



Didaktische Konzeption für das Modul Wertschätzung und Verschwendung von Lebensmitteln

Das Modul Wertschätzung und Verschwendung von Lebensmitteln wird hier verstanden als ein Modul neben vielen weiteren denkbaren thematischen Modulen, die auf der Grundlage der Ergebnisse des Modelprojekts REVIS und auf der Grundlage der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erarbeitet zukünftig werden sollen.

Die hier vorgelegte didaktische Konzeption stellt zum einen die didaktische Basis und zum anderen den Aufbau des Moduls dar. Sie wird für weitere Module zu anderen Themen übernommen.

Der REVIS-Referenzrahmen als Grundlage für didaktische Überlegungen

Ausgehend von den neun Bildungszielen des REVIS-Referenzrahmens (vgl. Kasten unten) sind unterschiedliche sog. didaktische Bausteine¹ erarbeitet worden, die das Thema Wertschätzung und Verschwendung von Lebensmitteln beinhalten.

REVIS-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.

¹ Didaktische Bausteine sind keine ausgefeilten Unterrichtsentwürfe, sie liefern vielmehr Anregungen zur Problematisierung von aktuellen Themen für den Unterricht. Dazu gehören dann auch Hinweise auf Medien, Materialien und Umsetzungsmöglichkeiten.

Damit wird zugleich Bezug genommen auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung, denn zentrale Prinzipien wie Verantwortungsübernahme, Wahrnehmung der Folgen des eigenen Handelns, Reflexion von Entscheidungen sowie die Beachtung von Nachhaltigkeit und Gesundheit sind sowohl Bestandteil des REVIS-Curriculums als auch Bestandteil von BNE.

Seit 1996 wurde in Deutschland dieses Lern- und Handlungsfeld in unterschiedlichen Programmen (vgl. z.B. die Programme „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Transfer-21“, siehe www.transfer-21.de) bearbeitet (vgl. de Haan 1996; de Haan/Harenberg 1999) und ein Kompetenzkonzept auf der Grundlage des Referenzrahmens für Schlüsselkompetenzen der OECD entwickelt, das für die BNE das Konzept der „Gestaltungskompetenz“ ausdifferenzierte (vgl. de Haan 2008, S.30f.).

„Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen“ (de Haan 2008, S. 31).

In der Orientierungshilfe umfasst Gestaltungskompetenz insgesamt zehn Teilkompetenzen (vgl. Programm Transfer-21 2007, S. 17ff.). Die Teilkompetenzen wiederum sind weiter untergliedert und mit Lerngelegenheiten und -gegenständen in Beziehung gesetzt worden (vgl. Programm Transfer-21 2007, S. 17ff.; de Haan 2008, S. 31).

Zuordnung der Teilkompetenzen zu den Kompetenzkategorien der OECD (2005)

Kompetenzkategorien der OECD	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz
Interaktive Verwendung von Medien und Tools	T.1 Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
	T.2 Vorausschauend denken und handeln
	T.3 Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
Interagieren in heterogenen Gruppen	G.1 Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
	G.2 An Entscheidungsprozessen partizipieren können
	G.3 Andere motivieren können, aktiv zu werden
Eigenständiges Handeln	E.1 Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
	E.2 Selbständig planen und handeln können
	E.3 Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
	E.4 Sich motivieren können, aktiv zu werden

Quelle: Haan, G. de (2008), S. 32

Die oben angeführten Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz spiegeln sich sowohl in den REVIS-Bildungszielen und deren Kompetenzerwartungen als auch in den Orientierungen des Lehrens und Lernens wider.

Die didaktischen Bausteine des Moduls Wertschätzung und Verschwendung von Lebensmitteln greifen vor allem die drei zentralen Orientierungen des Lehrens und Lernens nach REVIS auf. Es handelt sich dabei um das salutogenetisch orientierte Lernen, das kompetenzorientierte Lernen und das lebensbegleitende Lernen. Diese didaktischen Prinzipien sind den konkreten Zielsetzungen der didaktischen Bausteine übergeordnet.

Zum salutogenetisch orientierten Lernen

Lehr-/Lernprozesse sollen so angelegt sein, dass sie überschaubar und zu bewältigen sind und sie müssen für die Lernenden bedeutsam sein (vgl. REVIS-Schlussbericht 2005, S. 30). D.h. zentral ist nicht das sture Einpauken von Inhalten, die hinsichtlich der Wertschätzung und Verschwendung von Lebensmitteln von außen als bedeutsam angesehen werden, sondern die Überlegung, welche Problemstellungen und Inhalte für die jeweiligen Lernenden von Bedeutung sind. Außerdem sollen die Anforderungen weder unter- noch überfordernd sein. Nur wenn es gelingt mit den angebotenen Lehr- und Lernarrangements Motivation zu stiften und eine positive volitionale Grundhaltung und Anstrengungsbereitschaft zu fördern (vgl. ebd.) kann auch wirklich gelernt und langfristig die Handlungsbereitschaft gestärkt werden.

Die Bausteine können und sollen deshalb keine fertigen Unterrichtsentwürfe liefern, sondern lediglich Hinweise darauf geben, wie eine Problemstellung oder Thematik für eine Lerngruppe aufbereitet werden könnte.

Lehrerinnen und Lehrer sollen die Möglichkeit nutzen, Anregungen aufzunehmen und ihren Unterricht situationsgerecht auf die Stärkung der emotionalen, sozialen und auch physischen Ressourcen Ihrer Klasse zu beziehen. D.h. nur sie kennen ihre Lerngruppe und deren Lernvoraussetzungen so gut, dass sie auch entsprechende Aufgaben- und Problemstellungen für sie entwickeln können.

Häufig sind in vorgefertigten Materialien die Anforderungen so niedrig angesetzt, dass eine innere Differenzierung, also differenzierte Anforderungsniveaus, gar nicht mehr möglich ist. Die Folge ist dann oft Langeweile bei den Schülerinnen und Schülern sowie Frust bei den Lehrpersonen.

Salutogenetisch orientiertes Lernen soll Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen schaffen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schülerinnen und Schüler stärken (vgl. ebd.). Dies gelingt am besten, wenn Anforderungen so bemessen sind, dass sie von den Lernenden als eine spannende Herausforderung wahrgenommen werden können. Die zu erstellenden didaktischen Bausteine sollen dazu Anregungen liefern.

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? Die Frage der Wertschätzung und der Verschwendung von Lebensmitteln ist hochgradig emotional aufgeladen und muss deshalb mit aller Vorsicht und sehr sensibel angegangen werden. Wenig sinnvoll sind deshalb beherrschende Ansätze, die den „moralischen Zeigefinger“ erheben und zwar ein schlechtes Gewissen, vor allem aber Abwehr erzeugen.

Zum kompetenzorientierten Lernen

Beim kompetenzorientierten Lernen sollen alle Facetten der Kompetenzentwicklung und Kompetenzausprägung nach Weinert berücksichtigt werden (vgl. REVIS-Schlussbericht 2005, S. 30). 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)“ (REVIS-Schlussbericht 2005, S. 25).

Damit also kompetenzorientiertes Lernen gelingen kann, müssen Lehr- und Lernprozesse entsprechend kumulativ aufgebaut werden. Nicht allein die Vermittlung von Wissen ist also umzusetzen, sondern auch das Verstehen von Zusammenhängen, die Bereitschaft sich ernsthaft mit einer Problematik auseinander zu setzen. Dazu gehören außerdem neues oder verändertes Handeln auszuprobieren und einzuüben sowie bestehende Routinen im eigenen Handeln und Denken aber auch als bisher gültige Normen und Werte zu hinterfragen und zu reflektieren. Die didaktischen Bausteine beinhalten dementsprechend unterschiedliche Lernangebote, die einen solchen Kompetenzaufbau ermöglichen.

Damit Schülerinnen und Schüler Offenheit gegenüber dem Lernstoff sowie die Bereitschaft sich einzulassen entwickeln können, sollte über die Lebensweltorientierung hinaus eine Subjektorientierung (vgl. Bartsch 2008) erkennbar sein, welche die Lebenswelt selbst zum Lerngegenstand macht. Dadurch wird eine intensivere Auseinandersetzung mit Wissen ermöglicht und der Aufbau von Kompetenzen gestärkt.

Gerade beim Thema Verschwendung von Lebensmitteln bringen die Lernenden ja ihre eigenen biografisch erworbenen Erfahrungen mit in den Unterricht hinein. Ihre Fragestellungen und Lösungsansätze sollten deshalb auch zum Gegenstand des Lernens gemacht werden. Erfahrungsbezogenes und biografisches Lernen bieten sich deshalb für die Gestaltung der didaktischen Bausteine ebenso an wie handlungsorientiertes Lernen. Die Vorlage von Arbeitsblättern (ggfs. schon mit vorgefertigten Lösungen) wurde hier weitgehend vermieden werden, stattdessen sollten die methodischen Angebote eher eine eigenständige Auseinandersetzung mit den je individuellen Vorerfahrungen und den Ergebnissen wissenschaftlicher Studien ermöglichen und so auch die kritische Reflektion fördern.

Bausteine, die salutogenetisch und kompetenzorientiertes Lernen fördern, stiften auch die Motivation und Lernfreude bzw. -bereitschaft, sich über die Schule hinaus mit neuen und aktuellen Problemen zu befassen. Dazu müssen aber auch gezielte Angebote gemacht werden. So geben die didaktischen Bausteine Hinweise auf weitere Informationsmöglichkeiten, vertiefende Studien, Beratungsstellen, Internetportale usw., die auch bei bisher noch gar nicht in den Blick genommenen Problemen genutzt werden können.

Zum Aufbau der didaktischen Bausteine des Moduls

Die Bausteine sind folgendermaßen aufgebaut:

Problematisierungsphase (Allgemeiner Einstieg in den ausgewählten Inhalt)

1. Einführung in das Thema (Was wird hier behandelt?)
Hier könnte ein „möglicher“ Unterrichtsablauf kurz skizziert werden, der aber nicht ausgearbeitet sein sollte. Es geht vielmehr darum den Lehrpersonen Hinweise auf eine mögliche Problemstellung zu geben und sie in die Intention des didaktischen Bausteins und in die Thematik einzuführen.
2. Allgemeine Hinweise zu den Materialien
Hinweise zu den Materialien können z. B. besondere Anforderungen an die Lehrperson, zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit usw. sein, die hier angeführt werden. Auch Besonderheiten hinsichtlich einer möglichen Differenzierung etc. können hier erwähnt werden. Querverbindungen zu anderen didaktischen Bausteinen sind hier ebenso zu benennen wie mögliche Verknüpfungen mit anderen didaktischen Bausteinen für eine ganze Unterrichtsreihe.
3. Mögliche Lehr- und Lernziele
Die von der jeweiligen Autorin intendierten Lehr- und Lernziele müssen deutlich gemacht werden, damit Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, die Bausteine entsprechend einzuordnen, eigene Lehr- und Lernziele zu definieren und Klarheit über den „roten Faden“ bekommen.
4. Fragestellungen
Mögliche mit dem didaktischen Baustein zu bearbeitende Fragestellungen sollten aufgeführt werden. Dadurch kann das Angebot von den Lehrkräften besser eingeschätzt werden.
5. Material
Hier soll kompakt und übersichtlich angegeben werden, welches weitere Material für die Bearbeitung im Unterricht eventuell noch benötigt wird, dazu gehört auch die Angabe der Bezugsquelle.
6. Hintergrundinformationen und weitere interessante Links, Literatur etc. für die Hand der Lehrperson
Damit Lehrerinnen und Lehrer sich auch vertieft mit unterschiedlichen Aspekten des jeweiligen didaktischen Bausteins befassen können, sollen hier weiterführende Hinweise zu Literatur, Studien usw. auch zu den Hintergrundpapieren und Studiensteckbriefen des Moduls sowie zu den verwendeten Methoden gegeben werden.
7. Hintergrundinformationen und weitere interessante Links, Literatur etc. für die Schülerinnen und Schüler
Falls möglich sollten auch speziell für die Zielgruppe konzipierte Hintergrundmaterialien mit Bezugsquelle angegeben werden.

Umsetzungsphase

In der Umsetzungsphase sollen in jedem didaktischen Baustein unterschiedliche methodische Lernangebote dargestellt werden, die entweder alle nacheinander oder aber auch unterschiedlich differenzierend einsetzbar sind. Die Darstellung sollte weitgehend einheitlich erfolgen, damit möglichst schnell geprüft werden kann, was genutzt wird. Hier sollen die folgenden Stichworte bearbeitet werden:

Methodentyp: z.B. Stationenlernen (hier kann auch eine kurze Darstellung der Methode mit Verweis auf einen Link z.B. zu einem Methodenpool gegeben werden)

Ziele: Lehr- bzw. Lernziele, die hier in den Blick genommen werden, benennen

Inhalt: Kurz darstellen, welcher inhaltliche Schwerpunkt hier behandelt wird

Dauer: z.B. ca. 90 Minuten

Material: Auflisten, was für die Durchführung benötigt wird (welche Materialien, Arbeitsblätter, Filme etc.)

Anleitung:

Kurze Skizzierung, wie gearbeitet werden könnte, welche Probleme möglicherweise auftreten (Zugänglichkeit), wo eine didaktische Reduktion erfolgen kann usw.

Alternativen:

Aufwändige methodische Arrangements lassen sich leider nicht immer im Unterricht umsetzen, hier sollten dann ggfs. Alternativen benannt werden.

Exemplarisch sollen für die Bausteine Tafelbilder, ggfs. Arbeitsblätter, Hinweise auf Bilder (siehe Bildersammlung des Moduls zu den Bausteinen), Rollenspielanweisungen und -kärtchen, Arbeitsaufträge für Schülerinnen und Schüler ausformuliert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass für die Lehrerinnen und Lehrer immer die Möglichkeit der Anpassung an ihre jeweilige Lerngruppe besteht.

Literatur

Bartsch, S. (2008): Subjektorientierung in der Ernährungs- und Gesundheitsbildung. In Ernährung – Wissenschaft und Praxis Nr. 3/2008. S. 100 – 106.

Haan, G. de (1996): Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile - Eine Skizze. Paper 96-134 der Forschungsgruppe Umweltbildung. Berlin: Freie Universität

Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Bormann, I./Haan, G. de (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, S. 23 – 43.

Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 72 der Bund-Länder-Kommission. Bonn

Heseker H; Beer S, Heindl I, Methfessel B, Oepping A, Schlegel-Matthies K, Vohmann C. (2005): Schlussbericht des Modellprojekts „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS). Paderborn. URL: http://www.evb-online.de/evb_revis.php

Programm Transfer-21 (Hg.) (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote, Berlin. <http://www.transfer-21.de/index.php?p=280>

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Ders. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim, S. 17 – 31.