

<i>Claudia Angele & Susanne Obermoser</i> Editorial	2
<i>Johanna Michenthaler & Katharina Salzmann-Schojer</i> Regionale Nachhaltige Ernährungssysteme erforschen und mitgestalten – Entwicklung eines Lernmoduls	3
<i>Corinne Ruesch Schweizer, Janine Zimmermann, Käthi Theiler-Scherrer & Svantje Schumann</i> Wege zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung: Über Self-Commitments zu reflexiven Bildungsprozessen	17
<i>Nicolai Kozakiewicz & Claudia Schütz Lenggenhager</i> Curriculare Verankerung von Service Learning als Hochschulentwicklungsaufgabe	30
<i>Ulrike Johannsen & Birgit Peuker</i> Service Learning in der Lehramtsausbildung mittels partizipatorischer Konzeptentwicklung im Bereich von Consumer Literacy	46
<i>Susanne Kubisch, Karin Oberauer, Maria Magdalena Fritz & Lars Keller</i> Transdisziplinäre Klimawandelbildung in der Forschungs-Bildungs-Kooperation k.i.d.Z.21	64
<i>Mirjam Anna Kauschinger & Birgit Wild</i> Hochschulische Lehrformate für Primarstufenlehrpersonen in der Ernährungsbildung	76
<i>Johanna Michenthaler & Katharina Salzmann-Schojer</i> Researching and shaping local sustainable food systems—development of a learning module	87
<i>Claudia Angele, Gerda Kernbichler & Rim Abu Zahra-Ecker</i> Der private Haushalt als Ort von Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung? Analysen zu einem zentralen Begriff und Implikationen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung	100
<i>Werner Brandl</i> Rezension: Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch	118
Einladung & Call: ÖGFD/GFD-Fachtagung Wien, 29. bis 31. August 2022 „Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung“	122

Johanna Michenthaler & Katharina Salzmann-Schojer

Regionale Nachhaltige Ernährungssysteme erforschen und mitgestalten – Entwicklung eines Lernmoduls

Im vorliegenden Beitrag wird ein Lernmodul vorgestellt, welches im Rahmen eines internationalen Erasmus+ Projekts und in Kooperation mit 20 angehenden Lehrpersonen entwickelt wurde. Das Lernmodul ermöglicht Lernenden der schulischen Berufsbildung eine intensive Auseinandersetzung mit dem/den Ernährungssystem(en) ihrer Region. Die umfangreichen Lernmaterialien und Unterrichtsplanungen werden frei zur Verfügung gestellt.

Schlüsselwörter: Regionalität, Ernährungssystem, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Ernährungshandeln, Grüne Pädagogik

Researching and shaping local sustainable food systems – development of a learning module

This article presents a learning module that was developed within the framework of an international Erasmus+ project and in cooperation with 20 prospective teachers. The learning module enables learners of school-based vocational education to intensively deal with the food system(s) of their region. The comprehensive learning materials and lesson plans are made freely available.

Keywords: locality, food system, food and consumer education, nutritional practices, green pedagogy

1 Einleitung

Das derzeitige globale Ernährungssystem und seine Prozesse entlang der Lebensmittelwertschöpfungskette tragen wesentlich zur Klimaproblematik bei (EU, 2014). Die Umweltzerstörung, soziale Not und wirtschaftliche Veränderungen sollten Menschen eigentlich dazu bewegen, ihre alltäglichen Verhaltensweisen zu überdenken (IPCC, 2012). Der aktuelle Zustand des Ernährungssystems zeigt, dass in den Bereichen Ernährungssicherheit und Produktivität die Nachhaltigkeitsziele erreicht werden, jedoch in den Bereichen Umwelt, Tierschutz und Gesundheit zentrale Nachhaltigkeitsziele wenig oder sogar kaum erfüllt werden. Demnach wird das derzeitige Ernährungssystem im Gesamtbild als noch nicht nachhaltig eingeschätzt (Umweltbundesamt, 2019a). Die Reimplementierung regionaler Kreisläufe wird gegenwärtig als Lösungsansatz intensiv diskutiert (EC, 2017; StMUV, 2019).

Das Lernmodul „*Ein Blick über den Tellerrand. Unser Essen – Unsere Region – Unsere Zukunft*“ ermöglicht Lernenden eine differenzierte und strukturierte Ausei-

nersetzung mit der Region, in der sie leben, und mit deren Ernährungssystem(en). Ziel ist es, das Ernährungssystem der Region kennen und analysieren zu lernen und anschließend an einer Transformation hin zu einem nachhaltigen, regionalen Ernährungssystem zu partizipieren. Sich selbst als Teil des Systems wahrzunehmen und die persönlichen Handlungs- und Gestaltungspielräume kennen und reflektieren zu lernen, sind dabei zentrale didaktische Anliegen.

2 Methodik und Genese des Lernmoduls

Die Grundidee für das Lernmodul wurde im Rahmen des Erasmus+ Projekts „Teaching Local Sustainable Food Systems“ gemeinsam mit einem internationalen Team aus fünf EU-Ländern entwickelt. Das Projekt zielt darauf ab, Lehrpersonen beim Unterrichten von regionalen, nachhaltigen Ernährungssystemen professionell zu unterstützen und ihnen neben einer wissenschaftlichen Basis zum Thema auch Ideen für die fachdidaktische Umsetzung und erarbeitete Lernmaterialien zur Verfügung zu stellen. Am Beginn des Projekts stand die Auseinandersetzung mit den Fragen: Was sind regionale, nachhaltige Ernährungssysteme aus Sicht der Projektpartnerländer und welche Beispiele gibt es dafür? Internationale Exkursionen wurden absolviert und Indikatoren definiert. Ausgehend von einem gemeinsamen Verständnis über regionale, nachhaltige Ernährungssysteme wurden Ideen für die didaktische Umsetzung an Schulen generiert. In Kooperation wurden drei Lernmodule mit unterschiedlichem Zeitausmaß entwickelt und Schwerpunktthemen, Struktur, Aufbau und Format festgelegt. Das in diesem Beitrag vorgestellte Lernmodul „Ein Blick über den Tellerrand. Unser Essen – Unsere Region – Unsere Zukunft“ ist das umfangreichste der drei Lernmodule, welches auf nationaler Ebene fachdidaktisch und inhaltlich konkretisiert wurde. 20 angehende Lehrpersonen aus dem Masterstudium der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik haben unter Betreuung der Autorinnen dieses Artikels die detaillierten Unterrichtsplanungen und Unterrichtsmaterialien in deutscher und englischer Sprache ausgearbeitet. Die Lernmaterialien wurden anschließend national und international an Schulen erprobt und evaluiert. Die Ergebnisse wurden bei der Überarbeitung der Unterrichtsplanungen berücksichtigt. Durch die Vielzahl der involvierten Akteurinnen und Akteure aus unterschiedlichen Fachrichtungen, Organisationen und Universitäten ergab sich der interdisziplinäre Charakter dieses Lernmoduls.

Interdisziplinarität definiert sich durch die Zusammenarbeit verschiedener Fachrichtungen, sowie deren Ansätze, Denkweisen und Methoden, um für gemeinsam bestimmte Zielstellungen, Problemlösungen zu erarbeiten (Defila & Di Gulio, 1998, S. 117).

Nicht nur die Entwicklung dieses Lernmoduls lässt sich als interdisziplinär charakterisieren, auch die Anwendung oder Implementierung im schulischen Kontext muss interdisziplinär erfolgen. Einer Lehrkraft allein wird es nicht möglich sein, das

Corinne Ruesch Schweizer, Janine Zimmermann,
Käthi Theiler-Scherrer & Svantje Schumann

Wege zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung: Über Self-Commitments zu reflexiven Bildungsprozessen

Die Studie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung-App (BNE-App) der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) weist darauf hin, dass sich die mit einem Self-Commitment erworbenen Erfahrungen auf Bewusstwerdung, Reflexion und Verantwortungsübernahme auswirken und damit Potential haben, transformatives Lernen anzustoßen.

Schlüsselwörter: erfahrungsbasierte Reflexion, Transformation, Third Mission, Self-Commitment, BNE-App FHNW

The way to assume social responsibility through self-commitments to the reflexive educational processes

The study on the Education for Sustainable Development app (ESD app) of the University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland (FHNW) points out that the experiences acquired with a self-commitment have an impact on awareness, reflection, and assumption of responsibility and thus have the potential to trigger transformative learning.

Keywords: experiential reflection, transformation, Third Mission, self-commitment, ESD app FHNW

1 Transformation der Gesellschaft

Vor dem Hintergrund kritischer ökonomischer, ökologischer und sozialer Entwicklungen rückt die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation in Richtung Nachhaltigkeit immer mehr in den Fokus (Schneidewind, 2018). Gemäß dem Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen [WBGU] (2011, S. 5) geht es bei der Transformation insbesondere darum, „einen umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht voranzutreiben“. Kruse-Graumann (2014) betont, dass es in den Köpfen der Menschen zu einem Wandel kommen muss. Bei der Umsetzung und Ausgestaltung der gesellschaftlichen Transformation kommt Bildung eine bedeutsame Rolle zu (Bergmüller, 2019; WBGU, 2011). Als Ziel einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) wird insbesondere eine „Steigerung gesellschaftlicher Reflexionsfähigkeit“ und die Befähigung zu „Be-

obachtung und Mitgestaltung von Transformationsprozessen“ gefordert (Schneidewind, 2013, S. 139).

Angenommen wird, dass Bildung das Potential hat, durch Anregung individueller Reflexionsprozesse ein Problembewusstsein zu schaffen (Kehren & Winkler, 2019). Partizipative Prozesse, in denen individuelle Erfahrungen und Reflexionen in Entscheidungsbildungsprozesse einfließen, können zum Aufbau von sozialem Kapital in Bezug auf gesellschaftliche Probleme führen. Essentiell ist hierbei die Rolle der sogenannten Pioniere des Wandels. Damit sind einzelne Akteurinnen und Akteure gemeint, die sich den Herausforderungen einer Nachhaltigen Entwicklung (NE) und damit auch den angestrebten Veränderungen annehmen. Die Pionierinnen und Pioniere liefern Beispiele, die zeigen, dass eine Transformation in Richtung Nachhaltigkeit möglich ist. Sie agieren typischerweise bottom up, leben bestimmte Verhaltensweisen vor oder stoßen neue Gedankengänge an, die anschließend in der Gesellschaft nachgeahmt werden (WBGU, 2011).

Ausgehend von allgemeinen Überlegungen zu Verantwortungsübernahme sowie zu den Potentialen der Reflexion für den Umgang damit, wird eine empirische Studie vorgestellt, die untersucht, wie sich die mit einem Self-Commitment erworbenen Erfahrungen auf *Bewusstwerdung*, *Reflexion* und *Verantwortungsübernahme* auswirken. Anschließend wird überlegt, welches Potential in Hinblick auf eine gesellschaftliche Transformation sichtbar wird oder angenommen werden kann.

2 Individuelle und kollektive Verantwortungsübernahme

Um die notwendige gesellschaftliche Transformation vorantreiben zu können, braucht es neben der Reflexion und Verbreitung von Einstellungen auch die Bereitschaft, einen nachhaltigen Umgang mit den Ressourcen der Welt zu pflegen sowie die Übernahme von Verantwortung (WBGU, 2011). Gerade in der Konsumgesellschaft stellt sich die Frage, inwiefern Individuen Verantwortung für eine NE übernehmen können bzw. müssen. Nach Heidbrink und Schmidt (2011) führen individuelle Handlungen stets zu kollektiven Folgen, die positiv oder negativ für die Umwelt sein können. Gleichzeitig ist individuelles Handeln immer auch gelenkt durch und angewiesen auf die in der Gesellschaft geltenden Regeln, sodass ein bestimmter Handlungsspielraum vorgegeben ist, der nur schwer durchbrochen werden kann. Verantwortungsübernahme für das Handeln setzt deshalb sowohl das Bewusstwerden der Regeln, die das individuelle Handeln lenken, als auch die Reflexion der sozialen Praktiken voraus, die diese Regeln hervorbringen bzw. aktualisieren (Giddens, 1997). Damit können Individuen als Konsumenten*innen und Bürger*innen zumindest als mitverantwortlich für ihre Handlungen betrachtet werden (Schmidt, 2017). Heidbrink und Schmidt (2011, S. 46) zeigen in diesem Kontext konkret auf, unter welchen Umständen eine individuelle oder eine kollektive Verantwortung erforderlich ist:

Nicolai Kozakiewicz & Claudia Schütz Lenggenhager

Curriculare Verankerung von Service Learning als Hochschulentwicklungsaufgabe

Service Learning mobilisiert die Bereitschaft der Studierenden zum Kompetenzerwerb und zur Übernahme von Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft durch gesellschaftliches Engagement. Durch im Curriculum verankerte Service Learning-Projekte leistet die Hochschule ihren Beitrag zur Third Mission. Damit wird ein Hochschulentwicklungsprozess angestoßen, der eine institutionelle Verankerung von Service Learning zum Ziel haben kann.

Schlüsselwörter: Service Learning, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Hochschulentwicklung, gesellschaftliches Engagement, Wirtschaft-Arbeit-Haushalt

Curricular anchoring of service-learning as a university development task

Service-learning mobilizes students' willingness to acquire skills and assume responsibility towards the community through social commitment. Through service-learning projects anchored in the curriculum, the university makes its contribution to the Third Mission. It initiates a process of university development to serve as an institutional anchor for learning.

Keywords: service-learning, teacher education, higher education development, social engagement, economy-work-household

1 Einleitung

Service Learning gewinnt als innovative Lehr-Lernform in der tertiären Bildung (Ammann-Tinguely & Eckhart, 2020) im Umfeld der konstruktivistischen Lerntheorien von Dewey, Piaget und Wygotski (Reich, 2012) und kompetenzorientierter Hochschullehre (Bachmann, 2014) zunehmend an Bedeutung (Reinders, 2016; Hofer & Derkau, 2020). Einerseits wird es als didaktisches Konzept von immer mehr Dozierenden umgesetzt und zeigt sein Potenzial, „hochschuldidaktische Professionalisierung im Sinne von Implementierung und Evaluierung neuer Lehr- und Lernarrangements weiterzuentwickeln bzw. neu zu gestalten“ (Böhmer & Hueber-Mascherbauer, 2018, S. 3). Andererseits kann es von Hochschulen strategisch eingesetzt werden, um einen Beitrag zur Erreichung der Third Mission zu leisten (Alten-schmidt & Miller, 2016), „eine stärkere Vernetzung zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft“ (Gerholz, 2019, S. 53) zu erreichen und damit zur Erfüllung der Aufgaben einer verantwortungsvollen Hochschule beizutragen. Gute Service Learn-

ing-Formate haben das Potenzial, „nicht nur die Entwicklung von Studierenden positiv zu beeinflussen, sondern auch Impulse zur Weiterentwicklung von Hochschulen und Zivilgesellschaft zu setzen“ (Gerholz, 2020, S. 70), um zur „Bewältigung großer gesellschaftlicher Herausforderungen“ (Howaldt & Stark, 2020, S. 238) beizutragen.

An der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) wurde Service Learning erstmals 2019 als Lehrentwicklung durch die Dozierenden eingeführt. Es hat als Bottom-up-Prozess eine Kraft entfaltet, die nun eine entsprechende Verankerung in den Curricula an der Hochschule verlangt. Indem Service Learning seinen berechtigten Platz in der Ausbildung angehender Lehrpersonen einnimmt, ist es eine Antwort auf den Entwicklungsdruck der Hochschule in Bezug auf eine zeitgemäße Lehre und stößt damit gleichzeitig einen Entwicklungsprozess auf der Ebene der Institution an.

In diesem Beitrag nehmen die Dozierenden die gemachten Erfahrungen mit dem Service Learning-Modul *Wirtschaft und Märkte* an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) zum Anlass, den Lernzuwachs der Studierenden durch ihr soziales Engagement zu beschreiben und mit den im Rahmen der Modulevaluation erhobenen und ausgewerteten Aussagen der Studierenden zu illustrieren. Entlang des Drei-Wege-Modells der Schulentwicklung nach Rolff (2012) wird aufgezeigt, welche Herausforderungen bezüglich einer angestrebten Etablierung von Service Learning an der PHSG auf der Ebene der Lehre, der Organisation und dem pädagogischen Personal entstehen.

2 Service Learning als zeitgemäßes pädagogisches Rahmenkonzept in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

„Hochschulen folgen einem gesellschaftlichen Auftrag“ (Gerholz, 2019, S. 50), der in den entsprechenden Gesetzgebungen oft klar benannt ist (Oberbeck, 2019; Slepcevic-Zach, 2018). Zeitgemäße Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermittelt demnach den Studierenden neben wissenschaftlichen Methoden und Kenntnissen auch das für die Berufspraxis bedeutsame Wissen sowie die benötigten Überzeugungen, Einstellungen und Handlungsrouninen (Würmseer, 2016; Terhart, 2011). Die Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen soll somit die Fähigkeit vermitteln, „komplexe und abstrakte Sachverhalte, Methoden und Verfahren zu verstehen, eigenverantwortlich anzuwenden und auf unbekannte Problemstellungen zu übertragen“ (Oberbeck, 2019, S. 63).

Der zugrundeliegende Perspektivenwechsel von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung (Oberbeck, 2019) verlangt nach passenden „pädagogischen Rahmenkonzepten“ (Hofer, 2007, S. 39). Indem die reine Wissensvermittlung in den Hintergrund tritt, eröffnet Service Learning für die Lehre an Hochschulen neue Perspektiven: Die in außerschulischen Erfahrungsfeldern gemachten Erfahrungen fließen in die Lehre ein und unterstützen den Kompetenzerwerb (Böhmer & Hueber-

Ulrike Johannsen & Birgit Peuker

Service Learning in der Lehramtsausbildung mittels partizipatorischer Konzeptentwicklung im Bereich von Consumer Literacy

Eine geringe Literalität erschwert die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit. Ein erheblicher Anteil der deutschen erwerbstätigen Bevölkerung ist im Alltag mit Lese- und Schreibproblemen konfrontiert. Der vorliegende Beitrag gibt Anregungen zur Sensibilisierung von Studierenden für diese heterogene Zielgruppe und bietet Konzepte und Methoden für einen passgenauen Unterricht, der verbraucher*innenorientierte Themen und Grundbildung integriert.

Schlüsselwörter: Service Learning, Consumer Literacy, evaluatorische Konzeptentwicklung und Gamification

Service-learning in teacher education through participatory concept development in the field of consumer literacy

Low literacy levels make social participation and equal opportunities more difficult. A significant proportion of the German working population is confronted with reading and writing problems in everyday life. This article provides suggestions for sensitizing students to this heterogeneous target group and offers concepts and methods for tailored instruction that integrates consumer-oriented topics and basic literacy.

Keywords: service-learning, consumer literacy, evaluative concept development and gamification

1 Einführung

Nach der LEO-2018-Studie, die das Leben in Deutschland mit geringer Literalität beschreibt, haben 12,1% der Deutsch sprechenden Erwachsenen (18–64 Jahre) Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben und eine daraus resultierende Benachteiligung im Kontext von Alltagspraktiken und gesellschaftlicher Teilhabe (Grotlischen & Buddeberg, 2020, S. 20). Das bedeutet, dass 6,2 Millionen Erwachsene unter dem Level liegen, zusammenhängende Sätze lesen und schreiben zu können (ebd., S. 12). Dies führt bei den Betroffenen mit großer Wahrscheinlichkeit dazu, dass sie auch als Verbraucherinnen und Verbraucher im Marktgeschehen besonders überfordert sind. Ferner birgt dieser Sachverhalt Herausforderungen und Risiken bei Konsumententscheidungen, denn schlechte Konsumententscheidungen aufgrund

geringer Lese- und Schreibfähigkeiten können zu finanziellen oder materiellen Verlusten für die Betroffenen führen. Schuldenfallen werden nicht erkannt, woraus eine Verschuldung bzw. Überschuldung resultieren kann. Des Weiteren ist es für diese Personengruppe schwierig, den Überblick über Themen wie Wohnen, Finanzen oder Versicherungen zu behalten. Beispielsweise können sie die in den Medien beworbenen Rabatte nicht miteinander vergleichen oder das Kündigen eines Versicherungsvertrags bereitet ihnen Schwierigkeiten (Peuker & Johannsen, 2021, S. 62). Verbraucher*innenorientierte Lehr- und Lernmaterialien unterstützen zukünftig noch stärker die Finanzkompetenz der Betroffenen. Gefragt sind beispielsweise Themen zum Onlinehandel und zu Online-Bankgeschäften. Diese stehen zukünftig im Fokus von Consumer Literacy, denn es hat sich gezeigt, dass gering literalisierte Erwachsene zunehmend vom Onlinebanking ausgeschlossen sind. Diese Themen können sehr gut im Rahmen von *Numeracy Literacy*- bzw. *Financial Literacy*-Ansätzen zusammengefasst werden. Eine grundlegende Rechenkompetenz ist auch notwendig, um eine Übersicht über die eigenen Verträge zu behalten, die Kosten von Versicherungen zu überschlagen oder gar Doppelversicherungen zu vermeiden. Damit würde eine zentrale Kompetenzentwicklung zur Alltagsbewältigung und Verbesserung der Teilhabe unterstützt (Grotlüschen et al., 2019, S. 330), denn die Numerilität korreliert in Deutschland sogar höher mit den Einkommen als die Literalität (ebd., S. 330). Außerdem geraten mündige Verbraucherinnen und Verbraucher durch die Erweiterung dieser Kompetenz nicht so leicht in eine Schuldenfalle und treten als selbstbewusste Konsumentinnen und Konsumenten auf. Eine soziale und verbraucher*innenorientierte Grundbildungsarbeit bietet zentrale Grundlagen für den Umgang mit Geld auf den heutigen Märkten. Dafür ist ein aktives und selbstbestimmtes Verbraucher*innenhandeln von entscheidender Bedeutung. Das bisherige Alphabetisierungs- und Grundbildungssystem hat für die Betroffenen nicht im erforderlichen Umfang funktioniert, was nicht zuletzt an der bisher praktizierten Verweisberatung in den Systemen der Erwachsenenbildung, der Sozialberatung und des allgemeinen Bildungssystems liegt. Es wird daher eine noch stärkere sektorübergreifende Zusammenarbeit als Strukturentwicklung benötigt, um Schnittmengen zu identifizieren und Konzepte und Angebote zu entwickeln, die nicht primär in ein Regelangebot zur Grundbildung innerhalb der Volkshochschulen übergehen. Weitere Innovationen sind gefordert.

Die Nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung (2016–2026) leistet einen wichtigen Beitrag dazu, sowohl die sozialpolitischen Lebensbedingungen der Betroffenen zu verbessern als auch die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit zu fördern, indem sie neue Ansätze und Projekte unterstützt, die lebensweltlich ausgerichtet sind (Peuker & Johannsen, S. 51; BMBF, 2016). Innerhalb der lebensweltlichen Ausrichtung werden die Weiterbildungs- und Sozialsysteme zukünftig stärker miteinander kooperieren. Ziel ist dabei die Erhöhung der Weiterbildungsquote, da bislang nur knapp ein Prozent der Betroffenen die klassischen Weiterbildungsmaßnahmen zur Grundbildung innerhalb der Erwachsenenbildung

Susanne Kubisch, Karin Oberauer,
Maria Magdalena Fritz & Lars Keller

Transdisziplinäre Klimawandelbildung in der Forschungs-Bildungs-Kooperation k.i.d.Z.21

Die Forschungs-Bildungs-Kooperation k.i.d.Z.21 fördert die Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern und (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten in (außer-)schulischen Lernsettings zum Thema Klimawandel. k.i.d.Z.21 trägt zur Stärkung von Faktoren bei, die klimafreundliches Handeln fördern, und begünstigt gegenseitiges Lernen. Dies wird anhand quantitativer und qualitativer Forschungsergebnisse dargelegt.

Schlüsselwörter: Transdisziplinarität, Forschungs-Bildungs-Kooperation, Klimawandel (-bildung)

Transdisciplinary climate change education in the research- education cooperation k.i.d.Z.21

The research-education cooperation k.i.d.Z.21 promotes cooperation between students and (scientific) experts in (extra-)curricular learning settings on the topic of climate change. k.i.d.Z.21 contributes to strengthening factors that promote climate-friendly action and fosters mutual learning. It is presented based on quantitative and qualitative research results.

Keywords: transdisciplinarity, research-education cooperation, climate change (education)

1 Transdisziplinarität und Klimawandelbildung in der schulischen Bildung

Technologische Innovationen und politische Regulierungen sind nicht ausreichend, um den großen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie beispielsweise dem anthropogenen Klimawandel, zu begegnen (Barnosky, Ehrlich, & Hadly, 2016). Die Komplexität dieser Herausforderungen sowie die Notwendigkeit sozial, ökologisch und ökonomisch nachhaltiger Lösungen erfordern eine transdisziplinäre Betrachtungsweise und rücken die Bedeutung formaler und informeller Bildung in den Vordergrund (Lang et al., 2012; UNESCO, 2019; Wiek et al., 2012). Sowohl die Agenda 21 (UN, 1992), die Dekade einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (UNESCO, 2019) als auch das Paris Agreement (2016) sehen in der Bildung großes Potenzial. Dies wird unter anderem auch im Sustainable Development Goal (SDG) 4 *Quality Education* beschrieben (UN, 2015). Speziell der Klimawandelbildung kommt eine

bedeutende Funktion in Bezug auf SDG 13 *Climate Action* zu (Mochizuki & Bryan, 2015; Stevenson, Nicholls & Whitehouse, 2017).

In diesen Debatten und Vereinbarungen wird die Wirksamkeit einer Beteiligung Jugendlicher, die von heutigen und zukünftigen Herausforderungen besonders betroffen sind und sein werden, an Forschungs- und Entscheidungsfindungsprozessen betont (UN, 1992; UN, 2016; UNESCO, 2019). Dies wird unter anderem durch den Ansatz der Transdisziplinarität anerkannt (Lang et al., 2012; Scholz & Steiner, 2015). Doch auch wenn das Potenzial einer transdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Forschung und Gesellschaft bereits in einigen Forschungsprojekten Berücksichtigung findet (Vilsmaier et al., 2015), so wird es im Bildungsbereich bisher unzureichend umgesetzt (Kubisch et al., 2021).

Vor dem Hintergrund der „*Fridays For Future*“-Bewegung wird die bedeutende Rolle junger Menschen für einen notwendigen Wandel, eine Transformation von gesellschaftlichen Werten und Lebensstilen zur Erreichung nachhaltiger Entwicklung, deutlich (O'Brien & Selboe, 2015; Wehrden, Kater-Wettstädt & Schneidewind, 2019). Dies untermauert die Forderung von Transdisziplinarität in der Bildung, um junge Menschen in gesellschaftliche Forschungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen (Kubisch et al., 2021). Jedoch wird der Ansatz der Transdisziplinarität bisher überwiegend in der Hochschulbildung, vorwiegend in Studiengängen mit Nachhaltigkeitsbezug, angewendet (Clarke & Ashhorst, 2018; Yarime et al., 2012). In der formalen Schulbildung findet der Ansatz bisher kaum Beachtung. Wird Transdisziplinarität in der Schulbildung berücksichtigt, dann hauptsächlich in projektbasierten oder kurzfristigen Kooperationen (Espinet et al., 2014; Young Science, 2021).

Die Forschungs-Bildungs-Kooperation k.i.d.Z.21, die seit 2012 besteht, hat das Ziel, den Ansatz der Transdisziplinarität an österreichischen und deutschen Schulen zu etablieren. Durch transdisziplinäre Zusammenarbeit auf Augenhöhe innerhalb eines gesamten Schuljahres werden die Schülerinnen und Schüler für Klimawandelbedingte gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sensibilisiert und auf diese vorbereitet (Stötter et al., 2016).

2 k.i.d.Z.21 – eine transdisziplinäre Forschungs-Bildungs-Kooperation

Die Forschungs-Bildungs-Kooperation „k.i.d.Z.21 – kompetent in die Zukunft“ wurde im Jahr 2012 durch die Arbeitsgruppe *Education and Communication for Sustainable Development* des Instituts für Geographie der Universität Innsbruck gemeinsam mit einem bayrischen Gymnasium gegründet. k.i.d.Z.21 basiert auf den Ansätzen der Inter- und Transdisziplinarität (Lang et al., 2012; Scholz & Steiner, 2015) sowie des forschenden-entdeckenden Lernens (Pedaste et al., 2015). Der Umsetzung dieser Ansätze in k.i.d.Z.21 liegt ein moderat konstruktivistisches Verständ-

Mirjam Anna Kauschinger & Birgit Wild

Hochschulische Lehrformate für Primarstufenlehrpersonen in der Ernährungsbildung

An der Pädagogischen Hochschule Tirol wurde die Seminarreihe „Ernährungskompetenz für Volksschullehrer*innen“ evaluiert und der Einsatz des Ernährungsführerscheins als Lehrkonzept für Ernährungsbildung und nachhaltige Gesundheitsförderung von Schulkindern untersucht. Das Forschungsdesign und die Forschungsergebnisse der Leitfadeninterviews sollen in diesem Beitrag vorgestellt werden.

Schlüsselwörter: Ernährungsbildung Primarstufe, Ernährungskompetenz, schulische Gesundheitsförderung

University teaching formats for primary school teachers in nutrition education

As part of a master's thesis at the University of Education Tyrol, the seminar series “Nutritional Competence for Primary School Teachers” was evaluated and the use of the nutrition literacy certificate as a teaching concept for nutrition education was examined. Especially the research design and the research results of the guided interviews will be presented.

Keywords: primary level nutrition education, nutritional competence, school health promotion

1 Einleitung

Die Entwicklung eines gesundheitsförderlichen Essverhaltens im Kindesalter ist unumgänglich, wenn die starke Zunahme an ernährungsbedingten Krankheiten und die daraus resultierenden Kosten für das Gesundheitssystem minimiert werden sollen (Methfessel, 2015).

Viele Studien untermauern die positive Auswirkung von Ernährungsbildung auf das Ernährungsverhalten von Schulkindern (Pöppelmayer et al., 2016). Auch Eltern fordern dringend mehr Ernährungsbildung mit fester Implementierung in die gesamte schulische Ausbildung (Methfessel, 2015). Eine verbindliche ernährungsbezogene Grundbildung ist jedoch in der Lehrer*innenausbildung der Primarstufe nicht verankert und auch die Umsetzung von Ernährungsbildung obliegt den individuellen Interessen und Fähigkeiten der Lehrpersonen (Bartsch et al., 2013).

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse der evaluierten Seminarreihe „Ernährungskompetenz für Volksschullehrer*innen“, aber auch das Konzept des

Ernährungsführerscheins, dargestellt und mit wissenschaftlich relevanter Literatur verglichen und diskutiert. Die Daten wurden anhand leitfadengestützter Interviews mit Absolvent*innen ebendieser Seminarreihe erfasst und beziehen sich auf die Umsetzung des Konzeptes und der Inhalte im Unterricht sowie die erfassbaren Effekte auf das Ernährungswissen und Ernährungsverhalten der Schulkinder.

2 Ernährungsverhalten von Schulkindern

Eltern und Pädagog*innen sollten sich bewusst sein, dass sie wichtige Vorbilder für Heranwachsende sind (Reiter, 2007) und dass im Kindesalter bedeutende Schritte für die Entwicklung des Ernährungsverhaltens gesetzt werden (Molderings, 2009).

Aufgrund fehlender Kompetenzen innerhalb der Familie, welche die Beurteilung und Auswahl von Lebensmitteln sowie deren Verarbeitung bzw. Zubereitung umfassen (Heseker & Beer, 2004), fordern Erziehungsberechtigte regelrecht eine Kompensation durch die Schule ein (Kompetenzzentrum für Ernährung, 2015).

Das Hinführen zu einer bedarfsgerechten Ernährungsweise ist im Grundschulalter von enormer Bedeutung, da das Ernährungsverhalten zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr besonders stark geprägt wird (Rützler, 2007). Deshalb hat die Schule „in ihrer Funktion als Bildungseinrichtung die bedeutende Rolle in einem langfristigen Prozess (...) Wegweiser für eine gesunde Lebensführung zu sein“ (Klaghofer, 2017, S. 122).

3 Entwicklung von Ernährungskompetenz anhand des Tiroler Ernährungsführerscheins

Dieser Abschnitt verdeutlicht die Entwicklung von Ernährungskompetenz durch schulische Ernährungsbildung am Beispiel des Ernährungsführerscheins, der in Tirol als mittlerweile etabliertes Lehrkonzept in der Primarstufe eingesetzt wird.

Das Lernfeld Ernährung ist in der Primarstufe in Österreich kein gesonderter Unterrichtsgegenstand, sondern wird in andere Unterrichtsgegenstände integriert (Reiter, 2007). Inhalte der Ernährungsbildung sind in Österreich im Lehrplan des Sachunterrichts vornehmlich in den Erfahrungs- und Lernbereichen Gemeinschaft und Natur wiederzufinden (Buchner & Schuh, 2008). Neben der Integration in den Sachunterricht besteht die Möglichkeit, Inhalte der Ernährungsbildung im Rahmen der Unverbindlichen Übung „Interessen- und Begabtenförderung“ als Bestandteil des Themengebiets Natur-Leben-Mensch-Gesundheit-Gemeinschaft anzubieten. Darin hat sich der Ernährungsführerschein als „eine der bedeutendsten Einzelmaßnahmen im Bereich der Ernährungsbildung in der Grundschule“ etabliert (Eisenhauer et al., 2018). Das Konzept hat eine langfristige Wirkung auf Wissen, Motivation, Kompe-

Johanna Michenthaler & Katharina Salzmann-Schojer

Researching and shaping local sustainable food systems–development of a learning module

This article presents a learning module that was developed within the framework of an international Erasmus+ project and in cooperation with 20 prospective teachers. The learning module enables learners of school-based vocational education to intensively deal with the food system(s) of their region. The comprehensive learning materials and lesson plans are made freely available.

Keywords: locality, food system, food and consumer education, nutritional practices, green pedagogy

1 Introduction

The current global food system and its processes along the food supply chain are major contributors to climate change (EU, 2014). The environmental degradation, social hardship and economic changes should actually make people rethink their everyday behaviours (IPCC, 2012). The current state of the food system shows that in the areas of food security and productivity, the sustainability goals are being met, but in the areas of the environment, animal welfare and health, key sustainability goals are barely being met, if at all. Accordingly, the current food system is not yet considered sustainable in the overall view (Umweltbundesamt, 2019a). The reimplementation of local cycles is currently being intensively discussed as a solution (EC, 2017; StMUV, 2019).

The learning module "A look beyond the horizon: Our region – our food – our future" enables learners to engage in a differentiated and structured way with the region they live in and its food system(s). The aim is to get to know and analyse the food system of the region and then to participate in a transformation towards a sustainable, regional food system. To perceive oneself as part of the system and to learn to know as well as reflect on one's personal scope for action and design, are central didactic concerns in this context.

2 Methodology and genesis of the learning module

The basic idea for the learning module was developed within the framework of the Erasmus+ project "Teaching Local Sustainable Food Systems" together with an in-

ternational team from five EU countries. The project aims to professionally support teachers in teaching local, sustainable food systems and to provide them with a scientific basis on the topic as well as ideas for the didactic implementation and learning materials. At the beginning of the project, following questions were addressed: What are local sustainable food systems (LSFS) from the point of view of the project partner countries and what best-practice-examples are there? International field trips were made, and indicators for LSFS were defined. Based on a common understanding of local sustainable food systems, ideas for didactic implementation in schools were generated. In cooperation, three learning modules with different time frames were developed and the main topics, structure and format were defined. The learning module presented in this article "*A look beyond the horizon: Our Food – Our Region – Our Future*" is the most comprehensive of the three learning modules, which was concretised at the national level in terms of subject and content. Under the supervision of the authors of this article, 20 prospective teachers from the Master's programme of the University College of Agricultural and Environmental Pedagogy have developed detailed lesson plans and teaching materials in German and English. The learning materials were then nationally and internationally tested and evaluated at schools. The results were considered in the improvement of the lesson plans. The interdisciplinary character of this learning module is due to the large number of actors from different disciplines, organisations and universities involved.

Interdisciplinarity is defined by the cooperation of different disciplines, as well as their approaches, ways of thinking and methods, in order to work out solutions to problems for jointly determined objectives (Defila & Di Gulio, 1998, p. 117).

Not only the development of this learning module can be described as interdisciplinary, but also the application or implementation in the school context must be interdisciplinary. It will not be possible for one teacher alone to implement the learning module in his/her school. The learning module is suitable, for example, for implementation in the context of project weeks or in the context of modular or learning field-oriented teaching.

The developed teaching and learning materials will be made available to teachers as open-source materials and the implementation will be accompanied within the framework of further training seminars.

3 Theoretical background of the learning module

In addition to the subject-specific content, which is the focus of the learning module, the focus was primarily placed on the didactic foundation and subject-specific didactic implementation.

Figure 1 provides an overview of these subject contents and didactic perspectives, which are described in more detail below.

Claudia Angele, Gerda Kernbichler & Rim Abu Zahra-Ecker

Der private Haushalt als Ort von Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung? Analysen zu einem zentralen Begriff und Implikationen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

Der Begriff ‚Haushalt‘ in Fachbezeichnungen von Studien- und Unterrichtsfächern gibt immer wieder Anlass zum Diskurs. Die fachlichen und fachdidaktischen Analysen wie auch die Ergebnisse einer qualitativen Lehrer*innenbefragung in Gesamtösterreich verdeutlichen die Komplexität des Haushalts als grundlegenden Ort der Lebensführung und damit einhergehend den Anspruch einer grundständigen haushaltsbezogenen Bildung.

Schlüsselwörter: Haushalt, Lebensort, Kompetenzen zur Alltagsbewältigung, Einstellungen von Fachlehrpersonen, qualitative Studie

Private household as a place of knowledge transfer and social responsibility? Analyses of a central concept and implications for nutrition and consumer education.

The term ‘household’ in subject titles of study and teaching subjects repeatedly gives rise to discourse. The subject-specific and subject-didactic analyses, as well as the results of a qualitative teacher survey in Austria, illustrate the complexity of the household as a basic place of living and thus the claim of a basic household-related education.

Keywords: household, place of living, competencies for coping with everyday life, attitudes of subject teachers, qualitative study

1 Einleitung

Bildung in den Lernfeldern Ernährung, Gesundheit, Haushalt und Konsum hat insbesondere im Rahmen von Allgemeinbildung das Ziel, den Erwerb von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung (Angele, 2008) für eine selbstverantwortete Lebensführung in eben diesen Bereichen zu ermöglichen. Damit ist sie als haushaltsbezogene Bildung auch eine Bildung für Lebensführung (Schlegel-Matthies & Wespi, 2021). Mit kaum einem Begriff sind wohl derart unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen und – individuelle wie auch kulturspezifische – Konnotationen verknüpft wie mit dem des Haushalts. Einerseits ist ‚Haushalt‘ ein zentraler Begriff in internationalen fachdidaktischen Rahmenkonzepten zur Ernährungs- und Verbrau-

cher*innenbildung, andererseits wird er als Ort der Lebensführung in seiner gesellschaftlichen Bedeutung unterschätzt und als Bildungsgegenstand scheinbar wenig wertgeschätzt. Infolgedessen steht die Fragestellung im Zentrum, ob der Begriff ‚Haushalt‘ in Bezeichnungen von Studien- und Unterrichtsfächern, die sich mit der Vermittlung von Alltagskompetenzen befassen, noch zeitgemäß ist.

Der Beitrag geht zunächst dem Begriff des privaten Haushalts aus einer multidisziplinären Perspektive nach und stellt in Folge Ergebnisse einer explorativen qualitativen Studie zu den subjektiven fachlichen Konzepten von Lehrpersonen des Unterrichtsfaches ‚Ernährung und Haushalt‘ zu eben diesem vor.

2 Theoretischer Zugang

Eine Google-Suchanfrage zum Begriff ‚Haushalt‘ ergibt ein Ergebnis von 158.000.000 Items (Stand 28.08.2021). Vom staatstragenden Jahresbudget als einem der wichtigsten öffentlichen Haushalte bis zum vermeintlichen ‚Kleinkram‘ an diversen Aufgaben im Alltag eines privaten Haushalts reichen die Facetten der sprachlichen Verwendung des Begriffs im deutschsprachigen Raum. Unter den Bedingungen der Pandemie entwickelte sich der private Haushalt seit dem Frühjahr 2020 jedenfalls für viele Menschen zum Dreh- und Angelpunkt nicht nur der dort seit jeher zu leistenden Care-Arbeit, sondern auch zum Ort von Erwerbsarbeit (Homeoffice) und zum (außer)schulischen Lernort (Homeschooling). In den folgenden Überlegungen soll zunächst eine begriffliche Klärung des Lebensbereichs ‚Haushalt‘ aus multidisziplinärer Perspektive vorgenommen werden, bevor die Bedeutung des Begriffes in fachdidaktischen Konzepten (hier: österreichischer Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung sowie österreichischer Lehrplan Sekundarstufe 1, Allgemeinbildung, i.d.g.F.) analysiert wird.

2.1 Fachliche Annäherung an einen allgegenwärtigen Lebensbereich

Folgt man den Ausführungen des Etymologischen Wörterbuchs des Deutschen (Pfeifer, 2000) so ist das Substantiv ‚Haushalt‘ aus einer Rückbildung des Verbs ‚haushalten‘ hervorgegangen (mittelhochdeutsch: hushalten), welches zwei Bedeutungen trägt: „sparsam wirtschaften, einteilen“ und „den Haushalt führen“ (Pfeifer, 2000, S. 517). Vor diesem Hintergrund entwickelten sich für das Substantiv ‚Haushalt‘ die folgenden drei Bedeutungskontexte: die „Führung eines Hauswesens“, die Bezeichnung für die Gruppe der Personen, die „Mitglieder eines Hauswesens“ sind, und die Bezeichnung für den Jahresetat einer öffentlichen Einrichtung mit der Auflistung aller Einnahmen und Ausgaben (Pfeifer, 2000, S. 517).