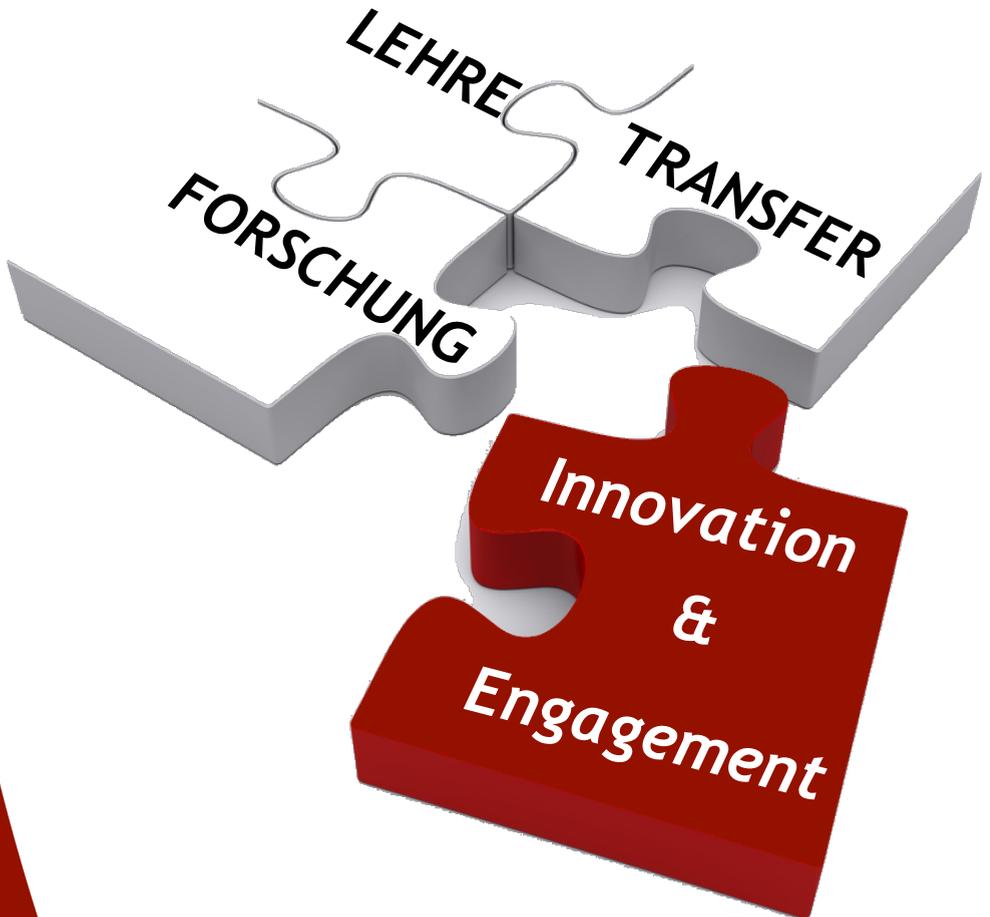


Bildung Haushalt in & Forschung

Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung:

*„Missionen“ einer zeitgemäßen Ernährungs-
und Verbraucher*innenbildung (EVB)?*



Impressum

Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)

Herausgeber:

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Redaktion:

Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Maria Angele, Universität Wien

Werner Brandl M.A., München

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Häußler, PH Heidelberg

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Julia Kastrup, FH Münster

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Claudia Wespi lic. phil., PH Luzern

redaktion@hibifo.de • www.hibifo.de

Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift erscheint 4 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 400 Seiten (Print und Online).

Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf <https://hibifo.budrich-journals.de>.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0) 2171.79491.50, Fax: +49 (0) 2171.79491.69, info@budrich.de

<https://shop-hibifo.budrich.de> • www.budrich-journals.de • www.budrich.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HiBiFo21 vom 01.02.2021

Fachliche Betreuung des Heftes: Claudia Angele & Susanne Obermoser

Titelbild: Werner Brandl; Bildnachweis © shtanzman 123RF

Heft 4, Jg. 10, 2021

© 2021 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,

Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

ISSN 2193-8806

Online-ISSN 2196-1662

<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

Soziale, wirtschaftliche und ökologische Herausforderungen verweisen Hochschulen und Universitäten verstärkt auf ihre gesellschaftliche Verantwortung. Transfer von Wissen und Können sowie von Technologien, Weiterbildung und Innovation sowie soziales Engagement werden dabei als Bereiche der *Third Mission* verstanden. Auch Schulen tragen über ihren allgemeinen und fachlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag Mitverantwortung – sie begegnen gesellschaftlichen Herausforderungen mit Bildung und Kompetenzerwerb. Als *Third Mission* im umfassenden Sinne kann hierbei die haushaltsbezogene Bildung verstanden werden, da sie Lernmöglichkeiten zur Bewältigung komplexer Alltagssituationen schafft. Für die Fachdidaktik „Ernährung und Haushalt“ – wie für Fachdidaktik überhaupt – ist der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis von Hochschule, Schule/Unterricht und an außerschulische Orte des Lernens grundlegend. Gleichzeitig ergeben sich aus der pädagogischen Praxis Impulse für fachdidaktisches Forschen. Mit diesem facettenreichen Auftrag des Transfers setzen sich die Autor*innen differenziert auseinander.

Johanna Michenthaler und Katharina Salzmann-Schojer stellen in deutscher und englischer Sprache ein mit Schulpraktiker*innen entwickeltes Lernmodul zu regionalen nachhaltigen Ernährungssystemen vor. *Corinne Ruesch Schweizer, Janine Zimmermann, Käthi Theiler-Scherrer und Svantje Schumann* zeigen mit der Erprobung einer eigens entwickelten BNE-App, inwiefern Self-Commitments reflexive Bildungsprozesse anregen. *Nicolai Kozakiewicz und Claudia Schütz Lenggenhager* präsentieren Ergebnisse der Evaluierung eines Service-Learning-Moduls für das fachbezogene Lehramtsstudium. *Ulrike Johannsen und Birgit Peucker* zeigen Chancen von Service Learning in der Lehramtsbildung im Kontext von Consumer Literacy auf. Ergebnisse einer Forschungs-Bildungs-Kooperation im Kontext transdisziplinärer Klimawandelbildung stellen *Susanne Kubisch, Karin Oberauer, Maria Magdalena Fritz und Lars Keller* vor. *Mirjam Anna Kauschinger und Birgit Wild* legen die Entwicklung hochschulischer Lehrformate für Primarstufenlehrpersonen in der Ernährungsbildung dar. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse einer Befragung in Gesamtösterreich zeigen *Claudia Angele, Gerda Kernbichler und Rim Abu Zahra-Ecker* die Komplexität und Aktualität des Begriffes ‚Haushalt‘ in der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung auf. Alle Beiträge durchliefen *Double Blind Peer Reviews*.

Claudia Angele und Susanne Obermoser

gemeinsam mit dem Redaktionsteam *Thematisches Netzwerk Ernährung*, Österreich: Petra Borota-Buranich, Gerda Kernbichler, Gabriela Leitner, Brigitte Mutz, Katharina Salzmann-Schojer, Christine Schöpf, Elfriede Sulzberger, Ines Waldner, Birgit Wild, Michael Wukowitsch

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

Lernmodul zur Gänze umzusetzen. Das Lernmodul ist beispielsweise für die Umsetzung im Rahmen von Projektwochen oder im Rahmen von modularem oder lernfeldorientiertem Unterricht geeignet.

Die entwickelten Unterrichts- und Lernmaterialien werden Lehrkräften als Open-Source-Materialien zur Verfügung gestellt und die Implementierung im Rahmen von Fortbildungsseminaren begleitet.

3 Theoretische Fundierung des Lernmoduls

Neben den fachwissenschaftlichen Inhalten – den Themenschwerpunkten des Lernmoduls – wurde vor allem auf die didaktische Fundierung und fachdidaktische Umsetzung der Fokus gelegt. Abbildung 1 zeigt überblicksmäßig diese Fachinhalte und didaktischen Perspektiven auf, welche im Folgenden näher beschrieben werden.

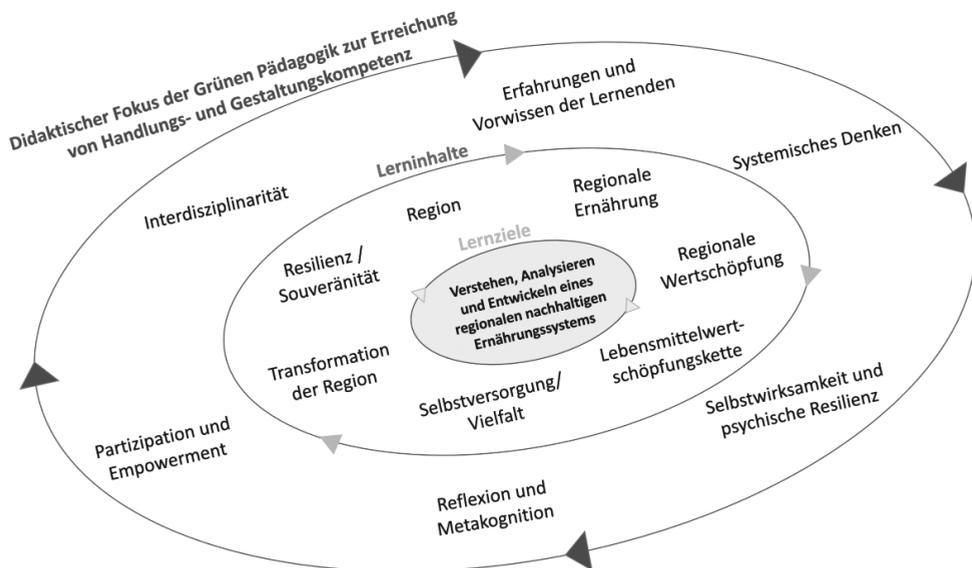


Abb. 1: Didaktische Perspektiven, Fachinhalte und Lernziel des Lernmoduls (Quelle: eigene Darstellung)

3.1 Didaktische Fundierung und fachdidaktische Umsetzung des Lernmoduls

Im folgenden Kapitel werden die didaktischen Zugänge und deren Umsetzung im Lernmodul dargestellt.

| Regionale Nachhaltige Ernährungssysteme im Unterricht

3.1.1 Grüne Pädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Um Lernenden komplexes Lernen zu ermöglichen und sie damit auf die vielfältigen Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten, wurde an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik das didaktische Konzept der „Grünen Pädagogik“ entwickelt. Bildung für Nachhaltige Entwicklung stellt eine Basis der Grünen Pädagogik dar.

Unter Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung ist eine Bildung zu verstehen, die individuelle Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Menschen im Sinne einer ökonomisch, ökologisch und sozial zukunftsfähigen Lebensperspektive zu ihrem zentralen Anliegen macht. (Heinrich et al., 2007, S. 15)

Aushandlungsprozesse zur Entwicklung von Lösungen stehen bei der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vordergrund. Anknüpfungspunkte sind die Alltagserfahrungen von Menschen. Sie sollen in der Lage sein, in ihrem Umfeld verantwortungsvoll zu handeln. Zu beachten ist dabei, dass ein zu hoher und allumfassender Anspruch für eine Nachhaltige Entwicklung Menschen überfordern und somit Resignation auslösen kann (Heinrich et al., 2007).

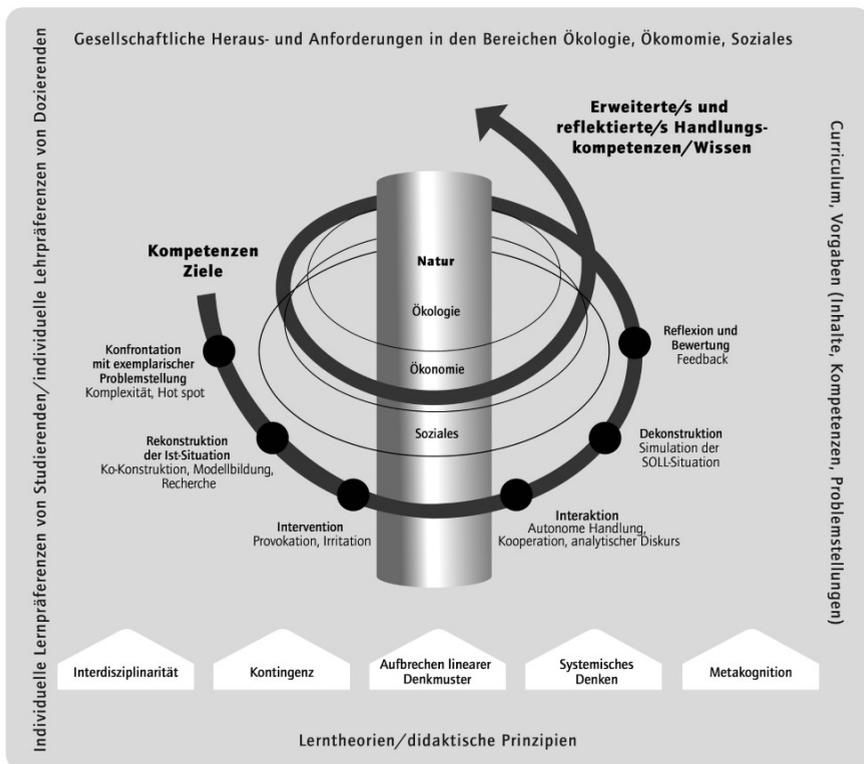


Abb. 2: Didaktisches Konzept der grünen Pädagogik Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (Quelle: eigene Darstellung)

Bildung für Nachhaltige Entwicklung wird in der Grünen Pädagogik durch ausgewählte Themenfelder konkretisiert (Forstner-Ebhart et al., 2016): Dazu zählen beispielsweise Ressourcenschutz, Ökonomie und Produktion, Konsum und Lebensstil sowie Gesellschaft und Soziales (Wogowitsch, 2012). Im entwickelten Lernmodul finden alle diese Themenfelder in spezifischer Form Berücksichtigung.

Grüne Pädagogik fußt des Weiteren auf konstruktivistisch orientierten Ansätzen der Didaktik (Forstner-Ebhart et al., 2016). Dem wird im konkreten Lernmodul durch das Ermöglichen von aktiven, selbstgesteuerten, situativen und sozialen Lernprozessen Rechnung getragen. So wie in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung stehen auch in der Grünen Pädagogik Eigentätigkeit, Selbstständigkeit, Mitbestimmung und Solidarität sowie die Reflexion von Lernenden im Vordergrund. Der Umgang mit Widersprüchen ist ein zentrales Element im Lernprozess.

Darüber hinaus bietet die Grüne Pädagogik ein Gerüst (Abbildung 2) für die konkrete Entwicklung und Umsetzung von Lehr- und Lernsettings, um Transformation in Richtung einer Nachhaltigen Entwicklung anzustoßen (Forstner-Ebhart & Linder, 2017).

Abbildung 2 zeigt die fünf didaktischen Prinzipien und die Schritte bzw. Phasen im Lern- und Erkenntnisprozess der Grünen Pädagogik. Vor allem dem *Systemischen Denken* und der *Metakognition* wird im entwickelten Lernmodul besondere Bedeutung beigemessen. Das Lernmodul selbst und auch dessen einzelne Lernsettings sind entlang der Phasen der Grünen Pädagogik konzipiert. Eröffnet wird der Lernprozess durch eine Konfrontation mit einer exemplarischen Problemstellung. Darauf aufbauend wird die Ist-Situation, wie beispielsweise Alltagsvorstellungen, Verhaltensroutinen, Prozessabläufe etc., rekonstruiert. Es folgt eine Interventionsphase, in der neues Wissen erworben werden kann. Das Aufbrechen linearer Denkmuster und das Steigern der Ambiguitätstoleranz ist dabei wesentlich. Dem neuen Wissen entsprechend werden in der Interaktionsphase Lösungen erarbeitet und in der Phase der Dekonstruktion in einen konkreten Anwendungsbezug gestellt bzw. situativ Lösungen erarbeitet. Jedes Lernsetting schließt mit einer Reflexion über die Lernergebnisse und den eigenen Lernprozess.

Mit dem Lernmodul möchten die Entwicklerinnen und Entwickler auch den nach Angele et.al. (2021) beschriebenen fachdidaktischen Prinzipien Handlungsorientierung, Kompetenzorientierung, Subjektorientierung und Wissenschaftsorientierung zur Gestaltung von beispielhaften Lernanlässen entlang der Lebensmittelwertschöpfungskette im Fachunterricht Ernährung gerecht werden.

3.1.2 Lernziele und Kompetenzen des Lernmoduls

Der Ruf danach, die Lebensweise zu verändern – weg von Lebensformen, die auf einem nicht nachhaltigen Konsum, Ressourcenverschwendung, auf der Verschlechterung der Ökosysteme und der Ausbeutung von Menschen beruhen, hin zu einem

| Regionale Nachhaltige Ernährungssysteme im Unterricht

Modell, das danach strebt, das Wohlergehen aller Menschen entsprechend der Tragfähigkeit unseres Planeten zu steigern – wird immer lauter (UNECE, 2011, S. 6).

Das Lernmodul versucht diesem Ruf damit gerecht zu werden, dass sowohl berufliche Handlungskompetenzen als auch Gestaltungskompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern in diese Richtung gefördert werden:

- Berufliche Handlungskompetenz umfasst die Entwicklung von überprüfbaren beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Diese wurden als Basis für das Lernen im Lernmodul dem Kompetenzmodell (Faistauer et al., 2017) für agrarische berufsbildende mittlere Schulen entnommen.
- Gestaltungskompetenz geht darüber hinaus und ist weitgreifender. Unter Gestaltungskompetenz im Kontext der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist zu verstehen, dass Lernende in der Lage sind, Schlussfolgerungen zu Zusammenhängen von ökologischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen ziehen zu können und darauf basierend Entscheidungen sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich zu treffen (Bormann & De Haan, 2008).

Zudem werden Nachhaltigkeitskompetenzen (modifiziert nach UNECE, 2011) gefördert. Diese sind als übergeordnete Kompetenzen zu verstehen, die im Lernsetting gefördert werden, jedoch nicht im Rahmen des Unterrichts evaluiert werden. Sie dienen somit als Orientierung für den Lernprozess und die abschließenden Reflexionen, werden aber nicht in der Leistungsbeurteilung berücksichtigt.

Das übergeordnete Lernziel im Lernmodul ist das „Kennenlernen und Entwickeln eines regionalen nachhaltigen Ernährungssystems“. Konkret bedeutet das, dass Lernende für einen verantwortungsbewussten Konsum und eine nachhaltige Produktion sensibilisiert werden und fähig sind, ihre Handlungen wissensbasiert zu planen, zu entscheiden, umzusetzen und zu reflektieren. Sie sollten ein Mindset für Nachhaltigkeit entwickeln, das neben Wissen und Fähigkeiten auch Werteorientierungen und Achtsamkeit umfasst. Die Einstellungs-Verhaltens-Lücke soll durch das gemeinsame Aushandeln von kongruenten Entscheidungen in Lernsituationen verringert werden, die auf nichtmaterielle Werte fokussieren bzw. pro-soziale sowie pro-ökologische Verhaltensmuster fördern (Stanzus et al., 2017).

Das Lernmodul soll also Schülerinnen und Schülern eine differenziertere Wahrnehmung ihrer unmittelbaren Umwelt ermöglichen und sie hinsichtlich der Herkunft und Produktion ihrer Lebensmittel informieren. Transformationsprozesse in der Region aber auch im persönlichen Ernährungsverhalten können damit angestoßen werden, indem Verhaltensroutinen hinterfragt werden. Es geht nicht darum, vollständige korrekte Lösungen für ein regionales nachhaltiges Ernährungssystem zu kreieren, sondern um das Anstoßen von kritischen Denkprozessen und gangbaren Lösungswegen.

3.1.3 Systemisches Lernen im Lernmodul

Durch die mehrperspektivische Betrachtung des Ernährungssystems einer ausgewählten Region, lässt sich systemisches Lernen verwirklichen. Vice versa benötigt das analysierende Kennenlernen und Entwickeln des Ernährungssystems systemische Lernprozesse.

Systemisches Lernen findet immer kontextgebunden statt. Es ermöglicht einen Perspektivenwechsel und Reframing, d. h. Vertrautes mit neuen Augen zu sehen. Systemisches Lernen baut auf Ressourcen im Sinne von Stärken auf und ist lösungsorientiert (Schwing & Fryszer, 2013).

Im systemischen Lernprozess, der je nach Fokus unterschiedliche Themen von Regionen erörtert, spielt die Lehrperson eher eine lernprozessbegleitende Rolle denn eine wissensvermittelnde Rolle. Die Lernenden erwerben dabei Kompetenzen durch einen handelnden Umgang mit Wissen (Leisen, 2011). Die Lehrperson ist gefordert, sich selbst in der Vorbereitung intensiv mit der jeweiligen Region auseinanderzusetzen und den Lernprozess, abgestimmt auf den Wissens- und Kenntnisstand der Lernenden und die Besonderheiten der Region, zu planen.

3.2. Fachliche Inhalte und Themenschwerpunkte des Lernmoduls

Das globale Ernährungssystem trägt wesentlich zur Entwicklung der Klimaproblematik bei. Entlang der gesamten Lebensmittelwertschöpfungskette finden Prozesse statt, die in Kritik stehen, den Klimawandel zu beschleunigen und die soziale Ungleichheit zu steigern (EC, 2014). Als Lösungsansatz für diese Herausforderungen wird vielfach die Reimplementierung regionaler Kreisläufe im Ernährungssystem beschrieben (EC, 2017; StMUV, 2019). Doch wie sehen regionale Ernährungsstrategien aus?

3.2.1 Regionale Ernährungsstrategien

Regionale Lebensmittel sind Erzeugnisse, mit klar geregelter geographischer Herkunftsentität (z. B. Vorarlberger Bergkäse, Seewinkler Tomaten), die nur mit Rohstoffen aus derselben Region produziert bzw. verarbeitet werden und die in dieser Region lokal abgesetzt werden. Dabei gilt als Richtlinie, dass die Erzeugung der Rohstoffe, deren Verarbeitung und der Vertrieb des fertigen Produkts innerhalb eines Umkreises von maximal 100 Kilometern stattfinden müssen (Global 2000, o.J.).

Zu Beginn der Entwicklung einer regionalen Ernährungsstrategie ist es wichtig, die geographischen Grenzen des regionalen Ernährungssystems zu definieren bzw. auszuhandeln. Für diese Festlegung gibt es keine einheitlichen Regeln und nationale Grenzen sind darunter nicht zwingend zu verstehen. Als räumliche Definition eines regionalen Ernährungssystems können Entfernungen von etwa 50 km (Umweltbun-

| Regionale Nachhaltige Ernährungssysteme im Unterricht

desamt, 2019a) bzw. Regionen mit einem Durchmesser von 80 bis 100 km angedacht werden.

Regionale Ernährungsstrategien bieten vielfältige Potenziale und Effekte. Neben dem Schutz der Umwelt und der gesteigerten Resilienz gegenüber Wetterextremen sind die Steigerung der Gesundheit der Bevölkerung aber auch die Ernährungssicherheit und -souveränität wichtige dafürsprechende Aspekte. Lokale Wertschöpfungsketten tragen zur regionalen Identitätsbildung bei und können die Wertschätzung gegenüber Lebensmitteln steigern. Konsumentinnen und Konsumenten erwarten sich bei regionalen Lebensmitteln mehr Transparenz und Einsicht in das Ernährungssystem. Mit der räumlichen Nähe zu Produzentinnen und Produzenten werden viele Qualitäten verbunden. Neben der Sicherung von Produktionswissen können regionale Ernährungsstrategien einen (Wieder-)Aufbau des Vertrauens in das Ernährungssystem bezwecken (Umweltbundesamt, 2019a).

3.2.2 Ernährungssysteme und ihre Lebensmittelwertschöpfungskette(n)

Laut der American Dietetic Association [ADA] (2007) besteht ein Ernährungssystem aus allen Einheiten und Aktivitäten, die mit der Lebensmittelversorgung zusammenhängen, einschließlich der landwirtschaftlichen Produktion, der Lebensmittelverarbeitung, dem Vertrieb, dem Einzelhandel und dem Konsum. Das Ernährungssystem ist allumfassend: von Wasser, über Gartenarbeit, Landwirtschaft, Jagd, bis hin zu Konservierung, Lebensmittelsicherheit, Fast-Food-Restaurants, Modediäten, dem Verkaufspersonal im Lebensmittelgeschäft, Lebensmittelbanken, der Zubereitung des Abendessens, Müllabfuhr, Fettleibigkeit usw. (ADA, 2007).

Die Lebensmittelwertschöpfungskette wird in diesem Lernsetting in fünf Stationen gedacht: der Produktion, der Verarbeitung, der Distribution, dem Konsum und dem Ressourcen- und Abfallmanagement (Umweltbundesamt, 2019b).

Beispiele für regionale nachhaltige Ernährungssysteme reichen von solidarischen Landwirtschaften und Lebensmittelkooperationen auf betrieblicher Ebene, über kleine Dörfer bzw. Städte bis hin zu Ökoregionen bzw. Bio-Bezirken, die sich durch Strukturierung von Lieferketten organisieren. Produzentinnen und Produzenten treffen Vereinbarungen mit Konsumentinnen und Konsumenten, um möglichst kurze Transportwege von Lebensmitteln zu erzielen, wirtschaftliche Vorteile zu generieren und partizipative, integrative Gemeinschaften zu bilden. Die Komponenten Landwirtschaft, Umwelt, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft sind dabei in einem komplexen System miteinander verbunden (EducLocalFood, 2019).

3.2.3 Transformation von Ernährungssystemen

Ericksen (2008) skizziert einen Rahmen für die Untersuchung der vielfältigen Wechselwirkungen von großen Lebensmittelsystemen mit globalen Umweltveränderungen

und für die Bewertung der wichtigsten gesellschaftlichen Ergebnisse, die von diesen Wechselwirkungen betroffen sind: Ernährungssicherheit, Ökosystemleistungen und soziales Wohlergehen. Diese dienen zur Bewertung von Schlüsselprozessen und Determinanten der Ernährungssicherheit an einem bestimmten Ort bzw. zu einer bestimmten Zeit. Sie ermöglichen eine Analyse der Rückkopplungen zwischen den Ergebnissen des Nahrungsmittelsystems bzw. den Triebkräften des ökologischen und sozialen Wandels sowie der Zielkonflikte zwischen den Ergebnissen des Nahrungsmittelsystems selbst (Ericksen, 2008).

Diese Schlüsselprozesse und Determinanten braucht es als Ausgangspunkt, um die Transformation des Systems einzuleiten.

Transformation selbst wird als ein Veränderungsprozess der Struktur eines gesamten Systems oder seiner Teilsysteme gesehen, wobei diese eine radikale Änderung bzw. einen grundlegenden Paradigmenwechsel voraussetzen. Das Ernährungssystem wird als ein offenes System gesehen, dessen Grundlage die natürliche Umwelt bildet: Natürliche Ressourcen werden genutzt, um Ernährungsgüter zu produzieren. Umweltgüter (Boden, Wasser, Luft) sind natürliche Senken für Abfall- und Beiprodukte der Produktionsprozesse (Umweltbundesamt, 2019b).

Die vielfältigen Einzelelemente des Ernährungssystems, wie Umweltgüter, handelnde Personen aber auch immaterielle und materielle Aspekte interagieren in wechselseitigen Prozessen, welche gesteuert oder transformiert werden können (Umweltbundesamt, 2019b).

Ziel von Transformation ist es, durch nachhaltige langfristige Lösungen eine agrarbiologische Diversifizierung und Ernährungssouveränität zu erzeugen und damit die Resilienz einer Region zu steigern (CIDSE, 2018).

3.2.4 Ernährungssouveränität und Resilienz der Region

Ernährungssouveränität beschreibt einen politischen Rahmen, der sich gegen die Hauptursachen von Hunger und Armut wendet, indem die Kontrolle über Produktion und Konsum von Lebensmitteln in demokratische Prozesse eingebunden wird, die in Ernährungssystemen vor Ort wurzeln (CIDSE, 2018). Es existiert jedoch kein einheitliches Patentrezept für die Demokratisierung der Lebensmittelproduktion. Vielmehr ist darunter ein Prozess zu verstehen, der fortentwickelt und den unterschiedlichen regionalen Gegebenheiten angepasst werden muss. Prinzipien dabei sind das Menschenrecht auf Nahrung und deren Produktion, die Stärkung regionaler Märkte, faire Handelsbeziehungen, existenzsichernde Einkommen und Bildung, Staatsentschuldung, sicherer Zugang zu fruchtbarem Land, Wasser und Saatgut, die agrarökologische Pflege und der Erhalt natürlicher Ressourcen (Zukunftsstiftung Landwirtschaft, 2021).

Voraussetzung für Ernährungssouveränität ist die Anerkennung und Befähigung der Bevölkerung und Gemeinschaften, damit diese ihre ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Rechte und Bedürfnisse in Hinblick auf deren Ernährungsvor-

lieben leben können (CIDSE, 2018). Im Zentrum steht dabei das Recht auf gesunde, kulturell angepasste und selbstbestimmte Nahrung, aber auch der Schutz vor schädlicher Ernährung. Somit werden die Menschen, die Lebensmittel erzeugen, verteilen und konsumieren in den Mittelpunkt der Ernährungssysteme gestellt und nicht die Interessen der Märkte und der transnationalen Konzerne (Nyéléni Forum, 2007).

Konkrete Maßnahmen der Ernährungssouveränität sind bspw. geschlossene regionale Kreisläufe, möglichst enge Beziehungen zwischen Produktion und Verbrauch, die Entwicklung von lokaler und regionaler Selbstversorgung, welche insgesamt die Resilienz einer Region steigern (Zukunftsstiftung Landwirtschaft, 2021).

Wie Voepel und Wolf (2018) beschreiben, ist Diversität ein wesentlicher Faktor für die Resilienz und somit Widerstandsfähigkeit einer Region gegenüber weltweiten ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungen. Wichtig dabei ist der Diversifikationsgrad, d. h., dass unterschiedlichste Branchen in einer Region vertreten sind (Voepel & Wolf, 2018).

Wird das komplexe regionale Ernährungssystem mit all seinen handelnden Personen und Betrieben entlang der Lebensmittelwertschöpfungskette betrachtet, so erkennen die involvierten Akteurinnen und Akteure im Idealfall das große Potenzial in Hinblick auf regionale Souveränität und Resilienz. Dieser Aufgabe widmet sich das Lernmodul.

4 Übersicht über das Lernmodul

Dreh- und Angelpunkt des Lernmoduls sind ausgewählte Lieblingsgerichte der Lernenden. Für diese wird der Bedarf an Lebensmitteln ermittelt und entsprechend eingekauft. Die Speisen werden zubereitet und der Einkauf rückblickend analysiert. Dabei wird festgestellt, woher die Lebensmittel kommen bzw. ob deren Herkunft überhaupt nachvollzogen werden kann und ob diese nachhaltig produziert wurden. Im Anschluss wird Feldforschung in der Region betrieben. Welche der Lebensmittel werden in der Region produziert, welche könnten direkt von Produzentinnen und Produzenten in der Region erworben werden? Welche Lebensmittel gibt es nicht? Welche Lücken der Versorgungslage werden aufgedeckt? Von welchen Lebensmitteln kann die Herkunft nicht festgestellt werden? Die Lernenden suchen dabei den Kontakt und Austausch sowohl mit der Regionalpolitik, als auch mit den Akteurinnen und Akteuren entlang der Lebensmittelwertschöpfungskette in der Region. Handlungsempfehlungen für die Entwicklung der Region und das eigene Konsumverhalten werden aus den Erfahrungen und Erkenntnissen abgeleitet.

Durch das Schaffen eines persönlichen Zugangs über das Lieblingsgericht soll eine emotionale Involvierung der Lernenden ermöglicht werden. Feldforschung, Exkursionen, Interviews, Analysen, das Zubereiten des Lieblingsgerichts, das Planen eines Festes, das Recherchieren und Diskutieren sowie das Nachdenken über Erkenntnisse sind nur einige Methoden, die im Lernprozess zur Anwendung kommen.

Eine gut vorbereitete Umgebung und eine reflektierte Begleitung durch die Lehrkraft sind für das Lernmodul unumgänglich.

Unterstützt wird der Lernprozess durch das Führen eines Lerntagebuchs, in dem die Lernenden unter Anleitung ihre Ergebnisse und Erkenntnisse aus dem Lernprozess festhalten. Ziel ist, sowohl die Reflexion als auch die Metakognition anzustoßen.

Unterschiedliche Lernumgebungen, vielfältige Methoden, Unterstützung von Kreativität, Reflexion und Metakognition charakterisieren das Lernmodul. Das sind auch Ansätze, die der Grünen Pädagogik immanent sind (Forstner-Ebhart et al., 2016; Michenthaler & Laufenberg-Beermann, 2019).

Strukturell umfasst das Lernmodul zwölf *Lernsettings* mit einem Gesamtausmaß von 120 Unterrichtseinheiten, in denen sich Lernende mit Akteurinnen und Akteuren des regionalen Ernährungssystems entlang der Wertschöpfungskette auseinandersetzen. Das Modul folgt einem Bausteinsystem A, B, C, D, E. Diese Bausteine, die 30 Unterrichtseinheiten umfassen, sind zur Gänze zu absolvieren, sodass ein vollständiger Lernprozess ermöglicht wird. In der Baustein-kategorie C gibt es weitere Bausteine von C1–C7 mit einem Ausmaß von insgesamt 90 Unterrichtsstunden (Abbildung 3). Diese können optional, je nach Interesse, Fokusbildung und Zeit absolviert werden, sind jedoch nicht zwingend erforderlich.

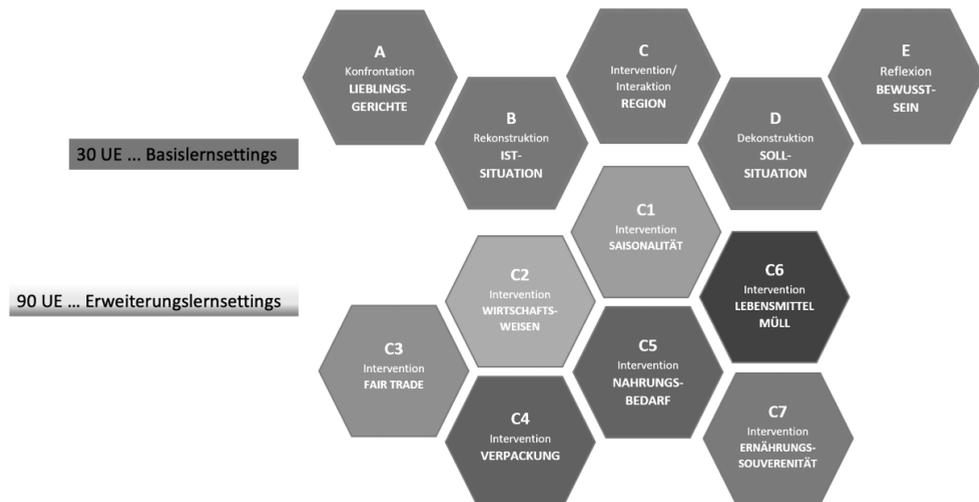


Abb. 3: Lernsettings im Lernmodul (Quelle: eigene Darstellung)

Als Unterstützung für Lehrpersonen wurde zu jedem der zwölf Lernsettings eine Karteikarte erstellt, die eine Übersicht über das Lernsetting und dessen Verlauf veranschaulicht. Zur Konkretisierung wurden detaillierte Unterrichtsplanungen im einheitlichen Format ausformuliert, welche einen vertiefenden Einblick in die fachdidaktische Feinplanung der Lernsettings ermöglichen.

| Regionale Nachhaltige Ernährungssysteme im Unterricht

Lehrerinnen und Lehrer aber auch Personen der außerschulischen Bildung sind eingeladen, die Lemmaterialien zu erproben. Unter folgendem Link stehen alle Unterlagen zum Download und zur freien Verfügung bereit:

<https://www.gruene-paedagogik.at/download/>

ein-blick-ueber-den-tellerrand-unsere-region-unser-essen-unsere-zukunft.

Literatur

- ADA – American Dietetic Association (2007). *Healthy Land, Healthy People: Building a better understanding of Sustainable Food Systems for Food and nutrition professionals*. Sustainable Food System Task Force.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Blankenburger, von C., Böhm, B., Dienel, H.L. & Legewie, H. (2005). *Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen. Projekte initiieren – Zusammenarbeit gestalten*. Kooperationsmanagement, Bd. 3. Franz-Steiner.
- Bormann, I. & De Haan, G. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Springer VS.
- CIDSE (2018). *Die Prinzipien der Agrarökologie für gerechte, widerstandsfähige und nachhaltige Ernährungssysteme*.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J. Olbertz (Hrsg.) *Zwischen den Fächern – Über den Dingen* (S. 111-133). Leske & Budrich.
- EC – European Commission (2014). *Impact assessment on measures addressing food waste to complete*. Swd (2014) 207 Regarding the Review of EU Waste Management Target. EC.
- EC – European Commission (2017). *FOOD 2030: Future-Proofing our Food systems through Research and Innovation*. Publications Office of the European Union.
- EducLocalFood (2019). *O1/A2 – What are Local and Sustainable Food Systems (LSFSs). Comparative Analysis*. Austria, France, Italy, Portugal, Slovenia. Coordinated by European Landscape Observatory.
- Ericksen, P. J. (2008). *Conceptualizing food systems for global environmental change research*. *Global Environmental Change*, 18(1), 234-245.
- Faistauer, C., Forstner-Ebbhart, A., Haselberger, W. & Michenthaler, J. (2017). *Vom Kompetenzmodell zum kompetenzorientierten Unterricht an Landwirtschaftlichen Fachschulen*. Landwirtschaftliche Schulabteilungen der Bundesländer gemeinsam mit der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik im Auftrag der Expertenkonferenz der landwirtschaftlichen Schulaufsicht und Schulreferenten.

- Forstner-Ebbhart, A. & Linder, W. (2017). „Grüne Pädagogik“ – Lernen am Widerspruch. R&E-SOURCE.
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/358>
- Forstner-Ebbhart, A., Haselberger, W., Kaipel, L., Kirner, L., Kraus, K., Mantler, H., Linder, W., Payrhuber, A., Steininger, B., Wagerer, C., Winzheim, M., Wolf, R., Adomßent, M., Bieringer, A., De Beus, M., Germ, A., Kampel, G., Pfäffli Tanner, B., Wagner-Alt, C. & Wogowitsch, C. (2016). *Grüne Pädagogik. Türöffner zu nachhaltigem Lernen (Handbuch II)*. Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
- Global 2000 (o.J.). *Regional einkaufen: Was bedeutet regional?*
<https://www.global2000.at/regional-einkaufen>
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F., Schmidt, E. & Vielhaber, C. (2007). *Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Eine lernende Strategie für Österreich*. Monsenstein & Vannerdat.
- IPCC (2012). *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation*. A Special Report of Working Groups I and II of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, S. 582.
https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/03/SREX_Full_Report-1.pdf
- Leisen, J. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten. Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lern-Modell. In *Unterricht Physik, 2011, Nr. 123/124* (S. 100-106). Friedrichs-Verlag.
- Michenthaler, J. & Laufenberg-Beermann, A. (2019). Hauswirtschaftliche (Berufs-) Bildung braucht Orientierung am nachhaltigen Mindset. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2), 107–119. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.08>
- Nyéléni Forum (2007). *Erklärung von Nyéléni: Definition von Ernährungssouveränität nach der Erklärung von Nyéléni, 2007*.
<https://nyeleni.org/spip.php?article331>
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2006). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. Vandenoock Rupprecht.
- Stanzus, L., Fischer, D., Boehme, T., Frank, P., Fritzsche, J., Geiger, S., Harfensteller, J., Grossman, P. & Schrader, U. (2017). Education for Sustainable Consumption through Mindfulness Training. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 5-21.
- StMUV – Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz (2019). *RegioTransform – Regionale Gestaltungsmöglichkeiten der Nachhaltigkeitstransformation. Aufbereitet am konkreten Beispiel der Untersuchungsregion und ausgesuchten Transformationsfeldern*. Arbeitspapier II.
https://www.bcg.uni-bayreuth.de/projekte/regiotransform/pool/dokumente/AP2_Final.pdf
- Umweltbundesamt (2019a). *Regionale Ernährungssysteme und nachhaltige Landnutzung im Stadt – Land – Nexus*. Texte 137/2019. Umweltbundesamt.

| Regionale Nachhaltige Ernährungssysteme im Unterricht

- Umweltbundesamt (2019b). *Transformation des Ernährungssystems: Grundlagen und Perspektiven*. Texte 84/2019. Umweltbundesamt.
- UNECE (2011). *Learning for the future*. Competences in Education for Sustainable Development. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- Vöpel, H. & Wolf, A. (2018). *Regionalwirtschaftliche Resilienz in Zeiten strukturellen Wandels*. Wirtschaftspolitische Blätter 2/2018, Abteilung Wirtschafts- und Handelspolitik der Wirtschaftskammer Österreich. <https://www.wko.at/site/WirtschaftspolitischeBlaetter/voepel-wolf-2-2018.pdf>
- Wogowitsch, C. (2012). Grüne Pädagogik – der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(1), 8.
- Wogowitsch, C., Bieringer, A., Haselberger, W., Karre, B., Kappel, G. & Vogl, I. (2016). *Grüne Pädagogik. Türöffner zu nachhaltigem Lernen*. https://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/2016/Arbeitsfelder/2016_Grüne_Pädagogik_Handbuch_2.pdf
- Zukunftsstiftung Landwirtschaft (2021). *Weltagrарbericht*. Ernährungssouveränität. <https://www.weltagrарbericht.de/themen-des-weltagrарberichts/ernaehrungssouveraenitaet/ernaehrungssouveraenitaet-volltext.html>

Verfasserinnen

Johanna Michenthaler & Katharina Salzmann-Schojer

Entwicklerinnen und Entwickler der Lernsettings: Kilian Berschl, Theresa Bruckner, Phillip Dietrich, Anna Eder, Magdalena Gattringer, Katharina Gindl, Katja Harrer, Theresa Heidl, Michael Lehner-Dittenberger, Victoria Lettenmair, Harald Mattenberger, Johanna Michenthaler, Victoria Mraz, Alexandra Muhr, Christoph Pranz, Theresa Priller, Anna Quehenberger, Horst Reiter, Katharina Salzmann-Schojer, Theresa Strobl, Michael Unterberger, Melanie Wimmer und Stefan Zahler

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Angermayergasse 1

A-1130 Wien

E-Mail: johanna.michenthaler@haup.ac.at | katharina.salzmann@haup.ac.at
Internet: www.haup.ac

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:

Konsumenten sind also immer dann individuell verantwortlich, wenn sie die Folgen ihres Konsumverhaltens kausal bewirkt haben und sie im Licht moralischer Regeln reflektieren und beeinflussen können. Darüber hinaus sind sie kollektiv verantwortlich, wenn sie einer Gemeinschaft oder Gesellschaft angehören, deren Grundüberzeugungen sie teilen und zu deren Mitgliedern sie in einer kooperativen Verbindung stehen.

Der WBGU (2011) hebt hierbei deutlich die Wichtigkeit der Bildung im Kontext der Verantwortungsübernahme hervor. So soll Bildung dazu beitragen, dass Menschen Wissen aufbauen und über Generationen hinweg mit ihrem Handeln Verantwortung übernehmen können. Doch auch wenn Konsens herrscht, dass Bildung ein wichtiges Element darstellt, so lässt sich doch kritisch fragen, welche Aufgabe der Bildung zukommt (Euler, 2014) und wie sie diese erfüllen kann (Bergmüller, 2019). Diverse empirische Studien zeigen, dass der Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln ziemlich gering ist (Kruse-Graumann, 2014). Zudem wird eine Diskrepanz zwischen moralischem Anspruch und Handeln konstatiert (Holfelder, 2018). Für BNE bedeutet dies, dass weder allein der Aufbau von nachhaltigkeitsbezogenem Wissen noch Wertebildung transformatives Lernen und Handeln initiieren können.

3 Annahmen bezüglich des Potentials von Reflexion für Verantwortungsübernahme und Partizipation

Wie einleitend erwähnt, wird angenommen, dass Bildung Reflexion anregen und Möglichkeiten des Reflexionsfähigkeitserwerbs bieten soll.

Reflexion ist ein Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationspezifischen Denken und Verhalten [...] eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zu entwickeln. (Aufschnaiter et al., 2019, S. 148)

Reflexion ermöglicht dadurch, aus bisherigen Routinen bewusst ausbrechen und alternative Denk- und Handlungswege ausprobieren zu können (Wyss, 2008).

In Bezug auf eine Transformation kann sich Reflexion nun auf verschiedene Aspekte bzw. Bereiche beziehen, beispielsweise auf Werte und Einstellungen. In der Agenda 21 wird darauf hingewiesen, dass im Rahmen einer BNE die reflexive Auseinandersetzung mit Werten und Einstellungen bedeutsam ist (Wulfmeyer, 2020). Es geht darum, sich beim Handeln an Werten und Normen zu orientieren, die in einer Gesellschaft gelten, aber auch darum, sich kritisch und reflektiert mit Normen und Werten auseinanderzusetzen (Bleisch & Huppenbauer, 2011). Geteilte Werte werden nebst Wissen und einem starken Bewusstsein für die Notwendigkeit für Veränderungen als zentral für die Umsetzung einer NE angesehen (WBGU, 2011). Hierbei darf der Fokus auf geteilte Werte aber nicht dazu führen, dass ausschließlich normative

| Self-Commitments und reflexive Bildungsprozesse

Setzungen im Zentrum stehen (Wulfmeyer, 2020). Vielmehr ist eine kritisch-reflexive Haltung wichtig, die Kontroversen in den Blick nimmt (Sander, 2009). Für nachhaltige Handlungsentscheidungen muss es möglich sein, sich ein eigenes Urteil zu bilden und dementsprechend situativ zu entscheiden. Im Sinne des Beutelsbacher Konsens‘ müssen dem Indoktrinations- und Überwältigungsverbot Rechnung getragen und Lernende unterstützt werden, unter Einbezug ihrer Bedürfnisse, Interessen und Vorstellungen Situationen zu reflektieren und Einfluss zu nehmen (Sander, 2009).

Auch die Reflexion von Wissen und Handeln gilt mit Blick auf eine Transformation als entscheidend. Reflexion ermöglicht, sich die Komplexität weltgesellschaftlicher Realität – das heißt, die sozialen, ökonomischen und ökologischen Zustände und ihre Wechselwirkungen – zu erschließen, sich darin zu orientieren und entsprechende Handlungsentscheide zu treffen. Dies entspricht auch dem Anliegen des aktuellen schweizerischen Lehrplans (LP 21; Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz [D-EDK], 2016), in dem hervorgehoben wird, dass Lernende in die Lage versetzt werden sollen, die Welt wahrzunehmen, sich die Welt zu erschließen, sich in der Welt zu orientieren sowie in der Welt zu handeln. Wenn es Aufgabe von BNE sein soll, die individuelle und kollektive Reflexionsfähigkeit zu steigern und auf dieser Basis Transformationsprozesse mitzugestalten, dann muss der bzw. die Einzelne die Möglichkeit erhalten, auf Basis des Erschließens und Sich-Orientierens eine bewusste und begründete Selbst- und Mitbestimmung praktizieren zu können.

4 Beschreibung der App-basierten Studie

Mit der BNE-App – entwickelt auf Initiative der Professur Didaktik des Sachunterrichts der Pädagogischen Hochschule der FHNW hin und unterstützt durch die Stiftung FHNW und das Bundesamt für Raumentwicklung – wird das Ziel verfolgt, Erfahrungen mit nachhaltigem Handeln zu initiieren und die damit gemachten Erfahrungen festzuhalten und zu reflektieren (einen Einblick gewährt die Projektwebseite <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-primarstufe/bne-app-der-fhnw>). Die App-Nutzer*innen wählen dazu ein konkretes Verhalten aus, das sie während vier Wochen nachhaltiger gestalten möchten, indem sie ein zur Auswahl stehendes Self-Commitment, d. h. eine selbstaufgelegte Verpflichtung, beispielsweise zur Reduktion des Fleischkonsums, des Wasserverbrauchs oder des Stromverbrauchs, eingehen. Ob und wie dieses Self-Commitment gelingt und wie die Nutzer*innen ihr Wohlbefinden in dieser Zeit einschätzen, wird mit einem täglichen Tagebucheintrag festgehalten. Gleichzeitig haben die Nutzer*innen die Möglichkeit, in Form von positiven und negativen Posts festzuhalten, was ihnen das Einlösen des Self-Commitments am jeweiligen Tag erleichtert oder erschwert hat. Um eine Reflexion dieser Erfahrungen anzuregen, erhalten die Nutzer*innen jede Woche eine Übersicht über ihre Einträge der vergangenen Woche und werden

eingeladen, die Posts der vergangenen Woche nochmals zu lesen und zu Faktoren zusammenzufassen, die das Self-Commitment erschweren oder erleichtern. Nach den vier Wochen sollen dann die drei bis fünf wichtigsten Faktoren mittels Checkboxes gekennzeichnet werden, was nochmals auf eine Auseinandersetzung mit den Faktoren zielt und Schlussfolgerungen anregen soll. Mit einem weiteren Element wird schliesslich beabsichtigt, eine Reflexion anzuregen, die über die individuellen Erfahrungen hinaus zu Gedanken führt, wie der Weg zu einer NE und zu einer gesellschaftlichen Transformation konkret aussehen könnte: wöchentlich werden die Nutzer*innen aufgefordert, Ideen für Maßnahmen zu formulieren, mit denen auf individueller Ebene, auf der Ebene des sozialen Umfelds, der Politik und Produktherstellung das gewählte Self-Commitment erleichtert werden könnte. Ein drittes Element, das darauf zielt, die Reflexion auf der Basis der eigenen Erfahrung anzuregen, ist die Aufforderung, zu Beginn Hypothesen darüber aufzustellen, wie es einem mit dem Self-Commitment ergehen wird. Diese Einschätzung können die Nutzer*innen dann am Ende der vier Wochen mit ihrer Erfahrung vergleichen.

Damit wird deutlich, dass die App nicht ein Tool ist, das die Nutzer*innen über externe Stimuli und Kontrolle einer Selbstverpflichtung oder durch den Druck der Offenlegung eines möglichen Scheiterns motivieren soll. Stattdessen ist die App so konzipiert, dass sie einen freiwilligen Diskurs über individualisierte Konsumentenentscheidungen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ermöglicht.

In der oben beschriebenen Form wurde ein Prototyp der BNE-App, der zunächst als Beta-Version für beide gängigen Betriebssysteme zur Verfügung stand, von Studierenden des Sachunterrichts (Professur Didaktik des Sachunterrichts, Institut Primarstufe) und Studierenden des Fachs Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (Professur Gesundheit, Haushalt, Wirtschaft, Institut Sekundarstufe I und II) der Pädagogischen Hochschule FHNW getestet und evaluiert. Dazu wurde vor dem Hintergrund der oben ausgeführten sowie weiteren theoretischen Annahmen zu Reflexion und nachhaltigem Handeln ein Online-Fragebogen über das Lernmanagementsystem „Moodle“ der Hochschule erstellt. Dieser bestand aus vier Teilen: Fragen a) zur Einschätzung der Funktionen b) zur Idee der App c) zu den eigenen Erfahrungen mit der App und dem gewählten Self-Commitment sowie d) zu Angaben zur Person. Der Fragebogen umfasste offene und geschlossene Fragen (Rating Skalen, Single und Multiple Choice). Die damit erhobenen quantitativen Daten wurden in SPSS, die qualitativen Daten inhaltsanalytisch mittels MAXQDA ausgewertet.

Die Studierenden, die die BNE-App testeten, waren Teilnehmende eines Forschungs- und Entwicklungsseminars zum Thema BNE des Studiengangs Primarstufe der Pädagogischen Hochschule und eines Seminars Fachwissenschaft zum Thema NE als Herausforderung für den Privathaushalt des Studiengangs Sekundarstufe 1. Das Testen der App und das Ausfüllen des Fragebogens waren Bestandteil beider Seminare. Der Fragebogen wurde von insgesamt 29 Studierenden ausgefüllt. Davon waren 16 weiblich und 11 männlich, 22 sind bis 25 Jahre und fünf zwischen 26 und 50 Jahre alt (eine Person hat keine Angaben zu Geschlecht und Alter gemacht).

5 Ergebnisse mit Blick auf Bewusstwerdung, Reflexion und Verantwortungsübernahme

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus der Befragung erläutert, die erlauben, einen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, wie sich die mit einem Self-Commitment erworbenen Erfahrungen auf *Bewusstwerdung*, *Reflexion* und *Verantwortungsübernahme* auswirken. Die auf den Ergebnissen basierenden Interpretationen werden jeweils gleich im Anschluss formuliert.

Die Tagebucheinträge, die nach Angaben der Befragten regelmäßig, das heißt täglich (29%), fast täglich (32%) oder mehrmals wöchentlich (29%) gemacht wurden, beinhalten u.a. das Formulieren übergeordneter Faktoren. Bezüglich dieser sagten 45% der Befragten aus, diese hätten ihnen einen Rückblick auf ihre Erfahrungen ermöglicht [Q119b]. 35% der Befragten gaben an, dass das Nachdenken über übergeordnete Faktoren zu Gedanken führte, was sie gerne ändern würden [Q119c] und 62% der Befragten gaben an, dass sie durch die Erfahrung des Self-Commitments Maßnahmen erkannten, die ihnen ohne diese Erfahrung nicht bewusst geworden wären [Q118b]. Hier deutet sich also an, dass der Erfahrung mit den jeweiligen Self-Commitments seitens der App-Nutzer*innen ein entscheidender Einfluss in Bezug auf die *Bewusstwerdung* zugesprochen wird, was sich auch in den offenen Antworten spiegelt. So schreibt eine befragte Person: „Das Commitment stand mir immer im Hinterkopf, sobald ich länger duschte, bekam ich ein schlechtes Gewissen (unbewusst), dies hatte ich noch nie zuvor“ [RES13, Q124], und eine andere: „Durch das Einlassen auf das Kommittent wurde mir erst bewusst, dass ich dieses bewältigen kann, denn die Vorstellung, max. 5min zu duschen, war für mich nie umsetzbar“ [RES15, Q124].

Für 96% der Befragten (70% ja; 26% eher ja) macht es Sinn, mittels einer App Erfahrungen mit nachhaltigem Handeln und Reflexionsprozesse anzustoßen [Q94] und sie schreiben der BNE-App ein hohes (55%) oder eher hohes (41%) Potential zu, dieses Ziel zu erreichen [Q95]. Eine befragte Person schreibt beispielsweise: „[...] gut gelöst, da man ja immer über seine Erfahrungen reflektiert und Faktoren dafür zusammenstellt“ [Q96, RES 7]. Konkret auf ihre eigene Erfahrung mit dem Prototypen der BNE-App angesprochen, stimmen 72% der Aussage ganz (27%) oder eher (45%) zu, dass die BNE-App das Ziel erreicht hat, ihnen eine neue Erfahrung zu ermöglichen. 86% sind der Meinung, dass die BNE-App gut (31%) oder eher gut (55%) das Ziel erreicht hat, sie dabei zu unterstützen, über diese Erfahrungen nachzudenken. 59% stimmen der Zielerreichung ganz (11%) oder eher (48%) zu, dass sie die App darin unterstützte, Annahmen zu erkennen, die ihr (nachhaltiges) Handeln leiten, und der Aussage ganz (14%) oder eher (45%) zu, dass sie dieses Erkennen dazu veranlasst hat, diese Annahmen zu überdenken [Q101]. Hier deutet sich an, dass die Erfahrungsbasierung zur Reflexion führt. Dies spiegelt sich auch in Äußerungen der befragten Personen wider: „Man beschäftigt sich über einen langen Zeit-

raum täglich mit dem Thema. Das eigene Handeln spielt die zentrale Rolle. Man liest nicht einmal in einer Zeitung etwas [...]. Man beteiligt sich an etwas und hat mit dem eigenen Handeln ab dem ersten Tag einen Einfluss auf die Nachhaltigkeit“ [RES1, Q124]. „Habe nun mehr Ideen, wie ich Nachhaltigkeit in den Alltag einbauen kann und wie ich darüber reflektieren kann“ [RES5, Q124]. „Die App regte bei mir Gespräche an, welche sich über alltägliches Verhalten und deren Folgen drehten“ [RES22, Q124].

Die *Reflexionsaktivitäten* der Nutzer*innen während der Zeit des Self-Commitments (erfasst mit mehreren Items mit 5-stufiger Antwortskala: trifft gar nicht zu bis trifft genau zu) lassen sich in der Skala Reflexionsaktivität ($M = 3.93$, $SD = .94$) zusammenfassen (Cronbachs Alpha = .88). Sie umfasst die sechs folgenden Items „Ich habe über mein nachhaltigkeitsbezogenes Handeln nachgedacht“ ($M = 4.28$, $SD = -1.03$), "Ich habe über nachhaltiges Handeln in der Gesellschaft nachgedacht" ($M = 3.86$, $SD = 1.19$), "Ich habe mir über Nachhaltigkeit im allgemeinen Gedanken gemacht" ($M = 4.24$, $SD = 1.06$), "Ich habe mir über meinen Beitrag zu Nachhaltigkeit Gedanken gemacht" ($M = 4.14$, $SD = 1.06$), "Ich habe mir Gedanken über den Aspekt des 'Verzichts' gemacht" ($M = 3.66$, $SD = 1.40$), "Ich habe in meinem Umfeld allgemein über nachhaltiges Handeln gesprochen" ($M = 3.38$, $SD = 1.32$). Demgegenüber musste das Item "Ich habe in meinem Umfeld über das Self-Commitment gesprochen" ($M = 2.97$, $SD = 1.45$) aus der Skala ausgeschlossen werden.

Mit Blick auf die App ist von Interesse, ob die Ausprägung der Reflexionsaktivitäten tatsächlich mit der App-Nutzung zusammenhängen. Um dies zu testen, wurde geprüft, ob die Reflexionsaktivität mit dem wahrgenommenen Einfluss der App einhergeht. Dazu wurde aus den drei Items (4-stufige Antwortskala von sehr gering bis sehr hoch) "Wie hoch schätzen Sie den Einfluss der App auf die Umsetzung des Self-Commitments ein" ($M = 2.81$, $SD = .80$), "Wie hoch schätzen Sie den Einfluss der Erfahrung, die Sie mit der App gemacht haben, auf Ihr Denken über nachhaltiges Handeln ein" ($M = 2.81$, $SD = .69$), "Wie hoch schätzen Sie den Einfluss der App auf Ihr Bewusstsein ein, dass es eine kulturelle Veränderung benötigt, damit eine NE möglich ist" ($M = 2.73$, $SD = .83$) eine Skala gebildet (Cronbachs Alpha = .85). Der Zusammenhang bestätigte sich in einer starken Korrelation: Je höher der Einfluss der App eingeschätzt wurde, desto höher war ihre Reflexionsaktivität ($r = .54$; $p < .01$). Demgegenüber korreliert das Einzelitem "Ich habe in meinem Umfeld über das Self-Commitment gesprochen", das aus der Skala Reflexionsaktivität ausgeschlossen werden musste, nicht signifikant mit dem wahrgenommenen Einfluss der App ($r = -.15$; ns). Hier deutet sich ein Unterschied zwischen der Reflexionsaktivität, die allgemein auf nachhaltiges Handeln gerichtet ist, und einem Austausch, der lediglich auf die Self-Commitment Erfahrung gerichtet ist, an.

Diese unterschiedlichen Horizonte der Auseinandersetzung spiegeln sich auch mit Blick auf das Gefühl der *Verantwortung*, einen Beitrag zu einer NE zu leisten – erhoben mit dem Item „Ich fühle mich verantwortlich, einen Beitrag zu einer NE zu

| Self-Commitments und reflexive Bildungsprozesse

leisten“ ($M = 4.34$, $SD = .67$) – und dem Beitrag zu einer Transformation Richtung Nachhaltigkeit, der dem gewählten Self-Commitment zugeschrieben wird – zweistufig erhoben durch Einschätzung des Beitrags des Self-Commitments zur Reduktion des Konsums und dessen Beitrag zur Transformation ($M = 10.90$, $SD = 4.11$). Es zeigte sich, dass die Reflexionsaktivität sowohl mit dem Verantwortungsgefühl als auch mit dem wahrgenommenen Beitrag des Self-Commitments zur Transformation korreliert: Die Reflexionsaktivität ist höher, je höher das Verantwortungsgefühl ausgeprägt ist ($r = .44$, $p < .05$) und je höher der Beitrag des gewählten Self-Commitments eingeschätzt wird ($r = .53$, $p < .01$). Demgegenüber korreliert das Gespräch über das Self-Commitment weder mit dem Verantwortungsgefühl ($r = .09$; ns), noch mit dem wahrgenommenen Beitrag des Self-Commitments ($r = .01$; ns).

Mit Blick auf den Einfluss der App stellt sich darüber hinaus die Frage, inwieweit es gelang, den Anspruch der App einzulösen, nicht durch moralischen Druck, sondern durch eine freiwillige Auseinandersetzung mit der Erfahrung des Self-Commitments eine Reflexion anzustoßen. Die Frage, ob die App einen moralischen Druck auf sie ausgeübt habe, wurde von den Befragten unterschiedlich beantwortet. 29% gaben an, dass dies nicht der Fall war, 25%, dass dies eher nicht der Fall war, 21% fanden demgegenüber, dass die App einen moralischen Druck ausübte bzw. 25%, dass dies eher der Fall war [Q126]. Eine explorative Berechnung der Korrelation dieses Items mit allen anderen Variablen zeigte, dass keinerlei signifikante Zusammenhänge bestehen.

In Bezug auf die Fragen zur Verbesserung der App zeigte sich, dass die Reflexionsaktivität durch zwei Faktoren noch besser stimuliert werden könnte: Erstens wurde die Möglichkeit eines Austauschs mit anderen Nutzer*innen hervorgehoben: 55% der Befragten hätten sich gewünscht, dass Einträge gegenseitig kommentiert werden könnten, 48%, dass sie von andern Feedback erhalten und ebenfalls 48%, dass sie mit andern App-Nutzer*innen in einen inhaltlichen Dialog treten könnten [Q107]. Während 61% der Befragten der Meinung waren, dass eine solche Interaktion die Motivation erhöhen würde, dranzubleiben, waren 14% der Meinung, dass sie sich durch die Interaktion nicht so allein mit dem Self-Commitment und dem Verzicht fühlen würden und 25%, dass die Interaktion eine kritische Reflexion der eigenen Beiträge ermöglichen würde [Q109]. Damit beziehen 14% der Befragten den Nutzen der Interaktion unmittelbar auf das Einhalten des Self-Commitments, 25% ziehen demgegenüber in Betracht, dass die Interaktion eine Erweiterung des Nachdenkens ermöglichen könnte und damit Reflexionsaktivität unterstützt, die über die unmittelbare Erfahrungsebene hinausführt. Verschiedene Befragte wünschten sich, dass die App explizit dazu auffordert, über die eigene Erfahrung und Reflexion hinauszugehen. So formuliert eine befragte Person: „Vielleicht können Fragen eingebaut werden, damit man selber aktiv wird und sich mit seinem Umfeld über dieses Thema unterhält“ [RES 1, Q100].

Zweitens können sich 93% der Befragten vorstellen (48% ja, 45% eher ja), dass Inputs zu nachhaltigem Handeln und/oder zu nachhaltigen Veränderungen der Ge-

sellschaft das Nachdenken über Faktoren, welche die Umsetzung des Self-Commitments erschweren oder erleichtern, intensivieren könnten [Q103]. In den offenen Fragen zur Weiterentwicklung der App deutet sich an, welche Art von Inputs sich die Befragten wünschen würden. Genannt wird zum einen der Wunsch nach verlässlichen Informationen, um sich besser orientieren zu können und auf einer verlässlichen Basis Entscheidungen treffen zu können. Dazu zwei Angaben, die von Befragten gemacht wurden: „Das man noch mehr sieht, weshalb man das tut; welchen Unterschied man bewirken kann“ [RES17, Q05]; „Evt. weitere Informationen zu den einzelnen Commitments. Wie wirkt sich der Wasserverbrauch auf die Umwelt aus, was können wir bewirken, wenn wir ein Commitment einhalten etc.“ [RES13, Q05]. Zum anderen wurde gewünscht, besser darüber informiert zu werden, welche Möglichkeiten es auf politischer Ebene gibt, NE zu unterstützen: „Eventuell könnte hier auf bestehende Gesetze, Verordnungen [...] verwiesen werden, damit man sieht was schon in diese Richtung getan wird“ [RES1, Q92]; „[...] einen Vorschlag/eine Weiterleitung zu Organisationen o.ä., wo man sich dafür engagieren kann“ [RES5, Q71]. Hier deutet sich ein weiterer Unterschied des gewählten Reflexionshorizonts an: der individuelle Beitrag zu einer NE auf der einen und die kollektiven Möglichkeiten der Unterstützung solcher Beiträge auf der anderen Seite.

6 Diskussion

Einleitend wurde dargelegt, dass Reflexion unerlässlich ist, um Routinen zu durchbrechen und zentral für individuelle Orientierung sowie mündige Mitwirkung an Entscheidungsfindungsprozessen ist. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Entwicklung der BNE-App verstehen, mit der Erfahrungen initiiert werden, die dann den Ausgangspunkt für eine Reflexion der aktuellen Bedingungen für nachhaltigkeitsbezogenes Handeln bilden. Die Evaluation des Prototyps weist nun erstens darauf hin, dass es mit der App gelingt, Erfahrungen zu initiieren, über die reflektiert wird. Zweitens lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die Reflexionsaktivitäten der App-Nutzer*innen während der App-Nutzung nicht nur darauf zurückzuführen sind, dass nachhaltiges Handeln rein kognitiv thematisiert wurde, sondern im Zusammenhang mit der App und damit auch mit der jeweils gemachten Erfahrung mit dem Self-Commitment stehen. Drittens deutet sich in den Ergebnissen ein Unterschied an zwischen einer Auseinandersetzung mit der konkreten Erfahrung mit dem Self-Commitment und Reflexionsaktivitäten, die über die konkrete Erfahrung mit dem gewählten Self-Commitment hinausgehen zum übergeordneten Kontext einer nachhaltigen Weltgesellschaft. Das sind Reflexionsaktivitäten, so zeigen die Ergebnisse, die mit einem Gefühl, einen Beitrag zu einer NE zu leisten, sowie mit der Verantwortung, zu einer NE beizutragen, einhergehen. Die Ergebnisse legen viertens nahe, dass die angestoßene Reflexion durch weiterführende Informationen intensiviert werden könnte und dass ein Wunsch nach kollektivem Austausch und damit ansatz-

| Self-Commitments und reflexive Bildungsprozesse

weise nach partizipativem Mitwirken entsteht. Dies ist ein Wunsch, dem eine weiterentwickelte App-Version Nahrung geben müsste, u.a. indem mehr Möglichkeiten des interaktiven Diskurses innerhalb der User-Community geschaffen werden. Das Zusammenführen der individuellen Erfahrungs- und Reflexionsprozesse in einen kollektiven Dialogprozess könnte in Hinblick auf die Initiierung einer Transformation viel Potential haben (Bergmüller, 2019).

Die BNE-App-Studie weist darauf hin, dass auf der Basis von Erfahrungen vielfältige Reflexionsaktivitäten ausgelöst werden konnten. Im Gegensatz zu rein theoretisch praktizierten Reflexionspflichtübungen, die an Hochschulen oftmals zu beobachten sind, scheinen „Erfahrungen mit Self-Commitments“ eine reale Basis für die Reflexion zu bieten. Reflexion wird so zur gedanklichen Analyse einer bestimmten, spezifischen Praxis. Interessant ist auch, dass die Ergebnisse der BNE-App-Studie Hinweise darauf liefern, dass nicht nur der bekannte Gap zwischen Wissen und Handeln eine Herausforderung in Bezug auf eine notwendige Transformation ist, sondern dass erfahrungsbasierte Reflexion in besonderem Masse zu einem Nachdenken über das Wissen führt, also u.a. zu den Fragen führt, wie viel man eigentlich weiß, wo Wissen fehlt, wie verlässlich Wissen ist, wie groß der eigene Beitrag zu Nachhaltigkeit ist, ob und wie er, bezogen auf ein konkretes Self-Commitment, bemessen werden kann und welche Folgen es hätte, wenn „alle“ Mitglieder der Gesellschaft z. B. kein Fleisch mehr essen würden. Es wurde also Interesse an (Hintergrund-)Wissen geweckt bzw. ein Bewusstsein über fehlendes Wissen erzeugt.

Abschließend soll nun dieses Potential anhand des Kontextes Hochschule diskutiert werden. Zum einen sollen Überlegungen zum Potential der mit der App geförderten erfahrungsbasierten Reflexion angestellt werden, formales, aber auch informelles Lernen in Hinblick auf eine Befähigung der Studierenden, an der Initiierung und Mitgestaltung der Transformation zu partizipieren, angeregt werden. Zum anderen interessiert das Potential der App, einen ganz konkreten Anstoß zu bieten, um Transformation im Kontext Hochschule und darüber hinaus zu initiieren.

Die nachhaltigkeitsbezogenen Herausforderungen in der Lehre zu thematisieren, läuft mitunter Gefahr, die Komplexität globaler Realität zu reduzieren oder aber ein Gefühl der Ohnmacht zu erzeugen. Das Aufsetzen auf erfahrungsbasierter Reflexion könnte hier die Möglichkeit bieten, das gute Gefühl, mit dem Self-Commitment einen Beitrag geleistet zu haben, mit dem als unerreichbar erscheinenden Anspruch einer NE in Beziehung zu setzen und damit die von Holfelder (2018) beschriebene Diskrepanz zwischen moralischem Anspruch und Handeln für die Studierenden besser fassbar und damit bearbeitbar zu machen. Dies lässt sich zum einen in der Lehre aufnehmen, zum anderen erleben die Studierenden durch das Self-Commitment konkret, welche Rahmenbedingungen unter anderem auch in der Hochschule für dessen Umsetzung vorhanden sind. Dass mit der Reflexionsaktivität auch das Gefühl der Verantwortlichkeit und das Gefühl, einen Beitrag zu einer NE zu leisten, einhergeht, weist auf das Potential hin, dass die Studierenden in einen Dialog mit anderen Hochschulangehörigen über diese Rahmenbedingungen und ganz allge-

mein über nachhaltiges Handeln treten. Der Kontext Hochschule bietet hier eine Gelegenheit, die Praktiken zu identifizieren, die den Zustand der Nicht-Nachhaltigkeit stabilisieren und kann Möglichkeiten bieten, Veränderung zu initiieren. Solche Initiativen fördern nicht nur die Selbstwirksamkeit der Studierenden sowie informelles transformatives Lernen (Barth et al., 2007) mit Blick auf die Initiierung und Mitgestaltung der Transformation, sondern bieten die Chance, ein Beispiel dafür zu sein, dass eine Transformation in Richtung Nachhaltigkeit möglich ist.

7 Ausblick

Geplant ist im Weiteren neben einer webbasierten Version der App auch die Erprobung der entsprechend weiterentwickelten App in Form eines *Citizen Science* Projekts, mit der die – anonym und datenschutzkonform gespeicherten – Daten visualisiert und einfach, beispielsweise für die Nutzung in der Lehre, zugänglich sind. Die Teilhabe von Bürger*innen im Rahmen von *Citizen Science* hat allgemein zum Ziel, einen Erkenntnisgewinn für Wissenschaft, Praxis und Zivilgesellschaft zu erreichen. Zudem sollen *Citizen Science* Projekte Bürger*innen den Erwerb von Wissenschaftsverständnis und von zivilgesellschaftlichem Verantwortungsgefühl ermöglichen. Die Erprobung der App in einem *Citizen-Science*-Projektformat begründet sich damit, dass die erfahrungsbasierte Reflexion der Bürger*innen nicht substituierbar ist: nur die Bürger*innen selbst können Auskunft geben über ihre Handlungsentscheidungen, ihr subjektives Wohlbefinden und über Faktoren, die ihre Entscheidungs- und Reflexionsprozesse beeinflussen. Die erwartbare Erkenntnisgenerierung u.a. in Bezug auf den Einfluss von Handlungserfahrungen, die Reflexion von Faktoren, die ein spezifisches Self-Commitment erschweren bzw. erleichtern und das Formulieren von Ideen für NE kann einen Beitrag leisten, um einer gesellschaftlichen Transformation näher zu kommen.

Literatur

- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ*, 2(1), 144–159. DOI 10.4119/UNIBI/hlz-144
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *IJSHE*, 8(4), 416–430. DOI 10.1108/14676370710823582
- Bergmüller, C. (2019). Transformative Bildung im Kontext Schule. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 75–88). Barbara Budrich.
- Bleisch, B. & Huppenbauer, M. (2011). *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis*. Versus.

| Self-Commitments und reflexive Bildungsprozesse

- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016). *Lehrplan 21 – Natur, Mensch, Gesellschaft*. <https://v-fe.lehrplan.ch>
- Euler, P. (2014). Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. *HLZ*, 67(12), 12–13.
- Giddens, A. (1997). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Campus.
- Heidbrink, L. & Schmidt, I. (2011). Das Prinzip der Konsumentenverantwortung – Grundlagen, Bedingungen und Umsetzungen verantwortlichen Konsums. In L. Heidbrink, I. Schmidt, & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum* (S. 25–56). Campus.
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Springer VS.
- Kehren, Y. & Winkler, C. (2019). Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele* (S. 373–391). Springer. DOI 10.1007/978-3-662-58717-1
- Kruse-Graumann, L. (2014). Warum tun wir uns mit nachhaltiger Entwicklung so schwer? In M. von Hauff (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung. Aus der Perspektive verschiedener Disziplinen* (S. 186–217). Nomos.
- Sander, W. (2009). Bildung und Perspektivität. Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. *EWE*, 2, 239–248.
- Schmidt, I. (2017). Konsumentenverantwortung. In L. Heidbrink, C. Langbehn, & J. Loh (Hrsg.), *Handbuch Verantwortung* (S. 735–764). Springer Reference Sozialwissenschaften. DOI 10.1007/978-3-658-06110-4
- Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation: Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. S. Fischer.
- Schneidewind, U. (2013). Wandel verstehen: Auf dem Weg zu einer „Transformative Literacy“. In H. Welzer & K. Wiegandt (Hrsg.), *Wege aus der Wachstumsgesellschaft* (S. 115-140). S. Fischer.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen [WBGU] (2011). *Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. https://www.wbgu.de/fileadmin/user_upload/wbgu/publikationen/hauptgutachten/hg2011/pdf/wbgu_jg2011.pdf
- Wulfmeyer, M. (Hrsg.). (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Schneider.
- Wyss, C. (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. *Bildungsforschung*, 5(2), 1–15. DOI 10.25539/bildungsforschun.v2i0

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Svantje Schumann & Dr.ⁱⁿ des. Corinne Ruesch Schweizer

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Professur Didaktik des Sachunterrichts

Hofackerstrasse 30
CH-4132 Muttenz

Janine Zimmermann & Käthi Theiler-Scherrer

Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Sekundarstufe I und II, Professur Gesundheit, Haushalt, Wirtschaft,

Hofackerstrasse 30
CH-4132 Muttenz

E-Mail: corinne.ruesch@fhnw.ch | janine.zimmermann@fhnw.ch;
kaethi.theiler@fhnw.ch | svantje.schumann@fhnw.ch;

Internet: www.fhnw.ch/ph

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 Handlungsrountinen (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-

Mascherbauer, 2018). Durch Impulse zur (Selbst-)Reflexion sollen bei den Studierenden die Verbindungen zwischen der Wissenschaft und dem verantwortungsvollen Handeln in der Gesellschaft sowie zwischen der Hochschule und der sie umgebenden Gesellschaft angestoßen und gefördert werden (Derkau, 2021a). Service Learning beinhaltet durch diese im Prozess integrierten Reflexionsphasen eine zusätzliche Komponente. „Insofern sollte Service Learning konventionellen Lehr-Lernformen nicht nur im Wissenserwerb durch die Berücksichtigung konstruktivistischer Elemente überlegen sein, sondern [...] einen zusätzlichen (meta-) kognitiven Mehrwert bieten“ (Reinders, 2016, S. 37). Gleichzeitig determinieren diese Reflexionsphasen die Qualität des Lernerfolgs der Studierenden (Derkau, 2021a).

Im Kontext von freiwilligem gesellschaftlichem Engagement stellt die Vermittlung von Werten, Haltungen oder erforderlichen Schlüsselkompetenzen grundsätzlich eine Herausforderung dar. „Klassische Lehrveranstaltungen wie Seminare und Vorlesungen können zwar die Bedeutung von gesellschaftlicher Verantwortung theoretisch vermitteln, aber nicht praktisch erfahrbar machen“ (Sporer et al., 2011, S. 71). Service Learning bietet die Möglichkeit, zeitgenössische gesellschaftliche Entwicklungen und Schlüsselprobleme in das Hochschulstudium stärker und realitätsnah einzubringen (Wurmseer, 2016; Wernz, 2019).

Service Learning ist „geprägt von direkter Verantwortung der Studierenden in Projekten, der Reziprozität aller Beteiligten, der Reflexion und des Realitätsbezuges auf einen konkreten [...] zivilgesellschaftlichen Bedarf“ (Banholzer, 2019, S. 124). Gegenseitigkeit oder Reziprozität bedeutet in diesem Kontext, dass alle Beteiligten (Studierende, Lehrende, Hochschule und Partnerorganisationen) vom Engagement und der Kooperation profitieren können (Berthold et al., 2010).

Das Konzept Service Learning beschreibt klare Rahmenbedingungen, die bei einer Durchführung beachtet werden müssen (Böhmer & Hueber-Mascherbauer, 2018; Godfrey et al., 2005; Celio et al., 2011; Seifert et al., 2012; Reinders, 2016). Für die tertiäre Bildung bieten die vom Deutschen Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (2018) erarbeiteten zehn Qualitätskriterien „eine wertvolle Übersicht über die zentralen Wesensmerkmale und Gelingensbedingungen von Service Learning“ (Kozakiewicz, 2021, S. 50). Durch diese Rahmenbedingungen grenzt sich Service Learning „vom Praktikum und dem ‘klassischen’ freiwilligen Engagement ab“ (Böhmer & Hueber-Mascherbauer, 2018, S. 3), insbesondere, weil bei diesem „keine curriculare Verankerung vorliegt“ (Derkau, 2021b, S. 1). Service Learning ist und bleibt dabei vor allem eine Lehr-Lernform.

3 Service Learning als Instrument zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung von (pädagogischen) Hochschulen

Gesellschaftliches Engagement, sowohl im Ehrenamt als auch im Rahmen der curricularen Ausbildung, wird „als ein wesentlicher Bestandteil modernen gesellschaftlichen Lebens gesehen, weil es ermöglicht, an Entscheidungen und aktuellen Entwicklungen teilzuhaben“ (Rosenkranz, 2019, S. 42). Es „ist die Grundlage und zugleich die Versicherung der Zivilgesellschaft“ (Özmen, 2019, S. 15). Auch Hochschulen sind dazu aufgefordert, das Engagement für das Gemeinwohl im Auge zu behalten.

An Pädagogischen Hochschulen werden Lehrpersonen ausgebildet, die nach ihrem Studium in der Schule unter anderem die Aufgabe der Sozialisation der nachwachsenden Generation übernehmen. Sie vermitteln durch die Gestaltung des Schullebens grundlegende Werte Normen der Gesellschaft und bedienen damit einen „implizierten Wirkungsmechanismus der Schule“ (Parsons, 1959, 1977; Fend, 1980; 2006, zitiert nach Blömeke & Herzig, 2009, S. 18). Indem Hochschulen Service Learning durchführen, können sie ihre Co-Verantwortung für gesellschaftliche Entwicklungs- und Innovationsprozesse wahrnehmen (Rosenkranz, 2019). Die Hochschulen verfolgen dadurch „neben Lehre und klassischer Forschung die [...] ‘Third Mission’“ (Banholzer, 2019, S. 122) und verknüpfen über „didaktische Ansätze [...] hochschulbasiertes Lernen mit gesellschaftlicher Verantwortung“ (ebd.). Durch Kooperationsformen mit außeruniversitären Partnerinstitutionen, können Hochschulen „ihre Werte hinsichtlich Nachhaltigkeit, Gemeinwohl und sozialen Innovationen nicht nur formulieren, sondern diese in den Hochschulalltag integrieren und [...] lebendig werden lassen“ (Howaldt & Stark, 2020, S. 233).

Eine Hochschule kann somit durch die Öffnung für Belange der Zivilgesellschaft die Sichtbarkeit erhöhen, als verantwortungsvolle Akteurin in der und für die Gesellschaft wahrgenommen werden und als Netzwerker für die Zivilgesellschaft auftreten, der Akteure aus verschiedenen Bereichen miteinander vernetzt (Derkau, 2021b; Berthold et al, 2010).

4 Service Learning an der PHSG

4.1 Lehrentwicklung im Fachbereich WAH

Die Reform des Studienganges zur Lehrperson in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) an der PHSG hat die Fachgruppe zum Anlass genommen, ihre Ausbildung gemäß den aktuellen lerntheoretischen Zugängen (Bachmann, 2014) verstärkt kompetenzorientiert auszurichten. Praktisch zeitgleich zur hochschulinternen Studiengangreform wurde gesamtschweizerisch ein neuer Lehrplan eingeführt. Dieser ba-

| Service Learning

siert einerseits auf einem konstruktivistischen Unterrichtsverständnis, andererseits wird das Fach Hauswirtschaft mit Inhalten zu Wirtschaft und Arbeit angereichert und zu Wirtschaft, Arbeit, Haushalt umbenannt (D-EDK, 2014). Eine weitere leitende Prämisse bei der Konzipierung des Moduls *Wirtschaft und Märkte* war die Einführung der Projektarbeit im letzten Schuljahr an der Volksschule in St. Gallen. Diese wird von den Schülerinnen und Schülern selbständig durchgeführt und von den Lehrpersonen begleitet (Amt für Volksschulen, 2017). Die angehenden Lehrpersonen benötigen somit vermehrt auch Kompetenzen im Bereich des Projektunterrichts.

Tab. 1: Erfolgreiches Lernen durch Service Learning an der PHSG (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Bachmann, 2014, S. 16f.)

Elemente erfolgreichen Lernens	Passung Service Learning Modul der PHSG
Das Lernen ist mit den gemachten Erfahrungen und dem Vorwissen des Lernenden abgestimmt.	Die Studierenden suchen sich ihre Projektpartner nach persönlichen Interessen oder im eigenen Umfeld.
Das Wissen wird vernetzt.	Das theoretische Wissen über Service Learning wird direkt in der Anwendungssituation eingesetzt.
Das Wissen wird selbständig und aktiv in einem Handlungskontext erworben.	Projektspezifisches Wissen wird in Eigenverantwortung erworben.
Inhalte und Fakten werden selbst entdeckt und in Gruppen besprochen.	Die Projekte werden in Gruppen durchgeführt.
Aufgaben regen zum Problemlösen an.	Es stellen sich bei der Projektdurchführung komplexe und authentische Probleme, die gelöst werden müssen.
Es steht genügend Zeit zum eigenständigen Denken und Üben zur Verfügung.	Rund zwei Drittel der Modulzeit steht zur Umsetzung der Projekte zur Verfügung.
Das eigene Lernen wird thematisiert und als lebenslanger Prozess verstanden.	Die Studierenden reflektieren ihr Projekt regelmäßig und in verschiedenen Formen.

Im Modul *Wirtschaft und Märkte* erleben und reflektieren die Studierenden Service Learning. Begleitend zum Erwerb der fachdidaktischen Aspekte und Methodenkompetenzen zu Service Learning, Projektunterricht und Projektmanagement initiieren die Studierenden ein Service Learning-Projekt und führen dieses praktisch durch. Darüber hinaus werden sie zu Reflexionsprozessen aufgefordert und dabei begleitet. Die Möglichkeit der direkten Anwendung des Gelernten ist ein zentrales Element im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung (Bachmann, 2014). Die Aussagen der Studierenden zeigen unter anderem den motivationalen Aspekt des ‘Wollens’, der im

Vordergrund steht. Damit ist ein zentraler Aspekt von Kompetenzerwerb gegeben (ebd.).

In den bisher durchgeführten Service Learning-Projekten haben die Studierenden mit hohem Engagement und großer Ausdauer an der Umsetzung ihrer Vorhaben gearbeitet und die Verantwortung übernommen. Die Autorin und der Autor erklären sich diesen Erfolg mit der realen Situation, die hochmotivierend wirkt. Die externen Partnerinnen und Partner schenken den Studierenden ihr Vertrauen bei der Umsetzung der Projekte. Dieses Vertrauen wird von den Studierenden mit großem Respekt entgegengenommen und führt dazu, dass sie das jeweilige Projekt erfolgreich durchführen wollen. Die bis anhin gemachten positiven Erfahrungen führen wir zudem auf die Passung mit den Elementen des erfolgreichen Lernens nach Bachmann (2014) zurück.

Als Herausforderung hat sich die begleitende Vermittlung von über das Service Learning hinausgehenden fachwissenschaftlichen Inhalten herausgestellt. Diesem Aspekt muss bei der Konzipierung eines Service Learning-Moduls besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Trotzdem haben die Studierenden erkannt, dass die Lehr- und Lernform des Service Learnings ein großes Potential zur handlungsorientierten Vermittlung von Themen rund um Arbeit und Wirtschaft enthält und das Projekt ermutigt sie, diese Form selbst im Unterricht umzusetzen. Dies zeigt ein Zitat aus der Modulevaluation:

Besonders hilfreich waren die Ideen, wie man den Stoff auf der Oberstufe gut vermitteln kann. Deshalb fühle ich mich bereits besser vorbereitet, um wirtschaftliche Themen im Unterricht spannend zu vermitteln.

4.2 Kompetenzerweiterung durch gesellschaftliches Engagement

„Service Learning wird häufig zurückgeführt auf die pädagogischen Ideen zur Verknüpfung von Lernen und Community, von Lernen durch und für zivilgesellschaftliche Verantwortung nach Dewey“ (Reinders, 2016, S. 21; Dewey, 1903). Dass und inwiefern ein Lernzuwachs bei Studierenden durch ihr gesellschaftliches Engagement gelingen kann, zeigt die an der PHSG durchgeführte systematische empirische Untersuchung von Einzelreflexionen der Studierenden nach Abschluss der Service Learning-Projekte.

Auffällig positiv werden die Aspekte rund um das eigene Engagement und die Auswirkungen auf die persönliche Lern- und Leistungsmotivation beschrieben. Die große Mehrheit der Studierenden berichtet von Freude und Befriedigung, die sie vor allem bei der Projektumsetzung im direkten Kontakt mit der Außenwelt erleben durften. Sie berichten, dass sie ihr Tun als sinnvoll erlebt haben und stolz auf ihre Arbeit sind:

| Service Learning

Das Projekt war spannend und machte mich auch ein Stück weit glücklich“ oder „der ganze Projektprozess war sehr emotional für mich, da ich von Anfang an Feuer und Flamme dafür war.

Die Studierenden beschrieben Lernzuwachs durch ihr Engagement in überfachlichen Kompetenzen wie Dialog-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Empathie, Hilfsbereitschaft, Verantwortungsübernahme, Durchhaltevermögen, Problemlösefähigkeit, Arbeit in der Gruppe, Reflexionsfähigkeit, Selbstvertrauen sowie Selbstwirksamkeit. Eine Studentin schildert dies so:

Wir konnten durch dieses Projekt nicht ihren Kühlschrank [von armutsbetroffenen Menschen] füllen oder eine wichtige Rechnung bezahlen, aber wir haben den Kindern ein Lächeln ins Gesicht gezaubert.

Die Studierenden berichten zudem von einem hohen Lernzuwachs in Projektplanung, -durchführung und -steuerung. Sie schildern, dass die Durchführung eines eigenen Service Learning Projektes einen großen Lerneffekt mit sich bringt:

Dieses Erlebnis sensibilisiert einen sehr viel mehr für das Thema als es die Theorie jemals könnte.

Die „Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe“ (Oberbeck, 2019, S. 61) stellt oft eine Herausforderung dar, „die eigene Lebenswelt zu verlassen und sich auf Situationen einzulassen, die für die meisten Studierenden bis dahin fremd waren“ (Slepcevic-Zach, 2018, S. 16). Dieser Aspekt wurde von den befragten Studierenden fast durchwegs erwähnt. Sie beschreiben, dass sie im Service Learning Projekt häufig erstmals Migrantinnen und Migranten, Asylsuchenden, Armutsbetroffenen und Menschen aus weniger privilegierten Lebenssituationen persönlich begegneten und nicht zuletzt deshalb wertvolle Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt, fremden Kulturen, überraschend unbeschwerten Lebenseinstellungen und ungewohnten Sitten machen konnten:

Die intensiven Gespräche, welche wir während den Einsätzen mit den kennengelernten Menschen bezüglich Kultur, Religionen, Freizeitgestaltung und Themen aus dem Alltag geführt hatten, stellten für uns alle eine große Bereicherung dar.

Gleichzeitig äußerten viele Studierende auch ihre Verunsicherung:

Da ich bis jetzt noch nie mit Asylbewerbern in Kontakt gekommen war, war dieses Projekt für mich neu. Ich denke, es hat mich insofern geprägt, dass ich jetzt eher weiß, worüber ich mit ihnen sprechen kann, da ich mir vorher sehr unsicher darüber war, was „man“ fragen kann/darf/soll/muss.

Die Erfahrungen an der PHSG zeigen, dass die Studierenden, indem sie mit sozialen Organisationen, unterschiedlichsten Lebenslagen und damit verbundenen Herausforderungen (z. B. Armut, Flucht, Alter, Gesundheit, Behinderung, Verfolgung, Freiwilligenarbeit, kulturelle Unterschiede, Ungleichbehandlung) in persönlichen Kontakt kommen (Hofer, 2007; Slepcevic-Zach, 2018), aufgefordert werden, „unterschiedli-

che Perspektiven zu erkennen und diese Wahrnehmungen mit bildungstheoretisch relevanten Inhalten zu verbinden“ (Böhmer & Hueber-Mascherbauer, 2018, S. 3).

Das folgende Zitat aus der Befragung nährt den Eindruck, dass das Service Learning nicht nur einen Beitrag zum gesellschaftlichen Engagement auf der Ebene der Hochschule, sondern darüber hinaus zum gesellschaftlichen Engagement der Volkshochschulen leistet:

Dieser Kontakt [mit Asylsuchenden] war für mich so eindrücklich und lehrreich, dass ich als WAH-Lehrperson meinen Schülerinnen und Schülern ähnliche Begegnungen unbedingt wünschen würde.

4.3 Lehrentwicklung als Anstoß für Hochschulentwicklung

Ein gut verankertes und von den Studierenden sinnvoll empfundenes Service Learning an der Pädagogischen Hochschule kann überdies ein Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse in der Volkshochschule sein. Während die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit definiert wird und als Motor der Entwicklung wirkt (Rolff, 2013), kann die Pädagogische Hochschule als Treiberin davon angesehen werden.

Die Grundlage für Expertise wird in der Regel im akademischen Kontext erworben (Baumert & Kunter, 2006). Es ist deshalb sinnvoll, dass die pädagogischen Hochschulen ihre Verantwortung wahrnehmen und das Wissen rund um Service Learning vermitteln. Keller-Schneider (2010) zeigt auf, dass Transferhandlungen bereits während des Studiums stattfinden sollten, damit im Berufsalltag auf Handlungsoptionen zurückgegriffen werden kann. Wenn durch Service Learning ein gelingender Schulentwicklungsprozess initiiert werden kann und sich daraus das Lernen durch Engagement etablieren lässt, kann auf mehreren Ebenen ein Beitrag zur Third Mission geleistet werden.

Projektelemente wie Präsentationen oder Medienberichte führen dazu, dass die positiven Wirkungen des Service Learning-Moduls über die Fachgrenzen hinaus auf Interesse stoßen. Außerdem sind in jüngster Zeit Kooperationen mit anderen Hochschulen aus der Region entstanden. Dank diesen sollen die Studierenden zukünftig dasselbe Modul besuchen können, obwohl sie an verschiedenen Hochschulen von St. Gallen immatrikuliert sind.

An der PHSG hat Service Learning als eine didaktische Neuerung im Fach WAH gestartet und verlangt nun nach Entwicklungsprozessen in weiteren Bereichen der Hochschule (Fahrenwald, 2014). Daraus ergeben sich jedoch auf Ebene des Personals und der Organisation zahlreiche Herausforderungen, wie beispielsweise die fachdidaktische Verortung innerhalb des Studienganges, die Curriculare Einbettung im Studium, die Zuweisung von Verantwortlichkeiten und Kompetenzen zu einer Organisationseinheit und das Bereitstellen von hierfür benötigten Ressourcen (Miller et al., 2016).

5 Die Etablierung von Service Learning an der PHSG als klassischer Schulentwicklungsprozess

Um Service Learning an der PHSG im Curriculum zu verankern, gilt es zu berücksichtigen, dass dieses Vorhaben innerhalb der Hochschule gezielt, „an mehreren Schnittstellen und [...] aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Motiven“ (Altenschmidt & Miller, 2016, S. 42) diskutiert werden muss. Dies verlangt nicht zuletzt nach einer engen Zusammenarbeit aller Beteiligten, damit „die Hochschule, die sozialen Einrichtungen und die Studierenden von den Projekten profitieren“ (Sporer et al., 2011, S. 71). In Anlehnung an das Drei-Wege-Modell von Rolff (2012) geht es nun darum, die vom Fach WAH angestoßene Unterrichtsentwicklung (Lehrentwicklung) weiterzuführen und wichtige Prozesse der Organisationsentwicklung und Personalentwicklung anzustoßen.

Dabei gilt es, die didaktische Umsetzung in Modulen, die Professionalisierung der Lehrenden und das Studienprogramm bzw. den Fachbereich hinsichtlich der kohärenten Einbindung von Service Learning zu beachten (Altenschmidt & Miller, 2016). Ohne Anpassungsleistung seitens der Institution bleiben Dozierende oder Fächer isolierte Zellen, die in ihren Fachgebieten eine Weiterentwicklung vorantreiben. Wenn die Chance auf einen durch die Lehre angestoßenen Entwicklungsprozesses in den Bereichen Lehre, Mitarbeitende und Institution ernst genommen wird, kann Service Learning ein Motor in allen drei Bereichen des (Hoch-)Schulentwicklungsprozesses an der PHSG sein.

5.1 Lehrentwicklung: Weiterentwicklung und Verzahnung von Lehre und Forschung

Mit Service Learning ändert sich „nicht was unterrichtet, sondern wie die Inhalte zum Erwerb angeboten werden“ (Derkau, 2021a, S. 2; Hervorh. im Original). Service Learning eignet sich somit für jeden Fachbereich, „muss jedoch auf die spezifischen Anforderungen und Zielsetzungen des jeweiligen Studiengangs sorgfältig angepasst werden“ (Altenschmidt & Miller, 2016, S. 43). Dabei empfehlen sich eher jene Lehrveranstaltungen, die „inhaltlich ohnehin einen direkten Bezug zu konkreten Phänomenen und Herausforderungen des Zusammenlebens aufweisen oder in denen die fachlichen Lernziele durch einen Praxisbezug besser erreicht werden können“ (ebd.).

Durch die Integration von gesellschaftlichem Engagement in Lehre und Forschung, kann an die Traditionen der Einheit von Forschung und Lehre und Freiheit in Forschung und Lehre angeknüpft werden. Indem beispielsweise in den Service Learning-Projekten Themenbereiche aufgenommen werden, die in der Forschung bearbeitet werden (Gerholz, 2019; Rosenkranz, 2019) oder Erfahrungen aus dem gesellschaftlichen Engagement in Forschung und Lehre übernommen und weiterentwickelt

werden, wird ein wertvoller Beitrag für eine wissenschaftsbasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung geleistet.

Für die Lehrenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden bietet Service Learning somit die Möglichkeit, die pädagogische Professionalität weiterzuentwickeln, innovative Lehrkonzepte zu erproben, qualitativ hochwertige Hochschullehre zu bieten, eine neue intensivere Art der Zusammenarbeit mit Studierenden zu erleben sowie Impulse für neue Forschungsfelder zu verfolgen (Derkau, 2021b).

Um Service Learning systematisch in den Modulen anderer Fächer und Studiengänge zu integrieren, gilt es in weiteren Entwicklungsprozessen unter anderem folgende Fragen zu klären: Welches Verständnis von Service Learning soll den Dozierenden vermittelt oder gemeinsam mit ihnen entwickelt werden? Wie können Dozierende motiviert und unterstützt werden, sich erstmals auf Service Learning-Formate einzulassen? Wie kann ein möglichst barrierefreier Zugang zu Netzwerken und möglichen Partnerorganisationen ermöglicht werden? Welche Arbeitsmaterialien

(z. B. Feedbackbogen, Vorlagen für Kooperationsvereinbarungen sowie für Projekt-, Meilenstein- und Aufgabenplanung) sind vorhanden oder sollten entwickelt und zur Verfügung gestellt werden? Wie können die Dozierenden in der Organisation ihres Moduls durch Expertise zu inhaltlichen und didaktischen Kompetenzen von Service Learning unterstützt werden? Wer ist für diese Expertise zu Service Learning zuständig, sind dies die Fächer oder ist es eine Aufgabe der allgemeinen Didaktik? Wie können Lehrveranstaltungen oder einzelne Service Learning-Projekte finanziell gefördert werden? Wie wird Service Learning in das Curriculum integriert, ist es ein übergeordnetes Angebot oder ein fixer Bestandteil jedes Faches? Welche Zeitgefäße sind für die Durchführung von Service Learning-Modulen geeignet, bieten sich an oder können geschaffen werden?

5.2 Personalentwicklung: Ausbildung und Begleitung der Dozierenden

Ein besonderer Fokus zukünftiger Entwicklungsprozesse liegt auf der Weiterbildung und Unterstützung der Mitarbeitenden, welche mit einer erfolgreichen Etablierung von Service Learning einhergehen müssen. Dies ist insofern von großer Bedeutung, als dass es „auch für erfahrene Lehrende und gut ausgebildete Hochschullehrer [...] kein triviales Unterfangen“ (Altenschmidt & Miller, 2020, S. 121) ist, Service Learning durchzuführen. Es erfordert elaborierte Kompetenzen, beispielsweise für die Anleitung von Reflexionen, die Begleitung von Projekt- und Partnermanagement, das Auffangen von Niederlagen unter gleichzeitiger Ergebnisorientierung und grundsätzliches „Vertrauen in die gesellschaftlich positiven Auswirkungen von Engagementaktivitäten“ (ebd., S. 122). Zudem sollten auch Studierende in ihrem Engagement professionell begleitet werden (Rosenkranz, 2019).

Gerade weil Service Learning anspruchsvoll ist und in jedem Fall ein hohes Engagement der Lehrenden braucht, sind für die Ausbildung und Begleitung von Dozierenden (und Studierenden) ausreichend Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Zentrale Beispiele für mögliche Unterstützungsleistungen sind das Anbieten von internen Fortbildungen, Workshops und Austauschgefäßen, sowie die Möglichkeit für individuelle Beratungen und Coachings in der Konzeption und Durchführung von Veranstaltungen.

5.3 Organisationsentwicklung: Institutionelle Verankerung von Service Learning

Die Implementierung von Service Learning betrifft die gesamte Hochschule. Sie hat auf die Studierenden, das Curriculum, auf die Fächer und auch auf der Leitungs- und infrastrukturellen Ebene Auswirkungen. Unter anderem muss eine klare Zuordnung des Service Learnings zu einer eigenständigen Organisationseinheit (z. B. Kompetenzzentrum Service Learning) stattfinden. Unabhängig von der angedachten und zukünftigen organisatorischen Verankerung kann Service Learning letztlich nur gelingen, wenn die richtigen Mitarbeitenden mit ihren Funktionen in die Diskussion eingebunden werden: „Eine Koordinierungsstelle an der Hochschule ist hier zentraler Bonus“ (Rosenkranz, 2019, S. 48).

In Anlehnung an ähnlich gelagerte Support-Strukturen aus dem Schweizer und Deutschen Hochschulbereich, ist die Organisationseinheit neben der Initiierung und Weiterführung von Personal- und Lehrentwicklungsprozessen, unter anderem zuständig für ...

- die Ausbildung, Unterstützung, Begleitung und Beratung der Lehrenden, Partnerorganisationen und Studierenden in der Initiierung, Konzeption, Vorbereitung und Durchführung von Service Learning-Veranstaltungen;
- den Aufbau und die Pflege eines Pools „an gemeinnützigen Kooperationspartnern sowie Moderationen von Erstgesprächen zwischen Vertretern der Fächer und potentiellen externen Kooperationspartnern“ (Altenschmidt & Miller, 2016, S. 41), um eine „passgenaue Vermittlung“ (Derkau, 2021c, S. 1) und Kontaktaufnahme mit geeigneten Institutionen zu ermöglichen;
- die Ausweitung von Kooperationen mit anderen Hochschulen zu Service Learning in den Bereichen Lehre und Forschung;
- die Ausbildung von Lehrpersonen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen, sowie
- die Akquise und Verteilung von Drittmitteln zugunsten von Service Learning-Veranstaltungen und -projekten.

6 Fazit

Service Learning hat in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf verschiedenen Ebenen großes Potential. Es erfüllt die Forderung nach einer konstruktivistisch ausgerichteten Lehre und mobilisiert bei den Studierenden eine hohe Energie, zum Gelingen der jeweiligen Projekte beizutragen. Es ermöglicht den Studierenden neue Einblicke in bildungsferne Organisationen und Arbeitswelten sowie für sie unbekannte soziokulturelle Gruppen. Außerdem schafft und stärkt es die Verbindung der Hochschulen zur Gesellschaft und ermöglicht den Hochschulen, einen Beitrag zum gesellschaftlichen Engagement zu leisten und sich darüber hinaus ein spezielles Profil zu geben. Positive Wirkungen als Beitrag zur Third Mission entstehen auf zwei Ebenen: unmittelbar durch die während des Studiums durchgeführten Projekte mit hochschulfernen Institutionen, und langfristig dadurch, dass die Studierenden dieses von ihnen als sinnvoll wahrgenommene Unterrichtssetting in die Volksschulen hinaustragen werden.

Von Dozierenden initiiertes Service Learning kann dem Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung entsprechend ein Treiber von Hochschulentwicklung sein. Damit diese vom pädagogischen Personal ausgehende Energie genutzt werden kann, braucht es eine institutionelle Verankerung in der Hochschule.

Literatur

- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016). Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. *die hochschule*, 25(1), 40-51. <https://doi.org/10.25656/01:16201>
- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2020). Weiterbildung für Service-Learning-Lehrende. Bestandesaufnahme und Überlegungen zu Kompetenzen, Konzeption und Methoden. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 121-139). Beltz Juventa.
- Ammann-Tinguely, C. & Eckhart, M. (2020). Einleitung. In C. Ammann-Tinguely & C. Sahli Lozano (Hrsg.), *Selbst organisiertes Lernen auf der Sekundarstufe I. Grundlagen und Umsetzung* (S. 17-30). hep.
- Amt für Volksschulen (2017). *Selbständige Projektarbeit im letzten Schuljahr. Wegleitung*. St.Gallen: Bildungsdepartement.
- Bachmann, H. (2014). Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In H. Bachmann (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre* (S. 14-33). hep.
- Banholzer, V. M. (2019). Service Learning als Gegenstand der CSR-Kommunikation von Hochschulen. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 122-132). Beltz Juventa.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4/2006, 469-520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen: Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/265>
- Blömeke, S. & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15-28). Klinkhardt/UTB.
- Böhmer, E. & Hueber-Mascherbauer, E. (2018). *Lernen. Engagement. Verantwortung. L.E.V. Ein hochschuldidaktisches Konzept der LehrerInnenbildung NEU der PH Linz*. <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/532>
- Bühler, H., Naderer, G., Koch, R. & Schuster, C. (2007). *Hochschul-PR in Deutschland: Ziele, Strategien und Perspektiven*. Springer.
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). *Lehrplan 21. Rahmeninformationen*.
- Derkau, J. (2021a). *Leitfaden Vorbereitung u. Durchführung von SL-Veranstaltungen*. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation. Universität Mannheim. https://www.uni-mannheim.de/media/Einrichtungen/hdz/Dateien/03_Leitfaden_Lehrende_Vorbereitung_u._Durchfuehrung_von_SL-Veranstaltungen_neu.pdf
- Derkau, J. (2021b). *Leitfaden Service Learning an Hochschulen*. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation. Universität Mannheim. https://www.uni-mannheim.de/media/Einrichtungen/hdz/Dateien/01_Leitfaden_SL_an_Hochschulen_neu.pdf
- Derkau, J. (2021c). *Leitfaden Service Learning an der Uni Mannheim*. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation. Universität Mannheim. https://www.uni-mannheim.de/media/Einrichtungen/hdz/Dateien/02_Leitfaden_SL_an_der_Uni_Mannheim_neu.pdf
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193-204. <https://doi.org/10.1086/453309>
- Fachhochschule Nordwestschweiz. (2021). *Koordinationsstelle Service-Learning am Institut Kindergarten-/Unterstufe*. <https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-kindergarten-unterstufe/koordinationsstelle-service-learning>
- Gerholz, K.-H. (2019). Hochschulen zwischen Tradition und Civic Engagement. Vernetzungspotentiale zwischen Forschung und Lehre und der Zivilgesell-

- schaft. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 50-56). Beltz Juventa.
- Gerholz, K.-H. (2020). Wirkungen von Service Learning – Stand der Forschung. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 70-86). Beltz Juventa.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating breadth in business education through service-learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323. <https://www.jstor.org/stable/40214327>
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität. (2018). *Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning*. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2020/04/Qualitaetskriterien_HBdV_2020.pdf
- Hofer, M. (2007). Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In A. M. Baltes (Hrsg.), *Studierende übernehmen Verantwortung: Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 35-48). Beltz. <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/24257/>
- Hofer, M. & Derkau, J. (2020). Positionen und Perspektiven zu Service Learning – statt eines Vorworts. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 12-19). Beltz Juventa.
- Howaldt, J. & Stark, W. (2020). Innovation neu denken. Soziale Innovation als Chance und Herausforderung für Hochschulen. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 226-241). Beltz Juventa.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Kozakiewicz, N. (2021). Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft und das eigene Lernen: Service Learning in der Ausbildung von Studierenden. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(2), 48-64. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v10i2.03>
- Miller, J., Ruda, N. & Stark, W. (2016). *Implementierung von Service Learning an Hochschulen*. Schriftenreihe Bildung durch Verantwortung. Universität Duisburg-Essen. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/04/Broschuere_Implementierung_SL_HS.pdf
- Oberbeck, N. (2019). Welcher Mensch soll die Hochschule verlassen? In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 61-65). Beltz Juventa.

| Service Learning

- Özmen, E. (2019). Was ist Zivilgesellschaft? In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 12-15). Beltz Juventa.
- Pädagogische Hochschule St. Gallen. (2021). *Entwicklungsfelder der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. <https://www.phsg.ch/de/ueber-uns/die-phsg/portraet/strategie>
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik*. Beltz.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (2012). Grundlagen der Schulentwicklung. In C. G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (S. 12-39). Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt*. Beltz.
- Rosenkranz, D. (2019). Engagement an Hochschulen benötigt Freiwilligenmanagement. In D. Rosenkranz, S. Roderus & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 42-49). Beltz Juventa.
- Seifert, A., Zentner, S., Nagy, F. & Baltés, A. M. (2012). *Praxisbuch Service-Learning. "Lernen durch Engagement" an Schulen*. Beltz.
- Slepcevic-Zach, P. (2018). *Lernraum Service-Learning. Theoretisches Modell und konkrete Umsetzung Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik*. Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-kongress am 26.4.2018 in Wien.
http://www.bwpat.de/wipaed-at1/slepcevic-zach_wipaed-at_2018.pdf
- Sporer, T., Eichert, A., Brombach, J., Apffelstaedt, M., Gnädig, R. & Starnecker, A. (2011). Service Learning an Hochschulen. Das Augsburger Modell. In T. Köhler & J. Neumann (Hrsg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre* (S. 70-80). Waxmann.
https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11649/pdf/Wissensgemeinschaften_2011_Sporer_ua_Service_Learning_an_Hochschulen.pdf
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis-neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202-225). Beltz. urn:nbn:de:0111-opus-70958
- Wernz, J. (2019). Service Learning – Eine Außenansicht Chancen für die gesellschaftliche Verantwortung im Ingenieurstudium. In D. Rosenkranz, S. Roderus, & N. Oberbeck (Hrsg.), *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele* (S. 71-74). Beltz Juventa.
- Wurmseer, G. (2016). Third Mission als Auftrag für Universitäten? *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25(1), 23-31.
doi:urn:nbn:de:0111-pedocs-162041

Verfasser/Verfasserin

Nicolai Kozakiewicz, M.A. HSG, dipl. Wipäd. | Claudia Schütz Lenggenhager,
M.A. Schulentwicklung

Pädagogische Hochschule St. Gallen
Seminarstrasse 7
CH-9200 Gossau

E-Mail: nicolai.kozakiewicz@phsg.ch | claudia.schuetz@phsg.ch

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 (Grotluschen & 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

aufsucht. Ferner soll durch kooperative Maßnahmen und eine verständliche Ansprache der Betroffenen in den vielfältigen Lebenslagen und Lebenswelten ihre gesellschaftliche Teilhabe unterstützt werden. Damit werden neben den Betroffenen selbst neue Akteurinnen und Akteure ermittelt, sensibilisiert und in eine innovative Entwicklungsarbeit eingebunden (Grotluschen & Buddeberg, 2020, S. 19).

Dieser Artikel knüpft an den Beitrag im HiBiFo-Heft 3/2021 an und stellt ergänzend dazu insbesondere die methodischen und praxisrelevanten Ansätze zur Umsetzung innerhalb der universitären Lehrkräfteausbildung sowie die Entwicklung von begleitendem Lehr- und Lernmaterial in den Mittelpunkt.

2 Projekthintergrund

Eines der lebensweltlich orientierten Projekte, welche von der Nationalen Dekade gefördert werden, ist das Kooperationsprojekt *KonsumAlpha* (2018–2021). In Kooperation mit der Verbraucherzentrale Schleswig-Holstein e.V. und dem Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins e.V. verbindet die Europa-Universität Flensburg Verbraucherbildung mit Grundbildung und entwickelt u. a. lebensweltlich ausgerichtete Lehr-Lernkonzepte für Grundbildungsformate. Die Erfahrung zeigt, dass Fragen der Verbraucherbildung für Menschen mit einer geringen Literalität ein Einstieg ins Lernen sein können. Mündigkeit und Teilhabechancen werden durch die Tatsache erschwert, dass nur ein Teil der Gesellschaft die anspruchsvolle Kompetenz mitbringt, Informationen zu lesen, zu verstehen und im Alltagshandeln anwenden zu können. Diese Kompetenz wird vom Ursprung her Literalität bzw. Literacy genannt (Grotluschen & Buddeberg, 2020, S. 7; Grotluschen, 2012; Johannsen et al., 2019, S. 27; Forschungsgruppe EVB, 2019). Die Förderung von Consumer Literacy bedeutet in diesem Zusammenhang neben der Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten auch die Stärkung der Fähigkeit, sich selbst als handlungsfähige Verbraucherin oder handlungsfähigen Verbraucher zu sehen, um an Marktinteraktionen teilzunehmen und diese sogar bestenfalls zu verändern bzw. mitzugestalten.

Prospekt- und Informationsmaterialien rund um das Marktgeschehen kommen allerdings nicht ohne Schriftsprache aus. Es besteht daher die Chance, durch neu zu entwickelnde zielgruppengerechte Materialien Menschen mit genau diesen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben anzusprechen und sie zum Lernen zu motivieren. Die Bildungsbeteiligten der Grundbildung benötigen entsprechende konsumorientierte Bildungskonzepte und -materialien für ihre Lerngruppen, doch auch sozialräumliche Organisationen, wie z. B. die Familienhilfe, nutzen die *KonsumAlpha*-Materialien im Rahmen ihres „Gelegenheitsmanagements“. Letzteres bedeutet das Aufspüren von Lerngelegenheiten innerhalb der Lebenssituationen der Zielgruppe (Früchtel et al., 2010, S. 22).

Entwicklung, Erprobung und Evaluation der Konzepte und Materialien erfolgen innerhalb des Projektes *KonsumAlpha* partizipativ mit den Grundbildungsakteurinnen und -akteuren – damit sind zum einen die Lehrenden selbst, zum anderen aber auch sozialräumlich agierende Partnerinnen und Partner sowie die Zielgruppe gemeint. Darüber hinaus entwickeln Studierende der lehramtsbezogenen Studiengänge der Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung in Seminaren passgenaue Bildungsmaterialien nach den Bedarfen der Zielgruppen und verbessern somit auch persönlich ihre Ansprache und Sensibilität gegenüber den vulnerablen Bevölkerungsgruppen mit Defiziten im Grundbildungsbereich. Ihr Studium ist durch das Service Learning praxis- und gesellschaftsorientiert und das Projekt *KonsumAlpha* profitiert in vielfacher Weise von der Kreativität der Studierenden.

3 Service Learning

Gerade die lebensweltorientierten Ansätze konzentrieren sich darauf, neue Lehr- und Lernformate, Maßnahmen und Materialien zu entwickeln, zu testen und zu überarbeiten sowie dem breiten Lebensweltfeld passgenau zur Verfügung zu stellen. Innerhalb einer *Planungs- und Umsetzungsphase* an der Universität wird folgenden Fragestellungen nachgegangen (Seifert & Zentner, 2012, S. 10):

- Wie können gesellschaftliche Probleme bearbeitet,
- wie kann die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Partnern aufgebaut,
- wie können Betroffene und Schlüsselakteure beteiligt und
- wie können Wege der Anerkennung für die Beteiligten geschaffen werden?

Um all diesen Ebenen und Fragen gerecht zu werden, hat sich in den letzten Jahren ein besonderer Lehr- und Lernansatz herauskristallisiert: der Service-Learning-Ansatz.

Service Learning ist eine anspruchsvolle „international viel diskutierte Lehr- und Lernform“ (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 15). Darunter wird ein Ansatz verstanden, der die hochschulbezogene Lehre mit dem gesellschaftlichen Engagement von Studierenden koppelt. Seit den 1990er-Jahren verbreitete sich der methodische Ansatz zunächst im schulischen Bildungssystem und seit knapp zwei Jahrzehnten weiter innerhalb des Hochschulsystems (Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 8). Im schulischen Kontext wird dieser Ansatz auch Lernen durch Engagement (LdE) genannt. Insgesamt bedeutet dies, dass Schülerinnen und Schüler oder Studierende in gemeinnützigen Projekten das Erlernte meist mit außerschulischen Partnern im Stadtteil oder in der Kommune umsetzen (Tabelle 1) (Sliwka, 2004, S. 10; Seifert & Zentner, 2012, S. 10). Die Projekt- und Ansatzmöglichkeiten sind vielseitig und können soziale, nachhaltige, politische oder kulturelle Aspekte beinhalten. Somit kann dieser methodische Ansatz in verschiedenen Fächern oder Se-

| Service Learning und Konzeptentwicklung

minaren Anwendung finden. Gerade die thematischen Schnittmengen zur ökonomischen oder gesundheitlichen Verbraucherbildung sind vielfältig. Bei diesem Ansatz ist es auch möglich, dass eine Institution einen Auftrag gibt, sei es direkt an die Lernenden oder sei es indirekt über die Lehrkräfte bzw. Dozierenden. Die Studierenden führen selbstständig und eigenverantwortlich in Begleitung von Dozierenden die Aufträge der Gesellschaft und des Gemeinwohls aus (Sliwka, 2004, S. 11).

Auf drei praxisorientierte Lernzugänge im Kontext von Service Learning wird im Folgenden näher eingegangen.

3.1 Lernzugang I

Die Studierenden planen und führen im Rahmen eines Seminars (sechstes Fachsemester im Bachelor-Studiengang Bildungswissenschaften) einen digitalen Impulstag zur Gesundheitsförderung in der Schule für ein offenes und interessiertes Fachpublikum durch. Anknüpfungspunkte liefert der Ansatz des Forschenden Lernens. Im Rahmen dessen wird den Studierenden nach einem Überblick über die Theorie die Möglichkeit gegeben, an ihrer selbstentwickelten Forschungsfrage zu arbeiten. Somit nehmen die Studierenden selbst die Rolle von Unterrichts- und Schulforschenden ein (Huber et al., 2009).

Dieser Prozess wird in den folgenden exemplarischen Schritten des Forschenden Lernens im Rahmen von Kleingruppenarbeiten durchlaufen: (1.) Zielformulierung; Entwicklung eigener Fragestellungen; (2.) Literaturrecherche; (3.) ggf. Entwicklung von Hypothesen; (4.) Schulbesuch, Hospitation oder Expertinnen- und Experteninterview bezüglich eines Praxisbeispiels; (5.) Auswertung und Dokumentation; (6.) Kurzpräsentation inkl. Abstract auf einem digitalen Impulstag; (7.) Diskussion offener Fragen (Johannsen et al., 2019, S. 98). Dabei hat sich gezeigt, dass die Entwicklung der Fragestellung bzw. die Hypothesenbildung den schwierigsten Schritt darstellt und vielfache Begleitung benötigt. Beispielhafte und bearbeitete Fragestellungen sind in Tabelle 1 (Kap. 4 Qualitätsmodell und Umsetzung) aufgeführt.

3.2 Lernzugang II

Lehrkräfte und regionale (Bildungs-)Beteiligte durch Studierende zu sensibilisieren und fortzubilden, ist eine besondere Lehr-Lern-Form der beruflichen Lehramtsausbildung an der Europa-Universität Flensburg zu unterschiedlichen Themen, wie z. B. transformierende Arbeitswelten, (mentale) Gesundheit im Alltag durch Selbstwirksamkeit, Klimaanpassungskonzepte usw. Dabei wird das Konzept „StudExo (Studierende als Expert*innen für Lehrkräftefortbildungen)“ (Peuker 2020, S. 253 ff.) permanent weiterentwickelt.

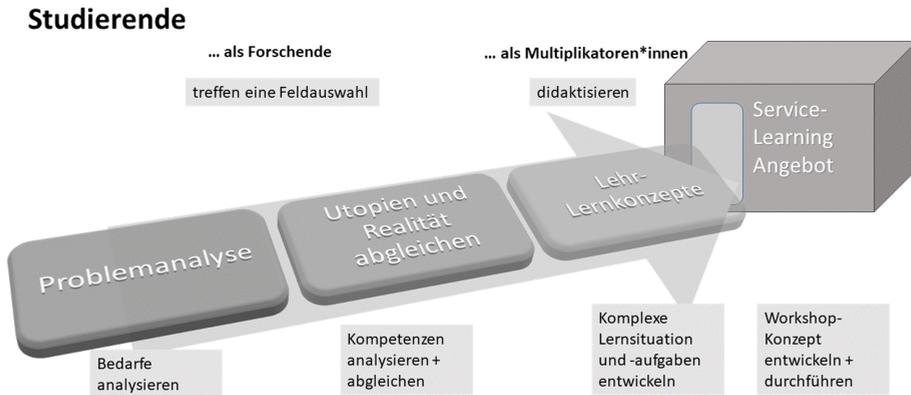


Abb. 1: Service-Learning durch Studierende als Expertinnen und Experten mit dem Prinzip Zukunftswerkstatt (Quelle: eigene Darstellung)

Der Schwerpunkt liegt in der Beachtung von Menschen mit besonderen Lernbedarfen. Die Formate sind je nach Einsatzfeld (Schule, Kommune, Betrieb) wandelbar. Allgemein führen die Studierenden im Rahmen des Forschenden Lernens angelehnt an das Prinzip der Zukunftswerkstatt zunächst für das ausgewählte Feld eine (a) Problemanalyse durch, (b) entwickeln visionäre Ideen zur Lösung, (c) erheben einen realen Ist-Stand der Bedingungen, vorhandenen Potenziale und bestehenden Hemmnisse, (d) ziehen Vergleiche zwischen dem Optimum und der Praxisanforderung und formulieren passgenaue Lernziele und Kompetenzanforderungen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen (e) konzipieren sie komplexe Lehr-Lernaufgaben auf verschiedenen Lernniveaustufen, welche die Entwicklung der notwendigen Fähig- und Fertigkeiten sowie das Aneignen des Fachwissens ermöglichen. Das gebildete Lehr-Lern-Setting wird anschließend in einem wichtigen Folgeschritt zu einer (f) Fortbildung ausgearbeitet, welche für Lehrkräfte oder andere regionale (Bildungs-)Beteiligte angeboten und durchgeführt wird. Die (g) Teilnehmenden evaluieren direkt die Fortbildung und Bildungsmaterialien und geben so ein wirksames Feedback an die zukünftigen Lehrkräfte. Die Vorteile liegen auf der Hand:

- Studierende erfahren Relevanz ihrer hochschulischen Ausbildung, erhalten eine veränderte Stellung im System Schule und Bildung und somit einen erleichterten Einstieg in die weiteren Lehramtsphasen. Sie profitieren von Forschungserkenntnissen und setzen sie in ihrer Arbeit um.
- Lehrkräfte und andere Teilnehmende erfahren einen niedrighschwelligem Zugang zu hochschulischen Erkenntnissen aus Forschung und Lehre sowie Relevanz der Lehramtsausbildung und nehmen Lehramtsstudierende positiv wahr.

| Service Learning und Konzeptentwicklung

- Hochschullehre stellt sich dem Praxisbezug und vertieft Kontakte zu Schule, Betrieb und regionalen Akteur*innen.

3.3 Lernzugang III

Die angehenden Lehrkräfte entwickeln innovative Unterrichts- und Aktionsmodule, indem sie einen Auftrag vom Projekt *KonsumAlpha* bekommen, Lehr- und Lernspiele für gering Literalisierte zu entwickeln, die sich inhaltlich mit Herausforderungen und alltagsbezogenen Fragestellungen im Kontext von Gesundheit, Ernährung und Konsumthemen beschäftigen.

Die hochschulische Vorgehensweise, um diese Fortbildungsmodule zu entwickeln, ist folgendermaßen charakterisiert: (a) In einer *studierendenzentrierten Planungsphase* bilden sich arbeitsteilige Kleingruppen, die sich auf die Entwicklung von Spielmodulen – eine Kombination von Mikro- und Makrospielen – zu einem selbstgewählten Thema konzentrieren. Die erprobte Vorgehensweise durchläuft einen zyklischen Prozess, der aus sechs Schritten besteht und als evaluatorische Konzeptentwicklung bezeichnet wird (Abbildung 2):

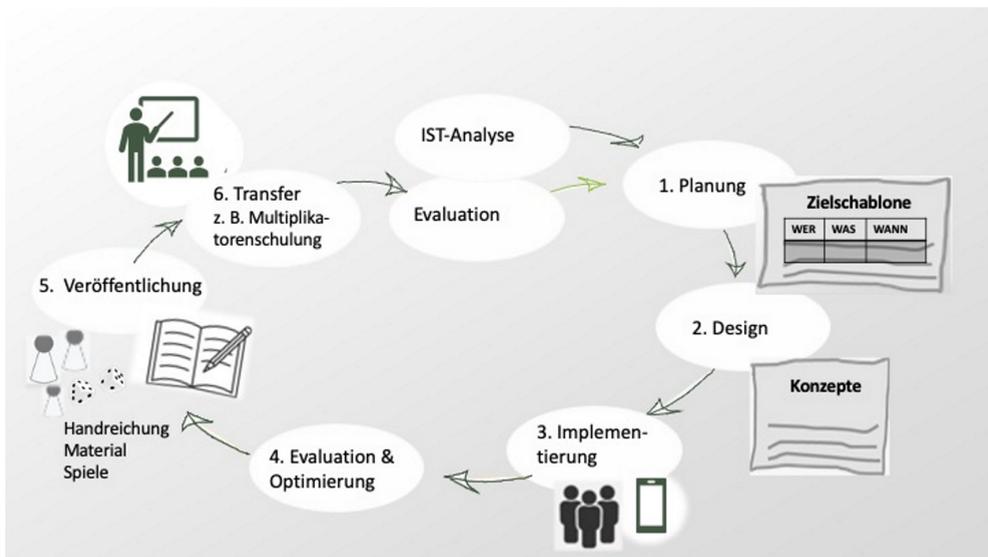


Abb. 2: Evaluatorische Konzeptentwicklung im Rahmen des Forschungsprojektes KonsumAlpha am Beispiel von spielorientierten Lernmaterialien (Quelle: eigene Darstellung)

1. **Planung:** Klärung der Vorgehensweise, Recherche und Analyse der Bedarfe sowie der Themenwünsche der Beteiligten.
2. **Design:** Spielidee und Material als Prototypen anfertigen, Spielregeln ausformulieren und ggf. abwandeln. Domino- und Memo-Spiele-Entwicklung für unterschiedlichste Konsumthemen.

Des Weiteren schließt sich eine (b) *Austausch- und Coachingphase* zwischen den Dozierenden und den Studierenden an, um Ziele, Material, Zeitplan und Machbarkeit zu fokussieren.

3. **Implementierung:** Die entwickelten Elemente werden mit der Zielgruppe bzw. den Beteiligten getestet. Protokoll-, Feedback- sowie Beobachtungsbögen werden eingesetzt.

Während einer (c) *besucherorientierten Präsentations- und Spielphase* können lebensweltliche Akteurinnen und Akteure, z. B. aus der Schuldnerberatung, der Migrationsberatung und einem Sprachcafé, alle Spiele ausprobieren, ein Feedback geben und mit den Entwicklerinnen und Entwicklern in einen Austausch treten. Die Chancen, die in einem spielorientierten Ansatz im Kontext der Entwicklung von Lehrmaterialien liegen, werden im Anschluss diskutiert.

4. **Evaluation und Optimierung:** In diesem Schritt gilt es, die Materialien zu revidieren, zu überarbeiten und zu finalisieren. Finale Produkte können Handreichungen sowie Download- und Spielmaterialien sein.
5. **Veröffentlichung:** als Onlinespiel oder Brettspiel, aber auch als Download-Material fertigstellen. Wichtig ist, dass die Spielidee sowie die verwendeten zentralen Begriffe in ihren Schwierigkeits- und Niveaustufen (z. B. Alpha-Levels) adaptierbar sind.
6. **Transfer:** Multiplikator*innenschulungen für den weiteren Transfer konzipieren, Schulungen durchführen, ggf. Ideen der Teilnehmenden protokollieren und in das Gesamtkonzept einbinden. Die Schulungen werden abschließend evaluiert und ggf. revidiert.

Durch diesen Entwicklungsprozess eröffnet sich die Möglichkeit, dass außerschulische Partner im Sozialraum die Inhalte oder Spielideen nach eigenen Bedarfen und Gelegenheiten abwandeln. Die anzusprechende Zielgruppe wird vor Ort mit eingebunden. Resultate sind, dass zum einen neue Themen und Inhalte erschlossen werden, zum anderen durch diesen abgewandelten Einsatz Partizipation und Gelegenheitsmanagement innerhalb der Lebenswelten ermöglicht werden. So kann beispielsweise in Wohngruppen für Kinder und Jugendliche das Thema Handyverschuldung buchstäblich spielerisch „auf den Tisch“ gebracht werden, wenn die Gelegenheit eintritt, dass (neue) Handyverträge abgeschlossen werden. Digitale Formate helfen dabei, die Auseinandersetzung weiter zu fördern und unterstützen die Erreichbarkeit von Zielgruppen. Gerade im Bereich des informellen und nonformalen Ler-

nens besteht durch die Integration und Flexibilität von analogen und digitalen spielbezogenen Inhalten ein hohes Potenzial für unterschiedliche Lebenswelten.

4 Qualitätsmodell und Umsetzung

Die Vorteile dieses Service-Learning-Ansatzes werden schon beim Durchlaufen, spätestens aber nach der Implementation, deutlich: Die Studierenden setzen sich für die Gesellschaft ein und werden in ihrer Rolle als Vermittelnde bzw. Bildende gestärkt. Sie erweitern durch diesen Aneignungs- und Weitergabeprozess ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Ferner erfahren sie Selbstwirksamkeit in ihrer Professionsentwicklung. Dies ist Teil des fachlichen Lernens innerhalb von Seminaren. Die einzelnen Schritte werden begleitet und reflektiert sowie mit dem Curriculum und den einzelnen Lernzielen verknüpft. Auf Studierendenebene erfolgt implizit eine professionsbezogene Identitätsbildung für die zukünftige berufliche Tätigkeit, dies führt fast nebenbei zur Kompetenzerweiterung. Durch Reflexion und Feedback der Studierenden wird deutlich, dass der Erwerb von Selbstwirksamkeit und Selbstwertstärkung bei diesem Ansatz bedeutsam ist (Johannsen, 2019, S. 99).

Gerade weil Service Learning auf die ideale Ermöglichung von Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerung im Lernprozess der Studierenden abzielt und damit ein klassisches Selbstverständnis von Lehren als standardisierte Vermittlung von (Fach-)Wissen immer auf die Probe stellt, ist die systematische und praxisorientierte Heranführung an die fachgerechte und zielführende Umsetzung des Konzepts für das Verständnis und die praktische Gestaltung und zielführende Umsetzung von Service-Learning-Veranstaltungen überaus hilfreich. (Altenschmidt & Miller, 2010, S. 77)

Das Qualitätsmodell (Abbildung 3) fasst die Elemente des Service-Learning-Ansatzes zusammen: Die Ausgangssituation ist meist ein realer Bedarf und häufig sind es die außeruniversitären Institutionen, die den Anstoß geben. Integriert werden die geplanten Maßnahmen als Teil der Lehre, darin wird auch ein Begleit- und Reflexionsprozess verortet. Ferner sollten Elemente der Evaluation mitgeplant und noch weiter ausgebaut werden, um den Ansatz auf eine eingehendere empirische Grundlage zu stellen (Seifert & Zentner, 2012, S. 17–19). Durch die Möglichkeit qualitativ und quantitativ im Forschungsfeld Daten zu gewinnen, zu analysieren und interpretieren, können die Studierenden das vermittelte methodische Wissen in der Realität vertiefen. Somit besteht eine sinnvolle Kopplung der forschungsbasierten Lehre mit dem Service Learning.

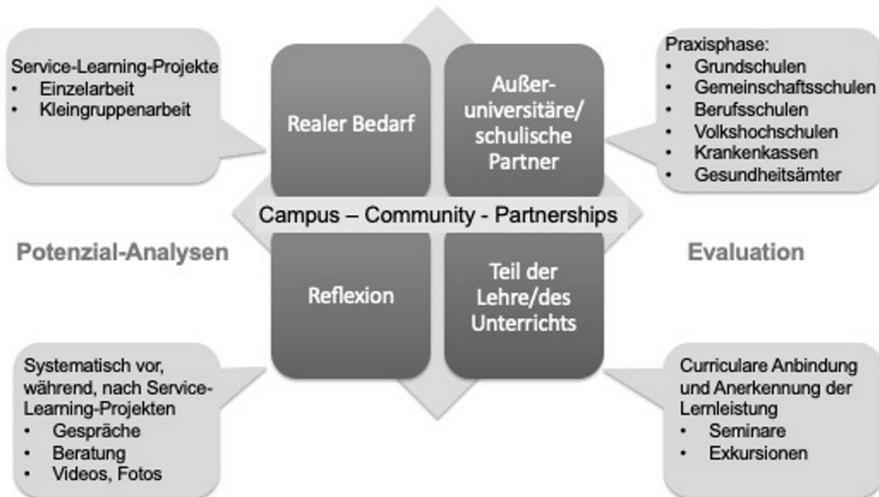


Abb. 3: Qualitätsmodell Service Learning (Quelle: eigene Darstellung)

Ein zentrales Ziel der Lehrkräftebildung ist die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz. Durch den Ansatz wird es möglich, fachdidaktisches Wissen mit einer entsprechenden Anwendungssituation zu verknüpfen. Service Learning als Lernzugang zu verstehen hilft, die Lücken zwischen den eher theoretisch ausgerichteten Veranstaltungen im Bereich der universitären Ausbildung und den verschiedenen Handlungssituationen von Lehrkräften situations- und gesellschaftsorientiert zu schließen.

Tab.1: Durchgeführte Themenbeispiele kombiniert mit (teilweise digitalen) Vor-Ort-Maßnahmen im Rahmen von Service-Learning-Ansätzen innerhalb der universitären Lehre (Quelle: eigene Darstellung)

Lernort	Thema	beteiligte Partner
Hochschule In Bezug zur allgemein- bildenden Lehrkräfte- ausbildung	Bessere Leistungen im Unterricht bei Grundschulkindern durch ein gesundes Pausenfrühstück	Landesvereinigung für Gesundheitsförderung, Praxisbeispielschule
	Mehr Akzeptanz innerhalb der Schulverpflegung durch den Ansatz „Schülerinnen und Schüler (SuS) kochen für SuS“	Schulsozialarbeiterin und Schulgesundheitsfachkraft
	Durch Bewegung im Schulalltag die allgemeine Gesundheit und die Lernleistung der SuS verbessern	Klassenlehrkraft und Schulleitung

Service Learning und Konzeptentwicklung

	<p>SuS gestalten ihren Naschgarten auf der eigenen Fensterbank – ein Beitrag zur Adipositasprävention</p>	
	<p>Ansatz einer „Powerkiste“ als Möglichkeit der Umsetzung im Rahmen des Schulfrühstücks</p>	
<p>Hochschule</p> <p>In Bezug zum Projekt <i>KonsumAlpha</i></p>	<p>„Was ziehe ich an?“ – Spiel- und Experimentierentwicklung für Menschen mit Förderbedarf rund um das Thema Kleidung und Mode</p>	<p>Mitarbeitende des <i>KonsumAlpha</i>-Teams, Institutionen des Sozialraums</p> <p>Gemeinschaftsschule 9. Klasse im Rahmen des Faches Verbraucherbildung, DaZ-Bereich</p>
	<p>„Besser Wohnen ist die halbe Miete“ – Experimente und Spiele in Leichter Sprache rund um das Thema Wohnen und Wohnräume</p>	
	<p>#Medienbox – Kommunikation mit und über Medien durch Experimente & Mikrospiele im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ)</p>	
	<p>„Herr Doktor – Herr Doktor“ – eine Lernspielentwicklung zur Gesundheitskommunikation</p>	
	<p>„Lebensmittellabyrinth“ – Förderung des bewussten Einkaufens bei Jugendlichen</p>	
<p>Hochschule</p> <p>In Bezug zur berufsbildenden Lehrkräfteausbildung</p>	<p>Klimaanpassungsprojekt: 365 Tage Außengastronomie unter Pandemiebedingungen</p>	<p>Stadt Flensburg</p> <p>Betriebe und Unternehmen Schleswig-Holsteins</p> <p>Lehrkräfte Schleswig-Holsteins</p>
	<p>Klimaanpassung ohne Plastikgeschirr: Faircup in Flensburg</p>	
	<p>Klimaanpassung: Fleischer 4.0. Ausbildung zum Fleischersatzproduzierenden</p>	
	<p>Backwaren mit klimaangepasstem Getreide</p>	
	<p>Arbeitsprozessanalysen und komplexe Lehr-Lern-Aufgaben im Bereich Bäckerei, Hauswirtschaft, Gastronomie – eine Lehrkräftefortbildung</p>	

Um konsumorientierte Lerninhalte noch stärker zielgruppenorientiert zu entwickeln, hat es sich bewährt, spielorientierte Elemente aufzugreifen und in die Entwicklung von Lernmaterialien von Beginn an direkt mit einzubeziehen. Am Beispiel des Projektes *KonsumAlpha* soll im Folgenden die Vorgehensweise an der Europa-Universität Flensburg näher erläutert und begründet werden.

5 Chancen innerhalb der Lehr- und Lernmaterialentwicklung durch Gamification

Bei der Entwicklung von verbraucher*innenorientierten Lernmaterialien fokussiert man sich u. a. auf solche Materialien, die einen spielbezogenen Schwerpunkt haben. Dieser sogenannte Game-based-Learning-Ansatz wird auch kurz *Gamification* genannt (Jacob & Teuteberg, 2017). Neue Gamification-Materialien haben das Ziel, einfache und variable Spielideen zu nutzen, da diese von den Lernenden gut akzeptiert und auf bestehende Bedarfe und Gegebenheiten abgewandelt werden können (Johannsen & Lütjen, 2019). Dieser Ansatz wurde u.a. im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* innerhalb der Themen Versicherungen und Verträge umgesetzt, mit Teilnehmenden erprobt und weiterentwickelt sowie bereits teilweise in Grundbildungskursen und sozialraumorientierten Lebenswelten, wie bei der Familienbildungsstätte *Schutzengel GmbH, Flensburg*, integriert und ausgewertet. Im Folgenden werden die Vorteile dieses Ansatzes erläutert und es wird die Vorgehensweise im Rahmen der didaktischen Materialentwicklung an der Europa-Universität Flensburg näher skizziert.

Die Hirnforschung belegt, dass spielende Menschen während der Tätigkeit des Spielens keine Angst aufbauen bzw. vorhandene Ängste abbauen. Dies zeigt sich darin, dass die Aktivität der Nervenzellenverbände der Amygdala (die Hirnregion, die besonders aktiv wird, wenn der Mensch Angst hat) abnimmt (Hüther & Quarch, 2016, S. 19). Gleichzeitig werden die neuronalen Netzwerke stärker aktiviert, die i.d.R. bedeutsam sind, um komplexe Herausforderungen zu meistern (ebd., S. 20). Die Entwicklung und der Einsatz didaktischer Spielmaterialien, welche zum Erlernen und Üben von (Alltags-)Handlungen eingesetzt werden, macht sich dies zunutze. Die Vorteile des Einsatzes didaktischer Spiel- und Lernmaterialien innerhalb des formellen Bildungskontextes sowie innerhalb des informellen Bereichs können zusammenfassend folgendermaßen skizziert werden (Baer et al., 2017, S. 9-10; Johannsen & Lütjen, 2019):

- Spielen führt zur Gemeinschaft, zum gegenseitigen Kontakt
- Schnelligkeit schafft Impulse und Kreativität
- Aufbau eines Spannungsfelds zwischen Kooperation und Wettbewerb
- Ermöglichung von Zugängen zu vermeintlich schwierigen Themen
- Steigerung von Motivation und Zugehörigkeit

| Service Learning und Konzeptentwicklung

- Methodische Vielfalt in Einsatz, Nutzen und didaktischer Reserve
- Beanspruchung kognitiver, psychischer und motorischer Ressourcen des Menschen
- Förderung von Lese- und Schreibanlässen im Grundbildungsbereich

Im Rahmen von Gamificationsprozessen können spieldidaktische Kriterien näher charakterisiert werden, die das Lernen fördern. Sie bilden für die Entwicklung neuer spielpädagogischer Lehr- und Lernmaterialien einen wichtigen Rahmen und werden im Rahmen von Gamificationsansätzen mit berücksichtigt und können in einem „nachhaltigen Lernmodell C.A.G.E.S.“ zusammengefasst werden (Huber & Krause, 2018; Davachi et al., 2010):

- **Competency – Kompetenz entwickeln:** Vom strategischen und logischen Denken über die Kommunikations- und Teamfähigkeit bis hin zur Selbstwahrnehmung trainieren die Spielenden unterschiedlichste Kompetenzaspekte. Wird nicht nur analog gespielt, werden auch digitale und mediale Kompetenzen gefördert.
- **Attention – Aufmerksamkeit herstellen:** Durch den Spannungsaufbau, die Kurzweiligkeit und die spielerische Herausforderung sind die Spielenden hochmotiviert mit dem Lerngegenstand beschäftigt. Beteiligungen und Schnelligkeit steigen deutlich an und auch die gegenseitige Wahrnehmung verbessert sich. Ferner wird unmittelbar der konkrete Nutzen gesehen, sich anzustrengen.
- **Generation – Anknüpfung ermöglichen:** Der Lerngegenstand soll den Lernenden dazu veranlassen, seine eigenen kognitiven Verbindungen zu den Informationen herzustellen. Dies geschieht durch Ausprobieren und Verknüpfen. Das Wissen sollte in einen Kontext eingebettet werden, um vom Kurzzeit- zum Langzeitgedächtnis zu gelangen.
- **Emotions – Emotionen wecken:** Das Anregen von Emotionen während des Lernens verbessert auch die Speicherung des Gelernten. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, dies zu tun, einschließlich der Gamification. Die Schaffung einer emotionalen Reaktion ist entscheidend, um die Lernergebnisse zu verbessern.
- **Spacing – Verteilung des Gelernten im Gehirn fördern:** Gerade das Mikrolernen ist effektiv. Das bedeutet, dass die Aufteilung von Informationen wichtig ist. Es ist besser, in kleineren „Portionen“ zu lernen als in großen Einheiten. Insbesondere Mikrogames können diesem Anspruch gerecht werden, damit sich zahlreiche neue synaptische Bahnen bilden.

Neu zu entwickelnde Lernspiele berücksichtigen bestenfalls die folgenden vier *Spieltypen nach Bartle* mit den jeweiligen Ausprägungen, die wertneutral gemeint sind und für einen Spannungsbogen sorgen (Fischer & Heinz, 2018, S. 2):

1. Der sogenannte *Killer* ist ausgerichtet auf Wettbewerb und Kampf, dazu gehören auch Elemente der Zerstörung; von Bedeutung sind Überlegenheit und die eigene Platzierung innerhalb von Ranglisten.
2. Der Durchführende und Macher bzw. *Achiever* möchte eine schnelle Zielerreichung sowie Anerkennung durch die Mitspielenden bewirken. Dieser Spielertyp orientiert sich am Status und stellt einen Meister des Spiels dar.
3. Der sogenannte *Socialiser* fördert Netzwerke und den Austausch untereinander, Freundschaften und sozialer Einfluss motivieren diesen. Ferner möchte dieser Spielertyp gerne Neues schaffen.
4. Der Spielertyp *Explorer* geht experimentell vor, das Hinterfragen und Erkunden treibt diese Personen an. Des Weiteren wollen Zusammenhänge verstanden und hergestellt werden.

Diese vier identifizierten Spielertypen orientieren sich an „grundlegenden Spieleinteressen der Nutzenden“ (ebd., S. 2). Einzelne Spielkomponenten für jeden Spielertypen haben den Vorteil, dass sie individuell den Spielenden abholen bzw. erreichen können. Es gilt zu berücksichtigen, dass einzelne Gruppen miteinander im spielerischen Wettbewerb stehen. Dies hat auch Vorteile, denn vielfach wird der persönliche Ehrgeiz geweckt, was zusätzlich anspricht und den Lernzuwachs fördert.

6 Fazit und Ausblick

Da ein erheblicher Anteil der deutschen erwerbstätigen Bevölkerung im Alltag mit Lese- und Schreibproblemen konfrontiert ist, haben es die Betroffenen besonders in ihrem Alltag als Verbraucherinnen und Verbraucher schwer, als mündige Konsumentinnen und Konsumenten aufzutreten und sich nicht allzu leicht täuschen zu lassen. Die Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung greift diesen Sachverhalt auf, sensibilisiert mit ihren lebensweltlich ausgerichteten Projekten schrittweise notwendige Schlüsselpersonen und Agierende und unterstützt neue Maßnahmen zur Alphabetisierung und Grundbildung. Eines der geförderten lebensweltlich orientierten Projekte ‚*KonsumAlpha*‘ hat u.a. das Ziel, neue lebensweltliche Konzepte und Maßnahmen sowie passgenaue verbraucher*innenorientierte Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln. Ferner sollen mit den Teilnehmenden sowie Akteurinnen und Akteuren die Bedarfe ausgelotet werden, um neue Themenwünsche und Inhalte in verschiedene Settings und Lebenswelten zu integrieren.

Eine konkrete und praxisrelevante Umsetzungsmöglichkeit ist die Entwicklung einsatzfähiger neuer Lehr- und Lernmaterialien, die den unterschiedlichen Systemen und Sektoren zur Verfügung gestellt werden. Diese müssen niedrigschwellig und alltagsnah sein, um eine breite Verwendung zu finden. Gamification ergänzt den Ansatz sinnvoll, nicht zuletzt dadurch werden Akzeptanz und Synergien bei den Beteiligten ermöglicht. Zentral geht es aber gleichermaßen um das Mitgestalten

| Service Learning und Konzeptentwicklung

durch die Betroffenen und Beteiligten. Dieser Empowerment-Prozess soll den Menschen Raum und Mut geben, ihre eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen (Früchtel et al., 2010, S. 23). Um dies zu unterstützen, wird durch den Kreislauf einer evaluatorischen Konzeptentwicklung die Orientierung direkt an den Bedarfen der Beteiligten ausgerichtet und umgesetzt. Bei diesem Schritt ist anzumerken, dass die gemeinsame Arbeit auf Vertrauen basiert. Empathie und ernsthaftes Einlassen auf die Lernenden sind Schlüsselaufgaben, damit dieser Schritt gelingt. Wenn die Betroffenen im Rahmen der Umsetzung kommentieren, sie empfinden, „dass das Projekt und ihre Partnerinnen und Partner verstehen, was sie für Probleme haben“, dann ist die Sensibilisierung gelungen. Um die Passung der von den Studierenden entwickelten Konzepte zu evaluieren und so zum Beispiel im Rahmen des Projektes *KonsumAlpha* zielgerichtet und an den Bedarfen der Beteiligten vorzugehen, hat sich auch in diesem Kontext der Ansatz der evaluatorischen Konzeptentwicklung bewährt. So kann ein besonderer Bedarf darin liegen, dass das „eigene“ Spiel bzw. die Auseinandersetzung mit einer konsumorientierten Thematik sehr schnell und partizipativ von den Akteurinnen und Akteuren selbst entwickelt und adaptiert wird. Ferner kann einer Gruppe von Teilnehmenden ermöglicht werden, ihr persönliches Spiel zu kreieren bzw. für andere Teilnehmende ein Spiel zu einer bestimmten Thematik vorzubereiten. Dies ist insbesondere für sozialräumliche Institutionen von Bedeutung, um zielgruppenorientierte und passgenaue Materialien mit wenig Aufwand selbst zu entwickeln.

Um dies zu ermöglichen, sind Service-Learning-Ansätze mit ihren gesellschaftsrelevanten Fragestellungen bedeutsam. Dieser praxisorientierte Ansatz, der sehr gut mit dem Ansatz des Forschenden Lernens verknüpft werden kann, ist eine Chance für die Lehrkräfteausbildung. Angehende Lehrkräfte nehmen verschiedene Rollen ein: Sie sind Entwickelnde, Forschende, Dienstleistende und teilweise Lehrende, aber in jedem Fall Lernende. Diese heterogenen Rollen miteinander zu vereinbaren, ist eine Herausforderung sowohl für die Studierenden als auch für die Dozierenden in Planung und Umsetzung. Das Format bietet bei erfolgreicher Umsetzung allerdings zahlreiche Vorteile:

Sozialraumakteure erhalten...

- ein niedrigschwelliges wissenschafts- und forschungsbasiertes Fortbildungsangebot.
- innovative unterrichtsbasierte Lehr-Lern-Settings und Materialien.
- positive Einblicke in Inhalte und Studienziele in lehramtsbezogene Studiengänge.
- Wertschätzung in der Rolle der erfahrenen Praxisexperten*innen im Setting des Lehramtsstudiums.

Studierende erfahren...

- eine Relevanz des hochschulischen Studienangebotes.
- das eigene Können in der didaktischen Aufbereitung komplexer wissenschaftsbasierter Forschungsergebnisse.
- Austausch mit und Platzierung in ihrem zukünftigen Lehrer*innenkollegium.
- Wertschätzung in einer Lehrenden-Rolle durch erfahrene Lehrkräfte.

Universität gewinnt durch

- Akzeptanzverbesserung der wissenschaftsorientierten Leistungen bei Studierenden und Sozialraumakteur*innen.
- Relevanzprüfung des Lehr-Lern-Angebotes im Lehramtsstudium.
- Wissenschaftstransfer in die Lernumgebung Schule und Sozialraum.
- Lehr-Lern-Konzept-Planung mit „Ernst-Charakter“ in der realen Praxis.

Service Learning ist ein lebendiges Lernformat für Hochschulen und verlässt die Komfortzone des im Vorfeld planbaren Lehrangebotes, schafft aber, nicht zuletzt durch die Interaktion der Beteiligten, eine Bereicherung für die Wechselwirkung von Forschung und Lehre.

Literatur

- Altenschmidt, K. & Miller, J. (2010). Service Learning in der Hochschuldidaktik. In N. Auferkorte-Michaelis, A. Ladwig & I. Stahr (Hrsg.), *Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule* (S. 68–79). Budrich.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (Hrsg.). (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Springer Fachmedien.
- Baer, U., Schorn, B. & Waschke, M. (Hrsg.). (2017). *Spiele und Aktionen im Ganztage. Grundlagen – Erfahrungen – Spielvorschläge*. Klett Kallmeyer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Grundsatzpapier zur Nationalen Dekade zur Alphabetisierung und Grundbildung 2016-2026*. Den funktionalen Analphabetismus in Deutschland verringern und das Grundbildungsniveau erhöhen.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a33_grundsatzpapier_nationale_dekade.pdf.
- Davachi, L., Kiefer, T., Rock, D. & Rock, L. (2010). Learning that lasts through AGES. *NeuroLeadershipjournal, Issue Three*, 1–11.
- Forschungsgruppe Ernährung und Verbraucherbildung (EVB) an der EUF (2020). *Forschungsprojekt KonsumAlpha 2019–2021*.
<https://www.uni-flensburg.de/evb/forschung/konsumalpha/>.

| Service Learning und Konzeptentwicklung

- Früchtel, F., Cyprian, G. & Budde, W. (2010). Sozialraumorientierung. In F. Früchtel, G. Cyprian & W. Budde (Hrsg.), *Sozialer Raum und Soziale Arbeit* (S. 22–43). Springer Fachmedien.
- Grotluschen, A. & Riekmann, W. (Hrsg.). (2012). *Alphabetisierung und Grundbildung. Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. Level-One Studie*. Waxmann.
- Grotluschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.). (2020). *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. Wbv.
- Grotluschen, A., Buddeberg, K. & Kaiser, G. (2019). Numeralität – eine unterschätzte Domäne der Grundbildung? Ausgewählte Forschungsbefunde. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, 319–342, DIE.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.). (2018). *Bildung und Emotion*. Springer.
- Huber, L., Hellmer, J. & Schneider, F. (Hrsg.). (2009). *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. UniversitätsVerlagWebler (UVW).
- Hüther, G. & Quarch, C. (2016). *Rettet das Spiel. Weil Leben mehr als Funktionieren ist*. Carl Hanser.
- Jacob, A. & Teuteberg, F. (2017). Game-Based Learning, Serious Games, Business Games und Gamification – Lernförderliche Anwendungsszenarien, gewonnene Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen. In S. Strahringer & C. Leyh (Hrsg.), *Gamification und Serious Games* (S. 97–112), Springer Fachmedien.
- Johannsen, U. (2019). Nahrung, Kultur, Konsum – ein didaktisch-integratives Modell der Lehrerbildung. In C. Rademacher & I. Heindl (Hrsg.), *Ernährungsbildung der Zukunft. Maßnahmen und Wirksamkeit der Professionalisierung* (S. 84–101). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Johannsen, U. & Lütjen, K. (2019). *Abschlussbericht Evaluation im Rahmen des Kooperationsprojektes „Spielebox Aufgetischt!“*. Europa-Universität Flensburg. <https://www.uni-flensburg.de/evb/forschung/evaluation-spielebox-aufgetischt>
- Johannsen, U., Schlapkohl, N. & Kaiser, B. (2019). Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung. Kompetenzerfordernisse im Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, 265–287, DIE.
- Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Beltz.
- Peuker, B. (2020). Forschendes Lernen und Erkenntnistransfer – ein Mehrwert: Wenn Lehramtsstudierende nach dem Forschen andere fortbilden. In C. Oberhauser, G. Örely & I. Plattner (Hrsg.), *Forschendes Lernen. transfer Forschung* \leftrightarrow *Schule*, Heft 6, 6. Jhg. (S. 253–260). Klinkhardt.
- Peuker, B. & Johannsen, U. (2021). Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf bei Auszubildenden – Konsequenzen für die Lehramtsausbildung. Literalität in der beruflichen Praxis. *HIBIFO – Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(3), 49–64.

- Seifert, A. & Zentner, S. (2012). Service-Learning – Lernen durch Engagement. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 283–288). Klinkhardt.
- Sliwka, A. (Hrsg.). (2004). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. BLK.

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Johannsen

Europa-Universität Flensburg
Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften
Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung
Professur für Ernährung, Gesundheit und Konsum

Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: ujohannsen@uni-flensburg.de

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Birgit Peuker

Europa-Universität Flensburg
Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften
Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung
Professur für Ernährung und Hauswirtschaft und ihre berufliche Didaktik

Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: birgit.peuker@uni-flensburg.de

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-

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

nis des Lernens zugrunde (Basten et al., 2015). Inzwischen besteht eine Kooperation zwischen Schulen in Tirol, Oberösterreich und Bayern sowie (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten verschiedener Disziplinen. Bereits über 2.500 Schülerinnen und Schüler waren Teil von k.i.d.Z.21. Ziel der Zusammenarbeit ist die Bewusstseinsbildung in Bezug auf den Klimawandel und dessen Folgeerscheinungen. Darüber hinaus sollen teilnehmende Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre Handlungs- und Anpassungsfähigkeit für zukünftige Herausforderungen gestärkt werden (Keller et al., 2019; Stötter et al., 2016).



Abb. 1: (Transdisziplinäre) Module in k.i.d.Z.21 (Quelle: eigene Darstellung nach Keller et al. 2019)

Dem Ansatz der Transdisziplinarität kommt in k.i.d.Z.21 eine besondere Bedeutung zu. Innerhalb eines Schuljahres kommen die Schülerinnen und Schüler in mehreren Modulen mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren in Kontakt, um einen Dialog auf Augenhöhe zu führen (Abb. 1). In der Kick-Off-Veranstaltung zu Beginn treffen die Schülerinnen und Schüler auf (wissenschaftliche) Expertinnen und Experten, Politikerinnen und Politiker, Umweltaktivistinnen und -aktivisten sowie Peers, um gemeinsam mit diesen in einem interaktiven Setting über den Klimawandel zu diskutieren, ihren eigenen Blickwinkel einzubringen und andere Perspektiven ken-

nenzulernen. Während des Schuljahres wird der Klimawandel von den beteiligten Lehrpersonen in möglichst allen Schulfächern aufgegriffen und anlehnend an ein moderat konstruktivistisches Verständnis des Lernens (vgl. Basten et al., 2015) gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet. Darüber hinaus entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Sinne des Forschenden Lernens (Pedaste et al., 2015) selbstständig (in Gruppen) interdisziplinäre Projekte zum Thema Klimawandel. Diese Projekte werden am Ende des Schuljahres in der Forschungswoche Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen präsentiert und mit diesen diskutiert. Die Forschungswoche am Ende des Schuljahres bildet den Höhepunkt von k.i.d.Z.21. In dieser erforschen Schülerinnen und Schüler den Klimawandel und dessen Folgeerscheinungen gemeinsam mit wissenschaftlichen Expertinnen und Experten in den Bereichen Tourismus, Umweltethik, Vegetation, Boden und Gletscher. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterstützen die Schülerinnen und Schüler bei deren Forschungstätigkeit, von der Entwicklung einer Forschungsfrage über die Datenerhebung und -auswertung bis hin zur Präsentation der Ergebnisse. Am Synthesetag, dem letzten Tag der Forschungswoche, reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihren Forschungsprozess und diskutieren mit lokalen Expertinnen und Experten den Klimawandel und dessen Folgeerscheinungen vor Ort. Da Ernährung ein sehr bedeutendes Handlungsfeld des Klimaschutzes (Burdick & Waskow, 2009) und zudem einen Bereich des täglichen Lebens darstellt, der für Schülerinnen und Schüler von Bedeutung und für diese leicht zugänglich ist (Kubisch et al. in *Begutachtung*), hat das k.i.d.Z.21 Team in Zusammenarbeit mit dem Verein „Land schafft Leben“ (<https://www.landschaftleben.at/>) eine Station zum Thema Ernährung für die Forschungswochen entwickelt. Neben der genaueren Begutachtung des Ursprungs ihrer eigenen Lebensmittel, haben die Schülerinnen und Schüler in dieser Station die Möglichkeit sich mit der Zertifizierung von Produkten und Aspekten der Regionalität, Saisonalität und biologischem Anbau auseinanderzusetzen.

Mittels standardisiertem Pre- und Postfragebogen wird der Lerneffekt durch k.i.d.Z.21 wissenschaftlich evaluiert und die Lerninterventionen kontinuierlich verbessert. Bisherige Analysen zeigen, dass sich das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für den Klimawandel und dessen Folgeerscheinungen nach dem k.i.d.Z.21-Schuljahr erhöht, dass die Schülerinnen und Schüler sich vorbereiteter in Bezug auf den Klimawandel und dessen Folgeerscheinungen fühlen, und in ihrer Fähigkeit zu Handeln bestärkt werden (Deisenrieder, Kubisch, Keller & Stötter, 2020; Keller et al., 2019). Eine Studie von Parth et al. (2020) zeigt darüber hinaus, dass k.i.d.Z.21 zu einem Multiplikationseffekt von Bildung führt, indem Schülerinnen und Schüler mit ihrer Familie über den Klimawandel diskutieren.

Des Weiteren demonstrieren Keller et al. (2019) die Bedeutung des transdisziplinären Ansatzes in der Bildung. Sie zeigen, dass die Forschungswochen, in der die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten auf erforschende und entdeckende Art und Weise dem Klimawandel auf die Spur gehen, einen höheren Lerneffekt erzielen als traditioneller Unterricht zum

Thema Klimawandel. Um die Lehrpersonen bei dieser Art von Bildung bestmöglich zu unterstützen, werden von der Forschungs-Bildungs-Kooperation k.i.d.Z.21 Fortbildungen angeboten, in denen teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit haben, einen Einblick in das pädagogisch-didaktische Konzept von k.i.d.Z.21 zu bekommen.

3 Studiendesign und Methode

Aufgrund der Covid-19 Situation und den damit verbundenen Maßnahmen konnte im Schuljahr 2019/2021 nur eine Schule an der Forschungswoche im Hochgebirge teilnehmen und somit ein vollständiges Projektjahr durchlaufen. Daher wurden für diese Studie zwei Erhebungszeiträume herangezogen. Der standardisierte Fragebogen wurde von Schülerinnen und Schülern ($n = 127$) des Schuljahres 2018/2019 beantwortet, in dem k.i.d.Z.21 planmäßig durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der qualitativen Analyse beziehen sich auf das Schuljahr 2019/2020. Die Befragung mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews wurde mit Schülerinnen und Schülern ($n = 16$), sowie Lehrerinnen der HBLW Landwied Linz ($n = 2$) am Ende der Forschungswoche durchgeführt.

Die quantitativen Ergebnisse des standardisierten Online-Fragebogens wurden mittels IBM SPSS Statistics 26 evaluiert. Um den Erfolg der Interventionen zu messen, wurde der Fragebogen sowohl zu Beginn des k.i.d.Z.21 Schuljahres als auch am Ende des Schuljahres durchgeführt und mittels eines t-Tests für unabhängige Stichproben evaluiert. Der Fragebogen beinhaltet unter anderem die Abfrage von Faktoren wie Interesse, Vorbereitung, Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Betroffenheit in Bezug auf den Klimawandel. Einige dieser Faktoren werden in der Forschungsliteratur als Prädiktoren klima- bzw. umweltfreundlichen Handelns diskutiert (Ernst, Blood & Beery, 2017). Darüber hinaus identifiziert der Fragebogen verschiedene Bereiche des klimafreundlichen Handelns. Die genannten Faktoren werden mittels 6-Likert-Skalen erfasst. Eine Reliabilitätsanalyse mittels Cronbachs Alpha (SR) gewährleistet die interne Konsistenz der Skala. Streiner (2003) gibt hierfür folgende Interpretation von Cronbachs Alpha an: *akzeptabel* für $SR > 0.6$, *gut* für $SR > 0.7$ und *sehr gut* für $SR > 0.8$.

Die leitfadengestützte qualitative Befragung beinhaltet Fragen bezüglich der Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit mit (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten, des Lerneffekts durch die Forschungswoche und des *voneinander Lernens* in transdisziplinären Settings. Die Daten wurden mittels einer strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (2014) ausgewertet. Die Kategorien wurden sowohl deduktiv, basierend auf dem Ansatz der Transdisziplinarität (Tabelle 1), und induktiv, basierend auf dem Datenmaterial, mit der Software MAXQDA Plus 2020 ausgewertet (Mayring, 2014). Die Reliabilität der Ergebnisse ist durch Cohen's Kappa als ein Maß der Intercoder-Reliabilität gewährleistet (Wirtz & Caspar, 2002). Ein

Fünftel des Datenmaterials wurde von zwei verschiedenen Kodiererinnen anhand des vordefinierten Kategoriensystems (Tabelle 1) getrennt voneinander kodiert. In einem zweiten gemeinsamen Kodierungsprozess konnte das Code-System so detaillierter definiert werden, sodass eine Intercoder-Reliabilität von 91 % erreicht wurde.

Tab. 1: Übersicht der des vordefinierten Codesystems für voneinander Lernen
(Quelle: eigene Darstellung)

Voneinander Lernen	Lehrpersonen wünschen vermehrte Zusammenarbeit (mit wissenschaftlichen Expertinnen und Experten)
	Expertinnen und Experten lernen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen
	Schülerinnen und Schüler wünschen, von (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten zu lernen
	Lehrpersonen lernen von (wissenschaftlichen) Experten und Expertinnen
	Lehrpersonen lernen von Schülerinnen und Schülern
	Schülerinnen und Schüler lernen von (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten

4 Ergebnisse

Die Auswertung des standardisierten Fragebogens mittels t-Tests für abhängige Stichproben zeigt, dass die Mittelwerte der gemessenen Faktoren über das k.i.d.Z.21-Schuljahr hinweg ansteigen (siehe Tabelle 2). Ein signifikanter Anstieg ist bei den Faktoren *Selbstwirksamkeit*, *Vorbereitung auf den Klimawandel* und das *Gefühl der zukünftigen Betroffenheit* zu beobachten. Darüber hinaus steigen die handlungsbezogenen Faktoren (*tägliches Handeln*, *Informationsbeschaffung & Verbreitung und Engagement*) signifikant durch die k.i.d.Z.21-Module an. Die Kategorisierung der handlungsbezogenen Faktoren wurden durch Faktorenanalyse ermittelt. Der Faktor *tägliches Handeln* umfasst unter anderem die Variable „Ich schalte elektrische Geräte aus, wenn ich sie nicht brauche.“, der Faktor *Informationsbeschaffung & -verbreitung* Variablen wie „Ich diskutiere mit Freundinnen und Freunden über den Klimawandel und dessen Folgen.“, der Faktor *Engagement* „Ich engagiere mich in Organisationen, die sich für den Klimaschutz einsetzen.“. Anzumerken ist, dass es

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

sich bei den handlungsbezogenen Faktoren um eine Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler handelt.

Tab. 2: Übersicht der durch den Fragebogen gemessenen Faktoren (Quelle: eigene Darstellung)

Faktor	Cronbachs Alpha	Mw vor k.i.d.Z.21	Mw nach k.i.d.Z.21	t-Wert	p
Selbstwirksamkeit	.801	4.95	5.3	-3.809	.000**
Verantwortung	.808	4.99	5.07	-1.546	.125
Interesse	-	4.64	4.77	-1.379	.170
Vorbereitung	-	3.38	3.67	-2.792	.006**
aktuelle Betroffenheit	.869	4.06	4.17	-1.156	.250
zukünftige Betroffenheit	.921	5.25	5.52	3.349	.001**
tägliches Handeln	.825	4.61	4.80	-3.082	.003**
Informationsbeschaffung & -verbreitung	.880	2.96	3.77	-8.533	.000**
Engagement	.796	2.39	2.94	-7.453	.000**

Mw = Mittelwert, p = Irrtumswahrscheinlichkeit, ** hoch signifikantes Ergebnis

Des Weiteren konnten der Mittelwert der *Variablen Interesse am Klimawandel, Verantwortung für den Klimaschutz* und das *Gefühl der aktuellen Betroffenheit* durch k.i.d.Z.21 erhöht werden. Der Anstieg ist jedoch nicht signifikant.

Die qualitative Analyse der Interviews aus dem Projektjahr 2019/20 zeigt, dass die Antworten der Befragten einen Anstieg des Umweltbewusstseins (11 codierte Segmente) wiedergeben. Beispielsweise berichten die Befragten „*das ist ja nicht gut für Gletscher [...] Eis schmilzt hier und wir haben keinen Gletscher mehr*“ oder „*man lernt [...] wie jeder auf seine Art so betroffen wird von diesen Problemen*“. Des Weiteren wird durch die qualitative Analyse ersichtlich, dass die Befragten dem *voneinander Lernen* einen besonderen Stellenwert einräumen (Abbildung 2) (42 codierte Segmente).

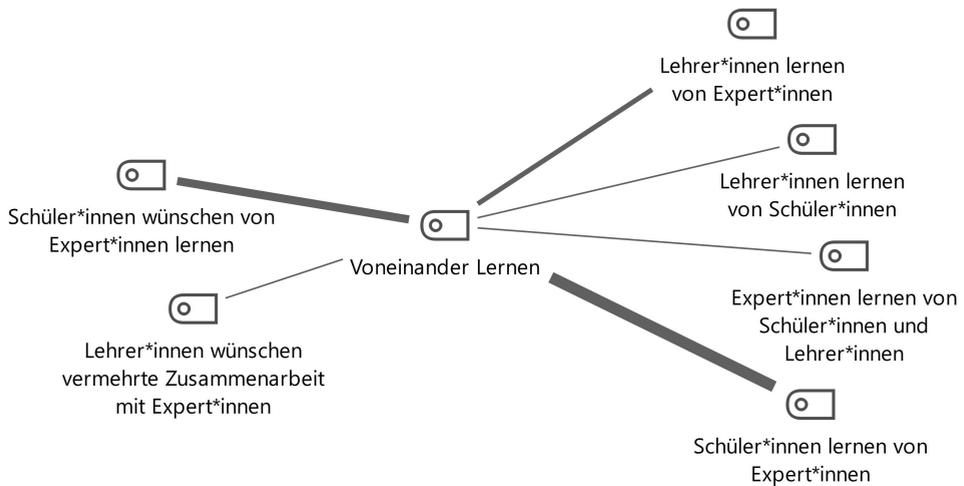


Abb. 2: Übersicht der Codes nach Häufigkeit (Quelle: eigene Darstellung)

Neben der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler von (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten lernen beziehungsweise den Wunsch danach äußern (insgesamt 30 codierte Segmente) – „Ja, weil ich finde man lernt echt sehr viel dazu und man kann halt auch diskutieren mit denen. Und ja, ich, man versteht's auch viel besser.“, finden sich auch Aussagen über den Lerneffekt für Expertinnen und Experten und Lehrpersonen in den Antworten der Befragten wieder: Lehrpersonen lernen von Expertinnen und Experten (8 codierte Segmente) und Schülerinnen und Schülern (2 codierte Segmente) – „[...] Lehrer können profitieren, weil die ja gar nicht so viele neue Informationen zusammen sammeln können neben dem Beruf.“ – und Experten und Expertinnen lernen von Schülern und Schülerinnen und Lehrpersonen (2 codierte Segmente).

5 Diskussion und Conclusio

Die Ergebnisse bisheriger Studien von k.i.d.Z.21 und die vorliegende Studie demonstrieren das Potenzial transdisziplinärer Bildung (Deisenrieder et al., 2020; Keller et al., 2019; Kubisch et al., 2021; Parth et al., 2020) und zeigen auf, dass durch die Zusammenarbeit von Schülerinnen und Schülern und außerschulischen Akteurinnen und Akteuren nicht nur ein einseitiger Wissenstransfer stattfindet, sondern dass auch das voneinander Lernen gefördert wird. Schülerinnen und Schüler lernen von (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten und Lehrpersonen, letztere lernen von Schülerinnen und Schülern. Voneinander zu lernen und der Austausch von Wissen und unterschiedlichen Perspektiven ist angesichts der komplexen Herausfor-

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

derungen des 21. Jahrhunderts von großer Bedeutung (Barnosky et al., 2016; Vilsmaier et al., 2015).

Darüber hinaus zeigt diese Studie, dass durch die transdisziplinäre Zusammenarbeit in den k.i.d.Z.21-Modulen Prädiktoren für klimafreundliches Handeln (Ernst et al., 2017; Loy & Spence, 2020), wie beispielsweise die eigene Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit und Betroffenheit, gesteigert werden können und gleichzeitig das klimafreundliche Handeln der Schülerinnen und Schüler erhöht wird. Wie genau klimafreundliches Handeln bei Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann, wird in einem Folgeprojekt der beschriebenen Forschungs-Bildungs-Kooperation, k.i.d.Z.21_action2, dass auf k.i.d.Z.21 aufbaut und jeweils im darauffolgenden Schuljahr stattfindet, noch genauer untersucht. Da in transdisziplinärer Zusammenarbeit voneinander Lernen stattfinden kann (Klein T., 2018; Vilsmaier et al., 2015), ist anzunehmen, dass diese Faktoren sowohl bei den (wissenschaftlichen) Expertinnen und Experten, als auch bei den Lehrpersonen steigen. Dies sollte durch zukünftige Forschung innerhalb der Forschungs-Bildungs-Kooperation aufgeklärt werden.

Das Ziel dieser Studie ist es, die Chancen transdisziplinärer Zusammenarbeit in der schulischen Bildung aufzuzeigen und auf dieser Basis eine formale Verankerung für transdisziplinäre Bildung im Bildungssystem zu fordern. k.i.d.Z.21 als eine Forschungs-Bildungs-Kooperation zum Thema Klimawandelbildung zeigt hierbei, dass eine Umsetzung und Integration in die bestehenden Curricula möglich ist, dass jedoch eine Neuausrichtung sämtlicher Curricula wünschenswert und erforderlich wäre, um transdisziplinäre Zusammenarbeit über ein gesamtes Schuljahr, in die gesamte Schullaufbahn von Schülerinnen und Schüler, zu integrieren.

Anmerkungen

k.i.d.z.21 ist unter anderem Teil des EU Projektes *Science Education for Action and Engagement Towards Sustainability*. Dieses Projekt wird durch das Horizon 2020 Programm Wissenschaft & Innovation der Europäischen Union gefördert (Fördervertrag Nr. 824522). Die Studie entspricht den Richtlinien der Helsinki Deklaration und wurde vom Ethikkomitee der Universität Innsbruck genehmigt (Protokollnr. 49/2019, 1.10.2019).

Literatur

- Barnosky, A. D., Ehrlich, P. R. & Hadly, E. A. (2016). Avoiding collapse: Grand challenges for science and society to solve by 2050. *Elementa: Science of the Anthropocene*, 4, 1–9. <https://doi.org/10.12952/journal.elementa.000094>
- Basten, M., Greiff, S., Marsch, S., Meyer, A., Urhahne, D. & Wilde, M. (2015). Kurzskala zur Messung gemäßigt konstruktivistischer Prozessmerkmale (Kurz-PgK) im Biologieunterricht. *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, 14, 43–57.

- Burdick, B. & Waskow, F. (2009). Ernährung und Klimaschutz: Orientierung für Verbraucher. *J. Verbr. Lebensm.*, 4, 164-173.
<https://doi.org/10.1007/s00003-009-0490-5>
- Clarke, E. & Ashhorst, C. (2018). Making Collective Learning Coherent: An Adaptive Approach to the Practice of Transdisciplinary Pedagogy. In D. Fam, L. Neuhauser & P. Gibbs (Hrsg.), *Transdisciplinary: Theory, Practice and Education. The Art of Collaborative Research and Collective Learning* (S. 151–165). Springer International Publishing.
- Espinet, M., Márquez, M., Dulle, M., Rauch, F., Naoum, E., Flogaitis, E., Liarakou, G., Lee, S.-K., Won, M.-h., Jung, Y.-s., Fleming, M., Lemon, M., Charnley, F., Zocchi, L., Palucchi, V., Zachariou, A., Kadji-Beltran, C.; Symeou, L., Llerena, G., Freire, L. M., Marques, J., Salles, R., Silva, N. R., Aguiar, E., Amado, A., Bozelli, R. & Esa, N. (2014). *CoDeS selected Cases of School-Community Collaboration For Sustainable Development*. Austrian Federal Ministry of Education and Women's Affairs.
- Deisenrieder, V., Kubisch, S., Keller, L. & Stötter, J. (2020). Bridging the Action Gap by Democratizing Climate Change Education – The Case of k.i.d.Z.21 in the Context of Fridays for Future. *Sustainability*, 12(5), 1748.
<https://doi.org/10.3390/su12051748>
- Ernst, J., Blood, N. & Beery, T. (2017). Environmental action and student environmental leaders: exploring the influence of environmental attitudes, locus of control, and sense of personal responsibility. *Environmental Education Research*, 23(2), 149–175. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1068278>
- Keller, L., Stötter, J., Oberrauch, A., Kuthe, A., Körfgen, A. & Hüfner, K. (2019). Changing Climate Change Education: Exploring moderate constructivist and transdisciplinary approaches through the research-education co-operation k.i.d.Z.21. *GAIÁ Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(1), 35–43. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.1.10>
- Klein T., J. (2018). Learning in Transdisciplinary Collaborations: A Conceptual Vocabulary. In D. Fam, L. Neuhauser & P. Gibbs (Hrsg.), *Transdisciplinary: Theory, Practice and Education. The Art of Collaborative Research and Collective Learning* (S. 11–23). Springer International Publishing.
- Kubisch, S., Parth, S., Deisenrieder, V., Oberauer, K., Stötter, J. & Keller, L. (2021). From Transdisciplinary Research to Transdisciplinary Education – The Role of Schools in Contributing to Community Well-Being and Sustainable Development. *Sustainability*, 13(1), 306. <https://doi.org/10.3390/su13010306>
- Kubisch, S., Deisenrieder, V., Stötter, J. & Keller, L. (in *Begutachtung*). From the Covid-19 Response to the Willingness to Act Climate-Friendly – What Can We Learn from Pandemics for Climate Change Education?
- Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M. & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability

- science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, (S1), 25–43. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0149-x>
- Loy, L. S. & Spence, A. (2020). Reducing, and bridging, the psychological distance of climate change. *Journal of Environmental Psychology*, 67(7), 101388. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101388>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mochizuki, Y. & Bryan, A. (2015). Climate Change Education in the Context of Education for Sustainable Development: Rationale and Principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4–26. <https://doi.org/10.1177/0973408215569109>
- O'Brien, K. & Selboe, E. (2015). Social transformation: the real adaptive challenge. In K. O'Brien & E. Selboe (Eds.), *The Adaptive Challenge of Climate Change* (S. 311–324). Cambridge University Press.
- Parth, S., Schickl, M., Keller, L. & Stötter, J. (2020). Quality Child–Parent Relationships and Their Impact on Intergenerational Learning and Multiplier Effects in Climate Change Education. Are We Bridging the Knowledge–Action Gap? *Sustainability*, 12(17), 7030. <https://doi.org/10.3390/su12177030>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., Jong, T. de, van Riesen, S. A.N., Kamp, E. T., Zacharia, Z. C. & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Scholz, R. W. & Steiner, G. (2015). The real type and ideal type of transdisciplinary processes: part I—theoretical foundations. *Sustainability Science*, 10(4), 527–544. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0326-4>
- Stevenson, R. B., Nicholls, J. & Whitehouse, H. (2017). What Is Climate Change Education? *Curriculum Perspectives*, 37(1), 67–71. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>
- Stötter, J., Keller, L., Lütke-Spatz, L., Oberrauch, A., Körfgen, A. & Kuthe, A. (2016). Kompetent in die Zukunft : Die Forschungs-Bildungs-Kooperation zur Klimawandelbildung k.i.d.Z.21 und k.i.d.Z.21-Austria. *GAIA Ecological Perspectives for Science and Society*, 25(3), 214–216. <https://doi.org/10.14512/gaia.25.3.19>
- UN (1992). *Agenda 21*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- UN (2015). *The 17 Goals*. <https://sdgs.un.org/goals>
- UN (2016). *Paris Agreement*. <https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/the-paris-agreement>
- UNESCO (2019). *Education for Sustainable Development*. <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- Vilsmaier, U., Engbers, M., Luthardt, P., Maas-Deipenbrock, R. M., Wunderlich, S. & Scholz, R. W. (2015). Case-based Mutual Learning Sessions: knowledge

- integration and transfer in transdisciplinary processes. *Sustainability Science*, 10(4), 563–580. <https://doi.org/10.1007/s11625-015-0335-3>
- Wehrden, H. von, Kater-Wettstädt, L. & Schneidewind, U. (2019). Fridays for Future aus nachhaltigkeitswissenschaftlicher Perspektive. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(3), 307–309. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.12>
- Wiek, A., Farioli, F., Fukushi, K. & Yarime, M. (2012). Sustainability science: bridging the gap between science and society. *Sustainability Science*, 7(S1), 1–4. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0154-0>
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe.
- Yarime, M., Trencher, G., Mino, T., Scholz, R. W., Olsson, L., Ness, B., Franzeskaki, N. & Rotmans, J. (2012). Establishing sustainability science in higher education institutions: towards an integration of academic development, institutionalization, and stakeholder collaborations. *Sustainability Science*, 7(S1), 101–113. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0157-5>
- Young Science (2021). *Zentrum für die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule*. <https://youngscience.at/de/>

Verfasserinnen und Verfasser

Susanne Kubisch, Karin Oberauer & Lars Keller

Institut für Geographie, Universität Innsbruck
Innrain 52 f
A-6020 Innsbruck

E- Mail:

susanne.kubisch@uibk.ac.at | karin.oberauer@uibk.ac.at | lars.keller@uibk.ac.at

Internet: <https://www.uibk.ac.at/geographie/personal>

Maria Magdalena Fritz

HBLW Linz – Landwiedstraße
Landwiedstraße 80
A-4020 Linz

E-Mail: marlene.fritz@gmx.net

Internet: <http://www.hblw-landwied.at>

Bei Interesse an einer Forschungs-Bildungs-Kooperation im Rahmen von k.i.d.Z.21, melden Sie sich gerne unter: kidz21-geographie@uibk.ac.at. Wir freuen uns über motivierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler!

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-

| Schulische Ernährungsbildung

tenzen und Verhalten bezüglich der eigenen Ernährung (Bundeszentrum für Ernährung, 2011). Schüler*innen lernen in der dritten und vierten Schulstufe (Primarstufe) über mindestens 14 Unterrichtsstunden Lebensmittel mit allen Sinnen wahrzunehmen. Die Themen eignen sich optimal zur fächerübergreifenden und praktischen Umsetzung. Zentraler Aspekt ist das gemeinsame Zubereiten von Speisen und der Aspekt des Genusses. Zum Abschluss bereiten die Schüler*innen selbstständig Gerichte zu und absolvieren eine schriftliche Überprüfung zu Inhalten der Ernährungspyramide. Als Auszeichnung erhält jedes Kind den Ernährungsführerschein.

Um das Programm am Schulstandort anbieten zu können, müssen Pädagog*innen die Seminarreihe „Ernährungskompetenz für Volksschullehrer*innen“ an der Pädagogischen Hochschule besuchen. Diese soll die Lehrkräfte befähigen, das Ess- und Trinkverhalten ihrer Schulkinder von der Schuleingangsphase bis zum Schulabschluss qualifiziert zu begleiten (Ladstätter, o. J.).

4 Forschungsdesign

Im Rahmen einer Masterarbeit wurde das Thema „Vermittlung von Ernährungskompetenz durch schulische Ernährungsbildung“ mit besonderer Berücksichtigung des Ernährungsführerscheins an Tiroler Volksschulen theoretisch und empirisch evaluiert. Die wissenschaftliche Aufarbeitung erfolgte durch eine systematische Literaturrecherche von Quellen aus dem schulpädagogischen und ernährungsbezogenen Bereich. Der Ausbildungslehrgang und die konzeptionelle Ausrichtung wurden in einem Leitfadeninterview mit 24 Fragen untersucht. Diese wurden auf Basis von fünf Forschungsfragen formuliert und finden sich auch in den übergeordneten Kategorien.

1. Wie werden die in der Seminarreihe „Ernährungskompetenz für Volksschullehrer*innen“ erworbenen Kompetenzen umgesetzt?
2. Welche Chancen bietet die schulische Ernährungsbildung und welche Voraussetzungen sind dafür notwendig?
3. Welchen Verbesserungsbedarf gibt es hinsichtlich der Verankerung von Ernährungsbildung im Lehrplan der Primarstufe sowie in der Ausbildung von Lehrpersonen?
4. Welchen Einfluss haben die gesetzten Maßnahmen zur Gesundheitsförderung auf die Ernährungskompetenz und das Ernährungsverhalten von Schüler*innen aus Sicht der befragten Lehrpersonen?
5. Welchen Mehrwert sehen die Teilnehmenden der Seminarreihe in ihrem Arbeitsfeld durch den Einsatz des Ernährungsführerscheins?

In der Zielgruppe waren fünf, teils über persönlichen Kontakt und teils über Weitervermittlung rekrutierte, Absolvent*innen der Seminarreihe „Ernährungskompetenz für Volksschullehrer*innen“, welche durch ebendiese Fortbildung an der Pä-

dagogischen Hochschule Tirol die Berechtigung zur Durchführung des Ernährungsführer-scheins an ihren Schulstandorten erlangten. Alle Studienteilnehmer*innen waren weiblichen Geschlechts. Die mündliche Befragung über eine Zeitdauer von etwa 30 Minuten erfolgte durch die Studienverantwortliche selbst.

Die Fragen wurden vorab nicht an die Teilnehmenden übermittelt, um eine Verfälschung der Antworten durch sozial erwünschte Aussagen zu vermeiden. Die Aussagen der Studienteilnehmer*innen wurden von der Interviewerin anonymisiert ausgewertet. Eine Aufzeichnung der Gespräche erfolgte mittels eines Tonaufnahmegeräts. In der Auswertung der Interviews ergaben sich 19 Kategorien (Codes) mit Unterkategorien (Subcodes), wie in Tabelle 1 ersichtlich, zu welchen die Aussagen der Proband*innen via qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) zugeordnet wurden.

Danach wurden die Interviews transkribiert und fortlaufend nummeriert, um eine eindeutige Zuordnung zu gewährleisten. Als Protokollierungstechnik wurde die inhaltlich-semantische Transkription gewählt, da das Hauptinteresse dieser Erhebung an thematisch-inhaltlichen Informationen lag (Dresing & Pehl, 2017).

Tab. 1: Übersicht über das Kategoriensystem (Quelle: eigene Darstellung)

Kategorie (Code)	Unterkategorie (Subcode)
Seminarreihe Ernährungskompetenz – Beweggründe	<ul style="list-style-type: none"> – Praktische Umsetzung – Vertiefung – Gemeinsames Erlebnis – Einfluss im Kindesalter – Eltern einbeziehen – Ungünstige Schuljause – Persönliches Interesse – Auftrag zur Ernährungsbildung – Ideen zur Vermittlung – Abwechslung/Kontrast
Schulische Ernährungsbildung – Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> – Lerngruppe – Eltern – Räumliche Gegebenheiten – Ausstattung – Schulleitung – Zeit – Angebot – Organisation/Vorbereitung – Einbau Stundenplan – Fächerübergreifend

Schulische Ernährungsbildung

Verankerung im Lehrplan / in der Lehrer*innenausbildung	<ul style="list-style-type: none">- Lehrplan offen- Unzureichende Verankerung- Grundbildung Lehrpersonen- Flexible Stundenaufteilung- Ernährungsbildung verpflichtend
Kompetenzentwicklung durch Ernährungsbildung	<ul style="list-style-type: none">- Ernährungswissen- Lebensmittel benennen- Gesunde Jause- Bewusste Ernährung- Geruch und Geschmack- Motorik- Zubereitung- Esskultur- Lesekompetenz
Ernährungsführerschein – Verbesserungsvorschläge Materialien	<ul style="list-style-type: none">- Materialien unbekannt- Keine- Eltern miteinbeziehen- Zwei Modelle

Die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) mit Paraphrase und Generalisierung bzw. Reduktion der gewonnenen Aussagen der Studienteilnehmer*innen erfolgte in Tabellenform mit Microsoft® Word. Diese Methode bot die Möglichkeit, auch unerwartete Aussagen zu sammeln und somit über die Forschungsfragen hinaus zu neuen Informationen und Erkenntnissen zu gelangen. Die Interviewfragen mit vorformulierten, vertiefenden Fragen wurden vorab erstellt und waren somit eine strukturelle Stütze während der Interviews.

5 Ergebnisse und Diskussion der Evaluation

Alle befragten Absolvent*innen der Seminarreihe “Ernährungskompetenz für Volksschullehrer*innen” achten im schulischen Alltag auf eine praktisch-didaktische Erfahrbarkeit der in der Seminarreihe erworbenen Kompetenzen. Bartsch et al. (2013) verdeutlichen, dass in der Ernährungsbildung ein erlebnisorientierter, praktisch erfahrbarer Unterricht statt einer reinen Wissensvermittlung ange-

strebt werden sollte. Zudem legen die befragten Pädagog*innen in ihrem Ernährungsunterricht sehr viel Wert auf das gemeinsame Zubereiten von Gerichten sowie eine ständige Verfügbarkeit von Wasser als optimalem Durstlöcher, um den erhöhten Flüssigkeitsbedarf (Wagner et al., 2016) zu decken. Die Lehrpersonen erwerben nach eigenen Angaben durch die Seminarreihe die Kompetenz, Unterrichtsmaterialien auf Sinnhaftigkeit und fachliche Inhalte in Hinblick auf die Ernährung beurteilen zu können. Laut Eisenhauer et. al. (2018) können nur knapp zwei Drittel der Materialien, die im Ernährungsunterricht verwendet werden, als geeignet bezeichnet werden. Um diese Situation zu verbessern, werden die Lehrpersonen in der Seminarreihe dahingehend geschult, dass sie Materialien nach vorgegebenen formalen und inhaltlichen Kriterien beurteilen müssen (Kompetenzzentrum für Ernährung, 2015). Darüber hinaus legen die Absolvent*innen bei ihren Schulkindern Wert auf die optimale Auswahl von Lebensmitteln und den bewussten Umgang damit.

Eine Chance der schulischen Ernährungsbildung sehen die Befragten im enormen Einfluss der Institution Schule, um dort die kindliche Ernährungskompetenz zu stärken. Laut EiS-Studie ist Schule im Sinne der Gesundheitsförderung das wichtigste Setting für Ernährungsbildung (Heseker et al., 2000). Auch die familiäre Ernährungssituation kann dadurch optimiert werden (Molderings, 2009).

Eine Voraussetzung für eine nachhaltige schulische Ernährungsbildung sehen die Interviewten eindeutig in der Ausstattung einer ausreichenden räumlichen Infrastruktur (Schulküche). Auch Heindl (2003) sowie Heseker und Beer (2004) sehen darin die Voraussetzung für eine handlungsorientierte Ernährungsbildung. Die Daten untermauern auch, dass die Erziehungsberechtigten aus Sicht der Studienteilnehmer*innen in jedem Fall miteinbezogen werden müssen. Dies ist auch nach Paterna (2013) von Wichtigkeit, um ein nachhaltiges Ernährungsverhalten bei Kindern zu bewirken. Zudem sind zeitliche Ressourcen für die Ernährungsbildung einzuräumen. Diese fehlen leider zumeist, bzw. variieren von Standort zu Standort stark (Faltermaier, 2010). Zur Sicherung von Ernährungsbildung ist laut Befragung die Unterstützung der Schulleitung erforderlich, welche den Stellenwert am gesamten Standort fördern kann. Dies verdeutlicht auch die Publikation von Bartsch et al. (2013). Die Vermittlung selbst sollte stets in einer altersgerechten Art und Weise erfolgen, was auch seitens der Fachgesellschaften gefordert wird (Pöppelmayer et al., 2016).

Was den Lehrplan der Primarstufe betrifft, sehen die Befragten dringenden Verbesserungsbedarf in Bezug auf die unzureichende Verankerung von Ernährungsbildung. Das sehen Bartsch et al. (2013) ähnlich: Es sind Aspekte der Ernährungsbildung erfasst, aber nicht dem Bedarf entsprechend. Zudem sollte eine verpflichtende, spiralcurricular aufgebaute Ernährungsbildung ab der ersten Klasse stattfinden. Eine Überarbeitung nach dem Vorbild des REVIS-Curriculums wäre aus diesem Grund anzustreben.

| Schulische Ernährungsbildung

Primarpädagog*innen finden in ihrer Ausbildung keine verbindliche ernährungsbezogene Grundbildung. Somit liegt es im Ermessen der Lehrpersonen überfachliche Kompetenzen zu entwickeln. Die DGE-Fachgruppe für Ernährungsbildung kritisiert diese fehlende Regelung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, die für den Ernährungsunterricht (Lührmann, 2019) die zentralen Akteure für die Vermittlung von Ernährungskompetenz sind (Schulz-Greve, 2019).

Ebendiese Kompetenz erfordert Ernährungshandeln (Heindl, 2009). Ziel ist es, das Ernährungswissen zu erweitern, was in weiterer Folge eine positive Wirkung auf das Ernährungsverhalten hat, jedoch nie in einer belehrenden oder zu wissenschaftsorientierten Weise (Paulus, 2010; Reinehr et al., 2004). Kinder sollen laut den Befragten auch ein Bewusstsein entwickeln und dieses immer wieder reflektieren. Gerade das Reflektieren stellt die erste, wesentliche Teilkompetenz im Referenzrahmen aus fachdidaktischer Sicht dar (Buchner & Schuh, 2008; TNE, 2018). Zudem sollen die Maßnahmen zu einer Speisenzubereitung befähigen und die Esskultur und Genussfähigkeit fördern (Büning-Fesel, 2008). Ein besonderer Wert soll am Vormittag auf ein gesundes Schulfrühstück gelegt werden, da dieses die konstante, kognitive Leistungsfähigkeit unterstützt (Hofer et al., 2008). Dadurch kann mitunter auch ein ungünstiges Essverhalten kompensiert werden (Ellrott, 2009; Reiter, 2007).

Die Teilnehmer*innen sehen im Ernährungsführerschein einen wichtigen Mehrwert, was den Motivationsfaktor für die Thematik, die konstante Begleitung des Ernährungsverhaltens sowie die Förderung der Ernährungskompetenz über zwei Jahre hindurch betrifft. Das Konzept des Ernährungsführerscheins wurde bereits hinsichtlich einer nachhaltigen Wirkung auf Wissen, Motivation, Kompetenzerweiterung und Ernährungsverhalten wissenschaftlich evaluiert (BZfE, 2011). Auch der Ernährungsführerschein in Tirol wurde in einer Pilotschule begutachtet: Dabei konnte durch dessen Einsatz eine Verbesserung des Frühstücksverhaltens, eine Optimierung der Trinkmenge und der Getränkeauswahl sowie eine Verbesserung der Jausenverpflegung festgestellt werden. Eine nachhaltige Wissensvermittlung kann laut Schwaighofer et al. (2013) nur durch praktisch erfahrbaren Unterricht erreicht werden. Die Einbindung des familiären Umfelds der Kinder sei in jedem Falle anzustreben.

Kritisch sehen die Teilnehmer*innen beispielsweise die Abhängigkeit von der Zustimmung der Schulleitung, die mangelhafte und fehlende Ausstattung sowie Infrastruktur am Schulstandort und die begrenzten zeitlichen Ressourcen der Lehrpersonen. Weiters sei anzumerken, dass die unverbindliche Übung zum Ernährungsführerschein vornehmlich von Kindern aus einem gesundheits- und ernährungsbewussten Elternhaus besucht wird. Die Unterlagen für den Ernährungsführerschein müssen auch an aktuelle Themen angepasst, durch Elemente der Verbraucher*innenbildung ergänzt und methodisch einem Relaunch unterzogen werden.

Der Zeitpunkt erscheint somit günstig, um das Konzept des Ernährungsführerscheins grundlegend mit allen Multiplikator*innen und Teilnehmer*innen zu evaluieren und auf Basis der Ergebnisse eine optimierte Version zu entwickeln, welche einen Schwerpunkt auf aktuelle Themen der Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung setzt und auch methodisch den Aktualitätsbezug gewährleistet. Für eine nachhaltige Stärkung der Ernährungskompetenz sollte zudem ein Konzept verfolgt werden, welches mit Schuleintritt beginnt und bis in die Sekundarstufe fortgeführt wird.

6 Fazit und Ausblick

Zunehmende Fehlernährung, steigende Prävalenz ernährungsabhängiger Krankheiten und mangelnde Ernährungskompetenz innerhalb der Familien sind Zeichen dafür, dass erheblicher Bedarf für die Etablierung einer frühen schulischen Ernährungsbildung besteht, um die Ernährungskompetenz von Schüler*innen zu fördern und stärken. Diese kann nur gebildet und gestärkt werden, wenn die vermittelnden Lehrpersonen selbst ein fundiertes Wissen und Kompetenzen zur methodisch-didaktischen Gestaltung und Vermittlung von Ernährungsbildung erwerben. Es besteht die dringende Forderung nach einer curricularen Einbettung von Ernährungsbildung in Form von Modulen in der Ausbildung von Primarpädagog*innen. Der Gesundheitsförderung an Schulen kommt auch im Bereich der Gemeinschaftsverpflegung eine besondere Bedeutung zu, um hier gemeinsam am Modell zu lernen und zu erfahren. Es werden alltagstaugliche Aspekte wie Ernährungskultur, Sensorik, Geschmacksbildung und Nachhaltigkeit praxisnah vermittelt und gemeinsam erlebbar gemacht. Beispielhaft ist hier das Gütesiegel „Gesunde Schule Tirol“, wodurch eine langfristige, multidisziplinäre Gesundheitsförderung am Schulstandort unterstützt und gelebt wird. Dies ist auch ein wesentlicher Beitrag, um gesundes Aufwachsen gemäß den österreichischen Rahmengesundheitszielen zu ermöglichen. Die Ernährungsbildung soll nach dem Vorbild des REVIS-Curriculums und des Österreichischen Referenzrahmens (TNE, 2018) im Lehrplan der Volksschule fix etabliert werden und die Unverbindliche Übung ablösen. Möglichkeiten der modernen Ernährungsbildung bieten auch digitale Medien, die Ernährungs- und Gesundheitsthemen in Form von Applikationen oder Programmen erfahrbar machen und zur Lernwirksamkeit beitragen können.

Ernährungskompetenz zeigt sich in verantwortungsbewusstem Ernährungshandeln, auch dafür hat sich der Ernährungsführerschein mit seinen theoretischen und praktischen Elementen bewährt und kann folglich die Ernährungssituation der gesamten Familie positiv beeinflussen. Im Optimalfall startet eine nachhaltige Ernährungsbildung bereits im elementarpädagogischen Setting und baut curricular verankert, themen- und zielgruppenspezifisch in weiterführenden Schulen auf. Speziell im

| Schulische Ernährungsbildung

Jugendalter ist eine ganzheitliche, schulische und nachhaltige Gesundheitsförderung wesentlich, um in eine gesunde und klimafreundliche Zukunft zu starten.

Literatur

- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C., & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungs Umschau*, 2, M84–M94.
- Buchner, U., & Schuh, M. (2008). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich* (Thematisches Netzwerk Ernährung, Hrsg.). <http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf>
- Bundeszentrum für Ernährung (BZfE). (2011). *Evaluation der Umsetzung des aid-Ernährungsführerscheins durch Lehrkräfte mit und ohne Unterstützung externer Fachkräfte—Kurzfassung des Abschlussberichts* (S. 1–11). <https://www.interval-berlin.de/documents/aid-Evaluation-Ernaehrungsfuehrerschein2011.pdf>
- Büning-Fesel, M. (2008). *Du isst, wie du bist? Ernährungskompetenz ist Lebenskompetenz*. Wissenschaftszentrum Bonn. http://ernaehrungsdenkwerkstatt.de/fileadmin/user_upload/EDWText/TextElemente/Ernaehrungskommunikation/aid_forum_2008_abstract_buening_fesel.pdf
- Dresing, T., & Pehl, T. (2017). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (7. Auflage). Eigenverlag.
- Eisenhauer, L., Breidenassel, C., Arms, E., & Stehle, P. (2018). Ernährungsbildung in der Grundschule – Eine bundesweite Bestandsaufnahme. *Aktuel Ernährungsmed*, 43, 34–40.
- Ellrott, T. (2009). Einflussfaktoren auf die Entwicklung des Essverhaltens im Kindesalter. *Oralprophylaxe & Kinderzahnheilkunde*, 31(2), 78–85.
- Faltermaier, T. (2010). Gesundheitsbildung im Setting Schule – Salutogenetische Strategien. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit – Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule*. Juventa.
- Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung: Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Klinkhardt.
- Heindl, I. (2009). Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. *Ernährungs Umschau*, 10, 568–573.
- Heseker, H., & Beer, S. (2004). Ernährung und ernährungsbezogener Unterricht in der Schule. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 47(3), 240–245. <https://doi.org/10.1007/s00103-003-0789-9>
- Heseker, H., Schneider, L., & Beer, S. (2000). *Abschlussbericht des Forschungsprojekts „Ernährung in der Schule“*. www.evb-online.de/docs/eis-kurz.pdf

- Hofer, A., Kaiblinger, K., & Zehetgruber, R. (2008). *Das gesunde Schulbuffet – Von der Idee zur Umsetzung* (2. Aufl.). Gugler print & media.
- Klaghofer, M. (2017). Maßnahmen schulischer Gesundheitsförderung. In Pädagogische Hochschule Wien, S. Hofmann-Reiter, G. Kulhanek-Wehlend, & P. Riegler (Hrsg.), *Forschungsperspektiven Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte* (S. 113–129). LIT.
- Kompetenzzentrum für Ernährung. (2015). *Erhebung zur Ernährungsbildung in Schulen*.
https://www.kern.bayern.de/mam/cms03/wissenschaft/dateien/abschluss_bericht_des_projekts_ernaehrungsbildung_in_schulen_pdf
- Ladstätter, A. (o. J.). *Begleitheft zum Bildungsprogramm*. Raggl Druck.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Beltz.
- Methfessel, B. (2015). *Esskultur im Alltag – Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen*. <https://landeszentrum-bw.de/pb/site/lel/get/documents/MLR.LEL/PB5Documents/ernaehrung/pdf/Methfessel-Kurz-%20fassung%20Mappe.pdf>
- Molderings, M. (2009). Wie Kinder ihre Eltern erziehen – Kann Schule die Ernährung zu Hause verändern? In J. Nicolaus, U. Ritterbach, U. Spörhase, & K. Schleider (Hrsg.), *Leben nach Herzenslust? Lebensstil und Gesundheit aus psychologischer und pädagogischer Sicht* (1. Auflage, S. 83–103). Centaurus Verlag & Media. https://www.pedocs.de/volltexte/2009/2251/pdf/Molderings_2009_Wie_Kinder_ihre_Eltern_erziehen_D_A.pdf
- Paterna, E. (2013). *Gemeinsam gesunde Schule machen—Potenziale der Gesundheitsförderung im Setting Schule*. Universität Lüneburg.
http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2013/14251/pdf/Masterarbeit_3007329.pdf
- Paulus, P. (2010). Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule. In P. Paulus (Hrsg.), *Bildungsförderung durch Gesundheit: Bestandsaufnahme und Perspektiven für eine gute gesunde Schule* (S. 7–30). Juventa.
- Pöppelmeyer, C., Helk, O., Mehany, S., Hauer, R., Pachinger, O., & Widhalm, K. (2016). Die Wiener Präventionsstudie EDDY – Erste Ergebnisse. *Pädiatrie & Pädologie*, 51(3), 104–108. <https://doi.org/10.1007/s00608-016-0371-y>
- Reinehr, T., Kersting, M., Wollenhaupt, A., Pawlitschko, V., & Andler, W. (2004). Einflussfaktoren auf das Ernährungswissen von Kindern und ihren Müttern. *J. Ernährungsmed*, 1, 17–20.
- Reiter, M. (2007). *Ernährungserziehung in der Grundschule*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Rützler, H. (2007). *Kinder lernen essen – Strategien gegen das Zuviel*. Krenn Verlag.
- Schulz-Greve, S. (2019). Die entscheidende Allianz: Ernährungsbildung und Versorgung treffen sich in der Gemeinschaftsverpflegung. In C. Rademacher & I.

| Schulische Ernährungsbildung

- Heindl (Hrsg), *Ernährungsbildung der Zukunft – Maßnahmen und Wirksamkeit der Professionalisierung* (S. 72–83). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Schwaighofer C., Wild B., & Prüller-Strasser B. (2013). Ernährungsbildung in der Volksschule eine Evaluierung des Tiroler Ernährungsführerscheins. *Ernährung aktuell*, 2, 11.
- TNE. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher innenbildung Austria (EVA). Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage Poster 2015.*
[http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/
?Berichte%2C_Publikationen_und_Downloads___Publikationen_TNE](http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?Berichte%2C_Publikationen_und_Downloads___Publikationen_TNE)
- Wagner, G., Hemker, M., Bönnhoff, N., & Schröder, U. (2016). Trink- & Getränkeempfehlungen für Kinder und Jugendliche. *jem-Journal für Ernährungsmedizin*, 3, 14.

Verfasserinnen

Mirjam Anna Kauschinger, MEd BSc & Mag^a. Drⁱⁿ. Birgit Wild

Pädagogische Hochschule Tirol

Pastorstraße 7

A-6020 Innsbruck

E-Mail: mirjam.kauschinger@hotmail.com | birgit.wild@ph-tirol.ac.at

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.

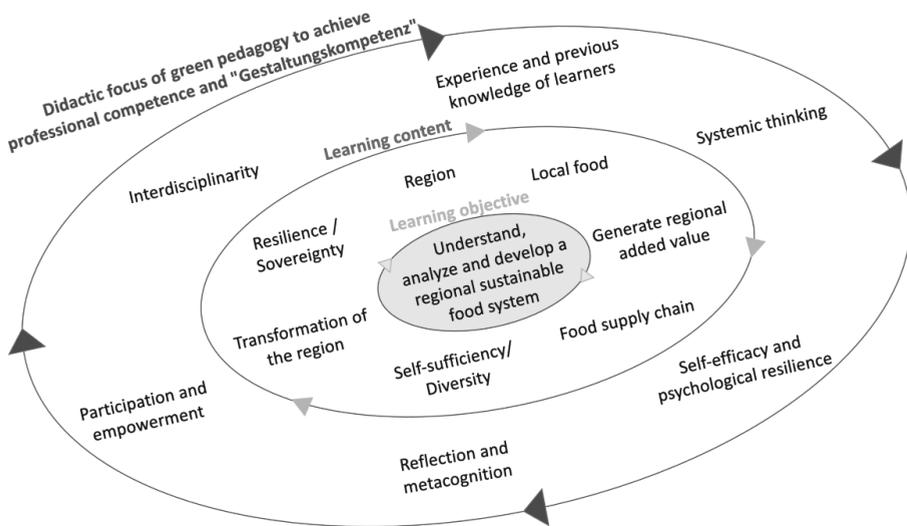


Fig. 1: Didactic perspectives, learning content and learning objective of the learning module (Source: own depiction)

3.1 Didactic principles and professional implementation of the learning module

In the following chapter, the didactic approaches and their implementation in the learning module are presented.

3.1.1 Green pedagogy and education for sustainable development

In order to enable learners to learn in a complex way and to prepare them for the diverse challenges of the future, the didactic concept of "Green Pedagogy" was developed at the University College of Agricultural and Environmental Pedagogy. Green Pedagogy bases on Education for Sustainable Development.

Education for sustainable development means education that makes people's individual ability to act and shape their lives in the sense of an economically, ecologically and socially sustainable perspective their central concern. (Heinrich et al., 2007, p. 15)

Negotiation processes to develop solutions are at the focus of education for sustainable development. The starting points are people's everyday experiences. They should be empowered to act responsibly in their environment. It should be noted that too high and comprehensive expectations for sustainable development can overstrain people and thus trigger resignation (Heinrich et al., 2007).

Education for Sustainable Development is concretised in Green Pedagogy through selected thematic fields (Forstner-Ebhart et al., 2016): these include, for

Local Sustainable Food Systems in Education

example, resource protection, economy and production, consumption and lifestyle, as well as society and social issues (Wogowitsch, 2012). In the developed learning module, all of these topics are taken into account in a specific form.

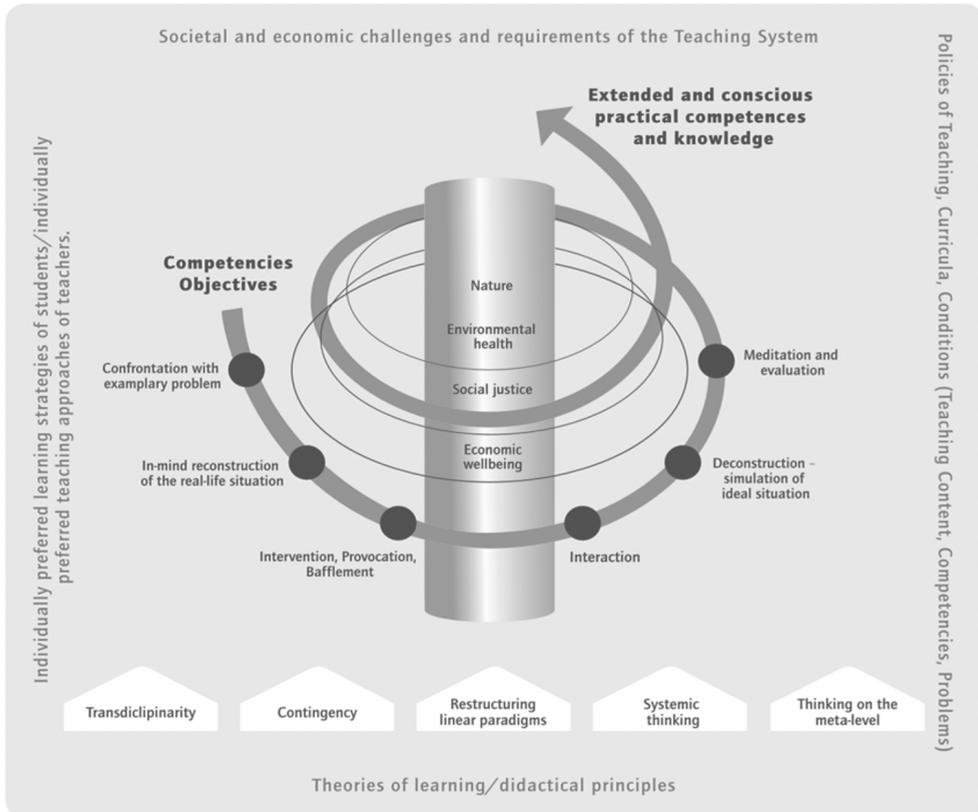


Fig. 2: Didactic concept of green pedagogy University College of Agricultural and Environmental Pedagogy (Source: own depiction)

Green pedagogy is also based on constructivist approaches to didactics (Forstner-Ebhart et al., 2016). This is taken into account in the concrete learning module by enabling active, self-directed, situational and social learning processes. As in Education for Sustainable Development, Green Pedagogy focuses on self-activity, autonomy, co-determination and solidarity as well as the self-reflection of learners. Dealing with contradictions is a central element in the learning process.

Furthermore, Green Pedagogy offers a framework (Fig. 2) for the concrete development and implementation of teaching and learning settings to initiate transformation towards sustainable development (Forstner-Ebhart & Linder, 2017).

Figure 2 shows the five didactic principles and the steps or stages in the learning and cognition process of Green Pedagogy. Particular importance is attached to sys-

temic thinking and metacognition in the developed learning module. The learning module itself and its individual learning sessions are designed along the phases of Green Pedagogy. The learning process is opened by a confrontation with an exemplary problem. Based on this, the actual situation is reconstructed, such as pupil perceptions, behavioural routines, process flows, etc. This is followed by an intervention phase in which new knowledge can be acquired. It is essential to break linear thinking patterns and increase the tolerance for ambiguity. According to the acquired knowledge, solutions are developed in the interaction phase. In the deconstruction phase, the results are placed in a concrete application context and solutions are developed according to the situation. Each learning session concludes with a reflection on the learning results and one's own learning process.

With the learning module, the authors also want to follow the principles of didactics described by Angele et al. (2021) for the design of exemplary learning opportunities along the food supply chain in the teaching of nutrition.

3.1.2 Learning objectives and competencies of the learning module

The call to change lifestyles is growing louder: away from lifestyles based on unsustainable consumption, waste of resources, degradation of ecosystems and exploitation of people, towards a model that seeks to increase the well-being of all people in accordance with the carrying capacity of the planet (UNECE, 2011, p. 6).

The learning module tries to respond to this call by fostering both *professional competences* and “*Gestaltungskompetenz*” in learners:

- *Professional competences and skills* include the development of verifiable vocational skills and abilities. These were taken from the curriculum for agricultural VET schools (Faistauer et al., 2017) as basic learning objectives in the learning module.
- “*Gestaltungskompetenz*” goes beyond this and is more far-reaching. In the context of Education for Sustainable Development, “*Gestaltungskompetenz*” means that learners are able to draw conclusions about the interrelationships of ecological, economic and social developments and to make decisions based on these conclusions, both in their private and professional lives (Borrmann & De Haan, 2008). In addition, sustainability competences (modified according to UNECE, 2011) are promoted. These are to be understood as superordinate competences that are promoted in the learning processes but are not evaluated within the framework of the lessons. They thus serve as orientation for the learning process and the final self-reflections of learners but are not taken into account in the performance assessment.

The overall goal in the learning module is to get to know, to analyse and to develop a local sustainable food system. In concrete terms, this means that learners are made aware of responsible consumption and sustainable production and are able to plan,

| Local Sustainable Food Systems in Education

decide, implement and reflect on their actions in a knowledge-based way. They should develop a mindset for sustainability that includes value orientations and mindfulness in addition to knowledge and skills. The attitude-behaviour-gap should be reduced through the joint negotiation of congruent decisions in learning situations that focus on non-material values or promote pro-social and pro-ecological behaviour patterns (Stanszus et al., 2017).

The learning module should therefore enable learners to have a more differentiated perception of their immediate environment and inform them about the origin and production of their food. Transformation processes in the region but also in personal nutritional behaviour can be initiated by questioning behavioural routines. The aim is not to create completely correct solutions for a local sustainable food system, but to initiate critical thinking processes and viable solutions.

3.1.3 Systemic learning in the learning module

Systemic learning can be realised through a multi-perspective view of the food system of a selected region. Vice versa, getting to know and developing the food system in an analytical way requires systemic learning processes.

Learning in a systemic way always takes place context-related. It enables a change of perspective and reframing, i.e. familiar aspects are seen with new eyes. Systemic learning builds on resources in the sense of strengths and is solution-oriented (Schwing & Fryszer 2013).

In the systemic learning process, which discusses different topics of regions depending on the focus, the teacher plays a role accompanying the learning process rather than a role imparting knowledge. In this process, learners acquire competences through an active approach to knowledge (Leisen, 2011). The teacher is required to deal intensively with the respective region during the preparation and to plan the learning process according to the knowledge and skills of the learners and the specifics of the region.

3.2 Professional contents and main topics of the learning module

The global food system is a major contributor to climate change. Along the entire food supply chain, processes are taking place that are criticised for accelerating climate change and increasing social inequality (EC, 2014). The reimplementation of local cycles in the food system is often described as a solution to these challenges (EC, 2017; StMUV, 2019). But what do local food strategies look like?

3.2.1 Local food strategies

Local foods are products with a clearly defined geographical identity of origin (e.g. Vorarlberger Bergkäse, Seewinkler Tomaten), which are produced or processed only

with raw materials from the respective region and which are sold locally in that region. The guideline is that the production of the raw materials, their processing and the distribution of the finished product must take place within a radius of no more than 100 kilometres (Global 2000, n.d.).

At the beginning of the development of a local food strategy, it is important to define or negotiate the geographical boundaries of the local food system. There are no uniform rules for this definition and national borders are not necessarily to be understood as such. As a spatial definition of a local food system, distances of about 50 km (Umweltbundesamt, 2019a) or regions with a diameter of 80 to 100 km can be considered.

Local food strategies offer diverse potentials and effects. In addition to protecting the environment and increasing resilience to weather extremes, improving the health of the population as well as food security and sovereignty are important aspects. Local supply chains help to generate regional identity and can increase the appreciation towards food. Consumers expect more transparency and insight into the local food system. Many qualities are associated with geographical proximity to producers. In addition to securing production knowledge, local food strategies can aim to (re)build trust in the food system (Umweltbundesamt, 2019a).

3.2.2 Food systems and their food supply chain(s)

According to the American Dietetic Association [ADA] (2007), a food system consists of all entities and activities related to food supply, including agricultural production, food processing, distribution, retailing and consumption. The food system is all-encompassing: from water, to gardening, to farming, to hunting, to preservation, to food safety, to fast food restaurants, to fad diets, to grocery store sales staff, to food banks, to dinner preparation, to rubbish collection, to obesity, and so on (ADA, 2007).

In this learning sessions, the food supply chain is thought of in five stations: production, processing, distribution, consumption, and resource and waste management (Umweltbundesamt, 2019b).

Examples of local sustainable food systems range from solidarity-based farming and food cooperatives at the farm level, to small villages or towns, to ecoregions or organic districts who organise themselves by structuring supply chains. Producers enter into agreements with consumers to achieve the shortest possible transport distances for food, to generate economic benefits and to form participatory, inclusive communities. The components of agriculture, environment, economy, culture and society are interconnected in a complex system (EducLocalFood, 2019).

3.2.3 Transformation of food systems

Ericksen (2008) outlines a framework for examining the multiple interactions of large-scale food systems with global environmental change and for assessing the key societal outcomes affected by these interactions: Food security, ecosystem services and social well-being. These are used to assess key processes and determinants of food security in a given place or time. They allow for an analysis of linkages between food system outcomes or drivers of environmental and social change, as well as conflicts of objectives between the outcomes of the food system itself (Ericksen, 2008).

These key processes and determinants are needed as a starting point to initiate the transformation of the system. Transformation itself is seen as a process of change in the structure of an entire system or its subsystems. These require a radical change or a fundamental paradigm shift. The food system is seen as an open system based on the natural environment: Natural resources are used to produce food. Environmental resources (soil, water, air) are natural reservoirs for waste and by-products of the production processes (Umweltbundesamt, 2019b).

The diverse elements of the food system, such as environmental goods, acting persons, but also immaterial and material aspects interact in reciprocal processes, which can be controlled or transformed (Umweltbundesamt, 2019b).

The aim of transformation is to generate agro-biological diversification and food sovereignty through sustainable long-term solutions and thus increase the resilience of a region (CIDSE, 2018).

3.2.4 Food sovereignty and resilience of a region

Food sovereignty describes a policy framework that addresses the main causes of hunger and poverty. In this context, local control over the production and consumption of food is to be integrated into democratic processes (CIDSE, 2018). However, there is no single prescription for the democratization of food production. It is a process that must be continually developed and adapted to regional conditions. The principles are the human right to food and its production, the strengthening of local markets, fair trade relations, living incomes and education, national indebtedness, guaranteed access to fertile land, water and seeds, agro-ecological care and the protection of natural resources (Zukunftsstiftung Landwirtschaft, 2021).

The prerequisite for food sovereignty is the recognition and empowerment of the citizens and communities so that they can live out their economic, social, cultural and political rights and needs with regard to their dietary preferences (CIDSE, 2018). The focus is on the human being and his or her right to healthy, culturally adapted and self-determined food, but also on protection against harmful nutrition. Thus, the people who produce, distribute and consume food are placed at the center of food

systems and not the interests of markets and transnational corporations (Nyéléni Forum, 2007).

Concrete measures of food sovereignty are closed local cycles, the closest possible relationships between production and consumption, the development of local and regional self-sufficiency, which overall increases the resilience of a region (Zukunftsstiftung Landwirtschaft, 2021).

As Voepel and Wolf (2018) describe, diversity is an essential factor for the resilience and thus resistance of a region to global ecological, social and economic developments. The degree of diversification is important here, i.e. that a wide variety of sectors are represented in a region (Voepel & Wolf, 2018).

If the complex regional food system with all its acting persons and enterprises along the food value chain is considered, everyone ideally recognizes the great potential of regional sovereignty and resilience. The learning module is addressing this task.

4 Overview of the learning module

The learners' favourite dish is the initial point of the learning module. For these, the food requirements are determined and purchased accordingly. The meals are prepared and the purchase is analysed. Thereby it is determined where the food comes from and its more or less sustainable production. Subsequently, field research is carried out in the region. Which of the foods are produced in the region, which could be purchased directly from producers in the region? Which foods are not available? Which gaps in the supply situation are identified? Of which foods can the origin not be traced? The learners are looking for contact and exchange with regional policy as well as with the actors along the food supply chain in the region. Recommendations for action for the development of the region and their own consumption behaviour are derived from the experiences and findings.

By creating a personal approach about the favourite dish, an emotional involvement of the learners should happen. Excursions, interviews, analyses, preparing the favourite dish, planning an event, researching and discussing as well as reflecting on the findings are just a few of the methods used in the learning process. A well-prepared environment and reflective guidance by the teacher are essential for the learning module.

The learning process is supported by keeping a learning diary, in which the learners record their results and findings from the learning process. The aim is to trigger both reflection and metacognition.

Different learning environments, diverse methods, support for creativity, reflection and metacognition characterize the learning module. These are also approaches that are immanent to Green Pedagogy (Forstner-Ebhart et al., 2016; Michenthaler & Laufenberg-Beermann, 2019).

| Local Sustainable Food Systems in Education

The learning module contains twelve learning sessions with a total of 120 teaching units, in which learners deal with actors of the local food system along the supply chain. The module follows a building block system A, B, C, D, E. These elements comprise 30 teaching units and must be completed fully for a successful learning process. In the category C there are further learning sessions from C1–C7 with a total of 90 teaching units (Fig. 3). These can be completed optionally, depending on interest, focus and time.

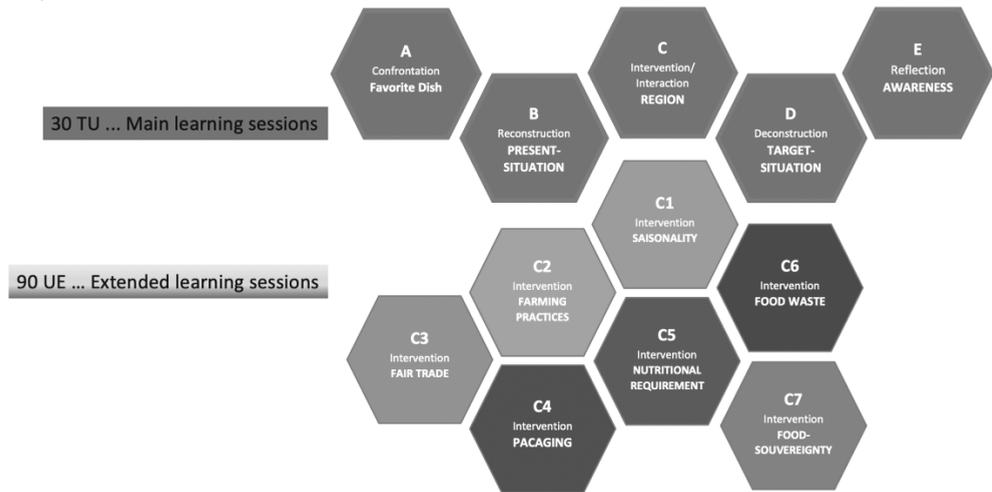


Fig. 3: Learning sessions in the learning module (Source: own depiction)

To support teachers, flashcards were created for each of the twelve learning sessions, to provide an overview. Detailed lesson plans have been formulated in a consistent format, which provide an in-depth insight into the detailed planning of the learning situations.

Teachers as well as persons in non-formal education are invited to test the learning materials. Under the following link all documents are available to download for free:

<https://www.gruene-paedagogik.at/download/a-look-beyond-the-horizon-our-region-our-food-our-future>.

References

- ADA – American Dietetic Association (2007). *Healthy Land, Healthy People: Building a better understanding of Sustainable Food Systems for Food and nutrition professionals*. Sustainable Food System Task Force.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. Waxmann.
- Blanckenburg, von C., Böhm, B., Dienel, HL. & Legewie, H. (2005). *Leitfaden für interdisziplinäre Forschergruppen. Projekte initiieren – Zusammenarbeit gestalten*. Kooperationsmanagement, Bd. 3. Franz-Steiner.
- Bormann, I. & De Haan, G. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Springer VS.
- CIDSE (2018). *Die Prinzipien der Agrarökologie für gerechte, widerstandsfähige und nachhaltige Ernährungssysteme*.
- Defila, R. & Di Giulio, A. (1998). Interdisziplinarität und Disziplinarität. In J. Olbertz (Hrsg.) *Zwischen den Fächern – Über den Dingen* (S. 111-133). Leske & Budrich.
- EC – European Commission (2014). *Impact assessment on measures addressing food waste to complete*. Swd (2014) 207 Regarding the Review of EU Waste Management Target. EC.
- EC – European Commission (2017). *FOOD 2030: Future-Proofing our Food systems through Research and Innovation*. Publications Office of the European Union.
- EducLocalFood (2019). *O1/A2 – What are Local and Sustainable Food Systems (LSFSs). Comparative Analysis*. Austria, France, Italy, Portugal, Slovenia. Coordinated by European Landscape Observatory.
- Ericksen, P. J. (2008). *Conceptualizing food systems for global environmental change research*. *Global Environmental Change*, 18(1), 234-245.
- Faistauer, C., Forstner-Ebhart, A., Haselberger, W. & Michenthaler, J. (2017). *Vom Kompetenzmodell zum kompetenzorientierten Unterricht an Landwirtschaftlichen Fachschulen*. Landwirtschaftliche Schulabteilungen der Bundesländer gemeinsam mit der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik im Auftrag der Expertenkonferenz der landwirtschaftlichen Schulaufsicht und Schulreferenten.
- Forstner-Ebhart, A. & Linder, W. (2017). *"Grüne Pädagogik" – Lernen am Widerspruch*. R&E-SOURCE.
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/358>
- Forstner-Ebhart, A., Haselberger, W., Kaipel, L., Kirner, L., Kraus, K. Mantler, H. Linder, W., Payrhuber, A., Steininger, B., Wagerer, C., Winzheim, M., Wolf, R., Adomßent, M., Bieringer, A., De Beus, M., Germ, A., Kampel, G., Pfäffli Tanner, B., Wagner-Alt, C. & Wogowitsch, C. (2016). *Grüne Pädagogik. Türöffner*

| Local Sustainable Food Systems in Education

- zu nachhaltigem Lernen (Handbuch II). Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
- Global 2000 (o.J.). *Regional einkaufen: Was bedeutet regional?*
<https://www.global2000.at/regional-einkaufen>
- Heinrich, M., Minsch, J., Rauch, F., Schmidt, E. & Vielhaber, C. (2007). *Bildung und Nachhaltige Entwicklung. Eine lernende Strategie für Österreich*. Monsenstein & Vannerdat.
- IPCC (2012). *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation*. A Special Report of Working Groups I and II of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press, S. 582.
https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/03/SREX_Full_Report-1.pdf
- Leisen, J. (2011). Kompetenzorientiert unterrichten. Fragen und Antworten zu kompetenzorientiertem Unterricht und einem entsprechenden Lehr-Lern-Modell. In *Unterricht Physik, 2011, Nr. 123/124* (S. 100-106). Friedrich-Verlag.
- Michenthaler, J. & Laufenberg-Beermann, A. (2019). Hauswirtschaftliche (Berufs-) Bildung braucht Orientierung am nachhaltigen Mindset. *Haushalt in Bildung & Forschung, 8(2)*, 107–119. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.08>
- Nyéleni Forum (2007). *Erklärung von Nyéleni: Definition von Ernährungssouveränität nach der Erklärung von Nyéleni, 2007*.
<https://nyeleni.org/spip.php?article331>
- Schwing, R. & Fryszer, A. (2006). *Systemisches Handwerk. Werkzeug für die Praxis*. Vandenoock Rupprecht.
- Stanzus, L., Fischer, D., Boehme, T., Frank, P., Fritzsche, J., Geiger, S., Harfensteller, J., Grossman, P. & Schrader, U. (2017). Education for Sustainable Consumption through Mindfulness Training. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 19(1)*, 5-21.
- StMUV – Bayerisches Staatsministerium für Umwelt und Verbraucherschutz (2019). *RegioTransform – Regionale Gestaltungsmöglichkeiten der Nachhaltigkeitstransformation. Aufbereitet am konkreten Beispiel der Untersuchungsregion und ausgesuchten Transformationsfeldern*. Arbeitspapier II.
https://www.bcg.uni-bayreuth.de/projekte/regiotransform/pool/dokumente/AP2_Final.pdf
- Umweltbundesamt (2019a). *Regionale Ernährungssysteme und nachhaltige Landnutzung im Stadt – Land – Nexus*. Texte 137/2019. Umweltbundesamt.
- Umweltbundesamt (2019b). *Transformation des Ernährungssystems: Grundlagen und Perspektiven*. Texte 84/2019. Umweltbundesamt.
- UNECE (2011). *Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development*. https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- Vöpel, H. & Wolf, A. (2018). *Regionalwirtschaftliche Resilienz in Zeiten strukturellen Wandels*. Wirtschaftspolitische Blätter 2/2018, Abteilung Wirtschafts- und

- Handelspolitik der Wirtschaftskammer Österreich. <https://www.wko.at/site/WirtschaftspolitischeBlaetter/voepel-wolf-2-2018.pdf>
- Wogowitsch, C. (2012). Grüne Pädagogik – der Weg zu einem subjektorientierten nachhaltigen Lebensstil. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(1), 8.
- Wogowitsch, C., Bieringer, A., Haselberger, W., Karre, B., Kampel, G. & Vogl, I. (2016). *Grüne Pädagogik. Türöffner zu nachhaltigem Lernen*. https://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/2016/Arbeitsfelder/2016_Grne_Pdagogik_Handbuch_2.pdf
- Zukunftsstiftung Landwirtschaft (2021). *Weltaagrabericht*. Ernährungssouveränität. <https://www.weltaagrabericht.de/themen-des-weltaagraberichts/ernaehrungssouveraenitaet/ernaehrungssouveraenitaet-volltext.html>

Authors

Johanna Michenthaler & Katharina Salzmann-Schojer

Authors of the lesson plans: Kilian Berschl, Theresa Bruckner, Phillipp Dietrich, Anna Eder, Magdalena Gattringer, Katharina Gindl, Katja Harrer, Theresa Heidl, Michael Lehner-Dittenberger, Victoria Lettenmair, Harald Mattenberger, Johanna Michenthaler, Victoria Mraz, Alexandra Muhr, Christoph Pranz, Theresa Priller, Anna Quehenberger, Horst Reiter, Katharina Salzmann-Schojer, Theresa Strobl, Michael Unterberger, Melanie Wimmer und Stefan Zahler

University College of Agricultural and Environmental Pedagogy
Angermayergasse 1
A-1130 Wien

E-Mail: johanna.michenthaler@haup.ac.at | katharina.salzmann@haup.ac.at
Internet: www.haup.ac.at

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).

| Haushalt – Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung?

Im Zuge der begrifflichen Annäherungen stößt man in einem Klassiker der haushaltswissenschaftlichen Literatur auf die Unterscheidung von Piorkowsky (1997), der in seinem Überblick über die Haushaltsformen zunächst generell zwischen „Anstaltshaushalten“ und „Privathaushalten“ unterscheidet und beide Grundformen als „sozioökonomische Systeme“ (Piorkowsky, 1997, S. 29) definiert. Er greift dabei u.a. auf eine Definition von Egner (1976) zurück, welcher den Haushalt als „die Einheit der auf Sicherung der gemeinsamen Bedarfsdeckung einer Menschengruppe im Rahmen eines sozialen Gebildes gerichteten Verfügungen“ (Egner, 1976, S. 34 zitiert nach Piorkowsky, 1997, S. 29) beschreibt. An Egners (1976) Definition wird deutlich, dass Haushalte ein ökonomisches und ein soziales Teilsystem umfassen, wobei das Verhältnis der beiden Bereiche zueinander in unterschiedlichen Fachdisziplinen durchaus verschieden interpretiert wird (Piorkowsky, 1997). Das soziale Teilsystem des Haushalts umfasst Personen oder Gruppen, das ökonomische Teilsystem „materielle und immaterielle Potentiale“ (Piorkowsky, 1997, S. 33): Materielle Potentiale sind bspw. Geld, Güter oder Vermögen, immaterielle bspw. die Arbeitskraft und die Gesundheit der Haushaltsmitglieder. In den weiteren Ausführungen in diesem Beitrag liegt der Fokus auf dem so genannten ‚privaten Haushalt‘.

Die Arbeit, die in privaten Haushalten zu verrichtet ist, wird u.a. in Domänen wie den Haushaltswissenschaften, der Systemtheorie und auch der Familiensoziologie analysiert. Dabei umfasst der Arbeitsplatz ‚privater Haushalt‘ eine Vielzahl an Aufgabenbereichen, die je nach Autor*in verschieden aufgeschlüsselt sind und im Wesentlichen in fünf Hauptbereiche zusammengefasst werden können: Ernähren, Kleiden, Wohnen, Gestaltung des Zusammenlebens sowie Gestaltung, Organisation und Koordination von Familienarbeit, Beruf und Freizeit (Angele, 2008). Cramer und Wieter (2000) betrachten den privaten Haushalt auch als ein System, in dem Mensch und Technik zusammenwirken und definieren folgende zentrale Arbeitsbereiche eines Haushalts:

Die beiden großen Arbeitsbereiche eines Haushalts sind Versorgung (z. B. mit Wäsche, Kleidung, Nahrung) und Betreuung (z. B. Pflege, Betreuung, Erziehung, Persönlichkeitsbildung, Regeneration), die sich im Spannungsfeld von persönlichen Wertvorstellungen, Verantwortung für Ressourcen (Umwelt), gesellschaftlichen Verhältnissen, rechtlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, sowie den eigenen wirtschaftlichen und persönlichen Ressourcen befinden. Es sind permanent Entscheidungen zu fällen. (Cramer & Wieter, 2000, S. 1)

Schlegel-Matthies (2018) beschreibt Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder der alltäglichen Lebensführung, welche stets Hausarbeit erfordern. Dabei wird Konsum als „übergeordneter Handlungsbereich“ gesehen, „dem Ernährung und Gesundheit als zentrale Konsum- und Handlungsfelder und als Bestimmungsfaktoren für Lebensqualität zugeordnet werden können“ (Schlegel-Matthies, 2018, S. 3). Private Haushalte bewerkstelligen heute „die Daseinssi-

cherung und -vorsorge vor allem über Konsumaktivitäten für die individuelle Bedürfnisbefriedigung“ (Schlegel-Matthies, 2018, S. 6).

(Nicht nur) ausgehend von obigem Zitat von Cramer und Wieter (2000) stellt sich schließlich die Frage: Wo lernen Menschen Entscheidungen für den Lebensbereich ‚privater Haushalt‘ sachbezogen und begründet – im Spannungsfeld zwischen individueller und gesellschaftlicher Verantwortung – zu fällen und diese Entscheidungen in situationsbezogene Handlungen umzusetzen, welche bestenfalls den aktuell gesellschaftlich anerkannten Normativen von Gesundheit und Nachhaltigkeit folgen? Angesichts der Komplexität und Kontroversität, die sich allein schon im Aufgabenbereich ‚Ernährung und (sich) ernähren‘ zeigen, erscheint eine grundlegende haushaltsbezogene Bildung bzw. ein wirksamer Unterricht für Lebensführung (Schlegel-Matthies & Wespi, 2021) für alle Schüler*innen als wesentlicher Teil einer lebensnahen Allgemeinbildung als zwingend. Allgemeinbildung sei hierbei im Klafki’schen Sinne auch verstanden als eine Bildung für alle (Klafki, 1996).

Eine haushaltsbezogene Bildung für alle als ein Desiderat lebensnaher Allgemeinbildung verfolgt schlussendlich das Ziel des Erwerbs von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung in den komplexen Aufgabenbereichen eines privaten Haushalts (Angele, 2008).

2.2 Der Lebensbereich ‚Haushalt‘ in fachdidaktischen Konzepten

Da die in Abschnitt 3 dieses Beitrags dargelegten Ergebnisse einer qualitativen Studie zu den Vorstellungen von Lehrpersonen des Unterrichtsfaches ‚Ernährung und Haushalt‘ bezüglich des Lebensbereichs ‚Haushalt‘ auf Gesamtösterreich fokussiert sind, konzentrieren sich die Analysen im Folgenden auf fachdidaktische Konzepte in Österreich. Auf der Ebene von Rahmenkonzepten wird der österreichische Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (Thematisches Netzwerk Ernährung [TNE], 2018) herangezogen und auf der Ebene fachbezogener schulischer Bildung der Lehrplan des Unterrichtsfaches ‚Ernährung und Haushalt‘ in Mittelschulen (BMBWF, 2020, i.d.g.F.).

Der österreichische Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung geht davon aus, dass Bildung in den Lernfeldern ‚Ernährung des Menschen‘ sowie ‚Haushalt und Konsum‘ grundsätzlich von Lernanlässen „aus dem Leben im Haushalt und den im Haushalt getroffenen Verfügungen zur individuellen Daseinsgestaltung im Alltag“ ausgeht (TNE, 2018, S. 6). Bereits an dieser grundlegenden Setzung wird deutlich, dass der Haushalt mit seinen Anforderungen im Fokus von Wissens- und Kompetenzerwerb einer nach dem Referenzrahmen gestalteten Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung steht. Während im Lernfeld ‚Ernährung des Menschen‘ gewissermaßen ein zentraler Aufgabenbereich des

| Haushalt – Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung?

Haushalts (sich und andere ernähren) im Zentrum des Kompetenzerwerbs steht, weitet das Lernfeld ‚Haushalt und Konsum‘ den Wissens- und Kompetenzerwerb grundsätzlich auf alle Bereiche und Tätigkeiten des Lebens in einem Haushalt aus, wozu planende, entscheidende, kontrollierende und produktive Haushaltstätigkeiten gleichermaßen gehören (TNE, 2018).

Wie in der Bezeichnung des Lernfeldes ‚Haushalt und Konsum‘ bereits zum Ausdruck kommt, werden in den fünf Hauptkompetenzen, die für dieses Lernfeld formuliert sind, vor allem die Konsumententscheidungen in den diversen Bereichen der Daseinsvorsorge in den Mittelpunkt des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen gerückt. Dabei ist in allen fünf Hauptkompetenzen sowohl eine reflektierende Perspektivenübernahme bezüglich der individuellen wie auch der gesellschaftlichen Auswirkungen von Konsumententscheidungen und -handeln erkennbar (TNE, 2018, S. 24-26).

Das Unterrichtsfach der Sekundarstufe 1 (Allgemeinbildung), das im österreichischen Lehrplan für die Mittelschule als Pflichtfach verankert ist, trägt die Fachbezeichnung ‚Ernährung und Haushalt‘ (BMBWF, 2020, i.d.g.F.). Als Bildungs- und Lehraufgabe ist formuliert, dass der Unterricht in diesem Fach zur ‚Bewältigung von Aufgaben im privaten Haushalt‘ befähigen soll, ‚wobei der Haushalt in seiner Gesamtheit als Versorgungs-, Wirtschafts- und Sozialbereich zu sehen ist‘ (BMBWF, 2020, i.d.g.F., o.S.). Daran wird deutlich, dass das Ziel der Bildung im Fach in der Befähigung der Schüler*innen für ein eigenständiges und verantwortetes Leben in einem privaten Haushalt liegt, wobei der Haushalt als Lebensbereich mit ökonomischen und sozialen Funktionen zur Versorgung der Haushaltsmitglieder gesehen wird. D. h. dem derzeit gültigen Lehrplan für die Sekundarstufe 1 wohnt eine sozioökonomische Betrachtung des Haushalts inne.

Betrachtet man die ausgewiesenen Themenbereiche im Lehrplan der Sekundarstufe 1, so fokussiert insbesondere der Themenbereich ‚Haushalt und Gesellschaft‘ auf die diversen Aufgabenbereiche privater Haushalte. Diese sollen sowohl in ihrer Bedeutung für die Individuen in einem Haushalt als auch in ihrer ‚politische[n], soziale[n], kulturelle[n], ökonomische[n] und ökologische[n] Bedeutung‘ im Unterricht erschlossen werden (BMBWF, 2020, i.d.g.F., o.S.). Es wird also deutlich, dass im derzeit gültigen Lehrplan ‚Ernährung und Haushalt‘ für die Mittelschule (Sekundarstufe 1, Allgemeinbildung) das Lernen für das Leben in einem Haushalt im Zentrum steht.

Für alle Unterrichtsfächer der Sekundarstufe 1, so auch für das Unterrichtsfach ‚Ernährung und Haushalt‘, wurden seit dem Frühjahr 2020 in einem mehrstufigen, wissenschaftlich begleiteten Prozess im Projekt ‚Lehrplan 2020‘ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) neue, kompetenzorientierte Lehrpläne entwickelt, welche mit dem Schuljahr 2023/2024 in Österreich bundesweit aufsteigend ab der 5. Schulstufe zur Anwendung kommen.

Für die Gestaltung von Unterrichtspraxis und damit auch für die ‚Gestalt‘ eines Unterrichtsfaches im Bildungskanon – auch vor dem Hintergrund neuer Curricula – spielen jedoch nicht nur fachliche und fachdidaktische Konzeptionen sowie curriculare Vorgaben eine Rolle, sondern sind die subjektiven Theorien von Lehrpersonen und ihre Überzeugungssysteme mindestens ebenso bedeutsam (Helmke, 2017). Aus diesem Grund wurden im Frühjahr 2021 schriftliche Interviews mit Fachlehrpersonen in Gesamtösterreich geführt, um etwas über ihre Erkenntnisse und Einstellungen zum Begriff ‚Haushalt‘ und zum Unterrichtsfach ‚Ernährung und Haushalt‘ zu erfahren und diesbezüglich gewissermaßen in einen kollegialen Diskurs von Fachdidaktiker*innen in Wissenschaft und Schulpraxis einzutreten.

3 Empirische Studie

3.1 Forschungsdesign

Im Fokus der vorliegenden qualitativen Studie steht die Erhebung von Erkenntnissen und Einstellungen zum Begriff ‚Haushalt‘ und dem Unterrichtsfach ‚Ernährung und Haushalt‘ in der Mittelschule (Sekundarstufe 1). Dabei wurden die Sichtweisen von Lehrpersonen des genannten Unterrichtsfaches in Gesamtösterreich erhoben. Über ein Zufallsprinzip wurden diese im April 2021 per E-Mail kontaktiert, mit der Bitte, den angefügten Fragebogen gewissenhaft auszufüllen.

Der versendete Fragebogen umfasste neben Fragen zu biografischen Daten wie ‚Geschlecht, Dienstjahre im Fach und Schule am Land oder in der Stadt‘ die folgenden vier offenen Fragestellungen:

- Was verbinden Sie mit dem Begriff ‚Haushalt‘?
- Welche Kompetenzen sind Ihrer Meinung nach heutzutage durch Fachunterricht zu erwerben, damit Kinder und Jugendliche zu einer eigenständigen und verantworteten Lebensbewältigung im Haushalt befähigt werden?
- Welche Maßnahmen setzen Sie im Unterricht, damit Ihre Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zur Alltagsbewältigung für den Haushalt erwerben?
- Ist Ihrer Meinung nach der Begriff ‚Haushalt‘ noch zeitgemäß?

Die Rücklaufquote war unerwartet hoch (N=39). Um die Vertraulichkeit der Daten zu gewährleisten, wurden die eingelangten Fragebögen mit einem Code anonymisiert (z. B. ST = Steiermark, 1 = Reihenfolge des Einlangens).

Die Auswertung der Antworten auf diese Fragen wurden gemäß der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) unter der Verwendung des computerunterstützten Programmes MAXQDA 11 vorgenommen. Die Einteilung der Subkategorien wurde induktiv aus dem Material selbst gebildet. In Tabelle 1 sind die Ergebnisse sichtbar gemacht.

| Haushalt – Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung?

Tab. 1: Induktiv entwickelte Kategorien (Quelle: eigene Darstellung)

CODESYSTEM	
Personenbezogene Daten	Fachunterricht/Kompetenzen zur Lebensbewältigung
Geschlecht ↳ weiblich [34] ↳ männlich [5] Dienstjahre EH [39] Schule ↳ Land [28] ↳ Stadt [11]	Speisenzubereitung [25] Gesundheitskompetenz [20] Nachhaltigkeit [19] Haushaltsbudget/Kalkulation [17] Haushaltstätigkeiten [14] Social Media [9] Sozialkompetenz [9] Hygiene und Unfallverhütung [8]
Assoziation „Haushalt“	
Lebensort bzw. -führung [23] Haushaltstätigkeiten [17] Soziales Miteinander [12] Verteilung der Aufgaben / Geschlechterrolle [9] Haushaltsbudget [7] Nachhaltigkeit [4] EH-Unterricht [1]	Tisch- und Esskultur [5] Entscheidungskompetenz [4] Zeitmanagement [4] Handlungs- und Situationskompetenz [3] Lesekompetenz [3] Verbraucherschutz bzw. -bildung [2] Stellenwert Haushaltsführung [1] Motivation [1] Kreativität [1]
Gesetzte Maßnahmen im EH-Unterricht	Bewertung des Begriffs „Haushalt“
Praxisorientierter Unterricht [15] Soziales [14] Selbstständigkeit [12] Kritische Betrachtung [8] Verknüpfung Theorie – Praxis [5] Selbstreflexion [5] Zeitgemäßer Unterricht [4] Denkstrukturen [4] Unterrichtsplanung [4] Zusammenhänge herstellen [3] Improvisation [2]	Zeitgemäß [20] Veraltet [11] Variabel [7]

Die Codings umfassten vollständige Sätze, kurze Textpassagen oder auch zusammenhängende Abschnitte, wenn diese eine Sinneinheit ergaben.

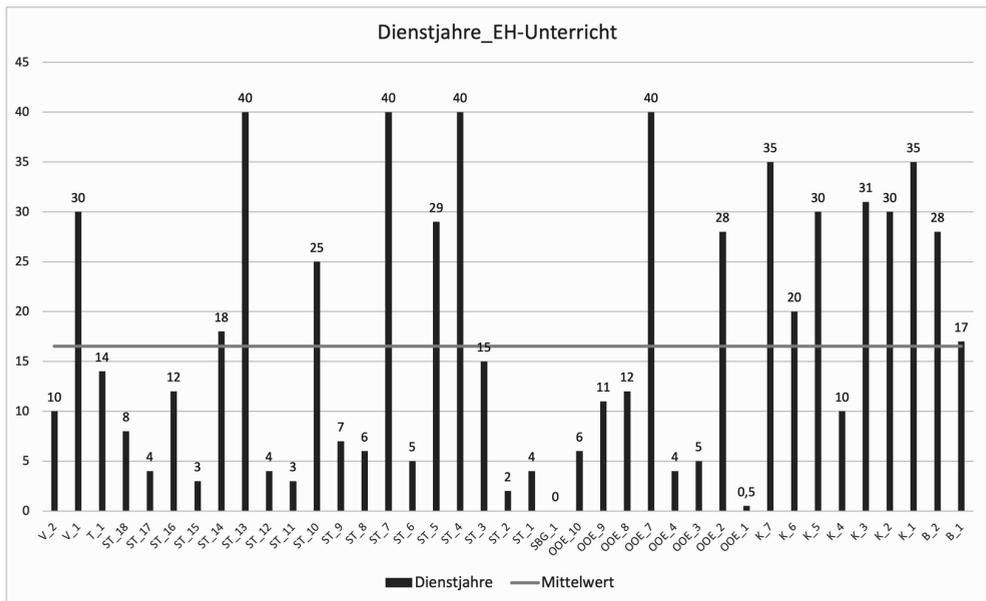


Abb. 1: Verteilung der Lehrpersonen nach Bundesland und Dienstjahren (Quelle: eigene Darstellung)

Die Datenauswertung zeigt, dass der Mittelwert bei den Probandinnen und Probanden, bezogen auf die Unterrichtsjahre im Fach, 16,52 Jahre beträgt. Von den befragten Lehrpersonen unterrichten 28 in einer Mittelschule am Land und elf in einer Stadt. Die traditionelle Geschlechteraufteilung bei Lehrenden des Unterrichtsfaches ist auch evident, da sich unter den Befragten nur fünf männliche Teilnehmer befinden.

3.2 Darstellung der Ergebnisse

Basierend auf der angeführten methodischen Vorgehensweise konnten nachfolgende Erkenntnisse aus den Aussagen der Lehrpersonen gewonnen werden. Die Ergebnisse bzw. Subkategorien (*kursiv dargestellt*) sind notiert in der Anzahl der Nennungen und jene Ergebnisse, die häufig genannt wurden, werden zuerst beschrieben.

3.2.1 Ergebnisse zum Begriff ‚Haushalt‘

Lehrpersonen bezeichnen den Haushalt als einen Ort an dem gelebt wird, wo man sich erholt, regeneriert, wohlfühlt und nicht nur die Grundbedürfnisse gedeckt werden. Sozusagen ein Ort der *Lebensführung*, in dem die persönliche Umgebung

| Haushalt – Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung?

so zu gestalten ist, dass für das psychische und physische Wohlbefinden der im Haushalt lebenden Personen gesorgt wird. Er ist gewissermaßen die Keimzelle, in der unser Alltag verantwortungsbewusst gestaltet werden muss. Die Verantwortung für ökonomische, ökologische und soziale Herausforderungen des Lebens wird übernommen. Eine Lehrperson erläutert den Begriff folgendermaßen:

Es ist der Ort, in dem das eigene positive oder negative Handeln Einfluss auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung haben kann. Der Ort ist geprägt von individuellen Verhaltens- und Handlungsmustern, in der Altes übernommen und Neues erlernt wird. (B1/11)

Sehr häufig wird der Begriff ‚Haushalt‘ unter den befragten Personen als Ort, an dem *Haushaltstätigkeiten* durchgeführt werden, definiert. Sehr deutlich wird dies mit dieser Aussage:

Einen Haushalt zu führen, bedeutet für mich viel Organisation und Kenntnis in verschiedenen praktischen und theoretischen Bereichen. Haushalt ist mit Effizienz verknüpft und verschlingt viel Zeit. Dazu gehören neben den täglichen Tätigkeiten, wie Kochen, Aufräumen und Putzen, auch der Einkauf und die Organisation dieser Tätigkeiten, sowie ein Überblick über das Budget. (OOE9/11)

Mit dem Begriff Haushalt wird auch das Zusammenleben in einer Gemeinschaft, das *soziale Miteinander*, die Familie, die Teilhabe aller im Haushalt lebenden Personen verbunden.

Die klassische *Geschlechterrolle* bei der *Aufgabenverteilung* der im Haushalt anfallenden Tätigkeiten bedarf laut der Befragten einer dringenden Aufhebung, da der Begriff ‚Haushalt‘ immer noch mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert wird, und der Aspekt, auch das männliche Geschlecht miteinzubeziehen, in den Hintergrund rückt. Eine gleichberechtigte Arbeitsteilung, die angemessen an alle im Haushalt lebenden Mitglieder verteilt wird, ist anzustreben.

Lehrende konstatieren auch die Bedeutung des Auskommens mit dem erwirtschafteten *Haushaltsbudget*. So meint eine Lehrperson, dass es relevant ist, „dass man mit den erwirtschafteten Ressourcen auskommt, es sich trotzdem gut gehen lässt (Wahl der Lebensmittel), aber auch bei Dingen einspart, wenn es erforderlich ist.“ (OOE1/11)

Ökonomische und ökologische Überlegungen im Sinne der *Nachhaltigkeit* sind bedeutungsvoll und können speziell im eigenen Haushalt umgesetzt werden. Das bezieht sich auf Umweltaspekte wie Mülltrennung, Abfallvermeidung, Energiesparmaßnahmen, etc. und den bewussten nachhaltigen und qualitätsvollen Einkauf von Lebensmitteln.

3.2.2 Ergebnisse zum ‚Kompetenzerwerb durch den Fachunterricht‘

Sehr wichtig ist den befragten Lehrpersonen (N=25), dass Kinder und Jugendliche die Kompetenz erwerben, selbstständig einfache, schnelle und gesunde *Speisen zuzubereiten* und auch befähigt werden, sich eine Vorratshaltung anzulegen. Dabei sollte der sachgerechte Umgang mit Lebensmitteln, der Einsatz diverser Küchengeräte und die Beachtung von Hygienemaßnahmen erlernt werden. Um gesundheitliche Vorteile in den Fokus zu rücken, sind fachgerechte Kenntnisse über Herstellung und Inhaltsstoffe von Convenienceprodukten bzw. dem Essen-Lieferservice der Zubereitung selbstgefertigter Speisen gegenüberzustellen.

Als eine wichtige, durch Fachunterricht zu erwerbende, Kompetenz wird die *Gesundheitskompetenz* (N=20) betrachtet. Darauf beruht das Wissen über gesundheitsdienliche Ernährungsformen, die nährstoffschonende Verarbeitung von Lebensmitteln und Kenntnis über Inhaltsstoffe von Nahrungsmitteln und deren Wirkung auf den Körper. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, ihr Essverhalten zu reflektieren und dafür auch Verantwortung zu übernehmen sowie gesundheitsrelevante Entscheidungen zu treffen. Die Grundlagen einer ausgewogenen Ernährung im Tagesablauf werden anhand der österreichischen Ernährungspyramide sichtbar gemacht.

Der Faktor *Konsum kritisch denken* umfasst laut der Aussage der befragten Lehrpersonen Themen wie Nachhaltigkeit, Regionalität und Saisonalität, das eigene Kaufverhalten und dessen Auswirkungen auf die Umwelt zu überdenken und Umweltbewusstsein zu entwickeln. Der schonende Umgang mit den vorhandenen Ressourcen wird als wichtiger Beitrag zum Kompetenzerwerb für den Fachunterricht gewertet.

Eine wichtige Perspektive für eine eigenständige und verantwortungsvolle Lebensbewältigung ist das *Haushaltsbudget*, der Umgang mit Geld. Kompetenzen wie eine Einkaufsliste erstellen, den Einkauf koordinieren und kostengünstig sowie qualitativvoll einkaufen, können im Unterricht vermittelt werden. Hilfreich dafür zeigt sich die Aufstellung einer Einkaufsliste, um das Budget richtig aufzuteilen sowie eine Ausgabenaufzeichnung. Die Schuldenproblematik wird bewusst gemacht durch das Sichtbarmachen von haushaltszugehörigen Ausgaben wie Versicherungen, Strom, Mietvertrag, laufende Kosten und der Bewusstheit, dass nicht mehr Geld ausgegeben werden darf als man zur Verfügung hat.

In den Kompetenzbereich der *Haushaltstätigkeiten* fallen mehrfach einfache Haushaltstätigkeiten wie Mülltrennung, Reinigungsaufgaben (z. B. Geschirr spülen, Staub saugen) und die Wäschepflege (Bedienung der Waschmaschine, Etiketten lesen, bügeln). Es betrifft alle Aufgabenbereiche im Haushalt, die rationell und ergonomisch auszuführen sind.

Auch *soziale Medien* haben einen Einfluss bzgl. des Kompetenzerwerbes zur Alltagsbewältigung. Die Bereitschaft für Veränderungen und der Einsatz neuer

| Haushalt – Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung?

Technologien sollen vorhanden sein. YouTube-Tutorials, Filme und Clips sowie Handys entsprechen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und können im Unterricht sinnvoll genutzt werden.

Dem Erwerb von *Sozialkompetenz* wird eine bedeutungsvolle Rolle zugewiesen. Das Arbeiten im Team, die gerechte Verteilung der Arbeiten, einander unterstützen, sich gegenseitig helfen, ein wertschätzender Umgang miteinander, zuhören können und insgesamt die Fähigkeit, in Gruppen kooperativ zu arbeiten, sind Kompetenzen, die in hohem Ausmaß in diesem Unterrichtsfach erworben werden.

Auf *Hygienemaßnahmen* in Bezug auf hygienisches Arbeiten in der Schulküche, z. B. bei der Zubereitung von Speisen oder bei Reinigungsarbeiten, wird viel Wert gelegt. Als ebenso bedeutungsvoll werden Erste-Hilfe Maßnahmen genannt.

Tisch- und Gesprächskultur sind Werte, die von den befragten Lehrpersonen oftmals genannt werden. Gesellschaftliche Zeitstrukturen verändern sich und es ist erforderlich, dass Kinder Regeln beim gemeinsamen Essen erlernen (Tisch decken, richtige Handhabung des Bestecks, Gesprächskultur bei Tisch etc.).

Für eine selbstständige Alltagsbewältigung ist es erforderlich, dass Kinder und Jugendliche die Fähigkeit erwerben, kritische, bewusste und verantwortungsvolle *Entscheidungen zu treffen*.

Der Unterricht ermöglicht es, *Zeitmanagement* zu trainieren, indem rationelle Arbeitsweisen und das Ausnützen von Wartezeiten bei der Zubereitung von Speisen geschult werden. Ein gutes *Zeitmanagement* hilft auch den Tagesablauf in einem Haushalt zu koordinieren.

Die Förderung der *Lesekompetenz* trifft auch für dieses handlungsorientierte Unterrichtsfach zu und ist unumgänglich, um Rezepte zu lesen, zu verstehen und auch umzusetzen. Der Erwerb von *Handlungs- und Situationskompetenz* ist erforderlich, damit Schülerinnen und Schüler lernen...

[...] eigenständig zu reagieren, agieren und zu handeln. Sie sollen auch lernen, sich in Rollen zu versetzen, diese in einem gewissen Zeitraum zu erfahren, zu durchleben und sie gegebenenfalls auch zukünftig anwenden zu können. Den Schüler*innen muss bewusst gemacht werden, dass sie zukünftig etwas verändern können, müssen und auch sollen, um sich selbst entfalten und verwirklichen zu können. (OOE1/13)

Verbraucherschutz und Konsumbildung sind Aspekte, die im Unterricht zu bearbeiten sind. Handwerkliche Beschäftigung zum Zeitvertreib boomt und daher sollte *Kreativität* auch im Unterricht Platz finden. Der von einer Lehrperson genannte Aspekt der *Motivation* wird folgendermaßen beschrieben: „Mir geht es in erster Linie darum, FREUDE am TUN zu wecken" (ST4/16).

Der *Stellenwert von Haushaltsführung* sollte Kindern bewusst gemacht werden. Im Unterricht ‚Ernährung und Haushalt‘ sollten trotz zeitlicher Begrenzung Haushaltstätigkeiten wie z. B. Aufräumarbeiten, Wäschepflege, etc. in den Fokus rücken (OOE4/13).

3.2.3 Ergebnisse zu ‚Maßnahmen im Unterricht für den Kompetenzerwerb‘

Praxisorientierter Unterricht: Praxisorientierter und auf den Haushalt bezogener Unterricht ist für Lehrpersonen (N=15) von großer Bedeutung. Diese Aspekte beziehen sich nicht nur auf die Zubereitung von Speisen sondern auf viele Bereiche, die den privaten Haushalt betreffen, wie z. B. die Waschmaschine ein- und ausräumen oder selbstständig den Einkauf tätigen. Der Unterricht wird auf die Lebenswelt der Kinder, die Jahreszeit und den Aspekt der Nachhaltigkeit abgestimmt. Hauptaugenmerk sollte auf das Praktizieren, das als stark verkümmert Faktor auch in ländlichen Strukturen wahrgenommen wird, gelegt werden. Besonderer Wert wird auf Einfachheit in der Umsetzung mit Hilfe von leicht durchführbaren Arbeitskarten und einfach nachzukochenden Rezepten gelegt. Schüler*innen sollen im Unterricht auch die Möglichkeit haben, Erfahrungen zu sammeln.

Soziale Maßnahmen: Die Förderung der sozialen Kompetenz und das Miteinander werden von den Lehrpersonen (N=14) als sehr wesentlich bewertet. Die Förderung der Teamkompetenz, ein achtsamer, wertschätzender, respektvoller Umgang, gemeinsam Verantwortung tragen und eine gerechte Verteilung der Aufgaben wird hochgeschätzt. „Fühlen sich Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt ernst genommen, bemerken sie das und können verstärkt am Unterrichtsgeschehen partizipieren.“ (B1/17) Eine Lehrperson verweist auf folgende Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz:

Am Ende des Unterrichts wird häufig über ernährungsrelevante Themen diskutiert oder das eigene Essverhalten reflektiert, wobei sich jedes Kind einbringen darf, weshalb auch hier nochmals die soziale Kompetenz im Mittelpunkt steht. (ST9/15)

Selbstständigkeit: Dies ist eine der Maßnahmen, die von den Lehrpersonen hoch bewertet wird. Sie bezieht sich auf das selbstständige Arbeiten in der Küchenpraxis, beim Einkaufen der erforderlichen Lebensmittel, beim Bearbeiten unterschiedlicher Themenbereiche, beim Erstellen der Einkaufsliste und der daraus resultierenden Kostenabrechnung sowie beim Vorbereiten der Arbeitsplätze.

Die Schüler/innen werden selbst Akteure, sie sind für die Zubereitung verantwortlich, das Zeitmanagement und die Aufgabenverteilung. Ich kümmere mich einzig und allein um die Bereitstellung der Lebensmittel und des Rezeptes und teile sie in die Stationen ein (Vorspeise, Hauptspeise, usw.), innerhalb der Station müssen sie jedoch selbst agieren, sich aufteilen und in Rollen schlüpfen. (OOE1/15)

Kritikfähigkeit: Als bedeutungsvoll wird die Kritikfähigkeit und das kritische Hinterfragen beim Einkauf bezüglich der Wahl und Herkunft von Lebensmitteln, von Kochtechniken, die einem gesundheitlichen Prinzip entsprechen, oder Techniken zur umweltschonenden und wirtschaftlich sinnvollen Reinigung gesehen. Auch das

| Haushalt – Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung?

Thema, ob Haushalt ‚Frauenarbeit‘ ist, regt immer wieder zu Diskussionen und kritischem Reflektieren an.

Selbstreflexion: Kolleginnen und Kollegen bewerten als wichtige Kompetenzen die Selbstreflexion, die nach Beendigung von Arbeitsprozessen in Form einer Nachbesprechung durchgeführt wird. Diese fördert den Prozess, Schüler*innen zu kritischen und offenen Fragen anzuleiten und Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen.

Vor- und Nachbereitung des Unterrichts: Damit Unterricht gut gelingt, sollte er inhaltlich, methodisch und didaktisch abwechslungsreich und gut strukturiert aufgebaut werden, damit die gesetzten Ziele auch zur Umsetzung kommen. Auch das Schulbuch bietet nach Ansicht einer Lehrperson gute Ideen für die Unterrichtsgestaltung. Damit Lehrpersonen ihren Unterricht kontinuierlich weiterverbessern, ist es erforderlich nach jeder gehaltenen Unterrichtseinheit, diese gut und gewissenhaft nachzubereiten.

Denkstrukturen: Selbstständiges, vorausschauendes Denken, sich in unterschiedlichen Themenbereichen zu vertiefen und die Kinder zu kritischen und offenen Fragen zu motivieren, sind Maßnahmen, um Kompetenzen zur Alltagsbewältigung zu erwerben.

Zusammenhänge herstellen: Zusammenhänge zwischen theoretischem Input mit der Fokussierung auf alltägliche Herausforderungen und der Zubereitung einfacher Speisen sowie das Simulieren von Alltagsituationen und das Betrachten verschiedener Themenschwerpunkte aus unterschiedlichen Blickwinkeln, wird von drei Lehrpersonen für den Kompetenzerwerb als bedeutungsvoll erachtet.

Improvisation: Der Einsatz von Fallbeispielen und Situationsdarstellungen, die aus dem Umfeld der Schüler*innen kommen, fördert den Kompetenzerwerb. Auf Improvisieren und Erproben wird von einer Lehrperson Wert gelegt.

Verknüpfung Theorie und Praxis: „Keine Theorie ohne Praxisbezug.“ (K7/23) Theoretische Inhalte aus den Lernbereichen der Gesundheits-, Ernährungs-, Umwelt-, Verbraucher- und sozialen Bildung sind im Idealfall so aufzubereiten, dass im Anschluss küchenpraktische Inhalte angeknüpft werden können. Dem methodisch-didaktischen Gestaltungsspielraum sind dabei kaum Grenzen gesetzt, wobei abzuklären ist, was strukturell und zeittechnisch relevant erscheint. Die Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Schüler*innen bringt viele Bezüge in die Lernräume und ermöglicht Theorie-Praxisbezüge herzustellen und abzuleiten.

3.2.4 Ergebnisse zur Aktualität des Begriffs ‚Haushalt‘

Zeitgemäß: 20 der befragten Lehrpersonen gehen davon aus, dass der Begriff ‚Haushalt‘ beibehalten werden sollte, da er durchaus zeitgemäß ist, wie auch die folgende Aussage verdeutlicht:

Haushalt – Wissenstransfer und Gesellschaftsverantwortung? |

Ich denke, dass der Begriff schon noch zeitgemäß ist, aber er jedoch in Kombination gesetzt werden sollte, da er somit eine andere Bedeutung bekommt. Nicht mehr Haushalten im Sinne „Frau am Herd und für die Kinder“ und der „Mann als Haupt der Familie“, sondern in die Richtung der Wirtschaft und der Aufrechterhaltung der Gesellschaft. (OOE1/18)

Der Terminus wird in vielen Kontexten verwendet: Haushaltsversicherung, Haushaltsgeräte, Haushaltspackung, Haushaltsplan, Haushaltsbudget, Wasserhaushalt. Haushalt wird auch als sehr weiter Begriff gesehen:

Ernstgemeinte Haushaltsführung ist ein herausfordernder Managerjob, der nicht bezahlt ist und könnte daher einer euphemistischen Politur unterzogen werden, damit dieser attraktiver ist und mehr Anerkennung erntet. (OOE2/18)

Haushalt bedeutet auch das Zusammenleben einer sozialen Gruppe. Er bietet ausreichend Raum für gemeinsame Aktivitäten, gibt Sicherheit, ist eine Wohlfühlzone mit einem hohen Erholungseffekt. Haushaltsbildung ist ein Teil der Allgemeinbildung. Die Fähigkeit, den Alltag in der Keimzelle der Gesellschaft verantwortungsbewusst zu gestalten, muss sich in der Bezeichnung des Faches widerspiegeln. Der Begriff ist der Zeit voraus und es gibt keinen Begriff, der synonym dazu verwendet werden sollte.

Meines Erachtens soll der Begriff ‚Haushalt‘ beibehalten werden. Er ist im Denken von Eltern und Schülern verankert und umgrenzt alles, was in einem Haushalt an Arbeiten anfällt. Er ist also umfassend. (V2/28-29)

Veraltet: Elf befragte Lehrpersonen sind der Meinung, dass der Begriff veraltet und nicht mehr zeitgemäß ist und dass es ansprechendere Begriffe gäbe. Es wird das veraltete Rollenbild der ‚Frau am Herd‘ suggeriert und spiegelt nicht die umfangreichen Tätigkeiten, die tatsächlich damit verbunden sind (ST12/18). Mit Haushalt werden vielfach nur die drei Tätigkeiten ‚Kochen, Putzen und Waschen‘ verbunden und man bräuchte ersatzweise eine modernere Bezeichnung, für die man sich nicht mehr ‚schämen‘ muss (K6/25). „Auf eine Modernisierung muss man gezwungenermaßen aufspringen, um attraktiv und konkurrenzfähig zu bleiben.“ (ST6/18)

Variabel: Sieben Personen vertreten eine variable Bezeichnung des Begriffs. Einerseits bewerten sie die Bezeichnung als veraltet, weil er die Termini ‚Hausmann‘ oder ‚Hausfrau‘ impliziert, aber andererseits hat sich für sie in den letzten Jahrzehnten das Rollenklischee in der Gesellschaft verändert. Für Erwachsene wird die Bezeichnung immer noch als zeitgemäß betrachtet, jedoch haben Schüler*innen keinen Bezug zu dem Begriff. Deshalb würde sich als Alternative zu Haushalt z. B. Alltagsmanagement oder als Bezeichnung für das Unterrichtsfach ‚Ernährung und Lebenskunde‘ bzw. ‚Nachhaltiges Leben‘ (ST17/36) sowie ‚Fit for Life‘, ‚Familie und Soziales mit Küchenpraxis‘, ‚Gesundheitspraxis‘, ‚Cooking for Life‘, ‚Lifemanagement‘ und das ‚Lernfeld Kulinarik und Gesundheit‘ (ST7/21-22)

anbieten. Angemerkt wird auch, dass der Begriff zwar nicht positiv besetzt ist, aber trotzdem nichts an seiner Wertigkeit verloren hat.

4 Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt erfolgt die Diskussion der Ergebnisse mit Blick auf die eingangs gestellten Fragestellungen unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der qualitativen Studie und den theoretischen Überlegungen.

Fragestellung 1: Was verbinden Sie mit dem Begriff ‚Haushalt‘?

Es wird deutlich, dass – mit Blick auf Piorkowsky (1997) – durchaus eine sozio-ökonomische Perspektive in den Aussagen der Befragten erkennbar ist, wobei die sozialen Aspekte des Zusammenlebens in einem Haushalt, der als Ort der Lebensführung gesehen wird, stärker gewichtet werden. Viele der Befragten fokussieren in ihren Konnotationen zum ‚Haushalt‘ auf die diversen, in einem Haushalt zu verrichtenden Tätigkeiten (Haushaltstätigkeiten), die sich durchaus den fünf Hauptaufgabenbereichen Ernährung, Kleidung, Wohnung, Gestaltung des Zusammenlebens sowie Gestaltung, Organisation und Koordination von Familienarbeit/Beruf und Freizeit (Angele, 2008) zuordnen lassen.

Fragestellung 2: Welche Kompetenzen sind Ihrer Meinung nach heutzutage durch Fachunterricht zu erwerben, damit Kinder und Jugendliche zu einer eigenständigen und verantworteten Lebensbewältigung im Haushalt befähigt werden?

Die Kompetenzen, die aus Sicht der befragten Lehrpersonen durch Fachunterricht heute zu erwerben sind, zeigen eine große Bandbreite und Facettenvielfalt auf. Die pauschale Sichtweise, dass sich das Fach ‚Ernährung und Haushalt‘ im Kern mit der Zubereitung von Speisen auseinandersetze, wird widerlegt. Vielmehr spiegeln die von den Lehrpersonen benannten Kompetenzen durchaus die zentralen Kompetenzbereiche des Referenzrahmens für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung (TNE, 2018) wider.

*Fragestellung 3: Welche Maßnahmen setzen Sie im Unterricht, damit Ihre Schüler*innen Kompetenzen zur Alltagsbewältigung für den Haushalt erwerben?*

Für den Erwerb von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung im Haushalt erachten die Lehrpersonen einen praxisorientierten Unterricht als bedeutsam. Neben dem praktischen Lernen werden aber auch eine Reihe von Maßnahmen benannt, die auf die Bedeutung des theoretischen Lernens im Fachunterricht, wie z. B. Förderung des Denkens, kritisches Hinterfragen, Selbstreflexion und Reflexionsfähigkeit mit Blick auf die Lernfelder Ernährung, Gesundheit, Haushalt und Konsum hinweisen. Die Entwicklung von Denk- und Handlungsstrategien und das Übernehmen von Verantwortung (Buchner, Kernbichler & Leitner, 2011) sind aus der Sicht der Lehrpersonen für die ‚Verknüpfung von Theorie und Praxis‘ für Schüler*innen wesentlich, um Zusammenhänge zu verstehen. Selbstständigkeit und selbstständ-

ges Arbeiten einüben, z. B. bei der Planung und Zubereitung von Mahlzeiten, werden ebenso für wichtig erachtet wie das Arbeiten im Team und das Einüben eines wertschätzenden, sozialen, unterstützenden Miteinanders bei der Durchführung diverser Aufgabenstellungen.

Fragestellung 4: Ist Ihrer Meinung nach der Begriff ‚Haushalt‘ noch zeitgemäß?

Zunächst ist festzuhalten, dass die Konnotationen, die die Lehrpersonen zum Begriff ‚Haushalt‘ äußern, äußerst vielfältig sind und eine große Variationsbreite an Bedeutungszuschreibungen zeigen. Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen erachtet den Begriff ‚Haushalt‘ – auch als Teil der Fachbezeichnung – als zeitgemäß und argumentiert, dass kein anderer Begriff adäquater wäre, um einerseits die Vielfalt der Funktionen dieses Lebensortes und andererseits seine grundlegende Bedeutung für das Leben von Individuen und Gesellschaft zu erfassen. Diejenigen, die den Begriff als veraltet einschätzen, begründen dies zumeist nicht weitergehend. Manche äußern dabei, dass sie ein Problem mit der traditionellen ‚Aufladung‘ des Begriffes durch historisch bedingte einseitige Zuschreibungen von Haushaltstätigkeiten an Frauen sehen und deshalb eine ‚Modernisierung‘ der Fachbezeichnung wünschenswert wäre. Ein Teil der Befragten positioniert sich ‚dazwischen‘, d. h. sie erachten den Begriff in der Fachbezeichnung zwar als inhaltlich treffend, sehen jedoch auch das Problem, dass der Begriff ‚Haushalt‘ in seiner Ganzheit und Komplexität nicht verstanden und inhaltlich einseitig reduziert betrachtet wird.

5 Abschluss und Ausblick

Änderungen des Begriffs ‚Haushalt‘ in der Fachbezeichnung stehen bei den Lehrenden und in der wissenschaftlichen Community immer wieder zur Diskussion. Sowohl die fachlichen Analysen als auch die Aussagen der befragten Lehrpersonen zeigen die Komplexität des Haushalts als grundlegenden Ort der Lebensführung und Alltagsbewältigung, dessen verantwortete Gestaltung in seinen diversen Aufgabenbereichen sowohl von hoher individueller Bedeutung für die Haushaltsmitglieder als auch von umfassender gesellschaftlicher Bedeutung ist. Hervorzuheben ist, dass man an den Aussagen der befragten Lehrpersonen erkennen kann, wie facettenreich zum einen deren Konnotationen zum Begriff ‚Haushalt‘ sind und zum anderen wie vielfältig die Inhalts- und Kompetenzbereiche des Unterrichtsfaches sind. Eine pauschale Einengung des Begriffes ‚Haushalt‘ auf wenige Teilaspekte oder einzelne Teile von Haushaltstätigkeiten ist vor dem Hintergrund der Ergebnisse der vorliegenden Studie wenig angebracht. Die Bedeutung des Faches ergibt sich aus dem umfassenden Erwerb von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung, den das Unterrichtsfach leisten kann und weniger aus der Fachbezeichnung.

Die Fähigkeit, den Alltag in der Keimzelle der Gesellschaft verantwortungsbewusst zu gestalten, muss sich in der Bezeichnung des Faches widerspiegeln. (B1/20-21)

Literatur

- Angele, C. (2008). *Kompetenzen zur Alltagsbewältigung im privaten Haushalt. Ein Desiderat lebensnaher Allgemeinbildung*. Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). *Lehrpläne der Mittelschulen (in der geltenden Fassung)*.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *schulheft 1/11– 141: Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung*. Studien Verlag.
- Cramer, L. & Wieter, G. (2000). *Der private Haushalt. Menschen, Prozesse, Abläufe, Umwelt*. Schneider.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett, Kallmeyer.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz Juventa.
- Pfeifer, W. (2000). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Piorkowsky, M.-B. (1997). Haushaltsökonomie. In T. Kutsch, M.-B. Piorkowsky & M. Schätzke, *Einführung in die Haushaltswissenschaft*. UTB für Wissenschaft.
- Schlegel-Matthies, K. & Wespi, C. (Hrsg.) (2021). *Wirksamer Unterricht in Lebensführung*. Schneider.
- Schlegel-Matthies, K. (2018). Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(7), 3-27. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.01>
- Thematisches Netzwerk Ernährung [TNE]. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucher_innenbildung Austria – EVA. Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage – Poster 2015*. (2. Aufl.).
http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/?download=2018_EVA_Handreichung_Poster2015.pdf

Verfasserinnen

Claudia Angele, Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ paed. habil.

Universität Wien
Department für Ernährungswissenschaften/Zentrum für Lehrer*innenbildung
Althanstr. 14, UZA II
A-1090 Wien

E-Mail: claudia.angele@univie.ac.at
Internet: <https://nutrition.univie.ac.at/forschung/>

Gerda Kernbichler, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ phil., MA

Pädagogische Hochschule Steiermark
Hasnerplatz 12
A-8010 Graz

E-Mail: gerda.kernbichler@me.com
Internet: <https://phst.at>

Rim Abu Zahra-Ecker, Prof.ⁱⁿ, MA, BEd,

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Kaplanhofstraße 40
A-4020 Linz

E-Mail: rim.abu-zahra@ph-ooe.at
Internet: www.ph-ooe.at



Claudia Angele, Ursula Buchner,
Johanna Michenthaler, Susanne Obermoser
& Katharina Salzmann-Schojer (2021).

Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch

ISBN: 9783825255985

eISBN: 9783838555980

654 Seiten

Print € 49,90; Online € 39,99

Dieses Studienbuch führt systematisch in fachdidaktische Grundlagen und theoretisch-konzeptionelle Diskurse des Lernfelds Ernährung ein. Es bietet Orientierung für den Fachunterricht sowie einen umfassenden Einblick in Desiderate aktueller fachdidaktischer Forschung und Entwicklung, auch im internationalen Kontext. (Umschlagtext)

Schon seit geraumer Zeit lässt sich konstatieren: Die *Fachdidaktiken* emanzipieren sich auf breiter Linie! Zum einen von der ‚altherwürdigen‘ *Allgemeinen Didaktik*, überdies von der ‚florierenden‘ empirischen *Lehr-Lern- und Bildungsforschung* – zum anderen aber auch deutlich vom Status eines ‚schlichten Appendix‘ ihrer jeweiligen *fachwissenschaftlichen Disziplin*!¹

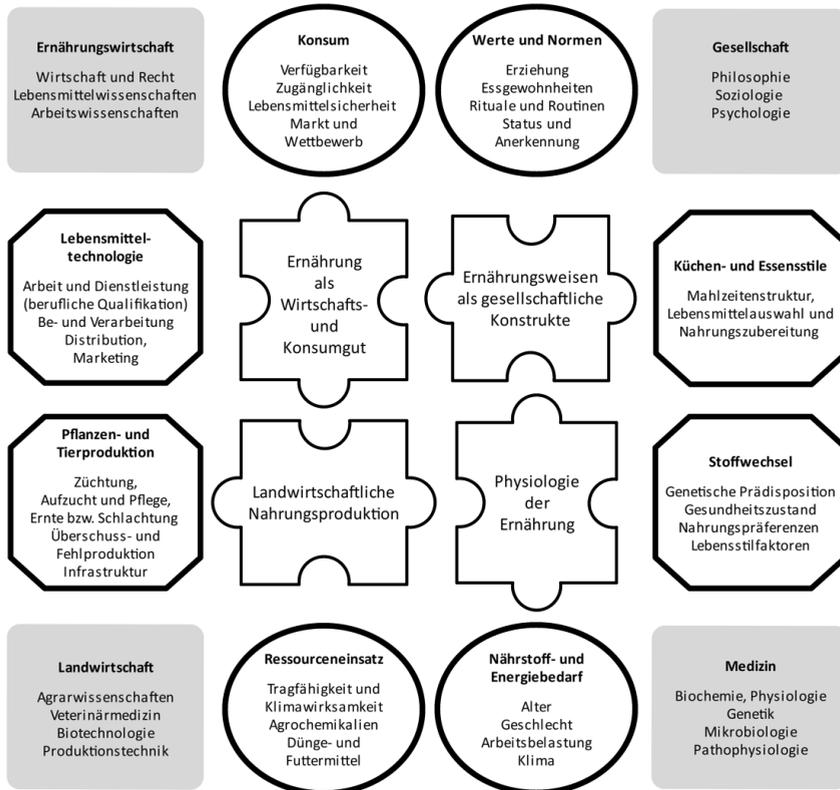
Das *Studienbuch Fachdidaktik Ernährung* reiht sich in diese Entwicklung sicht- und greifbar ein: Auf insgesamt knapp 800 Seiten – in der Printversion kombiniert aus 654 Seiten inkl. acht *Gastbeiträgen* und zehn Seiten *Glossar* wichtiger Begriffe sowie 140 Seiten *Studienaufgaben* online und in toto 343 Abbildungen – können das fachlich-personale Spektrum und die „Komplexität des Gegenstandsbe-

¹ vgl. Grunder, H.-U. (1999). Ein fragiles Verhältnis: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. *Schweizer Schule*, 6, 26-33. <https://dx.doi.org/10.5169/seals-530991>

Plöger, W. (2009). Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. In G. Mertens, W. Böhm, U. Frost & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Bd. 2; S. 429-447). Brill/Ferdinand Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_043

Reusser, K. (2018). Allgemeine Didaktik – quo vadis? *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36(3), 311-328. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-188520>
RISTAL (Research in Subject-matter Teaching and Learning). <https://www.ristal.org>

reichs der Fachdidaktik Ernährung – *das Lehren und Lernen im Lernfeld Ernährung*“ (S. 16) in Österreich dokumentieren, weshalb auch dann und wann von *Professionisten* (laut Langenscheidt/Duden österreichisch für *Fachleute* bzw. *gelernte Handwerker*innen*;) die Rede ist.



Lernfeld Ernährung: Domänen, Bezugsdisziplinen, zentrale Prozesse und Einflussfaktoren (Quelle: Abb. 2.4; S. 35 im besprochenen Band)

In drei **Abschnitten** und einer **Conclusio** werden der aktuelle Stand und der Stellenwert von Theoriebildung und schulpraktischer Umsetzung im Lernfeld Ernährung entfaltet:

I Präliminarien: Darin erfolgt eine *Standortbestimmung*, und diese thematisiert das (Selbst-)Verständnis im Fachunterricht Ernährung, bestimmt den Gegenstand, zentrale Fragestellungen und Kernaufgaben einer Fachdidaktik Ernährung. Im *Lernfeld Ernährung des Menschen* wird dessen Komplexität in den vier Dimensionen Mensch, Nahrung, soziales Umfeld und physisches Umfeld aufgezeigt, die daraus resultierende Multi-, Inter- und Transdisziplinarität begründet, das Ernährungshandeln als kulturelle Basishandlung verstanden und auf die Vielfalt an dafür notwendige Wissensbestände für kompetentes Ernährungshandeln hingewiesen.

Eine *Studienaufgabe* als *Anregung für wissenschaftliches Arbeiten* (E-10: 2.4.8; gekürzt) befasst sich dementsprechend auch mit dem *Alltagswissen Ernährung*:

Das ‚Weltwissen‘ der Schüler*innen ist abhängig von ihren Alltagserfahrungen in der Familie und vom sozioökonomischen Umfeld. Die Anwendungszusammenhänge von Ernährungswissen sind ebenso vielfältig, wie die lebensweltlichen Erfahrungen in heterogenen und pluralen Gesellschaften divers sind.

- Erkunden Sie das Weltwissen in Ernährung gemeinsam mit den Schüler*innen Ihrer Praxisklasse. [...]
- Erstellen Sie mit Ihren Schüler*innen eine Conceptmap, in der das Wissen sichtbar (symbolisch, grafisch) dargestellt wird.
- Werten Sie den Wissensbestand nach fachdidaktischen Gesichtspunkten aus, z. B.: In welchen Dimensionen des Lernfelds bewegen sich die Schüler*innen in ihren Denkwelten? In welcher Relation stehen die Wissensarten (Sach- oder Orientierungswissen) zueinander? Aus welchen Bezugsdisziplinen stammt das Wissen?

Die detaillierten *Studienaufgaben* können als *Bonus-Material* jeweils am Ende der 26 Unterkapitel als Webanhang via *QR-Code* abgerufen und für eigene Studienzwecke kostenlos als *PDFs* heruntergeladen werden:

<https://www.utb.de/doi/suppl/10.36198/9783838555980>

Die *Grundlagen zum Verständnis von Ernährungsbildung* beleuchten das Menschenbild und den Beitrag der Ernährungsbildung zur Persönlichkeits- und Allgemeinbildung. Schließlich wird die *richtungsweisende Orientierung an Gesundheit, Gesundheitsförderung und Nachhaltigkeit* dargelegt.

II Elemente einer fachdidaktischen Theoriebildung: Verfahren zur *Bestimmung des Gegenstandsbereichs im Fachunterricht* über Strukturgitteransatz, Referenzrahmen mit klar definierten Teilkompetenzen, zentrale fachliche und Basis-Konzepte. Den Abschluss bildet ein Blick zurück auf die Geschichte und Institutionalisierung des Fachunterrichts und der Lehrer*innenbildung im Studienfach Ernährung im österreichischen Schulwesen. Mit *Lernen im Lernfeld Ernährung* wird ein Bogen gespannt von den entwicklungs- und kognitionpsychologischen Grundlagen des Lernens hin zu den in der angewandten Fachdidaktik daraus abgeleiteten Methoden. Mit einem Streifzug durch die *Handlungsfelder im Beruf Lehrer*in* werden dessen handlungsleitende Prinzipien hervorgehoben: Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen, Administrieren, sowie Innovieren und Entwickeln.

III Angewandte Fachdidaktik: Hier wird die Anwendung fachdidaktischer Erkenntnisse im pädagogisch-praktischen Unterrichtsalltag thematisiert. Mit *Unterricht planen* werden die Elemente der schriftlichen Unterrichtsplanung skizziert und an zwei konkreten Beispielen einer Lektionsanalyse aus der Lehrpraxis entfaltet: Sachanalyse, Analyse der Rahmenbedingungen, Begründungen zur Auswahl von Inhalten, Konkretion der Lernziele und Darstellung des Unterrichtsverlaufs

sowie Analyse und Dokumentation von Fachunterricht als (bemerkenswerter) „erster Schritt in Richtung empirische Unterrichtsforschung unter fachdidaktischer Perspektive“ (S. 422). *Konzeptionen für den Fachunterricht Ernährung*: mittels *fünf verschiedener Lernwege* mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung: *Sensorisches Prüfen* in einer Schmeck- und Sprechwerkstatt, mit *konzeptionellem naturwissenschaftlichen Denken* den Nährstoffen auf der Spur, *wertebasiertes Urteilen und Entscheiden*, kompetentes Handeln als *Handwerk und Technik bei der Nahrungszubereitung* und *kooperatives und sozial-integratives Ernährungshandeln* im Team.

In einer als **Conclusio** benannten Schlussbetrachtung mit einem abschließenden Blick auf die Herausforderungen für das *Lernen im Fachunterricht Ernährung* und *der Fachdidaktik Ernährung* wird zunächst konstatiert:

Das *Lernfeld Ernährung*

- umfasst *Wissensbestände aus Natur- und Kulturwissenschaften*.
- ist ein *multi- und interdisziplinäres Wissensgebiet*.
- ist *mehrdimensional zu denken* und *mehrperspektivisch zu erschließen*.
- schließt die *Beachtung und Berücksichtigung diverser Bedingungen und Bedingtheiten* mit ein.

Als *Desiderata der fachdidaktischen Forschung* werden anschließend *drei Anliegen für die Generierung fachdidaktischen Wissens* genannt (S. 590):

- Die *Dokumentation von Fachunterricht* als Grundlage zur Gewinnung evidenzbasierter Aussagen zur Lernwirksamkeit diverser Lehr-Lernwege.
- Die *Anfertigung von Videovignetten* zur Fallanalyse typischer Unterrichtssituationen im Rahmen der Lehramtsausbildung für den Fachunterricht Ernährung.
- *Vergleichende Studien zur Wahrnehmung der Lernwirksamkeit* der jeweils im und am Unterricht beteiligten und handelnden Personen.

Die Einladung der Autorinnen, aktuelle *Forschungsergebnisse aus der fachbezogenen empirischen Lehr-Lernforschung* mit ihnen zu teilen und in eine zweite (!) Auflage des Studienbuches einzubringen, sollte man – nicht nur in Österreich – durchaus wahr- und annehmen. Zuvorderst aber ist die Lektüre und Rezeption der Erstauflage allemal lohnenswert und aus- und nachdrücklich zu empfehlen – und mit der Einlösung der im Umschlagtext (s. o.) avisierten Zielsetzung ein gelungenes Musterexemplar einer wissenschaftlich reflektierenden Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Grundfragen der Ernährungsbildung!

Chapeau!  – Hut ab! Oder wie man (auch in Österreich gerne) zum Ausdruck bringt und damit ein Zeichen setzt: Respekt!

Werner Brandl



Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung

Unter diesem Thema steht die gemeinsame **Fachtagung der beiden fachdidaktischen Gesellschaften ÖGFD (Österreichische Gesellschaft für Fachdidaktik) und GFD (Deutsche Gesellschaft für Fachdidaktik) vom 29.-31. August 2022 in Wien.**

Das Thema „Transfer“ gewinnt an Universitäten, Hochschulen und Schulen zunehmend Aufmerksamkeit und Bedeutung. Das schlägt sich an Hochschulen auch im alternativen Begriff „Third Mission“ nieder, welcher zum Ausdruck bringt, dass neben Forschung und Lehre ein dritter zentraler Aufgabenbereich erkannt wird. In diesem Zusammenhang können Fachdidaktiken eine wesentliche Rolle spielen. Eine ihrer Aufgaben besteht im wechselseitigen Erschließungsprozess von Personen und fachlichen Gegenständen, wobei der gesellschaftliche und lebensweltliche Kontext grundlegend mit zu bedenken ist. Bewusst ist hier von einem wechselseitigen Erschließungsprozess die Rede, weil ein einliniges Verständnis von Transfer im Sinne einer Übertragung von wissenschaftlich erarbeitetem Wissen in andere gesellschaftliche Bereiche zu kurz greift. Für Fachdidaktiken ist der Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die pädagogische Praxis von Hochschule und Universität, von Schule und Unterricht sowie an außerschulische Orte des Lernens grundlegend. Durch ihren Anwendungsbezug sind Fachdidaktik und fachdidaktische Forschung zudem von einem impliziten Transfergedanken geprägt. Fachdidaktische Forschung ist immer auch Transferforschung. Auch im konstruktiven kollegialen Diskurs von Fachdidaktiker*innen in Wissenschaft und Schulpraxis wird Forschungstransfer geleistet und es ergeben sich vice versa neue Ausgangspunkte für fachdidaktisches Forschen. Eine wesentliche Zielsetzung der Tagung besteht in der Präsentation und Diskussion fachdidaktischer Forschungsergebnisse im Kontext von Transfer und Bildung, was einerseits eine gegenwärtige Standortbestimmung fachdidaktischer Transferforschung ermöglichen und andererseits Perspektiven für zukünftige Forschung eröffnen soll (vgl. *Call for Papers*, ÖGFD und GFD, Oktober 2021).

Themenschwerpunkte der gemeinsamen Fachtagung

Als thematischer Schwerpunkt der GFD-ÖGFD-Tagung steht der Transfer von Wissen entlang verschiedener Transferdomänen im Vordergrund:

- Strang 1: Transfer zwischen Fachdidaktiken untereinander und weiteren Bildungswissenschaften
- Strang 2: Transfer zwischen Wissenschaft und Gesellschaft unter Berücksichtigung didaktischer Aspekte
- Strang 3: Transfer zwischen Fachdidaktiken und Schule
- Strang 4: Transfer zwischen Fachdidaktiken und Bildungspolitik, Öffentlichkeit sowie Hochschulleitung.

In Betracht kommt dabei fachdidaktische Transferforschung auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene einschließlich der Reflexion ihrer jeweiligen Besonderheiten. Die genannten Themenbereiche schließen eine Vielzahl verschiedener Transferformate und -strategien ein, so z. B. Lehrer*innenfortbildung, Kooperationsprojekte, Lehr-Lern-Labore, Publikationen und Materialien, digitale Plattformen und diverse Kooperationsmodelle. Konkret zielt fachdidaktische Transferforschung z.B. auf Bedarfe aus der Praxis, auf Gelingensbedingungen und Wirksamkeit ausgewählter Transferformate sowie auf Gütekriterien für Transferleistungen. Darüber hinaus sind unterstützende Rahmenbedingungen des Transfers zu bedenken wie z. B. die Wertschätzung von Transferleistungen als Teil der wissenschaftlichen Tätigkeit, transferförderliche Infrastrukturen sowie einschlägige Ressourcen und Förderprogramme (vgl. *Call for Papers*, ÖGFD und GFD, 2021).

Call for Papers

Es besteht die Möglichkeit zur Einreichung von Beiträgen im Rahmen folgender Formate: Einzelvortrag, Symposien, Workshops und Diskussionsgruppen, Postervorträge. Der detaillierte *Call for Papers* findet sich auf der Konferenzwebsite:

<https://fachdidaktik2022.univie.ac.at>

Einreichungen sind dort zwischen **1. November 2021 und 31. Januar 2022** möglich. **Tagungsanmeldung** ist zwischen **1. April 2022 bis 31. Juli 2022** möglich.

Alle Informationen zu eingeladenen Plenarreferent*innen, Anmeldung, Begutachtung und Publikation von Beiträgen, Rahmenprogramm etc. sind ebenfalls der Konferenzwebsite zu entnehmen. Auf zahlreiche Einreichungen und Teilnehmer*innen bei der gemeinsamen Fachtagung freut sich die Kongressleitung im Namen der ÖGFD und GFD:

- Claudia Angele – Universität Wien
- Christian Bertsch – Pädagogische Hochschule Wien
- Michael Hemmer – Universität Münster
- Suzanne Kapelari – Universität Innsbruck
- Gabriela Leitner – Pädagogische Hochschule Wien
- Martin Rothgangel – Universität Wien

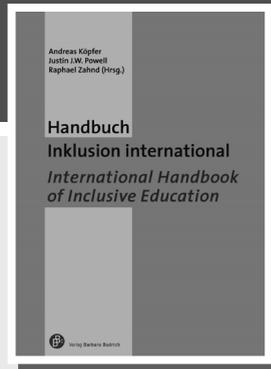


Rita Braches-Chyrek, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner, Heinz Sünker (Hrsg.)

Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale

Führen die medialen und digitalen Transformationen, wie sie insbesondere in spätmodernen kapitalistischen Gesellschaften in den letzten Jahren in rasanter Geschwindigkeit stattgefunden haben, auch zu fundamentalen Veränderungen kindlichen Lebens und Erlebens? Und falls ja, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen? Das Handbuch gibt einen systematischen Überblick über zentrale Zusammenhänge und die interdisziplinär geführten Diskurse.

2021 • ca. 350 S. • kart. • ca. 69,90 € (D) • 71,90 € (A)
ISBN 978-3-8474-2490-1 • eISBN 978-3-8474-1634-0



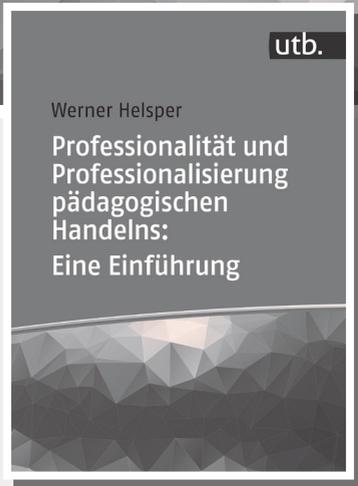
Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell, Raphael Zahnd (Hrsg.)

Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education

Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung

Das Handbuch Inklusion international verbindet theoretische Entwicklungslinien und vielfältige vergleichende Perspektiven der Inklusiven Bildung in ihrer globalen Verbreitung. Die Beiträge bieten einen umfassenden Zugang zu internationalen Diskursen, vergleichenden Forschungsergebnissen und ‚inspiring practices‘ aus diversen Weltregionen – Europa, Afrika, Asien und Nordamerika. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Relevanz komparativer Studien gewidmet.

2021 • 580 S. • Hc. • 89,90 € (D) • 92,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-2446-8 • eISBN 978-3-8474-1577-0



Werner Helsper

Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung

utb L • 20201 • 396 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8252-5460-5 • auch als eBook

Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Band 1

Wodurch unterscheidet sich professionelles Handeln von anderen beruflichen Handlungsformen und was ist die Besonderheit pädagogisch-professionellen Handelns? Werner Helspers Einführung gibt einen Überblick über historische, begriffliche und theoretische Bestimmungen zu Profession, Professionalität, Professionalisierung und Deprofessionalisierung. Anhand von Fallbeispielen wird pädagogisch-professionelles Handeln in verschiedenen Lebensaltern und Handlungsfeldern angesichts seiner Herausforderungen und neuer Entwicklungen bestimmt und diskutiert.

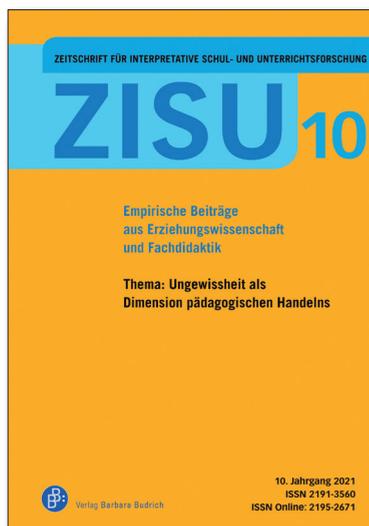
www.utb-shop.de

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de



**HiBiFo – Haushalt in
Bildung & Forschung**
hibifo.budrich-journals.de

- **Print + Online**
- **verschiedene Abonnements**
- **Einzelbeiträge im Download**
- **mit Open Access-Bereichen**



**ZISU – Zeitschrift für interpretative
Schul- und Unterrichtsforschung**
zisu.budrich-journals.de

 **Verlag Barbara Budrich GmbH**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: (+49) (0)2171 79491 50
Fax: (+49) (0)2171 79491 69
info@budrich-journals.de

