der Maßstab kann ja nicht sein, den schulischen Leistungserwartungen gerecht zu werden, wenn diese sich auf Inhalte und Fertigkeiten beziehen, die nur innerhalb der Schule von Belang sind (z. B. für die Versetzung oder das Abschlusszeugnis), aber außerhalb – „im Leben“ – gar nicht nachgefragt werden. Der Schulerfolg sollte vielmehr darin gesehen werden, dass die jungen Leute gelernt haben, was sie nach der Schule mit sich anfangen wollen, wohin die Reise des Lebens gehen soll. Nicht die schulischen Abschlüsse, sondern die Anschlüsse in den Beruf, ins Studium, ins Leben sind wichtig... Fazit: Die Bildungsstandards moderner Schulen sind nicht in erster Linie die Leistungsstandards in den Fächern – die erreichen sie aufgrund der oben zitierten Grundsätze ohnehin –, sondern es sind die Standards für gelingendes Leben im Jugendalter, die die Grundlage für einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung und ins selbstverantwortliche Erwachsenenleben darstellen. Eltern und Jugendliche sollten ermutigt werden, das zu befolgen, was die Bildungsexperten vorschlagen: ihre Schule mit ihren eigenen Anforderungen selbst zu

gestalten.“ (Herrmann, U.: Manuskript des Rundfunkbeitrags vom Sonntag, 13. Juli 2003, 8.30 Uhr, SWR 2; Internetdokument: <http://www.blickueberdenzaun.de/07Diskussion.html>)

4.3 REVIS – Referenzrahmen

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 Ergebniserwartungen 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 sind für alle Domänen bedeutsam. Auch im „Kerncurriculum moderner Allgemeinbildung“, wie es die Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al., 2003) referiert, werden gerade in Bezug auf die Haushalts- und Lebensführung die Daseinskompetenzen (V. Familienbericht) als Kulturwerkzeuge bisher nicht berücksichtigt.

Eine eng geführte Bildungsdebatte um einige „Kernfächer“ 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 hat die grundlegenden Arbeiten geleistet, um für den Bildungsbereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung ein tragfähiges gemeinsames Rahmenverständnis zu formulieren, 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.

Klieme (2004) betont in seinem Beitrag zur Implementation von Standards, dass Bildungsstandards Unterricht indirekt durch einen pädagogischen Orientierungsrahmen und den Blick auf die Lernergebnisse beeinflussen und dadurch zur Qualitätssicherung beitragen.

Er beschreibt die Aspekte des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outputsteuerung und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben. Die empirische Operationalisierung und ein übergreifendes komplexes, höchst anspruchsvolles Testmonitoring sollten auf Kernbereiche beschränkt bleiben.

Es gilt vielmehr, 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 entsprechend für die Ernährungs- und Verbraucherbildung nutzbar gemacht werden.

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 ein Referenzrahmen für die Unterrichts- und Schulentwicklung; sie 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.

Der in REVIS entwickelte Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung bietet die Orientierung und ist ein Instrument zur Selbstevaluation der Lehrkräfte und zur schulischen Qualitätsentwicklung, das die Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern ermöglicht.

Die zukünftige Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen kann so 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.

Nutzen output-bezogener Bildungsstandards in der Qualitätsentwicklung

- Vergewisserung über gemeinsame Ziele (u.a. mit Hilfe von Kompetenzmodellen)
- Anstoß zur Sicherung von verbindlichen Niveaus durch gezielte Förderung
- Offenhalten von Freiräumen für Schulentwicklung und päd. Handeln, insbesondere für schulinterne Lernplanung
- Lernen aus Erfahrung und Rückmeldung
- Impuls für verbesserte Diagnostik

(c) DIPF, Frankfurt am Main, 2004



Das Formulieren von Kompetenzmodellen ist fachdidaktisch und psychologisch höchst anspruchsvoll, wie Klieme betont. Kompetenzmodelle sind hypothetische Konstrukte, die geprüft werden müssen. Klieme führt aus, dass die Zuordnung von Beispielaufgaben zu Kompetenzniveaus problematisch ist, weil sie vorgibt, eine Lösung zu bieten. Denn die Beispielaufgaben „illustrieren die Niveaus, aber sie bilden keinen Beleg für die Gültigkeit.“

Die Ausgangslagen der einzelnen Schulen und Schulformen in den Bundesländern sind viel zu differenziert, als dass es möglich wäre allgemein gültige Leistungsstandards (Performancestandards) oder eng gefasste verbindliche Inhalte (Contentstandards) zu formulieren. Die fachdidaktische Forschung im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist noch viel zu jung, als dass sie ein empirisch geprüftes Kompetenzmodell mit entsprechenden jahrgangsbezogenen Ableitungen vorlegen könnte. Auch die grundlegenden pädagogischen Überlegungen zur Schulentwicklung wie sie eingangs im Aufruf reformpädagogischer Schulen beschrieben sind, unterstützen eine Ausrichtung der Ernährungs- und Verbraucherbildung hin auf eindeutig kompetenzorientierte Bildungsstandards.

Das REVIS-Projektteam hat sich deshalb dafür entschieden keine Performance- oder abschließende Contentstandards, sondern Kompetenzstandards vorzulegen.

Der REVIS-Referenzrahmen bietet damit zum ersten Mal eine einheitliche Plattform für die notwendigen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurse auf allen Ebenen von der Bildungsadministration bis hin zur Einzelschule. Der Referenzrahmen berücksichtigt sowohl die Anschlussfähigkeit auf Bundesländerebene wie auch die internationale fachwissenschaftliche und fachdidaktische Debatte. Als fachlich fundierter Reflexions- und Handlungsrahmen stellt er den gemeinsamen Bezugsrahmen für alle im Bereich der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung Tätigen dar und ist gleichzeitig entwicklungssoffen und auf Partizipation hin angelegt.

Seine Elemente sind

- die Bildungsziele mit dem „Haus der Bildungsziele“
- das Kompetenzraster mit den „Themen- und Inhalts-Tableaus“
- die didaktische Orientierung
- das Aus- und Weiterbildungsportfolio.

REVIS-Prozessqualität

Schon in den Entwicklungsprozess des Referenzrahmens wurden von Anfang an Diskurs- und Evaluationsphasen eingeplant und konsequent durchgeführt. Dazu dienten u.a. die zahlreichen Fachtagungen und Workshops, die durch die REVIS-Forschungsmitarbeiter/-innen wahrgenommen bzw. angeboten wurden, um den jeweiligen Forschungsstand vielfältig zu präsentieren und zu diskutieren (vgl. Anhang 11.2 - 11.4). Die Ergebnisse wurden in die Tagungen des wissenschaftlichen Beirats eingespeist, reflektiert, bewertet und gegebenenfalls in den Entwicklungsprozess integriert.

Neben den Evaluationsintervallen wurde darauf geachtet, verantwortliche Akteure und Multiplikatoren aller Ebenen kontinuierlich einzubeziehen. Das gilt für Wissenschaft, Fachverbände, Schulverwaltung sowie die Schulen mit allen Beteiligten und außerschulische Kooperationspartner.

4.3.1 Bildungsziele – Kompetenzen – mögliche inhaltliche Zugänge

Bildungsziele

Auf der europäischen Ebene wurde ein Kerncurriculum zur Ernährungsbildung (Heindl 2003) entwickelt. Es hat sich darum verdient gemacht aufzuzeigen, in welchen Dimensionen und Inhaltspfeln sich der Kompetenzerwerb vollziehen kann und sollte. Im Projekt REVIS wurde das europäische Kerncurriculum neu strukturiert und um die notwendigen Bausteine der Verbraucherbildung ergänzt. Daraus wurde eine der zentralen Diskussionsgrundlagen gewonnen, aus der heraus die Bildungsziele entwickelt werden konnten.

Für den Diskurs waren die folgenden Kernfragen und Aufgabenstellungen von zentraler Bedeutung:

- *Was sollen Schülerinnen und Schüler lernen?*
- *Wie sollen Schülerinnen und Schüler lernen?*
- *Wozu sollen Schülerinnen und Schüler lernen?*
- *Das Lernen und die Ziele des Lernens sollen verstehbar sein.*
- *Sie sollen überschaubar und handhabbar sein.*
- *Sie sollen persönlich Sinn machen und bedeutsam sein für die Einzelnen und für die Gemeinschaft.*

Das Ergebnis der Diskussionen ergab einen Katalog von neun Bildungszielen, die schulformübergreifend perspektivisch am Ende der Pflichtschulzeit stehen sollen.

Bildungsziele

1. Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.
2. Die Schüler und Schülerinnen gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.
3. Die Schüler und Schülerinnen handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.
4. Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein positives Selbstkonzept durch Essen und Ernährung.
5. Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.
6. Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.
7. Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.
8. Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.
9. Die Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.

Das Haus der Bildungsziele

Um die erarbeiteten Bildungsziele und die damit verbundenen Inhalte zu dokumentieren wurde ein „Haus der Bildungsziele“ entwickelt.

Die Bildungsziele bilden das Dach und werden in Schlüsselfragen übersetzt, die als Fenster im Haus abgebildet sind. Mit dem Blick in diese Fenster werden die Kerninhalte der Ernährungs- und Verbraucherbildung vorstellbar und erfassbar. In den Schlüsselfragen wird die „Grundphilosophie“ des REVIS-Ansatzes gewahrt, den „essenden und handelnden“ Menschen und den Erhalt und die Entwicklung der individuellen und soziokulturellen Ressourcen in den Mittelpunkt zu stellen.

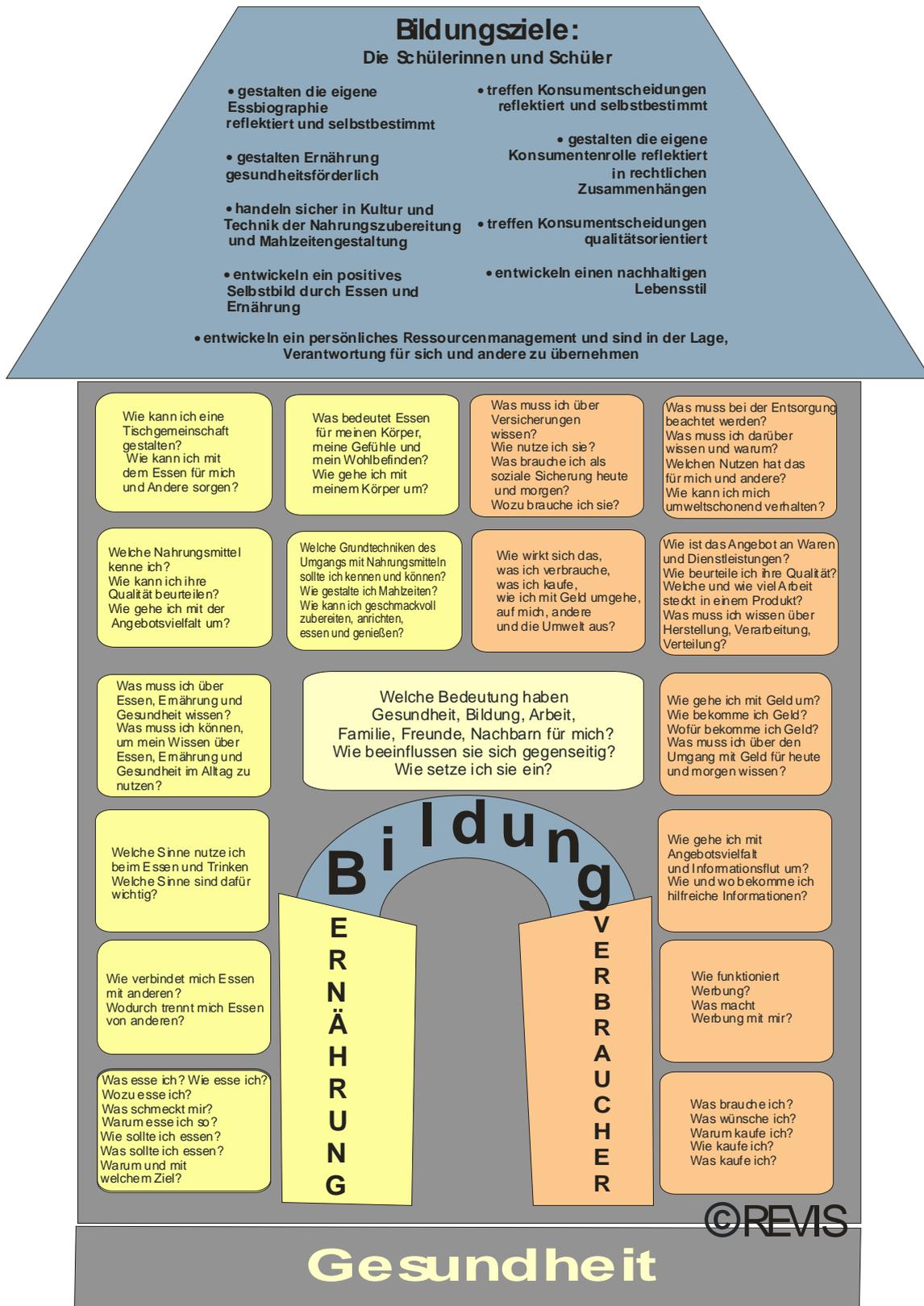
Die Schlüsselfragen übernehmen eine besondere Funktion:

- Sie lassen sich auf die jeweiligen Lebensalter, Lebenssituationen und Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler beziehen und finden dort ihre Ausgestaltung und weitere Konkretisierung.
- Sie verdeutlichen, dass es um eine notwendige Grundbildung geht, die allen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden muss. Die Grundbildung ist jedoch nur die Ausgangsbasis und Startbahn für ein erfolgreiches lebenslanges Lernen, nicht der Endpunkt. Weitere Ausprägung und Entwicklung von Kompetenzen sind ein Leben lang möglich und nötig.
- Sie ermöglichen allen am Bildungsprozess Beteiligten, Vorstellungen zu entwickeln, um welche bedeutsamen Fragen und Inhalte es für die individuelle und soziale Lebensgestaltung im Rahmen der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung geht und bieten die Möglichkeit, schulische Maßnahmen daran zu orientieren.
- Sie laden Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie außerschulische Kooperationspartner ein, außerhalb der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Expertenkreise einen möglichst breit angelegten Diskurs zu führen.

In der Ausgestaltung des Hauses wird deutlich, dass das Thema „Gesundheit“ einen zentralen Zugang in die Ernährungs- und Verbraucherbildung schafft und in vielen Zusammenhängen diskutiert wird. Gleichwohl bildet die Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht alle Facetten der Gesundheitsbildung ab. Deshalb wird der Gesundheitsbegriff auch in der Domänenbezeichnung nicht mit verwendet. In der didaktischen Orientierung (s. u.) bleibt die Ressourcenorientierung gerade auch im salutogenetischen Verständnis eine zentrale Kategorie.

Ernährungs- und Verbraucherbildung

Das Leben kompetent gestalten



4.3.2 Der Kompetenzbegriff

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 entsprechen nicht einem abstrakten Wissen, sie 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 denen Schlüsselkompetenz und fachliche Kompetenz konkurrierend oder sogar alternativ diskutiert wurden.

Die Kompetenzentwicklung muss die bereits entwickelten Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler nutzen, bereits erworbenes Wissen einbeziehen und die weitere Wissensbeschaffung und Aneignung fördern. Zentrale Zusammenhänge der Domäne müssen verstanden werden und in angemessene Handlungsentscheidungen umgesetzt werden können. Dabei werden Fertigkeiten verfügbar gemacht. Die Chancen und die Aufnahmebereitschaft für weiterführende Erfahrungen gehören ebenso zur Kompetenzentwicklung und sind Bestandteil der Motivation.

Kompetenzen sind nach Weinert, „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 beschreiben in

- Wissen, Können, Verstehen (Fähigkeiten + Fertigkeiten)
- Offenheit, Bereitschaft (motivational, volitional, sozial; das heißt, eine emotional positive Grundgestimmtheit zu stiften, sich einzulassen)
- Reflexion, Transfer (erfolgreich variabel und verantwortlich nutzen)

Die im Forschungsprojekt REVIS formulierten Bildungsstandards berücksichtigen alle Bereiche von Kompetenzen. In der folgenden Synopse sind die in REVIS entwickelten Kompetenzen den entsprechenden Bildungszielen zugeordnet. Zunächst werden in der zweiten Spalte die notwendigen volitionalen und motivationalen Bereitschaften und Fähigkeiten formuliert und in der dritten Spalte Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Reflexion und Transfer beschrieben.

	Bildungsziele	Kompetenzen: Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage,	Dazu gehört, dass sie ...
1	Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.	<i>... sich mit den Einflussfaktoren, Begrenzungen und Gestaltungsalternativen der individuellen Essweise auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelle und historische Einflussfaktoren, ihre Wirkungen auf und Bedeutungen für das Essverhalten kennen, identifizieren und verstehen können, • Alltagsvorstellungen und -theorien zur Bedeutung von Essen, Ernährung und Körper identifizieren, analysieren und bewerten können, • Die „Gewordenheit“ des eigenen Essverhaltens erkennen und verstehen können, • Handlungsmöglichkeiten situationsgerecht entwickeln und zur weiteren Gestaltung der Essbiographie nutzen können.
2	Die Schüler und Schülerinnen gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.	<i>... sich mit dem Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit auseinanderzusetzen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • den Zusammenhang von Nahrung und Ernährung für die persönliche Gesundheit herstellen und reflektieren können, • Körpersignale wie Durst, Hunger, Appetit, Sättigung wahrnehmen und verstehen können, • Lebensmittel, ihre Inhaltsstoffe und Wirkungen im Stoffwechsel kennen und verstehen können, • Ernährungsempfehlungen und Regeln kennen, sich mit ihnen und allgemeinen Ernährungsinformationen kritisch auseinandersetzen können.
3	Die Schüler und Schülerinnen handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.	<i>... sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mahlzeiten situations- und alltagsgerecht planen und herstellen können und die zu leistende Arbeit und Gestaltung wertschätzen können, • Speisen und Gerichte sowie die LM-Auswahl unter Berücksichtigung von Sinnlichkeit, Gesundheit und Nachhaltigkeit gestalten können, • Techniken der Nahrungszubereitung kennen, verstehen, reflektieren und anwenden können, • Informationen und Anleitungen kritisch reflektieren können.

	Bildungsziele	Kompetenzen: Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage,	Dazu gehört, dass sie ...
4	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein positives Selbstkonzept durch Essen und Ernährung.	<i>... sich mit dem Verhältnis von eigenem Körper und Essverhalten auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Körper und Körperprozesse wahrnehmen, verstehen und akzeptieren, • die Abhängigkeit der Körperbilder von gesellschaftlichen und historischen Bezügen erkennen, verstehen und reflektieren können, • die Bedeutung von Essen, Trinken und Ernährung erkennen und diese Erkenntnis für das eigene Handeln nutzen können, • Wege zum genussvollen und verantwortlichen Umgang (mit dem Körper) durch Essen und Trinken entwickeln und nutzen können.
5	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.	<i>... sich mit Zukunftschancen und Risiken der Lebensgestaltung auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Vielfalt von individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen kennen, ihre Bedeutung sowie ihre Entwicklungen und Begrenzungen verstehen, • die Prinzipien und Möglichkeiten des Finanz- und Vorsorgemanagements kennen und verstehen und ihre Instrumente anwenden können, • Prinzipien des kurz-, mittel- und langfristigen Ressourcenmanagements verstehen und anwenden können, • Informations- und Beratungsangebote kennen und situationsgerecht nutzen können.
6	Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.	<i>... soziokulturelle Rahmenbedingungen für Konsumententscheidungen zu identifizieren und zu berücksichtigen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisse identifizieren, die den Konsum leiten, verschiedene Wege der Bedarfsdeckung kennen, beurteilen und verantwortlich nutzen können, • die eigene Konsumbiographie und ihre Bedeutung für die Lebensstilentwicklung analysieren, verstehen und reflektieren können, • Marktmechanismen und Wirtschaftssystem verstehen und reflektieren können, • Konsum- und Entscheidungsprozesse situationsgerecht bewerten und gestalten können.

	Bildungsziele	Kompetenzen: <i>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage,</i>	Dazu gehört, dass sie ...
7	Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.	<i>... die eigene Konsumentenrolle kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend Konsumhandeln zu gestalten.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbraucherrechte und –pflichten kennen, bewerten und situationsgerecht anwenden können, • Konsumententscheidungen treffen und ihre Tragweite in Bezug auf vertragliche Bedingungen und auf finanzielle Verpflichtungen einschätzen können, • selbstbewusst und selbstbestimmt gegenüber Experten und Institutionen agieren können, • Informationen und Angebote von Institutionen beschaffen, bewerten und kritisch nutzen können.
8	Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.	<i>... Nachhaltigkeit, Gesundheit und Funktionalität als zentrale Bewertungskriterien zu verstehen und anzuwenden.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • exemplarische Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung, Verteilung und Entsorgung von Marktgütern kennen, verstehen und bewerten können, • die Wirkungen der handwerklichen und industriellen Be- und Verarbeitung für die Qualität des Produkts kennen, bewerten und für eigene Konsumententscheidungen beachten können, • den Faktor Arbeit in der Gütererzeugung verstehen und die Wirkungen lokal und global einschätzen können, • die lokalen und globalen Zusammenhänge der Produktion von Gütern bei eigenen Entscheidungen verantwortungsbewusst berücksichtigen können.
9	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.	<i>... sich mit den Gewohnheiten und Routinen des Konsum- und Alltagshandelns auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • das Konzept der Nachhaltigkeit kennen, verstehen und reflektieren können, • eigenes Konsum- und Alltagshandeln auf der Grundlage des Nachhaltigkeitskonzepts analysieren und bewerten und diese Reflexion für Entscheidungen nutzen können, • Lebensstile und Lebensweisen identifizieren und reflektieren können und daraus Handlungsstrategien und Routinen für die eigene Lebensgestaltung verwirklichen können, • die Fähigkeit entwickeln, Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen übernehmen zu können.

Themen- und Inhalts-Tableaus

Mit den REVIS-Ergebnissen wird keineswegs die Welt der Inhalte, die in der Ernährungs- und Verbraucherbildung relevant sind „neu erfunden“. Vieles findet sich in den bestehenden Lehrplänen. Jedoch werden die Themen und Inhalte unter veränderten Bildungsperspektiven und didaktischen Schwerpunktsetzungen neu strukturiert und in einen innovativen Professionalisierungsprozess eingebunden. Der Bezug auf bekannte Inhaltsfelder erleichtert den Zugang zu der neu aufgestellten Ernährungs- und Verbraucherbildung. Mit einem Startpunkt in einem vertrauten Inhaltsfeld kann der Weg hin zu einer innovierten Ernährungs- und Verbraucherbildung erfolgreich beschritten werden. Es gilt: Gelerntes und bisher Praktiziertes soll nicht über Bord geworfen, sondern konstruktiv im Entwicklungsprozess verarbeitet werden.

Die „Themen- und Inhalts-Tableaus“ verdeutlichen die Anschlussfähigkeit an den Referenzrahmen für die einzelne Lerngruppe mit ihren spezifischen Schulstufen-, Schulform-, oder Länderbedingungen und nicht zuletzt den zu berücksichtigenden jeweiligen Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler. Sie weisen auch darauf hin, dass der Erwerb einer Kompetenz über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen erfolgen kann und sogar muss. Die Themen- und Inhaltsfelder sind keineswegs abgeschlossen, sondern sollen zur Weiterarbeit in den Schulen anregen.

Die Synopse von Bildungszielen über die Kompetenzen hin zu Lehr-, Lerninhalten und Themen finden sich ausführlich in Tabellenform im Anhang 4.

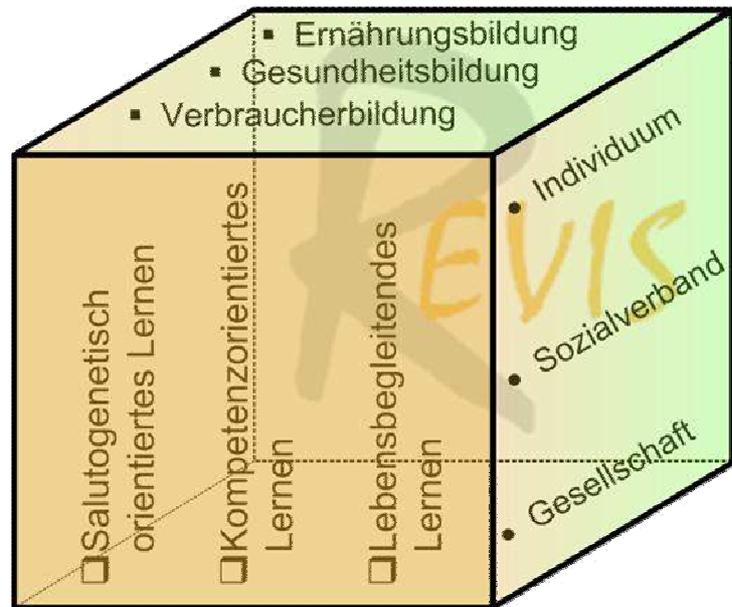
4.3.3 Didaktische Orientierung

Didaktische Prinzipien sind grundsätzlich Aussagen über die wünschenswerte Ausrichtung eines Lehr-/Lernprozesses. Sie haben eine deutliche Zieldimension, sind jedoch konkreten Arbeitszielen und fachlichen Lernzielen übergeordnet. Sie sind bestimmt durch das zugrunde liegende Menschenbild und Normengefüge. Das bedeutet, dass sie immer auch dynamisch und wandelbar sind und sie betreffen sowohl die Lehrenden wie die Lernenden. Didaktische Prinzipien haben dann eine explizit handlungsorientierende Dimension, wenn sie flexibel, interpretationsfähig und individuell bedeutsam sind. (vgl. Kantonales Lehrerinnen und Lehrerseminar Rickenbach Schwyz; <http://www.lsr-sz.ch>)

Das REVIS-Projekt stand vor der Herausforderung, die notwendige Neuorientierung der didaktischen Prinzipien in der Ernährungs- und Verbraucherbildung in einer Form zu präsentieren,

- die einen schnellen und guten Überblick erlaubt und dabei doch
- die Mehrdimensionalität jeglichen unterrichtlichen Handelns berücksichtigt,
- die als Hilfsmittel zur Reflexion und Entwicklung des bestehenden und tagtäglichen Unterrichts und
- zu einem systematischen Neuaufbau genutzt werden kann.

Mit dem Modell des Didaktischen Würfels der Ernährungs- und Verbraucherbildung legt REVIS ein Instrument vor, das die entscheidenden Prinzipien kompakt darstellt, die als Kriterien auf die Entwicklung und Prüfung von bestehenden Lehr- und Lernarrangements angewendet werden können. Zunächst wird die Zuordnung zu einem Themenfeld geklärt. Geht es in dem geplanten Unterricht **im Schwerpunkt** (häufig werden Schnittmengen zu identifizieren sein) um Ernährungsbildung, erfolgt der Zugang über das Thema Gesundheit oder liegt der Kern in der Verbraucherbildung?



Mit welchem Fokus wird das Thema aufbereitet? Betrifft es vorrangig die individuelle Sphäre, hat der Themenzuschnitt eine besondere Bedeutsamkeit für das soziale Gefüge, z. B. die Familie oder Peer Group oder führt das Thema bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen?

Werden diese Fragen für alle Unterrichtsvorhaben beantwortet, dann ergibt sich schon eine Übersicht über die Verteilung und Reichweite der Themen sowie die Wertorientierung in Bezug auf Verantwortungsbereiche, individuelle und gesellschaftliche Normen.

Schließlich werden die zentralen Prinzipien für das Lernen in der Domäne aufgezeigt:

- Salutogenetisch orientiertes Lernen
- Kompetenzorientiertes Lernen
- Lebensbegleitendes Lernen.

Salutogenetisch orientiertes Lernen überträgt den Paradigmenwechsel von der Defizitorientierung in der Gesundheitsdiskussion hin zur Ressourcenorientierung auf den Bereich des Lernens. Sind die Lehr-/Lernprozesse so angelegt, dass sie überschaubar und zu bewältigen sind, sind sie bedeutsam für die Lernenden? Wie berücksichtigen die Lehr- und Lernarrangements das Stärken der emotionalen, sozialen und auch physischen Ressourcen, wo stiften sie Motivation und fördern eine positive volitionale Grundhaltung und Anstrengungsbereitschaft?

Salutogenetisch orientiertes Lernen schafft Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen und stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. In der kritischen Umkehrung gilt die Reflexion der Frage, wo im unterrichtlichen Handeln Lernbereitschaft geschwächt und entmutigt wird. Wo gelingt es nicht, Schülerinnen und Schüler emotional für den Lernprozess aufzuschließen?

Kompetenzorientiertes Lernen berücksichtigt alle Facetten der Kompetenzentwicklung und Kompetenzausprägung (s.o.) und baut Lehr- und Lernprozesse entsprechend kumulativ auf. Es verzichtet auf die Belehrung und fördert das Verstehen. Es ist nicht Ziel des Unterrichts einen statischen und trägen Wissensvorrat anzulegen, sondern die Lernenden zur demokratischen, soziokulturellen und ökonomischen Teilhabe zu befähigen und Problemlösekompetenzen zu stiften, die für eine positiv zukunftsgerichtete Lebensgestaltung in einer offenen und flexiblen

Gesellschaft existentiell sind. Diese sind die Grundlage, um den Chancen und Risiken im Lebensverlauf adäquat begegnen zu können.

Die Schule ist ein Meilenstein im Prozess des **lebensbegleitenden Lernens**. Sie stellt jedoch nur einen, besonders institutionalisierten Abschnitt dar, mit der Aufgabe allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von Herkunft und Lebenslage Zugang zur Bildung zu schaffen und den Bildungserfolg zu sichern.

Kinder lernen, bevor sie in die Schule kommen. So unterschiedlich die Biografien soziokulturell sind, so verschieden sind auch die Lernergebnisse. Es muss zunächst anerkannt werden, dass gerade Kinder mit schwierigen Lebens- und damit Lernausgangslagen spezifische „Überlebenskompetenzen“ mitbringen, jedoch häufig in den klassischen Bildungssegmenten enorme Defizite aufweisen. Schulisches Lernen muss die Lernenden individuell wertschätzen und ihre Lernerfahrungen konstruktiv einbeziehen. Es gilt ein hohes Grundbildungsniveau zu erreichen und den schulischen Kompetenzerwerb so zu gestalten, dass darauf in den weiteren Lebensabschnitten aufgebaut werden kann. Die Schule muss ernst machen mit dem Leben, situatives Lernen betonen und Lebensnähe im Unterricht schaffen. Nur ein entsprechendes Kompetenzniveau schafft die Option, im nachfolgenden Lebenslauf den durch eine veränderte Arbeitswelt immer notwendiger werdenden Wiedereinstieg in Bildungsprozesse für sich als wichtig zu erkennen und zu bewältigen. Lernen muss als etwas Positives erfahren werden. Lernen muss eine persönliche Bedeutsamkeit entwickeln. Das Lernen darf nicht als Bedrohung und Ort persönlicher Demütigung erfahren werden. Insofern reicht die Verantwortung der Schule weit über den Abschnitt des schulischen Lernens hinaus und bestimmt entscheidend über den Zugang zu und die Teilhabe an weiteren lebensbegleitenden Bildungsprozessen und über eine gelingende Lebensgestaltung und Lebensbewältigung. Auch hier gilt: Chancen und Risiken abwägen, Wagnisse eingehen; Vorsorge treffen können nur die, die die entsprechenden Problemlösekompetenzen erwerben konnten.

Lebensbegleitendes Lernen als Prinzip in der Ernährung- und Verbraucherbildung zu berücksichtigen heißt also: Individuelle Lernbiografien wertschätzen, Grundbildung auf möglichst hohem Niveau sichern und Lernfreude stiften, Leben und Schule im Lernen miteinander verbinden und Lebensgestaltungs- und Bewältigungskompetenzen einen hohen Stellenwert einräumen.

Für die Ausgestaltung der Lehr- und Lernarrangements gilt für alle Prinzipien, dass der konstruktive Umgang mit Heterogenität, Interkulturalität sowie die Reflexion und Gestaltung der Genderperspektive konstituierend sind.

4.3.4 Portfolio

Mit der Initiative zur Innovierung der Ernährungs- und Verbraucherbildung gehen hohe Anforderungen an die Lehrkräfte einher, auch wenn die Instrumente so angelegt sind, dass sie Vorerfahrungen und berufliche Praxis wertschätzen und konstruktiv aufnehmen. Deshalb müssen Aus- und Weiterbildung gefördert werden. Um den Lehrkräften ein Instrument zur Orientierung in ihrer Ausbildung an die Hand zu geben, wurde ein Portfolio entwickelt. Dieses ergänzt den Referenzrahmen auf dem Feld der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer. Das Portfolio wird im Kapitel 6 ausführlich vorgestellt.

Literatur

Beer, Sigrid (2003): Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung im Forschungsprojekt. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 1, Paderborn.

Beer, Sigrid (2004): Die Schule muss ernst machen mit dem Leben! Ein Plädoyer für die Ernährungs- und Verbraucherbildung als unverzichtbares Element einer zukunftsorientierten Schule und Grundbildung. Haushalt & Bildung 81, H3: 4-6.

Beer, Sigrid (2005): Ernährung, Bildung und Schule. Für eine Neubestimmung der Bildungsaufgaben. Ökologisches Wirtschaften 1: 24-25.

Beer, Sigrid (2005): Das Leben ernst nehmen. Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. Infodienst des Berufsverbandes Hauswirtschaft, Heft 1: 12.

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. WHO, Kopenhagen.

Überarbeitete Übersetzung:

Heindl, I. (2003): Studienbuch Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn.

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin. (http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf [02.08.2003])

Klieme, E. (2004): Der Beitrag von Bildungsstandards zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Schulen. Vortrag KMK Berlin

Linnakylä, P.: Educational „Standards“ in Finland – Opportunities and threats. In Thilo Fitzner (Hrsg.): Bildungsstandards - Internationale Erfahrungen - Schulentwicklung – Bildungsreform. Evangelische Akademie Bad Boll, 2004
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.

Internetdokument: Aufruf reformpädagogischer Schulen: <http://www.BlickUeberDenZaun.de>

Herrmann, U.: Manuskript des Rundfunkbeitrags 13. Juli 2003, 8.30 Uhr, SWR 2. Internetdokument: <http://www.blickueberdenzaun.de/07Diskussion.html#DISK1>;

5 Teilziel 2: Analyse von Unterrichtsmaterialien

5.1 Ausgangslage

Im Projekt EiS wurden zahlreiche Mängel in den Schulbüchern zur Ernährungslehre festgestellt. Im Projekt REVIS sollten nun Unterrichtsmaterialien einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. Auftrag des 2. Teilzieles war, für die Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung für alle Schulstufen vorhandene Materialien zu sammeln und zu bewerten sowie Modell-Lehr- und Lernmodule und exemplarische Unterrichtsentwürfe vorzustellen.

Für den Unterricht in der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung sind in Deutschland vielfältige Unterrichtsmaterialien von höchst unterschiedlicher Qualität vorhanden. Einen Überblick über die unterschiedlichen Materialien und vor allen über deren Qualität zu erhalten ist – besonders für fachfremd unterrichtende Lehrerinnen und Lehrer – sehr schwierig. Daher sollten die vorhandenen Unterrichtsmaterialien zunächst systematisch gesammelt und mit Hilfe eines einheitlichen Beurteilungsrasters bewertet werden. Über ein Internetportal (siehe Teilziel 4) sollte zudem ein Überblick über Materialien und Bewertungskriterien zur Verfügung gestellt werden.

Auf der Grundlage des erarbeiteten Kern-Curriculums Ernährungs- und Verbraucherbildung (siehe Teilziel 1) sollten Handreichungen für die beteiligten Lehrkräfte der Schulen gesammelt bzw. entwickelt werden, in denen die wichtigsten Modelle und Methoden der Ernährungs- und Verbraucherbildung vorgestellt werden.

Analog dazu sollten im Projekt REVIS exemplarische Unterrichtsvorhaben für die unterschiedlichen Schulformen und Schulstufen erarbeitet bzw. ausgewählt und vorgestellt werden. Perspektivisch sollte hierzu an den Universitäten Paderborn und Flensburg jeweils ein Zentrum für Ernährungs- und Verbraucherbildung installiert werden.

Ziel dieser Zentren sollte sein:

- die Entwicklung von exemplarischen Materialien und Umsetzungsmöglichkeiten der reformierten Ernährungs- und Verbraucherbildung für die unterschiedlichen Schulstufen, Schulformen sowie Lehrplan- und Unterrichtszusammenhänge,
- die Entwicklung von exemplarischen fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichtsvorhaben mit benachbarten Disziplinen sowie von dazugehörigen Materialien ebenfalls für die unterschiedlichen Schulstufen und Schulformen.

Die exemplarischen Unterrichtsvorhaben sollten auch die reale, aktuelle Schulsituation (z. B. die Sachausstattung) berücksichtigen sowie Ansätze zur Gestaltung, Öffnung und Erweiterung von Schule in die Entwicklung der Unterrichtsvorhaben einbeziehen. Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben sich z. B. bei den unterschiedlichen Ganztagsangeboten der beteiligten Bundesländer. In NRW bietet z.B. das Programm 13 Plus des MSWF Chancen zur Implementierung der reformierten Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Im Rahmen der Entwicklung interdisziplinärer Curricula sollten ernährungs- und verbraucherbildungsbezogene Themen auch für die Curricula anderer Unterrichtsfächer (z.B. reale Beispiele für den Mathematikunterricht, Texte für den Deutschunterricht, ernährungsphysiologische Themen für den Sportunterricht, etc.) nutzbar gemacht werden. Die hier entwickelten Handreichungen und Modellunterrichtsvorhaben sollen in zwei oder drei Bundesländern in ausgewählten

Schulen evaluiert (siehe Teilziel 5) und in dem anvisierten Internetportal Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt werden.

5.2 Intervention/Aktivitäten

5.2.1 Sammlung und Auswahl der Materialien für die Analyse

Vorhandenes Unterrichtsmaterial für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in allen Schulstufen wurde systematisch gesammelt und mit dem Ziel einer Ist-Analyse bewertet: Fachliche und didaktische Stärken und Mängel des vorhandenen Unterrichtsmaterials sowie inhaltliche Leerstellen wurden analysiert.

Von Juni 2003 bis Dezember 2003 wurden systematisch Unterrichtsmaterialien von Verlagen, Verbänden, Institutionen und aus dem Internet gesammelt und systematisiert. (In den folgenden Monaten wurden noch einzelne weitere Materialien hinzugenommen.)

Außerdem wurden dem Projektteam namentlich bekannte Lehrerinnen und Lehrer sowie die Fachleiter und Fachleiterinnen an den Studienseminaren gebeten, alle Materialien zu benennen, die in den Schulen und in der Ausbildung regelmäßig verwendet und als besonders bewährt angesehen werden.

Die Materialien wurden nach Schulstufen (Primarstufe, Sek. I, Sek. II) sortiert sowie nach Verbraucher- und Ernährungsbildungsmaterialien unterschieden. Für die differenzierte Analyse wurden anschließend Materialien ausgewählt, wenn

- sie explizit Ernährungs- und/oder Verbraucherbildungsthemen behandeln (Abgrenzung zu eng geführten Fachperspektiven von Biologie, Erdkunde, Deutsch, Sport etc.);
- sie ab 2000 erschienen (mit Ausnahme der ‚Klassiker‘)
- es sich um Klassiker handelt. Unter Klassikern werden die Materialien verstanden, die entweder in Schulen häufig verwendet werden oder als „exemplarisch gute Materialien“ angesehen werden können);
- es sich um eindeutige Unterrichtsmaterialien handelt (reines Informationsmaterial, Spiele, Kassetten, Malbücher etc. wurden nicht berücksichtigt);
- es sich nicht um Schulbücher handelt;
- für alle beschaffbar sind, z. B. über Buchhandel, Institutionen oder Internet (Ausnahme Klassiker).

Die Materialsammlung wurde zum Ende des ersten Quartals 2004 abgeschlossen und die vorliegenden Materialien wurden in einer Datenbank erfasst.

Von 466 gesammelten Unterrichtsmaterialien erfüllten 174 die oben genannten Auswahlkriterien und wurden analysiert (vgl. Anhang 5.1).

Von den 174 (=100 %) in der Analyse berücksichtigten Materialien sind:

- 157 Printmedien (davon 23 als Download aus dem Internet, 9 enthalten zusätzlich eine CD)
- 15 CDs
- 2 x Medienmix

Die Schulstufenzuordnung der Materialien war bei zahlreichen Materialien nicht eindeutig, vielmehr finden sich z. T. auch übergreifende Materialien, deshalb wurden die Materialien nach ihren Schwerpunkten zugeordnet:

- 68 für Primarstufe
- 90 für Sekundarstufe I
- 16 für Sekundarstufe II

Inhaltliche Zuordnung der Materialien:

129 Materialien (74 %) enthalten Ernährungsbildungsthemen, davon sind

- 59 Materialien für Primarstufe
- 60 für Sek. I
- 10 für Sek. II

84 Materialien (49 %) enthalten Verbraucherbildungsthemen, davon sind

- 23 für Primarstufe
- 50 für Sek. I
- 11 für Sek. II

11 (6 %) der Materialien konnten nicht den Konsumfeldern der Verbraucherbildung zugeordnet werden, da sie einen anderen Zugang aufweisen (z.B. methodischen über Warentests). Diese Materialien wurden ebenfalls auf Bildungsinhalte und Prinzipien der Verbraucherbildung (vgl. Analyse-Raster) untersucht. Ein Teil der Materialien enthält sowohl Verbraucher- als auch Ernährungsbildungsthemen und wurde mit beiden Analyse-Rastern untersucht (39 Materialien = 23 %).

5.2.2 Entwicklung von Beurteilungskriterien zur Materialanalyse

Die Entwicklung von Kriterien zur Beurteilung erforderte eine breite und intensive Diskussion, in der die unterschiedlichen inhaltlichen und instutionsbezogenen Kompetenzen und Schwerpunktsetzungen der Kooperationspartnerinnen, Mitarbeiterinnen und Beiratsmitglieder⁵ sich hervorragend ergänzten und produktiv zum Tragen kamen.

Auf Basis einer breiten und tiefen Diskussion, in der auch schon die Grundlagen für das Kerncurriculum gelegt wurden, wurden die folgend vorgestellten Instrumente entwickelt bzw. zur Diskussion gestellt, bearbeitet und verabschiedet. In diesen Instrumenten sind die innovativen Ansätze des Projektes bereits eingefangen.

Tableau zur Ernährungsbildung (vgl. Anlage 5.2)

Für die Analyse der Materialien zur Ernährungsbildung wurde ein Bewertungsraster entwickelt, das zum einen an das Europäische Kerncurriculum zur schulischen Ernährungsbildung (WHO Regional Office für Europe, Prof. Heindl, Universität Flensburg) angelehnt ist und zum anderen die mehrperspektivische Bearbeitung des Bereiches Ernährung im Projekt REVIS widerspiegelt.

⁵ Da die männlichen Vertreter im Kooperationsprojekt in der Minderheit waren, wird in Zukunft nur die weibliche Form benutzt.

Die Materialien wurden darauf hin analysiert, welche der sieben Themen und Handlungsfelder (EU-Curriculum) behandelt werden und wie sich Wissenschaftsbezug, Arbeitsprozesse, individuelle und nahrungsmittelbezogene Perspektive sowie Nachhaltigkeit und soziale Verantwortlichkeit in den Materialien wieder finden.

Die spezifische (d. h. bisher nicht übliche) REVIS-Perspektive findet sich u. a. in der Orientierung auf Natur- und Sozial- und Kulturwissenschaften⁶. Damit soll nicht nur die Relevanz der soziokulturellen Dimension des Themenbereiches aufgezeigt werden, sondern auch der Verhaltensrelevanz und damit der Bildungsperspektive angemessen entsprochen werden. Entsprechend findet sich eine Ausdifferenzierung der Perspektiven auf den essenden Menschen (individuell-psychische Dimension des Essens), den Menschen als Teil einer sozialen Gemeinschaft (soziale Dimension des Essens) und den Menschen als ‚Naturwesen‘ (physische Dimension des Essens). Hinzu kommen die sinnlich ästhetische Bedeutung des Essens und ästhetisch-kulinarische Dimension der LM-Zubereitung, die Ressourcenorientierung bei der Gesundheit sowie die Bedeutung der Nachhaltigkeit in ihren unterschiedlichen Dimensionen.

Die einzelnen Themen- und Handlungsfelder wurden noch weiter untergliedert, um deutlich zu machen, welche einzelnen Elemente eingeschlossen sind.

Mit diesem Tableau werden die Themen sowie die Dimensionen und Perspektiven ihrer Bearbeitung erfasst. Die (didaktische, unterrichtspraktische usw.) *Qualität* der Materialien wurde damit *nicht* erhoben.

Mit dem Analyseschema kann den Lehrkräften ein Überblick über die Bearbeitung von Themen gegeben werden. Gleichzeitig können, wie dies auch ein zentrales Ziel war, Leer- und -Schwachstellen identifiziert und Impulse für die weitere Entwicklung der Materialien gegeben werden.

Tableau zur Verbraucherbildung (Anlage 5.3)

Für die Analyse der Verbraucherbildungsmaterialien wurde auf die Matrix zurückgegriffen, die für die spezifische Betrachtung der Verbraucherbildung im Modellprojekt REVIS entwickelt wurde. Dabei handelt es sich um ein kompetenzorientiertes Konzept der Verbraucherbildung, das Wirtschafts- und Konsumaufgaben der Verbraucherinnen und Verbraucher in der Interaktion von Markt und Mensch in den Blick nimmt (vgl. Schlegel-Matthies 2004, Anhang 1.2). An der Stelle einzelner Aspekte und unterschiedlicher Orientierungen wird ein mehrperspektivisches Gesamtkonzept der Verbraucherbildung gestellt.

Die Materialien wurden daraufhin untersucht, welche der zehn Konsumfelder behandelt werden und wie sich Bildungsinhalte wie z. B. Recht, Warenkunde, Qualitätsbewertung, Marktüberblick und -verständnis, Konsumprozess sowie Nachhaltigkeit, Gesundheit, soziale Verantwortlichkeit als Perspektiven auf die inhaltliche Behandlung der Themen in den Materialien wieder finden lassen.

Die spezifische REVIS-Perspektive auf die Verbraucherbildung ist abgebildet in der übergreifenden Perspektive auf Lebensstil und Lebenslage, Kultur und Identität der handelnden

⁶ In den Tableaus kurz Kulturwissenschaft / kulturwissenschaftlich genannt, weil im genutzten weiten Kulturbegriff alle menschlichen, also auch die sozialen Errungenschaften enthalten sind (vgl. Methfessel, 2005, Papier zu den soziokulturellen Grundlagen der Ernährungsbildung, Anhang 1.5).

Verbraucher und Verbraucherinnen und ihrer Berücksichtigung in der Interaktion zum Markt. Mithilfe dieses Tableaus wurden die Materialien zur Verbraucherbildung hinsichtlich der vor-kommenden Themen und Inhalte analysiert. Damit kann für Lehrerinnen und Lehrer ein Über-blick über Schwerpunktsetzungen aber auch Leerstellen bei den behandelten Inhalten und Themen der Materialien zur Verbraucherbildung geschaffen werden. Zugleich werden aus den „weißen Flecken“ des Analyserasters Aufgaben für die Gestaltung und Entwicklung von neuen Materialien sichtbar.

Über die didaktische Ausrichtung und Zielsetzung sowie über die Qualität der betrachteten Ma-terialien insgesamt wurden im Rahmen dieser Inhaltsanalyse keine Aussagen gemacht.

Didaktisches Konzept

In Abgrenzung zu einer Ernährungs- und Verbraucherbildung, die sich oft an Risikofaktoren und an der repetitiven Vermittlung von Verhaltens- und Handlungsnormen orientiert, wurde im Pro-jekt ein didaktisches Konzept entwickelt, das in dem *Didaktischen Würfel* eine Zusammenfas-sung der zentralen Orientierungen erfahren hat (vgl. Kap. 4.3.3): Die drei Inhaltsbereiche, Er-nährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung werden jeweils auf das Individuum, seine soziale Gemeinschaft und die Gesellschaft bezogen, womit sowohl der subjektiven Perspektive, dem Menschen als Teil einer sozialen Gruppe und der gesellschaftlichen Verantwortung Rech-nung getragen wird. Mit der didaktischen Orientierung auf lebenslanges, salutogenetisch- und kompetenzorientiertes Lernen wird der aktuellen Bildungsdiskussion und einem emanzipativen Bildungsverständnis entsprochen.

Grundlage aller didaktischen Überlegungen im Projekt REVIS ist, die Vermittlung von Kultur-techniken und Kompetenzen im Bereich Ernährungs- und Verbraucherbildung für alle Schüle-rinnen und Schüler gleichermaßen zu sichern und zu ermöglichen. Aus diesem Anspruch her-aus und unter Berücksichtigung der aktuellen Bildungsdiskussionen, die in den beiden Analyse-rastern abgebildet ist, wurde bei der ersten Durchsicht von Materialien eine Reihe von Kritik-punkten zur Materialbewertung formuliert, die bei einer genaueren Analyse noch einmal verifi-ziert und evaluiert wurden.

Folgende häufig wiederkehrende Kritiken an Unterrichtsmaterialien haben sich herauskristalli-siert:

- ihre einseitige Ausrichtung auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge und daraus begründete Normen und Referenzwerte,
- alleinige Bezugnahme auf Bedingungen und Werte der deutschen Mittelschicht,
- die mangelnde Beachtung von Alltagsbedingungen und -barrieren und deren Be-deutung für das Ernährungs- und Verbraucherhandeln sowie
- die Vernachlässigung von unterschiedlichen soziokulturellen Bedingungen und Be-deutungen.

Diese Aspekte sind erst in den letzten Jahren stärker in das Blickfeld geraten und daher bisher noch wenig bearbeitet. Positiv formuliert ergeben sich aus den verifizierten und evaluierten Kri-tikpunkten Ansatzpunkte für Qualitätsstandards, die bei der Begutachtung bzw. bei der Ent-wicklung und Erstellung von Materialien beachtet werden sollten.

Aus Sicht des Projekts REVIS zeichnen sich „gute Materialien“ demnach durch die Beachtung mindestens folgender Kriterien aus:

- Neben der Darstellung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge und daraus begründeter Referenzwerte und Normen werden gleich gewichtet auch sozial- und kulturwissenschaftliche Zusammenhänge und Orientierungen thematisiert;
- auf Werthaltungen, Orientierungen und Bedingungen vielfältiger, unterschiedlicher sozialer Milieus wird in den Materialien Bezug genommen;
- unterschiedliche Alltagsbedingungen und -barrieren sowie deren Bedeutung für das Ernährungs- und Verbraucherhandeln werden ernst genommen und thematisiert,
- unterschiedliche soziokulturelle Bedingungen und Bedeutungen werden gleichwertig aufgegriffen.

Neben diesen Kriterien ergab die erste Durchsicht der Materialien auch eine Liste von sog. „K.O.-Kriterien“, die ebenfalls bei einer genaueren zweiten Materialanalyse noch einmal überprüft wurden.

5.2.3 „K.O.- Kriterien“

Auf Grundlage einer Mängelliste wurden die so genannten K.O.-Kriterien diskutiert, die Aussagen darüber machen, ab wann ein Material für Unterricht aufgrund erheblicher Fehler nicht mehr zu empfehlen ist.

Die folgenden Mängel – ob allein oder auch mehrfach auftretend – schließen aus, dass ein Material für den Unterricht empfohlen werden kann:

- **Erhebliche fachliche Mängel**

Einzelne und kleinere fachliche Mängel sind in keinem Material völlig auszuschließen. Nicht zuletzt sind durch den Expertenstreit auch unterschiedliche Deutungen und Gewichtungen möglich. Fachliche Mängel wurden dann als erheblich eingestuft, wenn häufig bis durchgängig mangelndes naturwissenschaftliches und / oder kultur- bzw. sozialwissenschaftliches Grundlagenwissen falsch und / oder auf einem deutlich überholten Wissenschaftsstand wiedergegeben war. Auch wenn grundlegende Fehler im Basiswissen erkennbar waren, wurde dies als erheblicher fachlicher Mangel gewertet.

- **Dogmatische oder ideologische Darstellungen**

Das Spektrum dogmatischer und ideologischer Darstellungen ist breit. Unter anderen sind zwei Grundorientierungen zu erkennen, die sich auch durchaus vermischen:

- Eine Argumentation, die extrem von wissenschaftlich akzeptierten Positionen abweicht und die eigenen Argumente eindrücklich unter zwar behaupteten aber nachweislich nicht belegbaren Zusammenhängen darstellt.
- Wissenschaftliche Erkenntnisse werden aufgegriffen, aus ihrem Zusammenhang gerissen und zur Legitimation des eigenen Interesses verfälschend genutzt.

Die erste Position findet sich stärker bei ‚alternativen Ernährungsweisen‘, die zweite häufig in der Ernährungs- und Verbraucherbildung auch zur Legitimation wirtschaftlicher Interessen.

- **Interessen geleitet, ohne Transparenz**

Materialien, die offen oder verdeckt individuellen wirtschaftlichen oder politischen Zielen und Interessen folgen, wurden negativ bewertet. Auch eine erkennbare Bevorzugung von Produkten bzw. Firmen führte zur Abwertung.

Nicht alle Materialien, deren Inhalte und Ziele von individuellen politischen oder wirtschaftlichen Interessen geleitet wurden, machen dies deutlich. Wenn eine mangelnde Transparenz von Autoren/Autorinnen, Herausgeberschaft oder Zielsetzung gegeben war, führte dies, meist verbunden mit erkennbaren und meist auch fachlich nicht vertretbaren spezifischen Interessen, zur Einordnung in die *K.O.*-Gruppe.

- **Politisch nicht korrekte und diskriminierende Positionen und Darstellungen**

Eine – vermutlich oft unreflektierte, aber doch erhebliche – Zugrundlegung oder Vermittlung diskriminierender Positionen z. B. zum Geschlechterverhältnis oder gegenüber sozialen und ethnischen Gruppen führte zum Ausschluss.

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Materialien für die Ernährungsbildung

129 Materialien enthalten Ernährungsbildungsthemen, die einem oder mehreren Themen-/Handlungsfeldern des Analyse-Rasters zugeordnet werden konnten.

Tab. 5.1: Verteilung Inhaltsfelder Ernährungsbildung in den untersuchten Materialien

Themen- und Handlungsfelder	Häufigkeit des Auftretens	Als Schwerpunktthema 80 – 100 %	Als gleichgewichtetes Teilthema	Als Randthema < 20 % N (%)
1. Essen und Selbstkonzept	84	3	29	52 (63,4)
2. Essgewohnheiten und Einflüsse	105	1	53	51 (48,6)
3. Ernährung, Körper und Gesundheit	114	16	64	34 (29,9)
4. Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung	91	10	41	40 (44,0)
5. Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum	117	1	56	60 (51,3)
6. Lebensdauer und Lagerung von Nahrung	65		9	56 (86,2)
7. Nahrungszubereitung: Kultur und Technik	88	4	23	61 (69,3)
Gesamt	664*	35	275	354

* Da nahezu alle Materialien mehrere Themen- und Handlungsfelder behandeln, ist die Summe der Felder wesentlich größer als die Anzahl der analysierten Materialien.

Analyse

Zu allen Themenfeldern sind auf den ersten Blick Materialien vorhanden. Allerdings werden die Themenfelder in den Materialien äußerst unterschiedlich intensiv bearbeitet.

Als Schwerpunktthemen kommen mit Abstand am häufigsten vor die Themen- und Handlungsfelder: *3. Ernährung, Körper und Gesundheit* und *4. Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung*. Zieht man die Materialien hinzu, in denen die Themenfelder auch gleichberechtigt behandelt werden, dann verschiebt sich das Bild: Außer *Lebensdauer und Lagerung von Nahrung* und *Nahrungszubereitung: Kultur und Technik* werden dann fünf Themenfelder intensiver bearbeitet,

Die Inhaltsbereiche *1. Essen und Selbstkonzept*, *5. Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum*, *6. Lebensdauer und Lagerung von Nahrung* und *7. Nahrungszubereitung: Kultur und Technik* werden allerdings zu über 60% nur randständig thematisiert.

Diskussion

Die Inhaltsbereiche 3. *Ernährung, Körper und Gesundheit* und 4. *Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung* sind traditionelle Unterrichtsinhalte. Hinzu kommt, dass viele Institutionen aus Gesundheits- oder aus Marketinginteressen (u. a. auch die DGE, der AID oder die CMA) hierzu Materialien bereitstellen. Die Inhaltsbereiche 6. *Lebensdauer und Lagerung von Nahrung* und 7. *Nahrungszubereitung: Kultur und Technik* werden in der Schule oft durch Schulbücher bedient.

Die Bereiche 1. *Essen und Selbstkonzept*, 2. *Essgewohnheiten und Einflüsse*, 5. *Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum* werden erst in den letzten Jahren stärker thematisiert. Die verhaltensrelevanten individuellen und sozialen Faktoren sowie ein kritischer Verbraucherkonsum sind in der bisher naturwissenschaftlich-technischen dominierten Perspektive noch nicht selbstverständlich. Die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Bereiche wächst, sie kann allerdings durch die bisher weitgehend noch fehlende entsprechende Professionalisierung der Materialproduzentinnen und -produzenten nicht adäquat umgesetzt werden. Als ‚Übergangsphänomen‘ finden sich daher eher ‚Appendix‘-Ausführungen, die ohne weitere Bezüge angehängt werden.

Analysiert man die Materialien mit Hilfe der Tableaus, dann müssen weitere Differenzierungen vorgenommen werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden angesichts der Fülle der Einzeldaten nicht im Einzelnen wiederholt, sondern können dem Tableau in der Anlage entnommen werden.

Bearbeitung der einzelnen Themen- und Handlungsfelder

Die Bearbeitung der einzelnen Themen- und Handlungsfelder ist nicht nur, wie oben ersichtlich, zwischen den sieben Feldern unterschiedlich, sondern auch innerhalb der Felder. In Folge werden vor allem die Desiderate herausgehoben:

1. *Essen und Selbstkonzept*

Selbstwahrnehmungen, Körperbilder und Selbstwert werden selten thematisiert. In dem Feld fällt ein starker Körper- und Organbezug mit nicht unerheblicher Risikoorientierung⁷ auf.

2. *Essgewohnheiten und Einflüsse*

Essrituale und -anlässe und Einflüsse der Esskulturen sind unterrepräsentiert. Auch in diesem Feld dominiert die Risikoorientierung. Während für das 1. Themenfeld eine fehlende Orientierung an sozialer Verantwortlichkeit zu erklären ist, fällt sie bei diesem Feld stark ins Gewicht.

3. *Ernährung, Körper und Gesundheit*

Deutlich erkennbare Desiderate sind Körpersignale und der Zusammenhang von Ernährung und Bewegung. Die individuelle Unterschiedlichkeit wird auch wenig thematisiert.

4. *Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung*

Schwerpunkt bleibt die Erzeugung und Verarbeitung herkömmlicher Lebensmittel. Die Verteilung, neuartige Nahrungsmittel und die Nahrungskette finden dagegen nicht die Beachtung, die

⁷ Nach Stand des Wissens sind eine vorrangige Risikoorientierung und eine fehlende bzw. ungenügende Ressourcenorientierung kontraproduktiv für eine Verhaltensänderung. Im Projekt wird mit der salutogenetischen Orientierung eine ressourcenorientierte Sicht verfolgt.

ihrer Bedeutung im Alltag entspricht. Dies ist das einzige Feld, in welchem Arbeit und Berufsorientierung thematisiert werden (sieht man von den einzelnen Bezügen im 7. Feld ab).

5. Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum

Während Nahrungsmittelqualität (allgemein) angesprochen wird, fehlen die anderen Bereiche (LM-Kennzeichnung, Gütesiegel, Einkauf, Werbung, Konsum) weitgehend. Die Perspektive liegt hier vorrangig auf dem Lebensmittel, die Beziehung zum individuellen Verhalten wird seltener hergestellt.

6. Lebensdauer und Lagerung von Nahrung

Dieses Feld ist am wenigsten behandelt, Verpackung und Verderb stellen dabei noch das Schlusslicht dar.

7. Nahrungszubereitung: Kultur und Technik

Die Bearbeitung des Feldes wird dominiert von Verfahren zur Nahrungszubereitung und Speiseplangestaltung. Die ‚Kultur‘ findet wenig, bei der Speiseplangestaltung überhaupt keinen Raum.

Wissenschaftsbezug, Perspektiven und Prinzipien

Analysiert man im Einzelnen Wissenschaftsbezug, Perspektiven und Prinzipien, dann fallen folgende Ergebnisse ins Auge:

Wissenschaftsbezug

Die Zuordnung zur vorrangigen Wissenschaftsperspektive fiel nicht immer leicht, vor allem dann nicht, wenn soziokulturelle Aspekte auch technologische Prozesse umfassen, welche jedoch meist nicht als kulturelle Prozesse verstanden und entsprechend auch nicht als solche thematisiert werden.

Auf den ersten Blick erstaunlich werden die sieben Themenfelder weitgehend mit natur- und kulturwissenschaftlichem Wissenschaftsbezug thematisiert. Auffällig ist, dass in Themenfeldern, die vorrangig soziokulturell bearbeitet werden müssten (wie z. B. 1 und 2) relativ häufig auf naturwissenschaftliche Zusammenhänge zurückgegriffen wird. In naturwissenschaftlich-technischen Bereichen fehlt ein soziokultureller Bezug auch da, wo er angebracht wäre (Festlegung von Empfehlungen, soziokulturelle Dimensionen in den Handlungsfeldern 4 - 6).

Arbeit

Die Kategorie Arbeit wurde vor allem aus zwei Gründen aufgenommen: Erstens sind die ernährungsbezogenen Tätigkeiten das zeitaufwändigste Arbeitsgebiet innerhalb der hauswirtschaftlichen Tätigkeiten⁸. Dies wird als entscheidender Einflussfaktor für den zunehmenden Verbrauch an Convenience-Produkten gewertet. Zudem findet die erbrachte Leistung im familialen Zusammenleben zu wenig Anerkennung und Unterstützung. Zum zweiten ist der Ernährungsbe-

⁸ Vgl. Ernährungsbericht 2004, S. 86ff. in dem die Daten der Zeitbudgetstudie 2001/2002 vorgestellt wurden. Auffällig sind hierbei die geschlechtsspezifisch immer noch sehr unterschiedliche Verteilung der Arbeit und die abnehmende Mitarbeit der Kinder.

reich ein zentraler wirtschaftlicher Bereich⁹ und als zukünftiger Arbeitsbereich für Schülerinnen und Schüler wichtig.

Diese beiden Aspekte finden sich in den Materialien weitgehend ungenügend wieder. Die Themen beziehen sich zwar überwiegend auf die Arbeitsverteilung und Organisation (insgesamt 58), aber insbesondere im Themenfeld 2. *geschichtliche Aspekte* (10), Themenfeld 4. *Erzeugung und Verarbeitung herkömmlicher Nahrungsmittel* (28) sowie Themenfeld 7. *Verfahren der Nahrungszubereitung* (5). Die Berufsorientierung wird insgesamt 36-mal angesprochen, davon 25-mal in Themenfeld 4. *Erzeugung und Verarbeitung herkömmlicher Nahrungsmittel*. Der Vergleich privater und professioneller Arbeit fehlt bis auf zu vernachlässigende Ausnahmen.

Perspektive auf den Menschen

Die körperlich-organische und individuell psychische Sichtweise sind in den Themenfeldern 1-3, letztere auch im Feld 5 breit vertreten.

Die sinnlich-ästhetische Dimension wird nur im Zusammenhang mit Sinneswahrnehmungen häufiger thematisiert und fehlt in vielen Inhaltsfeldern, zu denen sie gehört, vollständig.

Auf die gesamten Felder bezogen dominiert die Risikoorientierung durchgängig gegenüber der Ressourcenorientierung. Ausnahmen bilden nur die Bedeutung von Essen und Ernährung (Feld 1), sowie das Feld 3, in dem die naturwissenschaftlichen Zusammenhänge in ihrer Bedeutung für den Körper dargestellt werden.

Perspektive auf das Lebensmittel

Geschmack und Genuss sind bei der *LM-Bewertung* vorrangig vertreten bei den eindeutigen Zuordnungsmöglichkeiten wie Sinneswahrnehmung, Einstellungen zu Essen und Trinken, Essgewohnheiten und Nahrungszubereitung. Im Verhältnis zur physiologischen Perspektive werden sie – bis auf wenige Ausnahmen wie Nahrungsmittelqualität – weitaus seltener behandelt. Auch die Eignung wird weniger unter alltagspraktischen denn unter physiologischen Gesichtspunkten diskutiert. Die Deutung bzw. der symbolische Wert von Lebensmitteln findet sich kaum wieder. Das Fehlen der letzteren Aspekte ist deshalb bedeutend, weil sie nachweislich äußerst handlungsrelevant sind und – auch zur Gesundheitsförderung und Stärkung der Eigenverantwortlichkeit – dringend im Unterricht behandelt und reflektiert werden müssen.

Die *Lebensmittelkunde* ist auf den ersten Blick stark vertreten, allerdings stärker produkt- als prozessbezogen. Der sensorische Aspekt fehlt weitgehend. Die *Lebensmittelverarbeitung* findet vorrangig bei Verfahren der Nahrungszubereitung Beachtung und dort vor allem unter technischen Aspekten. Die ästhetisch-kulinarische Dimension ist darüber hinaus kaum vertreten, die gesundheitsbezogene und ressourcenorientierte auch (zu) wenig.

Die Dimensionen der Nachhaltigkeit finden sich vor allem in den Themenfeldern 4 und 5, bleibt allerdings im Verhältnis zu anderen Perspektiven bzw. Prinzipien weitgehend randständig. Durchgängig findet die ökologische Dimension die stärkste Beachtung.

⁹ Die Lebensmittelindustrie zählt mit rund 5.900 Betrieben und 544.000 Beschäftigten zu den größten Gewerbezweigen Deutschlands. Mit vor- und nachgelagerten Stufen der Wertschöpfungskette, insbesondere Handel und Agrarkette, ist von rund 4 Mio. Arbeitsplätzen auszugehen.

5.3.2 Materialien für die Verbraucherbildung

73 der 84 Materialien enthalten Verbraucherbildungsthemen, die einem oder mehreren Konsumfeldern des Analyse-Rasters zugeordnet werden konnten.

Tab. 5.2: Verteilung Inhaltsfelder Verbraucherbildung in den untersuchten Materialien

Konsumfelder	Häufigkeit des Auftretens	Als Schwerpunktthema 80 – 100 %	Als gleichgewichtiges Teilthema	Als Randthema < 20 %
1. Finanz- und Risikomanagement, Vorsorge	14	10	2	2
2. Essen und Trinken	37	30	5	2
3. Freizeit, Bildung und Kultur	1	1		
4. Haushalt und Wohnen	2		2	
5. Haus- und Haushaltstechnik	7	1	2	4
6. Körper- und gesundheitsbewusster Konsum	8	5	1	2
7. Mobilität und Verkehr	4	3	1	0
8. Kommunikation und Information	6	3	3	0
9. Textilien und Kleidung	9	4	4	1
10. Tourismus und Reisen	5	5	0	0
Insgesamt	92*	62	20	11

* Da manche Materialien mehrere Konsumfelder behandeln, ist die Summe der behandelten Konsumfelder größer als die Anzahl der analysierten Materialien

Analyse

Auch bei den Verbraucherbildungsmaterialien werden alle zehn Konsumfelder zunächst abgedeckt. Eine Häufung der Materialien ist besonders in den Konsumfeldern 1. *Finanz- und Risikomanagement, Vorsorge* und 2. *Essen und Trinken* erkennbar. Hier wird nahezu die Hälfte der Nennungen aufgeführt. Diese Häufung spiegelt sich auch in der Betrachtung der Intensität der Bearbeitung wider. Die Konsumfelder 3 bis 10 sind deutlich geringer und weniger intensiv repräsentiert.

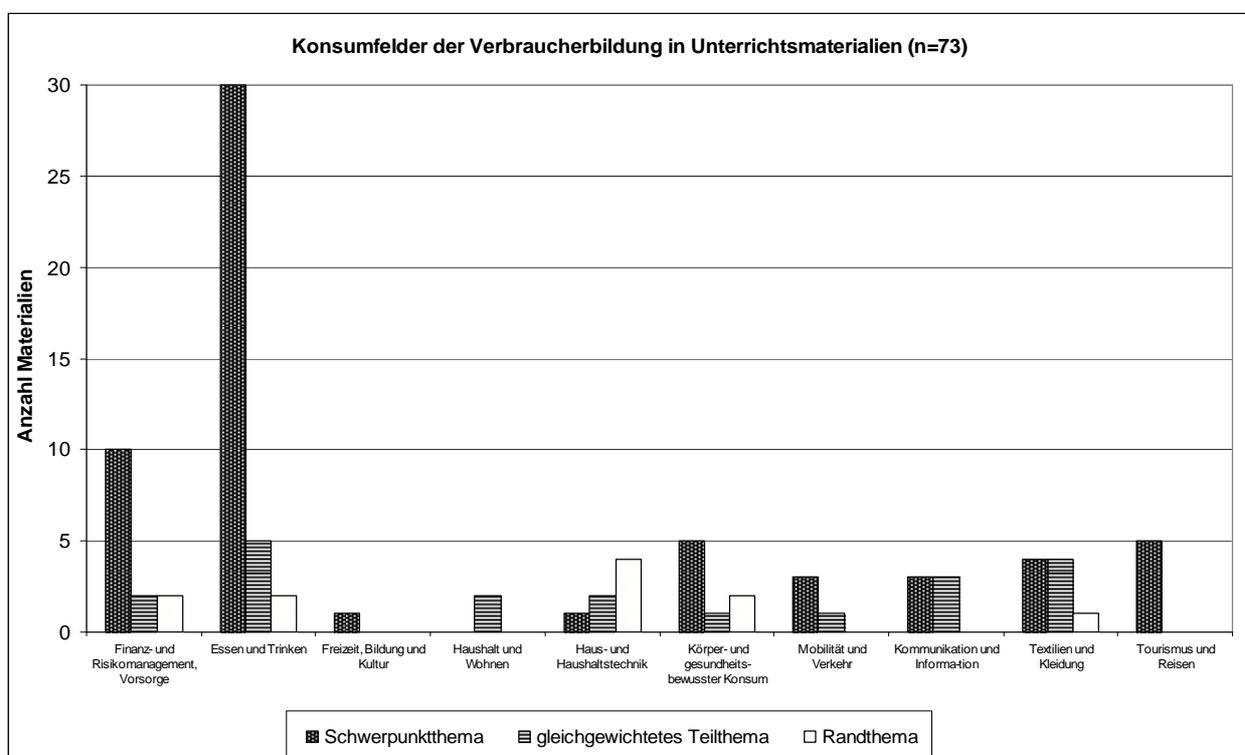
Als Schwerpunktthemen kommen mit Abstand am häufigsten vor die Konsumfelder: 1. *Finanz- und Risikomanagement, Vorsorge* und 2. *Essen und Trinken*.

Ausschließlich als Schwerpunktthema wird das Konsumfeld 10. *Tourismus und Reisen* bearbeitet. Die Konsumfelder 6. *Körper- und gesundheitsbezogener Konsum*, 7. *Mobilität und Verkehr*, 8. *Kommunikation und Information* und 9. *Textilien und Kleidung* werden überwiegend als Schwerpunktthemen oder als gleichgewichtete Teilthemen behandelt.

Das Konsumfeld 3. *Freizeit, Bildung und Kultur* wird nur in einem (!) Material thematisiert, dieser Bereich ist erst in jüngster Zeit – genau wie der Bereich 6. *Körper- und gesundheitsbezogener Konsum* – überhaupt als Konsumfeld wahrgenommen worden.

Die Konsumfelder 4. *Haushalt und Wohnen* und 5. *Haus- und Haushaltstechnik* werden überwiegend als gleichgewichtete Teilthemen oder als Randthemen bearbeitet.

Grafik 5.2: Konsumfelder der Verbraucherbildung in Unterrichtsmaterialien



Diskussion

Die Konsumfelder 1. *Finanz- und Risikomanagement, Vorsorge* und 2. *Essen und Trinken* sind die „klassischen“ Felder der schulischen Verbraucherbildung, dies spiegelt sich auch in der ausführlichen Behandlung vor allem der Bildungsinhalte: Recht und Verbraucherschutz, Marktverständnis und Marktübersicht, Entscheidungsprozesse sowie Qualität wider. Materialien zu diesen Konsumfeldern werden durch zahlreiche Institutionen aus unterschiedlichen Interessen bereitgestellt (von den Verbraucherzentralen über verschiedene Ministerien bis hin zu Bankenverbänden etc. gilt dies für das Konsumfeld 1; für das Konsumfeld 2 werden zahlreiche Materialien z.B. von der DGE über den AID, CMA bis hin zu Angeboten der Lebensmittelindustrie bereitgestellt.)

Die Konsumfelder *4. Haushalt und Wohnen*, *5. Haus- und Haushaltstechnik* sowie *9. Textilien und Kleidung* werden traditionell in den Unterrichtsfächern¹⁰ Hauswirtschaft und Textilkunde auch durch Schulbücher abgedeckt und dort eher selten aus Sicht einer kritisch reflektierten Verbraucherbildung thematisiert.

Eine kritische Betrachtung der inhaltlichen Aspekte der Konsumfelder macht deutlich, dass trotz der auf den ersten Blick durchgehenden Behandlung aller Konsumfelder in den Materialien eine Reihe von Desideraten bleibt.

Inhaltliche Bearbeitung der einzelnen Konsumfelder

In den zehn Konsumfeldern werden wesentliche inhaltliche Aspekte sehr ungleichgewichtig berücksichtigt. Im Folgenden werden zu den jeweiligen Konsumfeldern vor allem die Desiderate benannt.

1. Finanz- und Risikomanagement, Vorsorge

Eigenverantwortliche Vorsorge, mittel- und langfristige Lebens- und Finanzplanung unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse in unterschiedlichen Lebensphasen sowie die Auswirkungen möglicher Wechselfälle auf die Finanzplanung und finanzielle Situation werden kaum bearbeitet.

2. Essen und Trinken

Schwerpunkt bleiben einzelne Nahrungsmittel. Unterschiedliche Lebenslagen und Lebensstile sowie die Einflüsse unterschiedlicher Esskulturen werden gar nicht bzw. nur marginal thematisiert. Eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Außer-Haus-Verzehr bleibt ebenfalls ein Desiderat.

3. Freizeit, Bildung und Kulturkonsum

Dieses Konsumfeld ist weitgehend Desiderat. Fort- und Weiterbildungsangebote oder Kulturkonsum werden nicht, Breitensport nur in einem Material thematisiert. Zusammenhänge zur Perspektive der sozialen Verantwortung sowie zur Lebenswelt der handelnden Personen fehlen.

4. Haushalt und Wohnen und 5. Haus- und Haushaltstechnik

Auffallend sind Lücken in den Inhaltsbereichen Einrichtung und Mobiliar, Haus- und Wohnungspflege, Ausstattung, Haustechnik sowie Werkzeuge sowohl unter Nachhaltigkeitsaspekten als auch unter Gesundheitsaspekten. Zusammenhänge von Lebenslagen und Lebensstilkonzepten mit individuellem Verhalten fehlen.

6. Körper- und gesundheitsbezogener Konsum

Es fehlen Materialien zu den Perspektiven Nachhaltigkeit und soziale Verantwortung. Eigenverantwortliche Gesundheitsversorgung wird nicht thematisiert.

¹⁰ Die Bezeichnungen für beide Fächer sind je nach Bundesland und / oder Schulform unterschiedlich.

7. Mobilität und Verkehr und 10. Tourismus und Reisen

Die Perspektive der Nachhaltigkeit wird im Konsumfeld Mobilität und Verkehr vor allem hinsichtlich der Dimensionen Ökologie und Ökonomie thematisiert. Auffallend ist, dass in dem Material zur Mobilität die Nachhaltigkeitsperspektive überhaupt nicht aufgenommen wurde. Tourismus und Reisen werden zwar aus der Perspektive der Nachhaltigkeit thematisiert, jedoch wird oft mit dem „erhobenen Zeigefinger“ der Fernmoral gearbeitet, was didaktisch höchst problematisch ist.

8. Kommunikation und Information

Desiderate sind die Thematisierung von sozialer Verantwortung und von Nachhaltigkeit, stärkere Berücksichtigung der Entsorgungsproblematik und die Auswirkungen moderner Kommunikationsmöglichkeiten auf soziale Beziehungen.

9. Textilien und Kleidung

Funktion von Mode, Produktion von Kleidung sowie der Bereich Reinigung, Pflege und Instandhaltung werden kaum berücksichtigt. Damit kann auch die Nachhaltigkeitsperspektive nur marginal aufgegriffen werden.

Bildungsinhalte und Prinzipien der Verbraucherbildung

Klassische Inhalte der Verbraucherbildung wie z. B. rechtliche Fragen, Qualitätsmerkmale und hier vor allem Warenkunde, Anbieterstrategien, Werbung sowie Entscheidungsprozesse werden auch von den hier analysierten Materialien vielfach behandelt. Dagegen fällt auf, dass Nutzung und Entsorgung als wesentliche Bestandteile des Konsumprozesses sowie die qualitative Bewertung von Marktgütern deutlich seltener thematisiert werden.

Die Perspektive auf den Menschen als handelnder Verbraucher, d. h. die Beachtung von Lebenslagen und Lebensstilen sowie Kultur und Identität ist in den Materialien noch kaum zu finden. Weitgehend orientieren sich die untersuchten Materialien noch nicht an der Lebenswelt und -wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen. Vielmehr werden – je nach Konsumfeld unterschiedlich – eher aus Sicht der jeweiligen Wissenschaftsdisziplin, der die Themen der Konsumfelder zuzuordnen sind, Inhalte behandelt. Die Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht sind damit – besonders bei fachfremd erteiltem Unterricht – nur begrenzt gegeben.

In den Materialien bisher kaum verankert sind die Prinzipien der Nachhaltigkeit (in allen drei Dimensionen), der Gesundheit (im Sinne einer salutogenetischen und nicht nur einer Risikoorientierung) und der sozialen Verantwortlichkeit (im Sinne der Folgeabschätzung eigenen Konsumhandelns für sich selbst, für die Gemeinschaft und für die Gesellschaft).

Eine Reihe von Materialien zu den Konsumfeldern nehmen diese Prinzipien auf, jedoch ist die Umsetzung vielfach als problematisch anzusehen: Insbesondere die fachliche bzw. die didaktische Orientierung muss hier als problematisch bewertet werden, so dass diese Materialien in die Kategorie „gut gemeint und doch nicht gut“ einzuordnen sind.

Hier sind für die Entwicklung neuer und die Überarbeitung bereits vorhandener Materialien für die Verbraucherbildung noch zahlreiche Anstrengungen zu unternehmen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

- Die Themenfelder sind sehr unterschiedlich intensiv bearbeitet.
- Die erkennbaren didaktischen Prinzipien entsprechen (in der Gesamtkonzeption) weitgehend dem Stand der 80er Jahre.
- Materialien, die sowohl fachlich als auch didaktisch auf dem neuesten Stand und empfehlenswert sind, sind kaum zu finden.
- Statt weniger guter ‚Klassiker‘, die vielseitig verwendbar sind, findet sich eine nicht überschaubare Anzahl von Materialien zu einzelnen Fragen.

5.3.3 Möglichkeiten und Grenzen der quantitativen Analyse

Die Erhebung über die Tableaus zeigt sehr deutlich, wie unterschiedlich die einzelnen Themenfelder und didaktischen Prinzipien in den untersuchten Materialien berücksichtigt sind. Sie zeigt Leerstellen auf - allerdings nur in einer oberflächlichen Weise. Die Tableaus berücksichtigen zwar alle Aspekte, können die *Qualität* ihrer Bearbeitung aber nicht erfassen. Bei der einzelnen Durchsicht der Materialien wird deutlich, dass sehr häufig aktuelle fachliche, didaktische und methodische Perspektiven in alte Denk- und Bewertungsschemata eingegliedert oder an diese angehängt werden. Die in der europäischen Diskussion erarbeiteten und von REVIS weiterentwickelten Aspekte verlangen jedoch fachliche und didaktische Konzepte neu zu ordnen und neue Perspektiven zu entwickeln. Dies ist in den wenigsten Materialien gelungen, es kann auch nicht über Materialien allein vermittelt werden. Für die Qualität des Unterrichtes sind daher nicht nur neue Materialien, sondern auch eine stärkere Professionalisierung der Lehrkräfte notwendig, welche die Materialien nutzen.

5.4 Entwicklungen, Empfehlungen, Darstellung

Erwartungen und Gefahren

REVIS stellt in der Materialanalyse dar, welche Inhaltsfelder und Themenbereiche in den ausgewählten Materialien (Zeitraum 2000 – Anfang 2004) in welcher Gewichtung und Verteilung behandelt werden und unter welchen Prinzipien bzw. Bildungsperspektiven die Darstellung erfolgt.

Zunehmend wurden nun von kooperierenden Lehrkräften wie auch von Institutionen, die Materialien produzieren, die Erwartung an die Forschungsgruppe gerichtet, „REVIS-geprüfte“ Materialien zu produzieren bzw. ein REVIS-Gütesiegel für bereits vorhandene zu vergeben. Diese Erwartungen können und dürfen nicht erfüllt werden. Dafür sind vor allem die folgenden Gründe ausschlaggebend:

Die „magische Anziehungskraft“, die von vorgefertigten Unterrichtseinheiten inklusive Arbeitsblättern auf Lehrer und Lehrerinnen ausgeht, ist hinlänglich bekannt. Dazu kommt der Druck der Einführung neuer Richtlinien und Anforderungen wie zum Beispiel das „Fächerübergreifende Arbeiten“. Schulbücher nehmen die neuen Vorgaben in der Regel schneller auf, als die Bestimmungen in den Kollegien gelesen, diskutiert und in professionelles Handeln überführt werden. Ohne begleitende Fort- und Weiterbildung, ohne Professionalisierung der Lehrkräfte ge-

lingt es jedoch nicht, unreflektierte und tradierte Unterrichtsrouninen durchgreifend zu verändern. Der bloße Einsatz neuer Materialien erfolgt als nicht reflektierter Einsatz und mit eher reflexhaftem Zugriff. Es besteht die Gefahr, altes Handeln nur in ein neues Gewand zu kleiden. Dabei heraus kommt lediglich eine kosmetische Unterrichtsmaßnahme, „Modernismen“, die das Unterrichtsverständnis jedoch nicht verändern. Als Beispiel sei hier die Flut der „Projektwochen“ genannt, in denen nicht die Projektmethode als kritisch konstruktive bzw. partizipative, konstruktivistische offene Unterrichtsform eingesetzt wird, wo vielmehr Lehrer- und Schüler-Hobbies als Zeitfüller vor Ferien dienen.

Ebenso fatal ist es, wenn Methoden unreflektiert eingesetzt und dann mit dem vorprogrammierten Scheitern desavouiert werden. Dieses Phänomen ist häufig in Bezug auf Gruppenarbeitsformen zu beobachten. Lehrkräfte und auch viele Studierende haben guten, also gelingenden Gruppenunterricht nicht im eigenen Lernen erfahren, haben ebenso wenig gelernt ihn anzuleiten und durch Regeln und Rituale die notwendigen Bedingungen herzustellen. Das Scheitern von Gruppenarbeitsversuchen wird jedoch häufig der Methode oder vermuteten Defiziten bei den Schüler/innen (zu heterogen) angelastet.

Hinzu kommen folgende Erfahrungen und Überlegungen zum alltäglichen Einsatz von Materialien:

- Erwartungsgemäß gibt es kaum Materialien, welche die „REVIS“-Konzeption durchgängig „atmen“.
- Budgets der Schulen würden ohnehin nur selten Ersatzbeschaffungen oder Gesamtaus-tausch von Materialien oder Schulbüchern zulassen.
- Werden Teilmengen in Materialien positiv „gelabelt“, kann sich leicht die Annahme anschließen, dass die übrigen Teile dann auch ohne weitere Reflexion zum Einsatz kommen könnten und die Suche nach alternativen Materialien den Aufwand nicht lohnt.
- Es gibt ständig Bewegung auf dem Materialmarkt. Bis zur Veröffentlichung der REVIS-Ergebnisse werden Materialien vorliegen, die aufgrund der notwendigen Begrenzung des Untersuchungszeitraums gar nicht mehr einbezogen werden konnten. Welche Hinweise sollen Lehrkräfte dann dazu bekommen?

Gut ausgebildete professionelle Lehrkräfte können mit Materialien jeder Qualität guten Unterricht gestalten, denn ein Material ist in der Lehr- und Lernsituation nur so gut, wie es auch eingesetzt und bearbeitet wird. Umso wichtiger wird es Lehrkräfte mit den notwendigen professionellen Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen Materialien auf ihre Stärken und Schwächen hin zu analysieren und sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen.

Im Verlauf der Analyse der gesammelten Materialien wurde so deutlich, dass vom ursprünglichen Teilziel, Modell-Lehr- und Lernmodule und exemplarische Unterrichtsentwürfe aufzustellen, teilweise abgewichen werden musste. Zwar wurde mit den Handreichungen zum „SchmeXperiment“ ein Modell-Lehr- und Lernmodul erstellt (vgl. Anhang 10.7), das exemplarisch die im Modellprojekt REVIS entwickelten didaktischen Konzeptionen für den Unterricht umsetzt. Auf die Entwicklung von weiteren Unterrichtsentwürfen wurde jedoch nach langen Diskussionen verzichtet, da dies einen Rückschritt für das im Modellprojekt REVIS entwickelte Konzept bedeuten würde.

Kriterien vermitteln – Lehrkräfte professionalisieren

Um Lehrerinnen und Lehrern auf dem Weg zu einer stärkeren Professionalisierung Hilfestellungen zu geben und zukunftsweisend auch für die Lehramtsausbildung, die Fort- und Weiterbildung Eckpunkte zu setzen, wurde statt der Entwicklung von Beispielmateriale beschloss, den Schwerpunkt auf die Entwicklung von *Kriterien für „gelungene Materialien“* zu legen. Dieser Bereich ist in der bisherigen Aus- und Weiterbildung weitgehend vernachlässigt worden. Lehrende müssen aber befähigt werden, anhand von begründeten Kriterien Unterrichtsmaterial selbst zusammenzustellen und/oder zu entwickeln und demgemäß ihren Unterricht zu gestalten. Die Kriterien müssen formuliert und an Materialien beispielhaft angewendet werden. Hier wurde eine erste Indikatorenliste erarbeitet, die nun für die Zielgruppe einsichtig gemacht und zur Diskussion gestellt werden soll.

Indikatoren für gute Unterrichtsmaterialien:

- gleich gewichtete Darstellung sozial- und kulturwissenschaftlicher Zusammenhänge und Orientierungen neben der Darstellung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge und daraus begründeter Referenzwerte und Normen;
- Bezugnahme auf Werthaltungen, Orientierungen und Bedingungen vielfältiger, unterschiedlicher sozialer Milieus;
- Thematisierung unterschiedlicher Alltagsbedingungen und -barrieren sowie die Berücksichtigung der Bedeutung dieser Alltagsbedingungen für das Ernährungs- und Verbraucherhandeln;
- Eingehen auf unterschiedliche soziokulturelle Bedingungen und Bedeutungen, die Ernährungs- und Verbraucherhandeln prägen.

Zudem wurden Materialien, bei denen die ‚K.O.-Kriterien‘ deutlich aufgezeigt werden konnten, beispielhaft analysiert und bewertet.

Um die Ergebnisse der Materialanalyse im Modellprojekt REVIS den Lehrkräften zur Verfügung zu stellen, wurde folgender Weg gewählt:

- Die Liste aller analysierten Materialien wird auf der Internetplattform den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung gestellt. Die Lehrkräfte können – je nach inhaltlichem Schwerpunkt – Materialien finden, die diese Inhalte bearbeiten. Als Ergebnis der Materialliste werden auch Inhaltsbereiche deutlich, für die es keine oder nur sehr wenig Materialien gibt. Darauf könnten Verlage oder Institutionen ggf. reagieren.
- Auf eine weitergehende Empfehlung „guter“ oder „empfehlenswerter“ Materialien wird verzichtet, da eine solche Empfehlung der schon gewünschten Professionalisierung der Lehrkräfte nicht dienlich erscheint. Allerdings werden Materialien, die bei der REVIS-Analyse mit mindestens einem K.-O.-Kriterium bewertet wurden, deutlich gekennzeichnet.
- Im Einzelnen können dann die Gründe, die zu dieser Beurteilung geführt haben, nachgelesen werden. Außerdem wird die Liste mit den K.-O.-Kriterien abrufbar ins Internet gestellt.

- Um beispielhaft zu verdeutlichen, wie Materialien mit den zur Verfügung gestellten Indikatoren bewertet werden können, erfolgt eine Verlinkung mit weiteren Internetseiten, auf denen ausgewählte Materialien exemplarisch analysiert werden. Diese Materialanalysen sind von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mithilfe des REVIS-Analyserasters und der REVIS-Indikatoren durchgeführt worden.

Im Einzelnen werden ins Internet gestellt:

- Liste der analysierten Materialien,
- Kriterien für die fachliche und didaktische Bewertung von Materialien,
- Kriterienkatalog und Analyseraster für die selbstständige Materialbewertung durch Lehrerinnen und Lehrer,
- Hinweise zur Professionalisierung von Lehrenden,
- Link zu ausführlichen Rezensionen exemplarischer Unterrichtsmaterialien aus der Liste.

Über das REVIS-Projekt werden so ‚strategische Stolpersteine‘ ausgelegt, um Reflexionsanlässe zu schaffen, sich zunächst mit dem Konzept zu beschäftigen. Damit soll das Risiko gesenkt werden, dass „Alter Wein in neuen Schläuchen“ versehen mit dem REVIS-Etikett in der Schule ausgeschenkt wird, denn an erster Stelle muss die Reflexion über das eigene unterrichtliche Handeln und die leitenden didaktischen Prinzipien stehen.

Auch innerhalb der Domäne EVB müssen Antworten gefunden werden in Bezug auf den konstruktiven Umgang mit Heterogenität in den Lerngruppen, um individualisierende Lehr- und Lernarrangements professionell zu gestalten. In einer Domäne, die einen Schwerpunkt in der Vermittlung von Lebensgestaltungskompetenzen hat, ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebensstilen, Lebenslagen, Kulturen und Identitäten unverzichtbar.

In einem zweiten Schritt nach der Materialanalyse wird den Lehrkräften ein Impuls gegeben, Materialien kriteriengeleitet für den Unterrichtseinsatz zu beurteilen. Bereits vorhandene Materialien sind in der Regel reflektiert partiell und mit spezifischer Funktion einsetzbar - z. B. gerade um dogmatische Aussagen und interessen geleitete Darstellungen zu entlarven. Die Aufbereitung und Bewertung des Materialpools in Teamarbeit innerhalb der Schule dient zur gegenseitigen Professionalisierung

Insgesamt wird den Lehrkräften in der Ernährungs- und Verbraucherbildung *zugemutet* und *zugetraut*, sich auf die notwendigen Professionalisierungsprozesse einzulassen und erfolgreich zu bewältigen

Kooperationen zur Erstellung von ‚Klassikern‘

Die Unübersichtlichkeit von Materialien verhindert u. a. auch eine gezielte Weiterentwicklung und Verbreitung von didaktischen Konzepten. Wünschenswert wäre, dass in Kooperation von ‚neutralen‘ Institutionen¹¹ mit fachlich und didaktisch ausgewiesenen Fachvertreterinnen und -

¹¹ Wie z. B. AID, vzbv usw.

vertretern so genannte ‚Klassiker‘ erarbeitet würden, die durch ein entsprechendes Konzept (Ringbücher o. ä.) leicht ergänzt oder verbessert werden könnten und die Lehrkräften so auch ein vielfältiges Angebot (in einer stimmigen Konzeption) ermöglichen.¹² Hier könnte eine Kooperation der REVIS-Forschungsgruppe mit den entsprechenden Vertreterinnen und Vertretern angestrebt werden. Erste Ansätze wurden über die Beratung bei der Neuauflage des ‚Esspedition‘-Ordnerns (BML Baden-Württemberg und AID) gemacht. Gespräche mit dem AID hierzu haben begonnen.

¹² Solche Konzepte gibt es bereits unter den Materialien aus der Schweiz.

6 Teilziel 3: Entwicklung eines Portfolios

Im angloamerikanischen Sprachraum, in Kanada, in Österreich und der Schweiz ist das Portfolio schon seit geraumer Zeit als Instrument zur Dokumentation und Bewertung von Leistungsstand und -entwicklung und als integraler Bestandteil von Bildungs- und Lehrerbildungsprozessen verankert. Allmählich werden auch in Deutschland die Notwendigkeiten und Perspektiven erkannt, die eine andere Art der Feststellung, Dokumentation und Bewertung von Lernen und Leistung ermöglichen sollen.

In der Folge einer „Wiederentdeckung des Lernsubjekts“ (Häcker, 2004) werden Portfolios mit dem Ziel eingeführt, eine Brücke zwischen dem Wissenserwerb und dem Aufbau von Handlungskompetenzen zu bauen, eine Integration von Theorie und Praxis zu bewirken, eine Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern anzubahnen – kurzum einen „Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung“ (Brandl, 2004) herbeizuführen.

REVIS sieht in der Ernährungs- und Verbraucherbildung die Domäne, in der wichtige Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung entwickelt und gefördert werden. Die Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb herausgefordert, bei der Gestaltung von Lernprozessen und in der Bereitstellung von Lernumgebungen die Lebenswelt und die Bedürfnisse ihrer Adressaten mit zu bedenken und mit einzubeziehen. Hierzu gehört auch, die Auswirkungen eigener Vorerfahrungen auf die Ausgestaltung von Lern- und Lehrszenarien zu reflektieren – u.a. auch in Form eines Portfolios!

6.1 Portfolio-Idee

Ein Portfolio

- wird von den Lernenden selbst zusammengestellt;
- ist die strukturierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten und Materialien unterschiedlicher Art;
- belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge;
- dient der Dokumentation und Präsentation der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen und
- erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsentwicklung und Leistungsstand.

In einem *mehrstufigen und sich wiederholenden Prozess* (vgl. Abbildung 6.1) werden Maßnahmen der Kompetenzentwicklung gesammelt, geordnet, kommentiert und bewertet; Ergebnis ist die Dokumentation eines reflektierten Standpunktes zur Professionalität als Lehrperson und einer nachhaltigen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Entwicklung der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Portfolioprozess

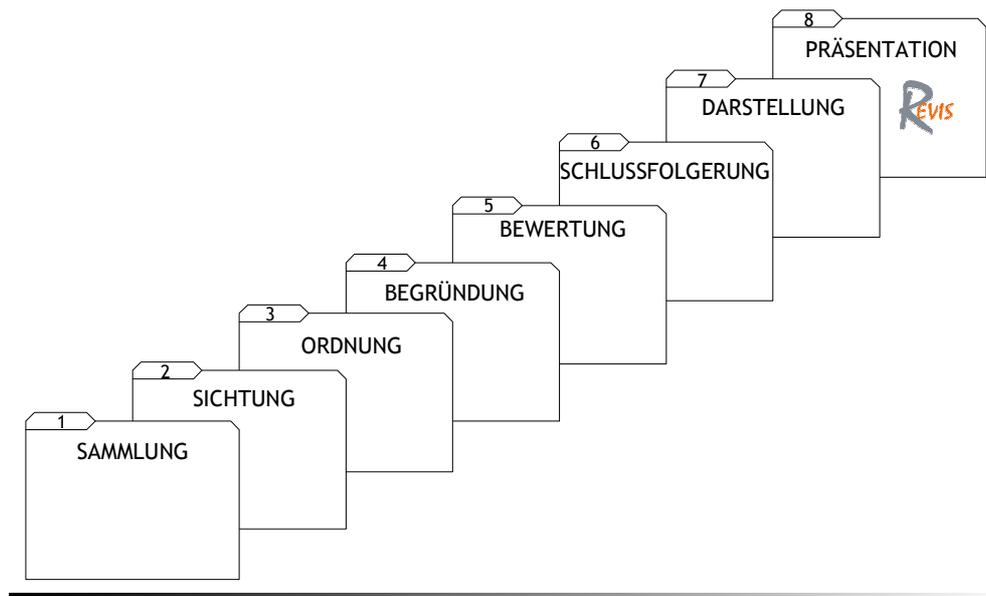


Abbildung 6.1

6.2 Innovation und Design

Innovationen im Bildungsbereich werden – einer Analyse von Bereiter (2002) und Reinmann (2005) folgend – nicht zwingend und insbesondere nicht nachhaltig in die Praxis übergeführt und umgesetzt, selbst wenn die Initiatoren von der Notwendigkeit und Machbarkeit überzeugt sein sollten und dieses auch mit viel Engagement kommunizieren:

„Was offiziell als Innovation gilt, wer dies bestimmt und woran das Neuartige bemessen wird, ist abhängig von der Domäne und den darin herrschenden Regeln, Normen und Routinen, vom sozialen Umfeld, von den Menschen, die eine Innovation vorantreiben, von denen, die die Nutznießer einer Innovation sind, und davon, wie unmittelbar sichtbar und spürbar eine Neuerung und deren Umsetzung ist“ (Reinmann, 2005, S. 55f).

Nach einer durchaus euphorischen Initialphase versanden deshalb viele innovative Projekte, und dies vor allem deswegen, weil die davon Betroffenen vielfach nur am Rande bzw. als diejenigen einbezogen werden, die lediglich die Innovation umsetzen sollen! Bereiter und Reinmann halten dagegen gerade das Engagement dieses Personenkreises für unerlässlich, damit die im Bildungssektor initiierten, implementierten und institutionalisierten Projekte (vgl. Abbildung 6.2) ihre gewünschte Wirkung voll entfalten und auch über einen längeren Zeitraum hinweg Bestand haben – ganz im Sinne einer „sustained innovation“ bzw. „nachhaltigen Innovation“!

Die Intentionen des Modellprojektes *REVIS* zielen schließlich ebenfalls auf eine nachhaltige Reform der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung, sodass diese Überlegungen auch das dazu komplementäre Portfolio betreffen.

Innovationsprozess

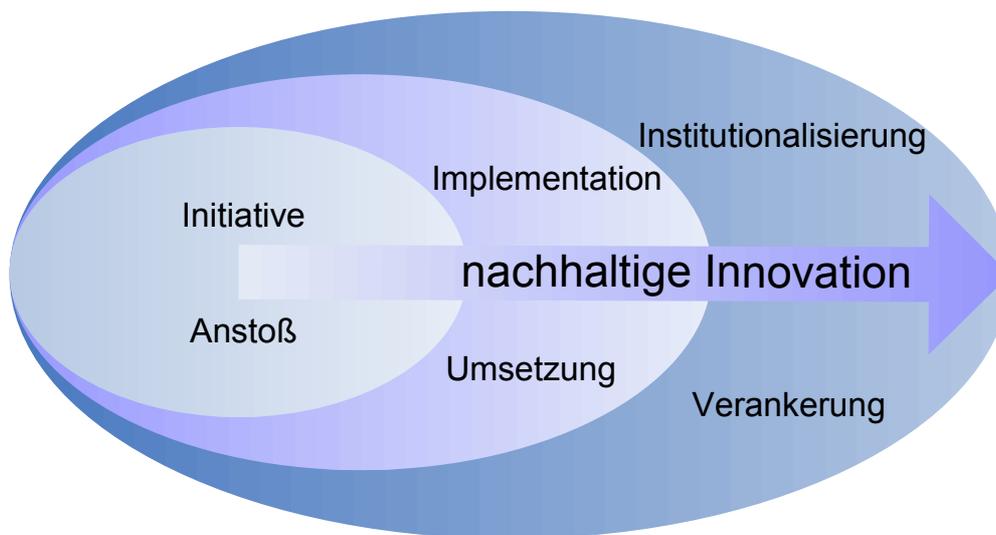


Abbildung 6.2

Mit dem Design-Based Research-Ansatz (*DBR*) (Design-Based Research Collective, 2003)¹³ liegt ein Ansatz vor, der Mittel und Wege aufzeigt, wie Innovationen erfolgreich(er) und nachhaltig(er) umgesetzt werden können:

„Das unmittelbarste Ziel im *DBR*-Ansatz ist die Lösung von Problemen in der Bildungspraxis. Eng damit verzahnt ist das Ziel, nach außen hin kommunizierbare Theorien zu entwickeln, die kontextsensitiv und für die Praxis brauchbar sind, gleichzeitig aber auch die wissenschaftliche Erkenntnis zum Lernen und Lehren erhöhen“ (Reinmann, 2005, S. 62).

Nach Reinmann (2005, S. 66f) sprechen zwei Gründe für das hohe Innovationspotenzial von *DBR* in der Bildungspraxis:

- „Erstens ist *DBR* nicht nur eine „Brücke zwischen Theorie und Praxis, sondern die Praxis wird beim *DBR*-Ansatz zum *Nukleus* für Theorieentwicklung und wissenschaftlichen Fortschritt im Bereich des Lernens und Lehrens. Theorie und Praxis werden nicht als getrennte und sequentiell zu bearbeitende Entitäten betrachtet, die ohne „Brückenbau“ keine Berührung haben. Vielmehr wird die Arbeit in der Praxis als potentieller wissenschaftlicher Akt gesehen.
- Zweitens bringt der prominente Stellenwert des Designs im *DBR*-Ansatz neue Chancen mit sich, die vor allem die Implementation von Theorien erleichtert, denn: Besser als analytische Prozesse können Gestaltungsprozesse in der Praxis aufdecken, wo Annahmen und Aussagen zu unpräzise oder inkonsistent sind. Die Zielgerichtetheit beim Design zwingt zur „Bodenhaftung“ auch bei der Entwicklung von Theorien, was der Umset-

¹³ Informationen über Ziele, Aktivitäten und Publikationen des Design-Based Research Collective (*DBRC*) findet man unter: www.designbasedresearch.org

Übrigens: Bereits 1987 hatte Flechsig in einem internen Arbeitspapier den Begriff „Didaktisches Design“ geprägt, der leider – zumindest für die deutsche Diskussion - folgenlos blieb!

zung zugute kommt. Und schließlich erfolgt im Design in Abhängigkeit von Kontextfaktoren, was ebenfalls typische Implementationsprobleme der Lehr-Lernforschung verhindern hilft.“

Portfolio: Entwicklung, Einführung und Überprüfung

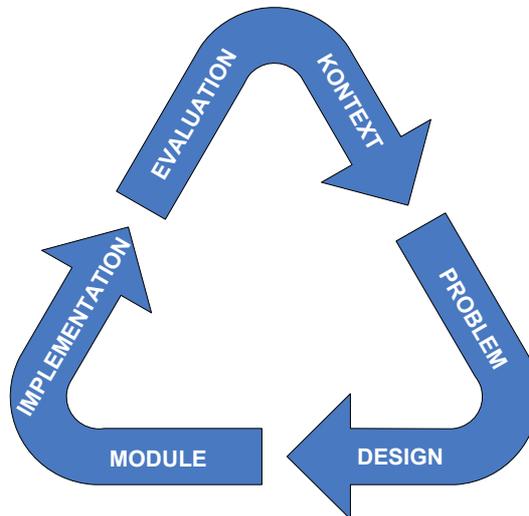


Abbildung 6.3

Die Entwicklung, Einführung und Überprüfung des *REVIS*-Portfolios folgt der Grundkonzeption des *DBR*-Ansatzes (vgl. Abbildung 6.3).

Das Portfolio

- berücksichtigt dabei den *Kontext* der Ernährungs- und Verbraucherbildung mit seinen spezifischen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Erfordernissen,
- thematisiert das *Problem* der Nachhaltigkeit von Professionalisierung und Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer,
- bildet die Kompetenzentwicklung im *Design* des *REVIS*-Portfolios ab,
- umfasst unterschiedliche *Module* (In Form von Portfoliovarianten, Handreichung, Distributionsformen),
- wird in der *Implementation* durch ein PiLOT-Projekt begleitet,
- wurde und wird in Expertenworkshops einer *Evaluation* unterzogen,
- kann in einer *iterativen und rekursiven Schleife* jederzeit und über einen längeren Zeitraum hinweg aktualisiert werden.

6.3 Portfolio - ein Baustein zur Professionalisierung in der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Reformen und Innovationen im Bildungsbereich thematisieren begründete und für notwendig erachtete Perspektivänderungen und deshalb erforderliche Neupositionierungen und -orientierungen zunächst und zurecht von der inhaltlichen Seite her, indem über *Bildungsziele, Kompetenzen, Standards und zugeordnete Lerninhalte* eine zukunftsfähige und nachhaltige Bildung in der je spezifischen Domäne (wieder) gewährleistet werden kann; *REVIS* hat dieses für die Ernährungs- und Verbraucherbildung *initiiert, fundiert und realisiert*.

Didaktischer Würfel

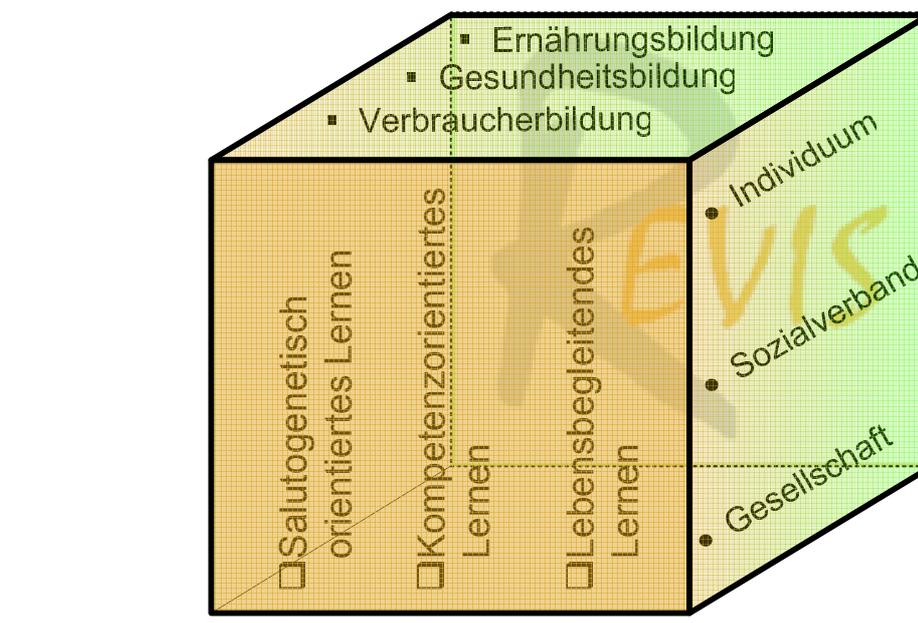


Abbildung 6.4

Der Fokus, den *REVIS* mit einer kompetenzorientierten, salutogenetisch ausgerichteten und lebensbegleitenden *Konzeption von Bildung* (Abbildung 6.4) auf die grundlegenden Dimensionen individuellen und gesellschaftlichen Fortschritts richtet, erfordert auch die Entwicklung des didaktischen und methodischen Instrumentariums zu dessen Umsetzung in Unterricht und Erziehung und – nicht zu vergessen – die *Professionalisierung der Lehrkräfte in allen Phasen der Berufsbiografie*.

Gerade weil die Domäne der Ernährungs- und Verbraucherbildung besonders die Entwicklung und Förderung von *Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung* beinhaltet, sind die Lehrkräfte aufgefordert, in der Reflexion der Lebenswelt und Bedürfnisse der Adressaten, der Auswahl und Umsetzung der Inhalte, der Erfordernisse von Didaktik und Reichweite der Methodik und – nicht zuletzt – der persönlichen Entwicklung, sich als *Profis für Lernen und Lehren* auf den Prüfstand zu stellen!

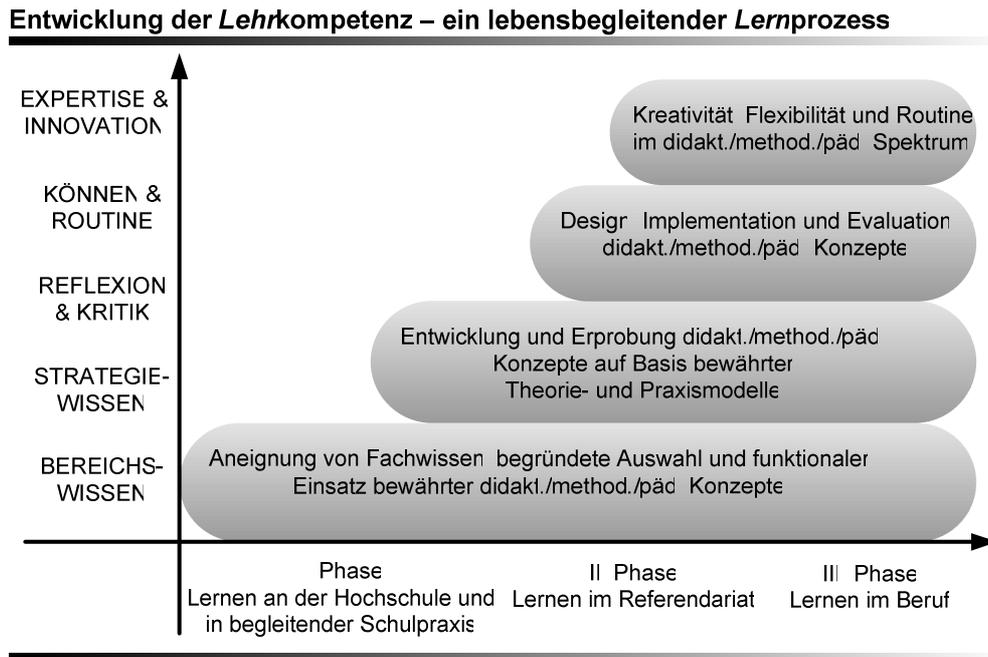


Abbildung 6.5

Das REVIS-Portfolio Ernährungs- und Verbraucherbildung ist als *Orientierungs- und Entwicklungsportfolio* konzipiert, in dem die Lehrkräfte den Stand und das Potenzial ihrer professionellen Bemühungen und Fortschritte für sich und andere *dokumentieren* und über den Verlauf, die Perspektiven und Schwierigkeiten der Entwicklung ihrer Expertise und Professionalität *reflektieren* – und sich darüber *weiterentwickeln* können!

Grundlagen der Professionalität

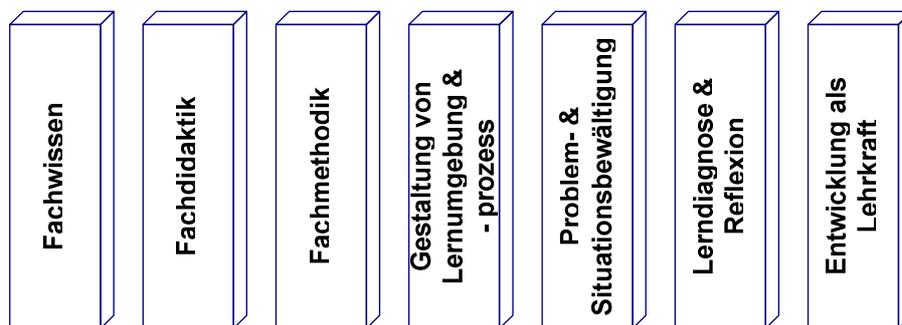


Abbildung 6.6

Aus den Schnittstellen der von *REVIS* formulierten Bildungsziele und für notwendig erachteten Reflexions- und Handlungsbereiche (vgl. Tabelle 6.1) ergeben sich die Komponenten der von den Lehrkräften der Ernährungs- und Verbraucherbildung – über die Portfolioarbeit - zu entwickelnden *Wissensbestände* und *Reflexionsformen* für eine erfolgreiche Umsetzung in *Lern- und Lehrszenarien* und zweck- und situationsangemessene *Handlungsroutinen*.

Tabelle 6.1

		Bildungsziele								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Essbiografie	Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung	Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung	Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung	Entwicklung eines persönlichen Ressourcenmanagements	Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von Konsumententscheidungen	Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen	Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumententscheidungen	Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles
A	Fachspezifisches Wissen							 A7		
B	Bereichsübergreifendes Wissen									
C	Didaktische/methodische Aspekte									
D	Interaktive kooperative integrative Kompetenzer									
E	Planung, Implementation und Evaluation von Lern-/ Lehrprozessen									
F	(Berufs)biografische Kompetenzer									
G	Teamentwicklung									
H	Organisationsentwicklung									

6.4 Einführung, Umsetzung und Überprüfung

- Inwieweit Portfolios einen „Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung“ bedeuten bzw. welche Grundfragen und Grundlagen der Portfolioarbeit auch in der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung zu stellen und herzustellen sind, wurden im Band 5 der Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung (Brandl, 2004) thematisiert und dokumentiert (s. Anhang 1.3).
- Parallel mit der Konzeption des *REVIS*-Referenzrahmens erfolgte der Entwurf des *REVIS*-Portfolios Ernährungs- und Verbraucherbildung (Anhang 6.1) und der Handreichung zum *REVIS*-Portfolio Ernährungs- und Verbraucherbildung (Anhang 6.2).

- Sowohl das *REVIS*-Portfolio (inkl. Handreichung), als auch die Formulare für den Nachweis von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung liegen als PDF-Dokumente auf der Homepage www.evb-online.de und können von dort heruntergeladen, ausgedruckt, vervielfältigt und ausgefüllt werden bzw. online/offline ausgefüllt und ausgedruckt werden.
- Gleichzeitig mit der Entwicklung flossen Überlegungen, die im Zusammenhang mit der Konzeption des *REVIS*-Portfolios Ernährungs- und Verbraucherbildung entstanden, als Teilaspekte in das *PiLOT*-Projekt „Portfolio im Lehramt: Optionen und Techniken“ ein. Dabei handelt es sich um ein Projekt - das im Studienjahr 2004/2005 am Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern in München implementiert und auf zwei Jahre angelegt - die „Schulpraktischen Studien“ für das Lehramt Ernährung und Gestaltung begleitet. Sowohl ausgewählte *REVIS* -Bildungsziele, als auch Strukturelemente des *REVIS*-Portfolios Ernährungs- und Verbraucherbildung wurden in diesem Portfolio abgebildet.

6.5 Ausblick

Von der Einführung des *REVIS*-Portfolios werden verstärkt Impulse für eine nachhaltige Entwicklung der Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer ausgehen, die - über den Professionalisierungsprozess hinaus – die Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung ebenso nachhaltig und damit zukunftsfest gestalten hilft.

- Im Juli 2005 findet eine erste Zwischenbilanz statt, in der – im Sinne des *DBR*-Ansatzes - die beteiligten Studierenden, Praktikumslehrerinnen und Fachdidaktikerinnen mit einbezogen sind, um auf der Grundlage einer Analyse der Nützlichkeit und Nachhaltigkeit für die Lehrerausbildung das Portfolio zu evaluieren und evtl. zur Notwendigkeit eines Re-Designs des Portfolios zu gelangen.
- Am Ende der Laufzeit des Projekts zum Ende des Studienjahres 2005/2006 findet eine weitere Evaluationsphase statt, die wiederum den gleichen Personenkreis mit einbezieht und auch hier evtl. zu einem weiteren Re-Design des Portfolios führen kann. Erst dann wird auch entschieden, in welcher Form und mit welcher Wertigkeit das Portfolio in das Qualifikationsgefüge dieses Lehramtes integriert werden kann – ohne den spezifischen Ansatz eines Portfolios, nämlich die Selbstreflexion und -bewertung in den Fokus zu rücken, wieder allzu sehr einzuengen.
- Die Erfahrungen, die im Zusammenhang mit dem *PiLOT*-Projekt gemacht werden (können), fließen in eine eventuelle Revision des *REVIS*-Portfolios für die Ernährungs- und Verbraucherbildung ebenso ein, wie das Feed-back, das aus den Experten-Workshops bereits vorliegt.
- Von den „early-adopters“ des *REVIS*-Portfolios, die dieses von der Homepage www.evb-online.de heruntergeladen und in ihre Ausbildung integrieren (werden), sind in der erbetenen Rückmeldung ebenfalls Hinweise auf Ergänzungen/Präzisierungen etc. zu erwarten.
- Die länderübergreifende Distribution einer Druckversion des *REVIS*-Portfolios (als Schnellhefter inkl. Formulare, Handreichung und Beispielseiten) erhöht einerseits die Akzeptanz des Portfolios und fördert andererseits die Bereitschaft, dieses Medium auch zur eigenen Kompetenzentwicklung einzusetzen.

Literatur

Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9 (3), 321-327.

Brandl, W. (2004). *Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?* Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 5. Universität Paderborn.

Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5-8.

Flehsig, K.-H. (1987). *Didaktisches Design: Neue Mode oder neues Entwicklungsstadium der Didaktik?* Internes Arbeitspapier 6. Universität Göttingen.

Häcker, Th. H. (2004). Portfolio – ein Medium zur Weiterentwicklung von Unterricht?! *Haushalt und Bildung*, 81 (3), 31-40.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.

7 Teilziel 4: Entwicklung eines zentralen Internetportals

Im Rahmen des Projektes wurde ein zentraler Internetauftritt für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen entwickelt, der kontinuierlich ausgebaut wird. Ursprünglich nur unter der URL www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de erreichbar, ist das Portal seit Mitte 2004 auch unter www.evb-online.de zu finden.

Dieses Portal präsentiert unter anderem Ergebnisse, die aus dem REVIS-Projekt entstanden sind. Es wird über das Projektende hinaus aktuelle Informationen zur Ernährungs- und Verbraucherbildung anbieten.

7.1 Hintergrund

Das Internet stellt ein unübersichtliches Angebot an Informationen zu Themen wie Ernährung, Gesundheit, Konsum zur Verfügung. Eine Suche nach seriösen und fachlich fundierten Informationen mit schulischem Bezug ist mühsam. In existierenden Schulportalen (SchulWeb, Learnline NRW etc.) werden zum Schulunterricht in erster Linie fachbezogenen Informationen angeboten. Ein eigenständiges Schulfach mit Ernährungs- und Verbraucherbildungsinhalten gibt es in Deutschland nicht und auch die Fächer Hauswirtschaft und/oder Arbeitslehre sind oftmals nur stiefmütterlich in diesen Portalen vertreten. Ein gebündeltes Angebot für Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare, Schülerinnen und Schüler, für Tätige in der Lehrerbildung und Studienseminarleitungen der zweiten Phase der Lehrerbildung ist für diese Domäne nicht vorhanden.

Vor diesem Hintergrund soll das Internetportal seriöse und aktuelle fachwissenschaftliche und fachdidaktische Informationen liefern. In der Informationsfülle wird durch Strukturierung und Kommentierung eine einfache Orientierung ermöglicht. Das Portal unterstützt Fachkräfte bei der Suche nach Informationen und beim Zugang zu Wissenschafts-, Bildungs-, Schul-, Fort- und Weiterbildungsthemen in diesem Bereich. Eine Vernetzung von Akteuren aus dem Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu diesem Zweck ist wünschenswert.

7.2 Aufbau und Struktur des Portals

Das Portal (www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de) wurde im Juli 2003 eingerichtet und seitdem grundlegend überarbeitet und erweitert. Es wird von den an REVIS beteiligten Hochschulen gemeinsam getragen und von der Universität Paderborn aus federführend realisiert. Seit Mitte 2004 ist das Portal zudem unter der URL www.evb-online.de erreichbar. Die aktuelle Version des Internetauftritts wurde im März 2005 frei geschaltet.

Das Layout der Seiten wurde auf die gängigen Browser (Netscape, MS Internet Explorer, Mozilla Firefox) angepasst. Die technische Umsetzung erfolgt in Zusammenarbeit mit einer studentischen Hilfskraft aus dem Fach Informatik.

Abb. 7.1: Aktuelle Startseite des Internetportals Ernährung und Verbraucherbildung evb-online.de

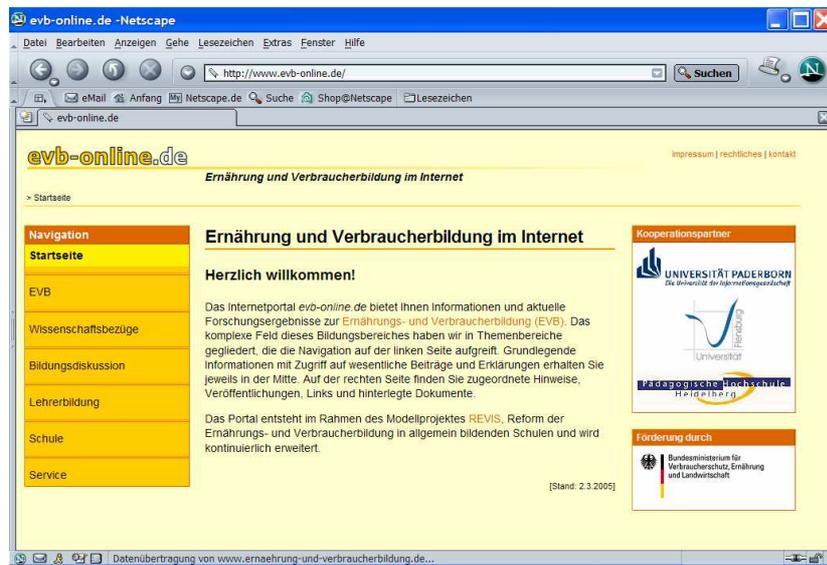


Abbildung 7.1 zeigt die Startseite des Internetauftritts. Auf der linken Seite ist in der Navigation die Strukturierung in sechs Themenbereiche zu erkennen. Diese sind (mit Unterthemen):

- EVB (Historie und Legitimation, REVIS, Entwicklung und Ausblick)
- Wissenschaftsbezüge (Ernährung, Konsum, Gesundheit, Didaktik)
- Bildungsdiskussion (Domäne EVB – national, Domäne EVB – international, nationale und internationale Grundlagen)
- Lehrerbildung (Portfolio, Studium)
- Schule (Referenzrahmen EVB, Schulentwicklung, Verpflegung in Schulen, Mobile Esswerkstatt, Unterrichtsmaterialien, Fort- und Weiterbildung)
- Service (Glossar, Links, Kontakt)

Die jeweiligen Unterthemen werden sichtbar, wenn mit der Maus über die Themenleiste navigiert oder ein Thema per Mausklick ausgewählt wird.

Mittig sind grundlegende Texte (und Abbildungen) zu den Themenbereichen eingestellt, die von den Projektbeteiligten verfasst wurden. Auf der rechten Seite finden sich in den umrahmten Kästen weitere Hinweise zum jeweiligen Thema, hinterlegte Texte als pdf-Dateien, Literaturtipps und Verweise / Links zu anderen Internetauftritten (vgl. Abb. 7.2).

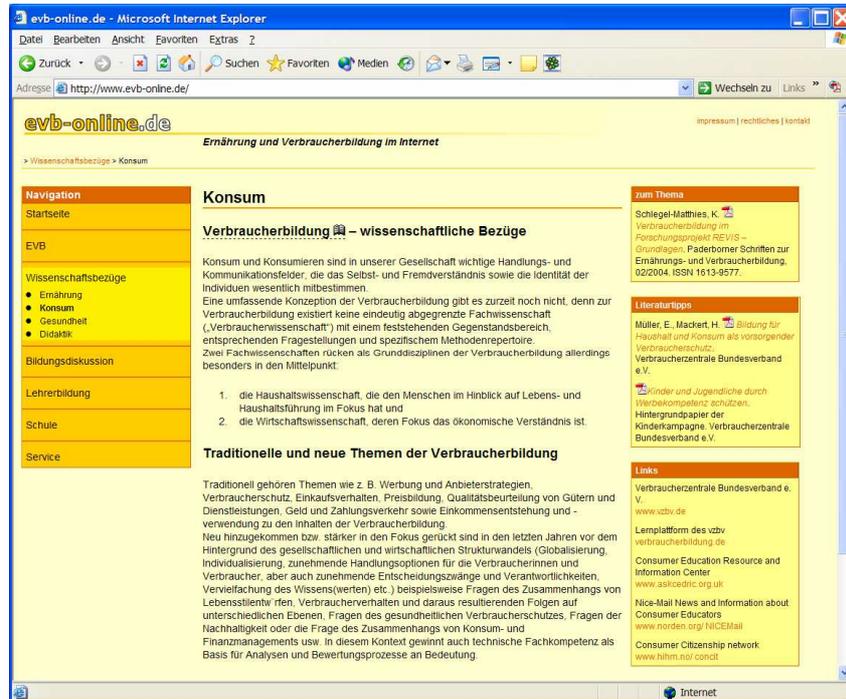
Die Webseiten sind als Hypertext gestaltet, also netzartig, so dass sie von ein oder mehreren anderen Seiten über Verweise erreicht werden können. Verweise auf weitere Seite sind in den Texten farblich gekennzeichnet (vgl. Abb. 7.1).

Das Symbol eines Buches  (vgl. Abb. 7.2) kennzeichnet Begriffe, die in einem Glossar näher erläutert werden. Über einen Mausklick auf das Symbol kommt man direkt zu der Erklärung im Glossar und kann von dort wieder zurück auf die Ursprungsseiten gelangen.

Das Ausdrucken von Seiten kann über die normale Druckfunktion des Browsers erfolgen. Neben dem grundlegenden Text werden auch die weiterführenden Informationen in den Kästen auf der rechten Bildschirmseite mit ausgedruckt.

Im Serviceteil findet sich neben dem Glossar eine strukturierte Linksammlung.

Abb. 7.2: Beispielseite des Internetportals



Ergebnisse des Projektes werden als grundlegende Texte oder kostenlose Downloads auf den entsprechenden Seiten des Portals präsentiert.

7.3 Verbreitung und Rückmeldungen

Ein Austausch mit Nutzerinnen und Nutzern des Portals findet zurzeit über die Kontaktfunktion statt oder im Themenbereich Schule – Mobile Esswerkstatt. Dort werden Anmerkungen und Ideen zu dem präsentierten Konzept entgegengenommen und dokumentiert (Fundgrube). Im Rahmen des Teilziels 2 (Sammlung von Unterrichtsmaterialien) hatten Lehrerinnen und Lehrer über das Portal die Möglichkeit dem Projektteam ihre im Unterricht verwendeten Materialien mitzuteilen.

Das Projekt REVIS und das Internetportal wird über Kontakte, Publikationen und Vorträge der Projektbeteiligten auf nationaler und internationaler Ebene (vgl. Anhang Vorträge und Publikationen) vorgestellt und verbreitet.

Eine Verlinkung mit anderen Internetauftritten wie www.kinder-leicht.net, www.opus-nrw.de, www.habifo.de oder www.vernetzungsstelle-berlin.de ist zum Teil bereits erfolgt und wird weiter vorangetrieben. Rückmeldungen zum Internetportal aus der Türkei und China beispielsweise unterstreichen, dass REVIS und die damit verbundenen Aktivitäten auch international Beachtung finden.

Die Zugriffszahlen für die Monate April und Mai 2005 zeigen, dass die Webseiten der Internetpräsenz www.ernaehrungs-und-verbraucherbildung.de pro Tag 200-700 Mal per http abgerufen werden, von mehr als 400 verschiedenen Rechnern pro Woche.

7.4 Weiterentwicklung und Ausblick

Ziele in der nahen Zukunft sind die Aufbereitung und Präsentation weiterer REVIS-Ergebnisse auf dem Portal, wie z.B. die Ergebnisse der Analyse der Unterrichtsmaterialien. Ein Ausbau des Glossars soll erfolgen und das Portfolio für Lehrkräfte wird online gestellt.

Für eine internationale Vernetzung im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung sind Übersetzungen der wichtigsten Internetseiten und REVIS-Ergebnisse ins Englische geplant.

8 Teilziel 5: Feldstudie zur Akzeptanztestung

Erarbeitete Ergebnisse des Projektes zur Innovation und Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Bildungsziele, Mobile Esswerkstatt etc.) wurden Schulen und zuständigen Schlüsselpersonen im Rahmen der Feldstudie vor- und zur Diskussion gestellt.

Eine Evaluation der Projekt-Ergebnisse erfolgte in Form

- einer Akzeptanzbefragung in Schulen und bei Fachkräften in mehreren Bundesländern, die im Folgenden näher beschrieben wird,
- von Experteninterviews und Expertenworkshops, die bundeslandspezifisch ausgewertet wurden und in die jeweilige Länderdokumentation mit einfließen (vgl. Kap. 11 und Anhang 11.1 und 11.2).

8.1 Intention und Ziel der Akzeptanzbefragung

Unterrichtsgeschehen ist stark abhängig von der Professionalität der Lehrkraft, von der Zusammensetzung der Lerngruppe und von Vorerfahrungen und Einstellungen der Gruppe. Daher schien dem Projektteam eine Micro-Unterrichtsforschung in Schulen zur Evaluierung des neu entwickelten Referenzrahmens für die Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht angebracht. Vielmehr soll der Weg für eine Implementierung des neu konzipierten Referenzrahmens EVB in Schulen (vgl. Teilziel 1) bereitet werden. Es galt daher, die Akzeptanz des REVIS-Konzeptes in Schulen zu erforschen. Welche Hemmnisse und Widerstände existieren in Schulen, die einer systemische Umsetzung entgegenstehen und welche Hilfestellungen und Unterstützungsmöglichkeiten werden in Schulen benötigt, um die Ernährungs- und Verbraucherbildung zu reformieren?

Folgende Aspekte standen im Fokus der Akzeptanzbefragung:

- Einstellungen zur Domäne EVB.
- Stellenwert der Domäne in der Allgemeinbildung.
- Akzeptanz der Fachinnovation.
- Verstehen und Akzeptanz des Referenzrahmens (Bildungsziele, Schlüsselfragen).
- Wege für die systemische Umsetzung (Schulentwicklung, Blockunterricht, Studententafel, Fachraumausstattung) und diesbezüglicher Unterstützungsbedarf.
- Abbildung der Hemmnisse und Widerstände bei einer Umsetzung.
- Fortbildungsbedarf: Was brauchen Lehrkräfte, um das neue Konzept umzusetzen?
- Einstellungen zum Konzept der Mobilen Esswerkstatt.

Ziel war es 20 - 30 Schulen (Lehrerinnen/Lehrer, Schulleitungen, Elternvertretungen, Schülervertretungen) in zwei oder drei Bundesländern aus allen Schulstufen und Schultypen in die Feldstudie einzubeziehen.

Im Laufe des Projektes kristallisierten sich für die einzelnen an der Feldstudie teilnehmenden Bundesländer Schwerpunkte bezüglich der Vorgehensweise und besonderen Fragestellungen heraus.

In Schleswig-Holstein standen Schulentwicklungsprozesse im Mittelpunkt mit besonderer Berücksichtigung von Projektschulen, die an einem der drei BLK-Modellversuche zur schulischen Gesundheitsförderung (zwischen 1990 und 2000) teilgenommen haben.

In Nordrhein-Westfalen fand die Akzeptanzforschung auf Schulebene nach Absprache mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW vordringlich in Regionen mit besonderem Erneuerungsbedarf statt. Die Zusammenarbeit mit Schulen des OPUS-Netzwerks Bildung und Gesundheit (entstanden aus dem BLK-Modellversuch Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit) war ein weiterer Schwerpunkt.

In Baden-Württemberg waren die Professionalisierung und die Fort-/Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern ein zentrales Anliegen.

In Berlin ergab sich über den Kontakt mit der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin eine Fokussierung auf Ganztagsgrundschulen.

8.2 Instrumente

Zur Akzeptanztestung wurde eine standardisierte schriftliche Befragung durchgeführt. Der für alle Personengruppen und Bundesländer entwickelte Fragebogen enthielt 18 Fragen sowie ein Informationsblatt mit den REVIS-Bildungszielen / Schlüsselfragen und ein weiteres zur Mobilen Esswerkstatt (vgl. Fragebogen im Anhang 8.1).

In Baden-Württemberg wurde ein Zusatzfragebogen zur Ermittlung des Fort- und Weiterbildungsbedarfs im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Anhang 8.2) eingesetzt.

In Berlin waren in Absprache mit der Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport die Fragen 17 und 18 sowie die Kurzinformation zur Mobilen Esswerkstatt nicht im Fragebogen enthalten.

Die Fragebögen wurden zentral in Paderborn gedruckt und an die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Feldstudie in den Ländern verschickt.

8.3 Durchführung

Die Vorbereitung der Akzeptanzforschung mit Vorgesprächen in den Ländern, Festlegung der Schwerpunkte in den Ländern, Gewinnung der Schulen bzw. Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner und Entwicklung der Befragungsinstrumente erfolgte im Laufe des Jahres 2004. Die Befragungen wurden zwischen Januar und Mai 2005 durchgeführt. Die Vorgehensweise orientierte sich an den politischen und strukturellen Rahmenbedingungen in den einzelnen Bundesländern.

Schleswig-Holstein

Die Befragung wurde in Schleswig-Holstein in Abstimmung mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur und dem Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH) durchgeführt. Es konnten 21 Schulen über eine schriftliche Anfrage akquiriert werden, mit denen persönlich (z. T. Besuch in Fachkonferenzen) oder telefonisch Kontakt aufgenommen wurde. Alle Schultypen allgemein bildender Schulen waren in dem Sample vertreten (vgl. Länderbericht SH im Kap. 11.3, Liste der teilnehmenden Schulen, S. 117). Zielgruppen der Befragung waren Lehrerinnen und Lehrer, Schülervvertretungen in Schulen der Sekundarstufe I und II, Elternvertretungen und Schulleitungen.

Die Durchführung der Feldstudie in Schleswig-Holstein oblag Prof. Dr. Ines Heindl und Dr. Ulrike Johannsen.

Nordrhein-Westfalen

In Absprache mit dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW hat REVIS für die Feldstudie in Nordrhein-Westfalen Schulen aus Regionen mit besonderem Erneuerungsbedarf vorgesehen. Dafür wurden Grundschulen am Standort Gelsenkirchen gezielt ausgewählt, weil es sich hier um solche Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf handelt, eine hohe Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund beschult wird und eine hohe Zahl von Familien in prekären Lebenslagen vorherrscht.

OPUS-Schulen verschiedener Schultypen bildeten in NRW einen weiteren Schwerpunkt.

In NRW sind 20 Schulen (8 Grund-, 4 Gesamt-, 2 Real-, 3 Hauptschulen und 3 Gymnasien) in die Befragung einbezogen worden. Diese wurden telefonisch oder persönlich kontaktiert und um ihre Teilnahme gebeten. Zielgruppen der Befragung waren Lehrerinnen und Lehrer, Schülervertretungen in Schulen der Sekundarstufe I und II, Elternvertretungen und Schulleitungen. Außerdem wurden etwa 400 Eltern auf zwei Elternkonferenzen der Bezirksregierung Detmold gebeten, an der Befragung teilzunehmen.

Mit der Gewinnung und Betreuung von Schulen sowie der Durchführung der Akzeptanztestung wurde in Nordrhein-Westfalen Sylvia Hof, Didaktische Leiterin der Albert-Einstein Schule in Remscheid und Mitglied der Fachgruppe Hauswirtschaft in NRW, betraut.

Baden-Württemberg

Aufgrund der neuen bildungspolitischen Vorgaben für die Schulen in Baden-Württemberg bestanden dort erhebliche Widerstände in Schulen, zusätzliche Belastungen wie die einer Befragung hinzunehmen. Deshalb wurde es für wenig sinnvoll und Erfolg versprechend erachtet, an Schulen direkt heranzutreten. In Baden-Württemberg wurde daher ein anderer Weg beschritten.

Zum einen wurden über mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg kooperierende Fortbildnerinnen von Lehrkräften bzw. Multiplikatorinnen auf Werkvertragsbasis (s. Länderbericht Baden-Württemberg im Anhang 11.1) Fragebögen an Lehrerinnen und Lehrer sowie andere Akteure und Expertinnen und Experten (z. B. BeKi-Frauen) verteilt. Zum anderen wurden bei zwei REVIS-Expertenworkshops der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die von Prof. Dr. Barbara Methfessel und Regine Bigga initiiert und organisiert wurden, sowie anlässlich einer großen Fortbildungstagung schriftliche Befragungen durchgeführt (vgl. Kap. 11.2 und Anhang 11.1).

Berlin

In Berlin wurde die Akzeptanzforschung durch eine Kooperation mit der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin und mit Genehmigung der Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport an Berliner Ganztagsgrundschulen möglich. Michael Jäger und Theresia Rüdiger von der Vernetzungsstelle organisierten die Befragung vor Ort. 14 der 35 Ganztagsgrundschulen erklärten sich auf eine schriftliche Anfrage hin zur Teilnahme bereit. Lehrerinnen und Lehrer, Elternvertretungen und Fachkräfte (Erzieher/Erzieherinnen und Vorklassenleitungen) wurden befragt.

Weitere Lehrkräfte und Schülervertretungen aus anderen Schultypen konnten über Silke Bartsch, Lehrerin in Berlin und Mitglied des wissenschaftlichen Beirats von REVIS, für die Feldstudie gewonnen werden.

Hessen

Eine Zusammenarbeit mit Frau Büchler-Stumpf vom Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) hat eine Beteiligung Hessens an der Akzeptanztestung ermöglicht. Über die Schulämter wurden in Hessen Fragebögen an verschiedene allgemein bildende Schultypen verteilt.

8.4 Ergebnisse

Die Dateneingabe und eine erste Auswertung aller Fragebögen erfolgten zentral an der Universität Paderborn. Eine Rückmeldung der Ergebnisse an teilnehmende Schulen wird in Form einer Gesamtauswertung der Feldstudie erfolgen, ohne schulbezogene Einzelauswertungen.

Das ursprünglich vorgesehene Sample von insgesamt 20-30 Schulen, erhoben in zwei oder drei Bundesländern, konnte dank der erfolgreichen Kooperationen weit überschritten werden.

So nahmen in Schleswig Holstein 21 Schulen, in Nordrhein-Westfalen 16 Schulen, in Berlin 12 Schulen teil. In Baden-Württemberg und Hessen erfolgte die Teilnahme an der Befragung nicht über die Schulen, sondern über die Lehrerfortbildung.

Tab. 8.1: Übersicht über Verteilung von Fragebögen und Teilnahme an Befragung

Bundesländer	An Länder verteilte Fragebögen (Anzahl)	Teilnahme (Anzahl)	Teilnahme (%)
Baden-Württemberg	340	202	59,4
Schleswig-Holstein	1500	219	14,6
Nordrhein-Westfalen	1400	342	24,4
Berlin	1200	276	23,0
Hessen	600	71	11,8
Verschiedene (HaBiFo)	20	15	75,0
Insgesamt	5060	1125	22,2

Gesamtauswertung der Akzeptanzbefragung

Die 1125 Befragten setzen sich wie folgt zusammen:

- 698 Lehrerinnen und Lehrer (62,0%),
- 255 Eltern (22,7%),
- 101 Schülerinnen und Schüler (9,0%),
- 71 Fachkräfte mit sonstiger Qualifikation (6,3%).
(Mit der Schulpraxis verbundene Erzieherinnen, Sozialpädagogen und -pädagoginnen, Oecotrophologinnen, Ernährungsfachfrauen, Lehramtsstudierende, in der Lehramtsausbildung Tätige aus Seminar und Hochschule....)

Fast 75% der Antwortenden sind weiblich.

Der Altersmittelwert für die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer liegt bei gut 46 Jahren.

Aus dem Arbeitsbereich Grundschule kommen 38,2% der Lehrerinnen und Lehrer, 61,8% aus den Schulen der Sekundarstufen I und II, bezogen auf die Gesamtzahl ergibt sich die Verteilung auf die Schulformen mit:

- 13,3% Hauptschulen
- 12,0% Realschulen
- 1,1% Schulen mit mehreren Bildungsgängen (Sekundar-, Regel-, Mittel-, Koop. Gesamtschulen)
- 17,5% integrierte Gesamtschulen
- 10,8% Gymnasien
- 2,8% Förderschulen
- 4,4% Berufskollegs

In den Bundesländern ergeben sich länderspezifische Gewichtungen in den Schulstufen- und Schulformverteilungen.

11,5% der befragten Lehrkräfte geben an, eine Schulleitungsfunktion zu bekleiden.

Bei den Unterrichtsfächern dominieren Deutsch und Mathematik mit 46,6% und 43,3%, gefolgt von Kunst mit 31,1% (s. Tab. 8.2).

Die Fächer der Sekundarstufen, die curricular eine besondere Nähe zu Inhalten der Ernährungs- und Verbraucherbildung aufweisen, sind mit 19,3% durch Hauswirtschaft/Haushaltslehre, 18,1% mit Biologie und 8,5% Ernährungslehre vertreten. 23,8% arbeiten im Bereich der Grundschule im Sachunterricht. Das wichtige optionale Kooperationsfach Sport wird von 25,9% der Befragten unterrichtet.

Die Verteilung der Unterrichtsfächer macht deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einem breiten fachlichen Spektrum in der Befragung vertreten sind. Dabei ist der hohe Anteil im Fach Textil auf eine Fachkonzentration in Baden-Württemberg zurückzuführen, bedingt durch die spezifischen Studiengangkombinationen.

Tab. 8.2 – Frage 6: Unterrichtete Fächer

7,0%	Arbeitslehre	43,3%	Mathematik
18,1%	Biologie	18,3%	Musik
10,5%	Chemie	4,9%	NW integriert
4,3%	Darstellen/ Gestalten	1,4%	Philosophie
46,6%	Deutsch	6,7%	Physik
18,8%	Englisch	7,7%	Politik
16,5%	Erdkunde	16,8%	Religion
8,5%	Ernährungslehre	23,8%	Sachunterricht/ HSU
2,9%	Französisch	0,3%	Spanisch
15,5%	Geschichte	25,9%	Sport
19,3%	Hauswirtschaft/Haushaltslehre	5,3%	Technik
6,2%	Informatik	18,1%	Textil
31,1%	Kunst	6,9%	Wirtschaft

Durchgängige Akzeptanz auf hohem Niveau

Gerade aufgrund der fachlichen Bandbreite ist das Ergebnis in Bezug auf die Einschätzung der Wichtigkeit der aufgeführten REVIS-Bildungsziele (Tab. 8.3 – Frage 7) bemerkenswert. Insgesamt ist eine sehr hohe Zustimmungsrates zu verzeichnen. Sehr wichtig und wichtig kreuzen aber nicht nur Lehrerinnen und Lehrer überwiegend an, sondern auch die befragten Fachkräfte und Eltern. Die Schülerinnen und Schüler bestätigen die Trends mit einem durchgehenden Sockelabstand. Dabei ergeben sich zwischen den Lehr-, Fachkräften und Eltern sogar weitgehend übereinstimmende Priorisierungen.

An der Spitze liegen für alle Gruppen die Bildungsziele „gesundheitsförderliche Ernährung“ und „die individuelle und soziale Verantwortungsübernahme“. Selbstbestimmte und reflektierte Konsumentscheidungen treffen zu können, erscheint den Lehr- und Fachkräften sowie den Eltern besonders erstrebenswert.

Schülerinnen und Schüler halten das Entwickeln eines positiven Selbstbildes durch Essen und Ernährung wie auch das sichere Handeln bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung in ihrer Reihung (im Vergleich zu den anderen Schulgruppen) für wichtiger.

Hervorzuheben ist auch die Schwerpunktsetzung durch die sonstigen Fachkräfte: Sie votieren zu 100% für das Bildungsziel ‚gestalten Ernährung gesundheitsförderlich‘ und legen gleichzeitig einen besonderen Wert auf die Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.

Die Reflexion und das Gestalten der eigenen Essbiographie werden auf Seiten der Eltern im Vergleich zu den anderen Einschätzungen niedriger eingestuft.

Tab. 8.3 - Frage 7: Wichtigkeit der formulierten Bildungsziele

Die Schüler/innen...	sehr wichtig/wichtig			
	L	F	E	S
gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.	96,5%	100,0%	95,9%	70,0%
sind in der Lage, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.	95,7%	94,2%	93,5%	75,0%
treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.	94,3%	91,0%	83,8%	54,1%
treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.	86,9%	83,8%	82,1%	51,5%
gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.	86,7%	86,6%	77,5%	53,0%
entwickeln ein positives Selbstbild durch Essen und Ernährung.	84,2%	86,8%	83,1%	61,6%
entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.	83,2%	79,7%	81,8%	52,0%
handeln sicher bei Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.	82,1%	86,8%	72,0%	59,0%
entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement.	69,1%	69,5%	67,6%	46,4%
gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.	63,8%	64,7%	58,3%	32,3%

L=Lehrkräfte; F= sonstige Fachkräfte, E=Eltern; S=Schüler/-innen

Über die formulierten REVIS-Bildungsziele hinaus wurden keine weitergehenden Formulierungen vermerkt, die ein zusätzliches Bildungsziel begründen würden.

Relevanz für die Allgemeinbildung

In Bezug auf die Funktionen und Aufgaben der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Bildungswesen zeigen sich wiederum große Übereinstimmungen in der Bewertungslinie (s. Tab. 8.4 – Frage 9). Insgesamt messen die befragten Fachkräfte fast allen Aspekten eine große Bedeutung für die Bildung zu. Lediglich in Bezug auf die Sinnhaftigkeit des Lernens ergibt sich eine geringere Bewertung.

Tab. 8.4 – Frage 9: Funktionen und Aufgaben der Ernährungs- und Verbraucherbildung im Bildungswesen

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung...	Ich stimme voll zu./ Ich stimme eher zu.			
	L	F	E	S
...ist ein wichtiger Teil der Allgemeinbildung.	97,8%	98,5%	93,9%	77,5%
...ist von zentraler Bedeutung für die Gesundheitsbildung der Schüler/innen.	92,4%	91,2%	87,3%	65,0%
...ermöglicht es, den Unterricht mit Alltagsbezug zu gestalten.	92,3%	91,3%	75,9%	62,9%
...fördert die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit.	90,0%	88,2%	82,5%	59,8%
...				
...sollte für alle Schüler/innen in der Grundschule und in der SEK I in allen Bildungsgängen verbindlich sein.	87,7%	79,7%	77,3%	52,6%
...vermittelt unverzichtbare Lebenskompetenzen.	87,1%	85,1%	70,2%	45,4%
...				
...unterstützt die Wertevermittlung in der Schule in Bezug auf soziale Verantwortung.	76,3%	79,4%	60,9%	43,3%
...ist geeignet, die positive Selbstkonzepte von Schüler/innen zu entwickeln und zu stärken.	70,2%	79,1%	64,8%	41,0%
...unterstützt die Wertevermittlung in der Schule in Bezug auf Nachhaltigkeit.	70,0%	78,0%	53,2%	36,0%
...				
...ist Bestandteil einer sinnlich-ästhetischen Bildung.	65,7%	81,9%	50,2%	35,8%
...ermöglicht es den Schüler/innen in besonderer Weise, den Sinn ihres Lernens zu erschließen.	58,0%	59,1%	50,2%	37,1%

Die hohe „Kompatibilität“ der Einschätzungen zwischen Lehr-, Fachkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern stellen bundesländerübergreifende Bewertungslinien dar. Trotz der unterschiedlichen Strukturmerkmale in den Ländern und der verschiedenen Untersuchungsschwerpunkte bei der Auswahl der Schulen ist diese grundsätzliche Übereinstimmung in der Bewertung der Beteiligten in der Schulgemeinde festzuhalten. Obwohl keine repräsentative Erhebung vorliegt, wird mit diesem Ergebnis der REVIS-Feldstudie ein Beleg vorgelegt, der das Einbeziehen der Ernährungs- und Verbraucherbildung durch die Schulgemeinden einfordert. Nicht zuletzt ist es auch in diesem Zusammenhang von Bedeutung, dass das Spektrum der befragten Lehrkräfte breit gefächert ist und alle Schulformen erfasst sind.

Stellenwert in der Schulentwicklung

Den Stellenwert der Ernährungs- und Verbraucherbildung für die Schulentwicklung beschreiben Lehrerinnen und Lehrer wieder in relativ großer Übereinstimmung. In der Frage, wie attraktiv die Domäne sich in der Elternsicht darstellt, wird die Attraktivität für Eltern von den Lehrkräften offensichtlich unterschätzt.

Tab. 8.5 – Frage 10: Ernährungs- und Verbraucherbildung und Schulprogramm-entwicklung

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung...	Ich stimme voll zu./ Ich stimme eher zu. Angaben L= 698
...ist gut geeignet für Kooperationen mit außerschulischen Partnern (z. B. Krankenkassen, Fachfrauen für Kinderernährung, Landfrauen, Meisterinnen der Hauswirtschaft).	89,5%
...kann nicht nur auf den Unterricht beschränkt bleiben, sondern muss auch im Schulleben verankert sein. (Z. B. im Klassenfahrtkonzept, Verpflegungskonzept, Schulfest).	88,7%
...ist besonders in der Ganztagschule von Bedeutung.	84,7%
...sollte durch Elternbildung (mit außerschulischen Kooperationspartnern) unterstützt und ergänzt werden.	80,5%
...kann der Schule ein besonderes Profil verleihen.	75,2%
...ist für Eltern ein attraktiver Baustein des Schulprogramms.	59,9% L, aber 72,6% E!

Potenzial für fächerübergreifenden Unterricht

Fächerverbindender Unterricht und fächerübergreifendes Arbeiten wird in den Schulen immer mehr eingefordert. Fachübergreifend stellen die Lehrerinnen und Lehrer in der REVIS-Feldstudie auch die Anschlussmöglichkeiten an den REVIS-Referenzrahmen dar. Den Fächern Biologie, Ernährungslehre, Hauswirtschaft/Haushaltslehre und nicht zu vergessen, dem Sachunterricht in der Grundschule wird eine besonders herausragende Rolle zugesprochen (vgl. Tab. 8.6). Herausgehoben werden jedoch auch noch einmal die Erwartungen an „Arbeitslehre“ und „Wirtschaft“. Ermutigend sind ergänzend die Optionen, die anderen Fächern durchweg eingeräumt, zugesprochen und zugemutet werden.

Tab. 8.6 – Frage 11: Fächer, die sich mit den dargestellten REVIS-Bildungszielen und Inhalten beschäftigen sollen

42,8%	Arbeitslehre	13,9%	Mathematik
83,5%	Biologie	3,0%	Musik
55,3%	Chemie	14,8%	NW integriert
16,3%	Darstellen/ Gestalten	10,2%	Philosophie
32,8%	Deutsch	5,2%	Physik
7,0%	Englisch	15,6%	Politik
14,9%	Erdkunde	17,5%	Religion
86,2%	Ernährungslehre	61,2%	Sachunterricht/ HSU
3,4%	Französisch	2,9%	Spanisch
10,7%	Geschichte	27,5%	Sport
85,7%	Hauswirtschaft/Haushaltslehre	7,0%	Technik
7,2%	Informatik	10,2%	Textil
16,5%	Kunst	46,7%	Wirtschaft

Strukturelle und systemische Verankerung

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung braucht eine Verankerung in der Stundentafel. Darüber hinaus verlangt das Lehren und Lernen eine Rhythmisierung, die u. a. das Erkunden, experimentelles und handwerkliches Arbeiten und Üben in Zusammenhängen ermöglicht. Entsprechend votieren auch die Aktiven in der Schule (Tab. 8.7): Ein verbindliches Stundendeputat, das in der Schule selbstverantwortlich gestaltet wird, wird favorisiert. Damit wird der Bildungsanspruch der Schülerinnen und Schüler eingelöst und die pädagogische Verantwortung der Einzelschule gestärkt. Darüber hinaus setzen die Lehrerinnen und Lehrer auf eine Intensivierung der Lehr- und Lernphasen in Projekten oder Epochen.

Tab. 8.7 – Frage 13: Verankerung der Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Stundentafel (Mehrfachantworten)

12,2%	Mindestens 1 Unterrichtsstunde in jeder Jahrgangsstufe von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit.
15,5%	Mindestens 2 Unterrichtsstunden in jeder Jahrgangsstufe von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit.
49,7%	Die Schule hat ein festgesetztes Deputat für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (z. B. 6 Stunden in der Grundschule 10 Std. in der SEK I). Die Stunden werden von der Schule selbständig „verwaltet“ und können je nach Schulprogramm auch konzentriert in einzelnen Jahrgängen eingesetzt werden. Einzige Vorgabe: Das Deputat muss den Schüler/innen im Rahmen ihrer Schullaufbahn erteilt werden.
34,8%	Die Unterrichtsstunden sollten geblockt sein (mindestens Doppelstunde).

Prozessbedingungen und Voraussetzungen für die Implementation

Der Fragenkatalog 14 wurde auch von den nicht im Bereich der EVB unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen aller Schulstufen und Schulformen beantwortet. Deshalb sind die Antwortraten zu „Ich weiß nicht“ oder „Trifft gar nicht zu“ nicht unerwartet (s. Tab. 8.8).

Obwohl gar nicht alle Schulstufen und Schulformen in der Befragung unmittelbar betroffen sind, merken immerhin noch knapp 20% der Befragten Mängel in der Fachraumausstattung an und für knapp 24% fehlen die entsprechenden Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Auch der fachfremde Unterricht wird in dieser Konstellation mit mehr als 20% beziffert.

Wieder einmal wird ersichtlich, dass eine Kultur des fächerübergreifenden Unterrichts in den Schulen zu wenig entwickelt ist. 17% geben sogar an, dass sie zu diesem Thema keine Aussagen treffen können. Insgesamt bezeichnen nur 8% der Lehrkräfte den fächerübergreifenden Unterricht an ihrer Schule als bereits gut entwickelt. Für etwas mehr als 39% zeichnen sich entsprechende Entwicklungen ab. So werden zwar vielen Fächern Anschlussmöglichkeiten zur EVB (s. Frage 11) konstatiert, die fächerübergreifende Erarbeitung und Vernetzung von Teilaspekten gestaltet sich in der Schulpraxis jedoch schwierig.

Erfreulich, dass der Ernährungs- und Verbraucherbildung insgesamt ein hohes Akzeptanzpotential bescheinigt wird. Das gilt für die Kollegien und noch mehr für die Schulleitungen

41% der Lehrkräfte können die Haltung der Eltern nicht einschätzen. Für Kenner der Schulpraxis ist dieses ein ebenfalls nicht überraschendes Ergebnis, das nicht nur für die EVB gelten dürfte. Elternhaus und Schule müssen ein neues Verständnis füreinander und Kooperation miteinander für gelingende Bildungsprozesse entwickeln. Bei den Schülerinnen und Schülern wird insgesamt eher eine hohe Akzeptanz erwartet. Hier spricht das Ergebnis in der Rubrik „Ich weiß nicht“ mit 35,6% eine deutliche Sprache in Bezug auf das Verständnis für Interessenslagen von Schülerinnen und Schülern.

Bemerkenswert ist die Einschätzung hinsichtlich der hohen Bereitschaft von Kollegium und Eltern sich im Feld der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu engagieren. Nicht zuletzt wird deutlich, dass die EVB als wichtiger Bestandteil der Schulentwicklung verstanden wird.

Tab. 8.8 – Frage 14: Voraussetzungen für EVB in der Schulentwicklung

Tab. 8.8/Teil1	Trifft genau zu.	Trifft eher zu.	Ich weiß nicht.	Trifft eher nicht zu.	Trifft gar nicht zu.
Die Fachraumausstattung reicht aus.	23,0%	31,8%	14,2%	19,7%	11,3%
Genügend Fachlehrer/innen an der Schule im Bereich Hauswirtschaft/Haushaltslehre.	15,4%	25,3%	16,7%	23,8%	18,8%
Fachlehrermangel wird durch fachfremden Unterricht in Hauswirtschaft/Haushaltslehre aufgefangen.	6,9%	13,6%	28,5%	20,6%	30,5%
Fächerübergreifender Unterricht ist gut entwickelt.	8,0%	39,2%	17,0%	32,4%	3,3%
Es gibt ausreichend unterstützendes Material.	5,5%	25,9%	30,7%	31,3%	

Tab. 8.8/Teil2	Trifft genau zu.	Trifft eher zu.	Ich weiß nicht.	Trifft eher nicht zu.	Trifft gar nicht zu.
Es gibt ausreichende Fortbildungsangebote.	2,5%	12,1%	44,1%	33,5%	
Wir haben Ansprechpartner für außerschulische Kooperation (z. B. Fachfrauen, Krankenkassen, Stiftungen, Unternehmen, Verbände).	6,8%	32,6%	30,7%	24,5%	
Hohe Akzeptanz für die Ernährung und Verbraucherbildung im Kollegium vorhanden/zu erwarten	7,1%	42,2%	30,4%	17,4%	2,9%
Hohe Akzeptanz in der Schulleitung vorhanden/zu erwarten	16,9%	46,8%	25,9%	9,4%	1,0%
Hohe Akzeptanz in der Elternschaft vorhanden/zu erwarten	5,5%	34,2%	41,0%	15,8%	3,6%
Hohe Akzeptanz in der Schülerschaft zu erwarten	5,2%	35,6%	35,6%	21,7%	1,9%
Es gibt Lehrer/innen, die die Initiative übernehmen/mittragen würde.	10,5%	47,8%	36,5%	4,6%	6,0%
Es gibt Eltern, die die Initiative übernehmen/mittragen würden.	5,1%	33,3%	49,8%	10,0%	1,8%
Ernährungs- und Verbraucherbildung wird als wichtige Schulentwicklungsaufgabe verstanden.	9,0%	43,0%	27,5%	17,8%	2,7%

Imagegewinn

Die Bedeutung einer innovierten Ernährungs- und Verbraucherbildung für die Schulentwicklung wird in der Frage 15 noch einmal unterstrichen (s. Tab. 8.8). Über 70% sind der Überzeugung, dass mit der Fachbezeichnung Ernährungs- und Verbraucherbildung ein Imagegewinn für den Bildungsbereich zu verbuchen sein wird. Mehr als drei Viertel schätzen diesen Prozess als notwendig ein und schließlich empfehlen mehr als 80% aller Befragten einen Rahmenplan EVB als Grundlage für die schulische Arbeit.

Tab. 8.9 – Frage 15: Einführung der Fachbezeichnung Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule

	Ich stimme voll zu./ Ich stimme eher zu.	Das kann ich nicht entscheiden.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme nicht zu.
Das neue Konzept würde einen Imagegewinn bedeuten.	71,4%	21,7%	5,5%	1,5%
Die vorgeschlagene Weiterentwicklung ist notwendig.	76,0%	18,5%	4,2%	1,3%
Die Ernährungs- und Verbraucherbildung sollte auf jeden Fall als Rahmenplan für alle Schulen vorliegen.	81,3%	15,8%	2,4%	0,6%

Ergänzende Überlegungen und Anregungen, die von den Befragten zum Thema EVB zurückgemeldet wurden, beziehen sich vor allem auf drei Bereiche:

2. Es wird eine intensive (begleitende) Elternarbeit gefordert.
3. Die Schule als Lebensort muss eine gute Versorgungsstruktur aufweisen. Das schließt ein: Was in der Schule angeboten wird, sollte den Inhalten der EVB nicht widersprechen.
4. Die Diskussion muss auch um die notwendigen Ressourcen geführt werden.

Im Rahmen der Befragung wurde auch die „Mobile Esswerkstatt“ vorgestellt. Es wurde schon im Vorfeld der Befragung durch Diskussionen mit Lehrkräften und Eltern deutlich, dass von vorne herein der Befürchtung begegnet werden muss, die Mobile Esswerkstatt solle die dringend benötigte Versorgungsinfrastruktur in Schulen mit Ganztagsangeboten behelfsmäßig ersetzen. Diese Bedenken, die bei Vorträgen und Präsentationen geäußert wurden, werden von der Erfahrung gespeist, dass es sich bei etlichen Innovationsvorhaben im Kern um Einsparbemühungen handelt. In der Befragung wurden ähnliche Bedenken in Bezug auf die Ressource Fachraum Schulküche geäußert. (vgl. Kap.10 Fachraum Schulküche). In den Diskussionen und Erläuterungen gelang es jedoch sehr schnell zu klären, mit welchen Intentionen die Mobile Esswerkstatt entwickelt worden ist.

- Sie ist Unterrichtsbestandteil, kann in Arbeitsgemeinschaften oder in der Elternarbeit genutzt werden.
- Sie bringt die EVB in die „normalen“ Klassenräume.
- Sie kann den bereits vorhandenen Fachraum entlasten und ergänzen.
- Sie kann dort eine Alternative sein, wo es sonst überhaupt keinen Fachraum gibt oder geben würde.

Die Bereitschaft, sich auf die Optionen einzulassen, die die Mobile Esswerkstatt bietet, ist erfreulich hoch, gerade wenn die fachliche Bandbreite unter den Befragten berücksichtigt wird (vgl. Tab. 8.10). So können sich fast 44% der Lehrkräfte den Einsatz in der Schule vorstellen und sogar mehr als 45% im eigenen Unterricht. Für Fächer, die sonst keinen Zugang zum Fachraum Schulküche haben, sehen gut 67% neue Arbeitsmöglichkeiten. Mehr als die Hälfte erwartet eine Entlastung des Fachraums und schließlich kann nach Ansicht der Befragten die „MEW“ eine Funktion in der Elternbildung (46,5%) und in Kooperationsvorhaben mit außerschulischen Partnern (51,9%) spielen.

Die größten Zweifel kommen bei der Finanzierung auf. Nur 11,7% halten den Preis überhaupt für akzeptabel. Aus dem Schuletat können sich nur knapp 20% die Finanzierung vorstellen.

Die weitaus größten Chancen werden dem Sponsoring eingeräumt: 43,2% halten das für realisierbar.

Interessant sind die Äußerungen der Eltern in den folgenden Bereichen: 61,6% befürworten ebenfalls den Einsatz der MEW in Fächern, die sich traditionell nicht in der Schulküche aufhalten. 60,6% sehen eine besondere Funktion für die Elternbildung. Großes Potential bietet die MEW nach Ansicht der Eltern (56,1%) wie auch der Fachkräfte (61,3%) für Kooperationsprojekte.

Insgesamt wird das Konzept der MEW damit in den Schulgemeinden positiv bewertet und als neue Unterrichtschance gesehen. Eine ablehnende Äußerung, die die „Verwässerung des Bildungsauftrags am Gymnasium“ befürchtet, bleibt eine einzelne Meinung.

Tab. 8.10 – Frage 17: Konzept der Mobilen Esswerkstatt (Antworten Lehrkräfte N=564)

	Ich stimme voll zu./ Ich stimme eher zu.	Dazu kann ich keine Aussage treffen.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme nicht zu.
Ich könnte mir den Einsatz der Mobilen Esswerkstatt an unserer Schule gut vorstellen.	43,9%	19,0%	22,7%	14,4%
Ich würde die Mobile Esswerkstatt auch in meinem Unterricht ausprobieren.	45,3%	12,9%	24,4%	17,4%
Damit könnten auch Fächer arbeiten, die sonst keinen Zugang zur Schulküche haben.	67,1%	18,3%	8,3%	6,3%
Damit könnte der Fachraum Schulküche entlastet werden von „Fremdnutzungen“, die zu Konflikten führen, wenn die Fachraumregeln nicht eingehalten werden.	52,5%	24,8%	13,0%	9,6%
Damit könnte ein Engpass in der Schulküche überwunden werden.	42,7%	30,4%	16,3%	10,5%
Die Mobile Esswerkstatt könnte auch für die Elternarbeit eingesetzt werden.	46,5%	30,8%	13,7%	9,0%
Die Mobile Esswerkstatt eignet sich für Kooperationsprojekte mit außerschulischen Partnern (z. B. Krankenkassen).	51,9%	32,8%	8,5%	6,8%
Ich halte den Preis für akzeptabel.	11,7%	56,4%	18,0%	14,0%
Die Anschaffung könnte aus dem Schuletat erfolgen, wenn die Schulgemeinde das für wichtig hält.	19,5%	54,2%	12,1%	14,2%
Die Anschaffung könnte über Sponsoring erfolgen.	43,2%	45,3%	6,3%	5,2%

Gesundheitsfördernde Schulen

In zwei Bundesländern wurden Schulen, die in gesundheitsfördernden Projekten arbeiten oder gearbeitet haben, besonders betrachtet. Im Vergleich zu den Schulen ohne bisher extra ausgewiesenes Gesundheitsprofil ergeben sich keine unterschiedlichen Bewertungen in den verschiedenen Items, die als Trends oder Entwicklungslinien ausgemacht werden können. Die insgesamt hohe Zustimmung zu der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung, die nur einen Teilbereich innerhalb der Gesundheitsförderung darstellt und die Sample-Größe, lassen keine differenzierten Rückschlüsse zu.

Die REVIS-Forschungsgruppe wertet dieses Resultat als Hinweis darauf, dass

1. die Ernährungs- und Verbraucherbildung in der schulinternen und öffentlichen Debatte an Bedeutung gewonnen hat (z. B. auf Grund der Diskussion u. a. um Themen wie Gesundheit allgemein, Übergewicht oder Lebensmittelqualität im Besonderen),
2. innerhalb der Gesundheitsförderung, die einer systematischen Verankerung in der Schulentwicklung bedarf, der Stellenwert und Anteil der Ernährungs- und Verbraucherbildung besonders beschrieben und eine Evaluation und Qualitätssicherung implementiert werden muss.. Das vorliegende Befragungsinstrument hat sich nur auf Einstellungen, Haltungen und die Akzeptanz bzgl. der Ernährungs- und Verbraucherbildung bezogen und die sonstigen vielfältigen Felder schulischer Gesundheitsförderung darüber hinaus nicht abgebildet. Es können auch keine Aussagen über die Qualität und Schulpraxis vor Ort abgelesen werden.

9 Teilziel 6: Weiterentwicklung des Unterrichtsfachs Hauswirtschaft zu einem Unterrichtsfach Ernährung und Verbraucherbildung

9.1 Ausgangslage

Kompetenzen im Feld der Ernährungs- und Verbraucherbildung haben den Rang einer Kulturtechnik. Sie sind unverzichtbarer Anteil der Allgemeinbildung und haben ihren unabdingbaren Anteil an der Entwicklung sozialer, kultureller, demokratischer und auf Nachhaltigkeit bezogener Schlüsselkompetenzen. Sie sind damit Voraussetzung für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft.

Die Familie als Sozialisationsinstanz ist in der sich immer komplexer entwickelnden Lebenswelt immer weniger in der Lage, den Kompetenzerwerb in der Breite zu sichern.

Der Schule wächst also aktueller denn je die Aufgabe zu, den Anspruch jedes Menschen auf die notwendige „Functional Literacy“ einzulösen. Das für die Lebensführung grundlegende Kulturwissen zur Lebensplanung und -gestaltung, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Work-Life-Balance, Risikoabsicherung sowie zur Gesundheitsförderung usw. muss in Schulen vermittelt werden – und zwar in allen Schulstufen, Schulformen und Bildungsgängen.

9.2 Kompetenzentwicklung innerhalb der Domäne EVB

Für die **Domäne EVB** muss der Prozess der Kompetenzentwicklung vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens beschrieben werden. Der Sozialisations- und Bildungsinstanz Schule fällt eine spezifische beschriebene Bedeutung und Aufgabe (Allgemeinbildung) zu.

Die Domäne umfasst das gesamte Bildungsfeld der EVB. Sie braucht einen fachlichen Unterbau. In der schulischen Allgemeinbildung manifestiert sich dieser in einem Schulfach und in den Ankerpunkten, die in thematisch verbundenen Schulfächern liegen.

Ernährungs- und Verbraucherbildung stellt also nicht die Anforderung als neu entwickeltes Fach zusätzlich in die Studententafel aufgenommen zu werden. Sie ist vielmehr in eine Reihe traditioneller Unterrichtsfächer integriert. Das Fach Hauswirtschaft (in seinen verschiedenen Fachbezeichnungen in den einzelnen Bundesländern) ist allerdings das einzige Unterrichtsfach, in dem sowohl ernährungsbezogene als auch verbraucherbezogene Inhalte kontinuierlich und vernetzbar implementiert sind. Es bietet deshalb die größten Potenziale, wenn es gelingt, das Fach von der bisher vorherrschenden einschränkenden Wahrnehmung zu befreien, Inhalte und Methoden neu zu justieren und den notwendigen Transformationsprozess auch durch eine neue Fachbezeichnung zu unterstützen.

Das Fach Haushaltslehre/Hauswirtschaft kann seine Potenziale immer noch nicht ausreichend entfalten. Es leidet unter seinem tradierten Image, seiner strukturellen Festlegung und einem zum Teil „suboptimalen“ Professionalitätsverständnis der Lehrkräfte.

In der Vergangenheit hat das Fach seine Bedeutsamkeit immer wieder reklamiert, es ist ihm jedoch bisher nicht nachhaltig gelungen - weder institutionell noch öffentlichkeitswirksam - sich aus seinen Klischees zu befreien.

In der Bildungsadministration wird das Fach randständig gehalten und gehört nach dieser Auffassung nicht zum Kernbildungskanon. Dabei wird das Fach gezielt ausgewählten Bildungsgängen und weiter einschränkenden Fachkonstruktionen zugeordnet und aus einer „höherwertigen“ Bildung im traditionellen Verständnis des Bildungssystems ausgeschlossen: In Lernbe-

reichskonstruktionen, in denen Fächer nicht integrativ, sondern additiv arbeiten und sich Stundenanteile aufsplitten sowie durch das Platzieren von Stundenanteilen in Wahlpflicht- und Wahlbereichen, werden die Anteile des Kernunterrichts als verbindliches Bildungsgut für alle Schülerinnen und Schüler weiter geschmälert. In integrativen Lernfeldern werden Inhalte der haushaltsbezogenen bzw. Ernährungs- und Verbraucherbildung zunehmend an den Rand gedrängt, nicht zuletzt durch die oben beschriebene Platzierung im Schulsystem und die Konkurrenz der anderen Fächer.

Es ist trotz aller Anstrengungen nicht gelungen, das Fach entscheidend vom Hausfrauenbildungsimage zu trennen. Ein Problem sind u. a. die Fachkräfte, die dem Widerwillen und Schülerwiderstand gegen die „Therrorie“ nachgeben - wie Gerda Torniepoth, das Dilemma, aufgenommen aus Schülermund, zutreffend beschrieben hat - nachgeben und damit die gängige Vorstellung über den vorrangigen „Kochunterricht Hauswirtschaft“ weiter befördern bzw. am Leben erhalten. Theoriestunden werden - durchaus für beide Seiten - als Marterstunden, als ungeliebte Unterbrechung des bei Schülern und Schülerinnen beliebten „Kochunterrichts“, begriffen. Die notwendigen Interdependenzen zwischen Wissen und Können (Fertigkeiten) werden nicht deutlich, eine didaktisch-methodische Aufbereitung des Problems und ein konstruktives Brechen des Widerspruchs erfolgt nicht. Zudem wird für weiterführende Fachinhalte über das Thema Ernährung hinaus die Unterrichtszeit durch die intensiven Praxisphasen stark kontingiert.

Engagierte, innovativ denkende und arbeitende Fachkräfte in der Schule betonten in Gesprächen im REVIS-Projekt durchgängig, dass sie sich von einer neuen Fachbezeichnung auch in der Schule die Aufwertung ihrer Arbeit und einen deutlichen Image- und Bedeutungsgewinn innerhalb der Schule versprechen. Entsprechend fand eine Umbenennung des Faches in „Ernährungs- und Verbraucherbildung“ auch eine sehr hohe Zustimmung (vgl. Kapitel 8.4).

Ein weiterer Begründungsfaktor für die Umbenennung des Faches ist der Tatbestand, dass derzeit mehrheitlich so genannte Seiteneinsteiger/innen die Plätze in der 2. Phase der Lehrerausbildung in NRW füllen (z. T. bis zu 80%). Sie kommen mit rein hauswirtschaftlicher oder ökotrophologischer Vorbildung und halten sich für fachlich gut vorbereitet. In der Regel bedeutet es jedoch, dass sie mit einer fachlich eingeschränkten Perspektive und ohne didaktisch-methodische Vorbildung in die Schule gehen. Eine Erweiterung des Verständnisses hin auf eine Ernährungs- und Verbraucherbildung wie sie im REVIS-Projekt beschrieben wird, ist zwingend notwendig. Der Erwartungshorizont in Bezug auf eine Passgenauigkeit der Vorbildung und den notwendigen Fortbildungsbedarf wird transparenter.

In der universitären Hierarchie steht die Hauswirtschaftswissenschaft / Haushaltswissenschaft eher weit unten. Sie gewinnt dort, wo es gelingt durch Arbeitsverbünde zu verdeutlichen, dass zu epochalen Schlüsselproblemen (Klafki) geforscht und gelehrt wird. Dabei ist es notwendig, auch über eine neue Fachbezeichnung überholte Vorstellungen aufzubrechen, um zu einer grundlegend neuen Wahrnehmung des Fachgebietes, der **Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung** zu gelangen.

Beispiele solch gelingender Prozesse bieten die Universität Paderborn und die Universität Flensburg.

9.3 Das Beispiel NRW: Die „EVB“-Fachgruppe an der Universität Paderborn

Im inneruniversitären Betrieb wurde die Fachbezeichnung konsequent aus den Erkenntnissen der EiS-Studie (Ernährung in Schulen, Paderborn 2001) in Begleitung des REVIS-Projekts um-

gestellt. Die Fachgruppe trägt nun den Namen „Ernährung und Verbraucherbildung“ (EVB) und ist ein Standbein der Profilentwicklung der Universität im Bereich Gesundheit und Gesundheitsförderung. Obwohl die Fachgruppe immer noch auch für die Lehramtsausbildung im Fach Hauswirtschaft zuständig ist, wird der Anspruch nach außen deutlich, eine wissenschaftliche Domäne zu repräsentieren, die sich mit epochalen Schlüsselproblemen (individuelle und gesellschaftliche Dimensionen u. a. der Kulturtechnik Essen und Trinken, Gesundheit, Prävention, Consumer Citizenship, Nachhaltigkeit) über den Zuschnitt des Schulfaches hinaus auseinandersetzt und unverzichtbare Beiträge zum wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs leistet. Offensiv werden die Beiträge zur naturwissenschaftlichen Grundbildung (vom Sachunterricht an) und zur Entwicklung von Lebensgestaltungskompetenz formuliert, die von keiner anderen Domäne geleistet werden können.

Das Renommee innerhalb der Universität ist gesteigert. Statt von sich aus ständig Erläuterungen geben zu müssen, was sich hinter dem Begriff Hauswirtschaftswissenschaft innovativ verbergen könnte, werden die Fachvertreter/innen zu ihren Positionen zu Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitsthemen befragt, interdisziplinäre Kooperationen werden initiiert. Studierende berichten von einer positiv veränderten Resonanz, wenn sie nach ihrem Studiengebiet gefragt werden. Sie fühlen sich nun fachwissenschaftlich ernst genommen. Eine Institutsgründung „Ernährung und Verbraucherbildung“ ist in Vorbereitung.

9.4 Das Beispiel Schleswig-Holstein (SH): Neuorientierung der Lehramtsausbildung

Anfang der 1980er Jahre begann in Flensburg die Entwicklung von interdisziplinären Studiengängen zur Gesundheitsförderung, die Einfluss auf die kooperierenden Fächer Pädagogik, Biologie, Haushaltslehre, Sport und Textillehre nahmen. In der Folge zeigte sich eine deutliche ernährungs- und gesundheitswissenschaftliche Ausrichtung der Haushaltslehre in SH. Die REVIS-Ergebnisse sind während der Laufzeit direkt in die inhaltliche Gestaltung des Lehramtsstudiums eingeflossen. Eine weitere Neuorientierung erfahren die Lehramtsstudiengängen zum WS 2005/06 durch die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Das polyvalente Bachelorstudium „Gesundheit und Ernährung“ umfasst gesundheits-, ernährungs- und verbraucherwissenschaftliche Inhalte, die sich in zwei Masterangebote verzweigen:

- den Lehramtsmaster Haushaltslehre (nach gültiger Rechtslage; später evtl. „Ernährungs- und Verbraucherbildung“) und
- das Masterstudium „Prävention und Gesundheitsförderung“.

Damit ist in SH der erste Schritt getan, die universitäre Ausbildung entsprechend den REVIS-Ergebnissen umzugestalten, mit der Option, dass nachfolgend die **Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen** eingerichtet wird. Es wird angestrebt, die Module des Lehramtsstudiums der ersten Phase mit den Fachmodulen der zweiten Phase (Zuständigkeit: IQSH, Kiel) abzustimmen.

Am dritten Schwerpunkt des REVIS-Projektes, **Heidelberg (Baden-Württemberg)**, konnte aus hochschulinternen Gründen diese Umbenennung nicht stattfinden. Die fachliche und didaktische Ausrichtung und die Ausbildung der Lehrer/-innen folgt jedoch dem REVIS-Konzept und durch die hochschulübergreifende Arbeit finden die REVIS-Ergebnisse derzeit auch schon Eingang in weitergehende und andere Aus- und Fortbildungen (vgl. Länderbericht Baden-Württemberg, Anhang 11.1).

9.5 Die Domäne EVB entwickeln

Das Forschungsprojekt REVIS mit dem begleitenden wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs und die konsequente Fachumstellung in Paderborn haben Synergieeffekte erzeugt. Die Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung wird auch aus dem Bereich der schulischen Bildungsgänge als Ansprechpartner gesucht, die das Fach Hauswirtschaft nicht vorsehen. Das bestätigt das REVIS-Konzept, Bildungsziele Kompetenzen und Kerncurriculum schulformunabhängig für die **Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung** zu entwickeln und jeweils allgemein anschlussfähig für Lerngruppen aus unterschiedlichen Fachkonstellationen zu gestalten (vom Sach- über den Biologie- und Sportunterricht bis hin zu den sozialwissenschaftlichen Fächern). Die Kulturtechnik des Essens und Trinkens, die Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Nachhaltigkeit, Consumer Citizenship und Public Health gehören in den allgemeinen Bildungskanon.

Gespräche mit der Schuladministration in unterschiedlichen Bundesländern lassen eine grundsätzliche Bereitschaft erkennen, zu einer Veränderung der Fachbezeichnung Hauswirtschaft zu kommen, die das neue Verständnis aufnimmt. Denn unbestritten bietet sich das Fach mit seinem institutionalisierten Stundendeputat als Kristallisationspunkt in den entsprechenden Bildungsgängen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung an.

Darüber hinaus werden Fragestellungen der Ernährungs- und Verbraucherbildung zunehmend in Fragen der Schulentwicklung aufgegriffen, besonders im Rahmen der Entwicklung von Ganztagsangeboten. Gleichwohl muss hier von einem längeren Prozess ausgegangen werden, in den das Forschungsprojekt REVIS bereits involviert ist. So sind im größeren Zusammenhang positive Entwicklungen zu vermerken. „Ernährungslehre“ wird beispielsweise in der neuen APO SI (Ausbildungs- und Prüfungsordnung) in NRW ausdrücklich als neues Wahlangebot im Gymnasium benannt. Das begleitende neue Schulgesetz in NRW betont im § 2 Absatz 4.7 den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, „Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben.“

Ein neues Verständnis von Gesundheit wird aufgenommen: Gesundheit als Ressourcenentwicklung, -pflege, -verbrauch, -generierung, -gestaltung.

9.6 Schulentwicklung Ganztage

Im Rahmen der Schulentwicklungsprozesse hin zu mehr Ganztagsangeboten stellt sich die Frage der strukturellen Bedingungen (Versorgungsqualität) und der Kohärenz von Bildungszielen und Gestaltung des Schullebens. Die Domäne EVB ist hier die richtige Partnerin im Diskurs mit der Schulgemeinde einschließlich der Eltern.

Sie hat auch die Aufgabe, den Referenzrahmen zu definieren, in dem Kooperationen mit außerschulischen Partnern besonders in offenen Ganztagsangeboten entwickelt werden. Potentielle Kooperationspartner finden sich z. B. bei Landfrauen oder Meisterinnen der Hauswirtschaft. Dabei handelt es sich um Fachfrauen, die in der Regel aus der klassischen hauswirtschaftlichen Ausbildung - und nicht Bildung - kommen und mit dem Konzept einer Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule weder fachlich noch pädagogisch-didaktisch vertraut sind. Sie können keinesfalls Fachunterricht ersetzen. Auf der Grundlage des Referenzrahmens EVB müssen deshalb Rollen geklärt, Aufgaben im Ganztage präzisiert, mit Hilfe des Ausbildungsportfolios Fortbildungsbedarfe ermittelt und in einem Kompetenzzentrum EVB entsprechende Angebote realisiert werden.

10 Teilziel 7: Innovation des Fachraums Schulküche – Die Mobile Esswerkstatt

10.1 Ausgangslage und Aufgabenstellung

Eine der zentralen Fragen im Forschungsprojekt EiS (Ernährung in Schulen) beschäftigte sich damit, welchen Zugang ‚Schule‘ zu den Kompetenzen im Feld Ernährung bietet. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Existenz und Ausstattung des Fachraums ‚Schulküche‘ gelegt, denn dieser hat für das alltags- und handlungsorientierte Lernen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) einen hohen Stellenwert.

Ein Ergebnis der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im EiS-Projekt war, dass Handlungsorientierung als ein Schlagwort in der pädagogischen Diskussion eindeutig seinen Niederschlag im Bewusstsein der Lehrkräfte gefunden hat. Auch das Lernen mit allen Sinnen ist etabliert in den Vorstellungen von Lehrern und Lehrerinnen. Erfahrungsbezogenes Lernen rangiert als unverzichtbarer Unterrichtsbestandteil vor dem exemplarischen Lernen.

Die Aussagen zu Fortbildungswünschen und zur Ausstattung und Nutzung des Fachraums ‚Schulküche‘ bzw. zu dem Anteil, den die Praxis im Umgang mit Lebensmitteln und der Zubereitung von Speisen im Unterricht ausmacht, bestätigen die Vermutungen, dass die erkannten Notwendigkeiten und die Vorstellungen der Lehrkräfte von Unterrichtsgestaltung sich nur in Ausnahmefällen decken mit den Möglichkeiten und Ausstattungen, die ‚Schule‘ bietet:

Fortbildungswünsche zum Lernen mit allen Sinnen rangierten an erster Stelle mit 47 % vor der Handlungsorientierung mit 32 %. Über 30 % der Schulen haben keinen Fachraum ‚Schulküche‘, der Anteil der Küchenpraxis am Unterricht wird von den Lehrerinnen und Lehrern, die Angaben dazu gemacht haben, im Mittel mit 40 % beziffert. Die Mehrheit beschreibt die Zahl von Geräten und Werkzeugen zwar als ausreichend (57 %), es werden jedoch auch erhebliche Mängel genannt: In einem Drittel der Fälle gibt es nicht genug Küchenwerkzeuge für alle Schüler und Schülerinnen oder Gruppen gleichzeitig. Eine veraltete Ausstattung benennen 26 %. Nur in 10 % der Fälle steht ein Demonstrationsarbeitsplatz zur Verfügung.

In der modernen Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen haben der Erwerb von Kompetenzen in der handwerklichen Lebensmittelverarbeitung und die Sinnesbildung einen hohen Stellenwert. In beiden Fällen können Lern-Lehrrangements nur unter Verwendung von Lebensmitteln gestaltet werden. Als Fachraum bietet die ‚Schulküche‘ Möglichkeiten dafür. Die in Hinblick darauf im EiS-Projekt identifizierten Schwächen und Mängel in Schulen und die geringe Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln bei Trägern führten zur Formulierung des Teilziels 7 im Rahmen des Modellprojektes REVIS: **Innovation des Fachraums Schulküche.**

Vor allem für die Schulformen und Schulstufen, für die bisher kein Fachraum Schulküche vorgesehen ist (besonders betroffen sind die Grundschulen), sollte das Modellprojekt REVIS in Kooperation mit Küchenherstellern und / oder Energieunternehmen den Prototyp eines mobilen Ausstattungsmoduls (Werkstattblock) konzipieren, der in Schulen kostengünstig und ohne größere Umbauten technisch und konzeptionell realisiert werden kann. Damit soll bei fehlenden oder mangelhaften Ausstattungen und baulichen Möglichkeiten eine für die Schulträger kostengünstige Lösung angeboten werden. Der Werkstattblock ‚Mobile Schulküche‘ sollte bei Bedarf von interessierten Schulen angefordert werden können. Er sollte zunächst in den Modell-Schulen der beteiligten Bundesländer eingeführt und gemeinsam mit ihnen und den beteiligten Küchenherstellern bzw. Energieunternehmen evaluiert werden.

Didaktische Orientierung durch den Referenzrahmen EVB

Der Fachraum ‚Schulküche‘ in der modernen Ernährungs- und Verbraucherbildung ist nicht nur vorgesehen für die Entwicklung von Kompetenzen der Nahrungszubereitung. Dieser Fachraum ist vielmehr als ‚Werkstatt‘ anzusehen und damit eine notwendige Einrichtung zur Unterstützung einer alltags- und handlungsorientierten Ernährungs- und Verbraucherbildung gemäß den Bildungszielen, Kompetenzen und Inhalten im Referenzrahmen EVB (vgl. Kap. 4). Der Begriff *Lehrküche*, der das *Lehren* im Fokus hat, soll bewusst abgelöst werden vom *Lernwerkstatt*-begriff, der stärker die Handlungsorientierung der *Lernenden* in den Mittelpunkt rückt.

‚Schule‘ hat zwar – wie aus der EiS-Studie ersichtlich – einige Erfordernisse der modernen Ernährungsbildung (z. B. Sinnesbildung, Handlungsorientierung) erkannt, aber mit der alleinigen Entwicklung eines mobilen Werkstattblocks als ergänzende oder grundlegende Ausstattung für Schulen ist es nicht getan. Die Potenziale, die in der Werkstattarbeit mit Unterstützung durch einen mobilen Werkstattblock liegen, sind weitreichender als diejenigen, die im Rahmen der *Lehrküchen*arbeit wahrgenommen und ausgeschöpft werden.

Die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung folgt dem didaktischen Rahmen im Forschungsprojekt REVIS (vgl. Anhang 10.1). Die folgenden Zugänge und Perspektiven zur Ernährungs- und Verbraucherbildung unter besonderer Berücksichtigung des Werkstattunterrichts erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie können jedoch deutlich machen, welche und wie viele weitere Lerngelegenheiten Schülerinnen und Schülern neben dem Be-Greifen fachlicher Inhalte geboten werden:

Sich selbst entdecken

- Riechen, schmecken, sehen, fühlen, hören, (Sinne, Körper, Sinnlichkeit, Genussfähigkeit)
- Sich selbst etwas zutrauen
- Sich selbst als kompetent erfahren (Was kann ich schon? - Was will ich noch lernen?)
- Sich selbst einschätzen können

Empowerment: ermutigen und befähigen

- Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln
- Eigenverantwortlich handeln - unabhängiger und selbstständiger werden
- Prosoziales Verhalten entwickeln
- Fürsorgen, team- und organisationsfähig sein
- Problemlösekompetenz erwerben, situationsgerecht handeln (Alltagskompetenz)
- Ersatzkonsum durch sinn- und lustvolle Tätigkeit überflüssig machen

Originalbegegnung: Es gibt etwas zu entdecken – eine abenteuerliche Reise, Lust auf mehr

- Wertschätzung von Nahrungsmitteln, Akzeptanz erweitern (was ich selbst zubereitet habe, esse ich eher)
- Lebensmittel / Nahrung entdecken
- Qualität entdecken und Kriterien entwickeln, sich selbst entdecken als Konsument/in

Grundarbeitstechniken lernen – Arbeit wertschätzen

- Arbeit(en) - Arbeitsabläufe entdecken / Fertigkeiten entdecken
- mit anderen zusammenarbeiten können

- Wertschätzung von Arbeit
- Wertschätzung von Fertigkeiten
- Alltagstaugliche Routinen entwickeln
- Naturwissenschaftliche Methoden kennen und anwenden lernen

Die Sprache des Essens entdecken und neu lernen

- Beobachten und ausdrücken, beschreiben lernen – Kommunikationsfähigkeit entwickeln
- Nahrungsmittel, Speisen und Getränke - Wie schmeckt das? Wie und was fühle ich? Was sehe, rieche und höre ich?
- Begriffsbildung als Grundstock für weiteres Lernen anlegen und fördern.

Ein mobiler Werkstattblock ist nicht als Ersatz des Fachraums ‚Schulküche‘ zu verstehen und kann die Arbeit in diesem Fachraum nicht ersetzen. Dieses wird allein daran deutlich, dass das zeitgleiche gemeinsame Arbeiten an einem mobilen Küchenblock aufgrund des Platzes begrenzt ist. Er kann zum Fachraum ‚Schulküche‘ lediglich dann eine Alternative darstellen, wenn diesbezüglich keine baulichen Maßnahmen zu erwarten sind. Praktisches Arbeiten in der Domäne EVB muss durch den Referenzrahmen EVB grundsätzlich neu gedacht und eingebettet werden. Der Unterricht in den Fächern, die einen Beitrag zur Ernährungs- und Verbraucherbildung leisten, bekommt dabei durch den Einsatz eines mobilen Werkstattblocks neue Impulse. In Schulen, die keinen Fachraum ‚Schulküche‘ besitzen, – und das sind vor allem die Grundschulen – bietet ein mobiler Werkstattblock die Möglichkeit, unverzichtbare Kompetenzen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu erwerben. Die Akzeptanz des Einsatzes eines mobilen Werkstattblocks in Fächern ohne Zugang zum Fachraum Schulküche wurde durch die Beantwortung durch Lehrkräfte aller Fachrichtungen in der Feldstudie (vgl. Anhang 8.3, Frage 17) eindrucksvoll dokumentiert.

10.2 Die Mobile Esswerkstatt (MEW)

10.2.1 Entwicklung des mobilen Werkstattblocks

Die Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung der Universität Paderborn und die Universität Flensburg, Arbeitsgruppe um Frau Prof. Ines Heindl, erstellten in Kooperation aus unterschiedlichen Perspektiven Entwürfe für einen mobilen Werkstattblock.

Die Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung der Universität Paderborn thematisierte mit Studierenden des Lehramtes im Fach Hauswirtschaft die Problematik des fehlenden oder unzureichend ausgestatteten Fachraums ‚Schulküche‘ aufgrund der Ergebnisse der EiS-Studie. Die Studierenden entwickelten das Modell eines mobilen Werkstattblocks und einen Fragebogen, der im Rahmen einer Pilotbefragung an Schulen im Umfeld der Universität die Bedürfnisse und Rahmenbedingungen sowie die Einschätzungen von Lehrkräften zum Einsatz eines mobilen Küchenblocks in verschiedenen Ausstattungsvarianten aufgriff. Die Ergebnisse dieses Fragebogens flossen in die Überarbeitung der verschiedenen Entwürfe und Skizzen für diesen Küchenblock ein. Zu Gunsten der Mobilität des Werkstattblocks und vielfältiger Einsatzmöglichkeiten mussten Gewicht, Maße und Ausstattung auf die schulischen Bedingungen (z. B. Türbreite, Anschlussmöglichkeiten im Klassenraum) abgestimmt werden. So wurde unter Verzicht auf Spezifika (z. B. Dunstabzug, Frisch- und Abwasseranschluss, Wasserbecken, Starkstromanschluss) ein Basismodul entworfen, das möglichst breit einsetzbar ist.

In Flensburg entwickelte Karin Henningsen aus ihrer langjährigen Erfahrung und Schulpraxis im Rahmen ihrer hauswirtschaftlichen Lehrtätigkeit an der dortigen Universität heraus Entwürfe für die Gestaltung eines mobilen Küchenblocks, der in Beratungsgesprächen mit Küchenausstattern vor Ort ebenfalls in Skizzen und Entwürfen konkretisiert wurde.

Am Standort Paderborn konnte der Küchenhersteller Müller-Küchen (<http://www.mueller-kuechen.de/kueche/esswerk.htm>), Altenbeken, gewonnen werden, einen Prototyp unter Berücksichtigung der Skizzen und Vorgaben der beiden Fachgruppen (vgl. Anhang 10.2) zu entwickeln. Dabei wurden die identifizierten räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen von Schulen, die unterrichtlichen und schulischen Anforderungen sowie die technischen Möglichkeiten gleichermaßen berücksichtigt. Der Prototyp wurde erstmals auf einer Fachtagung des Ministeriums für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz NRW in Oberhausen (,Was gibt's zu essen?' - Fachtagung zur Gesundheitsförderung in Ganztagsgrundschulen, 2004) der Öffentlichkeit vorgestellt. Im Rahmen von schulpraktischen Studien wurde der mobile Werkstattblock von Studierenden der Universität Paderborn in einer Grundschule erprobt (Fotodokumentation vgl. Anhang 10.3) und aufgrund ihrer Erfahrungen nachträglich verändert. Beispielsweise wurden andere Industrierollen gewählt sowie die Verbindung der Edelstahlarbeitsplatte mit dem Korpus stabilisiert. Die Ausstattungsempfehlungen wurden überarbeitet und für das experimentelle Arbeiten erweitert. Eine Akzeptanzabfrage in Schulen erfolgte im Rahmen der Befragung von Schulen an den Standorten der Kooperationspartner des Projektes (vgl. Anhang 8.3, Fragen 17 und 18).

10.2.2 Benennung des mobilen Werkstattblocks

Der Aspekt des Perspektivwechsels vom *Lehren* zum *Lernen* soll durch den verwendeten Werkstattbegriff sowie die Ausstattungsvarianten deutlich werden.

Aus der Perspektive der EVB im Projekt REVIS steht der ,essende Mensch' in seinen Konsum-, Alltags- und Handlungsbezügen im Vordergrund der Bildung. Alle Lehr-Lernarrangements sowohl der Ernährungs- als auch der Verbraucherbildung verfolgen das Ziel, diesen lebenslang ,essenden Menschen' zu bilden. Da letztendlich alle Maßnahmen darauf zielen, die Vorstellungen und Handlungen rund um das Alltagsphänomen ,Essen' auszubilden, wurde im Projekt der Begriff ,**Mobile Esswerkstatt**' (Abkürzung **MEW**) gewählt.

Im Rahmen der unterrichtlichen Erprobung in der Grundschule mit dem Schwerpunkt auf der naturwissenschaftlichen Bildung, der Sinnesbildung und der Förderung der Esskultur im ,SchmeXperimentieren' (vgl. Anhang 10.7) wurde der Werkstattblock auch als ,**SchmeXmobil**' bezeichnet, was bei den Grundschulkindern eine höhere Akzeptanz fand. Bewusst wurden Bezeichnungen, die die Begriffe ,Kochen' oder ,Küche' enthielten vermieden, um die Akzeptanz und die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten dieses Werkstattblocks nicht bereits sprachlich einzuschränken.

10.2.3 Die Mobile Esswerkstatt als Modul

Die identifizierten räumlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, die unterrichtlichen und schulischen Anforderungen sowie die technischen Möglichkeiten führten zu folgender Modullösung:

- **Basismodul** bestehend aus einem Werkstattblock mit Zwei-Platten-Glas-Keramik-Kochfeld sowie ausreichend Stauraum für experimentelles Werkzeug sowie Kochgeschirr
- **Ergänzungs- oder Alternativmodul** mit Backofen und wahlweise ohne, mit Zwei- oder Vier-Platten-Glas-Keramik-Kochfeld

Auf einen Wasseranschluss wurde in beiden Modulen verzichtet: kleine Mengen Wasser (zur Zubereitung oder groben Reinigung) können über das Waschbecken im Klassenzimmer entnommen und entsorgt werden. Die Einschränkung, dass bereits gewaschene Nahrungsmittel (z. B. Blattsalate) verwendet werden, ist vertretbar.

Für den Einsatz auf mehreren Etagen ist wegen des Eigengewichts ein Aufzug nötig. Die mobile Esswerkstatt kann aber auch schwerpunktmäßig auf einer Etage ‚stationiert‘ und dort eingesetzt werden.

Das entwickelte Basismodul

- Grundfläche: 80 X 120 cm (klassentür-kompatibel), Höhe 85 oder 95 cm, hygienische und robuste Edelstahl-Arbeitsfläche
- Elektroanschluss: 240 Volt, eingebautes Glas-Keramik-Kochfeld mit zwei Kochstellen, Bediener-Manual auf der Arbeitsplatte, Anschlusskabel, vier eingebaute Steckdosen zum Anschluss elektrischer Geräte direkt unterhalb der Arbeitsfläche (z. B. Handküchengeräte)
- beidseitige Besteck- und Großraum-Schubladen für das Zubehör
- vier robuste Industrierollen zum ebenerdigen Transport, Feststellfunktion



Ergänzungs- oder Alternativmodul

(Foto vgl. Anhang 10.4)

- Elektroanschluss: 240 Volt, eingebauter Elektroherd (Umluft/ Ober- und Unterhitze), auf Wunsch ohne oder mit eingebautem Glas-Keramik-Kochfeld mit zwei oder vier Kochstellen, Anschlusskabel, vier eingebaute Steckdosen zum Anschluss elektrischer Geräte direkt unterhalb der Arbeitsfläche
Das Bedien-Manual befindet sich bei der Vier-Kochstellen-Variante im Frontbereich, bei der Variante mit zwei Kochstellen befindet sich das Manual für den Backofen im Frontbereich, das Manual für die Kochstellen wie beim Basismodul auf der Arbeitsfläche.
- einseitige Besteck- und Großraum-Schubladen für das Zubehör – bei dieser Variante muss bedacht werden, dass nur die Hälfte des Stauraums des Basismoduls verfügbar ist, was die Bestückung (z. B. hälftig mit Koch-, hälftig mit Experimentierwerkzeug) erheblich einschränkt.
- vier robuste Industrierollen zum ebenerdigen Transport, Feststellfunktion

Der kooperierende Küchenhersteller hat die beschriebenen Module zu folgenden Preisen in sein Angebot aufgenommen: Basismodul ohne Ausstattung € 2.400,-, Alternativmodul ohne Ausstattung € 2.530,-, Aufpreis für abschließbare Schubladen € 200,-.

10.2.4 Ausstattung der Mobilen Esswerkstatt

Die für die Verwendung der MEW notwendigen Ausstattungsgegenstände sind auf die jeweiligen Erfordernisse der Zielgruppe und der Lehr-/Lernarrangements abzustimmen. Der Einsatz ist nicht auf den Unterricht eines Faches oder den fächerübergreifenden Unterricht beschränkt. Eine außerunterrichtliche Nutzung (z. B. in AGs, in Ganztagschulen), ein Einsatz in der Elternbildung, der Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften sind direkt im Konzept vorgesehen und wurden zum Teil bereits erprobt.

Um den Einstieg in das Arbeiten mit der MEW zu erleichtern, wird eine Basisausstattung (vgl. Anhang 10.5) vorgeschlagen, die die Möglichkeiten des Experimentierens, der Nahrungszubereitung, des Verkostens und der gemeinsamen Mahlzeit vorsieht. Die Nutzerinnen und Nutzer können die Ausstattung selbst zusammenstellen. Empfohlen wird diese Basisausstattung, um von Beginn an die multifunktionale Nutzung der MEW und die verschiedenen Zugänge zur Ernährungs- und Verbraucherbildung zu ermöglichen. Insbesondere wenn das Modul mit Backofen als Alternative zum Basismodul gewählt wird, ist darauf zu achten, dass ausreichend Ausstattung für das experimentelle Arbeiten zur Verfügung steht. Die Bestückung von Werkstattboxen (vgl. Kap. 10.2.5) bietet sich hier an.

Die Ausstattungsempfehlung für die Mobile Esswerkstatt ist auf den Internetseiten www.evb-online.de abrufbar.

10.2.5 Ergänzungen zu den Modulen und zu der Basisausstattung

Das Konzept der Lernwerkstatt sieht eine bildungsanregende Umgebung und Ausstattung der Werkstatt vor. Die variablen Ausstattungsmöglichkeiten und der vielfältige Einsatz der Mobilen Esswerkstatt in Schulen macht es möglich, ergänzend stationäre (Klassenschrank) oder mobile

Möglichkeiten (Kunststoffboxen) zu schaffen, um Materialien, weiteres Geschirr, Werkzeuge etc. unterzubringen sowie weitere handbetriebene und elektrische Geräte einzusetzen:

Werkstattboxen mit Schwerpunkt- oder Alternativausstattung in Ergänzung des mobilen Werkstattblocks, z. B. für die Sinnesbildung, das experimentelle Arbeiten (z.B. Mikroskop, Reagenzgläser, ...), die interkulturelle Ernährungsbildung (spezifische Geräte und Nahrungsmittel), spezielle Verfahren der Nahrungszubereitung (z. B. Backen, Nahrungszubereitung mit Wok) etc.

Klassenschrank (stationär) oder wahlweise **Geschirrbox** (mobil) mit Essgeschirr im Klassensatz, z. B. für das regelmäßige Klassenfrühstück

Handbetriebene Geräte, z. B. Getreidemühle (auch elektrisch möglich), Flockenwalze, Fleischwolf, ...

Elektrische Geräte, z. B. Kleinbackofen, Mikrowelle, Induktionskochstelle, Multifunktionspfanne, Dörrapparat, Multifunktions-Küchenmaschine, Knetmaschine, elektrischer Wok, ...

Sollte die Mobile Esswerkstatt nicht lokal in einer Bildungsinstitution untergebracht sein, sondern z. B. im Ausleihverfahren mehreren Schulen oder Institutionen zur Verfügung stehen, so ist zum Transport ein **Auto-Anhänger mit Rampe** zu empfehlen.

Sollte die Mobile Esswerkstatt verliehen werden, sollte ein **Nutzungsvertrag** geschlossen werden, der die Ausstattung, die Dauer und Übergabemodalitäten des Verleihs regelt.

10.3 Einsatz der Mobilen Esswerkstatt

Aufgrund der Entwicklung der Mobilen Esswerkstatt als Modullösung mit zahlreichen Ergänzungs- und Ausstattungsvarianten und der Planung unter der Vorgabe der weitgehenden technischen und räumlichen Unabhängigkeit, kann die Mobile Esswerkstatt überall dort eingesetzt werden, wo ein Stromanschluss (240 V) vorhanden ist. Empfehlenswert ist ein nahe gelegener Frisch- und Abwasseranschluss.

Eine enge Verknüpfung mit dem Referenzrahmen EVB (vgl. Kap. 4) ist sinnvoll. Es konnte in Fortbildungen für Lehrkräfte im Rahmen des Forschungsprojektes festgestellt werden, dass die Arbeit an und mit der Mobilen Esswerkstatt zusammen mit den Elementen des SchmeXperimentierens (vgl. Anhang 10.7) dieser Zielgruppe in der EVB einen hilfreichen Zugang zum Referenzrahmen EVB bieten kann. Besonders wenn für Lehrkräfte die ‚gesunde Ernährung‘ und ‚Arbeiten in der Lehrküche‘ im Vordergrund stand, wurde der Ansatz des SchmeXperimentierens und das damit verbundene Entdecken und Erarbeiten von natur- und kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen als hilfreich wahrgenommen, da das Wissenschaftsphänomen ‚Ernährung‘ mit dem Alltagserlebnis ‚Essen und Trinken‘ kompatibel wurde.

Die Nutzung in Fächern, die keinen Zugang zum Fachraum Schulküche haben, ist sehr zu begrüßen. Sie scheiterte bisher an den vielen Problemen, die mit einer Öffnung der Schulküche verbunden sind bzw. sorgte dort, wo sie möglich gemacht wurde, für viele Konflikte (verantwortlicher Umgang mit dem Fachraum, Übernahme von Folgekosten, Hygiene und Unfallvorsorge etc.). Mit der MEW kann vielen ein Zugang geboten werden, die Konflikte im Umgang damit sind überschaubar und durch klare Vereinbarungen zu regeln.

Auch der Einsatz in der Elternbildung und in Kooperationen mit außerschulischen Partnern wurde in der Feldstudie mit großer Akzeptanz in allen Schulformen von Lehrkräften und Eltern gleichermaßen sehr begrüßt.

10.3.1 Nutzung von Lerngelegenheiten des Alltags

Das Aufgreifen oder Aufwerfen von Alltagsfragen oder -phänomenen und die Möglichkeit, sich Antworten im unterrichtlichen Bildungsprozess unter Hinzunahme naturwissenschaftlicher und kulturwissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten und Erkenntnisse selbständig zu erschließen, sind ein wichtiger Zugang zur modernen Ernährungs- und Verbraucherbildung. Der Alltag von Kindern und Jugendlichen bietet heute mehr denn je zahlreiche Anschlussmöglichkeiten für eine zukunftsfähige Ernährungsbildung, die Komplexität dieses Bildungsbereiches erlaubt es Laien und häufig auch Lehrkräften nicht, sachlich und fachlich richtige sowie erzieherisch oder fachdidaktisch sinnvolle Antworten zu geben, die gleichzeitig fundiert genug die zahlreichen Verflechtungen dieses Bildungsbereichs berücksichtigen.

Jeder Mensch entwickelt im Rahmen seiner Sozialisation und im Laufe seines Lebens Vorstellungen und Theorien davon, wie das eigene tägliche Essen und Trinken funktioniert oder auch wie das tägliche Essen und Trinken bei anderen Personen funktionieren sollte. Die Aufgabe der schulischen Ernährungsbildung ist es, jedem Menschen unter Berücksichtigung der o. a. Prinzipien die Kompetenzen zu vermitteln, die ihm insgesamt ein genussvolles und gesundheitsförderliches Ess- und Trinkverhalten ermöglichen. Die Aufgabe der Ernährungsbildung ist in diesen Zusammenhängen nicht, Antworten zu geben, vielmehr muss sie Fragen aufwerfen und dazu befähigen, diese Fragen selbstständig, selbsttätig und selbstüberzeugend zu beantworten. Aus der Perspektive des essenden und konsumierenden Menschen sind das Fragen über den Menschen, die Nahrung und die dazwischen existierenden Beziehungen und Wechselwirkungen. Antworten sind zu finden in naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen, das Finden der Antworten erfordert neben den Schlüsselkompetenzen auch spezifische methodische Vorgehensweisen und Arbeitsformen, die durch den Einsatz der Mobilen Esswerkstatt unterstützt werden.

10.3.2 Lernen und Arbeiten an der Mobilen Esswerkstatt

Unter Berücksichtigung der didaktischen Orientierung bieten sich für den Einsatz der Mobilen Esswerkstatt in Schulen mit oder ohne Fachraum „Schulküche“ vielfältige Möglichkeiten an. Die hier aufgeführten Möglichkeiten sind als Anregungen für den schulischen Einsatz zu verstehen:

Demonstrationsarbeitsplatz in Fachraum Schulküche oder im Klassenzimmer

Demonstration und Präsentation durch Lehrkräfte oder Schüler und Schülerinnen z. B. von naturwissenschaftlichem Arbeiten, von Experimenten, von Nahrungsmitteln, von Zubereitungsarten, zur Begriffsbildung (z.B. ‚Convenience-Produkte‘).

Diese Möglichkeiten bestehen sowohl in den eigentlichen ‚Trägerfächern‘ der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Sachunterricht, Hauswirtschaft¹⁴, Biologie) als auch in anderen Fachzusammenhängen (z. B. Geschichte, Sozialwissenschaften, Erdkunde). Wird die Mobile Esswerk-

¹⁴ Das Fach wird je nach Bundesland und Schulform unterschiedlich benannt.

statt als Demonstrationsarbeitsplatz im Fachraum ‚Schulküche‘ genutzt, kann die Vorbereitung zeitlich und räumlich unabhängig vom laufenden Betrieb der Schulküche erfolgen, somit können Engpässe bei der Benutzung des Fachraums vermieden werden. Möglich ist auch eine Vorbesprechung für die Schulküchennutzung in anderen Räumlichkeiten unter Hinzunahme der Mobilien Esswerkstatt zur Veranschaulichung oder Demonstration.

Kleingruppenarbeit

Mehrere Kleingruppen arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben und Plätzen (im Klassenzimmer), ein Arbeitsplatz ist die Mobile Esswerkstatt: z. B. arbeitsteilige Vor- und Zubereitung eines Gerichtes, das anschließend gemeinsam verzehrt wird (Obstsalat, Gemüseintopf), eines Menüs in Kalt- und Warmzubereitung oder eines gemeinsamen Frühstücks.

Eine Kleingruppe der Klassengemeinschaft bereitet selbständig eine Präsentation (s. o.) vor, andere Kleingruppen arbeiten an anderen Aufgaben, diese Variante kann bei einem ‚offenen Klassenzimmer‘ auch in Nebenräumen durchgeführt werden.

Stationenlernen

Im Rotationsprinzip wird die Mobile Esswerkstatt im Rahmen des Stationenlernens eingesetzt, andere Stationen bieten andere Zugänge oder Inhalte. Durch die verschiedenen Ausstattungsvarianten bieten sich beispielsweise das experimentelle Arbeiten, die Sinnesbildung, die Nahrungszubereitung an der MEW an. Günstig wäre hier auch die Verfügbarkeit mehrerer Mobiler Esswerkstätten.

Projektarbeit

Im Rahmen dieser offenen Unterrichtsform kann die Mobile Esswerkstatt in allen Ausstattungsvarianten und in allen Fächern eine sinnvolle Unterstützung bieten.

Arbeitsgleiche und arbeitsteilige Tätigkeiten

Arbeitsgleiche Tätigkeiten können in kleinem Umfang durch Werkzeuge und Materialien im Klassensatz realisiert werden, während Tätigkeiten im Fall eines arbeitsteiligen Vorgehens in (o. a.) Kleingruppenarbeit an der Mobilien Esswerkstatt direkt durchgeführt werden können.

10.3.3 Beispiele für den Einsatz im Rahmen des Projektes REVIS

Der Einsatz der Mobilien Esswerkstatt wurde im Rahmen des Projektes erfolgreich zu verschiedenen Anlässen und mit unterschiedlichen Zielgruppen erprobt, weitere Einsätze bzw. Fortbildungen im Umgang mit der MEW sind geplant.

Erprobung in einer 3. Grundschulklasse (Fotodokumentation vgl. Anhang 10.3) im Stationenlernen mit den Elementen des SchmeXperimentierens (vgl. Anhang 10.7).

Je nach Schwerpunktsetzung können die Sinnesbildung, das Erforschen und Entdecken der Zusammenhänge von Nahrung und Ernährung, Kompetenzen in der Nahrungszubereitung, Kenntnisse in der Warenkunde, das prosoziale Verhalten, die gemeinsame Mahlzeit etc. gefördert und unterstützt werden.

Elternbildung durch die Vernetzungsstelle Schulverpflegung in Berliner Ganztagschulen (vgl. Anhang 10.6)

Lehramtsausbildung: In den Fächern Sachunterricht und Hauswirtschaft wird die MEW in den Universitäten Flensburg und Paderborn sowie in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg eingesetzt. An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ist sie fester Bestandteil der Ausbil-

derung für Lehrkräfte der Primarstufe. Zentrale Elemente des neuen Bildungsplanes für den Fächerverbund ‚Mensch, Natur und Kultur‘ (MeNuK) konnten sehr gut nach dem Konzept der SchmeXperimente vermittelt und erweitert werden.

Fort- und Weiterbildung von Erziehern und Erzieherinnen sowie Lehrkräften

In Kooperation von REVIS und der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin (vgl. Anhang 10.6) wurde die Mobile Esswerkstatt in Berliner Ganztagschulen in der Fort- und Weiterbildung eingesetzt.

Im Rahmen einer Mentorentagung und -fortbildung an der Universität Flensburg wurden Einsatzmöglichkeiten der Mobilien Esswerkstatt mit Lehrerinnen und Lehrern für das Schulfach Haushaltslehre an Haupt- und Realschulen aufgezeigt, diskutiert und konkretisiert.

Die MEW und das Konzept konnten in den Workshops, Arbeitsgruppen und der Fortbildungstagung in Heidelberg vorgestellt werden. Sie fanden ungeteilte Zustimmung.

Die **Fortbildung außerschulischer Kooperationspartner** ist geplant in Zusammenarbeit mit den beiden Landfrauenverbänden in NRW und den Meisterinnen der Hauswirtschaft in Paderborn.

Im Rahmen der **Öffentlichkeitsarbeit** des Projektes REVIS wurde die Mobile Esswerkstatt erfolgreich in Oberhausen (‚Was gibt’s zu essen?’ - Fachtagung zur Gesundheitsförderung in Ganztagsgrundschulen, 2004) und in Berlin (Internationale Grüne Woche, 2005) präsentiert bzw. für ein Mitmachprogramm für Kinder eingesetzt. Im Rahmen der Internationalen Grünen Woche Berlin 2005 wurde sie in Zuschaueraktionen eingebunden. Kinder schmeXperimentierten im Agro-Versuchslabor mit unterschiedlichen Kartoffelsorten.

Ein **Modellprojekt der AOK Berlin mit der Vernetzungsstelle Schulverpflegung** ermöglicht Berliner Ganztagschulen im Ausleihverfahren den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Einsatz, die Elternbildung und die Fortbildung von Lehrkräften und Erziehern und Erzieherinnen. Das Projekt wird evaluiert und endet im Herbst 2005. Weitere Informationen und Fotodokumentation der Aktionen unter www.vernetzungsstelle-berlin.de.

10.3.4 Akzeptanz der Mobilien Esswerkstatt im Rahmen der Feldstudie

Die Ergebnisse der Befragung im Rahmen der Feldstudie zeigen insgesamt eine große Akzeptanz des mobilen Werkstattblocks in Schulen.

In allen Schulformen (Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule und Kombinationen, Gymnasium) können sich 37 - 51 % der Befragten einen Einsatz in ihrer Schule gut vorstellen. 61 - 77 % der Befragten können sich einen Einsatz auch für Fächer ohne Zugang zum Fachraum Schulküche gut vorstellen. Dabei überrascht ein großer Anteil von 62 % aus den Gymnasien. Dieses bestätigt das Konzept des schultypenunabhängigen und fächerübergreifenden Ansatzes der EVB und besonders auch die Akzeptanz der Alltags- und Handlungsorientierung in unterrichtlichen Zusammenhängen.

Lehrerinnen und Lehrer stimmten dem Einsatz in Fächern ohne Zugang zum Fachraum Schulküche mit 67 % neben Eltern mit 62 % sowie Schülerinnen und Schülern mit 57 % zu.

Die Frage 18 „Haben Sie noch Fragen, Anregungen oder Wünsche in Bezug auf die Mobile Esswerkstatt“ bot den Befragten die Möglichkeit zu offenen Antworten. Die große Zahl an kritischen Kommentaren in Hinblick auf die Notwendigkeit eines mobilen Werkstattblocks bei

gleichzeitiger Existenz eines Fachraums ‚Schulküche‘ macht deutlich, dass ein mobiler Werkstattblock von den auf diese Frage Antwortenden möglicherweise – und bezogen auf die Intentionen auch fälschlicherweise – als Ersatz und nicht in Ergänzung der Lehrküche verstanden wird. Andere methodische (Projektarbeit, Stationenlernen) und organisatorische (Demonstrationsarbeitsplatz im Klassenraum oder in der Lehrküche) Einsatzmöglichkeiten werden scheinbar nicht in Erwägung gezogen und Potenziale in anderen Unterrichtszusammenhängen von denjenigen, die in Schulen den Fachraum ‚Schulküche‘ nutzen damit vermutlich nicht erkannt.

Diese Ergebnisse wurden im Verlauf des Projektes REVIS im Austausch mit Lehrkräften im Fach Hauswirtschaft und in verwandten Fächern bestärkt.

10.4 Elemente für unterrichtliche Konzepte - SchmeXperimentieren

Mit dem Ansatz des ‚SchmeXperimentierens‘ wurden Elemente für ein Unterrichtskonzept charakterisiert, in dem natur- und kulturwissenschaftliche Inhalte in der Ernährungs- und Verbraucherbildung verknüpft werden. Das Kunstwort **SchmeXperimentieren** setzt sich zusammen aus **Schmecken + Experimentieren**.

Experimentierend setzen sich Schülerinnen und Schüler mit Nahrungsmitteln und Speisen auseinander, entwickeln Fragen und Antworten zu naturwissenschaftlichen Hintergründen und schulen ihre sinnliche Wahrnehmung. Anders als im naturwissenschaftlichen Unterricht ist das ‚Experimentiergut‘ nicht nur Anschauungsmaterial, sondern wird durch die gemeinsame Be- und Verarbeitung in seinen kulturellen Bezügen und durch den gemeinsamen Verzehr noch einmal in seiner Bedeutung als *Lebensmittel* erfahren und leistet damit einen Beitrag zur ästhetisch-kulinarischen Bildung.

Damit geht das SchmeXperiment über das übliche Experimentieren im naturwissenschaftlichen Unterricht hinaus und verbindet naturwissenschaftliche Bildung mit Sozial- und Ernährungsbildung. In isolierter Betrachtung führen das ‚Experimentieren mit Nahrungsmitteln‘ sowie das Zubereiten und Verkosten oder Verzehren von Speisen nicht zwingend zur Erschließung der für die Alltagsgestaltung relevanten naturwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Zusammenhänge. Diese aber sind in der Zusammenschau notwendig, um eine für den Alltag fruchtbare Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung zu ermöglichen (vgl. Anhang 10.7).

Für das SchmeXperimentieren bietet die Mobile Esswerkstatt als Basismodul mit der empfohlenen Grundausstattung eine passende Grundlage für die Unterrichtsgestaltung. Eine Handreichung für den Einsatz der Mobilen Esswerkstatt in Schulen ist in Vorbereitung.

10.5 Weiterentwicklung / Ausblick

Aufgrund der ersten Erfahrungen ist die institutionelle Anbindung an Schulen oder andere Bildungsinstitutionen sinnvoll, vor allem weil sich die fachliche Betreuung standortbezogen entwickeln kann und Kontinuität im Einsatz eher gewährleistet bleibt.

Ein Transport von Schule zu Schule ist grundsätzlich möglich, erhöht aber das Risiko der Transportschäden.

Insgesamt ist zu empfehlen, dass die Möglichkeiten des Einsatzes und der Nutzung der Mobilen Esswerkstatt sowohl in Hinblick auf inhaltliche, methodische und gestalterische Fragen des

Unterrichts in die Lehramtsaus-, -fort- und -weiterbildung aufgenommen werden. Die Potenziale, die sich durch den Einsatz der Mobilen Esswerkstatt bieten, werden in der Regel noch nicht von den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren erfasst und genutzt.

Die Zielgruppen für die Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen sind neben den Schülerinnen und Schülern auch Eltern, Lehrkräfte, Kooperationspartnerinnen und –partner und andere Multiplikatoren.

Wenn in Grundschulen kein Fachraum „Schulküche“ vorhanden und die Einrichtung nicht zu erwarten ist, sollte mindestens eine Mobile Esswerkstatt für die experimentelle und handwerkliche Lebensmittellehre zur Verfügung stehen. In der Grundschule muss das forschende und entdeckende Lernen intensiviert und die naturwissenschaftliche Grundbildung gerade auch über den Beitrag der Ernährungs- und Verbraucherbildung gestärkt werden. Der handwerkliche Umgang mit Lebensmitteln bietet darüber hinaus einen spezifischen und unerlässlichen Zugang zu den Inhalten der Ernährungs- und Verbraucherbildung.

11 Berichte aus den Ländern

Bildungsreform als Aufgabe der Kommunikation und Mediation

Ein Forschungsprojekt, das von einem Bundesministerium beauftragt ist und dessen Aufgabenstellung die Belange der allgemein bildenden Schule berührt, bewegt sich auf dem schmalen Grad der föderalen Balance. Neben den fachwissenschaftlichen Forschungsarbeiten ist das Konzept einer begleitenden Kommunikation bis hin zur Mediation unerlässlich. Schließlich ist der Bildungsbereich eines der zentralen hoheitlichen Gestaltungsfelder der Bundesländer.

Es musste im Projektprozess verdeutlicht werden, dass es nicht um eine Einmischung in die Länderangelegenheiten geht, sondern dass die REVIS-Ergebnisse zur Unterstützung bereits von den Ländern und der KMK initiiert Problembehandlungen dienen.

Sofort nach dem Projektstart wurde das Gespräch mit den Landesministerien gesucht, um über das Projekt zu informieren und Impulse und Interessen des jeweiligen Bundeslandes in die Forschung mit aufnehmen zu können. Die große Dialogbereitschaft der Beteiligten und Sensibilität für die Fragestellungen des Projekts in NRW waren dabei eine große Hilfestellung. Diese grundlegend positive Ausgangssituation hat sich in den unterschiedlichen Länderkonstellationen immer wieder bestätigt.

Neben der Bund-Länder-Ebene mussten auch die unterschiedlichen Akteure in den Bundesländern in die Prozesse schrittweise einbezogen werden.

11.1 Länderbericht Nordrhein-Westfalen

Konzeptionelle und strukturelle Schritte im Forschungsprojekt REVIS am Beispiel NRW

In jedem Bundesland entfaltet sich eine spezifische Struktur, die u. a. durch die Bevölkerungsentwicklung, Stadt-, Landgefälle und soziale Lagen geprägt ist. Die Ressortzuschnitte auf der ministeriellen Ebene unterscheiden sich in den Bundesländern ebenfalls. In Nordrhein-Westfalen lag der Schwerpunkt der REVIS-Aktivitäten beim Ministerium für Schule Jugend und Kinder (MSJK). Die bereits bestehenden ministeriumsübergreifenden Aktivitäten und Kooperation (z. B. Schulmilchprogramm) mit dem auf der Landesebene für Ernährung zuständigen Ministerium für Umwelt, Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (MUNLV) konnten genutzt werden. Dabei erwies sich die landespolitische Schwerpunktsetzung in der Verwendung der Bundesmittel aus dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) für den Ausbau so genannter „Offener Ganztagsgrundschulen“ als Schlüsselposition. Die Notwendigkeit einerseits, schulische Versorgung vielfältig, regional und lokal verschieden organisieren zu müssen und das wachsende Bedürfnis der Schulen, ernährungs- und verbraucherbildende Angebote mit Hilfe von Kooperationspartnern in das Schulleben zu holen, erschloss die Wege für neue Verbindungen. Ein Beispiel dafür sind die traditionell bestehenden Arbeitszusammenhänge der Landfrauenverbände oder Meisterinnen der Hauswirtschaft mit dem MUNLV und das Bemühen eben jener Verbände sich als Kooperationspartner in der Offenen Ganztagsgrundschule gegenüber dem MSJK anzubieten.

Das Forschungsprojekt bemühte sich deshalb von Anfang an, die verschiedenen Ressorts wie auch für die nachgeordneten Behörden, Ebenen und Gremien mit ihrem spezifischen Zugang zu informieren und ggf. einzubinden. Dazu dienten zahlreiche Fachgespräche, die Teilnahme

mit Vorträgen oder Workshopangeboten von REVIS-Mitarbeiter/-innen an 15 Fachtagungen und die Ausrichtung von zwei Workshops auf der NRW-Ebene.

So richteten sich spezielle Aktivitäten an den Kreis von Schulministerium, Schulaufsicht, Landesinstitut, Ausbildungsseminaren und Schulen. Schulträger, außerschulische Kooperationspartner und das Unterstützungsnetzwerk Bildung und Gesundheit (OPUS-NRW) wurden darüber hinaus intensiv in die Arbeit einbezogen.

In NRW wurden so die folgenden Akteure in den REVIS-Prozess aufgenommen:

- Das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK), das Ministerium für Umwelt, Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz (MUNLV), das Ministerium für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport (MSWKS),
- das Landesinstitut für Schule
- das Netzwerk Bildung und Gesundheit (OPUS)
- Schulaufsicht
- Seminare (2. Lehrerausbildungsphase)
- Schulträger
- außerschulische Kooperationspartner: Verbraucherzentralen, BzGA, aid, DGE, GUV, Landfrauen, Meisterinnen der Hauswirtschaft
- Schulen aller Schulstufen und Schulformen.

In Kooperation mit dem Schulministerium wurde in der Akzeptanzforschung in NRW bei der Auswahl der Schulen für die Feldforschung ein Schwerpunkt auf die sozialräumlichen Bedingungen der Schulen gelegt (Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf, prekäre soziale Lage der Familien). Hier ergab sich auch ein besonderes Interesse der Einbeziehung des Ministeriums für Städtebau und Wohnen, Kultur und Sport und kommunaler Entscheidungsträger bezüglich der laufenden Stadtteilerneuerungs-Programme, gerade auch unter der Perspektive von Synergieeffekten.

Als ein weiterer Schwerpunkt wurde die Einbeziehung von Eltern und Schüler/innen in NRW vorgesehen. Die Gesamtergebnisdarstellung der Akzeptanzforschung liegt im Kapitel 8 *Feldstudie* vor.

Für NRW sind die folgenden Aspekte bezüglich der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung, die auf Grund der begleitenden Kontakte zu den Schulen zusätzlich herausgearbeitet wurden:

Die Feldstudie beleuchtet den Fachlehrkräftemangel an den Schulen. Reduzierte Ausbildungsmöglichkeiten in der ersten und zweiten Ausbildungsphase und so genannte „Quereinsteiger“ kennzeichnen das Bild. Fachfremder Unterricht wird in hohem Maße nötig. (Frage 14: nur 35,2 % halten die Fachlehrkräftezahl für ausreichend, 39,4% eher nicht).

Dabei gibt es eine hohe Zustimmung zur Ernährungs- und Verbraucherbildung als wichtigem Teil der Allgemeinbildung. Zustimmung finden außerdem Ansätze zur Verankerung der „gesunden Schule“ im Schulprogramm sowie zur Kooperation mit außerschulischen Partnern. Hier hat das Bildungsnetzwerk OPUS NRW bereits Ansätze zur Realisierung geliefert. Instrumente zur Evaluation, Qualitätsentwicklung und -sicherung werden zurzeit entwickelt. Damit wird eine systematischere Implementation aller möglichen Felder der Gesundheitsförderung gewährleistet. (vgl. Kap.8)

11.1.1 Die Domäne EVB in der Schule entwickeln

Konstellation der Fächer und Bildungsgänge

Das Forschungsprojekt REVIS mit dem begleitenden wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs und die konsequente Fachumstellung an der Hochschule in Paderborn haben Synergieeffekte erzeugt. Die Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung wird auch aus dem Bereich der schulischen Bildungsgänge als Ansprechpartner gesucht, die das Fach Hauswirtschaft nicht vorsehen. Das bestätigt das REVIS-Konzept, Bildungsziele, Kompetenzen und Kerncurriculum schulformunabhängig für die **Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung** zu entwickeln und jeweils allgemein anschlussfähig für Lerngruppen aus unterschiedlichen Fachkonstellationen zu gestalten (vom Sach- über den Biologie- und Sportunterricht bis hin zu den sozialwissenschaftlichen Fächern z. B. in Gymnasien).

Die Kulturtechnik des Essens und Trinkens, die Schlüsselkompetenzen in Bezug auf Nachhaltigkeit, Consumer Citizenship und Public Health gehören in den allgemeinen Bildungskanon. Gespräche mit der Schuladministration lassen eine grundsätzliche Bereitschaft erkennen, zu einer Veränderung der Fachbezeichnung Hauswirtschaft zu kommen, die das neue Verständnis aufnimmt. Denn unbestritten bietet sich das Fach mit seinem institutionalisierten Stundendepotat als Kristallisationspunkt in den entsprechenden Bildungsgängen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung auch in NRW an.

In den Hauptschulen des Landes wie auch in den Gesamtschulen findet sich das Fach Hauswirtschaft im Lernbereich Arbeitslehre wieder. Bedeutsam ist die Diskussion, die um das Kerncurriculum der Arbeitslehre bundesweit geführt wird. Fachtagungen zu dieser Entwicklung fanden mehrfach im Landeinstitut für Schule in Soest statt. Die Beteiligung von Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats von REVIS stellte sicher, dass für den hauswirtschaftlichen Bereich Anschluss an den REVIS-Referenzrahmen hergestellt werden konnte. Diese Ergebnisse werden auch die Entwicklung des Lernbereichs in NRW prägen.

Die Einführung eines integrierten Faches Naturwissenschaften für die Jahrgänge 5 und 6 in den Schulen der Sekundarstufe I wird nach dem Regierungswechsel im Mai 2005 unter Umständen wieder zurückgenommen, obwohl sie auch in mehreren B-Ländern wie z. B. Bayern offensiv realisiert wurde. Es kann aufgrund der aktuellen Entwicklung nicht abschließend eingeschätzt werden, inwieweit die bereits aufgenommene Diskussion um ernährungs- bzw. gesundheitsbezogene Anteile der naturwissenschaftlichen Grundbildung und um situatives Lernen fortgeführt werden kann bzw. auf welchen Grundstrukturen fußend ein Diskurs erfolgen kann. Die Praxis der bestehenden integrativen Ansätze in den Gesamtschulen in NRW ist in Bezug auf die REVIS-Bildungsziele weiter zu diskutieren.

Thematische und strukturelle Impulse:

Wichtige Impulse konnte das REVIS-Projekt bei zentralen Fachtagungen des MSJK, des MUNLV und Hearings im Landtag von Nordrhein-Westfalen mit der im Projekt entwickelten Mobilen Esswerkstatt setzen.

Im Fokus standen dabei drei Aspekte:

- Ernährungs- und Verbraucherbildung als Beitrag zur natur- und kulturwissenschaftlichen Grundbildung
- Der handelnde und essende Mensch: Gestaltungskompetenz und Gestaltungsoptionen
- Die Veränderung der didaktischen Perspektive.

Mit der ersten öffentlichen Präsentation der Mobilen Esswerkstatt wurde deutlich, dass diese als Alternative (dort, wo eine bauliche Erweiterung ausgeschlossen ist) und Ergänzung zum Fachraum Schulküche eine Ausstattungslücke schließen kann. Als Reaktion auf die positive Resonanz und überzeugt vom Konzept der Mobilen Esswerkstatt wurde das Produkt der REVIS-Forschung ausdrücklich in ein Förderprogramm des Landes zur Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Ernährungsbildung in Schulen aufgenommen, das gemeinsam vom MSJK und dem MUNLV im Mai 2005 vorgestellt wurde.

Ganztagschulen

Das Investitionsprogramm der Bundesregierung „Zukunft Bildung und Betreuung“ wird in NRW auf den Auf- und Ausbau der so genannten „Offenen Ganztagsgrundschule“ konzentriert. Im dritten Jahr ihres Bestehens wird es insgesamt 1401 Schulen mit 71.000 Plätzen geben. (Stand 11.05.2005)

Die beteiligten Grundschulen haben im Entwicklungsprozess auf Fachtagungen immer wieder dargestellt, dass das gemeinsame Essen in der Ganztagschule zum zentralen pädagogischen Anliegen gehört. Prosoziales Verhalten über die Essenszeit hinaus, emotionale Stabilität, die Kulturtechnik einer gesundheitsförderlichen Essensgestaltung und Esskultur werden maßgeblich gefördert.

Unterstützungsbedarf haben die Schulen in der Ausgestaltung der Rahmenbedingungen vor Ort. Das betrifft zunächst die Prioritätensetzung bei der Konzeptentwicklung und Planung mit dem Schulträger. Zubereitungsküchen und Essensräume schlagen mit entsprechenden Investitionsanteilen bei Neubauten zu Buche. Für Schulträger sind deshalb Angebote von überregionalen Caterern vordergründig attraktiv, die nur „Ausgabeküchen“ erfordern. Nicht selten wird eine solche Überlegung mit zusätzlichem Gerätesponsoring (Dampfgarer, TK-Einheiten) durch den Caterer „schmackhaft“ gemacht. Außerdem übernehmen die Caterer die Personalangelegenheiten. Allerdings wird auf diesem Weg der Zugriff auf die Gestaltung des Essens vor Ort in Bezug auf Angebot, Preise und Harmonisierung mit dem Schulrhythmus weitgehend aus der Hand gegeben.

Zugleich werden große Chancen vertan, die schulische Versorgung und unterrichtliche Reform im Zusammenhang zu entwickeln. Es besteht vielmehr die Gefahr, dass sich Kriterien der Nachhaltigkeit, der Produkt- und Prozessqualität von Nahrungsmitteln, der ernährungsphysiologischen wie sensorischen Qualität nicht in Praxis des schulischen Angebotes wieder finden bzw. sogar den REVIS-Bildungszielen widersprechen.

Im Zuge der Ganztagsentwicklungen sind zwei große Linien auszumachen:

Entweder scheuen Schulträger und Schulleitungen die neuen Aufgaben und sehen sich nicht in der Lage, lokale Versorgungsstrukturen aufzubauen, die auch die Zubereitung einschließen oder es bilden sich Initiativgruppen aus Lehrer- oder Elternschaft, die Schulfrühstücks-, Bistro- oder auch Mensaangebote auf der Grundlage von Fördervereinsstrukturen in die eigene Hand nehmen. Die Aktivitäten reichen vom ehrenamtlichen Engagement von Lehrer/-innen und Frühstücksmüttern bis hin zu steuerbegünstigten Zweckbetrieben, die Arbeitsplätze für die Essenszubereitung in den Schulen einrichten und so die Versorgung sicherstellen. Gerade diese vielfältigen Initiativen sind sehr offen in Bezug auf die Verknüpfung ihrer Arbeit zur unterrichtlichen Ernährungs- und Verbraucherbildung. Sie unterstützen in der Regel auch die Bemühungen, so viel wie möglich frisch vor Ort zuzubereiten, saisonale und regionale Produkte anzubieten und sind offen dafür, ggf. auch Bio-Produkte einzubeziehen. Dazu ist allerdings eine Beratung nötig,

die zeigt, dass dies kalkulatorisch möglich ist sowie eine regionale Koordination, die Anbieter und Schulinitiativen zusammenführt. Durch regionale und lokale Versorgungsstrukturen werden so Beschäftigungspotenziale entwickelt und gefördert.

Ein Essensangebot, das organisatorisch und personell eng mit der Schule verzahnt ist, fordert und fördert den innerschulischen Diskurs über die Funktion der Gemeinschaftsverpflegung und ihre Gestaltungsprinzipien. Zudem bietet sich ein Brückenschlag zur Elternbildung an.

Kompetenznetzwerk

Gerade im wachsenden Bereich der Ganztagsangebote sind Angebote von Arbeitsgemeinschaften im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung attraktiv für die Schülerinnen und Schüler. Vielfach sind in diesen Gruppen Meisterinnen der Hauswirtschaft oder Landfrauen tätig. Daneben werden die Angebote jedoch auch von Erzieher/-innen und Sozialarbeiter/-innen bestritten. Die Diskurse mit den unterschiedlichen Fachgruppierungen haben deutlich gemacht, dass Fortbildungen auf der Grundlage des REVIS-Referenzrahmens dringend erforderlich sind. Dabei geht es nicht nur um die inhaltliche und didaktische Ausrichtung der Angebote in den Schulen. Notwendig ist auch die Klärung der Rollen im schulischen Miteinander. Es muss klar sein, dass bei den Lehrkräften die Verantwortung für die Lehr- und Lernprozesse liegt. Kooperationen können selbstverständlich in Projekten stattfinden. Die Kooperationspartner sind jedoch kein Ersatz für die Lehrerinnen und Lehrer und deren Verantwortlichkeiten im Bildungsprozess. Die Betonung der Rollenverteilung unterstreicht noch einmal: Durch Aktivitäten im AG-Bereich können Kernaufgaben der Schule nicht erledigt werden.

Gleichwohl sind die Kooperationspartner unverzichtbar im aufzubauenden Unterstützungsnetzwerk für die Schule, in der Gestaltung des Lern- und Lebensortes Schule und der Schule als Entwicklungsagentur im Stadtteil, in der auch die Familien- und Elternbildung zuhause ist.

Empfehlungen für das Essen und Trinken in der Schule

Die Fachgruppe EVB der Universität Paderborn wurde damit beauftragt, die „Empfehlungen zur Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagschulen sowie zum Verkauf von Speisen und Getränken in Schulen“ für NRW zu überarbeiten. Die Neufassung der Empfehlungen steht auf dem Server der Netzwerks Bildung und Gesundheit (<http://www.opus-nrw.de>) den Schulen zum Download zu Verfügung und bietet eine erste Orientierung zur Gestaltung der Versorgung im Schulalltag.

Schulgesetz

Fragestellungen der Ernährungs- und Verbraucherbildung werden zunehmend in Fragen der Schulentwicklung aufgegriffen, wie bereits vermerkt, besonders im Rahmen der Entwicklung von Ganztagsangeboten. Gleichwohl muss hier von einem längeren Prozess ausgegangen werden, in den das Forschungsprojekt REVIS bereits involviert ist. In der aktuellen Schulgesetzgebung sind grundsätzliche positive Entwicklungen zu vermerken, die parteipolitisch nicht strittig sind. „Ernährungslehre“ wird in der neuen APO SI (Ausbildungs- und Prüfungsordnung) ausdrücklich als neues Wahlangebot im Gymnasium benannt. Das begleitende neue Schulgesetz in NRW betont im § 2 Absatz 4.7 den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, „Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben.“

Ein neues Verständnis von Gesundheit wird damit in NRW in die schulischen Bildungsziele gesetzlich aufgenommen: Gesundheit als Ressourcenentwicklung, -pflege, -verbrauch, -generierung, -gestaltung.

Elternkongress OWL

Im Regierungsbezirk Detmold wurden auf Initiative des Regierungspräsidenten, des Abteilungsleiters Schule und eines Elternkreises zwei Elternkonferenzen (Februar und März 2005) für Ostwestfalen durchgeführt, um eine kontinuierliche Elternarbeit auf der Bezirksebene zu etablieren. In jeweils zwölf Workshops wurden Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung thematisiert. Die erste Elternkonferenz war dabei den Grundschulleitern vorbehalten, die zweite richtete sich an Elternvertretungen der allgemein bildenden Schulformen der Sekundarstufen I und II. Auf beiden Konferenzen war das REVIS-Forschungsprojekt mit einem Workshop vertreten, in dem die Bildungskonzeption vorgestellt wurde. Die Elternvertretungen bestätigten die Relevanz des Themenfeldes in der allgemein bildenden Schule mit besonderem Akzent in der Gesundheitsförderung und wünschen eine Vertiefung der Arbeit in weiteren Veranstaltungen. Derzeit wird eine Beteiligung der Region an der Projekt-Ausschreibung „Besser essen. Mehr bewegen.“ der Kampagne Kinderleicht des Ministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft ausgearbeitet. Die „Gute und Gesunde Schule“ soll ein Schwerpunkt der Gesundheitsregion OWL werden. In den Schulentwicklungsbausteinen soll die Elternbildung, auch unter dem Aspekt interkultureller Arbeit, einen besonderen Rang einnehmen.

Hochschulstandorte

Die „EVB“-Fachgruppe an der Universität Paderborn

Im inneruniversitären Betrieb der Universität Paderborn wurde die Fachbezeichnung konsequent als Folge aus den Erkenntnissen der EiS-Studie (Ernährung in Schulen, Paderborn 2001) in Begleitung des REVIS-Projekts umgestellt. Die Fachgruppe trägt nun den Namen „Ernährung und Verbraucherbildung“ (EVB) und ist ein Standbein der Profilentwicklung der Universität im Bereich Gesundheit und Gesundheitsförderung. Die Fachgruppe ist im Schwerpunkt für die Lehramtsausbildung im Fach Hauswirtschaft für die Sekundarstufe I und für wesentliche Bausteine im Sachunterricht zuständig. Gleichwohl wird der Anspruch nach außen deutlich, eine wissenschaftliche Domäne zu repräsentieren, die sich mit epochalen Schlüsselproblemen (individuelle und gesellschaftliche Dimensionen u. a. der Kulturtechnik Essen und Trinken, Gesundheit, Prävention, Consumer Citizenship, Nachhaltigkeit) über den Zuschnitt des Schulfaches hinaus auseinandersetzt und unverzichtbare Beiträge zum wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs leistet. Offensiv werden die Beiträge zur naturwissenschaftlichen Grundbildung (vom Sachunterricht an) und zur Entwicklung von Lebensgestaltungskompetenz formuliert, die von keiner anderen Domäne geleistet werden können.

Das Renommee innerhalb der Universität ist gestiegen. Die Fachvertreter/innen werden zu ihren Positionen zu Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitsthemen befragt und interdisziplinäre Kooperationen werden initiiert. Die Mitwirkung in zahlreichen wissenschaftlichen Gremien und Fachverbänden national und international zeigt, wie hoch die REVIS-Ergebnisse im wissenschaftlichen Diskurs gehandelt werden. Auch für die außeruniversitäre Öffentlichkeit in der Region ist die Fachgruppe zu einer gefragten „Beratungsinstanz“ geworden. Die Kapazitäten sind mehr als ausgelastet.

Studierende berichten von einer positiv veränderten Resonanz, wenn sie nach ihrem Studiengebiet gefragt werden. Sie fühlen sich nun fachwissenschaftlich ernst genommen. Eine Institutsgründung „Ernährung und Verbraucherbildung“ ist in Vorbereitung.

Im Rahmen der Neufassung der Studienordnungen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen / Studienschwerpunkt Grundschule **Lernbereich Gesellschaftswissenschaften** und für das Lehramt des Unterrichtsfaches **Hauswirtschaft** an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen wurden die Studienmodule auf der Basis des REVIS-Referenzrahmens inhaltlich neu konzipiert.

Der positiven Entwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung an der Universität Paderborn steht die Reduzierung der Hochschulstandorte in NRW in den letzten fünf Jahren insgesamt gegenüber.

So wurden sowohl der Standort mit dem Lehramtsanteil Sonderpädagogik an der Universität Dortmund wie auch schließlich im Jahr 2004 der Lehramtstudiengang Hauswirtschaft/SEK I an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster im Rahmen des NRW-Qualitätspakts von den Hochschulen jeweils aufgegeben bzw. in eine Ausstiegssituation manövriert. Die so genannte SEK II-B-Ausbildung für die Berufskollegs konnte die Fachhochschule Münster zu sich hin verlagern. Die Rheinische Friedrich Wilhelms-Universität Bonn hat schon in einer frühen Phase, ausgelöst durch massive Kritik im Expertenratsgutachten (Gutachten zu Struktur und Entwicklung der nordrhein-westfälischen Hochschulen 2000), die Lehrerausbildung insgesamt einstellen müssen.

Damit wird die Universität Paderborn de facto zum einzigen universitären Lehr- und Lernstandort für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in den allgemein bildenden Schulen in NRW. Die Personalkapazitäten sind dieser Entwicklung nicht angepasst worden, obwohl das Fach Hauswirtschaft weiterhin zu den Mangelfächern im Land zählt.

11.1.2 Ausblick

Die Wirksamkeit und Chancen zur Implementation der Ergebnisse des Forschungsprojekts REVIS sind in erheblichem Maße von dem begleitenden Diskurs abhängig. Der erarbeitete Referenzrahmen muss im fachlichen Dialog mit den Mitgliedern der Schulgemeinde evaluiert und weiterentwickelt werden. Multiprofessionelle Kooperationspartner im Bereich der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung sind zu einem Kompetenznetzwerk zusammenzuführen, um mit der einzelnen Schule und dem Schulträger passgenaue Handlungsoptionen für eine gesundheitsförderliche Schulentwicklung vor Ort zu entwickeln und in der Umsetzung zu begleiten.

Es sind zusätzlich Kapazitäten zum Aufbau eines dynamischen Kompetenznetzwerks notwendig, damit die inhaltliche und strukturelle Arbeit von REVIS erfolgreich weitergeführt werden kann und bereits Erreichtes gesichert wird.

11.2 Länderbericht Baden-Württemberg¹⁵

11.2.1 Aufgaben

Im Teilprojekt Baden-Württemberg/Heidelberg von REVIS wurden sowohl länderspezifische wie länderübergreifende Aufgaben bearbeitet.

Auf Baden-Württemberg bezogene *länderspezifische Aufgaben* waren

- Kooperation mit Lehrkräften in Baden-Württemberg, denen das neue Curriculum vorgestellt wurde, die dieses bewerteten und Teile davon erproben sollten;
- Prüfung der Akzeptanz der neu erstellten Curricula sowie der Modell-Lehr- und -Lernmodule im Rahmen einer Feldstudie in allgemein bildenden Schulen.

Länderübergreifende Aufgaben waren u. a.

- Mitarbeit an der Entwicklung von Bildungszielen, Bildungsstandards und von Kerncurricula im Lernfeld Ernährungs- und Verbraucherbildung;
- Unterstützung bei der systematischen Sammlung und Bewertung von Unterrichtsmaterialien;
- Unterstützung bei der Diskussion von exemplarischen Unterrichtsbausteinen;
- Mitarbeit bei der Entwicklung des Internetportals;
- Erarbeitung von Vorschlägen zur Lehrerfortbildung;
- Beratung der Projektleitung.

11.2.2 Personelle Situation

In der Projektgruppe Baden-Württemberg von REVIS arbeiteten mit:

- *Prof. Dr. Barbara Methfessel*, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Leiterin des Teilprojekts in Baden-Württemberg.
- *Dr. oec. troph. Pirjo Schack*, wissenschaftliche Mitarbeiterin (BAT II/2) vom 1.1.2004 bis zum 31.6. 2004; Tätigkeitsfeld im Projekt im Rahmen der Materialanalyse und der Entwicklung von Bildungszielen, Bildungsstandards und Kompetenzen im Lernfeld Ernährungs- und Verbraucherbildung.
- *Regine Bigga*¹⁶, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats, vom 1.1.2005 bis zum Projektende Mitarbeit bei der Evaluation durch die Verteilung von Fragebögen, Beteiligung an der Leitung und Evaluation der Expertenworkshops und durch die Durchführung und Auswertung von Experteninterviews.
- Die *Multiplikatorinnen Dorothea Dümmel, Ulrike Klüppel, Annemarie Konopka und Uta Strotkamp*. Sie unterstützten von Oktober 2004 bis April 2005 die Evaluation in Baden-Württemberg. So konnte die Arbeit nach dem vorzeitigen Weggang von Dr. Pirjo Schack ohne eine erneute Stellenbesetzung weitergeführt werden.
- *Dipl. päd. Margot Rößler-Hartmann*, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in der Abteilung Ernährungs- und Haushaltswissenschaft und ihre Didaktik. Sie unterstützte das Projekt insbesondere durch die Umsetzung und Weiterentwicklung von Projektergebnissen in der Ausbildung (Einsatz der MEW in der Grundschule, Materialbeurteilung nach REVIS-Tableaus).

¹⁵ Eine ausführliche Fassung des Länderberichtes findet sich im Anhang 11.1.

¹⁶ *Regine Bigga* wechselte zum 1.1.2005 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Dies ermöglichte ihr, in die intensive Schlussphase der Baden-Württemberger Evaluation einzusteigen.

11.2.3 Ausgangslage Baden-Württemberg

Kinderernährung in Baden-Württemberg

Wie im Bericht „Kinderernährung in Baden-Württemberg“ von 2002 festgestellt wurde, ist - wie in anderen Bundesländern auch - fast ein Fünftel der Kinder übergewichtig. Ursache sind die allseits diskutierten ungünstigen Ernährungsgewohnheiten, die gleichzeitig auch zu einer partiellen Mangelernährung führen (können). Regelmäßige und auch regelmäßig mit der Familie verzehrte Mahlzeiten nehmen ab. Betroffen sind hierbei insbesondere bildungsferne Schichten. Zudem ist ein allgemeiner Rückgang von Ernährungskompetenzen zu beobachten.

Bildung und Ausbildung

Die Lehramtsausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I sowie für die Sonderschulen erfolgt in Baden-Württemberg an den Pädagogischen Hochschulen, den Pädagogischen Fachseminaren und für das Gymnasium an der Universität Hohenheim.

Die Ernährungsbildung war bisher nicht durchgängig im Pflichtangebot der allgemein bildenden Schulen verankert. Dennoch war im Bundesvergleich die Bildungssituation bisher relativ günstig. Diese Bedingungen werden durch die im neuen Bildungsplan initiierte reale Reduktion des Anteils vieler ‚Nebenfächer‘ (in der Grund- und Hauptschule in den Fächerverbänden) deutlich ungünstiger.

Die Lehramtsausbildung an den Pädagogischen Hochschulen wird durch neue Studienordnungen real verkürzt und eine vertiefte fachliche Auseinandersetzung zugunsten einer breiten Einsetzbarkeit eingeschränkt. Zudem wird die Ausbildungsmöglichkeit in einigen Pädagogischen Hochschulen abgeschafft bzw. reduziert.

Die Fachseminare haben eine kürzere Ausbildung ohne Referendariat. Die ausgebildeten Fachlehrerinnen¹⁷ haben einen geringeren Status und eine geringere Bezahlung (A9) als an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildete Lehrkräfte.

Weitere Bildungsinitiativen

Im außerschulischen Bereich ist besonders die Initiative des Ministeriums für Ernährung und Ländlichen Raum hervor zu heben, *BeKi*¹⁸-Fachfrauen auszubilden und in ihren Einsätzen zu unterstützen. Die *Beki*-Fachfrauen bieten u. a. in Schulen und Kindergärten Unterrichtseinheiten zur Ernährung an. Leider wurde dieses Angebot bisher zu selten zur Kooperation, sondern eher als Ersatz für den ernährungsbezogenen Anteil im Sachunterricht genutzt.¹⁹ Darüber hinaus bieten die *Beki*-Fachfrauen weitere Informations- und Bildungsangebote für Eltern, Kinder und Institutionen an. Leider stehen nur knappe Mittel zur Finanzierung dieser Aktivitäten zur Verfügung.

Gesundheitsämter in Land und Kreis initiieren, begleiten bzw. organisieren diverse, meist Themen bezogene Projekte und andere Aktivitäten, u. a. mit weiteren Organisationen und Institutionen. Dazu gehört auch der *Förderpreis Gesundheit* des *Gesundheitsforums* Baden-Württemberg.

¹⁷ Da im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung überwiegend (d. h. über 80 %) Frauen tätig sind, wird im Folgenden nur noch die weibliche Sprachform gewählt.

¹⁸ *BeKi* steht für *bewusste Kinderernährung*.

¹⁹ So eigene Recherchen und Berichte aus dem Ministerium.

Die DGE Sektion Baden-Württemberg ist Anbieterin von zwei großen, jährlich stattfindenden Fortbildungsveranstaltungen. Diese Fortbildungen werden wegen ihrer hohen Qualität in Fachkreisen sehr geachtet und stark von Lehrerinnen besucht.

Neben den Angeboten von Volkshochschulen, Krankenkassen, Ernährungszentren und einzelnen Projektinitiativen ist noch die Unterstützung der Ernährungsbildung durch Stiftungen (vor allem Dr. Rainer Wild-Stiftung, Stiftung für gesunde Ernährung, Heidelberg, Robert- Bosch-Stiftung und Stoll-Vita Stiftung) zu betonen.

Im Folgenden wird nur auf die länderspezifischen Projektaufgaben Bezug genommen.

11.2.4 Durchführung

Aufgrund der schulischen Umbruchsituation (Einführung neuer Bildungspläne und damit verbundener Schulreform) wurde die Akzeptanzevaluation durch

- Verteilung von Fragebögen über direkte Ansprache von Lehrerinnen, auch im Rahmen von Fortbildungen,
- zwei Expertinnen-Workshops zur intensiveren Beratung der Arbeitsergebnisse sowie
- Interviews mit Expertinnen

durchgeführt.

Als länderspezifischer Schwerpunkt wurde das Thema *Professionalisierung* gewählt und eine Zusatzbefragung (Anhang eines zweiseitigen Zusatzfragebogens) zur Fortbildungssituation durchgeführt.

11.2.5 Ergebnisse und Diskussion

Die Befragungen wurden von Februar bis März 2005 durchgeführt. Ausgegeben wurden insgesamt 340 Fragebögen, zurückgegeben 202 (ca. 60 %), davon 173 (85,6 %) Lehrkräfte. 168 (83,2 %) von ihnen waren Frauen und 34 (16,8 %) Männer. 62,9 % sind Lehrkräfte der Sekundarstufe I und zwar 48,5 % in der Hauptschule, 14,4 % in der Realschule und 8,4 % in der Grundschule. 7,4 % (N = 15) haben eine Funktionsstelle inne.

Durch die 113 Zusatzfragebögen konnten noch folgende Informationen erhoben werden: 54,5 % hatten eine Lehramtsausbildung an der Hochschule in einem Fach der Ernährungs- und Verbraucherbildung, 27,4 % eine Fachlehrer- und 10,6 % eine Hochschulausbildung in einem anderen Fach. 26,6 % sind selbst Fortbildnerin oder Multiplikatorin.

Akzeptanz der REVIS-Ziele und des Referenzrahmens

Die vorgeschlagenen Bildungsziele (BZ)²⁰ und die damit verbundenen weitergehenden Zielsetzungen haben eine hohe, weitgehend sogar eine sehr hohe Akzeptanz gefunden. Der Anteil der Zustimmungen variiert zwischen 73 % und nahezu 100 %. Fast vollständige Zustimmung finden in abnehmender Reihenfolge BZ 2 *Gesundheitsförderliche Ernährung* (98,5 %), BZ 5 *Konsumentscheidungen* (98,5 %) und BZ 10 *Verantwortungsübernahme* (97,5 %). Diese drei Bildungsziele entsprechen am ehesten dem bisherigen Verständnis der Ernährungsbildung (BZ 2), der allgemeinen Orientierung auf die Konsumgesellschaft (BZ 5) und der großen Bedeutung, die der Werteerziehung beigemessen wird. Die geringste Akzeptanz finden BZ 6 *Konsumentenrolle rechtlich* (73,3 %) und BZ 9 *Ressourcenmanagement* (81,3 %).

Auch der Vorschlag der neuen *Namensgebung* fand eine sehr große Zustimmung.

Die *Rahmenbedingungen* für die Ernährungs- und Verbraucherbildung werden mehrheitlich positiv bewertet.

Nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten erwartet eine *Akzeptanz* bei den einzelnen Akteuren der Schule, und weniger als die Hälfte gehen von einer ausreichenden *Entwicklung eines fächerübergreifenden Unterrichts* und *der Initiative der Eltern* aus. Das Ertere ist angesichts der neuen Bildungspläne und der erwarteten Zusammenarbeit im Fächerverbund in der Hauptschule und in den gemeinsamen Projekten der Realschule sehr problematisch.

Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt war die Zustimmung der Befragten aus Baden-Württemberg bei den einzelnen Fragen durchgängig höher. Auffällig war, dass die bisher im hauswirtschaftlichen Unterricht seltener bearbeiteten Bildungsziele eine zwar deutlich mehrheitliche Akzeptanz fanden, dies jedoch im Verhältnis zur Zustimmung zu anderen Bildungszielen geringer war.

Fortbildungen

Über 42 % besuchten ein- bis zweimal und über 25 % dreimal und mehr eine Fortbildung. Bedenklich ist, dass trotz der ‚Positivauswahl‘ der Befragten (50 % aus Arbeitsgruppen und einer Fortbildung, hoher Anteil an Multiplikatorinnen) fast ein Drittel der Befragten in den letzten fünf Jahren durchschnittlich weniger als einmal eine Fortbildung besuchte.

Besucht wurden Fortbildungen der Pädagogische Hochschulen mit 52,7 %, der Akademien mit 48,8 %, der Fachgesellschaften mit 39,3 % und der Gewerbliche Anbieter mit 13,2 %. Nur 10 % der Befragten nutzten auch weitere Möglichkeiten. Diese Angebote wurden auch jeweils nur einmal genannt und betrafen, soweit erkennbar, auch keine aus dem Angebot, das von der

²⁰ Die Bildungsziele von REVIS waren zur Zeit der Befragung: Die Schülerinnen und Schüler

1. gestalten die eigene *Essbiographie* reflektiert und selbstbestimmt
2. gestalten *Ernährung gesundheitsförderlich*
3. handeln sicher bei *Kultur und Technik der Nahrungszubereitung* und Mahlzeitengestaltung
4. entwickeln ein *positives Selbstbild* durch Essen und Ernährung
5. treffen *Konsumentscheidungen* reflektiert und selbstbestimmt
6. gestalten die eigene *Konsumentenrolle* reflektiert in *rechtlichen* Zusammenhängen
7. treffen *Konsumentscheidungen qualitätsorientiert*
8. entwickeln einen *nachhaltigen Lebensstil*
9. entwickeln ein persönliches *Ressourcenmanagement*
10. sind in der Lage, *Verantwortung* für sich und andere zu übernehmen.

Inzwischen ist das BZ 10 in das BZ 5 integriert worden.

Schulverwaltung her gefördert wird, so dass offensichtlich lokale bzw. schulamtsbezogene Fortbildungen keine Kompensation für fehlende oder weniger unterstützenswerte Anbieter bieten. Gewerbliche Anbieter waren mit 13,2 % nicht ohne Einfluss.

Fortbildungsbedarf

Der Fortbildungsbedarf ist sehr hoch. Bezogen auf die *10 Bildungsziele* ist der höchste fachlich-inhaltliche *Fortbildungsbedarf* bei den bisher weniger im Bildungsplan vertretenen Bildungszielen zur Verbraucherbildung formuliert²¹: Einen hohen Bedarf an Fortbildung meldeten ca. die Hälfte der Befragten für die Bildungsziele 6 (*Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen*), BZ 8 (*nachhaltiger Lebensstil*) und BZ 9 (*Ressourcenmanagement*) an. Zieht man den mittleren Bedarf hinzu, dann besteht der Bildungsbedarf für zwei Drittel bis drei Viertel der Befragten für diese Bildungsziele sowie für die Bildungsziele 1 (*Essbiographie*), 4 (*positives Selbstbild*), 5 (*Konsumententscheidungen*) und 10 (*Verantwortung*).

Der geringste Fortbildungsbedarf wird für BZ 3 (*Kultur und Technik der Nahrungszubereitung*; 28,1 % hoher und immerhin noch 52,8 % für mittleren bis hohen Bedarf) und BZ 7 (*Konsumententscheidungen qualitätsorientiert*; 33 % hoher Bedarf bzw. 63,7 % mittlerer bis hoher Bedarf) gesehen.

Auch der *Bedarf an didaktisch-methodischer Fortbildung* wird ähnlich wie der an fachlich-inhaltlicher Fortbildung sehr hoch gesehen. Einen hohen Bedarf an Fortbildung meldeten 50 % der Befragten und mehr an für die Bildungsziele 4 (*positives Selbstbild*), 5 (*Konsumententscheidungen*), 6 (*Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen*), 8 (*nachhaltiger Lebensstil*), 9 (*Ressourcenmanagement*) und 10 (*Verantwortung*) (s. Tab. 8). Zieht man den mittleren Bedarf hinzu, dann besteht für Dreiviertel und mehr der Befragten ein hoher Bildungsbedarf für diese Bildungsziele sowie für das Bildungsziel 1 (*Essbiographie*).

Fortbildungsangebot

Bei der Bewertung des *Fortbildungsangebots* wird bezogen auf Quantität, Themenbreite und Berücksichtigung der individuellen Erfordernisse das Angebot gegenüber dem Bedarf als nicht ausreichend gewertet. Bezogen auf die Qualität und die Aktualität des Angebots übertreffen die positiven Bewertungen des Angebots (35 % bzw. 42,7 %) die kritischen Stimmen (19,3 % bzw. 18,8 %). Auffällig ist, dass zwischen 31 % und 45 % der Befragten nicht entscheiden konnten, wie das Angebot zu bewerten ist.

Ergebnisse der Workshops und der Expertinneninterviews

Referenzrahmen und Orientierungsrahmen für die Ausbildung

Die Auswertung der Diskussionen zum Referenzrahmen²² und zum Orientierungsrahmen für die Ausbildung und Portfolio erbrachten folgende Ergebnisse:

Die generelle Orientierung des Referenzrahmens und des Orientierungsrahmens/Portfolios zur Reflexion der Aus- und Fortbildung werden von allen Teilnehmenden sehr positiv bewertet. Ins-

²¹ Diese Bildungsziele wurden bisher sowohl vom Fach HTW/MUM als auch vom Fach Wirtschaft vertreten.

²² Unter Referenzrahmen werden im Folgenden der Einfachheit halber die erarbeiteten *Bildungsziele, Kompetenzen, Inhalte, Themen, Standards und Methoden* gefasst. Die didaktisch methodischen Orientierungen wurden allerdings erst im Zusammenhang mit dem Portfolio diskutiert.

gesamt wird das im Referenzrahmen zum Ausdruck kommende neue fachliche und didaktische Profil begrüßt und als notwendig, innovativ und zukunftsgerecht eingeschätzt. Das Niveau gilt als sehr hoch und die Zusammenstellung als komplex.

Entsprechend wird auch zum Orientierungsrahmen positiv hervorgehoben, dass die Vielfalt der Domäne Ernährung und Verbraucherbildung aufgezeigt wird, was zu einer Verbesserung des Fachimages beitragen kann. Begrüßt wurde auch, dass die einzelnen Elemente des Orientierungsrahmens im Bausteinprinzip vernetzbar sind und das Portfolio die Lernkultur des lebenslangen Lernens unterstützt und eine Orientierung für alle Ausbildungsphasen darstellt.

Es wird angeregt, dass der Orientierungsrahmen und das Portfolio Eingang in die Hochschul- ausbildung (Prüfungs- und Studienordnungen) und in die zweite Phase der Lehramtsausbildung finden.

Eine besondere Herausforderung wird in der Kommunikation, Vermittlung und Implementierung der Ergebnisse gesehen. Zur besseren Verständlichkeit wird empfohlen, ein Glossar anzulegen, um Fachbegriffe zu klären und Hilfe zum Verständnis der neuen Ansätze zu bieten; ggf. sind sogar eine Version für Nicht-Fachkräfte und Beispiele für Niveaunkretisierungen zu entwickeln. Dem Referenzrahmen wie dem Orientierungsrahmen sollen einführende Erläuterungen beigefügt sein, aus denen deutlich wird, welche neuen Perspektiven mit dem REVIS-Konzept verbunden sind. Um Referenzrahmen und Orientierungsrahmen / Portfolio in Schulen und Ausbildungen umzusetzen und die Bildungsziele zu erreichen, werden Hilfestellungen – insbesondere für den Teilbereich der Verbraucherbildung – benötigt. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass ohne weitere Vermittlung das hohe Niveau abschreckend wirken könnte. Der lebenslange Lernprozess sollte stärker herausgearbeitet werden.

Kritisch wird gesehen, dass mit dem Ansatz der Ernährungs- und Verbraucherbildung Bildungsziele und -inhalte des bisherigen familien- und haushaltsbezogenen Fachprofils verloren gehen könnten.²³ Zudem wird angemerkt, dass sich die Kategorien ‚Gender‘ und ‚Heterogenität‘ noch zu wenig in den Zielen und Kompetenzen widerspiegeln. Zu einzelnen Kritikpunkten wurden konkrete Änderungs- und Formulierungsvorschläge gegeben, die bei der Überarbeitung der Bildungsziele und Kompetenzen berücksichtigt wurden.

Professionalisierung und Fortbildungen

Zur Frage Professionalisierung und Fortbildungen wurden von den Gruppen vorrangig die Verbesserung und verpflichtende Institutionalisierung des Fortbildungsangebotes für Lehrerinnen sowie die Kooperation zwischen den drei Ausbildungsphasen und mit weiteren Institutionen angesprochen. Von *Lehrerinnen und Seminarleiterinnen* wurde als grundlegendes Problem die z. T. mangelhafte Qualität von Referentinnen der angebotenen (auch staatlichen) Fortbildungen genannt. Es wurde daher gefordert, Qualitätsmerkmale für Referentinnen festzulegen, um eine Qualitätssicherung der Fortbildungen zu gewährleisten. Zur kontinuierlichen Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen müssen dringend sowohl Anreize als auch Verpflichtungen geschaffen werden. Verpflichtend sollte auch eine regelmäßige Teilnahme an einer Supervision sein.

²³ Diese treffen vor allem die bisher in der Haushaltslehre vermittelten Ziele und Inhalte zum familialen Zusammenleben (Lebensführung, Lebensformen, Lebensstile) und die damit verbundene Wertebildung.

Mitarbeiterinnen außerschulischer Institutionen / Ministerien forderten²⁴ die Hinzunahme des sozial- und kulturwissenschaftlichen Fokus auf die Fort- und Ausbildung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung. Zur Qualitätssicherung forderten sie einheitliche Standards, die für Lehrerinnen aber auch jederzeit abrufbar sein könnten (zentrale Informationsplattformen). Auch sie legten großen Wert auf die Qualitätssicherung der Lehre u. a. durch Verpflichtung zu regelmäßigen Fortbildungen der Lehrkräfte und anderer Dozentinnen und Dozenten. Als eine mögliche zentrale Ressource sehen sie eine stärkere Vernetzung von Schule und außerschulischen Institutionen, sei es bei Lehrerfortbildungen, Unterrichtsaktivitäten an Schulen oder beim Erstellen von Unterrichtsmaterialien.

Die *Dozentinnen und Dozenten an Hochschulen* stellten die gleichen Forderungen auf und legten zusätzlich ein großes Gewicht auf die stärkere Vernetzung innerhalb der Hochschulen und zwischen den Hochschulen von Baden-Württemberg und vor allem zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen der Lehrerausbildung. Der Austausch sollte im Rahmen gegenseitiger Fortbildungen und Treffen beginnen und Vertreterinnen / Vertreter der Hochschulen (1. Phase), der Staatlichen Seminare (2. Phase) und den Verantwortlichen und Fortbildnerinnen der 3. Phase zusammenführen.

Diese Forderungen wurden von allen Gruppen getragen und Anregungen zur weiteren Kooperation entwickelt.

11.2.6 Weitere Initiativen

Weitere Initiativen waren

- Fortbildungstagungen und Arbeitsgruppen, in denen die REVIS-Ergebnisse vorgestellt wurden;
- Aufnahme von Teilen des REVIS-Konzeptes in die Lehramtsausbildung an den Hochschulen und die einzelnen Seminare;
- Veröffentlichungen und Vorträge sowie
- Entwicklung und Vertiefung von Kooperationen.

11.2.7 Folgerungen und Ausblick

Das REVIS-Konzept und die darin enthaltenen Orientierungen wurden sehr positiv bewertet. Gleichzeitig wurde eine große Diskrepanz zwischen dem formulierten Anspruch und den gegebenen Bedingungen und Dynamiken der Schulreform festgestellt. Eine angemessene Ausbildung wird mit den gegebenen zeitlichen, personal-sozialen und finanziellen Ressourcen als nicht begrenzt durchsetzbar bewertet.

Das Konzept verlangt vor allem eine angemessene Institutionalisierung in den Schulen und qualifizierte Lehrkräfte, die in dem geforderten Maße nicht vorhanden sind.

²⁴ Dies gilt vor allem in Abgrenzung zur bisher vorherrschenden naturwissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Fokussierung auf die Themen Ernährung, Gesundheit und Verbraucherbildung.

Unter den gegebenen Bedingungen werden die Kommunizierung des Konzeptes und die Hilfe bei der Implementierung als vordringliche und zugleich weitreichende Aufgabe herausgestellt. Für die Bewältigung dieser Aufgabe wurde eine starke Vernetzung der beteiligten Akteure und eine breite Fortbildungsarbeit für unerlässlich gehalten.

11.3 Länderbericht Schleswig-Holstein

11.3.1 Zur Ausgangslage in Schleswig-Holstein

Ernährungsbedingte oder -mitbedingte Krankheiten sind weit verbreitet und stellen einen wesentlichen Kostenfaktor im Gesundheitssystem dar. Bisherige Ansätze zur Verbesserung der Ernährungssituation haben auch in Schleswig-Holstein diese Entwicklung nicht aufhalten können (vgl. Müller et al.: Kieler Adipositaspräventionsstudie seit 1997; ÖGD: Daten zur Schuleingangsuntersuchung in Schleswig-Holstein 2000-2004). Da sich das Ernährungsverhalten bereits im Kindes- und Jugendalter manifestiert, kommt einer frühzeitigen Vermittlung von Wissen und Kompetenzen im Bereich von Ernährung und Gesundheit besondere Bedeutung zu. Vielfältige Kompetenz im Bereich der Ernährung hat den Rang einer Kulturtechnik, ist unverzichtbares Bildungsgut einer Gesellschaft und Voraussetzung für Verbraucherentscheidungen. Die Verbraucherbildung hat neben der Verzahnung mit der Ernährungsbildung die Aufgabe, im Sinne der Nachhaltigkeit die Zusammenhänge von Produktion und Konsum in ihren ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten aufzuzeigen.

Die Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung stellt auch in SH **kein eigenständiges Schulfach** dar, sondern ist in eine Reihe traditioneller Unterrichtsfächer integriert. In der Primarstufe ist das Themengebiet vor allem im **Heimat- und Sachunterricht** angebunden. In der Sekundarstufe I (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Förderschule) ist die Domäne über eine unterschiedliche Organisation der Bildungsgänge mit ungleichen Anteilen und Konzepten vertreten in den Fächern **Biologie, Haushaltslehre, Wirtschaft/Politik, Sport**. Die Sekundarstufe II weist die Domäne in den Fächern **Ernährungslehre mit Chemie, Wirtschaft/Gesellschaft/ Politik und Biologie** aus (vgl. Bredow 2004). Darüber hinaus eröffnen sog. Kernprobleme, die jedem Fachlehrplan vorangestellt sind, die Auseinandersetzung mit (1) Grundwerten menschlichen Zusammenlebens, (2) dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, (3) dem gesellschaftlichen Strukturwandel, (4) Gleichstellungsfragen und (5) Partizipationsaufgaben in der Gesellschaft.

Am **Beispiel des Fachs Haushaltslehre** lässt sich verdeutlichen, wie weit Wunsch (Inhalte von Lehrplänen) und Wirklichkeit (Studentafel, erteilter Unterricht) voneinander abweichen. Die Entwicklungen der vergangenen 25 Jahre in Schleswig-Holstein haben zu folgenden Ergebnissen geführt: Die Studentafel weist Haushaltslehre für die Sekundarstufe I aus, in einer Klammer mit Technik und Informatik, obligatorisch für die 7. Klasse (HS, SO) und 8. Klasse (RS), ansonsten bestehen in den 8. bis 10. Klassen Wahlpflichtmöglichkeiten. Erhebungen in den Schulen haben ergeben, dass Schülerinnen und Schüler in Förder-, Haupt- und Realschulen günstigstenfalls ein Jahr lang erteilten Unterricht in Haushaltslehre erleben. In der Allgemeinbildung an Gymnasien kommt Haushaltslehre, wenn überhaupt, nur noch im Neigungsbereich vor, ausgenommen sind hier die Wirtschaftsgymnasien, mit Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung als Schwerpunkt.

Der Handlungsdruck im Themenfeld Ernährung, Gesundheit und Verbraucherbildung wird noch verstärkt durch die Tatsache, dass auch in Schleswig-Holstein zahlreiche Kommunen ihr Ganztagsangebot in Schulen, initiiert durch das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ der Bundesregierung, ausbauen (2003: 29 Schulen; 2004: 74 Schulen; 2005: bisher 63 Schulen). Die Schulgemeinden benötigen dazu dringend ein Assistenzsystem, das sie darin unterstützt, ein gesundheitsförderndes Versorgungsangebot einerseits und Ernährungs- und Verbraucherbildung andererseits nachhaltig zu etablieren.

11.3.2 Zum Forschungsstand

Das Forschungsprojekt REVIS traf in Schleswig-Holstein auf günstige Voraussetzungen, die sich durch Modellversuche und Pilotstudien zur schulischen Gesundheitsförderung und Ernährungs-bildung ergaben. Von 1990 bis 2000 leitete das Land eine Konzeptentwicklung von Projekten ein, die richtungweisend für deutsche und europäische Umsetzungen waren.

Diese günstige Ausgangslage in Schleswig-Holstein konnte nicht verhindern, dass die Ergebnisse des abgeschlossenen, bundesweiten Forschungsprojekts „Ernährung in der Schule“ (EIS-Studie, gefördert durch das BMVEL), mit seiner umfassenden Analyse der aktuellen Ernährungs-bildung in allgemein bildenden Schulen, auch in Schleswig-Holstein Bestätigung finden:

- Es gibt immer weniger Ernährungs-bildung an den allgemein bildenden Schulen für immer weniger Schüler/innen,
- Ernährungs-bildung ist an entscheidenden Gelenkstellen nicht mit der Verbraucherbildung verknüpft.
- Lehrpläne, die zunächst breite Themenpläne enthalten, stellen in der Realität nur ein Auswahlmenü dar, aus dem sich die Stoffverteilungspläne der Einzelschule speisen.
- Es gibt keine Anknüpfung an die nationale bzw. internationale Bildungsdiskussion.
- Insgesamt liegen überholte methodisch-didaktische Konzepte und eine schlechte Unterrichtsversorgung vor.
- Fehlende Werkstatträume in den Fächern und eine schlechte Ausstattung ergänzen diese Mängelliste.

Lehrkräfte in SH beklagen zudem, dass der bestehende Lehrplan Haushaltslehre (Sek I) für drei Jahre ausgearbeitet ist. Wenn jedoch nur ein halbes Jahr erteilter Unterricht übrig bleibt, so breitet sich Resignation aus angesichts der Fülle und der erkennbaren Beliebigkeit in der Auswahl. So ist vielleicht zu verstehen, dass an vielen Schulen nach wie vor nur „Koch“-Unterricht stattfindet.

Intervention durch REVIS

Vor dem bisher dargestellten Hintergrund umfasste die Mitarbeit Schleswig-Holsteins im Forschungsprojekt REVIS die folgenden Teilaufgaben:

- Beratung der Projektleitung
- Koordination des Teilbereichs „Ernährung“ der Domäne EVB
- Bereitstellung und Einbindung des europäischen Curriculums „Health eating for young people in Europe“ (vgl. Heindl 2003)
- Salutogenetische Orientierung des Lernfeldes Ernährung (vgl. Heindl 2005)
- Weiterentwicklung des Unterrichtsfach Haushaltslehre zu einem Unterrichtsfach Ernährungs- und Verbraucherbildung
- Koordination der Akzeptanzstudie in 20 Schulen für den Teilbereich Schleswig-Holstein
- (Verantwortung: U. Johannsen)
- Durchführung von Experteninterviews begleitend zur Akzeptanztestung (I. Heindl)

REVIS-Feldstudie - Akzeptanztestung in Schleswig-Holstein

Die Akzeptanztestung erfolgte durch eine standardisierte schriftliche Befragung. Die Erhebungsinstrumente, erarbeitet von der Universität Paderborn, wurden mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (Herrn Volker Kuptz) und dem IQSH (Herrn Fritz Wimber) abgestimmt. Zielgruppen der Befragungen waren Lehrer und Lehrerinnen aller Fächer, Fachlehrer und -lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen, Elternvertretung und Schulleitung.

Konkret hieß dies für Schleswig-Holstein (Tab. 1):

7 Schulen wurden aus dem Bereich der Primarstufe berücksichtigt, je 3 Schulen pro Schulform (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) und 4 Gesamtschulen wurden in die Akzeptanztestung aufgenommen.

Die Schwerpunkte für die Akzeptanztestung lagen zum einen in der Fokussierung auf Prozesse der Schulentwicklung und zum anderen in der besonderen Berücksichtigung von Projektschulen, die bereits an BLK-Modellversuchen zur schulischen Gesundheitsförderung in Schleswig-Holstein und/oder auf Bundesebene teilgenommen hatten.

Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Das breite **Fächerspektrum** der allgemeinbildenden Schulen spiegelt sich in den Fachvertretungen der Lehrkräfte wider, die die Fragebögen beantwortet haben.
2. Alle Befragten halten die **9 REVIS-Bildungsziele** für wichtig bis sehr wichtig. Herausragend in den Nennungen ist dabei das Bildungsziel „Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen“.
3. **Funktionen von EVB im Bildungswesen:** Es zeigt sich eine hohe Akzeptanz für die Allgemeinbildung (85%), mit besonderer Betonung für die Eigenverantwortlichkeit, die Gesundheitsbildung, den Alltagsbezug, als unverzichtbare Lebenskompetenzen. Der Zusammenhang von EVB und dem Sinn des Lernens für die Schüler/-innen, einer Nachhaltigkeit der Wertevermittlung, einer sinnlich-ästhetischen Bildung konnte eher nicht eingeschätzt werden.
4. Die **Frage nach den Fächern**, die sich mit den REVIS-Bildungszielen beschäftigen sollten, wurde mit der Zuordnung zu den „klassischen“ Fächern – Haushaltslehre, Biologie, Sachunterricht, Chemie, Wirtschaft – beantwortet.
5. Zweidrittel der Befragten sehen eine mögliche **Funktion der EVB in der Schulprogrammentwicklung**. Lediglich bei der Einschätzung seitens der Attraktivität für Eltern bestand Unsicherheit.
6. Deutliche Aussagen gab es zur **festen Verankerung der EVB in der Stundentafel**: 50% sprachen sich für Schwerpunkte in der PS und Sek I (z.B. 6 h in der PS; 10 h in der Sek I), mit Freiheiten der Schulen, das Deputat je nach Schulprogramm zu erhöhen.
7. Die **Fachraumausstattung** sowie die **Fortbildungssituation** konnte von fachfremden Lehrkräften nur bedingt eingeschätzt werden. Fachlehrkräfte der Haushaltslehre sehen hier einen hohen Schulentwicklungsbedarf.
8. **Die Mobile Esswerkstatt (MEW)** wurde von Schulen ohne Lehrküchen und fachfremden Lehrkräften positiv beurteilt. Jedoch ist das Bild der Anwendung und Kosteneinschätzung uneinheitlich.
9. Hinsichtlich der Schulen, die an Modellversuchen zur Gesundheitsförderung teilgenommen hatten, zeigte die Fragebogenerhebung die im Ergebnis aller Schulen deutliche Wertschätzung der Wichtigkeit einer EVB in Schulen nicht nur als fachliche Verpflichtung sondern auch als Querschnittsaufgabe.

Tab. 11.1: REVIS-Akzeptanztestung in Schleswig-Holstein

In folgenden Schulen Schleswig-Holsteins wurde die Akzeptanztestung durchgeführt**Grundschulen**

Hohlwegschule, Flensburg: SL Vogel	0461 – 85 25 87	
Grundschule Hemmingstedt: SL Lorenzen	0481 – 63 441	BLK-SH ^(*)
Klaus-Groth-Schule, Bad Oldesloe: SLn Pontow	04531 – 17 57 01	
GHS Breklum: SL Thies	04671 – 91 590	
GHS Rotenhof, Rendsburg: SL Kresin	04331 – 78 93 71	BLK-SH

Sonderschulen

Paulus-Paulsen-Schule, Flensburg: SL Masuhr	0461 – 85 25 43	
Frieda-Erichson, Leck: SLn Klauke	04662 – 33 28	BLK-SH

Hauptschulen

Löhmann-Schule, Flensburg: SLn Dechange	0461 – 85 25 49	BLK-SH
GHS Rotenhof, Rendsburg: SL Kresin (Bauer)	04331 – 78 93 71	BLK-SH
Klaus-Groth-Schule, Bad Oldesloe: SLn Pontow	04531 – 17 57 01	

Realschulen

Käthe-Lassen, Flensburg: SL Sellmer	0461 – 85 25 40	
Bert-Brecht-RS, Rendsburg: SL Löptien	04331 – 30 07 20	BLK-SH
Real-Schule-Schacht-Audorf: SL Backhaus (Brandt)	04331 – 91 176	BLK-SH
Realschule Bredstedt: SL Jessen	04671 – 93 03 70	

Gymnasien

Auguste-Viktoria-Schule, Flensburg: SLn Reuther	0461 – 85 20 48	OPUS/BLK-SH
Kronwerk Gymnasium, Rendsburg: SL Lauck	04331 – 78 25 11	BLK-SH
Theodor-Storm-Schule, Husum: SLn Chromik	04841 – 82 311	

Gesamtschulen

IGS Flensburg: SL Arlt	0461 – 85 20 09	
Faldera-Gesamtschule, Neumünster: SL Milkereit (Frau Krey)	04321 – 942 26 59	OPUS ^(*)
IGS Trappenkamp: SL Zelinski	04323 – 91 42 00	
Gesamtschule HH-Harburg: SLn Pfeiffer		

^(*) BLK-SH: Die Schulen nahmen am BLK-Modellversuch „Gesundheitsförderung im schulischen Alltag“ von 1990-1993 in Schleswig-Holstein teil.

^(*) OPUS: Schulen des bundesweiten Netzwerks „Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“ (1993-2000)

Experteninterviews

Besonderheiten der schulischen und außerschulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung in SH führten zu 10 Experteninterviews. Die Auswahl geeigneter Personen erfolgte aufgrund der jeweiligen Aufgaben- und Verantwortungsbereiche, um den zukünftigen Prozess einer Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen Schleswig-Holsteins durch inner- und außerschulische Unterstützungssysteme zu stärken. Gesprächspartner und -partnerinnen waren:

- Frau Petra Oschadleus, Referatsleiterin für Verbraucherschutz im Ministerium für Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz, Kiel
- Frau Sabine Gatzemeyer, Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Netzwerk Ernährung Schleswig-Holstein), Kiel
- Frau Gabriele Möller, Referatsleiterin der Landwirtschaftskammer Schleswig-Holstein, Erwerbstätigkeit von Frauen, Fachfrauen für Ernährung, Kiel
- Frau Dammann-Sievers, Landwirtschaftskammer Schleswig-Holstein, Verantwortung für die Ausbildung der Fachfrauen für Ernährung, Kiel
- Frau Magrit Hintz, Referatsleiterin Verbraucherbildung, Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein, Kiel
- Fritz-Gerhard Glindemann, Abteilungsleiter Lehrerausbildung des IQSH, Kiel
- Frau Gisela Mutz, Fachleiterin Haushaltslehre (HS) des IQSH, Neumünster
- Frau Almut Brauns, Fachleiterin Haushaltslehre (RS) des IQSH, Kiel
- Frau Pontow, Schulleiterin der Klaus-Groth-Schule, Bad Oldesloe
- Frau Jutta Morczkowsky, Schulleiterin der Realschule Süderbrarup

Zusammenfassung der Ergebnisse

Zur Vorbereitung der Interviews wurden den Teilnehmer und Teilnehmerinnen die Unterlagen der schulischen Akzeptanztestung (Bildungsziele EVB; Fragebogen; Unterlagen zur MEW) zur Einsichtnahme zugeschickt. Das Interview folgte einem Gesprächsleitfaden, die Auswertung der Ergebnisse wird in den folgenden Punkten kurz dargestellt:

Stellenwert EVB in Schulen

Die außerschulischen Experten schätzen den Stellenwert uneingeschränkt als sehr wichtig ein. Schulische Fachvertretungen sehen den Rahmen als zu eng an, es fehle der Bezug des privaten Haushalts. Eine Fachleiterin sieht die Gefahr der „eleganten Ausweichmöglichkeit“ von der Haushaltslehre in die EVB.

Defizite, Hemmnisse, Widerstände

- Enge der Stundentafel in SH behindert eine reformierte EVB,
- Zielgruppenansprache fehlt,
- Basiswissen zur EVB ist da, es fehlt an Initiativen und Strukturen der Umsetzung,
- das Kulturthema Essen findet kaum Berücksichtigung: z.B. Essen in den Pausen und am Mittag als Beitrag zum Schulklima.

EVB-Bildungsziele, Funktionen im Bildungswesen

Die neun REVIS-Bildungsziele werden uneingeschränkt als zentral für die Allgemeinbildung angesehen.

Chancen für EVB in Schleswig-Holstein – Unterstützung

Die schulexternen Gesprächspartnerinnen bieten uneingeschränkt Unterstützung und Begleitung beim Umsetzungsprozess an. Für den innerschulischen Prozess wird die Notwendigkeit der engen Kooperation zwischen Ministerium, IQSH und der Universität Flensburg deutlich hervorgehoben.

Professionalisierungsbedarf

Hier sind sich die Gesprächspartner und -partnerinnen bis auf eine Aussage einig, dass eine reformierte EVB einen sehr hohen Bedarf an Professionalisierungsmaßnahmen beinhalten wird, deren Anforderungen nur gemeinsam zu erfüllen sind, durch die jeweilige Verantwortung in Schulen, der Lehrerbildung, unterstützt durch politische Entscheidungen und externe Partner. Eine Fachleiterin schätzt den Professionalisierungsbedarf eher als gering ein. Nach Einschätzung aller sollte auf KMK-Ebene eine Rahmenvereinbarung angestrebt werden.

Neue Schulfachbezeichnung EVB

Der externe Kreis der Befragten befürwortet uneingeschränkt eine Umbenennung in EVB. Diese könnte zur Verbesserung des fachlichen Images innerhalb und außerhalb der Schulen beitragen. Eine Fachleiterin des IQSH sieht die Umbenennung des Fachs als nicht erforderlich an, da es sich um eine Begrenzung des bisherigen fachlichen Rahmens der Haushaltslehre handeln würde.

Fachraumausstattung, Ergänzung durch die MEW

Die Fachraumausstattung kann je nach Einsicht in schulische Belange nur bedingt eingeschätzt werden. Der MEW ähnliche Systeme sind in SH bekannt und werden als sinnvoll betrachtet in Schulen, bevorzugt der Elementar- und Primarstufe, die keine Lehrküchen besitzen. Sorgen äußern Fachlehrkräfte der Haushaltslehre, dass Schulträger die MEW als kostengünstigen und flexiblen Ersatz für Lehrküchen ansehen könnten.

11.3.3 Perspektiven und Strategien der EVB für Schleswig-Holstein

Die insgesamt deutliche Aufforderung der Feldstudie und der meisten Experteninterviews, in Schleswig-Holstein eine Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen fachlich fest zu verankern und als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe zu integrieren, führt zu Konsequenzen, die für zwei Ebenen geplant sind.

1. Die schulische Umsetzung der REVIS-Ergebnisse durch ein Folgeprojekt (REVIS II):

- Das neue Curriculum in Modellschulen Schleswig-Holsteins implementieren und evaluieren (Konzepte, Materialien, Medien).
- Eine salutogenetische Orientierung der EVB unter besonderer Berücksichtigung des Empowerments, der Stützung und Entwicklung von Selbstwirksamkeit (Ermutigung und Befähigung) zu vermitteln.

- Evaluationsinstrumente für eine Qualitätssicherung des Umsetzungsprozesses entwickeln.
2. Die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Akteuren der EVB reformieren:
- Im WS 2005/6 beginnt die Universität Flensburg mit der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf BA/MA-Abschlüsse, in deren Rahmen ein neues Studienangebot „Gesundheit und Ernährung“ aufgenommen wird. Dieser BA-Abschluss wird die Voraussetzung darstellen für ein reformiertes MA-Studium des bisherigen Schulfachs Haushaltslehre.
 - Eine veränderte Lehrerausbildung zur EVB wird sich in SH nur umsetzen lassen, wenn dies in enger Kooperation mit dem IQSH geschieht. In Vorgesprächen konnten entsprechende Pläne vorbereitet werden.
3. Externe Unterstützungssysteme aufbauen:
- Durch die Einrichtung eines Länderbeirates EVB in SH begleiten die Kooperationspartner dieser Institution den Prozess der Implementation in Schulen.

11.3.4 Ausblick und abschließende Bewertung

Das Land Schleswig-Holstein bietet aufgrund der fast 20-jährigen Kompetenzentwicklung in Bereichen der schulischen Ernährungs- und Gesundheitsbildung beste Voraussetzung für Konsequenzen, die sich aus dem Forschungsprojekt REVIS ergeben. Die Universität Flensburg als Projektpartnerin ist bereit und in der Lage ein Forschungs- und Kompetenzzentrum für Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung aufzubauen. Den Einstieg in diese Entwicklung bietet das Folgeprojekt REVIS II, das für SH die Entwicklung von exemplarischen Umsetzungsmodellen des neuen Curriculums „Ernährungs- und Verbraucherbildung“ für unterschiedliche Schulstufen und Schulformen (Qualitätsindikatoren) vorsieht. Der Implementationsprozess in den Schulen wird durch eine interne und externe Evaluation begleitet. Die Modelle werden gleichzeitig externe Unterstützungssysteme evaluieren.

Im Forschungs- und Kompetenzzentrum EVBSH (Ernährungs- und Verbraucherbildung Schleswig-Holstein) sollten somit auch Kooperationen mit unterschiedlichen Akteuren in und aus der Region verankert sein (z.B. Krankenkassen, Familienbildungsstätten, Lebensmittelindustrie, ÖGD). Die Projektergebnisse können insgesamt Schlussfolgerungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften liefern und einen Beitrag zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation fachdidaktischer Ansätze darstellen.

Angestrebte Kooperationen für REVIS II:

Universität Paderborn, Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung,
Prof. Dr. Helmut Heseke und Prof. Dr. Schlegel-Matthies

Pädagogische Hochschule Heidelberg, Abteilung für Ernährungs- und Haushaltswissenschaften und ihre Didaktik, Prof. Dr. Barbara Methfessel

Quellenangaben und Publikationen zum Länderbericht Schleswig-Holstein

Bredow, Tanja (2004): Ernährungs- und Gesundheitserziehung in den Lehrplänen des Landes Schleswig-Holstein.

- Heindl, Ines (2003): Themenfeld Ernährung – zur Bedeutung der Biographiearbeit (nicht nur) in der Lehrerbildung. In: Haushalt & Bildung, 80 (1), S. 3-12
- Heindl, Ines (2003): Studienbuch zur Ernährungsbildung. Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Klinkhardt Verlag
- Heindl, Ines (2004): Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. In: Ernährungsumschau 51, Heft 6
- Heindl, Ines (2004): AD(H)S-Problematik – Aspekte von Erziehung und Ernährung. In: Die Akzente Heft 64/65, Seite 65-73
- Heindl, Ines (2004): Kindern Geschmack zeigen. In: Ernährung zwischen Frust und Lust – Herbstakademie der Stadt Köln für Lehrer, Eltern und Erzieher. Seite 22-26
- Heindl, Ines (2005): Adipositasprävention – Aufgaben der Gesundheitsförderung durch Erziehungs- und Bildungskoordination. In: Impulse – Newsletter zur Gesundheitsförderung, 46, Seite 9-10
- Heindl, Ines (2005): Is there a healthy school meal? In: Eating at school – making healthy choices. Report of the European Forum Strasbourg, Seite 59-65
- Heindl, Ines (2005): Die Sinne schulen für gesundes Essen. In: UGB-Forum, Fachzeitschrift für Gesundheitsförderung, Heft 2, Seite 85-87
- Heindl, Ines (2005): Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS.
- Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 6
- Johannsen, Ulrike (2003): Die Gesundheitsfördernde Schule – Möglichkeiten und Grenzen von Gesundheitsförderung durch Organisations- und Schulentwicklung. Dissertation
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1253>
- Johannsen, Ulrike (2004): Gesundheitsförderung durch Organisations- und Schulentwicklung. In: Prävention – Zeitschrift für Gesundheitsförderung 27 (1), Seite 18-21
- Johannsen, Ulrike und Silke-Maria Hansen (2005): Ein Handbuch zum Curriculum „Integrierende Ausbildung in der Pflege“. Flensburg: ÖBIZ
- Müller, Manfred J. et al. (2001 bis 2005): Publikationen zur Kieler Adipositaspräventionsstudie 1997-2007
- ÖGD: Daten zur Schuleingangsuntersuchung in Schleswig-Holstein 2000-2004.

Anhang

- A 1 Grundlagenpapiere
 - Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung
Sigrid Beer
 - Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen
Kirsten Schlegel-Matthies
 - Portfolio - Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?
Werner Brandl
 - Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt
REVIS
Ines Heindl
 - Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung
Barbara Methfessel
- A 4 Kompetenzraster mit Themen- und Inhalts-Tableaus
- A 5.1 Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien
- A 5.2 Tableau zur Ernährungsbildung
- A 5.3 Tableau zur Verbraucherbildung
- A 6.1 REVIS-Portfolio
- A 6.2 Handreichung zum Portfolio
- A 8.1 Fragebogen zur Akzeptanztestung
- A 8.2 Zusatzfragebogen Baden-Württemberg
- A 8.3 Datentabellen zu Ergebnissen der Akzeptanztestung
- A 10.1 Didaktischer Rahmen zur Mobilen Esswerkstatt
- A 10.2 Skizzen zur Entwicklung der Mobilen Esswerkstatt
- A 10.3 Fotos zum SchmeXperimentieren
- A 10.4 Ausstattungs-Empfehlung zur Mobilen Esswerkstatt
- A 10.5 Fotos des Alternativmoduls der Mobilen Esswerkstatt
- A 10.6 Einsatz mobiler Esswerkstätten an Berliner Ganztagschulen
- A 10.7 Das SchmeXperiment
- A 11.1 Länderbericht Baden-Württemberg
- A 11.2 Termine im Rahmen von REVIS
- A 11.3 Vorträge im Rahmen von REVIS
- A 11.4 Publikationen im Rahmen von REVIS

**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 Heseke
heseke@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 verständigt 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).

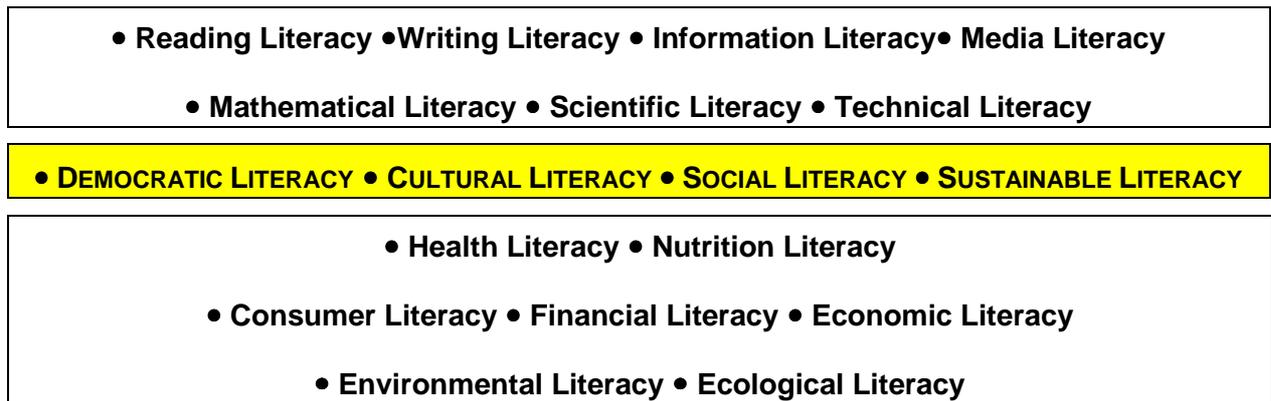


Abb. 1: Literacy-Begriffe in internationalen Curricula

(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 „Bevorratungskonzept“ des Lernens überholt hat und statt dessen ein „permanentes Bildungserneuerungsmodell“ 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-*

tematisches Lernen, das zu einem disziplinären Wissenserwerb führen soll,... „von Anfang an einer Nutzung des erworbenen Wissens in lebensnahen, transdisziplinären, sozialen und problemorientierten Kontexten“ bedarf (ebd. S.12).

Die für die Organisation von Lernprozessen Verantwortlichen gewinnen ihre Orientierung aus der Verortung im gesamten Bildungskonzept als Reflexions- und Referenzrahmen. Dieses Bildungskonzept ermöglicht eine transnationale Andockung. In der folgenden Abbildung wird eine Übersicht über die Konstruktion des Konzeptes gegeben.

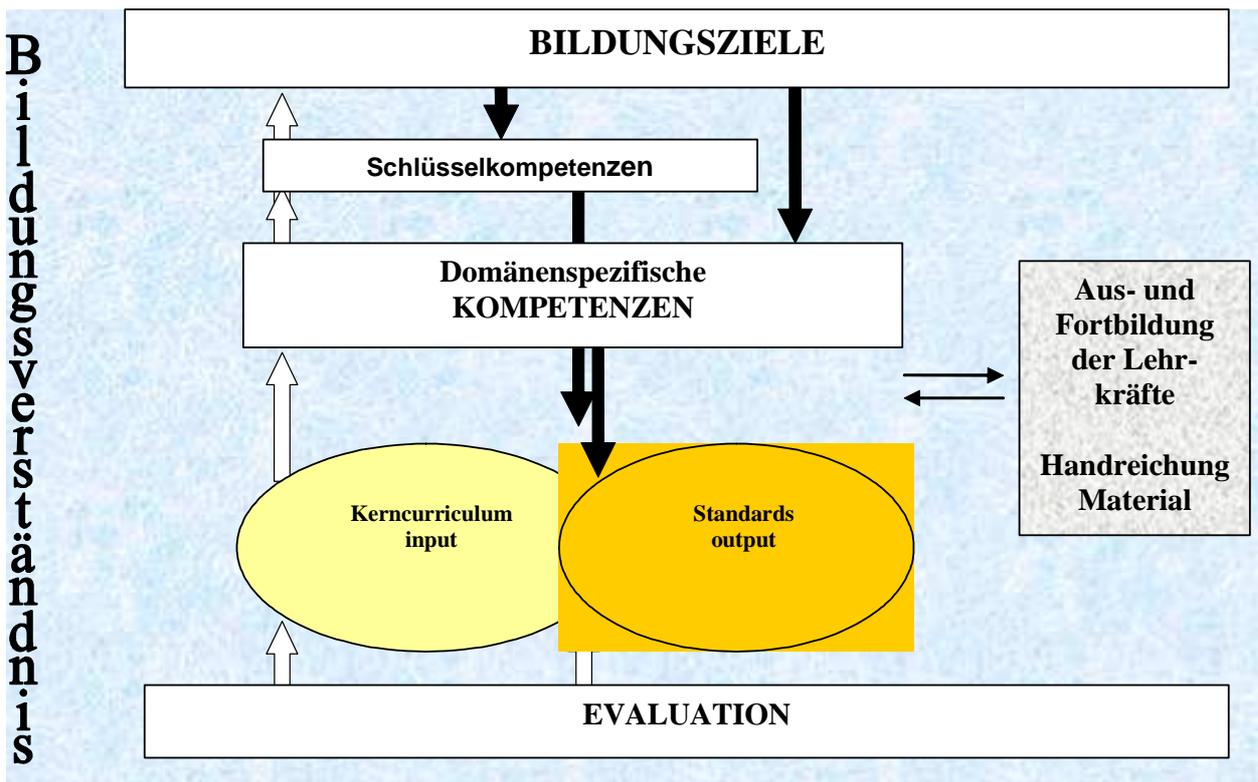


Abb. 2: Bildungsziele, Kompetenzen, Standards und Kerncurriculum – Grundlage für die Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Die Handlungsgrundlagen für die (transnationalen) Bildungsziele werden durch die Menschenrechte, demokratische Werte und nachhaltige Entwicklung begründet (vgl. OECD, 2002)⁵.

Daraus leiten sich zentrale Schlüsselkompetenzen ab (die auch in den domänenspezifischen Kompetenzen gespiegelt sind), die für eine erfolgreiche individuelle Lebensgestaltung und eine funktionierende Gesellschaft unabdingbar sind:

- die Kompetenz, in zivilgesellschaftlichen Kontexten verantwortlich zu handeln,

⁵. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Education Committee. Governing Board of the CERI: Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual Foundations. OECD 2002

- 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. WHO, 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 Schieflagen 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])

**Paderborner Schriften zur
Ernährungs- und Verbraucherbildung**

2



**Verbraucherbildung im Forschungs-
projekt REVIS - Grundlagen**

Kirsten Schlegel-Matthies

Band 02/2004

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

Schlegel-Matthies, Kirsten:
Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS - Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 2, 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	Verbraucherbildung und Konsum	5
1.1	Zur strukturellen Entwicklung in Deutschland	6
1.2	Von der Verbrauchererziehung zur Verbraucherbildung	7
2	Verbraucherbildung im Fächerverbund der allgemein bildenden Schulen.....	11
2.1	Verbraucherbildung in der Haushaltslehre/ Hauswirtschaft.....	11
2.2	Verbraucherbildung im Fach Wirtschaft.....	13
2.3	Verbraucherbildung im Fach Technik	14
2.4	Verbraucherbildung im Fach Gesellschaftslehre/ Sozialwissenschaften	14
3	Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS.....	15
3.1	Consumer Literacy	19
3.2	Bürgerbildung und Verbraucherbildung	20
	Literatur.....	23

Eine moderne, innovative und anschlussfähige Konzeption der Verbraucherbildung ist für die Diskussion um die Zukunft der Ernährungs- und Verbraucherbildung zentral. Den Ausführungen zu einer solchen Konzeption liegen folgende Diskussionsstränge zugrunde: Die aktuelle Diskussion innerhalb der Haushaltswissenschaft um Lebensstile und Lebensführungskonzepte, die internationale Diskussion zu „Consumer Citizenship“, die Debatte zum nachhaltigen Konsum und die Frage der Verknüpfung von Konsum- und Finanzmanagement.

1 Verbraucherbildung und Konsum

Der zunehmende Wohlstand und der wachsende Überfluss in den Konsumgesellschaften der westlichen Industriestaaten führten in den letzten 100 Jahren zu einem rapiden Anstieg von Konsummöglichkeiten für die Mehrheit der Bevölkerung. Konsum¹ wird zur „Lebensform der Moderne“ (König 2000, S. 7), denn mit dem Begriff „Konsum“ wird eine Vielzahl von Alltags- und Freizeithandlungen umschrieben, welche die Lebensform der Moderne ausmachen. Die Geschichte der Konsumgesellschaft ist zugleich auch die Geschichte der Konsumkritik, der Konsumentenbewegung(en) und der Konsumerziehung/-bildung (vgl. z. B. Siegrist, Kaelble, Kocka 1997; König 2000).

Der Historiker Wolfgang König nennt drei Varianten von Konsumkritik: Konsumkritik als Kulturkritik, als Herrschaftskritik und als Umweltkritik (vgl. König 2000, S. 10); diese drei Varianten haben auch die unterschiedlichen Konzepte der Verbraucherbildung/-erziehung mannigfach geprägt. Überhaupt wird bei Betrachtung der Begriffs- und Wissenschaftsgeschichte deutlich, dass mit ‚Konsum‘ und ‚Konsumieren‘ zu verschiedenen Zeiten und in den verschiedenen Wissenschaftszweigen unterschiedliche Strukturen und Prozesse, Handlungen und Vorstellungen gemeint waren.“(Siegrist 1997, S. 16). Dieser Bedeutungswandel ist beeinflusst von gesellschaftlichen Strukturwandlungen (vgl. Wyrwa 1997).

Brewer (1997) beschreibt folgende sechs Merkmale für die moderne *consumer society* (Konsumgesellschaft):

1. „Die Bereitstellung eines reichhaltigen Warensortiments für Verbraucher der meisten, wenn auch nicht aller sozialer Kategorien. [...] Diese Waren befriedigen eher ‚Wünsche‘ als ‚Bedürfnisse‘“ (S. 52f.).
2. „Die Entwicklung hochkomplizierter Kommunikationssysteme, die Waren mit Bedeutung versehen und das Bedürfnis nach ihnen wecken [...], so dass die Konsumenten nicht mehr die Objekte und Waren selbst, sondern Bilder (*simulacra*) von ihnen wahrnehmen und erleben“ (S. 53).
3. „Die Bildung von Objekt-Bereichen (*object domains*), d.h. eines Bündels von Gegenständen, die in eine gemeinsame Bedeutungsmatrix eingefügt sind und bestimmte Orte wie das Haus oder den Körper besetzen“ (S. 54).

¹ Konsum und Verbrauch bzw. Konsumentenbildung und Verbraucherbildung werden hier analog gebraucht.

4. „Betonung der Freizeit gegenüber der Arbeit und des Konsums gegenüber der Produktion“ (S. 54).
5. „Die Entstehung der Kategorie ‚Konsument‘. Zum einen gerät der Konsument als Gegenstand der Untersuchung in den Mittelpunkt [...]. Zum anderen wird auch das Selbstverständnis der Menschen mehr oder weniger von ihrer Rolle als Konsumenten bestimmt“ (S. 55).
6. „Eine tiefe Ambivalenz, manchmal sogar offene Feindschaft gegenüber dem Phänomen des Konsums“ (S. 56).

Konsum und Konsumieren werden heute noch vielfach entweder als „völlige Manipulation der Verbraucher“ oder als vollkommen souveräne Handlung der Konsumenten verstanden. Je nachdem, zu welchem dieser Pole eine größere Affinität herrscht, wird Verbraucherbildung als wirkungslos, als Feigenblatt, als (mehr oder weniger) notwendig oder als überflüssig angesehen. Zunehmend schafft sich jedoch die Erkenntnis Raum, dass in unserer Gesellschaft Konsum und Konsumieren wichtige Handlungs- und Kommunikationsfelder sind, die Selbstverständnis und Identität wesentlich mitbestimmen. Damit muss auch die Frage nach der Legitimation von Verbraucherbildung und nach ihrer Ausgestaltung völlig neu gestellt werden. Dieses Papier will hierzu einen ersten Beitrag leisten.

1.1 Zur strukturellen Entwicklung in Deutschland

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts ist die Verbraucherbildung bzw. Verbrauchernerziehung in Deutschland in den Hintergrund öffentlicher Diskussionen getreten. Dies zeigt sich u. a. an dem starken Rückgang fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Veröffentlichungen zum Thema. Einzelne Veröffentlichungen zu unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten der Verbraucherbildung sind z. B. in der Haushalts- oder Wirtschaftswissenschaft erschienen, jedoch gibt es bislang noch kein Gesamtmodell der Verbraucherbildung. REVIS unternimmt hier den Versuch wichtige Erkenntnisse und Forschungsfragen aus unterschiedlichen mit der Verbraucherbildung befassten Disziplinen zu bündeln und in ein mehrperspektivisches Modell der Verbraucherbildung zu integrieren.

Die Begründung dafür ist in der Sache selbst zu finden: Zur Verbraucherbildung existiert keine eindeutig abgegrenzte Fachwissenschaft („Verbraucherwissenschaft“) mit einem feststehenden Gegenstandsbereich, entsprechenden Fragestellungen und Methodenrepertoire. Verbraucherbildung ist vielmehr ein Bildungsbereich, der zahlreiche Handlungsfelder und Bedarfsbereiche aus der Sicht des als Verbraucher oder Verbraucherin handelnden Menschen betrachtet. Dies bedeutet beispielsweise, dass die jeweils unterschiedlichen Lebensbedingungen mit in Betracht gezogen werden sollten und es keine „Patentrezepte“ für „richtiges“ Verbraucherverhalten gibt. Zu erwerbende Kompetenzen und zu berücksichtigende Entscheidungskriterien beim Kauf eines Handys können je nach Alter, Geschlecht, sozialer Lage, Lebensstil etc. sehr unterschiedlich sein und in unterschiedlichem Maße berücksichtigt werden.

Zu diesen Handlungsfeldern und Bedarfsbereichen wiederum liegen weitere Bereiche „quer“, an denen sich eine moderne Verbraucherbildung orientiert bzw. orientieren sollte. So sind die Fra-

gen der Nachhaltigkeit, der Gesundheit und der sozialen Verantwortlichkeit aus Sicht von REVIS (vgl. Kap. 3) grundlegende Prinzipien der Verbraucherbildung und müssen deshalb in allen Konsumfeldern berücksichtigt werden.

Verbraucherbildung ist so komplex und so inter- bzw. multidisziplinär wie der (Konsum-) Alltag der Verbraucherinnen und Verbraucher, auf den sie sich bezieht. Verbraucherbildung ist deshalb inhaltlich unterschiedlichen Disziplinen zuzuordnen, deren Fokus durchaus differieren kann. Auch dies ist ein Grund mehr für die fehlende oder schwach ausgeprägte institutionelle Verankerung von Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen.

In jüngster Zeit – nicht zuletzt befördert durch die aktuellen Nahrungsmittelskandale (BSE, Nitrofen etc.) oder die alarmierenden Befunde verschiedener Untersuchungen zum finanziellen Wissen der Deutschen (vgl. Commerzbank 2003, BDB-Jugendstudie 2003) – wird der Ruf nach einer schulischen Bearbeitung zumindest von ausgewählten Verbraucherthemen dagegen wieder lauter.²

1.2 Von der Verbrauchererziehung zur Verbraucherbildung

Eine Positionsbestimmung zu den Zielen der Verbrauchererziehung hat 1984 die Verbraucherzentrale NRW gemeinsam mit der Stiftung Verbraucherinstitut und ausgewählten Experten verschiedener Disziplinen und Praxisfelder erstellt.

In diesem „Zielkatalog“ (Verbraucherzentrale NRW, Stiftung Verbraucherinstitut, 1984) wurde zunächst festgehalten, dass *„Verbrauchererziehung seit langer Zeit unbestrittenes Aufgabenfeld der allgemeinbildenden Schulen“* sei und demnach versuche, die Verbraucherinnen und Verbraucher *„über wirtschaftliche Zusammenhänge, über die Funktion der Marktwirtschaft, über Produkte und Dienstleistungen, Informationsquellen, über interessenkonformes Verhalten zu unterrichten und entsprechende Verhaltensweisen für die Verfolgung der individuellen / kollektiven Konsuminteressen einzuüben“* (Verbrauchererziehung in der Schule, 1984, 1. Soziale und ökologische Zielsetzungen in der Verbrauchererziehung, o. S.).

Bereits damals wurde unterschieden zwischen eher „traditionellen“ und neuen, nämlich ökologischen und sozialen Inhalten, Problemfeldern und Zielsetzungen der Verbraucherbildung (vgl. ebd.).

Traditionell gehören Themen wie z. B. Werbung und Anbieterstrategien, Verbraucherschutz, Einkaufsverhalten, Preisbildung, Qualitätsbeurteilung von Gütern und Dienstleistungen, Geld und Zahlungsverkehr sowie Einkommensentstehung und -verwendung zu den Inhalten der Verbraucherbildung.

Neu hinzugekommen bzw. stärker in den Fokus gerückt sind in den letzten Jahren vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandels (Globalisierung, Individualisierung, zunehmende Handlungsoptionen für die Verbraucherinnen und Verbraucher, aber

² Vgl. z. B. die Forderungen nach einem Schulfach Wirtschaft, die aus verschiedenen Richtungen erhoben werden.

auch zunehmende Entscheidungszwänge und Verantwortlichkeiten, Vervielfachung des Wissens(werten) etc.) beispielsweise Fragen des Zusammenhangs von Lebensstilentwürfen, Verbraucherverhalten und daraus resultierenden Folgen auf unterschiedlichen Ebenen, Fragen des gesundheitlichen Verbraucherschutzes, Fragen der Nachhaltigkeit oder die Frage des Zusammenhangs von Konsum- und Finanzmanagements usw. In diesem Kontext gewinnt auch technische Fachkompetenz als Basis für Analysen und Bewertungsprozesse an Bedeutung.

Verbraucherbildung heute muss sich mit immer mehr und immer komplexer werdenden Problemfeldern befassen. Es kann indessen nicht mehr darum gehen, in der Schule abfragbares Wissen, also Lernstoff zu den verschiedenen Inhaltsbereichen zu vermitteln und einzuüben.

Vielmehr müssen die Lernenden befähigt werden, in unterschiedlichen Situationen und angesichts wechselnder Problemlagen als Konsumenten „angemessen“ handeln zu können.

Maria Schuh und Liisa Kotisaari beschreiben mit Bezug auf Heiko Steffens am Beispiel Österreichs einen Paradigmenwechsel in der Verbraucherbildung vom „geschützten zum informierten und verantwortlichen Verbraucher“ (Kotisaari, Schuh 2000, S. 140)

Dieser Paradigmenwechsel zum „mündigen Verbraucher“ ist jedoch nicht ganz unproblematisch. Rosemarie von Schweitzer hat auf „die strukturelle Unmöglichkeit“ hingewiesen, „ein vernünftiger Verbraucher zu sein“ (von Schweitzer 1997, S. 67). Angesichts der zunehmenden Komplexität der Lebenswelt und der täglich wachsenden Informationsflut, ist eine Verbraucherbildung, die sich nur an diesem oder ähnlich formulierten Leitbildern orientiert, zwar notwendig reicht aber allein nicht aus.

In nahezu allen Konsumfeldern ist beispielsweise das Experten-Laiengefälle zwischen Anbietern und Konsumenten so groß, dass Verbraucherinnen und Verbraucher realistischer Weise nicht die gleichen Kenntnisse erwerben können wie die Experten im jeweiligen Bereich. So können beispielsweise globale Folgen des lokalen Handelns von Verbraucherinnen und Verbrauchern längst nicht immer bzw. in allen ihren Konsequenzen abgeschätzt und entsprechend berücksichtigt werden, sind doch selbst Experten dabei teilweise überfordert.³ Welche Auswirkungen hat es, wenn Produkte gekauft werden, die durch Kinderarbeit produziert wurden? Welche Auswirkungen auf die produzierenden Kinder und ihre Familien hat es, diese Artikel nicht zu erwerben? In welchem Verhältnis stehen hier Verantwortung gegenüber Folgen in der „Ferne“ und Verantwortung gegenüber dem eigenen Umfeld (z. B. wenn die Entscheidung für oder gegen ein Produkt auch vom Preis abhängt und nicht allein von den Herstellungsbedingungen).

Gleiches gilt auch in vielen anderen Bereichen. Das Beispiel der Daseinsvorsorge kann dies verdeutlichen: Beim Abschluss von Versicherungen zur Altersvorsorge kann heute kaum jemand vorausberechnen, mit welchen konkreten Leistungen am Auszahlungszeitpunkt zu rechnen ist bzw. wie groß möglicherweise die Lücke zwischen der ausgezahlten und der für die Auf-

³ Die Problematik der „Fernmoral“ (Überforderung der Einzelnen etc.) nicht zu vergessen.

rechterhaltung des Lebensstandards nötigen Summe ist. Dennoch wird auch in diesem Bereich immer mehr auf die Übernahme von „Eigenverantwortung“ gedrängt.

Tabelle 1 Zum Paradigmenwechsel in der Verbraucherbildung

<p><i>1. Die Zeit des naiven Konsums</i></p> <p>(bis zum Ende der sechziger Jahre)</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Im Mittelpunkt des Interesses steht der Privathaushalt</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Die Hierarchie der Bedürfnisse, die ökonomische Nützlichkeit, nationale ökonomische Zusammenhänge sind bedeutsam</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Die curriculare Annäherung erfolgt über das Fach Hauswirtschaft</p>	<p><i>2. Die Entstehung der Konsumgesellschaft</i></p> <p>(bis Mitte der Achtziger Jahre)</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Der Fokus liegt bei den Konsumentenrechten und den Marktstrukturen</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Verbraucherorganisationen, Konsumentenpolitik, Konsumentenrechte und -gesetze sind wichtige Themen</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Die curriculare Annäherung erfolgt über folgende Fächer: Hauswirtschaft, Geographie und Wirtschaftskunde, Werken, und Lebenskunde</p>	<p><i>3. Ökologisch und sozial orientiertes Konsumieren</i></p> <p>(in der Tendenz ab ca. 1990, endgültiger Vollzug ab Lehrplan 99)</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Der Fokus liegt auf den gesellschaftlichen Zusammenhängen und nachhaltiger Lebensgestaltung</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Soziale Verantwortung, Lebensqualität und nachhaltiger Konsum, Prozessqualität und Entwicklung des globalen Marktes sind wichtige Themen</p> <p style="text-align: center;">⇓</p> <p>Verbraucherbildung wird fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip. Die bewährten Trägerfächer bleiben weiterhin bestehen. Lehrplaninhalte werden explizit der Verbraucherbildung gewidmet⁴</p>
--	---	--

Quelle: Kotisaari, Schuh 2000, S. 142

In unserer Gesellschaft wird mit dem Rückzug des Staates aus vielen Aufgabenkreisen die Forderung nach der Übernahme von „Selbstverantwortung“ in unterschiedlichen Handlungsbereichen immer häufiger erhoben (z. B. Gesundheits- und Altersvorsorge). Auch Verbraucherinnen und Verbraucher sollten ihre Konsumentenrolle weitgehend „eigenverantwortlich“ und unabhängig ausfüllen können, ohne von allzu weitgehenden Schutzbestimmungen und rechtli-

⁴ Diese Aussagen beschreiben den österreichischen Lehrplan, Stand 1999 und **nicht** deutsche Lehrpläne.

chen Regulierungen eingeengt zu werden.⁵ Die Übernahme von Verantwortlichkeit hängt aber auch von der Bereitschaft ab, sich wertorientiert zu entscheiden und entsprechend zu handeln. Damit ist die Einsicht in die Bedeutung und Notwendigkeit von Werten und die Übernahme in eigene Wertorientierungen verbunden. Diese Einsicht zu vermitteln ist eine der zentralen Aufgaben der modernen Verbraucherbildung. Die Prinzipien der Verbraucherbildung sind Nachhaltigkeit, soziale Verantwortung und Gesundheit, sie müssen transparent gemacht und legitimiert werden, um die Verbraucherinnen und Verbraucher zu befähigen, diese Werte in ihre Konsumentscheidungen einzubeziehen.

Die Verbraucherinnen und Verbraucher sind also einerseits gefordert zunehmend „verantwortlich“ zu handeln, können oder wollen aber andererseits diese Verantwortung oftmals gar nicht übernehmen, weil sie als einzelne Individuen mögliche Konsequenzen ihres Handelns nicht (exakt) abschätzen können. Hinzu kommt, dass Konsumenten viele Konsequenzen ihres Konsumhandelns nicht selbst und / oder nicht unmittelbar spüren. Außerdem gibt es häufig keine exakt abschätzbaren Konsequenzen, sondern nur Konsequenzen mit hoher oder geringerer Wahrscheinlichkeit. Warum sollten also Verbraucherinnen und Verbraucher ihre Konsumententscheidungen von diesen „fernen“ Werten abhängig machen?

D. h. sie benötigen auch hinreichende Rahmenbedingungen, sei es durch rechtliche Bestimmungen, bewertete Informationsangebote (Gütesiegel etc.) und Verbraucherorganisationen, die eine Advokatenrolle einnehmen, damit Konsumenten im Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung auch verantwortlich handeln können. Verbraucherbildung ist dennoch unverzichtbar, denn nur bei Transparenz der zugrunde liegenden Kriterien können Konsumenten „verantwortlich“ beispielsweise die mit einem Gütesiegel besiegelten Güte- oder Qualitätsmerkmale in ihre Konsumententscheidungen einbeziehen. Andererseits leisten z. B. Gütesiegel einen Beitrag zur Reduktion von Komplexität und ermöglichen damit alltägliche Routinen.

Verbraucherbildung muss also beides im Blick haben, die Befähigung zu weitgehend verantwortlichem Handeln einerseits und dafür notwendige Hilfestellungen und Rahmenbedingungen zur Entlastung der Konsumenten im alltäglichen Handlungs- und Entscheidungsprozess.

Erst durch eine Verbraucherbildung, die sich des Spannungsfeldes bewusst ist, in dem sie sich bewegen muss, können Konsumenten befähigt werden, als spätere Entscheider und Entscheiderinnen diese Advokatenrolle auch selbst zu übernehmen.

⁵ Dies wird z. B. deutlich in der starken Orientierung der Verbraucher(schutz)politik der EU und ihrer Mitgliedsstaaten am Leitbild des „mündigen Verbrauchers“.

2 Verbraucherbildung im Fächerverbund der allgemein bildenden Schulen

In Betracht für eine Bestandaufnahme der aktuellen fachdidaktischen Diskussion kommen vor allem Fächer der sog. Sekundarstufe I (Klasse 5 bis 10) im allgemein bildenden Schulwesen.

Verbraucherthemen sind (außer im gymnasialen Bereich)⁶ in fast allen Bundesländern schwerpunktmäßig durch die Fächer des Fächerverbundes Arbeitslehre (Haushalt/Hauswirtschaft, Wirtschaft, Technik) vertreten. Sozialkunde / Gesellschaftswissenschaft mit ihren namentlichen Entsprechungen sind ebenfalls Fächer, in denen Verbraucherthemen behandelt werden können. Einzelne Aspekte der Verbraucherbildung können noch in weiteren Fächern thematisiert werden wie z. B. Folgen des Konsums für die Umwelt in Biologie und Chemie, ethische Fragen des Konsums in Religion/Ethik⁷.

Quantität und Qualität unterscheiden sich erheblich, bedingt durch die Curricula der Bundesländer und die Perspektive der Fächer (und Fachvertreter/innen).

In Bundesländern mit integrierter Arbeitslehre hängt das Ausmaß der Verbraucherbildung stark von Ausmaß und Ausrichtung der Vertretung der Fächer Wirtschaft und Haushalt/Hauswirtschaft ab.

In manchen Bundesländern (wie Hessen) ist dabei z. B. die haushaltsbezogene Bildung stark reduziert bzw. fast vollständig aus dem Lehrplan gestrichen; somit fehlt dort auch eine haushaltsbezogene und damit auf den privaten Verbraucher bzw. die Verbraucherin bezogene Perspektive.

Aber auch in den Fächern bzw. Lernbereichen Sozialkunde, Gesellschaftslehre, Politik o. ä. finden sich Verbraucherthemen und entsprechende Zielsetzungen in der Lehre.

2.1 Verbraucherbildung in der Haushaltslehre/Hauswirtschaft

In der Haushaltslehre/Hauswirtschaft wird Verbraucherbildung im Zusammenhang gesehen mit:

- nachhaltiger Haushaltsführung (allgemeine Prinzipien und unten aufgeführte Inhalts- und Bedarfsbereiche),
- Entwicklung des Lebensstils,
- Umgang mit Ressourcen,
- Bedürfnissen, Bedarf,
- verbraucherbewussten Beschaffungen,
- Lebensmittel und Ernährung,
- Reinigung,

⁶ Im gymnasialen Bereich sind in Deutschland lebensweltorientierte Fächer traditionell kaum vertreten und dazu gehört auch die Verbraucherbildung. Auf die hieraus resultierenden Probleme wird an anderer Stelle noch eingegangen.

⁷ Früchte aus Südafrika oder Teppiche, Kleidung bzw. Fußbälle aus Kinderarbeit sind Themen, die in Religion bzw. Ethik behandelt wurden und werden.

- Wohnen
- Haus- und Haushaltstechnik,
- Werbung,
- Auswahl und Einrichten einer (eigenen) Wohnung,
- Kindererziehung,
- (je nach Zuordnung auch) Kleidung, Wohntextilien und Mode.

Verbraucherthemen sind Teil der Bildung zur Haushaltsführung im Rahmen einer Lebensführung. Haushaltslehre hat daher immer die generelle Perspektive

- der Bedürfnisbefriedigung und Bedarfsdeckung unter Wahrnehmung, der gesellschaftlichen Verantwortung (z. B. bezüglich Nachhaltigkeit),
- des langfristigen vorsorgenden Handelns und
- der Lebensgestaltung und Lebensstilentwicklung.

Der Umgang mit Ressourcen wird einerseits mit konkreten Bedarfsbereichen des Alltags verknüpft. Andererseits hat vor allem das Finanzmanagement als ein Grundpfeiler der Haushaltsführung einen eigenen und zunehmend bedeutenden Stellenwert. Finanzmanagement ist sowohl Konsumfeld und bedarf deshalb besonderer Bildung; es ist andererseits aber auch verknüpft mit zahlreichen anderen Konsumfeldern, so dass es eine Sonderstellung einnimmt.

In der aktuellen fachdidaktischen Diskussion fokussiert Verbraucherbildung im Haushaltszusammenhang auf die zunehmende/n

- Mitsprache von Jugendlichen bei der Beschaffung von Ge- und Verbrauchsgütern,
- Verfügbarkeit von Jugendlichen über Geld,
- Interessen des Marktes an der Zielgruppe Kinder und Jugendliche und entsprechende Werbestrategien,
- Entwicklung von Jugendkulturen und jugendspezifischen Lebensstilen.

Dabei wird von dem Widerspruch von Konsumkompetenz und ökonomischer Inkompetenz ausgegangen. Jugendliche werden als gleichberechtigte und entscheidungswillige und -fähige Marktpartner ernst genommen. Ausgehend von Konsumententscheidungen und in Kenntnis der jugendkulturellen Zusammenhänge werden ökonomische Zusammenhänge erarbeitet.

Ökonomische bzw. Verbraucherbildung im Haushaltszusammenhang berücksichtigt den lebensweltlichen Kontext nicht nur aus motivationalen und methodischen Gründen, sondern als immanenten Bestandteil des haushaltsbezogenen Unterrichts.

Die o. g. Anwendungsbereiche sind dabei nicht lediglich als Beispiele zu sehen. Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis bzw. Handlung und Reflexion als einem wesentlichen Strukturelement haushaltsbezogenen Unterrichts werden in diesen Bereichen vielmehr auch grund-

legende Fähigkeiten und Fertigkeiten eingeübt, die für ein verantwortliches und selbstbestimmtes Verbraucherverhalten notwendig sind.

Das ökonomische Denken bleibt dabei nicht in der ‚Systemlogik des Finanzmanagements‘ verhaftet, sondern geht von den Handlungsbedingungen sowie der Handlungslogik und dem Eigensinn der handelnden Menschen aus und reflektiert die Folgen für den Einzelnen und die Gesellschaft.

2.2 Verbraucherbildung im Fach Wirtschaft

Das Fach Wirtschaft geht im Allgemeinen von makro- und mikroökonomischen Zusammenhängen und den Anforderungen der Marktwirtschaft aus. Die vier Themenbereiche Wirtschaftseinheiten, Soziale Marktwirtschaft, Wirtschaftspolitik und Zukunft der Arbeit geben die Struktur des Faches wieder.

Themen der Verbraucherbildung werden im Fach Wirtschaft im Zusammenhang gesehen mit:

- wirtschaftlichen Entscheidungen über die Einkommensverwendung,
- wirtschaftlichen, informationsbezogenen und rechtlichen Aspekten der Transaktionen zwischen Verbrauchern und Unternehmen auf Konsumgütermärkten,
- Produktion und Distribution von Gütern und Dienstleistungen durch private und öffentliche Anbieter,
- Preisbildung und Vermarktung von Gütern und Dienstleistungen durch private und öffentliche Anbieter,
- Marktformen und Marktstrukturen,
- Marktverhalten und Marktergebnisse,
- Wechselwirkungen zwischen Konsum und Wohlstand sowie
- Konsum und Umwelt im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung.

Verbraucherthemen sind im Fach Wirtschaft eingebettet in die ökonomische Bildung und fokussieren somit auf den Erwerb von Kenntnissen

- über Strukturen und Funktionszusammenhänge der Marktwirtschaft,
- über den Einfluss von Marktformen, Angebotstrukturen, Vertragsregelungen und Marketinginstrumente auf die Marktposition der Verbraucher und Verbraucherinnen.

Zielsetzung der Verbraucherbildung im Zusammenhang der ökonomischen Bildung ist eine Stärkung der Selbstbestimmung und Souveränität der Verbraucherrolle der Schülerinnen und Schüler (vgl. Weber, 2002)

2.3 Verbraucherbildung im Fach Technik

Das Fach Technik⁸ fokussiert auf sozio-technologische und damit verbundene ökonomische und ökologische Dimensionen (Technikfolgeabschätzung) und hat damit nur einen Teilbereich des privaten Verbrauchs unter bestimmten technisch orientierten Fragestellungen im Blick. Es liefert damit wesentlichen Bereichen einer schulischen Verbraucherbildung zu. Die aktuelle fachdidaktische Diskussion befasst sich nur im Zusammenhang mit einzelnen Fragestellungen mit der Frage der Verbraucherbildung, wie z. B. bezüglich der Vor- und Nachteile einer Solaranlage für die private Nutzung. Technische Bildung legt ihren Schwerpunkt auf die Herstellung, den Gebrauch und die Außerbetriebnahme von Artefakten. Die Situation der Nutzenden, der Verbraucher und Betroffenen wird bei deren Bewertung in den Mittelpunkt gestellt. Technikunterricht stellt notwendiges Sachwissen und Systemwissen bereit, das eine sachadäquate Analyse und Bewertung der Artefakte ermöglicht, die Gegenstand der Verbraucherbildung sind.

2.4 Verbraucherbildung im Fach Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften

Das Fach bzw. der Lernbereich Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften und namentliche Entsprechungen⁹ fokussieren auf die Entwicklung historisch-politischer Urteils- und Handlungskompetenz, d.h. es geht um das politisch-gesellschaftliche Handeln des / der Einzelnen im Sinne der Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft. Nicht Verbraucherbildung bzw. Themen der Verbraucherarbeit sind vorrangige Inhalte, sondern individuelle und gesellschaftliche Lebenssituationen in einer demokratisch verfassten Gesellschaft. Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften sind hinsichtlich der Verbraucherbildung zwar keine Kernfächer wie beispielsweise Hauswirtschaft oder Wirtschaft, zählen jedoch ebenso wie Technik zu den wichtigen „Zulieferern“ für eine moderne Verbraucherbildung.

Allerdings können insbesondere die Diskussion um die Entwicklung einer „Bürgergesellschaft“ (vgl. u.a. Dettling, 1998) und damit verbunden Bürgerbildung (vgl. Kap. 3.2) auch den Stellenwert des Faches Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften für die Entwicklung der schulischen Verbraucherbildung bedeutsamer machen.

Die Fächer Technik und das Fach bzw. der Lernbereich Gesellschaftslehre / Sozialwissenschaften sollen mit den oben getroffenen Behauptungen nicht in ihrer Bedeutung für die Allgemeinbildung abgewertet werden. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass sie für die Verbraucherbildung zwar wichtige Funktionen übernehmen, jedoch Verbraucherbildung über diese Fä-

⁸ Das Fach Technik wird z. B. in Nordrhein-Westfalen im Lernbereich Arbeitslehre der Hauptschule ab Klasse 7 neben Wirtschaft und Hauswirtschaft unterrichtet. In anderen Bundesländern ist Technik entweder im Pflicht- oder im Wahlpflichtbereich der Sekundarstufe I als eigenständiges Fach oder wiederum in Kombination mit Arbeitslehre oder Wirtschaft angesiedelt. Auch in der Sekundarstufe II ist Technik teilweise vertreten.

⁹ Je nach Bundesland und Schulform handelt es sich um ein eigenständiges Unterrichtsfach oder um einen Lernbereich, dem dann z. B. die Fächer Geschichte, Politik und teilweise auch Erdkunde zugeordnet sind. In Nordrhein-Westfalen gibt es an der Hauptschule den Lernbereich Gesellschaftslehre, dem in der Klasse 5 und 6 auch Wirtschaft und Hauswirtschaft angehören.

cher hinausgehende Inhalte und Zielsetzungen zu vermitteln hat, die insbesondere von den Fächern Hauswirtschaft und Wirtschaft abgedeckt werden.

3 Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS

Verbraucherbildung im Projekt REVIS wird verstanden als Befähigung zu Wissen, Verstehen, Reflexion und Handeln in unterschiedlichen Konsumfeldern auf der Grundlage individueller und sozialer Bedürfnisse u. a. gesundheitsorientierter, ökologischer Entscheidungen und anderer ethischer Werthaltungen.

Verbraucherbildung hat die Aufgabe, im Sinne der Nachhaltigkeit die Zusammenhänge von Produktion und Konsum in ihren ökonomischen, ökologischen und sozialen Aspekten aufzuzeigen. Nur vor diesem Hintergrund sind Verhaltensänderungen von Schülerinnen und Schülern und z. T. ihrer Familien hin zur Berücksichtigung regionaler, saisonaler, ökologisch verantwortlich hergestellter Produkte anzustreben und für diese einsehbar.

Verbraucherbildung wird im Forschungsprojekt REVIS aus der Perspektive der Menschen als handelnde Verbraucher betrachtet. Der Fokus richtet sich im weitesten Sinne auf die Interaktion von Mensch und Markt. Damit rücken zwei Fachwissenschaften als Grunddisziplinen der Verbraucherbildung besonders in den Mittelpunkt: 1. die Haushaltswissenschaft, die den Menschen im Hinblick auf Lebens- und Haushaltsführung im Fokus hat und 2. die Wirtschaftswissenschaft, deren Fokus das ökonomische Verständnis ist.

Konsum ist ein zentraler Lebens- und Handlungsbereich des Menschen, der neben der sozialen Dimension auch die inhaltlichen Bedarfsbereiche mit ihren unterschiedlichen Aspekten enthält. Verbraucherbildung muss die Kompetenzen im Handlungsbereich mit den Kompetenzen im Bedarfsbereich koppeln, damit Konsumenten und Konsumentinnen verantwortlich und wertorientiert handeln können. In der Verknüpfung der Konsumaufgabe mit der Wirtschaftsaufgabe wird ein einheitliches Konzept der Verbraucherbildung entwickelt (vgl. Tab. 2).

Auf der linken Seite des Schaubilds (vgl. Tab. 2) sind die inhaltlichen Bedarfsfelder (Konsumfelder) abgebildet. Über allem stehen die übergreifenden Perspektiven auf den Lebens- und Handlungsbereich Konsum, die eine dritte Dimension bilden, und darunter wesentliche Prinzipien und Bildungsinhalte der Verbraucherbildung. Das Schaubild verdeutlicht die Komplexität dieses Handlungsbereichs, der darauf bezogenen Bildung und der entsprechenden Kompetenzen zur aktiven Gestaltung der Verbraucherrolle.

Zu den Kategorien im Einzelnen: Die übergreifenden Perspektiven auf den Lebens- und Handlungsbereich Konsum wurden eingeführt, um zu verdeutlichen, dass Konsum bzw. Konsumstile in hohem Maße abhängig sind von Lebensstilen und Lebenslagen. Für die Verbraucherbildung ist die Berücksichtigung dieser Verflechtungen zentral.

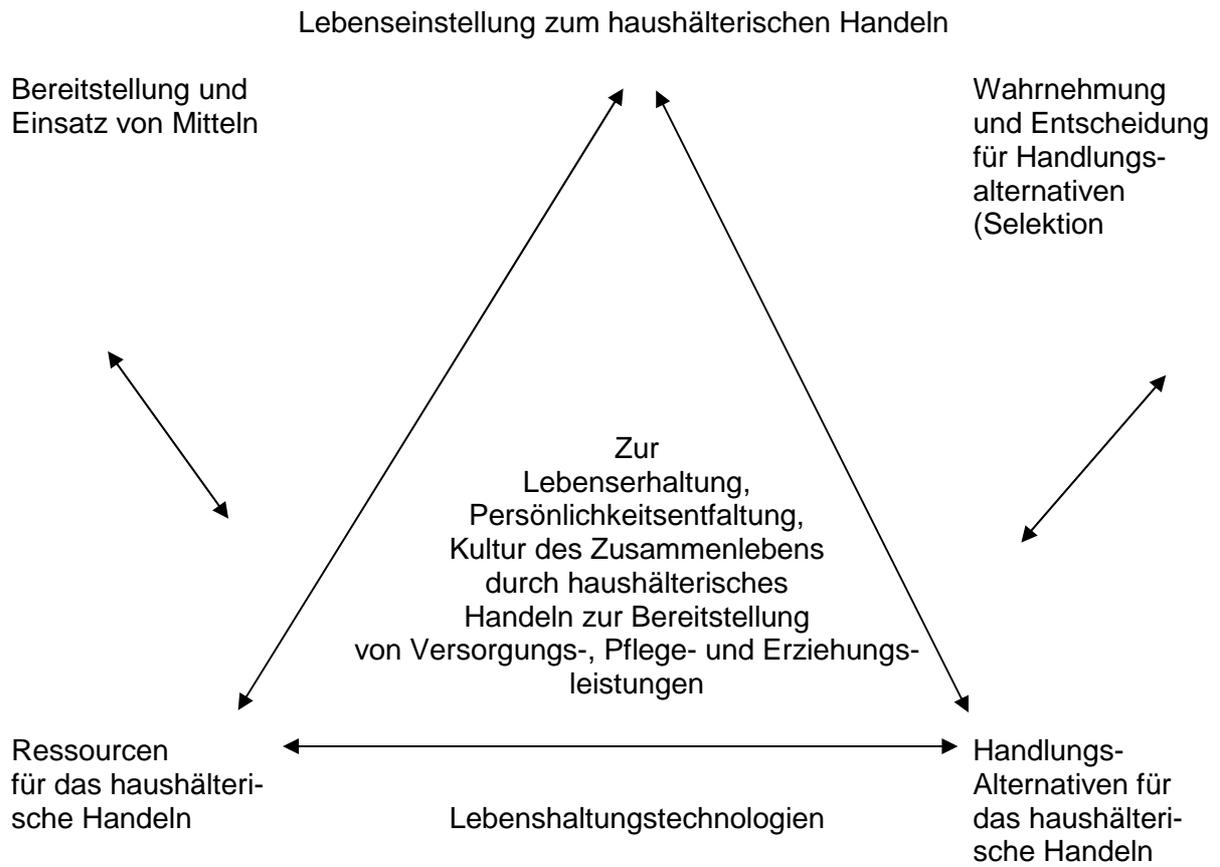
Die Lebenslage prägt zum einen entscheidend die Identität mit, zum anderen werden mit der Betrachtung der Lebenslage auch die jeweils vorhandenen Ressourcen und der spezifische

Umgang mit ihnen erfasst, wie z. B. in der aktuellen Armuts-Reichtumsdiskussion deutlich wird (vgl. Ketttschau, 2003).

Lebenslage, Wertorientierungen, personale und soziale Identität sowie Kultur äußern sich im (angestrebten oder erreichten) Lebensstil, der in modernen Gesellschaften zunehmend über Konsum repräsentiert wird. Hinzu kommt, dass Wertvorstellungen, Konsummuster oder Lebenshaltungen nicht mehr übergreifend und für alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen verbindlich vorgegeben sind, sondern eine „Patchwork-Decke“ (Reusswig, 1993) verschiedener Lebensstile zu finden ist (vgl. auch Leonhäuser, 2003, S. 124). Die Verpflichtung zur Wahl und zur Verwirklichung eines Lebensstils (vgl. dazu ausführlich Methfessel, 2003) setzt voraus, dass Verbraucherinnen und Verbraucher neben der nötigen „Markt- und Gütertransparenz eine Transparenz der eigenen Bedürfnisse [...] schaffen und die Frage ‚Was will ich eigentlich‘ in diesem Zusammenhang individuell klären“ (Leonhäuser, 2003, S. 125).

Bedürfnisreflexion und Bedarfsorientierung können also entlang unterschiedlicher und sehr differenzierter Wertangebote erfolgen und müssen außerdem noch mit den jeweils vorhandenen Ressourcen (Geld, Zeit, etc.) abgestimmt und in Einklang gebracht werden. Blosser-Reisen hat diesen Zusammenhang charakterisiert als das in Einklang bringen von persönlichem Wollen, sozialem Dürfen und ökonomischem Können (vgl. Blosser-Reisen, 1980, S. 38). Von Schweizer hat diese komplexen Zusammenhänge in ihrem „haushälterischen Dreieck“ akzentuiert noch einmal aufgegriffen. Jede dieser Dimensionen ist sowohl Variable als auch Rahmenbedingung, die es zu beachten gilt.

Abb. 1 Das haushälterische Dreieck



Quelle: Schweitzer, R. von (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts, Stuttgart, S. 138

Bedürfnisbefriedigung und Bedarfsdeckungsprozess insgesamt kommen aus haushaltswissenschaftlicher Perspektive somit in den Blick. Dies bedeutet für die praktische Gestaltung von Bildungsprozessen, dass unterschiedliche fachliche Positionen genutzt und miteinander verknüpft werden (vgl. Kettschau, 2003, S. 111f.). Rahmenbedingungen, Orientierungen, Kompetenzen und das breite Spektrum von Aktivitäten der Verbraucherinnen und Verbraucher sollen gleichermaßen berücksichtigt werden, damit Haltungen angebahnt, (Handlungs-) Kompetenzen vermittelt und Wissen erworben werden können.

Der aktiv gestaltenden Rolle der Verbraucherinnen und Verbraucher wird Rechnung getragen, indem insbesondere auch auf die Anforderungen an die Konsumenten in den unterschiedlichen Bildungsbereichen verwiesen wird. Aus diesen Anforderungen müssen entsprechend zu vermittelnde Kompetenzen abgeleitet werden.

Das Schaubild soll dazu beitragen, einen bewussten, konstruktiven Umgang mit möglichen Zielkonflikten zu ermöglichen. Markt und Verbraucher haben unterschiedliche Perspektiven, beide sind legitim und haben ihre Berechtigung gerade aus der jeweils unterschiedlichen Perspektive heraus, müssen aber auch von der jeweils anderen Seite wahrgenommen werden. Verbraucherinnen und Verbraucher müssen allerdings befähigt werden, über sich selbst bestimmend und insoweit „souverän“ dem Markt gegenüber treten zu können.

3.1 Consumer Literacy

Ein so gefasstes Verständnis von Verbraucherbildung knüpft an die internationale Diskussion zum Konzept der „Literacy“ an (vgl. Beer 2003). „Consumer Literacy“ im Verständnis von REVIS zielt auf eine weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesellschaft. Hierfür ist eine Grundbildung, die alle Bürgerinnen und Bürger zu eben dieser Teilhabe befähigt und sie mit den entsprechenden unverzichtbaren Kulturwerkzeugen ausstattet, dringend erforderlich.

Das Literacy-Konzept geht über den Bereich des Wissens hinaus und umfasst ebenso die Fähigkeit über Wissen und Erfahrungen zu reflektieren und beides auf realitätsnahe Problemsituationen auch anzuwenden (vgl. OECD 2001, S. 14). Consumer Literacy in diesem Sinne bildet ein gesellschaftliches Bildungsverständnis ab, das unverzichtbare Grundlagen beschreibt, die für die Entwicklung einer modernen Bürgergesellschaft notwendig sind (vgl. Beer, 2003, S. 4).

Verbraucherbildung ist somit ein „**Bereich der Grundbildung, der den Anspruch einer Kulturtechnik hat und eine notwendige Voraussetzung für die Bewältigung und die verantwortliche Gestaltung der Zukunft darstellt**“ (Beer, 2003, S. 5, Hervorhebungen von K. S.-M.)

Normativer Bezugspunkt oder Rahmen der Grundbildung (Literacy) sind die Menschenrechte, demokratische Strukturen und die Orientierung an Kriterien für eine nachhaltige soziale, ökonomische und ökologische Entwicklung.¹⁰ Von dieser Perspektive ausgehend, können übergreifende normative Bildungsziele (vgl. auch Schlegel-Matthies, 2003b) formuliert, Schlüsselkompetenzen¹¹ bestimmt und Domänen¹² identifiziert werden.

Im Zusammenhang mit dem Literacy-Konzept wurde den Schlüsselkompetenzen eine besondere Rolle zugesprochen. Edelstein und de Haan formulieren Schlüsselkompetenzen auf der Grundlage des OECD DeSeCo-Papiers¹³ wie folgt:

¹⁰ „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).

¹¹ „Als Schlüsselkompetenzen (bzw. Schlüsselqualifikationen, vgl. Weinert 1998) werden Befähigungen bestimmt, die erstens für die Gestaltung komplexer Herausforderungen des eigenen Lebens wie der gesellschaftlichen Entwicklung wichtig sind, und zweitens für die Fähigkeit, ein gutes Leben zu führen, zentral sind. „The notion of key competence is used to designate competencies that enable individuals to participate effectively in multiple contexts or social fields, and that contribute to an overall successful life for individuals and to a well-functioning society“, heißt es in einer für die OECD verfassten Studie zum Thema Schlüsselkompetenzen (OECD 2002)“. (Edelstein & deHaan, 2003, S. 13)

¹² „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).

¹³ 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.

„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. 13)

Wird Bildung hier als Recht der Individuen verstanden, für die Bewältigung und Gestaltung der Zukunft entsprechend befähigt zu werden, d.h. Wissen, Kompetenzen und Einstellungen zu erwerben, so können andererseits auch gesellschaftliche Ansprüche an die Bildung der Individuen gestellt werden, um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft zu sichern. Dann sollen Individuen befähigt werden, *„für eine gute Gesellschaft eintreten zu können. Dazu gehört die Fähigkeit, für Gleichheit und gegen Diskriminierung sowie für den sozialen Zusammenhalt und zivilgesellschaftliches Engagement eintreten zu können, die Möglichkeit, sich für die Menschenrechte und für nachhaltige Entwicklungsprozesse engagieren zu können, die Fähigkeit zu fairer Regelung von Konflikten und zur Ausübung von deliberativ verhandelten Mitbestimmungsrechten“*(Edelstein & deHaan, 2003, S. 13). Diese Fähigkeiten sollten Menschen auch in ihrer Rolle als Verbraucherinnen und Verbraucher einsetzen können.

3.2 Bürgerbildung und Verbraucherbildung

Grundaufgabe politischer Bildung in demokratischen Gesellschaften ist die „Mündigkeit“¹⁴ der Bürger und Bürgerinnen (vgl. zu Aufgaben und Selbstverständnis politischer Bildung: u. a. Weidinger, 1996; Breit, Schiele, 2002). Die einzelnen Bürgerinnen und Bürger bilden den Souverän und haben somit nicht nur **das Recht**, aktiv und passiv den Kurs der Politik zu bestimmen, sondern auch **die Pflicht**, die Verantwortung in der und für die Gesellschaft zu übernehmen. Damit sind sie zunehmend auch in ihrer Rolle als Konsumenten und Konsumentinnen gefordert.

Das Konzept der Bürgergesellschaft hat seinen Ursprung in der politischen Anthropologie (vgl. Dettling, 1998, S. 23), in deren Zentrum der einzelne und auf Gemeinschaft hin angelegte Mensch steht: *„Am Anfang der Bürgergesellschaft steht also nicht der Staat oder die Wirtschaft, sondern das Individuum in seinen sozialen Bezügen.“*(Dettling, 1998, S. 23)

Die richtige Balance zwischen den Teilordnungen Staat, Wirtschaft und Gesellschaft herzustellen, zu verhindern, dass sich eine der Teilordnungen der ganzen Gesellschaft bemächtigt, und *„sich zum ändern all jener Aufgaben annehmen, die alle gemeinsam betreffen und die alle nur gemeinsam lösen können“* (ebd.) sind grundlegende Aufgaben der Politischen Gemeinschaft.

Der Idee der Bürgergesellschaft¹⁵ liegen somit normative, wertsetzende (Vor-)Entscheidungen zugrunde, die den Menschen als sozial verantwortlich handelnd, als aktiv gestaltend und auto-

¹⁴ Unter Mündigkeit soll im hier diskutierten Kontext die Befähigung zu eigenständiger Urteils- und Entscheidungsfindung verstanden werden.

¹⁵ Vgl. zur Kritik am inflationären Gebrauch des Begriffs und an der Schwierigkeit des Gelingens: Dettling, 1998.

nom begreifen. Letztlich stellt sich mit der Diskussion um die aktive Bürgergesellschaft die Frage danach, wie wir jetzt und zukünftig das (Zusammen-)Leben in der Gesellschaft gestalten wollen. Diese Frage wird auch im Lebens- und Handlungsfeld Konsum (mit)entschieden. Zur Consumer Literacy als notwendigem Kulturwerkzeug muss deshalb auch die Berücksichtigung sozialer Verantwortlichkeit gehören. Dies bedeutet, dass ökologische, soziale und ökonomische Folgekosten des eigenen Konsumentenhandelns vor dem Hintergrund des sozialen Wohlbefindens der Einzelnen und der sozialen Qualität und Wohlfahrt des Gemeinwesens abgeschätzt und für Konsumententscheidungen möglichst berücksichtigt werden können.

Eine verstärkte Teilhabe der Bürgerinnen und Bürger, durch die aus der „Zuschauerdemokratie“ eine „partizipatorische Bürgergesellschaft“ entwickelt werden (vgl. Leif, 1998, S. 18) und in der diskursiv die Richtung der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklung ausgehandelt werden kann, ist jedoch nur möglich durch eine entsprechende Aktivierung der Bürgerinnen und Bürger.

Bürgerbildung im oben beschriebenen Sinne der aktiven Bürgergesellschaft erhält innerhalb der Europäischen Union in den letzten Jahren einen immer größeren Stellenwert. Im Vereinigten Königreich wurde Bürgerbildung (Citizenship) bereits in das nationale Curriculum aufgenommen:

„Citizenship gives pupils the knowledge, skills and understanding to play an effective role in society at local, national and international levels. It helps them to become informed, thoughtful and responsible citizens who are aware of their duties and rights. It promotes their spiritual, moral, social and cultural development, making them more self-confident and responsible both in and beyond the classroom. It encourages pupils to play a helpful part in the life of their schools, neighbourhoods, communities and the wide world. It also teaches them about our economy and democratic institutions and values; encourages respect for different national religious and ethnic identities, and develops pupils' ability to reflect on issues and take part in discussions“. (National Curriculum: Citizenship, 1999)

Für die Diskussion über den Zusammenhang zwischen Bürgerbildung und Verbraucherbildung soll Ulrich Beck herangezogen werden, der konstatierte, dass *„die Zweite Moderne [...] auch eine verbraucherorientierte Demokratie werden [könnte]. Dem liegt die – in transnationalen Käuferboykotts erfahrbare und praktizierte – Einheit von Kaufakt und Stimmzettel zugrunde“* (Beck, 1998, S. 7, Hervorhebungen im Original).

Menschen erfahren den Prozess der Globalisierung oftmals als bedrohlich und undurchschaubar und mit dem Gefühl des ohnmächtigen Ausgeliefertseins, wenngleich die erweiterten Möglichkeiten des Konsums durchaus positiv gesehen werden. Bisher noch zu wenig in den Köpfen der Verbraucherinnen und Verbraucher ist aber auch, dass durch die Globalisierung der Märkte erstmals die Möglichkeit besteht über Grenzen hinweg, direkt und sogar in Fragen, die bis dahin allein vom Management der Konzerne entschieden wurden, Entscheidungen zu be-

einflussen und zwar einzig und allein durch den Kaufakt¹⁶: „Zusammensetzung von Produkten, Lebens- und Arbeitsverhältnisse derjenigen, die diese Produkte hergestellt haben, sowie Art und Ausmaß des demokratischen Engagements des jeweiligen transnationalen Konzerns.“ (a. a. O., S. 8)

An diesem Punkt treffen sich Bürgerbildung und Verbraucherbildung: Ausgehend von den gleichen übergreifenden Schlüsselkompetenzen und den zugrunde liegenden Wertorientierungen (Menschenrechte, Demokratie und Nachhaltigkeit) ist Verbraucherbildung Teilmenge von Bürgerbildung und muss Bürgerbildung umgekehrt Teilmenge von Verbraucherbildung sein.

Kinderarbeit, Ressourcenverbrauch, katastrophale Arbeits- und Lebensbedingungen etc. (auch als Grundlage niedriger Preise) sind Probleme, die uns alle angehen als Konsumentinnen und Konsumenten und als Bürgerinnen und Bürger. International wird derzeit unter dem Begriff „Consumer Citizenship“ diese verantwortliche Rolle als „Bürger-Konsument“ besonders bezogen auf die Frage der Nachhaltigkeit diskutiert.

Eine vorläufige Übereinkunft, was unter Consumer Citizenship verstanden werden soll, wurde 2002 in Norwegen geschlossen:

“Consumer citizenship is when the individual, in his/her role as a consumer, actively participates in developing and improving society by considering ethical issues, diversity of perspectives, global processes and future conditions. It involves taking responsibility on a global as well as regional, national and local scale when securing one’s own personal needs and well-being.” (Thoresen, 2002, S. 22)

Ausgehend von dieser Definition können für eine Verbraucherbildung, die den oben genannten Orientierungen verpflichtet ist, entsprechende Bildungsziele, Standards und Curricula erarbeitet werden (vgl. Tab. 2 und Schlegel-Matthies, 2003b).

Literatur

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Beck, U., A. Giddens, S. Lash (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Beer, S. (2003): Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung im Forschungsprojekt REVIS, als pdf-Datei hinterlegt auf: <http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de>.

Blosser-Reisen, L.(1980): Grundlagen der Haushaltsführung. Eine Einführung in die Wirtschaftslehre des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider.

Breit, G., S. Schiele (Hg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Lizenzausgabe der Bundeszentrale für politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag

¹⁶ Die (Einfluss-)Möglichkeiten der Verbraucherinnen und Verbraucher dürfen jedoch nicht überschätzt werden. Es gilt immer auch, dass Rahmenbedingungen für aktives Verbraucher- und Bürgerhandeln durch den Gesetzgeber und Verbraucherverbände etc. geschaffen und garantiert werden müssen.

- Brewer, J. (1997): Was können wir aus der Geschichte der frühen Neuzeit für die moderne Konsumgeschichte lernen? In: Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus, S. 51 - 74
- Bundesverband deutscher Banken BDB (Hg.) (2003): Jugendstudie 2003: Wirtschaftsverständnis und Finanzkultur. Ergebnisse aus repräsentativen Bevölkerungsumfragen im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken.
- Dettling, W.: Bürgergesellschaft. Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 38/98, S. 22 – 28.
- Edelstein, W. & de Haan, G. (2003): Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin.
- Kettschau, I. (2003): Haushaltsführung und Lebensgestaltung unter prekären Bedingungen – Haushaltswissenschaftliche und haushaltsdidaktische Ansätze, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 101 – 115.
- König, W. (2000): Geschichte der Konsumgesellschaft. (Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte: Beihefte Nr. 154), Stuttgart: Steiner.
- Kotisaari, L., M. Schuh (2000): Verbraucherbildung als Beitrag zum Lernen für die Familie 2000, in: I. Kettschau, B. Methfessel, M.-B. Piorkowsky (Hg.): Familie 2000. Bildung für Familien und Haushalte – Europäische Perspektiven, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 138 – 154.
- Leonhäuser, I.-U. (2003): Ernährungskompetenz im Kontext einer Risiko- und Erlebnisgesellschaft, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 117 – 128.
- Methfessel, B. (2003): Wandel von Lebensstil und Lebensformen – Zur gesellschaftsgestaltenden Bedeutung von Haushalten, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 129 – 151.
- The National Curriculum for England: citizenship, jointly published by the UK Government Department for Education and Employment & the Qualifications and Curriculum Authority, London 1999.
- OECD (Hg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen. Paris.
- Reusswig, F. (1993): Die Gesellschaft der Lebensstile, in: Politische Ökologie – Special (33), Sept./Okt., S. 6 – 10.
- Schlegel-Matthies, K. (2003a): Bildung für Lebensführung – Eine neue Aufgabe für die Schule!?, in: Methfessel, B., K. Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider, S. 71 – 84.
- Schlegel-Matthies, K. (2003b): Zur Legitimation von Bildungszielen nicht nur in der Ernährungs- und Verbraucherbildung, Paderborn: unveröff. Manuskript (Druck in Vorbereitung).
- Schweitzer, R. von (1991): Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts, Stuttgart: Ulmer.
- Schweitzer, R. von (1997): „Der mündige Bürger“ – eine Fiktion! Folgen für das Alltagsleben, die Marktwirtschaft und Demokratie, in: Tagungsband Europa: Herausforderungen für die Alltagsbewältigung. Hauswirtschaft als Basis für soziale Veränderungen. Internationale Arbeitstagung 21. bis 23. Oktober 1996, Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, S. 67 – 80.
- Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus.

- Siegrist, H. (2000): Konsum, Kultur und Gesellschaft im modernen Europa, in: Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus, S. 13 – 48.
- Thoresen, V. (HG.) (2002): Developing Consumer Citizenship. Conference report. Hamar, 20-23 April 2002 and Project progress report: Comenius 2.1 Project 2001-2004 Consumer education and teacher training: Developing consumer citizenship, Høgskolen i Hedmark, Oppdragsrapport nr. 4 – 2002.
- Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen, Stiftung Verbraucherinstitut (Hg.) (1984): Verbrauchererziehung in der Schule. Ein Zielkatalog, Düsseldorf: Eigenverlag.
- Weber, B. (2002): Economic Education in Germany, in: OSD 2/2002: Civic and Economic Education in Europe, (<http://www.sowi-online.de> vom 23.11.2003).
- Weidinger, D. (Hg.) (1996): Politische Bildung in der Bundesrepublik. Zum 30jährigen Bestehen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, Opladen: Leske + Budrich.
- Wyrwa, U. (1997): Consumption, Konsum, Konsumgesellschaft. Ein Beitrag zur Konsumgeschichte, in: Siegrist, H., H. Kaelble, J. Kocka (Hg.) (1997): Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert), Frankfurt/New York: Campus, S. 747 – 762.



Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?

Werner Brandl

Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Helmut Heseke
heseke@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

Brandl, Werner:

Portfolio – Wandel in der der Lernkultur und Lehrerbildung?

Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 5, 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.

Inhaltsverzeichnis

Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?

0	„Portfolio“ – eine überraschend einfache Idee.....	6
1	Grundfragen & Grundlagen	7
1.1.	Kompetenzorientiertes Lernen & Lehren	8
1.1.1.	Kompetenzen	8
1.1.2.	Profession – Professionalisierung – Professionalität.....	10
1.2.	„Träges Wissen“ & „Situierendes Lernen“ in der Lehrerbildung.....	12
1.3.	Überwindung der „Kluft zwischen Wissen & Handeln“ – aber wie?	15
2	Portfolio	22
2.1.	<i>Ein</i> Baustein zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung.....	23
2.2.	Portfolioprozess: Vom Dossier zur Präsentation	26
2.2.1.	Arbeitsdossier	26
2.2.2.	Mediabox.....	28
2.2.3.	Präsentationsmappe	29
3	REVIS-Portfolio: Aufgabe & Perspektive für die Ernährungs- und Verbraucherbildung	32
3.1.	REVIS-Bildungsstandards	34
3.2.	(Fach-)Didaktische Kompetenz	36
3.2.1.	„Oldenburger Dekalog“ – oder: „Was ist guter Unterricht?“	36
3.2.2.	Kerncurriculum Fachdidaktik (GFD)	39
4	Anhang: <i>Portfolio Schulpraktische Studien für das Lehramt Ernährung und Gestaltung</i>	41
	Links	45
	Literatur	45
	Autor	50

Zusammenfassung

Portfolios sind nicht so neu (wie man zunächst annehmen möchte), sondern als „Arbeitsmappen“ seit langem integraler Bestandteil der Dokumentation bildnerisch-künstlerischer Entwicklung. Seit den 1990er-Jahren werden Portfolios zunehmend auch als Instrumente zur Förderung von Lernen und Reflexion und zur Unterstützung professioneller Entwicklung in der Lehrerbildung (aller Phasen) eingesetzt. Darüber hinaus finden sie als Instrumente zur authentischen Bewertung insbesondere in Zusammenhängen Verwendung, in denen es um die Anwendung von Wissen in praktisch relevanten Situationen geht - und damit um die Verhinderung sog. ‚trägen Wissens‘ (Wissen - obwohl scheinbar vorhanden – kann nicht eingesetzt werden, um komplexe und realitätsnahe Probleme zu lösen). Zur Überwindung dieser ‚Kluft zwischen Wissen und Handeln‘ (wie dieses Phänomen des nicht gelingenden Transfers häufig genannt wird) bietet sich die Einführung von Portfolios in die Lehrerbildung geradezu an (inklusive der Bewertung).

Die ‚Philosophie‘ des Einsatzes von Portfolios gründet sich u.a. auf

- einen konstruktivistischen Ansatz zum Verständnis von Lernen,
- einer Sicht auf die Lernenden, die ‚kompetent‘ Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen,
- Vorstellungen, die sowohl den Lernprozess als auch dessen Ergebnis mit Nachdruck betonen,
- die Bedeutung von Autonomie und Reflexion beim Lernen,
- die Einbettung von Lernprozessen in authentische und situierte Lernumgebungen,
- den Fokus auf das zu legen, was die Lernenden können – und eben nicht auf das, was sie nicht können!

Die Konzeption eines *REVIS*-Portfolios gründet sich auf den o.a. theoretischen Bezugsrahmen. Ziel ist die Sammlung, Dokumentation und Reflexion von Anstrengungen, Fortschritten und Leistungen von Lehrkräften, die auf den Feldern der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung tätig sind, einschließlich des Nachweises einer kompetenzorientierten Entwicklung von Expertise und Professionalität in der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung.

Abstract

Portfolios are not new, but have been an integral part of the graphic arts in tracking the professional development of artists. Since the 1990's they have been used in general as a means of encouraging reflective learning and assisting professional development both in education and teacher training (of all levels). They are also being integrated in formal assessment processes, being seen as one form of authentic assessment particularly suited to evaluating the application of theory in practice preventing 'inert knowledge' (defined as theoretical knowledge which cannot be used - although seemingly available - for solving complex, realistic problems). Bridging the 'gap between knowledge and action' (as the disability transferring knowledge from the theoretical to the practical side is often described) the adoption of portfolios seems to be an appropriate tool in teacher training (including its use in assessments).

The 'philosophy' behind the usage of portfolio are e.g.:

- a constructivist approach to understanding learning,
- a view of the learners as 'competent' to take charge of their own learning,
- emphasis on the process as well as the products of learning,
- valuing of autonomy and reflective processes in learning,
- contextualization of learning through authentic and situated learning environments,
- focus on what learners can do – and not where they fail!

The conceptualization of the *REVIS*-portfolio (Reform of the nutrition and consumer education in schools) is based on the above mentioned theoretical framework and focussed on the collection, documentation, and reflection compiled by teaching staff concerning nutrition, health, and consumer education that exhibits the efforts, progress, and achievements in that area, including evidence of competency-based development of expertise and professionalism in nutrition, health, and consumer education.

0 „Portfolio“ – eine überraschend einfache Idee...

„Das Portfolio erzählt gleichsam die Geschichte des Lernens und enthält im Idealfall alles, was hilft, diese Geschichte besser zu erzählen“

(Häcker, 2001, S. 71)

Man nehme eine Sammelmappe mit vielen Fächern, verstaue dort zunächst die Dokumente und Materialien, die sich im Zusammenhang mit einer bestimmten Idee bzw. Aufgabenstellung ansammeln, sichte von Zeit zu Zeit das Material, beschrifte die Reiter an der Mappe mit eindeutigen Rubriken, sortiere neue Dokumente ein, vorhandene um und manche wieder aus, begründe schriftlich die Auswahl, bewerte das Material im Hinblick auf eine bestimmte Thematik, ziehe Schlüsse aus der Reihenfolge, dem Inhalt und der Bedeutung der Dokumente, bringe das Ganze in eine repräsentative Form und zeige das fertige Werk schließlich allen daran interessierten Personen.

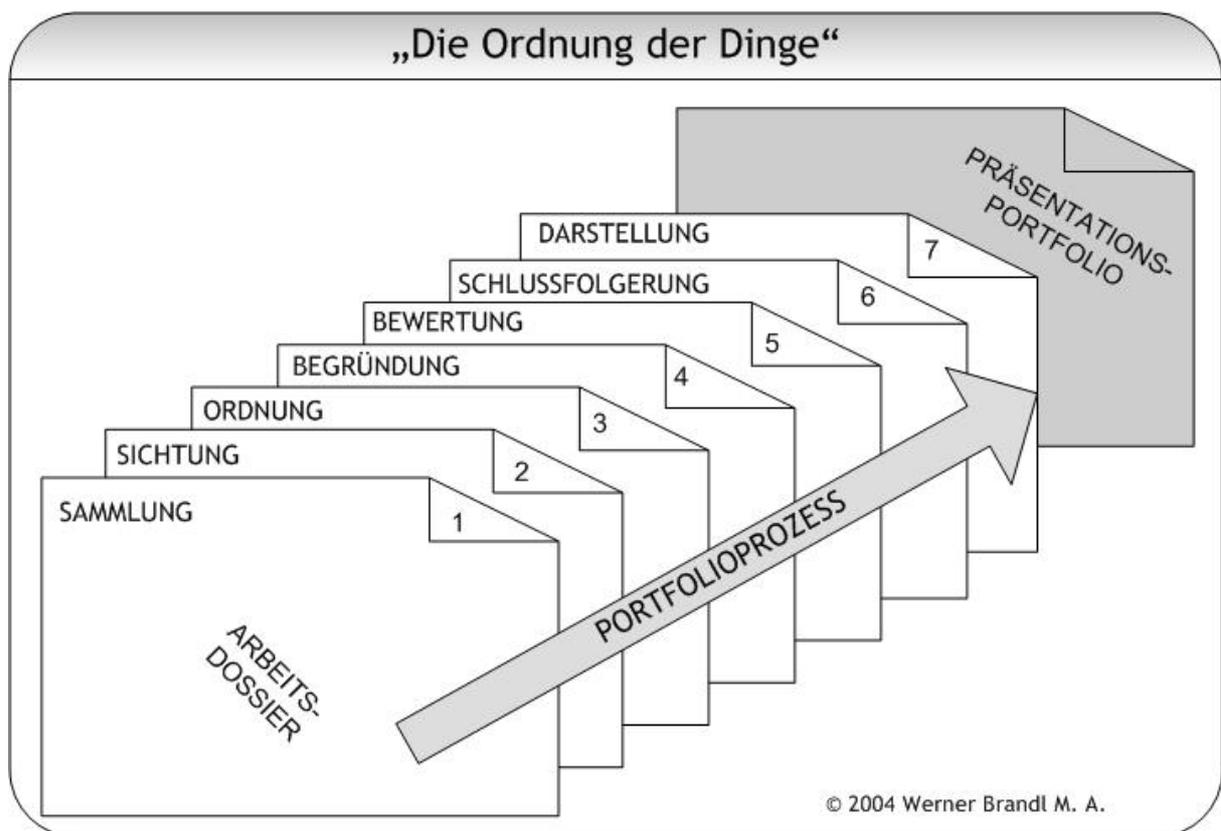


Abbildung 1: Portfolio als Prozess und Produkt

Was zunächst wie die Anleitung zur Konzeption einer (mehr oder weniger) erbaulichen Unterhaltung im Familien- bzw. Freundeskreises klingt, ist ein ernsthaftes Instrument der Protokollierung und Evaluation von Kompetenzentwicklung geworden!

Sehr viel mehr an *praktischer* Tätigkeit¹ steckt allerdings nicht hinter der Idee eines *Portfolios*² – und so neu ist es auch nicht: Die bildenden Künstler stellen schon seit der Renaissance mittels *portafoglios* ihr Schaffen mit der Präsentation ausgewählter Werke unter Beweis und Grafiker, Designer etc. potenziellen Auftraggebern vor; Wertpapierbesitzer lassen gerne Zusammensetzung und Ertrag ihres *Portefeuilles* von entsprechenden Managern optimieren, die eine ausgeklügelte Portfolio-Strategie versprechen.

Und doch hat die Idee einen langen Weg hinter sich, im *wortwörtlichen* Sinne, da der Ausgangspunkt in den 90er Jahren in den USA und Kanada zu finden ist, und im *übertragenen* Sinne, da auf der theoretischen Ebene erst ein langwieriger Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Lern- und Lehrprozessen den Weg frei machte für die Integration von Portfolios in Unterrichts- und Erziehungsprozesse – inklusive Bewertung und Beurteilung! Man muss nicht gleich so euphorisch mit Vierlinger (einem österreichischen Wegbereiter des Portfolio-Gedankens) die „kopernikanische Wende in der Leistungsbeurteilung“ ausrufen, um zu erkennen, welche Chancen Portfolios in der Begleitung von Lernprozessen eröffnen können – bei SchülerInnen und LehrerInnen³ gleichermaßen!

1 Grundfragen & Grundlagen

Im angloamerikanischen Sprachraum, in Kanada, in Österreich und der Schweiz ist das Portfolio schon seit geraumer Zeit als Instrument zur Dokumentation und Bewertung von Leistungsstand und –entwicklung und als integraler Bestandteil von Bildungs- und Lehrerbildungsprozessen verankert. Allmählich werden auch in Deutschland die neuen Perspektiven erkannt, die eine *andere* Art der Feststellung, Dokumentation und Bewertung von *Kompetenzentwicklung* ermöglichen⁴.

¹ Näheres siehe unter 2.2 Portfolioprozess – vom Dossier zur Präsentation

² Ursprünglich bedeutet Portfolio: portafoglio [ital.] Bestand an Wertpapieren (portefeuille); Mappe mit einer Serie von Druckgrafiken oder künstlerischen Fotos.

³ Der Ansicht gewiss und zum Trotz, dass *Genus* und *Sexus* distinkten Bereichen angehören, wird die Schreibung von Gattungsbegriffen willkürlich (und damit auch nicht ausgewogen) gehandhabt.

⁴ In Deutschland sind Material- und Dokumentensammlungen zur Selbst- und Fremdbewertung in Form von Portfolios (teilweise mit anderer Bezeichnung, aber gleicher, zumindest ähnlicher Intention) als überregionale Projekte konzipiert und mit entsprechender medialer Unterstützung eingeführt worden (vgl. Linkliste im Anhang); unter Bezeichnungen wie z.B. „Lernbericht“ und „Projektstagebuch“ sind ähnliche Instrumente der „Prozessbegleitung als Lern- und Reflexionshilfe“ (Fast & Methfessel, 2001) integraler (fach-)didaktischer Bestandteil von Lern- und Lehrprozessen, in denen „vor allem den Lernenden ihre Erfahrungen mit sich und ihren Lernwegen sowie ihre eigene Verantwortung für den Lernprozess deutlich werden“ (S. 44) sollen.

Was ist ein Portfolio?

Ein Portfolio

- ➔ ist die strukturierte und kommentierte Sammlung von Dokumenten und Materialien unterschiedlicher Art;
- ➔ belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge;
- ➔ wird von den Lernenden selbst zusammengestellt, ergänzt, aktualisiert, kommentiert und bewertet;
- ➔ dient der Dokumentation und Präsentation der Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen und
- ➔ erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung.

Abbildung 2: Portfolio: Synoptische Definition

1.1. Kompetenzorientiertes Lernen & Lehren

1.1.1. Kompetenzen

Kompetenz boomt – politisch, wirtschaftlich, werbestrategisch, fach- und domänenspezifisch, bildungstheoretisch, didaktisch etc. – manche sehen ein „neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt“ (Max, 1999) heraufziehen, das dem Konzept der *Schlüsselqualifikationen* den Rang streitig macht bzw. gar als neue *Schlüsselkompetenz* für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen identifiziert wird (Rychen & Salganik, 2003).⁵ Andererseits werden da und dort – und nicht zu knapp - *Kompetenzlücken* ausgemacht werden (vgl. PISA et. al.).

⁵ Schlussfolgerungen des OECD Projekts „DeSeCo Definition und Selektion von Kompetenzen: Theoretische und konzeptionelle Grundlagen“, in dem u. a. Weinert eine konzeptionelle Klärung des Kompetenzbegriffes vorgenommen hat (Weinert, 2001a; vgl. Infobox 1).

INFOBOX 1: Kompetenzen (nach Weinert)

1. Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.
2. Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.
3. Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
4. Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
5. Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.
6. Schlüsselkompetenzen, d.h. Kompetenzen im oben unter Punkt 2 definierten funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind

aus: Klieme, 2004, S. 11

Nach dem (inzwischen) klassischen „Referenzzitat“ von Weinert (2001b) bezeichnen Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemstellungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (S. 27f).

Kompetenz bezieht sich damit nicht auf *allgemeine* Handlungsfähigkeit, sondern bedeutet *situationsbezogene* Handlungsfähigkeit, die an spezifische Gegenstände & Inhalte und Wissens- & Handlungsbereiche gebunden ist. Die herausragende Bedeutung von Kompetenzen „im Sinne eines kohärenten Ensembles von Wissen und Können, das in einer Person vereinigt ist“ (Bromme, 1997, S. 187) wird weiters dadurch unterstrichen, dass es sich immer um *Kompetenzen bezogen auf bestimmte Gegenstandsbereiche* handelt, die auch nur auf Basis von Fachlichkeit und Fachwissen entwickelt und gefestigt werden können⁶.

⁶ Dies stellt auch eine ‚Korrektur‘ des Konzepts der *Schlüsselqualifikationen* dar, das ja gerade von der (prinzipiellen) *Differenz von Gegenstandsbereich und Qualifikationen* ausgeht. Beer hat dezidiert darauf verwiesen, dass für die „spezifische materielle Lernkultur (z. B. praktisch-sinnliche Erfahrungen) und Handlungsorientierung sowie die lebensweltbezogene und handlungsorientierte Integration grundlegender Bildungsziele“ (Beer, 2004, S. 14) der Ernährungs- und Verbraucherbildung eine solche Trennung wenig sinnvoll ist.

1.1.2. Profession – Professionalisierung – Professionalität

Für Kant war es (schon/noch) evident, dass „zwischen der Theorie und Praxis noch ein Mittelglied der Verknüpfung und des Ueberganges von der einen zur anderen erfordert werde, die Theorie mag auch so vollständig sein wie sie wolle, fällt in die Augen“ (Kant, 1793, S. 201), verwahrte sich allerdings auch gegenüber dem „Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ mit dem Hinweis darauf, dass dann wohl die Theorie defizitär (gewesen) sein müsse.

Vielleicht ist ja nach mehr als 200 Jahren die Theoriebildung soweit fortgeschritten, dass man die *Verknüpfung* und den *Übergang* meint gefunden zu haben: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen“ (Klieme, 2004, S. 13)

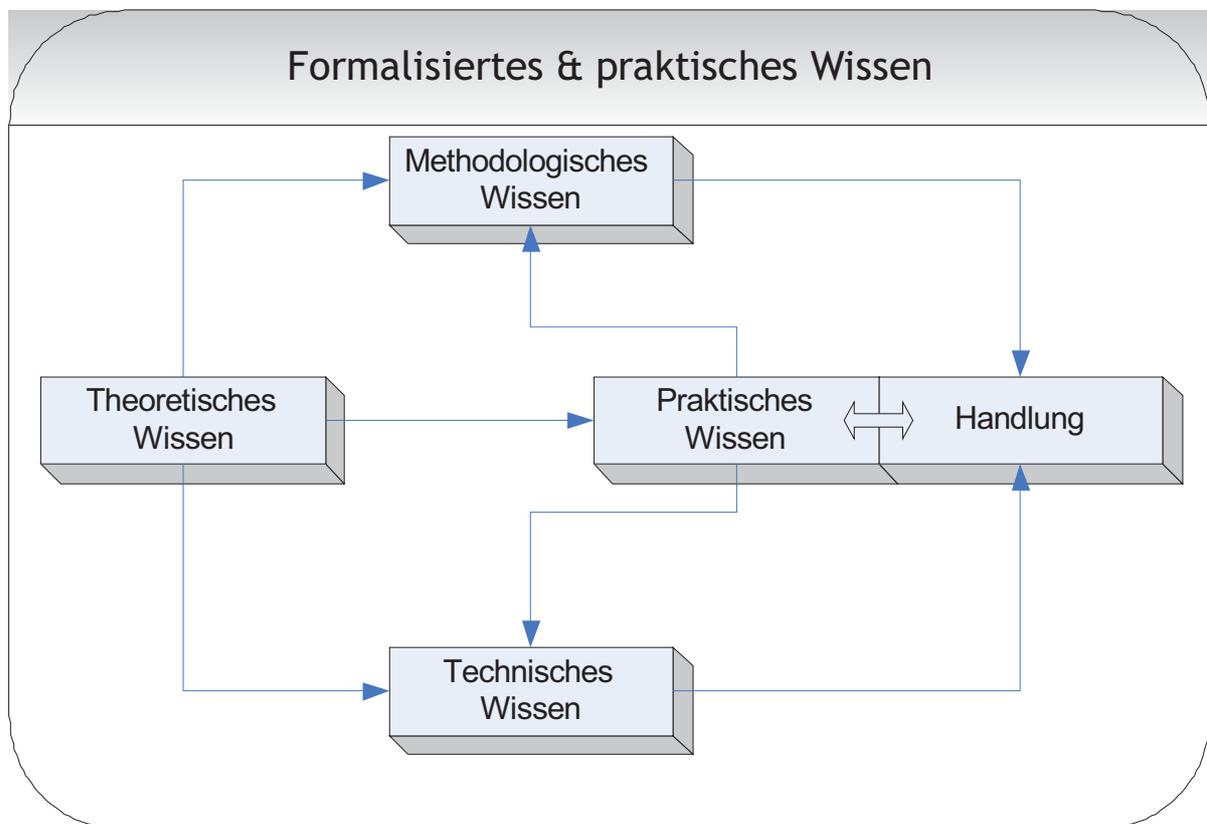


Abbildung 3: Infrastruktur der Kompetenz: Wissen & Handeln

Bei der Betrachtung der *Infrastruktur der Kompetenz* (vgl. Abb. 3) wird deutlich, dass das Verhältnis von formalisiertem Wissen und Handeln nicht nur komplizierter ist, als es der Terminus des „Überganges“ des einen zum anderen suggeriert, sondern auch deutlich komplexer strukturiert ist: Letztendlich resultieren Handlungen aus einer „Gemengelage“ von theoretischem Wissen, Wissen über dieses Wissen, Wissen über die Anwendung des Wissens, Wissen über Methoden der Anwendung des Wissens und praktischem Wissen, wobei zur

Überschreitung des ‚Rubikons‘⁷ neben emotionalen und motivationalen Faktoren auch volitionale Aspekte zudem eine Rolle spielen.

„Pädagogische Professionalität als die reflektierte Relationierung von Wissen und Können basiert, wenn auch nicht ausschließlich, auf dem Einsatz pädagogischen Wissens, und zwar *pädagogischen* Wissens, aber auch pädagogischen *Wissens*“ (Kade & Seitter, 2004, S. 335).

Die in der Diskussion um eine Reform der Lehrerbildung stets auftauchenden Begriffe *Profession*, *Professionalisierung* und *Professionalität* beleuchten unterschiedliche Aspekte, gehorchen einer „eigenständigen Funktionslogik“ (Nittel, 2004, S. 344) und beschreiben drei zu unterscheidende Ebenen der Argumentation:

- *Profession*: *Strukturbegriff*, der einen auf gesellschaftliche Arbeitsteilung basierenden Bezug sozialer Einheiten thematisiert;
- *Professionalisierung*: *Prozessbegriff*, mit dem die Dynamik und Synchronisation von individueller Ausbildung und kollektiver Verberuflichung beschrieben wird;
- *Professionalität*: *Handlungsbegriff*, der die besondere Qualität der personengebundenen „Dienstleistung“ umschreibt.

Auf der Betrachtungsebene verfügen *Professionen* als relativ abgeschlossene Sinnwelten „über ein bestimmtes Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum, zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst“ (Nittel, 2004, S. 344).

- Auf der *Gesellschaftsebene* betrachten sich Professionen als mit Mandat (Auftrag) und Lizenz (Erlaubnis) ausgestattet, zentrale gesellschaftliche Aufgaben zu übernehmen;
- in der Beziehung zum „*Publikum*“ entwickelt sich eine „Klientenorientierung“, deren zentrale Aspekte „Strukturaufbau, Strukturhaltung und Strukturveränderung von Identitäten“ darstellen;
- im Verhältnis zur *Wissenschaft* konstituiert sich die Orientierung an einer (mehr oder weniger exklusiven) Leitdisziplin, die das entsprechende Fach- und Reflexionswissen für eine eigenständige Berufskultur zur Verfügung stellt,
- in der *Selbstreferenz* dominiert die Kultivierung eines eigenständigen Leistungsethos' mit geregeltem und lizenzierten Zugang zu den Berufsrollen. (vgl. Nittel, 2004).

Die Kategorie *Professionalisierung* zielt eindeutig auf Prozesse in der Zeit, in der es um die „Synchronisierung von Akademisierung und formaler ‚Verberuflichung‘ sowie die Verschränkung individueller und kollektiver Lernprozesse“ (Nittel, 2004, S. 347) geht. Die Professionalisierung vollzieht sich zum einen als *individueller* „personengebundener Vorgang des berufsbiografischen „role-making“ (Nittel, 2004, S. 348), in dem sowohl persönliche Entwicklungstendenzen als auch subjektive Kompetenzentwicklungen zur Herausbildung einer

⁷ Eine von Heckhausen im Zusammenhang mit Motivationsprozessen geprägte Metapher für das volitionale/willentliche Überschreiten vom Abwägen zum Handeln.

Berufsidentität (Habitus⁸) beitragen - inklusive der individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata - und zum anderen als *kollektive* Verbreitung und Ausdehnung des Fach-, Experten- und wissenschaftlichen Wissens und Könnens auf der Basis der jeweils gültigen und akzeptierten *Berufskultur*.

Der Begriff der *Professionalität* schließlich „markiert eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität, also einen höchst flüchtigen Zustand von Beruflichkeit“ (Nittel, 2004, S. 350), der durch Intuition, persönlichen Stil und individuellen Ermessensspielraum bestimmt, einen spezifischen Modus im professionellen Handeln bezeichnet und als „berufsbiographischer Entwicklungsprozess durch aufeinander abgestimmte Bildungsangebote kontinuierlich zu unterstützen“ ist (Schratz & Wieser, 2002, S. 16). „Als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge und Amalgamierung aus Wissen und Können dar; sie markiert die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlauben und somit das Unwahrscheinliche – wahrscheinlich werden lassen“ (Nittel, 2004, S. 351).

Reh sieht angesichts der bildungspolitischen Diskussionen zur Professionalität „als Steigerungsformel“ (Reh, 2004, S. 368) keine Alternative, gibt aber zu bedenken, ob mit der Forderung *Professionalität durch Reflexivität* lediglich die eine „Bekennnisstruktur“ – und damit individuelle Verantwortlichkeit – gemeint ist, ohne die „Reflexivität als organisatorische Struktur“ (Reh, 2004, S. 368), nämlich den Umbau organisatorischer Strukturen bzw. Schaffung neuer Organisationsstrukturen zu forcieren.

1.2. „Träges Wissen“ & „Situierendes Lernen“ in der Lehrerbildung

Was in der neueren Lernforschung allgemein als die Kluft von Lehr-Lernprozessen etikettiert wird, ist die festzustellende „Kluft zwischen Wissen und Handeln“; zurück geführt wird dieses auf das Phänomen des „trägen Wissens“, eines Wissens, das zwar (fach-) systematisch und konzeptorientiert erworben, auch im (hoch-)schulischen Kontext abgefragt werden kann, allerdings in Anwendungssituationen nicht (im notwendigen Ausmaß und mit entsprechender Qualität) zur Bewältigung von konkreten Problemsituationen zur Verfügung steht. Bereits 1929 machte Whitehead auf dieses Phänomen aufmerksam, das er „inert knowledge“ („träges Wissen“) nannte, ein Wissen, das – zwar erworben – nicht in adäquater Weise zur Anwendung gebracht werden kann, da es in *abstrakten Bezügen* angeeignet wurde, die mit der *konkreten Anwendungssituation* wenig zu tun haben: Es bleibt quasi „träge“ im Kopf, es entsteht eine Kluft zwischen Wissen und Handeln, die nicht (ohne Weiteres) überwunden werden kann. Die „klassische“ Lösung dafür lautete „Transfer“, d.h. die Übertragung des Gelernten auf Anforderungen und Situationen außerhalb des Lernkontextes.

⁸ Für einen ‚schnellen‘ Zugriff auf den (komplexen) Habitus-Begriff Bourdieus empfiehlt sich das ‚schmale Bändchen‘ von Kraus & Gebauer (2002).

Der Transfer sollte somit die erfolgreiche Anwendung angeeigneten Wissens und erworbener Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- und Fertigungsaneignung noch nicht enthaltenen Aufgaben- bzw. Problemstellung ermöglichen, wenn nicht gar sicherstellen:

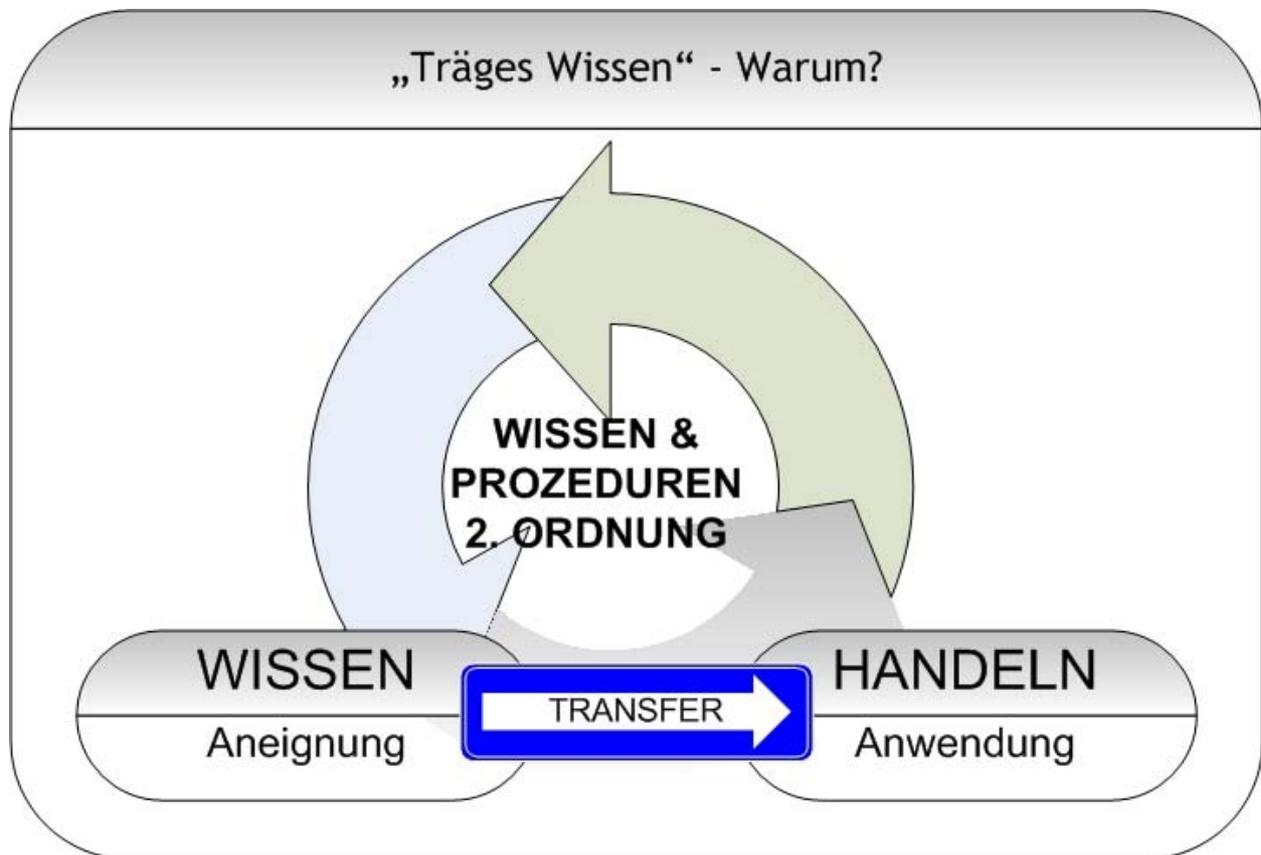


Abbildung 4: "Träges Wissen" – lediglich ein Transferproblem?

Die Befunde aus der Transferforschung hingegen belegen häufig, dass der Transfer *nicht* stattfindet, das „Nadelöhr“ zwischen der Wissensaneignung und Wissensanwendung nicht überwunden werden kann (vgl. Abb. 4) und das Problem des mangelnden Transfers von Wissen nicht nur ein Problem der Schule ist, sondern - neben der im Alltag festzustellenden *Kluft zwischen Wissen und Handeln* - auch die Lehrerbildung – als *Theorie-Praxis-Problem* - tangiert⁹.

⁹ Für Helsper ist das professionelle Handeln strukturell durch Widersprüche, Antinomien oder Paradoxien gekennzeichnet:

1. *Konstitutive Antinomien erster Ordnung*: Symmetrie-, Praxis-, Begründungs-, Ungewissheits-, Vertrauensantinomie
2. *zweiter Ordnung*: Nähe-, Sach-, Differenzierungs-, Organisations-, Autonomieantinomie
3. *Widersprüche* auf Grund der sozialen Institutionalisierung und Organisation

Renkl (1996) hat in seiner Metaanalyse das Phänomen der fehlenden bzw. nicht adäquaten Wissensanwendung analysiert und dabei insbesondere *Situiertheitserklärungen* ins Auge gefasst¹⁰:

- *Situiertheitserklärungen* stellen den traditionellen Wissens- und Transferbegriff grundsätzlich in Frage, lehnen auch den Begriff des Transfers aus prinzipiellen Erwägungen ab und postulieren dagegen, dass „es überhaupt kein Wissen als abgespeicherte, abstrakt-dekontextualisierte Repräsentationen gibt, die in einem Kontext erworben und in einem anderen Kontext angewandt werden könnten“ (Renkl, 1996, S. 85). Der Verdienst der Ansätze zum situierten Lernen besteht darin, auf die Vernachlässigung der Bedeutung von materieller und sozialer Umwelt - und damit anderer Personen - im kognitivistisch ausgerichteten Lernparadigma hingewiesen zu haben: „Die Perspektive der situierten Kognition rückt wieder vermehrt Merkmale von Person-Situation-Interaktionen und soziale Aspekte in den Mittelpunkt der Analyse. Diese gilt es damit auch bei der Analyse von Wissensanwendungsproblemen bzw. Transferphänomenen zu berücksichtigen“ (Renkl, 1996, S. 86f).

Bezogen auf die *Lehrerbildung* scheint diese „ein besonders geeignetes Anwendungsfeld für situierte Lernformen zu sein, gerade weil Lehrerhandeln ein außerordentlich komplexes Aufgabengebiet ist, das zudem von künftigen Lehrerinnen und Lehrern ein deutlich anderes Tätigkeitsspektrum einfordert als die Studierenden es in ihrer eigenen Schulpraxis erfahren haben“ (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 729).

In diesem Kontext wird postuliert, „dass situierte Lernumgebungen einen wertvollen Beitrag liefern könnten, bei Lehramts-Studierenden den Aufbau von notwendigen Handlungsmustern zu fördern, indem die Studierenden in möglichst authentischen und daher komplexen

-
4. *Dilemmata* im Kontext der fallspezifischen und berufsbiografischen Auseinandersetzung
 5. *Handlungsparadoxien* im Sinne pragmatischer Verstrickungen im pädagogischen Handeln (Helsper, 2001, S. 88f)

¹⁰ „*Metaprozesserklärungen*, die davon ausgehen, dass das notwendige Wissen vorhanden ist, aber nicht genutzt wird, entsprechen am ehesten dem Alltagsverständnis des Problems des trägen Wissens. Es wird dabei angenommen, dass Metaprozesse, die gewissermaßen über dem anzuwendenden Wissen laufen, defizitär sind. Beispielsweise fehlt einer Person das metakognitive Wissen um die Anwendungsbedingungen des in Frage stehenden Wissens; eine effektive metakognitive Steuerung des Wissenszugriffs ist damit nicht möglich.

Strukturdefiziterklärungen sehen die Defizite im anzuwendenden Wissen selbst angesiedelt, d.h. das Wissen ist nicht in einer Form vorhanden, die eine Anwendung desselben erlauben würde.

In *Situiertheitserklärungen* wird der traditionelle Wissens- und Transferbegriff der kognitiven Psychologie in Frage gestellt. Die Grundannahme lautet dabei, dass Wissen prinzipiell situativ gebunden ist; deshalb gilt mangelnder Wissenstransfer weniger als „Defizitfall“ denn als Normalfall.“ (Renkl, 1996, S.79)

Lernsituationen Gelegenheit erhalten, typische unterrichtliche Problemlösungen zu erarbeiten, zu diskutieren und zu reflektieren“ (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 730). Die Untersuchungsergebnisse einer Studie zum situierten Lernen bei Studierenden für das Lehramt Grundschule konnten aufzeigen, dass die Studierenden mit *situierten Lernerfahrungen aus einer Lehrerperspektive* ihr Wissen nicht nur in Anwendungssituationen besser nutzen konnten, sondern darüber hinaus auch im Erwerb von Faktenwissen (im Vergleich zu einer Kontrollgruppe mit strukturierter Instruktion¹¹) nicht unterlegen waren!

1.3. Überwindung der „Kluft zwischen Wissen & Handeln“ – aber wie?

Die Klage über die nicht bzw. wenig kompatible I. und II. Phase der Lehrerbildung findet in der berufsbiografischen Rückschau (fast) immer einen Niederschlag; dass die I. Phase isoliertes, konzeptuelles und deklaratives Wissen produziere, das selbst innerhalb des (überschaubaren) Kanons der Grundwissenschaften (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie) nicht zu vernetztem, automatisiertem, prozeduralem Wissen ‚kompiliert‘ wird/werden kann und erst recht nicht als prozedurales Wissen situationsadäquat in der Praxis zum Einsatz gebracht wird/werden kann, ist dabei durchgehender Topos.

Die Debatte um das Problem des Erwerbs von Wissen und Können in der Lehrerausbildung, insbesondere die Frage der Verzahnung des *Wissens-* und *Könnensaspekts*, bestimmen zwei kontroverse Positionen die Diskussion:

- Die *Differenzthese* besagt, dass das Wissen aus den pädagogischen Grundlagenfächern (disziplinär begründetes Wissen) und die Wissensbasis professioneller Kompetenz (professionelles Können) prinzipiell zwei unterschiedlichen Bereichen angehöre: „Expertenwissen als professionelles Können ist beispielsweise situationsspezifisch organisiert und zeichnet sich durch die Fähigkeit zu rascher kategorialer Wahrnehmung von Situationen nach relevanten, insbesondere handlungsrelevanten Situationsmerkmalen aus. Vor allem aber kommt prozeduralem Wissen eine besondere Bedeutung zu“ (Nölle, 2002, S.49)

¹¹ „Die Studierenden der Kontrollgruppe erhielten ein ‚faires Treatment‘ – sie erhielten nicht nur die gleichen fachlichen Inhalte wie die Experimentalgruppe – diese wurden sogar strukturierter und systematischer angeboten; es wurden ihnen auch verschiedene Anwendungsbeispiele dargeboten, die die Theorie illustrieren sollten“ (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 743). In einer Vorgängeruntersuchung (Lankes et. al. 2000), in der in der *Lernsituation die Schülerperspektive* situiert wurde, während in den *Anwendungssituationen die Einnahme der Lehrerperspektive* erfordert war, kam doch zu einer deutlichen Kluft zwischen Lern- und Anwendungssituation, sodass „die *Situierung der Schülerperspektive* nicht geeignet ist, um den Aufbau anwendbaren Wissens zu unterstützen (Fölling-Albers, Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004, S. 731) – was allerdings nicht bedeutet, dass Kenntnis der individuellen Zugänge der SchülerInnen zu Wissensbeständen (bzw. deren Fehler und Misskonzepte) obsolet wäre!

- Die *Integrationsthese* besagt, dass Lehrerinnen und Lehrer sehr wohl eine Integrationsleistung erbringen, indem sie aufgabenorientiert denken und „dieses aufgabenorientierte Denken lässt sich mit dem allgemeindidaktischen Konstrukt des Interdependenzverhältnisses von Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen parallelisieren“ (Nölle, 2002, S. 50).

„Bemerkenswert dabei ist, dass beiden Thesen die Überzeugung zu Grunde liegt, professionelle Kompetenz könne nicht unabhängig von den Handlungsvollzügen und Kontextbedingungen der beruflichen Praxis erworben werden“ (Nölle, 2002, S. 49).

Andererseits wird dagegen gehalten, dass „die Differenz zwischen Wissen und Können, zwischen Reflexion und Handlung nicht aufhebbar ist“ (Neuweg, 2002, S. 21). Gerade weil dem so ist, ist die Problemstellung so ‚vertrackt‘¹² und sind Lösungen in weiter Ferne: „Was wir bräuchten und nicht haben, ist ein umfassendes, psychologisch begründetes Modell der Genese von Expertise in schlecht-strukturierten Domänen im Allgemeinen, von Lehrerkompetenzen im Besonderen“ (Neuweg, 2002, S. 20)

In der Diskussion um die Wirksamkeit von Lehrprozessen auf die Lernergebnisse werden gerne „zwei puristische Positionen zum Lehren und Lernen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001) gegenübergestellt: Dabei handelt es sich zum einen um eine eher *kognitivistisch* gefärbte Auffassung von Lernen, in der es um die Gestaltung von gegenstandszentrierten Lernumgebungen zur Vermittlung systematisch strukturierten Wissens geht und zum anderen um eine *konstruktivistisch* geprägte Sichtweise von Lernprozessen¹³, in der die Gestaltung von situierten Lernumgebungen als Basis für konstruktive Eigenaktivitäten der Lernenden im Vordergrund steht. Das als (vermeintlich unauflösbarer) Gegensatz vom „Primat der Instruktion“ und dem „Primat der Konstruktion“ apostrophierte Verhältnis von Lehrenden, Lernenden und Wissenserwerb, wurde von Mandl & Reinmann-Rothmeier (1997; 2001) durch eine integrierte und pragmatische Auffassung von Lernen und Lehren überwunden. Mit der Gestaltung *problemorientierter Lernumgebungen* auf der Grundlage einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung von Lernprozessen wurde versucht, die Prinzipien von *Instruktion und Konstruktion* miteinander zu verbinden¹⁴: „Aus pragmatischer Sicht erscheint es zum einen weder möglich

¹² Selbst die anscheinend einfachen alltagspsychologischen Annahmen über den Zusammenhang von Wissen und Handeln bleiben letztlich zirkulär und widersprüchlich: „Wissen fungiert als Grundlage für Handeln oder Handeln gilt als Möglichkeit, neues Wissen zu erwerben; allerdings ist auch das Phänomen des „Handelns wider besseren Wissens“ hinlänglich bekannt“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1996, S. 1)

¹³ Für die Ernährungs- und Verbraucherbildung sind die „Grundfragen, Grundlagen und Grundpositionen“ für eine „konstruktivistische Wende auch in der hauswirtschaftlichen Bildung“ von Brandl (1999) paradigmatisch angedacht und andiskutiert worden.

¹⁴ Nach Jahren bzw. Jahrzehnten der (verschämten) Nichtachtung, hat sich Gudjons – auf der Basis eines integrierten Konzeptes - um die Rehabilitation des Frontalunterrichts verdient gemacht und den „Frontalunterricht – neu entdeckt“ hat, indem er via „Integration in offene Unterrichtsformen“ darlegt, dass

noch sinnvoll, im Unterricht ständig fertige Wissenssysteme nach feststehenden Regeln vermitteln zu wollen; auf der anderen Seite hätte es wenig Sinn, allein auf die Konstruktionsleistungen der Lernenden zu vertrauen. Diese Erkenntnis scheint sich inzwischen auch in den beiden puristischen Theorierichtungen durchzusetzen“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 626f).

Die Problemorientierung (als integratives Konzept) gilt als optimales Gestaltungsprinzip von (schulischen und außerschulischen) Lernumgebungen, wenn es gelingt, diesen unter Einbezug von fünf Leitlinien zu konzipieren und umzusetzen (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001, S. 627ff):

1. *Situiert und anhand authentischer Probleme lernen*

Der Ausgangspunkt für erfolgreiche(re) Lernprozesse sollten authentische Problemstellungen sein, also solche, die an den Erfahrungen der Lernenden bzw. realen Aufgabenstellungen anknüpfen können und so – quasi *aus* der Lebenswelt und *für* die Lebenswelt - Bedeutsamkeit für die Lernenden haben. Der je spezifische Kontext stellt den Background der Lernprozesse dar, in der systematisch strukturiertes Wissen zur Problemlösung zwar unerlässlich ist, allerdings in den situierten Lernprozess integriert ist.

2. *In multiplen Kontexten lernen*

Damit das in bestimmten Situationen erworbene Wissen und Können auch in anderen (ähnlichen oder verschiedenen) Anwendungssituationen anwendbar bleibt, ist die

der Frontalunterricht durchaus unverzichtbar ist, wenn es gelingt, diesen „als Unterrichtsphase mit relativem Stellenwert,

- relativ, - weil er bezogen ist auf schüleraktive Sozialformen (relatio = lat. Bezug);
- Stellenwert, - weil er in einem umfassenderen methodischen Arrangement sinnvolle didaktische Funktionen hat, die nur ein frontales Setting abdecken kann“ (Gudjons, 2003, S. 36)

neu zu beleben.

Die Orientierung an der Lebenswelt und die Forderung nach Anwendbarkeit von Wissen im Alltag wird in den sog. Kernfächern (z. B. Physik und Chemie) mit den BMBF-geförderten Programmen „Physik bzw. Chemie im Kontext“ ebenfalls als notwendiges Nachdenken über die *Verknüpfung von Prinzipien des kontextbasierten, situierten Lernens mit dem Aufbau eines systematischen und anwendbaren Konzeptverständnisses* diskutiert: [www.physik-im-kontext.de] bzw. [www.chik.de]

Für die Ernährungs- und Verbraucherbildung wurde die Forderung nach der Integration von „systematischem und situationsbezogenem Lehren und Lernen“ auf einer Fortbildungsveranstaltung der PH Heidelberg unter der Leitung von Frau Prof. Methfessel am 4./5. März 2004 unter dem Titel „Zwischen Nährstoffbedarf, Lebensmittelauswahl und Esskultur: Herausforderungen der neuen Lehrpläne an ‚systematisches‘ und ‚situationsbezogenes‘ Lehren und Lernen“ ebenfalls aufgenommen und als unerlässlich für eine zukunftsorientierte haushaltsbezogene Bildung proklamiert.

Lernumgebung so zu gestalten, dass das zu Lernende/Gelernte in unterschiedlichen Kontexten aufzubauen und anzuwenden ist.

3. *Unter multiplen Perspektiven lernen*

Der Erwerb von Wissen und Aufbau von Können sollte berücksichtigen, dass bei der Betrachtung von Lerninhalten und Problemstellungen durchaus unterschiedliche Aspekte bedeutsam sind; diese unterschiedlichen Sichtweisen gilt es ebenfalls in den Lernprozess miteinzubeziehen.

4. *In einem sozialen Kontext lernen*

Kooperatives Lernen und Problemlösen in Gruppen bleiben - unabhängig von der Notwendigkeit individueller Konstruktionsleistungen – auch in problemorientierten Lernumgebungen eine unabdingbare Voraussetzung für der Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung.

5. *Mit instruktionaler Unterstützung lernen*

Das auf Wissenskonstruktion und Fertigkeitserwerb ausgerichtete Lernen muss von den Lehrenden mit instruktionalen Hilfestellungen bei der Problemlösung begleitet werden; neben vielfältigen Formen des eigenständigen Lernens in komplexen Situationen sind das notwendige Wissen und Know-how als instruktionale Unterstützungsmaßnahme zur Verfügung zu stellen.

Lenzen (2003) diagnostiziert (nicht ausschließlich, aber doch sehr pointiert) einen Mangel an Professionalität in der Lehrerschaft – für ihn letztendlich auch der Grund für das um sich greifende Burn-out-Syndrom¹⁵ und entwirft ein Anforderungsprofil des professionellen Lehrers:

Eine professionelle Lehrkraft

- verfügt über die Fähigkeit, gültiges Wissen bei den Schülern entstehen zu lassen und dieses auch begründen zu können.
- verfügt über technisch kontrolliertes Regelwissen des Unterrichtens und des Erziehens.
- verfügt über problemorientiertes Lösungswissen in wechselnden Handlungssituationen.
- verfügt über deklaratives (also wiedergebbares) theoretisches Professionswissen und entsprechende Deutungsmuster.
- nutzt vorhandene organisationsmittel zur routinisierten Handlungsentlastung und beschafft sich diese gegebenenfalls auch auf eigene Kosten.
- versteht sich nicht als Beherrschender, nicht als Verwalter von ewigen Wahrheiten.
- begreift sich auch als „Ingenieur“ bei der Schaffung von Lernumgebungen.
- definiert klare Unterrichtsziele und führt einen klar strukturierten Unterricht durch.
- verfügt über ein Selbstkonzept als Lehr-Lern-Experte.

¹⁵ Lenzen konstatiert allerdings selbst heftigen Widerspruch: „Die Tatsache fehlender Stressresistenz, das Burn-out-Phänomen also, muss als Folge fehlender Professionalität gesehen werden. Pädagogen reagieren auf diese Hypothese mit Abwehr und Aggression“ (Lenzen, 2003, S. 482) – und das mit Recht!

- geht kompetent mit der Verwendung und Gliederung von Unterrichtszeit um.
- strukturiert kompetent und lernorientiert die Innenarchitektur eines Lernraumes.
- verfügt über automatisiertes curriculares Wissen.
- ist in der Lage, schnell und situationsangemessen prozedural zu handeln.
- verfügt über diagnostische Kompetenzen.

(Lenzen, 2003, S. 483f).

Diesem Anforderungsprofil lässt sich durchaus zustimmen – allein die Frage bleibt, wie sich denn die gewünschten Kompetenzen erwerben und entwickeln lassen!

Wodurch zeichnen sich „kompetente“ LehrerInnen (eigentlich) aus? Und – vor allem - wie wird man es? Oelkers kennzeichnet die *Kompetenz „guter“ Lehrerinnen und Lehrer*:

Diese

- „schaffen es, mit komplexen und heterogenen Situationen produktiv und zielbezogen umzugehen, obwohl es viele Störungen ihrer guten Absichten gibt;
- sie verstehen sich auf Enttäuschungsmanagement und Konfliktbearbeitung und können unter Stress handeln;
- sie setzen ihr Know-how für Schüler ein und wissen zugleich, wie man mit den unvermeidlichen Paradoxien des Berufs umgeht;
- sie können die Lernprozesse innerhalb des Klassenzimmers steuern und verwenden den je geeigneten Mix aus konservativen und progressiven Methoden;
- sie lassen sich überprüfen und lernen mit dem „Blick von Aussen“;
- der Kern ihres Wissens sind erfahrungsgesättigte Überzeugungen, die angereichert werden können, aber nicht beliebig ausgetauscht werden;
- das Wissen ist erprobtes *Know-how* und eine dazu passende *réflexion engagée*.
- Gute Lehrkräfte vermeiden Ideologien und sind professionelle Idealisten“

(Oelkers, 2004, S. 17).

Betrachtet man Kompetenzbereiche, die als unerlässlich für eine professionelle Entwicklung im Lehrberuf angesehen werden, so sind die Diskrepanzen gar nicht so groß – wenn auch die Termini häufig schwanken:

- Bromme (1997) definiert in einer „Topologie des professionellen Wissens“ (S. 195ff) *fachliches Wissen, curriculares Wissen, die Philosophie des Schulfaches, pädagogisches Wissen und fachspezifisch-pädagogisches Wissen* als die Kernelemente.
- Weinert (1998) stellt *Sachkompetenz, Diagnostische Kompetenz, Didaktische Kompetenz* (diese ausdifferenzierend: Direkte Unterweisung, Offener Unterricht,

Projektarbeit, Teamarbeit, Individualisiert selbständiges Lernen) und *Klassenführungskompetenz* in den Vordergrund.

- Für Neuenschwandner (2004) sind *Fachkompetenzen, reflexive Kompetenzen, soziale und didaktische Kompetenzen* zentrale Bezugspunkte.
- Das Projekt VERBAL (Balzer, Bodensohn & Frey, 2004) favorisiert *Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz*.
- Helmke (2003) fordert *Expertise in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnostik*.
- Die GFD (2004) als Dachverband der Fachdidaktiken sieht in den Kompetenzbereichen (Modulen) *Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens (FLL), Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens (FRK), Fachunterricht – Konzeptionen und Gestaltung (FKG) Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis (UFW)* das A und O (siehe Infobox 3).
- Frey (2004) schließlich konstatiert als „Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs“ immerhin *34 fachliche, soziale, methodische und personale Fähigkeitsdimensionen*¹⁶.

Konsens hingegen ist relativ problemlos über die „Säulen der Professionalität“ als solche zu erzielen (vgl. Abb. 5):

- fachspezifisches und bereichsübergreifendes Wissen
- allgemein- und fachdidaktische Kenntnisse
- Methodenkenntnisse und -umsetzung
- nachhaltige Gestaltung von Lernumgebungen und Lernprozesse
- Beherrschung pädagogisch-psychologische Bewältigungsstrategien
- reflexive und diagnostische Fähigkeiten
- berufsbegleitende Qualitätssicherung

¹⁶ Diese 34 Fähigkeitsdimensionen clustert er nach einer Faktorenanalyse, die sechs Fähigkeitsdimensionen liefert, schließlich zu den vier Kompetenzklassen: Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz, Methodenkompetenz. Zur Kritik an dieser Konstruktion bzw. dem zu Grunde liegenden Kompetenzkonstrukt vgl. Klieme 2004.



Abbildung 5: Säulen der Lehrprofessionalität

Die *Problemorientierung als theoretischem Bezugsrahmen* und eine darauf aufbauende lern- und motivationspsychologische Begründung für die Gestaltung von Lernumgebungen und Lehrprozessen könnte das Fundament für eine Neuorientierung der Lehrerausbildung bilden.

Wenn es gelingt, die Entwicklung professionellen Wissens und Könnens an die folgenden Grundsätze anzubinden, verschwindet zwar nicht die Kluft, ein schmales, und dennoch tragfähiges ‚Brückchen‘¹⁷ wäre sicherlich gebaut:

- *Authentizität*: Konkrete Aufgaben- und Problemstellungen aus der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit

¹⁷ So stellt Nölle im Vergleich von Ausbildungsmodellen mit geringer bzw. hoher Praxisintegration fest: „Vielfältig und systematisch vernetztes (theoretisches) Wissen über Unterricht, verbunden mit episodischen Elementen begünstigt offenbar differenziertere Situationsauffassungen von Unterricht“ (Nölle, 2002, S. 65).

- *Situiertheit*: Unterrichts- und Erziehungsalltag als Interpretations- und Handlungsrahmen
- *Kontextvielfalt*: Variierende Anwendung in komplexen Unterrichts- und Erziehungssituationen und Übertragung auf andere Aufgaben- und Problemstellungen
- *Mehrperspektivität*: Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen, Ermöglichung divergierender Denkwege, Vielfalt an Problemlösungen
- *Sozialbezug*: Kooperation, Kollaboration mit Mitstudierenden und kollegiale Supervision durch Mentoren und Schulpraxisbetreuer
- *Konstruktion*: Eigenaktivität in der Konzeption und Durchführung von Lern- und Lehrhandlungen für den Aufbau von Wissensstrukturen und Eigenverantwortlichkeit für diese Lern- und Lehrprozesse
- *Instruktion*: Gegenstandszentrierte Informationsvermittlung und Anregung, Unterstützung und Beratung bei Lern- und Lehrprozessen
- *Autonomie*: Selbststeuerung und Selbstverantwortung in der Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen (vgl. Infobox 3)
- *Kompetenzerfahrung*: Aufbau von Kompetenz und Erfahrung von Selbstwirksamkeit in unterrichtlichen und erzieherischen Real- und Trainingsituationen

Dabei können Portfolios helfen, „die Kluft zwischen Wissens- und Kompetenzerwerbs zu überbrücken, und zwar dadurch, dass sie dazu beitragen, dass Wissenserwerb, Reflexion des ‚unbewussten Wissens‘, des ‚impliziten Habitus‘, und der Erwerb von ersten Kompetenzen im Unterrichten möglichst eine Einheit bilden“ (Wintersteiner, 2002, S. 36).

2 Portfolio

Ihrer *Funktion* nach lassen sich die Portfolios nach Andexer & Thonhauser (2001) in drei Gruppen einteilen:

- als Dokumentationen über Entwicklungen unter bestimmten (mehr oder weniger kontrollierten) Bedingungen (*Prozessdiagnostik*);
- als Dokumentationen über einmal erbrachte bzw. aktuelle Leistungen (*Produktdiagnostik*)
- als Berichte über den (aktuellen) *Leistungsstand* und die (potenzielle) *Leistungskapazität*.

und dabei um die

- *Dokumentation* von eigenen und fremden Lernbiographien und Lernsituationen,
- *Reflexion* von Erziehungsszenarien und Unterrichts- und Lernhandlungen
- *Einschätzung* der Stärken und Schwächen der eigenen Person und derjenigen, die in gemeinsame Lern- und Lehrprozesse involviert sind

- *Beschreibung* und Einordnung von eigenen und fremden Erfahrungen und Standpunkten
- *Verknüpfung* von lernbiographischen und metakognitiven Prozessen
- *Analyse* von situationalen und organisationalen Bedingungen etc.

Wenngleich Portfolios vorrangig unter dem *formativen* Aspekt eines Instruments zur Erfassung Entwicklungsprozessen betrachtet werden, sind *summative* Aspekte der Leistungsmessung und –beurteilung nicht ausgeschlossen, vielmehr ist davon auszugehen, dass ein Portfolio auch als *Produkt* für die Beurteilung und Bewertung von *Lernergebnissen* ein reliable(re)s Feedback zum Lernprozess durch die Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung ermöglicht.

2.1. *Ein Baustein zur Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung*

„Pädagogische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern sind nur dann in anspruchsvoller Weise zu entwickeln, wenn sie

- von Anfang an angebahnt,
- gründlich fundiert,
- differenziert entfaltet und
- habituell gefestigt

werden.

Dazu kann das Studium für einen Beruf in der Schule nur dann beitragen, wenn erfahrbar wird, dass

- die wissenschaftlich fundierte Reflexion praktischer Prozesse
- nicht nur theoretisch anspruchsvoll (...) ist,

sondern dazu taugt,

- konkrete Prozesse differenziert zu verstehen,
- professionell zu kommunizieren und
- konstruktive Lösungen zu entwickeln“

(Schlömerkemper, 2003, S. 8).

Auf die Lehrerbildung bezogen, soll die Portfolioarbeit helfen - neben dem Aufbau von *Prozesskompetenz* –, *Theorie- und Praxiskomponenten* besser aufeinander zu beziehen und erfolgreicher zu integrieren.

Nach Häcker (2001, S. 73) sind dabei folgende sechs „Essentials“ unabdingbar:

1. *Klarheit der Ziele*

Die Ziele, Inhalte und Verwendung des Portfolios sind transparent und verbindlich zu dokumentieren.

2. *Verbindung von theoretischer Arbeit mit praktischer Anwendung*

Portfolioarbeit muss theoretische Reflexion mit praktischer Anwendung und Erprobung in der Schule verknüpfen.

3. *Multidimensionalität der Nachweise*

Ein umfassender Einblick in die Kompetenzentwicklung ist über die Sammlung von Nachweisen unterschiedlicher Art zu gewährleisten.

4. *Authentizität der Nachweise*

Die Dokumentation und Reflexion eigener Erfahrungen aus Unterrichts- und Erziehungssituationen ist die notwendige Basis für die Kompetenzentwicklung.

5. *Sichtbarmachen von Wachstum und Veränderung*

Ausgewählte Darstellungen aus unterschiedlichen Stationen des zurückgelegten und noch zu absolvierenden Lernweges - Rückblicke, augenblickliche Zustandsbeschreibungen und Vorausschau auf zukünftige Entwicklungsvorhaben – lassen Entwicklungen sichtbar und Kompetenzen veränderbar machen.

6. *Eigentümerschaft des Lernenden*

Individuelle Entscheidungen über die Aufnahme von Nachweisen, die Art und Anzahl der Nachweise und die Form der Präsentation gewährleisten die Selbstevaluation des Entwicklungsprozesses.

Wenngleich das Portfolio eine sehr individuelle Sicht auf Unterricht und Erziehung beabsichtigt und verdeutlicht, ist sein Entstehungsprozess in ein soziales Umfeld eingebettet, das *Kooperation* und *Kollaboration* geradezu notwendig macht (sei in der Zusammenarbeit mit Studierenden und Betreuerinnen, seien es die Interaktionen mit den Schülerinnen und Kommunikationssituationen mit ‚nicht lehrendem‘ Schulpersonal etc). Der Portfolioprozess basiert auf klaren und für alle Beteiligten transparenten *Kriterien* der Erstellung und Bewertung. Die Begleitung der Lehramtsstudierenden von der Einstiegsphase in das Praktikum bis zur Prüfungsphase (und darüber hinaus) sichert die *Kontinuität* in der Kompetenzentwicklung. Individuelle und institutionelle *Kontexte* können sofort und vor Ort integrativ und reflexiv auf Aufgaben- und Problemstellungen bezogen werden. Neben der Fähigkeit zur Selbstorganisation fordert und fördert ein Portfolio Phantasie und *Kreativität*.

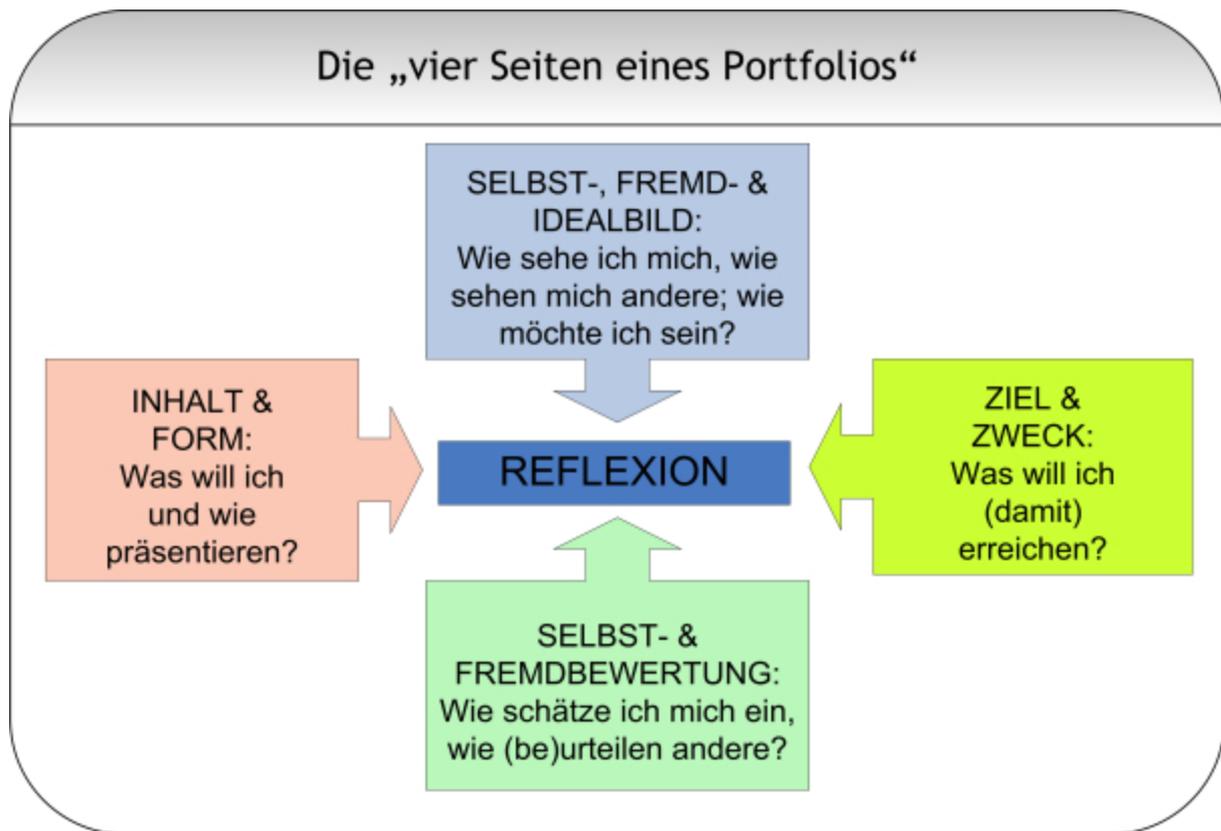


Abbildung 6: Die "vier Seiten eines Portfolios"

Den zentralen Aspekt der Portfolioarbeit stellt die *Reflexion* über den eigenen Entwicklungsgang als (angehende) Lehrkraft dar. Dies impliziert u. a. eine kritische Betrachtung (vgl. Abb. 6) des Selbst-, Fremd- und (vielleicht auch) Idealbildes, die in der ‚Rollenübernahme‘ auch Elemente der Verunsicherung einbringen, die u. a. die Frage „Was will ich (warum/mit welchem Ziel/welchen Mitteln) erreichen?“ thematisiert und der Diskussion über die Eignung (neben der Neigung) für den Beruf nicht ausweicht, sondern in fundierter Form und mit entsprechendem Feedback forciert. Dass neben den inhaltlichen Komponenten auch formale Kriterien in den Bewertungsprozess einfließen und damit Überlegungen zu ihrer Gestaltung evozieren, ist dem Präsentationsgedanken des Portfolios inhärent.

2.2. Portfolioprozess: Vom Dossier zur Präsentation

Je nach Zweck und Adressat fällt auch die Art des Portfolios und die Weise seiner Erstellung sehr unterschiedlich aus. Der in den folgenden Arbeitsschritten dargestellte Portfolioprozess bezieht sich in der Intention auf das im Anhang skizzierte *Portfolio Schulpraktische Studien*, das für das *Lehramt Ernährung und Gestaltung* am Staatsinstitut für die Ausbildung von Fachlehrern – Abteilung II – in München konzipiert und implementiert wurde.

2.2.1. Arbeitsdossier



Das Arbeitsdossier¹⁸ umfasst alle Dokumente und sonstigen Unterlagen, z. B.:

- Unterrichtsbeobachtungen,
- Schülerarbeiten,
- Unterrichtsentwürfe,
- Merktzettel,
- Flyer,
- Zeitungs- und Zeitschriftenausschnitte,
- Kopien
- etc. pp.,

die in einem ersten Schritt - zunächst unter formalen Ordnungsgesichtspunkten – in geeigneter Form gesammelt und aufbewahrt werden.

Es empfehlen sich als Archivierungssystem alle Ordnungs- und Sammelmappen, die – wegen der unterschiedlichen Art der Unterlagen (Format, Material) – eine schnelle und dennoch bereits vorsortierende Ablage und ein ebenso rasches und präzises Wiederfinden der Materialien erlauben. Das so angelegte Dossier ist Ausgangspunkt und ständige Arbeitsgrundlage für den gesamten Portfolioprozess. Dokumente und andere Nachweise werden daraus entnommen, gesichtet, an- und zugeordnet, um- und aussortiert, mit Kommentaren versehen, in Prozesse

¹⁸ Dossier: gesammelte Unterlagen und Schriftstücke zu einem Vorgang

der Begründung und Bewertung übergeführt, mit Schlussfolgerungen versehen und endlich in einer (vorläufig) abschließenden Form dem Präsentationsportfolio zugeführt.

Tabelle 1: Beobachtungsbogen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis

<p>Bildungsstandard Lehrplan/Bildungsplan</p> <p>LP GS 2000:</p> <p>1.4 Lehrerpersönlichkeit Vorbildwirkung & Führungskompetenz Beobachtungs- & Analysefähigkeit</p> <p>2.1 Lernen & Lehren allgemeine & individuelle Hilfestellung Selbstbeobachtung & Selbstreflexion des Lehrenden</p>	<p>1 Beobachtungsauftrag Unterrichtliche/erzieherische Maßnahme</p> <ul style="list-style-type: none"> Lehrerpersönlichkeit Aspektbeobachtung Stellung & Bewegung im Raum statisch dynamisch Kommunikation & Interaktion verbal (sprachlich) nonverbal (körpersprachlich) <p>Studierende 1 u. 2: Stundenbeginn bis Zielangabe Studierende 3 u. 4: Lehrerdemonstration</p>	<p>Didakt./meth./päd./psych. Begründung</p> <p>Pädagogik: Erziehungsstil (freizügig, partnerschaftlich, autoritär)</p> <p>Schulpädagogik: Proxemik (Standort & Bewegung im Raum) Klassenführungs- & Sozialkompetenz</p> <p>Psychologie: Mimik & Gestik Kongruenz von verbaler & nonverbaler Information</p> <p>Fachdidaktik: Korrektur Schülerpraxis Unfallverhütung</p>
<p>3 Bewertung</p>	<p>2 Beobachtung</p>	<p>4 Korrektur/Alternative</p> 

Zur Unterstützung der schulpraktischen Studien - die Schnittstelle, an der berufsbezogenes Wissen und reflektierende Praxis miteinander verzahnt werden (sollen) – wird ein *Beobachtungsbogen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis* (vgl. Tab. 1: Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung zur Lehrerpersönlichkeit unter kommunikativen und interaktiven Gesichtspunkten) empfohlen, der einerseits die in die Grundlagen und Leitlinien der Bildungsstandards/Lehr- und Bildungspläne usw. eingeflossenen Bildungsziele auf die konkrete, zu beobachtende Unterrichts- und Erziehungssituation reflektierend bezieht, zum anderen die Beobachtungen (vor jeder übereilten Bewertung und vorschnellen Suche nach Korrekturen und Alternativen) an die Begründungen aus den Grundwissenschaften (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, (Schul-)Pädagogik, (Pädagogische) Psychologie etc.) anzuknüpfen sucht und in der Zusammenschau von Bildungs- und Erziehungsaufgaben, Unterrichts- und Erziehungssituation und Theorierahmen die Beobachtungen ein- und zuordnet

und daraus Kriterien zur Bewertung des Beobachteten und Anstöße für Korrekturen und Alternativen generiert.

2.2.2. Mediabox

Portfolios umfassen in der Regel nicht nur allein schriftliche Dokumente, sondern enthalten häufig auch Medien und Materialien in vielfältigen Formen, z. B.:

- Videoaufzeichnung (z. B. einer Lehrerdemonstration)
 - Audioaufzeichnung (z. B. eines Interviews mit dem Hausmeister)
 - selbst angefertigte Unterrichtsmaterialien
 - eigenständig hergestellte Unterrichtsmedien
 - exemplarische Schülerarbeiten
 - CD-ROM/DVD einer Präsentation
- etc.



Zur Aufbewahrung können entsprechende Archivierungsboxen herangezogen werden. Die Medien- und Materialbox ist ein integraler Bestandteil der Präsentationsportfolios.¹⁹

¹⁹ Da der Bereich *Gestaltung* Bestandteil des *Lehramtes Ernährung und Gestaltung* ist, wird erwartet, dass das fachliche Wissen und Können u. a. auch in der formalen Gestaltung von Mediabox und Präsentationsportfolio zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Anhang: *Portfolio Schulpraktische Studien für das Lehramt Ernährung und Gestaltung*).

2.2.3. Präsentationsmappe



Im Präsentationsportfolio (inkl. Mediabox) findet der Portfolioprozess zunächst seinen materiellen Abschluss; in sortierter, strukturierter, kommentierter, klassifizierter, reflektierter Form wird das Ergebnis (Produkt) dokumentiert und zur (vorläufig) abschließenden Selbst- und Fremdevaluation ‚freigegeben‘.

Die Fähigkeit zur Selbstdarstellung und –bewertung setzt eine ebensolche für die Selbstorganisation der Präsentation voraus, d. h. die Entscheidung darüber, was und in welcher Form letztendlich präsentiert wird, ist wesentlicher Bestandteil des Portfolioprozesses – und damit nicht determinierbar.

Nichtsdestotrotz gibt es zur Unterstützung und Begleitung des Auswahl- und Präsentationsvorganges auf dem nordamerikanischen Markt unzählige ‚Handreichungen‘ bzw. ‚Guidebooks‘²⁰, die bei der Erstellung behilflich sind. Jenseits individueller Vorlieben für die formale Gestaltung und Gliederung, sollten die folgenden Elemente nicht fehlen:

- *Deckblatt* mit Angabe der Autorin, Ausbildungsinstitution und Zweck des Portfolios
- *Inhaltsverzeichnis/Gesamtübersicht* zum leichteren Auffinden von Dokumenten und Materialien
- Tabellarischer *Lebenslauf* (inkl. Foto), der insbesondere auf ausbildungsrelevante schulische und außerschulische Erfahrungen verweisen sollte
- *Bewertungsraster* (vgl. Tab 2, S. 43) mit Selbstbewertung
- *Statements & Essays*
 - zum Entscheidungsprozess für die Berufswahl „Lehrerin“
 - zum pädagogischen Leitbild

²⁰ Eine Recherche auf www.amazon.com ergibt allein für die Suche nach „keywords: portfolio and (teaching and teacher)“ über 15000 Buchtitel, die unzähligen Anleitungen zum Portfolioprozess im Internet gar nicht mitgerechnet!

- zur Bildungsdimension (der eigenen Person und der Schülerinnen)
- *Kommentierte Dokumente & Nachweise zu*
 - Sequenzierung/Planung von Unterricht
 - Unterrichtsskizzen/Unterrichtsverläufen/Unterrichtsbeispielen
 - Sachanalysen
 - didaktischen Überlegungen
 - methodischen Fragestellungen
 - Material- und Medieneinsatz
 - pädagogisch-psychologischen Entscheidungen
 - Leistungsbeurteilung/Schülerarbeiten
 - Artikeln aus Fachzeitschriften/Rezension von Fachliteratur
 - Selbsteinschätzungen (zur persönlichen und fachlichen Entwicklung etc.)
 - Fremdbeurteilungen (durch Mitstudierende, Betreuerinnen etc.)
 - Maßnahmen der Schulentwicklung
 - ...
- *Anhang*
 - Material, auf das in Statements, Essays und Kommentaren Bezug genommen wird

Die *Bewertung* des Portfolios erfolgt anhand der Kriterien, Deskriptoren und Levels, die vorab mittels eines Bewertungsrasters verbindlich festgelegt wurden (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Bewertungsraster Portfolio "Schulpraktische Studien"

Lehramt Ernährung & Gestaltung Portfolio Schulpraktische Studien: Kriterien & Deskriptoren						
	ausgezeichnet (8 P.)	überdurchschnittlich (6 P.)	Standard (4 P.)	unbefriedigend (2 P.)	nicht annehmbar (0 P.)	
 INHALT & ASPEKTE	sehr tiefgehende & ausgesprochen differenzierende Ausführungen	tiefgehende & differenzierende Ausführungen	gründliche & abwägende Ausführungen	vordergründige & wenig differenzierende Darstellung	oberflächliche & triviale Ausführungen	
VIELFALT & SPANNBREITE	ausgesprochen detaillierte und umfangreiche Dokumentation	detaillierte und umfangreiche Dokumentation	summarische & informative Dokumentation	eingeschränkte & spärliche Dokumentation	dürftige & lückenhafte Dokumentation	
STRUKTUR & ÜBERBLICK	sehr umfassende & sehr logisch strukturierte Darstellung	umfassende & logisch strukturierte Darstellung	ausgewogene & systematisierte Darstellung	unausgewogene & wenig systematisierte Darstellung	reduzierte & unstrukturierte Darstellung	
BEZUG PRAXIS & THEORIE	äußerst präziser & überzeugender Theorie-Praxis-Bezug	präziser & überzeugender Theorie-Praxis-Bezug	plausibler & adäquater Theorie-Praxis-Bezug	unklarer & bedingt nachvollziehbarer Theorie-Praxis-Bezug	unstimmiger & nicht nachvollziehbarer Theorie-Praxis-Bezug	
ANALYSE & REFLEXION	sehr souveräne & autonome Argumentation	eigenständige & kritische Argumentation	ausgewogene & überlegte Argumentation	oberflächliche & wenig kritische Argumentation	banale & unkritische Argumentation	
FORM & GESTALTUNG	überzeugende & ausgesprochen originelle Präsentation	einwandfreie & kreative Präsentation	akzeptable & ansprechende Präsentation	unzulängliche & wenig ansprechende Präsentation	unzureichende & dürftige Präsentation	

3 REVIS-Portfolio: Aufgabe & Perspektive für die Ernährungs- und Verbraucherbildung

Wenn die „Krise des Gesundheitswesens“ u.a. auch eine „verkannte Bildungskrise“ (Heindl, 2004), Ernährungs- und Verbraucherbildung „Bildung für Lebensführung“ (Schlegel-Matthies, 2003) mit der Zieldimension „Consumer Literacy“²¹ (Schlegel-Matthies, 2004) ist, dann sind die Institutionen des Bildungsbereiches mehr denn je aufgefordert, über Präventions- und Interventionsmaßnahmen sehr gründlich nachzudenken! Allerdings bleiben Konzeptionen solcher Maßnahmen ohne Verständigung über das „wohin?“ und „wozu?“ – die Zieldimensionen nämlich – und deren Verankerung in Bildungsstandards und Kerncurricula (un)ausgesprochen „aktionistisch“.²²

Die in den ernährungs- und verbraucherbildenden Ausbildungsgängen Schüler unterrichtenden und Lehrer bildenden Lehrkräfte haben die Notwendigkeit einer Diskussion über eine Bildungsoffensive in ihrem Verantwortungsbereich gesehen und in einer ersten Analyse den Stellenwert der „Ernährung in der Schule“ (Heseker, Schneider, Beer, 2001) unter die Lupe genommen, erheblichen Handlungsbedarf entdeckt und mit dem Folgeforschungsprojekt *REVIS* eine systematische Weiterentwicklung und Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in (allgemein bildenden) Schulen begründet (vgl. Beer, 2004; Heseker & Beer, 2004).

Auf diesem - kurz skizzierten - Fundament einer (notwendigen) Trendwende²³ in der Ernährungs- und Verbraucherbildung und Neuorientierung der zuständigen Fachdidaktiken sind auf der Handlungsebene der Aus-, -fort- und -weiterbildung von Lehrkräften Reformen zu initiieren und praktisch umzusetzen. Gesellschaftliche Entwicklungstendenzen (politisch, wirtschaftlich, wissenschaftlich, technologisch, kulturell) machen es auch im Sektor einer ernährungs- und verbraucherbezogenen Bildung unerlässlich, sich über Standort und Standpunkt, Aufgaben- und Problemstellung, Mittel und Wege, Ziele und Resultate der Bildungsbemühungen in kritischer Betrachtung und Würdigung des Erreichten und Erwünschten zu verständigen. Wer andere darin begleiten und unterstützen will, „kompetent im Alltag“ (Thiele-Wittig, 2003) zu agieren, kommt eben nicht umhin, die eigene Kompetenzentwicklung professionell zu betreiben.

²¹ „Consumer Literacy“ im Verständnis von *REVIS* zielt auf eine weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilhabe an der (Konsum-)Gesellschaft. Hierfür ist eine Grundbildung, die alle Bürgerinnen und Bürger zu eben dieser Teilhabe befähigt und sie mit den entsprechenden unverzichtbaren Kulturwerkzeugen ausstattet, dringend erforderlich“ (Schlegel-Matthies, 2004, S. 19).

²² Die mit den LandFrauenverbänden und dem Deutschen Hausfrauenverband vereinbarten Kooperationen zur Einführung eines „Haushaltsführerscheines“ in allen Schulen ist eine solche Erinnerung an die Verantwortung und Herausforderung an die Professionalität der in den haushaltsbezogenen Fächern unterrichtenden Lehrkräfte!

²³ Vgl. das von Heindl auf fünf Handlungsebenen bezogene Schulentwicklungskonzept einer ästhetisch-kulturellen Ernährungsbildung mit den Trendwenden: in den Köpfen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften, durch gemeinsames Lehren und Lernen, in den Institutionen, im alltäglichen Schulleben und durch politische Unterstützung (Heindl, 2004, S. 229).

Zielgruppe eines *REVIS-Portfolios Ernährungs- und Verbraucherbildung* sind dabei alle, die im Lernfeld der Ernährungs- und Verbraucherbildung (vgl. Abb. 7) tätig sind.

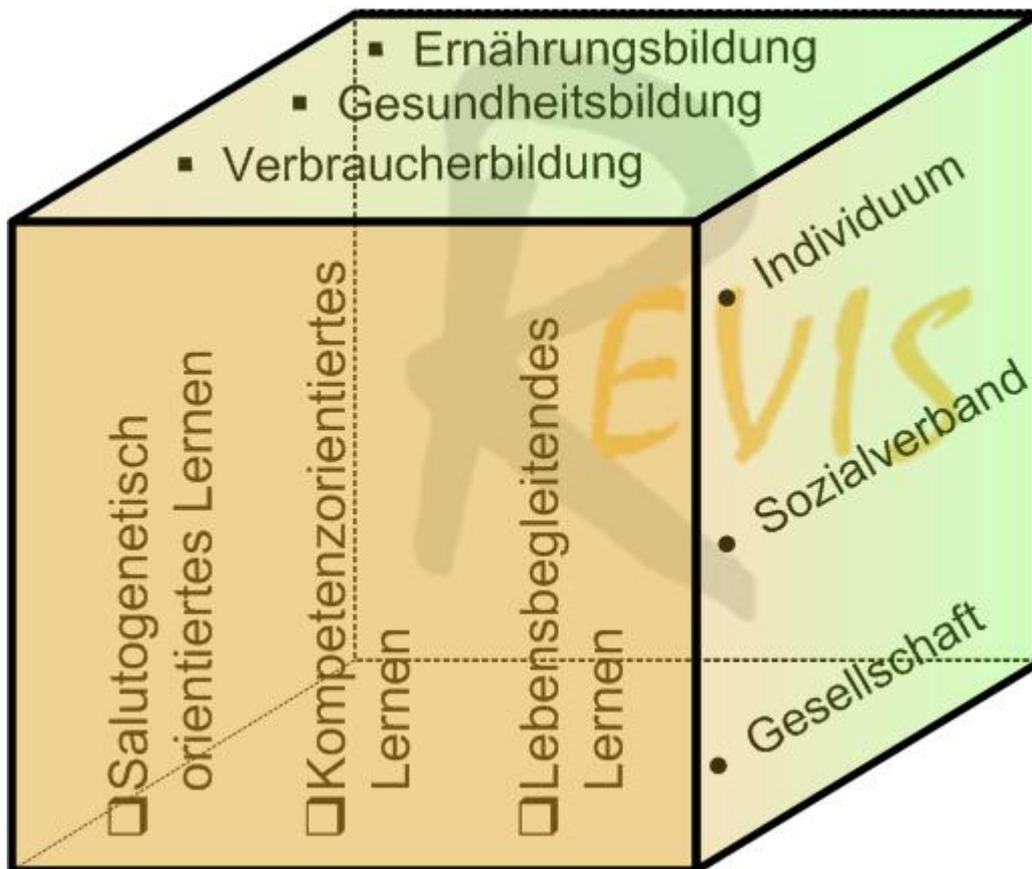


Abbildung 7: Dimensionen der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Es möchte dabei die Lehrkräfte²⁴ in der Dokumentation und Einschätzung der Kompetenzentwicklung in folgenden Bereichen unterstützen:

- Aus-, Fort- und –weiterbildung auf den Gebieten der fachspezifischen und bereichsübergreifenden Aspekte der Ernährungs- und Verbraucherbildung
- Kompetenzentwicklung in fachlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Themenstellungen
- Kreativität im Umgang mit ernährungs- und verbraucherbezogenen Thematiken und deren Umsetzung in nachhaltige Lernprozesse
- Reflexion und Überprüfung der Kommunikations-, Interaktions- und Integrationsfähigkeiten
- Selbstevaluation und berufsbioграфische Entwicklung

²⁴ umfasst ebenso Lehramtsstudierende, Referendare, Seiten- und Wiedereinsteiger, Referenten, Dozenten etc.

3.1. REVIS-Bildungsstandards

Die Bildungsziele, die der REVIS-Konzeption einer Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung²⁵ zu Grunde liegen, bilden den Referenzrahmen, der in einem Portfolio, das auch die Komplexität und Bedeutung einer Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Breite und Tiefe dokumentieren kann, abgebildet werden muss.



Abbildung 8: REVIS-Bildungsziele

²⁵ Die vom Verband HaBiFo [www.habifo.de] für die *haushaltsbezogene Bildung* formulierten übergeordneten *Bildungsziele der Haushaltslehre*:

- eigen- und sozialverantwortliche Lebenserhaltung, -führung und -gestaltung;
- bedürfnis- und bedarfsorientierter nachhaltiger Umgang mit Ressourcen;
- Sicherung der Lebensqualität und Förderung der Alltagskultur;
- Eigen- und sozialverantwortlicher Umgang mit Gesundheit und Krankheit;
- individuell förderliche und sozialverträgliche Kultur des Zusammenlebens in Haushalt, Familie, Gemeinschaft und Gesellschaft;
- Entwicklung und Erhalt von Humanvermögen (bzw. humanen Ressourcen) im generationsübergreifenden Kontext;
- zukunftsgerechte Gestaltung von Wirtschaft, Sozialleben und natürlicher Umwelt (Methfessel, 2004)

finden sich dort – in ausdifferenzierter, erweiterter bzw. präziser Form – integriert wieder.

Die übergeordneten Bildungsziele sind – zumindest in dieser Allgemeinheit – nicht 1:1 in Portfolio-Frage- und Problemstellungen zu übernehmen. Dennoch lassen sich die relativ abstrakten Zielformulierungen wohl eher auf die heterogenen Bedürfnisse von Lehrkräften in unterschiedlichen Bildungsgängen fokussieren, wenn es gelingt, die erforderlichen Kompetenzen genauer zu fassen. Unabhängig von den domänenspezifischen Inhalten, sind mittels einer Kompetenzmatrix (Abb. 9) das Aufgaben- und Problemspektrum eines Portfolios zu konkretisieren:

- Fakten & Fachbegriffe: relevantes Faktenwissen und fundierte Fachkenntnisse
- Analyse & Struktur: Freilegen der Teilaspekte und Herstellen von Beziehungen
- Situation & Kontext: Herstellen des Lebensweltbezugs und Einordnung in einen Gesamtzusammenhang
- Anwendung & Gestaltung: Alltagsbewältigung und Lebensgestaltung
- Beurteilung & Bewertung: Begründungen für Entscheidungen, Urteile
- Reflexion & Evaluation: Verantwortlichkeit für die Tragweite und Entwicklung von Handlungsoptionen

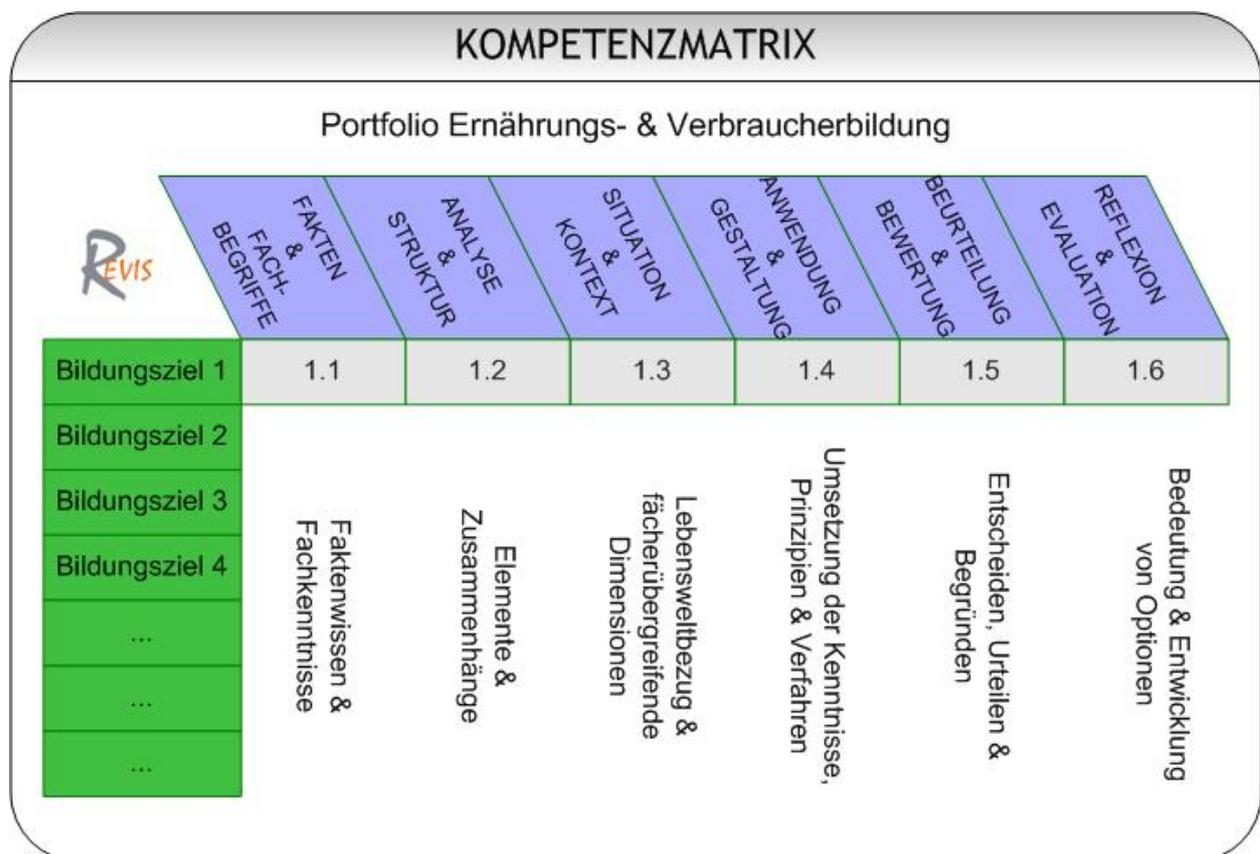


Abbildung 9: Kompetenzmatrix

3.2. (Fach-)Didaktische Kompetenz

Nach Auffassung von Klingberg (die inzwischen von vielen Allgemein- und FachdidaktikerInnen geteilt wird) kommt es in der *didaktischen Logik* u.a. darauf an, „Didaktik vom Lernen aus zu denken und Lehren ‚in den Dienst‘ des Lernens zu nehmen“ (Klingberg, 1997, S. 87)²⁶.

„Lehrer vermitteln nicht Gegenstände als solche, sondern sie vermitteln die Beziehung zwischen den Lernenden und den Unterrichtsgegenständen. Lehren ist also ‚drittes Glied‘ in einem Vorgang, den der Lernende selbst vollziehen muß. Lehrende sind in diesem Prozeß Mittler, ‚Mittelsmänner‘ und ‚Mittelsfrauen‘“ (Klingberg, 1997, S. 39), die mittels höchst elaboriertem Spiel auf der methodischen Klaviatur ihre didaktische Kompetenz zur Initiierung, Begleitung, Analyse und Evaluation von Lernprozessen einsetzen.

Die *didaktische Kompetenz* konstituiert sich nach Klingberg als „das Vermögen, das Faktorengefüge des Unterrichts (Ziele, Inhalte, Organisationsformen, Methoden, Mittel) so in Bewegung zu setzen und dynamisieren, daß in einem kreativen Lehr- und Lernprozeß gesellschaftlich geforderte und pädagogisch legitimierte Ziele erreicht werden“ (Klingberg, 1990, S. 75) und erweist sich darin, dass

- übergreifende konzeptionelle (»strategische«) didaktische Positionen verfügbar sind,
- langfristige Planung, Projektierung von (überschaubaren) Langzeitprozessen und Zuordnung von einzelnen Vorhaben, Projekten, Lehr- und Lernsequenzen in diesem Kontext ermöglicht wird,
- antizipierte Ziele und Prozeßverläufe planmäßig realisiert werden können,
- didaktische Programme (Lehrpläne etc.) methodisch bewusst umgesetzt werden können,
- Unterricht insgesamt als Prozess gestaltet werden kann.

3.2.1. „Oldenburger Dekalog“ – oder: „Was ist guter Unterricht?“

Meyer hat nach eigener Überzeugung für eine empirisch gehaltvolle und *auf die Kompetenzentwicklung orientierte Didaktik* „nach gründlichen Absprachen mit Theoretikern und Praktikern“ (Meyer, 2004, S. 17) einen „Kriterienmix“ mit zehn Merkmalen als „Oldenburger Dekalog“ (Meyer, 2003; vgl. Infobox 2) zur Beschreibung guten Unterrichts kompiliert; und in der Tat lässt sich damit unterrichtliches Geschehen durchaus in seiner Komplexität fassen:

²⁶ Insofern hat tatsächlich ein Paradigmenwechsel stattgefunden, der sich u.a. auch in der nun übliche(re)n Reihenfolge *Lern- und Lehr/prozess/struktur/methode* etc. ausdrückt!

INFOBOX 2: Zehn Merkmale guten Unterrichts

1. **Klare Strukturierung des Unterrichts** (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
2. **Hoher Anteil echter Lernzeit** (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
3. **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
4. **Inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Ganges, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
5. **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. **Individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen** (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung** (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

aus: Meyer, 2004, S. 17

Alle zehn Merkmale

- haben eine äußere, der direkten Beobachtung zugängliche Seite;
- seien so ausgewählt und definiert worden, dass sowohl LehrerInnen als auch die SchülerInnen zu ihrer Realisierung beitragen könnten;
- seien so definiert, dass damit sowohl die direkte Instruktion als auch Formen offenen Unterrichts und eine konstruktivistische Lernumgebung analysiert und bewertet werden könnten;
- seien fachdidaktisch gesehen neutral. Sie könnten aber fachdidaktisch konkretisiert oder durch weitere fachdidaktische Kriterien ergänzt werden;
- seien zwar durchnummeriert, aber dies bedeute keine Rangfolge, es handele sich eher um ein Puzzle aus einzelnen Bausteinen, das erst zusammen gefügt ein Ganzes ergäbe! (Meyer, 2004, S. 18).

Die zehn Gütekriterien für guten Unterricht lassen sich (nach Meyer) auf die *grundlegenden Dimensionen jeglichen unterrichtlichen Handelns* (Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Prozess-, Handlungs- und Raumstruktur²⁷) beziehen; sie konstituieren darüber eine klare Strukturierung von Unterricht, an den sich entsprechende Qualitätsmaßstäbe für guten Unterricht anlegen lassen. Guter Unterricht verfügt demnach über:

- klare Ziel-, Inhalts- und Prozessabstimmung
- methodische Vielfalt
- individuelle Lernwege
- förderndes und forderndes Lernklima
- funktionale und effiziente Lernumgebung
- transparente Leistungserwartung und –kontrolle.

Ein Portfolio, das zur Entwicklung professioneller Kompetenz in der Ernährungs- und Verbraucherbildung beitragen will, wird sowohl diese Gütekriterien als auch die grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns zum Gegenstand von entsprechenden Artikulations- und Reflexionsprozessen anbieten.

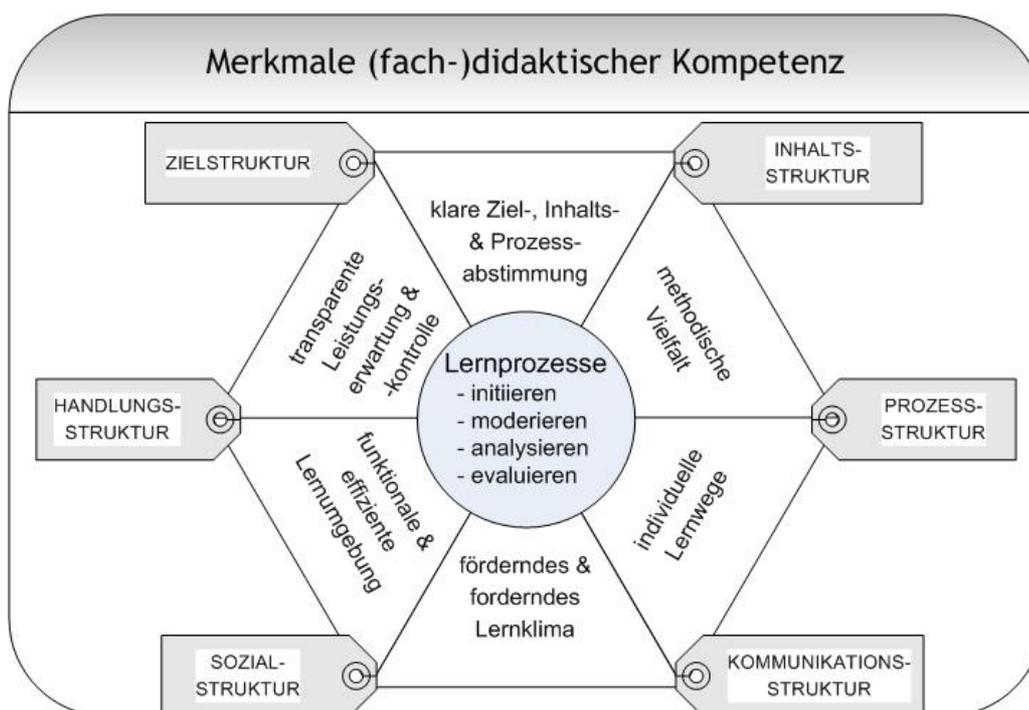


Abbildung 10: Didaktische Kompetenz

²⁷ Die sechste Strukturdimension, der *Raum* fehlt bei Jank & Meyer (2002, S. 62); warum diese Dimension bei Meyer (2004) eine solch gleichrangige und ‚prominente‘ Rolle einnimmt, ist nicht ganz nachvollziehbar – und der Grund, weshalb in der Darstellung der „Merkmale (fach-)didaktischer Kompetenz“ (Abb. 8) - statt dieser Raum-Dimension - die für ‚moderne‘ Lernumgebungen wichtige Kommunikationsstruktur eingefügt ist!

3.2.2. Kerncurriculum Fachdidaktik (GFD)

Die von der GFD²⁸ im *Kerncurriculum Fachdidaktik* dargestellten Ausbildungsziele und – kompetenzen, die im Rahmen der Lehrerbildung anzustreben und die von allen Lehramtstudierenden erreicht werden sollten, umfassen drei Module (vgl. Infobox 3); diese kennzeichnen die Kompetenzbereiche, die für eine fachdidaktische Ausbildung und Qualifizierung eine wesentliche Rolle spielen. Die angeführten Kompetenzen stellen ein Bündel von Fähigkeiten dar, die nicht etwa additiv und hierarchisch zusammengeschnürt werden, sondern sich in spezifischer Weise mit unterschiedlichem Schwerpunkt auf Kernbereiche des Lehrberufes beziehen:

INFOBOX 3: Kerncurriculum Fachdidaktik

Modul 1a: Grundlagen fachbezogenen Lernens und Lehrens (FLL)

1. Fähigkeit zur Reflexion des eigenen fachlichen Lernprozesses
2. Fähigkeit zur beispielhaften Erläuterung fachlicher Sachverhalte unter Berücksichtigung verschiedener Elemente des Vorverständnisses von Schülerinnen und Schülern (inkl. fachbezogener Kommunikationsfähigkeit und Diagnostik)
3. Kenntnis und Beurteilung beispielhafter fachdidaktischer Ansätze für die Unterstützung von Lernprozessen
4. Kenntnis und Begründung fachlicher Möglichkeiten zur Steigerung der Lernmotivation bei Schülerinnen und Schülern
5. Fähigkeit zur Auswahl von Medien und Gestaltung von Einsatzkontexten zur Unterstützung fachlicher Lernprozesse.

Modul 1b: Grundlagen fachbezogenen Reflektierens und Kommunizierens (FRK)

1. Fähigkeit zur Reflexion über die Bedeutung und Entwicklung des Faches bzw. der beteiligten Fächer
2. Fähigkeit zur Reflexion von Grundstrukturen des Kommunikationsprozesses zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit
3. Fähigkeit zur Erkundung und kritischen Analyse von schulischen und außerschulischen fachbezogenen Praxisfeldern
4. Planungs- und Umsetzungsfähigkeit von fachlichen Erkenntnissen in ausgewählte Praxisbereiche sowie deren kritische Überprüfung und Weiterentwicklung
5. Fähigkeit zur fachbezogenen Kommunikation und Vermittlung von Fachinhalten.

²⁸ Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. – Dachverband der Fachdidaktischen Fachgesellschaften
[gfd.physik.hu-berlin.de/]

Modul 2: Fachunterricht – Konzeption und Gestaltung (FKG)

1. Fähigkeit zur begründeten Darlegung von Bildungszielen des Fachunterrichts
2. Fähigkeit zur Begründung schulpraxisbezogener Entscheidungen auf der Basis soliden und strukturierten Wissens über fachliche wie fachdidaktische Theorien und Strukturierungsansätze
3. Fähigkeit zur didaktischen Rekonstruktion ausgewählter Fachkonzepte und Erkenntnisweisen
4. Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten eines strukturierten Lerngangs, einer Unterrichtseinheit, einer Unterrichtsstunde und von Unterrichtssequenzen mit angemessenem fachlichen Niveau, bezogen auf verschiedene Kompetenz- und Anforderungsbereichen (Breite, Tiefe), die auf Kumulativität und Langfristigkeit hin angelegt sind
5. Fähigkeit zum (exemplarischen) Planen und Gestalten von Lernumgebungen selbst gesteuerten fachlichen Lernens (Ausschnitte aus dem Spektrum Projekte, Lernstationen, Freiarbeit usw.)
6. Fähigkeit zur Analyse und Reflexion eigener Unterrichtstätigkeit und von Schülerlernprozessen.

Modul 3: Fachdidaktisches Urteilen und Forschen sowie Weiterentwickeln von Praxis (UFW)

1. Fähigkeit zu lern- und lehrtheoretischen Modellierungen des fachlichen Lehrens und Lernens
2. Fähigkeit zur exemplarischen Rezeption von fachdidaktischen Forschungsarbeiten, --methoden und -ergebnissen sowie deren Beurteilung und Bewertung
3. Kenntnis von Kompetenzmodellen und Standarddefinitionen sowie von Studien und Methoden zur Erfassung und Beurteilung von Schülerleistungen (inkl. nationaler und internationaler Vergleichsstudien)
4. Fähigkeit zur Reflexion und Überprüfung von Unterrichtskonzepten sowie zur Weiterentwicklung von Unterrichtsansätzen und -methoden (auch fächerverbindender Art) unter Berücksichtigung neuer fachlicher Erkenntnisse
5. Fähigkeit zur Beurteilung des Lehrens und Lernens im jeweiligen Unterrichtsfach/Lernbereich im historischen Wandel
6. Fähigkeit zur Anwendung ausgewählter Methoden fachdidaktischer Forschung in begrenzten eigenen Untersuchungen.

aus: GFD, 2004

„Was die Überprüfung des Erreichens der Kompetenzstufen anbelangt, kann sich die GFD vorstellen, dass Evaluationsansätze weit über die bisher bekannten und praktizierten Formen wie Klausuren oder mündliche Prüfungen hinaus gehen könne: „Sie können z. B. pädagogische Tagebücher oder handlungsbezogene Demonstrationen von Wissen und Fertigkeiten im Rahmen schulpraktischer Studien einschließen. (...). Auch Formen der Selbstevaluation (wie z. B. das Lehramtsportfolio oder ein Fremdsprachenportfolio, etwa für Fremdsprachenstudierende) sollten unbedingt einbezogen werden“ (GFD, 2004, S. 8).

Die in den GFD-Modulen angeführten Kompetenzen sind in einem Portfolio, das den Fokus auf die Kompetenzentwicklung von Lehrern und Dozenten der Ernährungs- und Verbraucherbildung legt, in geeigneter Weise zu implementieren.

4 Anhang: *Portfolio Schulpraktische Studien für das Lehramt Ernährung und Gestaltung*

Die Einführung und Einbindung von Lehramtsstudierenden in die Schulpraxis war und ist eine Thematik, die für viele (wenn nicht alle) Beteiligten in unterschiedlicher Art und Weise den beklagenswerten Zustand der Lehrerbildung schlechthin verkörpert. Nichts will eigentlich so recht zueinander passen: Die Studierenden beklagen den Praxisschock, der sie ereilt, wenn sie zum ersten Mal leibhaftige Schülerinnen und Schülern gegenüber stehen und darüber neben ihrem fachlichen auch ihr didaktisch-methodisches und ebenso ihr pädagogisch-psychologisches Wissen nicht in die Tat umsetzen können und dies der (zu) theoriefixierten Ausbildung in den Vorlesungen und Seminaren der Lehrerbildungsinstitutionen anlasten. Die SchulpraxisbetreuerInnen sind in Jahren der beruflichen Tätigkeit in ihrer Expertise für Lern- und Lehrprozesse so fortgeschritten, dass sie ihr mühsam und selbstständig elaboriertes Unterrichtshandeln nicht ohne Grund – und Stolz – als Maßstab zur Gestaltung von Unterricht und Bewertung der Unterrichtsgestaltung der ihnen anvertrauten Novizen heranziehen – und nach zwei Seiten hin Unverständnis artikulieren, indem ihnen die „Flausen“, die die Lehrkräfte in Fachwissenschaft, Fachdidaktik, aber auch der Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie den Studierenden in die „Köpfe“ gesetzt haben sowohl von der theoretischen Seite her betrachte wenig abgewinnen können und als wenig praxistauglich einstufen.

Das Problem Theorie vs. Praxis bzw. deren zu wenig bis nicht beachteter Zusammenhang wird deshalb - wenig verwunderlich - in der Klage über die Bildungsdefizite und in den Überlegungen zur Neukonzeption der Lehrerbildung dann auch immer wieder verdächtigt, eine Entwicklung und Qualitätssteigerung der Kern- und Teilkompetenzen für den Lehrberuf insgesamt zu be- bzw. verhindern (vgl. Terhart, 2000) – und deshalb eine innigliche(re) Verknüpfung von Theorie und Praxis gefordert ist.

„Wenn wirklich Kompetenzen die Ausbildung beschliessen sollen, müssen die wissenschaftlichen und die berufspraktischen Teile aufeinander bezogen und verzahnt werden, nicht zuletzt im Blick auf das Themenaufkommen, also das, was die Reflexion bestimmen soll“ (Oelkers, 2004, S. 14) – und wer, wenn nicht die PraktikumslehrerInnen – und nicht zu vergessen: die SchülerInnen der Praktikumsklassen – sind entscheidende authentische Herausforderungen und situative Katalysatoren zum Aufbau professioneller Kompetenz, die Berufsanfänger „mental und habituell“ (Oelkers, 2004) prägen.

Die Perspektiven einer „phänomenographischen Didaktik“ (Kroksmark, 1995) - nämlich das (implizite) Wissen, (implizite) Know-how und die Kompetenzen der angehenden LehrerInnen zum Gegenstand der Reflexion und Selbstevaluation der Lernprozesse in den Schulpraktischen Studien zu machen – eröffnen die Möglichkeit, die subjektiven Theorien, Voreinstellungen und kognitiven Strukturen der Berufsanfängerinnen ohne das oftmals als kontraproduktiv empfundene Überstülpen von Expertenwissen und –können zu kohärenten Kernkonzepten entwickeln zu lassen.

Orientierungsrahmen zur Konzeption des Portfolios „Schulpraktische Studien“²⁹ stellen zum einen die von Mandl für „problemorientiertes Lernen“ aufgestellten Leitlinien (vgl. Infobox 4) und zum anderen die von Terhart (2000) abgeleitete Aufgabenstellung für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung dar.

INFOBOX 4: Problemorientierte Lernumgebungen (nach Mandl)

1. *„Eigenaktivität“*: Wissen wird vom Lernenden immer auf der Grundlage früherer Erfahrungen konstruiert. Es ist aus diesem Grunde erforderlich, diese kognitiven Strukturen der Lernenden zu erfassen und daran die didaktische Planung zu orientieren. Die Lernenden sollten zudem aktiv in diesen Planungsprozess eingebunden werden. Zudem ist es notwendig, Lernenden die Möglichkeit zu geben, sich das Wissen handelnd zu erschließen.
2. *Authentizität und Situiertheit*: Die Lernumgebung ermöglicht den Lernenden, mit realistischen Problemen und authentischen Situationen umzugehen, wodurch ein Rahmen und Anwendungskontext für das zu erwerbende Wissen bereitgestellt wird. Die Lernumgebung regt dazu an, an eigenen Handlungsproblematiken zu arbeiten. Dabei gelingt es dem Lernenden durch Formen der Dezentrierung, des Standpunktwechsels oder der gedanklichen Variation, im Sinne einer reflexiven Haltung, neue Aspekte zur Überwindung festgefahrener Handlungsmuster zu gewinnen.
3. *Varierte Kontexte*: Verschiedenartige Aufgabenbedingungen führen zur Integration spezifischer Anwendungsbedingungen in die Wissensstruktur. Wissen bleibt dadurch nicht nur auf den Kontext fixiert, sondern kann flexibel auf andere Problemstellungen übertragen werden. Die Lernenden erkennen ferner, welches Wissen auf andere Situationen übertragbar und welches Wissen situationsspezifisch ist.
4. *Multiple Perspektiven*: Die Möglichkeit, Lernende Probleme aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachten und bearbeiten zu lassen, fördert ebenso die situationsangemessene flexible Anwendung von Wissen. Der Perspektivenwechsel regt dazu an, sich auf andere Wirklichkeitskonstruktionen einzulassen, wodurch gegenseitiges Verstehen erst möglich wird. Weiterhin hilft er den Lernenden, sich von eigenen, aber nicht mehr funktionalen Handlungs- und Deutungsmustern zu trennen.
5. *Sozialer Kontext*: Die Lernumgebung fördert explizit kooperatives Lernen, weil Wissen und Bedeutung sozial konstruiert und auf Plausibilität geprüft werden. Lernende werden in der Interaktion mit Experten (Lehrenden) in die „community of practice“ im Rahmen situierter Problemstellungen eingeführt. Sie lernen dadurch zum einen elaborierte Wissensstrukturierung und können ihr Wissen situier verankern und mit Vorwissen verknüpfen. Wissen wird dadurch

²⁹ Meinem Kollegen, Herrn Fabian Müller-Klug, sei an dieser Stelle dafür gedankt, dass er die Aufgabe der Organisation und Implementation der Portfolioarbeit in das von ihm vertretene Fach „Medien und Kommunikation“ frictionslos integriert hat und damit – in Kooperation mit den Studierenden und PraktikumslehrerInnen - das Projekt in seiner schwierigen Pilotphase begleitet!

bedeutungsvoll verankert, es bleibt nicht zusammenhangslos und kann somit auch besser erinnert werden.“

aus: Schüßler, 2004, S. 25f

Die im abschließenden Bericht der von der KMK eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ formulierten Leitlinien für den Lehrerberuf beschreiben auch die Grundsätze für die - durch das Portfolio begleitete - Kompetenzentwicklung in den schulpraktischen Studien. Die im Abschlussbericht formulierten Teilkompetenzen benennen die Inhaltsfelder, die es zu entwickeln gilt, um der Kernkompetenz - das Lernen durch Lehren zu unterstützen - substantiell zu stützen:

- Unterrichten
- Erziehen
- Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren
- Berufliche Kompetenz und Schule weiterentwickeln

Zur inhaltlichen Strukturierung und zeitlichen Sequenzierung der „Kompetenzentwicklung Schulpraktische Studien“³⁰ stellen die Begleitinstrumentarien (Abb. 11) eine Hilfestellung für die Erstellung eines Portfolios dar, das über einen Zeitraum von zwei Jahren die „Schulpraxis“ der Studierenden begleitet³¹ und ihr Lernen und Lehren dabei unter den Aspekten

- Konzeption & Planung
- Organisation & Gestaltung
- (Fach-)Didaktik & Methodik
- Pädagogik & Psychologie
- Profession & Entwicklung

thematisiert, dokumentiert, reflektiert und evaluiert (vgl. Brandl, 2004b)

³⁰ Die *Fokussierung* einerseits und *Beschränkung* andererseits auf die „Schulpraktischen Studien“ basieren auf der Überlegung, dass die Domäne *erstens* so wichtig und wesentlich für die Kompetenzentwicklung ist, dass sich Einsatz und Aufwand eines Portfolios lohnen, dass *zweitens* eine Ausdehnung auf das gesamte Spektrum der Fächer bzw. die Grundwissenschaften der Lehrerbildung wegen der Fülle und Unüberschaubarkeit als eher kontraproduktiv anzusehen ist.

³¹ Ich bin meinem Kollegen, Herrn Fabian Müller-Klug, zu Dank verpflichtet, dem die Organisation und Implementation der Portfolioarbeit in das von ihm vertretene Fach „Medien und Kommunikation“ friktionslos gelungen ist und damit – in Kooperation mit den Studierenden, den Lehrkräften und insbesondere den Fachdidaktikerinnen und PraktikumslehrerInnen des Staatsinstituts für die Ausbildung von Fachlehrern – Abteilung II - in München - das Projekt in seiner schwierigen Pilotphase begleitet!

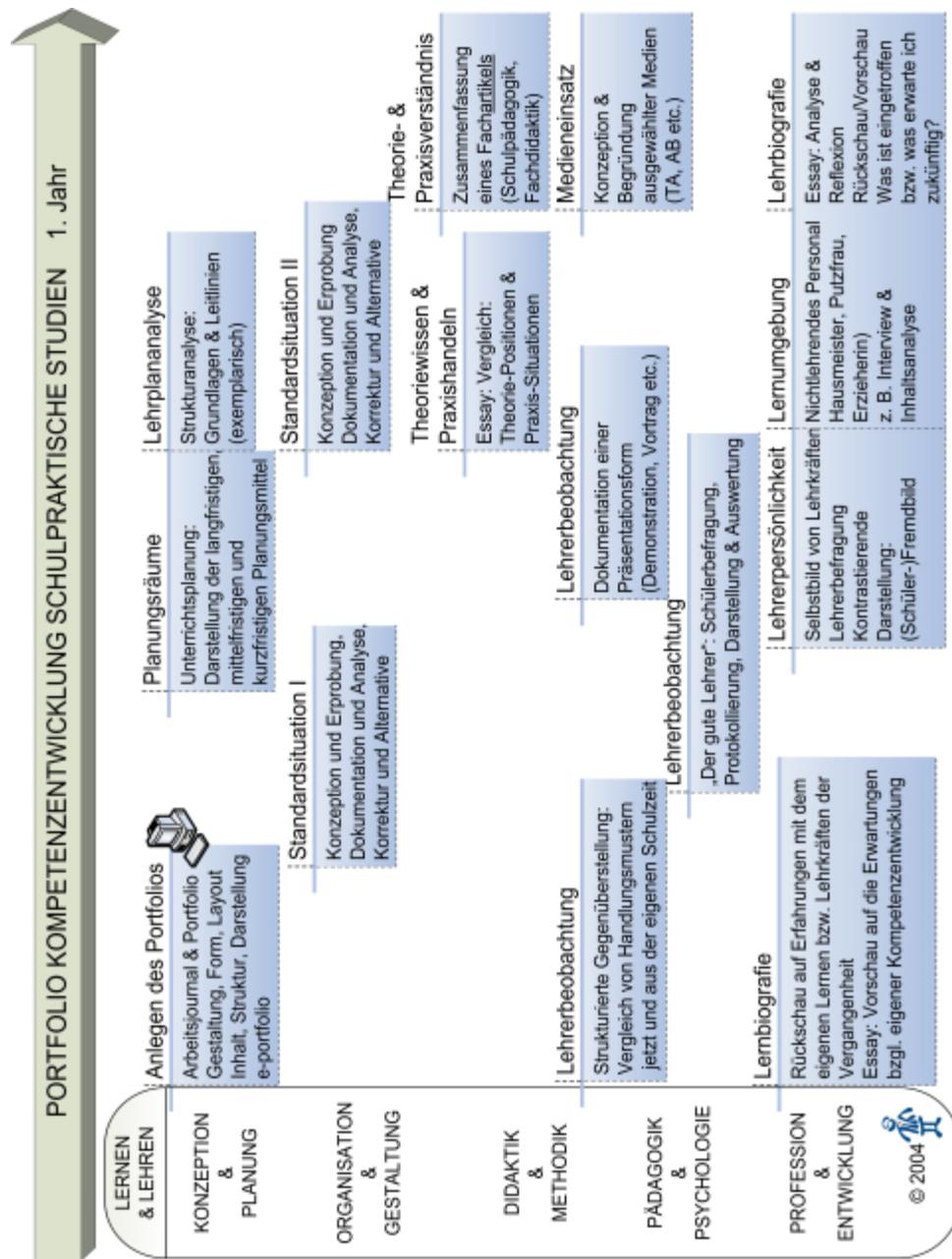


Abbildung 11: Schulpraktische Studien - Lehramt Ernährung und Gestaltung 1. Jahr

Links

Berufswahlpass (Nordverbund): [www.berufswahlpass.de]

Ernährung- und Verbraucherbildung (Internet-Portal im Rahmen des Modellprojekts REVIS): [www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/]

Europäisches Portfolio der Sprachen (EPS): [culture2.coe.int/portfolio]

bzw. [www.learn-line.nrw.de/angebote/portfolio/]

HaBiFo (Haushalt in Bildung und Forschung e. V.): [www.habifo.de]

Netzwerk Portfolioarbeit in der LehrerInnenbildung: [www.portfolio-schule.de]

Portfolio:Medienkompetenz: [www.portfolio-medien.de]

Portfolio:Medienkompetenz.Lehrerbildung: [www.learn-line.nrw.de/angebote/portfoliomedien/]

Qualipass (Baden-Württemberg): [www.quali-pass.de] bzw. [www.qualipass.info]

Qualifizierungspass: [www.qualipass.de]

REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen): [fb6www.uni-paderborn.de/evb/forschung/revis/]

Zirkum (...um...herum...: Kompetenz/Portfolio/Rubric): [www.zirkum.de]

Literatur

Andexer, H. & Thonhauser, J. (2001). Portfolio in der Lehrer/innenbildung: Begriff, Erwartungen, Erfahrungen. Antworten auf 3 Fragen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1 (4), 53-55.

Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Balzer, L., Bodensohn, R. & Frey, A. (2004). Diagnose und Rückmeldung von Handlungskompetenzen von Studierenden im Blockpraktikum. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (1). 30-36.

Beer, S. (2004). *Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 1. Paderborn: Universität Paderborn.

Bohl, T. (2003). Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer – Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 550-566.

Bohl, T. (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Brandl, W. (1997). Lernen als »konstruktiver« Prozess: Trugbild oder Wirklichkeit? *Schulmagazin 5bis10*, 53-56.

Brandl, W. (1999). "Konstruktivistische" Wende auch in der hauswirtschaftlichen Bildung? Grundfragen - Grundlagen - Grundpositionen. *Haushalt & Bildung*, (2), 104-111.

Brandl, W. (2004a). 'Kompetenzentwicklung': Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Haushalt & Bildung*, 81 (1), 46-55.

Brandl, W. (2004b). Portfolio in der Lehrerbildung – Ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung? *Haushalt und Bildung*, 81 (2), 49-56.

Brandl, W. (2004c). „Rubrics“: Kompetenz- und Qualitätsraster für Lern- und Lehrprozesse. *Haushalt und Bildung*. 81 (3), 41-50.

Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Handelns*. Bern: Huber.

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3 Enzyklopädie der Psychologie) (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

Campbell, D. M., Cignetti, P. B., Melenzyer, B. J., Nettles, D. H. & Wyman, R. M. (1996). *How to Develop a Professional Portfolio. A Manual for Teachers*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Clement, L., Chauvot, J., Philipp, R. & Ambrose, R. (2003). A method for developing rubrics for research purposes. In N.A. Pateman, B.J. Dougherty & J.T. Ziliox (Eds.), *Proceedings of the 2003 joint meeting of PME and PMENA* (Vol. 2, pp. 221-227). Honolulu: CRDG.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-228.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). What the self in self directed learning? Findings from recent motivational research. *Pädagogisches Handeln*, 4 (2), 79-88.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Dewey, J. (2002/1909). *Wie wir denken*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Fast, L. & Methfessel, B. (2001). Lernberichte und Projektstagebücher. Prozessbegleitung ala Lern- und Reflexionshilfe. Unterricht ARBEIT + TECHNIK., 3 (9), 26, 43-45.
- Fleck, L. (1980/1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727-747.
- Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6). 903-925.
- Gastager, A., Patry, J.-L. & Schwetz, H. (2000). Subjektive Theorien über Unterricht: Wie denken Lehrerinnen und Lehrer über Gegensätze zwischen „konstruktivistischer“ und „traditioneller“ Didaktik? *Pädagogisches Handeln*, 4 (2), 7-26.
- Gerstenmaier, J. (1999). Situiertes Lernen. In Ch. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 236-246). Bern: Huber.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD). (2004). *Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken*. Beschluss der Mitgliederversammlung vom 12. November 2004; unveröff. Manuskript.
- Gruber, H. & Renkl, A. (2000). Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Das Problem des trägen Wissens. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 155-174). Innsbruck: Studienverlag.
- Grunder, H.-U. (2000). Was heißt ‚praxisorientierte Lehrerbildung‘? *Pädagogisches Handeln*, 4 (3), 47-58.
- Gudjons, H. (2003). *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hackl, B. (2002). Der Experte als Technokrat? Gegen ein praktizistisch verkürztes Verständnis pädagogischer Professionalität. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 44-58). Innsbruck: StudienVerlag.
- Häcker, Th. (2001). Portfolioarbeit in der Lehrer/innen-Bildung. *journal für lehrerinnen - und lehrerbildung*, 1 (4), 68-75.
- Häcker, Th. (2002). Der Portfolioansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts? *Die Deutsche Schule*, 94 (3). 204-216.
- Häcker, Th. (2004). Qualitäten des Projektlernens mit Portfolios zurückgewinnen. *TheoPrax Magazin für Aus- und Weiterbildung*, 1. 14-22.
- Häder, S. (2004). Der Bildungsgang des Subjekts: Thema – Kontext, Quellen – Methode – Theorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (48. Beiheft). 7-27.
- Hascher, T. (2004). Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 4 (1). 44-50.
- Hascher, T., & Schratz, M. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung. *journal für lehrerinnen - und lehrerbildung*, 1 (4), 4-7.
- Havers, N. (2004). Forschungen zur Effektivität des Lehramtsstudiums. *Bayerische Schule*, 4. 15-18.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung – Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Heindl, I. (2004). Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. *Ernährungsumschau*, 51 (6), 224-230.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In Hericks, U., Keuffer, J., Kräft, H. C. & Kunze, I. (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. (S. 83-103). Opladen: Leske + Budrich.
- Herrmann, U. (2002). *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Ratschläge*. Weinheim: Beltz.
- Heseker, H. & Beer, S. (2004). Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. *Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz*, 47, 240-245.
- Heseker, H., Schneider, L. & Beer, S. (2001). *Forschungsbericht Ernährung in der Schule (EiS)*. Bonn: Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle*. Berlin: CornelsenScriptor.
- Johnstone, J. & Hascher, T. (2001). Portfolios als Instrument zur Sicherung von Qualitätsstandards. Ihr Einsatz in der amerikanischen Lehrer/innen-Ausbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 34-43.
- Kade, J. & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 326-341.
- Kant, I. (1793). Ueber den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. *Berlinische Monatschrift*, 2, S. 201 – 284. [URL: www.ub.uni-bielefeld.de/diglib/Berlinische_Monatsschrift/]
- Klauer, K.J. (2001). Situiertes Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 635-641). Weinheim: BeltzPVU.
- Klement, K. & Teml, H. (2002). Qualitätsprämissen schaffen Orientierung – Von der „Schulpraktischen Ausbildung“ zu den „Schulpraktischen Studien“ In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 179-199). Innsbruck: StudienVerlag.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56 (6), 10-13.
- Klingberg, L. (1997). *Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen*. LLF-Berichte Nr. 17. Potsdam: Universität Potsdam.
- Klingberg, L. (1990). *Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß*. Berlin: Volk und Wissen.
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. Einführung in den Thementeil *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 1-9.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Kramer, K. (2002). *Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht – Ansatzpunkte und Barrieren*. Dissertation: Christian-Albrecht-Universität Kiel. [URL: e-diss.uni-kiel.de/diss_752/d752.pdf]
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystem. *Politische Studien* (Sonderheft 3), 54, 91-105.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 54-82.
- Kroath, F. (2002). Aktionsforschung. Ein Ansatz zur Qualitätsentwicklung in der LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 80-94). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kroath, F. (2004). Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz in der LehrerInnenausbildung. Bausteine für die Praxisarbeit. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 179-193). Innsbruck: StudienVerlag.
- Krokmark, T. (1995). Teaching and Teachers' „Didaktik“. *Studies in Philosophy and Education*, 14, 365-382.

- Kunz Heim, D. (2001). Auf dem Weg zu theoriebezogenen Metakognitionen über die eigenen Unterrichtserfahrungen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 44-52.
- Lankes, E. M., Hartinger, A., Marenbach, D., Molfenter, J. & Fölling-Albers, M. (2000). Situierter Aufbau von Wissen bei Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46 (3), 417-437.
- Lenzen, D. (2003). Diagnose Lehrer. Plädoyer für die Professionalisierung eines Berufsstandes. *Universitas*, 58 (683), 475-486.
- Lewalter, D., Krapp, A., Schreyer, I. & Wild, K.-P. (1998). Die Bedeutsamkeit des Erlebens von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit für die Entwicklung berufsspezifischer Interessen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 14. Beiheft, 143-168.
- Lewis, K. *Preparing A Teaching Portfolio. A Guidebook*. [URL: <http://www.utexas.edu/academic/cte/teachfolio.pdf>]
- Mandl, H., Gruber, H. & Renkl, A. (1997). Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In L.J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 167-178). Weinheim: Beltz.
- Max, Ch. (1999). *Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Messner, R. (2002). Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 59-79). Innsbruck: StudienVerlag.
- Methfessel, B. (2003). Wandel von Lebensstil und Lebensformen – Zur gesellschaftsgestaltenden Bedeutung von Haushalten. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 129-151). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Methfessel, B. (2004). *Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Erscheint in R. Bigga & U. Holzendorf (Hrsg.), *Bildungsstandards. Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft*. Berlin-Marwitz: Verlag Sonnenbogen.
- Meyer, H. (2003). Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik*, 55 (10), 36-43.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: CornelsenScriptor.
- Müller, A. (2004). Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. *Pädagogik*, 59 (9), 25-29.
- Mues, F. & Scorcinelli, M. D. (2000). *Preparing a Teaching Portfolio*. [URL: <http://www.umass.edu/cft/publications/teaching%20portfolio.pdf>]
- Neuenschwandner, M. P. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 4 (1), 23-29.
- Neuweg, G. H. (2000). Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 65-82). Innsbruck: StudienVerlag.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 10-29.
- Niggli, A. (2001). Portfolios und der Theorie-Praxis-Bezug im Umgang mit Ausbildungsstandards. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (4), 26-33.
- Nittel, D. (2004). Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 342-357.
- Nölle, K. (2002). Probleme der Form und des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (1), 48-67.
- Nolle, A. (2003). Pädagogisches Wissen und Können von Lehramtsstudierenden. Eine Untersuchung zu Stand und Entwicklung ihrer Fach- und Sozialkompetenz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), 20-40.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*.
- Oelkers, J. (2004). *Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?*. [URL: www.paed.unizh/ap/home/vortraege.html].

- Rahm, S. & Schratz, M. (2004). LehrerInnenforschung: Professionelle Ressourcen zur Aufklärung komplexer Handlungsfelder nutzen. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), *LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie?* (S. 7-18). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rambow, R. & Bromme, R. (2000). Was Schöns "reflective practitioner" durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen - Können - Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245-263). Innsbruck: StudienVerlag.
- Rebel, K. (2000). WISSEN – Eine mitunter vernachlässigte Dimension bei der Schulfach- und Schulentwicklung. *Pädagogisches Handeln*, 4 (3), 7-23.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358-372.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1996). *Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung* (Forschungsbericht Nr. 70). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie der Psychologie; Bd. D, I, 4; S. 355-403). Göttingen: Hogrefe.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 601-646). Weinheim: BeltzPVU.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Rihm, Th. (Hrsg.). (2003). *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen....* Opladen: Leske + Budrich.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key Copmpetencies for a Succesful Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule? In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Hauhalts* (S. 71-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2. Paderborn: Universität Paderborn.
- Schlömerkemper, J. (2003). Die „Sache“ des Lehrers ist das Kind! Ein Plädoyer für eine professionsbezogene Lehrerbildung. *Die Deutsche Schule*, 95 (1), 6-9.
- Schmidt, S.J. (2003). Was wir vom Lernen zu wissen glauben. *QUEM-report*, 82: *Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung*, 11-26.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 192-214.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (2001). The Crisis of Professional Knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice. In J. Raven & J. Stephenson (Eds.), *Competence in the Learning Society* (pp.183-207). New York: Peter Lang.
- Schratz, M. & Tschegg, K. (2001). Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(4). 17-25.
- Schratz, M. & Wieser, I (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 13-43). Innsbruck: StudienVerlag.
- Schüßler, I. (2004). *Lernwirkungen neuer Lernformen*. QUEM-Materialien, 55.
- Schwarz, J. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung einführen. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1(4). 56-60.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*. 44. Beiheft. 28-53.

- Snadden, D. & Thomas, M (1998). The use of portfolio learning in medical education. *Medical Teacher*, 20 (3). 192-199.
- Steiner, G. (2001). Lernen und Wissenserwerb. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S.137-205). Weinheim: BeltzPVU.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2003). Wirkungen von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (3), 8-19.
- Thiele-Wittig, M. (2003). Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B9, 3-6.
- Ulich, K. (2003). „Das kann ich“ – Subjektive Kompetenz als Berufsmotiv angehender Lehrer/innen. *Die Deutsche Schule*, 95, 1, 77-85.
- Wellenreuther, M. (2004). *Lehren und Lernen – aber wie?* (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65), Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Wilson, S. & Rebel, K. (2001). Das Portfolio in der Hand der Lehrerinnen/Lehrer. Sein Beitrag zu einer reflektierten Praxis. *Pädagogisches Handeln*, 5 (2), 53-62.
- Winter, F. (2001). Wie soll man Lehrerstudenten prüfen? In J. Kiersch & H. Paschen (Hrsg.), *Alternative Konzepte für die Lehrerbildung* (Bd. 2, S. 218-231). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Winter, F. (2002). Portfolio und Leistungsbewertung. *ide informationen zur deutschdidaktik*, 26 (1), 91-98.
- Winter, F. (2004). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wintersteiner, W. (2002). Portfolios als Medium der Selbstreflexion. *ide informationen zur deutschdidaktik*, 26 (1), 35-43.

Autor

Werner Brandl M.A.

Institutsrektor

Staatsinstitut für die

Ausbildung von Fachlehrern

- Abteilung II –

Am Stadtpark 20

D-81243 München

E-Mail wbrandl@stif2.mhn.de

URL www.stif2.mhn.de



**Paderborner Schriften zur
Ernährungs- und Verbraucherbildung**

6



**Gesundheitswissenschaftliche
Fundierung der Ernährungsbildung
im Forschungsprojekt REVIS**

Ines Heindl

Band

06/2005

ISSN 1613-9577

Impressum

Herausgeber: Prof. Dr. Helmut Heseke
heseke@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

Heindl, Ines:

Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS.
Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 6, Universität Paderborn,
2005.

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

0	Vorbemerkung	4
1	Das sozialpolitische Leitkonzept der Gesundheitsförderung	4
2	Salutogenese nach Antonovsky.....	5
3	Laienkompetenz, Alltäglichkeit und Langzeitproblematik des Gesundheitsverhaltens	8
4	Essen, Ernährung und Gesundheit – Stellenwert und institutionelle Bildungsverantwortung	9
5	Schule und Gesundheit – von der Gesundheitserziehung im Unterricht zur schulischen Gesundheitsförderung im Rahmen der Allgemeinbildung.....	10
6	Ästhetisch-kulturelle und gesundheitswissenschaftliche Konzeption der Ernährungsbildung im Projekt REVIS – Anschluss an das europäische Kerncurriculum.....	13
7	Zielkompetenz „gesundheitslich gebildet sein“ – <i>Nutrition Literacy als Beitrag zu Health Literacy</i>	16
	Literatur	18

0 Vorbemerkung

Es scheint einfacher zu sein, im Alter eine neue Fremdsprache zu lernen, als lebenslang erworbenes Essverhalten zu ändern. Angesichts der Gesundheitsprobleme in reichen Ländern, die auf das Essverhalten der Menschen zurückzuführen sind, wird es zunehmend wichtiger zu fragen, wann und wo sich die entscheidenden ernährungsbezogenen Lernprozesse ereignen. Eine systematische Erhebung der Wirkung familiärer Ernährungserziehung durch die Bildungsforschung liegt nicht vor. Die schulische Allgemeinbildung scheint sich aus der Mitverantwortung für Ernährung und Gesundheit der Kinder und Jugendlichen weitestgehend verabschiedet zu haben. Im Zeitraum von 1998 bis 2000 wurde bundesweit erstmals die Lage des Angebots und der Vermittlung von Themen zur Ernährungserziehung in deutschen Schulen untersucht. Lehrpläne, Schulbücher, die Situation von Lehre und Unterricht der Fächer Biologie, Arbeitslehre: Haushalt, Haushaltslehre und Hauswirtschaft sowie Angebote und Nutzung von Fortbildung standen im Mittelpunkt der Paderborner Studie (vgl. Heseke et al. 2001). Die Ergebnisse waren niederschmetternd: Überfrachtete, veraltete Lehrpläne für die genannten Fächer, ohne Anknüpfung an die nationale bzw. internationale Bildungsdiskussion, Ernährungsirrtümer und deren Verbreitung in Schulbüchern, überholte methodisch-didaktische Konzepte, schlechte Unterrichtsversorgung, fachfremder Unterricht und fehlende Werkstatträume in den Fächern, die Themenfelder von Nahrung, Ernährung und Gesundheit in Praxis und Theorie behandelt. Darüber hinaus zeigte die Analyse der Materialien ein Gesundheitsverständnis, das im Wesentlichen auf die Bekämpfung von Krankheiten gerichtet war, die als Folge riskanter Lebensstile in der Zukunft entstehen können.

Dieses Grundlagenpapier des Forschungsprojekts REVIS greift die gesellschaftlichen Gesundheitsprobleme als Bildungsprobleme auf, um sie im Sinne einer institutionellen Verantwortung für ein unmittelbares und nachhaltiges Gesundheitsverhalten zu entwickeln und darzustellen. Da Kinder und Jugendliche mindestens 10 Jahre in Schulen verbringen, eignet sich dieses Setting hervorragend, den Zusammenhang von Essen und Wohlbefinden, Ernährung und Gesundheit für die subjektive Lernfähigkeit und Lernbereitschaft unmittelbar herzustellen. Eingeübtes und reflektiertes Essverhalten, verknüpft mit Kenntnissen und Wissen über Nahrung, Ernährung und Konsum, schafft die Grundlagen für eine nachhaltige Gesundheitsorientierung.

1 Das sozialpolitische Leitkonzept der Gesundheitsförderung

Fast unbemerkt hat sich in den letzten 20 Jahren ein Paradigmenwechsel vollzogen. Das primär biomedizinisch-naturwissenschaftliche und technisch-ökonomische Verständnis von Gesundheit, orientiert an Risikofaktoren bei der Entstehung von Krankheiten, führte zu der neuen Erkenntnis: Gesundheitsverhalten wird beeinflusst vom Lebensstil der Menschen und ist gleichzeitig bildungsabhängig. In der Konsequenz vollzog sich ein Wandel zum Begriffsverständnis der Gesundheitsförderung (Ottawa Charta der WHO 1986), in dessen Mittelpunkt die Frage steht: Wie entsteht Gesundheit? Mit Krankheit beschäftigt sich ein ganzer

Industriezweig, aber die Frage der Gesunderhaltung wird dort selten gestellt. Das kann man dem Medizinbetrieb kaum zum Vorwurf machen. Wer krank ist, möchte geheilt und nicht mit philosophischen Überlegungen über das Wesen von Gesundheit hingehalten werden. Es bietet sich daher an, über Gesundheit nachzudenken, wenn man gesund ist. Dazu fehlt jedoch meist die Übung, denn wir sind vor allem gewohnt, über den "Sinn von Krankheit" nachzudenken, wenn es uns schlecht geht.

Seit der Ottawa-Charta zur *Gesundheitsförderung* (WHO 1986) wendet sich das Nachdenken über Sinn und Wesen der Gesundheit einem sozialpolitischen Verständnis von Gesundheit zu. Dieses bezieht sich zum einen auf das Gesundheitsverhalten des einzelnen Menschen, gleichzeitig auch auf seine Lebensverhältnisse. Nicht nur der einzelne Mensch soll durch Maßnahmen der Gesundheitsförderung qualifiziert werden, sondern ebenso Bedingungen seiner *Lebensweise und Lebenslage*. Die Entwicklung eines *krankheitsunspezifischen* Aktivierungsansatzes schließt persönliche, soziale und ökologische, aber auch politische und systemvernetzende Faktoren ein. Fünf Handlungsebenen für ein gesundheitsförderliches Zusammenleben bestimmen dabei die Qualifizierungsprozesse: Die Ebenen der einzelnen Person, von Gruppen und Gemeinschaften, von Institutionen, der Mit- und Umwelt, der politischen Unterstützung.

Aktuelle Studien zum Ess-, Ernährungs- und Bewegungsverhalten von Kindern und Jugendlichen belegen, dass die *Lebensstile* der Menschen maßgeblich über ihr Gesundheitsverhalten entscheiden (DONALD-Studie, Dortmund; die Kieler Adipositas-Präventionsstudie, KOPS; die Jenaer Studie zur Früherkennung von Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen; die empirische Studie zum Ernährungsverhalten Jugendlicher im Kontext ihrer Lebensstile, BzgA). Wenn man angesichts der Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Studien weiterhin vor allem danach fragt, was den Menschen krank macht, und die gesundheitlichen Dienste an therapeutischen Konzepten der Kuration und Rehabilitation orientiert, so werden Aufklärungs- und Bildungsmaßnahmen der Gesundheitsförderung und primären Prävention verhindert. Die Gesundheitssysteme gelangen damit an den Rand des technisch Machbaren und der Finanzierbarkeit von Folgen, die ursächlich auf Ess- und Bewegungsgewohnheiten der Menschen zurückzuführen sind.

2 Salutogenese nach Antonovsky

Auch wenn jeder glaubt, die Antworten zu kennen, es bleiben die Fragen: Warum sollten wir gesund leben und alt werden? Was macht Gesundheit aus und wie erhalten wir sie? Die an Krankheit orientierte Medizin bietet eher wenig für die Beantwortung. Es wurden eine ganze Reihe von Krankheitsursachen ermittelt: die genetische Disposition, Krankheitserreger wie Bakterien, Viren und Pilze, ungesunde Lebensweisen durch Rauchen, Ernährungsfehlverhalten und Bewegungsmangel, schließlich berufliche Belastungen durch Chemikalien in hohen Konzentrationen. Der amerikanisch-israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky drehte die medizinische Grundfrage nach der Entstehung von Krankheit um und fragte: Unter

welchen Bedingungen bleiben Menschen gesund? Antonovsky kommt unter anderem von der Stressforschung her. Bekanntlich wird Stress von Individuum zu Individuum unterschiedlich verarbeitet, was darauf hindeutet, dass gegen Stress Widerstandsressourcen mobilisiert werden können. Es gibt ein Potenzial, das die Chance erhöht, gesund zu bleiben. Seine *Salutogenese* (Gesundheitsentstehung) sucht nach Bedingungen der Gesundheitserhaltung. Er führte damit in den 1960er und 1970er Jahren eine ganz neue Sichtweise in die Medizin ein, die den o.g. Paradigmenwechsel von der Krankheits- zur Gesundheitsbetrachtung begründete.

Antonovsky und Mitarbeiter untersuchten anhand von Befragungen das Gemeinsame von psychisch Gesunden und formulierten schließlich die These vom **Kohärenzgefühl** (*sense of coherence*). Kohärenz bedeutet wörtlich "Zusammenhang"; psychologisch meint der Begriff die Vereinigung von Einzelempfindungen zu einer Gesamtgestalt. Das Kohärenzgefühl wird verstanden als eine allgemeine Einstellung, die das Ausmaß eines umfassenden, dauerhaften, zugleich aber dynamischen Vertrauens beschreibt, dass die innere und äußere Umwelt vorhersagbar und überschaubar ist, und dass sich die Dinge so gut entwickeln werden, wie vernünftigerweise erwartet werden kann (vgl. Antonovsky 1987). Das Kohärenzgefühl wurde Antonovskys Antwort auf die Frage nach der Gesundheitsentstehung und -erhaltung. Das Gefühl oder das Empfinden von Kohärenz bezeichnet eine Grundeinstellung von Optimismus gegenüber unvorhergesehenen und belastenden Ereignissen, eine Zuversicht darin, dass es Möglichkeiten der Bewältigung gibt. Es beinhaltet die optimistische Erwartung, dass Entwicklungen geordnet, überschaubar, vorhersagbar und verstehbar sind (**Verstehbarkeit** = *comprehensibility*), zweitens das Vertrauen, aus eigener Kraft oder mit fremder Unterstützung künftige Lebensaufgaben meistern zu können (**Bewältigbarkeit** = *manageability*), drittens die individuelle Überzeugung, dass künftige Ereignisse Aufgaben sind, für die ein tatkräftiger und emotionaler Einsatz sich lohnt und deren **Sinnhaftigkeit** (= *meaningfulness*) erkannt wird. Das Kohärenzgefühl beinhaltet viertens hohe Anpassungsfähigkeit an eine Welt, die reich an unausweichlichen Stressoren ist. Menschen mit einem starken Kohärenzempfinden wählen geeignete Strategien aus, um bestimmte Stressoren zu bewältigen. Aufgaben empfinden sie eher als stimulierend, denn als überfordernd.

Dem Glauben an die **Sinnhaftigkeit** der Welt misst Antonovsky den größten Einfluss für die Gesunderhaltung zu. Eine alles einordnende, gefühlsstabilisierende Weltanschauung habe mehr Gewicht als die eher kognitiven Fähigkeiten, Ereignisse zu überschauen, einzuordnen und zu bewältigen. Er lässt bewusst offen, ob mit Sinnhaftigkeit ein religiöser Glaube, eine Gruppenzugehörigkeit oder eine andere, private Sinnorientierung gemeint ist. Ein hohes Kohärenzgefühl hängt mit einem (subjektiv empfundenen) guten körperlichen und seelischen Gesundheitszustand, relativ hoher Lebensqualität und Lebenszufriedenheit, verhältnismäßig guter sozialer Unterstützung und einem eher vorsichtigen, risikomeidenden Verhalten zusammen. Umgekehrt ist ein niedriger Kohärenzwert ein Alarmzeichen für Suizidalität.

Antonovskys Konzept der Salutogenese könnte den Anschein erwecken, Krankheit und Gesundheit seien Antonyme als Zustände, die sich gegenseitig ausschließen. Das scheint eine trügerische Vorstellung zu sein und mit dazu beigetragen zu haben, dass sich die Salutogenese im Medizinbetrieb nicht durchsetzen konnte. Hingegen wurde in der Psychotherapie die "Ressourcenmobilisierung" beim Patienten zu einem wichtigen Bestandteil der Behandlung. Körper- und Psychotherapie müssen einander ergänzen, das eine kann nicht das andere vollständig ersetzen. Genauso kann die Salutogenese nicht an die Stelle der Pathogenese treten, sondern fügt unseren Vorstellungen von Krankheit und Gesundheit einen weiteren wichtigen Baustein hinzu. Krankheit ist eben nicht einfach das Gegenteil von Gesundheit. Beide stellen Endpunkte auf einer Skala dar, deren jeweilige subjektive Einschätzung von Wohlbefinden auf einem Kontinuum zwischen Gesundheit und Krankheit liegen kann.

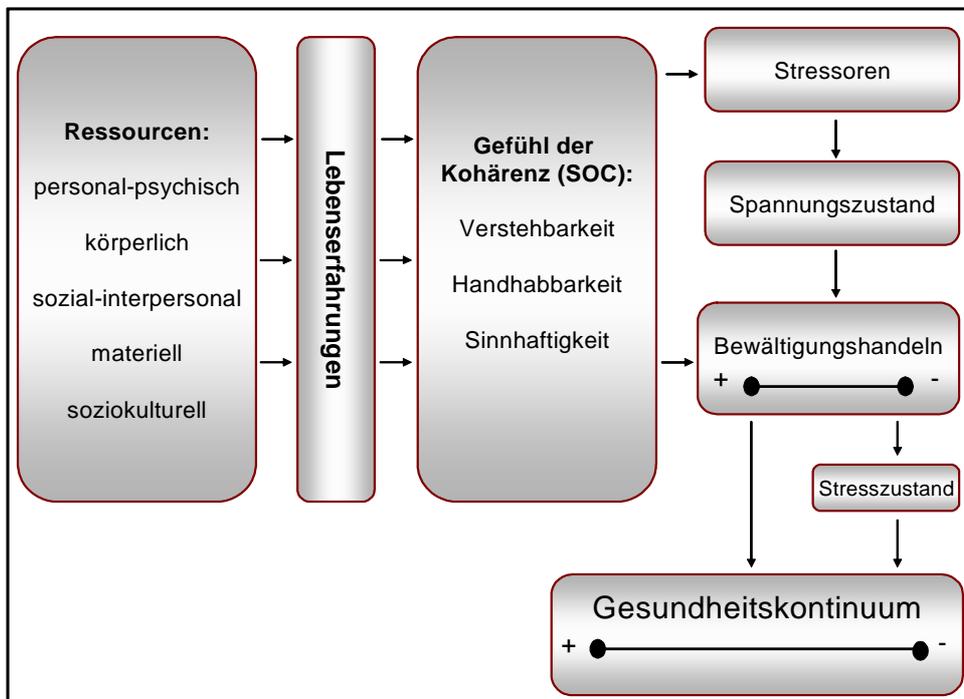


Abb. 1: Kontinuum zwischen Gesundheit und Krankheit (mod. nach Faltermaier et al.1998)

In diesem Sinne sei deutlich hervorgehoben, dass die Themenfelder der Ernährung im Reformprojekt REVIS salutogenetisch fundiert sind. Die kurzfristigen und langfristigen Auswirkungen des alltäglichen Konsum- und Essverhaltens der Menschen werden im Sinne dieses Kontinuums zwischen Gesundheit und Krankheit verstanden.

3 Laienkompetenz, Alltäglichkeit und Langzeitproblematik des Gesundheitsverhaltens

Die Aufrechterhaltung von Gesundheit und der Umgang mit Krankheit erfolgt zu einem wesentlichen Teil im Alltag und nicht im professionellen Versorgungssystem. Medizinisch-anthropologische Untersuchungen in verschiedenen Kulturen verweisen auf die Bedeutung des nicht-professionellen, privaten Sektors der Gesundheitsversorgung; Medizinsoziologen sprechen in Analogie zum professionellen Gesundheitssystem von einem „Laiengesundheitssystem“. Empirische Untersuchungen in Industrieländern zeigen den beträchtlichen Umfang einer Gesundheitsselbsthilfe im Alltag, die vor allem im präventiven Bereich konkurrenzlos ist. Die Selbstmedikation bei Beschwerden und Erkrankungen ist ein weit verbreitetes Phänomen und umfasst etwa 37 Prozent aller verkauften Arzneimittel. Kenntnisse über Lebensmittel, Nährstoffe und ihre gesundheitlichen Wirkungen sind beachtlich. Dieses Laiengesundheitssystem, das unspektakulär funktioniert und versteckt in Alltagshandlungen stattfindet, wurde u.a. von Faltermaier et al. (1998) untersucht. Aus den Ergebnissen wurde deutlich, dass Laien bei weitem nicht nur an der Verhinderung von gesundheitlichen Störungen orientiert sind. Sie haben häufig positive Gesundheitsziele und antizipieren in ihren **subjektiven Theorien** auch Wege, wie sie diese erreichen können. Dabei fällt es insgesamt leichter, Menschen positiv zu motivieren, als sie durch die Angst vor Krankheit abzuschrecken (vgl. Faltermaier et al. 1998, S. 203; Faltermaier 1999). Prinzipiell scheint es erfolgversprechend zu sein, Ansätze der Gesundheitsförderung in ausgewählten sozialen Settings, wie Schulen, Kindergärten, Betrieben, Krankenhäusern, anzusiedeln. REVIS ist eine bedeutsame Maßnahme zur Implementation von Zielen der Gesundheitsförderung im Setting Schule, die mit ihren Schwerpunkten in der Ernährungs- und Verbraucherbildung vom handelnden Menschen ausgeht.

Mit erfolgversprechenden Laienkompetenzen lässt sich im Alltagshandeln der Menschen allerdings ein Phänomen nicht erfassen, das die Evolution hervorgebracht hat: Sie hat uns gelehrt, auf die unmittelbaren Bedrohungen der Gesundheit zu reagieren. Langzeiteffekte durch Gewohnheiten und Risikoverhalten werden nur bedingt verstanden. Auswirkungen einer Nahrungsaufnahme zwischen Nährstoffunterversorgung und -überversorgung beispielsweise sind in reichen Ländern keine plötzlich auftretenden, bedrohlichen Ereignisse, denn das Essen stellt dort keine unmittelbare Bedrohung mehr dar, sieht man von Ursachen durch Verunreinigungen, Infektionen etc. ab. Die meisten Gefahren, die heute vom Essverhalten der Menschen ausgehen, entwickeln sich über längere Zeit und stehen in keinem direkten Verhältnis zum unmittelbaren Esserlebnis. Eckert und Koch sprechen von *Lentiproblemen* und behaupten, „dass der Zeitbegriff des Menschen sich evolutionär so entwickelt hat, dass Langzeitprobleme in Verbindung mit einem bestimmten Einbettungsmuster in Vergangenheit und Zukunft sich konsequent dem ‚gesunden Menschenverstand‘ entziehen.“ (2000, S. 21) Erschwerend kommt hinzu, dass der Kontakt mit einer „Langzeitbombe“ des Essens immer wieder ein genussvolles Ereignis sein kann. Somit besteht außerdem ein *Motivationsmangel*, der es verhindert, das Verhalten frühzeitig zu ändern. Zum Problem wird

außerdem die *Alltäglichkeit* des Essens und Trinkens, deren wiederkehrende Lebenspraxis durch die „Leichtigkeit der Routine“ geprägt ist (Velthaus 2002, S. 180). Gewohnheit, Automation und Subsumtion unter das Bekannte gewähren Erleichterung, denn alltägliche Abläufe sind auf Erledigung gerichtet, was dabei verkürzt wird, ist der Wahrnehmungsprozess.

Entsprechend sucht das Bildungskonzept REVIS den lernenden Menschen frühzeitig im Rahmen der schulischen Bildung über seine Wahrnehmungsfähigkeit zu motivieren, um Aneignungs- und Handlungsvoraussetzungen für sein späteres Ess- und Ernährungsverhalten zu fördern, die von der Sinnesbildung ausgehen. Diesbezügliche Erfahrungen werden im weiteren Bildungsprozess zunehmend an ein Wissen geknüpft, das Schülerinnen und Schüler zu selbständigen und gesundheitskompetenten Konsumententscheidungen befähigt.

4 Essen, Ernährung und Gesundheit – Stellenwert und institutionelle Bildungsverantwortung

Das alltägliche Ess- und Bewegungsverhalten bildet im Zusammenleben der Menschen eine der wichtigsten Grundlagen ihrer gesundheitsbezogenen Lebensstile. Morbiditäts- und Mortalitätsstatistiken in reichen Ländern mit einem Überangebot an Nahrung belegen diese Zusammenhänge seit dem zweiten Weltkrieg eindrucksvoll: Koronare Herzerkrankungen, Gefäßveränderungen, Erkrankungen des Muskel- und Skelettsystems, Krebs mit auslösenden Faktoren durch Ernährungs- und Bewegungsfehlverhalten sind ungebrochen führend in den Statistiken.

Aktuelle empirische Studien zur Prävalenz, Inzidenz und Persistenz von Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter (vgl. Danielzik 2003; Hurrelmann et al. 2003), unterstützt durch Bezüge zu Lebensstilen junger Leute (Gerhards und Rössel 2003), gehen über die bisher bekannten Zusammenhänge zwischen ernährungsbedingten Risikofaktoren und deren Folgeerkrankungen hinaus und bezeichnen *Übergewicht und Adipositas* im Kindes- und Jugendalter als *das drängendste Gesundheitsproblem* in reichen Ländern. Neben Hinweisen aus Armutspräventionsstudien berechtigen die Zwischenergebnisse der Kieler Adipositas-Präventionsstudie und die Lebensstilstudie zum Ernährungsverhalten Jugendlicher, auf den Zusammenhang zwischen dem Gesundheitslernen der Menschen und Aufgabenfeldern der Bildung einzugehen. Soziale Zugehörigkeit und Bildungsstatus, materielle und soziale Ernährungsarmut bestimmen wesentlich das Bewusstsein für ein gesundheitsförderliches Ess- und Bewegungsverhalten. Angesichts begrenzter Laienkompetenz in der privaten Lebensgestaltung der Menschen – Familien der dargestellten sozialen Gruppen sind offensichtlich überfordert, Gesundheitswissen und -können im Umgang mit Essen, Trinken und Ernährung zu vermitteln – richten sich Forderungen an eine institutionelle Verantwortung. **Da die Krise des Gesundheitswesens als eine Krise des Bildungswesens anzusehen ist**, sind Bildungskonzepte zur Gesundheitsförderung so zu gestalten und zu vermitteln, dass sie innerhalb und außerhalb der Privatsphären der Menschen wirksam werden. Gesundheits-

handeln bis ins hohe Alter wird sich nur dann lohnen, wenn Motivation, Gewohnheiten und Einsichten frühzeitig entstehen (vgl. Heindl 2004, S. 226). Es fehlt jedoch an Angeboten der Allgemeinbildung für Lebensführungskompetenzen und hier vor allem deren fachliche und schulische Verankerung. Im Zentrum bestehender Konzepte erweist sich die Kluft zwischen Wissen und Handeln können als ein Problem kommunikativer Fähigkeiten. Die Übertragung kognitiver Lernprozesse auf alltägliche Entscheidungsanlässe ist nicht Teil des Lernens, so dass zwischen den Ebenen des Wissens und konkretem Handeln im Alltag keine Verbindung hergestellt wird. Im Forschungsprojekt REVIS geht es auch um diese Kompetenzen privater Daseins- und Gesundheitsvorsorge.

5 Schule und Gesundheit – von der Gesundheitserziehung im Unterricht zur schulischen Gesundheitsförderung im Rahmen der Allgemeinbildung

Die Schule ist ein Lernort, der für mindestens 10 Jahre im Leben der meisten Menschen mitprägend ist. Aus dieser Beständigkeit und Verlässlichkeit der Einflussnahme erwächst dem Setting Schule die Verantwortung, sich den Zielen und Kompetenzen für eine gesunde Lebensführung zuzuwenden. Die Auseinandersetzung der Schule mit Fragen und Aufgabenfeldern der Gesundheitsförderung zeigt bis heute die nachfolgenden Entwicklungen (Abb.2).

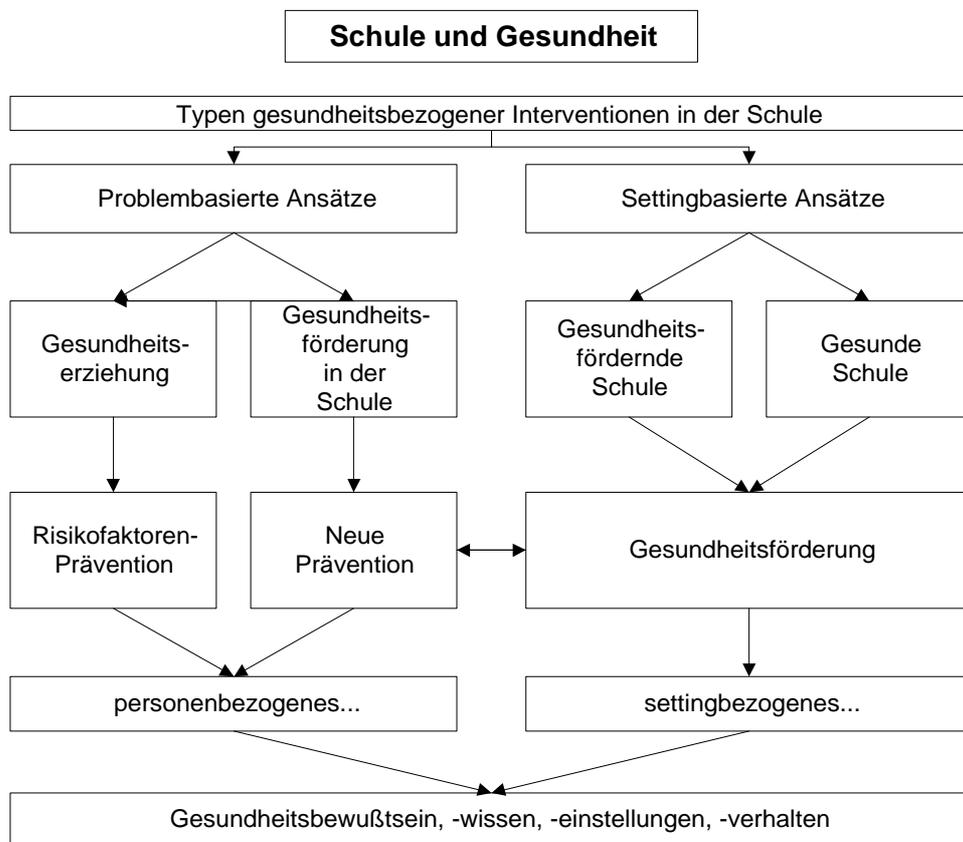


Abb. 2: Typen gesundheitsbezogener Interventionen in Schulen (Barkholz und Paulus 1998, S. 12)

Eine traditionelle *Gesundheitserziehung*, die sich vor allem im Unterricht ereignet, richtet sich an Kinder und Jugendliche und stellt für diese Menschen verbindliche Lebensregeln zur Vermeidung von Risikofaktoren auf, um vor Krankheiten zu schützen. Es liegt die Annahme zugrunde, dass geeignetes Wissen durch Informationen zu entsprechendem Handeln im Alltag befähigt. Angst- und Verantwortungsappelle sowie Gewohnheitsbildung durch Konditionierung sind häufig benutzte Mittel (vgl. Göpel 1990). Traditionelle schulische Gesundheitserziehung vollzog sich vor allem im Unterricht der Heimat- und Sachkunde (Primarstufe), der Biologie, Haushaltslehre/Hauswirtschaft und Chemie (Sekundarstufe I).

Seit der Ottawa Charta entwickelten sich Initiativen, Projekte und Netzwerke zur schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland und Europa. Das *Europäische Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen (ENHPS)*, an dem auch Deutschland beteiligt ist, besteht seit 1990. Es geht von der gesamten Schule als einer sozialen Organisation aus, die lernen kann und sich verändern will. Dieses Verständnis richtet den Blick vom einzelnen Mitglied einer Schule auf die gesamte Einrichtung. Die Einzelinitiative, das einzelne Projekt wird aus der Schulentwicklungsperspektive betrachtet: Was trägt zu einer gesünderen Schule bei? Die nachfolgende Gegenüberstellung (Tab. 1) verdeutlicht Ausgangspunkte und Entwicklungspotenziale, die mit fachbezogenen Konzepten der Gesundheitserziehung begannen und heute schon in Gestalt von Schulprogrammen und -profilen „Gesunder Schulen“ zu finden sind.

Forderungen, die den OECD-Studien zur Bildungsforschung folgen, verstärken eine Diskussion in der Allgemeinbildung, die die Gesundheit der Menschen einbezieht. *Gesundheitsbildung* wird hier als das Bemühen des Menschen angesehen, eine persönlich sinnvolle Lebensweise durch gesunde Lebensführung aufzubauen, worin er Unterstützung und Begleitung erfährt. Dabei beschränkt sich die jeweilige Gestaltung nicht nur auf die Korrektur und Entfaltung individueller Handlungsweisen, sondern berücksichtigt soziale, ökologische und ökonomische Aspekte eines selbstbestimmten und mitverantwortlichen menschlichen Handelns (vgl. Barkholz und Homfeldt 1994, S. 26).

In diesem Sinne nimmt die haushaltswissenschaftliche Fachdiskussion seit einigen Jahren den Begriff der *Ernährungsbildung* auf (vgl. Methfessel 1999; Fröleke und Sebastian 2003) und sucht ihn im Aufgabenfeld von Ernährung und Gesundheit zu verorten. Zurecht fragt Jörg Schudy, ob das anerkannte Aufgabenfeld zugleich schon anerkanntes Bildungsfeld ist (vgl. 2003, S. 27)? Antwort gibt der europäische Leitfaden „Healthy eating for young people in Europe“ (vgl. Dixey et al. 2000), der mit seiner Übertragung ins Deutsche (vgl. Heindl 2003) ein Konzept zur Ernährungsbildung vorstellt, das neben einer veränderten inhaltlichen Orientierung der fachwissenschaftlichen Bezüge, einen „neuen, modifizierten didaktisch-methodischen Reflexionsmodus signalisieren soll“ (Schudy 2003, S. 25).

Traditionelle Gesundheitserziehung	Die Gesundheitsfördernde Schule
blieb auf das Klassenzimmer be- schränkt.	schließt alle Aspekte des Lebens in der Schule sowie die Beziehungen zur Umgebung ein.
legte das Schwergewicht auf persön- liche Hygiene und physische Ge- sundheit, auf Kosten einer umfas- senden Gesundheitsdefinition.	nimmt die Interaktion von physischen, psychischen, sozialen und umweltbe- dingten Aspekten in die Gesundheits- definition auf.
erteilte Ratschläge und vermittelt Kenntnisse über Tatsachen.	stellt die aktive Beteiligung der Schü- ler und Schülerinnen ins Zentrum; arbeitet mit verschiedenen Methoden, welche die Eigeninitiative der Kinder fördern.
hatte einen begrenzten Ansatz, der Einflüsse von außerhalb nicht berück- sichtigte.	geht von einer Vielzahl von Einflüssen aus, die die Gesundheit der Schüle- rinnen und Schüler beeinflussen; berücksichtigt die bestehenden Glau- bensvorstellungen und Werthaltungen der Kinder.
hatte die Tendenz, eine Vielzahl von Problemen über einen Leisten zu schlagen.	erachtet es als sinnvoll, die in allen Gesundheitsfragen grundlegenden Fähigkeiten und Prozesse in den Lehrplan zu integrieren.
setzte die psychosozialen Faktoren nur begrenzt in Bezug zur Einstellung gegenüber der Gesundheit.	Betrachtet die Entwicklung eines posi- tiven Selbstbildes und der Verantwor- tung der Individuen über ihr Leben als wichtiges Ziel.
erkannte die Bedeutung der Schule und ihrer Umgebung nur beschränkt an.	misst der Umgebung der Schule gro- ße Bedeutung zu, sowohl in Bezug auf ihre ästhetische Gestaltung als auch bezüglich der psychologischen Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler.
befasste sich nicht aktiv mit Gesund- heit und Wohlbefinden des lehrenden und nicht lehrenden Personals.	betrachtet das Wohlbefinden der An- gestellten als wesentlichen Teil des Schulklimas; bezieht die Leitbildfunk- tion des Personals in die Gesund- heitsförderung ein.
bezog die Eltern nicht aktiv mit ein.	betrachtet die Unterstützung und Mit- arbeit der Eltern als zentrales Ele- ment.
Sah seine Rolle in der Schule auf die Vermeidung von Krankheit be- schränkt.	hat einen krankheitsunspezifischen Ansatz, der die Erhaltung der Ge- sundheit und die Prävention beinhal- tet und darüber hinaus bemüht ist, alle an Schule Beteiligten zu einem bewussten Konsum von Gesundheits- leistungen anzuregen.

Tab.1: Merkmale von Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in Schulen (mod. nach: Barkholz und Homfeldt 1994, S. 30)

6 Ästhetisch-kulturelle und gesundheitswissenschaftliche Konzeption der Ernährungsbildung im Projekt REVIS – Anschluss an das europäische Kerncurriculum

Als Folge der PISA-Diskussion verändert sich die Grundstruktur der Allgemeinbildung in Deutschland. Das kanonische Orientierungswissen im Rahmen der Entwicklung nationaler Bildungsstandards (vgl. Beer 2003, S. 12ff) lässt jedoch offen, inwieweit eine Grundbildung von Ernährung und Gesundheit über die Kognitionswissenschaften hinaus verankert werden soll. Zwar wird dort von einer ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung der Welt gesprochen, darunter wird jedoch nicht verstanden, Stätten der Wahrnehmung im Sinne von Kükelhauß und zur Lippe (vgl. 1986, S. 43) in Prozessen der Ernährungs- und Gesundheitsbildung überhaupt zu berücksichtigen. In Übereinstimmung mit dem salutogenetischen Verständnis der Gesundheitsfördernden Schule formuliert das Konzept „Healthy Eating for young People in Europe“ (vgl. Dixey et al. 2000) ein Curriculum für das Lernfeld Ernährung, das einer anwendungsbezogenen, gesundheitswissenschaftlichen Grundbildung entspricht. Als Kerncurriculum für alle Alterstufen, von 4 bis 18 Jahren (vgl. Heindl 2003), verknüpfen die nachfolgenden sieben Themenfelder der Ernährungsbildung mit Schlüsselfragen, Inhalten und Lernzielen zum ersten Mal in Europa ernährungs- und gesundheitswissenschaftliche, kultur- und haushaltswissenschaftliche Kompetenzen. Ganz im Sinne von Baumert und Mitarbeitern (vgl. 2001, Seite 195) vermitteln sie Einstellungen und Wertorientierungen für eine situations- und problemgerechte Anwendung des Wissens, anschlussfähig für lebenslanges Lernen:

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 –
5. Lebensmittelqualität und globaler Handel
6. Lebensmittel, Märkte, Verbraucher und Konsum – Marketing, Werbung
7. und Einkauf
8. Konservierung und Lagerung von Nahrung – Lebensmittelverderb, Hygiene, europäische Bestimmungen
9. Kultur und Technik der Nahrungsmittelzubereitung – ästhetisch-kulinarischer Umgang mit Nahrungsmitteln, (inter)kulturelle, historische, soziale, religiöse Bezüge

Diese Themen- und Handlungsfelder einer schulischen Ernährungsbildung gehen davon aus, dass sich das Essenlernen der Kinder und Jugendliche noch immer im soziokulturellen Kontext privater und öffentlicher Lebensführung ereignet. Im alltäglichen Zusammenleben der Menschen, in Familien, mit Freunden, in gesellschaftlichen Einrichtungen mit Gemein-

schaftsverpflegung erschließen sie sich Nahrungsangebote, die vom Unbekannten zum Vertrauten führen. Hervorragend lassen sich somit auch im Schulalltag wiederkehrende Essanlässe nutzen, um die Entstehung von Essgewohnheiten in Richtung Genuss- und Geschmackskompetenz zu entwickeln. Das gemeinsame Mahl könnte auch dort als ein Ort der „*ästhetischen Kommunikation*“ (Carlsen 2000, S. 28) wieder ins Zentrum sozialer Gemeinschaft zurückgeholt werden. Der Terminus Ästhetik orientiert sich hier an der ursprünglichen griechischen Bedeutung von **aisthesis** (= *sinnlich vermittelte Wahrnehmung*), die vom Ekel bis zum Genuss reicht. Die geschichtliche Entwicklung des Ästhetikbegriffs verlief im 18. Jh. von der Aisthesis zur Ästhetik und führte von der Sinneswahrnehmung im Allgemeinen zur Kunst im Besonderen (vgl. Barck 2000, S. 309).

„Die erste Pflicht des Menschen, Speis` und Trank zu wählen, da ihn die Natur so eng nicht wie das Thier beschränkt, erfüllt er die? Und lässt er nicht vielmehr sich wie ein Kind von Allem reizen, was dem Gaumen schmeichelt? Wann mischt er Wasser unter seinen Wein? Gewürze, süße Sachen, stark Getränke, eins um das Andre schlingt er hastig ein, und dann beklagt er seinen trüben Sinn, sein feurig Blut, sein allzuheftig Wesen, und schilt auf die Natur und das Geschick“ (Goethe 1789: Torquato Tasso, Ausgabe 1902, S. 209). Was Goethe hier Antonio über den menschlichen Umgang mit Speis` und Trank in den Mund legt, ist einer der vielfältigen Belege über ein Verständnis der begrenzten Bildungsfähigkeit menschlicher Sinne, die seit der Aufklärung Konzepte von Erziehung und Bildung bestimmen und dabei Geruch und Geschmack zu den niederen Sinnen erklären (vgl. Heindl 2005): zu nah dem menschlichen Lustempfinden, zu fern dem aufklärbaren Verstand.

Zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, Trieb und Moral, Natur und Kultur werden Reiz (bzw. Rührung) und Bedeutung (bzw. Sinn) angesiedelt und erklären möglicherweise, weshalb das Lehren und Lernen innerhalb der institutionellen Bildung bis heute auf die kognitiven Fähigkeiten des Menschen ausgerichtet ist (vgl. Naumann-Beyer 2003, S. 540 ff.). Neben der Bildung des Verstandes kommt der Sinnesbildung im deutschen Schulsystem allenfalls im Primarbereich eine eigenständige Bedeutung zu.

Für die deutschen Worte Sinnlichkeit und sinnlich finden sich in anderen Sprachen kaum adäquate Entsprechungen. Es sind mindestens zwei Worte oder Wortgruppen nötig, um die Bedeutungsbreite abzudecken. Diese umfasst sowohl den gesamten Bereich der organischen Wahrnehmungen und körperlichen Bedürfnisse als auch die seelischen Empfindungen des Menschen (vgl. Naumann-Beyer 2003, S. 539 ff.). Damit insofern wenigstens gelegentlich Lebensgenuss im Mittelpunkt steht, der auch die Genussqualität von Speisen einbezieht, ist es nötig, das genaue Hinsehen, Fühlen, Riechen, Schmecken und Hören der Alltäglichkeit abzurufen (vgl. Velthaus 2002, S. 180). Für die Ausbildung sinnlicher Fähigkeiten gibt es keinen besseren Lebens- und Lernbereich als das Essen und Trinken. Eine Priorität der Sinnesschulung für den kulinarischen Zugang zum Essen würde letztlich auch die Routinen des schulischen Alltags verändern. Ästhetische Kommunikation versteht die Rolle menschlicher „Aisthesis“ als Basis und gleichsam organisches Fundament der Kultur und ihrer transformierenden Kraft (vgl. Neumann 1993, Seite 408). Sie führt an den Ausgangspunkt für Leben und Lernen überhaupt.

Tab. 2: Ästhetisch-kulturelle und gesundheitswissenschaftliche Orientierung für Themen- und Handlungsfelder der Ernährungsbildung

	den Menschen				das Lebensmittel			Konsum & Nachhaltigkeit		
	Essen: ästhetisch- kulinärisch	Essen: sozio- kulturell	Gesundheits- ressource Ernährung	Qualität	LM- Kunde	LM- Verarbeitung	sozial	ökologisch	ökonomisch	
Bildungsinhalte, Prinzipien, Strategien Themen- und Hand- lungsfelder										
Essen und Selbstkonzept										
Essgewohnheiten und Einflüsse										
Ernährung, Körper und Gesundheit										
Erzeugung, Verarbeitung und Verteilung von Nahrung										
Lebensmittelmärkte und Verbraucher										
Lebensdauer und Lagerung von Nahrung										
Kultur und Technik der Nahrungszubereitung										

Das Forschungsprojekt REVIS findet mit seiner gesundheits- und kulturwissenschaftlichen Fundierung Anschluss an die internationale Bildungsdiskussion im Sinne eines ästhetisch-kulturellen Verständnisses von Essen, Trinken und Ernährung (vgl. Grundlagenpapier Methfessel).

7 Zielkompetenz „gesundheitslich gebildet sein“ – *Nutrition Literacy als Beitrag zu Health Literacy*

Das Deutsche PISA-Konsortium (vgl. Baumert et al. 2001, S. 20) greift den Bedeutungsgehalt der angelsächsischen Literacy-Diskussion auf und erweitert ihn im Verständnis von „gebildet sein“. Übertragen auf gesundheitliche Bildung stellen Literacy-Ansätze Funktionen für eine verständige und verantwortungsvolle Teilnahme am gesellschaftlichen Leben heraus. Elaborierten Konzepten von Literalität folgend, setzt Partizipation vielfältige und anspruchsvolle Kompetenzen voraus: Wissen und Verständnis gesundheitsrelevanter Zusammenhänge, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit der eigenen Gesundheit, Wissen über die Grenzen naturwissenschaftlicher Erklärungsansätze für Gesundheit, Einstellungen und Denkhaltungen zum Wert von Gesundheit (vgl. Baumert et al. 2001, S. 195). Als Prüfstein hoher Erwartungen an den Wissenstransfer für ein lebenslanges Lernen eignen sich die Alltagsgewohnheiten des menschlichen Essverhaltens in idealer Weise.

Hier bietet das alltägliche Schulleben vielfältige Möglichkeiten, die Anlässe für Essen und Verpflegung mit dem Kerngeschäft von Schule, dem Unterrichten, zu verbinden. Die Ergebnisse der PISA-Studie führten u.a. zu Forderungen nach mehr Ganztageseinrichtungen, woraus Verpflichtungen für Essensangebote entstehen. Die Institution Schule sollte sich daraus ergebende Konsequenzen nicht wirtschaftlichen Interessen überlassen, sondern als Bildungsanliegen verstehen. Wenn es gelingt, mit allen in Schulen Tätigen eine gemeinsame pädagogische Konzeption zu entwickeln, so wird die ästhetische Gestaltung auch der Essensangebote zu einem guten Schulklima beitragen und Lehren und Lernen effizienter machen. Ein Blick auf die Erfolgskriterien der Spitzreiter der PISA-Studie bestätigt den Zusammenhang der Einflussnahme einer guten Atmosphäre auf das Kommunikations- und Lernklima sowie die Identifizierung der Mitglieder mit ihrer Einrichtung. Entwicklungen in Deutschland von der traditionellen Halbtagschule zu Ganztageseinrichtungen können von diesen Erkenntnissen profitieren. Was wir nicht frühzeitig in der Bildung leisten, kommt uns später teuer zu stehen (vgl. Heindl 2004, S. 230).

Wenn neue schulische Konzepte, die zur Gesundheitsförderung beitragen, nicht lediglich additiv verstanden werden, d.h. ein neues Fach wird dem bestehenden Fächerkanon hinzugefügt, so muss sich das Setting Schule insgesamt verändern. Das Forschungsprojekt REVIS richtet sich an die Gesamtheit der sozialen Organisation Schule und ist somit als Bildungsoffensive zu verstehen. Das Ziel, kooperative, umfassend gesunde Wissensarbeiter auszubilden, die ihre Fähigkeiten und Ideen einsetzen, um Probleme zu angemessenen Kosten zu lösen, wird vermutlich über die Zukunft der weltweiten Wirtschafts- und Gesundheitssysteme der Gesellschaften

entscheiden. Um den „Knappheitsfaktor Mensch“ (Händeler 2003, S. 27) bereits in unseren Schulen entsprechend zu qualifizieren, wird eine Trendwende auf den Grundlagen des salutogenetischen Verständnisses nötig sein. Das nachfolgende Schulentwicklungskonzept (Tab. 3) nutzt die fünf Handlungsebenen Ottawa-Charta von 1986 zur Gesundheitsförderung und verdeutlicht die Trendwende beispielhaft an Inhaltsbereichen der ästhetisch-kulturellen Ernährungsbildung.

Tab. 3: Schulentwicklungskonzept zur ästhetisch-kulturellen Ernährungsbildung (mod. nach: Heindl 2004, S. 229)

1. Handlungsebene des Individuums

Trendwende in den Köpfen von Schülerinnen, Schülern, Lehrkräften und Eltern:

- Die Gesundheitsressource Ernährung im einzelnen Menschen stärken;
- Sinnlichkeit und Genuss im Umgang mit Nahrung als Ausgangspunkt für ernährungsbezogenes Lernen und Lernen gestalten;
- das gemeinsame Essen als Mittel der individuellen Kommunikation verstehen.

Trendwende im fachbezogenen Unterricht:

- Traditionelle Fächer der Ernährungs- und Gesundheitserziehung gemäß den Lernfeldern des Europäischen Kerncurriculums (s.o.) neu orientieren;
- themenbezogene Fächerkooperationen ermöglichen;
- Lernprozesse und -ergebnisse an Kompetenzmodellen orientieren;
- Lebensführungskompetenzen zur zentralen Aufgabe der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung machen.

2. Handlungsebene der Förderung von Gruppen

Trendwende durch gemeinsames Lehren und Lernen:

- Lehr- und Lernprozesse durch differenzierenden Unterricht gruppenbezogen gestalten, Lehren und Lernen im Team;
- gemeinsame Essenszeiten im Unterricht und in den Pausen ermöglichen;
- interkulturelle Begegnungen durch gemeinsame Erfahrung verschiedener Esskulturen gestalten.

3. Handlungsebene der sozialen Organisation Schule

Trendwende in den Institutionen:

- Das soziale Setting Schule als schützenswerten Raum für eine ästhetische Kommunikation der Ernährung verstehen und gestalten;
- Tageseinrichtungen schaffen, die einen angemessenen Stellenwert für Essen und Trinken in guter Atmosphäre und Raum für Bewegung eröffnen;
- Lehrende, die Gesundheit durch Ernährung und Bewegung vertreten, bei der Einstellung, durch Fort- und Weiterbildung fördern;
- Vertrauenspersonen für eine gesunde Organisation Schule wählen;
- Schulleitungen machen Gesundheitsförderung zu ihrem persönlichen Anliegen;
- Schulprogramm und Schulprofil Gesundheit entwickeln sowie deren Wirksamkeit evaluieren.

4. Handlungsebene der Lebenswelt Schule und ihres Umfeldes

Trendwende im alltäglichen Schulleben:

- Qualität der Essensangebote in Ganztageeinrichtungen selbst bestimmen;
- durch die Atmosphäre beim Essen das Schulklima beeinflussen;

- Schulträger und externe Unterstützungssysteme entwickeln eine Agenda „Ernährung, Bewegung und Gesundheit“ und verpflichten sich zu entsprechender Ausstattung von Bewegungs- und Entspannungsräumen, von Fachräumen für
- die Ernährungsbildung und von Zubereitungsküchen für Verpflegungsangebote.

5. Handlungsebene der Gesellschaft und Politik

Trendwende durch politische Unterstützung:

- Stundentafeln reformieren: Themenfelder der Ernährung ab der 3./4. Klasse,
- Ernährungs- und Verbraucherbildung in den 5. bis 10. Klassen aller Schularten etablieren;
- Pädagogische Konzepte von Ganztageseinrichtungen entwickeln, die die Empfehlungen für Verpflegungskonzepte der Deutschen Gesellschaft für Ernährung berücksichtigen (vgl. Hesecker et al. 2003a und b);
- Erlasse und Empfehlungen zur Verpflegung in Schulen überprüfen und dem europäischen Kerncurriculum anpassen;
- Konzepte fördern, die sich an bildungsresistente Bevölkerungsschichten richten;
- Bildungsstandards für Gesundheit entwickeln.

Literatur

Antonovsky, A. (1987): Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. San Francisco, London

Barck, K. (2000): Ästhetik/ästhetisch. In: K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs, F. Wolfzettel: Ästhetische Grundbegriffe – Ein historisches Wörterbuch. Bd. 1. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 308-400

Barkholz, U. und H. G. Homfeldt (1994): Gesundheitsförderung im schulischen Alltag – Entwicklungen, Erfahrungen und Ergebnisse eines Kooperationsprojekts. Weinheim: Juventa Verlag

Barkholz, U. und P. Paulus (1998): Gesundheitsfördernde Schulen – Konzept, Projektergebnisse, Möglichkeiten der Beteiligung. Gamburg: Conrad Verlag

Baumert, J., E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.J. Tillmann und M. Weiß (Hg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich Verlag

Beer, S. (2003): Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculumentwicklung im Forschungsprojekt REVIS. Paderborn

Carlsen, H.B. (2000): Ästhetische Lernprozesse mit besonderer Berücksichtigung des Faches Hauswirtschaft. In: Mitteilungen des Internationalen Arbeitskreises für Kulturforschung des Essens. Heft 6, S. 19-29

Danielzik, S. (2003). Epidemiologie von Übergewicht und Adipositas bei Kindern in Kiel: Daten der ersten Querschnittuntersuchung der Kieler Adipositas-Präventionsstudie (KOPS). Universität Kiel: Dissertation

Dixey, R., I. Heindl, I. Loureiro, C. Pérez-Rodrigo, J. Snel und P. Warnking (2000) : Healthy eating for young people in Europe – a school-based nutrition education guide. WHO

Eckert, H. und M.G. Koch (2000): Wahrnehmung und begriffliche Erfassung von Lentiproblemen. In: Flensburger Universitätszeitschrift, Heft 9, Seite 21-27

Faltermaier, T., I. Kühnlein und M. Burda-Viering (1998): Gesundheit im Alltag Laienkompetenz, Gesundheitshandeln und Gesundheitsförderung. Weinheim: Juventa Verlag

- Faltermaier, T. (1999): Subjektive Konzepte und Theorien von Gesundheit. In: U. Flick: Wann fühlen wir uns gesund? Subjektive Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit. Weinheim: Juventa Verlag
- Fröleke, H. und K. Sebastian (Hg.) (2003): Ernährungsbildung im Dialog. Hohengehren: Schneider Verlag
- Gerhards, J. und J. Rössel (2003): Das Ernährungsverhalten Jugendlicher im Kontext ihrer Lebensstile – Eine empirische Studie. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 20. Köln: www.bzga.de
- Göpel, E. (1990): Wie lebt das Leben? Lebensmodelle und ihre methodischen Konsequenzen für die Gesundheitsbildung. In: Sperling, H. (Bearb.): Gesundheit, Bd.2. Oldenburg: BIS-Verlag (Univ. Oldenburg), Seite 8-51
- Händler, E. (2003): Die Geschichte der Zukunft – Sozialverhalten heute und der Wohlstand von morgen. Moers: Brendow Verlag
- Heindl, I. (2003): Studienbuch Ernährungsbildung – ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Heindl, I. (2004): Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. In: Ernährungs-Umschau 51 (6), S. 224-230
- Heindl, I. (2005): Perspektiven einer ästhetisch-kulturellen Ernährungs- und Gesundheitsbildung – Intelligenz in den Sinnen. (i. Vorb.)
- Heseker, H., L. Schneider und S. Beer (2001): Forschungsbericht Ernährung in der Schule (EIS). Bundesministeriums für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft. Bonn
- Heseker, H., S. Beer, K. Schlegel-Matthies, I. Heindl und B. Methfessel (2003a): Ernährung in der Ganztagschule. Teil 1: Notwendigkeit und Problematik von Schulverpflegung. In: Ernährungs-Umschau 50 (3), Seite B9-12
- Heseker, H., S. Beer, K. Schlegel-Matthies, I. Heindl und B. Methfessel (2003b): Ernährung in der Ganztagschule. Teil 2: Institutionalisierung und Möglichkeiten von Schulverpflegung. In: Ernährungs-Umschau 50 (4), Seite B13-16
- Hurrelmann, K., A. Klocke, W. Melzer und U. Ravens-Sieberer (Hg.) (2003): Jugendgesundheitssurvey – Internationale Vergleichstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim: Juventa Verlag
- Kükelhaus, H. und R. zur Lippe (1987): Entfaltung der Sinne – Ein Erfahrungsfeld zur Bewegung und Besinnung. Frankfurt: Fischer alternativ
- Methfessel, B. (Hg.) (1999): Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung. Hohengehren: Schneider Verlag
- Methfessel, B. (2004). Grundlagenpapier Kulturwissenschaften.... Paderborn
- Naumann-Beyer, W. (2003): Sinnlichkeit. In: K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs, F. Wolfzettel: Ästhetische Grundbegriffe – Ein historisches Wörterbuch. Bd. 5. Stuttgart: Metzler Verlag, S. 534-576
- Neumann, G. (1993): „Jede Nahrung ist ein Symbol“ – Umriss einer Kulturwissenschaft des Essens. In: A. Wierlacher, G. Neumann und H. J. Teuteberg (Hg.): Kulturthema Essen. Berlin: Akademie Verlag, Seite 385-444
- Schudy, J. (2003): Ernährungserziehung – Anfragen und Markierungen aus bildungstheoretischer und allgemeindidaktischer Sicht. In: H. Fröleke und K. Sebastian: Ernährungsbildung im Dialog. Hohengehren: Schneider Verlag
- Velthaus, G. (2002): Bildung als ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Weltgesundheitsorganisation (WHO 1986): Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung.

**Paderborner Schriften zur
Ernährungs- und Verbraucherbildung**

7



**Fachwissenschaftliche Konzeption:
Soziokulturelle Grundlagen der
Ernährungsbildung**

Barbara Methfessel

Band

07/2005

ISSN 1613-9577

Impressum

Hrsg.: Prof. Dr. Helmut Heseke

heseke@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

Methfessel, Barbara:

REVIS Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 7, Universität Paderborn, 2005.

ISSN: 1613-9577

Bezug: [Http://fb6www.uni-paderborn.de/evb/pb_schriften_evb.html](http://fb6www.uni-paderborn.de/evb/pb_schriften_evb.html)

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	Einleitung	4
1.1	Ernährung und Essen – durch Natur geboten, durch Kultur gestaltet.....	4
1.2	Essen und Ernährung – Verhalten und Handeln. Zwei Begriffe, ein Sachverhalt?	5
2	Kultur des Essens und der Ernährung.....	6
2.1	Warum haben Menschen eine Ess- und Ernährungskultur?	7
2.2	Was versteht man unter Ess- und Ernährungskultur?.....	7
2.3	Esskultur – Grundlage menschlichen Zusammenlebens.....	10
3	Kategorien und Sprache der Ess- und Ernährungskultur.....	11
3.1	Institutionen der Esskultur	11
3.2	Symbolik, Semantik und Mythos.....	14
3.3	Zeit, Orte und soziale Räume	16
4	Lebensstile und Wertsetzungen – Zur Bedeutung von Heterogenität	18
4.1	Lebensstil	19
4.2	Wertsetzungen und Orientierungen.....	19
4.3	Zur Bedeutung von Heterogenität.....	22
5	Ernährung und Esskultur im individuellen und biographischen Kontext.....	27
5.1	Funktionen und Qualitäten des Essens	27
5.2	Enkulturation, Sozialisation und Bildung.....	28
5.3	Geschmack – Entwicklung und (Aus-)Bildung	29
6	Ernährung und Esskultur in Schule und Unterricht	31
7	Folgerungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung	33
7.1	Bedeutung der soziokulturellen Grundlagen der Ernährung.....	33
7.2	Esskultur im fächerübergreifenden Unterricht	35
	Literatur.....	37
	Anhang: Kriterien zur Beurteilung von Unterricht und Materialien.....	44

Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung¹

1 Einleitung

1.1 Ernährung und Essen – durch Natur geboten, durch Kultur gestaltet

Essen ist eine regelmäßig wiederkehrende Handlung der Menschen, die bohrenden Hunger beseitigen, Wohlgefühl schaffen und Sicherheit geben kann. Essen ist ein höchst individueller Akt, denn was der eine isst, bleibt dem anderen verwehrt. Gleichzeitig ist Essen ein höchst sozialer Akt, denn die Beschaffung, Zubereitung, Verteilung und der Verzehr des Essens war immer durch die Gemeinschaft organisiert und geregelt (Simmel, 1957; Barlösius, 1999).

- Warum essen Menschen so, wie sie essen?
- Welche subjektiven Bedeutungen und sozialen Funktionen haben Nahrungsmittel, Speisen und der Prozess des Essens?
- Was ist ein ‚richtiges Essen‘?
- Welches sind sinnvolle Wege zur Produktion eines ‚guten Essens‘?

Diese Fragen waren und sind auch immer Fragen nach der Kultur und der sozialen Organisation rund um den Handlungsbereich Essen und Ernährung.

Schon in den frühen Schriften der Antike wurden bei der Beantwortung solcher Fragen körper- und gesundheitsbezogene², sozioökonomische, sozialpsychologische und soziokulturelle Aspekte als untrennbar mit einander verknüpft betrachtet.

Seit dem 19. Jahrhundert entwickelte sich eine Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft, die auch eine naturwissenschaftlichen Erforschung der Ernährung mit wegweisenden Ergebnissen hervorbrachte und durch die Möglichkeiten der Erhöhung und Verteilung der Ernteerträge, der Hygiene u. v. a. m. eine vorher nicht gekannten ‚Sicherheit‘ der Ernährung gewährleistete. Damit wurde jedoch, wie Teuteberg (1979, S. 263f.) feststellte, die Ernährung der Menschen nur zur Hälfte wissenschaftlich erforscht. Die Frage nach den Ursachen und Begründungen für die Verhaltens- und Handlungsmuster der Menschen wurde nicht gestellt. In Folge war eine große Kluft zwischen den (natur-) wissenschaftlichen Ergebnissen und Empfehlungen und dem Alltag der essenden Menschen festzustellen.

Diese Kluft führte zunächst nicht zu einer breiten Erforschung der ‚fehlenden Hälfte‘, nämlich den soziokulturellen Zusammenhängen. Ausgehend von der Frage, warum Menschen sich nicht an die als richtig erachteten Empfehlungen der Wissenschaft halten, wurden Ernährungsverhal-

¹ Grundlage dieses Beitrags sind auch Ergebnisse, die im Projekt „Esskultur im Alltag“ erarbeitet wurden (gefördert durch die Dr. Rainer Wild-Stiftung, Stiftung für gesunde Ernährung, Heidelberg). Einige Teile dieses Papiers liegen auch anderen Veröffentlichungen zugrunde (u. a. Methfessel, 2004a, 2004b).

² Wieweit man in der Antike von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und Ernährungskonzepten sprechen kann, ist umstritten. Auch die anderen verwendeten Begriffe sind aus dem heutigen Sprachspektrum gewählt und waren in der Antike so nicht gebräuchlich.

ten und -handeln der einzelnen Menschen eher als defizitär, als ‚Störgröße‘ für eine ‚richtige‘ Ernährung analysiert und definiert.

Die Auseinandersetzung mit den Hintergründen, Funktionen und Sinnzusammenhängen des alltäglichen Essverhaltens und -handelns hat erst in den letzten zwanzig Jahren an größerer Bedeutung gewonnen.³ Die Beiträge dazu machen schon jetzt deutlich, dass weder ein tieferes Verständnis des Inhaltsbereiches Essen und Ernährung noch ein Zugang zum essenden Menschen – und damit auch zum Bildungsprozess – gefunden werden kann, wenn nicht soziokulturelle Zusammenhänge von Essen und Ernährung ein zentraler Teil der Ernährungs- und Verbraucherbildung werden.

Dieser Beitrag soll einen ersten Überblick über die soziokulturellen⁴ Zusammenhänge von Essen und Ernährung, die Grundlage für eine alltags- und zukunftsgerechte Ernährungs- und Verbraucherbildung sein sollten, bieten. Dafür sollen zunächst zentrale Begriffe geklärt werden.

1.2 Essen und Ernährung – Verhalten und Handeln. Zwei Begriffe, ein Sachverhalt?

Die Begriffe Essen und Ernährung sind im *Alltag* unterschiedlich konnotiert: Der Begriff *Essen* wird für den *realen Vollzug* (bezogen auf Produkt und Prozess) und die damit verbundenen sozialen und psychischen Zusammenhänge genutzt. Mit Essen werden mit dem Essprozess verbundene subjektive Bewertungen (z. B. Geschmack, Gemütlichkeit, Sättigung) verbunden, bei dem Begriff *Ernährung* dagegen ‚objektive‘ naturwissenschaftlich begründete Erfordernisse (z. B. Nährstoffzufuhr, Gesundheit, Vitamine, Gewicht) und damit zusammenhängende Normen, z. B. in Form von Wertungen wie ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, assoziiert (vgl. auch Pudiel, 2002, S.374).

Auch im *wissenschaftlichen Diskurs* werden die Begriffe unterschiedlich bevorzugt:⁵ Im *naturwissenschaftlichen* Kontext wird – meist mit Fokus auf die physischen und biochemischen Zusammenhänge – der Begriff *Ernährung* genutzt. Im *sozialwissenschaftlichen* Kontext wird Ernährung einerseits weitergehend als „eine Kulturtechnik, die mit Handlungen und Praktiken verbunden ist“ (Hayn & Empacher, 2004b, S.16) verstanden. „Die Handlungen schließen dabei die Ebenen des Anbaus, der Verarbeitung, des Vertriebs, der Nutzung, des Verbrauchs sowie der Entsorgung von Nahrungsmitteln mit ein und zwar sowohl in ihrer stofflichen Dimension als auch in ihrer symbolischen Bedeutung“ (ebd.). Abgeleitet von dieser Definition ist „Essen als Akt der Nahrungsaufnahme nur ein Teil von Ernährung“ (ebd.). Von anderen wird in *sozial- und kulturwissenschaftlichen* Zusammenhängen der Begriff *Essen* bevorzugt. Er soll explizit die Perspektive auf den *handelnden, vor allem essenden Menschen* und die mit dem Prozess des Essens verbundenen Zusammenhänge lenken (vgl. z. B. Barlösius, 1999, S.31).

³ Maßgebliche Autorinnen und Autoren bzw. deren Beiträge zu dieser Diskussion finden sich u. a. in Wierlacher et al. (1993); Teuteberg et al. (1997); Dr. Rainer-Wild-Stiftung (1999); Neumann et al. (2001); Escher & Buddeberg (2003) sowie in den Mitteilungen des *Internationalen Arbeitskreises zur Kulturforschung des Essens* (IAKE) (unter www.gesunde-ernaehrung.org).

⁴ Mit soziokulturell sollen hier kulturelle, sozioökonomische und sozialpsychologische Aspekte eingeschlossen werden, da der im Weiteren vorgestellte Kulturbegriff diese auch umfasst.

⁵ Im Lexikon der Ernährung (2001, Bd. 1, S. 427) ist nachzulesen, dass in der ‚Fachliteratur‘ der Begriff Ernährung bevorzugt wird. Dies kann aber nur auf die naturwissenschaftliche Fachliteratur bezogen sein, es sei denn, man spricht den anderen Disziplinen ihren wissenschaftlichen Anspruch ab. Entsprechend finden sich auch weit über 30 Eintragungen zum Begriff Ernährung (ohne die Nennung in anderen Eintragungen) und nur 11 zum Begriff Essen.

Entsprechend werden auch die Begriffe Ernährungskultur und Esskultur unterschiedlich benutzt. Der Begriff *Ernährungskultur* wird dort bevorzugt, wo man von der Landwirtschaft bis zur Entsorgung die gesamte Breite der Handlungsfelder, die mit Essen und Ernährung verbunden sind, betrachtet (vgl. auch Setzwein, 2003), und der Begriff *Esskultur* dort, wo die handelnden, essenden Menschen im Mittelpunkt stehen.

In der (natur- und verhaltens-) wissenschaftlichen Literatur wurde, bezogen auf die Ernährung, zunächst nur der Begriff Verhalten genutzt.⁶ Da der Begriff des *Verhaltens* die reaktive und von der Umgebung bestimmte Seite des Menschen betont, wurde in den sozial- und kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen der letzten Jahre mit dem Begriff *Handeln* der Blick auf den interagierenden und letztlich Verantwortung und Folgen tragenden Menschen, sein gestalterisches Potenzial und die implizite und explizite Zielorientierung seines Tuns gelenkt (vgl. u. a. Barlösius, 1999, S. 31).⁷

Die Arbeitsgemeinschaft Ernährungsverhalten (AGEV) nutzt eine Definition (von Bodenstedt, 1983, S. 240) für den Begriff Ernährungsverhalten, der eher die Orientierung auf das Handeln beinhaltet: „Ernährungsverhalten ist „die Gesamtheit aller geplanten und gewohnheitsmäßigen Handlungsvollzüge, deren Sinn es ist, Nahrung zu erzeugen, zu beschaffen, zu bearbeiten, sich einzuverleiben oder auch anderen Zwecken symbolisch-kultureller Art zuzuführen“.

2 Kultur des Essens und der Ernährung

Wenn von ‚Esskultur‘ gesprochen wird, dann werden bei vielen Menschen schnell gängige Vorstellungen wach: Wie *man* sich bei Tisch ‚benimmt‘ oder was als ‚Kultur‘ zu bewerten ist. ‚Kultur hat‘ dann z. B. das Familienmahl am Sonntag oder die französische Küche. Als eher ‚kulturlos‘ werden dagegen der Besuch bei McDonalds oder die amerikanische Küche eingestuft. Als ‚Kultur‘ wird auch eher das Fremde (ethnische Esskulturen) erkannt als das Eigene. Ess- und Ernährungskultur sind jedoch weitaus mehr sogar anderes, als die üblichen Vorurteile vermuten lassen. Essen ist ein ‚soziales Totalphänomen‘, wie dies der französische Soziologe Marcel Mauss formuliert hat.

Ein tiefer- und weitergehendes Verständnis von Kultur und deren Bedeutung ist eine zentrale Voraussetzung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung.

⁶ Hier soll nicht vertieft auf die Begriffe eingegangen werden, sondern nur eine bewusstere Wahrnehmung der Unterschiede intendiert werden. Im Lexikon der Ernährung (Bd.1, 2001) finden sich z. B. nur die Begriffe Ernährungs- und Essverhalten und -gewohnheit. Der Handlungsbegriff wird nicht genutzt.

⁷ Unter dieser Perspektive wird z. B. seit Beginn der Gründung der Arbeitsgemeinschaft Ernährungsverhalten (AGEV) die Diskussion geführt, ob der Begriff Essverhalten nicht sinnvoller wäre und ob der Aspekt des Handelns nicht gleichberechtigt in die Begrifflichkeit übernommen werden sollte.

2.1 Warum haben Menschen eine Ess- und Ernährungskultur?

Menschen haben für ihr Ess- und Ernährungshandeln drei wesentliche Voraussetzungen:

1. Sie sind ‚Omnivoren‘, d. h. ‚*Allesfresser*‘. Sie sind nicht, wie Tiere, spezialisiert auf bestimmte Nahrungsmittel oder Nahrungsmittelgruppen. Menschen steht eine breite Auswahl von Nahrungsmitteln zur Verfügung.
2. Sie sind zudem *nicht instinktgeleitet*, sondern wählen ausgehend von unterschiedlichen Voraussetzungen, Motivationen und Einflussfaktoren ihre Nahrung⁸.
3. Sie haben besondere Fähigkeiten entwickelt:
 - a. Sie ‚kultivieren‘, d. h. bearbeiten die Natur, bauen Pflanzen an und domestizieren Tiere.
 - b. Sie bearbeiten Nahrungsmittel. Vor allem mit der Nutzung des Feuers wurden viele Nahrungsmittel erst genießbar und verdaulich, die heute zu den Grundlagen menschlicher Ernährung gehören, wie z. B. stärkehaltige Nahrungsmittel und Hülsenfrüchte. Das ‚Kochen‘ sowohl als Art des Garens als auch, im weiteren Sinn, als die spezifische Zubereitung von Nahrung ist eine weit unterschätzte, zentrale menschliche Kulturleistung, die Voraussetzung für die körperliche und intellektuelle Entwicklung und damit für viele der weiteren Kulturleistungen war.
 - c. Sie entwickelten zudem ein ausdifferenziertes, hoch technisiertes Produktions-, Verarbeitungs- und Verteilungssystem, das gegenwärtig und zukünftig den individuellen und gemeinschaftlichen Essakt mit der umgebenden Gesellschaft und der globalisierten Wirtschaft vielfältig verknüpft.

Menschen können und müssen also *auswählen* und *bearbeiten*, was sie essen. Dies bringt ihnen die *Freiheit* der Wahl und die *Verantwortung* für eine sinnvolle Wahl.

Menschen wählen aus dem breiten Feld des Essbaren und begrenzen sich dabei auf einen kleinen Teil des Möglichen, denn nur relativ wenige Pflanzen und Tiere sind nicht essbar oder sogar giftig. Vieles, was gegessen werden könnte, wird nicht genutzt – selbst in Notzeiten nicht.

Menschen sind, ausgehend von der Notwendigkeit zu essen und ausgehend von der Erkenntnis, dass sie auch bezogen auf das Essen umweltabhängig und auf äußere Reize reagieren, nicht völlig autonom. Aber sie haben einen Handlungsspielraum, den sie nutzen, gestalten und weiterentwickeln (Barlösius, 1999).

2.2 Was versteht man unter Ess- und Ernährungskultur?

Kultur wird in den jeweiligen Zusammenhängen unterschiedlich definiert (vgl. Hansen, 2003). Folgt man einem allgemeinen, anthropologischen Kulturbegriff, dann ist Kultur – zusammengefasst – die Summe aller materiellen und immateriellen Errungenschaften der Menschen.

Kultur ist

„das Potential des Menschen, in die äußere und innere Natur verändernd und gestaltend einzugreifen, um sich als Art und Einzelorganismus zu erhalten. In diesem Prozess schafft er seine auf die Umwelt bezogenen Werke und Werte, die durch die Institutionalisierung und Tradierung verbindlich werden, bis sie immer wieder neuen Werken und

⁸ Hier wie auch im Folgenden wird idealtypisch bzw. vom Prinzip aus argumentiert. Damit wird nicht ausgeschlossen, dass realtypisch Handeln und Verhalten nicht einer jeweils bewussten Wahl oder Rationalität, sondern Traditionen, Routinen etc. folgen.

Werten weichen müssen, die Antworten auf veränderte Umweltbedingungen darstellen. Kultur umfasst alle Bereiche des menschlichen Lebensvollzugs: Von der materiellen Lebenssicherung über die soziale Lebensordnung bis zu einer ästhetischen und wertorientierten Umweltauseinandersetzung“ (Greverus, zitiert nach Schmid, 2003, S. 15).

Ess- und Ernährungskultur⁹ umfassen demnach alles, was mit Essen verbunden und von Menschen entwickelt und hergestellt wurde.

Im *Handlungsvollzug* sind Essen und Ernährung also *immer kulturelle Handlungen*, sind Ergebnisse der Entwicklung der *materiellen* (die Produktion, Beschaffung, Verarbeitung, Zubereitung etc. der Nahrung betreffend) und *immateriellen* (Wissen, Können, Kult etc.) Errungenschaften.

Materielle Errungenschaften¹⁰ umfassen (die Ernährung betreffend) für uns vor allem:

- Die Gesamtheit der (materiellen) landwirtschaftlichen, industriellen und marktwirtschaftlichen Entwicklung (vom Pflug über TK-Kette bis zur Mikrowelle) – auch in ihrer globalen Dimension;
- ihre Auswirkungen auf Lebensmittelangebot, Lebensmittelqualität und Versorgungsmöglichkeiten (vom Bioladen über Produkte aus gentechnisch verändertem Soja im Supermarktangebot bis zum exotischen Gemüse auf dem Mittagstisch);
- individuelle Rahmenbedingungen für die Nahrungsversorgung (vor allem Haushaltsbedingungen und -ressourcen, vom Einkommen bis hin zur Küchenausstattung);
- kollektive und gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ressourcen (wie gemeinschaftliche Nahrungs- und Versorgungsangebote, wie z. B. Kantinen und Schulverpflegung).

Immaterielle Errungenschaften umfassen (die Ernährung betreffend) für uns vor allem:

- Wissenschaftliche und technologische Entwicklung und Orientierung (Wissen, Können und z. B. auch Vorstellungen davon, was Fortschritt oder Gesundheit bedeutet);
- Verbreitung und Nutzung des kollektiven Wissens sowie Bedingungen und Möglichkeiten der Aneignung und Nutzung durch die Einzelnen (z. B. durch familial, schulisch oder über Medien tradierte Informationen und Bildung);
- Wertesystem(e) von Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaft und ihre Ausprägungen in sozialer Struktur und Interaktion, Kult und Religion, Künsten etc. (z. B. Vorstellungen von richtig und falsch, gut und schlecht, gottgefällig oder ethisch und sozial gerechtfertigt; hierunter fallen auch Speisetabus, Gesundheitsvorstellungen oder Vorstellungen über Sinn und Inhalt einer Ernährungsbildung);
- Strukturen bzw. Systeme von Gemeinschaften und Gesellschaft (Haushalte und Familien in ihren jeweiligen Ausprägungen, Institutionen wie Mahlzeiten oder rechtliche Ansprüche wie Sozialhilfe);
- sowie auch Träume, Fantasien, Wünsche etc.

⁹ In einigen sozialwissenschaftlichen und in den sozial-ökologischen Diskussionen wird bevorzugt der Begriff Ernährungskultur genutzt, weil er stark auf das gesamtgesellschaftliche System der Ernährung („from farm to fork“) bezogen wird.

¹⁰ Materielle und immaterielle Errungenschaften sind nicht, wie im Folgenden aus Anschauungsgründen aufgeführt, zu trennen. Jeder Materialtechnik liegt z. B. ein Wissen zugrunde und immaterielle Errungenschaften werden durch materielle Rahmenbedingungen verhindert oder gefördert.

Dazu gehören dann auch

- die Nutzung der Sinne (sinnliche Wahrnehmung ist wie der Verstand von der Natur nur als Potenzial, nicht als entwickelte Kompetenz gegeben, vgl. Heindl, 2003) sowie
- der Geschmack. Geschmack ist – entgegen allgemeiner Annahmen – vorrangig Ergebnis kultureller Einflüsse und Prägungen und nur bedingt naturgeleitet (wie Süßpräferenz und Bitteraversion, s. auch Kap. 5.3).

Diese immateriellen Aspekte umfassen letztlich all das, was auch zum *Humanvermögen* einer Gesellschaft (vgl. V. Familienbericht) zählt.

Auch Wissenschaft ist in der Wahl ihrer Themen, ihrer Bewertung der Ergebnisse und Entwicklung der Aussagen immer Ausdruck kultureller Entwicklung. Eine unumstößliche, ‚richtige‘ Aussage gilt, wenn überhaupt, nur innerhalb eines logischen Systems auf Basis vorhandener Erkenntnisse. Daher verlangt Wissenschaft die (Selbst-) Verpflichtung zu einer intersubjektiv überprüfbaren, möglichst wirklichkeitsnahen und ethisch verantwortbaren Aussage.

Damit umgreift, wie auch Barlösius deutlich macht, Kultur ein breiteres Feld, als in der Alltagssprache erfasst wird.

Die kulturellen (materiellen und immateriellen) Phänomene sind zugleich eine historische Ausprägung von Sinnsetzungen und Bedeutungen. Als solche ist Kultur auch *selektiv* (sie sucht und grenzt aus), *isoliert* (sie ignoriert andere Möglichkeiten) und *interessengebunden* (sie richtet sich nach Verwendungsinteressen) (Barlösius, 1999, S. 33f.).

Dieser Aspekt, die Dialektik von Entwicklung von Kultur durch Ausgrenzung von Handlungsalternativen, ist jedoch selten bewusst. Das Entwickelte bzw. Gewählte erscheint in den jeweiligen kulturellen Systemen als das ‚Normale‘, als das ‚Natürliche‘, das auch gegen das ‚Fremde‘ und eben nicht ‚Normale‘, nicht ‚Natürliche‘ verteidigt wird. Dies ist ein Phänomen, das auch gerade bei der Esskultur immer wieder zu beobachten ist. Kultur ist somit „gewordene, errungene und traditionell bewahrte Einseitigkeit, der die Menschen verfallen, wenn sie sich der Begrenztheit ihrer Werte, Umgangsformen usw. nicht bewusst sind“ (a. a. O. S. 35).

Die Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Grundlagen von Essen und Ernährung kann dazu beitragen, diese ‚traditionell bewahrte Einseitigkeit‘ und die ‚Begrenztheit‘ aufzubrechen und Handlungsspielräume sowie Toleranzen zu erweitern.

Kultur unterliegt einem permanenten Wandel. Die kulturellen Errungenschaften beeinflussen das Handeln der Einzelnen und der Gemeinschaft, welche durch ihren spezifischen Umgang mit ihren Handlungsalternativen wiederum Gesellschaft verändert. Die essenden Menschen handeln ebenso als Teile einer kulturellen wie als Teile einer sozialen Gemeinschaft, jeweils in individueller Aneignung und Brechung der Kultur.

Mit Ess- und Ernährungskultur wachsen Menschen auf, sie sind Teil des Alltagslebens und damit zunächst ‚natürlich‘, d. h. selbstverständlich und unhinterfragt. Esskultur wird im Prozess des Aufwachsens ein Teil der Identität und ist nicht einfach auszutauschen.

2.3 Esskultur – Grundlage menschlichen Zusammenlebens

Die viel zitierte – und auch diskriminierend genutzte – Feststellung des Philosophen Feuerbach, dass „*der Mensch ist, was er isst*“¹¹, macht deutlich, dass bewertet und auf Menschen zurückgespiegelt wurde (und noch wird), was, mit wem und wie Menschen essen. Über das Essen wurden und werden Urteile und Charakterzuschreibungen vorgenommen, über das Essen stellen sich Menschen auch dar. Menschen ordneten sich über das gemeinsame Essen einander zu – darüber, dass sie das *Gleiche* aßen und dass sie dies *zusammen* aßen – und tun dies auch heute noch

Mahlzeiten, so wird vermutet, waren die Grundlage der menschlichen Gemeinschaft. Das gemeinsame Mahl ist Ausdruck der Überwindung des Futterneids zugunsten der Gemeinschaft, der Überwindung der spontanen individuellen gegenüber der geregelten gemeinsamen Bedürfnisbefriedigung (Simmel, 1957; Barlösius, 1999). Diese Gemeinschaft half Einzelnen zu überleben, auch wenn sie krank oder alt waren. Wer mitessen durfte, war aufgenommen, zumindest für eine gewisse Zeit.¹²

Auch die Entscheidung, wer zu welcher Mahlzeit eingeladen wird, drückt den Platz in der Gemeinschaft aus (vgl. Simmel, 1957; Barlösius, 1999). An besonderen Festtagen, wie Weihnachten, lädt man auch heute noch andere Menschen ein als zum Geburtstag oder zu einem lockeren Treffen.

Über das gemeinsame Essen wurden und werden große und kleine Gemeinschaften geschaffen und gefestigt (Integration). Für *Religionen* war und ist z. B. wesentlich, Essregeln zu schaffen, die die Gläubigen zusammenführten, zusammenhielten und von anderen fernhielten, wie z. B. die umfassenden Essregeln des Judentums oder des Islam, um nur die Bekanntesten zu nennen.

Gleichzeitig dienten und dienen Essen und damit verbundene Regeln und Wertsetzungen auch zur Unterscheidung und Abgrenzung (Distinktion) von anderen: der Vegetarier von den Fleischessern, der Feinschmecker von den ‚Fast-Foodern‘, der Muslime von den Christen etc. Wie gravierend dies werden kann, wird deutlich, wenn Anhänger strenger Kostformen (z. B. Veganer) kaum eine gemeinsame Ess-Möglichkeit mit anderen zusammen finden.

Die soziale Organisation und Bedeutung des Essens strukturiert und verändert Gesellschaften und deren natürliche und soziale Bedingungen, folgt gesellschaftlichen Werten und dient so der individuellen und sozialen Identität.

¹¹ Diese Feststellung gilt nur im physischen Sinn, da der Körper nur aus dem aufgebaut werden kann, was der Mensch zu sich nimmt. In diesem Zusammenhang wird die Qualität der Nahrung als Ausgang für Körperentwicklung und -funktion deutlich. Aber auch hierzu ist festzustellen, dass das gleiche Essen von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich für Körperaufbau und -funktionen genutzt wird und werden kann.

¹² In manchen Kulturen wird die gemeinsame Mahlzeit sogar als intimer empfunden als gemeinsame Sexualität (Paczensky & Dünnebier, 1999, S. 292ff.).

3 Kategorien und Sprache der Ess- und Ernährungskultur

„Die Zusammensetzung der Nahrung, die Technik ihrer Zubereitung und Konservierung sowie die Verzehrformen sind seit der Zeit, da der Urmensch Beeren, Kräuter und Knollen sammelte sowie Tiere jagte und zu fischen anfang, zu einem verschachtelten Bedeutungssystem zusammengewachsen, das zwischenmenschliche Beziehungen ausdrückt und normiert“ (Teuteberg, 1979, S. 270).

Zur Analyse und Ordnung der Ess- und Ernährungskultur wurden unterschiedliche Strukturen entwickelt, die – je nach Fragestellung – mehr oder weniger hilfreich sein können.

Als Kategorien des kulturellen Systems werden immer wieder folgende angesprochen.

- Wiederkehrende Handlungen und Institutionalisierung
- Symbolisierung und Semantisierung
- Zeiträume
- Soziale Räume
- Wertsetzungen (vgl. u. a. Teuteberg, 1979; Barlösius, 1999).

Füllt man diese Kategorien aus, kommt es zu zahlreichen Überschneidungen. Jede für sich spiegelt jedoch auch zentrale Aspekte des soziokulturellen Systems und lohnt genauer betrachtet zu werden.

3.1 Institutionen der Esskultur

Essen und Trinken gehören zu den wenigen Handlungen, die Menschen täglich wiederkehrend verrichten *müssen*. Auf Basis wiederkehrender Handlungen können sich Gewohnheiten und Strukturen entwickeln, die den generellen Handlungsablauf (wie den Tagesablauf durch Mahlzeiten) und die soziale Gruppe (durch spezifische Zuordnungen) strukturieren und entsprechend auch Folgehandlungen produzieren (z. B. Beschaffung, Säubern, Entsorgen).

Als täglich wiederkehrende Handlung fordert und fördert die Versorgung mit Essen zahlreiche Ebenen der Institutionalisierung¹³:

„Aus losen Moden, Gepflogenheiten und Konventionen werden infolge kontinuierlicher Nachahmung feste Bräuche und Sitten und zuletzt strenge Rechts- und Wertssysteme, die ein Abweichen unter Strafe stellen. Die Erfüllung solcher Normen wird schließlich (mit verschiedener Reichweite und Intensität) zum eigentlichen Sinn erklärt.“
(Teuteberg, 1979, S. 278)

Die hier von Teuteberg – als sich eher zufällig heraus kristallisierend – geschilderten Phänomene und Entwicklungen folgen nach heutiger Kenntnis auch grundlegenden Versuchen des Menschen, seine physische und soziale Umwelt sowie sein Verhältnis zu überirdischen Kräften zu

¹³ Unter Institutionen (Lateinisch *Institutio* = Einrichtung) versteht man im weitesten Sinn alle Formen, in denen sich menschliches Zusammenleben über einen längeren Zeitraum hinweg konkretisiert und stabilisiert (z. B. Ehe, Familie, Märkte, Feste). In diesem Sinn ist hier der Begriff meistens zu verstehen. Im engeren Sinne sind darunter Einrichtungen gefasst, die Organisation und Funktionsfähigkeit einer Gesellschaft erhalten wie z. B. Rechtswesen, Schule, Verwaltung, Kirchen.

ordnen und sich selbst in einen Platz darin zu geben. Wie Barlösius (1999) strukturiert, regelten Menschen ihr Verhältnis zu Nahrungsmitteln, zu deren Zubereitung und deren Verzehr über *drei Institutionen*:

1. Die kulturelle Bestimmung von "essbar,, und "nicht essbar"

Da Menschen 'Omnivoren, sind und mehr Nahrung genutzt werden könnte, als kulturell als Nahrung gilt, ist die Nahrungsauswahl ein Ausdruck von Normen und Werten: Nahrung ist kulturelles und soziales Zeichen, Tabus verraten Herkunftsmythen und Welt-sicht; Geruch und Geschmack dienen der sozialen Distinktion. Was 'essbar', und 'nicht essbar', ist, unterliegt unterschiedlich starkem Reglement (vom Tabu bis zu Moden in spezifischen Sub-/ Kulturen).

2. Die Küche als kulturelles Regelwerk

Küchen sind sowohl Räume mit spezifischer technologischer Ausstattung als auch Arten und Weisen der Zubereitung, die jeweils typisch sind und auch Botschaften beinhalten (Sprache der Küche). In beider Hinsicht sind sie soziokulturelle Phänomene mit entsprechenden Charakteristika und dienen der kulturellen und sozialen Identität.

3. Die Mahlzeit als soziale Institution

Mahlzeiten dienen der Herstellung und Bewahrung von Gemeinschaft und Zugehörigkeit. In ihren unterschiedlichen Elementen (Tischgemeinschaften, Tischsit-ten, Tischgespräche), ihren Ausprägungen in Alltag und Festtag, ihren häus-lich/familiär und außerhäuslichen Erscheinungsform haben sie eine soziokulturell strukturierende Bedeutung (Barlösius, 1999, S. 39ff.).

Diese knappen Formulierungen umfassen ein breites Feld an Alltagsphänomenen:

Zu 1. Die kulturelle Bestimmung von 'essbar, und 'nicht essbar'

In jeder Kultur wird bestimmt, welche Nahrungsmittel akzeptiert sind oder nicht.

- Das reicht von ausdrücklichen *religiösen Verboten und Tabus*:
z. B. Schwein im Islam, Rind bei den Hindus;
- über kulturelle ‚*Tabus*‘:
z. B. Haustiere in westlichen Ländern (deren öffentliches Schlachten, Zubereiten und Verzehren würde heutzutage eine Welle der Empörung hervorrufen);
- rechtliche Ge- und Verbote:
z. B. Speiseordnungen früherer Zeiten, Regelungen zum Verzehr von Rausch-mitteln;
- Traditionen der Beachtung oder Nichtbeachtung vorhandener essbarer Nah-rungsmittel:
z. B. von Brennesseln, Vogelbeeren, Felsenbirnen, Heuschrecken;
- bis hin zu den ‚feinen‘ *Bewertungen dazu, was ‚man‘ (in welcher Situation) isst oder nicht isst*.
z. B. durch Zuschreibung von Eigenschaften (exotisch, ökologisch), Auswirkun-gen (stärkend, belebend), sozialem Status (vornehm, ‚Arme Leute Essen‘) oder Zuordnung zu Alltag oder Feiertag.
Diese Bewertungen hängen auch mit dem Bedeutungs- oder Symbolgehalt von zusammen. (Dies wird im Weiteren noch einmal aufgegriffen.)

Zu 2. Die Küche als kulturelles Regelwerk

„Zwischen Bedürfnis (Hunger) und Befriedigung (Essen und Trinken) setzt der Mensch das ganze kulturelle System der Küche“, schreibt Tolksdorf (1976, S. 67) und hebt damit heraus, dass die Auswahl, Bearbeitung und Zusammenstellung von Lebensmitteln zu Speisen und Mahlzeiten einem komplizierten und differenzierten Regelwerk unterliegt. Obwohl viele Nahrungsmittel in vielen Ländern ähnlich oder gleich sind (wie z. B. Bohnen, Linsen, Getreide), schmecken die daraus bereiteten Gerichte aufgrund der unterschiedlichen ‚Küchen‘ völlig anders. Mit ‚Küche‘ sind u. a. die technologischen Voraussetzungen und Praktiken (Spieß über dem Feuer, Herd, Backofen oder Mikrowelle) und Regeln der Zubereitung (Be- und Verarbeitung, Kombinationen von einzelnen Nahrungsmitteln zu Speisen und dabei auch maßgeblich Würzungen gefasst (vgl. Schlegel-Matthies, 2002).

Zum Wert eines Nahrungsmittels (s. oben) gehört auch, wie dieses in einer Speise verarbeitet ist. Die Verarbeitung mit teuren Zutaten (meist Eier, Fett und exotische Beigaben) und mit einem höheren Aufwand (Arbeit, Zeit, Wissen und Fertigkeiten) kann zur Aufwertung führen. Die Küche bestimmt also auch die Auf- und Abwertung von Lebensmitteln durch die damit verbundenen Speisen, Zubereitungsarten und Technologien.

Zu 3. Die Mahlzeit als soziale Institution

Die Mahlzeit, so sagt man, war der Beginn der Kultivierung des Essens, u. a. durch festgelegte Zeiten, einen gemeinsamen Beginn, Abfolgen des Essens, Regeln des Teilens etc. Die Berechtigung zur Teilnahme diente der Bildung menschlicher Gemeinschaften.

Zur Mahlzeit gehört die Kommunikation. Beim Essen wurden und werden Geschäfte abgeschlossen, Urlaube geplant, Erbtanten umgarnt oder Schulerlebnisse berichtet.

Eine integrierende bzw. ausgrenzende Funktion haben auch die *Tischsitten*. Jede Kultur kennt Regeln zum Essen. Die Bedeutung der gemeinsamen Regeln ist so stark, dass heute noch von vielen Menschen ‚Esskultur‘ zuerst mit dem Benehmen bei Tisch verbunden wird. Dabei sind die Regeln bei genauerer Betrachtung von den jeweiligen sozialen Zusammenhängen abhängig und hatten u. a. die Aufgabe, die soziale Stellung angemessen wiederzugeben. Heute gelten z. B. die traditionellen bürgerlichen Regeln, will man sich nicht im Restaurant blamieren oder andere Menschen, denen sie wichtig sind, ‚vor den Kopf stoßen‘.

Im Alltag vermischen sich solche Institutionalisierungen mit weiteren Prozessen und bilden ein gemeinsames kulturelles System: Religiöse Feiern werden z. B. bei Mahlzeiten mit spezifischen Nahrungsmitteln in besonderer Zubereitung gefeiert, Kommunikation mit bevorzugten Getränken (tagsüber Kaffee und Tee, abends Bier und Wein) verbunden und Beziehungen werden auch über Versorgung und Bereitstellung mit bevorzugten Speisen hergestellt und ausgedrückt (Liebe, die ‚durch den Magen geht‘; Lieblingsgerichte als Trost oder ‚Sozialkitt‘).¹⁴

¹⁴ Die Strukturierung von Barlösius bietet eine hervorragende Analysegrundlage und alle weiteren vorgestellten Kategorien können sich ihnen gut zu- bzw. unterordnen.

3.2 Symbolik, Semantik und Mythos

Eine der Grundlagen für die genannten Institutionen und damit verbundenen Wert- und Bedeutungszuschreibungen liegt darin, dass Essen, d. h. Nahrungsmittel, die daraus geschaffenen Speisen und die Anordnung ihres Verzehrs auch Elemente der Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen waren und sind. Sie tragen in unterschiedlicher Weise Botschaften mit sich, sind Zeichen und Symbole¹⁵, sprechen eine eigene Sprache¹⁶, sind für einen ‚kulinarischen Code‘¹⁷ zu nutzen.

Mahlzeiten und Speisen hatten, soweit man dies zurückverfolgen kann, immer über die physiologische Qualität hinausgehende Bedeutungen (vgl. Neumann, 1993), welche ihre ‚Essbarkeit‘ entscheidend beeinflusste. Teuteberg hat bei der Sichtung der Veröffentlichungen zu den Bedeutungen der Nahrungsmittel folgende Produktgruppen herausgearbeitet:

- *„Prestigeprodukte* (Nahrungsmittel werden als personale Attribute empfunden, sie dienen exhibitionistischen Schaulusteffekten und sollen eine gesellschaftlich elitäre Position bzw. Abhängigkeit anderer unterstreichen.)
- *Statusprodukte* (Nahrungsmittel dienen zur soziokulturellen Identifikation, sie sollen keine soziale Führungsrolle, sondern Gruppenkonformität demonstrieren und Assimilation erleichtern.)
- *Fetisch- und Sicherheitsprodukte* (Nahrungsmittel werden in Stresszuständen zur Erreichung emotionaler Sicherheit eingenommen; man glaubt, nicht ohne sie auskommen zu können. Sie haben eine magisch-religiöse Bedeutung und dienen zur Entlastung von Angst. Ihre Hauptfunktion ist Ich-Verteidigung, nicht Ich-Verstärkung. Hierzu gehört auch die besondere Kost für Kinder, Kranke und Schwangere.)
- *Hedonistische Produkte* (Nahrungsmittel werden aus Lustgewinn konsumiert, vor allem wegen ihres Geschmacks, Geruchs und Aussehens, was meistens situationsverbunden ist; man belohnt damit eigenes Verhalten und demonstriert dabei Gemütsverfassungen, Vergnügen und Kommunikation.)
- *Nur-funktionelle Produkte* (Nahrungsmittel dienen als Hauptkalorienlieferanten, die Grundnahrungsmittel oder ‚Cultural Super-Foodstuff‘ haben keinen besonderen Sinngehalt, sind symbolneutral.)“ (Teuteberg, 1979, S. 169 f.).

Bedeutungszuschreibungen wurden auch beeinflusst durch Knappheit, Preis, Herkunft oder Schwierigkeiten bei der Beschaffung (z. B. bei exotischen Nahrungsmitteln) (vgl. u. a. Schivelbusch, 1988).

¹⁵ Zeichen und Symbole weisen als Bedeutungsträger über sich, ihre eigene ‚Sachlichkeit‘ und Funktion hinaus und vertreten eine weitergehende Bedeutung, ohne sie direkt abzubilden. Setzwein sieht in Zeichen relativ feststehende und weitgehend übereinstimmend entschlüsselbare Bedeutungsbotschaften, während *Symbole* auf Zusammenhänge verweisen, die von (gesellschaftlichen und soziokulturellen) Kontexten abhängig interpretiert werden (Setzwein, 2004, S. 70).

Der *Symbolgehalt des Konsums* (auch Nahrungskonsums) hat Voraussetzungen wie (1) eine übereinstimmende Wahrnehmung der jeweiligen sozialen Bedeutung, (2) die Entwicklung und den Gebrauch von entsprechenden Symbolen und (3) die Kontrolle und Bestimmung des Gebrauchs. Diese drei Voraussetzungen sind zugleich permanenten Wandlungen im Prozess der Interaktion unterworfen (Blumer, 1973; vgl. auch Treibel, 2000, S. 118).

¹⁶ Die ‚Sprache der Küche‘ oder der ‚Kulinarische Code‘ vermitteln Botschaften und drücken Beziehungen aus. Wie in der Sprache braucht ein Code: Bedeutung (Semantik), Kombinationsmöglichkeiten (Syntax) und einen soziokulturellen Kontext (Pragmatik) (vgl. Karmasin, 1999, S. 22).

¹⁷ Unter *kulinarisch* wird, wie bei Setzwein (2004, S. 29, Fußn. 15) alles gefasst, was das *Essen als Kulturphänomen* betrifft. Vgl. auch Mattheier (1993, S. 29).

Die symbolische Bedeutung der Nahrungsmittel und Speisen dient dem Ausdruck und der Entwicklung von Identität der Essenden. Wäre nicht Bier das Getränk der Erwachsenen (Männer), würden sich nicht Generationen von Jugendlichen – trotz der ‚normalen‘ Bitteraversion – daran gewöhnen (wollen).

Symbole entstehen im sozialen und kulturellen Kontext, ihre Bedeutungen werden von den Individuen im biographischen Prozess gesondert angeeignet. Auch wenn heute weitere Differenzierungen möglich sind und die Beispiele wechseln, so sind die von Teuteberg genannten Gruppen von Bedeutungsträgern immer noch festzustellen.

Die Werbung reagiert auf diese Zusammenhänge, indem sie inzwischen mehr mit dem Symbolwert als mit dem funktionalen Wert eines Produktes wirbt. „Marken unterscheiden sich ja nicht so sehr durch ihre reale Produktbasis, sondern durch die Zeichenwelten, mit denen sie sich verbinden“ (Karmasin, 2004, S. 136). Geworben wird dabei mit allem, was den Menschen wichtig ist. Erotik (bei Schokolade), Fitness (bei Margarine), Mutterliebe (bei Joghurt). ‚Added value‘, ‚core needs‘ u. Ä. sind Begriffe, die im Prozess des Spiels mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Menschen vom Marketing genutzt werden. Denn für das, was ihnen lieb und teuer ist, sind Menschen auch bereit, viel zu zahlen.

In Alltagssituationen entfaltet der Symbolwert seine Wirkung über das Zusammentreffen von emotionaler/sozialer Lage, Lebensmittel/Speise und Situation. Die Bedeutung von Kartoffeln unterscheidet sich z. B. danach, ob Kartoffeln auf dem Kantinentablett als Pellkartoffel oder als Folienkartoffeln neben einem Steak im Restaurant liegen. Ein Käsebrot kann ein ebenso ‚praktisches‘ wie geliebtes ‚normales‘ Abendessen an einem beliebigen Wochentag sein, es würde jedoch unpassend wirken, wenn man Gäste eingeladen hat, schon gar ‚hochrangige‘ Gäste (vgl. auch Karmasin, 1999, S. 9ff.).

Noch weitergehende Zuschreibungen erhalten Nahrungsmittel, wenn sie Teil eines *Mythos*¹⁸, d. h. eines Bedeutungszusammenhangs werden, der über eine Symbolbedeutung hinaus erklärenden und festlegenden Charakter hat.

Ursprungsmythen erklären z. B. die Herkunft der Menschen aus Tieren bzw. aus Tierinkorporationen von Gottheiten. Solche Tiere wurden zu Totemtieren und ihre Tabuisierung ein Teil religiöser Systeme. Die Verehrung des Rindes in Indien (als Inkorporation einer Gottheit) ist hier ebenso einzuordnen wie die Verachtung des Schweins (als Gottheit der feindlichen Religion) durch Juden und Moslems (Weber, 1992, Josuttis & Martin, 1980; Voss, 1993). Auch Pflanzen konnten diese Bedeutung erlangen, wie z. B. der Mais für die Mayas (Kaller-Dietrich, 1997).

Magische Vorstellungen, wie die Übernahme der Eigenschaften des Gegessenen oder die Einverleibung besonderer Kräfte – wie durch Fleisch, Blut oder Innereien –, leiteten

¹⁸ Der Begriff *Mythos* (gr.: Wort, Erzählung, Rede) verweist auf eine spezifische Deutung der Welt, die in Vorstellungen, Erzählungen oder auch materialisiert ihren Ausdruck findet (Weber, 1992). Barthes (1996) zeigt dabei, wie in den ‚Mythen des Alltags‘ diese Deutungen ihren aktuellen Ausdruck finden.

und leiten Vorstellungen von einer besonderen, über die Nährstoffe hinausgehenden Wirkung von Nahrungsmitteln auf die Essenden (Schlegel-Matthies, 2001).

Mythen zum Zusammenhang von Volks-, Standes- oder Geschlechtscharakteren und bestimmten Nahrungsmitteln und Essweisen dienten u. a. der Identitätssicherung (z. B. beim Zusammenhang der demokratischen Gesinnung der Schweizer und ihrem Käsekonsum), der Sicherung des Standesgrenzen (das ‚grobe Essen‘ für die ‚groben Bauern‘, das ‚feine Essen‘ für die ‚feinen Herrschaften‘) und der Sicherung der Geschlechterhierarchie (Männer brauchen stärkendes Essen, Frauen milde Speisen) (Tanner, 1996).

Symbolik, Semantik und Mythos unterliegen einem kontinuierlichen historischen *Wandel*¹⁹ und werden nicht in allen *Zeiten* und *soziokulturellen Gruppen* gleich entschlüsselt. So galt Salat als Rohkost d. h. als unbearbeitete und ungegarte Speise, in der Antike als ‚unkultiviert‘ und im Mittelalter bzw. der Renaissance galt er als eine ‚kühlende Speise‘, die sich negativ auf die Potenz auswirken konnte (van Winter, 2004; vgl. auch Paczensky & Dünnebier, 1999, S. 491ff.). Heute symbolisiert Salat vielleicht für Vollwertköstler ‚den vollen Wert‘ der Rohkost, für Manager Fitness, für Frauen Schlankeheit und für Bauarbeiter Kaninchenfutter, allenfalls eine Beilage zum ‚richtigen‘ Essen (vgl. auch Kap. 4).

In der *Bildung* wurden diese Bedeutungszusammenhänge bisher meist als störend für eine gesunde Ernährung betrachtet. Ernährungsbildung sollte jedoch auch einen Zugang zu diesem kulturellen Erbe schaffen, auch um dessen verantwortliche Weiterentwicklung zu ermöglichen. Außerdem kann und sollte Bildung auch die Bedeutungsebenen nutzen, muss allerdings – anders als Werbung – einen (selbst-) reflexiven Umgang fördern (vgl. Methfessel et al., 2001).

3.3 Zeit, Orte und soziale Räume

Hunger bzw. Nahrungsaufnahme sind zwar zentrale Zeitgeber im Biorhythmus der Menschen. Sie sagen aber nicht an, was zu welcher Zeit mit wem wie zubereitet und gegessen werden soll. Zu den Strukturen des soziokulturellen Systems gehört so auch das Zusammenspiel von Zeit, Orten und sozialen Räumen. Bezogen auf die drei Institutionen des Essens bedeutet dies, dass etwas auch abhängig davon als ‚essbar‘ gewertet wird, *wann* es gegessen wird, in *welchem sozialen Zusammenhang* und *wie zubereitet*. Ein Essen gilt nur in Beachtung dieser Zusammenhänge als ‚richtig‘ oder ‚passend‘.

Die Elemente Nahrungsmittel, Technik, Zeit und Raum, jeweils in ihrer gesellschaftlichen Bewertung, hat Tolksdorf als analytische Größen zur Bestimmung der sozialen Situation einer Mahlzeit entsprechend geordnet.

¹⁹ Ein Unterrichtsbeispiel dafür findet sich bei Rößler-Hartmann (2002).

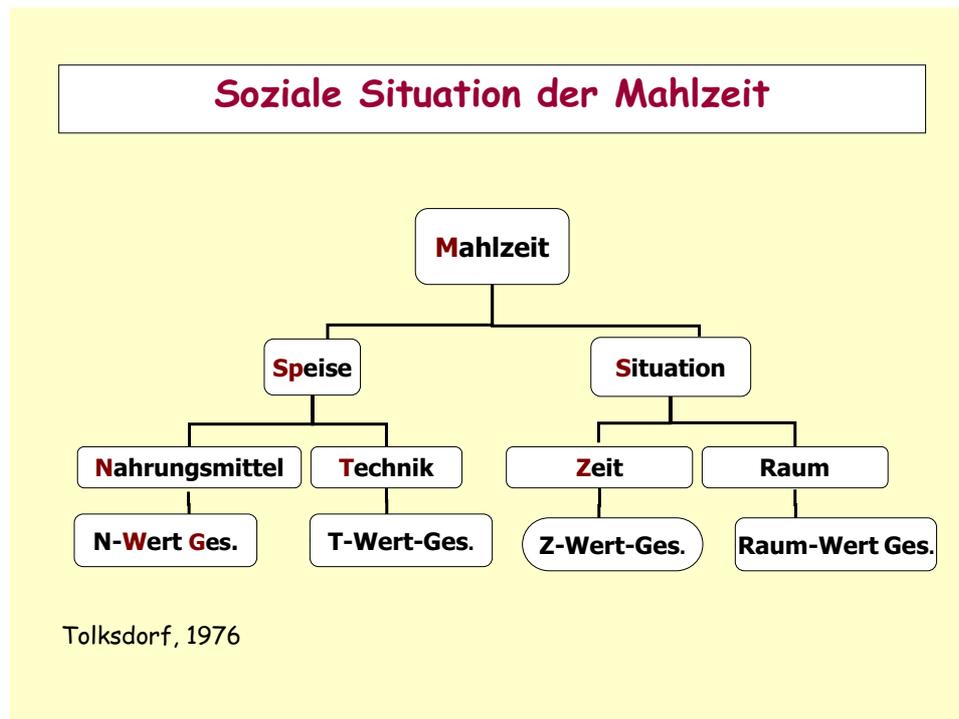


Abb. 2: Struktur der Mahlzeit nach Tolksdorf (1976, 1988)²⁰

Die *zeitliche* Zuordnung von spezifischen Nahrungsmitteln und Speisen sind zentrale Grundlage eines esskulturellen Systems (Methfessel, 2004d).²¹ Nahrungsmittel und Speisen haben einen spezifischen Platz im Rhythmus der Tageszeiten (Frühstück, Mittagessen, Abendessen) und der Jahreszeiten²², in der zeitlichen Abfolge der einzelnen Speisen (Vorspeise, Nachtsch), in Lebenszeiten und biographischen Rhythmen. Nahrung bzw. Speisen und Mahlzeiten kennen auch die Bindung an Räume (Popcorn im Kino, Wurst beim Grillen), soziale Situationen (Hamburger schnell zwischendurch, Gänsebraten zum Familientreffen an Weihnachten) und soziale Räume (Currywurst und Pommes für den Arbeiter am Imbiss; Lambraten an Rosmarinkartoffeln für das Management im Restaurant) (vgl. u. a. Spiekermann, 2003; Methfessel, 2004d, 2004e).

Nahrungsmittel werden nicht nur mit Raum und Situation in Beziehung gesetzt, auch die *Technik der Zubereitung* differiert entsprechend und spricht eine ‚eigene Sprache‘. Frittierte Kartoffeln sind z. B. bei vielen Menschen beliebt, aber sie genießen in der feinen Küche keinen hohen kulinarischen Rang. Der ‚kulinarische Code‘ unterliegt allerdings auch dem stetigen Wandel: Zubereitungen wie Kroketten verlangten früher neben wertvollen Zutaten (Fett und Eier) auch Zeit und Arbeit. Heute kann man Kroketten relativ preiswert im TK-Regal des Supermarkts fin-

²⁰ Weiterentwicklungen dieses Systems finden sich auch bei Schmid, 2003 und Schack, 2004).

²¹ Aufgrund der vielfältigen Zusammenhänge von Zeit und Ernährung und deren gesellschaftliche Bedeutung fordert eine von der Dr. Rainer Wild-Stiftung und der Ev. Akademie Tutzing initiierte Arbeitsgruppe die Entwicklung einer ‚Chronoökotrophologie der Zeit‘. Ergebnisse der Arbeitsgruppe werden auf einer Tagung vom 27.-29.9.2005 in Tutzing vorgestellt.

²² Zwar verschwimmt mit der globalen Ganzjahresverfügbarkeit von Nahrungsmitteln die Bedeutung der Jahreszeiten, sie fällt aber nicht weg und bekommt mit der Forderung nach Bevorzugung saisonaler und regionaler Produkte zur Förderung einer nachhaltigen Ernährung eine neue Bedeutung.

den. Nicht der ‚zeitraubende‘ Braten sondern Kurzgebratenes genießt heute das höhere Ansehen, zumindest bei ‚höheren‘ sozialen Milieus (Bourdieu, 1993; Karmasin, 1999).

Zuordnungen zu Zeit und Raum werden zunehmend weniger streng gehandhabt, haben jedoch immer noch Bedeutung. Nach dem Einkauf können Austern inzwischen als Fast Food am Stehtisch des Feinkostgeschäftes zusammen mit Chablis geschlürft werden. Sie repräsentieren damit jedoch auch nur eine neue Variante dessen, *was* ‚man‘ *wann* und *wo* und *mit wem* isst. Diese Situation trägt den sozialen Raum (Ausdruck des gehobenen Lebensstils) in sich.

Wenn auch die Medien und die darüber transportierte Werbung die Botschaft vermitteln, soziale Unterschiede bei *Nahrungsmittel- und Speisenpräferenzen* und *-konsum* könnten durch die entsprechende Auswahl von Nahrungsmitteln schnell verändert werden, so finden sich immer noch beharrliche Unterschiede im Ernährungsstil in Abhängigkeit vom sozialen Milieu. Wie Bourdieu (1993) schon für Frankreich feststellte, sind Nahrungsmittelpräferenzen verschiedener Gruppen nicht nur durch die unterschiedliche sozioökonomische Situation und die damit verbundenen Ressourcen sowie durch den Statuswert der Nahrungsmittel und Speisen bestimmt. Präferenzen spiegeln auch den realen Bedarf (körperlich schwer Arbeitende könnten nicht mit einem Salat satt werden), die biographisch gewachsenen Geschmacksvorlieben (vgl. Kap. 5.3) und die mit beidem verbundene Identität. Entsprechend differiert nach soziokulturellen Milieus auch der Status- und Symbolwert der Nahrung.

Der gesellschaftliche Wandel wird zunehmend dynamischer. Während Zeit und Raum in früheren Zeiten das Nahrungsangebot dominierten, leben wir heute in einer Epoche, in der ‚Entzeitlichung‘ und ‚Enträumlichung‘ nicht nur selbstverständlich, sondern Kennzeichen und Voraussetzung der globalen Wirtschaft sind (Prahla & Setzwein, 1999, S. 181ff.). Die ehemals selbstverständliche vorrangige Nutzung regionaler und saisonaler Angebote ist heute aus ökologischen Gründen erforderlich und verlangt eigene Bildungs- und Überzeugungsanstrengungen. Sie ist für den einzelnen Haushalt meist die aufwändigere Alternative gegenüber dem schnellen Griff in die vollen Regale der Supermärkte.

Der globalisierte Nahrungsmittelmarkt bietet allerdings nicht nur Produkte aus aller Welt, er bringt den Verbrauchern damit zugleich auch die Mitverantwortung für die Arbeits- und Lebenssituation in fernen Ländern und die Forderung nach ‚fairem Konsum‘ (vgl. Beck, 1986; Methfessel, 1999b; Schlegel-Matthies, 1999, 2001, 2004, 2005; Kollmann, 2005).

4 Lebensstile und Wertsetzungen – Zur Bedeutung von Heterogenität

Die bisherigen Ausführungen fokussierten auf die Strukturen und einzelnen Elemente von Ernährungs- und Esskultur. Im Alltagsleben der Menschen stehen diese in einem bestimmten Verhältnis zueinander und bilden im Rahmen der Lebensführung Muster, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen sozialen Gruppen und deren Alltagskulturen erkennen lassen. Im Weiteren werden diese unterschiedlichen Muster bzw. Stile, die dahinter stehenden Werte und ihre spezifischen Ausprägungen bei sozialen Gruppen betrachtet.

4.1 Lebensstil

Während in früheren Gesellschaftsformen viele Elemente des Alltagslebens vorgegeben waren (z. B. im Feudalismus durch eine Stände- und dazugehörige Nahrungsordnung), ist – zumindest formal – in der modernen Gesellschaft die Gestaltung des Alltagslebens weitgehend frei. Trotzdem lassen sich Strukturen und Stile der Lebensführung und -gestaltung ausmachen: Bezogen auf die Einzelnen (bei einer Person wird ein spezifisches Muster der Lebensführung und -gestaltung erkennbar) und bezogen auf eine Gruppe.²³

„Die Art und Weise, wie die einzelnen ihr Alltagsleben organisieren, bezeichnet man als ‚Lebensstil‘. Ein Lebensstil ist demnach der regelmäßig wiederkehrende Gesamtzusammenhang der Verhaltensweisen, Interaktionen, Meinungen, Wissensbestände und bewertenden Einstellungen eines Menschen. Aber nicht jeder Mensch hat einen anderen Lebensstil. Gemeinsamkeiten und damit Lebensstilgruppierungen ergeben sich unter anderem deshalb, weil Menschen ähnliche Sinnvorstellungen haben und sich bei der Gestaltung ihres Lebens an Vorbilder anlehnen“ (Hradil, 2001, S. 46).

Lebensstile beinhalten auch Essstile, und Essstile spiegeln wiederum die jeweils präferierten Lebensstile (Leonhäuser, 1993). In den jeweiligen Essstilen finden sich die vorgestellten Elemente des esskulturellen Systems entsprechend wieder. Menschen zeigen in diesen Lebens- und Essstilen einerseits eine gewisse Beständigkeit (d. h. dass diese nicht so schnelllebig und oberflächlich sind wie Trends) und reagieren andererseits auch dynamisch auf individuelle und gesellschaftliche Prozesse (Hayn & Schultz, 2004).

Lebens- und vor allem Essstile stehen in der Kritik, dass sie sich selten ‚rein‘ und ‚geschlossen‘ präsentieren, voller Brüche und z. T. ‚Patchwork-Stile‘ sind²⁴ (wenn z. B. morgens Müsli, mittags Hamburger und abends ‚italienisch‘ gegessen wird). Dennoch kristallisieren sich spezifische Muster im Rahmen der Lebensführung heraus und deren leitende Werte werden erkennbar.

4.2 Wertsetzungen und Orientierungen

Lebens- und Essstile oder spezifische soziokulturelle Muster sind beeinflusst von der natürlichen und sozialen Umwelt. Ihre Entwicklung allein aus unreflektierten Wiederholungen und Institutionalisierungen, aus dem sozialen Prozess der Distinktion und Integration abzuleiten, würde ignorieren, dass hinter all dem leitende Werte die jeweilige Entwicklung (mit-) bestimmen. Diese Werte sind durch vielfältige Quellen gespeist: Religiöse und ethische Überzeugungen, Beziehungen zur Natur, Vorstellungen von Eigenverantwortlichkeit und Verantwortung für andere, Zuschreibung von Eigenschaften an Nahrungsmittel, Bedeutung von Gesundheit und Vorstellungen von deren Zustandekommen, Bedeutung von Genuss und Askese, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung. Dies alles sind nur wenige Beispiele dafür, dass und wie Menschen in

²³ Die Themenbereiche Lebensführung und Lebensstil können hier nicht ausführlich bearbeitet werden (s. dazu auch die Diskussion in Methfessel & Schlegel-Matthies [2003] und die darin angegebene Literatur).

²⁴ Wie selbst innerhalb einer bevorzugten Ernährungsweise eine pragmatische Synthese von Zielen, Bedingungen und Handlungsalternativen (denn dies wird meist unter dem Patchwork-Begriff gefasst) gesucht und gefunden wird, beschreibt Schack (2004) in ihrer Studie zu Haushalten, die die Vollwert-Ernährung praktizieren.

ihrem Handeln – ob bewusst oder unbewusst – Wertsetzungen folgen. Wenn auch deutliche Zusammenhänge zwischen Wertsetzungen und soziokulturellen Strukturen (vor allem Bildung) bestehen, so ist immer wieder festzustellen, dass zentrale Werte noch stärker als sozioökonomische Muster handlungsleitend sind. Leitend sind letztlich nicht die Einkommen sondern die Überzeugungen.²⁵

Werte und Überzeugungen sind allerdings eng verbunden mit

- Bildung bzw. kulturellem Kapital²⁶: Zusammenhänge kennen und verstehen sowie Handlungsalternativen kennen und nutzen können sind zentrale Grundlagen für wertegeleitetes Handeln.
- Selbstwirksamkeitsvorstellungen und Zukunftsorientierung: Wer überzeugt ist, mit dem eigenem Handeln die eigene und gemeinsame Zukunft gestalten zu können, kann auch einen Sinn im bewussten Nutzen von zukunftsorientierten Handlungsalternativen (wie z. B. gesundheitsfördernde oder nachhaltigere Ernährung) sehen (Faltermeier 1994, Faltermaier et al., 1998).²⁷

Durch soziale Eingebundenheit werden nicht nur Werte unterschiedlich bedeutsam, sie werden auch unterschiedlich interpretiert. Leitende Werte, die heute die Diskussion um Ernährungs- und Esskulturbildung dominieren sind z. B. Gesundheit, Nachhaltigkeit, Solidarität / Soziale Gerechtigkeit, Kultur des Zusammenlebens.

Ihre Beachtung erfüllt die Anforderungen an ein verantwortungsbewusstes und (selbst-) reflektiertes Konsumentenhandeln, ‚Consumer Citizenship‘ (Schlegel-Matthies, 2004, 2005). Aber schon das Verständnis und die *Interpretation* dieser Werte sind unterschiedlich.

Nimmt man z. B. den Wert der *Solidarität*, so interpretieren die Menschen aus sozioökonomisch abgesicherten Milieus diesen z. B. eher als Solidarität mit der Dritten Welt oder mit einheimischen Produzenten. Bei Sozialhilfeempfängern wird darunter eher die Solidarität im engeren Familien- und Freundeskreis verstanden. Diese Solidarität ist für sie notwendig, um gemeinsam mit Knappheit umgehen zu können (Bödecker, 1992).

Unterschiedliche Vorstellungen können auch umweltbezogenen Motiven zu Grunde liegen und Handlungsorientierungen zugeordnet werden: ‚Naturbelassenheit‘, ‚Bioprodukte‘, ‚Regionale Produkte‘ und ‚Massentierhaltung‘ werden z. B. in unterschiedlicher Gewichtung und Kombination zur Begründung für ökologisch orientierte Begründungen und Wertungen herangezogen (Hayn & Empacher, 2004, S. 43f.; Schack, 2004).

²⁵ So finden sich sicherlich mehr Menschen aus wohlhabenderen Haushalten in Bioläden, aber lange nicht deren Mehrheit; dagegen kaufen auch relativ viele Menschen, die weniger Einkommen haben, Bioprodukte aus Gründen der Umwelt-, Sozial- und Gesundheitsgerechtigkeit (vgl. auch Schack, 2004). Die vorrangige Bedeutung der Werte für Lebensstilgruppen oder Milieus betonten auf dem 2. Workshop des Projektes Zeit und Ernährung (vgl. F&N. 18) sowohl Doris Hayn als Vertreterin des Projektes *Ernährungswende* als auch Horst Nowak als Vertreter von Sinus.

²⁶ Der Begriff *kulturelles Kapital* ist von Bourdieu eingeführt, der damit herausstellen wollte, dass das ökonomische Kapital nicht allein die gesellschaftliche Platzierung bestimmt. Unter kulturellem Kapital fasst Bourdieu die Gesamtheit der Kompetenzen zur Verfügung über die kulturellen Errungenschaften einer Gesellschaft. Menschen eignen sich das kulturelle Kapital an: erstens ‚verinnerlicht‘ (inkorporiert) als Wissen, Bildung und Habitus (inkorporiertes Set von Verhaltens-, Denk- und Urteilsformen), zweitens ‚objektiviert‘ in Form von Büchern, Bildern, Lexika, (Musik-)Instrumenten, Maschinen etc. und drittens institutionalisiert als Titel oder allgemein anerkannte und erkennbare Formen (wie Schulabschluss).

²⁷ In diesem Zusammenhang bekommt auch das Salutogenese Konzept Antonovskys, das im didaktischen Konzept der Ernährungs- und Verbraucherbildung leitend ist, eine Bedeutung (Antonovsky, 1997; Haushalt & Bildung H. 3/2002; Heindl, 2005).

Gesundheit ist für ältere Menschen, die bei sich vielleicht schon die ersten Anzeichen des Metabolischen Syndroms²⁸ feststellen, von anderer Bedeutung als für männliche Jugendliche, die darunter vor allem körperliche Leistungsfähigkeit verstehen. Erstere denken dabei an (für sie) gesundheitsförderliche Ernährungsweise, letztere halten dies angesichts von vorhandener Gesundheit für überflüssig bzw. wollen die Leistungsfähigkeit oder den Muskelansatz vielleicht noch mit ‚Fitness‘-Produkten steigern. Ein bestimmter Typus ‚moderner‘ jüngerer Menschen sieht Functional Food Produkte als ideale gesundheitsfördernde Lebensmittel. Andere, wie Anhänger der Vollwertkost, sehen Gesundheit vorrangig durch die Ernährungsweise im Rahmen einer förderlichen Lebensweise gesichert.

So wurden z. B. im Projekt Ernährungswende²⁹ sechs *unterschiedliche Gesundheitsorientierungen* festgestellt bzw. herausgearbeitet:

1. ganzheitlich,
2. funktional-leistungsbezogen,
3. Wellness,
4. krankheitsbedingt,
5. gewichtsbezogen,
6. desinteressiert (Hayn & Empacher, 2004c, S. 44f.).

Mit Ausnahme der sechsten würden alle beanspruchen, sich für ihre Gesundheit besonders einzusetzen. Im Projekt wurden in Interviews anhand der verschiedenen Gesundheitsorientierungen, unterschiedlichen Bedeutungsorientierungen von Essen und Ernährung und dem tatsächlichen Ernährungsverhalten *sieben verschiedene Ernährungstypen* klassifiziert:

1. *Desinteressiert-beiläufig*
Essen soll schmecken und satt machen, ohne zuviel Arbeit zu verlangen.
2. *funktional-körperbezogen*
Essen soll Leistungsfähigkeit und Schönheit dienen.
3. *überfordert*
Eigenversorgung wird durch (z. T. lustlosen) Umgang mit knappen Ressourcen bestimmt.
4. *pragmatisch-versorgend*
Der Essstil ist zwar auch wertorientiert, wird jedoch den Situationen und verfügbaren Ressourcen pragmatisch untergeordnet.
5. *traditionell-eingebunden*
Zubereitung und Verzehr folgen relativ festen traditionellen Mustern und den aktuellen gesundheitlichen Bedingungen.
6. *ganzheitlich-natürlich*
Einkaufsorte, Zubereitung und Verzehrsgestaltung sind wertebesetzt und -geleitet; Qualität wird vorrangig im Rahmen einer als nachhaltig und gesundheitsförderlich angesehenen Ernährungsweise gesichert.

²⁸ Begriffliche Zusammenfassung für die Krankheiten, die oft mit dem zu reichhaltigem Genuss an Essen und Trinken bei relativer Bewegungsarmut einhergehen: Bluthochdruck, Herz-Kreislaufkrankheiten, Stoffwechselstörungen des Zucker-, Eiweiß- und Fettstoffwechsels etc.

²⁹ Vgl. www.ernaehrungswende.de. Umfrageergebnisse wie diese geraten immer in die Kritik, weil komplexe Zusammenhänge begrenzt erfasst werden können und Ergebnisse der Handhabbarkeit wegen stark strukturiert (z. B. zu Typen verdichtet) und reduziert werden. Gleichwohl können diese Ergebnisse gesellschaftliche Entwicklungen spiegeln und Hinweise für die weitere Diskussion geben. Als solche werden sie hier vorgestellt und auch der Beachtung im Unterricht empfohlen.

henen Lebensweise definiert. ‚Natürlichkeit‘, Regionalität, Saisonalität, Biolandbau sowie das eigene ‚Kochen‘ sind u. a. leitende Kriterien.

7. *kultiviert-gepatchworked*

Gehobene Ansprüche werden mit unterschiedlichen Möglichkeiten ihrer Umsetzung durch Kombination verschiedener, sich auch widersprechender Stilelemente in Einklang gebracht und realisiert (Hayn & Empacher, 2004, S. 45ff.).

Auffällig bei diesen Ergebnissen ist, dass die genannten Gruppen nicht nur soziokulturellen Milieus sondern auch Generationen zugeordnet werden können.³⁰ Typ 1 und 2 betreffen eher weibliche und männliche Jugendliche, Typ 5 ältere Frauen. Jüngere Vertreter/-innen kennen nicht nur weniger Gesundheitsbesorgnis, sondern folgen auch weniger Rollenanforderungen und festen traditionellen Mustern. Lebensstile sind somit auch von Alter und ‚Zeitgeist‘ beeinflusst.

Wie Hayn und Empacher feststellen, haben alle Orientierungen eine eigene Rationalität und Logik, die aus dem Alltagskontext heraus verständlich werden sowie Lebensbedingungen und -anforderungen der Akteure repräsentieren. Eine Ernährungsbildung, die diese Logiken nicht ernst nimmt, kann mit den Menschen ungenügend Handlungsalternativen für ihren jeweiligen Handlungsraum entwickeln.

4.3 Zur Bedeutung von Heterogenität

„Essen ist im Alltag Teil eines lebenspraktischen Arrangements knapper Fähigkeiten und Ressourcen mit jeweils eigenen Vorstellungen vom ‚guten‘ Leben, vom ‚richtigen‘ und ‚schmackhaften‘ Essen, vom ‚vernünftigen‘ Wirtschaften. Diese Vorstellungen sind historisch gewachsen, unterscheiden sich von Generation zu Generation, von Schicht zu Schicht, von Region zu Region. Ernährung und Essen gründen daher auf einer sehr heterogenen, für den einzelnen aber vergleichsweise ‚vernünftigen‘ Art der Ernährung, die zwischen Individuen und Gruppen wieder und wieder ausgehandelt und von ihnen mit Sinn versehen werden“ (Spiekermann, 2004, S. 20).

Die bisher angesprochenen Lebensstile und Wertsetzungen entwickeln sich, wie am Beispiel der Essstilgruppen des Projektes Ernährungswende gezeigt, nicht beliebig. Vielmehr werden sie beeinflusst durch die jeweilige kulturelle Tradition (welche wiederum historische, regionale, religiöse und ethnische Muster hat), das soziale Milieu, das Alter bzw. die Stellung in den Generationen und nicht zuletzt das Geschlecht. In solchen Gemeinschaften und/oder für die jeweiligen Gruppen (abhängig von der Platzierung in der sozialen Hierarchie) wird auch festgelegt, was essbar ist und was nicht, wie dies kombiniert und zubereitet sein darf und wie die Mahlzeiten gestaltet sein sollten. Zwischen den Gruppen können sehr große Unterschiede bei Wertungen und Deutungen bestehen, die auch dazu führen, dass in weiten Bereichen keine ‚gemein-

³⁰ Die Gruppen und ihre Zuordnungen zu Altersgruppen und sozialen Milieus sind auf einer Zusammenfassung der Projektergebnisse des Projektes *Ernährungswende* zu den Ernährungsstilen zu finden – allerdings mit leicht anderen Bezeichnungen (vgl. www.ernaehrungswende.de).

same Sprache' (vgl. Kap. 3.2), z. B. über Geschmack oder Qualität³¹ vorausgesetzt werden kann.

Die wissenschaftlichen Empfehlungen und die öffentliche Diskussion um eine ‚richtige‘ Ernährung – und auch die Ernährungsbildung und Beratung – standen und stehen in der Kritik, von Leitbildern auszugehen, die an der deutschen bürgerlichen Mittelschicht orientiert sind (vgl. Schlegel-Matthies, 1998; Barlösius, 1999; Spiekermann, 1999, 2004; Schlegel-Matthies, 2005). In dieser Orientierung sind zwar Differenzierungen für Altersgruppen, Geschlechter oder soziale Milieus vorgesehen, allerdings als – offene oder verdeckte – normative Setzungen zu Quantitäten und Qualitäten der Nahrung und nicht als Akzeptanz von soziokultureller Unterschiedlichkeit. So wurde in Deutschland und Westeuropa noch bis in die 60er Jahre des letzten Jahrhunderts erwartet, dass sich Jüngere, Frauen und Abhängige bzw. sozial Schwächere bescheiden³² (z. B. bei der Menge und Qualität des Fleisches) oder Arbeiter Hülsenfrüchte statt Fleisch und Getreidekaffee statt Bohnenkaffee akzeptieren, aber auch, dass andere soziale und ethnische Gruppen ihre eigenen Ess- und Geschmacksgewohnheiten aufgeben zugunsten der ‚leitenden Esskultur‘.³³

In der Kritik wird offen gelegt, dass und wie über normative Setzungen Hierarchien geschaffen und gefestigt, andere soziale Kulturen diskriminiert und ‚abweichendes‘ Ernährungsverhalten als defizitär erklärt wird. Bezogen auf Bildung und Beratung ist hervorzuheben, dass die Kenntnis der Unterschiede und deren Hintergründe ermöglicht, den Zielgruppen sowohl in ihren kulturellen Traditionen als auch in ihrem spezifischen Bedarf gerecht zu werden (vgl. Schlegel-Matthies, 2005).

Heterogenität³⁴ wird im pädagogischen Zusammenhang unterschiedlich mit Deutungen und Bedeutungen bedacht als:

1. Verschiedenheit (mit dem Blick auf die Unterschiedlichkeit von Menschen als Tatsache, Ausdruck von Mannigfaltigkeit und Bereicherung);
2. Veränderlichkeit (als „*prozesshaft, in Bewegung, dynamisch sich entwickelnd*“, da Menschen sich immer weiterentwickeln);
3. Unbestimmtheit (als „*unbegreiflich, unvorhersehbar, unsagbar*“, was „Offenheit für Unbestimmtes, Unvorhergesehenes ...“ verlangt und „etikettierende Zuschreibungen“ verbietet (Prenzel, 2005, S. 21f.).

³¹ Wenn muslimische Kinder gelernt haben, dass Schweinefleisch Ekel erregend ist, dann kann man mit ihnen ebenso wenig über dessen Geschmack und Nährstoffreichtum reden wie mit christlichen deutschen Kindern über den Geschmack von Maden, Schlangen oder anderen als eklig empfundenen Tieren.

³² In den meisten Ländern der Welt gilt dies heute noch. In Deutschland wird heute vor allem erwartet, dass man mit den vorhandenen Ressourcen ‚rational‘ wirtschaftet.

³³ Vgl. dazu u. a. Tornieporth (1979), Ketschau und Methfessel (1993), Schlegel-Matthies (1995; 1998), Spiekermann (1999, 2004), Hayn & Empacher (2004), Methfessel (2004a), Schlegel-Matthies (2005); für die USA z. B. Levenstein (1997), Mennell, (1997), Ostendorf (2003). In dieser Hinsicht aufschlussreich ist auch die von der CDU/CSU geführte Debatte um die deutsche ‚Leitkultur‘.

³⁴ Prenzel definiert Heterogenität ausgehend vom Griechischen (*heteros* = verschieden und *gennáo* = erzeugen, schaffen) als ‚voneinander verschieden ohne untergeordnet zu sein‘ (Prenzel, 2005, S. 20).

Alle drei Deutungen müssen im Folgenden bedacht werden, um nicht – unter dem Anspruch zu differenzieren – der Gefahr zu erliegen, Stereotype zu bilden und individuelle Prozesse vor-schnell kulturell zuzuordnen und so die einzelnen Individuen aus dem Blick zu verlieren.

Die Kenntnis von gemeinsamen Merkmalen kultureller Gruppen kann allerdings helfen, die Individuen schneller und besser zu verstehen. Ohne die Komplexität der Einflussfaktoren und Stile unnötig reduzieren zu wollen, werden daher vier Kategorien vorgestellt, die in der Diskussion um Heterogenität aktuell für Ernährung und Esskultur sowie deren Thematisierung in Bildung und Beratung relevant sind, aber dort oft ignoriert werden (Reihenfolge ohne Wertung):³⁵

- *Geschlecht*
Die Konstruktion von Geschlecht über Ernährung und Esskultur hat eine lange Tradition und besteht auch heute noch. Männer und Frauen unterscheiden sich über Nahrungspräferenzen, Ernährungsweisen, Körperideale oder Körperumfang. Sie werden darüber auch unterschieden, denn wenn beide dasselbe tun (z. B. vegetarische Kostformen bevorzugen), wird dies unterschiedlich bewertet³⁶. Hinzu kommt, dass auch die Ernährungsverantwortung und -arbeit geschlechtsspezifisch zugeordnet ist, da sich immer noch Frauen vorrangig dafür Kompetenzen aneignen und Verantwortung übernehmen³⁷ (Sellach, 1996; Setzwein, 2004) und Männer „Trendsetter aus Inkompetenz“ sind (Spiekermann, 1999, S. 49).
- *Alter/Generation*
Die Bedeutung von Essen und Ernährung variiert mit dem Alter. Mit höherem Alter wächst nicht nur das Bewusstsein für die Funktionen von Essen und Ernährung sowie die Verantwortung für die eigene Versorgung; auch die Fähigkeit zu genießen und die Bedeutung des Essens für die Lebensqualität nehmen zu.
Hinzu kommt, dass sich Generationen von einander abgrenzen und Jugendliche sich auch im Bereich der Ernährung vom Elternhaus (teilweise) distanzieren müssen, neue Entwicklungen bereitwilliger aufgreifen und somit neue Stile entwickeln und zum Wandel von Esskultur beitragen.³⁸
- *Soziales Milieu*
In Abhängigkeit vom sozialen Milieu³⁹, also jeweils vorhandenen sozioökonomischen Rahmenbedingungen, präferierten Lebensstilen und vorherrschenden Werten und Zielen ist Esskultur unterschiedlich ausgeprägt. So haben ‚höhere‘ soziale Milieus aufgrund des größeren ökonomischen und kulturellen Kapitals nicht nur einen breiteren Handlungsspielraum und mehr Handlungsalternativen, sondern auch eine stärkere Überzeugung davon, mit ihrer Ernährung sich, ihre Entwicklung und ihre Umwelt positiv beeinflussen zu können. Sie setzen daher Essen und Ernährung auch bewusst (für gesundheitliche, hedonistische oder soziale Ziele) ein – und sind entsprechend auch eher be-

³⁵ In der Beschreibung dieser Kategorien wird u. a. deutlich, wie die schon angeführten drei Institutionen des Essens (Kap. 3.1) jeweils spezifische Ausprägungen erfahren.

³⁶ Vgl. hierzu Methfessel (1999, 2001, 2004c), Spiekermann (2002), Setzwein (2004). Das Bewusstsein für die Bedeutung des Gender-Aspektes ist inzwischen gewachsen, wie auch die erste Professur für den Zusammenhang von Gender und Ernährung an der Universität Stuttgart-Hohenheim dokumentiert.

³⁷ Überholte Vorstellungen bleiben wirksam, wie auch die letzte Eltern-Studie mit 3.000 Eltern belegt (s. Süddeutsche Zeitung vom 23.3.2004, S. 11 unter der Überschrift: „Kochen bleibt Sache der Frau“): bei 85,5 % der Haushalte kochen die Mütter und bei 11 % wird das Kochen aufgeteilt.

³⁸ Vgl. Methfessel (1999), Bartsch und Methfessel (2004), Bartsch (2004) sowie die im Kap. 4 genannten Ergebnisse des Projektes Ernährungswende.

³⁹ Der Begriff Milieu wurde eingeführt, weil der Begriff der sozialen Schicht zu eng an die sozioökonomischen Bedingungen (Einkommen, Beruf) gebunden ist und die Differenzierungen innerhalb eines Milieus sowie schichtübergreifende gemeinsame Lebensstile nicht erfasst. Das soziale Milieu umfasst neben der sozioökonomischen Lage/sozialen Schicht auch den Lebensstil und das Wertesystem (Vester et al., 1993).

reit, sich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Themenbereich zu beschäftigen. Damit ist jedoch für andere soziale Milieus Essen und Ernährung nicht beliebig oder weniger bedeutsam. Auch sie haben deutliche Präferenzen für Nahrungsmittel und Ernährungsweisen und können diese rational begründen, wobei ihre Begründungen anderen Zielen und Argumenten folgen. Die stärkende, nährnde und sensorische Funktion des Essens kann vorherrschend sein und die Zielsetzung zudem eine stärkere Gegenwartsbedeutung aufweisen. Teilweise werden auch weniger Möglichkeiten oder weniger Sinn gesehen, sich um eine ‚richtige‘, d. h. den jeweils wissenschaftlich gültigen Werten und Normen folgende Ernährung zu bemühen. Entsprechende Empfehlungen werden auch schnell als unpassend, unwirksam und ungültig abgewertet.⁴⁰

- *Regionale Einflüsse, Ethnie und Religion*

Esskulturen haben meist eine *regionale* Prägung. So ist in Deutschland der Unterschied zwischen Nord- und Süddeutschland größer als der zwischen den einzelnen Regionen und ihren Nachbarn anderer Nationalitäten (wie Baden und Elsass). Eine *nationale* Identität wird meist nur von ‚außen‘, unter Heraushebung einzelner esskultureller Elemente konstruiert. ‚Von außen‘ kann dabei bedeuten, dass Migranten aus verschiedenen Regionen erst in der Fremde eine gemeinsame nationale Tradition als Teil ihrer kulturellen Identität entwickeln, wie z. B. die Italiener in New York Pizza und Pasta zu ‚italienischem Essen‘ werden ließen (Levenstein, 1997). ‚Von außen‘ kann auch bedeuten, dass von anderen nur einzelne, von Außenstehenden als bemerkenswert erachtete Elemente herausgegriffen werden und zur Typisierung einer Esskultur genutzt werden (Sauerkraut und Wurst für die Deutschen, Froschschenkel oder Baguette für die Franzosen, Hamburger für die USA, Pizza für die Italiener etc.). Eine solche Typisierung von Esskulturen hat jedoch nichts mit deren Kenntnis und Verständnis zu tun.

Religionen geben vorrangig rituelle Gebote und Verbote vor. Wie diese eingehalten werden, ist regional geprägt.⁴¹ Ge- und Verbote beziehen sich auch nicht nur auf einzelne Tabus, sondern umfassen Nahrungsmittel, Speisen und Mahlzeiten. Für Muslime und Juden ist nicht nur Schweinefleisch als Nahrung tabu sondern auch die Nutzung von Küchengeräten, die mit Schweinefleisch in Berührung gekommen sind. Ebenso sind im Islam und Judentum Schlachtmethode oder die Kombination von Fleisch- und Milchgerichten besonders geregelt. Religionen können auch vorgeben, wer mit wem was zusammenspeisen darf und wie man sich bei Tisch verhält.⁴²

Bei vielen Vorgaben, die Religionen zugeschrieben sind, finden sich bei genauer Sichtung jedoch auch viele regionale und ethnische Einflüsse, die in religiöse Rituale und Regeln aufgenommen werden.

Der Begriff *Ethnie und ethnisch* ist umstritten. Er umfasst meist einzelne Volksgruppen bzw. ihnen zugeschriebenen Phänomene, welche jedoch häufig kaum von regionalen und religiösen Einflüssen zu trennen sind (und umgekehrt). Daher werden Küchen anderer Kulturen oft zusammenfassend als ethnische Küchen bezeichnet. Ethnische Küchen werden in der wissenschaftlichen Diskussion bisher weitgehend ausgegrenzt oder unter ‚folkloristische‘ Perspektive reduziert (vgl. Schlegel-Matthies, 2005; Methfessel, 2004c).⁴³ Wie die jeweilige Esskultur bewertet wurde und wird, hing und hängt vom sozialen Status der Gruppe und der Esskultur ab. So galt (und gilt) z. B. die französische Küche als ‚feine‘ Küche. Dagegen werden Migrantenküchen, wie die türkische, vielleicht

⁴⁰ Vgl. Bourdieu (1993), Barlösius et al. (1995), Leonhäuser und Lehmkuhler (2002), Heindl (2003), Meier et al. (2004). Das fehlende Wissen und Verständnis für diese Zusammenhänge ist eine Ursache für den eher stigmatisierenden Umgang mit Ernährungsproblemen bei sozial Schwachen.

⁴¹ Damit unterscheiden sich nicht nur Muslime aus der Türkei und aus Nordafrika oder Indonesien sondern auch Türken aus unterschiedlichen Regionen.

⁴² Eine für Bildung und Beratung besonders geeignete Veröffentlichung zum Themenbereich Religion und Esskultur ist mir noch nicht bekannt. Einzelne Informationen und Zusammenhänge sind zu entnehmen bei Josuttis und Martin (1980) und Setzwein (1997); zur haushalts- und ernährungswissenschaftlichen Diskussion s. auch Schlegel-Matthies (2001).

⁴³ Erst in den letzten Jahren wurden einzelne Fragen zu ethnischen Küchen und zur Internalisierung der Ernährungsgewohnheiten breiter diskutiert (vgl. Ziemann, 1999; Schmid, 2003; Bartsch, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2004).

als ‚interessant‘, aber meist nicht als gleichwertig angesehen; sie können jedoch ‚aufsteigen‘, wie z. B. die italienische Küche von der ‚Pizza- und Spaghettiküche‘ zur gehobenen Restaurantküche. Mit der Internalisierung der Ernährungsgewohnheiten und der – durch Migration, Tourismus oder anderen Folgen der Globalisierung – hervorgerufenen multikulturellen Entwicklung der Gesellschaft ist jedoch eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit ethnischen Differenzen nicht mehr die alleinige Aufgabe der Ethnologen sondern auch eine Aufgabe der Ernährungswissenschaft.

Diese vier Aspekte sind Differenzlinien, an denen sich Unterschiedlichkeit bzw. Vielfalt beschreiben lässt. Die Reduktion von Heterogenität auf Unterschiede würde nicht nur die Perspektive auf die Vielfalt in der Verschiedenheit verbauen, sondern auch die damit verbundenen Potenziale ungenutzt lassen und die Gefahr der ungewollten Stigmatisierung des ‚Anderen‘ fördern.

Im Umgang mit kultureller Heterogenität arbeitet Schlegel-Matthies folgende problematische Aspekte heraus, die auf *alle* hier angesprochenen Gruppen übertragen werden können:⁴⁴

- *Unkenntnis*
Diese führt auch zu falschen Erwartungshaltungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern und deren Vorwissen, (symbolischer und Fach-) Sprache und Wertsetzung.
- *Unreflektierte Verabsolutierung*
Phänomene (z. B. Gerichte) werden nicht exemplarisch nach ihrer Gültigkeit für das Ganze (eine türkische Esskultur) sondern beliebig nach zufälliger Kenntnis (aus dem Urlaub) der Lehrkraft genutzt. Einzelne Elemente (z. B. das Schächten) werden – ohne Hintergrundanalyse – verallgemeinert (z. B. als barbarische Grausamkeit) und dienen der Bewertung bzw. Stigmatisierung. Im Zusammenhang mit sozialen und Geschlechterdifferenzen führen solche Verabsolutierungen oft zur Stereotypbildung und -fortschreibung.
- *Folklore*
Einzelne Elemente werden ohne Zusammenhänge und Hintergründe als unterhaltsame und ‚schmückende‘ Information vermittelt. Im Esszusammenhang dient dazu oft die von inhaltlicher Erarbeitung losgelöste Zubereitung von Gerichten auf der Basis von Rezeptbüchern, ggf. mit zu den Rezepten gebotenen Anekdoten.
- *Tabuisierung*
Unter dem Vorwand, alle gleichbehandeln zu wollen, werden bestehende Unterschiede ignoriert und ausgeklammert.
- *Hierarchisierung*
Unhinterfragt werden Kulturen unterschiedlich gewichtet, u. a. dadurch, dass die Lehrkraft andere Kulturen nur in ihrer Unterschiedlichkeit zur eigenen vorstellt und unterordnet und damit (ob bewusst oder unbewusst) als geringer schätzt.
- *Kulturrelativismus*
Differenzen werden wahrgenommen, jedoch unreflektiert nebeneinander gestellt oder stehen gelassen,⁴⁵ Wenn so z. B. diskriminierende Äußerungen gegenüber Frauen oder undemokratische Vorstellungen und Wertungen mit dem Hinweis auf die Gleichberechtigung der anderen Kultur nicht zurückgewiesen werden, wird der Bildungsauftrag nicht wahrgenommen (vgl. Schlegel-Matthies, 2005, S. 209f.).

Eine wissenschaftliche und demokratisch orientierte Diskussion zu Ernährung und Esskultur sollte für unterschiedliche Kulturen Verständnis entwickeln, in dem diese gleichberechtigt analy-

⁴⁴ Die Aspekte werden hier z. T. mit anderen Beispielen gefüllt.

⁴⁵ Dies geschieht oft aus Angst vor Diskriminierung oder als andere Variante der Tabuisierung.

sirt und reflektiert, auf Hintergründe und implizite Setzungen befragt und offen diskutiert werden. Das schließt Kritik an einzelnen Elementen durchaus mit ein. Bei genauer Sichtung wird man, wie Schlegel-Matthies auch feststellt, bei allen Kulturen Stärken und Schwächen feststellen, was letztlich eine Hierarchisierung von Kulturen verbietet und verhindert. Mit einer solchen Vorgehensweise kann auch eher der ‚Kulturblick‘, eine Reduktion der Auseinandersetzung auf das Trennende und Andere und eine „kulturalistische Reduktion“, d. h. die vorschnelle und alleinige Erklärung mit kulturellen Differenzen, wie Diehm (2005, S. 89f.) dies als Gefahr sieht, vermieden werden.

5 Ernährung und Esskultur im individuellen und biographischen Kontext

In den vorherigen Kapiteln stehen die soziokulturellen Strukturen von Essen und Ernährung sowie ihre Repräsentation in den Esskulturen einzelner sozialer Gruppen im Vordergrund. In diesem Kapitel soll, ausgehend vom Individuum, gefragt werden, welche Funktionen Essen hat und wie das Individuum sich eine Esskultur aneignet. Daraus sollen dann Schlussfolgerungen für den Bildungsprozess abgeleitet werden können.

5.1 Funktionen und Qualitäten des Essens

Für den *einzelnen* Menschen müssen die oben genannten Elemente der Esskultur in das Alltagshandeln integriert werden. Aus subjektiver Sicht können die angesprochenen Elemente auch unter den jeweils unterschiedlichen *Funktionen des Essens* analysiert werden, die Barlösius (1999) auch als *Qualitäten des Essens* bezeichnet.

1. Die *physische Qualität*

bezieht sich auf den menschlichen Körper, vor allem den Nahrungsbedarf und seine Deckung, Mangel und Überfluss an Nähr- und Wirkstoffen, die gesundheitsförderliche und toxische Wirkung der Nahrung. Essen wird geleitet durch Hunger und dient der Sättigung und Körperfunktion. Essen also muss satt machen, individuell vertragen werden und dem Wohlbefinden und der Leistungsfähigkeit dienlich sein. Dies ist nach heutiger Erkenntnis jedoch nicht nur ein physischer Prozess. Ob etwas sättigt und gut tut, hat auch entscheidend mit der jeweiligen subjektiven Bewertung der Nahrungsmittel und Speisen zu tun.

2. Die *psychische Qualität*

erfasst die Gefühle und Empfindungen, die mit Essen und der konkreten Nahrung und Nahrungsaufnahme verbunden werden wie z. B. Motivationen, Vorlieben/Präferenzen, Abneigungen/Ekel sowie weitere psychische Funktion des Essens wie Entspannung oder Trost. Essen wird durch Emotionen geleitet (z. B. Frust) und leitet Emotionen (Zufriedenheit). Essen dient der Entwicklung und Stabilisierung der aktuellen psychischen Balance (Geborgenheit, Heimweh) und der (religiösen, ethnischen, sozialen etc.) Identität.

3. Die *soziale Qualität*

umfasst die sozialen Bestimmungen und Voraussetzungen bzw. Folgen für die drei Institutionen (Essbarkeit, Küche und Mahlzeit). Die soziale Funktion äußert sich z. B. über Regeln für ‚In und Out‘, Symbolgehalt, Essstile, Mahlzeitengestaltung oder Geschmack. Das Essen der Einzelnen wird so durch soziokulturelle Regeln geleitet und dient ihnen dazu, sich sozial ein- bzw. zuzuordnen (Integration) und/oder zu unterscheiden (Distinktion) (Barlösius, 1999, S. 43ff.).

Warum Menschen wie essen hat somit mehrere Bedeutungen. Bedingt durch unsere gesellschaftlichen Werte ist z. B. Gesundheit eine zentrale Zielsetzung der Ernährung, aber nicht die einzige und für die Einzelnen nicht notwendigerweise die vorrangige.

Die Kluft zwischen den wissenschaftlichen Empfehlungen und dem Handeln der Menschen ist meist in den unterschiedlichen Bedeutungen begründet, die Essen und Ernährung von der Wissenschaft und von den Einzelnen im Alltag zugeschrieben werden. Eine gemeinsame Kommunikation zum Essen kann erst möglich werden, wenn die jeweiligen Ziele, Präferenzen und Bedeutungen offen gelegt und gemeinsam (ab)geklärt werden.

5.2 Enkulturation, Sozialisation und Bildung

Essen, Esskultur müssen erlernt und angeeignet werden, wie andere kulturelle Felder auch. Umgekehrt ist Essen als zentrales Element der alltäglichen Lebenswelt und der Alltagskultur auch ein zentrales Feld für Sozialisation und Enkulturation.⁴⁶ Dabei ist von Seiten der Entwicklungs-⁴⁷ und Sozialisationsforschung dem Essen weitaus weniger Aufmerksamkeit gewidmet worden als z. B. in Erziehungsratgebern⁴⁸, die Essen als zentrales Erziehungsfeld sahen. Essen bzw. Sich Ernähren sind aufgrund ihrer zentralen individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung zentrale Kulturkompetenzen. Sie werden durch Enkulturation, Sozialisation und Akkulturation⁴⁹ einerseits in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt erworben, andererseits über Erziehungs- und Bildungsprozesse gewährleistet. Primäre Sozialisationsinstanz ist dabei der Familienhaushalt. Schule und außerschulische Bildungsträger bekommen jedoch durch den beschleunigten gesellschaftlichen Wandel und die sinkenden und zudem ungleich verteilten Möglichkeiten der Vermittlung kultureller Kompetenzen in den Familien ein zunehmendes Gewicht. Essen und Ernährung müssen daher auch Teil des gesellschaftlichen

⁴⁶ Sozialisation und Enkulturation beziehen sich z. T. auf die gleichen Lebensprozesse, allerdings mit einer unterschiedlichen Perspektive. Während Sozialisation den Fokus auf die Aneignung der Fähigkeiten zur sozialen Teilhabe an einer Gesellschaft durch soziale Interaktion legt, fokussiert Enkulturation auf die Fähigkeiten zur kulturellen Teilhabe. In der soziologischen Forschung wird die Enkulturation meist als Element der Sozialisation verstanden (Scherr, 2000, S. 47). Andere, wie z. B. Anthropologen, sehen Sozialisation als Element der Enkulturation.

⁴⁷ In der entwicklungspsychologischen Diskussion hat die Kultur als Teil des menschlichen ‚Ökosystems‘ und als Entwicklungs- und Handlungsfeld auch erst in den letzten Jahren Aufmerksamkeit erlangt (z. B. bei Oerter, 2002, S. 78). Die Interaktion zwischen Menschen und natürlichem und kulturellem Ökosystem ist entscheidend für die Weiterentwicklung von Gesellschaft. Sie verlangt daher Kompetenzen. „Menschliche Entwicklung bedeutet die Aneignung der Handlungskompetenzen, die für das Leben im menschlichen Ökosystem nötig sind. Diesen Prozess nennt man *Enkulturation*“ (Oerter, 2002, S. 78).

⁴⁸ In dem aktuellen und empfehlenswerten Ratgeber von Juul (2002) wird empfohlen, wie im Handlungsfeld Essen und Ernährung familiäre Beziehungen gestaltet werden können und sollten. Der Ratgeber enthält auch wesentliche Orientierungen für Schule und Unterricht.

⁴⁹ Die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur und die Fähigkeit, sich in dieser kompetent zu behaupten.

Bildungsauftrages bleiben bzw. werden. Zur Entwicklung einer Kulturkompetenz sollten dabei die naturwissenschaftlichen *und* soziokulturellen Zusammenhänge vermittelt werden.

5.3 Geschmack – Entwicklung und (Aus-)Bildung

Wir essen nicht, was wir mögen, wir mögen vielmehr, was wir essen.

Gefragt danach, was beim Essen wichtig ist, antwortet die Mehrheit der Befragten zuerst *Geschmack* (Pudel, 2002, S. 375). In der pädagogischen Diskussion bekommt Geschmack⁵⁰ daher die Rolle des größten Gegners für eine gesundheitsorientierte Erziehung. Zwischen dem ‚Geschmack‘ und dem Gesundheitswert entwickelte sich eine durch Gegensätzlichkeit gezeichnete Beziehung, die z. B. bei Kindern und Jugendlichen dazu führen kann, dass sie erstaunt sind, wenn ihnen etwas schmeckt, was auch gesundheitsförderlich ist.

Damit wird die grundlegende Bedeutung des Geschmacks – für die Entwicklung der individuellen Essweisen und auch für das Wohlbefinden der Menschen – verkannt. Die Beschäftigung mit dem Geschmack und ein Verständnis seiner Entwicklung und Bedeutung ist daher eine zentrale Voraussetzung für die Ernährungsbildung. Zudem wird ohne eine geschmackliche Akzeptanz kein Nahrungsmittel, keine Speise, keine Ernährungsweise angenommen (vgl. auch Methfessel, 2004a).

Prägungen auf Geschmackskulturen beginnen im Mutterleib

Welche Vorlieben und Abneigungen mit Nahrungsmitteln und Speisen verbunden sind, wie sich dies in die weitere Ess- und Alltagskultur einbettet, hängt von den Esserfahrungen ab, mit denen ein Mensch aufwächst.

Die genannten geschmacksprägenden Wirkungen kommen von der Entwicklung im Mutterleib⁵¹ bis zum hohen Alter zum Tragen. Die beim Füttern übliche gleichzeitige liebevolle Zuwendung der Eltern (oder anderer Personen), die Orientierung auf das Kind, lassen Stillen und Füttern zu einem Prozess werden, in dem mehrere grundlegende menschliche Bedürfnisse gleichzeitig befriedigt werden: Körperliche Grundbedürfnisse, wie Essen und Trinken sowie nach Sicherheit, sozialer Zugehörigkeit, Anerkennung und Liebe, fließen in den Akt des Fütterns ein. Da Präferenzen für Aromen gemeinsam mit Emotionen gespeichert werden, ist nicht verwunderlich, dass die Geschmäcker und Speisen der Kindheit untrennbar mit Gefühlen der Kindheit verknüpft sind. Positive Erinnerungen führen dazu, dass Essen bzw. Speisen eine große psychische Be-

⁵⁰ Die Diskussion um die Bedeutung des (‚richtigen‘) Geschmacks zur sozialen Distinktion (vgl. Bourdieu, 1993; Barlösius, 1999) kann hier nicht geführt werden. Dieser Prozess wirkt jedoch auch, wenn Lehrerinnen Schülern einen ‚schlechten Geschmack‘ zuschreiben, weil diese Hamburger dem Essen der Lehrerin vorziehen.

⁵¹ Teile der Aromen des Essens der Mutter gelangen schon in das Fruchtwasser und später in die Muttermilch und werden mit Fruchtwasser und Milch aufgenommen. So erklärt man, dass schon Säuglinge bestimmte Aromen, die für die heimische Küche typisch sind, akzeptieren. Italienische Kinder reagierten z. B. positiv auf Knoblauch. Gehörte dieser nicht zum Speiseplan der Mütter, wurde er zunächst abgelehnt, wie z. B. bei skandinavischen Kindern (vgl. u. a. Grunert, 1993; Logue, 1995).

deutung bekommen können.⁵² Typische Gerichte der Familie, die bestimmte Art zu würzen, etwas zu kombinieren, gehören zu dem, was Menschen Trost spenden, was Geborgenheit, Zugehörigkeit und Sicherheit vermitteln kann wie kaum ein Wort.⁵³ Vertrautes – auch vertrauter Geschmack – trägt zur Identität und zur Sicherheit bei. Menschen versuchen – ob bewusst oder unbewusst – auch über Essen Geborgenheit zu erlangen. Der ‚Geschmack der Kindheit‘ kann daher nie vollständig ‚abgelegt‘ werden, er kann jedoch durch die lebenslang stattfindende Geschmackssozialisation und -enkulturation beständig erweitert werden.

Im Laufe des Lebens können kognitive Steuerungen des Essverhaltens zunehmen (Pudel & Westerhöfer, 1998). Menschen können sich über ‚vernunftgeleitete‘ Ernährung an mehr Gemüse, fettärmere Gerichte oder gesundheitszuträglichere Zwischenmahlzeiten so gewöhnen, dass sie diese letztlich auch bevorzugen. Dazu brauchen sie jedoch Zeit und eine positive emotionale Besetzung dieses Prozesses.

Zusammenfassend ist festzustellen: Geschmack ist mehr als ein sinnlich erfahrbares und hedonistisches Moment, er ist gleichzeitig Botschafter oder Träger von zentralen Emotionen, Zugehörigkeit, Sicherheit und Identität. Diese tragen ebenso wie Nähr- und Wirkstoffe zum Wohlbefinden und zur Gesundheit der Menschen bei. Will man diese Funktion des Geschmacks mit erwünschten Ernährungsgewohnheiten verknüpfen, dann muss in der Schule nicht nur eine sensorische Bildung geboten werden, sondern auch eine Prägung und Weiterentwicklung der jeweiligen Geschmacksakzeptanzen- und -präferenzen erfolgen.

Was bestimmt, dass ein neuer Geschmack akzeptiert wird:

- Zunächst einmal: *häufiges Probieren* (nicht zu viel, denn das kann zu Aversionen führen!). Man gewöhnt sich langsam an den Geschmack, er wird vertraut und kann dann irgendwann auch die angesprochenen positiven Gefühle vermitteln.
- *Positive Emotionen*: Eine fröhliche Tischrunde, eine besondere Feier, Urlaub – alles, was positiv besetzt ist, lässt auch die Speisen und deren Geschmack positiver erscheinen. Man kann zwar nicht den an die Stimmung gebundenen Geschmack vollständig wiederholen (im Urlaub schmecken Essen und Getränke immer anders als die gleichen Produkte zu Hause), aber man hat sie ‚positiv besetzt‘.
- *Tischgemeinschaft*: Mag man die Menschen, dann probiert man deren Essen bereitwilliger, dann überträgt sich die gute Laune auf die Akzeptanz der Speisen.
- *Soziale Akzeptanz und Vorbilder*: Was Menschen essen, die ein Vorbild sind oder auf deren Achtung Wert gelegt wird, hat (nicht nur) bei Kindern einen großen Einfluss auf die Akzeptanz. Der Besuch bei Menschen, vor denen man sich nicht blamieren will, trägt auch zur Offenheit gegenüber unbekanntem Speisen bei.
- *Hoher Status*: Wird ein Lebensmittel hoch geachtet, dann wird es eher probiert, auch gegen geschmackliche Widerstände (wie z. B. bitterer Spargel, Austern).

⁵² In Spannungssituationen wird in unserer Kultur gerne auf ‚unsere‘ Kinderessen zurückgegriffen: Milchreis, Griesbrei, überhaupt Milchprodukte, süß und breiig, begleiten so manche Prüfungsvorbereitung, wie übrigens auch die ‚Gläschen‘ mit ‚Babykost‘ (vgl. Heindl, 2003b; Rößler-Hartmann, 2003).

⁵³ Kindernahrungsanbieter versuchen Kinder an einen bestimmten Geschmack ihrer Produkte zu gewöhnen, die dann über die Altersstufen hinweg angeboten werden. Ebenso operieren übrigens auch Hunde- und Katzenfutterfirmen, die schon junge Tiere an ‚ihren‘ Geschmack gewöhnen wollen und so eine ‚Markentreue‘ erreichen. Die Industrie weiß dies auch darüber hinaus zu nutzen: Vanille, das häufigste Aroma der Kindernahrung, wird inzwischen sogar zunehmend in anderen Produkten wie Parfums oder Zigaretten verarbeitet.

- *Positive und ‚besondere‘ Beziehungen* zu den Menschen, mit denen man zusammen isst bzw. bei denen man isst. Eine Wertschätzung von Menschen überträgt sich auf das Essen, man ist bereit zu probieren und etwas gut zu finden. Plötzlich essen Kinder Speisen, um deren Verzehr zu Hause Kämpfe geführt werden.
- *Freiwilligkeit, Selbstständigkeit und Selbstverständlichkeit*: Essen wird zunehmend zum „Kampfbereich“. Kinder und Jugendliche reagieren unter Druck oft mit Widerstand. Mit Entdeckerlust und Selbstzubereitetem reizen oder mit ‚Selbstverständlichkeiten unterlaufen‘ hat langfristig mehr Effekt, als ein Geschmackserlebnis zu schaffen, das mit Streit verknüpft ist.
- *Beziehungen stiften*: Was man kennt, das schätzt man mehr. Eine Beziehung zum Lebensmittel ist eine relativ sichere Garantie für die Bereitschaft, Akzeptanz zu erweitern. Sie kann z. B. über das Wissen gefördert werden, wie Lebensmittel produziert und Speisen hergestellt werden: Radieschen selbst aussäen, beim Kochen mithelfen, abschmecken oder gestalten etc. ist für Kinder wichtig.
- *Anschlussfähigkeit zu den vertrauten Speisen*: Ein Gericht, das Neues an Vertrautes knüpft, bietet die ‚Brücke‘, um zu dem Neuen zu gelangen.

Dies wirkt natürlich nur, wenn die positiven Besetzungen auch stattfinden, und Kinder nicht ihre Widerstandsfähigkeit entwickeln.

Wo findet Geschmackserweiterung seine Grenzen?

Es gibt immer wieder Grenzen der Bereitschaft, einen neuen Geschmack anzunehmen bzw. korrekter, ein neues Nahrungsmittel oder eine neue Speise zu akzeptieren, vor allem wenn:

- *grundlegende Werte* eine starke Barriere bilden: z. B., wenn man mit dem Tier, das gegessen werden soll, vorher noch gespielt hat, oder wenn man damit aufgewachsen ist, dass etwas abzulehnen ist, wie z. B. Pferdefleisch;
- *tief sitzende Aversionen* individuell herausgebildet wurden oder
- *kulturelle Vorstellungen* davon verinnerlicht wurden, was z. B. (wie Würmer) *Ekel erregend* ist.

6 Ernährung und Esskultur in Schule und Unterricht

Wenn die präferierte Essweise ein Ergebnis von Erfahrungen ist, dann kommt Schule und Unterricht eine große Verantwortung zu. Durch ein entsprechendes Angebot müssen sinnvolle Geschmackspräferenzen ausgebaut werden können – und sie müssen möglichst mit positiven Emotionen und Deutungen besetzt werden können.

Esskultur ist immer Teil einer Schulkultur. Sie ist eng verflochten mit der übernommenen Verantwortung für die Gesundheit und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und Teil der Kultur des schulischen Zusammenlebens. In schulische Esskultur fließen daher Elemente wie die Kultur der Versorgung und Sorge sowie Strukturen und Rituale der Gemeinschaft ein. Zu bestimmen, welche Freiheiten und Grenzen den Einzelnen gegeben werden, welcher Grad von Verbindlichkeit oder Beliebigkeit den Umgang mit dem Essen bestimmt etc., ist ein *pädagogischer Auftrag* der Schule, der heute leider nur in seltenen Fällen wahrgenommen wird. Wie in kaum einem anderen Bereich bestimmen vor allem ökonomische Erwägungen (z. B. Ver-

dienstmöglichkeiten des Hausmeisters) und die Ablehnung des Erziehungsauftrags⁵⁴ (für die Pausenverpflegung sind die Eltern zuständig) den schulischen Alltag.⁵⁵

Die familiäre Erziehung rund um das Thema Essen hat einen starken Wandel erfahren. Strukturen und Regeln können heute sehr unterschiedlich sein, und Kinder haben zunehmend an Einfluss gewonnen. Sie agieren mit Verhandlungen und Verweigerung, um ihre jeweiligen Interessen (wie aktuelle Geschmacksvorlieben) durchzusetzen. Das war in früheren, weniger reichen und stärker normativen Zeiten seltener ein Problem. Heute gibt es weniger Hunger und eine liberalere Erziehung.⁵⁶ In solch einer Situation ist die Ernährungsbildung eine pädagogische Herausforderung, der sich Schule und Lehrkräfte auch stellen müssen.

Die Herausforderung betrifft dabei nicht nur den Erziehungs- und Bildungsauftrag gegenüber den Kindern und Jugendlichen sondern auch das Vorbildverhalten der Lehrkräfte. Hier wird deutlich, dass Lehrkräfte nicht (nur) Wissen vermitteln, vielmehr haben sie als pädagogische Kräfte einen Bildungsauftrag, der über ihr Fach hinausgeht. Dies bedeutet, dass sie sich mit ihrer eigenen Rolle und Essweise auseinandersetzen müssen, um dies authentisch tun zu können.

Wie der Auftrag der Schule zu bewältigen ist, kann hier nicht im Einzelnen erläutert werden.⁵⁷ Zwei Grundregeln sollten Orientierung bieten: Ungünstige Ernährungsweisen sollten ausgeschlossen werden (z. B. durch ein entsprechende Kioskangebot; Verbot von Verzehr von Limonaden und Müsliriegeln in der gemeinsamen Frühstückspause im Klassenzimmer) und günstige Ernährungsweisen sollten möglich sein und erleichtert werden (durch Trennung von Ess- und Bewegungspause; sinnvolles Essangebot, Wassertrinken während des Unterrichts etc.). Ziel sollte dabei vor allem die Erweiterung der Geschmackpräferenzen sein, die in vieler Hinsicht wichtig und daher auch zu fördern ist – insbesondere angesichts der zunehmenden freiwilligen Selbstbeschränkung auf das PiPaPo Prinzip (auf die drei Gerichte: Pizza, Pasta, Pommes). Je breiter das Spektrum der akzeptierten Nahrungsmittel (vor allem bei Gemüse) ist und je intensiver es genutzt wird, desto eher besteht die Wahrscheinlichkeit einer gesundheitsförderlichen vielseitigen Ernährung. Desto besser kann sich auch jemand in der internationalisierten Esswelt zurechtfinden.

⁵⁴ Hier wird vom Erziehungsauftrag gesprochen, weil gefordert ist, Grenzen zu setzen, konkrete Bedingungen durchzusetzen und Werte zu vermitteln. Dies widerspricht nicht dem Bildungsverständnis, wenn die damit verbundenen Werte und Normen offen gelegt und im Diskurs mit Eltern und Schülerinnen und Schülern gemeinsam erarbeitet werden.

⁵⁵ Dies kann bis dahin führen, dass (wie in einer Mannheimer Schule) Lehrkräfte begrüßen, dass Coca Cola das Schulfest ausrichtet. Eltern übernehmen ihre Verantwortung jedoch auch nicht, wenn sie den Vorschlag akzeptieren, dass die Mittagsverpflegung durch McDonalds organisiert wird.

⁵⁶ Gegessen wurde, was angeboten wurde – und auch nicht immer, zumindest nicht von Beginn an, mit Begeisterung. Der Hunger, die unhinterfragten Regeln und/oder die Strenge der Lehrer/-innen unterbanden die heute üblichen Widerstände. Die Besorgnis der Eltern führt heute sogar dazu, dass die Kinder die Essensversorgung als einen Bereich entdecken, an dem sie die Eltern und Erzieher/-innen manipulieren können. Nicht die Kinder sind dankbar, wenn sie etwas zu essen bekommen, sondern die Erwachsenen, wenn das Kind etwas isst. Dies führt zu einem Teufelskreis von Interaktionen, die Essen einen ‚verrückten‘ Platz geben, zwischen Machtkampf und Resignation (vgl. Juul, 2002; Methfessel, 2004a).

⁵⁷ Zur Diskussion um die Schulverpflegung vgl. Beer et al. (2003) sowie die Hinweise der Deutschen Gesellschaft für Ernährung zur Ganztagserschulverpflegung www.dge.de. Zu Möglichkeiten und Notwendigkeit der Gestaltung vgl. Juul (2002), Methfessel (1996)

Für unterrichtliche Ernährungsbildung gilt dies entsprechend, wobei im Unterricht durch das Kennenlernen und Probieren ungewohnter Geschmacksrichtungen (was nicht nur an die Nahrungszubereitung gebunden sein muss), durch die gemeinsame Nahrungszubereitung und das gemeinsame Essen zusätzliche Möglichkeiten gegeben sind.

7 Folgerungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung

7.1 Bedeutung der soziokulturellen Grundlagen der Ernährung

Zusammengefasst werden mit den bisherigen Ausführungen zu den soziokulturellen Grundlagen von Essen und Ernährung (Teil-)Kompetenzen gefordert und gefördert, die sowohl der Professionalität der Lehrenden als auch der kulturellen Kompetenz der Lernenden dienen. Sie betreffen:

- „Kennen, Verstehen und Akzeptieren von Funktionen, Einflussfaktoren und Zusammenhängen;
- Respektieren der Bedeutungen von Ess-/Ernährungskultur sowie Wahrnehmen der (notwendigen) kulturellen ‚Blindheit‘ von Individuen;
- Reflexion und Selbstreflexion der Mittlerkräfte und ihrer jeweiligen kulturellen Begrenzung;
- Reflexion der Bildungs- und Beratungsbeziehungen und -prozesse.
- Einbezug von soziokulturellen Grundlagen für die Anleitung zur (Selbst-)Reflexion des Ernährungshandelns;
- Entwickeln und Wählen von Handlungsoptionen, die ‚soziokulturell‘ verträgliche Lösungen ermöglichen bei der Erweiterung des Blickfeldes und der Öffnung für Neues“ (Methfessel, 2004a).

Diese (Teil-)Kompetenzen ordnen sich ein in eine allgemeine Professionalität, die von Lehrkräften gefordert wird, wie dies Schlegel-Matthies (2005, S. 211) formuliert:

„- die Bereitschaft zu entwickeln, lebenslang Wissen zu erwerben und eigene (begriffliche) Systematiken nicht als allgemein gültige, sondern als eine Möglichkeit unter anderen zu verstehen (Ernährungs- bzw. Nährstoffempfehlungen unterscheiden sich z. B. in verschiedenen Zusammenhängen und Kulturen);

- Offenheit zu entfalten für mögliche eigene unbewusste Setzungen und diese für unterrichtliches Handeln zu reflektieren (z. B. sollten eigene Nahrungsmittelvorlieben und -abneigungen bewusst gemacht werden, damit zwischen „es schmeckt mir nicht“ und „es schmeckt nicht“ unterschieden werden kann);

- Reflexion anstelle von Folklore zu setzen, also Vielfalt – auch bei scheinbarer Nähe – für unterrichtliches Handeln produktiv zu nutzen und nicht als unwesentlich zu verstehen (z. B. Einflüsse auf Esskulturen erarbeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Esskulturen diskutieren und hinterfragen, „Gewordenheit“ von Esskulturen auf verschiedenen Ebenen - Individuum, Familie, Region, Nation etc. - thematisieren);

- Vielfalt als solche wahrzunehmen und in ihrer Bedeutung für das Handeln im Unterricht anzuerkennen statt zu tabuisieren und zu negieren (z. B. durch die vermeintlich „neutrale“ Orientierung am Stoff und durch die Vermittlung von „Rezeptwissen“ sowie die Überschätzung von Produkten);

- Schülerinnen und Schüler als Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, unterschiedlichen Erfahrungen und unterschiedlichen Zugängen zu den Unterrichtsinhalten zu verstehen (z. B. vielfältige (Sinnes)Erfahrungen und unterschiedliche Zugänge ermögli-

chen oder die Expertise der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres eigenen Konsum- und Ernährungshandelns zu berücksichtigen);

- Vielfalt anzuerkennen und zu respektieren statt eigene kulturelle Muster und Praktiken als höherwertig zu präsentieren (z. B. unterschiedliche Möglichkeiten der Lebensführung und Lebensgestaltung nebeneinander zu diskutieren, Vor- und Nachteile herauszuarbeiten, Abhängigkeit von jeweiligen Lebenssituationen deutlich machen ohne diese hierarchisch zu bewerten);

- eigene Standpunkte zu beziehen, zu begründen und argumentativ zu verteidigen (z. B. die Beachtung von Nachhaltigkeitskriterien bei Konsumententscheidungen oder einen gesundheitsförderlichen Umgang mit dem eigenen Körper einfordern, begründen und dabei auch Konflikte aushalten“ (Schlegel-Matthies, 2005, S. 211).

Die bisher entwickelten Überlegungen dienen dem *Verständnis* der Lehrenden im Bereich Ernährungsbildung, sie geben aber ebenfalls eine *didaktische Orientierung* für den Unterricht.

Wenn Ernährung und Essen kulturellen Mustern folgen, sich in Abhängigkeit von sozio-ökonomischen Bedingungen und Interessen entwickeln und individuelle und gemeinschaftliche physische, soziale und psychische Bedürfnisse und Bedarfe bedienen, dann kann sich *Ernährungsbildung* nicht auf naturwissenschaftliche Grundlagen beschränken. Sie muss auch *zentrale kulturelle Aspekte* berücksichtigen wie

- die kulturelle Ausformung des Essens (Wahl der Lebensmittel, Küche, Mahlzeit),
- die über die physische Funktion hinausgehende soziale und psychische Bedeutung des Essens, wodurch u. a. auch entscheidend die soziale und individuelle Identität bestimmt wird/werden kann (dies betrifft auch die Körperbilder und -beziehungen sowie die soziale und Geschlechtsidentität),
- die Bedeutung der unterschiedlichen Werte und Ziele, die Essen und Ernährung leiten und die auch durch (ideologische, religiöse, politische etc.) Konzepte missbraucht werden können,
- eine Bewertung von Ernährungsweisen unter Berücksichtigung von Bedingungen und Bedürfnissen sowie individuellen und gemeinschaftlichen/gesellschaftlichen Werten,
- ein Verständnis des kulturellen Hintergrundes des wissenschaftlichen Wandels und wissenschaftlicher und subjektiver Theorien (soweit diese unterschieden werden können).

Diese genannten Aspekte können in unterschiedlicher Weise im Unterricht zum Tragen kommen. Sie können zu neuen Inhalten und Themenfeldern führen (vgl. Anhang), jedoch auch im traditionellen Ernährungsunterricht eine Rolle spielen u. a. bei

- Nahrungswahl und -beschaffung,
- Nahrungszusammenstellung zu Speisen,
- Zubereitung und Zuordnung der Nahrung
- Mahlzeit und Verzehr,
- Diskussionen um
 - Geschmackspräferenzen,
 - Körperbilder und -beziehungen,
 - Geschlechter- und Generationenverhältnis.

Ernährungsbildung beinhaltet somit (zumindest) folgende Aspekte bzw. Dimensionen⁵⁸ (alphabetisch geordnet): ästhetisch-kulinarische⁵⁹, biographische, ethische, historische, ökologische, ökonomische, physische, politische, psychische, religiös/kultische, sensorische, soziale und technologische. Diese Dimensionen repräsentieren die wesentlichen Merkmale einer Esskultur, sie werden aber im Rahmen der Ernährungsbildung nur selten explizit formuliert und behandelt.

Auch wenn diese Dimensionen im Unterricht nicht immer explizit thematisiert werden müssen, sollten sie auf jeden Fall Bestandteile der Ernährungsbildung im Rahmen der Lehramtsausbildung sein. Lehrkräfte sollten im Wissen über die Alltags- und Verhaltensrelevanz der relevanten Dimensionen des Essens den Unterricht gestalten (können).

Die Dimensionen können und sollten im fachbezogenen wie im fächerübergreifenden Unterricht jeweils auch exemplarisch herausgehoben und thematisiert werden.

7.2 Esskultur im fächerübergreifenden Unterricht

Zum ‚Kulturthema Essen‘ kann sehr gut im fächerübergreifenden oder -verbindenden Unterricht gearbeitet werden. Entsprechend der genannten Dimensionen kann mit vielen Fächern kooperiert werden: Essen in Literatur, Bildender Kunst, Film etc. sind ebenso möglich wie geographische, historische, politische oder religiöse Zusammenhänge.

In der bisherigen Tradition des fächerübergreifenden Arbeitens wurden häufig inhaltliche Zusammenhänge in den anderen Fächern vermittelt, im Ernährungsunterricht wurde dann das ‚passende Essen dazu gekocht‘. Abgesehen davon, dass dies die genannten reduzierten, folkloristischen Zugänge (vgl. Kap. 4.3) par Excellence widerspiegelt, wird zugleich ein Verständnis der Ernährungsbildung praktiziert, das eher einer bösen Karikatur als seiner Zielsetzung entspricht.

Professionelle Lehrkräfte der Ernährungsbildung sollten die kulturellen Dimensionen der Ernährung kennen, um deren *generellen* Einfluss wissen und diesen im Alltagshandeln reflektiert berücksichtigen. Das weitergehende *spezifische* Wissen (aus der Ökonomie, der Kunst, der Geographie) sollten die entsprechenden Fachvertreter/-innen der anderen Fächer haben. Dabei haben diese allerdings selten Erfahrung, das auf das Thema Essen anzuwenden. Dies erfordert eine gemeinsame Anstrengung – wie idealtypisch beim interdisziplinären Arbeiten gefordert. Der fachliche Anteil der Ernährungsbildung bezieht sich also auf das Verständnis der thematisierten Dimensionen und ihrer Relevanz für das Ernährungshandeln und -verhalten der Menschen. Erst und nur im diesem Rahmen bekommt die Nahrungszubereitung einen sinnvollen Platz.

⁵⁸ Die Begriffe Aspekte und Dimensionen werden oft nebeneinander genannt. Unter *Aspekt* wird im Allgemeinen verstanden: Gesichtspunkt, Betrachtungsart (Duden), d. h. der Begriff des A. verweist auf die Analyse einer ‚Sache‘ unter einer spezifischen, auch eingeeengten und vom Blick der Betrachtenden bestimmten Fragestellung. Unter *Dimension* wird hier eine (relevante) Ebene einer Sache/Frage/eines Themas verstanden. D. sind einer Thematik/Sache immanent. Ihre Analyse beinhaltet eine quantitative und qualitative Bestimmung der Relevanz in einem spezifischen Zusammenhang, wie z. B. die ökologische Dimension im Zusammenhang mit der Ernährung. Aspekte können inhaltlich gleich sein mit Dimensionen.

⁵⁹ Vgl. dazu Heindl (2005) bzw. die Ausführungen im Glossar.

Eine fachpraktische Aufgabe kann in solch einem fächerübergreifenden Unterricht sinnvoll genutzt werden, um beispielhaft zu zeigen, wie die behandelten Themen sich im Rahmen der Alltagspraxis wiederfinden. Alltagspraxis kann jedoch nicht nur die Zubereitung von Speisen bedeuten, sie beinhaltet viele praktische Dimensionen von Essen und Ernährung (z. B. auch Auswahl und Einkauf der Lebensmittel etc.).

Diese Aspekte sind einerseits Grundlagen der Reflexion und Bewertung des eigenen Ernährungshandelns bzw. -verhaltens. Sie müssen andererseits – verantwortungsvoll – zur schulischen Ernährungssozialisation bedacht und genutzt werden. *Auch wenn nicht alle in gleicher Weise und Intensität thematisiert werden können, sollten sie dennoch alle Elemente des Basis-, Struktur- und Orientierungswissens von Lehrkräften sein und die Kenntnis ihrer Bedeutung und Zusammenhänge den Unterricht leiten.*

Das Wissen um die jeweiligen soziokulturellen Hintergründe und Zielsetzungen dient dem Verständnis und der besseren Interaktion im Rahmen der Ernährungsbildung. Es befreit jedoch nicht vom gesellschaftlich gebotenen Bildungsauftrag, der Wissen und Verantwortung für die gesundheitlichen, sozialen, ökologischen und politischen Wechselwirkungen verlangt, die mit der individuellen Ernährungsweise einhergehen.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie.
- Barlösius, E. (1993). Anthropologische Perspektiven einer Kulturosoziologie des Essens und Trinkens. In A. Wierlacher, G. Neumann & Teuteberg, H.-J. (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 85-102). Berlin: Akademie-Verlag.
- Barlösius, E. (1999). *Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Barlösius, E.; Feichtinger, E.; Köhler, B. M. (1995). *Ernährung in der Armut. Gesundheitliche, soziale und kulturelle Folgen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Ed. Sigma.
- Barthes, R. (1996). *Mythen des Alltags*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2004). Jugendliches Essverhalten zwischen Familie, Peer-Gruppe und Markt. In P. Lysarth (Hrsg.), *Changing Tastes: Food Culture and the Processes of Industrialisation*. (S. 296-307). Basel: Schweizer Ges. für Volkskunde.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2004). Jugendliches Essverhalten zwischen Familie, Peer-Gruppe und Markt. In P. Lysarth (Hrsg.), *Changing Tastes: Food culture and the processes of industrialisation. Proceedings of the 14th Conference of the International Commission for ethnological Research.*, Basel, Vervay, 3.-6.10.2002 (S. 296-307). Basel: Schweizerische Gesellschaft für Volkskunde.
- Bartsch, S.; Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (in Druck). *Pizza, Pasta, Döner Kebab - Mediterranean Dishes in the Everyday Life of German Young People*. In P. Lysarth (Hrsg.), *Mediterranean Food and its Influence Abroad. Proceedings of the 15th Conference of the International Commission for Ethnological Research.*, Dubrovnik, 27.9.-3.10.2004
- Bayer, O., Kutsch, T. & Ohly, H. P. (1999). *Ernährung und Gesellschaft. Forschungsstand und Problembereiche*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beer, S., Hesecker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I., Methfessel, B., Oberritter, H. & Rademacher, C. (DGE-AK Ernährung und Schule). (2003). Ernährung in der Ganztagschule. *Ernährungs-Umschau*, 50 (3), B9-B12.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In J. Matthes et al. (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (Bd. 1, S. 80-146). Reinbek: Rowohlt.
- Bodenstedt, A. (1983). Ernährungsverhalten und Ernährungsberatung. In H. D. Cremer (Hrsg.), *Handbuch der Landwirtschaft und der Ernährung in den Entwicklungsländern* (Bd. 2, S. 239-267). Stuttgart:
- Bödeker, S. (1992). *Haushaltsführung in einem sozialen Brennpunkt. Eine qualitative Analyse*. Frankfurt/M.: Campus.
- Bourdieu, P. (1993). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (S. 183-198). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Diehm, I. (2005). Interkulturelle Pädagogik: Die programmatische Antwort auf wachsende ethnische Heterogenität im Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 85-94). Münster: Lit.
- Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.). (1999). *Gesunde Ernährung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft*. Münster: Rhema.

- Escher, F. & Buddeberg, C. (Hrsg.). (2003). Essen und Trinken zwischen Ernährung, Kult und Kultur. Zürich: vdf.
- Faltermaier, T. (1994). Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln. Über den Umgang mit Gesundheit im Alltag. Weinheim: Beltz.
- Faltermaier, T.; Kühnlein, I. & Burda-Viering, M. (1998). Gesundheit im Alltag. Laienkompetenz in Gesundheitshandeln und Gesundheitsförderung. Weinheim: Juventa.
- Grunert, S. C. (1993). Essen und Emotionen. Die Selbstregulierung von Emotionen durch das Eßverhalten. Weinheim: Beltz.
- Hansen, K. P. (2003). Kultur und Kulturwissenschaft. Tübingen: Francke (3. Auflage).
- Haushalt & Bildung (2003). Salutogenese., 80 (H. 3).
- Hayn, D. & Empacher, C. (Hrsg.). (2004a). Ernährung anders gestalten. Leitbilder für eine Ernährungswende. München: oekom.
- Hayn, D. & Empacher, C. (2004b). Leitbilder und Ernährung. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 13-17). München: ökom.
- Hayn, D. & Empacher, C. (2004c). Ernährungsleitbilder und Alltag. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 40-50). München: ökom.
- Hayn, D. & Empacher, C. (2004d). Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende - Von Visionen zur Praktikierbarkeit im Alltag. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 139-146). München: ökom.
- Hayn, D. & Schultz, I. (2004). Ernährung und Ernährungsstile in der sozial-ökologischen Forschung. In Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.), Ernährungskultur: Land (wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft. 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der AGEV, BfN Skripten Nr. 123 (S. 53-65). Bonn: BfN.
- Heindl, I. (2003). Studienbuch Ernährungsbildung - Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heindl, I. (2005). Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS. Paderborn: upb (auf www.evb-online.de).
- Hradil, S. (2001). Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske+Budrich (UTB).
- Josuttis, M. & Martin, G. M. (1980). Das heilige Essen. Kulturwissenschaftliche Beiträge zum Verständnis des Abendmahles. Stuttgart: Kreuz.
- Juul, Jesper. (2002). Was gibt's heute? Gemeinsam essen macht Familien stark. Düsseldorf: Walter.
- Kaller-Dietrich, M. (1997). Mais-Menschen. In Historisches Museum der Stadt Wien, (Hrsg.), GÖTTERSPEISEN, bearbeitet von Ramesh Kumar Biswas; Siegfried Mattl & Ulrike Davis-Sulikowski (S. 64-73). Wien: Springer.
- Karmasin, H. (1999). Die geheime Botschaft unserer Speisen. Was Essen über uns aussagt. München: Bastei Lübbe.
- Karmasin, H. (2004). Werbung und ihre Bedeutung für Ernährungsleitbilder. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende (S. 135-138). München: ökom.
- Kettschau, I., & Methfessel, B. (1993). Emanzipation durch haushaltsbezogene Bildung? Allgemeine und schulbezogene Überlegungen. In Gräbe, S. (Hrsg.), Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs (S. 303-330). Frankfurt: Campus.
- Kettschau, I. & Methfessel, B. (1997). Werte - Normen - Ziele. Ein neuer Blick auf qualitative Standards für die Haushaltsführung. In Meier, U. (Hrsg.), Vom Oikos zum modernen Dienstleistungshaushalt (S. 184-204). Frankfurt/M.: Campus.

- Kollmann, K. (2005). Konsum, E-Commerce und moderne Randbedingungen. *Haushalt & Bildung*, 1 (82), 13-24.
- Leonhäuser, I.-U. (2003). Ernährungskompetenz im Kontext einer Risiko- und Erlebnisgesellschaft. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt - Beiträge zur Sozialökonomie des Haushalts* (S. 117-128). Baltmannsweiler: Schneider.
- Leonhäuser, I.-U. & Lehmkuhler, S. (2001). Ernährungsprobleme von Privathaushalten mit vermindertem Einkommen (Sozialhilfe) - sozialökonomische und ernährungswissenschaftliche Aspekte. In *Lexikon der Ernährung* (Bd. 1, S. 403-407). Heidelberg: Spektrum.
- Leonhäuser, I.-U. & Lehmkuhler, S. (2003). Armut und Ernährung - Zum Stand der Forschung und Forschungsperspektiven. In Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (dgh) e. V. (Hrsg.), *Konzepte und Modelle zur Armutsprävention. Armutsprävention - Aufgabe und Ergebnis aktivierender Gesellschaftspolitik. Dokumentation der Fachtagung der dgh vom 30.9. - 2.10. 2002.* dgh.
- Levenstein, H. (1997). The Food Habits of European Immigrants to America: Homogenization or Hegemonization. In H.-J. Teuteberg, G. Neumann & A. Wierlacher (Hrsg.), *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven* (S. 465-472). Berlin: Akademie-Verlag.
- Lexikon der Ernährung* (Bd. 1) (2001). Heidelberg: Spektrum.
- Lexikon der Ernährung* (Bd. 2, (2002). Heidelberg: Spektrum.
- Logue, A. W. (1995). *Die Psychologie des Essens und Trinkens.* Heidelberg: Spektrum.
- Mattheier, K. J. (1993). Das Essen und die Sprache. Umriss einer Linguistik des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & Teuteberg, H.-J. (Hrsg.), *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder* (S. 245-256). Berlin: Akademie-Verlag.
- Meier, U.; Preuß, H. & Sunnus, E. M. (2003). *Steckbriefe von Armut: Haushalte in prekären Lebenslagen.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Mennell, S. (1997). The Culinary Culture of Europe Overseas. In H.-J. Teuteberg, G. Neumann & A. Wierlacher (Hrsg.), *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven* (S. 459-464). Berlin: Akademie-Verlag.
- Methfessel, B. (1996). Hauptsache es schmeckt! In *Ministerium Ländlicher Raum Baden-Württemberg* (Hrsg.), *Kinderernährung heute* (S. 83-98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Methfessel, B. (1999a). Körperbeziehungen und Ernährungsverhalten bei Mädchen und Jungen. *Lehr- und Lernvoraussetzung in der Ernährungserziehung.* In B. Methfessel (Hrsg.), *Essen lehren - Essen lernen. Beiträge zur Diskussion und Praxis der Ernährungsbildung.* (S. 31-76). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (1999b). Zunehmende Globalisierung und ihre Bedeutung für private Haushalte. In Maria Thiele-Wittig (Hrsg.), *Internationale Perspektiven in Hauswirtschaft und Haushaltswissenschaft* (Bd. 76 (4), S. 11-24). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (2002). Essen und Erotik - eine Feier der Sinne. *Haushalt & Bildung*, 79 (1), 16-26.
- Methfessel, B. (2004a). Esskultur und familiale Alltagskultur. In *Staatsinstitut für Frühpädagogik* (Hrsg.), *Familienhandbuch.* http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Ernaehrung/s_1311.html).
- Methfessel, B. (2004b). Ernährungsleitbilder und Geschlecht. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), *Ernährung anders gestalten. Leitbilder für eine Ernährungswende* (S. 31-39). München: ökom.

- Methfessel, B. (2004c). Welche Rolle spielt Ernährungskultur in der Ausbildung von Mittlerkräften? In Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.), Ernährungskultur: Land (wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft. 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der AGEV, BfN Skripten Nr. 123 (S. 91-103). Bonn: BfN.
- Methfessel, B. (2004d). Esskultur, Essen und Zeit. In Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens & Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), Mitteilungen 12, S. 10-17.
- Methfessel, B. (2004e). Zeit-Räume für eine gemeinsame Esskultur. Warum wir sie in der Schule brauchen und wie wir sie ermöglichen. Haushalt & Bildung, 81(1), 2-10.
- Methfessel, B. (in Druck_a). Ernährungskommunikation in Sozialgeschichte und Kulturwissenschaft. Beitrag zum Workshop "Politikfeld Ernährung und öffentliche Ernährungskommunikation" des "Katalyse-Instituts für angewandte Umweltforschung" im Rahmen des Verbundforschungsprojekts "Ernährungswende - Strategien für sozial-ökologische Transformationen im gesellschaftlichen Handlungsfeld ,Umwelt-Ernährung-Gesundheit", Köln, 4.12.2003.
- Methfessel, B. (in Druck_b). Ernährung als Thema von Schule und Unterricht. Schriftfassung zum Beitrag auf der Fortbildungstagung der Sächsischen Landesanstalt für Landwirtschaft in Kooperation mit Organisationen aus dem Ernährungsbereich, Dresden, Deutsches Hygiene Museum 6. Oktober 2004 (Veröffentlichung erfolgt demnächst über Public Health Dresden).
- Methfessel, B., Bartsch, S. & Rößler-Hartmann, M. (2001). Zielgruppe: Kinder und Jugendliche - Bildung: Marketing oder Warentest. In Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Werbung und Ernährungsverhalten (S. 74-88). Schorndorf: DGE.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2003). Fokus Haushalt - Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts. Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (2003). Wandel von Lebensstil und Lebensformen - Zur gesellschaftsgestaltenden Bedeutung von Haushalten. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), Fokus Haushalt - Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts (S. 129-151). Baltmannsweiler: Schneider.
- Meyer, S. (2002). Mahlzeitenmuster in Deutschland. München: Utz.
- Neumann, G. (1993). "Jede Nahrung ist ein Symbol". Umriss einer Kulturwissenschaft des Essens. In A. Wierlacher, G. Neumann & Teuteberg, H.-J. (Hrsg.), Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder (S. 385-444). Berlin: Akademie-Verlag.
- Neumann, G.; Wierlacher A. & Wild, R. (Hrsg.). (2001). Essen und Lebensqualität. Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Frankfurt/M.: Campus.
- Oerter, R. (2002). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 72-104). Weinheim: Beltz.
- Ostendorf, B. (2003). Melting Pot, Salad Bowl, and Gumbo. Die neue Welt und ihre Küchen: Nationale, regionale oder ethnische? In Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens (Hrsg.), Mitteilungen, 11, 36-47.
- Paczensky, G. v. & Dünnebier, A. (1999). Kulturgeschichte des Essens und Trinkens. München: Orbis
- Prahl, H.-W. & Setzwein, M. (1999). Soziologie der Ernährung. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung - Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule (S. 19-36). Münster: Lit.
- Pudel, V. (2002). Medien und Ernährungsverhalten. In Lexikon der Ernährung (Bd. 2, S. 375-379). Heidelberg: Spektrum.
- Pudel, V. & Westenhöfer, J. (1998). Ernährungspsychologie. Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe.

- Rößler-Hartmann, M. (2002). Neue Zugangsweisen in der Ernährungsbildung. *Haushalt & Bildung*, 3 (79), 52-60.
- Rößler-Hartmann, M. (2003). Unterrichtsbeispiel: Lieblingsgerichte der Kinder lassen grüßen. *Haushalt & Bildung*, 1 (80), 51-53.
- Schack, P. (2004). Nachhaltige Ernährungsstile im Alltag. Eine qualitative Studie zur Praktikierbarkeit der Vollwerternährung in Familien. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherr, A. (2000). Sozialisation, Person, Individuum. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie* (S. 45-64). Opladen: Leske + Budrich.
- Schivelbusch, W. (1988). *Das Paradies, der Geschmack und die Vernunft. Eine Geschichte der Genußmittel*. München: Carl Hanser.
- Schlegel-Matthies, K. (1995): *Im Haus und am Herd. Zum Wandel des Hausfrauenbildes und der Hausarbeit 1880 – 1918*, Stuttgart: Steiner
- Schlegel-Matthies, K. (1998). *Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung*. Habilitation. Münster:
- Schlegel-Matthies, K. (2001). Ernährung als Schnittstelle von Naturwissenschaften und Kulturwissenschaften - am Beispiel Fleisch. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 49 (3), 120-127.
- Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2001). *Schwerpunkt Lebensstil*. *Haushalt & Bildung*, 4.
- Schlegel-Matthies, K. (2002). "Liebe geht durch den Magen". Mahlzeit und Familienglück im Wandel der Zeit. In Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.), *Nahrungskultur. Essen und Trinken im Wandel*. Reihe: *Der Bürger im Staat* (www.lpb.bwue.de/aktuell/bis/4_02/liebe.htm).
- Schlegel-Matthies, K. (2004). "Verbraucherbildung im Projekt REVIS". In Kooperationsprojekt 'Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung' (REVIS), *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* (Bd. 2). Paderborn: upb
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-217). Münster: Lit.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Verbraucherbildung vor neuen Herausforderungen (Editorial). *Haushalt & Bildung*, 1, 1.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Zwischen Selbstbestimmung und Verantwortung - Herausforderungen für Verbraucherbildung. *Haushalt & Bildung*, 1, 25-33.
- Schmid, B. (2003). *Ernährung und Migration - empirische Untersuchungen zum Ernährungsverhalten italienischer, griechischer und türkischer Migrantinnen in Deutschland*. München: Herbert Utz.
- Sellach, B. (1996). *Wie kommt das Essen auf den Tisch. Die Frankfurter Beköstigungsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Setzwein, M. (1997). *Zur Soziologie des Essens. Tabu, Verbot, Meidung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Setzwein, M. (2002). Sex & Food & Hierarchie: Überlegungen zum Zusammenhang von Ernährung, symbolischer Geschlechterordnung und sexueller Ideologie. In I. Jahn & U. Voigt (Hrsg.), *Essen mit Leib und Seele. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Ernährung* (S. 75-100). Bremen: Edition Temmen.
- Setzwein, M. (2003). Was ist Ernährungskultur? Ein Diskussionsbeitrag. In *Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens & Dr. Rainer Wild-Stiftung* (Hrsg.), *Mitteilungen*, H. 11, S. 64-65.
- Setzwein, M. (2004). *Ernährung - Körper - Geschlecht. Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht im kulinarischen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Simmel, G. (1989). Soziologie der Mahlzeit. In G. Simmel (Hrsg.), *Brücke und Tür. Essays zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft* (243-250). Stuttgart
- Spiekermann, U. (1997). Was kann die Geschichtswissenschaft zur Analyse gegenwärtigen Ernährungsverhaltens beitragen? In Bundesforschungsanstalt für Ernährung (Hrsg.), *Materialien zur Ermittlung von Ernährungsverhalten* (S. 61-82). Karlsruhe: BFE.
- Spiekermann, U. (1999). Eßkultur heute. Was, wie und wo essen wir? In Dr. Rainer Wild-Stiftung (Hrsg.), *Gesunde Ernährung zwischen Natur- und Kulturwissenschaft* (S. 41-56). Münster: Rhema.
- Spiekermann, U. (2002). Das Andere verdauen. Begegnungen von Ernährungskulturen. In U. Spiekermann & G. Schönberger (Hrsg.), *Ernährung in Grenzsituationen* (S. 89-105). Berlin: Springer.
- Spiekermann, U. (2002). Das Deftige für den Mann, das Leichte für die Frau? Über den Zusammenhang von Ernährung und Geschlecht im 20. Jahrhundert. In I. Jahn & U. Voigt (Hrsg.), *Essen mit Leib und Seele. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Ernährung* (S. 51-74). Bremen: Edition Temmen.
- Spiekermann, U. (2003). Demokratisierung der guten Sitten? Essen als Kult und Gastro-Erlebnis. In F. Escher & C. Buddeberg (Hrsg.), *Essen und Trinken zwischen Ernährung, Kult und Kultur* (S. 53-84). Zürich: vdf.
- Spiekermann, U. (2003). Verfehltter Gegensatz?! Fast Food contra Slow Food . *Ernährungs-Umschau*, Jg. 50, 344-346, 348-349.
- Spiekermann, U. (2004). Von Ernährungszielen zu Leitbildern für den Alltag - Rückfragen aus kulturwissenschaftlicher Perspektive. In D. Hayn & C. Empacher (Hrsg.), *Ernährungsleitbilder für eine Ernährungswende* (S. 18-23). München: ökom.
- Tanner, J. (1996). Der Mensch ist, was er isst. Ernährungsmythen und Wandel der Eßkultur. In U. Luig & H. Wunder (Hrsg.), *Historische Anthropologie. Kultur, Gesellschaft, Alltag*. Köln: Böhlau, Jg. 4 (3) 399-419.
- Teuteberg, H. J. (1979). Die Ernährung als psychosoziales Phänomen. Überlegungen zu einem verhaltenstheoretischen Bezugsrahmen. In *Hamburger Jahrbuch zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik* (S. 263-282). Tübingen: Mohr.
- Teuteberg, H.-J.; Neumann, G. & Wierlacher, A. (Hrsg.). (1997). *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Teuteberg, H. J. & Wiegelmann, G. (1986). Unsere tägliche Kost. Geschichte und regionale Prägung. In *Studien zur Geschichte des Alltags Band 6* (2. Aufl.). Münster: F.Coppenrath.
- Thiele-Wittig, M. (1983). Hauswirtschaft International - ein Thema für Ausbildung und Schule. In Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (Hrsg.), *Hauswirtschaft International* (S. 42-58). Essen:
- Tolksdorf, U. (1976). Strukturalistische Nahrungsforschung. Versuch eines generellen Ansatzes. In *Ethnologia Europaea* (Bd. 9, S. 64-85). Berlin: Reimer.
- Tolksdorf, U. (1988). Nahrungsforschung. In R. W. Brednich (Hrsg.), *Grundriß der Volkskunde* (S. 243-272). Berlin: Reimer.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Treibel, A. (2000). Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. In *Einführungskurs Soziologie, Band III, 5. überarb. Auflage*. Opladen: Leske + Budrich.
- Van Winter, J. M. (2004). Green Salads: An Innovation in the Diet of the Renaissance Period. In P. Lysarth (Hrsg.), *Changing Tastes.: Food Culture and the Processes of Industrialisation*. (S. 182-190). Basel: Schweizer Ges. für Volkskunde.

Vester, M.; von Oertzen, P.; Geiling, H.; Hermann, T. & Müller, D. (2001). Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Voss, J. (1993). Das Schwarzmond-Tabu. Stuttgart: Kreuz.

Weber, H. (1992). Religion. Lexikon der Grundbegriffe in Christentum und anderen Religionen. Reinbek: Rowohlt.

Wierlacher, A.; Neumann, G.; Teuteberg, H.-J. (1993). Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder. Berlin: Akademie-Verlag.

Wulf, C. (1997). Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim: Beltz.

Ziemann, M. (1999). Internationalisierung der Ernährungsgewohnheiten in ausgewählten europäischen Ländern. Frankfurt/M.: Lang.

Anhang: Kriterien zur Beurteilung von Unterricht und Materialien

Nicht alle hier entwickelten Inhalte können gleichberechtigt Themenbereiche des Unterrichts sein und in gleicher Weise und Intensität thematisiert werden. Was bedeutet aber, dass sie *Elemente* des Basis-, Struktur- und Orientierungswissens von Lehrkräften sein und die Kenntnis ihrer Bedeutung und Zusammenhänge den Unterricht leiten sollten? Woran erkennt man einen solchen Unterricht? Und woran kann man erkennen, ob Unterrichtsmaterialien diesen Ansprüchen genügen?

Eine Beurteilung kann auf *drei Ebenen* erfolgen:

1. Ebene der Integration: Ist die notwendige soziokulturelle Offenheit gegeben, dass alle Schüler/-innen einbezogen werden können? Oder werden Schüler/-innen durch implizite oder explizite Festlegungen ausgeschlossen?
2. Ebene der Information: Werden soziokulturelle Dimensionen thematisiert? Falls ja, wie?
3. Ebene der Reflexion: Werden soziokulturelle Dimensionen reflektiert, auch bezogen auf die eigene Person?

Dazu können im Einzelnen folgende Kriterien entwickelt werden:

1. Soziokulturelle Offenheit (↔ eingeeengte Festlegung)⁶⁰:
 - a. für die Realisierung der Ernährung/Nahrungszubereitung (↔ zu eingeeengte Vorgabe von Mahlzeiten, Nahrungsmitteln, Zubereitungsart);
 - b. für unterschiedliche Haushaltssituationen (↔ zu eingeeengte Vorgabe von Haushaltshandeln, z. B. nur Mittelschichtkultur);
 - c. für unterschiedliche soziale Akzeptanz;
 - d. für beide Geschlechter bzw. unterschiedliche Geschlechtsrollen (↔ Vorgabe und Verstärkung von Rollen und Stereotypen);
 - e. für unterschiedliche Dimensionen von Bedarfsgerechtigkeit und Gesundheit (↔ Verabsolutierung von einzelnen Kriterien);
 - f. für unterschiedliche weltanschauliche/religiöse/politische Wertungen (↔ unhinterfragte und vorgegebene/diskriminierende Wertungen);
 - g. für Vielfalt an Beispielen mit unterschiedlichen (sozial- und ethno-)kulturellen Hintergründen (↔ nur deutsche/regionale Mittelschichtkultur).

Diese Offenheit kann durch die Vorgaben der Lehrerinnen möglich sein, sie erfordert jedoch meistens auch kontinuierliche Gespräche mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern über die verschiedenen Interpretationen, Handlungsalternativen, Wahlmöglichkeiten und die Einigung über pragmatische Vorgehensweisen.⁶¹ Diese Offenheit ist nicht zu verwechseln mit Opportunismus gegenüber den Präferenzen der Schüler/-innen.

2. Thematisierung kultureller Dimensionen, z. B.
 - a. der drei Dimensionen/Funktionen des Essens, nämlich physische, psychische und soziale sowie ihre Wechselwirkungen (↔ nur die physische Dimension oder

⁶⁰ Hierbei wird nicht jede Vorgabe negativ bewertet, sondern Vorgaben müssen auf ihre (wiederkehrende) Einseitigkeit, ihre Wirkung auf die Schüler/-innen und (mangelnde) Flexibilität hin analysiert werden.

⁶¹ Gerade die Fachpraxis erfordert viel Vorbereitung und kann nicht aus der Situation heraus entschieden werden. Die Beteiligung der Schüler/-innen erfordert zudem, dass im Vorfeld schon gemeinsam Entscheidungen getroffen werden, was eine entsprechende Unterrichtsplanung verlangt.

- die Bearbeitung der psychischen und sozialen Faktoren als ‚Störung‘ gesunder Ernährungsweisen);
- b. von Ernährung als notwendig kulturellem Phänomen: Welche kulturellen Erscheinungsformen kennen wir? Was unterscheidet, was verbindet? Welche Körperbilder sind leitend? (↔ Setzung von Essweisen als ‚natürlich‘ und selbstverständlich);
 - c. von unterschiedlichen Kulturen als Ausdruck unterschiedlicher Bedingungen, Ziele und Wertungen (↔ ab und zu folkloristische Behandlung anderer Kulturen);
 - d. von Ernährung und Identität: Was bedeuten mir/anderen bestimmte Nahrungsmittel, Speisen, Mahlzeitsituationen? (↔ rein funktionale Sicht der Ernährung);
 - e. von Ernährung und Religion: Welche generellen und spezifischen Bedeutungen haben religiöse Essregeln? Welche identitätsstiftende Bedeutung haben sie für Migranten (↔ einzelne wenig klärende und eher diskriminierend wirkende Informationen⁶²);
 - f. der Genderrelevanz: Welche geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen/kulinarischen Codices, Körperbilder etc. waren und sind wirksam (↔ einseitige, auch Stereotypen verstärkende Zuschreibungen oder Ignoranz gegenüber unterschiedlichen Bedeutungen);
 - g. von Ernährung und Essen als Träger von Werten (↔ Setzung der Werte, z. B. der Lehrkraft);
 - h. der symbolischen Bedeutung von Essen und Ernährungsweisen (↔ Ignoranz gegenüber der spezifischen Sprache des Essens und Voraussetzung der Akzeptanz der eigenen Sprache);
 - i. von Nachhaltigkeit und sozialer Gerechtigkeit als politisch begründeter Entscheidung (↔ Ignoranz oder moralischer Druck);
 - j. des Expertenstreits als Ausdruck von wissenschaftlichen *und* kulturellen Differenzen (↔ vorschnelle Wertung als ‚absolut ‚richtig‘ und ‚falsch‘; einseitige Reklamation (natur-) wissenschaftlicher Evidenz).
3. Reflexion kultureller Dimensionen, auch bezogen auf die eigene Person:
- a. soziokulturell-biographische Prägung und Interpretation (die eigene und die der anderen ↔ ‚Natürlichkeit‘ des Essverhaltens);
 - b. Differenzierung zwischen soziokulturellen Einflüssen und individuellen Interpretationen und Entwicklungen (↔ vorschnelle Zuschreibung eines kulturellen Einflusses statt Abwägung mehrerer; Ignorieren individueller Prozesse durch soziokulturelle Stigmatisierung);
 - c. Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Ernährung und Kultur (↔ isolierte und individualisierte Betrachtung);
 - d. Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Ernährung und Lebensstil (↔ isolierte und individualisierte Betrachtung);
 - e. Notwendigkeit und Grenzen der Verantwortung der Einzelnen (↔ Individualisierung von Verantwortung einerseits, Beliebigkeit des Handelns andererseits);
 - f. Reflexion auf ‚gleicher Augenhöhe‘ und Anerkennung der Einzelnen als Experten ihrer selbst (↔ Trivialisierung individueller Bedingungen und Bedeutungen und eine defizitäre Sicht auf individuelle Handlungsweisen).

⁶² Diskriminierend wirkt z. B., wenn man nur darüber informiert, dass Hindus keine Rinder essen, weil sie darin eine Inkarnationsstufe sehen. Ausgehend vom eigenen (christlichen, muslimischen) Glauben ohne Verständnis der Zusammenhänge finden Kinder das oft lächerlich.

REVIS: Bildungsziele, Kompetenzen, Inhaltetabelleau, Thementableau

Die Sammlung der Inhalte und Themen und wird ausdrücklich als ergänzungsoffen, exemplarisch und ohne Anspruch auf Vollständigkeit beschrieben. Es ist jeweils in der Reihung keine Systematik unterlegt. Sie soll zeigen, dass bisheriges Engagement und Erarbeitetes unter neuer Perspektive genutzt werden können und soll zum eigenen Nachdenken anregen.

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
1	<p>Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.</p>	<p><i>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit den Einflussfaktoren, Begrenzungen und Gestaltungsalternativen der individuellen Essweise auseinanderzusetzen. Dazu gehört, dass sie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> soziokulturelle und historische Einflussfaktoren, ihre Wirkungen auf und Bedeutungen für das Essverhalten kennen, identifizieren und verstehen können. Alltagsvorstellungen und -theorien zur Bedeutung von Essen, Ernährung und Körper identifizieren, analysieren und bewerten können. die „Gewordenheit“ des eigenen Essverhaltens erkennen und verstehen können. Handlungsmöglichkeiten situationsgerecht entwickeln und zur weiteren Gestaltung der Essbiographie nutzen können. 	<p>Einflussfaktoren auf das Essverhalten</p>	<ul style="list-style-type: none"> Soziale, historische, religiöse, familiäre Zusammenhänge und Wurzeln Unterschiedlichkeit der Essgewohnheiten Individuelle Essmuster
			<p>Alltagsvorstellungen zu Essen und Ernährung</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bedeutung von Lebensmitteln, des Essens und der Ernährung für Fitness, Schönheit, Leistungsfähigkeit (Was macht mich stark? Was macht mich schön?)
			<p>Entstehung individueller Essgewohnheiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> Symbolgehalt und Wirkungszuschreibungen von Nahrungsmitteln und Ernährungsweisen
			<p>Gestaltungsmöglichkeiten des Essens</p>	<ul style="list-style-type: none"> Vorlieben, Abneigungen, Präferenzen (Woher kommen sie? Was bestimmt meine Biografie?) situations- und alltagsgerechte Umsetzung / Gestaltung Essen unterwegs, am Arbeitsplatz, in der Schule, mit Freunden, am Wochenende Rhythmen & Routinen und deren Bedeutung

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
2	Die Schüler und Schülerinnen gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.	<p>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit dem Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit auseinanderzusetzen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dazu gehört, dass sie</p> <ul style="list-style-type: none"> den Zusammenhang von Nahrung und Ernährung für die persönliche Gesundheit herstellen und reflektieren können. Körpersignale wie Durst, Hunger, Appetit, Sättigung wahrnehmen und verstehen können. Lebensmittel, ihre Inhaltsstoffe und Wirkungen im Stoffwechsel kennen und verstehen können. Ernährungsempfehlungen und Regeln kennen, sich mit ihnen und allgemeinen Ernährungsinformationen kritisch auseinandersetzen können 	<p>Gesundheitsressource Ernährung</p> <p>Körpersignale der Nahrungsaufnahme</p> <p>Nahrung und Nährstoffe</p> <p>Ernährungskonzepte, -empfehlungen, -regeln</p>	<ul style="list-style-type: none"> Langzeiteffekte, Individuelle Bedürfnisse, Wachstum, Gesundheit und Leistungsfähigkeit Verdauung, Energiebilanz Bewegung Lebensmittelgruppen Nährstoffdichte und Energiedichte unerwünschte Nahrungsbegleitstoffe (Rückstände und Verunreinigungen) Prävention Zahnhygiene Über-/ Unterversorgung Genussmittel Übergewicht/ Untergewicht, Diäten E-Empfehlungen/ E-Regeln/ Richtlinien, E-Moden, Vermittlungsmodelle (z.B. Pyramide, Kreis) Körpersignale Qualitätsmerkmale für Lebensmittel und Speisen Lebensmittelverderb und -infektionen Nahrungsergänzungsmittel

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
3	<p>Die Schülerinnen und Schüler handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.</p>	<p>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen. Dazu gehört, dass sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mahlzeiten situations- und alltagsgerecht planen und herstellen können und die zu leistende Arbeit und Gestaltung wertschätzen können. • Speisen und Gerichte sowie die LM-Auswahl unter Berücksichtigung von Sinnlichkeit, Gesundheit und Nachhaltigkeit gestalten können. • Techniken der Nahrungszubereitung kennen, verstehen, reflektieren und anwenden können. • Informationen und Anleitungen kritisch reflektieren können. 	<p>Mahlzeitenplanung und -herstellung, Fürsorge und Verantwortung</p> <p>Lebensmittel, Speisen und Gerichte, Fürsorge und Verantwortung</p> <p>Techniken der Nahrungszubereitung, Umgang mit Nahrungsmitteln</p> <p>Informationen und Anleitungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ästhetisch-kulinarische Speisengestaltung • Arbeitsplanung und -organisation • Arbeitsteilung • Essen und Kommunikation • Alltägliche Sicherung der Versorgung • Nahrungsmittel mit unterschiedlichem Verarbeitungsgrad • Sachgerechter Umgang mit Nahrungsmitteln • Tischkultur, Speisenpräsentation • Küchen und Kulturen • Kreativer Umgang mit Rezepten, Abwandlung nach ausgewählten Kriterien (Nachhaltigkeit, Gesundheit) • Grundtechniken • Hygiene, Konservierung, Lagerung • Sicherheit • Salmonellen • HACCP • Bewertung von Produkt- und Ernährungsinformationen, • Lebensmittelkennzeichnung, MHD • Rezepte • Vorratshaltung, Resteverwertung, Entsorgung

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
4	<p>Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein positives Selbstkonzept durch Essen und Ernährung.</p>	<p>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit dem Verhältnis von eigenem Körper und Essverhalten auseinanderzusetzen. Dazu gehört, dass sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Körper und Körperprozesse wahrnehmen, verstehen und akzeptieren. • die Abhängigkeit der Körperbilder von gesellschaftlichen und historischen Bezügen erkennen, verstehen und reflektieren können. • die Bedeutung von Essen, Trinken und Ernährung erkennen und diese Erkenntnis für das eigene Handeln nutzen können. • Wege zum genussvollen und verantwortlichen Umgang (mit dem Körper) durch Essen und Trinken entwickeln und nutzen können. 	<p>Körper, Sinneswahrnehmung</p> <p>Körperbilder Rollenverständnisse</p> <p>Funktionen des Essens Essgewohnheiten, Essmuster</p> <p>Genuss Umgang mit dem Körper</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hunger und Durst • Sinnlichkeit des Essens • Geschmacksentwicklung • Vorlieben und Abneigungen • Esstrends • Essstörungen • Essen und Identität (Kultur, Religion, Generation, Region, Alter, Geschlecht, Milieu) • Körperentwicklung • Leistungsfähigkeit • Genussfähigkeit • Selbstkonzept und Gemeinschaft • Möglichkeiten der Lebensgestaltung durch Essen und Ernährung • Wertschätzung von Essen

	Kompetenzen		Lehrinhalte	Themen
5	<p>Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.</p>	<p><i>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit Zukunftschancen und Risiken der Lebensgestaltung auseinanderzusetzen. Dazu gehört, dass sie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Vielfalt von individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen kennen, ihre Bedeutung sowie ihre Entwicklungen und Begrenzungen verstehen. • Die Prinzipien und Möglichkeiten des Finanz- und Vorsorgemanagements kennen und verstehen und ihre Instrumente anwenden können. • Prinzipien des kurz-, mittel- und langfristigen Ressourcenmanagements verstehen und anwenden können. • Informations- und Beratungsangebote kennen und situationsgerecht nutzen können. 	<p>Ressourcen, ihre Entwicklung, Beschaffung, Pflege und Verausgabung</p> <p>Finanz- und Vorsorgemanagement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Humanvermögen • Ressourcen (Gesundheit, Zeit, Geld, Bildung, soziale Netzwerke, Partnerschaft, Familie, Lebensfreude, -sinn, Zivilcourage) • Risiken für häusliches Handeln, Gesundheit • Zahlungsverkehr, Finanzdienstleistungen, Kredite, Vermögensplanung, Haushalts-Budget • Umgang mit Ambivalenzen, Hemmnissen, Risiken • operatives und strategisches Finanz- und Vorsorgemanagement • Vermögen und Erwerbseinkommen • Versicherungen • Managementkreis • Lebenszyklus

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
6	Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumentscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.	<p>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, soziokulturelle Rahmenbedingungen für Konsumentscheidungen zu identifizieren und zu berücksichtigen. Dazu gehört, dass sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisse identifizieren, die den Konsum leiten, verschiedene Wege der Bedarfsdeckung kennen, beurteilen und verantwortlich nutzen können. • die eigene Konsumbiographie und ihre Bedeutung für die Lebensstilentwicklung analysieren, verstehen und reflektieren können. • Marktmechanismen und Wirtschaftssystem verstehen und reflektieren können. • Konsum- und Entscheidungsprozesse situationsgerecht bewerten und gestalten können. 	<p>Bedürfnisse, Bedarfe und Wege der Bedarfsdeckung</p> <p>Einflussfaktoren auf Konsumentscheidungen</p> <p>Markt und Wirtschaftssystem Medien und Marketing</p> <p>„Entscheidungszusammenhänge, Entscheidungsfindung“ (Arbeitstitel)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Werbung • Peer-Group / soziale Gruppen • Kulturelle, religiöse Faktoren • Status • Lebensstil und Lebenslage • Werbung • Marktwirtschaft, Marktvergleich, Vermarktung • Arbeitsmarkt • Warenkunde • Qualität • soziale und ökonomische Folgeabschätzung • Taschengeld • Soziale Verantwortung • Nachhaltigkeit • Globalisierung • Sponsoring

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
7	<p>Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.</p>	<p><i>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, die eigene Konsumentenrolle kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend Konsumhandel zu gestalten. Dazu gehört, dass sie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbraucherrechte und -pflichten kennen, bewerten und situationsgerecht anwenden können. • die Tragweite von Konsumentscheidungen in Bezug auf vertragliche Bedingungen und finanzielle Verpflichtungen einschätzen können. • selbstbewusst und selbstbestimmt gegenüber Experten und Institutionen agieren können. • Informationen und Angebote von Institutionen beschaffen, bewerten und kritisch nutzen können. 	<p>Recht und Gesetze Produktkennzeichnung</p> <p>Verbraucherorganisationen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AGBs, Geschäftsfähigkeit (Taschengeld-§) • Sozialrecht, Mietrecht, Versicherungsrecht • Ehe- und Familienrecht • Patientenrecht • Fernabsatzrichtlinien (Internet-, Versandhandel) • Vertragsrecht, Widerrufsrecht • Lebensmittelrecht • Verbraucherrechte und -pflichten • EU-R, (I) NGO • Produktinformation • Garantie, Reklamation • Medien, Werbung • Experten-Laiengefälle • Stiftung Warentest • vzbv, VZ, V-Verbände • Verbraucherwiderstand • Urheberrecht, Produktpiraterie, Datenschutz, Persönlichkeitsrecht

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
8	<p>Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumentscheidungen qualitätsorientiert.</p>	<p>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, Nachhaltigkeit, Gesundheit und Funktionalität als zentrale Bewertungskriterien zu verstehen und anzuwenden. Dazu gehört, dass sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemplarische Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung, Verteilung und Entsorgung von Marktgütern kennen, verstehen und bewerten können. • die Wirkungen der handwerklichen und industriellen Be- und Verarbeitung für die Qualität des Produkts kennen, bewerten und für eigene Konsumentscheidungen beachten können. • den Faktor Arbeit in der Gütererzeugung verstehen und die Wirkungen lokal und global einschätzen können. • die lokalen und globalen Zusammenhänge der Produktion von Gütern bei eigenen Entscheidungen verantwortungsbewusst berücksichtigen können. 	<p>Markt- und Prozesse ihrer Erzeugung, Verarbeitung, Verteilung und Entsorgung</p> <p>Qualitätsbegriffe</p> <p>Gütesiegel</p> <p>Faktor Arbeit in der Gütererzeugung / bei Markt- und Gütern</p> <p>Lokale und globale, politische und wirtschaftliche Bedingungen und Zusammenhänge</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Konsumfelder, z.B. Textilien, Elektronik, Spielwaren, Nahrungsmittel, Möbel (Tropenholz) • Gütesiegel • Warenkunde, Warentest • Kinderarbeit • Migration • Löhne • Soziale Standards in Betrieben • Umwelt- und Gesundheitsaspekte • Nahrungskette • Gentechnologie • Produktlinie • Novel Food

	Bildungsziel	Kompetenzen	Lehrinhalte	Themen
9	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.	<p>Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage, sich mit den Gewohnheiten und Routinen des Konsum- und Alltagshandelns auseinanderzusetzen. Dazu gehört, dass sie</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Konzept der Nachhaltigkeit kennen, verstehen und reflektieren können. • Eigenes Konsum- und Alltagshandeln auf der Grundlage des Nachhaltigkeitskonzepts analysieren und bewerten und diese Reflexion für Entscheidungen nutzen können. • Lebensstile und Lebensweisen identifizieren und reflektieren können und daraus Handlungsstrategien und Routinen für die eigene Lebensgestaltung verwirklichen können. • die Fähigkeit entwickeln, Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen übernehmen zu können. 	<p>Nachhaltigkeit</p> <p>Lebensgestaltung Lebensführung</p> <p>Lebensstil Lebenslagen Sozialstrukturen</p> <p>Soziale Verantwortung Verhalten und Verhältnisse</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fairer Handel, Tourismus, Mobilität, Kinderarbeit, Ernährung, Wohnen • Agenda 21 • Produktlinien + Stoffkreislauf • Ökobilanz • Nachhaltigkeitsberichterstattung von Unternehmen • Nationaler/ internationaler Handel • ökologische Prinzipien der Nahrungsmittelherstellung • Verfügbarkeit von NM • Zusammenleben, Wohnen, Haushaltsstrukturen • Essgewohnheiten • globales Ernährungssystem • Klima, Transport, Verpackung, Alltag

Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien

Nr.	Titel	Autor(in) / Hrsg.	Bezugsquelle	Jahr	Schulstufe	Medienart	Analyse	Nr
1	5 am Tag Obst & Gemüse, "5 am Tag" macht Schule	5 am Tag e.V.	5 am Tag e.V.	kA	S1	Mappe	E	1006
2	5 am Tag Obst und Gemüse: "5 am Tag" macht Schule	5 am Tag e.V.	5 am Tag e.V.	kA	P	Mappe	E	1
3	5 am Tag Obst und Gemüse: 5 am Tag macht Schule	5 am Tag e.V.	5 am Tag e.V.	kA	S2	Mappe	E	2005
4	Hast Du Biss?	5 am Tag e.V.	5 am Tag e.V.	2001	P	CD	E	57
5	5 Sterne fürs Frühstück	aid	aid	2002	P	Heft	E	15
6	Die Panter...in Sachen Lebensmittel unterwegs	aid	aid	2002	P/S1	Heft	E	28
7	Eat'n hills, 2000 10 - vollwertig essen und trinken	aid	aid	2000	S1	CD	E	1096
8	Ernährung und Sport	aid, Dr. Holger Hassel	aid	2000	S1/S2	Heft	E	1043
9	Expedition Schule	aid	aid	2003	P/S1	Ordner	E	18
10	Food News	aid	aid	2002	S1/S2/BS	Heft + CD	E	1007
11	Gemüse und Obst: Nimm 5 am Tag!	5 am Tag e.V./ c/o Deutsche Krebsgesellschaft e.V.	aid	2001	P	Heft	E	2
12	Iss mit Lust und Köpfchen I	aid, Dr. Stephanie Baumgartner Perren	aid	2000	S1/S2	Heft	E	1045
13	Iss mit Lust und Köpfchen II	Dr. Stephanie Baumgartner Perren	aid	2000	P/S1/S2	Heft	E	1107
14	Kinderleicht kochen - Essen in aller Welt	aid	aid	2000	P/S1	Heft	E	49
15	Milli Methas Reise in den Körper	aid	aid	2004	P	Heft+CD	E	5
16	Nahrung und Verdauung	aid	aid	2002	S1/S2/BS	Heft	E	1090
17	Richtig essen und trinken mit Kasimir	aid, Dr. C. Laupert-Deick	aid	2001	P	Heft	E	29
18	Richtig essen und trinken mit Kasimir: Ausstellungs-Kurzbeschreibung	aid	aid	2002	P	Heft	E	30
19	Richtig kochen- schonend zubereiten	aid	aid	2002	S1/S2/BS	Heft	E	1086
20	Schlankheitsideal - Baustein für die Gestaltung von projektorientiertem Unterricht und Projektwochen	aid	aid	2002	S1/S2	Heft	V	1089
21	So macht essen Spaß (Teil 2)	aid	aid	2003	P	Mappe	E	21
22	Vollwertig essen und trinken nach den 10 Regeln der DGE	aid	aid	1995	S1/S2/BS	Ordner	E	1025
23	Wir erkunden einen Bauernhof	i.m.a	aid	2001	P/S1	Heft	EV	63
24	Essen geht durch den Magen	aid	aid / CO.TEC	2002	S1/S2/BS	CD	E	1095
25	Unerwünschte Stoffe in Lebensmitteln	aid	aid / CO.TEC	2002	S1/S2/BS	CD	E	1094
26	Erlebniskiste Essen, Trinken & Co	aid, VZ NRW	aid / VZ NRW	2003	P/S1	Ordner	E	53
27	Projekt "Gesundes Schulführstück" AOK	AOK Pb	AOK Paderborn	1994	P	Mappe	E	62
28	Cola verdaut Fleisch. Über 200 Experimente und Versuche für Freiarbeit und Projektunterricht zu Hause und im Labor	AOL-Verlag, Michael Kratz	AOL-Verlag	2002	S1/S2	Buch	E	1037
29	Das Blutwunder von Neapel	AOL, Michael Kratz	AOL-Verlag	1998	S1/S2	Buch	E	1036
30	Kinderarbeit am Beispiel Tourismus	Respect (Österreich), Tourism Watch (Deutschland), Arbeitskreis Tourismus & Entwicklung (Schweiz),	Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej)	2000	S1/S2	Mappe	V	1048
31	Gesundheitsförderung und -erziehung in der Schule: Essen und Ernährung, Lehrer- und Elternheft kombiniert	Ärztelkammer Nordrhein, Düsseldorf; AOK Rheinland, Düsseldorf	Ärztelkammer Nordrhein, Düsseldorf; AOK Rheinland	2001	P	Heft (2 x)	E	71
32	Gesundheitserziehung in der Grundschule mit Fipsi & Maxi, Band 3: Ernährung und Verdauung, Lehrband und Schülerleseheft	Gabriele Hoeltzenbein	Auer	2003	P	Heft	E	68
33	Kochen in der Schule für Fortgeschrittene	AG HW	Auer	2002	S1	Heft	E	1102

Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien

34	Kochen in der Schulküche für Anfänger	AG HW	Auer	2000	S1	Heft	E	1100
35	Kochen in der Schulküche mit Grundrezepten	AG HW	Auer	2000	S1	Heft	E	1101
36	Rund um die Kartoffel	Auer	Auer	2002	P	Heft	E	3
37	Wie das riecht und schmeckt - Kochen mit allen Sinnen	Irene Wirth	Auer	2000	P	Buch	E	64
38	Biologie im Supermarkt - Mit der Klasse in den Supermarkt	Probst, W.; Scharf, K.-H.	Aulis Verlag	2002	S1/S2	Heft	E	1097
39	Zitroneneis mit Erdbeerschaum und Pfefferminzdekor, Lehrerheft und Schülerheft	Aulis	Aulis Verlag	1995	S1	Hefte	E	1009
40	Grüne Gentechnik und Lebensmittel - Ansätze für den fächerübergreifenden Unterricht	Aventis CropScience GmbH, Monsanto Agrar Deutschland GmbH, Syngenta Seeds GmbH, Kerstin Ansoerg	Aventis Crop	2001	S1/S2	Heft+CD	EV	1060
41	Essstörungen bei Kindern und Jugendlichen	Barner, Petra Mader	Barner	2000	S1/S2	Heft	E	2003
42	Aspekte der Schulkindernahrung	Gudrun Donig, Bay LfE	BayStMGEV	2001	P/S1	Heft	E	73
43	Ernährungserziehung in der Grundschule	BayStMGEV	BayStMGEV	2000	P	Ordner + CD	E	19
44	Essen was uns schmeckt	BayStMGEV	BayStMGEV	2002	S1/S2	Heft	EV	1062
45	Schulfrühstück schmackhaft machen	Beh. f. S,J,B Hamb./Kolbe, Anne	Beh. f. S,J,B Hamburg	2000	P	Mappe	E	61
46	Gemeinsames Pausenfrühstück im Klassenraum	Beh.f. S,J,B Hamb., B. Schütze-Werther	Beh.f. S,J,B Hamburg	2000	P	Heft	E	60
47	Future Food Box	M./D. Merbach	biopry	2000	S1/S2	Heft (Download)	E	1042
48	"Wenn einer eine Reise tut..."	Brigitte Bigott	BLK	2003	S1	Heft	V	1116
49	Baumwolle - ein Produkt der dritten Welt	Elke Küster u.a.	BLK	2001	S1	Heft + CD	V	1114
50	Landwirtschaft und Nahrungsmittelkonsum	BLK - Programm 21	BLK	2002	S1	Download	EV	1093
51	Schokolade - ein bitterer Nachgeschmack	Matthias Heun, Sibylla Schmitt	BLK	2002	S1	Heft	EV	1115
52	Perspektive 21: Konsum, Klassenmaterial + Themenheft + Lehrerheft	Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, B. Bachmann, R. Thomet	BLMV, Schweiz	2001	S1	Ordner	anderer Zugang	1110
53	Pfefferkorn. Produzieren - Konsumieren, Klassenmaterial und Themenheft	Doris Nold, Ginette Gerber, Andrea Stuker	BLMV, Schweiz	2002	P	Ordner	EV	69
54	Süßholz: Produzieren - Konsumieren, Klassenmaterial und Themenheft	Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Nadja Zbinden, Hans-Peter Wyssen	BLMV, Schweiz	2002	P/S1	Ordner	EV	1111
55	Mit Sicherheit lecker!	BLL	Bund für Lebensmittelrecht und Lebensmittelkunde (BLL)	2001	P/S1	Download	E	1055
56	Essgewohnheiten	BZgA	BZgA	1994	S1	Heft	E	1011
57	gesund und munter Heft 3: Essen und Trinken	BZgA	BZgA / Aulis Verlag	2003	P	Heft	E	6
58	Iss was?	BZgA	BZgA / DGE	1994	P/S1	Heft	E	31
59	"Korn gesunde Ernährung - echt stark!"	Köllnflockenwerke, Peter Kölln KGaA	Carelina	2003	S1	Heft-Download	E	1064
60	"Korn gesundes Frühstück - mach mit!"	Köllnflockenwerke, Peter Kölln KGaA	Carelina	2001	P	Heft	E	14
61	Artgerechte Ernährung für den modernen Menschen	CARE-LINE Verlag GmbH, Neuried; Gonder, U. u.a.	Carelina	2003	S1	Mappe+CD	E	1069
62	Entdeckungen rund um das Getreide	care-line	Carelina	2003	P	Heft	E	4
63	Gesundheit macht Spaß	care-line / Stefan Pawelka	Carelina	2002	P	Heft	E	22
64	Rund um das Thema Geld	Reinhard Henn	Carelina	2003	S1	Heft	V	1039
65	Ausfahrt- Aktivmappe Thema "Mobilität"	Winfried Kneip, GUVV Westfalen-Lippe	childrens world	2000	S1/S2	Heft	V	1044
66	Ernährung - Essen - Emotionen	CMA	CMA	2003	P	Ordner	E	36

Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien

67	Faszination Stoffwechsel, Der KH-Stoffwechsel	CMA	CMA	2001	S1/S2	CD	E	2016
68	Sinnvoll essen - gesund ernähren	CMA	CMA	kA	S1/S2	Ordrer	E	2001
69	Stichwort: Schulmilch	CMA	CMA	2002	P/S1/S2	Ordrer	E	1027
70	Vom Saatgut zum Brotverzehr	CMA	CMA	2001	P/S1	CD	E	72
71	Didaktischer Koffer "Verflixte Schönheit"	DAK	DAK	1997	S1	Medienmix	V	1106
72	WORKSHOP Zukunft. Arbeit und Leben aktiv gestalten	DGB	DGB, BMBF	2002	S1	Heft+CD	anderer Zugang	1032
73	Heute kaufen - morgen bezahlen?	Hans Joachim Riehm		2001	S1/S2	Heft	V	1051
74	Transgene Pflanzen, EIBE-Einheit 9+10	EIBE	EIBE	2000	S1/S2	Download	EV	2008
75	Wege der Lebensmittel	VER, Thomas Brückner, Gisa Kahle-Anders	Eigenständige Regionalentwicklung in Niedersachsen (VER) e.V.	2002	P/S1/BS	CD	EV	1108
76	Geld	M. Jaquemoth, VZ NRW	Eigenverlag	1999	P	Heft+CD	V	58
77	Mission Tellus Die Landwirtschaft in Europa u.a.	Europäischer Rat der Junglandwirte (CEJA)	Eigenverlag	2002	P/S1	Medienmix E133	EV	67
78	Kann denn Reisen Sünde sein? Blicke hinter die Fassaden des Dritte Welt-Tourismus	Gemeinschaftswerk der evangelischen Publizistik (GEP)	epd - Dritte Welt Information	2000	S1/S2	Download	V	2011
79	Fühlen wie's schmeckt. Sinnesschulung für Kinder und Jugendliche	food media/ FH Fulda, FB Haushalt und Ernährung	food media	1999	P/S1	Heft	E	20
80	Klasse(n) Reportagen - Getreidekette	GMF Vereinigung Getreide-, Markt- und Ernährungsforschung GmbH	GMF	2003	S1	Heft+CD	EV	1103
81	Mode, Marken, Märkte: Handbuch für Lehrpersonen	Marcel Bühler, Elisa Fuchs / Arbeitsgemeinschaft Swissaid u.a.	h.e.p.	2002	S1/S2/BS	Heft	V	1030
82	Essen mit Genuss und Verstand - Fett ist nicht gleich Fett	Margarine-Institut für gesunde Ernährung	Hagemann	2000	S1	Ordrer	E	1029
83	Gesund & köstlich ... einfach und schnell	Maggi Kochstudio	Hagemann	2001	S1	Ordrer	E	1028
84	Mach's mit Milch	CMA	Hagemann	2000	S1	Ordrer	E	1002
85	Schnelle Schülerküche	Nestlé Deutschland AG, B. Küppers-Heilmann, G. Eissing, J. Lach	Hagemann	2001	S1	Buch+Ordrer+CD	E	1035
86	Unterwegs für Klimaschutz	Deutsche Bahn	Hagemann	2004	S2	Ordrer	V	2002
87	Brötchen, Milch und Marmelade - Kinder erkunden einen Bauernhof	i.m.a.	i.m.a.	2002	P	Heft	EV	43
88	Brötchen, Milch und Marmelade - Kinder erkunden einen Bauernhof	i.m.a.	i.m.a.	kA	P	Heft	EV	44
89	Landwirtschaft und Ernährung für Kinder - mit allen Sinnen erleben	i.m.a., Anja Matull	i.m.a.	2001	P	Heft	E	45
90	Rund ums Korn	Christine Kazenwadel, i.m.a.	i.m.a.	2002	P	Heft	EV	50
91	Rund ums Schwein - moderne Landwirtschaft erleben	i.m.a.; Martina Flath	i.m.a.	2003	S1	Heft	EV	1080
92	Vom Bauernhof zum Supermarkt (Lehrerheft)	i.m.a.	i.m.a.	kA	P	Heft	EV	46
93	Vom Bauernhof zum Supermarkt (Schülerheft)	i.m.a.	i.m.a.	2000	P	Heft	EV	47
94	Mineralwasser	IDM	IDM (Informationszentrale Deutsches Mineralwasser)	2001	S1/S2	Heft	E	1068
95	Genial Geniessen	in-script, Bonn; Gelatine infocenter	in-script	2001	S1/S2	Download	E	1087

Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien

96	Fair Handeln		IPTS - Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schulen; PING	IPTS Eigenverlag	2001	S1/S2	Heft+CD	V	1034
97	Mobile Kommunikation		in-script, IZMF	IZMF (Informationszentrum Mobilfunk)	2002	S1/S2	Download	V	2012
98	Sachunterricht Grundschule, Themenheft Ernährung		Friedrich-Verlag	Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH	2002	P	Heft	E	66
99	Sachunterricht Grundschule, Themenheft Geld + Materialpaket		Friedrich-Verlag, Dr. Henning Unglaube	Kallmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH	2002	P	Heft + Materialpaket	V	65
100	Lernwerkstatt Milch		Kempen/Schürmann, S.	Kempen, Buch Verlag	2002	P	Heft	E	25
101	Lernzirkel Ernährung		Kempen / Kamplade, P.; Winkler, S.	Kempen, Buch Verlag	2001	S1	Heft	E	1010
102	Lernwerkstatt Aus Korn wird Brot		Kempen/Schmidt, E-M	Kempen, Buch Verlag	2001	P	Heft	E	12
103	Ernährung und Gesundheit		Gerhard Dallmann u.a. / BZgA	Klett-Verlag	1995	P	Heft	EV	9
104	Ernährung und Gesundheit		BZgA	Klett-Verlag	1996	S1	Heft	E	1012
105	Menschenkunde 1 (Ernährung und Verdauung) - Klett Mediothek		Irmtraud Beyer u.a.	Klett-Verlag	2002	S1	Heft + 2 CDs	E	1117
106	Thema: Fernsehen		Karl-Adolf Noack u.a./ BZgA	Klett-Verlag	2003	P	Heft	V	7
107	Thema: Naschen		Karl-Adolf Noack u.a./ BZgA	Klett-Verlag	2002	P	Heft	E	8
108	Nachhaltiges Wirtschaften (Kurzinformation): "Nachhaltige Entwicklung" (Basismodul 1), "Nachhaltige Produkte und Dienstleistungen" (Aufbaumodul 1)		Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie	Kurs 21: Schulen unternehmen Zukunft	2002	S1/S2	Download	anderer Zugang	2015
109	Handys auf dem Weg zum "Alleskönner"? Modelle auf dem Prüfstand		E. Wagner-Böiting, H. Drescher	Learnline	2002	S1	Download	V	1113
110	Tipps & Unterrichtshilfen für Lehrer / Gentechnische Nahrungsmittel		Dr. Franz Hauber	LifeScience		S1/S2	Download	EV	1082
111	Projekt Milch in der Sekundarstufe I		LV Milchw. NRW	LV Milchw.	2003	S1	Ordner	E	1001
112	Arbeitsblätter: Herstellung von Milchprodukten		LV Milchw.	LV Milchwirtschaft NRW e.V.	kA	S1	Mappe	E	1040
113	Themenpark Ernährung		LZ UA RLP	LZ UA RLP	2003	S1/S2	CD	E	1056
114	Aus der Erde auf den Teller (Heft 2)		Mc Cain/N&K	Mc Cain/N&K	2000	P	Mappe	E	11
115	Aus der Erde auf den Teller (Heft 3)		Mc Cain/N&K	Mc Cain/N&K	2000	P	Mappe	EV	10
116	Shoppen mit Spaß?		AG SV FW NRW, Prof. Dr. Elmar Lange, Thomas Becker	MFJFG NRW	2001	P/S1	Heft	V	1061
117	Ernährung mit Zukunft. Lebensmittel für die Bedürfnisse der Menschen		Nestlé Nutr.	Nestlé Nutrition	2000	S1/S2	Mappe	E	1008
118	Gentechnik und Landwirtschaft		Öko-Institut e.V.	Öko-Institut e.V.	2003	S2	CD	EV	2017
119	Clever leben: MIPS für KIDS. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt		ökomb/Baedeker, C.; Klaff, M.	ökomb	2002	S1/S2	Buch + CD	anderer Zugang	1053
120	Exposé für die Arbeitsblätter Sekundarstufe II (Bereich: Ernährungslehre / Unterrichtseinheit: Ernährung im Wandel der Zeit)		Prof. Dr. Heseker	Prof. Dr. Heseker, Uni Paderborn	2001	S2	Mappe	E	2007
121	Arbeitshilfe zur schulischen Schuldenprävention		Arbeitsgemeinschaft Schuldnerberatung der Verbände; Prof. Dr. Schlegel-Matthies	Prof. Dr. Schlegel-Matthies, Uni Paderborn	2004	S1/S2/BS	CD + Internetauftritt	V	1105
122	Rabbits Du bist, was du isst (Einfache Nachweise von Nährstoffen in Nahrungsmitteln)		Raabe, Heike-Solweig Bleuel	Raabe Verlag	2001	S1	Blätter	E	1013
123	Rabbits (Unterrichtseinheit 30) Wir schreiben Werbetexte für Fantasieprodukte - Kreatives Schreiben		Raabe	Raabe Verlag	2002	P	Blätter	anderer Zugang	27

Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien

124	Fair-reisen	Respect (Österreich), Tourism Watch (Deutschland), Arbeitskreis Tourismus & Entwicklung (Schweiz)	Respect (Institut für Integrativen Tourismus und Entwicklung)	2003	S1/S2	CD	V	1088
125	Ferienträume-Lebensträume	Respect (Österreich), Tourism Watch (Deutschland), Arbeitskreis Tourismus & Entwicklung (Schweiz)	Respect / Tourism Watch / Ev. Entwicklungsdienst	2002	S1/S2	Mappe	V	1046
126	Ernährung macht Schule	SBL	Sächs. LAL	2002	S1	Orcher	E	1026
127	Ernährung heute und morgen. Interdisziplinäre Materialien zu Produktion, Verarbeitung, Handel und Konsum	S. Huber, Ch. Borchthold	Sauerländer	2001	S1/S2/BS	Buch	EV	1091
128	Experimentelle Ernährungslehre. Versuche zur Ernährung Theorie und Praxis- Band 1	Schneider/Klein, K.; Oettinger, U.	Schneider-Verlag	1999	P/S1/S2	Buch	E	34
129	Experimentelle Ernährungslehre. Versuche zur Ernährung Theorie und Praxis- Band 2	Schneider/Klein, K.; Oettinger, U.	Schneider-Verlag	1999	P/S1/S2	Buch	E	35
130	Waren- und Dienstleistungstest als Unterrichtsmethode	Bartoschek & Tornieporth	Schneider-Verlag	1994	S1	Buch	anderer Zugang	1070
131	Kids und Knete - Lehrerheft + Schülerheft	Schuldnberberatung Aachen e.V.	Schuldnberberatung Aachen e.V.	2002	P	Heft (2 x)	V	59
132	Wie frühstückt die Welt	R. Töpelmann	Schulen ans Netz	2003	P	Download	E	42
133	Lernwerkstatt Ernährung	Waldemar Stange, Peter Gnielzyk u.a. / Stiftung Verbraucherinstitut	Stift. VI / Eigenverlag	1999	S1	Heft	EV	1003
134	Fast Food. Ein Unterrichtsmodell aus der Reihe "Verbraucherbildung in Schulen"	Gerda Tornieporth	Stift. VI / Verlag Julius Klinkhardt	1985	S1/S2	Heft	EV	1065
135	Jugend und Konsum	Dieter Heuser, Gerda Tornieporth, Birgit Wöhleke	Stift. Warentest	1999	S1/S2	Heft	V	1058
136	Markt und Warentest	Birgit Heuser-Kempf, Dieter Heuser	Stift. Warentest	2002	S1/S2	Heft	anderer Zugang	2006
137	Jugend, Werbung und Konsum	Heiko Gauert	Stiftung Verbraucher Institut	2000	S1/S2	Heft	anderer Zugang	1031
138	Mit Haut und Haar	Silke Schwantau	Stiftung Verbraucher Institut	2000	S1/S2	Heft	V	1050
139	Schuldenprävention - Eine Zukunftswerkstatt	Stift. VI	Stiftung Verbraucher Institut	2000	S1/S2	Heft	V	1038
140	Tomatenkultur	Stiftung Verbraucherinstitut Berlin, Gerda Tornieporth	Stiftung Verbraucher Institut	1997	S1	Heft	EV	1084
141	Gesunde Ernährung. Was wir wissen müssen, was wir tun können	Kiesbye, G.	Stolz-Verlag	2001	P/S1	Heft	E	41
142	Obst und Gemüse / Aneignendes Lesen	Pfeiffer, K.	Stolz-Verlag	2003	P/S1	Heft	E	40
143	Vom Getreide zum Brot	Pfeiffer, K.	Stolz-Verlag	2001	P/S1	Heft	E	39
144	Unterrichtseinheit Orangensaft	TransFair	TransFair	2003	S1	Download	EV	1092
145	Was bedeutet "Grüne Gentechnik"? Grüne Gentechnik - Ein Beitrag zur Welternährung?, - Ein Beitrag zur Entlastung der Umwelt?	TransGen	TransGen	2002	S2	Download	EV	2014
146	Unsere Nahrung macht uns stark	Uni Düsseldorf, Didaktik der Biologie	Uni Düsseldorf, Didaktik der Biologie	2003	S1	CD	E	1112
147	Vom Teller bis zum Acker - Transparenter Produktionsweg und hohe Lebensmittelqualität	VZ Nds., Regionales Umweltzentrum Schortens, R. Beckmann, H. Klaus	Verbraucher-Zentrale Niedersachsen e.V.	2002	S2	CD	EV	2018
148	KLARO verreis - Klasse 2000, Unterrichtsvorschläge für Gesundheitsförderer, Lehrerheft	Verien Klasse2000 e.V.	Verien Programm Klasse 2000 e.V.	2003	P	Heft	E	70

Liste der analysierten Unterrichtsmaterialien

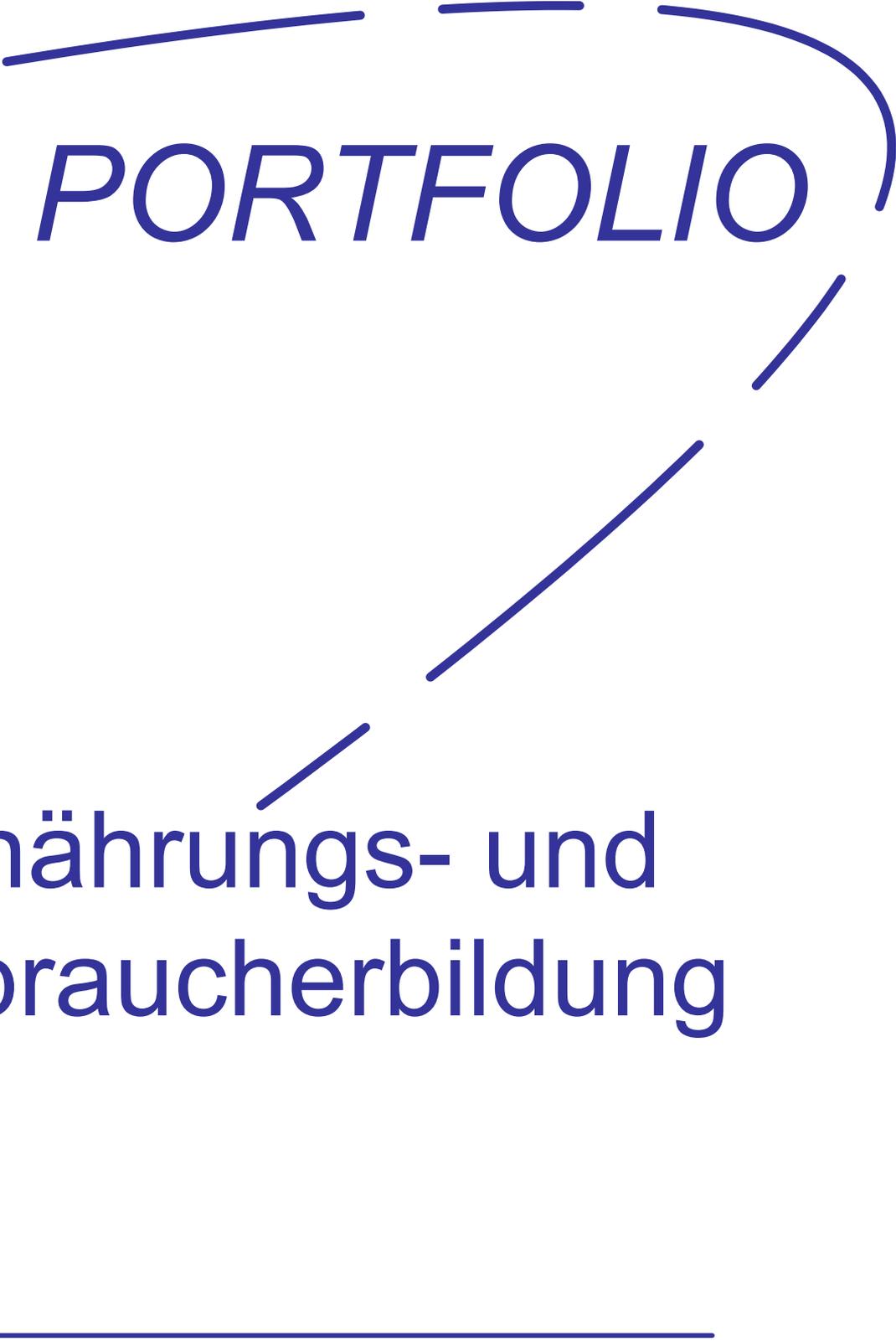
	V BF	Verein zur Bildungsförderung e.V.	kA	P/S1	Blatt	E	48
149	Der Bau einer Kräuterspitale						
150	Auf Kinderfüßen durch die Welt - Begleitheft		2002	P	Download	EV	37
151	"Bitterschokolade" + Taschenbuch	Stefanie Amsbeck	1995	S1	Heft + Buch	EV	1049
152	Agenda 21 - Wir bauen unsere Zukunft	Steffi Kreuzinger, Harald Unger	1999	P/S1	Buch	V	1059
153	Alles Dispo? Vom richtigen Umgang mit Geld	Luisa Braungardt	2003	S1/S2	Heft	V	1063
154	Die Obstwerkstatt	Ursula Arndt	2001	P	Ordnung	EV	23
155	Die Schokoladen-Werkstatt	Caroline Dröge	2000	P	Heft	EV	1005
156	HAUTsache. Ein Werkstatt zu Körperpflege und Hygiene	Heike-Solweigt-Bleuel	2002	P	Ordnung	V	17
157	Ich, du und die anderen alle (Lebenskunde für Kinder) 1. Schuljahr	Verlag a d R, Tina Rae	2002	P	Ordnung	anderer Zugang	24
158	Ich...und meine Gesundheit	Christine Moorcroft	1998	S1	Heft	EV	1033
159	Mäuse, Money und Moneten. Eine Werkstatt zum Geld	K. Zindler, S. Wieringer, A. Kommescher	2001	P	Ordnung	V	16
160	Vom Acker bis zum Bäcker. Eine Werkstatt zu Korn & Co.	Sabine Willmeroth, Anja Rösgen	2000	P	Heft	EV	55
161	Vom Schaf zum Pullover. Eine Werkstatt	S. Choinski, G. Krümmel	2002	P	Heft	V	32
162	Von der Kuh in den Kühlschrank. Eine Milchwerkstatt	Verlag a d R, Katja Rodemann	2001	P	Heft	E	56
163	Die coole Gang - in geheimer Mission. Ein interaktives Spiel rund um 's Essen	VZ der Bundesländer	2000	P/S1	CD	E	54
164	Gentechnik und Lebensmittel (CD-ROM)	VZ NRW	2002	S1/S2	CD/IA	EV	1098
165	Von Milchriegeln, Obstzweigen und Lachbonbons... Ernährung für Kinder im Spiegel der Werbung	VZ NRW	2001	P	Heft	EV	13
166	Das Schönheitspuzzle	vzbv	2001	S1/S2	Download	V	1072
167	Der Preis kostenloser Werbeangebote im Internet	vzbv; R. Bock, F. Grellert	2001	S1/S2	Download	anderer Zugang	1073
168	Die Qual der Wahl - Online-Kauf von Sport-Artikeln	vzbv; R. Bock, F. Grellert	2001	S1/S2	Download	V	1074
169	Handy & Taschengeld - Ein E-Mail-Projekt mit einer (ausländischen) Partnerschule oder -klasse	vzbv; R. Bock, F. Grellert	2001	S1/S2	Download	V	1075
170	Ich esse keine Gene / Rollenspiel Genfood	vzbv; L. Stäudel, B. Werber	2003	S1/S2	Download	EV	1076
171	Landwirtschaft und Ernährung - Joghurt: eine Produktlinienanalyse	Dr. M. Henning	2003	S1	Download	EV	1077
172	Meet My Avatar - Mode und Jugendstile	VZBV, R. Bock, F. Grellert	2001	S1/S2	Download	V	2009
173	Über Geschmack lässt sich streiten	VZBV, R. Bock, F. Grellert	2001	S1/S2	Download	EV	2010
174	Begleitlebroschüre zur Wanderausstellung "Lebensperspektiven"	Weilthaus	2003	S1/S2	Heft	anderer Zugang	1052

Übergreifende Perspektiven: Lebensstil und Lebenslage, Kultur und Identität

Konsumfelder		Bildungsinhalte										Prinzipien der Verbraucherbildung														
		Inhaltliche Aspekte			Grundlagen		Qualität			Markt / Verbraucherinformation		Konsumprozess			Lebensstil und Lebenslage			Nachhaltigkeit		Beforscherorientierung						
		Schwerpunkthema	Gleichgewichtes Teilthema	Randthema	Recht	Verbraucherschutz	Produktqualität	Prozessqualität	Warenkunde im traditionellen Sinn		Bewertung von Marktgütern	Überblick und Verständnis	Anbieterstrategien, Werbung	Entscheidungsprozess	Nutzungsprozess	Entsorgungsprozess	Kultur und Identität	Sozial	ökologisch		Gesundheit					
Produktqualität	Prozessqualität								Angebot(e)	Dienstleistung(en)												Konzept(e)	Sozial	ökologisch	Gesundheit	
6 Körper- und gesundheitsbezogener Konsum	5	1	2	Wellness, Fitness, Schönheit	4	2				2			3	3	2	1	5	4	5	1						
				Körperpflege, Hygiene	1	1	1	1	2	1						2	3	1	2	2	1	3	1			
				Kosmetik	1	1	1	3	2	2	3	2	2			2	2	1				2	2	2	1	
				Eigenverantwortliche Gesundheitsversorgung		1	3	1	1								2			2	1		4	1		
7 Mobilität und Verkehr	3	1		Fahrzeuge	1	1				2				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
				Verkehr	1	2		1	1	2	1	2	2	1	3	2		3	2	2	2	3	2	3		
				Mobilität	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1			2	2	1	
8 Kommunikation und Information	3	3		Geräte		2	2	1	3	1			2	1	2	4	1	3	3					2		
				Anwendungen, Kommunikationsgestaltung	4	2		2	2		4	1	1	4	2	2	4		5	4	1				1	1
9 Textilien und Kleidung	4	4	1	Mode	3	4	1		4	4	2	4	4	5	3	4	8	7	5	4	4	3	4			
				Funktion		3		3				1	2		2	1		2	1			1				
				Produktion	2	2	1	1	3	4	2	3	1	1	2	1	1	2	1	1	4	4	4	3	4	1
10 Tourismus und Reisen	5			Reinigung, Pflege und Instandhaltung		2						1			1											
Gesamt	62	20	11																							
				1	2	4	1	4	1	4	4	4	4	4	1	1	4	5	5	5	5	5	5			

Angegeben sind die Häufigkeiten in absoluten Zahlen aus 73 untersuchten Materialien

R
EVIS



PORTFOLIO

Ernährungs- und
Verbraucherbildung

Das *Portfolio Ernährungs- und Verbraucherbildung* wurde im Rahmen des Modellprojektes *REVIS* (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen) entwickelt.

Es orientiert sich an den Bildungszielen, Kompetenzen und Standards, die vom Projekt als Grundlagen einer gesundheitsförderlichen, zukunftsgerichteten und nachhaltigen Ernährungs- und Verbraucherbildung erarbeitet wurden.



Kooperationspartner:

- ◆ Universität Paderborn
- ◆ Universität Flensburg
- ◆ Pädagogische Hochschule Heidelberg

Förderung durch:

- ◆ Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft

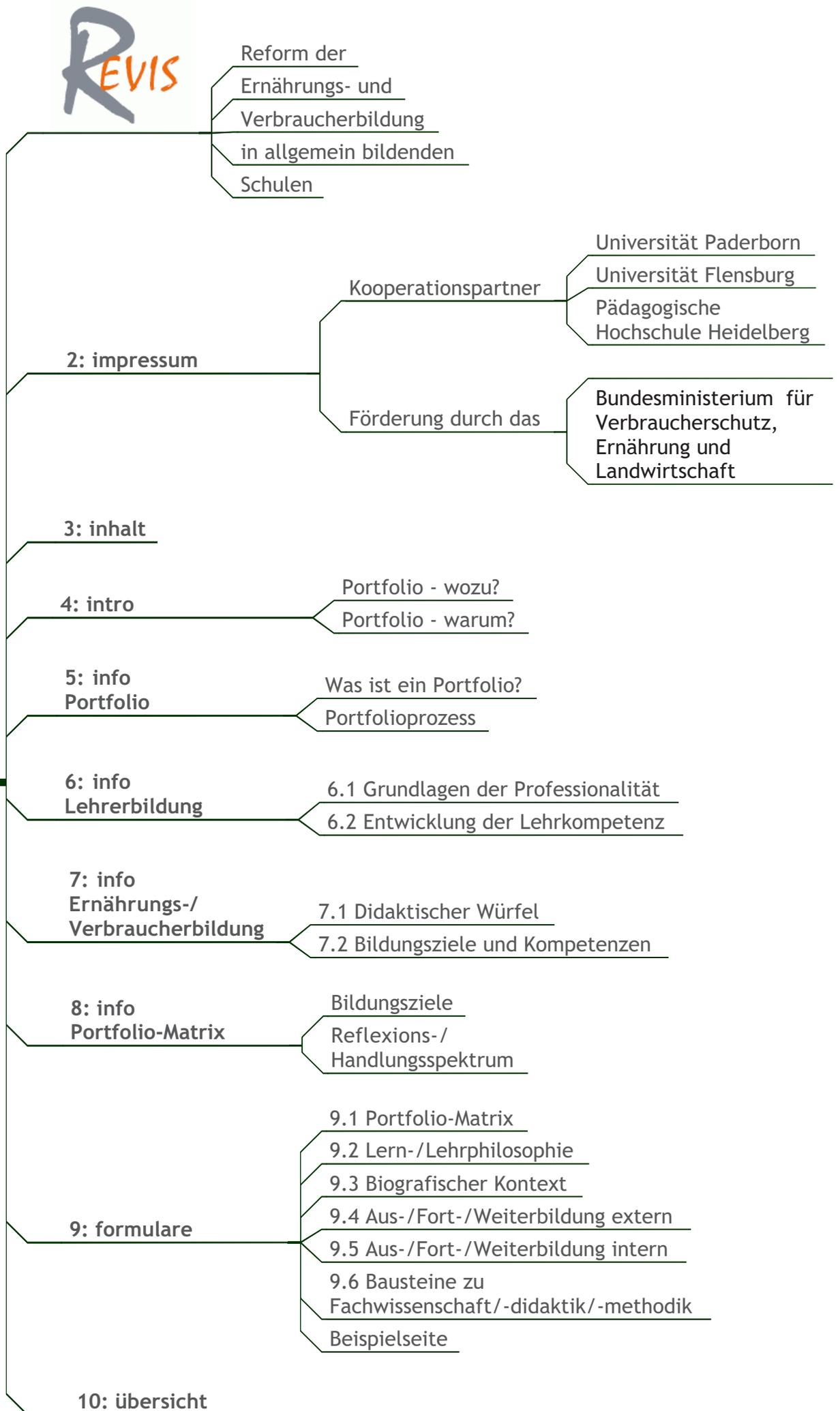
Konzeption und Layout:

- ◆ Werner Brandl

© 2005 *REVIS*



Portfolio



Portfolio – wozu?

Das *Portfolio Ernährungs- und Verbraucherbildung* unterstützt

- ◆ die Orientierung in der Vielgestaltigkeit der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung,
- ◆ die Dokumentation der Bemühungen und Fortschritte sowie
- ◆ die Reflexion über Stand und Potenzial der professionellen Entwicklung.

Es fördert die Entwicklung von

- ◆ Expertise,
 - ◆ Kompetenz und
 - ◆ Professionalität
- für Lehrerinnen und Lehrer in der
- ◆ Ernährungs- und
 - ◆ Verbraucherbildung.

Portfolio – warum?

Das Portfolio bietet einen Orientierungsrahmen für Ihre professionelle Entwicklung, indem es Sie

- ◆ anregt,
- ◆ unterstützt,
- ◆ ermutigt,
- ◆ bestärkt,
- ◆ ermuntert,
- ◆ anleitet,
- ◆ anspornt
- ◆

Ihr berufliches Wissen und Können zu erweitern, zu festigen, zu differenzieren, kurz: zukunftsfest zu machen!

Ein Portfolio

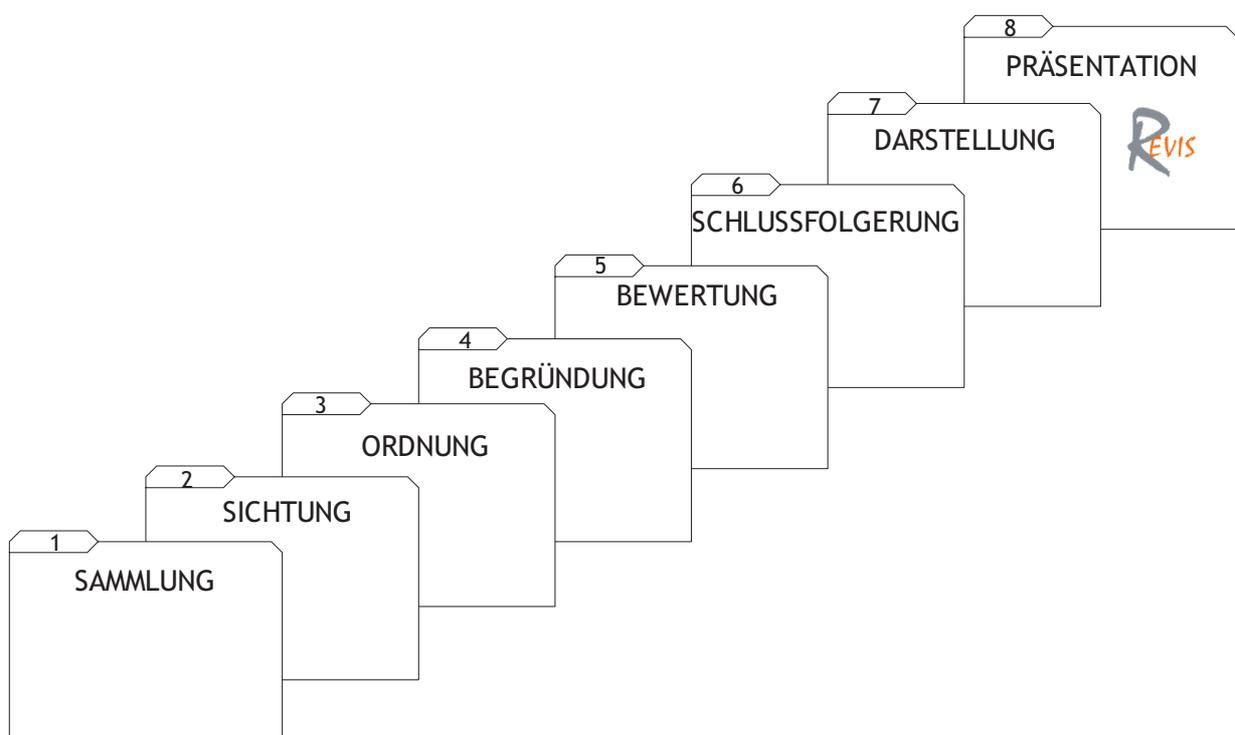
- ♦ wird von den Lernenden selbst zusammengestellt , ergänzt, aktualisiert, kommentiert und bewertet;
- ♦ strukturiert und kommentiert die Sammlung von Dokumenten und Materialien unterschiedlicher Art ;
- ♦ belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge ;
- ♦ dokumentiert und präsentiert die Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen und
- ♦ erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung .

Das *REVIS*-Portfolio ist als *Orientierungs- und Entwicklungsportfolio* konzipiert.

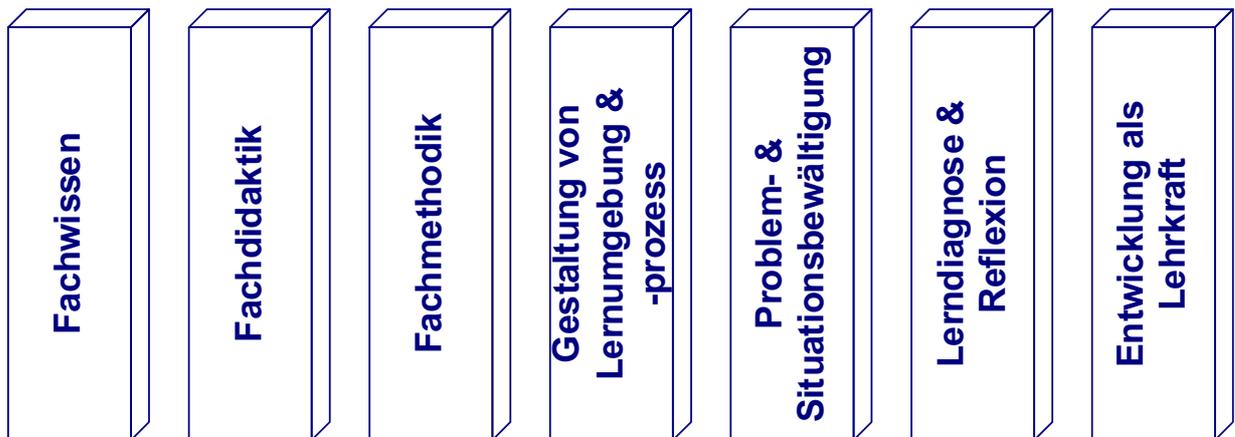
Sie können den Stand und das Potenzial Ihrer professionellen Bemühungen und Fortschritte für sich und andere *dokumentieren*.

Das Portfolio bietet Ihnen Gelegenheit, über Wege und Umwege in der Entwicklung Ihrer Expertise und über die Perspektiven Ihrer Professionalisierung zu *reflektieren*.

Portfolioprozess



Grundlagen der Professionalität



Reflexion der privaten und professionellen Biografie im Hinblick auf die Auswirkungen der eigenen Vorerfahrungen auf den Umgang mit den einzelnen Kompetenzfeldern

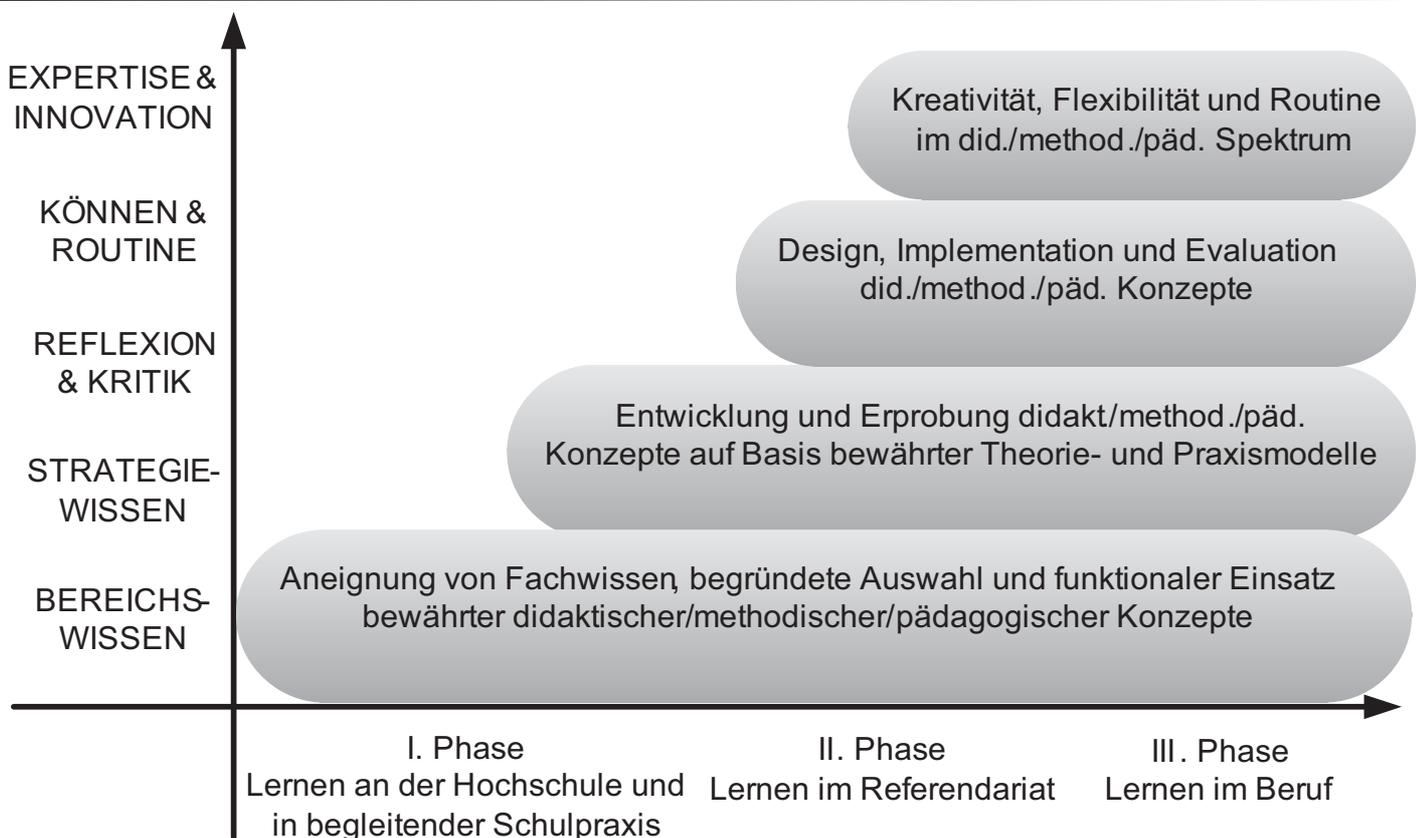
Die Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung entwickelt und fördert Kompetenzen zur Lebensbewältigung und Lebensgestaltung.

Lehrerinnen und Lehrer sind deshalb herausgefordert, bei der Gestaltung von Lernprozessen und in der Bereitstellung von Lernumgebungen die Lebenswelt und Bedürfnisse der Adressaten mit zu bedenken und mit einzubeziehen.

Hierzu gehört auch, die Auswirkungen eigener Vorerfahrungen auf die Ausgestaltung von Lern- und Lehrszenarien zu reflektieren.

Gerade in pädagogischen Berufsfeldern gilt der Aufbau von Handlungskompetenz als ein berufsbiografischer Qualifizierungs- und Spezialisierungsprozess, der in allen Phasen der Lehrerbildung als Zieldimension thematisiert werden muss. Die Entwicklung der Fähigkeit, die gestellten Anforderungen nicht nur durch theoretisches Wissen zu erfassen, sondern auch situationsspezifisch und unter Zeit- und Handlungsdruck umsetzen zu können, ist somit integraler Bestandteil der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung - allerdings in unterschiedlicher Gewichtung und Wertigkeit.

Entwicklung der Lehrkompetenz – ein lebensbegleitender Lernprozess

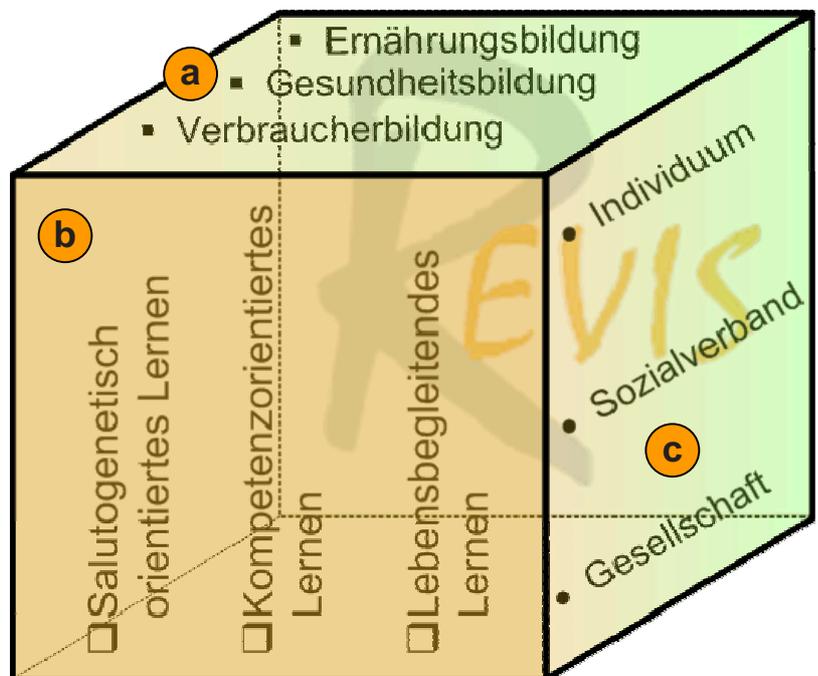


BILDUNGSZIELE der EVB

Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Essbiografie	Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von Konsumententscheidungen
Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung	Reflektierte Gestaltung der eigenen Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen
Sicheres Handeln bei der Kultur & Technik der Nahrungszubereitung & Mahlzeitengestaltung	Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumententscheidungen
Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen & Ernährung	Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles
Entwicklung eines persönlichen Ressourcenmanagements und Übernahme von Verantwortung für sich und andere	

Der *didaktische Würfel* stellt die grundlegenden Dimensionen dar, die für die Konzeption, Durchführung und Überprüfung von Lern- und Lehrprozessen von wesentlicher Bedeutung sind:

- Welcher Inhaltsbereich steht im Mittelpunkt und welche Verknüpfungen sind notwendig?
- Wird in der Konzeption von Bildungsprozessen der Fokus auf kompetenzorientierte, salutogenetisch ausgerichtete und lebensbegleitende Lernprozesse gerichtet?
- Werden in das Reflexions- und Handlungsspektrum die Dimensionen und Verknüpfungen von Individuum, Sozialverband und Gesellschaft einbezogen?



	Bildungsziele	Kompetenzen: Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage,	Dazu gehört, dass sie ...
1	Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.	<i>... sich mit den Einflussfaktoren, Begrenzungen und Gestaltungsalternativen der individuellen Essweise auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelle und historische Einflussfaktoren, ihre Wirkungen auf und Bedeutungen für das Essverhalten kennen, identifizieren und verstehen können, • Alltagsvorstellungen und -theorien zur Bedeutung von Essen, Ernährung und Körper identifizieren, analysieren und bewerten können, • die „Gewordenheit“ des eigenen Essverhaltens erkennen und verstehen können, • Handlungsmöglichkeiten situationsgerecht entwickeln und zur weiteren Gestaltung der Essbiographie nutzen können.
2	Die Schüler und Schülerinnen gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.	<i>... sich mit dem Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit auseinanderzusetzen und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • den Zusammenhang von Nahrung und Ernährung für die persönliche Gesundheit herstellen und reflektieren können, • Körpersignale wie Durst, Hunger, Appetit, Sättigung wahrnehmen und verstehen können, • Lebensmittel, ihre Inhaltsstoffe und Wirkungen im Stoffwechsel kennen und verstehen können, • Ernährungsempfehlungen und Regeln kennen, sich mit ihnen und allgemeinen Ernährungsinformationen kritisch auseinandersetzen können.
3	Die Schüler und Schülerinnen handeln sicher bei der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.	<i>... sich mit den kulturellen Voraussetzungen, der Bedeutung und Funktion von Mahlzeiten auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mahlzeiten situations- und alltagsgerecht planen und herstellen können und die zu leistende Arbeit und Gestaltung wertschätzen können, • Speisen und Gerichte sowie die LM-Auswahl unter Berücksichtigung von Sinnlichkeit, Gesundheit und Nachhaltigkeit gestalten können, • Techniken der Nahrungszubereitung kennen, verstehen, reflektieren und anwenden können, • Informationen und Anleitungen kritisch reflektieren können.
4	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein positives Selbstkonzept durch Essen und Ernährung.	<i>... sich mit dem Verhältnis von eigenem Körper und Essverhalten auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Körper und Körperprozesse wahrnehmen, verstehen und akzeptieren, • die Abhängigkeit der Körperbilder von gesellschaftlichen und historischen Bezügen erkennen, verstehen und reflektieren können, • die Bedeutung von Essen, Trinken und Ernährung erkennen und diese Erkenntnis für das eigene Handeln nutzen können, • Wege zum genussvollen und verantwortlichen Umgang (mit dem Körper) durch Essen und Trinken entwickeln und nutzen können.
5	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement und sind in der Lage Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.	<i>... sich mit Zukunftschancen und Risiken der Lebensgestaltung auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • die Vielfalt von individuellen und gesellschaftlichen Ressourcen kennen, ihre Bedeutung sowie ihre Entwicklungen und Begrenzungen verstehen, • die Prinzipien und Möglichkeiten des Finanz- und Vorsorgemanagements kennen und verstehen und ihre Instrumente anwenden können, • Prinzipien des kurz-, mittel- und langfristigen Ressourcenmanagements verstehen und anwenden können, • Informations- und Beratungsangebote kennen und situationsgerecht nutzen können.

	Bildungsziele	Kompetenzen: Die Schüler und Schülerinnen sind bereit und in der Lage,	Dazu gehört, dass sie ...
6	Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumentscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.	<i>... soziokulturelle Rahmenbedingungen für Konsumententscheidungen zu identifizieren und zu berücksichtigen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisse identifizieren, die den Konsum leiten, verschiedene Wege der Bedarfsdeckung kennen, beurteilen und verantwortlich nutzen können, • die eigene Konsumbiographie und ihre Bedeutung für die Lebensstilentwicklung analysieren, verstehen und reflektieren können, • Marktmechanismen und Wirtschaftssystem verstehen und reflektieren können, • Konsum- und Entscheidungsprozesse situationsgerecht bewerten und gestalten können.
7	Die Schüler und Schülerinnen gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.	<i>... die eigene Konsumentenrolle kritisch zu reflektieren und darauf aufbauend Konsumhandeln zu gestalten.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbraucherrechte und -pflichten kennen, bewerten und situationsgerecht anwenden können, • die Tragweite von Konsumententscheidungen in Bezug auf vertragliche Bedingungen und finanzielle Verpflichtungen einschätzen können, • selbstbewusst und selbstbestimmt gegenüber Experten und Institutionen agieren können, • Informationen und Angebote von Institutionen beschaffen, bewerten und kritisch nutzen können.
8	Die Schüler und Schülerinnen treffen Konsumentscheidungen qualitätsorientiert.	<i>... Nachhaltigkeit, Gesundheit und Funktionalität als zentrale Bewertungskriterien zu verstehen und anzuwenden.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • exemplarische Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung, Verteilung und Entsorgung von Marktgütern kennen, verstehen und bewerten können, • die Wirkungen der handwerklichen und industriellen Be- und Verarbeitung für die Qualität des Produkts kennen, bewerten und für eigene Konsumententscheidungen beachten können, • den Faktor Arbeit in der Gütererzeugung verstehen und die Wirkungen lokal und global einschätzen können, • die lokalen und globalen Zusammenhänge der Produktion von Gütern bei eigenen Entscheidungen verantwortungsbewusst berücksichtigen können.
9	Die Schüler und Schülerinnen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.	<i>... sich mit den Gewohnheiten und Routinen des Konsum- und Alltagshandelns auseinanderzusetzen.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • das Konzept der Nachhaltigkeit kennen, verstehen und reflektieren können, • eigenes Konsum- und Alltagshandeln auf der Grundlage des Nachhaltigkeitskonzepts analysieren und bewerten und diese Reflexion für Entscheidungen nutzen können, • Lebensstile und Lebensweisen identifizieren und reflektieren können und daraus Handlungsstrategien und Routinen für die eigene Lebensgestaltung verwirklichen können, • die Fähigkeit entwickeln, Verantwortung in Nachhaltigkeitsprozessen übernehmen zu können.

		Bildungsziele								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Essbiografie	Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung	Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung	Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung	Entwicklung eines persönlichen Ressourcenmanagements	Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von Konsumentscheidungen	Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen	Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumentscheidungen	Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles
A	Fachspezifisches Wissen							✓ A/7		
B	Bereichsübergreifendes Wissen									
C	Didaktische/methodische Aspekte									
D	Interaktive, kooperative, integrative Kompetenzen									
E	Planung, Implementation und Evaluation von Lern-/ Lehrprozessen									
F	(Berufs)biografische Kompetenzen									
G	Teamentwicklung									
H	Organisationsentwicklung									

Ordnen Sie Belege von Maßnahmen Ihrer Kompetenzentwicklung zunächst nach einem groben Raster; die Einordnung nach den neun *REVIS*-Bildungszielen (1 bis 9) bzw. acht Reflexions- und Handlungsbereichen (A bis H) ist einerseits überschaubar und andererseits differenziert genug, um das Spektrum der Ernährungs- und Verbraucherbildung angemessen abbilden zu können. So lässt sich z.B. eine Maßnahme schwerpunktmäßig

- dem Bildungsziel 7 *Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen* und/oder dem
- dem Reflexions- und Handlungsbereich A *Fachspezifisches Wissen* zuordnen.

Dieses Raster vermittelt zusätzlich einen groben Überblick über Bereiche bereits bzw. noch nicht erfolgter Reflexion.

 <p>PORTFOLIO-MATRIX</p>	<p>BZ 1</p> <p>Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Essbiografie</p>	<p>BZ 2</p> <p>Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung</p>	<p>BZ 3</p> <p>Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung</p>
<p>A</p> <p>Fachspezifisches Wissen</p>	<p>Inhalte und Bedeutung einer Essbiografie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhang zwischen Biografie, Geschmacksvorlieben und Essverhalten - subjektive Theorien zur Ernährung, Gesundheit und Essbiografie - Einflussfaktoren auf das Ernährungsverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit - Lebensmittel, Inhaltsstoffe und Stoffwechselwirkungen - ernährungsbezogene Körperfunktionen, -signale und -prozesse - Ernährungsempfehlungen und -regeln 	<ul style="list-style-type: none"> - situationsgerechte Mahlzeitenplanung und -herstellung - sinnliche Wahrnehmung und sensorische Bewertung - grundlegende Techniken der Nahrungszubereitung - Zusammenhänge von Nahrungszubereitung und Arbeitstechniken
<p>B</p> <p>Bereichsübergreifendes Wissen</p>	<p>Biografische Entwicklung von Lebensstil Biografie im Spannungsfeld von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung</p>	<p>Interdisziplinäres Verständnis von Ernährung und Gesundheit, Körper, Bewegung, Stressbewältigung und Entspannung</p> <p>Bedeutung psychischer und sozialer Funktionen der Ernährung für Gesundheit</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhänge von Mahlzeiten- und Tischkultur - Verständnis natur-, technik-, arbeits- und kulturwissenschaftlicher Aspekte der Nahrungszubereitung
<p>C</p> <p>Didaktische/methodische Aspekte</p>	<p>Instrumente der Dokumentation und Reflexion der Essbiografie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protokolle, Essgeschichte, Interviews - Symbolisierung von Erfahrung - Lebenslinie, Fieberkurve 	<p>Experimente und Lebensmitteltests</p> <p>Ernährungsanamnesen, -bilanzen</p> <p>bedarfsgerechte Ernährungspläne</p> <p>Analyse und Bewertung von Ernährungskonzepten</p>	<p>Nahrungszubereitung</p> <p>Sensorikschulung</p> <p>Arbeitsplanung, Arbeitsplatzanalyse und -gestaltung</p> <p>Experimente, Verkostung</p>
<p>D</p> <p>Interaktive, kooperative und integrative Kompetenzen</p>	<p>Formen von Präsentation und Feed-back</p>	<p>Formen von Ess- und Ernährungskommunikation</p>	<p>Formen der Vermittlung von kulturellen und technischen Fertigkeiten</p>
<p>E</p> <p>Planung, Implementation und Evaluation von Lern-/Lehrprozessen</p>	<p>Entwicklung von Konzepten; Handlungs- und problemorientierte Umsetzung; qualitative und quantitative Evaluationsmethoden</p>		
<p>F</p> <p>(Berufs)biografische Kompetenzen</p>	<p>Reflexion des Selbst- und Fremdbildes</p> <p>Umgang mit Heterogenität</p> <p>Differenz zwischen eigener und anderer Essbiografie</p>	<p>Entwicklung eines gesundheitsförderlichen Ernährungswissens und -handelns</p> <p>Entwicklung von Genussfähigkeit</p> <p>Bewusstheit der Vorbildfunktion</p>	<p>Werte und Wertschätzung der Esskultur/en</p>
<p>G</p> <p>Teamentwicklung</p>	<p>Formen der Kooperation und Teamarbeit; Methoden der Teamentwicklung</p>		
<p>H</p> <p>Organisationsentwicklung</p>	<p>Entwürfe und Beiträge zur Organisationsentwicklung und Profilbildung</p>	<p>Maßnahmen zur Gesundheitsförderung in Bildungseinrichtungen</p>	<p>Zeit-, Angebots- und Raumgestaltung</p>

 <p>PORTFOLIO-MATRIX</p>	<p>BZ 4</p> <p>Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung</p>	<p>BZ 5</p> <p>Entwicklung eines persönlichen Ressourcenmanagements</p>	<p>BZ 6</p> <p>Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von Konsumentscheidungen</p>
<p>A</p> <p>Fachspezifisches Wissen</p>	<p>Physische, psychische und soziale Funktion des Essens; Grundlagen, Entwicklung und Zusammenhänge - Genuss und Lebensgestaltung - Essen, Ernährung, Körperfunktion - Körperrealität, -bild und -ideal - soziale, kulturelle und personelle Identität - Geschmack und Essgewohnheiten - Essstörungen und Prävention</p>	<p>Konzept der Salutogenese Kenntnis der materiellen und immateriellen Ressourcen (Geld, Bildung, Zeit, Gesundheit etc.) und ihre Wechselwirkungen Entwicklung, Beschaffung, Nutzung und Schonung von Ressourcen Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen des Ressourcenmanagements</p>	<p>soziokulturelle Rahmenbedingungen für Art und Ausprägung von Konsumdefinitionen Bedarfe, Bedürfnisse, Lebensstile und Einflüsse Märkte, Systeme und Interdependenzen Warenkunde und Qualitätskriterien Werbung, Marketing, Moden Konsumfelder in der Verbraucherbildung Verschuldung und Schuldenprävention</p>
<p>B</p> <p>Bereichsübergreifendes Wissen</p>	<p>Identitätskonzepte und -theorien Gesundheitskonzepte, -theorien, -verständnis Körper und Körperidentität Präventions- und Beratungskonzepte Rahmenbedingungen von Gesundheit</p>	<p>Informations- und Beratungsangebote zum Ressourcenmanagement; Strategien zum Empowerment und zur Entwicklung und Schonung von Ressourcen Humankapital, -vermögen und -ressourcen</p>	<p>Einflüsse, Rahmenbedingungen und Entwicklung der Konsumgesellschaft</p>
<p>C</p> <p>Didaktische/methodische Aspekte</p>	<p>salutogenetisch orientierte Lern-/Lehrprozesse subjektorientierte Verfahren und Methoden - Zukunftswerkstatt - biografische Zugänge; Körperreisen - erfahrungsbezogenes Lernen - Erkundung</p>	<p>themenbezogene Integration außerschulischer Institutionen - Erkundung - Expertengespräch - Simulation; Planspiel - Projekt</p>	<p>Erkundung Rollenspiel Simulation Beratungsprofil</p>
<p>D</p> <p>Interaktive, kooperative und integrative Kompetenzen</p>	<p>Reflexion und Selbstreflexion; Möglichkeiten und Grenzen</p>	<p>Perspektivübernahme, Empathievermögen, Ambiguitätstoleranz;</p>	<p>Reflexion und therapeutischer Intervention</p>
<p>E</p> <p>Planung, Implementation und Evaluation von Lern-/Lehrprozessen</p>	<p>Entwicklung von Konzepten und Projekten; Handlungs- und problemorientierte Umsetzung; Evaluationsmethoden (Lerntagebuch, Portfolio etc.)</p>		<p>Entwicklung neuer/alternativer</p>
<p>F</p> <p>(Berufs)biografische Kompetenzen</p>	<p>Zusammenhang von Selbstkonzept, Selbstreflexion und Bildungsauftrag; Entwicklung persönlichen Ressourcenmanagements</p>		
<p>G</p> <p>Teamentwicklung</p>	<p>Formen der Kooperation und Teamarbeit; Team als Ressource; Methoden der Teamentwicklung</p>		
<p>H</p> <p>Organisationsentwicklung</p>	<p>Verpflegungssituation und -organisation Körperbilder und Körperumgang in Bildungseinrichtungen (Kleiderordnung, Bewegung etc.)</p>	<p>Bildungsinstitution als Lern- und Lebensraum begreifen und gestalten; Beratungsangebote initiieren, integrieren und institutionalisieren</p>	<p>Beratungsangebote</p>

 <p>PORTFOLIO-MATRIX</p>	<p>BZ 7</p> <p>Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen</p>	<p>BZ 8</p> <p>Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumententscheidungen</p>	<p>BZ 9</p> <p>Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles</p>
<p>A</p> <p>Fachspezifisches Wissen</p>	<p>Verbraucherrecht, Vertragsrecht Versicherungsrecht Sozialrecht, Vorsorgerecht Marketingstrategien Produktkennzeichnung Informations- und Beratungsangebote Expert/innen und Netzwerke</p>	<p>Qualitätsbegriffe - Wissen und Verständnis von Qualität - verschiedene Qualitätsbegriffe und dahinterliegende Konzeptionen - Entscheidungsprozesse und Einflussfaktoren - Gütesiegel und Label Faktoren und Prozesse der Erzeugung, Verarbeitung, Verteilung und Entsorgung</p>	<p>Konzepte der Nachhaltigkeit Chancen und Risiken der Globalisierung Lebensstile, Lebensstilmodelle und Sozialstrukturen fachspezifische Konzepte zur Lebensführung und -gestaltung Nachhaltigkeitskonzepte zu Ernährung, Wohnen, Mobilität und Konsum</p>
<p>B</p> <p>Bereichsübergreifendes Wissen</p>	<p>politische und soziale Dimensionen (lokale, regionale und globale Zusammenhänge) psychische und psychologische Aspekte des Konsumhandelns</p>		<p>Globalisierungskonzepte Grundlagen der Ökologie Vereinbarungen, Konferenzen, Protokolle Agenda 21 Globales Lernen</p>
<p>C</p> <p>Didaktische/methodische Aspekte</p>	<p>fachdidaktische Positionen der Verbraucherbildung; Relevanz und Exemplarität Methodenspektrum - Plan-, Rollenspiel, Simulation, Schülerfirma - biografische Zugänge, Zukunftswerkstatt - Streit- und Expertengespräch</p>	<p>- Waren- und Dienstleistungstest - Produktlinienanalyse Methodenspektrum - Plan-, Rollenspiel, Simulation, Schülerfirma - biografische Zugänge, Zukunftswerkstatt - Streit- und Expertengespräch</p>	
<p>D</p> <p>Interaktive, kooperative und integrative Kompetenzen</p>	<p>Verständnis, Analyse und Entwicklung von Kommunikationsprozessen; Kommunikationsstraining: Feed-back-Kultur</p>		
<p>E</p> <p>Planung, Implementation und Evaluation von Lern-/Lehrprozessen</p>	<p>Planung, Sequenzierung, Durchführung und Evaluation von Unterrichtseinheiten; Entwicklung von Konzepten und Projekten; handlungs- und problemorientierte Umsetzung; Entwicklung neuer/alternativer Evaluationsmethoden (Lerntagebuch, Portfolio etc.)</p>		
<p>F</p> <p>(Berufs)biografische Kompetenzen</p>	<p>Reflexion von Selbstkonzept und Gestaltung der Konsumentenrolle; Akzeptanz von Differenzen in der Definition anderer Konsumenten</p>		
<p>G</p> <p>Teamentwicklung</p>	<p>Entwicklung von Teamfähigkeit als Beitrag zur Professionalisierung und Teamentwicklung; Entwicklung, Formulierung und Artikulation fachlich fundierter Standpunkte; Analyse von Gruppenstrukturen – und prozesse; Coaching und Supervision; Methoden der Teamentwicklung;</p>		
<p>H</p> <p>Organisationsentwicklung</p>	<p>Bildungseinrichtungen als Konsumenten bzw. Zielgruppe von Anbietern</p>	<p>qualitätsorientierter und nachhaltiger Umgang mit Ressourcen; Einflussmöglichkeiten auf Angebot und Nachfrage</p>	



PORTFOLIO 9.1

Portfolio-Matrix

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Esbiografie	Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung	Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung	Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung	Entwicklung eines persönlichen Ressourcenmanagements	Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von Konsumentscheidungen	Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen	Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumentscheidungen	Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles
A	Fachspezifisches Wissen									
B	Bereichsübergreifendes Wissen									
C	Didaktische/methodische Aspekte									
D	Interaktive, kooperative, integrative Kompetenzen									
E	Planung, Implementation und Evaluation von Lern-/ Lehrprozessen									
F	(Berufs)biografische Kompetenzen									
G	Teamentwicklung									
H	Organisationsentwicklung									

Wählen Sie aus der Matrix möglicher Aufgabenstellungen aus bzw. verschaffen Sie sich einen Überblick über bereits bearbeitete Bereiche!



PORTFOLIO 9.2

Meine Vorstellungen über/vom/zum Lernen und Lehren

in der Ernährungs-, Gesundheits- und Verbraucherbildung

Version vom:



Name

Name, Vorname, Position



Institution

Dienststelle, Arbeitgeber



Zuständigkeiten

persönliche Verantwortung (formal/inhaltlich)



Meine Lern-
Lehrphilosophie

Konzeption von Lernen und Lehren; Ziele und Dimensionen von Bildung; Umsetzung in Unterricht und Überprüfung



Einschätzung
Kompetenzstatus

eingestiegen

ausbaufähig

fortgeschritten

routiniert





PORTFOLIO 9.3

Lernen und Lehren im Kontext meiner Biografie

Zuordnung

--	--

Stand vom:

Lerngeschichte

vor dem Lehrberuf

im Lehrberuf

Lehrerfahrungen

in der Ausbildung

außerhalb der Lehrtätigkeit

Name

Name, Vorname

Einordnung

biografische Anker, Timeline

Darstellung

Episode; Kontext; Erinnerung; Verknüpfung

Einschätzung

Einordnung; Vergleich; Bedeutung

Einschätzung der Wichtigkeit für die professionelle Entwicklung

nebensächlich

bedeutend

erforderlich

wesentlich



PORTFOLIO 9.4

- Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Essbiografie
- Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung
- Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung
- Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung
- Entwicklung eines positiven Ressourcenmanagements
- Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von persönlichen Entscheidungen
- Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen
- Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumentscheidungen
- Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles

Bildungsziel(e)

Veranstaltung

Titel/Thema ▶
◀

Veranstalter

Institution ▶
◀

Ablauf der Veranstaltung

Inhalt, Formen, Methoden ▶
☰
◀

Kompetenzen und Qualifikationen

Domäne, Bereich; persönlicher Input; angestrebte/erreichte Kompetenz/Qualifikation ▶
☰
◀

Einschätzung Kompetenzzuwachs ▶
◀

kein gering mittel hoch

Testat

Datum

Unterschrift



PORTFOLIO 9.5

- Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Essbiografie
- Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung
- Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung
- Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung
- Entwicklung eines positiven Ressourcenmanagements
- Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von persönlichen Entscheidungen
- Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen
- Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumentscheidungen
- Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles

Bildungsziel(e)

Thema

Titel

Adressaten und Intentionen

Lernvoraussetzungen; angestrebte Kompetenzen/Qualifikationen; Kooperation

Lernumgebung

Gestaltung; Sequenz, Element, Materialien, Medien; Projekt

Ergebnis und Überprüfung

Inhaltliche, didaktische und methodische Quintessenz; adressatenspezifischer Kompetenzzuwachs; persönliche/professionelle Bilanz

Einschätzung Kompetenzzuwachs Adressaten	kein	gering	mittel	hoch	Einschätzung eigener Kompetenzzuwachs	kein	gering	mittel	hoch
--	------	--------	--------	------	---	------	--------	--------	------



PORTFOLIO 9.6

Beleg und Beurteilung einer fachwissenschaftlichen/ fachdidaktischen/methodischen Maßnahme

Zuordnung

--	--

Maßnahme

Intention

Kompetenzen und Qualifikationen

Einschätzung Kompetenzzuwachs

kein	gering	mittel	hoch
------	--------	--------	------



PORTFOLIO
Beispiel

Beleg und Beurteilung einer fachwissenschaftlichen/ fachdidaktischen/methodischen Maßnahme

Zuordnung

A	7
---	---

Maßnahme

Titel/Thema **SCHULDENFALLE HANDY – WIE KOMMT ES EIGENTLICH DAZU?**

Intention

Bereich; Zielvorstellung; Durchführungsbedingungen

- GEWINNUNG VON BACKGROUND-INFORMATIONEN ZU TECHNIK UND RECHTVERHÄLTNIS BEI DER HANDYNUTZUNG
- GRUNDLAGENWISSEN FÜR BERATUNG UND PRÄVENTION VON JUGENDLICHEN

Kompetenzen und
Qualifikationen

angestrebte/erreichte Kompetenz/Qualifikation; Bewertung

SONDIERUNG DER INFORMATIONQUELLEN

- NETZPROVIDER: D1, D2, E-PLUS, O2
- SERVICEPROVIDER
- VERBRAUCHERZENTRALEN

GEWINNUNG FUNDIERTEN HINTERGRUNDWISSENS ZU

- ÜBERTRAGUNGSTECHNIKEN
- BESONDERHEITEN BEIM MOBILFUNK
- MOBILFUNKMARKT
- MOBILFUNKVERTRAG
- WEGWEISER DURCH DEN TARIFDSCHUNGEL
- RECHTE UND PFLICHTEN AUS MOBILFUNKVERTRÄGEN
- KOSTEN MOBILEN TELEFONIERENS
- PROBLEME MIT SONDERRUFNUMMER

INFORMATIONQUELLEN

ONLINE-RECHERCHE NETZ- UND SERVICEPROVIDER
VERBRAUCHERZENTRALE BADEN WÜRTTEMBERG
„DAMIT DAS HANDY NICHT ZUR SCHULDENFALLE WIRD“:
[HTTP://WWW.VERBRAUCHERBILDUNG.DE/WEBSEITE/PDF/
HANDY_SCHULDENFALLE.PDF](http://www.verbraucherbildung.de/webseite/pdf/handy_schuldenfalle.pdf)

Einschätzung
Kompetenzzuwachs

kein

gering

mittel

hoch



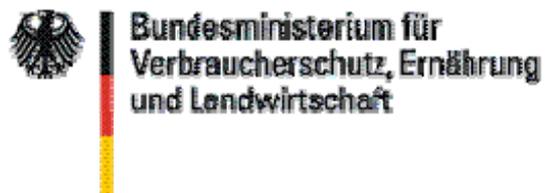


www.evb-online.de

REVIS - ein Kooperationsprojekt:



gefördert vom:





Handreichung Portfolio Ernährungs- und Verbraucherbildung

1 Wo bekommen Sie Informationen und Unterstützung?

info
7



Auf der Internet-Plattform

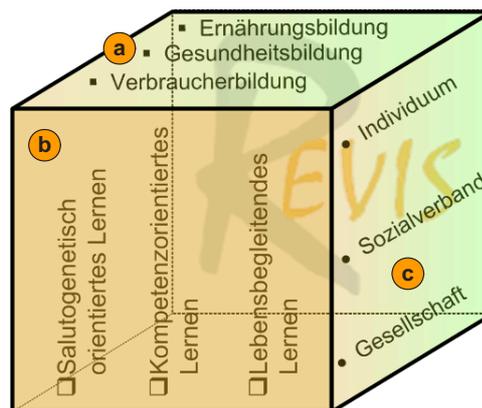
www.evb-online.de

finden Sie Grundlegendes und Wissenswertes zum Modellprojekt REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen).

Das *Portfolio Ernährungs- und Verbraucherbildung* wurde im Rahmen dieses Modellprojektes entwickelt. Es orientiert sich an den Bildungszielen, Kompetenzen und Standards, die vom Projekt als Grundlagen einer gesundheitsförderlichen, zukunftsgerichten und nachhaltigen Ernährungs- und Verbraucherbildung erarbeitet wurden.

Der *didaktische Würfel* stellt die grundlegenden Dimensionen dar, die für die Konzeption, Durchführung und Überprüfung von Lern- und Lehrprozessen von wesentlicher Bedeutung sind:

- a** Welcher Inhaltsbereich steht im Mittelpunkt und welche Verknüpfungen sind notwendig?
- b** Wird in der Konzeption von Bildungsprozessen der Fokus auf kompetenzorientierte, salutogenetisch ausgerichtete und lebensbegleitende Lernprozesse gerichtet?
- c** Werden in das Reflexions- und Handlungsspektrum die Dimensionen und Verknüpfungen von Individuum, Sozialverband und Gesellschaft einbezogen?

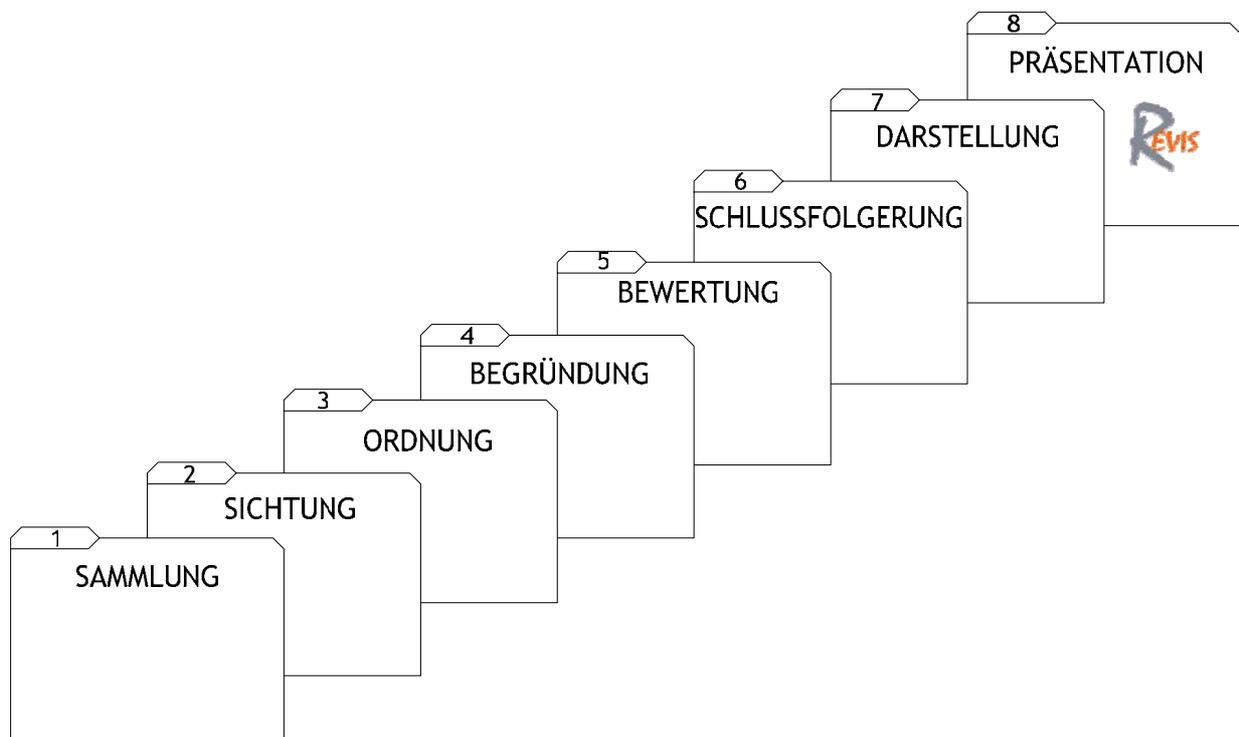


2 Was bezweckt das Portfolio?

Ein Portfolio

- wird von den Lernenden selbst zusammengestellt, ergänzt, aktualisiert, kommentiert und bewertet;
- strukturiert und kommentiert die Sammlung von Dokumenten und Materialien unterschiedlicher Art;
- belegt die individuellen Lernwege und Lernerfolge;
- dokumentiert und präsentiert die Kompetenzentwicklung in bestimmten Bereichen und
- erlaubt eine aussagekräftige Rückmeldung und kohärente Beurteilung von Leistungsstand und Leistungsentwicklung.

Portfolioprozess



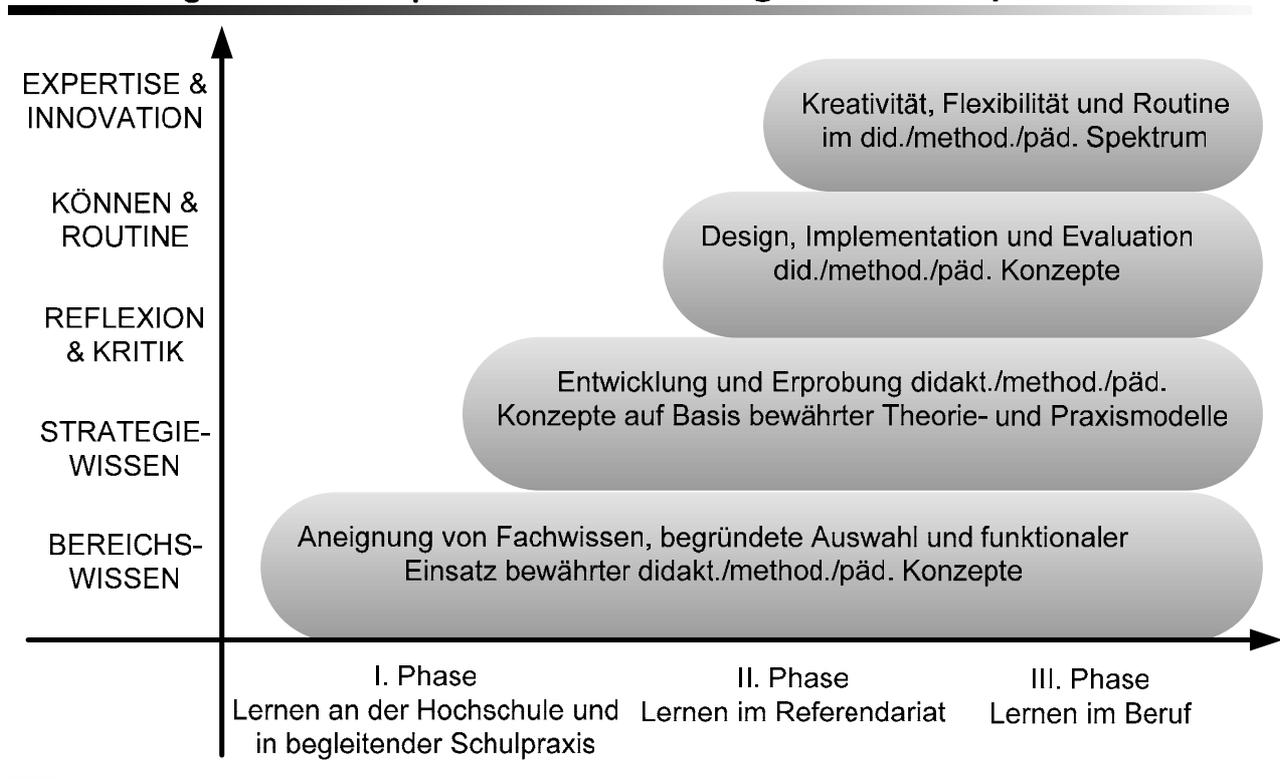
In einem *mehrstufigen* und *sich wiederholenden Prozess* werden Maßnahmen der Kompetenzentwicklung für die Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung gesammelt, geordnet, kommentiert und bewertet.

Ergebnis ist die Dokumentation eines reflektierten Standpunktes zur Professionalität als Lehrperson und einer nachhaltigen inhaltlichen, didaktischen und methodischen Entwicklung der Domäne Ernährungs- und Verbraucherbildung.

3 Welche Themen bieten sich für wen an?

Gerade in pädagogischen Berufsfeldern gilt der Aufbau von Handlungskompetenz als ein berufsbiografischer Qualifizierungs- und Spezialisierungsprozess, der in allen Phasen der Lehrerbildung als Zieldimension thematisiert werden muss. Die Entwicklung der Fähigkeit, die gestellten Anforderungen nicht nur durch theoretisches Wissen zu erfassen, sondern auch situationsspezifisch und unter Zeit- und Handlungsdruck umsetzen zu können, ist somit integraler Bestandteil der verschiedenen Phasen der Lehrerbildung - allerdings in unterschiedlicher Gewichtung und Wertigkeit.

Entwicklung der Lehrkompetenz – ein lebensbegleitender Lernprozess



Ordnen Sie Belege von Maßnahmen Ihrer Kompetenzentwicklung zunächst nach einem groben Raster; die Einordnung nach den neun *REVIS*-Bildungszielen (1 bis 9) bzw. acht Reflexions- und Handlungsbereichen (A bis H) ist

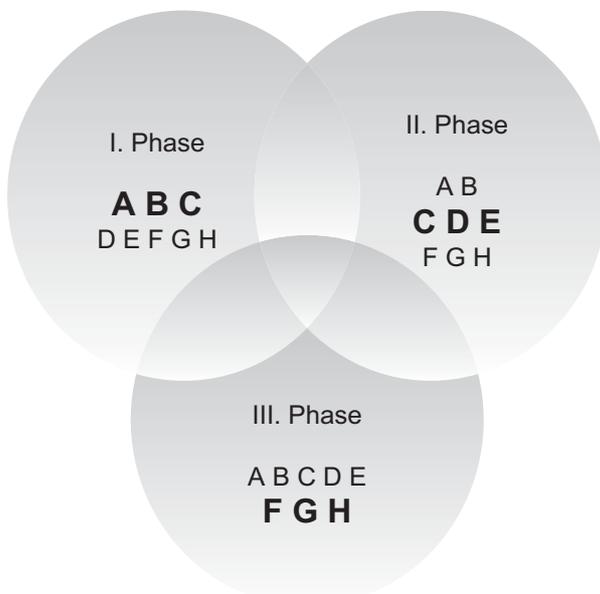
- einerseits überschaubar und
- andererseits differenziert genug,
- um das Spektrum der Ernährungs- und Verbraucherbildung angemessen abbilden zu können.

		Bildungsziele								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Reflektierte und selbstbestimmte Gestaltung der Essbiografie	Gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung	Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung	Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes durch Essen und Ernährung	Entwicklung eines persönlichen Ressourcenmanagements	Reflektiertes und selbstbestimmtes Treffen von Konsumentscheidungen	Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen	Qualitätsorientiertes Treffen von Konsumentscheidungen	Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles
A	Fachspezifisches Wissen							✓ A/7		
B	Bereichsübergreifendes Wissen									
C	Didaktische/methodische Aspekte									
D	Interaktive kooperative integrative Kompetenzen									
E	Planung Implementator und Evaluation von Lern-/ Lehrprozessen									
F	(Berufs)biografische Kompetenzen									
G	Teamentwicklung									
H	Organisationsentwicklung									

So lässt sich z.B. die *Gewinnung von Grundlagenwissen zu Techniken und Rechtsverhältnissen bei der Handy-Nutzung* schwerpunktmäßig

- dem Bildungsziel 7 *Reflektierte Gestaltung der Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen* und
- dem Reflexions- und Handlungsbereich A *Fachspezifisches Wissen* zuordnen.

Dieses Raster vermittelt zusätzlich einen groben Überblick über Bereiche bereits bzw. noch nicht erfolgter Reflexion.



Darüber hinaus bietet es sich an, die auf die Bildungsziele bezogenen Reflexions- und Handlungsbereiche des Portfolios - ebenfalls schwerpunktmäßig - den Phasen der Lehrerbildung zuzuordnen; „Grenzüberschreitungen“ sind unumgänglich!

4 Was brauchen Sie dazu?

Zweckmäßigerweise sammeln Sie Dokumente und Materialien, die Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung, bei Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung erstellt und/oder erhalten haben, in einem sog. *Arbeitsdossier*.

Es empfehlen sich als Archivierungssystem alle Ordnungs- und Sammelmappen, die - wegen der unterschiedlichen Art der Unterlagen (Format, Material) - eine schnelle und dennoch bereits vorsortierende Ablage und ein ebenso rasches und präzises Wiederfinden der Materialien erlauben. Das so angelegte Dossier ist Ausgangspunkt und ständige Arbeitsgrundlage für den gesamten Portfolioprozess. Dokumente und andere Nachweise werden daraus entnommen, gesichtet, an- und zugeordnet, um- und aussortiert, mit Kommentaren versehen, in Prozesse der Begründung und Bewertung übergeführt, mit Schlussfolgerungen versehen und endlich in einer (vorläufig) abschließenden Form dem Präsentationsportfolio zugeführt.



Im *Präsentationsportfolio* findet der Portfolioprozess zunächst seinen materiellen Abschluss; in sortierter, strukturierter, kommentierter, klassifizierter, reflektierter Form wird das Ergebnis (Produkt) dokumentiert und zur (vorläufig) abschließenden Selbst- und Fremdevaluation ‚freigegeben‘. Dazu eignen sich Präsentationsmappen, in die die unterschiedlichen Dokumente und Materialien in flexibler Form abgelegt, um- und aussortiert und präsentiert werden können.

Sie können sich von der Homepage www.evb-online.de Deckblätter, Inhaltsverzeichnisse, Formulare als PDF-Dokumente herunterladen, in der benötigten Anzahl ausdrucken und Ihrem Präsentationsportfolio beifügen.

5 Wie gehen Sie vor?

Betrachten Sie Ihr Portfolio als Projekt, in dem und mit dem Sie Ihre *professionelle Entwicklung als einen berufsbiografischen Prozess* dokumentieren, der einer *beständigen Veränderung* unterworfen ist – somit prinzipiell unabgeschlossen ist! Betrachten Sie deshalb Ihre Reflexionen immer als Bilanzierung einer Zwischenetappe und Gelegenheit, in der Rückschau den erreichten Stand festzuhalten und die nächsten Schritte zu planen.

Bei Ihrer Reflexion über Stand und Potenzial Ihrer professionellen Entwicklung sollten Sie deshalb auch – zumindest manches Mal – Rückschau halten auf bereits zurückgelegte Wegstrecken und die dabei angelegten Wegmarkierungen überprüfen, z. B.:

- wann und in welche Richtung haben sich Ihre *Vorstellungen über/vom/zum Lernen und Lehren* geändert? (*Formular 9.2*)
Beispiel: Dokumentation und Vergleich der Vorstellungen über Bildungsziele und Unterrichtsprozesse vor Beginn des Studiums, während des Studiums, vor Beginn des Referendariats, im Referendariat...
- wie und in welcher Weise ist Ihr *Lernen und Lehren im Kontext Ihrer Biografie* einzuordnen bzw. wie hat Ihre Biografie Ihre professionelle Entwicklung beeinflusst? (*Formular 9.3*)
Beispiel: Aufspüren von Ereignissen, Personen etc., die auf die Berufsentscheidung und Ausgestaltung der Berufsrolle einen prägenden Einfluss ausübten.
- welche *externe Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahme* betrachten Sie als Meilensteine in Ihrer beruflichen Entwicklung? (*Formular 9.4*)
Beispiel: Inhalt und Ertrag von (freiwilligen/verpflichtenden) Maßnahmen, die Sie außerhalb der eigenen Bildungsinstitution wahrgenommen haben.
- auf welche Weise Sie durch eine *interne Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahme* Ihren eigenen Kompetenzzuwachs und denjenigen der Adressaten befördern konnten? (*Formular 9.5*)
Beispiel: Konsequenzen, die sich aus Ihrem eigenen Beitrag zur Planung, Durchführung und Überprüfung von Maßnahmen in der eigenen Bildungsinstitution und für die Adressaten ergeben (haben).
- in welcher Weise und mit welchem Einfluss die Auseinandersetzung mit wesentlichen Elementen professioneller Kompetenz als *Beleg und Beurteilung einer fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen/methodischen Maßnahme* einen Beitrag zu Ihrer beruflichen Entwicklung dokumentieren kann? (*Formular 9.6*)
Beispiel: Ein Essay zu einem Fachartikel/Fachbuch, das die Möglichkeiten (und Grenzen) des Einsatzes einer didaktischen Konzeption und/oder methodischen Maßnahme für den Unterricht bzw. die Fortentwicklung des Faches beschreibt.

Die Portfolio-Matrix (*Formular 9.1*) vermittelt Ihnen einen raschen *Überblick über die Bildungsziele und Reflexions- und Handlungsbereiche*, die Gegenstand Ihrer Reflexion werden können bzw. bereits als solche dokumentiert wurden und u.U. nochmals – vielleicht aus einer veränderten Perspektive – kommentiert werden könnten.

In der *Gesamtübersicht (Formular 10)* listen Sie chronologisch Ihre Aktivitäten auf; dies gestattet Ihnen einen schnellen Überblick und erleichtert den gezielten Zugriff auf vorhandene Dokumente.

Beispielformular



Beleg und Beurteilung
einer fachwissenschaftlichen/
fachdidaktischen/methodischen Maßnahme

**REVIS-
Bildungsziel**

Zuordnung

**Reflexions- und
Handlungsbereich**

A	7
---	---

Maßnahme Titel/Thema **SCHULDENFALLE HANDY – WIE KOMMT ES EIGENTLICH DAZU?**

Intention Bereich: Zielvorstellung; Durchführungsbedingungen

- GEWINNUNG VON BACKGROUND-INFORMATIONEN ZU TECHNIK UND RECHTVERHÄLTNIS BEI DER HANDY-NUTZUNG
- GRUNDLAGENWISSEN FÜR RERATUNG UND PRÄVENTION VON JUGENDLICHEN

Kompetenzen und Qualifikationen angestrebte/erreichte Kompetenz/Qualifikation; Bewertung

SONDIERUNG DER INFORMATIONQUELLEN

- NETZPROVIDER: D1, D2, E-PLUS, O2
- SERVICEPROVIDER
- VERBRAUCHERZENTRALEN

GEWINNUNG FUNDIERTEN HINTERGRUNDWISSENS ZU

- ÜBERTRAGUNGSTECHNIKEN
- RESONDERHEITEN BEIM MOBILFUNK
- MOBILFUNKMARKT
- MOBILFUNKVERTRAG
- WEGWEISER DURCH DEN TARIFDSCHUNDEL
- RECHTE UND PFLICHTEN AUS MOBILFUNKVERTRÄGEN
- KOSTEN MOBILEN TELEFONIERENS
- PROBLEME MIT SONDERRUFNUMMER

INFORMATIONQUELLEN

ONLINE-RECHERCHE NETZ- UND SERVICEPROVIDER
VERBRAUCHERZENTRALE RADEN WÜRTTEMBERG
„DAMIT DAS HANDY NICHT ZUR SCHULDENFALLE WIRD“:
[HTTP://WWW.VERBRAUCHERBILDUNG.DE/WEBSETTE/PDF/HANDY_SCHULDENFALLE.PDF](http://www.verbraucherbildung.de/webseite/pdf/handy_schuldenfalle.pdf)

Einschätzung Kompetenzzuwachs kein gering mittel **X** hoch **eigene Bewertung**

Die Formulare erhalten Sie als Kopiervorlage im PDF-Format unter www.verb-online.de

A 8.1 Fragebogen zur Akzeptanztestung

Sehr geehrte Damen und Herren!

Das Modellprojekt zur Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen (REVIS) hat das Ziel, auf unterschiedlichen Ebenen Hilfestellungen zur Innovation und Weiterentwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Schulen anzubieten.

Schulentwicklung kann nur dann gelingen, wenn die Menschen, die den Prozess tragen und gestalten sollen, ernst genommen und in die Entwicklungsschritte einbezogen werden.

Deshalb bitten wir um Ihre Beteiligung bei dieser Befragung. Wir legen Ihnen einige zentrale Ergebnisse und Fragestellungen aus dem REVIS-Projekt vor und bitten um Ihre Einschätzungen dazu.

Den ausgefüllten Fragebogen erbitten wir über die jeweiligen REVIS-Beauftragten zurück, die mit Ihrer Schule Kontakt aufgenommen haben.

Bei Interesse stellen wir den Schulen die Gesamtauswertung (Schulen aller Schulformen aus mindestens 4 Bundesländern) gerne zu Verfügung. Es werden dabei keine Einzelergebnisse ausgewiesen.

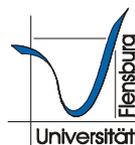
Bitte nehmen Sie zur Beantwortung des Fragebogens auch die Übersicht über das „Haus der Bildungsziele“ zur Hand (besonders Frage 7). Während im „Dach“ die Bildungsziele aufgeführt sind, eröffnet sich in den einzelnen Fenstern ein Blick auf die zentralen Fragen und Inhalte der Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Auf der Rückseite des Blattes findet sich die Beschreibung der Mobilen Esswerkstatt. Sie hilft bei der Beantwortung des letzten Befragungsteils.

Das Haus der Bildungsziele und die Beschreibung der Mobilen Esswerkstatt können Sie gerne zur Information behalten.

Wir bedanken uns für Ihre Mühe und die Bearbeitung des folgenden Fragebogens!

Ihr REVIS-Projektteam



Prof. Dr. Helmut Heseker

Prof. Dr. Ines Heindl

Prof. Dr. Barbara Methfessel

Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

1. Zunächst bitten wir Sie um die folgenden Angaben: (bitte Zutreffendes ankreuzen oder ausfüllen)

<input type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich	Alter:
<input type="checkbox"/> Lehrer/in <input type="checkbox"/> Eltern <input type="checkbox"/> Schüler/in	<input type="checkbox"/> Fachkraft mit anderer Ausbildung / anderer Funktion Welche?

2. Bitte kreuzen Sie an, in welcher Schulstufe/Schulform Sie tätig sind:

- Grundschule (4 Jahre)
- Grundschule (6 Jahre)
- Hauptschule
- Realschule
- Sekundarschule, Regelschule, Mittelschule, Gemeinsame Oberschule
- Kooperative Gesamtschule
- Integrierte Gesamtschule / Waldorfschule (nicht Zutreffendes bitte streichen)
- Gymnasium
- Förderschule

3. Gibt es an Ihrer Schule Gemeinsamen Unterricht (Behinderte/ Nichtbehinderte)?

- Ja
- Nein
- Ich weiß nicht

4. Sind Sie Mitglied der Schulleitung?

<input type="checkbox"/> Ja	Wenn „Ja“, in welcher Funktion?
<input type="checkbox"/> Nein	

5. Welche anderen Funktionen bekleiden Sie in der Schule?

6. Welche Fächer unterrichten Sie oder welche Arbeitsgemeinschaften betreuen Sie? Bitte kreuzen Sie die entsprechenden Felder an. Bitte bedenken Sie: Die Befragung wird in mehreren Bundesländern durchgeführt. Deshalb können Fächerbezeichnungen u. U. abweichen. Wenn Sie sich mit Ihrem Fach oder Ihrer Tätigkeit nicht wieder finden, nutzen Sie bitte das freie Feld. Wenn diese Frage für Sie nicht zutrifft, bitte weiter auf der nächsten Seite.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Arbeitslehre | <input type="checkbox"/> Musik |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> NW integriert |
| <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Philosophie |
| <input type="checkbox"/> Darstellen/ Gestalten | <input type="checkbox"/> Physik |
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Politik |
| <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> Religion |
| <input type="checkbox"/> Erdkunde | <input type="checkbox"/> Sachunterricht/ HSU |
| <input type="checkbox"/> Ernährungslehre | <input type="checkbox"/> Spanisch |
| <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Geschichte | <input type="checkbox"/> Technik |
| <input type="checkbox"/> Hauswirtschaft/Haushaltslehre | <input type="checkbox"/> Textil |
| <input type="checkbox"/> Informatik | <input type="checkbox"/> Wirtschaft |
| <input type="checkbox"/> Kunst | oder... |
| <input type="checkbox"/> Mathematik | |

7. Für wie wichtig halten Sie die im REVIS-Projekt formulierten Bildungsziele im Einzelnen? Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile an:

Die Schüler/innen...	sehr wichtig	wichtig	Das kann ich nicht entscheiden.	eher unwichtig	unwichtig
gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.					
gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.					
handeln sicher bei Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.					
entwickeln ein positives Selbstbild durch Essen und Ernährung.					
treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.					
gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.					
treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.					
entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.					
entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement.					
sind in der Lage, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.					

8. Wenn diese Bildungsziele Ihrer Meinung nach nicht vollständig sind, welche sollten ergänzt werden?

9. Die Ernährungs- und Verbraucherbildung soll nach den Vorstellungen des REVIS-Projekts bestimmte Funktionen erfüllen und Aufgaben im Bildungswesen übernehmen. Wie beurteilen Sie die folgenden Zielsetzungen vor dem Hintergrund der dargestellten Bildungsziele? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an:

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung...	Ich stimme voll zu.	Ich stimme eher zu.	Das kann ich nicht entscheiden.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme nicht zu.
...ist ein wichtiger Teil der Allgemeinbildung.					
...sollte für alle Schüler/innen in der Grundschule und in der SEK I in allen Bildungsgängen verbindlich sein.					
...vermittelt unverzichtbare Lebenskompetenzen.					
...ermöglicht es, den Unterricht mit Alltagsbezug zu gestalten.					
...ermöglicht es den Schüler/innen in besonderer Weise, den Sinn ihres Lernens zu erschließen.					
...ist geeignet, die positive Selbstkonzepte von Schüler/innen zu entwickeln und zu stärken.					
...ist von zentraler Bedeutung für die Gesundheitsbildung der Schüler/innen.					
...ist Bestandteil einer sinnlich-ästhetischen Bildung.					
...fördert die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit.					
...unterstützt die Wertevermittlung in der Schule in Bezug auf soziale Verantwortung.					
...unterstützt die Wertevermittlung in der Schule in Bezug auf Nachhaltigkeit.					

10. Das REVIS-Konzept geht davon aus, dass die Ernährungs- und Verbraucherbildung auch in Bezug auf ihre mögliche Funktion in der Schulprogrammentwicklung betrachtet werden muss. Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an:

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung...	Ich stimme voll zu.	Ich stimme eher zu.	Das kann ich nicht entscheiden.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme nicht zu.
...kann der Schule ein besonderes Profil verleihen.					
...ist gut geeignet für Kooperationen mit außerschulischen Partnern (z. B. Krankenkassen, Fachfrauen für Kinderernährung, Landfrauen, Meisterinnen der Hauswirtschaft).					
...kann nicht nur auf den Unterricht beschränkt bleiben, sondern muss auch im Schulleben verankert sein. (Z. B. im Klassenfahrtkonzept, Verpflegungskonzept, Schulfest).					
...ist für Eltern ein attraktiver Baustein des Schulprogramms.					
...sollte durch Elternbildung (mit außerschulischen Kooperationspartnern) unterstützt und ergänzt werden.					
...ist besonders in der Ganztagschule von Bedeutung.					

11. Welche Fächer sollten sich mit den insgesamt dargestellten REVIS-Bildungszielen und Inhalten, die in den Schlüsselfragen in dem „Haus der Bildungsziele“ angelegt sind, beschäftigen? Bitte kreuzen Sie an, Mehrfachantworten sind möglich:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Arbeitslehre | <input type="checkbox"/> Musik |
| <input type="checkbox"/> Biologie | <input type="checkbox"/> NW integriert |
| <input type="checkbox"/> Chemie | <input type="checkbox"/> Philosophie |
| <input type="checkbox"/> Darstellen/ Gestalten | <input type="checkbox"/> Physik |
| <input type="checkbox"/> Deutsch | <input type="checkbox"/> Politik |
| <input type="checkbox"/> Englisch | <input type="checkbox"/> Religion |
| <input type="checkbox"/> Erdkunde | <input type="checkbox"/> Sachunterricht/ HSU |
| <input type="checkbox"/> Ernährungslehre | <input type="checkbox"/> Spanisch |
| <input type="checkbox"/> Französisch | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Geschichte | <input type="checkbox"/> Technik |
| <input type="checkbox"/> Hauswirtschaft/Haushaltslehre | <input type="checkbox"/> Textil |
| <input type="checkbox"/> Informatik | <input type="checkbox"/> Wirtschaft |
| <input type="checkbox"/> Kunst | oder... |
| <input type="checkbox"/> Mathematik | |

12. In den Bundesländern wird z. T. in unterschiedlichen Fächerverbänden gearbeitet. Bitte nennen Sie deshalb ggf. auch die Fächerverbände in Ihrem Bundesland, die die REVIS-Bildungsziele besonders berücksichtigen sollten.

13. Wie sollte die Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Studentafel verankert werden? Welche Empfehlung würden Sie geben? Bitte kreuzen Sie Zutreffendes an, Mehrfachantworten sind möglich.

- Mindestens 1 Unterrichtsstunde in jeder Jahrgangsstufe von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit.
- Mindestens 2 Unterrichtsstunden in jeder Jahrgangsstufe von der Grundschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit.
- Die Schule hat ein festgesetztes Deputat für die Ernährungs- und Verbraucherbildung (**z.B.** 6 Stunden in der Grundschule 10 Std. in der SEK I). Die Stunden werden von der Schule selbständig „verwaltet“ und können je nach Schulprogramm auch konzentriert in einzelnen Jahrgängen eingesetzt werden. Einzige Vorgabe: Das Deputat muss den Schüler/innen im Rahmen ihrer Schullaufbahn erteilt werden.
- Die Unterrichtsstunden sollten geblockt sein (mindestens Doppelstunde).
- Für die Ernährungs- und Verbraucherbildung sind Werkstatttage/ Projektstage/ Epochenunterricht in einem Schuljahr sinnvoll.

14. Die Ernährungs- und Verbraucherbildung braucht als Baustein der Schulentwicklung bestimmte Voraussetzungen. Wie beurteilen Sie das Vorhandensein der folgenden Faktoren in Ihrer Schule? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an.

	Trifft genau zu.	Trifft eher zu.	Ich weiß nicht.	Trifft eher nicht zu.	Trifft gar nicht zu.
Die Fachraumausstattung reicht aus.					
Genügend Fachlehrer/innen an der Schule im Bereich Hauswirtschaft/Haushaltslehre.					
Fachlehrermangel wird durch fachfremden Unterricht in Hauswirtschaft/Haushaltslehre aufgefangen.					
Fächerübergreifender Unterricht ist gut entwickelt.					
Es gibt ausreichend unterstützendes Material.					
Es gibt ausreichende Fortbildungsangebote.					
Wir haben Ansprechpartner für außerschulische Kooperation (z. B. Fachfrauen, Krankenkassen, Stiftungen, Unternehmen, Verbände).					
Hohe Akzeptanz für die Ernährung und Verbraucherbildung im Kollegium vorhanden/zu erwarten					
Hohe Akzeptanz in der Schulleitung vorhanden/zu erwarten					
Hohe Akzeptanz in der Elternschaft vorhanden/zu erwarten					
Hohe Akzeptanz in der Schülerschaft zu erwarten					
Es gibt Lehrer/innen, die die Initiative übernehmen/mittragen würde.					
Es gibt Eltern, die die Initiative übernehmen/mittragen würden.					
Ernährungs- und Verbraucherbildung wird als wichtige Schulentwicklungsaufgabe verstanden.					
Wenn Sie in der letzten Zeile „trifft eher nicht zu“ oder „trifft gar nicht zu“ geantwortet haben, nennen Sie uns bitte die Aufgaben, die Ihrer Meinung nach wichtiger sind in der Schule:					

15. Wir diskutieren im REVIS-Projektteam darüber, statt der traditionellen Schulfachbezeichnung in der SEK I „Hauswirtschaftsunterricht/Haushaltslehre“ die Fachbezeichnung Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule einzuführen. Es wird damit kein neues Facheingerichtet, sondern bereits vorhandene Ressourcen/Stunden werden mit der neuen Konzeption genutzt! Wie beurteilen Sie die folgenden Überlegungen?

	Ich stimme voll zu.	Ich stimme eher zu.	Das kann ich nicht entscheiden.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme nicht zu.
Das neue Konzept würde einen Imagegewinn bedeuten.					
Die vorgeschlagene Weiterentwicklung ist notwendig.					
Die Ernährungs- und Verbraucherbildung sollte auf jeden Fall als Rahmenplan für alle Schulen vorliegen.					

16. Haben Sie nach Bearbeitung dieses Fragebogens noch eine weitere Anregung oder Überlegung zu dem Thema Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen?

17. Wir stellen Ihnen das Konzept der Mobilen Esswerkstatt auf dem beiliegenden Infoblatt kurz vor. Wie beurteilen Sie die Idee der „Mobilen Esswerkstatt“? Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an, ob Sie den Aussagen zustimmen oder nicht.

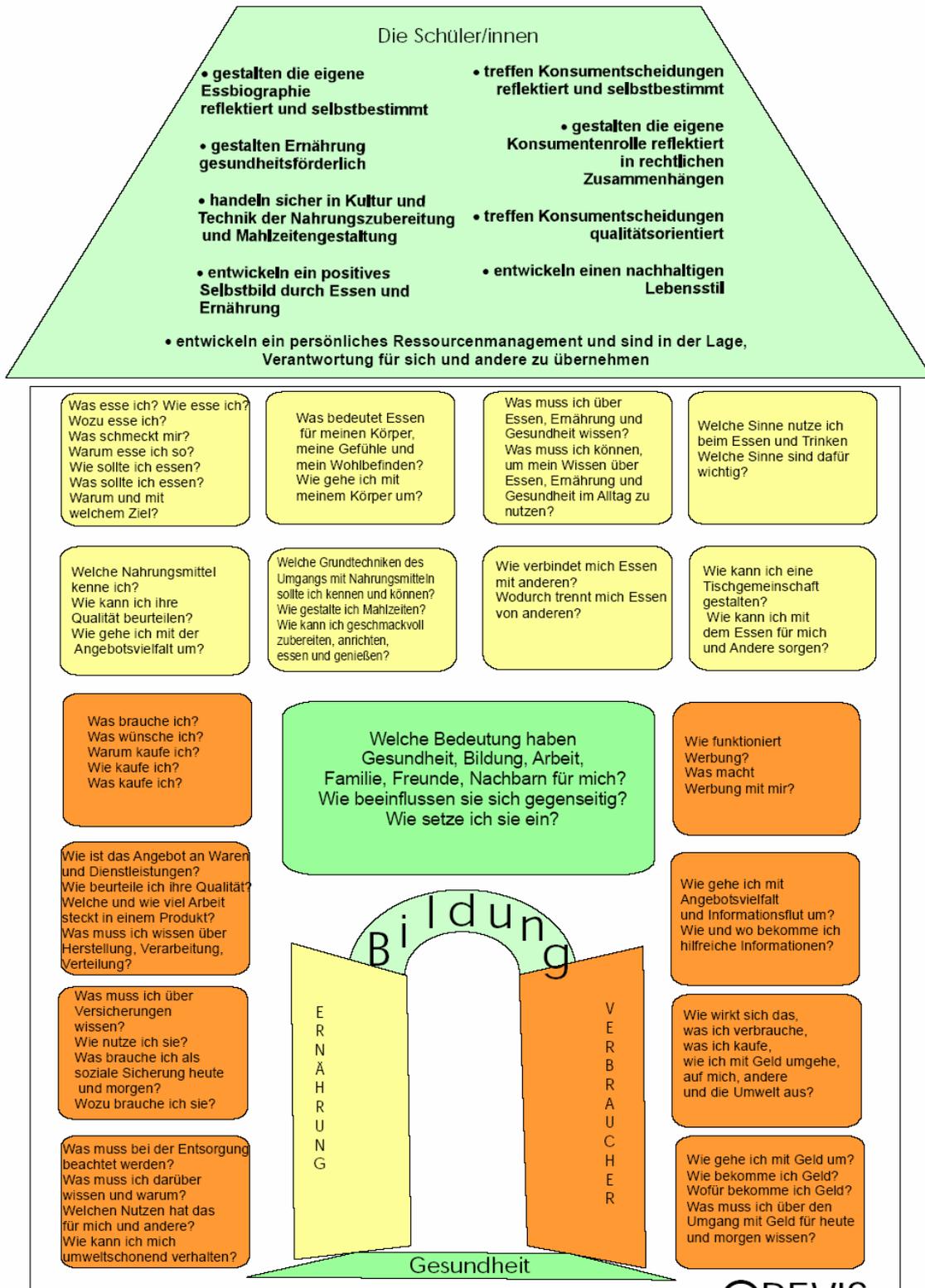
	Ich stimme voll zu.	Ich stimme eher zu.	Dazu kann ich keine Aussage treffen.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich stimme nicht zu.
Ich könnte mir den Einsatz der Mobilen Esswerkstatt an unserer Schule gut vorstellen.					
Ich würde die Mobile Esswerkstatt auch in meinem Unterricht ausprobieren.					
Damit könnten auch Fächer arbeiten, die sonst keinen Zugang zur Schulküche haben.					
Damit könnte der Fachraum Schulküche entlastet werden von „Fremdnutzungen“, die zu Konflikten führen, wenn die Fachraumregeln nicht eingehalten werden.					
Damit könnte ein Engpass in der Schulküche überwunden werden.					
Die Mobile Esswerkstatt könnte auch für die Elternarbeit eingesetzt werden.					
Die Mobile Esswerkstatt eignet sich für Kooperationsprojekte mit außerschulischen Partnern (z. B. Krankenkassen)					
Ich halte den Preis für akzeptabel.					
Die Anschaffung könnte aus dem Schuletat erfolgen, wenn die Schulgemeinde das für wichtig hält.					
Die Anschaffung könnte über Sponsoring erfolgen.					

18. Haben Sie noch Fragen, Anregungen oder Wünsche in Bezug auf die Mobile Esswerkstatt?

Danke für Ihre Mühe – Ihr REVIS-Team

www.evb-online.de

Bildungsziele



©REVIS

Ernährungs- und Verbraucherbildung
Das Leben kompetent gestalten



Die Mobile Esswerkstatt

Das Forschungsprojekt REVIS hat sich zum Ziel gesetzt, eine **mobil** in der Schule und im Klassenraum einsetzbare **Esswerkstatt** einzurichten.

Das Konzept zielt dabei ausdrücklich auf vielfältige unterrichtliche Aktivitäten: zur Sinnes- und Geschmacksschulung, zum Erkunden und Erforschen von Nahrungsmitteln und Inhaltsstoffen, zum Umgang, zur Verwendung und Verarbeitung von Rohstoffen und Produkten in der Küche bis zur Zubereitung von Speisen im Alltag.

Die Arbeit mit der Esswerkstatt unterstützt die natur- und kulturwissenschaftliche Grundbildung. Sie integriert die Lebenswelt der Schülerinnen

und Schüler in den Unterricht und leistet so einen Beitrag zu einer modernen Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Primär kann sie dort zum Einsatz kommen, wo kein Fachraum vorhanden ist. Sekundär kann sie den vorhandenen Fachraum Schulküche ergänzen und entlasten. So können z. B. einzelne und begrenzte Übungen in den Klassenraum geholt werden. Im Rahmen des Konzeptes des Lernens an Stationen oder zu Projektanlässen bietet die Mobile Esswerkstatt zusätzliche Lerngelegenheiten.

Die mobile Esswerkstatt ist nicht geeignet, die nötige Versorgungsinfrastruktur z. B. in der Ganztagschule zu ersetzen.

Die Mobile Esswerkstatt im kurzen Überblick:

- Flexibles, mobiles Werkstattmodul, das es Schulen ermöglicht in ein Grundbildungskonzept einzusteigen: Berücksichtigung von Handlungskompetenzen, Psychomotorik, Sinnesschulung, Geschmacksbildung, Selbstwirksamkeitserfahrungen, Methodenwissen und -anwendung.
- Erschwinglich für Schulen, Schulträger, offen für lokales Sponsoring, Schulen sollen nur das erwerben, was sie auch wirklich brauchen, deshalb wird ein Basismodul vorgestellt, das durch weitere Werkstattmodule erweiterbar ist (z. B. f. d. Funktion „Backen“).
- Grundfläche: 80 X 120 cm (klassentür-kompatibel), Elektroanschluss: 240 Volt, eingebautes Ceranfeld mit zwei Kochstellen, Anschlusskabel, 2 eingebaute Steckdosen zum Anschluss elektrischer Geräte direkt unterhalb der Arbeitsfläche (z. B. Mixer).
- Beidseitige Besteck- und Großraum-Schubladen für das Zubehör im Klassensatz und das exemplarische Arbeiten (z.B. Besteck, Schneidbretter, Bechergläser, Töpfe, Schälchen etc.). Vorschläge zur Ausstattung und Bezugsquellen werden mitgeliefert. Die Nutzer können diese Ausstattung selbst zusammenstellen und vor Ort organisieren. Damit wird der Grundpreis niedrig gehalten.
- Auf einen Wasseranschluss wurde im Modul verzichtet: kleine Mengen Wasser (zur Zubereitung oder groben Reinigung) können über das Waschbecken im Klassenzimmer entnommen und entsorgt werden. Die Einschränkung, dass Nahrungsmittel vor dem Unterricht gewaschen werden müssen, ist vertretbar.
- 4 robuste Industrierollen zum ebenerdigen Transport, Bremsfunktion. Für den Einsatz auf mehreren Etagen ist wegen des Eigengewichts ein Aufzug nötig. Die mobile Esswerkstatt kann aber auch schwerpunktmäßig auf einer Etage „stationiert“ und dort eingesetzt werden. Zum Transport von Schule zu Schule ist ein Auto-Anhänger mit Rampe zu empfehlen.

Preis des Grundmoduls ohne Ausstattung wie beschrieben: ca. 2400,-- Euro.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Sehr geehrte Damen und Herren,
 wir möchten Ihren **Bedarf an Fort- und Weiterbildungen** im Bereich *Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB)* erheben.
 Prüfen Sie bitte zunächst, ob die *Kennziffer* oben rechts mit der Ihres Fragebogens übereinstimmt. Sollte dies nicht der Fall sein, tragen Sie bitte oben rechts auf dieser Seite die Kennziffer des Fragebogens ein.
 Bitte kreuzen Sie bei den nachfolgenden Fragen entweder das zutreffende Feld an oder ergänzen Sie unter <Weiteres>, <Sonstiges> (weitere Anmerkungen können Sie unten auf der Rückseite vermerken).

- 1) **Falls Sie Lehrerin/Lehrer sind und im Bereich Ernährungs- und Verbraucherbildung unterrichten, welche Ausbildung haben Sie?**
 Hochschulausbildung in einem für EVB zuständigen Fach
 Fachlehrerausbildung
 Hochschulausbildung in anderen Fächern
 Weiteres:
- 2) **Falls Sie kein/e Lehrer/in sind, in welchem Zusammenhang unterrichten Sie EVB?**
 BeKi Fachfrauen
 Sonstiges:
- 3) **Ich bin selbst Fortbildner/-in bzw. Multiplikator/-in.** ja nein
- 4) **An Veranstaltungen für meine eigene Fort- und/oder Weiterbildung zur Ernährungs- und Verbraucherbildung habe ich in den letzten 5 Jahren im Jahr durchschnittlich teilgenommen:**
 weniger als einmal ein- bis zweimal drei- bis fünfmal mehr als fünfmal
- 5) **Für folgende/n Bereich/e habe ich eine Weiterbildung abgeschlossen:**
- 6) **Ich habe bisher folgende Fortbildungsangebote genutzt (Mehrfachwahl möglich):**
 Akademien/ Schulämter etc. Pädagogische Hochschulen
 Fachgesellschaften (z. B. DGE) Gewerbliche Anbieter (z. B. Sparkassen, Lebensmittelkonzerne)
 Sonstige:
- 7) **Wie bewerten Sie Ihren fachlich/inhaltlichen Fortbildungsbedarf für einen professionellen Unterricht zu den im REVIS-Projekt formulierten Bildungszielen** (vgl. auch das Haus)? (Achtung: zur *didaktisch/methodischen* Fortbildung s. Frage 8)

Bildungsziele	gering	gering	gering	gering	hoch
Die Schüler/-innen gestalten die eigene Essbiographie reflektiert und selbstbestimmt.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen gestalten Ernährung gesundheitsförderlich.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen handeln sicher bei Kultur und Technik der Nahrungszubereitung und Mahlzeitengestaltung.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen entwickeln ein positives Selbstbild durch Essen und Ernährung.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen treffen Konsumententscheidungen reflektiert und selbstbestimmt.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen gestalten die eigene Konsumentenrolle reflektiert in rechtlichen Zusammenhängen.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen treffen Konsumententscheidungen qualitätsorientiert.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen entwickeln ein persönliches Ressourcenmanagement.	<input type="checkbox"/>				
Die Schüler/-innen sind in der Lage, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.	<input type="checkbox"/>				

A 8.3 Datentabellen zu Ergebnissen der Akzeptanztestung

Soziodemografische Daten

Häufigkeitsauszählung für Zielgruppen-Beteiligung nach Bundesländern

F1_Funktion * Bundesland Kreuztabelle

			Bundesland						Gesamt
			ohne	BaWü	SH	Berlin	NW	Hessen	
F1_Funktion	Lehrer/in	Anzahl	11	173	171	125	148	70	698
		% von Bundesland	73,3%	85,6%	78,1%	45,3%	43,3%	98,6%	62,0%
	Eltern	Anzahl	0	0	15	112	128	0	255
		% von Bundesland	,0%	,0%	6,8%	40,6%	37,4%	,0%	22,7%
	Schüler/in	Anzahl	0	0	31	5	65	0	101
		% von Bundesland	,0%	,0%	14,2%	1,8%	19,0%	,0%	9,0%
	Fachkraft, andere Ausbild.	Anzahl	4	29	2	34	1	1	71
		% von Bundesland	26,7%	14,4%	,9%	12,3%	,3%	1,4%	6,3%
Gesamt		Anzahl	15	202	219	276	342	71	1125
		% von Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Häufigkeitsauszählung für Gruppe der Lehrkräfte nach Schultyp

Schultyp1 * Bundesland Kreuztabelle

			Bundesland					Gesamt
			BaWü	SH	Berlin	NW	Hessen	
Schultyp1	Grund-/Hauptschule	Anzahl	37	17	0	0	0	54
		% von Bundesland	21,4%	9,9%	,0%	,0%	,0%	7,9%
	Grundschule4J.	Anzahl	16	15	0	58	6	95
		% von Bundesland	9,2%	8,8%	,0%	39,2%	8,7%	13,8%
	Grundschule6J.	Anzahl	1	0	112	0	0	113
		% von Bundesland	,6%	,0%	89,6%	,0%	,0%	16,5%
	Hauptschule	Anzahl	59	3	5	16	8	91
		% von Bundesland	34,1%	1,8%	4,0%	10,8%	11,6%	13,3%
	Realschule	Anzahl	29	42	2	6	3	82
		% von Bundesland	16,8%	24,6%	1,6%	4,1%	4,3%	12,0%
	Sekundar-, Regel-, Mittelschule	Anzahl	1	0	3	0	1	5
		% von Bundesland	,6%	,0%	2,4%	,0%	1,4%	,7%
	Koop. Gesamtschule	Anzahl	3	0	0	0	0	3
		% von Bundesland	1,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	,4%
	Integr.Gesamtschule	Anzahl	0	34	2	59	25	120
		% von Bundesland	,0%	19,9%	1,6%	39,9%	36,2%	17,5%
	Gymnasium	Anzahl	5	47	0	9	13	74
		% von Bundesland	2,9%	27,5%	,0%	6,1%	18,8%	10,8%
	Förderschule	Anzahl	1	13	0	0	5	19
		% von Bundesland	,6%	7,6%	,0%	,0%	7,2%	2,8%
	Berufsschule	Anzahl	21	0	1	0	8	30
		% von Bundesland	12,1%	,0%	,8%	,0%	11,6%	4,4%
Gesamt		Anzahl	173	171	125	148	69	686
		% von Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Alter der Lehrkräfte

	ohne	Ba	SH	Berli	NW	Hess
Anzahl	11	173	171	125	148	70
Mittelwert	38	44	47	49	46	46
Minimum	25	22	26	23	23	28
Maximum	56	62	68	67	63	60

Häufigkeitsauszählung für Lehrkräfte nach Geschlecht

F1_geschl Geschlecht * Bundesland Kreuztabelle

			Bundesland						Gesamt
			ohne	BaWü	SH	Berlin	NW	Hessen	
F1_geschl Geschlecht	männlich	Anzahl	2	29	64	18	39	24	176
		% von Bundesland	20,0%	16,8%	37,6%	14,5%	26,9%	34,3%	25,4%
	weiblich	Anzahl	8	144	106	106	106	46	516
		% von Bundesland	80,0%	83,2%	62,4%	85,5%	73,1%	65,7%	74,6%
Gesamt		Anzahl	10	173	170	124	145	70	692
		% von Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Häufigkeitsauszählung für Schulen mit Gesundheitsprofil in SH und NW

Bemerkung * Bundesland Kreuztabelle

			Bundesland		Gesamt
			SH	NW	
Bemerkung	Anzahl		104	92	196
	% von Bundesland		60,8%	62,2%	61,4%
BLK	Anzahl		56	0	56
	% von Bundesland		32,7%	,0%	17,6%
OPUS	Anzahl		0	56	56
	% von Bundesland		,0%	37,8%	17,6%
OPUS/BLK	Anzahl		11	0	11
	% von Bundesland		6,4%	,0%	3,4%
Gesamt		Anzahl	171	148	319
		% von Bundesland	100,0%	100,0%	100,0%

Häufigkeitsauszählungen nach Zielgruppen

Frage 7

F7_Essbio BZ1:Essbiographie * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F7_Essbio BZ1:Essbiographie	sehr wichtig	Anzahl	260	61	15	29	365
		% von F1_Funktion	38,5%	25,4%	15,0%	43,3%	33,7%
	wichtig	Anzahl	326	125	38	29	518
		% von F1_Funktion	48,2%	52,1%	38,0%	43,3%	47,8%
	unentschieden	Anzahl	69	38	33	7	147
		% von F1_Funktion	10,2%	15,8%	33,0%	10,4%	13,6%
	eher unwichtig	Anzahl	17	13	12	1	43
		% von F1_Funktion	2,5%	5,4%	12,0%	1,5%	4,0%
	unwichtig	Anzahl	4	3	2	1	10
		% von F1_Funktion	,6%	1,3%	2,0%	1,5%	,9%
Gesamt	Anzahl	676	240	100	67	1083	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F7_Ernähr BZ2:Ern.gesundheitsförderlich * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F7_Ernähr BZ2:Ern. gesundheitsförderlich	sehr wichtig	Anzahl	391	122	32	43	588
		% von F1_Funktion	57,0%	49,6%	32,0%	62,3%	53,4%
	wichtig	Anzahl	271	114	38	26	449
		% von F1_Funktion	39,5%	46,3%	38,0%	37,7%	40,8%
	unentschieden	Anzahl	20	9	20	0	49
		% von F1_Funktion	2,9%	3,7%	20,0%	,0%	4,5%
	eher unwichtig	Anzahl	4	0	3	0	7
		% von F1_Funktion	,6%	,0%	3,0%	,0%	,6%
	unwichtig	Anzahl	0	1	7	0	8
		% von F1_Funktion	,0%	,4%	7,0%	,0%	,7%
Gesamt	Anzahl	686	246	100	69	1101	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F7_Kultur BZ3:Kultur u. Technik * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F7_Kultur BZ3:Kultur u. Technik	sehr wichtig	Anzahl	185	39	21	21	266
		% von F1_Funktion	27,0%	16,0%	21,0%	30,9%	24,2%
	wichtig	Anzahl	378	136	38	38	590
		% von F1_Funktion	55,1%	56,0%	38,0%	55,9%	53,8%
	unentschieden	Anzahl	89	43	36	8	176
		% von F1_Funktion	13,0%	17,7%	36,0%	11,8%	16,0%
	eher unwichtig	Anzahl	32	24	3	1	60
		% von F1_Funktion	4,7%	9,9%	3,0%	1,5%	5,5%
	unwichtig	Anzahl	2	1	2	0	5
		% von F1_Funktion	,3%	,4%	2,0%	,0%	,5%
Gesamt	Anzahl	686	243	100	68	1097	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F7_Selbst BZ4:pos.Selbstbild * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt	
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.		
F7_Selbst BZ4:pos.Selbstbild	sehr wichtig	Anzahl	293	90	27	32	442	
		% von F1_Funktion	42,9%	37,0%	27,3%	47,1%	40,4%	
	wichtig	Anzahl	282	112	34	27	455	
		% von F1_Funktion	41,3%	46,1%	34,3%	39,7%	41,6%	
	unentschieden	Anzahl	87	26	28	8	149	
		% von F1_Funktion	12,7%	10,7%	28,3%	11,8%	13,6%	
	eher unwichtig	Anzahl	21	12	7	0	40	
		% von F1_Funktion	3,1%	4,9%	7,1%	,0%	3,7%	
	unwichtig	Anzahl	0	3	3	1	7	
		% von F1_Funktion	,0%	1,2%	3,0%	1,5%	,6%	
	Gesamt		Anzahl	683	243	99	68	1093
			% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F7_Kosumentsch BZ5:Kosumentscheidungen * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt	
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.		
F7_Kosumentsch BZ5: Kosumentscheidungen	sehr wichtig	Anzahl	330	82	23	34	469	
		% von F1_Funktion	48,5%	34,2%	23,5%	49,3%	43,1%	
	wichtig	Anzahl	312	119	30	29	490	
		% von F1_Funktion	45,8%	49,6%	30,6%	42,0%	45,0%	
	unentschieden	Anzahl	34	29	39	6	108	
		% von F1_Funktion	5,0%	12,1%	39,8%	8,7%	9,9%	
	eher unwichtig	Anzahl	5	8	6	0	19	
		% von F1_Funktion	,7%	3,3%	6,1%	,0%	1,7%	
	unwichtig	Anzahl	0	2	0	0	2	
		% von F1_Funktion	,0%	,8%	,0%	,0%	,2%	
	Gesamt		Anzahl	681	240	98	69	1088
			% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F7_Konsumrolle BZ6:Konsumentenrolle * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt	
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.		
F7_Konsumrolle BZ6:Konsumentenrolle	sehr wichtig	Anzahl	124	26	11	17	178	
		% von F1_Funktion	18,6%	11,0%	11,1%	25,0%	16,6%	
	wichtig	Anzahl	302	112	21	27	462	
		% von F1_Funktion	45,2%	47,3%	21,2%	39,7%	43,1%	
	unentschieden	Anzahl	156	72	53	20	301	
		% von F1_Funktion	23,4%	30,4%	53,5%	29,4%	28,1%	
	eher unwichtig	Anzahl	77	23	12	4	116	
		% von F1_Funktion	11,5%	9,7%	12,1%	5,9%	10,8%	
	unwichtig	Anzahl	9	4	2	0	15	
		% von F1_Funktion	1,3%	1,7%	2,0%	,0%	1,4%	
	Gesamt		Anzahl	668	237	99	68	1072
			% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F7_qualität BZ7:Konsum qualitätsorient. * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F7_qualität BZ7:Konsum qualitätsorient.	sehr wichtig	Anzahl	213	69	22	21	325
		% von F1_Funktion	31,1%	28,6%	22,2%	30,9%	29,8%
	wichtig	Anzahl	382	129	29	36	576
		% von F1_Funktion	55,8%	53,5%	29,3%	52,9%	52,7%
	unentschieden	Anzahl	65	30	38	8	141
		% von F1_Funktion	9,5%	12,4%	38,4%	11,8%	12,9%
	eher unwichtig	Anzahl	23	11	8	3	45
		% von F1_Funktion	3,4%	4,6%	8,1%	4,4%	4,1%
	unwichtig	Anzahl	1	2	2	0	5
		% von F1_Funktion	,1%	,8%	2,0%	,0%	,5%
Gesamt	Anzahl	684	241	99	68	1092	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F7_Lebensstil BZ8:nachh. Lebensstil * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F7_Lebensstil BZ8:nachh. Lebensstil	sehr wichtig	Anzahl	278	77	17	23	395
		% von F1_Funktion	41,3%	31,8%	17,3%	33,3%	36,5%
	wichtig	Anzahl	281	121	34	32	468
		% von F1_Funktion	41,8%	50,0%	34,7%	46,4%	43,3%
	unentschieden	Anzahl	93	33	40	12	178
		% von F1_Funktion	13,8%	13,6%	40,8%	17,4%	16,5%
	eher unwichtig	Anzahl	19	9	5	1	34
		% von F1_Funktion	2,8%	3,7%	5,1%	1,4%	3,1%
	unwichtig	Anzahl	2	2	2	1	7
		% von F1_Funktion	,3%	,8%	2,0%	1,4%	,6%
Gesamt	Anzahl	673	242	98	69	1082	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F7_Ressource BZ9:Ressourcenmanagement * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F7_Ressource BZ9: Ressourcenmanagement	sehr wichtig	Anzahl	182	48	22	19	271
		% von F1_Funktion	27,2%	20,3%	22,7%	27,5%	25,3%
	wichtig	Anzahl	281	112	23	29	445
		% von F1_Funktion	41,9%	47,3%	23,7%	42,0%	41,5%
	unentschieden	Anzahl	163	57	43	18	281
		% von F1_Funktion	24,3%	24,1%	44,3%	26,1%	26,2%
	eher unwichtig	Anzahl	40	15	5	3	63
		% von F1_Funktion	6,0%	6,3%	5,2%	4,3%	5,9%
	unwichtig	Anzahl	4	5	4	0	13
		% von F1_Funktion	,6%	2,1%	4,1%	,0%	1,2%
Gesamt	Anzahl	670	237	97	69	1073	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F7_Verant BZ10:Verantwortung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F7_Verant BZ10:Verantwortung	sehr wichtig	Anzahl	475	169	59	51	754
		% von F1_Funktion	69,0%	69,0%	59,0%	73,9%	68,4%
	wichtig	Anzahl	184	60	16	14	274
		% von F1_Funktion	26,7%	24,5%	16,0%	20,3%	24,9%
	unentschieden	Anzahl	27	14	23	4	68
		% von F1_Funktion	3,9%	5,7%	23,0%	5,8%	6,2%
	eher unwichtig	Anzahl	2	0	2	0	4
		% von F1_Funktion	,3%	,0%	2,0%	,0%	,4%
	unwichtig	Anzahl	0	2	0	0	2
		% von F1_Funktion	,0%	,8%	,0%	,0%	,2%
Gesamt	Anzahl	688	245	100	69	1102	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Frage 9

F9_Allgemein Teil der Allgemeinbildung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Allgemein Teil der Allgemeinbildung	stimme voll zu	Anzahl	529	160	36	60	785
		% von F1_Funktion	76,3%	64,5%	36,7%	88,2%	70,9%
	stimme eher zu	Anzahl	149	73	40	7	269
		% von F1_Funktion	21,5%	29,4%	40,8%	10,3%	24,3%
	unentschieden	Anzahl	6	5	17	1	29
		% von F1_Funktion	,9%	2,0%	17,3%	1,5%	2,6%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	8	7	2	0	17
		% von F1_Funktion	1,2%	2,8%	2,0%	,0%	1,5%
	stimme nicht zu	Anzahl	1	3	3	0	7
		% von F1_Funktion	,1%	1,2%	3,1%	,0%	,6%
Gesamt	Anzahl	693	248	98	68	1107	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F9_Grundschule in Grundschule/Sekl verbindlich * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Grundschule in Grundschule/Sekl verbindlich	stimme voll zu	Anzahl	409	99	12	43	563
		% von F1_Funktion	59,3%	40,1%	12,4%	62,3%	51,0%
	stimme eher zu	Anzahl	196	92	39	12	339
		% von F1_Funktion	28,4%	37,2%	40,2%	17,4%	30,7%
	unentschieden	Anzahl	56	39	34	11	140
		% von F1_Funktion	8,1%	15,8%	35,1%	15,9%	12,7%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	26	14	8	3	51
		% von F1_Funktion	3,8%	5,7%	8,2%	4,3%	4,6%
	stimme nicht zu	Anzahl	3	3	4	0	10
		% von F1_Funktion	,4%	1,2%	4,1%	,0%	,9%
Gesamt	Anzahl	690	247	97	69	1103	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F9_Lebenskom unverzichtbare Lebenskompetenzen * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Lebenskom unverzichtbare Lebenskompetenzen	stimme voll zu	Anzahl	359	70	10	40	479
		% von F1_Funktion	52,3%	28,6%	10,3%	59,7%	43,7%
	stimme eher zu	Anzahl	239	102	34	17	392
		% von F1_Funktion	34,8%	41,6%	35,1%	25,4%	35,8%
	unentschieden	Anzahl	53	48	42	9	152
		% von F1_Funktion	7,7%	19,6%	43,3%	13,4%	13,9%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	34	23	8	1	66
		% von F1_Funktion	4,9%	9,4%	8,2%	1,5%	6,0%
	stimme nicht zu	Anzahl	2	2	3	0	7
		% von F1_Funktion	,3%	,8%	3,1%	,0%	,6%
Gesamt		Anzahl	687	245	97	67	1096
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F9_Alltag Unterricht mit Alltagsbezug * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Alltag Unterricht mit Alltagsbezug	stimme voll zu	Anzahl	334	78	32	38	482
		% von F1_Funktion	48,5%	31,5%	33,0%	55,9%	43,8%
	stimme eher zu	Anzahl	301	110	29	24	464
		% von F1_Funktion	43,8%	44,4%	29,9%	35,3%	42,1%
	unentschieden	Anzahl	34	47	32	6	119
		% von F1_Funktion	4,9%	19,0%	33,0%	8,8%	10,8%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	17	10	2	0	29
		% von F1_Funktion	2,5%	4,0%	2,1%	,0%	2,6%
	stimme nicht zu	Anzahl	2	3	2	0	7
		% von F1_Funktion	,3%	1,2%	2,1%	,0%	,6%
Gesamt		Anzahl	688	248	97	68	1101
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F9_Sinn Sinn ihres Lernens * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Sinn Sinn ihres Lernens	stimme voll zu	Anzahl	150	43	16	19	228
		% von F1_Funktion	21,9%	17,7%	16,5%	28,8%	20,9%
	stimme eher zu	Anzahl	247	79	20	20	366
		% von F1_Funktion	36,1%	32,5%	20,6%	30,3%	33,5%
	unentschieden	Anzahl	157	60	42	22	281
		% von F1_Funktion	22,9%	24,7%	43,3%	33,3%	25,8%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	115	53	14	4	186
		% von F1_Funktion	16,8%	21,8%	14,4%	6,1%	17,0%
	stimme nicht zu	Anzahl	16	8	5	1	30
		% von F1_Funktion	2,3%	3,3%	5,2%	1,5%	2,7%
Gesamt		Anzahl	685	243	97	66	1091
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F9_Selbstkon positives Selbstkonzept * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Selbstkon positives Selbstkonzept	stimme voll zu	Anzahl	198	56	12	22	288
		% von F1_Funktion	29,3%	23,0%	12,6%	32,8%	26,6%
	stimme eher zu	Anzahl	276	102	27	31	436
		% von F1_Funktion	40,9%	41,8%	28,4%	46,3%	40,3%
	unentschieden	Anzahl	144	57	46	11	258
		% von F1_Funktion	21,3%	23,4%	48,4%	16,4%	23,9%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	54	27	7	3	91
		% von F1_Funktion	8,0%	11,1%	7,4%	4,5%	8,4%
	stimme nicht zu	Anzahl	3	2	3	0	8
		% von F1_Funktion	,4%	,8%	3,2%	,0%	,7%
Gesamt	Anzahl	675	244	95	67	1081	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F9_Gesund Bedeutung für Gesundheitsbildung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Gesund Bedeutung für Gesundheitsbildung	stimme voll zu	Anzahl	424	117	25	41	607
		% von F1_Funktion	61,3%	48,0%	25,8%	60,3%	55,1%
	stimme eher zu	Anzahl	215	96	38	21	370
		% von F1_Funktion	31,1%	39,3%	39,2%	30,9%	33,6%
	unentschieden	Anzahl	38	19	27	6	90
		% von F1_Funktion	5,5%	7,8%	27,8%	8,8%	8,2%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	13	9	5	0	27
		% von F1_Funktion	1,9%	3,7%	5,2%	,0%	2,5%
	stimme nicht zu	Anzahl	2	3	2	0	7
		% von F1_Funktion	,3%	1,2%	2,1%	,0%	,6%
Gesamt	Anzahl	692	244	97	68	1101	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F9_sinnlich sinnlich-ästhetische Bildung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_sinnlich sinnlich-ästhetische Bildung	stimme voll zu	Anzahl	151	40	14	24	229
		% von F1_Funktion	22,1%	16,5%	14,7%	36,4%	21,1%
	stimme eher zu	Anzahl	298	82	20	30	430
		% von F1_Funktion	43,6%	33,7%	21,1%	45,5%	39,6%
	unentschieden	Anzahl	148	62	48	10	268
		% von F1_Funktion	21,7%	25,5%	50,5%	15,2%	24,7%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	75	48	10	2	135
		% von F1_Funktion	11,0%	19,8%	10,5%	3,0%	12,4%
	stimme nicht zu	Anzahl	11	11	3	0	25
		% von F1_Funktion	1,6%	4,5%	3,2%	,0%	2,3%
Gesamt	Anzahl	683	243	95	66	1087	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F9_Eigenver Eigenverantwortlichkeit * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Eigenver Eigenverantwortlichkeit	stimme voll zu	Anzahl	308	92	30	34	464
		% von F1_Funktion	44,6%	37,2%	30,9%	50,0%	42,1%
	stimme eher zu	Anzahl	314	112	28	26	480
		% von F1_Funktion	45,4%	45,3%	28,9%	38,2%	43,5%
	unentschieden	Anzahl	54	23	30	7	114
		% von F1_Funktion	7,8%	9,3%	30,9%	10,3%	10,3%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	15	16	6	1	38
		% von F1_Funktion	2,2%	6,5%	6,2%	1,5%	3,4%
	stimme nicht zu	Anzahl	0	4	3	0	7
		% von F1_Funktion	,0%	1,6%	3,1%	,0%	,6%
Gesamt		Anzahl	691	247	97	68	1103
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F9_sozVer soziale Verantwortung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_sozVer soziale Verantwortung	stimme voll zu	Anzahl	203	54	16	24	297
		% von F1_Funktion	29,4%	21,8%	16,5%	35,3%	26,9%
	stimme eher zu	Anzahl	324	97	26	30	477
		% von F1_Funktion	46,9%	39,1%	26,8%	44,1%	43,2%
	unentschieden	Anzahl	99	65	42	12	218
		% von F1_Funktion	14,3%	26,2%	43,3%	17,6%	19,7%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	62	31	9	2	104
		% von F1_Funktion	9,0%	12,5%	9,3%	2,9%	9,4%
	stimme nicht zu	Anzahl	3	1	4	0	8
		% von F1_Funktion	,4%	,4%	4,1%	,0%	,7%
Gesamt		Anzahl	691	248	97	68	1104
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F9_Nachhaltig Nachhaltigkeit * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F9_Nachhaltig Nachhaltigkeit	stimme voll zu	Anzahl	189	48	11	21	269
		% von F1_Funktion	27,7%	19,5%	11,3%	30,9%	24,6%
	stimme eher zu	Anzahl	289	83	24	32	428
		% von F1_Funktion	42,3%	33,7%	24,7%	47,1%	39,1%
	unentschieden	Anzahl	151	88	50	14	303
		% von F1_Funktion	22,1%	35,8%	51,5%	20,6%	27,7%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	49	25	8	1	83
		% von F1_Funktion	7,2%	10,2%	8,2%	1,5%	7,6%
	stimme nicht zu	Anzahl	5	2	4	0	11
		% von F1_Funktion	,7%	,8%	4,1%	,0%	1,0%
Gesamt		Anzahl	683	246	97	68	1094
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Frage 10

F10_Profil besonderes Profil * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F10_Profil besonderes Profil	stimme voll zu	Anzahl	226	71	17	33	347
		% von F1_Funktion	32,8%	29,1%	17,5%	48,5%	31,6%
	stimme eher zu	Anzahl	292	85	35	23	435
		% von F1_Funktion	42,4%	34,8%	36,1%	33,8%	39,7%
	unentschieden	Anzahl	88	56	37	10	191
		% von F1_Funktion	12,8%	23,0%	38,1%	14,7%	17,4%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	76	27	6	2	111
		% von F1_Funktion	11,0%	11,1%	6,2%	2,9%	10,1%
	stimme nicht zu	Anzahl	6	5	2	0	13
		% von F1_Funktion	,9%	2,0%	2,1%	,0%	1,2%
	Gesamt	Anzahl	688	244	97	68	1097
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F10_Koop Kooperationen * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F10_Koop Kooperationen	stimme voll zu	Anzahl	330	93	20	37	480
		% von F1_Funktion	47,8%	37,8%	20,6%	54,4%	43,6%
	stimme eher zu	Anzahl	288	99	30	24	441
		% von F1_Funktion	41,7%	40,2%	30,9%	35,3%	40,1%
	unentschieden	Anzahl	55	43	40	6	144
		% von F1_Funktion	8,0%	17,5%	41,2%	8,8%	13,1%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	17	7	3	1	28
		% von F1_Funktion	2,5%	2,8%	3,1%	1,5%	2,5%
	stimme nicht zu	Anzahl	0	4	4	0	8
		% von F1_Funktion	,0%	1,6%	4,1%	,0%	,7%
	Gesamt	Anzahl	690	246	97	68	1101
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F10_Schulleben Schulleben * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F10_ Schulleben Schulleben	stimme voll zu	Anzahl	329	88	19	46	482
		% von F1_Funktion	47,5%	35,9%	19,6%	67,6%	43,7%
	stimme eher zu	Anzahl	285	101	26	14	426
		% von F1_Funktion	41,2%	41,2%	26,8%	20,6%	38,7%
	unentschieden	Anzahl	44	35	35	8	122
		% von F1_Funktion	6,4%	14,3%	36,1%	11,8%	11,1%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	28	18	14	0	60
		% von F1_Funktion	4,0%	7,3%	14,4%	,0%	5,4%
	stimme nicht zu	Anzahl	6	3	3	0	12
		% von F1_Funktion	,9%	1,2%	3,1%	,0%	1,1%
	Gesamt	Anzahl	692	245	97	68	1102
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F10_Eltern für Eltern attraktiv * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F10_ Eltern für Eltern attraktiv	stimme voll zu	Anzahl	156	67	19	21	263
		% von F1_Funktion	22,8%	27,5%	19,6%	31,8%	24,1%
	stimme eher zu	Anzahl	254	110	32	24	420
		% von F1_Funktion	37,1%	45,1%	33,0%	36,4%	38,5%
	unentschieden	Anzahl	195	32	36	14	277
		% von F1_Funktion	28,5%	13,1%	37,1%	21,2%	25,4%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	68	31	8	7	114
		% von F1_Funktion	9,9%	12,7%	8,2%	10,6%	10,4%
	stimme nicht zu	Anzahl	12	4	2	0	18
		% von F1_Funktion	1,8%	1,6%	2,1%	,0%	1,6%
Gesamt	Anzahl	685	244	97	66	1092	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F10_Elternbild Elternbildung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F10_ Elternbild Elternbildung	stimme voll zu	Anzahl	259	75	13	35	382
		% von F1_Funktion	37,5%	30,9%	13,4%	51,5%	34,8%
	stimme eher zu	Anzahl	297	109	23	24	453
		% von F1_Funktion	43,0%	44,9%	23,7%	35,3%	41,3%
	unentschieden	Anzahl	103	33	45	8	189
		% von F1_Funktion	14,9%	13,6%	46,4%	11,8%	17,2%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	23	21	11	1	56
		% von F1_Funktion	3,3%	8,6%	11,3%	1,5%	5,1%
	stimme nicht zu	Anzahl	8	5	5	0	18
		% von F1_Funktion	1,2%	2,1%	5,2%	,0%	1,6%
Gesamt	Anzahl	690	243	97	68	1098	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F10_Ganztag Ganztagschule * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F10_Ganztag Ganztagschule	stimme voll zu	Anzahl	351	112	33	44	540
		% von F1_Funktion	50,9%	45,5%	34,4%	64,7%	49,1%
	stimme eher zu	Anzahl	233	71	15	16	335
		% von F1_Funktion	33,8%	28,9%	15,6%	23,5%	30,5%
	unentschieden	Anzahl	61	33	32	6	132
		% von F1_Funktion	8,8%	13,4%	33,3%	8,8%	12,0%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	35	17	8	1	61
		% von F1_Funktion	5,1%	6,9%	8,3%	1,5%	5,5%
	stimme nicht zu	Anzahl	10	13	8	1	32
		% von F1_Funktion	1,4%	5,3%	8,3%	1,5%	2,9%
Gesamt	Anzahl	690	246	96	68	1100	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Frage 13

F13_mind1h 1 h je Jahrgang * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F13_mind1h 1 h je Jahrgang	0	Anzahl	613	212	74	64	963
		% von F1_Funktion	87,8%	83,1%	73,3%	90,1%	85,6%
	Ja	Anzahl	85	43	27	7	162
		% von F1_Funktion	12,2%	16,9%	26,7%	9,9%	14,4%
Gesamt		Anzahl	698	255	101	71	1125
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F13_mind2h 2 h je Jahrgang * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F13_mind2h 2 h je Jahrgang	0	Anzahl	590	227	75	56	948
		% von F1_Funktion	84,5%	89,0%	74,3%	78,9%	84,3%
	Ja	Anzahl	108	28	26	15	177
		% von F1_Funktion	15,5%	11,0%	25,7%	21,1%	15,7%
Gesamt		Anzahl	698	255	101	71	1125
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F13_Deputat festgesetztes Deputat * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F13_Deputat festgesetztes Deputat	0	Anzahl	351	150	89	34	624
		% von F1_Funktion	50,3%	58,8%	88,1%	47,9%	55,5%
	Ja	Anzahl	347	105	12	37	501
		% von F1_Funktion	49,7%	41,2%	11,9%	52,1%	44,5%
Gesamt		Anzahl	698	255	101	71	1125
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F13_geblockt geblockter Unterricht * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F13_geblockt geblockter Unterricht	0	Anzahl	455	202	77	50	784
		% von F1_Funktion	65,2%	79,2%	76,2%	70,4%	69,7%
	Ja	Anzahl	243	53	24	21	341
		% von F1_Funktion	34,8%	20,8%	23,8%	29,6%	30,3%
Gesamt		Anzahl	698	255	101	71	1125
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Frage 14

F14_Fachraum Fachraumausstattung reicht * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Fachraum Fachraumausstattung reicht	genau	Anzahl	155	22	20	9	206
		% von F1_Funktion	23,0%	9,4%	22,2%	17,0%	19,6%
	eher	Anzahl	214	34	20	9	277
		% von F1_Funktion	31,8%	14,6%	22,2%	17,0%	26,4%
	weiß nicht	Anzahl	96	113	23	15	247
		% von F1_Funktion	14,2%	48,5%	25,6%	28,3%	23,5%
	eher nicht	Anzahl	133	47	20	12	212
		% von F1_Funktion	19,7%	20,2%	22,2%	22,6%	20,2%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	76	17	7	8	108
		% von F1_Funktion	11,3%	7,3%	7,8%	15,1%	10,3%
Gesamt	Anzahl	674	233	90	53	1050	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F14_Fachlehrer genügend Fachlehrerinnen * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Fachlehrer genügend Fachlehrerinnen	genau	Anzahl	103	12	11	4	130
		% von F1_Funktion	15,4%	5,2%	12,4%	7,5%	12,5%
	eher	Anzahl	170	18	14	4	206
		% von F1_Funktion	25,3%	7,8%	15,7%	7,5%	19,7%
	weiß nicht	Anzahl	112	134	36	21	303
		% von F1_Funktion	16,7%	58,0%	40,4%	39,6%	29,0%
	eher nicht	Anzahl	160	37	12	10	219
		% von F1_Funktion	23,8%	16,0%	13,5%	18,9%	21,0%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	126	30	16	14	186
		% von F1_Funktion	18,8%	13,0%	18,0%	26,4%	17,8%
Gesamt	Anzahl	671	231	89	53	1044	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F14_fachfremd fachfremder Unterricht * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_fachfremd fachfremder Unterricht	genau	Anzahl	43	2	2	8	55
		% von F1_Funktion	6,9%	,9%	2,2%	15,7%	5,5%
	eher	Anzahl	85	20	14	5	124
		% von F1_Funktion	13,6%	8,8%	15,7%	9,8%	12,5%
	weiß nicht	Anzahl	179	150	42	24	395
		% von F1_Funktion	28,5%	65,8%	47,2%	47,1%	39,7%
	eher nicht	Anzahl	129	29	9	5	172
		% von F1_Funktion	20,6%	12,7%	10,1%	9,8%	17,3%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	191	27	22	9	249
		% von F1_Funktion	30,5%	11,8%	24,7%	17,6%	25,0%
Gesamt	Anzahl	627	228	89	51	995	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F14_fächerüber fächerübergreifender Unterricht * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_fächerüber fächerübergreifender Unterricht	genau	Anzahl	53	12	11	4	80
		% von F1_Funktion	8,0%	5,2%	12,6%	7,8%	7,8%
	eher	Anzahl	259	63	19	8	349
		% von F1_Funktion	39,2%	27,2%	21,8%	15,7%	33,9%
	weiß nicht	Anzahl	112	125	37	25	299
		% von F1_Funktion	17,0%	53,9%	42,5%	49,0%	29,0%
	eher nicht	Anzahl	214	24	15	12	265
		% von F1_Funktion	32,4%	10,3%	17,2%	23,5%	25,7%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	22	8	5	2	37
		% von F1_Funktion	3,3%	3,4%	5,7%	3,9%	3,6%
	Gesamt	Anzahl	660	232	87	51	1030
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F14_Material unterstützendes Material * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Material unterstützendes Material	genau	Anzahl	37	6	7	1	51
		% von F1_Funktion	5,5%	2,6%	8,0%	2,0%	4,9%
	eher	Anzahl	174	30	28	8	240
		% von F1_Funktion	25,9%	13,0%	32,2%	15,7%	23,1%
	weiß nicht	Anzahl	206	148	29	24	407
		% von F1_Funktion	30,7%	64,1%	33,3%	47,1%	39,1%
	eher nicht	Anzahl	210	38	16	17	281
		% von F1_Funktion	31,3%	16,5%	18,4%	33,3%	27,0%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	45	9	7	1	62
		% von F1_Funktion	6,7%	3,9%	8,0%	2,0%	6,0%
	Gesamt	Anzahl	672	231	87	51	1041
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F14_Fortbildung ausreichend Fortbildung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Fortbildung ausreichend Fortbildung	genau	Anzahl	17	3	4	1	25
		% von F1_Funktion	2,5%	1,3%	4,5%	1,9%	2,4%
	eher	Anzahl	81	13	13	8	115
		% von F1_Funktion	12,1%	5,6%	14,8%	15,4%	11,0%
	weiß nicht	Anzahl	296	175	47	26	544
		% von F1_Funktion	44,1%	75,4%	53,4%	50,0%	52,2%
	eher nicht	Anzahl	225	31	18	11	285
		% von F1_Funktion	33,5%	13,4%	20,5%	21,2%	27,3%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	52	10	6	6	74
		% von F1_Funktion	7,7%	4,3%	6,8%	11,5%	7,1%
	Gesamt	Anzahl	671	232	88	52	1043
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F14_Ansprechp Ansprechpartner außerschulisch * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Ansprechp Ansprechpartner außerschulisch	genau	Anzahl	46	4	5	1	56
		% von F1_Funktion	6,8%	1,7%	5,7%	2,0%	5,4%
	eher	Anzahl	221	30	10	15	276
		% von F1_Funktion	32,6%	13,0%	11,5%	29,4%	26,4%
	weiß nicht	Anzahl	208	163	53	21	445
		% von F1_Funktion	30,7%	70,9%	60,9%	41,2%	42,6%
	eher nicht	Anzahl	166	27	10	11	214
		% von F1_Funktion	24,5%	11,7%	11,5%	21,6%	20,5%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	36	6	9	3	54
		% von F1_Funktion	5,3%	2,6%	10,3%	5,9%	5,2%
Gesamt		Anzahl	677	230	87	51	1045
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F14_Kolleg Akzeptanz Kollegium * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Kolleg Akzeptanz Kollegium	genau	Anzahl	48	13	8	2	71
		% von F1_Funktion	7,1%	5,7%	9,1%	4,0%	6,8%
	eher	Anzahl	287	54	14	14	369
		% von F1_Funktion	42,2%	23,5%	15,9%	28,0%	35,2%
	weiß nicht	Anzahl	207	154	59	23	443
		% von F1_Funktion	30,4%	67,0%	67,0%	46,0%	42,3%
	eher nicht	Anzahl	118	7	4	8	137
		% von F1_Funktion	17,4%	3,0%	4,5%	16,0%	13,1%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	20	2	3	3	28
		% von F1_Funktion	2,9%	,9%	3,4%	6,0%	2,7%
Gesamt		Anzahl	680	230	88	50	1048
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F14_Schulleit Akzeptanz Schulleitung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Schulleit Akzeptanz Schulleitung	genau	Anzahl	113	29	12	9	163
		% von F1_Funktion	16,9%	12,6%	13,6%	17,6%	15,7%
	eher	Anzahl	313	67	17	14	411
		% von F1_Funktion	46,8%	29,1%	19,3%	27,5%	39,6%
	weiß nicht	Anzahl	173	126	51	19	369
		% von F1_Funktion	25,9%	54,8%	58,0%	37,3%	35,5%
	eher nicht	Anzahl	63	8	6	6	83
		% von F1_Funktion	9,4%	3,5%	6,8%	11,8%	8,0%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	7	0	2	3	12
		% von F1_Funktion	1,0%	,0%	2,3%	5,9%	1,2%
Gesamt		Anzahl	669	230	88	51	1038
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F14_Eltern Akzeptanz Elternschaft * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Eltern Akzeptanz Elternschaft	genau	Anzahl	37	24	16	3	80
		% von F1_Funktion	5,5%	10,4%	18,2%	6,0%	7,7%
	eher	Anzahl	231	71	20	17	339
		% von F1_Funktion	34,2%	30,7%	22,7%	34,0%	32,4%
	weiß nicht	Anzahl	277	110	50	20	457
		% von F1_Funktion	41,0%	47,6%	56,8%	40,0%	43,7%
	eher nicht	Anzahl	107	24	2	9	142
		% von F1_Funktion	15,8%	10,4%	2,3%	18,0%	13,6%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	24	2	0	1	27
		% von F1_Funktion	3,6%	,9%	,0%	2,0%	2,6%
Gesamt	Anzahl	676	231	88	50	1045	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F14_Schüler Akzeptanz Schülerschaft * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Schüler Akzeptanz Schülerschaft	genau	Anzahl	35	15	12	3	65
		% von F1_Funktion	5,2%	6,5%	13,8%	6,1%	6,3%
	eher	Anzahl	238	68	27	18	351
		% von F1_Funktion	35,6%	29,6%	31,0%	36,7%	33,9%
	weiß nicht	Anzahl	238	126	37	18	419
		% von F1_Funktion	35,6%	54,8%	42,5%	36,7%	40,5%
	eher nicht	Anzahl	145	17	5	10	177
		% von F1_Funktion	21,7%	7,4%	5,7%	20,4%	17,1%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	13	4	6	0	23
		% von F1_Funktion	1,9%	1,7%	6,9%	,0%	2,2%
Gesamt	Anzahl	669	230	87	49	1035	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F14_IniLehr Initiative bei Lehrern * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_IniLehr Initiative bei Lehrern	genau	Anzahl	70	15	11	1	97
		% von F1_Funktion	10,5%	6,5%	12,6%	2,0%	9,4%
	eher	Anzahl	320	57	25	19	421
		% von F1_Funktion	47,8%	24,6%	28,7%	38,8%	40,6%
	weiß nicht	Anzahl	244	156	44	27	471
		% von F1_Funktion	36,5%	67,2%	50,6%	55,1%	45,4%
	eher nicht	Anzahl	31	3	7	2	43
		% von F1_Funktion	4,6%	1,3%	8,0%	4,1%	4,1%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	4	1	0	0	5
		% von F1_Funktion	,6%	,4%	,0%	,0%	,5%
Gesamt	Anzahl	669	232	87	49	1037	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F14_IniElt Initiative bei Eltern * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_IniElt Initiative bei Eltern	genau	Anzahl	34	24	8	3	69
		% von F1_Funktion	5,1%	10,3%	9,3%	6,0%	6,6%
	eher	Anzahl	223	82	24	13	342
		% von F1_Funktion	33,3%	35,2%	27,9%	26,0%	32,9%
	weiß nicht	Anzahl	333	117	46	30	526
		% von F1_Funktion	49,8%	50,2%	53,5%	60,0%	50,7%
	eher nicht	Anzahl	67	9	6	4	86
		% von F1_Funktion	10,0%	3,9%	7,0%	8,0%	8,3%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	12	1	2	0	15
		% von F1_Funktion	1,8%	,4%	2,3%	,0%	1,4%
	Gesamt	Anzahl	669	233	86	50	1038
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F14_Schulentw Schulentwicklungsaufgabe * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F14_Schulentw Schulentwicklungsaufgabe	genau	Anzahl	60	21	10	1	92
		% von F1_Funktion	9,0%	9,2%	11,6%	2,0%	8,9%
	eher	Anzahl	287	73	18	20	398
		% von F1_Funktion	43,0%	32,0%	20,9%	39,2%	38,5%
	weiß nicht	Anzahl	184	116	46	20	366
		% von F1_Funktion	27,5%	50,9%	53,5%	39,2%	35,4%
	eher nicht	Anzahl	119	15	9	7	150
		% von F1_Funktion	17,8%	6,6%	10,5%	13,7%	14,5%
	trifft gar nicht zu	Anzahl	18	3	3	3	27
		% von F1_Funktion	2,7%	1,3%	3,5%	5,9%	2,6%
	Gesamt	Anzahl	668	228	86	51	1033
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F15_Imagegew Konzept mit Imagegewinn * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F15_Imagegew Konzept mit Imagegewinn	stimme voll zu	Anzahl	233	69	21	36	359
		% von F1_Funktion	34,6%	28,5%	23,6%	54,5%	33,5%
	stimme eher zu	Anzahl	248	87	20	18	373
		% von F1_Funktion	36,8%	36,0%	22,5%	27,3%	34,8%
	unentschieden	Anzahl	146	61	37	8	252
		% von F1_Funktion	21,7%	25,2%	41,6%	12,1%	23,5%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	37	21	6	2	66
		% von F1_Funktion	5,5%	8,7%	6,7%	3,0%	6,2%
	stimme nicht zu	Anzahl	10	4	5	2	21
		% von F1_Funktion	1,5%	1,7%	5,6%	3,0%	2,0%
	Gesamt	Anzahl	674	242	89	66	1071
		% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

F15_notwendig notwendige Weiterentwicklung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F15_notwendig notwendige Weiterentwicklung	stimme voll zu	Anzahl	246	79	13	34	372
		% von F1_Funktion	36,5%	32,5%	14,6%	51,5%	34,7%
	stimme eher zu	Anzahl	266	105	28	19	418
		% von F1_Funktion	39,5%	43,2%	31,5%	28,8%	39,0%
	unentschieden	Anzahl	125	49	36	12	222
		% von F1_Funktion	18,5%	20,2%	40,4%	18,2%	20,7%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	28	7	5	0	40
		% von F1_Funktion	4,2%	2,9%	5,6%	,0%	3,7%
	stimme nicht zu	Anzahl	9	3	7	1	20
		% von F1_Funktion	1,3%	1,2%	7,9%	1,5%	1,9%
Gesamt	Anzahl	674	243	89	66	1072	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F15_Rahmenpl als Rahmenplan vorliegen * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F15_Rahmenpl als Rahmenplan vorliegen	stimme voll zu	Anzahl	282	96	21	41	440
		% von F1_Funktion	41,7%	39,5%	23,9%	61,2%	40,9%
	stimme eher zu	Anzahl	268	97	26	16	407
		% von F1_Funktion	39,6%	39,9%	29,5%	23,9%	37,9%
	unentschieden	Anzahl	107	42	33	9	191
		% von F1_Funktion	15,8%	17,3%	37,5%	13,4%	17,8%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	16	7	4	0	27
		% von F1_Funktion	2,4%	2,9%	4,5%	,0%	2,5%
	stimme nicht zu	Anzahl	4	1	4	1	10
		% von F1_Funktion	,6%	,4%	4,5%	1,5%	,9%
Gesamt	Anzahl	677	243	88	67	1075	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Frage 17

F17_Einsatz Einsatz vorstellbar * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_ Einsatz Einsatz vorstellbar	stimme voll zu	Anzahl	91	35	23	12	161
		% von F1_Funktion	16,1%	23,3%	25,8%	41,4%	19,4%
	stimme eher zu	Anzahl	157	44	19	4	224
		% von F1_Funktion	27,8%	29,3%	21,3%	13,8%	26,9%
	keine Aussage	Anzahl	107	36	27	11	181
		% von F1_Funktion	19,0%	24,0%	30,3%	37,9%	21,8%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	128	19	13	2	162
		% von F1_Funktion	22,7%	12,7%	14,6%	6,9%	19,5%
	stimme nicht zu	Anzahl	81	16	7	0	104
		% von F1_Funktion	14,4%	10,7%	7,9%	,0%	12,5%
Gesamt	Anzahl	564	150	89	29	832	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_ausprob selbst ausprobieren * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_ausprob selbst ausprobieren	stimme voll zu	Anzahl	106	7	20	12	145
		% von F1_Funktion	19,0%	5,5%	22,7%	44,4%	18,1%
	stimme eher zu	Anzahl	147	12	21	5	185
		% von F1_Funktion	26,3%	9,4%	23,9%	18,5%	23,1%
	keine Aussage	Anzahl	72	100	36	8	216
		% von F1_Funktion	12,9%	78,1%	40,9%	29,6%	27,0%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	136	2	7	1	146
		% von F1_Funktion	24,4%	1,6%	8,0%	3,7%	18,2%
	stimme nicht zu	Anzahl	97	7	4	1	109
		% von F1_Funktion	17,4%	5,5%	4,5%	3,7%	13,6%
Gesamt	Anzahl	558	128	88	27	801	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Fächer Fächer ohne Schulküchenzugang * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_Fächer Fächer ohne Schulküchenzugang	stimme voll zu	Anzahl	139	30	25	19	213
		% von F1_Funktion	25,0%	21,0%	28,4%	61,3%	26,0%
	stimme eher zu	Anzahl	234	58	25	9	326
		% von F1_Funktion	42,1%	40,6%	28,4%	29,0%	39,9%
	keine Aussage	Anzahl	102	42	30	2	176
		% von F1_Funktion	18,3%	29,4%	34,1%	6,5%	21,5%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	46	9	6	1	62
		% von F1_Funktion	8,3%	6,3%	6,8%	3,2%	7,6%
	stimme nicht zu	Anzahl	35	4	2	0	41
		% von F1_Funktion	6,3%	2,8%	2,3%	,0%	5,0%
Gesamt	Anzahl	556	143	88	31	818	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Fachraum Fachraumentlastung Fremdnutzung * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_Fachraum Fachraumentlastung Fremdnutzung	stimme voll zu	Anzahl	106	21	12	14	153
		% von F1_Funktion	19,2%	15,0%	13,6%	46,7%	18,9%
	stimme eher zu	Anzahl	184	38	28	7	257
		% von F1_Funktion	33,3%	27,1%	31,8%	23,3%	31,7%
	keine Aussage	Anzahl	137	70	40	6	253
		% von F1_Funktion	24,8%	50,0%	45,5%	20,0%	31,2%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	72	6	6	3	87
		% von F1_Funktion	13,0%	4,3%	6,8%	10,0%	10,7%
	stimme nicht zu	Anzahl	53	5	2	0	60
		% von F1_Funktion	9,6%	3,6%	2,3%	,0%	7,4%
Gesamt	Anzahl	552	140	88	30	810	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Engpass Engpass Schulküche * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_Engpass Engpass Schulküche	stimme voll zu	Anzahl	83	24	12	12	131
		% von F1_Funktion	15,0%	16,8%	13,6%	40,0%	16,1%
	stimme eher zu	Anzahl	153	47	23	8	231
		% von F1_Funktion	27,7%	32,9%	26,1%	26,7%	28,4%
	keine Aussage	Anzahl	168	58	45	3	274
		% von F1_Funktion	30,4%	40,6%	51,1%	10,0%	33,7%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	90	7	6	6	109
		% von F1_Funktion	16,3%	4,9%	6,8%	20,0%	13,4%
	stimme nicht zu	Anzahl	58	7	2	1	68
		% von F1_Funktion	10,5%	4,9%	2,3%	3,3%	8,4%
Gesamt	Anzahl	552	143	88	30	813	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Eltern Elternarbeit * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_Eltern Elternarbeit	stimme voll zu	Anzahl	84	32	10	10	136
		% von F1_Funktion	15,1%	21,3%	11,4%	32,3%	16,5%
	stimme eher zu	Anzahl	174	59	17	11	261
		% von F1_Funktion	31,4%	39,3%	19,3%	35,5%	31,7%
	keine Aussage	Anzahl	171	34	46	9	260
		% von F1_Funktion	30,8%	22,7%	52,3%	29,0%	31,6%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	76	16	12	1	105
		% von F1_Funktion	13,7%	10,7%	13,6%	3,2%	12,7%
	stimme nicht zu	Anzahl	50	9	3	0	62
		% von F1_Funktion	9,0%	6,0%	3,4%	,0%	7,5%
Gesamt	Anzahl	555	150	88	31	824	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Koop Kooperationsprojekte * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_Koop Kooperationsprojekte	stimme voll zu	Anzahl	93	25	12	12	142
		% von F1_Funktion	16,8%	16,9%	13,6%	38,7%	17,3%
	stimme eher zu	Anzahl	195	58	18	7	278
		% von F1_Funktion	35,1%	39,2%	20,5%	22,6%	33,8%
	keine Aussage	Anzahl	182	55	44	10	291
		% von F1_Funktion	32,8%	37,2%	50,0%	32,3%	35,4%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	47	6	12	1	66
		% von F1_Funktion	8,5%	4,1%	13,6%	3,2%	8,0%
	stimme nicht zu	Anzahl	38	4	2	1	45
		% von F1_Funktion	6,8%	2,7%	2,3%	3,2%	5,5%
Gesamt	Anzahl	555	148	88	31	822	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Preis Preis akzeptabel * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_Preis Preis akzeptabel	stimme voll zu	Anzahl	24	5	3	5	37
		% von F1_Funktion	4,4%	3,4%	3,4%	17,9%	4,5%
	stimme eher zu	Anzahl	40	19	8	6	73
		% von F1_Funktion	7,3%	12,8%	9,1%	21,4%	8,9%
	keine Aussage	Anzahl	311	77	55	13	456
		% von F1_Funktion	56,4%	51,7%	62,5%	46,4%	55,9%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	99	22	10	2	133
		% von F1_Funktion	18,0%	14,8%	11,4%	7,1%	16,3%
	stimme nicht zu	Anzahl	77	26	12	2	117
		% von F1_Funktion	14,0%	17,4%	13,6%	7,1%	14,3%
Gesamt	Anzahl	551	149	88	28	816	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Schuletat Anschaffung über Schuletat * F1_Funktion Kreuztabelle

			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_Schuletat Anschaffung über Schuletat	stimme voll zu	Anzahl	27	9	10	9	55
		% von F1_Funktion	4,9%	6,2%	11,4%	31,0%	6,7%
	stimme eher zu	Anzahl	81	18	20	8	127
		% von F1_Funktion	14,6%	12,3%	22,7%	27,6%	15,5%
	keine Aussage	Anzahl	301	86	45	11	443
		% von F1_Funktion	54,2%	58,9%	51,1%	37,9%	54,2%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	67	16	6	0	89
		% von F1_Funktion	12,1%	11,0%	6,8%	,0%	10,9%
	stimme nicht zu	Anzahl	79	17	7	1	104
		% von F1_Funktion	14,2%	11,6%	8,0%	3,4%	12,7%
Gesamt	Anzahl	555	146	88	29	818	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

F17_Sponsor Sponsoring * F1_Funktion Kreuztabelle

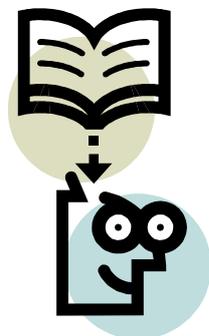
			F1_Funktion				Gesamt
			Lehrer/in	Eltern	Schüler/in	Fachkraft, andere Ausbild.	
F17_ Sponsor Sponsoring	stimme voll zu	Anzahl	64	23	22	12	121
		% von F1_Funktion	11,5%	15,4%	25,0%	42,9%	14,7%
	stimme eher zu	Anzahl	176	50	18	9	253
		% von F1_Funktion	31,7%	33,6%	20,5%	32,1%	30,8%
	keine Aussage	Anzahl	252	60	41	7	360
		% von F1_Funktion	45,3%	40,3%	46,6%	25,0%	43,8%
	stimme eher nicht zu	Anzahl	35	4	3	0	42
		% von F1_Funktion	6,3%	2,7%	3,4%	,0%	5,1%
	stimme nicht zu	Anzahl	29	12	4	0	45
		% von F1_Funktion	5,2%	8,1%	4,5%	,0%	5,5%
Gesamt	Anzahl	556	149	88	28	821	
	% von F1_Funktion	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

A 10.1 Didaktischer Rahmen zur Mobilen Esswerkstatt

Neugier stiften - Lernfreude bewahren Entdeckerfreude wecken - Selbstwirksamkeit erfahren

Ein didaktischer Rahmen
S. Beer

Lernen neu begreifen



Eine zukunftsorientierte Ernährungs- und Verbraucherbildung muss aus den Erfahrungen z. B. der Gesundheitserziehungskonzepte lernen und ihre Konsequenzen ziehen. In der kritischen Reflexion ist deutlich geworden, welche Ansätze mehr oder weniger gescheitert sind bzw. keine nachhaltigen Bildungserfolge erbracht haben. Zugespitzt formuliert sind dies:

- Ernährungsaufklärung auf der Basis von Vernunftappellen,
- verstärkt durch den erhobenen pädagogischen Zeigefinger mit „moralin-saurer Belehrung“,
- kombiniert mit Abschreckungsdidaktik
- und Schwarz-Weiß-Malerei (verbotene/erlaubte, ungesunde/gesunde Nahrungsmittel).

Allen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie die Kinder und Jugendlichen „als belehrbare Erziehungsobjekte“ definieren und mit eindimensionalen Instrumenten der Instruktion à la „Nürnberger Trichter“ und Einflussnahme ihre Aufgabe lösen wollen.



Solche Konzepte sind längst nicht aus der Bildungslandschaft verschwunden, wengleich die hinlänglich bekannten Erkenntnisse der Lernpsychologie durch die aktuelle und populäre Diskussion um die Hirnforschung unterstützt werden. Grundsätzlich wird heute von den folgenden Grundannahmen für erfolgreiches Lernen ausgegangen:

- Dadurch, dass Informationen von Lehrenden auf Lernende übertragen werden, entsteht kein Wissen. Lernende müssen sich ihr Wissen selbst konstruieren. Neue Erfahrungen werden auf der Basis bereits vorhandener Muster, Vorstellungen und Überzeugungen verknüpft, durch Filter „vor- und auch aussortiert“. Solche Muster und Vorstellungen werden durch sozio-kulturelle Lebenslagen und Lernmilieus geprägt.
- Lernen ist ein aktiver Prozess, der sich in den Lernenden selbst vollzieht und sich aus der Auseinandersetzung mit der Lernumgebung, der Mitwelt und Umwelt speist.
- Lernen wird maßgeblich beeinflusst von der „emotionalen Gestimmtheit“. Sind die Lernenden positiv aufgeschlossen für das Lernen und das Thema oder emotional blockiert, so dass das Lernen ausgebremst wird?
- Über das soziale Miteinander, das Handeln und Verhandeln im gegenseitigen Austausch werden „Bedeutungen“ entwickelt, in die die Informationen eingebettet werden.

- Schließlich entscheidet sich erfolgreicher Wissensaufbau auch daran, inwieweit die Informationen in einen für die Lernenden relevanten Kontext eingebunden sind: Was hat das mit mir, mit meinem Leben zu tun? Welchen Sinn hat das für mich?
- Das Lernen, die Auseinandersetzung mit der Mit- und Umwelt, braucht alle Sinne. Die Wahrnehmung der Welt vollzieht sich auf verschiedenen Wegen und sinnlichen Kanälen. Die Lernenden müssen diese Fähigkeiten z. T. neu oder wieder entdecken und entwickeln. Sie entfalten dadurch neue Zugänge zum Lernen selbst, neue Methoden des Umgangs, des Begreifens und der Gestaltung eines Themas.

Gesundheit neu begreifen

Auch im Verständnis der Gesundheitserziehung hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Anstatt traditionell nach Defiziten zu fahnden, stehen nun die Potenziale im Mittelpunkt, die Gesundheit fördern und entwickeln helfen. (Dafür steht das Konzept der *Salutogenese* des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky.)

Dieses Verständnis hat auch für das Lernen in der Ernährung und Verbraucherbildung entscheidende Konsequenzen. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht mit der Defizitbrille, sondern als Lernende mit hohem Entwicklungspotenzial betrachtet und ihnen wird mit persönlicher Wertschätzung und Vertrauen in ihre Lernfähigkeit begegnet. Ihre Verschiedenheit wird als Chance begriffen. Diese Perspektive verändert die Lernatmosphäre. Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrem Lernen ernst genommen, der Ausgangspunkt und der Lernprozess gewinnen an Bedeutung. Die Aufgabe und Verantwortung der Lehrenden besteht darin, die Lernumgebung und Lernorganisation so zu gestalten, dass Lernen und eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung möglich werden. Sie selbst sind unverzichtbare Moderatoren, Dialogpartner, Unterstützer und Förderer im Lernprozess.



Prävention und Eigenverantwortung – ein enger Zusammenhang

In zahlreichen gesellschaftspolitischen Feldern, besonders in Bezug auf den Bereich Gesundheit, gewinnt der Präventionsgedanke an Bedeutung. Es lohnt sich auch volkswirtschaftlich, in die Förderung und Entwicklung von Potenzialen und Ressourcen zu investieren, anstatt teure Nachsorge zu betreiben.

Zur Prävention gehört das Ermöglichen umfassender Bildungsprozesse, die die Lernenden kognitiv, emotional, sozial und psychomotorisch fordern und fördern.

Die Bildungsprozesse müssen Emanzipation und Befähigung zur Reflexion, Problemlösung, Entscheidung, Verantwortungsübernahme und Gestaltung zum Ziel haben, das heißt, sie müssen auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtet sein.

Isoliertes Faktenwissen bleibt ohne Anwendungsbezug und Anwendungsvollzug träge, seine Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit erschließen sich nicht. Es bleibt damit eher unnützer Vorrat als zum individuellen „Entwicklungstreibstoff“ zu werden.

Nur wer über einen Grundstock an Kompetenzen und über die Bereitschaft verfügt, sie weiter zu entwickeln, ist in der Lage, das Leben kompetent und verantwortlich für sich und andere zu gestalten.

Die Kriterien, die sich aus den voran gehenden Ausführungen für die Gestaltung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung ergeben, lassen sich in dem folgenden Würfelmodell zusammenfassen:

- Welcher Inhaltsbereich steht im Mittelpunkt? Ist es die Ernährungs-, Gesundheits- oder Verbraucherbildung?
- Ist die Förderung der Lernprozesse so angelegt, dass sie einen Beitrag zur Entwicklung von Lernfähigkeit und Wissen leistet? Wissen, das sich kontinuierlich aufbaut und verknüpfbar ist. Wird die Lernfreude gepflegt? Werden so Prozesse des lebensbegleitenden Lernens unterstützt? Sind die Lehr- und Lernprozesse auf Kompetenzerwerb angelegt und fördern sie die Entwicklung von Potenzialen? Stärken die Formen des Lernens die gesundheitsfördernden Faktoren in allen Lerndimensionen und erschließen sie individuelle und soziale Ressourcen? (lebensbegleitende, kompetenzorientierte und salutogenetisch orientierte Lehr- und Lernprozesse)
- Trägt das Lehren und Lernen zur Entwicklung von Reflexionsfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungskompetenz bei, wird die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme und Gestaltungskompetenz im Feld der Ernährungs- und Verbraucherbildung gefördert? Hier ist die notwendige Wertedebatte eingeschlossen, die Fragen bewegt wie: Wozu dient das Wissen? Wie setze ich es ein? Wie gehe ich damit um? Für wen oder was setze ich mein Wissen ein? Wie und wann nutze ich Wissen? Was bewirken ein bewusster Einsatz und die Anwendung meines Wissens für mich und andere? (Reflexionsebene Individuum, Sozialverband, Gesellschaft)

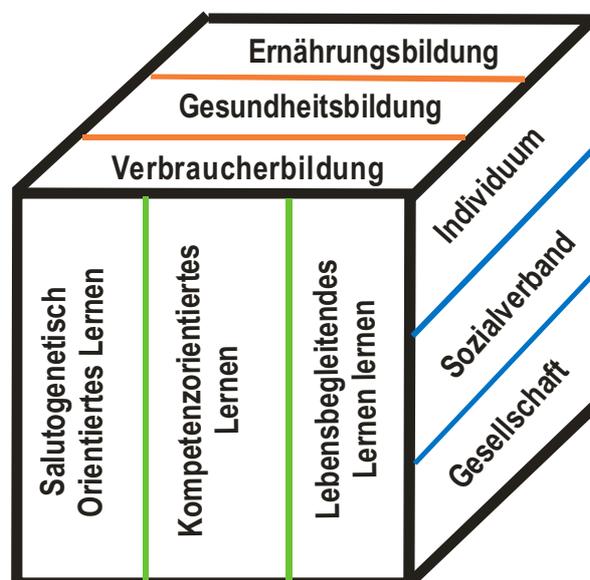
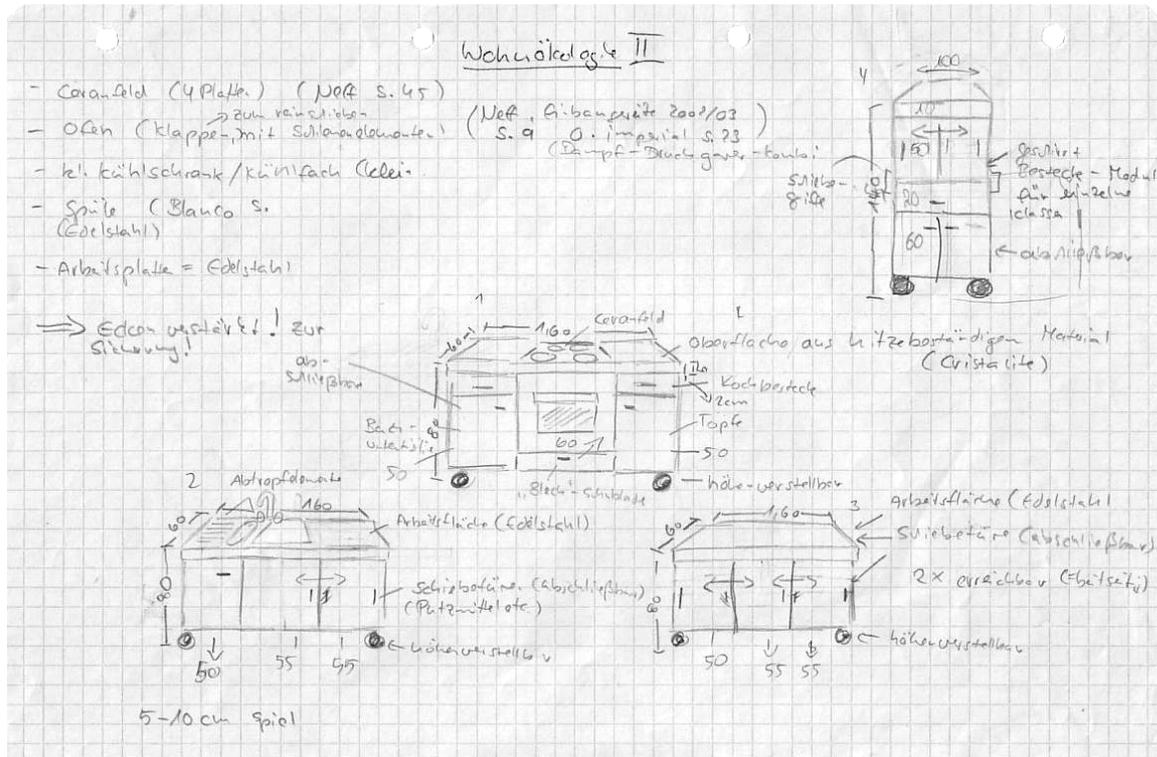


Abb 3:



A 10.3 Fotos zum SchmeXperimentieren

SchmeXperimentieren in der 3. Klasse einer Grundschule

Station: Puddingherstellung in verschiedenen Convenience-Graden



Station: Kohlenhydrate schmecken ...



... und nachweisen



A 10.4 Fotos des Alternativmoduls der Mobilen Esswerkstatt

Ergänzungs- oder Alternativmodul hier mit Backofen und 4-Stellen-Glas-Keramik-Kochfeld



A 10.5 Ausstattung-Empfehlung zur Mobilen Esswerkstatt

Günstige Bezugsquelle für die Bestückung sind Möbel- und Baumärkte. „Haushaltsspenden“ können eine sinnvolle Ergänzung sein, um das Budget zu entlasten. Sie sollten allerdings keine neue „Entsorgungsstelle“ eröffnen und es sollte kein zu großes „Sammelsurium“ entstehen. Bestimmte Versuche brauchen z. B. vergleichbare Gefäße. Kleine Marmeladenschraubgläser (Klarglas, gleiche Form und Größe) leisten auch gute Dienste. Mit Fantasie und pfiffigen Ideen kann der Finanzaufwand in Grenzen gehalten werden.

Die Entscheidung, was für die Mobile Esswerkstatt angeschafft werden muss, ist auch abhängig von bereits Vorhandenem in den einzelnen Klassen oder Schulen. Gibt es Becher, Frühstücksteller, Schälchen oder Brettchen, Löffel, Messer usw.? Das Gewicht der Ausstattung ist besonders zu beachten, wenn die Ausstattung nicht in der Mobilen Esswerkstatt sondern in tragbaren Werkstattboxen untergebracht wird.

Die Aufzählung gibt „Zielmarken“ an:

Alle Materialien müssen lebensmittelecht und spülmaschinenfest sein.

pro Schüler/in	Werkzeug/ Material	Anmerkung
1	Becher	ideal: Henkelglas für warme Getränke und auch als transparentes Versuchsgesäß einsetzbar Alternative: vorhandene Trinkbecher und „genormte“ Kleinkonservengläser
1	Teller	Kunststoff
1	Schälchen	Kunststoff
1	Glasbehälter	Teelichtglas o.ä. transparente Glasbehälter (ca. 5 cm hoch) für das experimentelle Arbeiten und Verkostung
1	Besteck	Messer, Gabel, Esslöffel, Teelöffel
1	Frühstücksbrett	mit Safrille
1	Tuch	als rutschfeste Unterlage
für je 2 Schüler/innen	Werkzeug/ Material	Anmerkung
1	kleines Küchenmesser	gerade Klinge
1	Sparschäler	feste und bewegliche Klinge für Links- und Rechtshänder geeignet
für alle	Material/ Werkzeug	Anmerkung
Utensilien für das Arbeiten an der MEW		
1	Wasserkocher	
1	Handrührgerät	ggf. mit Zusatzgeräten, z.B. Schneidstab, Schnitzelwerk
1	Zuwiegewaage	
1	Durchschlag	
1	Schöpfkelle	
1	Schere	
1	Dosenöffner	
1	Flaschenöffner	

2	Schneebeesen	Mittelgroß
2	Kochlöffel	
2	Pfannenwender	
2	Zitronenpressen	
2	Teigschaber	
2	Siebe	unterschiedliche Größen
2	Litermaße	möglichst transparent und für unterschiedliche Volumina
2	große Schneidbretter	
2	Kochtöpfe	in Kochstellengröße
2	Pfannen	möglichst eine mit hohem Rand und Deckel, in Kochstellengröße
2-3	Rührschüsseln	möglichst transparent
2-3	Servierschüsseln	
2-4	Topfuntersetzer	
4	Vierkantreiben	
4	Abfallgefäße	z.B. tiefe Teller, Kunststoffschüsseln
3-4	Messer	z.B. Kochmesser, Brotmesser, Tomatenmesser, unterschiedliche Größe, unterschiedlicher Schliff
mind. 6	Esslöffel	zum Probieren
mind. 6	Teelöffel	zum Probieren
Ergänzendes Zubehör, z.B. für Reinigung		
1-2	Waschschüsseln	Eckig
1	kleiner Eimer	
4	Wischtücher	
4	Händetücher	
4	Geschirrtücher	
2	Spülbürsten	
2	Topfschwämme	
1	Spülmittel	
1	Pflegemittel für Kochstellen	
evtl. 1	Glasschaber	
Verbrauchsmaterial:		
	Papiertücher	
	Einmalpipetten	

A 10.6 Einsatz mobiler Esswerkstätten an Berliner Ganztagschulen



Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin

Sabine Schulz-Greve & Michael Jäger

c/o Senatsverwaltung f. Bildung, Jugend u. Sport

Beuthstraße 6 - 8, 10117 Berlin

Tel: 030 / 901 93 207

Fax: 030 / 901 93 419

mail@vernetzungsstelle-berlin.de

Ausgangspunkt

Die schrittweise Einrichtung des (offenen und gebundenen) Ganztagsbetriebs an allen Berliner Grundschulen macht ein Verpflegungsangebot dringend erforderlich. Ziel muss es hierbei sein, diese Angebote nach den aktuellen Erkenntnissen der Kinderernährungsforschung zu gestalten, um die gesundheitsfördernden Potentiale nicht zu verschenken.

Mit dem „Leistungsverzeichnis zur Vergabe der Verpflegungsorganisation von Ganztagschulen an externe Dienstleister“ haben die AOK Berlin - Die Gesundheitskasse, die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport sowie die Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin Qualitätsanforderungen formuliert und damit einen entsprechenden Orientierungsrahmen für alle Entscheidungsträger zur Verfügung gestellt (2. Auflage 2005, Downloadversion auf www.vernetzungsstelle-berlin.de)

Die neuen Verpflegungsangebote können den Ausgangspunkt für eine handlungsorientierte Ernährungs- und Verbraucherbildung an den Schulen darstellen. Dies ist ein Weg, um Essverhalten und Ernährungsgewohnheiten der Schüler/-innen nachhaltig positiv zu beeinflussen und präventive Wirkungen zu erzielen.

Problem

Untersuchungen zeigen, dass in den Schulen immer weniger Schüler/-innen immer weniger Ernährungsbildung haben (vgl. Heseke/Schneider/Beer 2001: „Ernährung in allgemein bildenden Schulen“).

Die mangelnde Ausstattung der Grundschulen (z.B. keine Lehrküchen, Fachräume sowie aktuelle Medien) schränkt die Möglichkeiten für eine sinnlich-ästhetische und handlungsorientierte Ernährungsbildung zudem massiv ein.

Gleichzeitig werden immer weniger Kompetenzen wie z.B. Grundkenntnisse zur Erzeugung, zum saisonalem Einkauf oder zur Verarbeitung und Zusammensetzung von Nahrungsmitteln, zur Mahlzeitengestaltung oder Esskultur durch familiäre Erziehung vermittelt.

Diese Kompetenzen fehlen nicht nur den Eltern sondern zunehmend auch den Lehrer- und Erzieherinnen.

Fehlendes Wissen um zeitgemäße Ernährung und/oder mangelnde Kommunikation zwischen Schulträgern, Schulleitern, Lehrern, Erziehern, Eltern und Caterern führt bei vielen Eltern, verstärkt in Kombination mit fehlenden Deutschkenntnissen, zu diffusen Ängsten und mangelnder Akzeptanz des angebotenen Verpflegungsangebotes.

So melden Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder häufig nicht zum Schulessen an.

Idee

- Kooperation des Modellvorhabens „Gesunde Schulverpflegung an Berliner Ganztagschulen“ mit dem REVIS Projekt, beide gefördert vom BMVEL
- Nutzung eines im Forschungsprojekt REVIS entwickelten flexiblen, mobilen Werkstattmoduls („Mobile Esswerkstatt“)
- Konzeption von Fortbildungsmodulen auf Basis des im REVIS - Projekt erarbeiteten didaktischen Konzeptes des „SchmeXperimentierens“ im Sinne einer handlungsorientierten Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen
- Kauf und Ausstattung von zwei Mobilten Esswerkstätten im Rahmen der Kooperation zwischen AOK Berlin und der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin
- Pilotphase mit 10 Einsätzen der „Mobilten Esswerkstatt“ an gebundenen Ganztagschulen im Rahmen der Kooperation zwischen AOK Berlin und der Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin

Themen/Module

Modul 1: „Schulverpflegung als Ausgangspunkt von Ernährungs- und Verbraucherbildung

- **Fortbildung für Lehrer/-innen und Erzieher/-innen**
- Schwerpunkt Freizeitbereich und fächerübergreifender Unterricht

Modul 2: „Gesunde Ernährung in Schule und Familie“

- **Elternschulung**
- Offenes Angebot für alle interessierten Eltern einer Ganztagschule
- Optional zweisprachiges Angebot für Mütter nicht-deutscher Herkunftssprache

Konzeption und Moderation der Module

Sabine Schulz-Greve, Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin

Karen Saß, Dipl.oec.troph., AOK Berlin – Die Gesundheitskasse

Ayla Rezvani, türk. Moderation

Modul 1:

„Schulverpflegung als Ausgangspunkt von Ernährungs- und Verbraucherbildung“

Ziele:

- Wissenstransfer und Kompetenzvermittlung zur Organisation einer zeitgemäßen Schulverpflegung
- Integration von Ernährungsbildung in das Schulprogramm anregen
- zeitgemäße Unterrichtsmaterialien vorstellen
- Kommunikationsstrategien Schule – Caterer - Eltern erarbeiten
- Strategien für die (fächerübergreifende) methodische und didaktische Umsetzung erarbeiten und an der MEW erproben

Modul 2 :**„Gesunde Ernährung in Schule und Familie“****Ziele:**

- aktuellen Stand der Kinderernährungsforschung vermitteln
- interkulturellen Austausch zum Thema Ernährung durch zweisprachige Moderation anregen und verbessern
- Erfahrungswissen zum Thema Esskultur in die Speiseplangestaltung einbringen
- Akzeptanz für schulische Verpflegungsangebote schaffen
- Kompetenzen zur aktiven Mitgestaltung gesundheitsfördernder Schulverpflegung vermitteln (Küchenkommission)
- zeitgemäße Überarbeitung von Rezepten aus den Herkunftsländern der Migrantinnen und Integration in den Speiseplan (Kooperation mit dem Caterer)
- Veränderungen familiärer Ernährungsgewohnheiten anregen

Medien

- Leistungsverzeichnis zur Vergabe der Verpflegungsorganisation von Ganztagschulen an externe Dienstleister, Teil 1 – Berliner Qualitätskriterien, hrsg. von AOK – Berlin- die Gesundheitskasse, Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin, 2. Auflage, 2005
- aid - Infomedien
- Handreichungen zur Mobilen Esswerkstatt, hrsg. von Prof. Dr. Helmut Hesecker, Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Mathies, Paderborn, 2005
- Leckere Rezepte aus der gesunden türkischen Küche für Familie und Schule (dt./türk.), hrsg. von AOK Berlin - Die Gesundheitskasse, Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin, Berlin, 2005,

Aktueller Stand:

Auf der IGW 2005 übergab Werner Felder (stellvertretender Vorsitzender des Vorstands der AOK Berlin) die erste von zwei „Mobilen Esswerkstätten“ an Berlins Bildungssenator Klaus Böger sowie an Kinder der Kreuzberger Hunsrück-Grundschule.

Prof. Dr. Ines Heindl (Universität Flensburg) präsentierte das Forschungsvorhaben „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS) und Michael Jäger (Vernetzungsstelle Schulverpflegung Berlin) erläuterte die Einsatzmöglichkeiten der „Mobilen Esswerkstätten“ in Berliner Ganztagschulen.

In enger Kooperation mit diesen Partnern setzt die Vernetzungsstelle Schulverpflegung beide Esswerkstätten seit März 2005 mit großem Erfolg bei der Fortbildung von Lehrern/-innen und Erziehern/-innen sowie im Rahmen von Elternschulungen an Berliner Ganztagschulen ein.

Schulen, die sich zur Durchführung von Lehrer- und Elternschulungen bereit erklären, können im Anschluss an die Fortbildungen die MEW befristet und kostenlos ausleihen.

Die Ergebnisse der Pilotphase sollen nach Auswertung der begleitenden Evaluation im Herbst 2005 veröffentlicht werden.

Sabine Schulz-Greve

Berlin, 15.6.2005

A 10.7 Das SchmeXperiment

SchmeXperimentieren = Schmecken + Experimentieren

Abb. : SchmeXperiment

Ausgewählte Versuche – Nahrungszubereitung – Verkostung/ Verzehr



Experiment

Auswahl der Versuche und Rezepte:

Für „ausgewählte Versuche“ im Rahmen des SchmeXperimentierens bieten sich zwei Zugänge:

- *Versuche mit unverarbeiteten und GRUNDnahrungsmitteln*
(z.B. unverarbeitetes Obst und Gemüse sowie Kartoffeln, Getreide, Milch, Brot, Ei, Öle und Fette - viele dieser Grundnahrungsmittel gehören immer seltener in die unmittelbare Erfahrungswelt der Zielgruppen)
- *Versuche mit verarbeiteten und zusammengesetzten Lebensmitteln aus der unmittelbaren Erfahrungswelt der Zielgruppe*
(z.B. Frühstücks-Cerealien, evtl. Pausenverpflegung, Milchprodukte, Chips, Fertig-Müsli, Cola-Getränke, Fruchtsaftgetränke, Snacks, Hamburger, Döner, Pommes frites, Gummibärchen, Schokolade, fertige und teilfertige Lebensmittel, die in der Familien- und Gemeinschaftsverpflegung zum Einsatz kommen)

Wesentliche Merkmale des SchmeXperiments

Merkmal Nr. 1: Schmecken ausdrücklich erwünscht!

Bei den ausgewählten Versuchen mit Nahrung, bei der Nahrungszubereitung und natürlich bei der Verkostung/ dem Verzehr sind alle Sinneswahrnehmungen ausdrücklich erlaubt und erwünscht. Im Gegensatz zum klassischen naturwissenschaftlichen Experiment (wie besonders beim chemischen) können Berührungen mit Mund und Nase gefährlich, gesundheitsschädlich, auch tödlich sein. Essen und Trinken sind im chemischen Labor untersagt.

Merkmal Nr. 2: Kein SchmeXperimentieren ohne praktische Anwendung!

Der Wissens- und Kompetenzerwerb braucht handlungsorientierte Lerngelegenheiten, wie die arbeitsgleiche und arbeitsteilige, die selbständige und gemeinsame Arbeit „im Labor“, „in der Küche“ bzw. „an der Mobilen Esswerkstatt“, „am Tisch“. Diese ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen und beziehen die Lebenswelt und den Lebensalltag ein. Die Auswahl der Versuche, der Rezepte und Wissensbausteine im Rahmen des SchmeXperimentierens sollte den Alltagsbezug berücksichtigen.

Merkmal Nr. 3: Kein SchmeXperimentieren ohne Genuss!

Das Erlebnis des Verkostens und des gemeinsamen Essens und Trinkens sollte im Rahmen der Unterrichtsplanung immer berücksichtigt werden. Wie für das SchmeXperimentieren gewisse Regeln gelten, werden auch für das gemeinsame Kosten und/ oder Essen und Trinken verbindliche (Tisch-) Regeln eingeführt und auf ihre Einhaltung geachtet.

Kinder und Jugendliche differenzieren sehr gut zwischen unterschiedlichen Settings und den dazugehörigen Regeln und deshalb ist es sinnvoll, die Einhaltung aller Regeln direkt mit dem SchmeXperimentieren zu verknüpfen.

Merkmal Nr. 4: Bindeglied zwischen Lebenswelt und Wissenschaft

Neben den naturwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Anteilen der Ernährung sind die weiteren Lerngelegenheiten vielfältig: geographische, historische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen sind ebenso möglich, wie z.B. mathematische Anwendungsbeispiele. Das SchmeXperiment sieht diese Interdisziplinarität ausdrücklich vor.

A 11.1 Länderbericht Baden-Württemberg

Prof. Dr. Barbara Methfessel, Pädagogische Hochschule Heidelberg
Regine Bigga, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Heidelberg 30.6.2005

Kooperationsprojekt REVIS: Länderbericht Baden-Württemberg

1 Aufgaben

Im Teilprojekt Baden-Württemberg/Heidelberg von REVIS wurden sowohl länderspezifische wie länderübergreifende Aufgaben bearbeitet.

Auf Baden-Württemberg bezogene *länderspezifische Aufgaben* waren

- Kooperation mit Lehrkräften in Baden-Württemberg, denen das neue Curriculum vorgestellt wurde, die dieses bewerteten und Teile davon erproben sollten;
- Prüfung der Akzeptanz der neu erstellten Curricula sowie der Modell-Lehr- und -Lernmodule im Rahmen einer Feldstudie in allgemeinbildenden Schulen.

Länderübergreifende Aufgaben waren u. a.

- Mitarbeit an der Entwicklung von Bildungszielen, Bildungsstandards und von Kerncurricula im Lernfeld Ernährungs- und Verbraucherbildung;
- Unterstützung bei der systematischen Sammlung und Bewertung von Unterrichtsmaterialien;
- Unterstützung bei der Diskussion von exemplarischen Unterrichtsbausteinen;
- Mitarbeit bei der Entwicklung des Internetportals;
- Erarbeitung von Vorschlägen zur Lehrerfortbildung;
- Beratung der Projektleitung.

2 Personelle Situation

In der Projektgruppe Baden-Württemberg von REVIS arbeiteten mit:

- *Prof. Dr. Barbara Methfessel*, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Leiterin des Teilprojekts in Baden-Württemberg.
- *Dr. oec. troph. Pirjo Schack*, wissenschaftliche Mitarbeiterin (BAT II/2) vom 1.1.2004 bis zum 31.6. 2004; Tätigkeitsfeld im Projekt im Rahmen der Materialanalyse und der Entwicklung von Bildungszielen, Bildungsstandards und Kompetenzen im Lernfeld Ernährungs- und Verbraucherbildung.
- *Regine Bigga*¹, Mitglied des wissenschaftlichen Beirats, vom 1.1.2005 bis zum Projektende Mitarbeit bei der Evaluation durch die Verteilung von Fragebögen, Beteiligung an der Leitung und Evaluation der Expertenworkshops und durch die Durchführung und Auswertung von Experteninterviews.
- Die *Multiplikatorinnen Dorothea Dümmel, Ulrike Klüppel, Annemarie Konopka* und *Uta Strotkamp*. Sie unterstützten von Oktober 2004 bis April 2005 die Evaluation in Baden-Württemberg. So konnte die Arbeit nach dem vorzeitigen Weggang von Dr. Pirjo Schack ohne eine erneute Stellenbesetzung weitergeführt werden.

¹ *Regine Bigga* wechselte zum 1.1.2005 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. Dies ermöglichte ihr, in die intensive Schlussphase der Baden-Württemberger Evaluation einzusteigen.

- *Dorothea Dümmel*, Plochingen, Seminarschulrätin im Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (GHS) Nürtingen, Koordinatorin der Fortbildungen, Standardexpertin des neuen Bildungsplanes für die Hauptschulen in Baden-Württemberg, Schulbuchautorin.
- *Dipl. päd. Ulrike Klüppel*, Gechingen, Lehrerin (Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule), Pädagogische Beraterin, Fortbildnerin, Standardexpertin des neuen Bildungsplanes für die Hauptschulen in Baden-Württemberg, Schulbuchautorin.
- *Annemarie Konopka*, Heidelberg/Mannheim, Oberlehrerin (Internationale Gesamtschule Heidelberg), Fachleiterin am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Mannheim, Fortbildnerin.
- *Uta Strotkamp*, Heidelberg, Oberlehrerin (Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule), Pädagogische Beraterin, Fortbildnerin, Standardexpertin des neuen Bildungsplanes für die Hauptschulen in Baden-Württemberg.

Ihre Aufgaben im Projekt waren:

- Mitarbeit an der Konzeption, Durchführung und Auswertung der einzelnen Schritte zur Evaluation;
 - Verteilen und Einsammeln der Fragebögen;
 - Mitarbeit an den Workshops;
 - Kommentieren der Arbeitsergebnisse
 - Einsatz und Überprüfung der Arbeitsergebnisse in ihren Arbeitsbereichen – soweit möglich.
- *Dipl. päd. Margot Rößler-Hartmann*, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in der Abteilung Ernährungs- und Haushaltswissenschaft und ihre Didaktik. Sie unterstützte das Projekt insbesondere durch die Umsetzung und Weiterentwicklung von Projektergebnissen in der Ausbildung (Einsatz der *Mobilen Esswerkstatt Werkstatt* in der Grundschule, Materialbeurteilung nach REVIS-Tableaus).

3 Ausgangslage Baden-Württemberg (BW)

3.1 Kinderernährung und -gesundheit

Wie im Bericht „Kinderernährung in Baden-Württemberg“ von 2002 festgestellt wurde, ist – wie in anderen Bundesländern auch – fast ein Fünftel der Kinder übergewichtig. Ursache sind die allseits diskutierten ungünstigen Ernährungsgewohnheiten, die gleichzeitig auch zu einer partiellen Mangelernährung führen (können). Regelmäßige und auch regelmäßig mit der Familie verzehrte Mahlzeiten nehmen ab. Betroffen sind hierbei insbesondere bildungsferne Schichten. Zudem ist ein allgemeiner Rückgang von Ernährungskompetenzen zu beobachten.²

3.2 Bildungssystem und Bildungsreform

3.2.1 Ernährungs- und Verbraucherbildung im Bildungssystem³

In Baden-Württemberg wird das *dreigliedrige Schulsystem* gefördert. Gesamtschulen sind nur vereinzelt vorzufinden. Durchlässigkeit wird vor allem ermöglicht durch die Werkrealschule (WRS), die erfolgreichen Hauptschülern und -schülerinnen ein 10. Schuljahr mit Realschulabschluss anbietet sowie durch die Fachgymnasien – Ernährungswissenschaftliches Gymnasium (EG), Wirtschaftsgymnasium (WG), Technisches Gymnasium (TG) –, die als Aufbaugymnasien im Anschluss an die Realschule bedeutsam sind.

Das Fach, das die *Aufgabe der Ernährungs- und Verbraucherbildung* weitgehend übernommen hat, ist das Fach Haushalt, in Baden-Württemberg bis zur Bildungsplanreform⁴ im *Doppelfach Hauswirtschaft/Textiles Werken (HTW)*, in der Realschule seit dem Bildungsplan von 1994 *Mensch*

² Auf weitere Ausführungen wird hier verzichtet, weil diese sehr gut im Bericht „Kinderernährung in Baden-Württemberg“, herausgegeben vom Ministerium für Ernährung und Ländlichen Raum und Sozialministerium Baden-Württemberg, Stuttgart 2002 zusammengefasst sind.

³ Zu weiteren Ausführungen vgl. Anhang 2

⁴ Mit dem neuen Bildungsplan ist HTW wie viele andere Fächer auch Teil von Fächerverbänden.

und Umwelt genannt. Teile der Ernährungsbildung werden auch von Biologie (vor allem Humanernährung) und Teile der Verbraucherbildung vom Fach Wirtschaft übernommen. Einzelne Aspekte (Welternährungsproblem o. a.) werden auch von anderen Fächern oder in Projekten aufgegriffen. Eine differenzierte naturwissenschaftlich ausgerichtete Ausbildung zur Ernährung erfolgt in den Ernährungswissenschaftlichen Gymnasien (EG).

Ernährungs- und Verbraucherbildung findet in Baden-Württemberg in folgenden Schulstufen und -arten statt:

- *Primarstufe* im Rahmen des Heimat- und Sachunterrichtes, der nach dem neuen Bildungsplan in den *Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur* (MeNuK) eingegangen ist, welcher nun neben den Inhalten des Sachunterrichtes auch die der ehemaligen Ästhetischen Erziehung (Musik, Kunst, Textil und Sport) berücksichtigt.
- *Sekundarstufe I*
In der *Hauptschule* ist die Ernährungs- und Verbraucherbildung im Pflichtbereich und zwar vorrangig im *Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit* (W-A-G) verortet, in welchen das ehemalige Fach Hauswirtschaft/Textiles Werken eines der Leitfächer ist und mit den Fächern Technik und Wirtschaftslehre kooperieren bzw. einen integrierten Unterricht gestalten soll. Naturwissenschaftliche Grundlagen sollen im Fächerverbund *Materie-Natur-Technik* (M-N-T) gelegt werden, aus welchem aber Inhalte der Humanbiologie zur Reduktion der Stofffülle weitgehend gestrichen wurde.
Die Stundentafel und Unterrichtszeitzuweisung und -blockung wird von der Schule und dem Kollegium nach Vorgabe einer so genannten Kontingentsstundentafel organisiert. Das Fach HTW war zuvor als Pflichtfach in den Schuljahren 6-8 und Wahlfach in 9 (WRS bis 10) mit 2 bzw. 3 Wochenstunden vertreten. Angesichts der neuen Strukturen findet real eine erhebliche Kürzung der Stundenzahlen statt, weil nach der Kontingentsstundentafel rechnerisch für jedes Hauptschuljahr (Kl. 5-9) nur noch drei Wochenstunden für den gesamten Fächerverbund W-A-G (HTW, Technik, Wirtschaftslehre) zur Verfügung stehen.
In der *Realschule* ist das Fach *Mensch und Umwelt* (MUM) neben Technik und Französisch Wahlpflichtfach mit Hauptfachcharakter und wird von Klasse 7-10 mit drei Wochenstunden unterrichtet. Es wird zu über 90 % von Mädchen gewählt und steht in der innerschulischen Hierarchie hinter Französisch, z. T. auch hinter Technik.⁵
- *Sekundarstufe II (Allgemeinbildung)*
Im *Gymnasium* wird mit Ausnahme des Ernährungswissenschaftlichen- und Wirtschaftsgymnasiums Ernährungs- und Verbraucherbildung nicht systematisch unterrichtet.

3.2.2 Schulreform

Seit dem Schuljahr 2004 sind in Baden-Württemberg *neue Bildungspläne* eingeführt, die dem Prinzip der Standard- und Kompetenzvorgaben folgen. Die formulierten Standards im Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung entsprechen insbesondere im Fächerverbund W-A-G der Hauptschule in vieler Hinsicht den Anforderungen des REVIS-Curriculums. Auch die verstärkte Orientierung auf einen fächerübergreifenden Unterricht im neuen Bildungsplan ist zu begrüßen. Allerdings ist die Umsetzung durch die Organisation der Implementierung und eine fehlende Professionalisierung der Schulen und Lehrkräfte nicht gewährleistet:

- Die explizit lebensweltbezogenen Fächer (wie Technik und Hauswirtschaft) werden häufig zugunsten der ‚Kernfächer‘ (Deutsch, Mathematik, Englisch) und der naturwissenschaftlichen Bildung reduziert.
- Die Fülle der Themen kann in der gegebenen Unterrichtszeit, auch nach Aussagen von Lehrkräften kaum bzw. nicht realisiert oder angemessen bearbeitet werden.

⁵ Dies kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass von Französisch zu MUM und Technik gewechselt werden kann, aber nicht umgekehrt.

- Die Lehramtsausbildung erfolgt meist nur in einem der Fächer der Fächerverbünde⁶, erwartet wird jedoch ein integrativer fächerübergreifender Unterricht in allen Teilbereichen des Fächerverbundes, sodass perspektivisch die Gefahr besteht, dass der jeweilige Fächerverbund nur aus der Perspektive eines der ehemaligen Fächer unterrichtet wird bzw. Fachinhalte der ehemaligen Fächer unverbunden und verkürzt nebeneinander stehen.
- Die Schulen sind auf die neue Standard- und Kompetenzorientierung, die damit verbundene Schulentwicklung, die Koordination der Lehrkräfte und der Fächerverbünde und die geforderte neue Art der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung etc. nicht ausreichend vorbereitet und entwickeln sehr unterschiedliche Konzepte, die Umstrukturierung zu gewährleisten. Eine breit angelegte, für alle Lehrkräfte verpflichtende und angemessen vertiefende Fortbildung findet nicht statt.

Die Gefahr war und ist gegeben, dass die guten Ansätze der Bildungsreform nicht angemessen zum Tragen kommen.

Insgesamt war die Ernährungs- und Verbraucherbildung bisher in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I vor allem durch den Pflichtunterricht in den Hauptschulen im Vergleich zu anderen Bundesländern relativ gut vertreten. Die Schulen verfügen weitgehend über Schulküchen und entsprechende fachliche Ausstattung. Nun ist durch die Bildungs- und Ausbildungsreform der Unterricht in Breite und Qualität gefährdet.

3.3 Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

3.3.1 Ausbildungsorte und -arten

In Baden-Württemberg werden die Lehrerinnen und Lehrer⁷ für die Ernährungs- und Verbraucherbildung – anders als in den anderen Bundesländern – für die Primarstufe und Sekundarstufe I an den sechs *Pädagogischen Hochschulen* (PH) des Landes⁸ ausgebildet, nur für die Gymnasien und Berufsschulen (Sek. II) an den *Universitäten* (in diesem Fall Universität Stuttgart-Hohenheim). Unter dem Diktat der Sparmaßnahmen werden *Konzentrationen* vorgenommen: An der PH Ludwigsburg wird das Fach Haushalt/Textil geschlossen, an der PH Schwäbisch-Gmünd nur noch reduziert (als affines Fach und Leitfach) angeboten⁹, an der PH Heidelberg wird das Fach Wirtschaftslehre geschlossen.

Aus Bundesperspektive waren von den Hochschulorten bisher nur die PH Heidelberg, PH Freiburg und PH Ludwigsburg an fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen (in Fachverbänden, Fortbildungen, Standardentwicklung etc.) beteiligt.

Als Besonderheit ist für Baden-Württemberg die *Fachlehrer/-innenausbildung* zu nennen, die von der Struktur der Ausbildung keinen Anspruch darauf hat, eine wissenschaftliche Ausbildung zu sein.¹⁰ Die Ausbildung erfolgt in gesonderten Fachseminaren, von denen in letzter Zeit nur vereinzelt Dozentinnen Anschluss an die ‚scientific community‘ bzw. an die Fachdiskussionen gesucht bzw. gefunden haben. Die Fachlehrerinnenausbildung kann in der auf zwei Jahre gekürzten Ausbildungszeit mit 3 Ausbildungsfächern (früher 2 Fächer in 4 Jahren) keine breite fachliche und didaktische Ausbildung gewährleisten, wenn auch auf die Fachdidaktik im

⁶ Die kurze zusätzliche Ausbildung für eine übergreifende Perspektive des Fächerverbundes reicht nicht aus, um die anderen Fächer angemessen unterrichten zu können.

⁷ Da in der Primarstufe und Sekundarstufe I generell und im Bereich EVB insbesondere vorrangig Frauen beschäftigt sind, wird im Weiteren meist nur die weibliche Form benutzt.

⁸ Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch-Gmünd, Weingarten.

⁹ Eine ähnliche Entwicklung wird von der PH Weingarten berichtet, konnte bisher aber nicht verifiziert werden.

¹⁰ Diese Ausbildung betrifft die Fächer Bildende Kunst, Hauswirtschaft/Textiles Werken, Musik, Sport, Technik und Wirtschaftslehre/Informatik. Hier werden Lehrkräfte, nach einer – nach Anwärtergehalt bezahlten – zweijährigen Ausbildung (mit Schulpraktika, aber ohne Referendariat) in die Schule entlassen; dort haben sie dann Fachlehrer/-innenstatus und werden, anders als Absolventinnen der Pädagogischen Hochschulen, nach A 9 (Einstiegsgehalt mit wenig Beförderungsmöglichkeiten) bezahlt. Voraussetzung ist ein mittlerer Bildungsabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer oder Abschluss eines beruflichen Gymnasiums oder berufsqualifizierenden Abschlusses in einem mindest zweijährigen Berufskolleg.

Seminarunterricht und in der Verknüpfung mit der Schulpraxis verstärkt Wert gelegt wird. Eine schulpraktische Ausbildung wie im Referendariat schließt sich nicht an.

Aufgrund der geringeren Kosten für die Fachlehrer/innen behält das Land Baden-Württemberg diese Ausbildung trotz massiver Kritik (u. a. der Hochschulen und der Gewerkschaften) bei und schafft – neben dem real geringeren Status der Pädagogische Hochschule – damit für einzelne Fächer noch einmal eine Ausbildungs- und Fächer-Hierarchie, welche auch problematische Folgen für das Ansehen der Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Schulen hat.

Positiv wirkt sich der hohe Anteil an Fachlehrerinnen und deren begrenzte Einsatzmöglichkeiten darauf hin aus, dass in nur relativ geringem Umfang fachfremd unterrichtet wird.

3.3.2 Neue Studienordnungen an der Pädagogischen Hochschule

Durch die an der Pädagogischen Hochschulen eingeführten neuen Prüfungsordnungen wird durch die Fächerkombination möglich, dass Lehrkräfte ohne bzw. mit minimaler Fachausbildung Ernährungs- und Verbraucherbildung unterrichten müssen (vgl. Anlage 1). Dies wird für die Grundschule noch dadurch verschärft, dass vorrangig im Bereich Textil ausgebildet wird. Die für eine sinnvolle Arbeit im Fächerverbund notwendige Fachlichkeit ist damit weitgehend nicht gegeben, vor allem, da viele Studierenden anerkannte Kernfächer (Deutsch, Mathematik, Englisch) als Hauptfach wählen und das Doppelfach Haushalt/Textil damit nur mit einem Stundenumfang von insgesamt 12, 18 oder 24 SWS studiert wird. Verschärfend kommt hinzu, dass im Allgemeinen kein Vorwissen aus dem Gymnasium vorausgesetzt werden kann.

3.3.3 Vorherrschendes Fachverständnis

Die sehr praxisorientierte Tradition des Faches Hauswirtschaft/Textiles Werken bzw. MUM und das darauf gerichtete Selbst- und Fremdbild des Faches führen zu einem Fachverständnis, das noch immer stark auf den handwerklichen bzw. ‚rezeptgeleiteten Kochunterricht‘ ohne weitere fachliche und didaktische Einbettung gerichtet ist. Diese Vorstellung bestimmt bei nicht wenigen Studierenden nicht nur die Fachwahl sondern auch die selektive Aufnahme von Ausbildungsinhalten.

Sind Studierende bereit und überzeugt, ein breiteres und innovatives Verständnis der Ernährungs- und Verbraucherbildung zu entwickeln, so kommen sie damit schnell auf allen Stufen der weiteren Ausbildung mit Kolleginnen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern in Konflikt.

Auf der anderen Seite besteht eine große Überzeugung von der Bedeutung des EVB-Unterrichts.

3.3.4 Ausbildung für die Gymnasien

Die Ausbildung für die Gymnasien findet in Baden-Württemberg an der Universität Hohenheim im Rahmen des Diplom-Studienganges statt. Die Ausbildung ist fachlich nicht gezielt auf die Belange der Schule zugeschnitten. Die Vorbereitung auf die spätere Unterrichtstätigkeit ist eher randständig.

3.3.5 Weitere Bildungsinitiativen

Im außerschulischen Bereich ist besonders die Initiative des Ministeriums für Ernährung und Ländlichen Raum hervorzuheben, *BeKi*¹¹-Fachfrauen auszubilden und in ihren Einsätzen zu unterstützen. Die *BeKi*-Fachfrauen bieten u. a. in Schulen und Kindergärten Unterrichtseinheiten zur Ernährung an. Leider wurde dieses Angebot bisher zu selten zur Kooperation, sondern eher als Ersatz für den ernährungsbezogenen Anteil im Sachunterricht genutzt.¹² Des Weiteren bieten die *BeKi*-Fachfrauen weitere Informations- und Bildungsangebote für Eltern, Kinder und Institutionen an. Die Mittel für ihre Bezahlung sind sehr begrenzt.

Gesundheitsämter in Land und Kreis initiieren, begleiten bzw. organisieren diverse, meist Themen bezogene Projekte und andere Aktivitäten, u. a. mit weiteren Organisationen und Institutionen. Dazu gehört auch der *Förderpreis Gesundheit* des *Gesundheitsforums* Baden-Württemberg.

¹¹ *BeKi* steht für *bewusste Kinderernährung*.

¹² So eigene Recherchen und Berichte aus dem Ministerium.

Die DGE Sektion Baden-Württemberg ist Anbieterin von zwei großen, jährlich stattfindenden Fortbildungsveranstaltungen. Diese Fortbildungen werden wegen ihrer hohen Qualität in Fachkreisen sehr geachtet und stark von Lehrerinnen besucht.

Neben den Angeboten von Volkshochschulen, Krankenkassen, Ernährungszentren, Ämtern für Landwirtschaft und einzelnen Projektinitiativen sind noch die Unterstützung durch Stiftungen (vor allem Dr. Rainer Wild-Stiftung, Stiftung für gesunde Ernährung, Heidelberg und Robert-Bosch-Stiftung) zu betonen.

Im Folgenden wird nur auf die länderspezifischen Projektaufgaben Bezug genommen.

4 Durchführung

4.1 Arbeitsschwerpunkte und -planung

Die Differenzierung der Arbeitsschwerpunkte und -planung wurde mit den Multiplikatorinnen in zwei Arbeitsgruppensitzungen abgestimmt und festgelegt.

Durch die beschriebene Situation, die durch die Bildungsreform in Baden-Württemberg entstanden ist und die Ressourcen der Schulen stark bindet, wurde in Baden-Württemberg auf eine systematische Evaluation der Akzeptanz der Arbeitsergebnisse verzichtet. Abgesehen davon, dass zurzeit die Genehmigungen für Schuluntersuchungen (die nur über die Oberschulämter mit einem Zeitvorlauf von bis zu 6 Monaten erlangt werden können) nur ungern erteilt werden, wäre die Gefahr zu groß, dass der Unwille über die Schulreform und die ‚Belästigung‘ über eine zusätzliche Erhebung sich in den Ergebnissen widerspiegeln und diese verfälschen würde. Die *Akzeptanzevaluation* sollte also nur durch die individuelle Ansprache einzelner Lehrkräfte und anderer Expertinnen und über Arbeitsgruppen und Tagungen erfolgen.

Die beschriebene Ausbildungssituation und das Wissen darum, dass (bis auf Bayern) bundesweit keine Strukturen für eine systematische und verbindliche Fort- und Weiterbildung existieren, führten zu der Überlegung, dass in Baden-Württemberg ein *Schwerpunkt Professionalisierung* bearbeitet werden sollte. Zu diesem Schwerpunkt wurde ein zusätzlicher Fragebogen entwickelt und verteilt.

Die bestehenden guten Vernetzungen mit Fortbildnerinnen und weiteren Expertinnen im Land sollten genutzt werden, um in Workshops intensiv die Arbeitsergebnisse zur Ernährungs- und Verbraucherbildung und die Implementierung des erarbeiteten Kerncurriculums zu beraten.

4.2 Akzeptanzevaluation – Beschreibung der Durchführung

4.2.1 Fragebogenerhebung

In Baden-Württemberg wurden nur einzeln angesprochene Lehrerinnen und andere Expertinnen befragt. Von einer flächendeckenden Erfassung in den Schulen wurde aus den genannten Gründen abgesehen. Die Fragebögen wurden durch die genannten Multiplikatorinnen an ihnen bekannte Kolleginnen und andere Expertinnen sowie in der Lehrerinnen-Arbeitsgruppe, in den Workshops und in einer landesweiten Fortbildung verteilt. Damit ist die Erstellung eines Profils für einzelne Schulen nicht möglich.

Durch diese selektive Verteilung kam es vermutlich zu einer bevorzugten Ansprache von Grund- und Hauptschullehrerinnen und von engagierten Lehrkräften. Dies ist bei der weiteren Auswertung zu bedenken.

Zusätzlich zu den zentralen länderübergreifenden Fragebögen wurde ein Fragebogen zum Thema *Professionalisierung* erarbeitet und ausgeteilt.¹³ Die Befragungen wurden von Februar bis März 2005 durchgeführt. Ausgegeben wurden insgesamt 340 Fragebögen, zurückgegeben wurden 202 (ca. 60 %), davon 173 Lehrerinnen (ca. 86%).

¹³ Da versehentlich eine falsche Fassung dieses Zusatzfragebogens an eine Reihe von Lehrerinnen ausgeteilt worden war und auch nicht alle den Fragebogen ausfüllten, konnten nur 113 Zusatzfragebögen ausgewertet werden.

4.2.2 Arbeitstreffen und Workshops

4.2.2.1 Arbeitstreffen

Mit den Multiplikatorinnen wurden in zwei ersten Treffen (15.9.2005 und 19.11.2004) die erarbeiteten Bildungsziele und Kompetenzen, das ‚REVIS-Haus‘ und der ‚Didaktische Würfel‘ als Modell der didaktischen Konzeption beraten, z. T. korrigiert und anschließend zur weiteren Arbeit genutzt.

4.2.2.2 Workshops: Zusammensetzung

Zur Akzeptanzevaluation und zur weiteren Förderung der Ernährungs- und Verbraucherbildung wurden zwei Workshops mit Expertinnen aus unterschiedlichen Bereichen durchgeführt (zur Expertinnenliste vgl. Anhang 2).

Die Expertinnen-Workshops fanden am 4. März 2005 und 15. April 2005 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt. Die Expertinnen wurden nach folgenden Kriterien eingeladen:

- *Lehrerin mit zusätzlichen Funktionen und Tätigkeitsfeldern:* Dozentinnen in Seminaren der 2. Ausbildungsphase der Lehramtsausbildung, Ausbildungslehrerinnen, Fortbildnerinnen, sonstige Multiplikatorinnen.
- *Expertin für die Bildungsplanarbeit:* Standardexpertinnen aus der Bildungsplanarbeit und Standardentwicklung in Baden-Württemberg, Vertreterin des Landesinstituts für Schulentwicklung Baden-Württemberg.
- *Dozentin* einer Pädagogischen Hochschule oder eines Fachseminars für die Ausbildung von Lehrerinnen und Fachlehrerinnen.
- *Expertin für Fragen der Ernährung* an außerschulischen Institutionen wie dem Ministerium für Ernährung und Ländlichen Raum, Stiftungen, Fachhochschulen und Universitäten.
- *Expertin für Fragen der Ernährungs- und Gesundheitsbildung* an Volkshochschulen, Gesundheitsämtern etc.

4.2.2.3 Workshops: Schwerpunkte und Methoden

Schwerpunkte der Workshoparbeit waren

1. Workshop 1: Referenzrahmen – Stellungnahme zum erarbeiteten Curriculum (Bildungsziele, Inhalte, Themen, Standards, sowie hier auch Kompetenzen) und Vorstellung des Küchenblocks „Mobile Esswerkstatt“ und des Konzeptes der SchmeXperimente.
2. Workshop 2: Orientierungsrahmen für die Ausbildung/Portfolio und Professionalisierung – Stellungnahme zum erarbeiteten Portfolio und Erörterung von Maßnahmen zur Professionalisierung.

Zum systematischen Austausch und zur Nutzung der unterschiedlichen Kompetenzen wurden Gruppen zusammengesetzt, in denen Vertreterinnen der einzelnen Arbeitsbereiche zusammenarbeiten sollten.¹⁴

In jedem Workshop wurden drei entsprechend multidisziplinär zusammengesetzte Arbeitsgruppen gebildet. Die Aufgabe bestand darin, nacheinander zu jeweils drei Bildungszielen und damit zusammenhängenden Elementen des Kerncurriculums bzw. im zweiten Workshop zu den Anforderungen des Portfolios Stellung zu nehmen. Diese Stellungnahmen wurden mit Hilfe der Metaplanarbeit anhand der Kategorien *Widerspruch*, *Ergänzung*, *Anmerkung* und *Sonstiges* entwickelt. Im Plenum aller Gruppen wurde das Gesamtergebnis abschließend diskutiert. Diese Vorgehensweise wurde rückblickend von den Teilnehmenden als sehr effektiv und sehr positiv bewertet.

Die Zwischenergebnisse erhielten die Teilnehmenden als Protokoll und zur Ergänzung und Korrektur zugesandt.

¹⁴ Davon ausgenommen waren die Gruppen zur Diskussion der Professionalisierungs-Maßnahmen, die nach gemeinsamer Tätigkeit zusammengesetzt wurden.

4.2.3 Expertinneninterviews

Mit drei Expertinnen, einer Vertreterin der Verbraucherzentrale, einer Referentin aus dem Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg und einer Hochschuldozentin und Schulbuchautorin, wurde ein (standardisiertes) Expertinneninterview durchgeführt. Diese Expertinnen konnten nicht bei einem oder beiden Workshops anwesend sein.

5 Ergebnisse und Diskussion

5.1 Beschreibung der Befragten

Die 202 Fragebögen wurden von 173 (85,6%) Lehrerinnen und 29 (14,4%) anderen Fachkräften beantwortet, davon sind 83,2% Frauen und 16,8% Männer. 62,9 % sind Lehrkräfte der Sekundarstufe I, und zwar 48,5 % in der Hauptschule, 14,4 % in der Realschule ; 8,4 % unterrichten in der Grundschule. 7,4 % (N = 15) haben eine Funktionsstelle inne.

Durch die 113 Zusatzfragebögen konnten noch folgende Informationen erhoben werden: 54,5 % hatten eine Lehramtsausbildung an der Hochschule in einem EVB-Fach, 27,4 % eine Fachlehrausbildung und 10,6 % eine Hochschulausbildung in einem anderen Fach. 26,6 % sind selbst Fortbildnerin oder Multiplikatorin.

5.2 Darstellung und Diskussion zentraler Ergebnisse der Befragungen

Im Folgenden sollen ausgewählte Ergebnisse der Befragungen vorgestellt werden. Bezugsgrößen sind dabei die Gesamtgruppe der Befragten in B-W (N = 202), die befragten Lehrerinnen (N = 173) und die befragten Lehrerinnen aus allen befragten Bundesländern (N = 1.125).

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden für die Auswertung die fünfstufigen auf dreistufige Antwortskalen reduziert. Die Antwortkategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ und die Antwortkategorien „eher unwichtig“ und „unwichtig“ wurden jeweils zusammengefasst. Alle Angaben entsprechen den prozentualen Anteilen an der jeweiligen Bezugsgruppe.

5.2.1 Bedeutung der Bildungsziele (Frage 7)

Folgende zehn Bildungsziele wurden formuliert (das jeweilige Stichwort ist hervorgehoben)¹⁵:
Die Schülerinnen und Schüler

1. gestalten die eigene *Essbiographie* reflektiert und selbstbestimmt
2. gestalten *Ernährung gesundheitsförderlich*
3. handeln sicher bei *Kultur und Technik* der *Nahrungszubereitung* und Mahlzeitengestaltung
4. entwickeln ein *positives Selbstbild* durch Essen und Ernährung
5. treffen *Konsumentscheidungen* reflektiert und selbstbestimmt
6. gestalten die eigene *Konsumentenrolle* reflektiert in *rechtlichen* Zusammenhängen
7. treffen *Konsumentscheidungen* *qualitätsorientiert*
8. entwickeln einen *nachhaltigen Lebensstil*
9. entwickeln ein persönliches *Ressourcenmanagement*
10. sind in der Lage, *Verantwortung* für sich und andere zu übernehmen.

Gefragt wurde jeweils: *Für wie wichtig halten Sie die im REVIS-Projekt formulierten Bildungsziele im Einzelnen?*

¹⁵ Zum Zeitpunkt der Befragung waren dies noch 10 Bildungsziele, inzwischen sind dies auf 9 zusammen gezogen worden (Bildungsziel 10 integriert in BZ 5).

Tabelle 1 Bedeutung der Bildungsziele (Frage 7) für die befragten Lehrkräfte in Baden-Württemberg (jeweils gültige Prozent)

F7:	1 Volle Zustim- mung	2 Eher Zustim- mung	Summe 1+2	Unent- schieden	4 Eher keine Zustim- mung	5 Keine Zustim- mung	Summe 4 + 5
1.Essbio	47.7	45.2	92.9	5.1	2.0	--	2.0
2. Ernährung gesundheitsf.	63.5	34.8	98.5	1.0	0.5	--	0.5
3. Kultur + Technik d. Nahrungszub.	39.6	50.8	90.4	8.1	1.5	--	1.5
4. positives Selbstbild	58.1	29.3	87.4	<u>10.1</u>	2.5	--	2.5
5. Konsum- entscheidungen	60.1	38.4	98.5	1.0	0.5	--	0.5
6. Konsumenten- rolle rechtl.	25.7	47.6	<u>73.3</u>	<u>17.8</u>	<u>8.4</u>	0.5	<u>8.9</u>
7. Kons.entsch. qualitätsorient.	36,4	54.5	90.9	6.6	2.5	--	2.5
8. nachhaltiger Lebensstil	52.8	36.5	89.3	7.6	2.5	0.5	3
9. Ressourcen- management	39.6	41.7	<u>81.3</u>	<u>14.1</u>	<u>4.2</u>	0.5	<u>4.7</u>
10. Verantwor- tungsübernahme	78.2	19.3	97.5	2.5	--	--	0

Alle Bildungsziele (BZ) werden von den meisten Befragten positiv bewertet (s. Tab. 1): Der Anteil der Zustimmungen (Kategorien 1 und 2) variiert zwischen 73 % und nahezu 100 %. Fast vollständige Zustimmung finden in abnehmender Reihenfolge BZ 2 *Gesundheitsförderliche Ernährung* (98,5 %), BZ 5 *Konsumententscheidungen* (98,5 %) und BZ 10 *Verantwortungsübernahme* (97,5 %). Diese drei Bildungsziele entsprechen am ehesten dem bisherigen Verständnis der Ernährungsbildung (BZ 2), der allgemeinen Orientierung auf die Konsumgesellschaft (BZ 5) und der großen Bedeutung, der die Werteerziehung beigemessen wird.

Die geringste Akzeptanz finden BZ 6 *Konsumentenrolle rechtlich* (73,3 %) und BZ 9 *Ressourcenmanagement* (81,3 %). Bei diesen beiden Bildungszielen, denen am wenigsten zugestimmt wurde, gab es auch mit 17,8 % bzw. 14,1 % auch die meisten Enthaltungen. Beide Bildungsziele spiegeln die neuen Herausforderungen der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Wie in anschließenden Diskussionen deutlich wurde, antworteten Lehrerinnen schneller ablehnend, wenn sie bisher wenig in diesem Bereich der Verbraucherbildung unterrichtet hatten. In Gesprächen, die nach dem Ausfüllen der Fragebögen über die Bildungsziele geführt wurden, wurde auch ausgedrückt, dass Lehrerinnen sich und die Kinder und Jugendlichen mit diesen BZ überfordert sahen. Der notwendige Hinweis, dass BZ 6 jeden Kaufakt, aber auch Kaufverträge, Mietverträge, Reklamationen etc. umfasst und daher jeden alltäglich betrifft, zeigte zudem, dass bisher wenig Verständnis für die zentralen Inhalte dieses BZ vorhanden ist. Zudem wurde – und dies gilt vermutlich für weitere Antworten ebenso – weniger reflektiert, dass diese Ziele auch von anderen Fächern, wie z. B. Wirtschaftslehre, unterrichtet werden können bzw. sollen.

Das BZ 9 wurde bei Nachfragen z. T. deshalb abgelehnt, weil der Begriff Ressourcenmanagement als zu sehr ökonomisch orientiert betrachtet wurde bzw. gar nicht interpretiert werden konnte, weil der Ressourcenbegriff (auch bei den Fachkräften) nicht bekannt war. Der Begriff Management wurde ebenfalls eher negativ und zu wenig wertegerleitet konnotiert. Die anschließende Information, dass hierunter sowohl die Schuldenprävention als auch der Umgang mit personalsozialen Ressourcen oder die Haushaltsführung zu verstehen ist, führte entsprechend zu einem Umdenken. Dies macht deutlich, dass grundlegende fachliche Zusammenhänge nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können und – wie in den Workshops gefordert –

Verständnishilfen (Glossar) und eine breite Kommunikation zur Verbreitung und Implementierung notwendig sind.

Die Bewertung der Bildungsziele durch die baden-württembergischen Lehrkräfte ist vergleichbar mit der Bewertung aller Befragten in den deutschen Bundesländern (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2 Frage 7: Kumulierte zustimmende und ablehnende Angaben zu Bildungszielen Verhältnis Lehrerinnen B-W und Gesamt (Lk = Lehrkräfte) (jeweils gültige Prozent)

Bildungsziele	Zustimmung Lk B-W	Zustimmung Lk Gesamt	Keine Zustimmung Lk-B-W	Keine Zustimmung Lk - Gesamt
1.Essbiographie	91.7	86.7	2.4	3.1
2.Ernährung gesundheitsförderlich	98.3	96.5	0.0	0.6
3. Kultur + Technik d. Nahrungszubereitung	90.1	82.1	1.8	5.0
4. positives Selbstbild	86.0	84.2	2.9	3.1
5.Konsum-entscheidungen	98.2	94.3	0.6	0.7
6.Konsumentenrolle rechtl.	72.6	63.8	8.5	12.8
7.Konsumentscheid. qualitätsorient.	90.1	86.9	2.9	3.5
8.nachhaltiger Lebensstil	88.8	83.1	3.5	3.1
9.Ressourcen-management	82.4	69.1	5.4	6.6
10. Verantwortung.	97.1	95.7	2.9	4.2

Allerdings sind in Baden-Württemberg die Zustimmungen höher und die Ablehnungen (bis auf minimale Unterschiede zum LZ 8 nachhaltiger Lebensstil) niedriger.

5.2.2 Funktionen der EVB (Frage 9)

Frage 9 bezieht sich auf die Funktionen der EVB: *Die Ernährungs- und Verbraucherbildung soll nach den Vorstellungen des REVIS-Projekts bestimmte Funktionen erfüllen und Aufgaben im Bildungswesen übernehmen. Wie beurteilen Sie die folgenden Zielsetzungen vor dem Hintergrund der dargestellten Bildungsziele?*

Die Ernährungs- und Verbraucherbildung ...

1. ... ist ein wichtiger Teil der Allgemeinbildung
2. ... sollte für alle Schüler/innen in der Grundschule und in der SEK I in allen Bildungsgängen verbindlich sein.
3. ... vermittelt unverzichtbare Lebenskompetenzen.
4. ... ermöglicht es, den Unterricht mit Alltagsbezug zu gestalten.
5. ... ermöglicht es den Schüler/innen in besonderer Weise, den Sinn ihres Lernens zu erschließen.
6. ... ist geeignet, die positive Selbstkonzepte von Schüler/innen zu entwickeln und zu stärken.
7. ... ist von zentraler Bedeutung für die Gesundheitsbildung der Schüler/innen.
8. ... ist Bestandteil einer sinnlich-ästhetischen Bildung.
9. ... fördert die Entwicklung von Eigenverantwortlichkeit.
10. ... unterstützt die Wertevermittlung in der Schule in Bezug auf soziale Verantwortung.
11. ... unterstützt die Wertevermittlung in der Schule in Bezug auf Nachhaltigkeit.

Die Funktionen der Ernährungs- und Verbraucherbildung finden alle Zustimmung, wenn auch in unterschiedlichen Anteilen: Mehr als 90 % der Befragten stimmen den Funktionen 1, 2, 3, 4, 7, und

9 zu, mehr als 80 % den Funktionen 10 und 11, mehr als 70 % den Funktionen 6 und 8 sowie mehr als 60 % der Funktion 5.

Der Anteil ablehnender Antworten liegt maximal bei zwei Prozent.

Die Lehrkräfte aus Baden-Württemberg bewerten die Funktionen der EVB – bis auf die Gleichbewertung bei Funktion 1 – durchgängig positiver als der Bundesdurchschnitt.

Die Funktionen mit den höchsten Zustimmungen entsprechen stark der Fachidentität und Überzeugung der Lehrerinnen. Der Begriff sinnlich-ästhetische Bildung (Funktion 8) ist in Baden-Württemberg noch nicht eingeführt und wird – wie z. T. auch die Workshops zeigten – oft mit Sinnesschulung und einem engen Ästhetikbegriff verbunden (u. a. bezogen auf die Gestaltung der Speisen und auf die Tischkultur).

Eine mögliche Interpretation zur geringsten Zustimmung bei Funktion 5 kann sein, dass Kinder und Jugendliche u. a. durch die Pubertät bzw. Adoleszenz und die veränderte Kindheit und Jugend Schule insgesamt begrenzt positiv gegenüber stehen bzw. dem Unterricht generell wenig Sinn entnehmen. Bezogen auf diese Situation ist die Zustimmung relativ hoch und spiegelt auch die relative Akzeptanz, die die Ernährungs- und Verbraucherbildung in den Schulen hat. Hinzu kann kommen, dass die zunehmende Versorgung und abnehmende Beteiligung der Kinder an der Hausarbeit dazu führen, dass die Arbeiten rund um Ernährung und Versorgung wenig wahrgenommen und damit auch nur bedingt mit Sinn verbunden werden können (vgl. Ernährungsbericht 2004). Die eigene Konsumentenrolle wird eher Freizeit betont erlebt.

5.2.3 Rahmenbedingungen (Frage 14)

Die Rahmenbedingungen werden von den Befragten aus Baden-Württemberg, vor allem im Verhältnis zu anderen Bundesländern, weitgehend positiv bewertet (vgl. Tab. 3). Die Lehrkräfte aus Baden-Württemberg¹⁶ sehen im *Verhältnis der Zustimmung zur Ablehnung* die Ausstattung mit Fachräumen (69 % : 20 %), mit Lehrerinnen (62,4 % : 27,9 %), das unterstützende Material (48,1 % : 29,8 %), mögliche Kooperationspartner (47,9 % : 27,6 %) und die mögliche Initiative von Kolleginnen (59,2 % : 12,4 %) mehrheitlich positiv.

Tabelle 3 Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die EVB (jeweils gültige Prozent)

Rahmenbedingungen für EVB	Zustimmung Lk	Zustimmung Lk	Keine Zustimmung	Keine Zustimmung
	B-W	Lk Gesamt	Lk-B-W	Lk - Gesamt
Fachraumausstattung reicht	69.1	54.8	20.0	31.0
Genügend Fachlehrerinnen an der Schule im Bereich Hauswirt./Hhlehre	62.4	40.7	27.9	42.6
Fachfremder Unterricht als Ausgleich	28.5	20.5	54.5	51.1
Fächerübergreifender Unterricht ist gut entwickelt	33.6	47.2	50.5	35.7
Unterstützendes Material ausreichend	48.1	39.4	29.8	38.0
Es gibt ausreichende Fortbildung	23.5	17.6	42.2	41.2
Ausreichende außerschul. Kooperationspartner	47.9	39.4	27.6	29.8
Hohe Akzeptanz im Kollegium zu erwarten	39.1	49.3	31.3	20.3
Hohe Akzeptanz in der Schulleitung zu erwarten	55.0	63.7	24.7	10.4

¹⁶ Da nur die Lehrkräfte die Bedingungen in den Schulen kennen, beziehen sich die weiteren Aussagen nur auf diese Gruppe.

Rahmenbedingungen für EVB	Zustimmung Lk	Zustimmung Lk	Keine Zustimmung	Keine Zustimmung
	B-W	Gesamt	Lk-B-W	Lk - Gesamt
Hohe Akzeptanz in der Elternschaft zu erwarten	28.7	39.7	28.1	19.4
Hohe Akzeptanz in der Schülerschaft zu erwarten	41.4	40.8	24.7	23.6
Es gibt Lk, die Initiative übernehmen würde.	59.2	58.3	12.4	5.2
Es gibt Eltern, die Initiative übernehmen würde.	30.2	38.4	17.3	11.8
EVB wird als Schulentwicklungsaufgabe verstanden	39.3	52.0	30.3	20.5

Diese Ergebnisse sind zunächst im Bundesvergleich erfreulich, erstaunen jedoch nicht so sehr, da das Fach Hauswirtschaft/Textiles Werken (nun in der Hauptschule in den entsprechenden Fächerverbänden) bzw. Mensch und Umwelt schon länger zum Profilibereich zählt und daher eine ausreichende personelle und sächliche Ausstattung selbstverständlich sein sollte.

Nicht mehrheitlich zugestimmt wird der ausreichenden *Entwicklung eines fächerübergreifenden Unterrichts* (33,6 % : 50,5 %) und *der Initiative der Eltern* (30,2 % : 17,3 %). Diese Wertung ist angesichts der neuen Bildungspläne und der erwarteten Zusammenarbeit im Fächerverbund in der Hauptschule und in den gemeinsamen Projekten der Realschule sehr problematisch und zeigt, dass die geforderte fächerübergreifende bzw. -verbindende Arbeit der neuen Bildungspläne als noch nicht ausreichend vorbereitet wahrgenommen wird (vgl. auch Fußnote 5).

Im Vergleich zu den anderen Bundesländern und bezogen auf die jeweilige Bedeutung sind auch die weiteren Ergebnisse problematisch:

Zur Akzeptanz der Ernährungs- und Verbraucherbildung wird vermutet, dass im Verhältnis der positiven zu den ablehnenden Reaktionen Folgendes zu erwarten ist:

- im Kollegium 39,1 % positive und 31,3 % ablehnende
- bei der Schulleitung mit 55 % positive und 24,7 % ablehnende,
- bei der Elternschaft 28,7 % positive und 28,1 % ablehnende und
- bei der Schülerschaft 41,4 % positive und 24,7 % ablehnende Reaktionen.

Diese Beurteilungen können vor dem Hintergrund der Ausführungen in Kap. 3.2 damit begründet werden, dass sowohl die Lehrerinnen als auch das Fach in der schulischen Hierarchie das Schlusslicht bilden. Bei den Schülerinnen hat der Ernährungsunterricht aber einen Akzeptanzbonus, weil der Lebensweltbezug sowie der Praxisbezug und die damit verbundene Möglichkeit eines abwechslungsreichen und kreativen Unterrichtes im Vergleich zu anderen Fächern beliebter sind.

5.3.0.1 | .- .• .□ .¶ Einführung der Schulfachbezeichnung EVB (Frage 15)

Die Einführung der Fach- bzw. Domänenbezeichnung Ernährungs- und Verbraucherbildung und die damit verbundenen fachlichen Neuorientierungen und strukturellen Vorgaben finden in Baden-Württemberg eine hohe Zustimmung. Dabei ist die Zustimmung *generell über dem Durchschnitt der Bundesländer* (z. T. sogar um 10 % höher) und bezogen auf die *volle* Zustimmung deutlich höher und die völlige Ablehnung deutlich niedriger als die *ingeschränkte* Zustimmung und Ablehnung (vgl. Tab.4)

Frage 15: Wir diskutieren darüber, statt der traditionellen Schulfachbezeichnung „Hauswirtschaftsunterricht/Haushaltslehre“ die Fachbezeichnung Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Schule einzuführen. Es wird damit kein neues Fach eingerichtet, sondern bereits vorhandene Ressourcen/Stunden werden mit der neuen Konzeption genutzt. Wie

beurteilen Sie die folgenden Überlegungen:

Angaben in % der abgegebenen Stimmen, N = 170 (Lehrerinnen, gültige %) / 202 (alle)

Tabelle 4 Änderung der Fachbezeichnung (jeweils gültige Prozent)

Frage 15: Fachbezeichnung g EVB	1 Volle Zustim- mung	2 Eher Zustim- mung	Summe 1+2 Lehr. / alle	Unent- schieden	Eher nicht	Keine Zustim- mung	Summe 4 + 5 Lehr. / alle
15.1 Konzept bringt Imagegewinn	45,3 / 49	31,8 / 29,8	77,1 / 78,8	17,1 / 15,2	3,5 / 3,5	2,4 / 2,5	5,9 / 6
15.2. ist notwendige Weiterentwicklung	48,8 / 51,5	36,9 / 35,2	85,7 / 86,7	11,3 / 10,2	1,8 / 1,5	1,2 / 1,5	3 / 3
15.3. Rahmenplan für EVB sollte für alle Schulen vorliegen	55,9/ 58,8	32,4 / 30,2	88,3 / 89	10/9,5	1,2 / 1	0,6 / 0,5	1,8 / 1,5

Schon lange wird um die Änderung der Fachbezeichnung diskutiert. Mit dem Namen Hauswirtschaft wird im Fach und außerhalb des Faches eine nicht mehr zeitgemäße Sicht auf dessen Inhalte und Ziele verbunden. An den neuen Namen für die Realschule ‚Mensch und Umwelt‘ wurde 1994 die Hoffnung eines Imagegewinns und einer größeren Akzeptanz bei Jungen geknüpft. Die Hoffnung erfüllte sich nicht. Dies unter anderem auch, weil der Name letztlich alles umfasst und kein spezifisches Profil erkennen lässt. Er ist bei den Lehrerinnen jedoch beliebter als die alte Bezeichnung Hauswirtschaft/Textiles Werken.

In Einzelgesprächen, Diskussionen in der Lehrerinnen-Arbeitsgruppe und in den Workshops wurde deutlich, dass mit der Zustimmung die Hoffnung verbunden wird, das Profil des Faches zu schärfen: nach innen durch eine Schwerpunktsetzung auf die Ernährungs- und Verbraucherbildung und nach außen durch eine Konturierung, die die fachlichen Schwerpunkte eindeutig benennt, aber über das Image des ‚Kochfaches‘ weit hinaus geht.

Als *Bedingung* wurde genannt, dass *Gesundheit* stärker als Schwerpunkt integriert werden müsste. Als *Nachteil* wurde gesehen, dass zentrale Fragen des familialen Zusammenlebens und der Lebensgestaltung (Lebensführung, Lebensformen, Lebensstile etc.) dann – außer im Kontext mit Esskultur und Konsumprozessen – nicht mehr breit abgedeckt werden. Auf der anderen Seite sehen die Lehrerinnen auch keinen Weg, die Fülle der Themengebiete angemessen zu bedienen.

5.2.5 Sonstige

Schulentwicklung (Frage 10)

Das REVIS-Konzept geht davon aus, dass die Ernährungs- und Verbraucherbildung auch in Bezug auf ihre mögliche Funktion in der Schulprogrammentwicklung betrachtet werden muss.

Bei der Frage zum Beitrag zur Schulentwicklung gab es fast durchgängig eine hohe Zustimmung vom 90 % und mehr. Die schwächste Zustimmung fanden die Bedeutung für die Ganztagschule (84,1 %), die Möglichkeiten für die Elternbildung (81,1 %) und vor allem die Attraktivität für die Eltern (64,4 %). Zu Letzterem ist anzumerken, dass von vielen Eltern das Fach Hauswirtschaft als wenig berufsrelevant betrachtet wird und sie auch wissen, dass es in der schulischen Hierarchie eher hinten steht.

Fächer zur Vermittlung der EVB

In Frage 11 wurde nach den Fächern gefragt, die für die Vermittlung der EVB zuständig sein sollen.

Eine über 50 %ige Zustimmung erreichten die Fächer (in abnehmender Reihenfolge)

Hauswirtschaft	90,6%
Biologie	86,1%
Ernährungslehre ¹⁷	84,2%
Wirtschaft	61,9%
Chemie	59,4%
Sachunterricht	51,5%

Arbeitslehre (in anderen Bundesländern der Fächerverbund von Haushalt, Technik und Wirtschaft) wurde nur zu 47 % genannt. Generell scheinen nur die Fächer ausgewählt worden zu sein, die man traditionell mit der EVB verbindet. Andere Fächer, die zu den Bildungszielen beitragen könnten (Textil, Politik, Theologie, Technik etc.) fanden mit weniger als 30 % (zunächst) wenig Beachtung. Hierzu muss allerdings angemerkt werden, dass 43 Befragte die neuen Namen der Fächerverbände unter Sonstiges vermerkten, womit Textil, Technik und Wirtschaft eingeschlossen waren.

Deputat (Frage 13)

Jährlich ein oder zwei Unterrichtsstunden pro Woche wurden mit 94,6 % und 69,8 % abgelehnt. Dies verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass zumindest in der Realschule bisher meist drei Stunden pro Woche (Schuljahr 7-10) selbstverständlich waren. Für ein festgesetztes Deputat sprachen sich 55 % aus, für geblockten Unterricht 64 %.

5.3 Zusatzbefragung zur Professionalisierung

5.3.1 Zusammensetzung und Teilnahme an Fortbildungen¹⁸

Wie beschrieben wurden die teilnehmenden baden-württembergischen Lehrerinnen über persönliche Ansprache und zu ca. 50 % in Arbeitsgruppen und Fortbildungen gewonnen. Daher ist auch nicht verwunderlich, dass ein relativ hoher Anteil (26,6 %) an Fortbildnerinnen und Multiplikatorinnen unter ihnen zu finden ist.

Diese Multiplikatorinnen gehören erwartungsgemäß zu der Gruppe, die am regelmäßigsten und häufigsten Fortbildungen besucht: Nur eine Multiplikatorin besuchte in den letzten fünf Jahren durchschnittlich weniger als einmal jährlich eine Fortbildung, 12 ein- bis zweimal, acht drei - fünfmal jährlich und sieben mehr als fünfmal.

Tab. 5: Zusatzfragebogen: Teilnahme an Fortbildungen (jeweils gültige Prozent)

Teilnahme an Fort-/Weiterbildungen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	weniger als einmal	38	29,5	31,7	31,7
	ein- bis zweimal	51	39,5	42,5	74,2
	drei- bis fünfmal	22	17,1	18,3	92,5
	mehr als fünfmal	9	7,0	7,5	100,0
	Gesamt	120	93,0	100,0	
Fehlend	System	9	7,0		
Gesamt		129	100,0		

¹⁷ Ernährungslehre gibt es als Fach nur an den Ernährungswissenschaftlichen Gymnasien.

¹⁸ Eine Differenzierung von Fort- und Weiterbildungen kann nicht vorgenommen werden, da die Begriffe von den Befragten nicht trennscharf genutzt wurden.

Bedenklich ist, dass trotz der ‚Positivauswahl‘ der Befragten (50 % aus Arbeitsgruppen und einer Fortbildung) fast ein Drittel in den letzten fünf Jahren durchschnittlich weniger als einmal eine Fortbildung besuchte. Über 42 % kommen auf ein- bis zweimal und über 25 % auf dreimal und mehr. Die Vermutung liegt nahe, dass sich ein ‚harter Kern‘ engagierter Lehrerinnen und Multiplikatorinnen intensiv um die eigene Qualifikation kümmert und ein ebenso harter Kern (ein großer Teil von denen, die durch individuelle Ansprache erreicht wurden) die Möglichkeiten der Fortbildungen nicht oder selten nutzt.

Die besuchten Fortbildungen wurden vor allem an Pädagogischen Hochschulen, den Akademien des Landes und Fachgesellschaften angeboten.

Tabelle 6 Genutzte Angebote zur Fortbildung
(Mehrfachnennung möglich, jeweils gültige Prozent)

<u>Angebot von</u>	<u>besucht von % der Befragten</u>
Pädagogische Hochschulen	52,7 %
Akademien	48,8 %
Fachgesellschaften	39,3 %
Gewerbliche Anbieter	13,2 %

Das Angebot der Akademien ist begrenzt. Es dient vorrangig der Fortbildung von Multiplikatorinnen. Angesichts der Einführung der neuen Bildungspläne wurde ein breiteres Angebot für Fortbildungen an Akademien und in den Regionen und Kommunen dringend gewünscht.

Nur 10 % der Befragten nutzten auch weitere Möglichkeiten. Diese Angebote wurden auch jeweils nur einmal genannt, betrafen soweit erkennbar auch keine aus dem Angebot, das von der Schulverwaltung her gefördert wird, so dass offensichtlich lokale bzw. schulamtsbezogene Fortbildungen keine Kompensation für fehlende oder weniger unterstützenswerte Anbieter bieten. Gewerbliche Anbieter waren mit 13,2 % bei den genannten weiteren Lehramtsfortbildungen allerdings nicht ohne Einfluss.

Die vorrangige Nutzung von Angeboten der Pädagogischen Hochschule Heidelberg kann mit der genannten hohen Anzahl der Befragten im Rahmen von Veranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg begründet sein¹⁹. Einen hervorragenden Ruf hat auch die Fortbildung der DGE-Sektion B-W, die zweimal jährlich angeboten und intensiv von Lehrerinnen genutzt wird.

5.3.2 Bewertung des eigenen Fortbildungsbedarfs

Fachlich-inhaltlicher Fortbildungsbedarf

Der Fortbildungsbedarf ist sehr hoch. Bezogen auf die 10 *Bildungsziele* ist der höchste fachlich-inhaltliche Fortbildungsbedarf bei den bisher weniger im Bildungsplan vertretenen Bildungszielen zur *Verbraucherbildung* formuliert²⁰: Einen hohen Bedarf an Fortbildung meldeten ca. die Hälfte der Befragten für die Bildungsziele 6 (*Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen*), 8 (*nachhaltiger Lebensstil*) und 9 (*Ressourcenmanagement*) an. Zieht man den mittleren Bedarf hinzu, dann besteht der Bildungsbedarf für zwei Drittel bis drei Viertel der Befragten für diese Bildungsziele sowie für die Bildungsziele 1 (*Essbiographie*), 4 (*positives Selbstbild*), 5 (*Konsumententscheidungen*) und 10 (*Verantwortung*).

Der geringste Fortbildungsbedarf wird für BZ 3 (*Kultur und Technik der Nahrungszubereitung*; 28,1 % hoher und immerhin noch 52,8 % für mittleren bis hohen Bedarf) und BZ 7

¹⁹ Durch regelmäßige Angebote von großen Fortbildungstagungen hat sich ein fester Kern von Personen herausgebildet, die regelmäßig teilnehmen.

²⁰ Diese Bildungsziele wurden bisher sowohl vom Fach HTW/MUM als auch vom Fach Wirtschaft vertreten.

(Konsumententscheidungen qualitätsorientiert, 33 % hoher Bedarf bzw. 63,7 % mittlerer bis hoher Bedarf) gesehen.

Tab. 7 Fachlich-inhaltlicher Fortbildungsbedarf (jeweils gültige Prozent)

Fachlicher Bedarf für Bildungsziel	Gering 1	2	Zus.fassung: wenig 1+2	Mittel 3	4	Hoch 5	Zus.fassung Mittel – hoch 3 - 5	Zus.fassung hoch 4 + 5
1.Essbiographie	14.3	17.6	31.9	33.0	23.1	14.3	68.1	37.4
2.Ern. gesundheitsförderlich	17.6	23.1	40.7	20.9	22	16.5	59.3	38.5
3.Kultur + Technik d. Nahrungszub.	<u>25.8</u>	21.3	47.2	24.7	16.9	11.2	<u>52.8</u>	<u>28.1</u>
4. positives Selbstbild	5.6	22.2	27.8	28.9	22.2	21.1	72.2	43.3
5. Konsumentscheidungen	11	22	33	25.3	31.9	9.9	67	41.8
6. Konsumentenrolle rechtl.	11	20.9	31.9	18.7	33	16.5	68,1	49.5
7.Kons.entsch qualitätsorient.	14.3	22	36.3	30.8	26.4	6.6	63.7	33
8. nachhaltiger Lebensstil	6.7	17.8	24.5	27.8	30	<u>17.8</u>	75.5	47.8
9. Ressourcenmanagement	6.7	15.6	22.2	26.7	33.3	<u>17.8</u>	<u>77.8</u>	<u>51.1</u>
10.Verantwort.	8.8	14.3	24.2	31.9	27.5	16.5	75.8	44

Didaktisch-methodischer Fortbildungsbedarf

Auch der Bedarf an didaktisch-methodischer Fortbildung wird ähnlich wie der an fachlich-inhaltlicher Fortbildung sehr hoch gesehen. Einen hohen Bedarf an Fortbildung meldeten 50 % der Befragten und mehr an für die Bildungsziele 4 (positives Selbstbild), 5 (Konsumententscheidungen), 6 (Konsumentenrolle in rechtlichen Zusammenhängen), 8 (nachhaltiger Lebensstil), 9 (Ressourcenmanagement) und 10 (Verantwortung) (s. Tab. 8). Zieht man den mittleren Bedarf hinzu, dann besteht für Dreiviertel und mehr der Befragten ein hoher Bildungsbedarf für diese Bildungsziele sowie für das Bildungsziel 1 (Essbiographie).

Etwas geringer wird der Fortbildungsbedarf für BZ 3 (Kultur und Technik der Nahrungszubereitung; 34,1 % hoher und immerhin noch 63,7 % für mittleren bis hohen Bedarf), BZ 7 (Konsumententscheidungen qualitätsorientiert, 45,1 % hoher Bedarf bzw. 71,4 % mittlerer bis hoher Bedarf) und BZ 2 (Ernährung gesundheitsförderlich, 40,7 % hoher Bedarf und 69,2% mittlerer bis hoher Bedarf) gesehen.

Der Bedarf für didaktisch-methodische Fortbildungen wird demnach jeweils noch um ca. 10 % höher als der für fachlich-inhaltliche Fortbildungen eingeschätzt.

Tabelle 8 Didaktisch methodischer Fortbildungsbedarf

Did.-meth. Bedarf für Bildungsziel	Gering 1	2	Zus.fas- sung: wenig 1+2	Mittel 3	4	Hoch 5	Zus.fas- sung Mittel – hoch 3-5	Zus.fas- sung hoch 4+5
1.Essbio	8.8	14.3	23.1	30.8	29.7	16.5	76.9	46.2
2. Ern. gesundheitsf.	14.3	16.5	30.8	28.5	23.1	17.6	69.2	40.7
3. Kultur + Technik Nahrungszub.	<u>14.3</u>	22	36.3	29.6	15.4	18.7	63.7	34.1
4. positives Selbstbild	6.7	13.3	20	30	37.8	12.2	80	50
5. Konsum- entscheid.	7.7	13.2	20.9	25.3	42.9	11	79.2	53.9
6. Konsumentenrolle rechtl.	5.5	13.2	18,7	24.2	38.5	18.7	81,3	57.2
7.Kons.entsch qualitätsorient.	7.7	20.9	28.6	26.3	36.3	8.8	71.4	45.1
8. nachhalt. Lebensstil	4.5	13.5	18	24.7	36	21.3	82	57.3
9. Ressourcenmanag.	4.5	12.4	16.9	27	38.2	18	83.1	56.2
10. Verantwort.	7.8	13.3	21.1	24.4	34.4	20,1	78.9	54.5

5.3.3 Bewertung des Angebotes

Da die befragten Lehrerinnen ihren Fortbildungsbedarf als sehr hoch angeben, stellt sich die Frage, ob für diesen Bedarf auch ein entsprechendes Angebot zur Verfügung steht.

In Tabelle 9 sind die Aussagen zur folgenden Frage angeführt:

„Das Angebot zur Ernährungs- und Verbrauchsbildung in Baden-Württemberg ...

- ... ist quantitativ ausreichend
- ... berücksichtigt die Breite des Faches
- ... ist von hoher Qualität
- ... berücksichtigt neue fachliche und didaktische Entwicklungen
- ... berücksichtigt die Erfordernisse meiner Arbeit/Schulsituation“.

Tabelle 9 Bewertung des Fortbildungsangebotes der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Angaben in gültigen Prozent)

Das Angebot zur EVB in Ba-Wü	trifft vollkommen zu 1	trifft eher zu 2	Summe 1+2	Das kann ich nicht entscheiden 3	trifft eher nicht zu 4	trifft überhaupt nicht zu 5	Summe 4+5
ist quantitativ ausreichend	6,2	24,3	30,4	31,3	32,2	6,1	38,3
berücksichtigt die Breite der Themen	3,5	25,7	29,2	34,5	30,1	6,2	36,3
ist von hoher Qualität	9,6	24,5	35,1	45,6	14,9	4,4	19,3
berücksichtigt neue fachliche u. didakt. Entwicklung	8,5	34,2	42,8	38,5	14,5	4,3	18,8
berücksichtigt die Erfordernisse meiner Arbeit/ Schulsituation	4,5	22,3	26,8	34,8	33,9	4,5	38,4

Zur *Quantität*: Etwa weniger als ein Drittel der Befragten bewertet das Angebot als mehr oder weniger ausreichend (trifft voll und trifft eher zu), und etwas mehr als ein Drittel als eher weniger und nicht ausreichend (trifft eher nicht zu, trifft überhaupt nicht zu) (vgl. Tab. 9).

Zur *Themenbreite*: Für 29,2 % der Befragten ist das Angebot in seiner Breite thematisch ausreichend, für 36,3 % nicht.

Zur *Qualität*: Für 44,7 % der Befragten sind den Angeboten von hoher Qualität, 19,3 % schätzen die Qualität als nicht gut ein.

Die *neuen fachlichen und didaktischen Erfordernisse* sehen 42,8 % der Befragten berücksichtigt und 18,8 % nicht.

Die *Erfordernisse der Arbeitssituation* bewerten 38,4 % als berücksichtigt und 26,8 % nicht (s. Tab. 9).

Eine Interpretation ist nur begrenzt möglich, da aufgrund der notwendigen Kürze des Fragebogens und der Mehrfachantworten bei der Angabe zu den besuchten Fortbildungen nicht differenziert erhoben werden konnte, auf welche Fortbildungserfahrungen sich die Aussagen bezogen. Der Anteil extrem zustimmender und ablehnender Antworten blieb jeweils unter 10 %. Die deutlichste Kritik bezieht sich auf die Quantität, Themenbreite und die Berücksichtigung der individuellen Erfordernisse der Fortbildungen. Hier wird das Angebot (wohl auch gegenüber dem Bedarf) insgesamt als eher unzureichend bewertet.

Bezogen auf die Qualität und die Aktualität des Angebots übertreffen die positiven Bewertungen des Angebots (35 % bzw. 42,7 %) die kritischen Stimmen (19,3 % bzw. 18,8 %).

Auffällig ist, dass zwischen 31 % und 45 % der Befragten *nicht entscheiden* konnten, wie das Angebot zu bewerten ist. Auch wenn ein Teil der Befragten nicht als Lehrerin in der Schule tätig ist, so benötigen sie als Fachkräfte und Multiplikatorinnen anderer Bereiche doch auch Fortbildungen.

5.4 Ergebnisse der Workshops zum Referenzrahmen und zum Orientierungsrahmen für die Ausbildung

Die Auswertung der Diskussion zum Referenzrahmen²¹ und zum Orientierungsrahmen für die Ausbildung erbrachte folgende Ergebnisse:

Die generelle Orientierung des Referenzrahmens und des Orientierungsrahmens zur Reflexion der Aus- und Fortbildung werden von allen Teilnehmenden sehr positiv bewertet. Insgesamt wird das

²¹ Unter Referenzrahmen werden im Folgenden der Einfachheit halber die erarbeiteten *Bildungsziele, Kompetenzen, Inhalte, Themen, Standards und Methoden* gefasst. Die didaktisch-methodischen Orientierungen wurden allerdings erst im Zusammenhang mit dem Portfolio diskutiert.

im Referenzrahmen zum Ausdruck kommende neue fachliche und didaktische Profil begrüßt und als notwendig, innovativ und zukunftsgerecht eingeschätzt. Das Niveau gilt als sehr hoch und die Zusammenstellung als komplex.

Entsprechend wird auch zum Orientierungsrahmen positiv hervorgehoben, dass mit dieser Methode die Vielfalt der Domäne Ernährung und Verbraucherbildung aufgezeigt werden kann, was zu einer Verbesserung des Fachimages führen kann. Ebenso positiv wird gesehen, dass das Portfolio und der Orientierungsrahmens die Lernkultur des lebenslangen Lernens unterstützt, eine Orientierung für alle Ausbildungsphasen darstellt und die einzelnen Elemente des Orientierungsrahmens im Bausteinprinzip vernetzbar sind.

Es wird angeregt, dass Methoden der Selbstvergewisserung und Reflexion des Professionalisierungsprozesses, wie das Portfolio und der Orientierungsrahmen, Eingang in die Hochschulausbildung (Prüfungs- und Studienordnungen) und in die zweite Phase der Lehramtsausbildung findet.

Eine besondere Herausforderung wird in der Kommunikation, Vermittlung und Implementierung der Ergebnisse gesehen. Zur besseren Verständlichkeit wird empfohlen, ein Glossar anzulegen, um Fachbegriffe zu klären und Hilfe zum Verständnis der neuen Ansätze zu bieten; ggf. sind sogar eine Version für Nicht-Fachkräfte und Beispiele für Niveaunkretisierungen zu entwickeln. Dem Referenzrahmen wie dem Portfolio sollen einführende Erläuterungen beigelegt sein, aus denen deutlich wird, welche neuen Perspektiven mit dem REVIS-Konzept verbunden sind. Um den Referenzrahmen und das Portfolio in Schulen und Ausbildungen umzusetzen und die Bildungsziele zu erreichen, werden Hilfestellungen – insbesondere für den Teilbereich der Verbraucherbildung – benötigt. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass ohne weitere Vermittlung das hohe Niveau abschreckend wirken könnte. Der lebenslange Lernprozess sollte stärker betont werden.

Kritisch wird gesehen, dass mit dem Ansatz der Ernährungs- und Verbraucherbildung Bildungsziele und -inhalte des bisherigen familien- und haushaltsbezogenen Fachprofils verloren gehen könnten.²² Zudem wird angemerkt, dass sich die Kategorien ‚Gender‘ und ‚Heterogenität‘ noch zu wenig in den Zielen und Kompetenzen widerspiegeln. Zu einzelnen Punkten wurden konkrete Änderungs- und Formulierungsvorschläge gegeben, die bei der Überarbeitung der Bildungsziele und Kompetenzen berücksichtigt wurden..

Die von den Gruppen erarbeiteten Kritiken und Hinweise wurden, soweit möglich und sinnvoll, in die Arbeitsergebnisse einbezogen. Zum anderen wurden sie als Impulse für weitere Entwicklungen zusammengestellt. Ein Teil der Kritik machte deutlich, dass bestimmte Elemente und Begriffe noch besser geklärt werden müssen.

Die Workshop-Ergebnisse wurden weitgehend zurückgemeldet, um Erweiterungen und Korrekturen zu ermöglichen.

5.5 Ergebnisse des Workshops zur Professionalisierung

Ausgangspunkt dieses Untersuchungsfokus war, dass keine verbindlichen Strukturen zur Entwicklung und Sicherung der Professionalisierung für die Zeit nach der Ausbildung in Baden-Württemberg (wie in den meisten anderen Ländern) institutionalisiert sind. De facto sind die Kompetenzen der Lehrkraft und die Qualität des Unterrichts dem individuellen Engagement unterworfen, bleiben ‚Privatsache‘. Internationale und nationale Untersuchungen machen jedoch deutlich, dass die Kompetenzen der Lehrkraft vor allen anderen Einflussfaktoren (Methoden, Klassengrößen etc.) den größten Einfluss auf den Lernprozess haben.

Im Rahmen des zweiten Workshops sollten daher Überlegungen angestellt werden, wie, ausgehend von den gegebenen Bedingungen, Ansätze zur Förderung der Professionalisierung entwickelt und implementiert werden können.

Zur Frage Professionalisierung und Fortbildungen wurden von den Gruppen vorrangig die Verbesserung und verpflichtende Institutionalisierung des Fortbildungsangebotes für Lehrerinnen sowie die Kooperation zwischen den drei Ausbildungsphasen und mit weiteren Institutionen angesprochen. Von *Lehrerinnen und Seminarleiterinnen* wurde als grundlegendes Problem die z. T. mangelhafte Kompetenz von Referentinnen der angebotenen (auch staatlichen) Fortbildungen genannt. Es wurde daher gefordert, Qualitätsmerkmale für Referentinnen festzulegen, um eine

²² Diese betreffen vor allem die bisher in der Haushaltslehre vermittelten Ziele und Inhalte zum familialen Zusammenleben (Lebensführung, Lebensformen, Lebensstile) und die damit verbundene Wertebildung.

Qualitätssicherung der Fortbildungen zu gewährleisten Zur kontinuierlichen Teilnahme von Lehrkräften an Fortbildungen müssen sowohl Anreize als auch Verpflichtungen geschaffen werden. Verpflichtend sollte auch eine regelmäßige Teilnahme an einer Supervision sein.

Mitarbeiterinnen außerschulischer Institutionen / Ministerien forderten²³ die stärkere Hinzunahme des sozial- und kulturwissenschaftlichen Fokus auf die Fort- und Ausbildung für die Ernährungs- und Verbraucherbildung. Zur Qualitätssicherung forderten sie einheitliche Standards, die für Lehrerinnen aber auch jederzeit abrufbar sein sollten (zentrale Informationsplattformen). Auch sie legten großen Wert auf die Qualitätssicherung der Lehre u. a. durch Verpflichtung zu regelmäßigen Fortbildungen der Lehrkräfte und anderer Dozentinnen/Dozenten. Als eine mögliche zentrale Ressource sehen sie eine stärkere Vernetzung von Schule und außerschulischen Institutionen, sei es bei Lehrerfortbildungen, Unterrichtsaktivitäten an Schulen oder beim Erstellen von Unterrichtsmaterialien.

Die *Dozentinnen und Dozenten an Hochschulen* stellten die gleichen Forderungen auf und legten zusätzlich ein großes Gewicht auf die stärkere Vernetzung innerhalb der Hochschulen sowie zwischen den Hochschulen von Baden-Württemberg und vor allem zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen der Lehrerausbildung. Der Austausch sollte im Rahmen gegenseitiger Fortbildungen und Treffen beginnen und Vertreterinnen/Vertreter der Hochschulen (1. Phase), der Staatlichen Seminare (2. Phase) und den Verantwortlichen und Fortbildnerinnen der 3. Phase zusammenführen.

Diese Forderungen wurden von allen Gruppen getragen und Anregungen zur weiteren Kooperation wurden entwickelt.

Abschließendes Fazit zu den Workshops:

Von allen Gruppen wurde abschließend positiv festgehalten, dass Expertinnen und Experten aus Baden-Württemberg in die Diskussion in die Evaluation der REVIS-Ergebnisse eingebunden wurden. Sie erhoffen sich daraus auch eine weitere Vernetzung und Kooperation untereinander und neue Strukturen und Unterstützungen für die Kommunikation und Implementierung der Ergebnisse.

Die nun folgende Umsetzung des Konzeptes wird mit Spannung erwartet.

5.6 Ergebnisse der Expertinneninterviews

Das vorgelegte Konzept zur Ernährung und Verbraucherbildung wurde von den drei Expertinnen als positiv und anspruchsvoll bewertet. Das Konzept kann ihrer Meinung nach zu einem Imagegewinn für das Fach bzw. die Fächerverbünde führen.

Der formulierte hohe Anspruch wird als eine Schwierigkeit für die praktische Umsetzung des Konzepts postuliert, insbesondere dann, wenn ungenügend ausgebildete, wenig erfahrene oder fachfremd unterrichtende Personen das Konzept einführen sollen. Bemängelt wurde in diesem Zusammenhang, dass zu wenig (gut) ausgebildete Lehrerinnen in diesem Bereich tätig sind. Darüber hinaus fehle in den Schulen zum Teil die materielle Basis (Lehrküchen, Ausstattung) für dieses Konzept.

Aus Sicht der Verbraucherzentrale sollte der praktische Umgang mit Konsumgütern sowie Wissen über häushälterische Technik, Wissen für angehende Eltern (u. a. Inhalte über Kinder- und Säuglingsernährung) noch stärker ausgewiesen werden.

Ein Fortbildungsbedarf wird von allen als sehr hoch angesehen.

Das Konzept der Ernährungs- und Verbraucherbildung sollte für Institutionen und für weitere Lobbyarbeit in einer einfacheren Sprache (ohne eine ausgeprägte Fachsprache) formuliert werden.

6 Implementierung der Ergebnisse

Im Rahmen der letzten beiden Jahre wurden weitere Aktivitäten entwickelt und genutzt, um die REVIS-Ergebnisse zu beraten und zu kommunizieren. Die einzelnen Aktivitäten werden im Folgenden kurz zusammengestellt.

²³ Dies gilt vor allem in Abgrenzung zur bisher vorherrschenden naturwissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Fokussierung auf die Themen Ernährung, Gesundheit und Verbraucherbildung.

6.1 Fortbildungen mit Lehrerinnen aus dem Raum Heidelberg/Karlsruhe an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Die didaktische Konzeption und einzelne Arbeitsergebnisse wurden auch in einer Lehrerinnen Arbeitsgruppe vorgestellt. Folgende Themen wurden bisher beraten

- 08.11.2004 Funktion von Standards und Aufbau von Kompetenzen in der Ernährungsbildung
- 20.12.2004 Der kulturelle Auftrag der Ernährungs- und Verbraucherbildung am Beispiel des Festes Weihnachten
- 10.01. 2005 Präsentation und Diskussion erster Ergebnisse der Analyse von Unterrichtsmaterialien
- 14.02.2005 Die Bedeutung von professionellen Arbeitsweisen in der EVB
- 16.04.2005 Methoden der Verbraucherbildung: Warentest

Die Arbeitsgruppen werden weitergeführt.

6.2 Fortbildungen

Auf zwei landes- und bundesweiten Fortbildungen wurden Teile des REVIS-Konzeptes vorgestellt und in die Fortbildung integriert:

- Fortbildungstagung: *„Zwischen Nährstoffbedarf, Lebensmittelauswahl und Esskultur: Herausforderungen der neuen Lehrpläne an ‚systematisches‘ und ‚situationsbezogenes‘ Lehren und Lernen“*, 4. und 5. März 2004, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Fortbildungstagung *“Ernährungskonzepte in der Diskussion: Neues Wissen – neue Ideologien?”*, gemeinsam mit der Dr. Rainer Wild-Stiftung. Stiftung für gesunde Ernährung. Heidelberg, 11.3.2005, Heidelberg.

6.3 Integration in die Lehramtsausbildung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Ergebnisse des Projektes wurden systematisch für die Lehramtsausbildung genutzt:

- Das fachliche und didaktische Konzept wurde explizit in die Lehre eingebaut.
- In zwei Seminaren an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg wurden die Tableaus zur Materialbewertung eingesetzt. Studierende bewerteten mit ihrer Hilfe Materialien, die Ergebnisse wurden für die weitere Arbeit genutzt. Über sie wurde darüber hinaus bereits in einem Vortrag referiert, sie sind als Artikel für eine Fachzeitschrift vorgesehen und stehen auch den Lehrerinnen über die Homepage der Leiterin zur Verfügung. Auch den Herausgebern der Materialien wurden einzelne Ergebnisse übermittelt.
- Der Mobile Küchenblock „Mobile Esswerkstatt“ (MEW) wurde im Rahmen der Ausbildung von Grundschullehrerinnen eingesetzt. Das Konzept der SchmeXperimente wurde ausgebaut.

6.4 Weitere Initiativen

- Die neu formulierten Bildungsziele und Kompetenzen, das ‚REVIS-Haus‘ und der ‚Didaktische Würfel‘ wurden im Rahmen der 2. Phase der Lehramtsausbildung eingesetzt und als sehr hilfreich für die Ausbildung und die Vermittlung der neuen Ansätze wahrgenommen.
- Mit dem Landesministerium für ländlichen Raum wurden die Ergebnisse der Analyse des Ordners *Esspedition* beraten und zu seiner Überarbeitung genutzt.

6.5 Kooperationen

- *Landesministerium für Ernährung und Ländlichen Raum (MLR):*
 - Die Projektleiterin Baden-Württemberg *Prof. Dr. B. Methfessel* stellte am 22.7.2003 das Projekt REVIS Frau *MR'in Rummel* und dem Abteilungsleiter *Jürgen Maier* im

Ministerium für Ernährung und Ländlichen Raum vor. Beide befürworteten eine Kooperation. Einzelne mögliche Schritte zur Kooperation wurden anschließend mit Frau MR'in Rummel erwogen.

- Am 4.4.2005 fand ein Gespräch mit Frau *STS Gurr-Hirsch* und *Frau MR'in Rummel* statt. In diesem Gespräch wurden gemeinsame Schritte zur Sicherung der Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie weitere Möglichkeiten der Kooperation bei der Aus- und Fortbildung und bei der Zusammenarbeit von Schule und BeKi-Fachfrauen sowie Landfrauen beraten und beschlossen.
- *Kommunen und Gesundheitsämter*
Mit der Stadt Mannheim (Fachbereiche Gesundheit, Bildung und Soziales) wurde ein runder Tisch zum Thema ‚Verpflegung in der Schule‘ abgehalten.
Eine entsprechende Beratung wird in Heidelberg zurzeit erwogen.
- *Untere Landwirtschaftsbehörden an den Landratsämtern (ehem. Landwirtschaftsämter)*
Erste Gespräche zur Kooperation bezogen auf Fortbildungen und gegenseitige Unterstützungen der Ausbildungen finden statt.

7 Folgerungen und Ausblick

Das REVIS-Konzept und die darin enthaltenen Orientierungen wurden insgesamt sehr positiv bewertet und in Teilen bereits erfolgreich bei der Aus- und Fortbildung eingesetzt. Angesichts der gesellschaftlichen Dynamiken wird die Notwendigkeit einer Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung als dringlich bewertet.

Eine große Diskrepanz zwischen dem formulierten Anspruch und den gegebenen Bedingungen und Dynamiken der Schulreform wurde festgestellt. Mit den gegebenen zeitlichen, personal-sozialen und finanziellen Ressourcen kann eine angemessene Ausbildung (nicht nur für die Ernährungs- und Verbraucherbildung) nicht ausreichend realisiert werden.

Das Konzept verlangt vor allem eine angemessene Institutionalisierung in den Schulen und qualifizierte Lehrkräfte, die in der geforderten Zahl nicht vorhanden sind.

Die Kommunizierung des Konzeptes und die Hilfe bei der Implementierung wurden als vordringliche und zugleich weitreichende Aufgaben hervorgehoben, die weiterer finanzieller Ressourcen bedürfen. Für die Bewältigung dieser Aufgaben werden eine starke Vernetzung der beteiligten Institutionen und Akteure sowie eine breite Fortbildung für unerlässlich gehalten.

Wie schon die Einführung des neuen Bildungsplanes verdeutlichte, können diese Aufgaben ohne dafür gesondert bereitgestellte Ressourcen (vor allem für die Fortbildungen) nicht angemessen erledigt werden.²⁴

²⁴ So mussten z. B. für die von Lehrerinnen dringend geforderte (und als einzige im weiteren Umkreis angebotene) Fortbildung zum neuen Bildungsplan (März 2004) die Mittel bei der Pädagogische Hochschule und der Dr. Rainer-Wild Stiftung, Stiftung für gesunde Ernährung, Heidelberg ein geworben werden. Die Unterstützung durch das OSA Karlsruhe konnte nur ca. 1/10 der Kosten abdecken. Aufgrund der zahlreichen Anfragen konnten nicht alle Interessentinnen zugelassen werden.

Anhang 1

Bildung und Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg

Generell:

In den Schulen sind neue Bildungspläne in Kraft getreten, die von den Lehrkräften sowohl eine große Kompetenz im Umgang mit den *Standards* verlangen als auch die Fähigkeit fächerübergreifend und -verbindend sowie *fachfremd* zu unterrichten.

Diese Prüfungs- und Studienordnungen sind allerdings noch nicht sinnvoll auf die neuen Bildungspläne abgestimmt.

Durch eine neue Struktur werden Lehrkräfte mit äußerst unterschiedlicher Qualifikation entlassen:

- Im Hauptfach (*HF*) ist eine ‚normale‘ Ausbildung gewährleistet,
- Im Leitfach (*LF*) ist nur noch eine ‚Teilausbildung‘ mit Fächerverbundelementen möglich,
- Im Affinen Fach (*AF*) ist nur noch ein ‚Schnupperkurs‘ in den Anfangsmodulen möglich.

Dies wirkt sich in der Realschule mit einem Affinen Fach mit vier Modulen à 6 SWS (insgesamt also 24 SWS) nicht so negativ aus wie bei einem großen Teil der Haupt- und Grundschulstudierenden, die im AF nur zwei Module, also 12 SWS oder drei Module, also 18 SWS studieren²⁵.

Auch im Leitfach können nur geringfügig mehr, also rudimentäre Kenntnisse vermittelt werden.

Zum Fach Haushalt/Textil:

Ernährung und Haushalt wird als Doppelfach mit Textil studiert.

In der Ausbildung wird das Studienangebot für die Haupt- und die Realschule jeweils zur Hälfte von den Fächern Haushalt und Textil bestritten.

In der Grundschule wird vorrangig das Fach Textil studiert: Nur die ersten beiden Module werden gleichgewichtig studiert, das 3. Modul besteht bereits zu 2/3 aus Inhalten des Faches Textil und (im Leit- und Hauptfach) Modul 4-6 nur noch aus dem Fach Textil.

Problem:

- Der Lehrplan beinhaltet *mindestens* so viele Anteile des Faches Haushalt wie des Faches Textil.
- Die Lehrerinnen werden wegen des Überhangs in der Grundschule (nach Auskunft des Ministeriums) mehrheitlich in der Hauptschule eingesetzt, in der das Fach Haushalt inzwischen einen breiteren Anteil des Unterrichts ausmacht.

Hintergrund:

- In (nicht logisch nachvollziehbarer) baden-württembergischer Tradition hat nur das Fach Textil im Rahmen des alten Fächerverbundes musisch-ästhetische Gestaltung/Ästhetische Erziehung zur Grundschulausbildung beigetragen. Das Fach Haushalt hat sich, anders als in anderen Bundesländern, nicht am Heimat- und Sachunterricht beteiligt/beteiligen dürfen. Ernährung wurde nur durch das Fach Biologie abgedeckt. Dabei kann das Fach Haushalt durch die Lebensweltorientierung sowohl natur- als auch sozialwissenschaftliche Beiträge als auch deren Zusammentreffen im Alltag der Kinder sehr gut vermitteln (z. B. beim Konzept der SchmeXperimente).
- Bei der Entwicklung der Prüfungsordnung war die neue Ausrichtung in der Grundschule nicht bekannt. Die Kommission hatte alte Vorgaben, die heute nicht mehr zum Lehrplan

²⁵ Details zu der komplizierten Prüfungsordnung werden hier nicht ausgeführt.

Für das Fach Haushalt bedeuten zwei Module: 2 SWS (Semesterwochenstunden) Grundlagen von Ernährung/Ernährungsverhalten/Esskultur etc. 1 SWS zu Haushalt und Gesellschaft, 1 SWS zur Unterrichtsplanung, 2 SWS zur Nahrungszubereitung. Letztere wird in Heidelberg so organisiert, dass abwechselnd eine Woche (2 SWS = 90 Minuten) Grundlagen gelegt und Konzepte vermittelt und eine Woche Grundkenntnisse der Nahrungszubereitung praktisch eingeübt werden. Im Sommersemester stehen insgesamt 12-13 Wochen und im WS 15-16 Wochen zur Verfügung. Diese werden demnächst gekürzt, um ein weiteres ‚Trimester‘ zur Verkürzung der Ausbildung einzurichten.

passen. Angesichts der Teilausbildung für den weiten Fächerverbund ist unverständlich, warum die Chance für eine breitere Ausbildung nicht genutzt wurde.

Zu den Schulstufen

Primarstufe/Grundschule (Klassen 1-4)

Zur Situation in den Schulen:

Der *Bildungsplan* ‚Mensch, Natur und Kultur (MeNuK) beinhaltet viele Standards und Inhalte aus dem Bereich der privaten Lebensführung. Zu allen neun Kompetenzfeldern (insbesondere 1-7) kann das Fach sehr gut beitragen, z. B. durch: Ernährung, Zusammenleben, Körperumgang, Konsum & Geld, Umgang mit der natürlichen, sozialen und materiell-technischen Umwelt und vielen anderen Themenfeldern aus dem Alltag der Kinder.

Das *Problem* liegt darin, dass die Lehrerinnen und Lehrer meist nur in einem Bereich (Kunst, Musik, Textil mit Haushalt [s. o.], Heimat- und Sachunterricht mit Schwerpunkten) ausgebildet sind und die Ausbildungsfächer dann bevorzugt unterrichten. **Hauptschule (Klassen 5-9/10)**

Zur Situation in den Schulen:

Das alte Fach Hauswirtschaft/Textiles Werken trägt nun zum neuen Fächerverbund Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit (W-A-G) sowie zu Materie-Natur-Technik (M-N-T) und Musik-Sport-Gestalten (M-S-G) bei.

Zur Arbeit im Fächerverbund muss die jeweilige Fachlichkeit eingebracht werden, um *gemeinsam* gesellschaftliche Aufgaben zu bestimmen und zu lösen. Zur Vorbereitung sind auch fachliche ‚Inseln‘, d. h. Kernlehrgänge etc. vorgesehen. Die Stunden- und Unterrichtsorganisation wird von der Schule geregelt.

Problem: Schulen sehen im fächerübergreifenden Unterricht eine Möglichkeit, fachfremd bzw. ohne fachliche Grundlagen (auf der Basis des Allgemeinwissens) unterrichten zu lassen. Wenn die Lehrerinnen sich nicht angemessen positionieren, dann wird das Fach Haushalt zudem in Quantität und Qualität des Unterrichtes an den Rand gedrängt.

Zur Ausbildung an den Hochschulen

Wie bei der Grundschule studiert ein erheblicher Teil der Studierenden das Fach nur als Affines Fach mit zwei oder drei Modulen.

Realschule 5-10

Zur Situation in den Schulen:

Hier ist das Fach Mensch und Umwelt noch immer Wahlpflichtfach in Klasse 7-10.

Aufgabe: Bestandssicherung.

Zur Ausbildung an den Hochschulen

Das Studium ist insgesamt länger, sodass Studierende des Affinen Faches genauso viel lernen können, wie diejenigen des Leitfaches für die Hauptschule. Hier liegt nicht das Hauptproblem.

Anhang 2

Teilnehmende an den Workshops:

Leitung:

Prof. Dr. Barbara Methfessel, PH Heidelberg

Regine Bigga, PH Ludwigsburg

Protokollführung und Dokumentation der Ergebnisse:

Anne Becker

Karen Westermann

Teilnehmende:

Barbara Bayer, OL, Ausbildungslehrerin, GHS und RL-Lehrerin

S. Brenner, Dipl. päd., GHS-Lehrerin

Dorothea Dümmel, OL, Seminarschulrätin Seminar Nürtingen, Standardexpertin GHS Ba-Wü, Schulbuchautorin, GHS-Lehrerin

Lissy Jäckel, Prof. Dr. (Biologie) PH Heidelberg

Gabriele Kerber-Frick, RL-Lehrerin,

Brundhilde Kienzle, Dr. PH Freiburg

Ulrike Klüppel, Dipl. päd.; Standardexpertin GHS Ba-Wü, Schulbuchautorin, GHS-Lehrerin

Annemarie Konopka, OL, Seminarreferentin Seminar Mannheim, RL- und GHS-Lehrerin (IGH Heidelberg)

Eva Kracke, Dipl. oec. troph., VHS

Barbara Leykamm, Dipl. Hh. oec., Regierungspräsidium Stuttgart, Landesgesundheitsamt, Stuttgart

U. Philipps, Dr. Landesinstitut für Schule

Annemarie Rettenmaier, Seminarschulrätin am Päd. Fachseminar Kirchheim unter Teck (Ausbildung von Fachlehrerinnen für Hauswirtschaft/Textiles Werken)

Udo Ritterbach, Prof. Dr., Dipl. troph. PH Freiburg

Margot Rößler-Hartmann, Dipl. päd. Fachschulrätin PH Heidelberg

Carola Rummel, Dipl. Ernährungswissenschaftlerin, MLR, Stuttgart

Martina Schmid, Dozentin Päd. Fachseminar Kirchheim unter Teck (Ausbildung von Fachlehrerinnen für Hauswirtschaft/Textiles Werken)

Gesa Schönberger, Dr., Dipl. troph., Dr. Rainer Wild-Stiftung. Stiftung für gesunde Ernährung, Heidelberg.

Romana Schweizer, Standardexpertin RL.

Ulla Simshäuser, Institut für Ökologische Wirtschaftsforschung, Projekt ‚Ernährungswende‘

Uta Strotkamp, OL, Pädagogische Beraterin, Standardexpertin GHS Ba-Wü, GHS-Lehrerin

Gertrud Winkler, Prof. Dr., HS Abstadt-Sigmaringen (FB Life Sciences, Studiengang Ernährungs- und Hygienetechnik)

Studentische Hilfskräfte

Anne Becker

Gerti Schmidt

Karen Westermann

Weitere Kolleginnen und Kollegen haben sich entschuldigt bzw. gar keine Rückmeldung gegeben.

Anhang 3

REVIS-Kooperationsprojekt: Länderbericht Baden-Württemberg

Vorträge, Veröffentlichungen und weitere Aktivitäten

Vorträge

Ab Juni 2003

„Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährung/Verbraucherbildung“.

Vortrag im Rahmen der Tagung der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (GATWU). „Arbeitslehre: Haushalt, Technik und Wirtschaft – ein Bildungsanspruch für alle Jugendlichen vor und nach PISA. Im Rahmen der Tagung der Gesellschaft für Fachdidaktik e. V. „Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken“. 14.-19.9.2003 in Berlin.

„Haushaltsführung und Lebensqualität – subjektorientierte Bildungsansätze“

Vortrag auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft „Kompetent im Alltag“, 25./26.9.2003, Hannover.

„Was ist eine zukunftsfähige haushaltsbezogene Allgemeinbildung“

Impulsreferat zum „Zukunftsfeld schulische Allgemeinbildung“ sowie Leitung der Arbeitsgruppe (gemeinsam mit Pirjo Schack) auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft „Kompetent im Alltag. Neue Sicht auf künftige Herausforderungen“, 25./26.9.2003, Hannover.

Ernährungskommunikation in Sozialgeschichte und Kulturwissenschaft

Beitrag zum Workshop „Politikfeld Ernährung und öffentliche Ernährungskommunikation“ des „Katalyse-Instituts für angewandte Umweltforschung“ im Rahmen des Verbundforschungsprojekts „Ernährungswende – Strategien für sozial-ökologische Transformationen im gesellschaftlichen Handlungsfeld ‚Umwelt-Ernährung-Gesundheit‘“, Köln, 4.12.2003.

Neue Bildungsstandards – Herausforderungen im Bereich Ernährung

Vortrag auf der Fortbildungstagung des Landes Baden-Württemberg für Multiplikatorinnen der Faches Mensch und Umwelt, 11.12.3003, Staatliche Akademie Calw.

2004

„Bildungsstandards, Lehr-Lern-Organisation und Leistungsbewertung – Herausforderungen an eine zukunftsorientierte haushaltsbezogene Bildung“.

Einführungsbeitrag auf der Jahrestagung des Verbandes „Haushalt in Bildung und Forschung“ (HaBiFo), 20.2.2004, Universität Paderborn

„Neue Lehrpläne – neue Lehr-Lernverhältnisse? Hintergründe, Herausforderungen, Probleme und Chancen der aktuellen Diskussion - ein Überblick“.

„Systematisches und situationsbezogenes Lehren und Lernen'. Bedeutung und Bedingungen auf dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Debatte.

"Vom Standard zum Thema" – Impulsreferat zur Gruppenarbeit.

Vorträge auf der Fortbildungstagung: „Zwischen Nährstoffbedarf, Lebensmittelauswahl und Esskultur: Herausforderungen der neuen Lehrpläne an ‚systematisches‘ und ‚situationsbezogenes‘ Lehren und Lernen“, 4./5.3.2004, Pädagogische Hochschule Heidelberg

„Was unterscheidet Deutschland von den anderen ‚PISA-Ländern‘ und welche Lehren ziehen wir daraus.“

Bericht über einen Vortrag und eine Diskussion mit Andreas Schleicher, OECD-Verantwortlicher im Bereich Schule und PISA Koordinator, und zu den Folgerungen des Kooperationsprojektes „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“. 13.3.2004, Päd. Hochschule Heidelberg.

„Essen lehren – Essen lernen. Konzepte zur Gesundheitsförderung unter Einbeziehung des sozialen Umfelds“

Vortrag auf dem Spezialseminar der DGE „Kinderernährung“, 21.-24.5.2004, Bonn

„Chancen der Integration von Ernährungserziehung in den Unterricht und in das Schulprofil“

Vortrag auf der Fachtagung „Was gibt's zu essen?“ des Ministeriums für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz NRW in Kooperation mit Organisationen aus dem Ernährungsbereich zur Gesundheitsförderung in Ganztagsgrundschulen, 8.7.2004, Oberhausen.

A Reform of the Nutrition and Consumer Education in Schools

Posterpräsentation auf dem 9th Karlsruher Nutrition Congress: Consumer and Nutrition. Challenges and Chances for Research and Society. 10.-12.10.2004. BFE, Karlsruhe, Poster des Projektes REVIS, zusammen mit Beer, S.; Heindl, I.; Hesecker, H.; Schlegel-Matthies, K. et al.

Pizza, Pasta, Döner- Mediterranean Dishes in the Everyday Life of German Young People

Vortrag auf der 15th International Ethnological Food Research Conference (in Association with SIEF), *Theme: Mediterranean Food and its Influence Abroad*, Dubrovnik, Croatia, 27.9.-3.10.2004. Vortrag gemeinsam mit Silke Bartsch und Kirsten Schlegel-Matthies

Ernährung als Thema von Schule und Unterricht

Beitrag auf der Fortbildungstagung der Sächsischen Landesanstalt für Landwirtschaft in Kooperation mit Organisationen aus dem Ernährungsbereich, Dresden, Deutsches Hygiene Museum, 6.10.2004.

Welche Rolle spielt Ernährungskultur in der Ausbildung von Mittlerkräften?

Beitrag im Themenblock „Ernährungskultur – ein Thema in der Verbraucherbildung?“ auf der 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der AGEV: „Ernährungskultur: Land(wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft“ in Kooperation mit dem Fachgebiet Ökologische Lebensmittelqualität, 21.-22.10.2004, Universität Kassel-Witzenhausen

„Essen in Schulen“ als Teil des pädagogischen Konzeptes – eine neue Chance

Beitrag auf der Fortbildung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (Sektion Baden-Württemberg) Essen in Schulen – Wunsch, Wirklichkeit, Anforderungen. Fachtagung zur Einführung der Mittagsverpflegung in Schulen. In Kooperationen mit dem MLR u. a. Institutionen. 20.11.2004, Universität Stuttgart-Hohenheim.

Ernährung – Gesundheit – Alltagskultur: Auftrag der Bildung – Chancen der Schule – Aufgaben der Schulträger

Beitrag auf der Fortbildungstagung „Pisa-Pillen-Panikmache“ des Instituts für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, 27.11.2004, Heidelberg

2005

Herausforderungen der neuen Bildungspläne an Lehren und Lernen im Fächerverbund WTH

Vortrag und Arbeitsgruppenmoderation auf der Fortbildungstagung der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung, Meißen, 3.1.2005

Ernährung in der Schule

Beitrag zum ‚Runden Tisch‘ Ernährung und Schule‘ der Fachbereiche Gesundheit, Schule und Soziales der Stadt Mannheim, , 9.3.2005, Mannheim

„Artgerecht“ und mit „gesundem Menschenverstand“ – zu typischen Mustern der Manipulation

Beitrag auf der der Fortbildungstagung „Ernährungskonzepte in der Diskussion: Neues Wissen – neue Ideologien?“, 11.3.2005, Heidelberg

„Ernährungskonzepte in der Diskussion: Neues Wissen – neue Ideologien?“,

Inhaltliche und organisatorische *Ausrichtung* der Fortbildungstagung gemeinsam mit der Dr. Rainer Wild-Stiftung. Stiftung für gesunde Ernährung. Heidelberg, 11.3.2005, Heidelberg

Umdenken: von der Pathogenese zur Salutogenese?

Beitrag zur Jahrestagung des VDOe „Sich und andere bilden: Perspektiven für Ökotrophologen in der lernenden Gesellschaft“, 10./11. 6. 2005, Wissenschaftszentrum Bonn

Dauerhafte Strukturen entwickeln: Finanzierung von Schulverpflegung!

Moderation der AG 4 auf der Tagung des Instituts für Ökologische Wirtschaftsforschung (IÖW) „Appetit auf Schule – Wege zu einer Ernährungswende in der schulischen Praxis“, Berlin, 20.6.2005.

In Vorbereitung:

Entwicklung von Ernährungskompetenz durch die Schule

Beitrag auf der Jubiläums- und 25. Jahrestagung der BeKi-Fachfrauen für Kinderernährung, BeKi-Koordinatorinnen und BeKi-Kooperationspartner, Stuttgart, Haus der Wirtschaft, 8.7.2005

Zeiten der Küche: Mahlzeiten, Ernährung und Essen

Beitrag zur Tagung „Geschmack der Zeiten – Zeiten der Ernährung“ der Tutzingener Zeitakademie und des Heidelberger Ernährungsforum, 27.-29.9.2005, Tutzing.

Bedingungen und Barrieren der Ernährungsbildung

Beitrag zur Arbeitstagung Aktuelle Aspekte in der Ernährungsbildung und -beratung der Deutschen Gesellschaft für Ernährung e. V. (DGE), am 29./30.9.2005, Heinz Nixdorf Museums Forum Paderborn

Use of National Nutrition Surveys for the Information Society: The educational perspective

Beitrag zur 26th Annual Congress of AGEV 2005, "Information on Nation's Diet - Needs and Uses", Experiences from the Past - Lessons for the Future. Karlsruhe, 13./14.10.2005, Bundesforschungsanstalt für Ernährung und Lebensmittel

Chancen der Integration von Ernährungserziehung in den Unterricht und in das Schulprofil

Beitrag zur Tagung der VZ-NRW "Schule und Lebensqualität - Konzepte für die Praxis", 22.10.05, Paderborn.

„Ernährungsnotstand in einem reichen Land“

Beitrag zur Tagung „Kinderernährung“ der Ev. Akademie Bad Boll und des Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, 11.11.2005, Bad Boll

Sonstige Veranstaltungen

Teilnahme an der ExpertInnenrunde im Bistro I, Technik und Hauswirtschaft

Grund- und Hauptschulkongress, Stuttgart-Fellbach, 25.11.2003 (organisiert vom MKS-Ba-Wü)

Teilnahme an der Podiumsdiskussion „Fit für die Zukunft - Landfrauen machen Schule“ im

Rahmen des Delegiertentages 2004 des Landfrauenverbandes Südbaden, 8.3.2004,

Oberharmersbach (gemeinsam mit Min. Dr. A. Schavan; M. Anselm, Vorsitzende

Landfrauenverband Südbaden; Dipl. päd. S. Beer, Universität Paderborn, Projekt REVIS;

Rektor W. Kolb).

Inhaltliche Ausrichtung der Jahrestagung des Verbandes „Haushalt in Bildung und Forschung“

(HaBiFo), „Bildungsstandards, Lehr-Lern-Organisation und Leistungsbewertung –

Herausforderungen an eine zukunftsorientierte haushaltsbezogene Bildung“. 20.2.2004,

Universität Paderborn

Außerdem geplant bzw. zugesagt:

Gemeinsame Tagung des Projektes REVIS mit dem VZBV und dem HaBiFo: Perspektiven einer zukunftsgerechten Verbraucherbildung (Vorstellung von REVIS-Ergebnissen) 1.-3.7.2005, Politische Akademie Tutzing.

Vorstellung der Ergebnisse des Projektes REVIS auf der Sitzung der Landesfachschaft Baden-Württemberg, 21.7.2005, Pädagogische Hochschule Heidelberg.

Veröffentlichungen (mit Ergebnissen des Projektes REVIS)

2003

- DGE-Arbeitskreis ‚Ernährung und Schule‘ (2003). Ernährung in der Ganztagschule. Teil 1: Notwendigkeit und Problematik von Schulverpflegung. Ernährungsumschau, 3 (2003), B9-12. (DGE-Arbeitskreis: S. Beer, H. Heseke, K. Schlegel-Matthies, I. Heindl, B. Methfessel, H. Oberitter, C. Rademacher.)
- DGE-Arbeitskreis ‚Ernährung und Schule‘ (2003). Ernährung in der Ganztagschule. Teil 2: Institutionalisierungen und Möglichkeiten von Schulverpflegung. Ernährungsumschau, 4 (2003), B13-16. (DGE-Arbeitskreis: S. Beer, H. Heseke, K. Schlegel-Matthies, I. Heindl, B. Methfessel, H. Oberitter, C. Rademacher.)
- Methfessel, Barbara (2003). ‚Keine Angst vor Veränderungen‘ – Anmerkungen zu den Chancen für die Haushaltslehre durch die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards und Schulentwicklung. *Haushalt & Bildung*, H. 4 (80) 50-54.
- Methfessel, Barbara (2003). Haushalt und Bildung – Anmerkungen ‚nach PISA‘. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 51 (4) 189-194.
- Methfessel, Barbara (2003). Wir brauchen Zeit-Räume für eine Esskultur. In Amt für Umweltschutz, Energie und Gesundheitsförderung in der Zusammenarbeit mit der Projektgruppe „Zeit in der gesunden Stadt“, *Zeitkompetenz und Schule*, Beiträge und Ergebnisse des 8. und 9. Forum Gesundheit 2001 und 2002 (S. 43-58). Heidelberg: Stadt Heidelberg

2004

- Methfessel, Barbara (2004). Zeit-Räume für eine gemeinsame Esskultur. Warum wir sie in der Schule brauchen und wie wir sie ermöglichen. *Haushalt & Bildung*. H. 1 (81), 2-10.
- Methfessel, Barbara (2004). Von der Ernährung zur Esskultur. Ein überfälliger Perspektivwechsel für eine realitätsgerechte Ernährungsbildung. Beitrag zum Reader „*Schule ist mehr ... Impulse für „Gesundheitsbildung- Ernährungsbildung - Alltagskompetenz“*“ - Schwerpunkte für den Sekundarbereich I (5.-10. Schuljahr) Herausgegeben vom Niedersächsischen Ministerium für den ländlichen Raum, Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz, Hannover (S. 20-24).
- Methfessel, Barbara (2004). *Esskultur und familiäre Alltagskultur*. Beitrag zum Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik. www.familienhandbuch.de. (http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Ernaehrung/s_1311.html).
- Methfessel, Barbara (2004): Ernährungsleitbilder und Geschlecht. In Doris Hayn & Claudia Empacher (Hrsg.), *Ernährung anders gestalten. Leitbilder für eine Ernährungswende* (31-39). München: ökom.
- Methfessel, Barbara (2004). Welche Rolle spielt Ernährungskultur in der Ausbildung von Mittlerkräften? In Bundesamt für Naturschutz (Hrsg.), *Ernährungskultur: Land(wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft*, 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der AGEV, BfN Skripten Nr. 123 (S. 91-103). Bonn: BfN.
- Methfessel, Barbara (2004). Esskultur, Essen und Zeit. Beitrag zu *Mitteilungen*, herausgegeben vom Internationalen Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens und der Dr. Rainer Wild-Stiftung. Stiftung für gesunde Ernährung. Heidelberg. H. 12, Dez. 2004, 10-18.

2005

- Methfessel, Barbara (2005). Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährung und Verbraucherbildung. In Regine Bigga & Ulf Holzendorf (Hrsg.), *Bildungsstandards. Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft* (S. 11-39). Berlin: Sonnenbogen.
- Methfessel, Barbara (2005). Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung.. In *Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*, Helmut Heseke & Kirsten Schlegel-Matthies (Hrsg.), H. 7. Auf der Homepage des Projektes REVIS unter www.evb-online.de veröffentlicht.

Interviews:

„Wenn Coca-Cola das Schulfest ausrichtet“. Interview zum Thema Schulernährung in der Zeitschrift ‚Klasse, die evangelische Schule‘, H. 1/Febr. 2005, S. 16-17.

‚Neugierde wecken‘. Interview in *Kinderernährung. Richtig gut essen*. Ökotest-Kompakt, Kinder & Eltern, Nr. 4, 2005, S. 15.

Im Druck

Methfessel, Barbara (im Druck). Welten – Werte – Weltsichten – zur Perspektive und Struktur von Ernährungskommunikationen im Alltag. Schriftfassung des Beitrags zum Workshop „Ernährungspolitik und Ernährungskommunikation“ des Katalyse Instituts, Köln, 4. Dezember 2003

Methfessel, Barbara (im Druck). „Artgerecht“ und mit „gesundem Menschenverstand“ – Zu typischen Mustern der Manipulation von Meinungen und Verhalten im Umgang mit Ernährungskonzepten, In H. Hesecker (Hrsg.), *Neue Aspekte der Ernährungsbildung* (S. 31-38, 107). Frankfurt: Umschau-Zeitschriftenverlag.

Methfessel, Barbara (im Druck). Ernährung als Thema von Schule und Unterricht. Schriftfassung zum Beitrag auf der Fortbildungstagung der Sächsischen Landesanstalt für Landwirtschaft in Kooperation mit Organisationen aus dem Ernährungsbereich, Dresden, Deutsches Hygiene Museum 6. Oktober 2004.

Sonstiges

Posterpräsentationen

Methfessel, Barbara (2004). A Reform of the Nutrition and Consumer Education in Schools. Posterpräsentation auf dem 9th Karlsruher Nutrition Congress: Consumer and Nutrition. Challenges and Chances for Research and Society. 10.-12.10.2004. BFE, Karlsruhe, zusammen mit Beer, S.; Heindl, I.; Hesecker, H.; Schlegel-Matthies, K.

Herausgabe:

Haushalt & Bildung: Themenschwerpunkt „Bildungsstandards, Lehr-Lern-Organisation und Leistungsbewertung“. Dokumentation der Jahrestagung des Verbandes „Haushalt in Bildung und Forschung“ (HaBiFo), (H. 3/2004) mit Beiträgen zum Projekt REVIS.

Prof. Dr. Methfessel arbeitete zudem in folgenden Gremien mit:

Jury für die Vergabe des Förderpreises Gesundheit Baden-Württemberg – Prävention von Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen (2004/2005) des Landesgesundheitsamts und der Robert Bosch-Stiftung.

Runder Tisch „*Schulische Ernährung – Gesunde Schule*“ der Stadt Mannheim zur Schulverpflegung in Ganztagschulen.

Mitarbeit bei der Erstellung eines Kerncurriculums Arbeitslehre (Arbeitsgruppe Haushalt, zusammen mit Regine Bigga, PH Ludwigsburg, Dr. Ulrike Philipp, Landesinstitut für Schule, Stuttgart und Elke Pietsch, Referentin des Sächsischen Staatsinstituts für Bildung und Schulentwicklung, Comenius Institut Radebeul)

Wissenschaftlicher Beirat der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (Sektion Baden-Württemberg)

A 11.2 Termine im Rahmen von REVIS

Treffen der REVIS-Projektgruppe mit Beiratsmitgliedern

13.06.2003	Universität Münster
07.07.2003	vzbv, Berlin
29.09.2003	Universität Paderborn
13.11.2003	Universität Münster
19./20.12.2003	Universität Flensburg
19.01.2004	Universität Paderborn
02./03.03.2004	Universität Paderborn
14./15.05.2004	Universität Paderborn
09./10.07.2004	Universität Paderborn
13.-15.09.2004	Pädagogische Hochschule Heidelberg
29./30.10.2004	Universität Paderborn
10./11.12.2004	Universität Paderborn
14./15.01.2005	Universität Paderborn
21.-23.02.2005	Universität Paderborn
06.-08.04.2005	Universität Paderborn (mit Expertenworkshop zu REVIS am 08.04.2005)
20.-21.05.2005	Universität Flensburg

Tagungen des Verbandes *Haushalt in Bildung und Forschung (HaBiFo)* mit REVIS-Bezug und REVIS-Beteiligung

13./14.06.2003	Fachhochschule / Universität Münster: Erarbeitung eines Kerncurriculums Haushaltsbezogene Bildung
14.11.2003	Universität Münster: Kernkompetenzen und Bildungsstandards in der haushaltsbezogenen Bildung
19.-21.02.2004	Universität Paderborn: Jahrestagung mit öffentlicher Tagung zu „Bildungsstandards, Lehr-Lern-Organisation und Leistungsbewertung - Herausforderungen an eine zukunftsorientierte haushaltsbezogene Bildung“
01.03.2005	Tagungszentrum Rütli, Bielefeld: Bildungsziele, Bildungsstandards, Kerncurriculum (im Rahmen der GfD-Tagung)

Teilnahme von Projektbeteiligten an folgenden Treffen:**DGE-Arbeitskreis „Schule und Ernährung“**

16.01.2003 Bonn

28.03.2003 Bonn

BMVEL-Arbeitsgruppe „Ernährung und Esskultur in der Schule“

09.07.2003 Berlin: Auftaktworkshop

27.10.2003 Berlin

13.02.2004 Bonn (mit einem Vortrag von Andreas Schleicher, OECD,
zu Konsequenzen aus PISA)

Expertengespräche mit dem vzbv, Berlin

10.07.2003 vzbv, Berlin: Möglichkeiten der Implementierung von Verbraucherthemen in Bildungsprozesse

07.05.2004 Concept-Hotel, Berlin: Verbraucherthemen als Bildungsthemen. Kooperation von Wissenschaft und Verbraucherpolitik

Zu weiteren Treffen mit Landesministerien vgl. Kapitel 11 und Anhang 11.1 und 11.2.

Vorträge im Rahmen von REVIS 2003 - 2005

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Teiln.	Beitrag
2003						
15.01.2003	Düsseldorf	MUNLV		Zukünftige Richtlinien der Schulinlichförderung und Projektförderung für Schulen	SB	Teilnahme
30.01. – 04.02.2003	Wien	International Federation for Home Economics (IFHE)	Annual Meeting des IVHW	Home Economics Policies in Education and Training	KSM	Kurzreferat über REVIS
07.02.2003	Köln	AGSBV und BMFSFJ	Beirat	Schuldenprävention	KSM	Teilnahme und Kurzbericht über REVIS
07.02.2003	Düsseldorf	MSJK, NRW		Vorstellung der PISA-E Studie	SB	Teilnahme
19.-22.02.2003	Münster	HaBiFo	Fachtagung	Haushaltsbezogene Bildung – Standorte, Perspektiven, Politik	BM KSM	Planung und Leitung Vortrag: <i>Rahmenvorgabe ökonomische Bildung in NRW</i>
25.02.2003	Hannover	VZ Niedersachsen e. V.	Landesweite Fachtagung zum Modellvorhaben: „Gesundheitsbildung – Ernährungsbildung – Alltagskompetenz“	Essen macht Schule	HH	Vortrag: <i>Ernährung und Schule – Anspruch und Wirklichkeit</i>
11.03.2003	Dortmund	Fachgruppe für Haushaltslehre an allgemein bildenden Schulen in NRW	Fortbildung für Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen	Umgang mit Geld	KSM	Organisation und Durchführung Vortrag: <i>Arbeitshilfe für schulische Schuldenprävention</i>
18.03.2003	Straelen	Landfrauenverband Rheinland			SB	Vortrag: <i>EIS- und REVIS-Projekt</i>
22.03.2003	Paderborn	Meisterinnen der Hauswirtschaft			SB	Vortrag: <i>EIS- und REVIS-Projekt</i>
29.03.2003	Bonn	Netzwerk Gesunde Ernährung, Verband für Unabhängige Gesundheitsberatung e.V.	Lehrer/innen-Fachtagung	Schule und Lebensqualität – Konzepte für die Praxis	HH	Vortrag: <i>Ernährung in der Schule – Anspruch und Wirklichkeit</i>
03.-05.04.2003	Bonn	Fachausschuss Strukturwandel des Haushalts der dgh	Frühjahrstagung	Vorsorgen und Versichern – Herausforderungen für die privaten Haushalte und die Verbraucheraarbeit	KSM	Teilnahme
05.-08.05.2003	Bonn	DGE und aid	Spezialseminar für Diätassistenten, Diplom-Oecotrophologen und Ernährungsberater/DGE	Kinderernährung	KSM	Vortrag: <i>Ernährungsbotschaften aus Sicht der Marketingforschung – Sprache und Bilder der Kids. Sinnesschulungen zur Geschmacksentwicklung</i> Vortrag: <i>Neue Konzepte zur Ernährungserziehung im Schulalter</i>
15.-16.05.2003	Berlin	VZBV	Tagung	50 Jahre Verbraucheraarbeit	KSM	Teilnahme
16.-17.05.2003	Würzburg	Katholische Akademie in Bayern	Fachtagung	In der Gesundheitsfälle. Ärzte und Patienten unter dem Druck explodierender Krankheitskosten	KSM	Vortrag: <i>Gesundheit und Selbstverantwortung</i>
21.05.2003	Soest	LfS	Fortbildung	Eltern-Beteiligung in	SB	Teilnahme

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Tein.	Beitrag
27.06.2003	Bonn	Verband der Diplom-Oecotrophologen (VDOE)	Jahrestagung	Schulentwicklungsprozessen Neue Esskultur – neue Aufgaben für die Oecotrophologie	IH	Vortrag: Geruch, Geschmack und Atmosphäre – Schule des Genießens
26.-28.06.2003	Heidelberg	Internationaler Arbeitskreis für Kulturforschung des Essens	Symposium	Vom Sinn der Sinne	IH	Vortrag: Wir haben Sinne so wenig wie Verstand – Perspektiven einer ästhetisch-kulturellen Ernährungs- und Gesundheitsbildung
08.07.2003	Berlin	BMVEL	Kongress Kinder und Ernährung	Kinderleicht – Besser essen, mehr bewegen	IH	Vortrag: Ernährung und Schule – eine Bildungssoffensive
10.7.2003	Berlin	VZBV	Workshop - Expertengespräch	Möglichkeiten der Implementierung von Verbrauchertemen in Unterricht	KSM	Teilnahme und Kurzvortrag / Expertise aus REVIS-Sicht
21.07.2003	Düsseldorf	AGSBV	Workshop	Schuldenprävention	KSM	Teilnahme und Bericht über REVIS
23.07.2003			Workshop	Kernlehrpläne NRW	SB	Teilnahme
14.-19.09.2003	Berlin	Gesellschaft für Fachdidaktiken e.V. (GFD)	Tagung der Gesellschaft für Arbeit, Technik und Wirtschaft im Unterricht (GATWU) im Rahmen der GFD-Tagung	Arbeitslehre: Haushalt, Technik und Wirtschaft – ein Bildungsanspruch für alle Jugendlichen vor und nach PISA	BM	Vortrag: Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährung/Verbraucherbildung
20.09.2003	Hamburg	Institut für Finanzdienstleistungen	Tagung: Finanzielle Allgemeinbildung		KSM	Posterpräsentation auf GFD-Tagung: REVIS
25. / 26.09.2003	Hannover	Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (DGH)	Jahrestagung	Kompetenz im Alltag. Neue Sicht auf künftige Herausforderungen	BM	Teilnahme
30.09.2003			KMK-Anhörung	Standards	BM,PS	Vortrag: Haushaltsführung und Lebensqualität – subjektorientierte Bildungsansätze.
01.10.2003	Berlin	Deutscher Sparkassen- und Giroverband	Tagung für Multiplikatoren	Zum Stand der „Finanziellen Allgemeinbildung“ in Deutschland	SB	Impulsreferat: Was ist eine zukunfts-fähige haushaltsbezogene Allgemeinbild. Leitung AG
01.10.2003	Münster		Fachtagung	Standards in der Lehrerausbildung	SB	Teilnahme und Kurz-Info zu REVIS
01. / 02.10.2003	Soest	Landesinstitut für Schule (LFS)	Fachtagung	BLK-Modellversuch	KSM	Vortrag: Zum Stand der „Finanziellen Allgemeinbildung“ in Deutschland
08.10.2003	Berlin	VZBV	Fachtagung	Verbraucherforschung in Deutschland	SB	Teilnahme
09.10.2003	Bonn	DGE	Spezialseminar	Ernährungssoziologie	KSM	Teilnahme und Kurz-Info zu REVIS
09.10.2003	Essen		Bildungsforum Ruhr		SB	Teilnahme
13.10.2003	Berlin	VZBV	Beiratssitzung	Neue Hauswirtschaft	KSM	Vortrag: Lebensmittelqualität
						Teilnahme

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Teiln.	Beitrag
15.10.2003	Recklinghausen	Landesvereinigung der Milchwirtschaft NRW e.V., OPUS-Grundschulen Kreis Recklinghausen	Vortragsveranstaltung für Lehrkräfte und Ernährungsfachkräfte		HH	Vortrag: Ernährung in der Schule – Anspruch und Wirklichkeit
24.-28.10.2003	Stockholm	Internationaler Verband für Hauswirtschaft (IVHW)	Tagung: Learn for Life	Verbraucherbildung	KSM	Teilnahme; Kurzbericht REVIS
31.10.-01.11.2003		GEW	Fachtagung	Standards	SB	Teilnahme und Kurz-Info zu REVIS
11.11.2003	Bad Segeberg	Landesvereinigung für Gesundheitsförderung	Fachtagung Schleswig-Holsteins für ErzieherInnen und Erzieher		IH	Vortrag: AD(H)S-Problematik – Aspekte von Erziehung und Ernährung
14. – 15.11.2003	Münster	Universität Münster	Tagung Fokus Haushalt		KSM	Organisation und Durchführung Vortrag: Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule?!
20. / 21.11.2003	Strasbourg	Europarat und Weltgesundheitsorganisation (WHO)	Europäisches Forum	Eating at school – making healthy choices	IH	Vortrag: Is there a healthy school meal?
24.11.2003	Soest		Fachtagung		SB	Teilnahme und Kurz-Info zu REVIS
27.-30.11.2003	London/UK	London Metropolitan University	Consumer Education for Adults Network (CEAN)	Verbraucherbildung für Erwachsene – Consumer Citizenship	KSM	Workshop zu Consumer Citizenship – Kurzinfo zu REVIS
06. / 07.12.2003	Flensburg	Verband der Diplom-Oecotrophologen (VDOE)	Tagung	Gesundheitsförderung durch Ernährungsbildung – gesellschaftliche Verantwortung für Kinder und Jugendliche	IH	Organisation und Durchführung
11.12.2003	Calw	Land Baden-Württemberg	Fortbildungstagung des Landes für Multiplikatoren/-innen des Faches Mensch und Umwelt		BM	Vortrag: Neue Bildungsstandards – Herausforderungen im Bereich Ernährung
12.12.2003	Tutzing	Evangelische Akademie Tutzing	Tagung	Schmecken, Spüren, Bewegen – Warum Kinder dick oder dünn sind	IH	Vortrag: McDonald & Co. – Wer trägt die Verantwortung?
15.-17.12.2003	Bad Boll		Fachtagung	Standards	SB	Teilnahme und Kurz-Info zu REVIS
2004						
16.02.2004	Kiel	Ministerium für Soziales, Gesundheit und Verbraucherschutz, Schleswig-Holstein	Vortrag im Ministerium		IH	Vortrag: REVIS – Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen
20.02.2004	Paderborn	Universität Paderborn	Jahrestagung des Verbandes „Haushalt in Bildung und Forschung“ (HaBiFo)		BM	Einführungsbeitrag: „Bildungsstandards, Lehr-Lern-Organisation und Leistungsbewertung – Herausforderungen an eine zukunftsorientierte haushaltsbezogene Bildung“.

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Teiln.	Beitrag
04./05.03.2004	Heidelberg	Pädagogische Hochschule Heidelberg	Fortbildungstagung,	Zwischen Nährstoffbedarf, Lebensmittelauswahl und Esskultur	BM	Vorträge: Neue Lehrpläne – neue Lehr-Lernverhältnisse?... Systematisches und situationsbezogenes Lehren und Lernen. Impulsreferat: Vom Standard zum Thema
13.3.2004	Heidelberg	Pädagogische Hochschule Heidelberg	Vortrag in der Hochschule	Bericht über eine Diskussion mit Andreas Schleicher, OECD und Folgerungen für REVIS	BM	Vortrag: Was unterscheidet Deutschland von den anderen ‚PISA-Ländern‘ und welche Lehren ziehen wir daraus.“
20.03.2004	Stuttgart	Netzwerk Gesunde Ernährung, Verband für Unabhängige Gesundheitsberatung e.V.	Lehrer/innen-Fachtagung	Schule und Lebensqualität – Konzepte für die Praxis	HH	Vortrag: Ernährung in der Schule – Anspruch und Wirklichkeit
27./28.04.2004	Berlin	DGE u. BMVEL	Journalistenseminar	Kinderleicht-Kampagne	IH	Vortrag: Ernährungserziehung – Ernährung im Unterricht
07./08.05.2004	Paderborn	Universität Paderborn, Paderborner Lehrerbildungszentrum	Tagung	Tagung Gesunde Schule	AO	Vortrag: Ernährung in der Schule: Was kann Schule leisten?
07./08.05.2004	Heidelberg	Dr. Rainer Wild-Stiftung und Evangelische Akademie Tutzing	Workshop	Projekt Zeit & Ernährung	BM	Leitung des Workshops Ernährung und Gesundheit
18. und 26.05.2004	Flensburg	Uni Flensburg	Fortbildung der Fachfrauen für Kinderernährung Schleswig-Holsteins	Sinnesschulung für Kinder und Eltern“ – methodisch-didaktische Anregungen	IH	Vortrag: Zeitempfinden- Zeiten-Esskultur-Zeiträume für Esskultur
21.-24. 5. 2004	Bonn	DGE	Spezialseminar	Kinderernährung	BM	Leitung Vortrag: Essen lehren – Essen lernen. Konzepte zur Gesundheitsförderung unter Einbeziehung des sozialen Umfelds
07./08.06.2004	Strasbourg	Council of Europe, Ad hoc group nutrition in schools	Elternforum	Fit Kids – fit in die Kita – fit in die Schule – fit durchs Leben	IH	Vortrag: Reform of the school nutrition and consumer education in Germany
15.06.2004	Flensburg	Uni Flensburg, Stadt Flensburg	Elternforum	Leben lernen in der Schule	IH UJ	Leitung und Durchführung
16.06.2004	Düsseldorf	MSJK NRW			HH SB	Vorträge: REVIS-Projektüberblick und Ernährung und Essen – Zum Kerncurriculum EVB Vorträge: Grundbildung in der Ernährung und Verbraucherbildung und Schule entwickeln, unterstützen, mit ihr kooperieren – REVIS und Ganztagskonzepte

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Teiln.	Beitrag
01.07.2004	Paderborn	Uni Paderborn, Paderborner Lehrerbildungszentrum	Vortragsreihe	Auf dem Weg zur gesundheitsfördernden Ganztagsschule	HH	Vortrag: <i>Verbraucherbildung – Lebensführung und Lebensgestaltung. Zum Kerncurriculum EVB</i>
01.07.2004	Berlin	vzbv	Tagung	PIZA in der Verbraucherbildung	KSM	Vortrag: <i>Gesundheitsfördernde Ernährung als Herausforderung für die offene Ganztagsschule</i>
08. 07. 2004	Oberhausen	Ministeriums für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz NRW, Universität Paderborn u.a.	Fachtagung	Gesundheitsförderung in Ganztagsschulen „Was gibt's zu essen?“	BM	Vortrag: <i>Chancen der Integration von Ernährungserziehung in den Unterricht und in das Schulprofil</i>
25.-30.07. 2004	San José / USA		Tagung	XIX International Colloquium on Communication	KSM	Vortrag: <i>Essen und Trinken in der Schule – nicht Problem, sonder Chance</i>
03.08.2004	Kioto, Japan	International Federation for Home Economics (IFHE)	20. Weltkongress		IH	Vortrag: <i>Communicating Health as a Social Class Problem</i>
03.09.2004	Flensburg	Diakonissenanstalt	Reha-Messe		KSM	Vortrag: <i>From Home Economics to Consumer Studies? – Challenges and Approaches in Europe</i>
18.09.2005	Berlin	Netzwerk Gesunde Ernährung, Verband für Unabhängige Gesundheitsberatung e.V.	Lehrer/innen-Fachtagung	Schule und Lebensqualität – Konzepte für die Praxis	IH UJ	Vortrag: <i>Kinder und Adipositas</i>
21.09.2004	Wiesbaden	Hessischer Ministerpräsident	Verleihung der Bernhard- Christoph-Faust-Medaille		HH	Vortrag: <i>Ernährung in der Schule – Anspruch und Wirklichkeit</i>
23./24.09.2004	Potsdam	Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft	Fachtagung	Finanzielle Alphabetisierung – Strategien der dgh für neue Bildungskonzepte und gesell- schaftliche Bündnisse	IH	Festvortrag: <i>Essen, trinken, sich bewe- gen – Kindergesundheit in elterlicher und institutioneller Verantwortung</i>
27.09.- 03.10.2004	Dubrovnik, Kroatien	SIEF	15 th International Ethnological Food Research Conference	Mediterranean Food and its Influence Abroad	KSM	Vortrag: <i>Bildung für den Umgang mit Geld und Konsum – Was müssen haushaltsbezogenen Bildungs- konzeptionen leisten?</i>
05.10.2004	Hannover	DGE, Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen	Tagung	Was Schule bewegt!	BM KSM SiBa	Vortrag: <i>Pizza, Pasta, Döner – Mediterranean Dishes in the Everyday Life of German Young People</i>
06.10.2004	Dresden	Sächsische Landesanstalt für Landwirtschaft, Puplic Health Sachsen und Organisationen Ernährungsbereich	Fortbildungstagung		IH	Vortrag: <i>Schule und Gesundheit – eine Bildungs offensive</i>
07.10.2004	Köln	Stadt Köln	Herbstakademie	Essen zwischen Lust und Frust	BM	Vortrag: <i>Ernährung als Thema von Schule und Unterricht</i>
					IH	Vortrag: <i>Kann man Essen und Ernährung richtig lernen? Aktuelle pädagogische</i>

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Teiln.	Beitrag
10.-12.10.2004	Karlsruhe	BFE	9th Karlsruher Nutrition Congress	Consumer and Nutrition. Challenges and Changes for Research and Society	BM	Ansätze der Ernährungserziehung im Unterricht Posterpräsentation: A Reform of the Nutrition and Consumer Education in Schools
11.10.2004	Münster	Westfälisch-Lippischer Landfrauenverband	Landesvorstandssitzung		KSM	Vortrag: Fokus Hauswirtschaft – Herausforderung für Bildung und Politik
12.10.2004	Schwerin	DGE und CMA	Fortbildung für Lehrkräfte	Schule und Ernährung – Spannungsfeld oder Symbiose	IH	Vorträge: Einflüsse der Ernährung – insbes. des Frühstücks auf die kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern und Fachwissenschaftliche Analyse von Ernährungsthemen in Schulbüchern.
21./22.10.2004	Kassel-Witzenhausen	Arbeitsgemeinschaft Ernährungsverhalten e.V.	Wissenschaftliche Jahrestagung	Ernährungskultur: Land(wirtschaft), Ernährung und Gesellschaft	BM	Vortrag: Weiche Rolle spielt Ernährungskultur in der Ausbildung von Mitterkräften?
25.10 bis 26.11.2004	Neumünster Izehoe Rendsburg Pinneberg Flensburg	Universität Flensburg und Zeitungsverlag SH	UniTour SH		IH	Fünf Vorträge: Was ist Ökotoxologie? – Essen zwischen Genuss und Gift
08.11.2004	Stuttgart	Milchwirtschaftlicher Verein Baden-Württemberg e.V.	Vortragsveranstaltung für Ernährungsfachkräfte	Ernährung und Gesundheit	HH	Vortrag: Ernährung in der Schule – Anspruch und Wirklichkeit
08.11.2004	Berlin	Präventionsnetzwerk Finanzkompetenz	Symposium	Finanzkompetenz durch Verbraucherschutz, Aufklärung und finanzielle Allgemeinbildung – eine Aufgabe / Verpflichtung aller gesellschaftlichen Gruppen!?	KSM	Vortrag: Finanzielle Handlungskompetenz durch Verbraucherbildung
11./12.11.2004	Berlin	vzbv und Bundesverband der Meisterinnen und Meister der Hauswirtschaft e.V.	Seminar für MdH	Ernährungsverantwortung fordern und fördern	CV AO	Vorträge: Projekt EiS und zum Stand von REVIS, die mobile Esswerkstatt
12.11.2004	Fulda	DGH	Bildungsausschuss-Sitzung		PS	Vortrag: REVIS: Konzept - erste Ergebnisse - weitere Perspektiven
15.11.2004	Bremen	Bremer Institut für Präventionsforschung und Sozialmedizin	4. Bremer Forum	Gesundheitlicher Verbraucherschutz	IH	Vortrag: Ernährungsbildung in der Schule – (klein) Thema nach PISA?
22.11.2004	Bonn	MSJK NRW	Workshop mit Einleitungsvorträgen	Lernen geht durch den Magen – Ernährung in der offenen Ganztagsgrundschule	AO	Vortrag: Was auf den Tisch kommt wird gegessen – kindgerechte Ernährung für den Ganztag
13.12.2004	Kiel	Universität Kiel	Veranstaltung für den Masterstudiengang Ökotoxologie	Gesundheitsverhalten und Gesundheitsforschung	IH	Vortrag: Wahrnehmung und Handeln zwischen Gesundheit und Krankheit – Bildungspolitische Konzepte der

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Teiln.	Beitrag
15.12.2004	Flensburg	Stadt Flensburg	Fortbildungsveranstaltung für Hauswirtschaftliche Kräfte und Erzieher/-innen der Kindertagesstätten	Projekt Ernährungspädagogik	IH	Prävention Vortrag: Essen als Verständigung zwischen den Kulturen
2005						
03.01.2005	Meißen	Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung	Fortbildungstagung		BM	Vortrag: Herausforderungen der neuen Bildungspläne an Lehren und Lernen im Fächerverbund WTH Moderation AG
05.02.2005	Bonn	International Federation of Home Economics	Symposium	Sustainable Development and Quality of life – A challenge for Consumer Education	KSM	Vortrag: Sustainability and Consumer Citizenship – From Home Economics to Consumer Education
25.02. + 11.03.2005,	Detmold	Bezirksregierung Detmold	Elternforum	Eltern: Willkommen in unseren Schulen	SB AO	Moderation Leitung Workshop: Wer Leistung will, muss Gesundheit fördern! Gute und gesunde Schule
11.03.2005	Heidelberg	Pädagogische Hochschule, Dr. Rainer Wild-Stiftung	Fortbildungstagung	Ernährungskonzepte in der Diskussion: Neues Wissen – neue Ideologien!	BM	Organisation u. inhaltliche Ausrichtung Vortrag: Artgerecht und mit gesundem Menschenverstand – zu typischen Mustern der Manipulation
15.03.2005	Hannover	Netzwerk Ernährung – Schule – Landwirtschaft, Agentur für Umweltkommunikation, Stadt Hannover	Fachtagung und Messe	Nachhaltige Schule: Gesunde Ernährung und Nachhaltige Schulerfirmen	HH	Vortrag: Ernährungsempfehlungen
15.04.2005	Düsseldorf	Die Grünen im Landtag NRW	Sportpolitische Fachtagung	Mehr Sport und Bewegung, gute und gesunde Ernährung in NRW	SB	Vortrag: Gesundes Essen und Trinken in der Schule – Anspruch und Wirklichkeit
28.04.2005	Berlin	LISUM Berlin	Fortbildung für Erzieher/-innen und Lehrer/-innen an Ganztagschulen	Schulverpflegung als Ausgangspunkt von Ernährungs- und Verbraucherbildung	AO	Posterpräsentation und Infoblätter: REVIS, Bildungsziele, Kompetenzen
08.04.2005	Paderborn	REVIS	Expertenworkshop	Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen	Alle	Vortrag: Mobile Esswerkstatt und SchmeXperimentieren
01.06.2005	Bonn	DGE	Tagung	Kinderernährung	IH	Vorträge zu allen sieben Teilzielen des Projektes Workshop-Leitung: Essen lernen – Konzepte zur Gesundheitsförderung unter Einbeziehung des sozialen Umfeldes
04.06.2005	Paderborn	Prof. Anne Ratzki	Block-Seminar zur Schulentwicklung	Impulse zur Bildungsreform	SB	Vortrag und Diskussion: EVB und Bildungsreform
10./11.06.2005	Bonn	Verband der Diplom-Oecotrophologen e.V.	Jahrestagung	Sich und andere bilden: Perspektiven für	BM	Vortrag: Umdenken: von der Pathogenese zur Salutogenese?

Datum	Ort	Veranstalter	Art der Tagung	Thema	Teiln.	Beitrag
11.06.2005	Paderborn	Meisterinnen der Hauswirtschaft	Jahrestagung	Bedeutung der Ernährungsbildung – Neue Aufgaben für die MfH	SB	Vortrag: Die Schule muss das Leben lernen – Der Beitrag der EVB zur Allgemeinbildung
20.06.2005	Berlin	Institut für ökologische Wirtschaftsforschung	Wissenschaftler/-innen verschiedener Disziplinen, Eltern, Vertreter/-innen aus Politik und Verwaltung, Caterer	Appetit auf Schule – Wege zu einer Ernährungswende in der schulischen Praxis	IH KSM	Vortrag: Schulverpflegung in Europa – Anforderungen an die Praxis Vortrag AG: Ernährungs- und Verbraucherbildung - Potenziale zur Vermittlung von Alltagskompetenzen und Kulturtechniken Moderation AG: Zwischen finanzieller Realität und sozialer Verantwortung – Was darf's denn kosten?
01.-03.07.2005	Tutzing	Vzbv, HaBiFo, REVIS	Tagung für Multiplikatoren/-innen und Wissenschaftler/innen	Perspektiven einer zukunftsorientierten Verbraucherbildung	BM BM KSM	Leitung, zusammen mit PG Vorträge: Ergebnisse des Projektes REVIS zur Verbraucherbildung – ein Überblick und Consumer Citizenship: Orientierungen der VB Vortrag: „Ästhetisch – kulinarisch – jugendgerecht“ – Verbraucherbildung „am Herd“ Vortrag: Portfolio – ein Instrument zur Professionalisierung der Verbraucherbildung?
04.-06.07.2005	Liverpool	Institute of Consumer Science, JMU Liverpool, UK	2nd international institute of consumer sciences conference	Consumption, Culture and Community	KSM	Vortrag: Reform of nutrition and consumer education in schools in Germany (REVIS)
23.-27.07.2005	Orlando, USA	Society for Nutrition Education	38 th Annual Conference		HH	Posterpräsentation: A Reform of Nutrition and Consumer Education in German Schools

AO = Anke Oepping, BM = Barbara Methfessel, HH = Helmut Heseke, IH = Ines Heindl, KSM = Kirsten Schlegel-Matthies, PG = Peter Gnielczyk, PS = Pirjo Schack, SB = Sigrid Beer, SiBa = Silke Bartsch, UJ = Ulrike Johannsen, CV = Claudia Vohmann, WB = Werner Brandl

A 11.4 Publikationen im Rahmen von REVIS

- Bartsch, Silke & Methfessel, Barbara (2004). Jungendliches Essverhalten zwischen Familie, Peer-Gruppe und Markt. In: Lysarth, P. (Hg.): Changing Tastes. Food Culture and the Processes of Industrialization. Basel: Verlag der Schweizerischen Gesellschaft für Volkskunde, S. 296 – 307.
- Beer, Sigrid (2003): Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculum-Entwicklung im Forschungsprojekt. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 1, Paderborn.
- Beer, Sigrid (2004): Die Schule muss ernst machen mit dem Leben! Ein Plädoyer für die Ernährungs- und Verbraucherbildung als unverzichtbares Element einer zukunftsorientierten Schule und Grundbildung. In: Haushalt & Bildung 81, H3, S. 4 – 6.
- Beer, Sigrid (2005): Ernährung, Bildung und Schule. Für eine Neubestimmung der Bildungsaufgaben. In: Ökologisches Wirtschaften 1, S. 24 – 25.
- Beer, Sigrid (2005): Das Leben ernst nehmen. Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. In: Infodienst des Berufsverbandes Hauswirtschaft, Heft 1, S. 12.
- Brandl, Werner (2004): „Rubrics“: Kompetenz- und Qualitätsraster für Lern- und Lehrprozesse. In: Haushalt & Bildung 81, H.3, S. 41 – 50.
- Brandl, Werner (2005): Portfolio – Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung? Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 5, Paderborn.
- DGE-Arbeitskreis „Ernährung und Schule“ (2003): Ernährung in der Ganztagschule – Teil 1: Notwendigkeit und Problematik von Schulverpflegung. In: Ernährungslehre und -praxis. Nr. 3, März 2003.
- DGE-Arbeitskreis „Ernährung und Schule“ (2003): Ernährung in der Ganztagschule – Teil 2: Institutionalisierung und Möglichkeiten von Schulverpflegung. In: Ernährungslehre und -praxis. Nr. 4, April 2003.
- DGE-Arbeitskreis „Ernährung und Schule“ (2003): Mittagessen in der Ganztagschule – nicht Problem sondern Chance. Memorandum
<http://www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/REVIS-Ganztagschule.pdf>
- Heindl, Ines (2003): Themenfeld Ernährung – zur Bedeutung der Biographiearbeit (nicht nur) in der Lehrerbildung. In: Haushalt & Bildung 80, H.1, S. 3 – 12.
- Heindl, Ines (2003): Studienbuch Ernährungsbildung – Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Heindl, Ines (2004): Ernährung, Gesundheit und institutionelle Verantwortung – eine Bildungsoffensive. In: Ernährungsumschau H. 51, 6, S. 224 – 230.
- Heindl, Ines (2004): Ernährung und Schule – eine Bildungsoffensive. In: Schule ist mehr..., Impulse für Gesundheitsbildung, Ernährungsbildung, Alltagskompetenz – Sekundarbereich I. Hannover: Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e.V.
- Heindl, Ines (2004): Essen für die Sinne – Einflüsse der Ernährung auf die kindliche Entwicklung. In: Tipps für Kids, Sommerausgabe Schleswig-Holstein. O. Ort., S. 87 – 91.
- Heindl, Ines (2004): AD(H)S-Problematik – Aspekte von Erziehung und Ernährung. In: Die Akzente, H. 64/65, S. 65 – 73.
- Heindl, Ines (2004): Kindern Geschmack zeigen. In: Ernährung zwischen Frust und Lust – Herbstakademie der Stadt Köln für Lehrer, Eltern und Erzieher. S. 22 – 26.

- Heindl, Ines (2005): Adipositasprävention – Aufgaben der Gesundheitsförderung durch Erziehungs- und Bildungskoordination. In: Impulse – Newsletter zur Gesundheitsförderung, H. 46, S. 9 – 10.
- Heindl, Ines (2005): Is there a healthy school meal? In: Eating at school – making healthy choices. Report of the European Forum Strasbourg, S. 59 – 65.
- Heindl, Ines (2005): Die Sinne schulen für gesundes Essen. In: UGB-Forum, Fachzeitschrift für Gesundheitsförderung, H. 2, S. 85 – 87.
- Heindl, Ines (2005): Gesundheitswissenschaftliche Fundierung der Ernährungsbildung im Forschungsprojekt REVIS. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 6, Paderborn.
- Heseker, Helmut (2003): Modellprojekt: Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. In: Haushalt und Wissenschaft 51, H. 3, S. 147 – 148.
- Heseker, Helmut & Beer, Sigrid (2004): Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 3, 47, S. 240 – 245.
- Heseker, Helmut & Beer, Sigrid (2005): Diagnose: Mangelnde Ernährungsbildung. Interview in Pluspunkt, H. 1, S. 3 – 5.
- Heseker, Helmut & Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Soll besser werden: Ernährungs- und Verbraucherbildung an Schulen. Das Modellvorhaben REVIS. VDOE-Position H. 2, S. 12.
- Johannsen, Ulrike (2003): Die Gesundheitsfördernde Schule – Möglichkeiten und Grenzen von Gesundheitsförderung durch Organisations- und Schulentwicklung. Dissertation <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2003/1253>.
- Johannsen, Ulrike (2004): Gesundheitsförderung durch Organisations- und Schulentwicklung. In: Prävention – Zeitschrift für Gesundheitsförderung 27, H. 1, S. 18 – 21.
- Methfessel, Barbara (2003): ‚Keine Angst vor Veränderungen‘ – Anmerkungen zu den Chancen für die Haushaltslehre durch die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards und Schulentwicklung. In: Haushalt & Bildung 80, H.4, S. 50 – 54.
- Methfessel, Barbara (2003): Haushalt und Bildung – Anmerkungen ‚nach PISA‘. In: Hauswirtschaft und Wissenschaft, 51, H. 4, S. 189 – 194.
- Methfessel, Barbara (2003): Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen. In: PH-Aktuell, PH Heidelberg 07, H. 13, S. 17 – 18.
- Methfessel, Barbara & Schlegel-Matthies, Kirsten (Hg.) (2003): Fokus Haushalt – Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Methfessel, Barbara (2004): Von der Ernährung zur Esskultur. Ein überfälliger Perspektivwechsel für eine realitätsgerechte Ernährungsbildung. Beitrag zum Reader der Sektion Niedersachsen der deutschen Gesellschaft für Ernährung: „Ernährung & Gesundheit, ein Thema für niedersächsische Schulen?!“ „Gesundheitsbildung- Ernährungsbildung - Alltagskompetenz“ - Schwerpunkte für den Sekundarbereich I (5.-10. Schuljahr). Winter 2003/2004
- Methfessel, Barbara (2004): Ernährungsleitbilder und Geschlecht. In Doris Hayn & Claudia Empacher (Hg.), Ernährung anders gestalten. Leitbilder für eine Ernährungswende. München: ökom Verlag, S. 31 – 39.
- Methfessel, Barbara (2004). Welche Rolle spielt Ernährungskultur in der Ausbildung von Mittlerkräften? In: Bundesamt für Naturschutz (Hg.), Ernährungskultur: Land(wirt)schaft, Ernährung und Gesellschaft, 26. Wissenschaftliche Jahrestagung der AGEV, BfN Skripten Nr. 123. Bonn: BfN, S. 91 – 103.
- Methfessel, Barbara (2004). Esskultur, Essen und Zeit. In: Mitteilungen des Internationalen Arbeitskreises für Kulturforschung des Essens, H. 12, Dez. 2004, S. 10 – 18.

- Methfessel, Barbara (2004): Zeit-Räume für eine gemeinsame Esskultur. Warum wir sie in der Schule brauchen und wie wir sie ermöglichen. In: Haushalt & Bildung 81, H.1, S. 2 – 10.
- Methfessel, Barbara (2004): Esskultur und familiale Alltagskultur. Beitrag zum Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik.
(http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Ernaehrung/s_1311.html)
- Methfessel, Barbara (2005). Bildungsstandards für den Bereich Haushalt mit Schwerpunkt Ernährung und Verbraucherbildung. In: Regine Bigga & Ulf Holzendorf (Hg.), Bildungsstandards. Eine Diskussion um Arbeitslehre – Haushalt – Technik – Textilarbeit – Wirtschaft. Berlin: Sonnenbogen, S. 11 – 39.
- Methfessel, Barbara (2005). Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 7, Paderborn.
- Methfessel, Barbara (2005): Wenn Coca-Cola das Schulfest ausrichtet. Interview zum Thema Schullernährung. In: ‚Klasse, die evangelische Schule‘, H. 1/Febr. 2005, S. 16 – 17.
- Methfessel, Barbara (2005): Neugierde wecken. Interview. In: Kinderernährung. Richtig gut essen. Ökotest-Kompakt, Kinder & Eltern. Nr. 4, 2005, S. 15.
- Methfessel, Barbara (im Druck). Welten – Werte – Weltsichten – zur Perspektive und Struktur von Ernährungskommunikationen im Alltag. Schriftfassung des Beitrags zum Workshop „Ernährungspolitik und Ernährungskommunikation“ des Katalyse Instituts, Köln, 4. Dezember 2003.
- Methfessel, Barbara (im Druck). „Artgerecht“ und mit „gesundem Menschenverstand“ – Zu typischen Mustern der Manipulation von Meinungen und Verhalten im Umgang mit Ernährungskonzepten. In: H. Hesecker (Hg.): Neue Aspekte der Ernährungsbildung. Frankfurt: Umschau-Zeitschriftenverlag, S. 31 – 38.
- Methfessel, Barbara (im Druck). Ernährung als Thema von Schule und Unterricht. Schriftfassung zum Beitrag auf der Fortbildungstagung der Sächsischen Landesanstalt für Landwirtschaft in Kooperation mit Organisationen aus dem Ernährungsbereich, Dresden, Deutsches Hygiene Museum 6. Oktober 2004.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Empfehlungen zur Mittagsverpflegung in Kindertageseinrichtungen und in Ganztagschulen sowie zum Verkauf von Speisen und Getränken in Schulen. Eine Empfehlung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder, des Ministeriums für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz und der Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung der Universität Paderborn.
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gesundids/medio/praxis/essen/empf.htm>
- Oepping, Anke (2005): REVIS - Die Mobile Esswerkstatt. In: Haushalt & Bildung 82, H.1, S. 51 – 54.
- Oepping, Anke (im Druck): Lernwerkstatt Ernährung und Verbraucherbildung – Das Basismodul Mobile Esswerkstatt. In: Themenheft Fachraum Lehr- und Lernumgebung. Unterricht – Arbeit und Technik 25.
- Ohne Autor (2003): Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemein bildenden Schulen (REVIS). Haushalt & Bildung 80, H. 3, S. 62.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2003): Die Auseinandersetzung mit Geld und Konsum. Erfahrung mit einem biographischen Ansatz an der Hochschule. In: Haushalt & Bildung 80, H. 1, S. 25 – 31.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2005): Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (im Druck).

-
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2003): Gesundheit und Selbstverantwortung. Ein kritischer Blick auf die Lebensweise unserer Gesellschaft. In: Zur Debatte. Themen der katholischen Akademie in Bayern 33, H. 4, S. 9 – 11.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2003): Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule?! In: Barbara Methfessel, Kirsten Schlegel-Matthies (Hg.): Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71 – 83.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2003): Haushalt & Bildung: „Haushalt und Verbraucherbildung“ (Herausgabe)
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2003): Neues Konsum- und Finanzmanagement. Modul 5 des Online-Kurses „neueh@uswirtschaft“ für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der haushalts- und familienbezogenen Erwachsenenbildung für die Selbstqualifizierung, erstellt im Auftrag des Bundesverbandes der Verbraucherzentralen und Verbraucherverbände VZBV, angeboten unter <http://lernerfolg.vzbv.de>. (Druck in Vorbereitung).
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2003): Gutachten über die Möglichkeiten der Implementierung von Verbraucherthemen in Bildungsprozesse, erstellt im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbandes e.V. (vzbv), Paderborn
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): „Was gibt’s heute?“ Aktuelle Ansätze der Ernährungsbildung. In: Campus Culinaire 1, S. 103 – 108.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): „Liebe geht durch den Magen“: Mahlzeit und Familienglück im Strom der Zeit. In: Hans Jürgen Teuteberg (Hg.): Die Revolution am Esstisch. Neue Studien zur Nahrungskultur im 19./20. Jahrhundert, Stuttgart: Steiner-Verlag, S. 148 – 161.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2004): Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 2, Paderborn.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2005): Mahlzeiten im Wandel der Zeit. In: Die Medizinische Welt 4, S. 135 – 138.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2005): Verbraucherbildung vor neuen Herausforderungen. Editorial. In: Haushalt & Bildung 82, H.1, S. 1.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2005): Zwischen Selbstbestimmung und Verantwortung – Herausforderungen für Verbraucherbildung. In: Haushalt & Bildung 82, H.1, S. 25 – 33.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2005): Neue Internetseite - Unterrichtshilfe Finanzkompetenz. In: Haushalt & Bildung 82, H.1, S. 55 – 56.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2005): Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In: Karin Bräu/ Ulrich Schwerdt (Hg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag, S. 197 – 217.
- Schlegel-Matthies, Kirsten (2005): Ernährungs- und Verbraucherbildung in der Reform. In: "Pisa" in der Verbraucherbildung. Sind wir alle Konsum-Analphabeten? Schriftenreihe des Verbraucherzentrale Bundesverbandes zur Verbraucherpolitik, Bd. 3, Berlin: BWV, S. 49 – 54.