

Ute Bender

Aufgabenkulturen in der Konsumbildung entwickeln

Lernaufgaben sind in fachliche Aufgabenkulturen des Unterrichts eingebettet. Konsumbildung fördert anspruchsvolle fachliche Aufgabenkulturen und bietet zugleich eine günstige Perspektive, diese zu generieren. Dies birgt aus fachdidaktischer Sicht die Chance, dass sich innovative Kulturen für den Unterricht entwickeln, die Konsum- und Ernährungsbildung gleichermaßen beleben.

Schlüsselwörter: Lernaufgaben, Aufgabenkulturen, Konsumbildung, Hauswirtschaftsunterricht, Fachdidaktik

1 Lernaufgaben als zentrale Bestandteile fachlicher Aufgabenkulturen

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzformulierungen sind Prüfaufgaben bzw. Leistungsaufgaben und Lernaufgaben ins Zentrum fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschung sowie bildungspolitischer Diskurse gerückt (z.B. Klieme et al., 2003). Im vorliegenden Beitrag werden Lernaufgaben in erster Linie als Bausteine des Fachunterrichts diskutiert und weniger vor dem Hintergrund der Bildungsstandards. Lernaufgaben gelten dabei als Chance zu fachlicher Unterrichtsentwicklung.

Nach einer Begriffsklärung zum Terminus „Aufgabenkulturen“ fragt der folgende Beitrag, welche Anforderungen „gute Lernaufgaben“ in der Konsumbildung erfüllen sollten. Da meines Wissens bislang keine theoretischen Befunde oder empirischen Ergebnisse zu erfolgreichen unterrichtlichen Lernaufgaben in der Konsumbildung vorliegen, wird dabei auf nicht-fachliche Befunde einschlägiger Forschung zu Lernaufgaben zurückgegriffen. Sie stammen aus der Erziehungswissenschaft, der Unterrichtsforschung oder anderen Fachdidaktiken. In einem zweiten Schritt ist anschließend zu überlegen, welche Kohärenzen und Inkohärenzen zwischen diesen Forschungsergebnissen und vorhandenen fachdidaktischen Normierungen aus der Konsumbildung festzustellen sind. Zuletzt ist anzusprechen, welche Folgen diese Ausführungen zu den Lernaufgaben für die Entwicklung von fachlichen Aufgabenkulturen in der Konsumbildung mit sich bringen.

2 Fachliche Aufgabenkulturen

Der Terminus der „Aufgabenkulturen“ wird in allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Zusammenhängen zwar derzeit häufig benutzt, bleibt aber theoretisch oft unterbestimmt, wie die folgende Definition widerspiegelt: „Unter ‚Aufgabenkultur‘ ist in einem weiten Sinne die Art und Weise zu fassen wie Lehrende und Lernende mit Aufgaben im Unterricht umgehen“ (Bohl & Kleinknecht, 2009, S. 331).

Zur Klärung des Begriffs „Aufgabenkultur“ bzw. „Kultur“ beziehe ich mich aus diesem Grund im Folgenden auf erziehungswissenschaftliche Ansätze im Anschluss an die kulturtheoretische Perspektive von A. Reckwitz (2000; Kolbe, Reh, Fritzsche, Idel & Rabenstein, 2008). „Fachliche Aufgabenkulturen“ stellen dabei eine Komponente von „Fachkulturen“ dar (vgl. Lüders, 2007). Fachkulturen realisieren sich auf verschiedenen Ebenen, in erster Linie auf der Ebene der wissenschaftlichen Disziplin, der Ebene der Curricula sowie der Ebene schulischen Fachunterrichts. Im Kontext des Unterrichts zeigen sich Fachkulturen nach Reckwitz in unzähligen sozialen Praktiken des „doing teacher“, „doing student“ sowie in zahlreichen „Artefakten“ (Bennewitz, 2011; Reckwitz, 2006, S. 707). Dies bedeutet, dass sich unterrichtliche Fachkulturen im spezifischen Habitus von Fachlehrpersonen, im Agieren von Schülerinnen und Schülern ebenso wie in Raumausstattungen, Zeiteinteilungen, Sitzordnungen, Materialien, Schulbüchern inszenieren und – nicht zuletzt – in der Art und Weise wie dort mit Aufgaben umgegangen wird (vgl. Lüders, 2007).

Die Begriffe „Fachkulturen“ und „Aufgabenkulturen“ sind damit zunächst wertneutral verstanden. „Aufgabenkulturen“ lassen sich durch genaue ethnographische Beschreibungen: „was wird getan und wie wird es getan“ und durch Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände: „was wird implizit vorausgesetzt, was wird gewusst, wenn x betrieben wird“ erforschen (Reckwitz, 2009, S. 173f.). In didaktischen Zusammenhängen werden im Kontext der Aufgabenkulturen vor allem die Aufgaben fokussiert und nur am Rande auf die oben genannten weiteren Komponenten, z.B. den fachlichen Habitus der Lehrpersonen, eingegangen. Aus bildungspolitischer, erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und fachdidaktischer Perspektive wird dabei häufig die wertneutrale deskriptive Ebene verlassen und in normativ-präskriptiver Manier nach „guten“ Aufgaben gefragt. Im Anschluss an Klieme et al. (2003), Reisse (2008) sowie Thonhauser (2008) lässt sich hierbei zwischen guten Lernaufgaben und guten Prüfaufgaben unterscheiden: Während Prüfaufgaben den Output von Lehr- und Lernprozessen operationalisieren und optimal feststellen sollen, beziehen sich Lernaufgaben auf den unterrichtlichen Input (Klieme et al., 2003, S. 23. S. 50). Forschungen und Entwicklungen zu Prüfaufgaben haben in jüngerer Zeit vermehrt Überlegungen zu Unterrichtsentwicklung und Lernaufgaben in Gang gebracht. Im Vergleich zu Prüfaufgaben eröffnen sie zumeist größere didaktische Handlungsspielräume für die Lehrpersonen und bieten Möglichkeiten für professionelle Kreativität (Klieme et al., 2003, S. 27. S. 49f.). So präsentieren sich Lernaufgaben bislang (noch) auf weit vielfältigere Weise als Prüfaufgaben, wenngleich mit den

„neuen Lernkulturen“ auch die Forderung nach ‚neuen Prüfkulturen‘ zunehmend lauter wird (Bach-Blattner & Bohl, 2011; Winter, 2006; vgl. Keller & Bender, 2012; Kiper, Meints, Peters, Schlump & Schmit, 2010). Neben der Förderung und Forderung von Lernprozessen dienen Lern- und Prüfaufgaben der Diagnose der Lernstände der Schülerinnen und Schüler.

Wenn einschlägige deutschsprachige Publikationen von „guten Lernaufgaben“ sprechen, beziehen sie sich in der Bestimmung von „gut“ zumeist auf folgende Quellen: auf europäische oder nationale bildungspolitische Dokumente, wie Lehrpläne, Formulierungen von Bildungsstandards oder Grundkompetenzen (z.B. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2011), auf erziehungswissenschaftliche und psychologische Konzepte - vor allem den Kompetenzbegriff nach Weinert (Weinert, 2001) sowie auf fachdidaktische Veröffentlichungen zur Kompetenzentwicklung. Hier wird mehr oder weniger genau präskriptiv festgelegt, welche Ziele „gute“ Lernaufgaben aus der jeweiligen Perspektive zu unterstützen haben und welche Merkmale sie hierfür aufweisen sollten. Je nach Datenlage wird dabei auf Befunde der empirischen Lehr-Lernforschung zurückgegriffen, welche die geforderten Merkmale entweder fachübergreifend oder fachspezifisch belegen können.

3 Gute Lernaufgaben aus fachübergreifenden Perspektiven

Wie im Vorstehenden schon erwähnt existieren verschiedenste Kriterienkataloge für gute Lernaufgaben. Mit „gut“ ist hierbei in erster Linie der Anspruch verbunden, dass diese Aufgaben dazu dienen, den Aufbau von Kompetenzen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zu fordern und zu unterstützen. Je nach Komplexität und Anspruch der angestrebten Bildungsstandards und Kompetenzen unterscheiden sich die jeweils vorgeschlagenen Lernaufgaben (z.B. Lersch, 2010, S. 2).¹ Sowohl Bildungsstandards als auch geforderte Kompetenzen und adäquate Lern- sowie Prüfaufgaben sind bislang aber vor allem für die PISA-Fächer und für die Fremdsprachen generiert worden. Wenn im Folgenden ausgewählte Anforderungen an kompetenzorientierte gute Aufgabenstellungen zusammenfassend skizziert werden, ist somit zu berücksichtigen, dass es sich nicht um Aspekte handelt, die in der Fachdidaktik Ernährungs- und Konsumbildung bzw. Hauswirtschaft entwickelt wurden und dass darüber hinaus bei einigen dieser Anforderungen nicht genau zwischen unterschiedlichen Kompetenzniveaus unterschieden wird (vgl. Bender 2010, 2012). Die nachstehende Liste greift auf die Kriterien zur Aufgabenanalyse zurück, die von Blömeke, Risse, Müller, Eichler und Schulz (2006) vor allem, aber nicht nur, in Bezug auf den Mathematikunterricht entwickelt wurden, auf das fachübergreifend entwickelte Analyseschema von Maier, Kleinknecht, Metz, Schymala und Bohl (2010), auf Adaminas Kriterien (2010), welche die Naturwissenschaften fokussieren, auf Anfor-

Aufgabenkulturen in der Konsumbildung

derungen aus dem SINUS-Programm, die ebenfalls naturwissenschaftlich-mathematisch ausgerichtet sind (Bayerisches Staatsministerium für Kultus und Unterricht, 2002) sowie auf Ausführungen von Gerdsmeyer und Köller (2006, S. 7-9) mit Blick auf den beruflichen Unterricht. Aus anderen Fachdidaktiken ließen sich unschwer weitere Kriterien heranziehen, wobei diese sich vielfach überschneiden. Bei den folgenden sieben Punkten wurden ähnliche Aspekte zusammengefasst, um Redundanzen zu vermeiden. Sicherlich wäre kritisch zu vermerken, dass manche Gesichtspunkte der genutzten Quellen auf diese Weise nur verkürzt in der entstandenen Liste erscheinen:

Gute Lernaufgaben...

- erwarten, dass Schülerinnen und Schüler über eine gewisse Zeit hinweg im Unterricht selbstgesteuert arbeiten,
- fordern anspruchsvolle kognitive Lernprozesse heraus (v.a. Transfer und kreatives Problemlösen) und verbinden mehrere Wissenseinheiten,
- zeigen sich alltagsnah und weitmöglichst authentisch,
- antworten auf Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und bieten einen domänenspezifischen Neigkeitswert,
- eröffnen die Chance auf Bewältigung durch leistungsbezogene Differenzierungen,
- erlauben heterogene Lösungswege,
- bieten Raum für gemeinsame Reflexionen und Kooperationen.

Die ersten beiden Kriterien bringen die Forderung nach Selbstregulierung der Lernenden bei gleichzeitig hohem kognitiven Anspruch zum Ausdruck. Sie sind eng verbunden mit dem dritten Punkt der Alltagsnähe und Authentizität: Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht mit situierten Problemen konfrontiert werden. Die drei folgenden Aspekte verweisen auf die Voraussetzungen und Motivationen der Lernenden: auf ihren unterschiedlichen Leistungsstand, auf vielfältige Interessen und ihr Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung (vgl. Deci & Ryan, 1993). Hier kommt unter anderem die diagnostische Funktion von Lernaufgaben zum Vorschein. Der letztgenannte Punkt stammt laut Blömeke u.a. (2006) aus einem sozialkonstruktivistischen Hintergrund; er umfasst nicht nur die gemeinsame Konstruktion von Wissen, sondern auch die Unterstützung sozialer Kompetenzen auf Seiten der Lernenden.

Ohne Zweifel ist dieser Katalog herausfordernd und die mit solchen Lernaufgaben verbundenen Kompetenzen sind auf einem hohen Niveau. Trotzdem könnte z.B. die Aufgabe, einen Warentest zu entwickeln, eine der klassischen Aufgabenstellungen in der Konsumbildung, die aufgezählten Anforderungen unschwer erfüllen, sofern die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen jeweils eigene Tests für ein Pro-

dukt oder mehrere generieren (Bartoschek & Tornieporth, 1994). Ob der Warentest dann in der Realität des Unterrichts als gute Lernaufgabe im obigen Sinn zu gelten hätte, hängt jedoch zudem davon ab, ob die tatsächliche Formulierung und Realisierung der Aufgabe leistungsbezogene Differenzierungen und heterogene Lösungswege unterstützen und den Lernenden genügend zeitliche Ressourcen und Freiräume für eine gemeinsame Arbeit lassen. Zudem kommt die fachliche Aufgabenkultur als Ganze ins Spiel, die, über die jeweilige Lernaufgabe hinaus, von der Lehrperson etwa durch Routinen oder Begleitrituale im Unterricht realisiert wird. - Bevor jedoch weitere Verknüpfungen zur Konsumbildung hergestellt werden, ist im nächsten Schritt deren spezifisch fachdidaktische Sicht auf Lernaufgaben zu skizzieren.

4 Gute Lernaufgaben aus Perspektive der Konsumbildung

Wie im Anfangskapitel angesprochen, beleuchtet der vorliegende Beitrag Lernaufgaben vor dem Hintergrund fachlicher Aufgabenkulturen. Gute fachliche Aufgaben im Fach Hauswirtschaft bzw. in der Ernährungs- und Konsumbildung sollten sich somit von guten Aufgaben in anderen Fächern unterscheiden, da in ihnen eine bestimmte fachbezogene Ausrichtung zum Ausdruck kommt.

Gute fachliche Lernaufgaben materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Argumentierens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen (Oelkers & Reusser, 2008, S. 408).

Damit soll eine interdisziplinäre Kooperation bei Lernaufgaben selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden, aber auch sie würde mit sich bringen, dass fachliche Sichtweisen jeweils vernetzt oder kontrastierend zum Tragen kommen. Eine Lernaufgabe der Konsumbildung im Fach Hauswirtschaft wäre demnach als solche erkennbar; in ihrer eigenständigen Sichtweise würde sie sich z.B. unterscheiden von entsprechenden Aufgaben in der ökonomischen Bildung (Schlegel-Matthies, 2011; vgl. Consumers International, 2000; Schlegel-Matthies, 2004).² Um diese eigenständige Sicht, „die der mehrperspektivischen Auseinandersetzung mit Gegenständen dient und dabei der Parteilichkeit für Verbraucherinnen und Verbraucher entspricht“, näher zu spezifizieren, verweist der vorliegende Beitrag auf das Forschungsprojekt "Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen" (*REVIS*) (Schlegel-Matthies, 2011, S. 8; vgl. Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005). Für die Schweiz sind in knapperer Form zwei Kernkompetenzen der Konsumbildung im „Argumentarium für das Fach Hauswirtschaft“ formuliert (*LCH* Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Fachkommission Hauswirtschaft, 2005). Gemäß *REVIS* (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen) basiert die Ernährungs- und Konsumbildung auf drei didaktischen Prinzipien: Kompetenzorien-

Aufgabenkulturen in der Konsumbildung

tierung, salutogenetischer Orientierung und dem Prinzip des lebenslangen Lernens (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 30). Allen drei Prinzipien ist die Alltagsorientierung inhärent (*D-A-CH*-Arbeitsgemeinschaft, 2011).

Insbesondere durch die mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Alltagsproblemen kann die Konsumbildung den Anspruch einlösen, Schülerinnen und Schülern kognitiv anspruchsvolle Lernaufgaben in dem Sinne anzubieten, wie sie im vorigen Abschnitt skizziert wurden. Problemlösendes situiertes Lernen fordert die Lernenden in der Konsumbildung heraus, weil Probleme des Alltags häufig eher diffuse Ausgangsbedingungen zeigen. Das eigentliche Problem ist somit oft erst sorgfältig herauszuarbeiten und nicht selten lässt es mehrere Lösungen zu (Beer, 2004, S. 10; Bender, 2010; Leutner, Klieme, Meyer & Wirth, 2004). Darüber hinaus folgt Konsumbildung nach *REVIS* der Absicht, nachhaltiges Handeln zu unterstützen (Schlegel-Matthies, 2004). „Nachhaltigkeit“ wird dabei in ihrer dreifachen Bestimmung einer ökonomischen, ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit verstanden, so dass Lernaufgaben nicht nur komplexe, sondern auch widersprüchliche Anforderungen beinhalten können. Zudem birgt der Grundsatz der Nachhaltigkeit die individuelle und gemeinsame Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit eigenen Werten sowie wertbezogenen Orientierungen der anderen (Wespi, Kirchschräger & Kirchschräger, 2009).

Andererseits beruht Konsumbildung nach *REVIS*, wie erwähnt, auf dem didaktischen Prinzip der Salutogenese: Während das Prinzip der Kompetenzorientierung im Anschluss an Weinert (2001) und das Prinzip des lebenslangen Lernens auch von anderen Fächern und bildungspolitischen Dokumenten in Anspruch genommen werden, ist die salutogenetische Orientierung ein spezifisches Charakteristikum der Ernährungs- und Konsumbildung (vgl. Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010, S. 8). *REVIS* bezieht sich dabei auf das Konzept des israelischen Medizinsoziologen Antonovsky (1997). Als didaktisches Prinzip legt die salutogenetische Orientierung Wert darauf, Ressourcen der Lernenden zu stärken; sie beinhaltet unter anderem die folgenden Fragen und Aspekte:

Sind die Lehr-Lernprozesse so angelegt, dass sie überschaubar und zu bewältigen sind, sind sie bedeutsam für die Lernenden? Wie berücksichtigen die Lehr- und Lernarrangements das Stärken der emotionalen, sozialen und auch physischen Ressourcen? (...) Salutogenetisch orientiertes Lernen schafft Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen und stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 30).

Auf den ersten Blick erscheint hier die im vorigen Kapitel genannte „Chance auf Bewältigung“ wieder, doch die salutogenetische Orientierung geht darüber hinaus, indem sie die Ressourcen der Lernenden viel umfassender fördern möchte. Mit diesem didaktischen Prinzip zeigt die Konsumbildung ein eigenwilliges Korrektiv für die Konstruktion von Lernaufgaben: Sie sollen nicht nur anspruchsvoll sein, sondern zugleich auch Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerfahrungen eröffnen. Oder anders ausgedrückt: Sie sollen Kompetenzerfahrungen ermöglichen und hierzu an-

spruchsvolle Aufgaben anbieten. Für Lehrpersonen bringt dieser doppelte Anspruch eine grundsätzliche Antinomie mit sich, die eng mit anderen professionstypischen Antinomien des Lehrberufes zusammenhängt. Im Kern geht es dabei um die Spannung zwischen Person und Sache, die sich in der Konsumbildung jedoch fachbezogen zuspitzt und das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Lernenden strapaziert (Helsper, 2011, S. 156). Mit diesem Hinweis ist auf das letzte Kapitel des vorliegenden Beitrags überzuleiten, das sich nun wiederum den fachlichen Aufgabenkulturen im Ganzen zuwendet und dabei auf die Lehrpersonen eingeht.

5 Fachliche Aufgabenkulturen der Konsumbildung und der Ernährungsbildung im Wandel

Auf der Ebene des Hauswirtschaftsunterrichts bzw. der schulischen Ernährungs- und Konsumbildung tragen Lehrpersonen entscheidend zur Gestaltung und Reifizierung von Fachkulturen im Allgemeinen sowie von fachlichen Aufgabenkulturen im Besonderen bei. Fachliche Aufgabenkulturen kommen nicht nur in Lernaufgaben, sondern in unzähligen Praktiken zum Ausdruck, beispielsweise in bestimmten Ritualen der Aufgabenstellung, und werden zugleich durch solche Praktiken immer wieder hergestellt; sie spiegeln sich in bestimmten Arbeitsblättern, Lehrbüchern, Materialien etc. Auch in den Prüfkulturen und Prüfaufgaben der Fächer zeigen sie sich. Nicht zuletzt prägt der fachbezogene Habitus der Lehrperson die jeweilige Aufgabenkultur. Fachliche Aufgabenkulturen setzen dabei umfassendes explizites und implizites Wissen bei Lehrenden und Lernenden voraus und bringen solches Wissen auch beständig neu hervor. Schülerinnen und Schüler wissen beispielsweise, dass Hauswirtschaftsaufgaben üblicherweise anders unterrichtlich inszeniert werden als Physik-Aufgaben. Lehrpersonen, die mehrere Fächer unterrichten, können teilweise zwischen verschiedenen Fachkulturen 'switchen'. Sicherlich sehen fachliche Aufgabenkulturen der Ernährungs- und Konsumbildung bzw. des Hauswirtschaftsunterrichts in Deutschland, der Schweiz und Österreich jeweils verschieden aus. Es wäre aber auch zu untersuchen, welche Übereinstimmungen zwischen den Ländern, zwischen den Kantonen, Regionen oder Schulen sich zeigen und welche gemeinsame Fachlichkeit sich herauskristallisiert. Weil fachliche Aufgabenkulturen sehr komplex sind, werden sie sich nicht von einem Tag zum anderen ändern.

Seit seiner Einführung hat die Konsumbildung im Hauswirtschaftsunterricht eine Rolle gespielt (Ernst, 1986; Tornieporth, 1979). Entsprechende Aufgabenkulturen sind somit seit langem in der unterrichtlichen Praxis lebendig. Allerdings waren über längere Zeit, vielleicht bis heute, die Aufgabenkulturen der Ernährungsbildung gegenüber denjenigen der Konsumbildung dominant. Bereits der historische Hinweis zeigt jedoch, dass ernährungs- und konsumpädagogische Aufgabenkulturen keine Gegensätze darstellen, sondern Schnittmengen aufweisen – ebenso wie Ernährungs-

Aufgabenkulturen in der Konsumbildung

und Konsumbildung im Ganzen zwar keineswegs deckungsgleich sind, aber in Teilen gemeinsame Ziele, Inhalte, Methoden etc. beinhalten (Schlegel-Matthies, 2004, 2011). Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler können somit auf ihr vorhandenes explizites und implizites Wissen über Aufgabenkulturen aufbauen und an gelernte sowie habitualisierte Praktiken anknüpfen. Zugleich bietet die Neu-Entwicklung von Aufgabenkulturen in der Konsumbildung die Chance, auf langjährig verbreitete fachliche Aufgabenkulturen in der Ernährungsbildung innovativ einzuwirken. Auch wenn Aufgabenkulturen nicht 'nur' aus Lernaufgaben bestehen, können diese als Türöffner zur Veränderung fungieren.

6 Resümee

Lernaufgaben der Konsumbildung beziehen sich auf Problemsituationen des Alltags, fordern mehr oder weniger komplexe Problemlösungen und beinhalten zugleich den Anspruch, vielfältige Ressourcen der Lernenden salutogenetisch zu stärken. Lernaufgaben sind nicht isoliert zu betrachten, sondern als Bausteine fachlicher Aufgabenkulturen. Um Aufgabenkulturen in der Konsumbildung zu erweitern, kann auf bereits vorhandene Kulturen des Hauswirtschaftsunterrichts aufgebaut werden. Neue Lernaufgaben in der Konsumbildung bilden gleichzeitig einen vielversprechenden Impuls zur Fortentwicklung fachlicher Aufgabenkulturen des Hauswirtschaftsunterrichts im Ganzen.

Anmerkungen

¹ Vgl. die Aufgabenbeispiele für Prüf- und Lernaufgaben auf der website des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, IQB, der Humboldt Universität Berlin. [www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp].

² Gerade an diesem Anspruch wird deutlich, dass schulische Konsumbildung bislang theoretisch wenig ausgearbeitet ist (Schlegel-Matthies, 2011, S. 8).

Literatur

- Adamina, M. (2010). *Mit Lernaufgaben grundlegende Kompetenzen fördern*. In P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktik Naturwissenschaft. 1. - 9. Schuljahr* (S. 117-132). Bern: UTB Haupt.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt.
- Bach-Blattner, T. & Bohl, Th. (2011). Leistungsüberprüfung und Leistungsbewertung im Kontext der neuen Lernkultur. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Di-*

- agnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 177-194). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bartoschek, K. & Tornieporth, G. (1994). *Waren- und Dienstleistungstest als Unterrichtsmethode. Zur Handlungsorientierung im Lernfeld Arbeitslehre*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [www.unterrichtshilfe-finanzkompetenz.de/lehrer/warentest.htm].
- Bayerisches Staatsministerium für Kultus und Unterricht (Hrsg.). (2002). *Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Erfahrungsbericht zum BLK-Programm SINUS in Bayern*. München: ISB
- Beer, S. (2004). *Zum Grundlagenverständnis für die Standard- und Curriculumentwicklung. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. Band 1*. Paderborn. [www.evb-online.de/docs/01_2004-Grundlagenverstaendnis.pdf].
- Bender, U. (2010). Aufgabenkulturen in der Ernährungs- und Konsumbildung - ein Diskussionsbeitrag zur Unterrichtsentwicklung. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 58(3), 122-129.
- Bender, U. (2012). „Rezepte“ überwinden – Aufgabenkulturen in der Ernährungs- und Konsumbildung im Fach Hauswirtschaft. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten* (S. 191-201). Seelze: Friedrich.
- Bennewitz, H. (2011). „Doing teacher“ – Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 192-213). Münster u.a.: Waxmann.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, Ch., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 330-357.
- Bohl, T. & Kleinknecht, M. (2009). *Aufgabenkultur*. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 331-334). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Consumers International. (2000). *Educating tomorrow's consumers today. An introduction to consumer education*. London: consumers international. [www.consumersinternational.org].
- D–A–CH-Arbeitsgemeinschaft. (2011). „Ernährungs- und Verbraucherbildung“/ „Bildung in Ernährung und Konsum“. *Salzburger Erklärung zur Sicherung und Entwicklung der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB)*, [www.habifo.de/dach.html].
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Ernst, G. (1986). *Entwicklungen und Zielsetzungen im Hauswirtschaftsunterricht seit der Jahrhundertwende in der Schweiz (speziell im Kanton Aargau)*. Unveröff. Diplomarbeit.

Aufgabenkulturen in der Konsumbildung

- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung. (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003-2005*. Universität Paderborn. [www.evb-online.de/evb_revis_schlussbericht.php].
- Gerdsmeier, G. & Köller, Ch. (2006). *Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. Anregungen zur Konstruktion von Lernaufgaben*. Hessisches Kultusministerium. Amt für Lehrerbildung. BLK-Modellversuch LunA. Kassel: Uni Kassel. [www.blk-luna.de/box_download.php?nr=219&sid=].
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149-170). Münster u.a.: Waxmann.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (Hrsg.). (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21 verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*. Luzern: Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen. [www.lehrplan.ch].
- Keller, S. & Bender, U. (Hrsg.). (2012). *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten*. Seelze: Friedrich.
- Kiper, H., Meints, W., Peters, S., Schlump, S. & Schmit, S. (Hrsg.) (2010). *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer Helmut, J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsreform Band 1*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). [www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf].
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 125-143.
- LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. Fachkommission Hauswirtschaft. (2005). *Kernkompetenzen und Argumentarium für das Fach Hauswirtschaft*. Zürich: LCH [http://lch.ch/cms/front_content.php?idcat=27&lang=1].
- Lersch, R. (2010). Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 1(1), 1-18. [[www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/artikel-\]112.html](http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php/artikel-]112.html)].
- Leutner, D., Klieme, E., Meyer, K. & Wirth, J. (2004). *Die Problemlösekompetenz in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland*. In PISA Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche?* (S. 147-175). Münster: Waxmann.
- Lüders, J. (2007). *Einleitung: Fachkulturforschung in der Schule*. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 7–14). Opladen: B. Budrich.

- Maier, U, Kleinknecht, M., Metz, K., Schymala, M. & Bohl, T. (2010). *Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse. Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Forschungsbericht Nr. 38.* Erlangen-Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität.
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Bd. 27,* Bonn, Berlin: BMBF. [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf].
- Reckwitz, A. (2000). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms.* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Reckwitz, A. (2006). *Aktuelle Tendenzen der Kulturtheorien. Nachwort zur Studienausgabe (2006) von Reckwitz, Andreas: Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms (S. 705-728).* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2009). *Praktiken der Reflexivität. Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln.* In F. Böhle & M. Wehrich (Hrsg.), *Handeln unter Unsicherheit* (S. 169- 182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reisse, W. (2008). *Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung. Ein Lehrerhandbuch für die Sekundarstufen.* Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung Band 2.* Paderborn.
[www.ernaehrung-und-verbraucherbildung.de/docs/02_2004-Verbraucherbildung_REVIS.pdf]
- Schlegel-Matthies, K. (2011). Was ist Verbraucherbildung? - Was kann sie leisten? *Haushalt und Bildung*, 88(4), 3-10.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2011). *Faktenblatt. Pressedienst Generalsekretariat EDK. 4. Juli 2011. Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen.* Bern: EDK.
[www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf].
- Thonhauser, J. (2008). *Warum neues Interesse am Thema ‚Aufgaben‘?* In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen* (13-27). Münster u.a.: Waxmann.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung* (Neuausg.). Weinheim; Basel: Beltz
- Weinert, F. E. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen.* (S. 17-31). Weinheim; Basel: Beltz.
- Wespi, C., Kirchschräger, T. & Kirchschräger, P. (2009). *Menschenrechtsbildung und Hauswirtschaft - Gestaltung von hauswirtschaftlichen Situationen im*

Aufgabenkulturen in der Konsumbildung

Spannungsfeld von persönlicher und gesellschaftlicher Verantwortung. *Haus-
halt und Bildung*, 86(2), S. 51-59.

Winter, F. (2006). *Leistungsbewertung: eine neue Lernkultur braucht einen ande-
ren Umgang mit den Schülerleistungen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider
Verlag Hohengehren.

Verfasserin

Prof. Dr. Ute Bender

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

E-Mail: ute.bender@fhnw.ch

Internet: www.gesundheitundhauswirtschaft.ch