

<i>Claudia Angele &amp; Susanne Obermoser</i> Editorial .....	2
<i>Nina Hoheneder</i> Kinder und Jugendliche als Konsumierende – Bewusstseinsbildung in der Primar- und Sekundarstufe im Kontext von Nachhaltigkeit .....	3
<i>Claudia Plinz</i> Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung in der Grundschule – ein Spiralcurriculum im Sachunterricht .....	16
<i>Manuela Pühringer</i> Selbstreguliertes Lernen am konzeptionellen Unterrichtsbeispiel ,Lernen mit Lebensmittletiketten‘ .....	28
<i>Vanessa Lüder, Katrin Lütjen &amp; Ulrike Johannsen</i> Klimafreundliche Ernährungsbildung – kompetenzorientierte Ansätze, Methoden und Herausforderungen im Kontext lebenslangen Lernens .....	40
<i>Regine Bigga &amp; Georg Raacke</i> ,,Alles Leben ist Problemlösen“ (Popper) – Die Komplexität der alltäglichen Lebensführung erfassen durch Problembasiertes Lernen .....	57
<i>Stephanie Grundmann, Karin Groth &amp; Nina Langen</i> Vom Acker bis zum Teller und zurück: Bildung für Nachhaltige Ernährung .....	73
<i>Carolin Uhlmann</i> Retrospektive auf die Entwicklung und Umsetzung eines partizipativen Seminar-konzepts für die Lehrküche .....	89
<i>Verena Gratzler &amp; Michael Wukowitsch</i> Salutogene Begabungsförderung: Maßnahmen, Schnittstellen und Limitationen .....	102
<i>Susanne Obermoser, Jaqueline Pittino, Carina Gimpl &amp; Ursula Buchner</i> Zur Explikation fachdidaktischen Wissens im Lernfeld Ernährung: eine Analyse von Studienaufgaben .....	115
<i>Claudia Angele, Ursula Buchner, Johanna Michenthaler, Susanne Obermoser &amp; Katharina Salzmänn-Schojer</i> Ein Mehrebenenmodell zur Erfassung professioneller Handlungskompetenz von Fachlehrpersonen der Ernährung .....	125

Nina Hoheneder

## **Kinder und Jugendliche als Konsumierende – Bewusstseinsbildung in der Primar- und Sekundarstufe im Kontext von Nachhaltigkeit**

Der Lernbereich Ernährung und Konsum hängt aufgrund der möglichen mehrperspektivischen Betrachtungsweise stark mit dem Nachhaltigkeitsprinzip zusammen. Um zu erreichen, dass Lernende der Sekundarstufe ein Verständnis für damit verbundene komplexe Sachverhalte aufbauen und zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, ist es wesentlich, dahingehende Bildungs- und Sensibilisierungsprozesse bereits in der Primarstufe zu implementieren.

**Schlüsselwörter:** Verbraucher\*innenbildung, nachhaltige Entwicklung, schulstufenübergreifender Kompetenzaufbau, Primarstufe, Sekundarstufe

### **Children and adolescents as consumers – raising awareness in primary and secondary schools in the context of sustainability**

The learning area of nutrition and consumption is strongly related to the principle of sustainability due to the possible multi-perspective approach. Achieving learners at the secondary level to build up an understanding of the complex issues involved and contribute to sustainable development it is essential to implement educational and awareness-raising processes already at the primary level.

**Keywords:** consumer education, sustainable development, cross-school competence building, primary level, secondary level

---

## **1 Einleitung**

Also ich finde, dass es der Erde besser geht, wenn man nicht so viel Plastik in das Meer schmeißt. Manche Menschen denken einfach nur "weg damit", aber sie denken nicht nach, wo es hin sollte. Manche Menschen schmeißen es nicht in den Mülleimer und der Mülleimer ist auch nicht umsonst da. (Schülerin 3. Klasse)

Die Volksschule, als zunehmend offen gestalteter und von Kompetenzorientiertheit geprägter Lernraum, bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, der Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung (EVB) nachzugehen. Dabei stellt eine dahingehende Bildung im Bereich der Primarstufe eine wichtige Basis für die weiterführende Bildung der Sekundarstufe dar, wodurch grundlegende Weichen für ein lebenslanges nachhaltigkeitsbezogenes Lernen gelegt werden können (UNESCO, 2020, S. 8; Rasfeld, 2017, S. 111). Verständnis, das bereits in jungen Jahren aufgebaut wurde und

gemeinsam mit angeeigneten konsumrelevanten Kompetenzen im Lebensalltag umgesetzt wird, trägt des Weiteren maßgeblich zu einem bewussteren Konsumverhalten bei. Je bewusster und kritischer der Zugang zur Konsumthematik, desto eher kann ein aktiver Beitrag zu einer weltweit lebenswerten Zukunft geleistet werden (UNESCO, 2020, S. iii).

Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick bieten, inwiefern ernährungs- und verbraucherbildnerische Themen bereits Lehr- und Lerninhalt in der Primarstufe sind und wie dies im Verhältnis zu Ansprüchen der EVB steht. In Kapitel 2.3 wird zudem das Zusammenwirken des Konzepts der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit verbraucherbildnerischen Zugängen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe diskutiert.

Ebenso wird in Kapitel 4 der Frage nachgegangen, ob Schülerinnen und Schüler konsum- und nachhaltigkeitsrelevante Inhalte und Kompetenzen eher im schulischen Kontext erlernen oder doch stärker durch das persönliche Umfeld beziehungsweise anderen Lernquellen geprägt werden. Dazu wurden qualitative, in ausgewählten steirischen Volksschulen erhobene Daten mit wissenschaftlichen Sichtweisen in Beziehung gesetzt. Im Zuge dessen wurde herausgearbeitet, auf welcher Basis Lehr- und Lernstrukturen im Bereich der Sekundarstufe aufgebaut werden können und welche Vorteile eine möglichst frühe EVB mit sich bringt.

## **2 Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung**

Um die Zusammenhänge der beiden Konzepte Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung (EVB) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) darzulegen, wird zunächst auf deren jeweilige Bildungsziele und -ansprüche eingegangen. Beide Konzepte spielen eine wesentliche Rolle für eine globale Entwicklung hin zu einer lebenswerten Zukunft (Holst et al., 2020, S. 1; Bundeskanzleramt, 2020, S. 26).

### **2.1 Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung**

Der Bildungsanspruch der EVB ist breit gefächert, themenreich und bezieht sich weitestgehend auf Bereiche des täglichen Lebens (Schlegel-Matthies, 2018). So sollen nicht nur ernährungs- und gesundheitsbezogene Aspekte abgedeckt, sondern auch soziale, ökologische und ökonomische Facetten des Alltags, sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene, behandelt werden. Dahingehende Kompetenzen zu erwerben und diese in den persönlichen Alltag zu integrieren, stellt ein primäres Ziel der EVB dar (Künast, 2005, S. 17f; Reiche 2005, S. 23ff).

Claudia Plinz

## **Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung in der Grundschule – ein Spiralcurriculum im Sachunterricht**

Ein Spiralcurriculum im Sachunterricht zum Thema Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung (EVB) kann helfen, die Inhalte des Unterrichts in unterschiedlichen Jahrgangsstufen beim Lehren und Lernen in heterogenen Schulklassen zu gestalten. In dem Beitrag steht ein Spiralcurriculum der EVB in der Primarstufe im Fokus, das anhand von evaluierten Best Practice Beispielen entwickelt wurde.

**Schlüsselwörter:** Ernährungsbildung, Verbraucher\*innenbildung, Grundschule, doppelte Anschlussaufgabe, Spiralcurriculum

### **Nutrition and Consumer Education in primary school – a spiral curriculum in elementary teaching**

A spiral curriculum in elementary teaching on the topic of nutrition and consumer education (NCE) can help shape heterogenous classes in the content of the class in different school years. In the article there is a spiral curriculum of NCE with the primary level in focus that is based on evaluated best practice examples that were developed.

**Keywords:** nutrition education, consumer education, primary school, double follow up task, spiral curriculum

---

## **1 Sachunterricht: Ernährungs- und Verbraucher\*innenbildung**

Neben den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch hat der Sachunterricht (je nach Bundesland in Deutschland auch Heimat- und Sachunterricht genannt) die Aufgabe, sich mit aktuellen gesellschaftlichen Themen zu beschäftigen, die den Alltagsbezug für die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe berücksichtigen (Plinz, 2022). In den bundesländerspezifischen Lehrplänen und Fachanforderungen für Sachunterricht in Deutschland wird die EVB thematisiert. In welchem Ausmaß, mit welchen Methoden, mit welchen Materialien und letztendlich auch mit wie viel Motivation Themen aus der EVB unterrichtet werden, liegt in den Händen der jeweiligen Lehrkräfte (Plinz, 2021). Obwohl der Gegenstandsbereich im ersten Augenblick greifbar und verständlich erscheint, ist es nicht leicht, eine konkrete Definition von Verbraucher\*innenbildung (VB) zu finden, was jedoch für eine

Betrachtung des Bereichs im Kontext des Sachunterrichts als wichtig erscheint. Oftmals fällt die Bezeichnung für den Gegenstandsbereich im Zusammenhang mit der Ernährungsbildung und ist nicht eindeutig von dieser abgrenzbar (Plinz, 2021). Die Betrachtung der einzelnen Wortstämme im zusammengesetzten Substantiv Verbraucher\*innenbildung (VB), nämlich Verbraucherin bzw. Verbraucher und Bildung ist eine erste Herangehensweise, um den Begriff Verbraucher\*innenbildung zu definieren. Eine Verbraucherin bzw. ein Verbraucher ist laut dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) „[...] jede natürliche Person, die ein Rechtsgeschäft zu Zwecken abschließt, die überwiegend weder ihrer gewerblichen noch ihrer selbständigen beruflichen Tätigkeit zugerechnet werden können“ (Bundesministerium der Justiz, 2022). Kurz formuliert, sind alle Personen Verbraucherinnen und Verbraucher, die zu privaten Zwecken Verträge schließen und Geschäfte abwickeln. Dies kann z. B. der Kaufvertrag sein, den die Kundschaft beim Kauf eines Brotes eingehen. Da dieser Beitrag den Fachbereich des Sachunterrichts fokussiert, wird an dieser Stelle der in der Didaktik des Sachunterrichts von Götz et al. (2022) aufgegriffene Bildungsbegriff von Kößler (1997) verwendet. Kößler (1997) versteht unter Bildung den

Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, dass Menschen im Bezugssystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungsnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen. (Kößler, 1997, nach Götz et al., 2022, S. 16)

Der Aufbau von Wissen und Kompetenzen im Bereich der EVB wird nicht in jeder Familie ermöglicht und so kommen der Kita, Grundschule und weiterführenden Schule diesbezüglich eine besondere Bedeutung zu (Wittkowske et al., 2017). Indem in der Schule Lernanlässe im Bereich EVB angeboten werden, entsteht die Möglichkeit Kinder zu befähigen, sich bewusst und reflektiert mit ihrem Ernährungs- und Konsumverhalten auseinanderzusetzen und ergänzt dadurch auch Aufgaben aus dem familiären Umfeld der Schulkinder (Plinz, 2021). Die Kultusministerkonferenz (KMK) in Deutschland hat 2013 einen Beschluss zur VB an Schulen veröffentlicht, der Aufschluss und Informationen über Themenfelder und deren Umsetzung im Unterricht gibt: Da es sich bei der VB um einen lebenslangen Prozess handelt (KMK, 2013), ist folglich die Schule nicht allein dafür verantwortlich. In der Kita und/oder in der Grundschule wird oftmals der erste Kontakt zum Gegenstandsbereich aufgenommen. Somit kann in diesen Institutionen die Grundlage für einen lebenslangen Prozess gelegt werden. Im Schulunterricht wird nicht nur auf künftige Herausforderungen im Berufs- und Privatleben eingegangen, sondern der Gegenstandsbereich greift auch aktuelle Schwierigkeiten und Probleme auf (KMK, 2013). Die Ziele der VB bzw. die zu erwerbenden Kompetenzen werden von der KMK wie folgt formuliert:

Manuela Pühringer

## **Selbstreguliertes Lernen am konzeptionellen Unterrichtsbeispiel ‚Lernen mit Lebensmitteletiketten‘**

Der vorliegende Beitrag bietet eine theoretische Ausführung zum Thema „Selbstreguliertes Lernen“. Auf Basis eines bereits bestehenden Modells – dem Prozessmodell nach Schmitz et al. (2007) – wird in dem Artikel ein Unterrichtskonzept vorgestellt, das einerseits Lernende bei einem selbstständigen Lernprozess unterstützen soll und andererseits Lerninhalte aus dem Ernährungsbereich mit einem praktischen Bezug zur Lebenswelt verbindet – am Beispiel Lernen mit Lebensmitteletiketten.

**Schlüsselwörter:** Selbstreguliertes Lernen, Phasenmodell, Lebensmitteletikett, Reflexion

### **Self-regulated learning with the conceptual teaching example ‘Learning with Food Labels’**

This article offers a theoretical presentation of “self-regulated learning”. Based on an existing model – process model according to Schmitz et al. (2007) – the article presents a teaching concept that on the one hand supports learners in an independent learning process and on the other hand combines learning content from the field of nutrition with a practical reference to the living world, for example learning with food labels.

**Keywords:** self-regulated learning, phase model, food label, reflection

---

## **1 Einleitung**

Lehrkräfte stellen sich der Herausforderung Lerninhalte so aufzubereiten, dass Lernende kompetent handeln können. „Das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts wird immer darin bestehen, dass die Lernenden ihre situierten Aufgabenstellungen möglichst selbstständig angehen.“ (Lehner, 2019, S. 112) Um als lernende Person auf Problemsituationen oder Erfordernisse reagieren zu können, ist der Transfer von Wissen ins Können eine notwendige Fertigkeit. Darüber hinaus sollen Lernende eine Urteilskompetenz entwickeln und selbstbestimmt handeln können. Komponenten wie Motivation, Volition (bewusste, willentliche Umsetzung) und soziale Faktoren spielen in der Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle (Angele et al., 2021, S. 148f) und diese gilt es im Unterricht zu fördern. Gemäß Suter und Högger (2014, S. 2) sollen Ziele in der Ernährungsbildung sein, Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, mit der Vielfalt an täglichen Einflüssen in Bezug auf Ernährung umgehen zu können. Sie sollen eine Achtsamkeit gegenüber diesen Einflüssen entwickeln und

reflektiert und entscheidungsfähig handeln können. In Anbetracht dieser Ziele stellt sich die Frage, wie Lerninhalte aufbereitet werden können, damit sie von Lernenden mehrdimensional wahrgenommen werden. Ein konzeptionelles Unterrichtsmodell auf Basis eines selbstregulierenden Lernprozesses soll zu diesem Ziel führen. Der Fokus in diesem Modell liegt auf der Integration einer lebensweltlichen Situation beziehungsweise einer praktischen Anwendung (Lernen mit einem Lebensmitteletikett), um kompetentes Ernährungshandeln (Verknüpfen von Wissen und Können) von Schülerinnen und Schülern zu fördern. Im Folgenden werden selbstregulierende Lernprozesse theoretisch behandelt und daraus eine Ableitung für den Ernährungsunterricht erstellt.

## 2 Selbstreguliertes Lernen

Der Begriff „Selbstreguliertes Lernen (SRL) beschreibt einen zielgerichteten und selbstständigen Lernprozess, der sich aus Planungs-, Handlungs- und Reflexionsphasen zusammensetzt.“ (Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019, S. 323) Autorinnen und Autoren beschäftigen sich schon mehrere Jahrzehnte mit der Thematik. Dabei tauchen immer wieder ähnliche Begrifflichkeiten auf. Der Begriff ...

wird häufig synonym mit Begriffen wie selbstgesteuertes Lernen („self-directed learning“), selbstbestimmtes Lernen („self-determined learning“), selbstorganisiertes Lernen oder autonomes Lernen verwendet. Diese Begrifflichkeiten bezeichnen letztendlich alle das vom/von der Lernenden aktiv initiierte Vorgehen, das eigene Lernverhalten unter Einsatz von verschiedenen Strategien zu steuern und zu regulieren. (Wild & Möller, 2020, S. 46)

Wrana (2017, nach Armbrorst-Weihs et al. 2017, S. 47) beschreibt selbstregulierende Lernende als Personen, die eigenständig Ziele und Inhalte formulieren können, über Methodenkompetenz verfügen, eine gute Zeiteinteilung haben und das eigene Handeln entsprechend steuern, kontrollieren und evaluieren können. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, die Selbstlernfähigkeit zu fördern und die Möglichkeit einer Selbstregulation herzustellen. Obwohl sich die Definitionen im Detail unterscheiden, beinhalten alle bestehenden Modelle folgende gemeinsame Komponenten:

- Kognitive Komponente: Es erfolgt eine Zieldefinierung und eine diesbezügliche Abstimmung einer oder mehrerer Lernstrategien. Ein Bestand an unterschiedlichen Lernstrategien ist notwendig (Döring, 2020, S. 58).
- Motivationale Komponente: Hierzu zählen Aktivitäten, die dazu führen, dass sich Lernende selbst motivieren, einen Auftrag willentlich erfüllen und diesem überzeugt gegenüberstehen (Dörrenbächer-Ulrich et al., 2019, S. 325).
- Metakognitive Komponente: Sie beinhaltet eine Überwachung und Kontrolle des eigenen Lernens und in Folge eine Adaptierung bzw. Optimierung von Strategien oder Zielsetzungen (Döring, 2020, S. 58).

Vanessa Lüder, Katrin Lütjen & Ulrike Johannsen

## **Klimafreundliche Ernährungsbildung – kompetenzorientierte Ansätze, Methoden und Herausforderungen im Kontext lebenslangen Lernens**

Der Beitrag nimmt Bezug auf eine inklusive Ernährungsbildung. Es werden konkrete Ansätze für eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe durch differenzierte kompetenz- und subjektorientierte Lernarrangements anhand von zwei lebensweltorientierten Praxisbeispielen aufgezeigt: die *Mitmach-Küche* für die Tafel-Kundschaft sowie *Lecker Deutsch* als Konzept für Menschen mit Migrationshintergrund und gering Literalisierte<sup>1</sup>.

**Schlüsselwörter:** Food Literacy, Grundbildung, klimafreundliche Ernährung, Lebensweltorientierung, aufsuchende Ernährungsbildung

### **Climate-friendly nutrition education – competence-oriented approaches, methods and challenges in the context of lifelong learning**

The article refers to inclusive nutrition education. Concrete approaches for improvement of social participation through differentiated competence- and subject-oriented learning arrangements are shown based on two lifeworld-oriented practical examples: the *Mitmach-Küche* (Participatory Kitchen) for food bank customers and *Lecker Deutsch* (Yummy German) as a concept for people with a migration background and low literacy levels.

**Keywords:** food literacy, basic education, climate-friendly nutrition, lifeworld orientation, outreach nutrition education

---

## **1 Einleitung**

Deutschland ist von einer steigenden Ernährungsarmut betroffen, welche unter anderem durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie und die steigenden Lebensmittelpreise bedingt wird (Beermann & Grahl, 2021). Darüber hinaus nehmen die Lebensmittelpenden für die Tafeln seit Anfang 2022 ab, die Zahlen der Tafel-Kundinnen und -Kunden steigen jedoch an. Dabei handelt es sich bspw. um Menschen, die sich die steigenden Lebensmittel- und Energiepreise nicht mehr leisten können. Die aktuelle Kriegssituation verschärft die Situation noch maßgeblich (Tafel Deutschland e.V., 2022). Durch die Corona-Pandemie hat sich die Anzahl

der Menschen, die von Ernährungsarmut betroffen sind, auch durch Kurzarbeit und Jobverluste erhöht (Tafel Deutschland, 2019).

In Deutschland wird nicht systematisch erfasst, wie viele Menschen von Ernährungsarmut betroffen sind (Beermann & Grahl, 2021; Lewalter & Beermann, 2021). Da „Ernährungsarmut [...] langfristig zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen und sozialer Isolation führen [kann]“ (Lewalter & Beermann, 2021, S. 4), sollten Ernährungsbildungsangebote genau hier ansetzen, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken und die Menschen handlungsfähig zu machen.

Einen weiteren Bedarf hinsichtlich des lebenslangen Lernens zeigt die Level-One Studie 2018 auf: In Deutschland leben 6,2 Millionen gering literalisierte Erwachsene (zwischen 18 und 64 Jahren). 47,4% davon sind Menschen mit einer anderen Herkunftssprache (Grotlüschen et al., 2019). Allein in 2020 kamen rund 1,19 Millionen Zuwanderer nach Deutschland und 26,7% der deutschen Bevölkerung wiesen einen Migrationshintergrund auf (Bundesministerium des Innern und für Heimat, 2021). Die Level-One Studie 2018 zeigte zudem, dass eine alltagsbezogene Kompetenzförderung zielführend ist, um die Lese- und Schreibkompetenz von gering Literalisierten zu fördern (Grotlüschen et al., 2019).

Gering Literalisierte, Menschen mit Migrations-/Fluchthintergrund sowie Tafel-Kundinnen und -Kunden erfahren eine geringe gesellschaftliche Teilhabe, da Sprachbarrieren oder fehlende schriftliche Kenntnisse die „eigenständige[n] Beurteilung politischer, gesundheitlicher, finanzieller oder digitaler Angelegenheiten“ (Grotlüschen et al., 2022, S. 63) erschweren, weshalb es weiterer Unterstützung bedarf (Grotlüschen et al., 2022). Des Weiteren können Lese- und Schreibschwierigkeiten dazu führen, dass Angebote zur Ernährungsbildung häufig nicht verstanden oder wahrgenommen werden. Über niederschwellige Aktionen, welche zum Ziel haben, die küchenpraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, können Lese-, Schreib- und Sprachkompetenzen an alltagspraktischen Themen erworben werden. Nebenbei erfahren die Teilnehmenden Wertschätzung und Teilhabe. Durch die Interaktion mit der Kursleitung und den Kursteilnehmenden werden ihnen durch das gemeinsame Durchführen erweiterte Handlungsempfehlungen vermittelt. Anhand der alltagspraktischen Tipps können sie Kompetenzen bspw. in der Lebensmittellagerung oder -haltbarmachung erlangen. Durch diesen impliziten Ansatz wird z. B. einer Lebensmittelverschwendung entgegengewirkt und die Teilnehmenden können zukünftig ihre Kosten für Nahrungsmittel reduzieren.

Trotz der gesellschaftlichen Aktualität des Themas Nachhaltigkeit weisen die Betroffenen Hemmnisse und Barrieren gegenüber dieser Thematik auf. Dies hat mit dem Image und dem mittelschichtorientierten Verständnis von Nachhaltigkeit sowie der hohen Komplexität und den teils widersprüchlichen Regeln zu tun.

2015 wurde die Agenda 2030 verabschiedet und 17 Sustainable Development Goals (SDGs) wurden festgelegt. Im Projekt *KlimaFood* stehen insbesondere das Ziel 1 „Armut in jeder Form und überall beenden“ und das Ziel 3 „Gesundheit und Wohlergehen“ im Fokus (Bundesregierung, o. D.). Ebenso zu berücksichtigen ist

---

Regine Bigga & Georg Raacke

## **„Alles Leben ist Problemlösen“ (Popper) – Die Komplexität der alltäglichen Lebensführung erfassen durch Problembasiertes Lernen**

In der Haushaltswissenschaft und der haushaltsbezogenen Bildung besteht eine große Herausforderung darin, Komplexität zu erfassen, zu verstehen und als eine bewältigbare Aufgabe anzunehmen. Problembasiertes Lernen (PBL) bietet ein Konzept, komplexere Frage- und Problemstellungen aus der alltäglichen Lebensführung und deren Verwobenheit mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu verstehen. Aus hochschuldidaktischer Sicht werden Chancen und Begrenzungen diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Hochschuldidaktik, Problembasiertes Lernen, PBL, Komplexität erfassen, Wohnen

### **“All life is problem-solving” (Popper) – grasping the complexity of life conduct through problem-based learning**

Within home economics and household-related education, a major challenge is to grasp complexity, understand it and accept it as a manageable task. Problem-based learning (PBL) offers a concept for understanding more complex questions and problems from everyday life and how they are interwoven with social conditions. Opportunities and limitations are discussed from the perspective of higher education didactics.

**Keywords:** higher education didactics, problem-based learning (PBL), grasping complexity, habitation

---

## **1 Einleitung**

Weshalb sollten wir glauben, dass es für jedes Problem auch eine Lösung gibt?  
(Terry Eagleton)

Wer kennt noch Alf? Jenen kauzigen, katzenfressenden Außerirdischen, dessen Raumschiff mitten auf dem Garagendach der US-Mittelschichtsfamilie Tanner havarierte und der von nun an zur Familie gehörte? Ein Standardspruch des witzigen Außerirdischen war: „Null Problemo!“ Für Alf war so gut wie nichts ein Problem. Die Lebensführung hingegen stellt Haushalte Tag für Tag vor Fragen und Probleme, die es zu bewältigen gilt und an denen manche Haushalte scheitern. Dies hat häufig damit zu tun, über wieviel kulturelles, soziales oder ökonomisches Kapi-

tal die jeweiligen privaten Haushalte verfügen und welche Kompetenzen sie haben, um dieses Kapital sinnvoll für die Daseinsvorsorge zu nutzen. Dies gilt insbesondere auch, weil staatliche, wirtschaftliche, aber auch zivilgesellschaftliche Institutionen einem stetigen Wandel unterliegen.

Nicht zuletzt aufgrund dessen sollen im Studium an der Universität Paderborn im Studiengang Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung und Gesundheit) im Modul „Nachhaltige Lebensführung und Alltagsbewältigung“ u. a. folgende Kompetenzen angebahnt werden:

Die Studierenden

- können exemplarisch Armut, Migration und Geschlechtszugehörigkeit (Gender) als zentrale Rahmenbedingungen für Gesundheit und Teilhabechancen analysieren,
- verstehen den Zusammenhang von sozioökonomischen Rahmenbedingungen, sozialer Lage, Milieu und Lebensführung,
- verstehen die Zusammenhänge zwischen Lebensführung, Verbraucherverhalten, sozialer Lage, Gesundheit, Umweltschutz und Nachhaltiger Entwicklung,
- kennen Aufgaben für die alltägliche Lebensführung und können anhand von Fallbeispielen alltagsadäquate milieuspezifische Handlungsstrategien für ausgewählte Zielgruppen ermitteln und entwickeln,
- die Fähigkeit zur Kommunikation wissenschaftlicher Information in gesellschaftlichen Zusammenhängen,
- Teamfähigkeit,
- die Fähigkeit zu kritischem Hinterfragen von Informationsquellen (Universität Paderborn, 2022, S. 15).

Ein zunehmender Teil der Studierenden in den Seminaren hat grundlegende Schwierigkeiten im Umgang mit komplexen Fragestellungen, daher werden von ihnen teilweise vereinfachte Sichtweisen und Lösungen präferiert. Ein Grund ist sicherlich, dass es bei einigen Studierenden an notwendigem Fachwissen und Verständnis mangelt, da sie sich schwertun, über die Basisliteratur hinaus größere Texte oder auch nur Artikel zu lesen und über komplexe Zusammenhänge nachzudenken, ja, diese überhaupt erst zu erkennen. Gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen im Hinblick auf die Folgen für die private Lebensführung zu identifizieren und zu beurteilen, fällt Studierenden dabei häufig besonders schwer.

Zudem bildet ein Sachverhalt ein großes Manko, der sich mittlerweile wie ein „Roter Faden“ durch alle Bildungsinstitutionen zieht: Lesen ist nicht mehr so „angesagt“. Im Sommer 2022 machte eine Studie der Kultusministerkonferenz darauf aufmerksam, tagesschau.de titelte: „Grundschüler lesen und rechnen immer schlechter“ (Tagesschau, 2022). Dabei zählen Lesen und Schreiben zu wichtigen Kulturtechniken, über die insbesondere angehende Lehrkräfte verfügen sollten (Liessmann, 2014, S. 153). Hochschuldidaktisch stellt sich daher die Frage, wie Studierende motiviert werden können, Fachliteratur zu lesen und sich mit komplexen Sachverhalten auseinanderzusetzen. Als ergiebiger methodischer Zugang hat sich das Problemba-

Stephanie Grundmann, Karin Groth & Nina Langen

## **Vom Acker bis zum Teller und zurück: Bildung für Nachhaltige Ernährung**

Der urbane Lebensmittelanbau im Bildungssetting kann zur Transformation des Ernährungssystems beitragen indem Kreislaufwirtschaft und nachhaltige Ernährungssysteme anhand von Themen und Inhalten adressiert werden. Bildung für Nachhaltige Ernährung ermöglicht im Gegensatz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung eine kontroverse und reflektierende Diskussion alltäglicher Ess- und Konsumententscheidungen, die von Food Values und Esskultur gerahmt werden.

**Schlüsselwörter:** Urbaner Lebensmittelanbau, Ernährungssysteme, Schulacker, Reflexivität, Gestaltungskompetenz

## **From the field to the plate and back: Education for Sustainable Nutrition**

Urban food production in an educational setting can contribute to the transformation of the nutrition system by addressing the circular economy and sustainable food systems through themes and content. Education for Sustainable Nutrition, in contrast to Education for Sustainable Development, enables a controversial and reflective discussion of everyday eating and consumption choices framed by food values and culinary culture.

**Keywords:** urban food cultivation, nutrition systems, school field, reflexivity, shaping competence

---

## **1 Das Ernährungssystem und urbaner Lebensmittelanbau**

Das globale Ernährungssystem ist der Bereich, der für die meisten Treibhausgasemissionen und den größten Verlust der biologischen Vielfalt verantwortlich ist (Rockström et al., 2020, S. 3). Als Ernährungssystem werden „die komplexen Zusammenhänge und Interdependenzen zwischen der Art und Weise der Produktion der Agrarrohstoffe, ihrer Verarbeitung, ihrem Transport sowie dem Konsum und Umgang mit Lebensmitteln“ bezeichnet (Die Bundesregierung, 2021, S. 17). Die im Jahr 2022 nach Schätzungen der Vereinten Nationen auf der Erde lebenden 7,9 Milliarden Menschen (United Nations, 2022) sind zumindest als Konsumentinnen und Konsumenten Teil des Systems. Parallel zum geschätzten Wachstum der Weltbevölkerung um weitere 2 Mrd. Menschen in den nächsten 30 Jahren (United Nations, 2022) wird

die Urbanisierung voranschreiten, sodass ca. zwei Drittel aller Menschen in Städten leben und in Deutschland sogar ca. 85%, die sich trotz der klimawandelbedingten Veränderungen ernähren möchten (Deutsche Stiftung Umwelt [DSW], 2018). Mit der fortschreitenden Urbanisierung besteht die Gefahr, dass der Lebensmittelanbau aus den Städten verdrängt wird, obwohl er historisch ein Teil der Stadtstrukturen war (FAO et al., 2022, S. 9; FAO, 2019). Im Rahmen der erforderlichen Transformation des Ernährungssystems wird die Relevanz der Relokalisierung des Lebensmittelanbaus deutlich. Lebensmittelanbau in räumlicher Nähe der Konsumentinnen und Konsumenten unterstützt die nachhaltige Entwicklung in Großstädten sowie die Versorgungssicherheit in Pandemien wie der aktuell erlebten (Northoff, 2020; FAO, 2019). Es wird geschätzt, dass eine peri-urbane, d. h. stadtnahe Lebensmittelproduktion, das Potential hat zukünftig ca. 30% der Stadtbevölkerung zu versorgen (Kriewald et al., 2019, S. 1). Dabei definiert die FAO et al. (2022, S. 11) den „urbanen“ bzw. „peri-urbanen“ Lebensmittelanbau als Gesamtheit aller Prozesse (Produktion, Umwandlung, Verteilung, Vermarktung, Recycling), die auf Flächen in der Stadt und der Region erfolgen, um den Bedürfnissen der Bevölkerung gerecht zu werden. Die folgenden vier Kategorien werden dabei unterschieden (FAO et al., 2022, S. 15-17):

- „*Home-based gardening*“: Lebensmittelanbau im eigenen Haushalt, der vorwiegend der Selbstversorgung dient.
- „*Community-based and other shared gardening*“: Anbau auf kommunalen, öffentlichen und privaten Flächen, wie z. B. in Kleingärten oder Urban Gardening-Projekten.
- „*Commercial crop production, livestock and fisheries*“: Kommerzieller ertragsorientierter Lebensmittelanbau, z. B. als Feldanbau, in Gewächshäusern und Aquaponik-Anlagen.
- „*Institutional food growing*“: Anbauprojekte zu (Aus-)Bildungs- oder Schulungszwecken in Freizeiteinrichtungen, Kindergärten, Schulen und Universitäten.

In der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie (DNS) wurde die Agenda 2030 *For Sustainable Development* in ein politisches Programm transformiert, durch das die Sustainable Development Goals (SDGs) als Querschnittsaufgaben in Strukturen und Institutionen inkludiert werden sollen. Zum Aufzeigen von Transformationsprozessen identifiziert die DNS sowohl das Modell der „*Kreislaufwirtschaft*“ als auch „*nachhaltige Agrar- und Ernährungssysteme*“ als relevant (Die Bundesregierung, 2021, S. 11-12).

Schulen und Universitäten kommt insofern eine besondere Rolle zu, als dass von ihnen die Etablierung sowohl von Themen nachhaltiger Entwicklung über die Bildung für Nachhaltige Entwicklung sowie von Ernährungsthemen (SDG 4.7) in Bildungsprozessen erwartet wird.

---

Carolin Uhlmann

## Retrospektive auf die Entwicklung und Umsetzung eines partizipativen Seminarkonzepts für die Lehrküche

Aus der Sicht der Lehrperson und studentischen Hilfskraft werden Ausführungen und Einschätzungen für ein unter Corona-Pandemiebedingungen weiterentwickeltes Seminarkonzept mit studentischer Partizipation in einer fachpraktischen Lernumgebung gegeben. Im Beitrag wird ein spezifiziertes Studierende-als-Partner-Analyseraster vorgestellt. Allgemeine Gelingensvoraussetzungen und erreichte Partizipationsgrade werden diskutiert.

**Schlüsselwörter:** Partizipation, Studierende als Partner (SaP-Ansatz), Fachpraxis, Hochschuldidaktik, Lehrerprofessionalisierung

## Retrospective on the development and implementation of a participatory seminar concept for the teaching kitchen

From the perspective of the teacher and student assistant, explanations and assessments are given for a seminar concept further developed under Corona pandemic conditions with student participation in a subject-specific practical learning environment. A specified students-as-partners analysis grid is presented. General conditions for success and levels of participation are discussed.

**Keywords:** participation, students as partners (SaP approach), subject practice, university didactics, teacher professionalisation

---

*Was man lernen muss,  
um es zu tun, das lernt man,  
indem man es tut. (Aristoteles)*

## 1 Vorbemerkung

Über die verwirklichte studentische Partizipation und die Anpassungen auf der institutionellen, prozessualen und der interaktionalen Ebene werden in diesem Beitrag Aussagen getroffen. In dieser Beschreibung des weiterentwickelten Seminarkonzeptes werden unterschiedliche Ebenen der Hochschule und Lehre beleuchtet. Für ein besseres Verständnis erfolgt die Argumentation in den entsprechenden Kapiteln immer zuerst auf der Ebene der Institution Hochschule und danach auf der Ebene der Lehrveranstaltung. Die Bezeichnung der Agierenden variiert daher und wird dementsprechend gekennzeichnet. Die Lehrperson und studentische Hilfskraft handeln als Lehr-Lern-Tandem und sind in dieser Konstellation weiblich, deshalb wird diese

Tatsache in der ersten Abbildung auch berücksichtigt. Alle anderen Bezeichnungen erfolgen gendergerecht in der neutralen Form als Lehrperson bzw. Lehrende, Studierende und studentische Hilfskraft (SHK).

## 2 Einbettung und Beschreibung der Lehrveranstaltung

Im zweiten Kapitel werden die Besonderheiten des Studien- und Schulfachs skizziert. Exemplarisch werden die veränderten Bedingungen und Konsequenzen durch die Corona-Pandemie für die eigene Lehrveranstaltung vorgestellt.

Das Studien- und Schulfach Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales (WTH/S) verortet sich mit seinen fachdidaktischen Prinzipien zwischen der allgemeinbildenden und der beruflichen Didaktik begründet u. a. durch das Querschnittsthema Berufsorientierung (SMK, 2019). Die ‚doppelten pädagogischen Wurzeln‘ – aus der westdeutschen Arbeitslehre und der ostdeutschen Polytechnik – sind die Basis für den Ansatz einer domänenübergreifenden Fachdidaktik. Als Alleinstellungsmerkmal ist der fachpraktische Unterricht zur Be- und Verarbeitung von unterschiedlichen Werk- und Rohstoffen wie Holz, Metall, Kunststoff und Nahrungsmitteln hervorzuheben. In den Werkstätten und Laboren erfolgt eine Verknüpfung von fach- und bezugswissenschaftlichen Grundlagenwissen mit(fach-)didaktischen Prinzipien für die entsprechenden Lernumgebungen.

Die Qualifikationsziele des Moduls im Studiengang sind der Ernährungs- und Verbraucherbildung zuzuordnen. Neben der Vorlesung „Lebensmittelwarekunde“ erweitern zwei Seminare mit einer Theorie-Praxis-Verknüpfung den angeleiteten Kompetenzerwerb in der *Lehrküche*. Die Seminare „Bromatik“ – Grundsätze der Nahrungszubereitung – und „Vertiefte Ernährungslehre“ (*VEL*) werden jedes Semester angeboten (TU Dresden, 2018; 2020). Der Fokus dieser Seminare liegt auf den fachpraktischen Lehr-Lerninhalten, die nach dem Prinzip der doppelten pädagogischen Praxis (Wahl, 2013) vermittelt werden. Die weiteren Ausführungen beziehen sich nun ausschließlich auf die eigene Lehrveranstaltung *VEL* im Modul.

### 2.1 Inhalte und Lehr-Lernziele

Das Seminar *VEL* ist an aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zum Totalphänomen Ernährung (Maus, 1968; nach Hesecker et al., 2018) und weiteren ernährungswissenschaftlichen Themen entsprechend dem Lehrplan für Oberschulen (SMK, 2019) ausgerichtet. Die Lehrperson formulierte folgende Learning Outcomes:

1. Die Studierenden erwerben und vertiefen Kompetenzen zu selbstgewählten fachwissenschaftlichen Themenkomplexen:

Verena Gratzler & Michael Wukowitsch

## **Salutogene Begabungsförderung: Maßnahmen, Schnittstellen und Limitationen**

Objektive Schnittstellen zwischen Gesundheitsförderung und Begabungsförderung im Unterricht zeigen sich durch die Verwendung eines dynamischen Begabungsbegriffs im Kontext zu den Grundprinzipien der Gesundheitsförderung. Durch Interviews mit Lehrkräften aus dem Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen wurde erhoben, welche tatsächlich vorhandene Kongruenz in diesen Bereichen aus Sicht der Lehrpersonen besteht. Ebenso werden die daraus resultierenden didaktischen Überlegungen für eine standortbezogene Ernährungsbildung aufgezeigt.

**Schlüsselwörter:** Gesundheitsförderung, Begabungsförderung, Schnittstellen

## **Salutogenetic giftedness promotion: measures, interfaces and limitations**

Objective interfaces between health promotion and giftedness promotion in the classroom are evident in the use of a dynamic concept of giftedness in the context of the basic principles of health promotion. Interviews with teachers from the Vienna Network of Health Promoting Schools were conducted to determine the actual congruence in these areas. Likewise, the resulting didactic considerations for location-based nutrition education are shown.

**Keywords:** health promotion, giftedness, interfaces

---

## **1 Einführung**

„Guter Unterricht berücksichtigt sowohl gesundheits- als auch leistungsrelevante Aspekte.“ (BMBWF, 2018, S.12). Der Zusammenhang zwischen Bildung und Gesundheit wird im 6. Ziel der österreichischen Gesundheitsziele verdeutlicht und ist rechtlich zum einen als Unterrichtsprinzip im Grundsatzterlass „Gesundheitserziehung GZ 27.909/115-V/3/96“ verankert und zum anderen im Rundschreiben Nr. 25/2917 des Bundesministeriums für Bildung zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung ersichtlich.

Die zehn vom österreichischen Ministerrat beschlossenen Gesundheitsziele bilden nun einen Handlungsrahmen bis zum Jahr 2032, wobei das für diesen Beitrag relevante sechste österreichische Gesundheitsziel folgendes besagt: „Bildung hat einen zentralen Einfluss auf die Gesundheit – sie steigert die Chancen auf ein höhe-

res Einkommen und bessere Lebensumstände und wirkt sich dadurch positiv auf die Gesundheit aus.“ (BMGF, 2017, S. 26). Umgekehrt betrachtet ist der Gesundheitszustand unserer Kinder und Jugendlichen maßgeblich verantwortlich für ihren Bildungserfolg (BMGF, 2017).

Um dem gesellschaftlichen Wandel mit der Vielfalt an klassenspezifischen Diversitätsmerkmalen gerecht werden zu können, ist die Verwendung eines dynamischen Begabungsbegriffes (Kiso, 2019; Solzenbacher, 2019; Hoyer, 2012; Weigand, 2011), der die Potentialentfaltung, die Entwicklung der Selbstkompetenz und die individuelle Entwicklung ermöglicht, unumgänglich. In der Grundlagenliteratur zeigen sich objektive Kongruenzen zwischen den Grundprinzipien der Gesundheitsförderung und dem dynamischen Begabungsbegriff. Um diese aber näher betrachten zu können, Grenzen aufzuzeigen sowie didaktische Implikationen für die schulische Ernährungsbildung aufzeigen zu können, stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags die folgenden Forschungsfragen:

1. Welche Unterrichtsmaßnahmen fördern die Gestaltung einer salutogenen Begabungsförderung und welche Schnittstellen lassen sich zwischen den Unterrichtsprinzipien der schulischen Gesundheitsförderung und der schulischen Begabungsförderung an Wiener Schulstandorten mit gesundheitsförderndem Schwerpunkt identifizieren?
2. Welche Limitationen zeigen sich in der Umsetzung einer salutogenen Begabungsförderung im Unterricht?
3. Welchen Beitrag leistet die Ernährungsbildung bei der Verknüpfung der beiden Domänen?

## 2 Gesundheits- und Begabungsförderung

Im Folgenden werden relevante Begrifflichkeiten der schulischen Gesundheitsförderung dargestellt, die den definatorischen Rahmen zeichnen, um ein einheitliches Verständnis des Arbeitsfeldes zu gewährleisten.

### 2.1 Schulische Gesundheitsförderung

In diesem Beitrag wird vom mehrdimensionalen Gesundheitsbegriff ausgegangen, der erstmals 1948 von der World Health Organisation (WHO) definiert und im Laufe der Jahre weiterentwickelt wurde. Sie vereint psychische, physische und soziale Gesichtspunkte gleichermaßen (WHO, 2020).

Ebenso erforderlich ist eine einheitliche Verwendung der Begrifflichkeit Gesundheitsförderung, welche ebenfalls in der Ottawa Charta aus dem Jahr 1986 definiert wurde. So gilt Gesundheitsförderung als Prozess, der allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit ermöglicht und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigt (WHO, 1986).

Susanne Obermoser, Jaqueline Pittino, Carina Gimpl & Ursula Buchner

## **Zur Explikation fachdidaktischen Wissens im Lernfeld Ernährung: eine Analyse von Studienaufgaben**

Eine Sammlung von Studienaufgaben zur Professionsentwicklung Studierender im Lehramt Ernährung wurde inhaltsanalytisch dahingehend untersucht, welchen Kategorien des Professionswissens in Fachdidaktik Ernährung sie potentiell zuarbeiten.

**Schlüsselwörter:** Inhaltsanalyse, Studienaufgaben, Kategorien des Professionswissens

### **Explication of Pedagogical Content Knowledge in Nutritional Education: An Analysis of Study Material**

Study tasks are intended to support the professional development of students in the nutrition teaching profession. These were analysed in terms of content to determine which categories of professional knowledge they potentially contribute to.

**Keywords:** content analysis, study tasks, categories of pedagogical content knowledge

---

## **1 Das Anliegen der Analyse**

Fachdidaktische Kompetenzen umfassen vielseitige Komponenten, wie bspw. konzeptionelles Denken und situativ angemessenes Handeln in den Tätigkeitsfeldern des Berufs Lehrerin und Lehrer sowie eine theoriegeleitete Reflexion dieses Wissens und Könnens über kollegiales und berufsbegleitendes Lernen. Neben diesen allgemeinen, für alle Fächer relevanten Komponenten fachdidaktischer Kompetenzen ist dabei die Wahrnehmung von Spezifika, die eine eigenständige Fachdidaktik im Lehramtsstudium Ernährung auch begründen, von hochschuldidaktischem Interesse und Gegenstand kritisch-kollegialer Diskurse.

Das Studienbuch Fachdidaktik Ernährung (Angele et al., 2021) bietet über Studienaufgaben vielfältige Anregungen für die Aneignung, Vertiefung und Reflexion fachdidaktischer Inhalte in den unterschiedlichen Phasen der Professionsentwicklung. Die in diesem Beitrag vorgestellte Analyse der, dem Studienbuch angefügten Sammlung von Studienaufgaben beschränkt sich auf die Explikation fachdidaktischen Wissens (*pedagogical content knowledge, PCK*) als einem ersten Schritt für weiterführende Studien zum PCK Ernährung. Dazu zählen bspw. die Überprüfung der Vollständigkeit der gefundenen Kategorien des Professionswissens durch einen

## | Fachdidaktisches Wissen (PCK)

Ableich mit anderen Textmaterialien (z. B. Curricula der Fachdidaktik Ernährung) sowie eine theoriegeleitete Reflexion (siehe Beitrag „Mehrebenenmodell“ in dieser Ausgabe). Die Analyse der Studienaufgaben ist eine Grundlage für weiterführende Entwicklungs- und Forschungsaktivitäten dahingehend, welche *Facetten fachdidaktischer Kompetenzen* für qualitativ hochwertigen Fachunterricht als relevant erachtet werden und daher im Rahmen der hochschuldidaktischen Lehr- und Ausbildungspraxis im Studienfach Ernährung angebahnt werden soll(t)en.

## 2 Zum methodischen Vorgehen

Insgesamt liegen 192 Studienaufgaben im Grundlagenwerk vor, die im Anschluss an die jeweiligen Kapitel, über QR-Codes als e-Anhang des Studienbuchs Fachdidaktik Ernährung (Angele et al., 2021), abrufbar sind. Um herauszufinden, welche *Kategorien des Professionswissens* das Studienmaterial anspricht, wurde dieses einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (Döring & Bortz, 2016, S. 602): Die qualitative Inhaltsanalyse ist eine systematische Analyse von Textmaterial (hier: Studienaufgaben) über die Zerlegung der Texte in Kategorien, wobei in der Art der Kategorienentwicklung zwischen induktiver und deduktiver qualitativer Inhaltsanalyse unterschieden wird (Schneijderberg et al., 2022).

Paraphrasen (Codes), die Inhalte des Studienmaterials in sinngemäßen Ankerwörtern auf höherer Abstraktionsebene wiedergeben, wurden *induktiv* – also in einem möglichst offenen, ersten Codierprozess – gewonnen. Bei der Verdichtung der Codes zu Kategorien höherer Ordnung wurde im Sinne eines *deduktiven* Vorgehens auf Konzepte zur inhaltlichen Katalogisierung des Professionswissen allgemein- und fachdidaktischer Natur zurückgegriffen (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2011; Altrichter et al., 2012; Neuweg, 2014; Terhart et al., 2014; Bayrhuber et al., 2017; KMK, 2019a, 2019b; Rothgangel et al., 2021; Schlegel-Matthies & Wespi, 2020; Reinhardt et al., 2021). Hierbei ist zu betonen, dass das Anliegen der Analyse in der Identifikation von Elementen fachdidaktischen Professionswissens in den vorliegenden Studienaufgaben lag und nicht in der Beurteilung des Studienmaterials. Das Ziel der qualitativen Analyse – das Offenlegen und damit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Kategorienbildung (Schneijderberg et al., 2022) – hatte Vorrang vor einer quantitativen Auswertung, weshalb in der weiteren Beschreibung der Kategorien in Kapitel 3 auch nicht weiter auf Häufigkeiten eingegangen wird.

Mit Hilfe der Software MAXQDA (2021) konnten die Zuordnungen der Codes zu Fundstellen in den Studienaufgaben (Textmaterial) in mehreren Durchgängen geprüft und ggf. revidiert werden. Um die Ermittlung von Häufigkeiten (Abbildung 1) durch thematische Variationen innerhalb einer Studienaufgabe nicht zu verfälschen, wurde auf Einmalcodierungen geachtet. Mehrfachcodes wurden nur dann vergeben, wenn multiple Kompetenzaspekte innerhalb einer Studienaufgabe ange-

---

Claudia Angele, Ursula Buchner, Johanna Michenthaler,  
Susanne Obermoser & Katharina Salzmann-Schojer

## Ein Mehrebenenmodell zur Erfassung professioneller Handlungskompetenz von Fachlehrpersonen der Ernährung

Bei der Suche nach Zusammenhängen zwischen Professionalisierung, Unterrichtsqualität und Lernerfolgen werden auch spezielle Anforderungen an die Fachdidaktik eines Unterrichtsfachs sichtbar. Mit Hilfe eines Mehrebenenmodells werden Facetten fachspezifischer Besonderheiten des fachdidaktischen Wissens *Ernährung* zur Diskussion gestellt.

**Schlüsselwörter:** Professionswissen, fachdidaktisches Wissen & Können, Ernährungsdidaktik

### A multi-level model for recording the professional competence of nutrition teachers

Looking for connections between professionalization, teaching quality and learning success, subject-specific features of pedagogical content knowledge in nutrition become visible. A multi-level model focusses facets of subject didactics in nutrition education.

**Keywords:** Professional knowledge, didactic knowledge & skills, nutrition didactics

---

## 1 Spezifika des Professionswissens für das Lehramt

Fragen zur Ernährung des Menschen werden aufgrund der gegebenen Alltags- und Lebensnähe in vielen Unterrichtsgegenständen als beispielhafte Lernanlässe aufgegriffen, um die fachspezifischen Prozeduren des jeweiligen Gegenstandsbereichs zu üben (Sprachen, Mathematik, Digitale Kompetenzen, Entwicklung von Urteilskompetenz unter Anwendung formaler Prinzipien wie Ethik, Logik, Recht). Aus der Vielzieligkeit des Lernens hinsichtlich des Wissens- und Kompetenzerwerbs auch innerhalb der ernährungsbezogenen Unterrichtsfächer kann jedenfalls geschlossen werden, dass fachdidaktisches Wissen und Können im Gegenstandsbereich ‚Ernährung des Menschen‘ nicht für alle Lehrenden gleich sind. Viele Kompetenzfacetten einer ‚guten‘ bzw. ‚erfolgreichen‘ Lehrperson<sup>1</sup>, wie sie in Konzeptionen des Professionswissens operationalisiert und teilweise empirisch begründet werden können, entfalten auch eine positive Wirkung auf ein verständiges Lernen im Lernfeld Ernährung, sind also allgemeiner fachdidaktischer Natur

(Kunter et al., 2011; Kunter & Trautwein, 2013; Rothgangel et al., 2019; 2021). Allerdings – so die diesem Beitrag zugrunde liegende Annahme – wird davon ausgegangen, dass es einige grundlegende Aspekte eines spezifisch ernährungsdidaktischen Wissens und Könnens gibt, die für die pädagogische Arbeit unter dem Titel Ernährungsbildung von Belang sind. Erst über eine Operationalisierung der Spezifika des fachlichen Lernens in Ernährung lassen sich Anforderungen an das Lehramt Ernährung in der Allgemein- und Berufsbildung auch unterscheiden und Zusammenhänge zwischen Professionalisierung, Unterrichtsqualität und Lernerfolgen ggf. empirisch prüfen. Das in diesem Beitrag vorgestellte Mehrebenenmodell dockt an bestehende Rahmenmodelle zur Professionalisierung an (Übersicht siehe Brandl, 2019) und integriert aktuelle fachdidaktische Erkenntnisse. Es ist damit anschlussfähig an intra- und transdisziplinäre hochschuldidaktische Diskurse zur Bildung für den Beruf Lehrerin und Lehrer im Lernfeld Ernährung.

## 2 Zur Bestimmung des Professionswissens

Mit Blick auf die spezifischen Anforderungen in pädagogischen Berufen haben sich unterschiedliche Bestimmungsansätze zur Darstellung des Professionswissens etabliert. In diversen Forschungspfaden werden differente Annahmen zur Wirksamkeit des Handelns der Lehrperson in spezifischen Formen des Wissens, des Könnens und des Habitus angenommen, die sich in der Suche nach Persönlichkeitseigenschaften, nach Kompetenzausstattungen, nach Handlungsstrukturen und sozialen Praktiken ausdifferenzieren. Einen kompakten Überblick über die kontrovers diskutierten paradigmatischen Ansätze und erkenntnisleitenden Perspektiven in den Forschungen zur Praxis des beruflichen Handelns gibt bspw. Tillmann (2014).

Im deutschsprachigen Raum hat v.a. das Forschungsprogramm COACTIV (Kunter et al., 2011) dem empirischen Zugang zur Erfassung von Professionskompetenzen Ansbuch geleistet. Der Entwurf eines heuristischen Modells professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006; 2011), das Erkenntnisse aus der Expertiseforschung und Persönlichkeitsmerkmale integriert, hat viele Fachdidaktiken inspiriert, die eigenen spezifischen Merkmale fachlichen und pädagogischen Wissens und Könnens zu identifizieren und Wirkungszusammenhänge empirisch zu prüfen. Einblick in die Vielfalt der Perspektiven zur Wahrnehmung von Unterrichtsqualität aus Sicht von Fachlehrpersonen an Schulen und Dozierenden in der Lehramtsausbildung geben Metaanalysen (Rothgangel et al., 2020; Schlegel-Matthies & Wespi, 2021; Reinhardt et al., 2021), aber auch programmatische Texte, die als Grundlage für aktuelle Lehrplanreformen einer fächerorientierten Allgemeinbildung dienen (z. B. Greiner et al., 2019).