THEMATISCHES NETZWERK
ERNÄHRUNG

Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria – EVA

Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage – Poster 2015

www.thematischesnetzwerkernaehrung.at

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort zur 1. Auflage . . . 3
Vorwort zur 2. Auflage . . . 3
Das Thematische Netzwerk Ernährung . . . 4
Editorial . . . 5

1 Gegenstand und Zugänge . . . 7

1.1 Lernfeld „Ernährung des Menschen“ . . . 6
1.2 Lernfeld „Haushalt und Konsum“ . . . 10
1.3 Zum Verständnis von Allgemeinbildung . . . 12
1.4 Zum Verständnis von Berufsbildung im Lernfeld Ernährung . . . 14

2 Der Referenzrahmen . . . 17

2.1 Allgemeine Einführung in das Kompetenzmodell . . . 17
2.2 Der Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung . . . 20
Die Teilkompetenzen und Qualitätsindikatoren . . . 22
Ernährungsbildung EB 1 . . . 22
Ernährungsbildung EB 2 . . . 22
Ernährungsbildung EB 3 . . . 23
Ernährungsbildung EB 4 . . . 23
Ernährungsbildung EB 5 . . . 24
Verbraucherbildung VB 1 . . . 24
Verbraucherbildung VB 2 . . . 25
Verbraucherbildung VB 3 . . . 25
Verbraucherbildung VB 4 . . . 26
Verbraucherbildung VB 5 . . . 26

3 Lernen im Fach . . . 27

3.1 Lernen als Anspruch: Denkförderung im Unterricht . . . 27
3.2 Die Verankerung des Unterrichtsfachs in der Stundentafel . . . 27
3.3 Herausforderungen für das Lernen im Fach . . . 28

4 Beispiele für Lernaufgaben . . . 30

Aufgabe 1
Essenssituationen über ernährungsbiographische Zugänge erschließen . . . 31
Aufgabe 2
Die Inhaltsstoffe unserer Nahrung (Vorkommen, Funktion, Bedarf) kennen . . . 32
Aufgabe 3
Lebensmittel auswählen und Mahlzeiten zusammenstellen . . . 33
Aufgabe 4
Nahrung zubereiten: Speisen herstellen . . . 34
Aufgabe 5
Den Ess-Alltag gestalten . . . 35
Aufgabe 6
Kaufen oder Selbermachen? . . . 36
Aufgabe 7
Ein Produkt analysieren, bewerten und optimieren . . . 37
Aufgabe 8
Eine Dilemmadiskussion durchführen . . . 38

Quellenverzeichnis . . . 39
Autor_innenteam . . . 41

VORWORT zur 1. Auflage

In allen Gesellschaften organisieren Menschen ihr Leben in privaten Haushalten, die als Orte des Zusammenlebens und Versorgens in wechselseitigem Einfluss und Abhängigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft stehen. Der Wandel der Leitvorstellungen zur privaten Lebensführung und die veränderten Lebens- und Arbeitsformen der Menschen erfordern neue und erweiterte Kompetenzen aller Bürgerinnen und Bürger zur Haushalts- und Lebensführung. Diese Kompetenzen sind für die Gesellschaft nicht nur für die Prävention von mit Lebensstilfaktoren assoziierten gesundheitlichen Belastungen von Bedeutung. Der Bedeutsamkeit von Ernährung und Privatkonsum in sozialer, ökologischer und ökonomischer Hinsicht steht jedoch die Marginalisierung von schulischen Fächern und Inhalten gegenüber, die Haushalts- und Lebensführungskompetenzen thematisieren.

Schulische Allgemeinbildung kann heute nicht mehr ausschließlich aus dem historisch gewachsenen Fächerkanon legitimiert werden. Unterricht soll die Begegnung und Auseinandersetzung mit allen Gegenständen der Kultur ermöglichen. Lebensweltbezüge dürfen schulische Bildung nicht auf eine ausschließlich in beruflichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen verwertbare Bildung reduzieren.

Das *Thematische Netzwerk Ernährung* hat sich zum Ziel gesetzt, mit dem Projekt EVA (Ernährung und Verbraucherbildung Austria) Grundsatzfragen zur Grundbildung im Lernbereich Ernährung zu klären, Bildungsstandards zu formulieren und darauf aufbauend ein systematisches Methodentraining in der LehrerInnenbildung zu entwickeln.

Damit soll der Anschluss an die nationale und internationale Diskussion zur Schul- und Unterrichtsentwicklung für den Lernbereich Ernährung und Verbraucherbildung sichergestellt, und ein Ansporn zur fachspezifischen Unterrichtsentwicklung (Sachunterricht, Ernährung und Haushalt, Biologie und Umweltkunde, Geografie und Wirtschaftskunde, ...) geleistet werden.

Salzburg-Wien, September 2008

VORWORT zur 2. Auflage

Inhalte aus der Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung sind in den verschiedenen Schulstufen und Schultypen des allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesens in unterschiedlich benannten Unterrichtsfächern verankert. Neben den ausgewiesenen Trägerfächern wie Ernährung und Haushalt (NMS), Haushaltsökonomie und Ernährung (AHS, Wirtschaftskundliches Realgymnasium) sowie Ernährung und Lebensmitteltechnologie (BHS) werden Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen im Sinne überfachlicher Kompetenzen (Eder & Hofmann, 2012) zusätzlich durch Unterrichtsprinzipien wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „Gesundheitserziehung“, „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ sowie „Erziehung zur Gleichstellung von Mann und Frau“ angestrebt.

Was sollen Lernende in den Lernfeldern „Ernährung“ und „Haushalt und Konsum“ wissen und können? Einerseits geht es inhaltlich sowohl um die bildungspolitische Frage nach einer verbindlichen Grundbildung für alle in den Themenbereichen Ernährung, private Alltagsgestaltung und Daseinsvorsorge als auch um Aspekte der beruflichen Qualifizierung. Andererseits werden damit auch zentrale fachdidaktische Fragen aufgeworfen, die sich mit dem Lehren und Lernen im Fach befassen. Diese sind vor allem im Bewusstsein der gesellschaftlichen Transformationen und ihren Auswirkungen auf Sozialisation und Erziehung bedeutsam.

Entsprechend notwendig erscheint eine geeignete Orientierungshilfe, die auf einen Blick eine sinnstiftende Verortung der eigenen fachlichen und fächerübergreifenden Unterrichtstätigkeit in den Lernfeldern Ernährung und Gesundheit, Haushalt und Haushaltsmanagement, Konsum und Nachhaltigkeit ermöglicht, sowie Anschlussfähigkeit an Domänen und Konzepte von Bildung (Allgemeinbildung, Berufsbildung) aufzeigt.

Der Referenzrahmen schafft eine gemeinsame Grundlage für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung im formalen Bildungsbereich. Die vorliegende Handreichung zum Poster 2015 versteht sich als Begleitschrift dazu und möchte die dahinterliegenden Konzepte und Theorien sichtbar machen, sowie die Anwendung des Referenzrahmens erläutern. Die explizite Darlegung von Positionen ist Voraussetzung dafür, dass sich ein *pädagogischer* Diskurs entfachen kann.

Thematisches Netzwerk Ernährung

Linz, April 2018

THEMATISCHES NETZWERK
ERNÄHRUNG

DAS THEMATISCHE NETZWERK ERNÄHRUNG

Im *Thematischen Netzwerk Ernährung* (TNE) sind Ausbildnerinnen und Ausbildner sowie Personen der Schulaufsicht, interessierte Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen (Ernährungswissenschaft, Ernährungswirtschaft und Haushaltsökonomie, Ernährungspädagogik, Agrar- und Umweltpädagogik, Bildungswissenschaften und ihre Didaktiken) österreichweit vernetzt, mit dem Ziel, die Fachdidaktik Ernährung in Lehre und Forschung im kollegialen Dialog weiter zu entwickeln.

Der Aufbau des Thematischen Netzwerkes Ernährung wurde von der Initiative IMST[1] unterstützt. Das Thematische Netzwerk Ernährung[2] pflegt den kollegialen Austausch mit den Fachverbänden in Deutschland[3] und der Schweiz[4] und bildet mit diesen den trinationalen D-A-CH Verbund Hochschuldidaktik Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung (EVB). Die gemeinsam herausgegebene Fachzeitschrift *Haushalt in Bildung und Forschung*[5] dient der Publikation von für die Fachdidaktik Ernährung und Verbraucher_innenbildung (Allgemeinbildung und Berufsbildung) als bedeutsam erkannten Inhalten.

Das Thematische Netzwerk Ernährung hat sich in seinem Gründungsprojekt zum Ziel gesetzt, Grundsatzfragen der Bildung im Lernbereich Ernährung und verwandter Felder zu klären und einen anschlussfähigen Kompetenzenkatalog für die Bildungsarbeit im Lernfeld vorzulegen. Der erstmals 2008 veröffentlichte *Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucherbildung in Austria (EVA)* wurde im Studienjahr 2015 von einer österreichweiten, institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe des TNE einer qualitativen Evaluation unterzogen und im Posterformat A0 auch grafisch neu aufbereitet. Dabei wurde das Bildungsverständnis sowohl um Lernen in der Primarstufe, als auch um die Ebene der Berufsbildung im Fachbereich ausgeweitet. Eine explizite Darlegung grundlegender Vorannahmen zum Aufbau des Kompetenzenkatalogs schärft die Wahrnehmung des Bildungsgehalts in den Lernfeldern „Ernährung und Gesundheit“ und „Haushalt und Konsum“.

In diesem Sinne richtet sich die hiermit vorliegende Begleitpublikation zum Poster *Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucherbildung in Austria (EVA)* 2015 an …

- die Kolleginnen und Kollegen in der Praxis, die die eigene Bildungsarbeit in den einschlägigen Themen im Diskurs der Fächer explizit artikulieren möchten und eine reflexive Praxis im Sinne der gemeinsamen Bildungswirksamkeit einer fächerorientierten Allgemeinbildung pflegen.
- Studierende im Lehramt Ernährung in der „PädagogInnenbildung Neu“, um ihr professionelles Arbeiten in einem größeren Sinn- und Sachzusammenhang zu verorten.
- Dozentinnen und Dozenten der Hochschulen und Universitäten, die bei der Generierung von Erkenntnissen zur Didaktik der Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in der Trias Lehre-Praxis-Forschung eine Schlüsselrolle zur Sicherung qualitätsvoller Bildungsarbeit einnehmen.
- Personen, denen es ein Anliegen ist, den Time-Lag zwischen den Entwicklungen und Diskursen in der Fachdidaktik Ernährung und der Unterrichtspraxis überwinden zu können.

1 Weiterführende Informationen über die Initiative IMST siehe Homepage: https://www.imst.ac.at
2 Thematisches Netzwerk Ernährung: http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at
3 Haushalt in Bildung und Forschung e.V.: http://www.habifo.de
4 Interessensgemeinschaft Hauswirtschaft an Pädagogischen Hochschulen Schweiz: http://www.ighwph.ch
5 Zeitschrift Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo): http://www.hibifo.de

EDITORIAL

Die vorliegende Handreichung erläutert die dem Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung zugrundeliegenden gegenstands-, bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen und zeigt Desiderate für die fachspezifische Unterrichtsentwicklung auf.

Im ersten Kapitel werden die Gegenstandsbereiche, das Lernfeld „Ernährung des Menschen“ sowie das Lernfeld „Haushalt“ mit Fokus auf Konsum, die für die Auswahl von beispielhaften Lernanlässen als Grundlage und Inhalt für den Kompetenzerwerb stehen, vorgestellt. Jedes der beiden Lernfelder bezieht seine Wissensbestände aus einer Vielzahl von Wissenschaften, die sich hinsichtlich ihrer je spezifischen Erkenntnisinteressen und Methoden der Erkenntnisgewinnung unterscheiden. Bildung und Erziehung liegen unterschiedliche Menschen- und Gesellschaftsbilder zugrunde, die das Handeln im Lehrberuf erklären und diesem auch eine Zielrichtung weisen. Daher wird in diesem Kapitel auch das Verständnis von Allgemeinbildung sowie Berufsbildung, das dem Referenzrahmen innewohnt, skizziert. Den vier Unterkapiteln liegt die gleiche Metastruktur zugrunde: Gegenstand, Umfang, Merkmale, Funktionen, Prozesse und Abgrenzung.

Im zweiten Kapitel wird das Kompetenzmodell vorgestellt, das im Aufbau der Logik dreidimensionaler Modelle folgt. Die Darstellung der einzelnen Teilkompetenzen in den beiden Lernfeldern Ernährung und Konsum erfolgt auf den Ebenen Primarstufe, Sekundarstufe Allgemeinbildung und Sekundarstufe Berufsbildung. Hierorts sei darauf hingewiesen, dass die Auflistung der Qualitätsindikatoren, die Aufschluss über erfolgreiches Lernen geben, nur beispielhaften Charakter hat. Eine Passung der Anforderungsniveaus im Sinne einer adaptiven Unterrichtsgestaltung in den einzelnen Schularten und dem Schulziel (Allgemeinbildung, Berufsgrundbildung, Berufsbildung) entsprechend, wird vorausgesetzt. Die übersichtliche Darstellung der einzelnen Teilkompetenzen bildet das Herzstück der Handreichung.

Neben der Auswahl von beispielhaften (paradigmatischen) Lernanlässen ist die professionelle Planung, Gestaltung und Evaluation von Lernprozessen im Unterricht ein zentrales Handlungsfeld im Lehrberuf. Die Handreichung greift im dritten Kapitel aktuelle Fragen zur Unterrichtsentwicklung im einschlägigen Fachunterricht auf und weist mit „Herausforderungen für das Lernen im Fach“ auch Anknüpfungsmöglichkeiten für die fachdidaktische Forschung aus. Die Handreichung schließt mit Beispielen für Aufgabenstellungen, die das Lernen im Fach – den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen – veranschaulichen.

Den Autorinnen und Autoren ist die Wichtigkeit einer gendergerechten Sprache sehr bewusst. An einigen wenigen Stellen kommt der Begriff „Verbraucherbildung“ ungegendert vor. Dies ist einer besseren Lesbarkeit bzw. Darstellung geschuldet.

Ursula Buchner und Gabriela Leitner

Salzburg-Wien, April 2018

1 Gegenstand und Zugänge

Bildung in „Ernährung und Konsum“ greift beispielhafte Lernanlässe aus dem Leben im Haushalt und den im Haushalt getroffenen Verfügungen zur individuellen Daseinsgestaltung im Alltag auf. Ernährungs- und haushaltsbezogene Konsumentscheidungen multiplizieren sich täglich in ihren Wirkungen und Folgen für Individuum, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt. Gesundheit und Nachhaltigkeit werden als Zielrichtung für Entscheidungen im Bereich personenbezogener und haushaltsnaher Dienstleistungen und Berufe eingefordert.

1.1 Lernfeld „Ernährung des Menschen“

Das Lernfeld „Ernährung“ befasst sich mit dem existentiellen Bedürfnis der Menschen nach Nahrung und den Bedingungen und Notwendigkeiten für eine gesunde (vollwertige, bedarfsgerechte) und nachhaltige Ernährung. Essen ist zwar ein individueller Akt, jedoch kann die für das individuelle Überleben notwendige Ernährung nicht alleine gesichert werden. Daher sind im Lernfeld „Ernährung des Menschen“ unweigerlich elementare soziale Fragen des gemeinsamen Wirtschaftens und Versorgens enthalten: Ernährungssicherheit beschäftigt die Menschheit seit Anbeginn der Zivilisation. Die Frage des Umgangs mit (potentiell knappen) Nahrungsressourcen einschließlich Trinkwasser, die eine bedarfsgerechte Versorgung sicherstellen, ist eine fundamentale ethische und daraus folgend gesellschaftspolitische Herausforderung.

Bildung in Ernährung vermittelt Sach- und Orientierungswissen in Bezug auf die bedarfsgerechte Ernährung des Menschen als auch in Hinblick auf die Praxis der Esskultur (lokale, regionale, globale Nahrungsproduktionssysteme und Verteilerpraxen).

Bildung im Lernfeld Ernährung geht von einem anthropozentrischen Menschenbild aus, das den Menschen als grundsätzlich zu Empathie fähig betrachtet (Fischer, Greiner, & Bastel, 2012) und das Bewusstsein fördert, dass alle Menschen berechtigte Ernährungsbedürfnisse haben, die zu stillen eine epochale Aufgabe der Menschheit (Klafki, 2007) darstellt.

Ernährung ist ein Systemfaktor in jeder Schule. Über die Angebote zur Nahrungsversorgung (Jausen- und Mittagsverpflegung) eröffnen sich im „Doing Eating“[6] Lernchancen für eine Esskultur-Bildung an jeder Schule. Ernährungserziehung im Sinne einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Ernährungssozialisation…

- unterstützt die Fähigkeit des Menschen, die Nahrungsaufnahme dem eigenen Hunger- und Sättigungsgefühl entsprechend zu regulieren.
- fördert durch ein vielfältiges und abwechslungsreiches Angebot die Fähigkeit, eine bedarfsgerechte Lebensmittelauswahl zu treffen.
- trainiert die sinnliche Wahrnehmung, differenziertes Geschmackserleben und das genussvolle Erleben durch Erfahrungen mit Grundnahrungsmitteln und Rohmaterialien.
- vermittelt altersgemäße Sicherheits- und Hygienemaßnahmen in Zusammenhang mit der Nahrungsversorgung.
- übt grundlegende Verhaltensregeln beim Essen in Gemeinschaft ein (Buchner, 2002).

Bildungsarbeit im Unterricht geht jedoch über Ernährungserziehung hinaus. Die Ernährung des Menschen wird als Gegenstand der geistigen Aneignung und Auseinandersetzung mit einem existentiellen Problem von Welt verstanden: Was mit der Frage nach Hunger, Appetit und Sättigung beginnt, endet letztlich bei der Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Vernetzungen der (in der nachstehenden Grafik dargestellten) Subsysteme, in die die Ernährung des Menschen eingebettet ist.

Die Reduktion und Funktionalisierung des Lernens in Ernährung auf medizinisch relevante Aspekte eines „richtig Essen“ Lernens wird weder einem ganzheitlichen Verständnis von Gesundheit gerecht, noch kann Ernährungsbildung den zwingend kommunikativen Aspekt außer Acht lassen:

Bedarfsgerechte (kindgerechte) Versorgung ist gleichermaßen das Ziel wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit für sich und die Ernährungsbedürfnisse anderer. Dies wird im Ziel von Ernährungsbildung auch zum Ausdruck gebracht, wenn Ernährungskompetenz als die Fähigkeit, selbstbestimmt gesundheitsförderliche und nachhaltige Ernährungsentscheidungen zu fällen, definiert wird.

Jede Ernährungssituation ist durch vier miteinander in enger Wechselbeziehung stehende Subsysteme[7] gekennzeichnet:

1. Der essende **Mensch** in seiner bio-psycho-sozialen Ganzheit.
2. Die **Nahrung**, die Kultur und Technik der handwerklichen und industriellen Nahrungsproduktion einschließt.
3. Die Mitwelt: Das belebte und unbelebte Umfeld, welches

3.1 das **soziale Umfeld** als Familie, Gruppe, Gesellschaft in ihren kulturellen Ausprägungen und wirtschaftlichen Verflechtungen als auch

3.2 das **natürliche Umfeld** mit Klima, Boden, Wasser und Nahrungsressourcen umfasst.

Alle Subsysteme ergeben in Summe *Esskultur* als Ausdrucksform des sozialen und wirtschaftlichen Miteinanders. Ernährungsbildung eröffnet den Zugang zum Lernfeld Ernährung aus allen Modi der Welterschließung (siehe zum Verständnis von Allgemeinbildung, Kapitel 1.3) und ist einem inter- und transdisziplinären Wissenschaftsverständnis verpflichtet.

Abb. 1 Dimensionen der Ernährungssituation: Mensch – Nahrung – Mitwelt – Umfeld

6 Der Begriff ist in Anlehnung an Konzepte von Praxistheorie gewählt, mit dem „nexus of doings and sayings“ (Schatzki zitiert in Reckwitz, 2003, S. 290) als kleinste Untersuchungseinheit sozialer Praxis. Zur Praxis der Ernährung in Schulen siehe auch Seichter (2014, 2016).

7 Oltersdorf beschreibt vier Dimensionen des Ernährungsforschungsraums: Ernährung, Menschen, Umwelt und Zeit (siehe http://ernaehrungsdenkwerkstatt.de/ernaehrungsforschungsraum.html). Wir verstehen die Dimension Zeit (Essen früher und heute, biografischer Lebenszyklus und gesellschaftliche Zeit) jedoch als Perspektive der Betrachtung.

Die Erkenntnisse aus den diversen Bezugswissenschaften der Subsysteme sind mit Bezug auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu kontextualisieren. Dabei muss die grundsätzlich egozentrische Perspektive überwunden und altersadäquat über das subjektive Ess- und Geschmackserleben hinausgehend der Blickwinkel auf die Versorgung der Menschen (Primärgruppe, außerhäusliche Verpflegung, regionale und globale Nahrungsverteilungssysteme) erweitert werden.

Im Laufe der Geschichte der Menschheit haben sich hochgradig arbeitsteilige Ernährungssysteme entwickelt. Gleichermaßen differenziert sind auch die damit befassten Wissenschaftsdisziplinen und ihre Methoden und Erkenntnisinteressen: Naturwissenschaftliche, geistes- und gesellschaftswissenschaftliche sowie wirtschaftswissenschaftliche Bezugsdisziplinen mit ihren spezifischen ethisch-evaluativen Fragen[8] zeichnen das Lernfeld „Ernährung“ als multi- und transdisziplinär aus.

In der mehrdimensionalen und mehrperspektivischen Betrachtung des Lerngegenstands Ernährung liegt auch das Verständnis von Fachdidaktik Ernährung als eigenständige Wissensdisziplin begründet: Es geht um Bildungsprozesse, die den Menschen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen und weniger um eine Abbildung der Fachsystematiken der jeweiligen fachwissenschaftlichen Bezugswissenschaften wie Sensorik, Stoffwechselphysiologie oder Lebensmitteltechnologie. Diese spezialisierten Wissensdisziplinen sind ihrerseits Fachgebiete für eine berufliche Qualifikation. Letztlich müssen jedoch alle Menschen – auch jene ohne spezialisiertem Fachwissen – alltäglich Ernährungsentscheidungen fällen.

Mächtige Konstrukte wie Gesundheit und Nachhaltigkeit besetzen das Lernfeld, deren Argumentation man sich nur schwer entziehen kann. Insofern bedarf es eines genauen Hinschauens, welchen Menschen- und Gesellschaftsbildern hier zugearbeitet werden soll. Ernährungskompetenz ist – in Anlehnung an das Health Literacy Konzept von Nutbeam (2006) – funktional, interaktiv und eben auch kritisch (Abel & Sommerhalder, 2015).

Das Lernfeld „Ernährung“ hat gemeinsame *Schnittstellen* mit Sozialem Lernen, Lernen für Gesundheit und Umwelt, sowie Politischer Bildung und liefert beispielhafte Aufgabenstellungen für das Lernen im Lernfeld „Haushalt und Konsum“. Für alle diese Lernfelder gilt, dass sie ihrerseits über das Sachgebiet „Ernährung des Menschen“ hinausgehen und eine Reduktion auf die gemeinsame Schnittstelle nicht zulässig ist. Dies würde dem bildenden Anspruch an das Lernen im Lernfeld „Ernährung“ (Mehrperspektivität und Mehrdimensionalität) nicht gerecht werden.

Die Multidisziplinarität des Lernfeldes Ernährung ermöglicht den Blick über den Tellerrand und fordert gleichzeitig komplexes Denken. Heilslehren müssen dekonstruiert und Mittel bzw. Methoden für Kritik eingeräumt werden, um dem Anspruch von Ernährungsbildung in Abgrenzung zu Ernährungserziehung (verstanden als Übernahme von Normen, siehe oben) gerecht zu werden. Anders formuliert: Nicht die Angepasstheit des Essverhaltens der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines „richtigen“ Essens ist ein Indikator für gelingendes Lernen im Sinne von Bildung, sondern allenfalls das Verständnis für die Funktion von Normen und ihren – der existentiellen Bedeutung des Sachverhalts geschuldeten – vielschichtigen Legitimationen.

Soziales Lernen kann verstanden werden als Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in und durch die Interaktion mit anderen Menschen. Die Ernährung des Menschen ist unweigerlich an eine Praxis des Nehmens und Gebens gebunden, jede Mahlzeit (auch wenn sie alleine verzehrt wird) kann als Prototyp einer sozialen Handlung schlechthin betrachtet werden. Gemeinsamen Essenssituationen in Familie und Schule wohnt ein hohes Lernpotential inne.

Das Lernfeld „Ernährung“ ist ein Sachgebiet des *Lernens für Gesundheit*. So wie Gesundheit mehr als „gesunde Ernährung“ ist, stellt die Reduktion des Lernens auf die Vermittlung und Aneignung von Verhaltensnormen, die Gesundheit „machen“, „erhalten“ oder „fördern“, eine unzulässige Simplifizierung des Lernens in Ernährung dar.

Die Ernährung des Menschen ist weiters ein Sachgebiet der *Umweltbildung*, die ihrerseits über das Ernährungshandeln der Menschen hinausgeht. Die enge Verknüpfung des Lernfeldes „Ernährung des Menschen“ mit Fragen eines gesundheits-, umwelt- und sozialverträglichen Lebensstils bedingt die Erweiterung des Lernfeldes „Ernährung“ mit dem Lernfeld „Haushalt und Konsum“, wenngleich auch hier Essenssituationen als Formen der ästhetischen und kulturellen Expression eine rein ökonomische Betrachtung sprengen.

Gemeinsame Schnittmengen mit einer Vielzahl von Bereichen der Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern und mit diversen schulischen Unterrichtsgegenständen begünstigen einerseits die fächerübergreifende Bearbeitung von Lernanlässen aus dem Lernfeld „Ernährung“. Andererseits besteht die Gefahr, dass das Lernen im Fach durch Projekte externer Anbieter als obsolet betrachtet wird.

Ebenso muss vor einer simplifizierenden Ursache-Wirkungs-Reduktion komplexer Systembedingungen ausdrücklich gewarnt werden. Angesichts der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes ist die Forderung nach einem allgemein verpflichtenden Fachunterricht durchaus angemessen und dieser kann auch nicht durch schulische Maßnahmen der Gesundheitsförderung (Ernährung als Systemfaktor an Schulen) ersetzt werden.

Lernen im Unterricht umfasst die (theoretische und praktische) Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsbereich auf unterschiedlichen Ebenen:

Gegenstandsbereich	Wissensebene (analytisch, synthetisch)	Werteebene (normativ)	Handlungsebene (gestaltend)
Ernährung Mensch – Nahrung – Mitwelt – Umfeld **Haushalt und Konsum** Mensch – Bedürfnisse – Ressourcen zur Bedarfsdeckung	Wie stellt sich die Situation dar[9]? Beobachten, recherchieren, interviewen; Sekundärinformation auswerten. Gegebenheiten festhalten und darstellen.[10]	Wie ist die vorgefundene Situation (bzw. der ausgewählte Aspekt) zu bewerten? Welche Beurteilungskriterien sind relevant? Wie werden Normen legitimiert? Tatsachen und Meinungen wahrnehmen und unterscheiden.	Potentiale, um die Situation in eine erwünschte Richtung zu ändern, suchen. Maßnahmen ableiten, weiterentwickeln, präsentieren, erproben, umsetzen. Öffentlichkeit einbeziehen. Active Citizenship Learning.

Abb. 2 Übersicht erstellt in Anlehnung an Konzepte nachhaltigen Lernens und Kompetenzen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Rauch, Streissler & Steiner, 2008; Stoltenberger, 2010). Beispielhafte Lernanlässe hierzu siehe Aufgabenstellungen Kapitel 4.

8 Vgl. dazu auch die Ausführungen von Methfessel (2015).
9 Mehrperspektivische und mehrdimensionale Wirklichkeitswahrnehmungen
10 Gebundene und freie Darstellungs- und Kommunikationsformen

1.2 Lernfeld „Haushalt und Konsum“

Private Haushalte[11] sind primäre Organisations- bzw. Versorgungseinheiten der Gesellschaft, in denen grundlegende existentielle Bedürfnisse des Menschen (Einzelpersonen, Primärgruppen wie Familien, Lebens- und Wohngemeinschaften) gedeckt werden. Die Bedürfnisse des Menschen sind Ursache und Anlass für haushälterisches Handeln, sie erzwingen Entscheidungen zum Einsatz von Arbeit und Konsum von Gütern zur täglichen Daseinsvorsorge.

Aus diesem Verständnis eröffnen sich die grundsätzlichen Lernanlässe zur Entwicklung von Daseinskompetenz, zur Erschließung von Sach- und Orientierungswissen aus den unterschiedlichen Bezugswissenschaften wie Recht, Wirtschaft, Gesundheit und Soziales, Handwerk und Technik, Umwelt und Politik.

In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass nicht die grundlegenden (physischen, psychischen, sozialen, materiellen, spirituellen) Bedürfnisse der Menschen (Existenzsicherung, Daseinsvorsorge, Beziehungspflege, Selbstverwirklichung, usw.) verschieden sind, vielmehr sind Unterschiede in kulturell akzeptierten Mitteln und Wegen zu gleichen Zielen erkennbar. Das erfordert eine kultursensible Annäherung an den Gegenstand des Lernens im Unterricht.

In privaten Haushalten müssen permanent Abstimmungsprozesse zwischen Zielen der persönlichen Lebensgestaltung der im Haushalt lebenden Mitglieder und verfügbaren Mitteln zur Daseinsvorsorge ablaufen. Zum einen ändern sich die Bedürfnisse der Menschen im Laufe der Lebensphasen und somit auch die Bedarfe, die Gesundheit und Wohlbefinden sichern. Zum anderen stehen die Ressourcen zur Bedarfsdeckung nicht unbegrenzt zur Verfügung: (eigene, fremde) Arbeitskraft, Wissen, Zeit, Geld und Umweltressourcen (Boden, Wasser, Luft, Energie, Rohstoffe). Die Übernahme von Eigenverantwortung für die individuelle Lebensgestaltung muss mit Blick auf die soziale und ökologische Verträglichkeit von Privatentscheidungen erweitert werden.

Die Alltagsgestaltung zur Daseinsvorsorge wird in konkreten Formen der Lebensführung (Ernährung, Hygiene, Risikovorsorge usw.) ebenso wie in Beziehungsmustern (Haushaltsführungsstile, Teilhabe an zivilgesellschaftlichen Aktivitäten), in Konsum und Umweltverbrauch sichtbar.

Der Interessensausgleich zwischen Zielen und Verfügungen zur individuellen Bedarfsdeckung und den Zielen und Ressourcen von Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt ist Gegenstand von Bildung im Lernfeld „Haushalt und Konsum“. Die permanente Notwendigkeit von Aushandlungs- und Abstimmungsprozessen zwischen Lebensweise und Rollenverteilung, Haus- und Erwerbsarbeit, Individual- und Gemeinwohl soll als konstitutives Merkmal für haushälterisches Handeln erkannt werden.

Grundsätzlich fallen in jedem Haushalt Arbeiten an, die im Sinne eines Haushaltsmanagements planende, entscheidende und kontrollierende Tätigkeiten umfassen. Die ausführenden (produktiven) Tätigkeiten lassen sich grob einteilen in Arbeiten, die der Versorgung und Betreuung von Personen im Haushalt dienen und sachbezogenen Tätigkeiten wie Mahlzeiten zubereiten, Wohnung und Bekleidung reinigen, Geräte bzw. Haustechnik instand halten, Besorgungen erledigen.

Aus der Charakterisierung der diversen Arbeiten und Tätigkeitsbereiche im Haushalt werden die unterschiedlichen Wissensbestände, Fähigkeiten, Bereitschaften und Fertigkeiten sichtbar, die Menschen für die private Daseinsvorsorge erwerben müssen.

Wie in Abbildung 3 dargestellt, dockt das Lernfeld „Haushalt und Konsum“ über seine Schnittstellen an Fächer des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und umweltbezogenen Lernens an. Die Sozialisation in den Herkunftshaushalten (Haushaltsführungs- und Entscheidungsstilen) bedeutet immer auch Modelllernen für

11 Mit dem Begriff Haushalt werden Personen, Orte, Tätigkeiten und Verfügungen über Ressourcen zur Daseinsvorsorge umfasst:
- Haushalte sind (als Ein- oder Mehrpersonenhaushalte) nicht nur eine wirtschaftliche Versorgungseinheit der Gesellschaft, sondern im Sinne eines „zu Hause“ auch ein rechtlich definierter Raum/Ort des Aufenthalts (Melderegister, Aufenthalts- und Niederlassungstitel).
- Die Arbeit, die in einem Haushalt anfällt (den Haushalt „machen“), umfasst die alltäglich anfallenden Verfügungen und Vorkehrungen der Daseinsvorsorge.
- Das im Wort „haushalten“ ausgedrückte Auskommen mit begrenzten Ressourcen rückt die wirtschaftlichen Dispositionen bei der Bedarfsdeckung in den Vordergrund (Thiessen, 2004, S 71-76).

gesellschaftspolitische Partizipation, Umgang mit Macht und Entscheidungsstrukturen, die ihrerseits Inhalte von Gesellschaftlichem Lernen und Politischer Bildung sind.

Private Hausarbeit wird in der Regel unentgeltlich und für die nahen Angehörigen verrichtet. Dennoch sind Haushalte nicht ausschließliche Selbstversorgerhaushalte, sondern kaufen haushaltsnahe und personenbezogene Dienstleistungen und Güter zur Bedarfsdeckung zu. Diese unterliegen einem Marktwert. Der Anteil an Vergabehaushalten wächst. Wenn Hausarbeit als Dienstleistung erbracht wird, ergibt sich daraus ein Arbeitsverhältnis mit Rechten und Pflichten.

Neben privaten Haushalten gibt es Anstalts- bzw. Großhaushalte für Menschen in bestimmten Lebenslagen, in Not oder ohne privates Unterstützungssystem. Durch den Ausbau der sozialen Wohlfahrt wurde in unserer Gesellschaft ein hochspezialisiertes Angebot einer bedarfsorientierten Grundversorgung von diversen Zielgruppen realisiert (Kutsch, Piorkowsky & Schätzke, 1997).

Damit erschließen sich aus dem Lernfeld „Haushalt und Konsum“ zahlreiche Berufsfelder. Berufe mit qualifizierenden Abschlüssen müssen die haushaltsnahen Dienstleistungen und Güter nach definierten Standards erbringen, die zwar in privaten Haushalten nicht so verbindlich eingefordert bzw. überwacht werden können, dennoch auch für die Bildungsarbeit zur privaten Haushaltsführung ein Instrument der Qualitätssicherung sind.

Wie in der nachfolgenden Abbildung 3 dargestellt, stehen private Haushalte bei der alltäglichen Daseinsvorsorge als Akteure und Leistungsträger in vielfältigen wechselseitigen Beziehungen und Abhängigkeiten mit Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt (Thiele-Wittig, 2003). Zur Sicherung der alltäglichen Daseinsvorsorge finden permanente Interaktions- und Austauschprozesse statt. Eine eindeutige Grenzziehung zwischen „öffentlich“ und „privat“ ist nicht möglich.

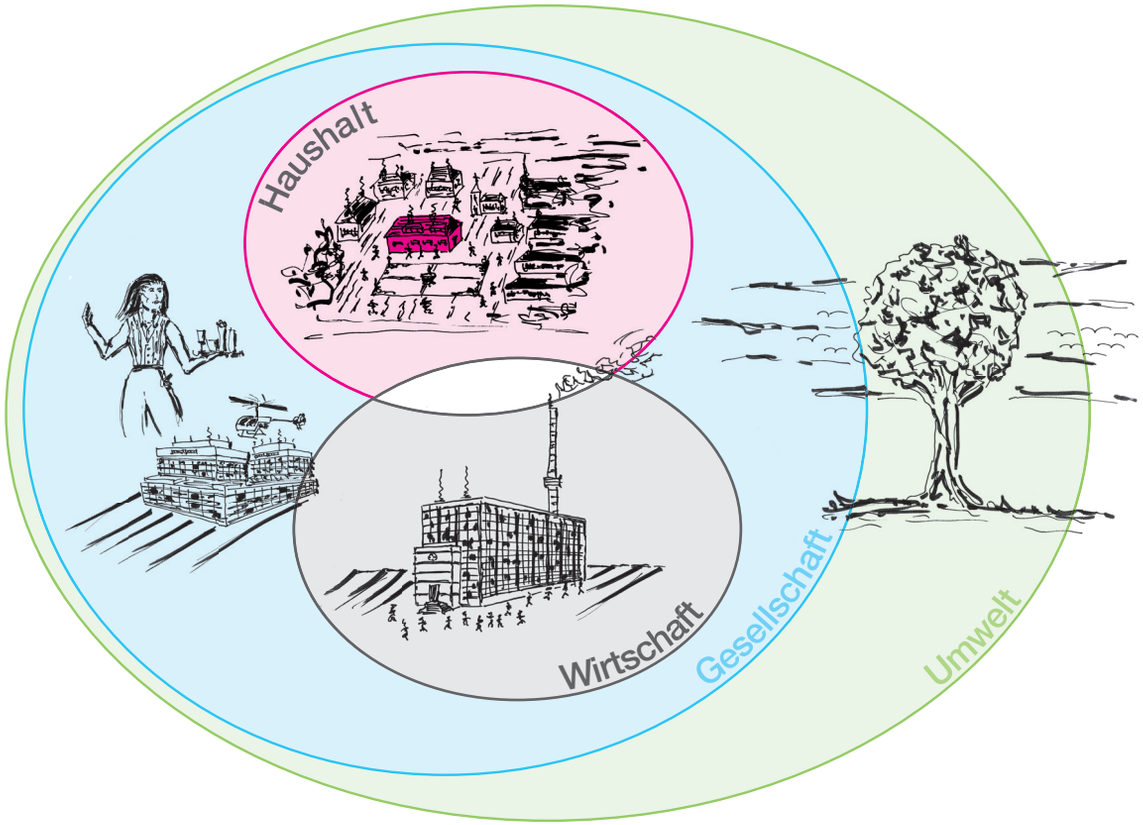

Abb. 3 Die Lebens- und Handlungsräume des Menschen

Wie der Titel des Gegenstandsbereichs „Haushalt und Konsum“ bereits ausdrückt, behandelt der Referenzrahmen mit seinen fünf Hauptkompetenzen zur *Verbraucher_innenbildung* (VB) vorrangig jene Kompetenzen, welche die wirtschaftlichen Entscheidungen, einschließlich Gestaltung der Schnittstellen[12] zu diversen Einrichtungen von Gesellschaft und Wirtschaft, umfassen. Die Überlegungen und Anregungen des Thematischen Netzwerks Ernährung sind in den Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ (BMBWF, 2015) eingeflossen und haben Eingang in die Curricula der „PädagogInnenbildung Neu“ in den Studiengängen Ernährung (Allgemeinbildung, Berufsbildung) gefunden.

Über die Reflexion des Konsumverhaltens offenbaren sich Handlungsspielräume ebenso wie Zwänge, die sich in Fragen von Zeitverfügung, Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit und Abhängigkeiten von Infrastruktur am Wohnort oder von Transferleistungen äußern. Die im Referenzrahmen zum Lernfeld „Haushalt und Konsum“ gelisteten Wissenskomponenten erfassen rechtliche und dispositive Fragen rund um Haushaltsgründung, Finanzmanagement und Risikovorsorge im Privathaushalt, Teilhabe am Marktgeschehen sowie Folgen konsumbezogener Entscheidungen für Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt. Das Lernen in der Primarstufe fokussiert das Handeln und Entscheiden der Menschen auf der Mikroebene und zeigt Gestaltungsalternativen für Privat- und Familienhaushalte auf. In der Sekundarstufe wird der Blick auf makroökonomische Zusammenhänge erweitert und für die Berufsbildung die betriebswirtschaftliche Ebene (Mesoebene) erschlossen[13].

Die Fachdidaktik des Lernfeldes „Haushalt und Konsum“ muss sich auf einen überschaubaren bzw. erfassbaren Teil des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Systems im Sinne einer Komplexitätsreduktion konzentrieren. Das Denken in Zusammenhängen, das Antizipieren der Folgen von Entscheidungen sowie die konstruktive Bewältigung von Veränderungen sind große Herausforderungen.

Bildung im Lernfeld Haushalt und Konsum …

- ► knüpft unmittelbar an Haus- und Familienarbeit (Mikroebene) an und betrachtet diese mehrdimensional.
- ► regt zur Auseinandersetzung unterschiedlicher Wertzuschreibungen von Gütern und Arbeit an.
- ► ist gemeinschaftsstiftend und nicht –trennend.
- ► fördert das Verständnis für die Funktionen des Marktes.
- ► fordert und fördert die Auseinandersetzung mit Konsumentscheidungen in Hinblick auf persönliche und gesellschaftliche Verantwortung.
- ► bedient sich der analogen und digitalen Instrumente (zum Konsum-, Informations- und Produktionsmanagement) einer global vernetzten Konsumwelt und setzt diese reflektiert ein.
- ► beruht auf Informationsarbeit, die auf „Kompetenzen, um Produktinformationen zu erhalten, einzuordnen, zu gewichten und für die jeweilige Lebenssituation anzuwenden” (Schlegel-Matthies, 2005, S. 74) aufbaut.

1.3 Zum Verständnis von Allgemeinbildung

Dem Referenzrahmen liegt ein Verständnis von Allgemeinbildung zugrunde, dessen Selbstzweck in der Auseinandersetzung mit Phänomenen der Welt, mit Personen, Gegebenheiten und Beziehungen entwickelt werden muss. Dabei geht es um mehr als die bloße Reproduktion des Vorgefundenen, nämlich um die geistige Durchdringung der Sache aus *mehreren Perspektiven* unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Rationalitätsformen (Habermas, 1981).

Habermas (1981) unterscheidet fünf Rationalitätsformen: kognitiv-instrumentelle Rationalität, kommunikative Rationalität, moralisch-praktische und evaluative Rationalität sowie expressive Rationalität, aus welchen unterschiedliche Autoren (Baumert, 2002; Dressler 2006) vier Formen der Weltbegegnung als Grundstruktur von Allgemeinbildung entwickeln:

12 Die Gestaltung der Wechselbeziehungen zwischen den unterschiedlichen Institutionen ist in mancher Hinsicht vorgegeben, aber auch die Entscheidungsmöglichkeiten haben sich vervielfacht. Der Informationsfluss zwischen Banken und privaten Haushalten hat sich durch die Digitalisierung des Zahlungsverkehrs ebenso signifikant verändert wie Handel und Distribution von Waren durch e-commerce, Kommunikation mit Infrastruktur-Anbietern über „smarte“ Technologien, Behördenkontakte durch online-Amtswege, Einführung der Bürgerkarte usw.

13 Kompetenzen für Haushaltsproduktion im Sinne der oben aufgezählten vielgestaltigen Arbeits- und Tätigkeitsbereiche können für die Allgemeinbildung sinnvoller Weise nur auf einer sehr allgemeinen Ebene der Arbeitswissenschaften benannt werden: (Haus-)Arbeit analysieren, bewerten, gestalten (siehe S. 9, Abb. 2). Spezifiziert werden die Kompetenzen in den jeweiligen Qualifikationsprofilen der beruflichen Bildung und der Berufsbildung.

- kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt;
- ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung;
- normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft;
- Probleme konstitutiver Rationalität (Klieme, 2007).

Der Perspektivenwechsel wird innerhalb des Referenzrahmens für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung sowohl zwischen den einzelnen Hauptkompetenzen[14] EB 1 bis EB 5 bzw. VB 1 bis VB 5, als auch innerhalb einer Hauptkompetenz und ihren Teilkompetenzen gepflegt und gefördert.

So bedient die Kompetenz „sich vollwertig ernähren“ (EB 2) vornehmlich den instrumentellen Zugang, der sich mit der Frage beschäftigt, wie Stoffwechsel „funktioniert“. Es werden grundlegende naturwissenschaftliche Basiskonzepte aufgegriffen (Stoff-Teilchenkonzept, Energiekonzept, Struktur-Funktions-Konzept), die als Begründung für Ernährungsempfehlungen bzw. Zusammenstellen von Speisenfolgen verwendet werden. Dieser Wechsel auf die normativ-evaluative Ebene wird in der Kompetenz „empfehlenswerte Lebensmittel auswählen“ (EB 3) fortgesetzt. In dieser Hauptkompetenz wird der Frage nachgegangen, wie konkrete Handlungsanweisungen legitimiert werden, welche normsetzenden Instanzen bzw. Wertekonzepte hinter unterschiedlichen Ernährungsempfehlungen stehen.

Innerhalb einer Hauptkompetenz, wenn es z.B. um die „Reflexion des Ess- bzw. Konsumverhaltens“ (EB 1 und VB 1) geht, ist der Perspektivenwechsel implizit. Sowohl der ästhetisch-expressive Modus mit der Frage: „Wie begegnet mir die Wirklichkeit und wie können Erlebnisse und Erfahrungen authentisch ausgedrückt werden?“ als auch andere Rationalitätsformen sind mögliche Ausgangspunkte für Reflexionen, Beschreibungen, Bewertungen und Interpretationen (deskriptive, präskriptive und normativ-evaluative Aussagegehalte).

Es gibt nicht viele Welten, sondern viele Wahrnehmungen der einen Welt über unterschiedliche Zugänge, die grundsätzlich nicht vergleichbar sind (inkommensurabel), aber einander ergänzen (komplementär). Allgemeinbildung stellt diese Modi der Welterschließung als prinzipiell gleichwertige Denkmodelle vor, keine Perspektive hat einen grundsätzlichen Geltungsvorrang. „Keine dieser Perspektiven erschließt die Welt ‚besser‘ als die andere, sondern immer nur ‚anders‘. Relativ besser ist eine Welterschließungsperspektive nur jeweils in bestimmten Frage- oder Handlungskontexten.“ (Dressler, 2006, S. 6)

Für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung heißt dies, dass keine der im Referenzrahmen angeführten Hauptkompetenzen (EB 1 bis EB 5 und VB 1 bis VB 5) für sich alleine Geltungsanspruch erheben kann und ein Bildungsanspruch nur dann eingelöst wird, wenn die Inhalte (Ernährung, haushaltsbezogener Konsum) aus unterschiedlichen Perspektiven erschlossen werden.

Eine so verstandene Allgemeinbildung geht über individuelle Erkenntnis und persönlichen Wissenszuwachs hinaus. Sie nutzt die Fähigkeit zur Versprachlichung, um über den Dialog der Weltwahrnehmung(en) Intersubjektivität zu entwickeln. Diese ist Basis für das Erschaffen gemeinsamer Kultur und Grundlage für das Bemühen an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken (vgl. dazu §2 Aufgabe der österreichischen Schule, SCHOG 1962).

Ausgehend von den Bedürfnissen des einzelnen Menschen, die über Ernährung und Konsum gestillt werden müssen (also existentiell sind) und der damit verbundenen Notwendigkeit, einen Aushandlungsprozess zur Ressourcenverteilung zu führen, ist die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung mit dem ihr immanenten Lebensweltbezug besonders geeignet, Sprechakte anzuregen, sich verständig über die Sache auszutauschen und mittels Kommunikation bzw. Dialog Intersubjektivität herzustellen.

Über die Auseinandersetzung mit Verteilerpraxen werden die Grenzen der Wahrnehmungen des Eigenen überwunden und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede von Kultur(en) sichtbar. So kann Gemeinschaft hergestellt, Kultur entwickelt und das Einbringen in die Zivilgesellschaft geübt werden.

Die Hauptkompetenz „Ernährung gesund und nachhaltig gestalten“ (EB 5) geht über das Primat individueller Bedarfsdeckung hinaus, die Gestaltung von

14 Beschreibung der Haupt- und Teilkompetenzen für die Ernährungsbildung (EB) und Verbraucher_innenbildung (VB) siehe Kapitel 2.2

Essenssituationen wird als Prototyp sozialer Aushandlungsprozesse verstanden. Die Hauptkompetenz „Consumer Citizenship aktiv leben“ (VB 5) betont in der Teilkompetenz „Die Notwendigkeit einer aktiven Teilhabe an Gesellschaft und Wirtschaft erkennen und an Modellsituationen praktizieren“ die Verantwortung für den Ressourceneinsatz in der Zivilgesellschaft.

Allgemeinbildung in diesem Sinn erfordert eine Kraftanstrengung, die nötig und zumutbar ist, um die Reduktion auf Gegebenes, Tradiertes und Nützliches aufzubrechen. Das bedarf einer Reflexion der Präferenz des individuellen Zugangs zur Welt und damit einhergehend einer Erweiterung der eigenen Denkstrukturen. Grundbildung im allgemeinbildenden Sinn erhebt den Anspruch der Beschäftigung mit der Sache selbst, ebenso wie mit der Einbettung bzw. Bedeutung derselben im kulturellen Kontext.

Allgemeinbildung im Spannungsfeld der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung ist sinnstiftend. Sie hat pragmatische Funktion (Klafki, 2004), die durch die Fähigkeit gekennzeichnet ist, notwendige Aufgaben des alltäglichen Lebens selbstständig zu bewältigen und legitime Interessen wahrzunehmen[15]. Eine im Sinne des Perspektivenwechsels und Dialogs verstandene Denkförderung in der Schule bereitet auf eine nicht vorhersehbare Zukunft vor, für die Verantwortung[16] übernommen werden muss, ohne jedoch einer Problemaufladung der Bildungsprozesse in der Schule das Wort zu reden, an denen politische und ökonomische Konzepte überwiegend scheitern (Dressler, 2006).

1.4 Zum Verständnis von Berufsbildung im Lernfeld Ernährung

Berufliche Bildung hat die berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne einer selbstregulierten, fachlich und methodisch professionell und sozial verantworteten Bewältigung von beruflichen Situationen zum Ziel.

Der Fachbereich Ernährung nimmt in der beruflichen Bildung der mittleren und höheren Schulen in Österreich insofern eine Sonderstellung ein, als dass nur wenige Fachbereiche[17] der tertiären Lehramtsausbildung explizit und ausschließlich für einen Fachbereich ausbilden. Professionalisierung durch Spezialisierung und Qualifizierung im Lernfeld Ernährung ist nicht nur für erwerbswirtschaftliche Betriebe in Tourismus und Freizeitwirtschaft von Bedeutung. Durch den gesellschaftlichen Wandel der Rollenbilder mit ihrer geschlechtsspezifischen Zuschreibung der Zuständigkeit für die private Daseinsvorsorge wächst auch der Bedarf an haushaltsnahen Arbeiten und personenbezogenen Dienstleistungen am gemeinnützigen Sektor[18]. „Berufliche Bildung bezieht die Problemstellungen und Fallbeispiele aus den vielfältigen Berufs- und Lebenswelten ihrer Adressaten, meist stehen berufsspezifische und damit in Verbindung stehende gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen im Zentrum.“ (Riedl, 2011, S. 16)

Die Berufsbildung bietet Jugendlichen eine qualifizierte und eine qualifizierende Berufsausbildung auf hohem Niveau mit einer intensiven Anbindung an den Arbeitsmarkt und einer großen Betriebsnähe (Riedl 2011).

So beziehen sich die in den Teilkompetenzen „empfehlenswerte Lebensmittel auswählen“ (EB 3), „Nahrung qualitätssichernd zubereiten“ (EB 4), “konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten“ (VB 2) und „Qualitätskriterien für Konsum kennen und nutzen“ (VB 3) ausgewiesenen berufspraktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten explizit auf das Lernen in Schule und im Rahmen der Pflichtpraktika in den Betrieben.

Die Kooperation der unterschiedlichen Systeme und Systemlogiken – Schule als Institution des Bildungssystems und Betriebe als Institutionen des Beschäftigungssystems – wie dies im Konzept der humanberuflichen Schulen im Bereich der Ernährung vorgesehen ist, ermöglicht den Lernenden einen tiefen Einblick in Anforderungen, Funktionsweisen und Gestaltung auf betrieblicher und schulischer Ebene. „Die Stärke betrieblichen Lernens […] liegt im gestaltenden, mitverantwortlichen Lernen in realen

15 Teilhabe an politischen Prozessen, Eintreten für Gerechtigkeit, Einfordern z.B. des Rechts auf Bildung
16 Bildung für Nachhaltige Entwicklung
17 Duale Ausbildung sowie Technik und Gewerbe, Ernährung, Information und Kommunikation und Mode und Design
18 „Die Schulen für wirtschaftliche Berufe (Höhere Lehranstalten, Aufbaulehrgänge, Kollegs, Fachschulen) bieten neben fundierter Allgemeinbildung eine intensive Berufsausbildung in fachpraktischen, fachtheoretischen und kaufmännischen Unterrichtsgegenständen. Sie vermitteln Denkmethoden sowie Arbeits- und Entscheidungshaltungen, die die AbsolventInnen zur unmittelbaren Ausübung eines Berufes in der Wirtschaft (insbesondere im Bereich des gehobenen Dienstleistungssektors und des Service-Designs), Verwaltung – auch im Sozial- und Gesundheits- und Kulturbereich – Hotellerie und Gastronomie und Ernährung befähigen.“ (BMBWF, 2018)

Lernort Betrieb – Berufsbildung Ernährung	Lernort Schule – Fachdidaktik Berufsbildung Ernährung
Ausbildung ► Arbeitsplatz ► Großküche, Restaurantküche, Restaurant, Bar, Rezeption, Reisebüro ► Lebensmittelverarbeitende Betriebe: Werkstatt, Labor, Lebensmittelindustrie ► Lebensmitteleinzelhandel	**Ausbildung** ► Unterrichtsräume ► Fachräume für den fachpraktischen Unterricht: Küche, Restaurant, Bar, Betriebsküche, Labor ► Fachräume für computerunterstütztes Arbeiten: Speisepläne erstellen, Ernährungsprotokolle auswerten, BLS Code anwenden, Ernährungsempfehlungen erstellen, u.v.m. ► Integrierte Fachunterrichtsräume (z.B. mobile Küchen- oder Labormodule)
Berufspraktische Ausbildung Betrieb als Institution des Beschäftigungssystems	**Berufstheoretische und berufspraktische Ausbildung** Schule als Institution des Bildungssystems

Abb. 4 Lernorte. Eigendarstellung in Anlehnung an Schelten, 2010, S. 65.

Arbeitsvollzügen am Arbeitsplatz“ (Schelten, 2010, S. 161). Die gemeinsame Zielvorstellung der unterschiedlichen Lernorte Schule und Betrieb ist das Erlangen von Berufskompetenz. Dazu gehört der Erwerb von einschlägigen Qualifikationen im Sinne einer „[…] Gesamtheit von Kenntnissen und Verständnissen (kognitiv), Fertigkeiten und Fähigkeiten (psychomotorisch und kognitiv), Haltungen und Arbeitserfahrungen (affektiv und kognitiv) [...] über die ein Mitarbeiter zur Ausübung seiner Tätigkeiten am Arbeitsplatz verfügen muss.“ (Schelten, 2010, S. 165)

Der Kompetenzbegriff geht jedoch über die Qualifikationsanforderungen hinaus, er erfasst auch die eigenständige und verantwortete Gestaltung und Teilnahme der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Schelten, 2010). Die Ziele des beruflichen Bildungssystems müssen deshalb um die Kompetenzen „berufliche Tüchtigkeit“ und „berufliche Mündigkeit“ erweitert werden. Mit der beruflichen Tüchtigkeit wird die Fähigkeit beschrieben, wechselnde, von außen vorgegebene Anforderungen im Beruf zu bewältigen, während berufliche Mündigkeit die Summe der Qualifikationen beschreibt, „die erforderlich sind, um sich im Erwerbsleben nach vorgegebenen Leistungsnormen zu bewähren und gleichzeitig diese Normen in Frage stellen zu können“ (Nickolaus, o.D., S. 38).

Berufliche Handlungsfähigkeit wird durch Lernen im Setting Betrieb, in der Simulation beruflicher Situationen in der Schule und in Lernzyklen, die Theorie und Praxis verbinden, erworben. Als ein bedeutsames Modell beruflichen Lernens erweist sich die Arbeitspädagogik, die sich mit dem Zusammenhang von Arbeiten und Lernen beschäftigt. Arbeit wird hier als Handeln aufgefasst; sie bedarf einer entsprechenden Regulation, die aus festgelegten Schritten „Selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ (Schelten, 2010, S. 58) und der Setzung von Zielen, die in einer hierarchisch- sequentiellen Ordnung abgearbeitet werden müssen, besteht. „Handeln lehren heißt, Lernende systematisch entlang einer Handlungsregulation zu führen“ (Scheltern, 2010, S. 58). Die Intensität des Übens geht dabei weit über Anschauung und Handlungserfahrung in der Allgemeinbildung hinaus: berufspraktisches Training hat Leistungssteigerung bis hin zu Überlernen (z.B. im Fall von Sicherheit, Hygiene) zum Ziel (vgl. dazu Modell-Familie D: Wiederholung nach Baumgartner, 2011).

Die fachpraktischen Kenntnisse und Fertigkeiten finden sich für die Berufsbildung hauptsächlich in zwei Bereichen: In der Kompetenz „empfehlenswerte Lebensmittel auswählen“ (EB 3) und „Nahrung qualitätssichernd zubereiten“ (EB 4).

In der Berufsbildung werden für diese Kompetenzbereiche sowohl der qualitätsvolle Einkauf als auch die fachgerechte Verarbeitung für Einzel- und Gemeinschaftsverpflegung relevant.

An dieser Stelle soll auf den Unterschied zwischen dem Handlungsbegriff in der Berufsbildung und dem handlungsorientierten Ansatz des Lernens in der Allgemeinbildung hingewiesen werden. Jank und Meyer (2009) schreiben hierzu: „Nahezu alle unterrichtlichen Prozesse werden inzwischen als Handlungen bezeichnet. Man spricht von Sprach- und Schreibhandlungen, vom Entscheidungshandeln, vom Denken als Probehandeln usw. Aufgrund dieses extensiven Begriffsgebrauchs könnte die Forderung nach „Handlungsorientierung“ unverständlich werden.“ (Jank & Meyer, 2009, S. 315).

Der Zugang zu routinierten, berufsfeldbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Berufsbildung orientiert sich am konkret Handwerklichen und an der Arbeit als professionelle und bezahlte Tätigkeit. Berufliche Handlungsfähigkeit umfasst den vollständigen Handlungsablauf (planen-durchführen-evaluieren). Darüber hinaus ist der soziale Kontext der beruflichen Handlung mit einzubeziehen (z.B. Kundenbedürfnisse wahrnehmen, kommunizieren), gleichzeitig muss sich aber auch die Person selbst abgrenzen und die eigenen Rechte und Pflichten (z.B. Regeneration) wahren. Berufliche Handlungskompetenz wird daher als Schnittmenge von Fach-, Selbst-, Personal- und professioneller Methodenkompetenz verstanden.

So ist z.B. für die Hauptkompetenz „Ernährung gesund und nachhaltig gestalten“ (EB 5) die Fähigkeit und Bereitschaft „Ernährungsentscheidungen qualitätsorientiert treffen“ als Anforderung für das Lernen in der Sekundarstufe Berufsbildung benannt, die eine entsprechende professionelle Handlungsregulation erfordert.

Allgemeinbildung und Berufsbildung greifen ineinander:

> [...] ‚Bildung‘ trägt immer ein Allgemeines in sich selbst. Wer für seinen Beruf ‚gebildet‘ wird, der wird zugleich zur Freiheit gegenüber allen Einzelleistungen in ihm erzogen, der lernt ihn in einem größeren Kulturzusammenhang auffassen und geistig über ihm stehen, statt von ihm verschlungen zu werden. (Spranger 1965, S. 14)

Im Referenzrahmen findet sich der allgemeinbildende Anteil beispielsweise in der Hauptkompetenz „Ernährungsverhalten reflektieren und bewerten“ (EB 1) wieder. Dabei wird eine Lebenskompetenz angesprochen, die einen allgemeinen Charakter hat, weil sie jeden betrifft. Die für die Sekundarstufe Berufsbildung ausgewiesene Fähigkeit und Bereitschaft „Ernährungssituationen in unterschiedlichen Kontexten verstehen und bewerten“ geht über das individuelle Erleben und über einen allgemeinbildenden Anspruch hinaus.

Neben der sozioökonomischen Funktion von Berufen in einer hoch arbeitsteilig organisierten Gesellschaft ist der individuelle Beitrag von Arbeit als Element der persönlichen Entwicklung und Sinnstiftung zu sehen (sich ein Einkommen erwirtschaften, soziale Anerkennung und monetäre Gratifikation für die geleistete Arbeit erfahren, Sicherheitsbedürfnisse, Zukunftsvorsorge und Bedürfnisse nach Mitgestaltung und sozialer Eingebundenheit stillen, usw.)[19].

19 Siehe dazu Beruf und Arbeit als Konstrukte der Theoriebildung (Arnold & Gonon, 2006).

2 Der Referenzrahmen

Der 2008 erstmals herausgegebene Referenzrahmen wurde 2015 von einer österreichweiten, institutionenübergreifenden Arbeitsgruppe mit Hilfe der Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (Universität Zürich) evaluiert. Die Neufassung wurde zu einem schulartenübergreifenden Stufenmodell ausformuliert und als Poster grafisch aufbereitet. Der Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung ist mit seinem Grundgedanken, Bildung in einem kompetenz- und handlungsorientierten Unterricht in den Lernfeldern „Ernährung, Haushalt und Konsum“ auszuweisen, in weiterführende Überlegungen zur Fachdidaktik und Hochschuldidaktik (siehe Kapitel 3 und 4) eingeflossen.

2.1 Allgemeine Einführung in das Kompetenzmodell

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Schule sind bildungspolitische Dauerthemen. Die aktuelle Bildungsdiskussion rund um eine verbindliche Grundbildung eröffnet für alle Fächer[20] die Chance, ihren Beitrag zur (Allgemein-) Bildung aufzuzeigen und fachspezifische Kompetenzen offen zu legen.

Menschen benötigen unterschiedliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, um in den verschiedenen Kontexten und Lebensphasen bestehen zu können. Die zentrale Fragestellung „Was sollen Lernende im betreffenden Lernfeld wissen und können“ führte im Zuge einer schularten- und schulstufenübergreifend geführten Diskussion zu einem Referenzrahmen für die **E**rnährungs- und **V**erbraucher_innenbildung in Österreich (**A**ustria, **EVA**) (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2008) und einer entsprechenden inhaltlichen Auseinandersetzung mit Blick auf das Verstehen des Grundsätzlichen, das der Sache innewohnt (Gruschka, 2011).

2.1.1 Das Kompetenzmodell

Der Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung ist ein Kompetenzenkatalog, der für das Lernfeld „Ernährung des Menschen“ sowie für das Lernfeld „Haushalt und Konsum“ je fünf *Hauptkompetenzen* formuliert. Für jede dieser fünf Hauptkompetenzen sind drei *Teilkompetenzen* gelistet, sodass – unabhängig von der Verankerung und Einbettung der Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in den jeweiligen Unterrichtsgegenständen der Primar- und Sekundarstufe (Allgemeinbildung und Berufsbildung) – Standards sichtbar werden: Das Ergebnis von Lernleistungen wird mit Hilfe von *beispielhaft* angeführten Qualitätsindikatoren[21] artikuliert: „Die Schülerin/der Schüler kann...“

Dem Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung liegt ein dreidimensionales Kompetenzmodell zugrunde:

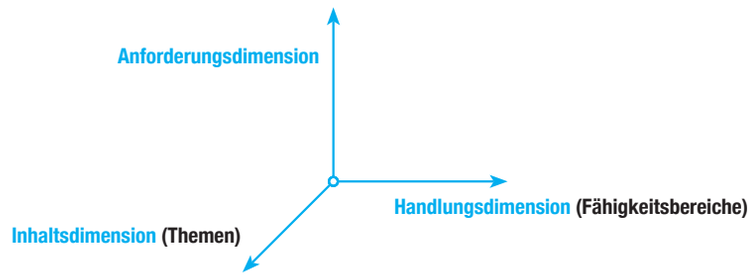

Abb. 5: Das dreidimensionale Kompetenzmodell als Grundlage (eigene Darstellung)

2.1.2 Die Inhaltsdimension

Die **Inhaltsdimension** beschreibt Themenbereiche, die in sich sachlogische Einheiten ergeben. Es werden für jedes Lernfeld jeweils fünf Themenbereiche unterschieden, deren Grenzen fließend sind. Die Themenbereiche enthalten Wissensbestände, die sowohl aus der Domäne[22] *Natur und Technik* als auch der Domäne *Individuum und Gesell-*

20 Ernährung und Haushalt (NMS), Haushaltsökonomie und Ernährung (AHS, Wirtschaftskundliches Realgymnasium), Ernährung und Lebensmitteltechnologie (BHS), Küchen- und Restaurantmanagement (BHS, BMS), Food & Beverage & Cateringmanagement (BHS), Ernährung und Küchenführung (Landwirtschaftliche Fachschulen), Fachbereiche Dienstleistungen und Tourismus (PTS), Ernährung, Gesundheit und Konsum und andere schulautonome Schwerpunktbildungen mit diversen Gegenstandsbezeichnungen: Die Verankerung der Lernfelder ist von Schulart und Schulstufe abhängig.

21 Indikatoren operationalisieren Ziele, d.h. geben die Kriterien an, wann das Ziel erreicht ist.

22 Hier wird auf das Konzept der Domänen einer fachlichen Allgemeinbildung verwiesen, welches dem Lehrplan der Sekundarstufe 1 zugrunde gelegt ist. Die Domänen sind im Lehrplan der Sekundarstufe 1 als Bildungsbereiche ausgewiesen und knüpfen an das Verständnis von Allgemeinbildung als Fähigkeit, die Welt aus unterschiedlichen Modi zu lesen, an (vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel 1).

schaft entstammen. Sie enthalten Erkenntnisse aus der Erforschung naturgegebener Gesetzmäßigkeiten ebenso wie sie auch als Ergebnis menschlicher Aushandlungsprozesse verstanden werden müssen. Insofern unterliegen sie grundsätzlich einem gewissen Grad an Freiheit der Gestaltung[23]. Einmal mehr wird der multi- und transdisziplinäre Charakter des Lernens in „Ernährung, Haushalt und Konsum“ mit den vielfältigen Bezugswissenschaften aus Natur-, Wirtschafts-, Gesellschafts- und Kulturwissenschaften deutlich.

Innerhalb der Themenbereiche auf der Inhaltsachse sind unterschiedliche Wissensarten zu erkennen, welche explizit und implizit individuell verfügbar und/oder kollektiv geteilt werden: deklaratives Wissen (wissenschaftlich gestütztes Gegenstandswissen, Begriffswissen), prozedurales Wissen (Handlungswissen), konditionales und konzeptionelles Wissen (Bedingungswissen, Prinzipien und Erklärungszusammenhänge) sowie metakognitives Wissen (Wissen über das eigene Denken und Handeln). Die Wissensbestände zur bedarfsgerechten Versorgung des Menschen liegen sowohl in deskriptiver (beschreibend, erklärend) als auch präskriptiver (bewertend) Form vor. In Zusammenhang mit Ernährung und Konsum haben die normativen Vorgaben zu Gesundheit und Nachhaltigkeit als Zielrichtung von Entscheidungen eine hohe Deutungsmacht, deren Bildungsgehalt in der Schule gleichzeitig über ihre Verzweckung und/oder mit der Durchsetzung von Interessen (Wirtschaft, Recht, Politik, usw.) konfligiert. Daraus leitet sich sowohl ein hoher Bildungswert als auch Bildungsbedarf ab.

Die Themenfelder im Lernfeld Ernährung umfassen Wissensbestände[24] über:

- Essverhalten und persönliche Essgewohnheiten
- Inhaltsstoffe unserer Nahrung
- Lebensmittel und Empfehlungen zur Auswahl
- Techniken der Nahrungszubereitung
- Gestaltung des Ess-Alltags (privat, beruflich)

Im Lernfeld Konsum umfasst die inhaltliche Auseinandersetzung folgende Themenbereiche:

- Konsumverhalten und Daseinsvorsorge im Haushalt
- konsumspezifische und konsumrelevante Informationen
- Kennzeichen von Qualität diverser Produkte und Dienstleistungen
- Ressourcenmanagement im Haushalt (privat, betrieblich)
- Consumer Citizenship[25]

Auf der Inhaltsachse verschieben sich die Perspektiven vom ICH zum WIR: Vom individuellen Alltagsverhalten zur Bedarfsdeckung und den subjektiven Ernährungs- und Konsumbiografien als Andockstellen der Bildungsarbeit hin zur Übernahme von Verantwortung im Umgang mit Ressourcen. Mit der im Wort „haushalten“ ausgedrückten Notwendigkeit, angesichts knapper Ressourcen zur Bedarfsdeckung verantwortungsvoll zu entscheiden, erhält Bildung für die Alltagsgestaltung eine politische Dimension.

2.1.3 Die Handlungsdimension

Neben dem Inhalt „*Was* lernen Schülerinnen und Schüler?“ wird nach dem Learning Outcome gefragt: „Was sollen Schülerinnen und Schüler *tun können*?“ Die zweite Dimension benennt die *Denkfertigkeiten* bzw. jene *Fähigkeitsbereiche*, die bei der Auseinandersetzung mit den einschlägigen Wissensinhalten gefördert werden. Mit Hilfe sogenannter Deskriptoren werden für jede Hauptkompetenz je drei konkrete Anwendungsbereiche von Wissen und Verständnis, fachsprachliche sowie fachpraktische Fähigkeiten und Fertigkeiten[26] operationalisiert und damit auch gleichzeitig Lernstrategien benannt. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Auswahl der Teilkompetenzen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und exemplarischen Charakter hat (vgl. Abb. 6).

Gemeinsam mit der Dimension Inhalt ergibt sich nun eine zweidimensionale Matrix, aus der ersichtlich wird, dass die unterschiedlichen Ebenen des Denkens (reflektieren, Wissen erwerben, urteilen, Fertigkeiten üben, handeln bzw. gestalten) grundsätzlich bei jedem Inhaltsbereich benötigt werden: Um auswählen bzw. entscheiden zu kön-

23 Für die Beschreibung der Domänen wird auf die Ausführungen in Fischer, Greiner & Bastel (2012) verwiesen.
24 Neben dem wissenschaftlich gestützten Wissen gibt es einen enormen Schatz an individuellem Erfahrungswissen und kollektivem Wissen (kulturelle Regeln, Praktiken und Prinzipien). Auf implizites Wissen gestütztes Alltagshandeln und subjektive Präkonzepte beeinflussen die Wahrnehmung von Lernangeboten und die Wissenskonstruktionen im Fach.

25 Die aktive Teilhabe an der Gesellschaft durch Wahrnehmung der Rechte und Pflichten als Konsument.
26 In Anlehnung an Kessler & Ziener (2004)

nen, ist fachliches Wissen notwendig. Um reflektieren und bewerten zu können, ist es wichtig, den Bezugsrahmen zu kennen. Das (exemplarische) Erproben der Handlung im Unterricht ist ein pädagogisches Prinzip für gelingendes Lernen (vgl. Abb. 7).

Aus den zwei Dimensionen *Inhalt* und *Fähigkeitsbereich* kann herausgelesen werden, welcher Bereich der Erkenntniserschließung bei welchem Themenbereich im Fokus steht. Aus dieser Matrix können auch unterschiedliche Lernwege bzw. didaktische Konzeptionen für einen kompetenzorientierten Unterricht erschlossen werden (Buchner, 2013; Buchner, 2015).

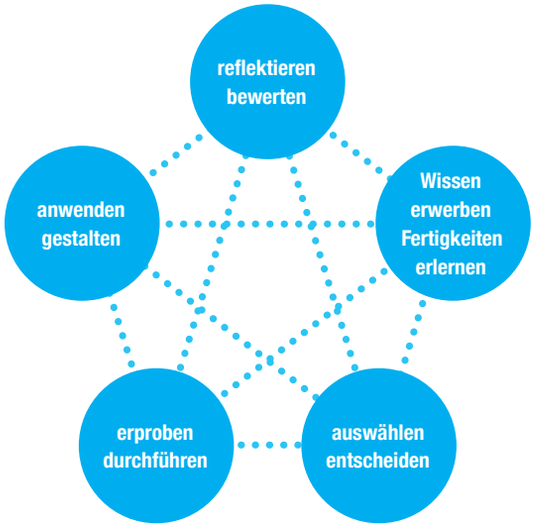

Abb. 6 Fachspezifische Fähigkeitsbereiche, die im Rahmen einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung gefördert werden.

		Fähigkeiten				
		reflektieren und bewerten	Wissen erwerben, kennen	auswählen bzw. nutzen (entscheiden)	Fertigkeiten erwerben, managen	gestalten und teilhaben
Inhalte	▶ individuelles Ess- bzw. Konsumverhalten	EB 1 VB 1				
	▶ Inhaltsstoffe unserer Nahrung ▶ Konsumspezifische Informationen		EB 2 VB 2			
	▶ Lebensmittelgruppen/ Konsumgüter ▶ Kategorien und Kriterien für Qualität			EB 3 VB 3		
	▶ Nahrungszubereitung ▶ Ressourcen zur Bedarfsdeckung				EB 4 VB 4	
	▶ Tagesmahlzeiten ▶ Daseinsgestaltung					EB 5 VB 5

Abb. 7 Eine Matrix als Ausgangspunkt für die Konzeption von Lernwegen im Fachunterricht.

2.1.4 Das Anspruchs- und Anforderungsniveau

Schulstufe und Schulart führen im vorliegenden Referenzrahmen zu einem Stufenmodell. Unabhängig davon ist auf das *Anforderungsniveau* einer (guten) Lernaufgabe und das *Anspruchsniveau* des Lernens im Unterricht hinzuweisen. Das Anforderungsniveau beschreibt die Tiefe der geistigen Durchdringung in Qualitätsindikatoren: „Die Schülerin/der Schüler kann..." und wird, wie oben bereits erwähnt, im Referenzrahmen beispielhaft angeführt. Der Referenzrahmen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, weder sind sämtliche Teilkompetenzen vollständig erfasst, noch sollen die beispielhaft angeführten Qualitätsindikatoren als Checklisten-Instrumentarium missverstanden werden.

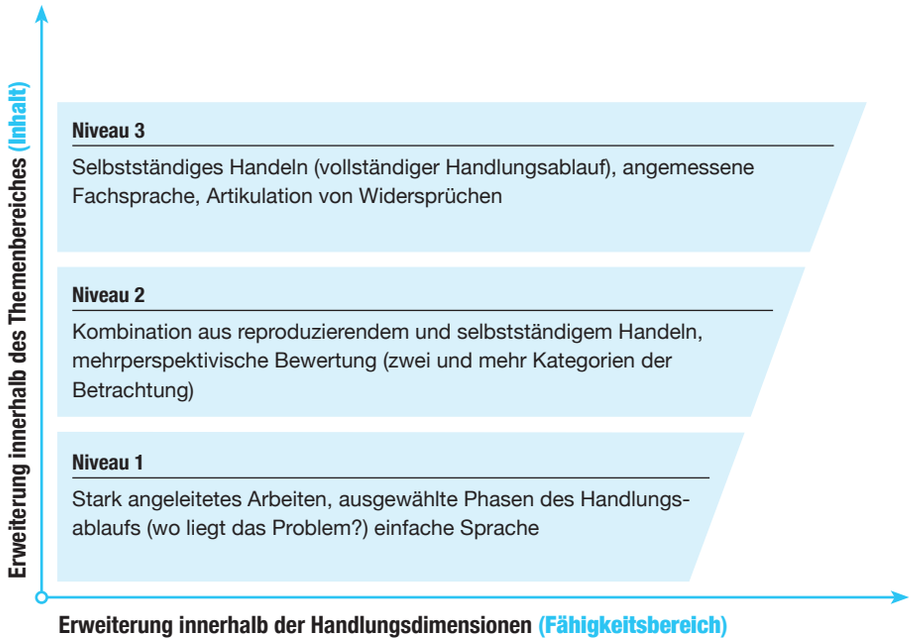

Abb. 8 Anforderungsniveaus zur Beschreibung der Tiefe der geistigen Durchdringung.

Niveau 1 = Reproduktion: Hierzu zählen Denkhandlungen, die für das Lösen von Aufgabenstellungen notwendig sind, wie aufzählen, nennen, heraussuchen, ermitteln, beschreiben, darstellen, wiederholen, nachmachen, usw.

Niveau 2 = Transfer[27]: Dazu bedarf es Aufgabenstellungen, die Denkhandlungen anregen, wie analysieren und interpretieren, erklären und erläutern, vergleichen und Zusammenhänge im Vergleich darstellen, begründen usw.

Niveau 3 = Reflexion: Zu dieser Stufe der Verarbeitung zählt die Fähigkeit, eigenständig Schlussfolgerungen zu ziehen, Informationen weiter zu denken, die Bedeutsamkeit des Sachverhalts in Bezug auf sich selbst und andere darstellen zu können. Aufgabenstellungen, die Denkhandlungen anregen, wie z.B. den Stellenwert von Sachverhalten und Aussagen einschätzen, beurteilen, Stichhaltigkeit von Argumenten überprüfen, fachlich korrekt Situationen bewerten, Meinungen erörtern (pro/contra), Situationen zielgruppenadäquat gestalten.

Heterogene Lerngruppen erfordern eine Anpassung von Lernaufgaben und Leittexten nach individuellem Lernvermögen und Eigenständigkeit der Aufgabenbewältigung im jeweiligen Fähigkeitsbereich. Diese Differenzierung ist *die* Herausforderung für die Planung von Lernprozessen im Unterricht schlechthin.

2.2 Der Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung

In der Neuauflage des Referenzrahmens werden Anforderungsniveaus für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung definiert, die sich aus den Zielen der Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe) und Schulart (Allgemeinbildung, Berufsbildung) ergeben.

Ebene 1: Die Basis bildet die dem Alter angemessenen Learning Outcomes aus der Unterrichtsarbeit in der **Primarstufe** ab. Die Themen Ernährung und Konsum sind im Sachunterricht eingebettet. Das Lernfeld kann über einschlägige Bildungsangebote im

27 Das Anwenden-Können eines gelernten Sachverhalts auf neue Aufgabenstellungen

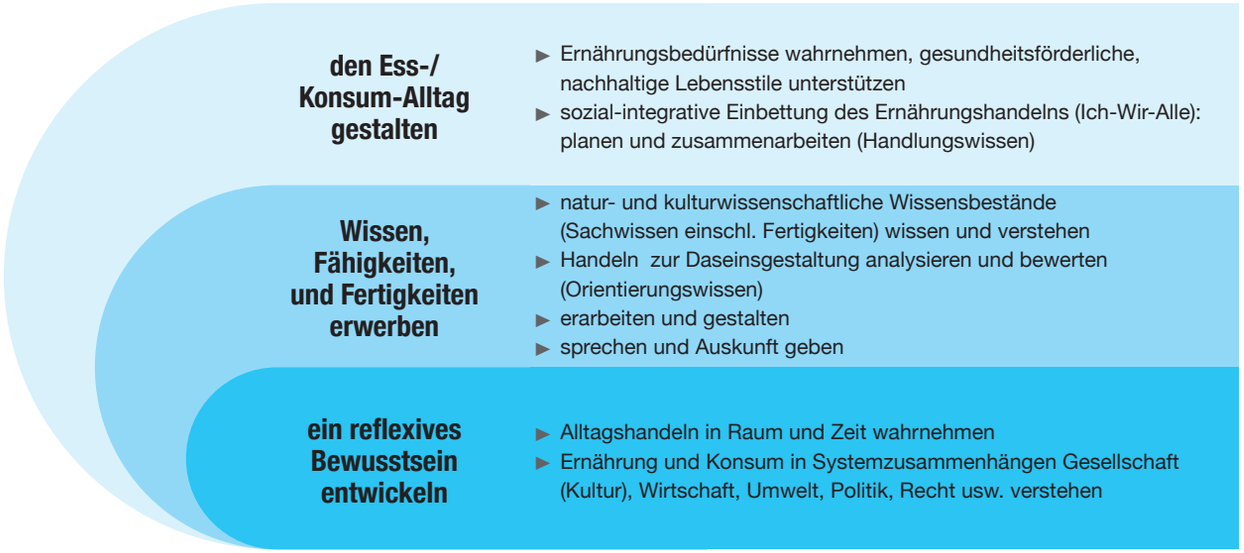

Abb. 9 Aufbau und Struktur des Referenzrahmens

Rahmen der Interessens- und Begabungsförderung zu einem erweiterten Lernangebot (unverbindliche Übung) führen.

Ebene 2: Hier werden die Kompetenzen, die im Sinne von **Allgemeinbildung (Grundbildung)** für *jede* Bürgerin, *jeden* Bürger in Fragen der Alltagsgestaltung im Bereich Ernährung und Gesundheit, Nachhaltigkeit und haushaltsbezogener Konsum von Bedeutung sind, benannt.

Schülerinnen und Schüler der Neuen Mittelschule (NMS) besuchen den Pflichtgegenstand „Ernährung und Haushalt“, der im Rahmen von schulautonomen Stundentafeln ein Stundenausmaß von 1-4 Wochenstunden umfassen kann. Ebenso wie in der AHS-Unterstufe sind auch in der NMS zusätzliche Bildungsangebote im Rahmen schulautonomer Schwerpunktbildungen, Interessens- und Begabungsförderung sowie Freifächer möglich.

Ebene drei umfasst die Kompetenzen von Ebene 1 und 2 und erweitert diese für die **Berufsbildung**. Auch hier bildet der Referenzrahmen mit dem Kompetenzenkatalog eine Orientierungshilfe. Die berufsspezifischen Fachkompetenzen werden in den einschlägigen Qualifikationsprofilen der jeweiligen Berufsfelder erfasst.

Ausgehend von einem Menschenbild, das auf der Fähigkeit zur Reflexion des Handelns aufbaut, soll die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert werden, sich für eine bedarfsgerechte Ernährung und nachhaltige Versorgung im Alltag entscheiden zu können. Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung nimmt für sich in Anspruch, jene Sach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenzen zum Lerninhalt zu machen, die Menschen befähigen, selbstverantwortlich und in der Perspektive für andere (v.a. in der Berufsbildung) die Daseinsgestaltung und Alltagsvorsorge in den einzelnen Lebensphasen zufriedenstellend zu gestalten (Thematisches Netzwerk Ernährung, 2008).

Ernährungsbildung EB 1
Essverhalten reflektieren und bewerten

EB 1	Essverhalten reflektieren und bewerten	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Ernährungssituationen in unterschiedlichen Kontexten verstehen und erklären.	▶ Ernährungsdaten erheben und beurteilen. ▶ Einflüsse öffentlicher Ernährungs-kommunikation auf das Essverhalten erkennen und beschreiben. ▶ …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Einflüsse auf Ernährungsgewohnheiten reflektieren.	▶ die Bedeutung von Regeln beim gemeinsamen Essen begründen. ▶ die Bedeutung von Genuss und Wohlbefinden erkennen. ▶ Einflüsse von Werbung auf das eigene Essverhalten beschreiben. ▶ Mahlzeiten für bestimmte Anlässe planen, gestalten und umsetzen. ▶ …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Genuss beim Essen wahrnehmen und sprachlich elaboriert ausdrücken – darstellen.	▶ die Bedeutung von Mahlzeiten für das Wohlbefinden erkennen. ▶ Grundnahrungsmitteln erkennen. ▶ Den Geschmack von Speisen beschreiben. ▶ Hunger- und Sättigungsgefühl charakterisieren. ▶ ….	Primarstufe

Ernährungsbildung EB 2
Sich vollwertig* ernähren können

EB 2	Sich vollwertig* ernähren können	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Ernährungsempfehlungen in Kostzusammenstellungen umsetzen können.	▶ Tagesmahlzeiten dem Bedarf entsprechend zusammenstellen. ▶ Mahlzeiten den Verzehrsempfehlungen entsprechend abändern. ▶ …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Aufgaben und Funktionen der Nahrungsinhaltsstoffe kennen.	▶ die Verzehrsempfehlungen für die Lebensmittelgruppen begründen. ▶ die Bedeutung der Nahrungsinhaltsstoffe für die Gesundheit benennen. ▶ …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Zusammenhänge zwischen Ernährung und Gesundheit erkennen.	▶ Lebensmittel als Träger von Inhaltsstoffen erkennen. ▶ die Verzehrsempfehlungen für die Lebensmittelgruppen nennen. ▶ Folgen von Fehlernährung nennen. ▶ …	Primarstufe

* Eine vollwertig Ernährung enthält alle essentiellen Inhaltsstoffe dem ernährungsphysiologischen Bedarf entsprechend.

Ernährungsbildung EB 3
Empfehlenswerte Lebensmittel auswählen

EB 3	Empfehlenswerte Lebensmittel auswählen	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Gesetzliche Regelungen am Lebensmittelmarkt kennen und nutzen.	▶ einen Lebensmitteleinkauf nach ökologischen, ökonomischen und sozial verträglichen Kriterien durchführen. ▶ Auswirkung der Nahrungsmittelproduktion auf die verschiedenen Aspekte von Lebensmittelqualität beschreiben. ▶ …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Lebensmittelqualität nach differenzierten Aspekten beurteilen.	▶ gesundheits- und umweltverträgliche Zutaten für Tagesmahlzeiten auswählen. ▶ die Zutatenliste eines Produktes interpretieren. ▶ Gütesiegel für nachhaltig produzierte Lebensmittel erkennen. ▶ …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Eine nachhaltige Lebensmittelauswahl kennen.	▶ saisonale Obst- und Gemüsesorten auswählen. ▶ regional erzeugte Lebensmittel auswählen. ▶ …	Primarstufe

Ernährungsbildung EB 4
Nahrung qualitätssichernd zubereiten

EB 4	Nahrung qualitätssichernd zubereiten	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Mahlzeiten zur Sicherung des physischen und psychischen Wohlbefindens herstellen können.	▶ Arbeitsorganisation professionell durchführen. ▶ Hygienestandards einhalten. ▶ professionelle Techniken zur Nahrungszubereitung anwenden. ▶ Kultur und Kulinarik im Kontext differenzieren. ▶ …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Grundlegende Techniken der Nahrungszubereitung beherrschen.	▶ Grundnahrungsmittel unter Berücksichtigung ihrer Eigenschaften in der Küche verarbeiten. ▶ grundlegende, nährstoffschonende Garverfahren anwenden. ▶ Fertig- und Halbfertigprodukte unterscheiden und aufwerten. ▶ …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Zutaten kennen und einfache Verarbeitungsschritte ausführen.	▶ rohe Nahrung verzehrfertig zubereiten. ▶ Haushaltsgeräte sicher bedienen. ▶ einfache Arbeitsanleitungen umsetzen. ▶ …	Primarstufe

Ernährungsbildung EB 5
Ernährung gesund und nachhaltig gestalten

EB 5	Ernährung gesund und nachhaltig gestalten	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Ernährungs-entscheidungen qualitätsorientiert treffen.	▶ Kost- und Diätpläne professionell erstellen. ▶ präventive ernährungsbezogene Maßnahmen bedarfsgerecht umsetzen. ▶ Ressourcen verantwortungsbewusst nutzen. ▶ …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Eigenverantwortung für den persönlichen Lebensstil übernehmen.	▶ die Bedeutung von Nahrung für die Leistungsfähigkeit erkennen. ▶ einfache, vollwertige Speisen herstellen. ▶ Geld und Waren verantwortungsbewusst einsetzen. ▶ …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Ernährungsbezogene Handlungen in die individuelle Lebenswelt einbinden.	▶ die Bedeutung von gemeinsamen Mahlzeiten für die Beziehungspflege benennen. ▶ …	Primarstufe

Verbraucherbildung VB 1
Konsumverhalten reflektieren und interpretieren

VB 1	Konsumverhalten reflektieren und interpretieren	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Konsum nach differenzierten Gesichtspunkten darstellen und interpretieren.	▶ die unterschiedlichen Bedürfnisse in den einzelnen Lebensphasen identifizieren. ▶ die unterschiedlichen Bedürfnisse aus geschlechtsspezifischer Sicht identifizieren. ▶ …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Zusammenhänge zwischen Konsum und Ressourcenverbrauch herstellen.	▶ das eigene Konsumhandeln nach unterschiedlichen Aspekten protokollieren. ▶ Auswirkungen von Werbung/Trends auf das eigene Konsumverhalten erkennen. ▶ Auswirkungen von Konsumentscheidungen erkennen und erklären. ▶ …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Zusammenhänge zwischen Konsumgewohnheiten und Gesundheit erkennen.	▶ Bedürfnisse und Wünsche unterscheiden. ▶ Prioritäten für persönliche Wünsche setzen. ▶ Auswirkungen der Mediennutzung auf die Gesundheit erkennen. ▶ …	Primarstufe

* Eine vollwertig Ernährung enthält alle essentiellen Inhaltsstoffe dem ernährungsphysiologischen Bedarf entsprechend.

Verbraucherbildung VB 2
Konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten

VB 2	Konsumspezifische Informationen beschaffen und bewerten	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Marketingmaßnahmen von Produktinformation unterscheiden, analysieren und beurteilen.	► wesentliche Bereiche von Produktlebenszyklen beispielhaft beschreiben. ► Auswirkungen von Kaufentscheidungen für Produkte und Dienstleistungen auf regionale, nationale und globale Gegebenheiten diskutieren und einschätzen. ► ...	Sekundarstufe Berufsbildung
	Faktoren für die Entstehung von Produkten und Preisen kennen.	► Produkte vergleichen u. beurteilen. ► Warentests für haushaltsrelevante Konsumgüter interpretieren. ► Bedingungen für die Preisgestaltung benennen. ► Strategien der Werbung erkennen und begründen. ► Sensibilität für diskriminierende Werbung entwickeln. ► …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Konsumrelevante Informationen beschaffen und nach differenzierten Gesichtspunkten beschreiben.	► Vor- und Nachteile unterschiedlicher Einkaufsmöglichkeiten beschreiben. ► Produktkennzeichnung erkennen und unterscheiden. ► Werbung und Produktinformation unterscheiden. ► …	Primarstufe

Verbraucherbildung VB 3
Qualitätskriterien für Konsum kennen und nutzen

VB 3	Qualitätskriterien für Konsum kennen und nutzen	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Reboundeffekte* bei ausgewählten Produktgruppen ableiten können.	► Kaufentscheidungen in Hinblick auf Qualitätskriterien von Lebensmitteln, Gütern und Dienstleistungen treffen. ► Nachhaltigkeit an ausgewählten Beispielen beurteilen. ► …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Qualitätskriterien für Nachhaltigkeit und Gesundheit von Produkten und Dienstleistungen kennen.	► Kategorien von Qualität erkennen und ihren Wert für Konsumentinnen und Konsumenten analysieren. ► Gebrauchswert von Konsumgütern hinterfragen. ► Umwelt- und sozialverträgliche Kaufentscheidungen begründen. ► …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
	Qualität in Bezug auf Gebrauchswert und Sicherheit erkennen und beachten.	► Gefahrensymbole erkennen und Sicherheitsmaßnahmen einhalten. ► Haushaltschemie sparsam und zweckentsprechend einsetzen. ► …	Primarstufe

* Reboundeffekte sind nicht sofort sichtbare Auswirkungen des Konsums von Produkten und Dienstleistungen auf den Ressourcenverbrauch.

Verbraucherbildung VB 4
Ressourcen verantwortungsbewusst managen

VB 4	Ressourcen verantwortungsbewusst managen	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Arbeits- und Betriebsorganisation für Klein-, Mittel- und Großhaushalte planen, gestalten, durchführen und bewerten.	► Betriebsabläufe effizient und effektiv gestalten. ► Ressourcen nachhaltig nutzen. ► Maßnahmen der Risikovorsorge begründen. ► Auswirkungen des Ressourcenmanagements auf Gesellschaft und Wirtschaft erkennen. ► …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Die Vielfalt der Ressourcen für die Lebensgestaltung im Privathaushalt kennen.	► ein Haushaltsbudget aufschlüsseln. ► Einkäufe abfallvermeidend durchführen. ► Arbeitsabläufe ergonomisch und sicher planen und gestalten. ► …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
Einflüsse auf das eigene Konsumverhalten erkennen und reflektieren.		► den selbstbestimmten Umgang mit Geld beschreiben ► Abfall sachgerecht trennen ► …	Primarstufe

Verbraucherbildung VB 5
Consumer Citizenship* aktiv leben

VB 5	Consumer Citizenship* aktiv leben	Beispiele für Qualitätsindikatoren Die Schülerin/der Schüler kann…	
	Die Notwendigkeit einer aktiven Teilhabe an Gesellschaft und Wirtschaft erkennen und an Modellsituationen praktizieren.	► die Bedeutung von Konsumentenrechten und –pflichten begründen. ► Konsumverantwortung in Alltagssituationen übernehmen. ► Einflüsse der Konsumentinnen und Konsumenten auf das Wirtschaftsgeschehen an Beispielen belegen. ► …	Sekundarstufe Berufsbildung
	Konsumentenrechte und -pflichten kennen.	► Institutionen der Zivilgesellschaft zur Sicherstellung der Konsumentenrechte nennen. ► eine Beschwerde über ein Produkt angemessen durchführen. ► …	Sekundarstufe 1 Allgemeinbildung
Modell-Lernen: einen nachhaltigen Lebensstil erfahren.		► nachhaltige Elemente von Lebensstilen identifizieren. ► …	Primarstufe

* Consumer Citizenship - die aktive Teilhabe an der Gesellschaft durch Wahrnehmung der Rechte und Verantwortlichkeiten von Verbraucherinnen und Verbrauchern ist Teil der demokratiepolitischen Bildung.

3 Lernen im Fach

Die fachspezifische Unterrichtsentwicklung zeigt vielfältige Ansatzpunkte für die fachdidaktische Forschung auf (Buchner, 2017). Wie auch in anderen Unterrichtsgegenständen, wird sich diese in ihren diversen Formaten (Grundlagen-, Entwicklungs- und Ursachenforschung) spezialisieren müssen, um den unterschiedlichen Aspekten des Lernens im Fach und den je spezifischen Erkenntnisinteressen der Anliegen von allgemeiner Grundbildung sowie/oder beruflicher Spezialisierung gerecht werden zu können. Mit einer Auswahl von Hürden für das fachbezogene Lernen werden Desiderate für die fachdidaktische Forschung aufgezeigt.

3.1 Lernen als Anspruch: Denkförderung im Unterricht

Die Herausforderung für die Fachdidaktik der Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung als *angewandte* Wissensdisziplin liegt einmal in der Vielfalt der Erkenntnisse und Perspektiven der Bezugswissenschaften (Natur- und Technikwissenschaften, Sozial- und Kulturwissenschaften, Wirtschafts- und Arbeitswissenschaften, Gesundheits- und Pflegewissenschaften) und zum anderen in den diversen Rationalitätsformen, die in den unterschiedlichen Arbeitsweisen und Methoden der Erkenntniserschließung der jeweiligen Bezugswissenschaften sichtbar werden. Diese Vielfalt gilt es zu bewältigen und dabei die jeweiligen Denk- und Begründungsstränge ein- bzw. durchzuhalten.

Lernen als grundlegender Prozess der Begegnung, geistigen Aneignung und kritischen Auseinandersetzung führt auch im gegenständlichen Fachunterricht ein weitgehend unerforschtes Eigenleben.

Die in den Lehrplänen im fachdidaktischen Grundsatz enthaltene Handlungsorientierung fordert ein konsequentes Durchlaufen der Phasen des Modells der vollständigen Handlung[28], welches alle Management-Prozesse auszeichnet: Von der Zielfindung über die Planung, der (differenzierend begründenden) Entscheidungsfindung, der (dem Lernalter angemessenen) Erprobung im Rahmen einer praktischen Durchführung bis hin zur rückblickenden Evaluierung (sowohl des Produkts, als auch des Lern- bzw. Arbeitsprozesses). Das Durchlaufen der einzelnen Phasen sichert, dass einmal aus konkreten Handlungserfahrungen Wissen generiert und abstrahiert werden kann und zum anderen Wissensbestände in konkreten Handlungszusammenhängen eine praktische Anwendung erfahren[29].

Dem didaktischen Prinzip *Lernen durch konkretes (materielles und soziales) Handeln* wird hohe Bildungswirksamkeit zugeschrieben. Beispielhafte Lernanlässe aus dem Lernfeld „Ernährung, Haushalt und Konsum“ dienen neben dem Erwerb von fachlichem Wissen zur bedarfsgerechten Versorgung der Menschen auch der Aneignung überfachlicher Kompetenzen und dynamischer Fähigkeiten (siehe dazu auch Aufgabenbeispiele im Kapitel 4).

Viele allgemeinbildende Unterrichtsgegenstände, die den oben angeführten Wissenschaftsdisziplinen zuzurechnen sind, trainieren fachspezifische Kompetenzen auch an Beispielen aus dem Bereich Ernährung (wie z.B. Biologie, Geographie und Wirtschaftskunde, gesellschaftliches Lernen, Politik oder Ethik). Das traditionelle Verständnis von Allgemeinbildung verlangt vom Schüler bzw. von der Schülerin aus der Summe der Einzelerkenntnisse eine sinnvolle, integrative Zusammenschau zu bewerkstelligen. Dass dies nicht zufriedenstellend gelingt und vielen Konsumentscheidungen Unwissenheit, tradierte Verhaltensroutinen (eventuell gestützt auf viables Populärwissen) innewohnen, wird als Herausforderung für das Lernen im gegenständlichen Lernfeld erkannt.

3.2 Die Verankerung des Unterrichtsfachs in der Stundentafel

Lernen durch Ernährung (im Sinne von Enkulturation und Sozialisation) findet an jeder Schule statt. Ein hohes Potential liegt in der Gestaltung der Verhältnisse (Angebote in Schulkantinen, Organisation der Verpflegung in ganztätigen Betreuungsformen), die ein Lernen im Sinne von „Doing Eating“ für gesundheitsförderliche und nachhaltige Ernährung unterstützen.

Lernen in einem einschlägigen Fachunterricht findet hingegen nur in einigen Schulstufen und in bestimmten Schularten statt.

Im **Pflichtschulbereich** gibt es den Unterrichtsgegenstand „Ernährung und Haushalt“ derzeit nur in der Neuen Mittelschule (NMS). Es mag aus der Geschichte des

28 Das Modell der vollständigen Handlung wird bereits von Reformpädagogen (Bedeutung der Selbsttätigkeit in der Arbeitsschule) wie z.B. Hugo Gaudig (1860–1923) formuliert (Hackl, 1990). Winfried Hacker und Walter Volpert (1971) entwickelten eine Handlungsregulationstheorie, in welche zahlreiche Erkenntnisse der kognitiven Handlungssteuerung (Motivation, Volition) integriert werden können (Riedl, 2011).

29 Lernen in Lernzyklen, das Pendeln zwischen konkreter Erfahrung (Praxis) und abstrahierender Erkenntnis (Theorie) findet auf allen Ebenen des Lernens (siehe Seite 9) statt.

Schulwesens[30] erklärbar sein, doch für eine zukunftsfähige Bildung in der Schule ist es heutzutage jedenfalls weder begründbar noch verantwortbar, dass eine angewandte Ernährungsbildung in der Sekundarstufe 1 jenen Schülerinnen und Schülern, die die Unterstufe einer allgemein bildenden Schule (AHS) besuchen, vorenthalten und in der Neuen Mittelschule in der Stundentafel[31] mit *einer* (!) Pflichtwochenstunde derart marginalisiert wird.

In der **AHS-Oberstufe** ist das Unterrichtsfach „Haushaltsökonomie und Ernährung" typenbildend für den wirtschaftskundlichen Zweig.

Im **berufsbildenden Schulwesen** Österreichs ist der Fachbereich der einschlägigen Typenbildung entsprechend sehr gut abgebildet und hat in den letzten Jahren eine deutliche Aufwertung im Sinne eines Stundenzuwachses erfahren. Die zunehmende Technisierung des Lebensmittelsektors[32] und die Erkenntnisse aus der Epigenetik[33] unterstreichen die Notwendigkeit von mehr Bildung in diesem Bereich. Die einschlägigen berufsbildenden Schulen bereiten im Fachbereich Ernährung (und Lebensmitteltechnologie) u.a. auf die Tourismusbranche, Großhaushalte und die Gemeinschaftsverpflegung vor und übernehmen damit auch Verantwortung für die Gestaltung eines ausgewogenen Angebots in Gastronomie und verwandten Wirtschaftsbereichen. Eine entsprechende Ausbildung in diesem Bereich kommt allen zugute, vor allem wenn man bedenkt, dass der Außer-Haus-Verzehr[34] in den letzten Jahren stark zugenommen hat.

3.3 Herausforderungen für das Lernen im Fach

Leerformeln

In der (öffentlichen, medialen) Ernährungskommunikation existiert ein fröhliches Durcheinander von lebensmittelbasierten und/oder nährstoffbasierten Aussagen sowie kulturell definierten Empfehlungen zur Bedarfsdeckung. Vorwissen ist dementsprechend oft recht chaotisch „geordnet".

Mögliche Ursache ist ein nicht explizit nachvollziehbar dargelegter Wechsel …

a) der Denkebenen (Aufbau der Materie, Stoff-Teilchen-Konzept) und
b) der Aussagearten (deskriptiv, präskriptiv, normativ-evaluativ) von Sach- und Orientierungswissen.

Der Wechsel der Denkebenen sowie die Unterschiede in der Qualität der Aussageart (lebensmitteltechnologische Eigenschaft, kulinarische Norm, ernährungswirtschaftliche Versorgungslage) werden eventuell von Lehrenden nicht explizit dargelegt bzw. können von Lernenden (noch) nicht nachvollzogen werden (Entwicklung des Denkens, Kontextualisierung des Fachunterrichts).

Präkonzepte und Wissensqualitäten

Wahrnehmen – Denken – Fühlen – Handeln: Bereits vor dem Unterricht in Ernährung existieren sehr stabile Überzeugungen über den Gesundheitswert von Lebensmitteln und daraus abgeleiteten Erklärungen zu Körperfunktionen und Wohlbefinden.

Das gleiche gilt für das Handeln im Haushalt, wo gewohnheitsbildende Routinen die alltägliche Haushaltsführung bestätigen und entlasten. Schulwissen und Alltagswissen existieren als eigene Wissensbestände nebeneinander, das eine abrufbar zur Lösung schulischer Aufgabenstellungen, das andere als verlässliche Stütze zur Bewältigung von Alltagssituationen.

Von Geburt an entwickelt sich eine – auch von Sprache unabhängige, über Körpergefühl tief verankerte - Vorstellung darüber, welche Wirkungen (Funktionen) Lebensmittel haben. Das Lernen bzw. der Wissenserwerb *durch* Essen unterscheidet sich vom Lernen über Ernährung und *für* gesunde und nachhaltige Ernährungsentscheidungen[35] und verlangt Denken in vom unmittelbaren Erleben abstrahierten Begriffen und Kategorien. Die unterschiedlichen Prozesse der Erkenntnisgewinnung müssen beim Aufbau von Denkstrukturen (Begriffsbildung, Kategorien, mentale Konzepte) im Lernfeld „Ernährung" als spezifische Wissenskonstruktionen betrachtet werden.

30 Gründung der Gymnasien mit der Trennung von privaten und öffentlichen Zuständigkeiten - Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung: Rolle der Schule als Institution der Gesellschaft zur Reproduktion von Wissen, Fertigkeiten und Werten, zur Selektion und Allokation innerhalb der Gesellschaft und Berufswelt.
31 Schulautonomer Rahmen 1-4 Wochenstunden
32 Unter anderem durch Herstellungsmethoden wie genetische Veränderung, Nanotechnologien, Anreicherung, u.v.m.
33 In Zusammenhang mit Ernährung und Gesundheit
34 Daraus resultierend die Notwendigkeit gesundheitsförderlicher und nachhaltiger Verpflegungsangebote in Schulen und Betrieben.

Die Mehrdimensionalität der Lernfelder

Für das gleiche Grundbedürfnis (z.B. Hunger oder Schutz oder Teilhabe usw.) des Menschen gibt es diverse, soziokulturell akzeptierte Möglichkeiten der Bedarfsdeckung. Das „Viele" im Lernfeld „Ernährung, Haushalt und Konsum" zusammen denken zu müssen, überfordert. Aus dem Bedürfnis, die Komplexität zu reduzieren, ergibt sich die Gefahr einer Simplifizierung komplexer Zusammenhänge.

Deutungshoheiten und Durchsetzungsmacht in der öffentlichen Ernährungskommunikation sind plural und widersprüchlich. Wirtschaft, Gesellschaft (Kultur, Religion), Umwelt und Gesundheit folgen ihren eigenen Interessen bzw. Logiken. Systemische Abhängigkeiten, Wirkungen und Bedingtheiten sind (für jüngere Lernende eventuell auch noch zu) anspruchsvoll im Denken und Aushalten-Können-von-Widersprüchen (Ambiguitätstoleranz).

Hier ist auch ein wesentlicher Unterschied zu der Forderung nach einer gesundheitsförderlichen Ernährung *von Anfang an* (siehe dazu auch Ziele von Ernährungserziehung, Kapitel 1, Seite 6) und dem Anliegen von *Lernen im Sinne einer Denkförderung* im Unterricht in „Ernährung und Konsum" zu erkennen. Das eine ersetzt das andere nicht. Bildungsarbeit im Unterricht ist auch dann nicht obsolet, wenn die Rahmenbedingungen im Sinne des Setting-Ansatzes[36] (gesundheitsförderliche und nachhaltige Gestaltung der Schulverpflegung) als gegeben eingeschätzt werden.

Fehlannahmen über Ziele des schulischen Lernens

Das im Anspruch von Gesundheit im Fokus stehende individuelle Essverhalten stellt mit der Risiko- und Defizitorientierung (drohende Gesundheitsgefahr, Furchtappelle) und der ständig eingeforderten Selbstreflexivität und Selbstoptimierung[37] eine problematische Ausgangslage für Lernen dar.

Eine mögliche Ursache ist die Vermischung von Interventionsebenen und Aufgaben von Schule. Lernen im Sinne von Erziehung und Bildung (Schule und Unterricht) und Lernen im Sinne von Verhaltensänderung (Beratung und Therapie) sind unterschiedliche Interventionsebenen, für die es eigene Ziele, Maßnahmen und Settings gibt.

Individuelles Handeln muss als Gemengelage von persönlichem Wissen und Können, individuellem Wünschen und Wollen, sozialem Sollen in situativen Kontexten und Konstellationen verstanden werden. Es ist eine Fehlannahme, dass Menschen auf der Grundlage von Information bereits das tun, was als „vernünftig" geboten erscheint (Dür, 2011). Dass diese Annahme nicht stimmt, ist gerade für das Lernen *für* Gesundheit eine große Herausforderung. Zahlreiche Theorien und Modelle beschäftigen sich mit sozial-kognitiven Faktoren[38], die für die Aufrechterhaltung und Änderung von Gesundheitsverhalten relevant sind.

In der Legitimation von Unterricht im Sinne von „besser essen lernen" wird Kindern und Jugendlichen ein Essverhalten unterstellt, das nicht okay sei. Mit dieser Problematisierung des Verhaltens werden Ansprüche aufgegriffen, die *Unterricht* nicht einlösen kann.

Differenzfähigkeit (die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 1) entwickelt sich erst durch und über die Beschäftigung mit der Ernährung des Menschen in unterschiedlichen Systemzusammenhängen. Das kann und soll Schule leisten.

Der Lebensweltbezug „privater" Haushalt

Die Kontextualisierung der Lernanlässe in das Leben, Entscheiden und Handeln der Menschen im Privathaushalt wirft fundamentale gesellschaftspolitische Fragen nach Privatheit und Öffentlichkeit von Bildung auf.

Diskurse zum Spannungsfeld von „öffentlichen", „wirtschaftlichen" und „privaten" Interessenszuschreibungen im Lernfeld „Haushalt und Konsum" sind für eine zukunftsweisende Bildung ein Gebot der Stunde.

35 Gesundheit und Nachhaltigkeit sind für das momentane Handeln der Schülerinnen und Schüler womöglich gar kein erstrebenswertes Ziel. Der Kauf bestimmter Produkte verfolgt auch andere (legitime) Ziele wie Teilhabe am Markt (vgl. dazu Funktionen von Konsum) oder Distinktion als ein Schritt im Prozess der Verselbstständigung (vgl. dazu Entwicklungsaufgaben im Jugendalter)

36 Verhaltens- und Verhältnisprävention im Sinne der Ottawa Charta 1986 und Jakarta Deklaration 1997.

37 Die Forderung nach Unterricht in Ernährung wird mit der Notwendigkeit der Optimierung des Essverhaltens argumentiert, zur Untermauerung wird auf Gesundheitsdaten zurückgegriffen. Die damit einhergehende Reduktion des individuellen Verhaltens auf seine Auswirkungen auf statistisch erfasste Gesundheitsdatenlagen tritt auch in der Diskussion um Privatisierung und Sozialisierung von Gesundheitsfolgekosten zutage.

38 Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulation, Kosten-Nutzen-Erwartung, Risikowahrnehmung, usw. Eine Übersicht über Modelle und Theorien siehe z.B. Schwarzer (2004).

4 Beispiele für Lernaufgaben

Ein zentrales Merkmal einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung sind Aufgabenstellungen, für deren Bewältigung die zu entwickelnden Kompetenzen im Grunde schon gebraucht werden.

Im Folgenden werden ausgewählte Aufgabenstellungen zu den einzelnen Hauptkompetenzen des Referenzrahmens vorgestellt. Die in Klammern angegebenen Abkürzungen (EB = Ernährungsbildung, VB = Verbraucher_innenbildung) geben den Hinweis, welche der jeweils fünf Hauptkompetenzen (EB 1 bis EB 5, VB 1 bis VB 5) bei der Aufgabenstellung im Vordergrund steht.

Die Aufgaben verstehen sich als Anregungen zur Auseinandersetzung mit der fachspezifischen Unterrichtsentwicklung.

AUFGABE 1 Essenssituationen über ernährungsbiographische Zugänge erschließen.

Aufgabenstellung und Alternativen	Eine „Essgeschichte“ interpretieren: ► Fallgeschichten zum Ess- und Konsumverhalten hermeneutisch bearbeiten. ► Ein ernährungsbiografisches Interview führen.
Theoretisches Modell	Aufbau eines metakognitiven Bewusstseins über Begriffsbildung: Entwicklung von Fachsprache und fachsprachlicher Kommunikation.
Hintergrund	Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **EB 1** Reflexion des Essverhaltens
Begründung	Die Wahrnehmung der Vielfalt der Bedürfnisse (Hunger, Appetit, Genuss, Wohlbefinden, usw.) und Motive für Essverhalten und Konsumhandeln (Gesundheit, sozialer Anschluss, Prestige, usw.) in Bezug auf unterschiedliche Lebenslagen und das eigene Erleben setzen. Mit Hilfe der alternativen Aufgabenstellung sollen Einflüsse auf die Ernährungsgewohnheiten reflektiert und Ernährungsbiografien im kulturellen Kontext verstanden werden. *Im Sinne einer Grundbildung für die Sekundarstufe 1* geht es um den Aufbau eines metakognitiven Bewusstseins über die Bedeutsamkeit des Gegenstandes mit Hilfe von (fach)sprachlich elaborierter Expression und Kommunikation.

AUFGABE 2 Die Inhaltsstoffe unserer Nahrung (Vorkommen, Funktion, Bedarf) kennen.

Aufgabenstellung und Alternativen	Aus den Nährwertangaben (eines Lebensmittels, einer Speise) die lebensnotwendigen Inhaltsstoffe identifizieren und ihre Aufgaben für den menschlichen Körper benennen.
Theoretisches Modell	Begriffsbildung und Wissenserwerb. Subjektive Theorien zu Gesundheit und Präkonzepte naturwissenschaftlichen Weltverstehens; Viabilität von Wissen (konstruktivistische Lerntheorien).
Hintergrund	Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **EB 2** Vollwertige Ernährung (naturwissenschaftliches Grundlagenwissen)
Begründung	Die enormen Wissensbestände, die es zur Ernährung des Menschen gibt, sind sinnstiftend zu strukturieren und zu bündeln. Die Schülerinnen und Schüler essen und trinken ja bereits ihr Leben lang, haben also entsprechendes Erfahrungswissen und Populärwissen (tradierte Überlieferung zu Ernährung und Gesundheit) verinnerlicht und neben sachkundlichem Wissen in Realien auch außerschulisches Wissen erworben. Ziel der Bildungsarbeit zur Aufgabe 2 ist Differenzfähigkeit: die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlich begründetem Wissen und Health Beliefs zur „gesunden“ Ernährung (Präkonzepte zum Intermediärstoffwechsel). Diese können, müssen aber nicht mit (natur) wissenschaftlich gesichertem Wissen übereinstimmen. *Im Sinne einer Grundbildung für die Sekundarstufe 1* geht es um die Erkenntnis, dass „Wissen“ je nach Herkunft und Verwendungszweck unterschiedliche Qualitäten hat (unterschiedlich „richtig“ bzw. „wahr“ ist). Eine Basis für Ernährungsbildung ist jedenfalls ein fundiertes naturwissenschaftliches Grundlagenwissen.

AUFGABE 3 Lebensmittel auswählen und Mahlzeiten zusammenstellen.

Aufgabenstellung und Alternativen	Lebensmittel für eine Tagesmahlzeit* aus der Angebotsvielfalt nach gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Gesichtspunkten auswählen. *Tagesmahlzeiten: Jause, Frühstück, einfache oder festliche warme Mahlzeiten, Zwischenmahlzeiten zum Mitnehmen. Alternative zu Tagesmahlzeit: Einen Haushaltsvorrat oder einen Wochenspeiseplan zusammenstellen. Zusätzlich kann z.B. durch eine Preisvorgabe ein weiteres Entscheidungskriterium eingeführt werden.
Theoretisches Modell	Entscheidungen fällen, (moralische) Urteilsbildung; Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Hintergrund	Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **EB 3** Empfehlenswerte Lebensmittel zur Bedarfsdeckung auswählen Querverbindung zur Verbraucher_innenbildung (VB 3): Qualitätskriterien für Nachhaltigkeit und Gesundheit von Produkten und Dienstleistungen erkennen
Begründung	Bildungsarbeit zu dieser Aufgabenstellung befasst sich mit der Beurteilung von Lebensmittelqualität nach differenzierten Gesichtspunkten (die Zutatenliste eines Produkts interpretieren, Gütesiegel für nachhaltig produzierte Lebensmittel erkennen, Produktkennzeichnung und Werbung unterscheiden...). Bedeutsam für die Bildungsarbeit ist, dass sie nicht bei der normativen Vermittlung der „österreichischen Ernährungspyramide“ stehenbleibt (Ernährungserziehung = Level Primarstufe), sondern die hinter der Prioritätensetzung liegenden Norm- und Wertvorstellungen beleuchtet. Auch hier geht es um Differenzfähigkeit: was ist „richtig“ im Sinne der Kontexte, die Normen für Qualität definieren: Kultur (Beziehung Mensch-Mensch), Gesundheit (Beziehung Mensch-Körper), Ökologie (Beziehung Mensch-Umwelt), Religion (Beziehung Mensch-Gott), Wirtschaft (Beziehung Mensch-Arbeit/Geld), usw. Ernährungsbildung arbeitet der Fähigkeit und Bereitschaft zu, mit heterogenen Wirklichkeitskonstruktionen umgehen zu können. *Im Sinne einer Grundbildung für die Sekundarstufe 1* geht es um „Mündigkeit“: Entscheidungen (Prioritäten in der Wahl) begründen (argumentieren) und Folgen von Entscheidungen antizipieren. Das in Aufgabe 2 angesprochene naturwissenschaftliche Grundlagenwissen wird um kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Grundfragen erweitert.

AUFGABE 4 Nahrung zubereiten: Speisen herstellen.

Aufgabenstellung und Alternativen	Ein Grundnahrungsmittel* unter Berücksichtigung der Empfehlungen für nährstoffschonende Zubereitung in der Küche verarbeiten. * Variation zu Grundnahrungsmittel: Halbfertig-/Fertigprodukt unterscheiden, beurteilen und ernährungsphysiologisch aufwerten.
Theoretisches Modell	Handwerklich-technisches Lernen: Arbeitsunterricht, 4Stufen-Methode, Lernen mit Leittexten, Versuche und Experimente (zu Verarbeitungseigenschaften und Genussqualitäten).
Hintergrund	Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **EB 4** Grundlegende Techniken der Nahrungszubereitung beherrschen
Begründung	So wie in jedem anderen Fachunterricht das Üben Voraussetzung für richtiges Anwenden fachspezifischer Grundregeln ist, so müss(t)en auch beim Erwerb von handwerklich-technischem Wissen die einzelnen Arbeitsschritte der Nahrungszubereitung geübt werden, damit die Empfehlungen für eine nährstoffschonende Zubereitung tatsächlich in Alltagshandlungen einfließen. Wenn Übungszeit für den Aufbau der notwendigen Routinen (Hygiene- und Sicherheitsmanagement, schriftliche Anleitungen sinnerfassend in Handlungen umsetzen, Aufbau manueller Geschicklichkeit usw.) fehlt, kommt Unterricht realistischer Weise nicht über Anschauung hinaus. Diese Klarstellung schützt sowohl vor Befürchtungen (Kochunterricht für 10- bis14-Jährige gefährde den akademischen Nimbus) als auch vor überzogenen Erwartungen in Bezug auf nachhaltiges Gesundheits- und Konsumverhalten der Nation. *Im Sinne einer Grundbildung für die Sekundarstufe 1* geht es um die Anwendung theoretischen Grundlagenwissens (Eigenschaften der Inhaltsstoffe, Veränderung des Nährwerts, der Bekömmlichkeit, des Genusswerts, usw.) bei der Nahrungszubereitung. Sowohl naturwissenschaftliches Fachwissen (technisch-physikalische, biochemische Grundlagen) als auch die Fähigkeit der elaborierten (fach)sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von Wahrnehmungen sind Ziel der Bildungsarbeit zu dieser Aufgabe.

AUFGABE 5 Den Ess-Alltag gestalten.

Aufgabenstellung und Alternativen	Gemeinsam (Kleingruppe 3-4 Personen) eine Tagesmahlzeit* gesund und nachhaltig zubereiten. *Tagesmahlzeiten: Jause, Frühstück, einfache oder festliche warme Mahlzeiten, Büffet für Schulfest, usw. Übergeordneter Kontext: Haushaltsmanagement in variierenden Alltagssituationen.
Theoretisches Modell	Handlungsorientiertes Lernen (6-Stufen-Methode, Cognitive Apprenticeship Learning), CooL (kooperatives und selbstorganisiertes Lernen). Bildung für Nachhaltige Entwicklung: gemeinsam einem (normativ vorgegebenen) Ziel zuarbeiten.
Hintergrund	Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **EB 5** Ernährung gesund und nachhaltig gestalten **VB 5** Consumer Citizenship aktiv leben
Begründung	Diese komplexe Aufgabenstellung (sämtliche Teilkompetenzen der vorangegangenen Aufgabenstellungen EB 1 – EB 4 sind enthalten) beinhaltet zusätzlich zur Ebene des fachlichen Lernens die sozial-integrative Ebene des Lernens im Team (Kommunikation, Kooperation, Konfliktbewältigung z.B. beim Aushandeln von Ziel-Mittelkonflikten). Lernpsychologisch betrachtet ist vom Vollzug einer realen Handlung mehr bzw. nachhaltigerer Lernertrag zu erwarten, als von einer rein theoretischen Betrachtung. Dies setzt voraus, dass der Handlungsablauf sämtliche Stadien (Zieldefinition, Planung der Mittel, Entscheidung bei Ziel-Mittel-Konflikten, Durchführung, Rückkoppelung zum Ziel) durchläuft und aus der rückblickenden Produkt- und Prozessbewertung Erkenntnisse auf mehreren Ebenen (Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz) erschlossen werden. Die Planungs-, Ausführungs- und Reflexionsphasen ziehen sich über mehrere Wochen hin, eine einmalige projektorientierte Bearbeitung hingegen ist wenig nachhaltig. Erst wiederholt durchgeführte Aufgabenstellungen dieser Art führen dazu, dass sowohl das fachliche Lernen als auch das soziale Lernen zur Zufriedenheit aller Beteiligten ablaufen kann. *Im Sinne einer Grundbildung für die Sekundarstufe 1* steht die Fähigkeit und Bereitschaft im Vordergrund, nachhaltige Elemente von Lebensstilen zu identifizieren und die Verantwortung für die alltägliche Versorgung für sich und andere zu übernehmen (im Hier und Jetzt) .

AUFGABE 6 Kaufen oder Selbermachen?

Aufgabenstellung und Alternativen	Warentest für ... ► Fertiggerichte versus selbstgemachte Speisen, z.B.: Suppen, Puddings oder anderes „PiPaPo“ (Pizza, Pasta, Pommes). ► Produkte und Dienstleistungen für den Haushalt, wie z.B.: Wasch-, Reinigungs- oder Bügelservice. Übergeordneter Kontext: Produkte und Dienstleistungen für den Haushalt beurteilen.
Theoretisches Modell	Projektorientiertes Lernen bzw. fächerübergreifender Projektunterricht, (Konflikt-) Entscheidungen fällen: Bildung für Nachhaltige Entwicklung.
Hintergrund	Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **VB 5** Consumer Citizenship aktiv leben
Begründung	Diese Aufgabenstellung zur Verbraucher_innenbildung setzt sich über einen Warentest zu einem (selbstgewählten) Produkt oder einer Dienstleistung aus dem Lernfeld Haushalt mit einschlägigen Produktmerkmalen auseinander. In Kleingruppen soll eine begründete Antwort auf die Fragestellung durch eine systematisch geplante vergleichende Testung gegeben werden können. Die Auswahl der Produkte lässt eine gute Differenzierung im Anforderungsniveau zu: Von einfachen Konfliktkriterien wie Geschmacksanforderungen, Zubereitungsaufwand oder Preis hin zu einer Entscheidungsmatrix, die mehrere Dimensionen der Produktbewertung (Gesundheit, Nachhaltigkeit) erfasst. Die Aufgabenstellung beinhaltet sämtliche Teilkompetenzen, die im Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung enthalten sind, als auch überfachliche Kompetenzen. Die fächerübergreifende Bearbeitung durchläuft alle Phasen des Projektunterrichts einschließlich der Ergebnispräsentation und Projektdokumentation. *Im Sinne einer Grundbildung für die Sekundarstufe 1* geht es um Wahrnehmen, Wissen und Verstehen, Sprechen und Auskunft geben, Erarbeiten und Gestalten, Planen und Zusammenarbeiten (Kessler & Ziener, 2004, S.3) in facheinschlägigen Inhaltsbereichen: VB 1 Zusammenhänge zwischen Konsum und Ressourcenverbrauch VB 2 Faktoren für die Entstehung von Produkten und Preisen VB 3 Qualitätskriterien für Nachhaltigkeit von Produkten und Dienstleistungen VB 4 die Vielfalt der Ressourcen für die Lebensgestaltung im Privathaushalt VB 5 Konsumentenrechte und -pflichten

AUFGABE 7 Ein Produkt analysieren, bewerten und optimieren.

Aufgabenstellung und Alternativen	Für ein ausgewähltes Produkt (z.B. ein Lebensmittel) werden eine Produktlinienanalyse (PLA) erstellt und Optimierungsmöglichkeiten mit Hilfe eines Orientierungsrahmens[39] erarbeitet. Beliebiges (selbstgewähltes) Lebensmittel oder anderes Produkt inklusive der Verpackung. Tipp: möglichst nicht allzu viele Teilprodukte.
Theoretisches Modell	Bildung für Nachhaltige Entwicklung: *Vertikale Betrachtung*: Der gesamte Lebenszyklus inkl. Vor- und Teilprodukteerzeugung, Konsum und Entsorgung; *Horizontalbetrachtung*: über die betriebliche Wertschöpfung hinausgehend, werden ökonomische, ökologische und soziale Aspekte gleichermaßen in die Produktbewertung einbezogen.
Hintergrund	Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **EB 5** Ernährung gesund und nachhaltig gestalten **VB 4** Ressourcen verantwortungsbewusst managen **VB 5** Consumer Citizenship aktiv leben
Begründung	*Anforderungsniveaus für Ernährung und Lebensmitteltechnologie (Berufsbildung) - zu erreichende fachliche Kompetenzen* **Anspruchsniveau 1 - Reproduktion**: Beschreibung und Darstellung der PLA; Ordnung und Erläuterung der einzelnen „Lebensstufen“ inkl. Verarbeitung des Produktes; **Anspruchsniveau 2 - Transfer**: Entwickeln von Indikatoren für die jeweilige Kategorie; Klassifikation und Zuordnung der „Lebensabschnitte“ und Darlegung lebensmitteltechnologisch relevanter Aspekte; **Anspruchsniveau 3 – Reflexion**: Aufzeigen von Schwachstellen und Optimierungen durch geeignete Konstruktionen bzw. Restitution; Folgenabschätzung des ursprünglichen und des entworfenen Produkts. *Zu erreichende überfachliche Kompetenzen* Unterscheidung von Information und Werbung; systemisches Denken; Folgenabschätzung von Konsum; Unterscheidung horizontaler und vertikaler Strukturen; Entwicklung von Innovation, u.v.m. 39 Ökobilanz, Ökoeffektivität, „cradle to cradle“, „stable to table“, etc.

AUFGABE 8 Eine Dilemmadiskussion durchführen.

Aufgabenstellung und Alternativen	Positionierung der eigenen (moralischen) Überzeugung im Zusammenhang mit einem Dilemma[40] und öffentliche Formulierung von Begründungen und Argumenten, die diese Position rechtfertigen. Anhörung und anerkennende Bewertung gegnerischer Argumente und Rechtfertigungen.
Theoretisches Modell	Demokratie lernen bzw. politische Bildung: Förderung demokratischer Auseinandersetzung bei Interessenskonflikten; gewaltfreie Konfliktbewältigung; Anerkennung anderer Standpunkte; Entwicklung von moralischer Urteilskraft; Versachlichung von Entscheidungsproblemen (Lind, 2009, S. 75).
Hintergrund	Je nach Thema der Dilemmageschichte können mit dieser Methode folgende Kernkompetenzen aus dem Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich erreicht werden: Referenzrahmen Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung in Österreich: **EB 5** Ernährung gesund und nachhaltig gestalten **VB 4** Ressourcen verantwortungsbewusst managen **VB 5** Consumer Cizitenship aktiv leben
Begründung	Anhand einer für die Zielgruppe geeigneten Dilemmageschichte[41] wird ein Argumentationspool erarbeitet und im Rahmen der Klasse/Gruppe vorgestellt. Im Anschluss an die Veröffentlichung der Argumentationslinien werden die Begründungen der Gegenseite bewertet. „Ein entwickeltes moralisches Urteil […] sollte sowohl den moralischen Prinzipien des Individuums gerecht werden, als auch der jeweiligen Situation. Es soll gleichzeitig konsistent (in Bezug auf die eigenen moralischen Prinzipien) und differenziert (bezüglich konkurrierender Moralprinzipien) sein.“ (Leitner, 2011, S. 119). *Zu erreichende fachliche und überfachliche Kompetenzen* **Anspruchsniveau 1 - Reproduktion**: Ausdruck und Verlautbarung von Argumenten für die Unterstreichung der eigenen moralischen Position; **Anspruchsniveau 2 - Transfer**: Begründete moralische Urteile fällen; Anwendung von versachlichenden Sprech- und Sprachregelungen (z.B. Ping-Pong-Methode); **Anspruchsniveau 3 – Reflexion**: Anerkennung der Argumente der Gegenseite und anerkennende Bewertung derselben; Möglichkeit zum Abweichen von der ursprünglichen Meinung aufgrund von überzeugenden Argumenten. 40 Als Dilemma wird eine Situation bezeichnet, die zwei Wahlmöglichkeiten bietet, welche beide zu einem unerwünschten Resultat führen. Es wird durch seine Ausweglosigkeit als paradox empfunden. (Leitner, 2011, S. 118). 41 Siehe auch Leitner (2011)

Quellenverzeichnis

Abel, T., & Sommerhalder, K. (2015). Gesundheitskompetenz/Health Literacy. Das Konzept und seine Operationalisierung. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, *58*(9), 923-929.

Arnold, R., & Gonon, P. (2006). *Einführung in die Berufspädagogik.* Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich [Vortrag anlässlich des dritten Werkstattgespräches der Initiative McKinsey bildet, im Museum für ostasiatische Kunst, Köln]. Abgerufen am 17. März, 2018, von http://gaebler.info/pisa/baumert.pdf

Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.

BMBWF. (2015). Grundsatzerlass Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung. Rundschreiben 15/2015. Abgerufen am 23. Januar, 2018, von https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_15.html

BMBWF. (o.D.). Berufsbildende Schulen/ Lehrpläne. Abgerufen am 5. Februar, 2018, von https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_15.html

Buchner, U. (2002). Ernährung in Erziehung und Unterricht. In M. Schuh, J. Seiter, & M. Sertl (Hrsg.), *Mahlzeit. Es ist angerichtet. Ernährung in Erziehung und Unterricht.* Schulheft 107 (S. 120-142). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.

Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *4*(2), 3-17.

Buchner, U. (2015). Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung, 2*(4), 58-72.

Buchner, U. (2017). Impulse für kooperative Forschungsprojekte. *Haushalt in Bildung & Forschung, 4*(6), 100-113.

Dressler, B. (2006, 15. Dezember). Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen - Marburger Perspektiven? [Referat bei der Eröffnung des Zentrums für Lehrerbildung an der Philipps-Universität Marburg]. Abgerufen am 17. März, 2018, von https://www.uni-marburg.de/de/universitaet/presse/publikationen/rede-fachdidaktik.pdf

Dür, W. (2011). Politik als Lernumgebung für Gesundheit. Lernen als Konzept zur Verbindung von „Verhaltens-“ und „Verhältnisprävention“. In K. Krajic (Hrsg.), *Lernen für Gesundheit* (S. 19-34). Linz: OOE GKK.

Eder, F., & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In M. Bruneforth, B. Herzog-Punzenberger, & L. Lassnigg (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2012* (S. 71-109). Graz: Leykam.

Fischer, R., Greiner U., & Bastel, H. (2012). *Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung*. Linz: Trauner.

Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht.* Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hackl, B. (1990). *Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells.* Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

Jank, W., & Meyer, H. (2009). *Didaktische Modelle.* Berlin: Cornelsen.

JUSLINE. (2015). §2 Aufgabe der österreichischen Schule [SchOG Schulorganisationsgesetz]. Abgerufen am 23. Januar, 2018, von https://www.jusline.at/gesetz/schog/paragraf/2

Kessler, M., & Ziener, G. (2004). Woran kann man kompetenzorientiertes Unterrichten erkennen? Abgerufen am 21. Januar, 2018, von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/kompetenzorientiertes_Unterrichten_erkennen_ptz.pdf

Klafki, W. (2004). Allgemeinbildung heute - Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunfts-orientierten Bildungskonzeption.. In R. Gschwend, & A. Claude (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung - zum Stand der Diskussion* (S. 64-77). Bern, Schweiz: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim und Basel: Beltz.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

Kutsch, T., Piorkowsky, M.-B., & Schätzke, M. (1997). *Einführung in die Haushaltswissenschaft: Haushaltsökonomie, Haushaltssoziologie, Haushaltstechnik.* Stuttgart: Eugen Ulmer.

Leitner, G. (2011). Entscheidungen fällen. In U. Buchner, G. Kernbichler, & G. Leitner (Hrsg.), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung.* Schulheft 141 (S. 117-124). Innsbruck-Wien-Bozen: Verein der Förderer der Schulhefte.

Lind, G. (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung.* München: Oldenbourg.

Methfessel, B. (2015). Welche Moral hätten Sie den gerne? – Essen im Konflikt zwischen unterschiedlichen Anforderungen an die Lebensführung. In G. Hirschfelder, A. Ploeger, J. Rückert-John, & G. Schönberger (Hrsg.), *Was der Mensch essen darf. Ökonomischer Zwang, ökologisches Gewissen und globale Konflikte* (S. 83-100). Wiesbaden: Springer.

Nickolaus, R. (o.D.). Didaktik Beruflicher Bildung (BWP III) [Vorlesung]. Abgerufen am 31. August, 2017, von http://www.uni-stuttgart.de/bwt/Lehre/lv-gallerie/BWP3_Skript.pdf

Nutbeam, D. (2006). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communicaiton strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, *15*(3), 259-267.

Oltersdorf, U. (o.D.). Dimensionen des Ernährungssystems. Abgerufen am 21. Januar, 2018, von http://ernaehrungsdenkwerkstatt.de/fileadmin/user_upload/EDWText/Dimensionen_der_Ernaehrungsforschungs_Modell.pdf

Rauch, F., Streissler, A., & Steiner, R. (2008). Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (KOM-BiNE). Abgerufen am 5. Februar, 2018, von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_kombine_18307.pdf?61ed8o

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282-301.

Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung* (2. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Schelten, A. (2010). *Einführung in die Berufspädagogik* (4. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Schlegel-Matthies, K., & Methfessel, B. (Hrsg.). (2005). *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie*

Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie.* Göttingen: Hogrefe.

Seichter, S. (2014). Partizipation beim Essen? Oder: Zur Erziehung zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. In B. Althans, F. Schmidt, & C. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 104-115). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Seichter, S. (2016). *Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Spranger, E. (1965). Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Reihe: *Grundlagen und Grundfragen der Erziehung* Heft 9/10; Heidelberg: Quelle & Meyer.

Stoltenberg, U. (2010). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als innovatives Konzept für Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in der LehrerInnenbildung. In R. Steiner, F. Rauch, & A. Felbinger (Hrsg.), *Professionalisierung und Forschung in der LehrerInnenbildung. Schriften zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (S. 39-65). Wien: Forum Umweltbildung.

Thematisches Netzwerk Ernährung. (2008). Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich (EVA). Abgerufen am 16. Januar, 2018, von http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf

Thiele-Wittig, M. (2003). Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. Abgerufen am 23. Januar, 2018, von http://www.bpb.de/apuz/27769/kompetent-im-alltag-bildung-fuer-haushaltund-familie?p=all

Thiessen, B. (2004). *Re-Formulierung des Privaten. Professionalisierung personenbezogener, haushaltsnaher Dienstleistungsarbeit. Studien interdisziplinärer Geschlechterforschung, Band 8*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik. (o.D.). Taxonomie-Matrix zur Analyse und Selbstevaluation von Hochschullehre (TAMAS). Abgerufen am 17. März, 2018, von http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:ffffffff-9a08-8cca-0000-000037b2e4ce/DU_Tamas_def.pdf

Autor_innenteam

Buchner	Ursula	Mag., Dipl.-Päd.	Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Leitner	Gabriela	Mag., MA	Pädagogische Hochschule Wien

Abu Zahra	Rim	MA, BEd.	Pädagogische Hochschule Oberösterreich/Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Kernbichler	Gerda	Dr., MA, BEd.	Pädagogische Hochschule Steiermark
Lenauer	Birgit	BEd., MSc.	Pädagogische Hochschule Niederösterreich
Mutz	Brigitte	BEd., Dipl.-Päd.	Pädagogische Hochschule Wien
Schöpf	Christine	Dipl.-Berufspäd.(Univ.)	Pädagogische Hochschule Tirol
Wukowitsch	Michael	BEd., MA	Pädagogische Hochschule Wien

Wir danken den Kolleginnen in den Verbünden für das Einbringen ihrer jeweiligen Expertise im Rahmen eines PeerReviews

Fritz	Marlene	Mag.	Pädagogische Hochschule Oberösterreich/Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Krausneker	Gundula	Dipl.-Päd., MA	Pädagogische Hochschule Steiermark
Lerchbaumer	Maria	BEd.	Pädagogische Hochschule Tirol
Obermoser	Susanne	Dr., Mag.	Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Salzmann-Schojer	Katharina	Mag.	Pädagogische Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien
Schnetzinger	Veronika	Dipl. Ing., MA, FI	Amt der OÖ Landesregierung Direktion Bildung und Gesellschaft Landwirtschaftliches Schulreferat
Wagner	Heidemarie	Dipl.-Päd.	Pädagogische Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik Wien

Impressum

Herausgeber	Thematisches Netzwerk Ernährung, e.V. Pädagogische Hochschule Oberösterreich Kaplanhofstraße 40 4020 Linz
Text	Ursula Buchner Gabriela Leitner Mit Beiträgen von Rim Abu Zahra Gerda Kernbichler Birgit Lenauer Brigitte Mutz Christine Schöpf Michael Wukowitsch Unter Mitarbeit von Marlene Fritz Gundula Krausneker Maria Lerchbaumer Susanne Obermoser Katharina Salzmann-Schojer Veronika Schnetzinger Heidemarie Wagner
Endredaktion	Ursula Buchner Gabriela Leitner
Layout/Satz	Hans-Peter Priller hpp GRAFIKDESIGN Reisenbergerstr. 22 5023 Salzburg office@hpp-grafik.at
Grafiken	Marcus Körner, MDes. Spengergasse 56/12 1050 Wien
Druck	WIRmachenDRUCK GmbH Mühlbachstr. 7 71522 Backnang info@wir-machen-druck.de
Erscheinungsort	Linz
Erscheinungsjahr	2018
ISBN-Nummer	978-3-200-05648-0

www.thematischesnetzwerkernaehrung.at

WirmachenDruck.de
Sie sparen, wir drucken!

THEMATISCHES NETZWERK
ERNÄHRUNG