

<i>Claudia Wespi</i> Editorial .....	2
<i>Werner Brandl</i> Lernen und Lehren – Erkenntnisse und Empfehlungen zwischen Mythos, Pathos und Logos .....	3
<i>Stephanie Grundmann, Sabine Schulz-Greve, Karin Groth, Christiane Klatt, Nina Langen &amp; Ines Heindl</i> Nachhaltige Ernährung durch Partizipation (mit)gestalten – Instrumente zur Unterstützung eines Transformationsprozesses .....	30
<i>Nicolai Kozakiewicz</i> Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft und das eigene Lernen: Service Learning in der Ausbildung von Studierenden .....	48
<i>Corinne Senn</i> Mitbestimmung durch Projektartige Vorhaben ermöglichen .....	65
<i>Sonja Huber &amp; Christina Kleiser</i> Inwieweit gelingt eine digitale Vermittlung von „cooking skills“ auf Basis von selbstreguliertem Lernen? .....	78
<i>Brigitte Pleyer</i> Erwerb von Kompetenzen in Ernährungsgeragogik mit MOOCs auf der Lernplattform iMooX .....	92
<i>Brigitte Mutz &amp; Petra Pahr-Gold</i> Verantwortung für das eigene Lernen im Selbststudium .....	104
<i>Werner Brandl</i> Rezension: Ammann-Tinguely, C. & Sahli Lozano, C. (Hrsg.). (2020). Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe I. Grundlagen und Umsetzung .....	120

Werner Brandl

## Lernen und Lehren – Erkenntnisse und Empfehlungen zwischen Mythos, Pathos und Logos

Lernen ist in der Tat sehr individuell, ja persönlich geprägt, erfolgt sehr eigenständig und geht auch recht eigensinnig und eigenwillig vonstatten, bleibt immer eigenverantwortlich. Eigenartig, ja eigentümlich hingegen fallen manche wortgewaltigen Überzeugungen und Tipps für erfolgreiches Lernen sowie Vorstellungen und Ratschläge für das dazu erforderliche Lehren aus – und entpuppen sich gar als Mythen, die einer logisch-rationalen und evidenzbasierten Untersuchung nicht standhalten. Eine (nicht-systematische) narrative Review.<sup>1</sup>

**Schlüsselwörter:** Lernen, Lehren, moderne Mythen, Evidenz, narrative Review

### Learning and teaching—insights and recommendations among myth, pathos, and logos

Learning is indeed very individual, even personal, very independent, and proceeds quite stubborn and self-willed, always remains self-responsible. On the other hand, some eloquent convictions and tips for successful learning, as well as ideas and advice for the necessary teaching, are strange, even peculiar—and turn out to be myths that do not stand up to a logical-rational and evidence-based examination. A (non-systematic) narrative review.

**Keywords:** learning, teaching, urban myths, evidence, narrative review

---

Der Verstand vermag nichts anzuschauen, und die Sinne nichts zu denken.  
Nur daraus, daß sie sich vereinigen, kann Erkenntniß entspringen.  
Deswegen darf man aber doch nicht ihren Antheil vermischen,  
sondern man hat große Ursache, jedes von dem andern sorgfältig abzusondern,  
und zu unterscheiden.  
Immanuel Kant: *Critik der reinen Vernunft*

## 1 „Kant für die Hand“<sup>2</sup>

In Bezug auf *Lernen und Lehren* liegen mit der Kant'schen Interpretation auch ihre Prinzipien auf der Hand: Wenn es dabei und darin um den *Erwerb von Wissen, das Entwickeln von Verständnis, das Gewinnen von Erkenntnis, der Auf- und Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten* geht,

## | Lernen und Lehren – Mythos, Pathos und Logos

ist es ebenso notwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen, (d. i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als seine Anschauungen sich verständlich zu machen, (d. i. sie unter Begriffe zu bringen). (Kant, 1781, S. 51)

In einer etwas ‚modernerer‘ Formulierung für *Anschauung und Begriff* präsentieren *Wahrnehmung und Denken* die zwei Eckpfeiler für das *Lernen*: Mehr als die klassischen fünf proximalen und distalen (Nah- und Fern-) Sinne (z. B. *visuelle, auditive, taktile, olfaktorische und gustatorische Wahrnehmung*) stehen als ‚Eingangstür‘ zur ‚Be- und Verarbeitung‘ von Lerninhalten nicht zur Verfügung und liefern den *Input* für das dafür unerlässliche *logische Denken*, das in der Tat der unmittelbaren Anschauung<sup>3</sup> entzogen ist.

## ONOMASIOLOGIE

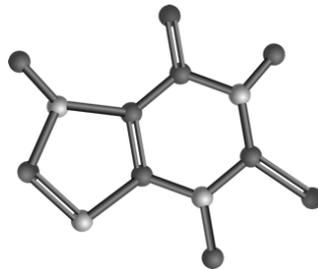


Abb. 1: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe, sind blind“ (Kant, 1781, S. 51) (Quelle: eigene Darstellung; Auflösung<sup>4</sup>)

Kongruent dazu kann sich das *Lehren* auch zur Präsentation der als Fach- und sonstigen Wissens existierenden *Erkenntnisse* nur entsprechender *audio-/visuell-/taktil-/olfaktorisch-/gustatorisch-kommunizierender Medien* (=Vermittler) zur Veranschaulichung, Wahrnehmung und Aufnahme durch die Lernenden bedienen.

An diesen von Kant vor 240 Jahren konstatierten und konstituierten Sachverhalt docken auch ‚moderne‘ *Theorien zum Lernen und Lehren* durchaus an – allerdings nicht in der von Kant postulierten Notwendigkeit der sorgfältigen *Unterscheidung* und sauberen *Trennung* von *Anschauung und Begriff*. Und das hat fatale Folgen – auch für eine Fachdidaktik der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB)!

## 2 „Kitsch“ und das „Valsche“ in der Pädagogik

Pädagogischer Kitsch [ist] zwar ein Übel, aber das Fehlen jeglichen pädagogischen Kitsches noch das größere (Reichenbach, 2003, S. 781)

Der Kitsch der *praktischen Ratschläge* und der *richtigen Gesinnung* (Reichenbach, 2003, S. 782) „helfen natürlich, das pädagogische Denken zu strukturieren, aber die Nützlichkeit und Angemessenheit jeder Typologie kann und muss hinterfragt werden“ (Reichenbach, 2003, S. 782).

Reichenbach führt als „Kleines Bestiarium“ pädagogischen Kitsches folgende Schlagworte an:

Stephanie Grundmann, Sabine Schulz-Greve, Karin Groth, Christiane Klatt, Nina Langen & Ines Heindl

## **Nachhaltige Ernährung durch Partizipation (mit)gestalten – Instrumente zur Unterstützung eines Transformationsprozesses**

Die „regional-saisonale Bio-Abokiste“ als exemplarisches Prinzip didaktischer Überlegungen kann langfristig „Bottom-up“ einen schulischen Transformationsprozess initiieren, in dem sich Lehrende und Lernende mit der Komplexität nachhaltiger Ernährung auseinandersetzen. Veränderte Präkonzepte, erfahrene Selbstwirksamkeit sowie erfolgreiche Partizipation verändern das Setting Schule und seine Ernährungsumgebungen nachhaltig. Unterstützungsinstrumente sind Teil einer Gelingensbedingung, diese (mit) zu gestalten.

**Schlüsselwörter:** Nachhaltige Ernährung, fächerübergreifende Verbraucherbildung, Unterstützungsinstrumente, Ernährungsumgebungen, Partizipation

### **Shaping sustainable nutrition through participation—instruments to support a transformation process**

The “regional-seasonal organic subscription box” is an exemplary principle of didactic considerations that can initiate a long-term “bottom-up” school transformation process in which teachers and learners deal with the complexity of sustainable nutrition. Modified pre-concepts, experienced self-efficacy, and successful participation change the school setting and its nutritional environment sustainably. Support tools are part of a condition for success in (co)shaping this.

**Keywords:** sustainable nutrition, interdisciplinary consumer education, support tools, nutrition environments, participation

---

## **1 Nachhaltige Ernährung – Partizipation und Gestaltung**

Der Erwerb von Handlungs- bzw. Alltagskompetenzen befähigt zur Partizipation und zur Gestaltung des eigenen, selbstbestimmten Lebens und im Idealfall zu nachhaltigem und zukunftsfähigem Denken und Handeln. Dies ist ein lebenslanger Prozess, der nicht allein im Lernort Schule und ausschließlich im Unterricht erfolgt, zu dessen Gelingen jedoch die Verbraucherbildung als ein Teil der Allgemeinbildung und als Basis für die Stärkung von Alltagskompetenzen beiträgt (D-A-CH Arbeitsgruppe, 2010; Heindl, 2016, S. 116; Bartsch & Häußler, 2016, S. 103).

Eine nachhaltige Ernährung, die die planetaren Grenzen berücksichtigt und gesundheitsförderlich ist, erfordert Wissen und „kontextuiertes“ Können und ist somit eine „grand challenge“ – nicht nur im Setting Schule (Grundmann & Langen, 2020, S. 73). Die Ganztagschule kann durch fächerübergreifende Projekte oder fächerübergreifenden Unterricht als Lern- und Lebensort attraktiv gestaltet werden, „*um bspw. den Produktions- und Verarbeitungsweg von Nahrungsmitteln vor Ort in der Schule und durch eigenes Tun zu erleben*“ (Grundmann & Langen, 2020, S. 74f.). Zur handlungsorientierten Erarbeitung solcher komplexen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen bieten sich nach Stübiger et al. (2008, S. 376) insbesondere der fächerübergreifende Unterricht sowie fächerübergreifende Lehr-Lernarrangements an. Die Umsetzung gelingt jedoch nur, wenn eine Veränderung des Essalltags partizipativ gestaltet und die Steigerung der Wertschätzung von Lebensmitteln emotional erlebt werden kann. Darüber hinaus besteht die Notwendigkeit, dass Kompetenzen in der Lebensmittelbe- und -verarbeitung angebahnt und weiterentwickelt werden (Grundmann & Langen, 2020, S. 73). Dies macht deutlich, dass es zur Darstellung der komplexen Zusammenhänge der nachhaltigen Ernährung und zur Erfassung ihrer ökologischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen und gesundheitsförderlichen Facetten eines Paradigmenwechsels sowie einer transdisziplinären, fächerübergreifenden Herangehensweise bedarf (Myers, 2017, S. 2866).

Um nun konkret im Setting Schule Transformationsprozesse in Richtung nachhaltige Ernährung zu initiieren, zu gestalten und zu reflektieren, bieten sich fächerübergreifende Lehr-Lernarrangements in der Verbraucherbildung an. Auch wenn Lehrkräfte in dem Fach oder dem übergreifenden Thema qualifiziert wurden, kann es jedoch nach Heindl (2019, S. 130f.) zu einem „*Szenario des Misslingens*“ kommen, wenn sie auf „*Bedingungen schulalltäglicher Praxis*“ treffen. Ergebnisse der Transferforschung zeigen, dass Projekte, die „*breite Beratungs- und Unterstützungsstrukturen inklusive Multiplikatorenschulungen bereitstellen und systematisch die Netzwerkbildung fördern, nicht nur Oberflächeneffekte, sondern auch messbare Veränderungen der kognitiven Merkmale der Schülerinnen und Schüler bewirken können*“ (Nickolaus et al., 2010, S. 53). Gelingensfaktoren für einen erfolgreichen Transfer von nachhaltiger Ernährung in das Setting Schule sind demzufolge in Anlehnung an Heindl (2019, S. 134f.):

- **Initiierung von Anreizsystemen**, wie z. B. durch die Lieferung einer Bio-Abokiste, die die Lehrkräfte motiviert, kooperativ fächerübergreifende Lehr-Lernarrangements zu entwickeln, die zur Gestaltung einer nachhaltigen Ernährungsumgebung beitragen.
- **Veränderung von „Denktraditionen“ und Routinehandlungen** durch die Verbindung von Wissen mit „kontextuiertem“ Können und die Abkehr von der reinen Lehrküchenpraxis in der Dimension „Gesundheit“.
- **Etablierung von Unterstützungsinstrumenten**, z. B. durch die Schulung von Lehrkräften als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in verpflichten-

Nicolai Kozakiewicz

## **Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft und das eigene Lernen: Service Learning in der Ausbildung von Studierenden**

Gelingendes Service Learning überträgt zu substanziellen Teilen die Verantwortung für das Lernen an die Studierenden und ermöglicht gleichzeitig, wertvolle Erkenntnisse für den Einsatz von Service Learning auf der Sekundarstufe zu ziehen. Die Studierenden sind überdurchschnittlich leistungsbereit und werden, unter engeren Rahmenbedingungen und mit einer intensiveren Begleitung der Jugendlichen, Service Learning auch in ihrem zukünftigen Unterricht einsetzen.

**Schlüsselwörter:** Service Learning, Projektunterricht, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bildung für Lebensführung

### **Taking responsibility for society and one's learning: Service Learning in the education of students**

Successful service-learning transfers substantial parts of the responsibility for learning to the students and at the same time makes it possible to draw valuable lessons for the use of service-learning at the secondary level. The students are above-average in their willingness to perform and, under tighter conditions and with more intensive supervision of the adolescents, will also use service-learning in their future teaching.

**Keywords:** Service-Learning, project teaching, teacher education, life skills education

---

## **1 Einleitung**

Service Learning (oder auch: Lernen durch Engagement) ermöglicht das bedeutungsvolle Lernen durch praxis- und projektorientiertes Handeln, zieht akademisches und erfahrungsbezogenes Wissen der Lernenden herbei und bietet ihnen weitreichende Möglichkeiten für ethische und kritische Reflexion von Theorie und Praxis (Hurd, 2008).

Diese in der tertiären Bildung zunehmend als wertvolle Bereicherung klassischer Formate angesehene Lehr-Lernform (vgl. u. a. Reinders, 2010; Backhaus-Maul & Roth, 2013; Hofer & Derkau, 2020) verbindet das gesellschaftliche Engagement der Lernenden mit curricularen Ausbildungszielen (Seifert et al., 2012). Seit den Anfängen in den 1940er-Jahren hat sich diese Grundidee von Service Learning gehalten: „Unterstützung der Community und Anrechnung als Studienleistung“ (Reinders,

2016, S. 22). Auch wenn im vorliegenden Artikel der Schwerpunkt auf den Hochschulbereich gelegt wird: „Lernen durch Engagement kann in allen Schulformen und mit Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen durchgeführt werden“ (Seifert et al., 2012, S. 17).

In Service Learning-Projekten erweitern und entwickeln die Lernenden fachliche und überfachliche Kompetenzen durch praktische Erfahrungen (vgl. u. a. Sliwka, 2004). Dazu zählen u. a. Projekt-, Kooperations-, Führungs- und Kommunikationskompetenzen sowie die Fähigkeiten zur Problemanalyse und kritischem Denken, wie Eyler et al. bereits 2001 in einer Metaanalyse der empirischen Datenlage zusammenfassend attestieren konnten. Spätere Übersichtsforschungen von Conway et al. (2009), Celio et al. (2011), Yorio und Ye (2012) führen zudem Effekte auf die kognitive Entwicklung (z. B. Lernmotivation, vertieftes Verständnis von Lerninhalten) und Persönlichkeitsmerkmale (z. B. persönliches und soziales Verantwortungsbewusstsein, Selbstwirksamkeit, Empathie, Demokratiebewusstsein, politische Identität) auf. Darüber hinaus zeigen Forschungen auch positive Effekte auf die (Hoch-)Schule, die Partnerinstitutionen und die Zivilgesellschaft als Ganzes (vgl. u. a. Eyler et al., 2001; Rife, 2015; Hofer, 2019).

Dieser Beitrag zeigt exemplarisch auf, wie Service Learning den Lehramtsstudierenden die Verantwortungsübernahme für ihr Lernen in einem hohen Maß zumuten und sie dabei unterstützen kann und welche Schlussfolgerungen für den Einsatz von Service Learning auf der Sekundarstufe I gezogen werden können. Die präsentierten Überlegungen stützen sich zum einen auf Ergebnisse aus der Forschung im Kontext von Service Learning in der (Hoch-)Schulbildung, zum anderen auf Erkenntnisse der Dozierenden aus schriftlichen Befragungen, Einzelreflexionen und Gruppenportfolios von Studierenden, die in den letzten drei Jahren ein Service Learning-Modul an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) besucht haben (vgl. Abschnitt 3).

## 2 Service Learning an Hochschulen

Als ein möglicher didaktischer Ansatz zur „Einbindung von zivilem Engagement als Teil des Lernprozesses“ (Rife, 2015, S. 33) erfährt Service Learning seit den 1980-er Jahren in den USA, aber zunehmend auch im deutschsprachigen Raum eine stete und ansteigende Verbreitung, auch im Hochschulbereich (vgl. u. a. Sliwka, 2004; Rife, 2015; Reinders, 2010, 2016; Backhaus-Maul & Roth, 2013; Hofer & Derkau, 2020).

In Anlehnung an Gerholz (2020, S. 71ff.) erfährt Service Learning derzeit an Hochschulen auf drei Ebenen eine Bedeutung, wobei dieser Beitrag auf den ersten Aspekt fokussiert:

- Service Learning als didaktisches Konzept, welches einen eigenen Zugang zur Gestaltung von Lernprozessen beschreibt.

---

Corinne Senn

## Mitbestimmung durch Projektartige Vorhaben ermöglichen

Durch Projektartige Vorhaben können sich Lernende fachlich vertiefen und mehr Eigenverantwortung, Mitbestimmung und Selbstständigkeit im Lernprozess übernehmen und erfahren. Projektartige Vorhaben sind eine Möglichkeit, kompetenzorientierten Unterricht zu gestalten.

**Schlüsselwörter:** Lehr-Lernarrangement, Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Kompetenzorientierung, Lernaufgaben

### Enabling co-determination through project-type activities

Through project-type activities, learners can deepen their subject knowledge and take over and experience more responsibility, co-determination, and independence in the learning process. Project-type activities are one way of designing competence-orientated teaching.

**Keywords:** teaching-learning arrangement, independence, personal responsibility, competence orientation, learning tasks

---

## 1 Ausgangslage

Das Lehr-Lernarrangement Projektartige Vorhaben (vgl. Lipp et. al., 2011; Lipp & Widmer, 2016) hat Potenzial, den Forderungen nach mehr Selbstständigkeit, Eigenverantwortung und Mitbestimmung im Unterricht nachzukommen. Es bietet den Lernenden mehr Freiraum bei der Bearbeitung von Aufgaben und erhöht damit die Verantwortungsübernahme und die Selbstständigkeit für das eigene Lernen.

Bei Projektartigen Vorhaben bestimmt die Lehrperson das Thema und die Zielrichtung. Im Gegensatz dazu wird in einem Projekt der Inhalt mit den Lernenden gemeinsam ausgehandelt und erarbeitet. Projektartige Vorhaben zeichnen sich im Vergleich zum Projekt durch eine kürzere Dauer aus und lassen sich besser in die vorhandenen Unterrichtslektionen und Studentafeln einbinden. Dieser Umstand macht diese Methode für das Fach „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt“ attraktiv.

Je nach fachlichen und überfachlichen Zielsetzungen einer Lehrperson, können Projektartige Vorhaben sowohl für die Erarbeitung, Vertiefung oder Erweiterung von Grundlagenwissen eingesetzt werden. Zum Beispiel bei der selbstständigen Planung, Zubereitung und Evaluation einer ausgewogenen Mahlzeit. Dabei wird Ernährungskompetenz verbunden mit Techniken der Nahrungszubereitung und der Arbeitsorganisation. Andere inhaltliche Ausrichtungen versuchen den Fokus auf Zusammenhän-

## | Projektartige Vorhaben

ge und Vernetzungen, die sich in Alltagssituationen zeigen, zu legen. Ein Beispiel wäre hier der Zusammenhang zwischen der Produktion von Gütern und den Folgen für die Umwelt.

Lernende erhalten bei einem Projektartigen Vorhaben, durch offen gestellte Aufgaben die Möglichkeiten, selbstständige Entscheidungen zu treffen und Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen. Diese Forderung wird im Zusammenhang mit der Entwicklung von kompetenzorientierten Lehrplänen und deren Umsetzung im Unterrichtsalltag geäußert (D-EDK, 2016a). Mit folgendem Zitat wird dies verdeutlicht: „Durch ihre Ausrichtung auf die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen und Aufgaben, werden bei den Schülerinnen und Schüler vielfältige rezeptive und gestalterische Arbeits- und Denkprozesse geübt und angeregt“ (D-EDK, 2016a, S. 9).

### **1.1 Lernverständnis in Projektartigen Vorhaben**

Durch den Wechsel von inhaltsbezogenen Curricula zu kompetenzorientierten Lehrplänen stellt sich die Frage, wie nun Lernprozesse im Unterricht angeregt und gestaltet werden müssen, damit ein Kompetenzerwerb resultiert. Kompetenzen werden als direkt nutzbares Verfügungswissen, als Reflexionswissen und als Orientierungswissen verstanden, damit können fachliche aber auch prozessorientierte Ziele und Strategien verfolgt werden (D-EDK, 2016a). Diese Wissensformen lassen sich in einem Projektartigen Vorhaben integrieren und mit dem Verständnis eines kompetenzorientierten Unterrichts verbinden.

In einem konstruktivistischen Lernverständnis geht man davon aus, dass an bestehenden kognitiven Strukturen durch neue Einflüsse Ab-, An-, oder Umbauvorgänge geschehen. Der Konstruktionsprozess kann durch Wahrnehmen, Nachdenken, Handlungen und soziale Interaktionen entstehen. Bevor dieser Lernprozess in Gang kommt, müssen die Informationen aufgenommen und als bedeutend eingeordnet werden. Das heißt, sie müssen etwas mit der Situation und der Lebenswelt der Lernenden zu tun haben (Wilhelm & Kalcics, 2017). Lernen ist eine aktive Tätigkeit, bei der äußere Anforderungen durch innere Anpassungsleitungen verarbeitet werden. Somit ist Lernen ein konstruktiver, selbstgesteuerter, sozialer und emotionaler Prozess, der in Verbindung mit komplexen Situationen der bestehenden Welt steht (Mandl & Reinmann-Rothmeier, 2001). Der lerntheoretische Ansatz des Konstruktivismus wird in den Unterrichtskonzepten der Handlungs- und Problemorientierung berücksichtigt (vgl. Wespi & Senn Keller, 2014) und ist für einen auf Kompetenzerwerb ausgerichteten Unterricht zentral (Feindt & Meier, 2010; Lersch, 2010; Reusser, 2014a).

In diesem Sinne wird in Projektartigen Vorhaben, Lernen als aktiver Prozess gefördert, indem auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen und neues Wissen und Können erarbeitet wird. Weiter werden Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Aufgabenbewältigung benötigt und weiterentwickelt. Lerngele-

Sonja Huber & Christina Kleiser

## **Inwieweit gelingt eine digitale Vermittlung von „cooking skills“ auf Basis von selbstreguliertem Lernen?**

Das Sommersemester 2020 stellte aufgrund der COVID-19-Pandemie Dozierende und Studierende anwendungsbezogener Seminare im Bereich der „cooking skills“ vor große Herausforderungen. Bewährte Präsenzkonzepte mussten auf Digitallehre umgestaltet werden. Ziel dieses Beitrags ist, beispielhaft ein digitales Konzept aufzuzeigen, durch das sich Studierende auf Basis weitgehend selbstregulierten Lernens Kompetenzen im Kontext von „cooking skills“ aneignen konnten.

**Schlüsselwörter:** digitale Lehre, cooking skills, selbstreguliertes Lernen, Gesundheitspädagogik

### **How successful is the digital teaching of “cooking skills” based on self-regulated learning?**

Due to the COVID-19 pandemic, the summer semester of 2020 poses a huge challenge for lecturers and students of application-related seminars in the field of “cooking skills”. Proven presence concepts had to be redesigned to digital teaching. This article aims to demonstrate a digital concept that allows students to acquire “cooking skills” based on largely self-regulated learning.

**Keywords:** digital teaching, cooking skills, self-regulated learning, health education

---

## **1 Einleitung**

Aufgrund der Covid-19 Pandemie und des damit verbundenen Lockdowns im Frühjahr 2020, konnte das Sommersemester 2020 im Bachelorstudiengang Gesundheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg nicht wie ursprünglich geplant durchgeführt werden. Insbesondere anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen mussten in kurzer Zeit so umstrukturiert und konzipiert werden, dass auch ohne Präsenzlehre die erforderlichen Kompetenzen von den Studierenden erworben werden konnten. Dies erforderte eine sorgfältige Planung, das Aufbrechen vorhandener Lehrkonzeptionen und die Neukonzeption digitaler Versionen. Theoriebasierte Seminare konnten synchron über Videokonferenzen oder asynchron über vertonte Präsentationen oder terminierte Arbeitsaufträge gestaltet werden. Für anwendungsorientierte Seminare bestand die Schwierigkeit, die Studierenden bei fachpraktischen Aufgaben, insbesondere beim Kompetenzaufbau bei der Nahrungszubereitung, ohne

Präsenz gezielt zu unterstützen und Reflexionsprozesse in Gang zu bringen. Dies verlangte eine engmaschige Begleitung dieser Aufgaben. Das hierzu entwickelte Konzept, seine Umsetzung und Evaluation werden in diesem Artikel vorgestellt.

## 2 Zielgruppe und Rahmenbedingungen

Der Bachelorstudiengang Gesundheitspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg wird seit über 10 Jahren angeboten. Dabei wird die Gesundheitspädagogik als Disziplin gesehen, die verhaltens- und verhältnisbezogene Maßnahmen kreiert, evaluiert und einsetzt (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2020). Handlungsfelder sind Ernährung und Bewegung, psychische Störungen und körperliche Gesundheit. Diese Handlungsfelder sind in den Bereichen Gesundheitsförderung, Prävention, Intervention und Rehabilitation verortet. Da bei der Planung von gesundheitspädagogischen Maßnahmen neben den gesundheitlichen Aspekten auch soziale, ethische und kulturelle Gesichtspunkte zu berücksichtigen sind, gelten Evidenzbasierung und Wissenschaftlichkeit sowie ein mehrperspektivisches Verständnis von Gesundheit und Krankheit als Voraussetzungen für adäquates gesundheitspädagogisches Handeln. Das didaktische Konzept des Studiengangs umfasst verschiedene Prinzipien, von denen einige in dem hier vorgestellten Seminar einbezogen werden. Handlungsorientierung, exemplarisches Lernen, selbstgesteuertes Lernen, Bezug zur Berufspraxis und Mehrperspektivität können in dem Seminar berücksichtigt werden (Pädagogische Hochschule Freiburg, 2020).

Die in diesem Artikel vorgestellte Lehrveranstaltung mit dem Titel „Gesundheitsressource Kochkunst und Esskultur“ befindet sich im Studienverlauf im zweiten Fachsemester. Eine Besonderheit des betreffenden Studienkollektivs des Sommersemesters 2020 war die deutlich höhere Studierendenzahl im Vergleich zu regulären Kohorten. Aus diesem Grund wurden die Studierenden für das betreffende Seminar in sechs Gruppen aufgeteilt und zwei Lehrpersonen waren für die Betreuung der Gruppen zuständig.

Das Seminar ist Teil des Moduls „Handlungsfelder: Bewegung und Ernährung“, welches sowohl theoretische als auch praxisorientierte Anteile umfasst. Es ist dabei explizit anwendungsorientiert ausgerichtet. Laut Modulhandbuch soll durch das Seminar erreicht werden, dass die Studierenden über ausgewählte fachpraktisch relevante Fertigkeiten der Bereiche Ernährung verfügen, grundlegende Ernährungskonzepte bewerten sowie deren Relevanz für die Gesundheitsförderung, Prävention, Kuration und Rehabilitation beschreiben können. Weiterhin wird angestrebt, dass die Studierenden Maßnahmen entwickeln können, die Ernährungsverhalten für Adressatengruppen modifizieren und dabei ausgewählte Konzeptionen berücksichtigen. Dabei sollen einschlägige Methoden der Ernährungsplanung angewendet und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Außerdem sollen die Studierende nach dem Seminar alters- und situationsbezogene Ernährungsempfehlungen

Brigitte Pleyer

## **Erwerb von Kompetenzen in Ernährungsgeragogik mit MOOCs auf der Lernplattform iMooX**

Zukunftsorientiert werden an der Pädagogischen Hochschule Steiermark fachdidaktische Methoden für den Erwerb von Kompetenzen in Ernährungsgeragogik entwickelt. Diese Inhalte zur Ernährung im Alter stehen für Lehrende als Aus- und Fortbildung für den Fachbereich Ernährung in der Berufsbildung orts- und zeitungebunden als MOOCs auf der Lernplattform iMooX zum Selbststudium zur Verfügung.

**Schlüsselwörter:** Ernährungsgeragogik, Ernährung im Alter, Massive Open Online Courses, Sekundarstufe Berufsbildung, Aus- und Fortbildung

### **Acquisition of competencies in nutritional geragogy with MOOCs on the learning platform iMooX**

The University of Teacher Education Styria is developing future-orientated subject didactic methods for the acquisition of competencies in nutritional geragogy. The content about nutrition in the elderly can be used as teachers' initial and continuing education in the field of vocational nutrition education on the iMooX learning platform and provided to them in the form of MOOCs for self-study, regardless of location and time.

**Keywords:** nutritional geragogy, nutrition in the elderly, Massive Open Online Courses, secondary level vocational education, initial and continuing education and training

---

## **1 Einleitung und Voraussetzungen**

Die Zahl der über 65-jährigen steigt bis 2030 in Österreich auf prognostizierte 2,15 Millionen an. Es handelt sich dabei um eine sehr inhomogene Gruppe, die unterschiedliche Bedürfnisse rund um die Ernährung hat. Die personenangepasste, auf individuelle physische und psychische Verfassung basierte ernährungswissenschaftliche Begleitung wird zukünftig immer bedeutender (Likar et al., 2017). Es ist daher wichtig, bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an berufsbildenden Schulen die Ernährung im Alter vermehrt zu berücksichtigen und fachdidaktische Methoden zu entwickeln, welche die individuellen Ernährungsbedürfnisse älterer Erwachsener dokumentieren. Darauf abgestimmt kann das Speisenangebot personalisiert erfolgen und einen Beitrag zur möglichst langen Erhaltung der Selbstständigkeit und Vorbeugung von Mangelernährung leisten. Kompetenzen in Ernährungsgeragogik sind sowohl im Unterricht als auch praxis-

orientiert für Küche und Service eine zukünftige Notwendigkeit. Zur Steigerung der Akzeptanz von Modifikationen des Speisenangebots sollte das Anpassen der Mahlzeiten individuell erfolgen und mit Methoden zur Motivation älterer Erwachsener verknüpft werden. Ziel der Maßnahmen ist immer das Stärken der noch vorhandenen Fähigkeiten und der Erhalt des Appetits, um damit Mangelernährung vorzubeugen (Pleyer, 2018). Die Arbeit nach ernährungsgeragogischen Prinzipien kehrt bewusst vom Defizit-Blickwinkel des Nicht-Mehr-Könnens ab. Das Empowerment-Konzept steht im Vordergrund (Herriger, 2014). Das bedeutet in der Praxis, dass durch das Freisetzen von noch vorhandenen Ressourcen ältere Personen bekräftigt und unterstützt werden sich möglichst lange selbst zu versorgen und eigenständig ihre Mahlzeiten einnehmen zu können.

### **1.1 Definitionen und Begriffe**

In diesem Beitrag wird einheitlich die Bezeichnung „ältere Erwachsene“ als genderangepasste und würdevolle Ansprache für die Personengruppe der über 65-jährigen verwendet. Darüber hinaus erfolgt passend zu den neu entwickelten Methoden die Definition des Begriffs „Ernährungsgeragogik“ als neues Gebiet der Pädagogik. Sie setzt sich aus den Fachrichtungen der Ernährungswissenschaft und Geragogik zusammen, wobei Geragogik, Gerontagogik oder Alterspädagogik die Wissenschaft von der Bildung im Alter sowie Weiterbildung älterer Menschen beschreibt. Sie kann sowohl ein Teilgebiet der Pädagogik als auch der Gerontologie sein. Der Begriff Geragogik kommt aus dem Griechischen und bedeutet sinngemäß das Hinführen, Ge- und Begleiten älterer Menschen zu einem aktiven, selbstbestimmten und sinnerfüllten Leben (Bubolz-Lutz et al., 2010). Unter Ernährungsgeragogik wird daher die Pädagogik verstanden, welche älteren Erwachsenen mit ihren Methoden und Materialien Unterstützung zum selbstständigen Essen und Trinken bietet. Dabei geht es um ein würdevolles und motivierendes Beobachten und Begleiten. Diese neue Fachrichtung wendet bedürfnisorientiert neue pädagogische Methoden an, um ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse für die Personengruppe ab dem 65. Lebensjahr in die Praxis umzusetzen. Damit ermöglicht diese neue Fachrichtung das didaktisch aufbereitete Umsetzen von Ernährungsempfehlungen für ältere Personen (Pleyer, 2018).

### **1.2 Inkludierte neue Methoden**

Tägliches Essen und Trinken kann im Laufe des Lebens Probleme mit sich bringen und dadurch als belastend empfunden werden. Die Gründe dafür sind vielschichtig. Sie basieren auf Kau- oder Schluckbeschwerden, motorischen Einschränkungen, Beeinträchtigungen der Sinne, Appetitlosigkeit oder auch Vergesslichkeit. Ohne sinnvolle Gegenmaßnahmen entwickelt sich aus zunächst kleinen Einschränkungen eine Mangelernährung, die mit Gewichtsverlust einhergeht. Den Bedarf an Hilfe bei

Brigitte Mutz & Petra Pahr-Gold

## Verantwortung für das eigene Lernen im Selbststudium

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen Wissenstransfer und Selbststudium bzw. eigenverantwortlichem Arbeiten und Lernen mit Unterstützung durch Lerntechnologien. Gegenstand der empirischen Studie bilden qualitative Erhebungen bei Bachelorstudierenden des Fachbereichs Ernährung an der Pädagogischen Hochschule Wien.

**Schlüsselwörter:** Wissenstransfer, Selbststudium, Lernprozess, Eigenverantwortung

### Responsibility for one's learning in self-study

This article deals with the connection between knowledge transfer and self-study or independent work and learning supported by learning technologies. The subject of the empirical study is a qualitative survey of bachelor students of the nutrition department at the Vienna University of Teacher Education.

**Keywords:** knowledge transfer, self-study, learning process, individual responsibility

---

Selbstreguliertes Lernen ist ein aktiver, konstruktiver Prozess, bei dem der Lernende sich Ziele für sein Lernen selbst setzt und zudem seine Kognitionen, seine Motivation und sein Verhalten in Abhängigkeit von diesen Zielen und den gegebenen äußeren Umständen beobachtet, reguliert und kontrolliert. (Otto & Schmidt, 2010)

## 1 Selbststudium

Der Begriff des Selbststudiums ist sehr facettenreich. Beim Selbststudium geht es um eine Studienform, die den Studierenden ein höheres Maß an Selbstständigkeit bzw. Selbststeuerung für den Lernprozess abverlangt als die herkömmlichen Lehrveranstaltungen im Präsenz- bzw. Kontaktstudium.

In Abgrenzung zum Kontaktstudium bzw. zur ‚klassischen Lehre‘ ist unter ‚Selbststudium‘ eine Lehr-Lern-Form mit zwei Kennzeichen zu verstehen: Die äußeren Rahmenbedingungen der Lehrveranstaltung, wie Zeitpunkt, Dauer, Ort, Zusammensetzung der Lerngruppen, Lernbegleitung, kann von den Studierenden in der sogenannten Selbstorganisation individuell bestimmt werden. D. h., die detaillierte Verlaufsstruktur des Lern- und Arbeitsprozesses wird im Wesentlichen von den Studierenden selbst festgelegt (Selbststeuerung) und die Präsenz von Vortragenden ist möglich, aber kein zwingendes Element für diesen Veranstaltungstypus (Landwehr & Müller, 2008).

Das Selbststudium kann grundsätzlich sehr unterschiedliche Freiheitsgrade aufweisen. Es ist schwer, eine scharfe Abgrenzung zwischen selbstgesteuertem/eigenverantwortlichem und fremdgesteuertem/angeleitetem Lernen zu ziehen. Zwischen Selbst- und Fremdsteuerungsanteil kann keine präzise Typisierung vorgenommen werden, jedoch kann man didaktisch zwischen folgenden Komponenten unterscheiden: Bestimmung des Lernbedarfs und der Lernziele, Steuerung des Lernprozesses und Überprüfung der Lernergebnisse (ebd.).

Vor diesem Hintergrund können drei Arten des Selbststudiums unterschieden werden: begleitetes, individuelles und freies Selbststudium.

### **1.1 Begleitetes Selbststudium**

Das begleitete Selbststudium ist dadurch charakterisiert, dass die Lehrenden den Studierenden einen Lern- und Arbeitsauftrag erteilen, der in der Regel in einem direkten Zusammenhang mit den curricularen Zielen und Inhalten eines Moduls steht. Durch diese Begriffsdefinition ist bereits deutlich nachvollziehbar, dass die Dozierenden eine wichtige Rolle spielen. Sie erfüllen bei dieser Lehr- und Lern-Form sehr charakteristische Aufgaben. Zum einen werden die Lernaktivitäten durch die Dozierende bzw. den Dozierenden durch Rahmenvorgaben oder Aufgabenstellungen initiiert, zum anderen werden die Lernenden durch die Dozierenden während der Realisierung im Bedarfsfall unterstützt, beispielsweise durch inhaltliche Erklärungen und Ergänzungen. Die Ergebnisse werden durch die Dozierenden in einer geeigneten Form überprüft und reflektiert. Durch diese unterstützenden und steuernden Aufgaben kann von einem ‚geleiteten Selbststudium‘ bzw. ‚begleiteten Selbststudium‘ gesprochen werden (Landwehr & Müller, 2008).

Das begleitete Selbststudium, wie Landwehr und Müller (2008) beschreiben, definiert die PH Wien in ihren Curricula und der Satzung als betreute und unbetreute Stunden. Im weiteren Artikel wird der Terminus von begleitetem Selbststudium verwendet.

### **1.2 Individuelles Selbststudium**

Das individuelle Selbststudium bezieht sich auf Lernanlässe, die dadurch gekennzeichnet sind, dass das, was in den Präsenzveranstaltungen vorgetragen oder erarbeitet wurde, individuell nochmals aufgearbeitet wird und vor allem der Prüfungsvorbereitung dient.

Die Studierenden erledigen dies in eigener Verantwortung, ohne dass dafür Arbeitsaufträge erteilt werden. Sie bestimmen selbst, was sie noch tun wollen bzw. tun müssen, um den Anforderungen für einen erfolgreichen Abschluss des betreffenden Moduls zu genügen. Folgende Studienaktivitäten gehören zum individuellen Selbststudium: Der präsentierte Lehrstoff wird individuell nochmals wiederholt, Verständnisschwierigkeiten werden geklärt, wichtige Inhalte werden memoriert, Übungsauf-