Stine Albers

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

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

Schlüsselwörter: Vielperspektivität, fachwissenschaftliche Anschlussfähigkeit, Lernendenorientierung

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

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

Keywords: Multi-perspectivity, scientific connectivity, student orientation

1 Einleitung

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

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

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

2 Anknüpfungspunkte zur Gestaltung von Vielperspektivität

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

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

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

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

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

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

3 Konzeptionelle Entfaltung von Vielperspektivität

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

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

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

| EVB und Vielperspektivität

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

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

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

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

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

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

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

4 Fazit

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

Anmerkungen

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

| EVB und Vielperspektivität

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

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

Literatur

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

Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. www.widerstreit-sachunterricht.de, 5. Beiheft (2., überarb. Aufl.).

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

Verfasserin

Jun.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Stine Albers

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Reuteallee 46

D- 71634 Ludwigsburg

E-Mail: stine.albers@ph-ludwigsburg.de