

Ute Bender

## Werkstätten der Konsumbildung

Der Beitrag skizziert die diskursive Arbeit in den Workshops, die während der 2. *D–A–CH*-Tagung "Kompetenzorientierte Konsumbildung. Lernaufgaben als Ausgangslage kompetenzorientierten Unterrichts" stattgefunden haben. Er interpretiert die Dokumente der Workshops vor allem unter dem Gesichtspunkt der Relationierung zwischen wissenschaftlichen Diskursen und unterrichtlichem Handeln im Lehrberuf.

**Schlüsselwörter:** Konsumbildung, Professionalisierung, Lehrberuf, Relationierung von Wissen und Handeln

---

### 1 Working in Workshops

Wie sieht die Ausgangssituation aus? Teilnehmende der 2. *D–A–CH*-Tagung zur Konsumbildung haben bei sechs Referaten aktiv zugehört und zum Teil im Plenum zusätzlich noch Fragen gestellt. Danach besteht das Angebot, sich in Gruppen zu Workshops mit je einer Moderatorin zusammen zu schließen. Diejenigen, die sich dafür entscheiden, wählen eine weitere Form der aktiven Teilnahme an der Tagung.

Was passiert dann? Workshop-Arbeit ist Werkstattarbeit. In Werkstätten wird bekanntlich konstruiert, produziert, experimentiert, repariert – aber auch instruiert und nicht zuletzt destruiert. Bei der Tagung "Kompetenzorientierte Konsumbildung. Lernaufgaben als Ausgangslage kompetenzorientierten Unterrichts" gibt es genug Ausgangsmaterial für diese vielfältigen Aktivitäten: die Informationen der vorhergehenden Referate, die eigenen Kompetenzen und Erfahrungen – wobei diese Aspekte nicht voneinander zu trennen sind – und diejenigen der anderen Mitglieder des Workshops. Als Werkzeuge in dieser Werkstatt dienen, neben Papier und Schreibutensilien, vor allem das Denken und Sprechen, und beides vollzieht sich im Austausch mit anderen: Teilnehmende des Workshops wollen auf der Basis ihres ähnlichen, aber doch heterogenen Hintergrunds gemeinsam weiterdenken.

Wie kam der vorliegende Beitrag zustande? Zum einen konnte ich mich auf die Protokolle aus drei Workshops beziehen, die dankenswerter Weise von den Studierenden Pierina Bärtsch, Desirée Michel und Zora Schelbert angefertigt wurden. Zum zweiten haben die Moderatorinnen der Workshops gemeinsam mit den Teilnehmenden Plakate entwickelt oder andere Formen der Dokumentation, die von der Kongressfotografin Edith Fink-Schmidli digital festgehalten und mir übergeben

wurden und zum dritten durfte ich als Beobachterin kurzzeitig in die einzelnen Workshops hineinschnuppern und konnte auf diese Weise zumindest einen kleinen Eindruck von der jeweiligen Arbeit und Stimmung gewinnen. All dies erlaubt eine skizzenhafte Wiedergabe, die weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Präzision hat<sup>1</sup>. Mein Beitrag orientiert sich, wie schon im Vorstehenden ersichtlich, an einem sozialkonstruktivistischen Grundverständnis des Workshops als Werkstatt des gemeinsamen Denkens und Sprechens (vgl. Garrison 2004; Neubert 1998); im späteren Verlauf referiere ich zudem auf Professionalisierungstheorien zum Lehrberuf (vgl. Neuweg 2004; 2011). Im Ganzen verstehe ich mich als Beobachterin und verzichte weitgehend auf Bewertungen der dokumentierten Prozesse.

## **2 Workshops at Work**

Die Moderatorinnen der Workshops bieten den Beteiligten zu Beginn der Arbeit die Möglichkeit, die in den Referaten vermittelten Inhalte individuell oder in Kleingruppen zu rekonstruieren. In diesen Prozessen der Rekonstruktion werden mögliche Verständnislücken deutlich und es eröffnen sich weitergehende Fragen. Im Folgenden unterscheide ich dabei zwei Zielrichtungen, die mir wesentlich erscheinen: Fragen zum Verständnis des Gehörten und Fragen zur Transformation in das unterrichtliche Handeln.

### **2.1 Verständnisfragen**

Die Teilnehmenden nutzen den Workshop, um die erhaltenen Informationen für sich zu ordnen, Bedeutungen zu generieren und sich über diese Bedeutungen auszutauschen. In Kleingruppen oder in der Gesamtgruppe werden interaktiv Interpretationsvorgänge vollzogen und auf diese Weise Neues entwickelt. Das Setting in Gruppen ermöglicht Lernprozesse, wobei das gemeinsame Sprechen gleichzeitig Weg und Ziel ist: "Der Diskurs ist sowohl instrumentell, Mittel, wie final, Ziel" (Dewey, 1995/1929, S. 182; vgl. Joas, 1996, S. 194). Der Diskurs unter den Teilnehmenden der Workshops dient zunächst, wie bereits erwähnt, der Rekonstruktion und ist – auch ohne dass er sofort umfassende vollständige Problemlösungen produzieren würde – darüber hinaus gewinnbringend im Sinne der Konstruktion, d.h. der professionellen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen und der Hervorbringung neuen Wissens (vgl. Reich, 2006). Die Teilnehmenden einer Kleingruppe bearbeiten zum Beispiel die Frage, wie mit Widersprüchen zwischen den Referaten umgegangen werden kann. Sie kommen dann gemeinsam zu dem Schluss, dass in ihren Augen gar kein Widerspruch besteht und vollziehen die Integration der erhaltenen divergierenden Informationen. Solche Verständnisfragen und Interpretationen mischen sich in den Gruppen sehr schnell

## Werkstätten der Konsumbildung

mit Fragen, die auf Relationierungen zum eigenen professionellen Kontext abzielen und die ich im Folgenden als Transformationsfragen bezeichne.

### 2.2 Transformationsfragen

Wenn fachdidaktische Ansätze der Konsumbildung, wie etwa Kompetenzorientierung oder Subjektorientierung, in der unterrichtlichen Praxis wirksam werden sollen, geht es keinesfalls nur um eine 'Umsetzung' wissenschaftlicher Konzepte. Auch der Begriff 'Transfer' greift zu kurz. Die Professionalisierungsforschung zeigt, dass Lehrpersonen über unterschiedliche Wissensarten verfügen und unterrichtliches Handeln einen anspruchsvollen Relationierungsprozess dieser Wissensarten voraussetzt: Fachwissenschaftliches Wissen, fachdidaktisches Wissen und fachindifferentes pädagogisches Wissen spielen zusammen und lassen sich nur analytisch trennen. Wissen kann als explizites (propositionales) und implizites Wissen vorliegen und häufig scheint gerade das so genannte Praxiswissen eher implizit zu sein (Neuweg, 2004, 2011; vgl. Bromme, 1992; Combe & Helsper, 2004; Koch-Priewe, 2002; Shulman, 1986). Obwohl in der Professionalisierungsforschung verschiedene Konzepte zum Transformationsprozess zwischen Wissen und Handeln vorliegen, herrscht doch Konsens darüber, dass "kompetente Lehrer das, was sie tun, eng an den Kontext anschmiegen, in dem sie es tun... Situativität, Kontextsensibilität und Fallbezug aber sind Handlungsmerkmale, die dem Forschungswissen, dessen Pointe gerade Abstraktion (Situationsunabhängigkeit) ist, gleichsam wesensfremd sind" (Neuweg, 2011, S. 463f.). In der Forschung geht man also davon aus, dass wissenschaftliches Wissen und berufspraktisches Wissen zumindest teilweise gegensätzlichen Zielrichtungen folgen.

In diesem vielschichtigen Transformationsraum zwischen 'Theorie' und 'Praxis' – wobei die vielgehörte Gegenüberstellung der beiden Begriffe viel zu kurz greift – bewegen sich die Diskurse in den Workshops. Die Lehrpersonen, Fachdidaktikerinnen und -didaktiker, Fachpersonen aus der Bildungsverwaltung und andere Interessierte sind Expertinnen und Experten: Sie verfügen über umfangreiche Kompetenzen, und die Lehrpersonen unter ihnen sind in der Lage, professionell in sehr unterschiedlichen kontingenten schulbezogenen Situationen zu handeln (Krauss, 2011, S. 185; vgl. Fraefel, 2012; Mulder, Messmann & Gruber 2009). Nun werden sie durch die Referierenden mit teils neuen, teils bekannten Informationen konfrontiert. Die Anregungen aus den Referaten stammen dabei prinzipiell aus Forschungskontexten. Obwohl die Referentinnen und Referenten bereits mehr oder weniger deutliche Möglichkeiten der Transformation in die unterrichtliche Praxis aufgezeigt haben, müssen sich Lehrpersonen und andere Expertenpersonen damit auseinandersetzen, dass das wissenschaftliche Wissen zum einen abstrakt ist und folglich situationspezifische Fragen offen lässt und sich zum anderen möglicher-

weise als nur begrenzt kongruent zu ihrem eigenen Expertenwissen zeigt und nicht konfliktfrei in ihr konkretes unterrichtliches Situationsgefüge einzupassen ist.

Es kommt somit zu Beiträgen und Gesprächsrunden, die zum Ausdruck bringen, dass (1) an bestimmten Stellen weitere Informationen erwünscht sind oder/und dass Unsicherheiten herrschen, und es kommt zu Beiträgen, die spiegeln, dass (2) Reibungen und Konflikte zwischen Wissenschaftswissen und Expertenwissen zu klären und zu diskutieren sind. Neben Re-Konstruktionen und Konstruktionen treten hier De-Konstruktionen in den Prozessen zum Vorschein (vgl. Reich, 2006; siehe oben). Letzteres wird bei der Tagung "Konsumbildung" im Februar 2012 noch zugespitzt durch die aktuelle Situation in der deutsch- und mehrsprachigen Schweiz: Das HarmoS-Konkordat und das Projekt Lehrplan 21 sorgen für erhebliche Verunsicherungen unter den Lehrpersonen (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, Hrsg., 2010; Maradan & Mangold 2005; siehe Beitrag Moser, im vorliegenden Heft).

### *2.2.1 Wunsch nach weiteren Informationen*

Im Ganzen gingen den Workshops sechs Referate voraus, die sich entsprechend dem Tagungsthema mit kompetenzorientiertem Unterricht befassten. Zwei diese Referate fokussierten dabei eine Perspektive, die unter anderem beinhaltete, dass unterrichtliche Lernumgebungen an die Voraussetzungen, Interessen und Motivationen der Lernenden zu adaptieren seien, entweder im Sinne des Prinzips der Subjektorientierung (vgl. Beitrag Bartsch, im vorliegenden Heft) oder im Sinne eines stark individualisierenden Aufgabenangebots (vgl. Beitrag Leutnant, im vorliegenden Heft). In den Workshops denken Teilnehmende nun darüber nach, wie etwa so genannte Prä-Konzepte und Interessen der Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsplanung und -durchführung tatsächlich Beachtung finden könnten – ohne zugleich Anforderungen von Seiten des Fachwissens, der Fachsystematik oder von Seiten der Curricula inadäquat zu vernachlässigen. Sie fragen sich, wie Lehrpersonen vor allem angesichts der inhaltlichen Veränderungen des Faches Hauswirtschaft im Kontext des Lehrplans 21 mit Interessen von Schülerinnen und Schüler umgehen können, falls diese sehr auf die Ernährungsbildung fixiert seien und sich kaum auf andere Bereiche des Faches, wie etwa die Finanzbildung, bezögen. Hier ist auch von "Scheitern" der Lehrperson die Rede – etwa dann, wenn sie erkennen muss, dass das geplante Lernarrangement bei Schülerinnen und Schüler auf Demotivation stößt oder den Lernstand der Einzelnen zu wenig berücksichtigt. Nicht zuletzt richtet sich der Hauswirtschaftsunterricht auf der Sekundarstufe I an eine Klientel, die zwar einerseits aus entwicklungspsychologischer Sicht vehement von Fragen der Konsumbildung und der Ernährungsbildung betroffen ist, aber andererseits, wie Lehrpersonen erzählen, vielleicht genau aus diesem Grund in manchen Fällen Ablehnung oder Lernverweigerung gegenüber den genannten thematischen Bereichen demonstriert.

## Werkstätten der Konsumbildung

Gerade im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung in der Konsumbildung weisen Lehrpersonen skeptisch auf den gefährdeten Stellenwert der Fachkenntnisse bei Schülerinnen und Schülern hin: Wie kann es gelingen, fachliche Inhalte systematisch im Unterricht aufzubauen, wenn für den Erwerb von Kompetenzen vor allem Lernaufgaben genutzt werden, die ganz bestimmte 'vereinzelte' Problemsituationen thematisieren? Welche Inhalte eignen sich dann für welche Kompetenzen? Oder wird es für Lehrende vor allem darum gehen, exemplarische Problemsituationen auszuwählen und dabei die Exemplarität der Wahl umfassend zu bedenken?

Zudem bringt die unterrichtliche Arbeit mit alltagsnahen Problemsituationen und der damit verbundene Anspruch selbstregulierten Lernens auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit sich, dass Lehrpersonen im Unterricht kaum 'richtige' oder 'falsche' Lösungen für jene Aufgaben präsentieren. Alltagsnahe Problemsituationen lassen sich häufig gerade nicht eindeutig lösen. Der Umgang mit der Kontextabhängigkeit, Mehrperspektivität und Polytelie von Problemstellungen in der Konsumbildung stellt hohe Herausforderungen an Jugendliche, weil er ihren Denkgewohnheiten und Bequemlichkeiten widerspricht. Für die Lehrpersonen setzen solche Lernaufgaben intensive fachwissenschaftliche Vorbereitungen voraus. Die Tatsache, dass es für bestimmte Lernaufgaben keine eindeutigen und/oder allgemeingültigen Lösungen gibt, bringt mit sich, dass Lehrpersonen umso besser über die vernetzten fachlichen Hintergründe dieser Aufgaben informiert sein sollten. "Aber wie viel Wissen brauche ich dann?" fragen Teilnehmerinnen – um zugleich einen Schritt weiter zu gehen: Es geht ja nicht nur um Wissen, sondern darum, Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von Kompetenzen zu unterstützen – das heißt, sie darin zu fördern, Wissen, Einstellungen und Handlungspotentiale für vielfältige Problemsituationen des Konsumalltags zu entwickeln. Wie viel Zeit wird dafür benötigt? Oder lässt eine sorgfältige exemplarische Auswahl von Aufgabenstellungen den Zeitaufwand überschaubar bleiben?

Lehrpersonen sehen hier die Notwendigkeit, zum einen den konsequenten Aufbau von Kompetenzen auf Seiten der Lernenden anzustreben und zum anderen Kompetenzmodelle zu entwickeln, welche die unterschiedlichen Leistungsniveaus der Schülerinnen und Schülern aufgreifen und "sie da abholen, wo sie stehen". Das in den Referaten vorgestellte Kompetenzmodell ELBA scheint einen vielversprechenden Anfang in diese Richtung zu bieten. Darüber hinaus interessieren sich die Teilnehmenden gerade im Fach Hauswirtschaft jedoch für Kompetenzmodelle für nicht-fachliche Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen, wie soziale, methodische oder personale Kompetenzen, sind zwar in den in den Referaten thematisierten Kompetenzmodellen vorgesehen, wurden dort aber nur ansatzweise angesprochen.

Im Zusammenhang mit der notwendigen Transformation fachdidaktisch-wissenschaftlichen Wissens in die unterrichtliche Praxis lassen sich die Teilnehmenden der Workshops darauf ein, Ungewissheiten zu identifizieren, auszuhalten und (noch) unsichere Prozesse auszugsweise zu differenzieren. Im gemeinsamen

Nachdenken stoßen sie auf Schwierigkeiten, die möglicherweise auftreten und sie setzen sich mit Reibungen auseinander, welche diese fachdidaktischen Neukonzeptionen und bildungspolitischen Veränderungen mutmaßlich für sie selbst und andere mit sich bringen.

### 2.2.2 *Reibungen und Konflikte*

Reibungen und Konflikte entstehen, wenn Teilnehmende zunächst keine Möglichkeit erkennen, die erhaltenen Informationen in ihre eigene Unterrichtsrealität als Lehrpersonen im Fach Hauswirtschaft zu transformieren. Nicht selten äußert sich dieses 'gap' in solchen Diskussionsbeiträgen, die sich mit derzeit verbreiteten Fachkulturen des Faches Hauswirtschaft an Schweizer Schulen befassen. In den Beiträgen kommt dann die Einschätzung zum Ausdruck, dass der aktuelle Unterricht durch die Nahrungszubereitung dominant geprägt sei. Erwartungen von Schülerinnen und Schüler sowie Eltern, Stundentafeln und zum Teil sogar kantonale Vorschriften, richten sich nach Meinung der Sprechenden darauf, dass Schülerinnen und Schüler in den vier- oder dreistündigen Unterrichtsblocken vor allem 'kochen' dürfen. Eine kompetenzorientierte Konsumbildung, wie sie in den Beiträgen der Tagung vorgestellt wurde, steht demnach konträr zu Erwartungen, Ritualen und Routinen vieler Akteure, die mit dem Hauswirtschaftsunterricht zu tun haben. Ebenso spielt die für den Unterricht verfügbare Zeit im Zusammenhang mit diesen Argumentationen eine Rolle: Wie kann kompetenzorientierte Konsumbildung im gegebenen Zeitrahmen zusätzlich zum "Kochen" in angemessener Qualität angeboten werden? Oder wäre es gerade notwendig, traditionelle Zeitstrukturen zu ändern, um Reformprozesse in Gang zu setzen?

Der letzte Punkt hängt eng zusammen mit den künftigen Bedingungen des Hauswirtschaftsunterrichts im Kontext des HarmoS-Konkordats und des Projekts Lehrplan 21 und damit verbundenen noch offenen Fragen: Welche Modifikationen wird der Lehrplan 21 bringen, zum einen durch die Kompetenzorientierung und zum anderen durch die Integration des Faches Hauswirtschaft in den Themenbezogenen Fachbereich Wirtschaft-Arbeit-Haushalt auf der Sek I? Und wie werden die Stundentafeln für das Fach Hauswirtschaft bzw. den Themenbezogenen Fachbereich Wirtschaft-Arbeit-Haushalt in einigen Jahren dann in den einzelnen Kantonen aussehen? (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010) Wird die Ernährungs- und Konsumbildung durch die kommenden Veränderungen an Schulen marginalisiert oder wird sich das Image des Faches Hauswirtschaft und sein Stellenwert verbessern? Die Lehrpersonen, die an den Workshops teilnehmen, sind hier mit vielen ungeklärten Aspekten der näheren Zukunft konfrontiert. Die Überlegungen zu einer möglichen Imageverbesserung des Faches verweisen jedoch darauf, dass sie Informationen zu kommenden Entwicklungen zwar aufmerksam-kritisch verfolgen, aber sich zugleich positive Effekte für Schülerinnen und Schüler, ihren beruflichen Alltag und das Fach erhoffen.

### 3 Work in Progress

Solche positive Effekte könnten aus der Ankündigung resultieren, dass Schülerinnen und Schüler mit der Implementation des Lehrplans 21 bereits im Kindergarten und auf der Primarstufe Kompetenzen in den Bereichen Gesundheit, Konsum und Haushalt erwerben und folglich mit umfassenderen Lernvoraussetzungen in die Sekundarstufe I als drittem Zyklus eintreten (Geschäftsstelle der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2011). Vielleicht ließen sich dann Kooperationen mit den Fachlehrpersonen der beiden anderen Zyklen realisieren? Überhaupt wäre eine weitergehende Zusammenarbeit mit anderen Fächern mehr als bislang denkbar und wünschenswert, um auf Seiten der Schülerinnen und Schüler problembezogene alltagsnahe Kompetenzen, gerade in der Konsumbildung, anzubahnen. Interdisziplinäre Kooperationen seien in einigen Referaten ja bereits angedacht worden, weil das dort für die Naturwissenschaften vorgestellte Kompetenzmodell aus der Mathematikdidaktik stamme (z.B. Lersch 2010, vgl. die Beiträge von Luthiger und Wilhelm im vorliegenden Heft). Problembezogene Lernaufgaben könnten vernetzte Unterrichtseinheiten in Gang bringen, welche nicht nur hauswirtschaftliche Fragen thematisierten, aber an charakteristisch-fachspezifischen Komponenten ihren Ausgang nähmen: "Nahrungszubereitung und Esssituation in einen größeren Kontext setzen..." wird hierzu auf einem der Plakate formuliert.

Lernaufgaben in der Ernährungs- und Konsumbildung eignen sich nach Ansicht der Workshop-Teilnehmenden indes nicht nur für mehrperspektivische, interdisziplinäre Zugänge, sondern bieten Lernarrangements, die überfachliche, vor allem soziale und personale, Kompetenzen unterstützten. Obwohl entsprechende Kompetenzmodelle (siehe oben) in den Referaten nur am Rande vorgestellt wurden, eröffnen sich an dieser Stelle Entwicklungspotentiale.

Ebenso zeigen die präsentierten Kompetenzmodelle in den Augen der Workshop-Teilnehmenden konkrete Ansatzpunkte zur weiteren Arbeit: Lehrpersonen wünschen sich zusätzliche Anregungen und Unterstützungen durch ein Angebot von beispielhaften Lernaufgaben, die der Kompetenzentwicklung in vielfältigen thematischen Bereichen der gesamten Domäne dienen. Auch werden zusätzliche Niveaudifferenzierungen innerhalb der Kompetenzmodelle und der Lernaufgaben angesichts heterogener Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen nachgefragt.

Um Lernumgebungen für neue Kompetenzen und damit verbundene inhaltliche Bereiche der Konsum- und Ernährungsbildung aufbauen zu können, schlagen Lehrpersonen vor, sich intensiver als bislang zu vernetzen: Ein Austausch von erprobten qualitativ hochwertigen Aufgabenstellungen oder methodischen Bausteinen wäre hilfreich. Ebenso setzen gerade Lehr-Lernarrangements, welche den Lernenden individualisierende und differenzierende Aufgaben anbieten wollen, einen umfangreichen Materialpool voraus. Von einer aktuellen Plattform bzw. der Erwei-

terung bereits vorhandener Plattformen könnten folglich viele Lehrpersonen profitieren.

#### 4 We'll work it out!

Diskussionsbeiträge sowie aktive Mitarbeit von Lehrpersonen und anderen Expertinnen und Experten der Ernährungs- und Konsumbildung in den Workshops spiegeln die Bereitschaft wider, sich auf neues und teilweise unsicheres Terrain einzulassen und sich an den entsprechenden Prozessen aktiv zu beteiligen (vgl. Schnaitmann, 2011). Sie zeigen angesichts eines anspruchsvollen Berufsalltags zudem das Anliegen, hierbei angemessene Hilfestellungen zu erhalten. Dass Reformen in der Ernährungs- und Konsumbildung bzw. im Fach Hauswirtschaft durch adäquate Maßnahmen zu begleiten sind, wird nicht nur aus den Workshops des Kongresses ersichtlich, sondern ebenfalls aus der Feldstudie, die im Verlauf des Forschungsprojekts *REVIS* durchgeführt wurde (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, 2003-2005, siehe Fachgruppe Ernährung und Konsumbildung, 2005). Die dort befragten Lehrerinnen und Lehrer formulierten den Wunsch nach Weiterbildung, um curriculare Veränderungen mittragen und mitgestalten zu können. Auch aus Sicht der *REVIS*-Projektgruppe sind im Zuge der Reformprozesse des Faches vielfältige Angebote zur Unterstützung und Professionalisierung des Personals unabdingbar (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 48/S. 111/S. 119).

Von der umfassenden aktuellen Bildungsreform in den *D-A-CH*-Ländern ist nicht nur die Ernährungs- und Konsumbildung, sondern sind alle Fächer betroffen. Gemäß den einschlägigen Dokumenten beruht dieser politische und wissenschaftliche Prozess zur Steuerung und Qualitätssicherung des gesamten Bildungssystems letztlich auf drei Säulen: Neben der Säule "Output", die unter anderem durch die Kompetenzformulierung in den Lehrplänen definiert ist, und die Säule "Prozess", welche die Qualität der Lehr-Lernprozesse betrifft, die sich am festgelegten Output orientieren, tritt die dritte Säule des "Inputs". Zum Input gehören unter anderem "effektive Szenarien und Werkzeuge für kontinuierliche Lehrer(fort)bildung und Unterrichtsentwicklung" (Oelkers & Reusser, 2008, S. 249; vgl. Klieme u.a. 2003). Damit Lehrpersonen sich als engagierte Akteure und Akteurinnen an den fachlichen Reformprozessen beteiligen können, sind solche Szenarien auch in der Ernährungs- und Konsumbildung vermehrt erforderlich. Die Tagung "Kompetenzorientierte Konsumbildung. Lernaufgaben als Ausgangslage kompetenzorientierten Unterrichts" hat hier einen vielversprechenden Schritt vollzogen. Die Arbeit in der "Konsumbildungswerkstatt" ist in vollem Gange.

## Literatur

- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern; Göttingen; Toronto: Huber.
- Combe, A. & Helsper, W. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 833-851). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1995). *Erfahrung und Natur* (übers. v. M. Suhr; 3. engl. Aufl., 1929). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fraefel U. (2012). Welche Aufgaben unterstützen den Aufbau professionellen Handelns? In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten* (S. 281-299). Seelze: Friedrich.
- Garrison, J. (2004). Deweys Konstruktivismus: Vom Reflexbogenkonzept zum sozialen Konstruktivismus. In L.A. Hickman, S. Neubert & K. Reich (Hrsg.), *John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (S. 59-75). Münster u.a.: Waxmann.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.). (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21 verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*. Luzern: Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen. [[www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch)].
- Geschäftsstelle der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.). (2011). *Grobstruktur Lehrplan 21. Arbeitspapier vom 28. 10. 2011*. Luzern: EDK [[www.lehrplan.ch/grobstruktur-lehrplan-21](http://www.lehrplan.ch/grobstruktur-lehrplan-21)].
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003-2005*. Universität Paderborn. [[www.evb-online.de](http://www.evb-online.de)].
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer H.J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bildungsreform Band 1)*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Koch-Priewe, B. (2002). Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 1-9.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171-191). Münster u.a.: Waxmann.
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 1(1), 1-18. [[www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/artikel-112.html](http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/artikel-112.html)].
- Maradan, O. & Mangold, M. (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. *ph akzente*, o. Jg.(2), 3-7. [[www.phzh.ch/webautor-data/208/oma\\_phakzente05-2.pdf](http://www.phzh.ch/webautor-data/208/oma_phakzente05-2.pdf)].

- Mulder R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 401-409). Weinheim: Beltz.
- Neubert, S. (1998). *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation: John Deweys Philosophie des "experience" in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Münster u.a.: Waxmann.
- Neuweg, G.H. (2004). Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen. In B. Hackl & G.H. Neuweg (Hrsg.), *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns* (S. 1-26). Münster: Lit Verlag.
- Neuweg, G.H. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, Martin (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 452-477). Münster u.a.: Waxman,.
- Oelkers, J & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen* (Bildungsforschung Band 27). Bonn; Berlin: BMBF. [[www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_siebenundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf)].
- Reich, K. (2006). *Konstruktivistische Didaktik* (3., völlig überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Schnaitmann, G.W. (2011). Die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer im bildungspolitischen Diskurs. In M. Riep (Hrsg.), *Bildungspolitische Trends und Perspektiven* (S. 75-102). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Anhang

<sup>1</sup> So bitte ich im Voraus bereits alle Teilnehmenden und Moderatorinnen um Entschuldigung, wenn die Beiträge in den Workshops an dieser Stelle möglicherweise nicht so wiedergegeben werden, wie sie es in Erinnerung haben.

## Verfasserin

Prof. Dr. Ute Bender

FHNW/PH Basel und Aarau  
 Professur für Gesundheit und Hauswirtschaft  
 Clarastr. 57  
 CH-4058 Basel

**Eigene Notizen**

# Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

**U. FAßHAUER, BÄRBERL FÜRSTENAU,  
EVELINE WUTTKE (HRSG.)**  
**Grundlagenforschung zum  
Dualen System und  
Kompetenzentwicklung  
in der Lehrerbildung**

2012. 169 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr

ISBN 978-3-86649-461-9

Auch im Open Access erhältlich unter  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

Schriftenreihe:

**U. FAßHAUER, J. AFF, B. FÜRSTENAU,  
E. WUTTKE (HRSG.)**

**Lehr-Lernforschung und  
Professionalisierung**

2011. 246 S. Kt.

29,90 € (D), 30,80 € (A), 41,90 SFr

ISBN 978-3-86649-367-4



**E. WUTTKE, M. FRIESE, B. FÜRSTENAU, R. TENBERG (HRSG.)**  
**Dimensionen der Berufsbildung**

2010. 186 S. Kt.

24,90 € (D), 25,60 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-86649-316-2

**E. WUTTKE, H. EBNER, B. FÜRSTENAU, R. TENBERG (HRSG.)**

**Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung**

2009. 171 S. Kt.

19,90 € (D), 20,50 € (A), 35,90 SFr

ISBN 978-3-86649-277-6

**Bestellen Sie jetzt weitere Bücher aus der Schriftenreihe der Sektion  
Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE!**



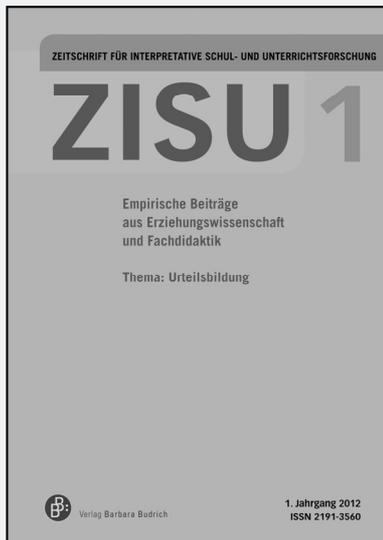
**Verlag Barbara Budrich •**

**Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
[info@budrich-verlag.de](mailto:info@budrich-verlag.de)

**[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de) • [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)**

## Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)



Die **Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)** ist ein neues Forum für herausragende qualitativ-empirische Forschungsergebnisse aus Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Sie dient der Vernetzung und Profilierung gemeinsamer Forschungsperspektiven und will die Aufmerksamkeit auf interdisziplinäre, theoriefähige, qualitative Schul- und Unterrichtsforschung richten.

ISSN 2191-3560  
1. Jahrgang 2012

[www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)

- Einzelbeiträge im Download
- Print + Online Abonnements
- Online-Freischaltung über IP
- mit *open access*-Bereich



Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
[info@budrich-journals.de](mailto:info@budrich-journals.de)

[www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)