

11. Jahrgang
Heft 4
2022

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

Lebenslang kompetent



*Fachliches Lehren und Lernen
in Ernährung, Gesundheit und Konsum
über die gesamte Lebensspanne*

ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

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:

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

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

E-Mail: redaktion@hibifo.de

Internet: 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: HiBiFo22 vom 01.01.2022

Fachliche Betreuung des Heftes: Claudia Angele & Susanne Obermoser

Endlayout der Druckvorlage & Titelbild: Werner Brandl; Bildnachweis © bpk/Museum Europäischer Kulturen, SMB/Christian Krug

Heft 4, Jg. 11, 2022

© 2022 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto

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

Sich und andere ernähren, einen gesundheitsförderlichen, nachhaltigen Lebensstil unter ökonomisch herausfordernden Bedingungen entwickeln sowie Güter und Dienstleistungen verantwortungsbewusst konsumieren – das sind zentrale private, berufliche und gesellschaftliche Handlungsfelder. Die Anforderungen in diesen Handlungsfeldern sind faktisch und ethisch äußerst komplex. Wissensbasierte Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen können zur Bewältigung beitragen. Diese sind bestenfalls kontinuierlich über die Lebensspanne hinweg durch Bildung zu erwerben, stetig zu erweitern und situationsbezogen zu adaptieren. Deshalb fokussiert diese Ausgabe kompetenzorientiertes fachbezogenes Lernen diverser Ziel- und Altersgruppen.

Nina Hoheneder thematisiert mit ihrer qualitativen Studie die Bedeutung ernährungs- und verbraucherbildnerischer Themen in der Primarstufe. *Claudia Plinz* diskutiert Möglichkeiten eines Spiralcurriculums für die Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung im Sachunterricht. *Manuela Pühringer* stellt eine theoriebasierte Unterrichtskonzeption für selbstreguliertes Lernen in der Ernährungsbildung vor. Mit lebenslangem Lernen vulnerabler Gruppen durch inklusive Ernährungsbildung setzten sich *Vanessa Lüder, Katrin Lütjen und Ulrike Johannsen* forschungsbasiert auseinander. *Regine Bigga und Georg Raacke* evaluieren ein hochschuldidaktisches Konzept problembasierten Lernens zur Förderung des Umgangs mit komplexen Fragestellungen. *Stephanie Grundmann, Karin Groth und Nina Langen* präsentieren mit dem Lernsetting ‚Schulacker‘ ein erprobtes hochschuldidaktisches Konzept einer Bildung für nachhaltige Ernährung. *Carolin Uhlmann* gibt eine theoriebasierte Retrospektive zu einem partizipativen Seminarkonzept in fachpraktischen Lernumgebungen. *Verena Gratzler und Michael Wukowitsch* stellen Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Vernetzung von schulischer Gesundheits- und Begabungsförderung aus Sicht von Lehrpersonen vor. *Susanne Obermoser, Jacqueline Pittino, Carina Gimpl und Ursula Buchner* legen eine inhaltsanalytische Analyse von Studienaufgaben zur fachdidaktischen Professionsentwicklung im Lehramt Ernährung vor. *Claudia Angele, Ursula Buchner, Johanna Michenthaler, Susanne Obermoser und Katharina Salzmann-Schojer* stellen fachspezifische Besonderheiten des fachdidaktischen Wissens im Gegenstandsbereich ‚Ernährung‘ als Mehrebenenmodell zur Diskussion. Alle Beiträge durchliefen *Double Blind Peer Reviews*.

Claudia Angele und Susanne Obermoser

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

Nina Hoheneder

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

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

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

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

2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Der Begriff Nachhaltigkeit und das Konzept der BNE hängen, wie eingangs angedeutet, heutzutage stark mit der EVB zusammen und implizieren sowohl eine hohe Dringlichkeit und Relevanz als auch eine große Herausforderung. Der Nachhaltigkeits-Begriff und ebenso das englische Pendant „Sustainability“ sind in aller Munde, wozu einerseits deren Präsenz in diversen Medien, vor allem aber das vermehrte Aufgreifen dieser Thematik auf wirtschaftlicher Ebene geführt hat.

Eine Definition des Begriffs Nachhaltigkeit bezieht sich in den meisten Quellen auf die Anpassung der gegenwärtigen Bedürfnisbefriedigung dahingehend, dass zukünftige Generationen gleichermaßen die Chance haben, ihre Bedürfnisse zu befriedigen (United Nations 1987, S. 37; Pufé, 2014). Gängig ist hierbei die stets gemeinsame und gleichwertige Betrachtungsweise von ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten (Pufé, 2014).

BNE beschreibt den pädagogischen Ansatz, das Nachhaltigkeitskonzept Lernenden verständlich zu machen und zum Aufbau nachhaltiger Denk- und Verhaltensweisen beizutragen. Leicht et al. (2018, S. 7) definieren BNE (= ESD, Education for Sustainable Development) mit den Worten:

education that encourages changes in knowledge, skills, values and attitudes to enable a more sustainable and just society for all. ESD aims to empower and equip current and future generations to meet their needs using a balanced and integrated approach to the economic, social and environmental dimensions of sustainable development.

Demnach will eine Bildung für nachhaltige Entwicklung Lernende dahingehend stärken und unterstützen, die Erfüllung ihrer Bedürfnisse an wirtschaftliche, soziale und ökologische Aspekte und im Sinne einer lebenswerten Zukunft anzupassen. Dabei soll jedoch möglichst vermieden werden, Schülerinnen und Schülern ausschließlich normative Konzepte vorzulegen, welche oftmals sehr von Moralisierung geprägt sind. Vielmehr sind Lernende dazu angehalten, sich eigenständig und kritisch Zusammenhänge verständlich zu machen, Meinungen zu bilden oder Lösungswege zu ökologischen, ökonomischen oder sozialen Herausforderungen zu finden. Dieser emanzipatorische Zugang gilt laut verschiedenen Autorinnen und Autoren (Vare & Scott, 2007; Kowasch & Lippe, 2019, S. 4f) als motivierender und somit auch zielführender. Dies gilt besonders, wenn es darum geht, Lernende zu mündigen, selbstbestimmten, (konsum-) bewussten und kritischen Bürgerinnen und Bürgern zu bilden.

2.3 Das Zusammenwirken von EVB und BNE

Sowohl die EVB als auch die BNE stellen ein äußerst breites Lern- und Forschungsfeld dar. Dabei gilt einerseits, dass die EVB Teil der BNE und andererseits die BNE Teil der EVB ist. Dennoch grenzen sich die beiden Bildungskonzepte in gewissen

| Kinder und Jugendliche als bewusste Konsument*innen

Bereichen voneinander ab. Beispielsweise steht eine tiefere Ernährungsbildung in Richtung Ernährungsphysiologie oder Diätetik nur sehr begrenzt mit BNE im Zusammenhang. Durch die Vielseitigkeit beider Konzepte bleibt jedoch stets Interpretationsspielraum offen, wo die Grenzen zwischen BNE und EVB gezogen werden können. Für den vorliegenden Artikel stehen besonders jene Zusammenhänge im Fokus, die sich auf die Bildung für eine nachhaltige und lebenswerte Zukunft beziehen.

In der in Kapitel 2.2 dargelegten Definition einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zeigt sich ein klarer verbraucher*innenbildnerischer Ansatz, wonach Menschen dazu befähigt werden sollen, auf ökonomischer, sozialer und ökologischer Ebene einen Beitrag zu einer nachhaltigen und gerechten Welt zu leisten. Dieser Ansatz hat sich im Laufe des verbraucher*innenbildnerischen Paradigmenwechsels in den letzten Jahrzehnten zugunsten der Bildung für nachhaltige Entwicklung vollzogen. So wurde aus einem eher Individuen-orientierten und auf Konsumentinnen- und Konsumentenschutz fokussierten Zugang ein mehrperspektivischer, welcher einen starken Fokus auf Nachhaltigkeitsaspekte legt (Heiduk, 2019; Kotisaari & Schuh, 2000).

Wie bereits eingangs angedeutet, ist eine nachhaltige Entwicklung sehr stark von wirtschaftlichen Gegebenheiten und deren Entwicklung abhängig. Dadurch wird die Dringlichkeit einer dahingehenden Verbraucher*innenbildung umso mehr verdeutlicht, da nicht nur Entscheidungen politischer und wirtschaftlicher Machthaber, sondern auch jene der Verbraucherinnen und Verbraucher maßgebliche Auswirkungen haben. Je gebildeter, informierter und bewusster Konsumentinnen und Konsumenten sind, desto eher können diese aktive Beiträge zu einer weltweiten Transformation leisten und dahingehenden Einfluss auf Politik und Wirtschaft haben. Das Bewusstsein über die eigene Konsumbürgerschaft (Consumer Citizenship) und über die gegebenen Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Einflussnahme gehört mitunter zu den wichtigsten Feldern der Verbraucher*innenbildung (Neuweg, 2013).

3 Raum für EVB und BNE in der schulischen Bildung

So breit die Themen gefächert sind, so viele Möglichkeiten gibt es auch, diese in den schulischen Unterricht und allgemein in den Schulalltag zu integrieren. Dies gilt sowohl für die Primar- als auch für die Sekundarstufe.

Zu Beginn des vorliegenden Beitrags wurde bereits erwähnt, dass die Volksschule durch offen gestaltete Lernumgebungen und Lernmöglichkeiten den Raum bietet, viele dieser Themenbereiche und Aspekte direkt oder indirekt in den Schulalltag und den Unterricht einfließen zu lassen. Besonders bietet es sich an, fächerübergreifend zu arbeiten, da dadurch die unterschiedlichen, oftmals sehr weitläufigen Themen noch greifbarer gemacht werden können. Beispielsweise kann der Konsum von Erdbeeren und Bananen mehrperspektivisch, sowohl aus ernährungsphysiologischer,

wirtschaftlicher, politischer, ökologischer als auch ethisch-philosophischer Sicht, betrachtet werden. Obst als gesündere Alternative zu Süßigkeiten und Lieferant wichtiger Nährstoffe, sollte mit jungen Kindern genauso behandelt werden, wie der Import von Obst aus fernen Ländern und daraus resultierende ökologische Problematiken. Darüber hinaus stellt eine kritische Hinterfragung dahingehend, ob jedes Konsumgut jederzeit und überall verfügbar sein muss oder Bedürfnisse nach bestimmten Gütern an ökologische Aspekte angepasst werden können, einen wesentlichen Lerninhalt dar. Hier bietet es sich zudem an, neben dem Sachunterricht auch das Fach Mathematik heranzuziehen, um Transportwege zu berechnen und gleichzeitig eine geografische/kartografische Betrachtung bezüglich Herkunftsländern und Transportwegen durchzuführen. Anhand dieses Beispiels lässt sich gut erkennen, welche unterschiedlichen Perspektiven ein einziges Thema mit sich bringen kann und dabei mehrerlei Kompetenzen geschult werden können.

In der Sekundarstufe sind es besonders die Fächer Ernährung und Haushalt, Haushaltsökonomie und Ernährung, Geografie und Wirtschaftskunde sowie Biologie und Umweltkunde, die den Raum für die EVB sowie für die BNE öffnen. Hier finden, anders als (bisher) in der Primarstufe gehandhabt, das Konzept der BNE und ebenso die Verbraucher*innenbildung konkrete curriculare Anteile (Rechtssystem, 2022a; Rechtssystem, 2022b). Das Fach Ernährung und Haushalt steht hierbei allerdings noch in einer Umbruchsphase, da in der Praxis der Fokus nach wie vor stark auf Koch- und Ernährungskompetenzen gelegt wird. Aufgrund deutlich zu gering gehaltener zeitlicher Ressourcen, stellt es Lehrpersonen vor die große Herausforderung, auch der BNE und der Verbraucher*innenbildung ausreichend Platz und Bedeutung zu geben. Im Zuge der Erneuerung der Lehrpläne für die Primar- und Sekundarstufe werden diesen Bildungskonzepten jedoch in beiden Fällen mehr Posten zugetragen, wodurch die einzelnen nachhaltigkeitsbezogenen Inhalte eine höhere Relevanz und Wertigkeit erfahren (informelle Mitteilung Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022). Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung schlägt sich dies bereits merkbar nieder, was den jeweiligen fachbezogenen Curricula entnommen werden kann (Pädagogische Hochschule Steiermark, 2021). Weitere Möglichkeiten, die EVB und BNE Teil des Schulalltages sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe werden zu lassen, bietet zudem der (fächerübergreifende) Projektunterricht. Nicht zuletzt bieten die Unterrichtsprinzipien „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ und „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ Anstoß, einschlägige Lerninhalte in den Schulalltag einfließen zu lassen. Hierzu bietet Neuweg (2013, S. 10) jedoch einen kritischen Denkanstoß:

Durch ein Unterrichtsprinzip bekennt sich die Bildungsadministration zu einer wichtigen Sache, ruft nicht näher benannte Menschen dazu auf, sich an nicht näher benannten Stellen gefälligst um diese Sache zu kümmern und sichert, dass alle zu nicht näher bestimmten Zeitpunkten ein schlechtes Gewissen haben, weil sie es nicht hinreichend tun.

4 Ernährung, Konsum und Nachhaltigkeit in der Volksschule

Welches Wissen, welche Zugänge und Lernquellen Volksschülerinnen und -schüler sowie deren Lehrpersonen hinsichtlich der Lernbereiche Ernährung, Konsum und Nachhaltigkeit mitbringen, war Teil der in diesem Kapitel vorgestellten Forschungsarbeit. Aus den Daten geht hervor, dass einige diesbezügliche Themen bereits behandelt werden, jedoch hoher Bedarf nach einer tiefergehenden und obligatorischen Implementierung von BNE und EVB in der Primarstufe besteht.

4.1 Methodik

Für die Untersuchung wurde eine Datenerhebung in fünf ausgewählten steirischen Volksschulen durchgeführt, welche sich einerseits auf leitfadengestützte Interviews und schriftliche Kurzerhebungen mit Schülerinnen und Schülern und andererseits auf leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen stützt. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse analysiert und anschließend vor dem Hintergrund einschlägiger Literatur interpretiert. Für die Untersuchung haben insgesamt 41 Schülerinnen und Schüler an Interviews und 176 Kinder an der schriftlichen Befragung teilgenommen. Des Weiteren haben sieben Lehrpersonen an Interviews teilgenommen.

Erhoben wurden einerseits persönliche Zugänge zur Nachhaltigkeitsthematik, Ideen zu möglichen Beiträgen zu einer lebenswerten Zukunft sowie Lernquellen nachhaltigkeitsrelevanter Inhalte. Letztere bezogen sich auf folgende Inhaltsbereiche: *Herstellung von Produkten, Ernährung, Gerechtigkeit, fremde Kulturen/Länder, Verzicht, Konsum/Einkaufen, Energie/Strom, Sparsamkeit, Verkehr/Mobilität, Abfall/Müll, Tiere und Pflanzen sowie Umwelt*. Dazu wurden sowohl Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen um eine Einschätzung gebeten, welche dieser Bereiche Teil des Unterrichts und Schulalltags sind. Die in Kapitel 4.2 dargestellten Ergebnisse bilden nur einen Teilbereich der gesamten Untersuchung ab und beziehen sich insbesondere auf EVB-relevante Themengebiete.

4.2 Ergebnisse

Grundsätzlich können die in Kapitel 4.1 genannten nachhaltigkeitsbezogenen Inhaltsbereiche alle auch der EVB zugeordnet werden. Dadurch wird einerseits erneut der starke Zusammenhang zwischen BNE und EVB verdeutlicht, andererseits kann anhand der Daten abgeleitet werden, inwiefern die EVB bereits Teil des Unterrichts in den untersuchten Volksschulen ist. In Tabelle 1 sind exemplarisch jene BNE- und EVB-bezogenen Themen dargelegt, welche von Schülerinnen und Schülern als schulische Lerninhalte angegeben wurden. Diese sind hinsichtlich Nennungshäufigkeit in

Kinder und Jugendliche als bewusste Konsument*innen |

absteigender Reihenfolge gelistet und mit einem konkreten Beispiel aus den Interviews mit Schülerinnen und Schülern ergänzt. Am häufigsten wurden die Themen Abfall/Müll und Verkehr/Mobilität genannt, ersteres sogar von allen 41 Kindern.

Tab. 1: Inhaltsbereiche der BNE/EVB in absteigender Reihenfolge ihrer Nennungshäufigkeit als schulischer Lerninhalt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler (Quelle: eigene Darstellung)

BNE/EVB	Beispiel
Abfall/Müll	Wie man den Müll richtig trennt, darüber sprechen wir manchmal. Und wenn jemand etwas Falsches hineingibt, dann reden wir auch wieder darüber. (Schülerin 4. Klasse)
Verkehr/Mobilität	Wir hatten hier schon vor kurzem eine Stunde darüber. Über den Verkehr in Graz, dass so viele mit dem Auto fahren. (Schüler 4. Klasse)
Umwelt	Sachen, die man auch im Internet bestellen kann z. B. auf Amazon, (...) der fährt mit dem Flugzeug, dem Laster und dann zum Haus und liefert das Paket. Und das ist einfach nur umweltschädlich. (Schülerin 4. Klasse)
Ernährung	Meine Familie kauft Bananen schon aus dem Ausland, weil die wachsen bei uns ja nicht. Aber wir haben selbst Erdbeeren, Schnittlauch, Paradeiser, Gurken, Kürbis, Zucchini. Das ist schon praktisch. (Schülerin 1./2. Klasse)
Konsum/Einkaufen	Ja, das fliegt ja generell fast über die Hälfte der ganzen Welt. (Schüler 1./2. Klasse)
Energie/Strom	„Da gibt es Kraftwerke und da rauscht das Wasser durch und dadurch kann Strom erzeugt werden. Da sagt man Wasserkraftwerk.“ (Schüler 3. Klasse)
Herstellung von Produkten	Ja, bei Lebensmitteln lernen wir schon, wie sie hergestellt werden und was bei Fairtrade anders ist. Also, dass bei Fairtrade die Leute, die es herstellen, mehr Geld davon bekommen. Das musste sie uns mal erklären, damit wir es verstehen. (Schülerin 4. Klasse)
Sparsamkeit	Auch wenn du z. B. einen Bissen vom Brot nimmst und dann schmeißt du es weg, weil manche Kinder haben gar nichts. (Schülerin 4. Klasse)
Gerechtigkeit	Ja, über Gerechtigkeit lernen wir. Dass wenn zum Beispiel Asien auch so leben wollen würde wie wir, dann wäre das ein bisschen eng. Ganz viel CO2 und so. (Schülerin 4. Klasse)
Verzicht	Manchmal sage ich mir, ich brauche jetzt nicht unbedingt Süßigkeiten, ich kann einfach Gemüse essen und das ist viel gesünder für die Umwelt und es schmeckt eigentlich genauso gut. (Schülerin 4. Klasse)

| Kinder und Jugendliche als bewusste Konsument*innen

Betrachtet man die Ergebnisse aus der Lehrpersonenbefragung, lässt sich hinsichtlich schulischer Lerninhalte ein Zusammenhang zwischen deren Sichtweisen und jenen der Schülerinnen und Schüler feststellen. Auch hier waren es besonders die Themen Mobilität, Müll sowie Ernährung und Gesundheit, welche zu den häufiger angegebenen Inhalten zählten. Andere genannte Themen wie Armut, Produktionsketten, der Umgang mit Geld und globale Ungerechtigkeiten werden laut Lehrpersonen seltener in den Unterricht eingebracht. Dies wurde in einigen Fällen auf die zu hohe Komplexität, die geringere Nähe zur Lebenswelt, die Scheu vor ethisch-moralischen Themen sowie Unsicherheit bezüglich des eigenen Wissens zurückgeführt. Die, von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen getätigten, Themenangaben beziehen sich grundsätzlich auf schulische Lerninhalte. Einige Kinder erwähnten jedoch fallweise ihr privates Umfeld im Kontext verschiedener Nachhaltigkeitsstrategien (Tabelle 1). Differenzierte Angaben zu primären Lernquellen konnten den Erhebungsdaten nicht entnommen werden.

4.3 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

Anhand der Ergebnisse aus der Untersuchung in ausgewählten steirischen Volksschulen kann folgende Annahme getroffen werden: Wenn auch der EVB in der Primarstufe kein konkreter Posten zugeteilt ist und diesbezügliche Lerninhalte aus offizieller Sicht nur über das Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung“ angedacht sind, werden dennoch einige BNE- und EVB-relevante Themen als schulische Lerninhalte angegeben. Das Spektrum reicht dabei von der Herstellung und dem Konsum von Produkten, über Ernährung, Sparsamkeit, Verzicht und Gerechtigkeit bis hin zu ökologischen Auswirkungen von Konsum. Der Unterricht und das Einbringen dieser Themen unterscheiden sich dabei besonders hinsichtlich Intensität und Tiefe. So sind Themen wie Müll und Abfall oder Mobilität stärker vertreten als beispielsweise Armut, Verzicht oder Gerechtigkeit. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass erstere greifbarer sind und näher am Lebensalltag sowohl der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrpersonen anknüpfen. Zur didaktisch-methodischen Perspektive lässt sich positiv hervorheben, dass fast immer ein schülerinnen- und schülerzentrierter und handlungsorientierter Zugang gewählt wurde (beispielsweise das Führen eines Konsumtagebuchs oder das Anlegen und die Pflege eines Schulgartens). Ein Defizit scheint es hinsichtlich eines bewussten emanzipatorischen BNE-Zugangs (Kapitel 2.2) zu geben, da zumeist eher normative Herangehensweisen beschrieben wurden (z. B. Fleischkonsum, Müll).

Die Frage danach, ob Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und ihre Zugänge eher im schulischen oder im außerschulischen Kontext aufbauen, konnte anhand der Daten nicht klar beantwortet werden. Die Kinder brachten in den meisten Fällen Wissen zu verschiedenen Nachhaltigkeits-, Ernährungs- und Konsumthemen mit und nannten viele dahingehende schulische Lerninhalte. Dies schließt jedoch nicht aus, dass deren Wissen und Zugänge primär im privaten Umfeld entstanden sind. Somit

bleibt zu beachten, dass Denk- und Verhaltensweisen oftmals stark vom persönlichen Umfeld geprägt werden und diese nicht ausschließlich im schulischen Kontext erlernt werden können. Aufgrund der Komplexität der Nachhaltigkeitsthematik scheint eine Kombination beider Lernquellen ohnehin als wesentliche Basis für lebenslanges Lernen und einen bewussten Zugang zu nachhaltigkeits- und konsumrelevanten Themen.

5 BNE und EVB – Verbindende Elemente der Primarstufe und Sekundarstufe

Dass die Primarstufe hinsichtlich Kulturtechniken, Lernfähigkeiten und Lernfertigkeiten oder sozialem Miteinander eine Basis für die weiterführende Bildung in der Sekundarstufe bildet, steht außer Frage. Bei Themen der EVB und der BNE wird oftmals aufgrund der komplexen Zusammenhänge und der vielfach gegebenen ethisch-moralischen Gesichtspunkte angenommen, dass diese erst in der Sekundarstufe von Relevanz und für die Primarstufe noch wenig geeignet sind. Bei genauer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, dass bei einigen Themen eine frühe Auseinandersetzung und Sensibilisierung maßgeblich sind. Damit in der Sekundarstufe beispielsweise über die ökologischen, sozialen und ökonomischen Auswirkungen der Textilproduktion oder der Landwirtschaft gesprochen werden kann, ist es notwendig, dass jüngere Lernende bereits die Kompetenz vernetzenden Denkens aufbauen. Dies erscheint als große Herausforderung – eine greifbare, kindgerechte und handlungsorientierte Didaktik und besonders die Überzeugung der Lehrperson von den EVB- und BNE-Konzepten ermöglichen jedoch ein frühes dahingehenden Verständnis.

Dazu gibt es bereits eine sehr große Zahl an fertig ausgearbeiteten und im Internet verfügbaren Unterrichtsvorschlägen, welche es Lehrpersonen sehr erleichtern, komplexe Themen mit Volksschulkindern zu behandeln. So könnte ein möglicher Lerninhalt die Produktion von verschiedenen Lebensmitteln sein. Wenn Kinder bereits in der Volksschule erfahren, dass Lebensmittel nicht im Supermarkt entstehen, sondern dem Verkauf eine Vielzahl an Produktions- und Vertriebschritten vorangehen, wird es ihnen in der Sekundarstufe vermutlich leichter fallen, zu verstehen, dass nachhaltige Produktionsschritte wichtig für eine lebenswerte Zukunft sind.

Hier erweist sich vor allem das konzeptuelle Lernen als wichtiges didaktisches Mittel (vgl. Benesch & Winkler, 2016). Kinder bringen unterschiedliche Vorstellungen zu den jeweiligen schulischen Lerninhalten mit. Diese Denkkonzepte können im Zuge des konzeptuellen Lernens verändert, erweitert oder richtiggestellt werden, was besonders für den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe von Relevanz ist. Ein Output des konzeptuellen Lernens soll sein, dass Lernende neue Konzepte auch auf andere (Lern-)Bereiche anwenden können. Demnach ist es in der EVB und der BNE umso wichtiger, dass bereits in frühen Bildungsstufen an die verschiedenen Inhalte angenähert wird. Als weiteres Beispiel kann hier der Bereich der bewussten

| Kinder und Jugendliche als bewusste Konsument*innen

Ernährung genannt werden. Lernen Kinder bereits im Volksschulalter anhand der eigenen Jause was eine gesunde, nachhaltige Ernährung bedeutet, welche Vorteile diese für Mensch und Umwelt mitbringen und, dass diese auch gut schmecken kann, können dahingehende Zugänge in der Sekundarstufe vermutlich einfacher aufgenommen werden. Das Konzept einer bewussten Ernährung würde also von der Primarstufe mit in die Sekundarstufe getragen und dort beispielsweise durch die globale Ernährungsthematik erweitert werden.

Beispiele wie diese sollen verdeutlichen, dass Kinder besonders in jungen Jahren für nachhaltigkeitsrelevante Themen sensibilisiert werden können und sollen, um in der weiterführenden Schulbildung deren Kompetenzen und Wissen zu erweitern. Ein nachhaltiger und bewusster Lebensstil, das dafür notwendige Verständnis komplexer Zusammenhänge und der dahingehende Wille, sich stets kritisch mit den eigenen Zugängen auseinanderzusetzen, können nur über mehrere Jahre vermittelt und aufgebaut werden. Dieser Lernprozess beginnt im Idealfall in frühester Kindheit und begleitet Lernende ein Leben lang.

6 Resümee

Sowohl in der Primar- als auch der Sekundarstufe gibt es den Raum, Kindern und Jugendlichen einen bewussten Zugang zu Konsum, Ernährung und Nachhaltigkeit zu vermitteln. Ob dies tatsächlich in die Tat umgesetzt wird, hängt unter anderem von den gegebenen zeitlichen und fachwissenschaftlichen Ressourcen sowie vom dahingehenden didaktischen Know How und dem Engagement der Lehrpersonen ab. Klar ist, dass die EVB nicht mehr ohne BNE auskommt – gleiches gilt umgekehrt.

Aus der durchgeführten Untersuchung in ausgewählten steirischen Volksschulen kann der klare Schluss gezogen werden, dass viele nachhaltigkeits- und konsumbezogene Inhalte bereits Teil des Unterrichts und des Schulalltags sind. Gleichzeitig kann den derzeit geltenden Curricula sowohl aus dem primären und sekundären als auch dem tertiären Bildungsbereich entnommen werden, dass diese Lernbereiche einen eher unzureichenden Teil ausmachen. In Hinblick auf die curricularen Erneuerungen scheint eine höhere Priorisierung von konsum- und nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten jedoch bald umgesetzt zu werden. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung macht sich eine Entwicklung zugunsten der EVB im Konnex zu BNE bemerkbar. Wesentlich ist hier jedoch ein Fokus auf kompetenzorientierte Zugänge, da man gerade in diesem Bereich dazu tendiert, sehr stark an der Oberfläche zu verharren und normative Konzepte zu vermitteln. EVB und BNE sind jedoch sehr viel mehr als das Sprechen über gute und schlechte Verhaltensweisen oder Produkte. Kompetenzen wie vorrausschauendes Denken und Handeln, das Entwickeln von Visionen, Selbstreflexion, kritisches Hinterfragen, solidarisch und gerecht sein, kooperieren können oder einen offenen und weiten Blick zu haben, um Sachverhalte aus ver-

schiedenen Perspektiven betrachten zu können, sind maßgeblich, damit Menschen zu einer lebenswerten Zukunft beitragen können (Hemmer & Hemmer, 2016).

Die Lehr- und Lernstrukturen der Sekundarstufe können in unterschiedlichen Bereichen auf Grundlagen aus der Primarstufe aufbauen. So werden in vielen Fällen für komplexe Themen, wie bewusster Konsum, nachhaltige Ernährung oder Umweltschutz, schon früh Denkkonzepte und Zugänge entwickelt sowie Erfahrungen gesammelt, an welche in der Sekundarstufe angeknüpft werden kann.

Literatur

- Benesch, T. & Winkler, M. (2016). Conceptual Change: Anwendungsbeispiel in der Sekundarstufe 1. *Open Online Journal for Research and Education*. (Ausgabe 6).
- Bundeskanzleramt (2020). *Freiwilliger Nationaler Bericht zur Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklungsziele/SDGs*. Bundeskanzleramt.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). Nicht veröffentlichte Mitteilung an Pädagogische Hochschulen zum neuen Lehrplan für Mittelschulen.
- Heiduk, N. (2019). Verbraucherbildung im und für Wandel? Normative, konzeptionelle und curriculare Transformationen im Spiegel konsumgesellschaftlicher Entwicklungen. In R. Hübner & B. Schmon (Hrsg.), *Das transformative Potenzial von Konsum zwischen Nachhaltigkeit und Digitalisierung. Chancen und Risiken*. (S. 105-118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26040-8_7
- Hemmer, I. & Hemmer, M. (2016). (Bildung für) nachhaltige Entwicklung ein grundlegendes Konzept für das geographische Lernen. In M. Adamina, M. Hemmer & J. Schubert (Hrsg.), *Die geographische Perspektive konkret. Begleitband 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 232-238). Julius Klinkhardt.
- Holst, J., Brock, A., Singer-Brodowski, M. & de Haan, G. (2020). *Monitoring Progress of Change: Implementation of Education for Sustainable Development (ESD) within Documents of the German Education System*. Sustainability 2020, 12. <https://doi.org/10.3390/su12104306>
- Kotisaari, L. & Schuh, M. (2000). Verbraucherbildung als Beitrag zum Lernen für die Familie. In I. Kettschau, B. Methfessel & M.-B. Piorkowsky (Hrsg.), *Familie 2000. Bildung für Familien und Haushalte zwischen Alltagskompetenz und Professionalität. Europäische Perspektiven* (S. 138-154). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kowasch, M. & Lippe, D. (2019). *Moral impasses in sustainability education? Empirical results from school geography in Austria and Germany*. Environmental Education Research. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1557112>
- Künast, R. (2005). Auf den Geschmack gekommen: Verbraucherbildung macht Schule. In Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.), *„PISA“ in der Verbrau-*

| Kinder und Jugendliche als bewusste Konsument*innen

- cherbildung. *Sind wir alle Konsum-Analphabeten?* (S. 17-22). Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Leicht, A., Heiss, J. & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Neuweg, G. H. (2013). *Konturen moderner Verbraucherbildung*. Erweiterte Fassung eines Vortrages auf der Fachtagung Lernen fürs Leben. Konsumentenschutz macht Schule. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/reaktor/LVs/2013_10_10_verbrauchererziehung_langfassung_neuweg.pdf
- Pädagogische Hochschule Steiermark (2021). *Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung*. Pädagogische Hochschule Steiermark.
- Pufé, I. (2014). Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/188663/was-ist-nachhaltigkeit-dimensionen-und-chancen/#footnote-target-3>
- Rechtsinformationssystem (2022a). *Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>
- Rechtsinformationssystem (2022b). *Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Rasfeld, M. (2017). Die Schule von Morgen ist ein Basislager. In Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (Hrsg.), *Neue Ziele. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 110-115). Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.
- Reiche, S. (2005). Reform der Verbraucherbildung: Ziel der Bildungspolitik? In Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.), *„PISA“ in der Verbraucherbildung. Sind wir alle Konsum-Analphabeten?* (S. 23-34). Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2018). Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung. *Haushalt in Bildung und Forschung* 3/2018, 3-17. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.01>
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development. A roadmap*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Nina Hoheneder, BSc BEd MSc

Pädagogische Hochschule Steiermark
Institut für Sekundarstufe Allgemeinbildung
Studienfach Ernährung, Gesundheit und Konsum
Hasnerplatz 12 (A)/I
A-8010 Graz

E-Mail: nina.hoheneder@phst.at

Internet: www.phst.at

Claudia Plinz

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

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

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

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

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

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

1 Sachunterricht: Ernährungs- und Verbraucher*innenbildung

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

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

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

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

| EVB im Sachunterricht

Die Verbraucherbildung hat die Entwicklung eines verantwortungsbewussten Verhaltens als Verbraucherinnen und Verbraucher zum Ziel, indem über konsumbezogene Inhalte informiert wird und Kompetenzen im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhaltens erworben werden. (KMK, 2013, S. 2)

Grundschul Kinder, egal welchen Alters, sind Teil der Gesellschaft und damit auch Teil der Konsumgesellschaft. Es wird für sie viel Geld in Konsumgüter investiert und sie agieren als selbstständige Konsumentinnen und Konsumenten. Einige Kinder in der Primarstufe erhalten bereits ein Taschengeld, über das sie zum größten Teil frei verfügen dürfen und werden intensiv von der Konsumgüterindustrie umworben (Verbraucherzentrale Rheinland-Pfalz, 2018). Das Familienportal des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022) gibt eine Orientierung für die Höhe des Taschengeldes. Das Thema ‚Taschengeld‘ kann im Sachunterricht seinen Platz finden.

1.1 Perspektivrahmen Sachunterricht in Deutschland

Der Sachunterricht in Deutschland ist als vielperspektivisches Fach konzipiert (GDSU, 2013). Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) hat mit dem Perspektivrahmen Sachunterricht ein Konzept generiert, welches eine Grundlage für die kompetenzorientierte Planung, Durchführung und Evaluation des Sachunterrichts bieten möchte. Von den übergeordneten Zielen, zu denen der Sachunterricht als vielperspektivisches Fach beitragen soll, führt der Perspektivrahmen fünf Perspektiven auf:

- Sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales)
- Naturwissenschaftliche Perspektive (belebte und unbelebte Natur)
- Geographische Perspektive (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen)
- Historische Perspektive (Zeit und Wandel)
- Technische Perspektive (Technik – Arbeit)

Diese Perspektiven bilden den Rahmen des Lernens im Sachunterricht. Die zentrale Idee des Sachunterrichts ist die Überschreitung der Einzelperspektiven durch Entwicklung einer interdisziplinären, vernetzenden Sichtweise mit dem Ziel die Zusammenhänge mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler deutlich zu machen. Die perspektivenvernetzenden Themenbereiche haben das Ziel, Zusammenhänge zu verdeutlichen und zu ermöglichen, dass die Inhalte auf die Lebenswirklichkeit der Kinder zurückgeführt werden können (GDSU, 2013). Im Perspektivrahmen Sachunterricht können z. B. in der sozial-, naturwissenschaftlichen, geographischen und in der technischen Perspektive Unterrichtsinhalte gefunden werden, die mit ernährungs- und verbraucherpolitischen Themen in Verbindung gebracht werden können. Die sozialwissenschaftliche Perspektive nimmt wirtschaftliche Unterrichtsthemen auf, beispielsweise „Kinder als aktive Konsumenten“

(GDSU, 2013, S. 35). Nachhaltigkeits- und Umweltaspekte werden in der naturwissenschaftlichen Perspektive mit aufgeführt. Ein Beispiel dafür ist „die Notwendigkeit eines verantwortlichen Umgangs mit der Natur unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit“ (GDSU, 2013, S. 41). Unterschiedliche Lebensweisen und die Nutzung verschiedener Räume werden in der geographischen Perspektive behandelt. Inhaltlich wird die Nutzung, Gefährdung und Belastung von Gebieten angesprochen. Die Technische Perspektive beschäftigt sich u. a. mit verschiedenen „Arbeitsstätten und Berufen“. Die perspektivenvernetzenden Themenbereiche beinhalten Mobilität, Gesundheit, nachhaltige Entwicklung und Medien (GDSU, 2013). „SuS können zwischen verschiedenen Verkehrsmitteln unterscheiden, die Vor- und Nachteile in Bezug auf Alltagsnutzen, Umwelt, Klima und Gesundheit benennen“ (GDSU, 2013, S. 135). In diesem Kontext wird der Nachhaltigkeits-, Umwelt- und Gesundheitsaspekt der VB berücksichtigt. Seit der Veröffentlichung des Perspektivrahmens Sachunterricht im Jahr 2013, der als Kerncurriculum desselbigen fungiert, wurden die Bildungs- und Lehrpläne einiger Bundesländer in Deutschland aktualisiert. In den meisten Bundesländern wird EVB in der Primarstufe hauptsächlich im Schulfach Sachunterricht gelehrt (Pötting & Eissing, 2013). Die Ernährungsbildung ist im Perspektivrahmen Sachunterricht dem vernetzenden Schwerpunkt ‚Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe‘ zuzuordnen und ist im Themenbereich ‚Lebens-, Nahrungsmittel und Ernährung‘ inhaltlich konkret verortet. Grundschulkindern sollen in sachunterrichtlichen Lernsituationen vielfältige ernährungsbezogene Kompetenzen erwerben:

- Beschreibung von Merkmalen einer ausgewogenen Ernährung
- Kompetenter Umgang mit Ernährungsprotokollen
- Erkennen von Fehlernährung anhand der konsumierten Menge von bestimmten Lebensmittelgruppen
- Aufführen von Alternativen gesundheitsfördernden Ernährung

Explizit wird der Begriff der VB im Perspektivrahmen nicht verwendet. Die KMK hingegen empfiehlt VB zu thematisieren, wobei hierbei insbesondere die Inhaltsbereiche ‚Finanzen, Marktgeschehen und Verbraucherecht‘, ‚Ernährung und Gesundheit‘, ‚Medien und Information‘ und ‚Nachhaltiger Konsum‘ hervorgehoben werden. Sie formuliert als Ziel, dass die Kinder dazu befähigt werden „mündige Verbraucherinnen und Verbraucher“ zu werden, die über ein „reflektiert[es] und selbst bestimmt[es] Konsumverhalten verfügen (KMK, 2013, S. 2). Diese Themenfelder sollten im Sachunterricht unter Berücksichtigung der Prinzipien eines lernwirksamen Sachunterrichts ihren Platz finden. Derzeit wird in Deutschland an einer Weiterentwicklung des Perspektivrahmens für den Sachunterricht gearbeitet.

1.2 Didaktische Prinzipien des Sachunterrichts

Auf Grundlage mehrerer Fachwerke des Sachunterrichts sowie der fächerübergreifenden Kriterien guten Unterrichts nach Helmke hat Menger (2021) die zentralen Prinzipien für lernwirksamen Sachunterricht zusammengefasst und grafisch anschaulich dargestellt (siehe Abbildung 1) (Menger, 2021). Den Ausgangspunkt der Prinzipien bildet die „Trias aus Kind, Sache und Welt“ (Menger, 2021, S. 6). In den Themenfeldern der EVB können alle Prinzipien eines lernwirksamen Sachunterrichts berücksichtigt werden. Ein zentrales Prinzip ist die Anschlussfähigkeit, die für ein Spiralcurriculum von großer Bedeutung ist, da sie das Vorwissen der Kinder aus dem Alltag der Kita aufgreift und auf die weiterführenden Schulen bezüglich der EVB vorbereitet. Damit es nicht zu Wiederholungen des Unterrichtsstoffes auf gleicher Niveaustufe kommt, muss spiralförmig gedacht werden: Das Wissen soll aus- und aufgebaut werden. Bei aller Anpassung an heterogene Lernvoraussetzungen darf lernwirksamer Unterricht die Fachlichkeit nicht aus dem Blick verlieren. Die Anschlussfähigkeit an die Fachstrukturen der Einzelfächer (in Inhalt und fachspezifischen Arbeitsweisen) kann so gesichert werden und kann zu einer anspruchsvollen, verstehensorientierten Auseinandersetzung mit der Lebenswelt der Kinder beitragen (GDSU, 2013; Menger, 2021).

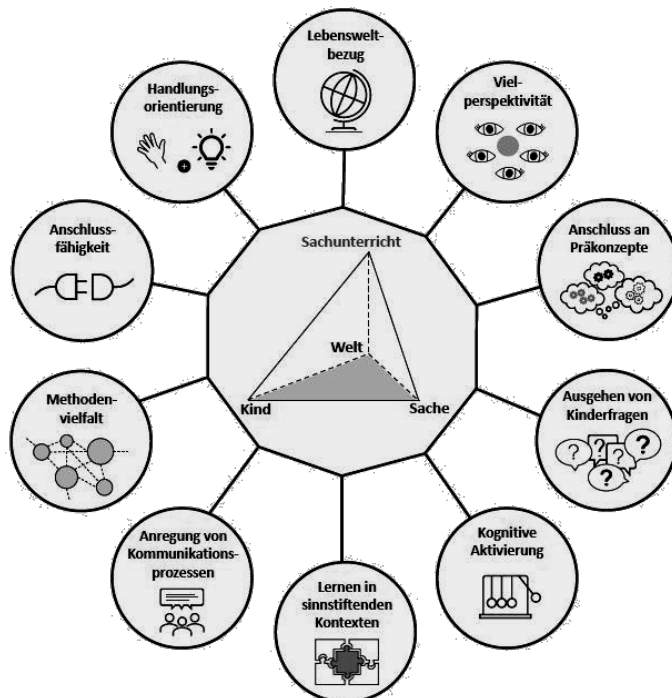


Abb. 1: Prinzipien des Sachunterrichts (Quelle: Menger, 2021, S. 7)

1.3 Doppelte Anschlussaufgabe des Sachunterrichts

Der Sachunterricht in der Primarstufe kann als Teil eines lebenslangen Lernprozesses gesehen werden.

Der Sachunterricht muss einerseits anschlussfähig sein an die Lernvoraussetzungen, an die vor- bzw. außerschulisch erlangten Wissensbestände und Kompetenzen sowie an Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Andererseits muss er Anschluss suchen an das in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen. Diese Anschlussfähigkeit ist zu sichern durch den Aufbau belastbarer Vorstellungen und Konzepte, durch die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich sachbezogen neues Wissen und neue Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu erwerben bzw. zu entwickeln sowie durch ihr Interesse an den Sachen des Sachunterrichts. (GDSU, 2013, S. 10)

Ein Spiralcurriculum berücksichtigt dementsprechend zwei voneinander zu differenzierende Anschlussaufgaben: Einerseits die zeitliche Anschlussaufgabe (Anschluss vor und nach der Grundschule), andererseits die Anschlussaufgabe an die Fachstrukturen und damit die Verbindung an die jeweiligen Präkonzepte in Bezug auf Inhalt und Arbeitsweisen der Einzelfächer.

Essen und Trinken sind menschliche Grundbedürfnisse, und das gemeinsame Frühstück und/oder Mittagessen ist den Schulanfängerinnen und -anfängern aus der Kita-Zeit bekannt. Das gemeinsame Pausenfrühstück in der Grundschule als Ritual ist an Bindung, Beständigkeit und Kommunikation geknüpft und bietet Gesprächsanlässe über Essenserinnerungen und Meinungen über das mitgebrachte Essen. Unwillkürlich fließen in diesem Kontext Anteile von Ernährungsbildung und VB mit in den Schulalltag ein. In Bezug auf die EVB bereitet der Sachunterricht die Kinder inhaltlich auf die Fächer der weiterführenden Schulen (je nach Schularart und Bundesland in Deutschland) vor. In den Fächern Biologie, VB, Haushaltslehre etc. ist der Bildungsbereich Ernährung im Lehrplan verankert. Die ernährungsbezogenen Ereignisse prägen die Essbiographie und beeinflussen das eigene Essverhalten und die Ernährungskompetenz. Ernährungsbildung kann dazu beitragen diese Einflüsse bewusst zu machen und die Ernährungskompetenz zu verbessern. In der schulischen Vermittlung ausgewogener Ernährung wurde laut Heindl (2009) eine Entwicklung von der traditionellen Ernährungserziehung zur modernen Ernährungsbildung vollzogen. Die Basis der traditionellen Ernährungserziehung war die Vermittlung von Wissen und Verhaltensregeln mit klar definierten Vorstellungen von ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Ernährung und setzte den Fokus auf Risiken und zukünftige Krankheiten. Das Konzept der aktuellen Ernährungsbildung soll den konsumierenden Menschen und dessen Essalltag in den Mittelpunkt stellen, um die Sach-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu fördern (Heindl, 2009). Zudem enthält der Begriff der Bildung im Gegensatz zur Erziehung vor allem den Selbstbestimmungs- und Ermächtigungsgedanken. Konsumbildung als ein Teil der VB hat das Ziel, die Schüle-

rinnen und Schüler zu motivieren, zu befähigen und zu unterstützen, in vielfältigen Bereichen der Konsumgesellschaft eine verantwortungsvolle Konsumententscheidung zu treffen (Bender, 2013). Die genannten Kompetenzen müssen in der EVB kontinuierlich aufgebaut, erweitert und vor dem Hintergrund der doppelten Anschlussfähigkeit erworben werden.

2 Spiralcurriculum mit Blick auf EVB

In der Didaktik wird von einem Spiralcurriculum gesprochen, wenn ein Bildungsbereich planvoll über mehrere Jahre hinweg immer wieder aktuell und dabei in Folge immer auf einem höheren Lernniveau mit neuen Aspekten behandelt wird. Das Spiralcurriculum ist besonders geeignet für Inhalte, in denen ein Struktur und Zusammenhänge herstellendes Arbeiten erforderlich ist (Gillen, 2013) und dient dazu, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihr Wissen schrittweise zu vertiefen. Die Grundbegriffe der einzelnen Sachunterrichtsthemen können somit auf differenzierten, kognitiven und sprachlichen Niveaus aufgegriffen und vermittelt werden. Das bietet den pädagogischen Vorteil, dass sich einzelne Bereiche der EVB wie z. B. eine Unterrichtseinheit des Inhalts ‚Ausgewogenes Frühstück‘ mit zum Teil unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in verschiedenen Jahrgangsstufen wiederfinden kann. Für den Sachunterricht ist es relevant, dass die Kinder selbst experimentieren, Ideen entwickeln, diese überprüfen und immer wieder anwenden. Um ein Spiralcurriculum zur Anordnung von Bereichen der EVB mit relevanten Lerninhalten füllen zu können, müssen die Grundlagen und sinnstiftende Unterrichtsinhalte berücksichtigt werden. Neben der thematischen Behandlung von lebensweltlich relevanten Themen muss im Rahmen des Sachunterrichts eine Verknüpfung mit den Schülerinnen- und Schülervorstellungen und Inhalten aus dem Vorschulalter stattfinden, die im Laufe der Grundschulzeit vertieft und unter aktuellen Aspekten behandelt werden. Relevant ist dabei, dass Kinder ihr Handeln in Zusammenhängen verstehen und somit ein nachhaltiges EVB-Verhalten entwickeln können. Um die Bereiche der EVB sinnstiftend vermitteln zu können, kann das Modell eines Puppenhauses in der Kita und im Schulunterricht eingesetzt werden.

2.1 Best Practice Beispiel ‚Puppenhaus‘

In der Primarstufe im Sachunterricht, auf der Ebene der didaktisch-methodischen Umsetzung bietet sich ein Puppenhaus als Einstieg, aber auch im weiteren Unterrichtsverlauf, an.

In einem Puppenhaus gibt es viel für Kinder zu entdecken, u. a. Küche, Badezimmer, Schlafzimmer und Einrichtungsgegenstände. Aus dem leeren Puppenhaus kann im Verlauf des Unterrichts ein komplett ausgestattetes Haus werden, wobei auch die einzelnen

Themen/Funktionen der Zimmer berücksichtigt werden. (Plinz & Allwermann, 2018, S. 5)



Abb. 2: Modellhaus ohne Ausstattung



Abb. 3: Modellhaus mit Ausstattung

Das Puppenhaus als Modell für die visuelle Wahrnehmung und Handlungsplanung soll die Kinder anregen, vielperspektivische Fragestellungen rund um die EVB zu finden und im Laufe des Schuljahres mit Dingen, die im Kontext mit der EVB stehen, füllen. Aber auch schon in der Kita können mittels eines Modellhauses Ausschnitte des Alltagslebens mit den Kindern betrachtet und darüber nachgedacht werden. In der Grundschule kann anschließend immer wieder ein Blick in das Puppenhaus geworfen werden, um Zusammenhänge der EVB in den Alltag zu transferieren (Plinz, 2021). Sachunterricht als vielperspektivische Konzeption trägt maßgeblich dazu bei, den Unterricht so zu gestalten, dass die Unterrichtseinheiten nicht isoliert betrachtet werden, sondern viele Anknüpfungspunkte zu weiteren Bereichen innerhalb der EVB aufweisen. So lässt sich z. B. an die Unterrichtseinheit ‚Reduzierung von Verpackungsmüll in der Ernährung‘ die Unterrichtseinheit ‚Abfallwirtschaft‘ anschließen. In diesem Fall bekommen die Schülerinnen und Schüler vermittelt, dass die behandelten verbraucherpolitischen Bereiche in Beziehung zueinanderstehen und sie lernen Verknüpfungen herzustellen. Der Bezug zum Puppenhaus kann durch die Frage „Wo kann im Haushalt überall Müll entstehen?“ hergestellt werden. Die Kompetenzerweiterung, dass der alltägliche Hausmüll aus vielen Dingen besteht, die in den Familien täglich benutzt und weggeworfen werden, steht in der genannten Unterrichtseinheit im Fokus. In jeder Jahrgangstufe kann mit Hilfe des Puppenhauses das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und vertieft werden. Der Einsatz des Puppenhauses berücksichtigt relevante Alltagserfahrungen von Kindern in der Auseinandersetzung mit ihrer ernährungs- und verbraucherpolitischen Umwelt und schafft eine Brücke in den realen Alltag. (Plinz & Allwerden, 2018). Die Bildungsinhalte (z. B. Nachhaltigkeit), die mit dem Modell ‚Puppenhaus‘ sichtbar werden, können von der Lehrkraft differenziert vermittelt werden und bieten den Schülerinnen und Schüler durch die praktische Auseinandersetzung mit dem Puppenhaus handlungsorientierten Sachunterricht. Zu berücksichti-

gen ist, dass nicht jedes Kind das Modell ‚Puppenhaus‘ ansprechend findet und andere Zugänge zur EVB benötigt. Das kann an dem Begriff ‚Puppenhaus‘ liegen, der für einige Jungen nicht interessant ist und eher Mädchen zugeordnet wird. Hier kann der Begriff geändert werden und die Kinder erwerben das Verständnis, dass etwas (das Puppenhaus, das letztlich ein Modellhaus, ein Miniaturhaus darstellt) für etwas Anderes (z. B. für einen Ort, an dem ich lebe oder auch für ein ‚Traumhaus‘) stehen kann. Die Kinder können Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Modellhaus und einem realen Haus erarbeiten. Unabhängig von ihrem biologischen Geschlecht sollen Grundschul Kinder alle ihre Fähigkeiten und Interessen im Sachunterricht in der EVB entwickeln können. Das Modell ‚Puppenhaus‘ kann dabei auch als Lernanlass dienen, soziale Rollenzuschreibungen (Junge – Mädchen) kritisch nachdenkend im Unterricht zu reflektieren.

2.2 Ergebnisse der Evaluierung des Modells ‚Puppenhaus‘

Im Frühjahrssemester 2021 (März bis August) wurden an der Europa-Universität Flensburg im Teilstudiengang Sachunterricht im Rahmen eines Forschungsseminars zum Thema VB verschiedene Forschungsarbeiten von Studierenden aus dem 2. Mastersemester (M.Ed.) durchgeführt. Folgende Schwerpunktthemen sollen für diesen Beitrag relevant sein:

1. Sachunterrichtslehrkräfte und das Thema EVB
2. Doppelte Anschlussaufgabe im Kontext der EVB

In der Evaluation der Punkte 1 und 2 wurde der Einsatz des Puppenhauses in der EVB im Sachunterricht berücksichtigt. In der Forschungsarbeit zu Punkt 1 wurden teilstrukturierte Interviews mit 14 Lehrkräften verschiedener Grundschulen in Schleswig-Holstein durchgeführt. Für diese qualitative Forschungsarbeit wurden die Lehrkräfte zu Unterrichtseinheiten der EVB und ihren persönlichen Einstellungen und Ansichten sowie ihrer schulischen und sachunterrichtlichen Praxis befragt. Die Interviewfragen, die sich auf subjektive Einstellungen der Lehrkräfte bezogen, lassen sich in die Bereiche der Relevanz von EVB in der Primarstufe, der Begründung für die Vermittlung dieser Bereiche einschließlich der Vermittlungsmethoden und der persönlichen Motivation in Bezug auf EVB einordnen. Bezugnehmend zur Vermittlungsmethode wurde das Puppenhaus als ein Punkt aufgenommen: Inwieweit lässt sich das Puppenhaus in der Vermittlung der EVB im Sachunterricht einsetzen?

Die empirische Untersuchung bei Punkt 2 diente der Beantwortung der Forschungsfrage ‚Inwieweit wird die doppelte Anschlussaufgabe des Sachunterrichts im Themenbereich der EVB in den Übergängen der Bildungsinstitutionen umgesetzt?‘. Die Gruppe der Probandinnen und Probanden setzte sich aus sieben pädagogischen Fachkräften zusammen, die an unterschiedlichen Bildungsinstitutionen in Schleswig-Holstein arbeiten. Drei dieser Probandinnen und Probanden stammen aus Kitas, zwei Personen sind Grundschullehrkräfte und wiederum zwei Personen sind Lehrkräfte an

einer Gemeinschaftsschule. Die Interviews basierten auf einem Leitfaden, der speziell für die Befragung entwickelt wurde und das Puppenhaus als Modell im Sachunterricht berücksichtigte.

Beiden Gruppen der Probandinnen und Probanden wurde ein Puppenhaus vor der Erhebung für sechs Wochen zur Verfügung gestellt bzw. haben einige Interviewten ein eigenes Puppenhaus im Unterricht eingesetzt. In beiden Forschungsarbeiten wurde sichtbar, dass die Bildungsbereiche der EVB bekannt und schwerpunktmäßig umgesetzt werden. Die Abbildungen 2 und 3 zeigen das Puppenhaus in einer 4. Klasse vor Beginn der Unterrichtseinheit (Abbildung 2) und das Puppenhaus nach sechs Wochen (Abbildung 3). Bei der Auswertung der Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) wurde sichtbar, dass es für die Kinder im Puppenhaus im Kontext EVB vieles zu entdecken gibt: Küche, Einrichtungsgegenstände, Strom, Wasser, Abfall, Garten, Klimawandel, usw. Hier wird die lebensweltbezogene Bildung der EVB sichtbar und der große Bildungsbereich Nachhaltigkeit kann vermittelt werden. Die Lernanlässe, die das Modell ‚Puppenhaus‘ bietet, sollten zum vielperspektivischen Herangehen anregen. Es wurde die Kategorie ‚Unterrichtsgestaltung‘ in die Codes: ‚Außerschulische Lernorte‘, ‚Einbezug digitaler Medien‘ und ‚Einbezug eines Puppenhauses‘ unterteilt. Alle pädagogischen Fachkräfte sehen das Puppenhaus im Unterricht erfolgsversprechend einsetzbar. Insbesondere fand es Anklang im Bereich der Differenzierungsmöglichkeiten, indem auch Kitakinder und Schülerinnen und Schüler mit Förderstatus in das Thema ohne Schwierigkeiten eingebunden werden konnten. Vier Personen aus der Gruppe der Probandinnen und Probanden bekräftigten die Handlungsorientierung für die Kinder, die das Puppenhaus bietet. Im Kitaalltag können mithilfe des Puppenhauses die ersten Grundsteine für EVB gelegt werden, die in der Primarstufe vertieft werden können. Für die weiterführende Schule bietet dieses Wissen einen Grundstock für weitere Bereiche der EVB. Das Puppenhaus als Modell der Wirklichkeit kann für die didaktische Vermittlung von Inhalten der EVB auf der Ebene der Kita und dem Übergang in die Grundschule hilfreich sein. Es dient dem Erwerb von Kompetenzen im Zusammenhang mit der EVB auf einer grundlegenden Ebene des Spiralcurriculums. In den Interviews wurde von zwei Lehrkräften geäußert, dass es Umstände gäbe, die es ihnen schwer machen, EVB im Schulalltag umzusetzen. Sie bemängeln z. B., dass es nur wenige Materialien für die EVB gäbe.

3 Konsequenzen und Ausblick

Um Kinder in ihrer Konsumkompetenz und damit in ihrer Rolle als Verbraucherin bzw. Verbraucher zu stärken, spielt die EVB eine zentrale Rolle, da sie den kritischen Blick auf Konsumententscheidungen schärft und Alltagskompetenzen vermittelt (Verbraucherzentrale Bundesverband, 2018). Einen relevanten Ort für EVB stellt die Schule dar, wobei in den vorgesehenen Fächern verbraucherpolitische Themen dort

noch nicht flächendeckend etabliert zu sein scheinen. Bei einer Befragung im Auftrag des Verbraucherzentrale Bundesverbandes (vzbv) von 2016 gaben 70 % der Befragten an, dass die Schule im Rahmen der VB nicht ausreichend auf das Alltagsleben vorbereite (Kantar EMNID, 2016). Die Grundschule und damit auch einhergehend die Lehrenden stehen demnach vor der Herausforderung, Bereiche der EVB regelmäßig im Sachunterricht einzubinden und auf diese Weise die Schülerinnen und Schüler in ihrer Handlungskompetenz zu stärken. Auch wenn im bisherigen Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU, 2013) die VB nicht konkret benannt wird, werden durch den hohen Lebensweltbezug dennoch zahlreiche Bereiche der VB thematisiert. Für die Zukunft wäre es wünschenswert die EVB im Perspektivrahmen explizit mitaufzuführen und die verbraucherpolitischen Themen in den Fokus zu rücken. Bezüglich der EVB wird es immer Veränderungen und Neuartiges geben, die es als Lehrkraft wahrzunehmen und im Sachunterricht spiralförmig umzusetzen gilt. Somit wird den Kindern die Möglichkeit eröffnet, Kompetenzen für ein nachhaltiges Verhalten in der EVB zu erwerben.

Literatur

- Bender, U. (Hrsg.) (2013). *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Schulverlag plus
- Bundesministerium der Justiz (2022). *Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). § 13 Verbraucher*. https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_13.html
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2022). <https://familienportal.de/familienportal/lebenslagen/kinder-jugendliche/gibt-es-empfehlungen-zum-taschengeld--125562>
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Gillen, J. (2013). *Kompetenzorientierung als didaktische Leitkategorie in der beruflichen Bildung – Ansatzpunkte für eine Systematik zur Verknüpfung curricularer und methodischer Aspekte*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24, 1-14. http://www.bwpat.de/ausgabe24/gillen_bwpat24.pdf
- Götz, M.; Kahlert, J.; Fölling-Albers, M. Hartinger, A.; Miller, S.; Wittkowske, S. & Reeken D. von (2022). Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In M. Götz, J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller, S. Wittkowske & D. von Reeken(Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S.15-28). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588018>
- Heindl, I. (2009). Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. *Ernährungs Umschau*, 56, 568-573.
- Kantar EMNID (Hrsg.) (2016). *Bevölkerungsbefragung zum Thema Verbraucherthemen in der Schule. Berichtsgrafiken*.

- https://www.vzbv.de/sites/default/files/vzbv_-_mehrthemenumfrage_verbraucherthemen_in_der_schule_-_grafiken.pdf
Kultusministerkonferenz (2013). *Verbraucherbildung an Schulen*.
<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2013/Verbraucherbildung.pdf>
- Mayring, P (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz
- Menger, J. (2021). *Praxisbuch technikorientierter Sachunterricht. Erfinden und Entdecken als kindorientierte Zugänge zur Technik*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Plinz, C. (2021). *Ernährungsbildung im Sachunterricht. Ein Spiralcurriculum mit Grundlagen und Praxisbeispielen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Plinz, C. (2022). *Konsumbildung im Sachunterricht. Bildung für nachhaltigen Konsum mit Kopf, Herz und Hand*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Plinz, C. & Allwermann, C. (2018). Wie wir wohnen... Wohnen als vielperspektivisches Thema im Sachunterricht. *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 2, 4-7.
- Pötting, G. & Eissing, G. (2013). Ernährungserziehung in der Grundschule. Kompetenzen und ihre Evaluation. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8, 240-245.
<https://doi.org/10.1007/s11553-013-0401-6>
- Verbraucherzentrale Rheinland-Pfalz e.V. (2018). *Mit Geld umgehen lernen. Methoden und Materialien zur Finanzkompetenz*.
https://www.verbraucherzentrale-rlp.de/sites/default/files/2018-11/2_Finanz-und-Konsum_OMEGA.pdf
- Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.) (2018). *Verbraucherbildung: Konsumkompetenz in der Schule stärken*. https://www.vzbv.de/sites/default/files/downloads/2019/01/15/2018_vzbv_faktenblatt_verbraucherbildung.pdf
- Wittkowske, S.; Polster, M. & Klätte, M. (2017). *Zur Einleitung*. In S. Wittkowske, M. Polster & M. Klätte (Hrsg.). *Essen und Ernährung. Herausforderungen für Schule und Bildung* (S.7-14). Julius Klinkhardt.

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Claudia Plinz

Europa-Universität Flensburg

Institut für mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildung

Abteilung Sachunterricht

Auf dem Campus 1

D-24943 Flensburg

E-Mail: claudia.plinz@uni-flensburg.de

Internet: www.uni-flensburg.de/sachunterricht

Manuela Pühringer

Selbstreguliertes Lernen am konzeptionellen Unterrichtsbeispiel ‚Lernen mit Lebensmitteletiketten‘

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

Schlüsselwörter: Selbstreguliertes Lernen, Phasenmodell, Lebensmitteletikett, Reflexion

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

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

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

1 Einleitung

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

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

2 Selbstreguliertes Lernen

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

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

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

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

Fischer, Fischer-Ontrup und Schuster (2020, S. 142f) legen dar, dass selbstreguliertes Lernen immer mit fachlichem Input einhergeht und dies gilt es bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Es kann einerseits auf direktem Weg in Form von Strategiewissen von Lehrkräften an Lernende weitergegeben werden oder die Lernenden eignen sich die Fähigkeit in Form von vorgegebenen Lernszenarien an. Um ein effektives Ergebnis zu erzielen, bietet sich – abgestimmt auf die Lernenden – eine Kombination der Fördermaßnahmen an. Ebenso geht aus einer Meta-Analyse von Donker et al. (2014, nach Gutmann et al., 2014, S. 3) hervor, dass sich Interventionen von Lehrpersonen zur Optimierung des selbstregulierenden Lernprozesses positiv auf die Leistungen der Lernenden auswirken. Selbstgesteuerte Lernprozesse stellen gemäß Hiller (2017, nach Armbrorst-Weihs et al., 2017, S. 76) die Lehrenden vor mehrere Herausforderungen. Neben eines gut vorbereiteten Selbstlernarrangements und einem klar definierten Lernziel wird ein Feedback als wichtig erachtet.

Unterschiedliche Modelle veranschaulichen den Lernprozess des selbstregulierten Lernens. Sie können in zwei Gruppen gegliedert werden: Zu den *Prozessmodellen* zählen z. B. Konzepte von Schmitz et al. (2007) oder von Zimmermann (2000). Hierbei wird der Fokus auf „den dynamischen und phasen- bzw. prozessbezogenen Charakter der Selbstregulation“ (Wild & Möller, 2020, S. 47) gelegt. Bei den *Schichtmodellen* hingegen stehen die unterschiedlichen Regulationsebenen mit den zugehörigen Komponenten im Vordergrund. Boekaerts (1999) sowie Landmann und Schmitz (2007) sind hierfür Beispiele. Im Folgenden werden zwei dieser Modelle näher dargelegt.

2.1 Prozessmodell nach Schmitz et al. (2007)

Das Modell ist auf Überlegungen von Zimmermann (2000, nach Wild & Möller, 2020, S. 48) entstanden und wurde in Folge von Schmitz et al. (2007) weiterentwickelt und angepasst (Landmann & Schmitz, 2007, S. 10). Es ist unterteilt in drei Phasen, welche Schmitz „in Anlehnung an Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1990) als präaktional, aktional und postaktional bezeichnet“ (Wild & Möller, 2020, S. 48). Die Phasen beziehen sich immer auf einzelne Lerneinheiten. Jedoch sind gemäß Landmann und Schmitz (2007) Ergebnisse von Lernaufgaben, basierend auf diesen drei Phasen, ausschlaggebend für zukünftige Lernsituationen.

Es kann beispielsweise die Hausaufgabenbearbeitung von Schülern als Prozess verstanden werden. Dabei wirken sich die Ergebnisse der Bearbeitung einer Aufgabe an einem Tag auf die Bearbeitung am nächsten Tag aus. So wird etwa ein Schüler, dem die Lösung schwieriger Aufgaben an einem Tag gelang, bei ähnlichen Aufgaben an einem folgenden Tag hoch motiviert sein. Dieser Folgeeffekt, der sich in diesem Fall auf eine höhere Motivation bezieht, könnte sich auch auf andere Aspekte wie die bessere Beherrschung einer spezifischen (kognitiven) Lösungsstrategie auswirken. Ebenfalls ist es möglich, dass der Lerner eine bessere Überzeugung bezüglich der eigenen Fähigkeiten, also eine erhöhte Selbstwirksamkeit erreicht. (Landmann & Schmitz, 2007, S. 46)

In der *präaktionalen Phase*, also vor Beginn des eigentlichen Lernprozesses, steht eine gewisse Aufgabe im Zentrum, welche fremd- aber auch selbstgestellt sein kann. Die Lernenden überprüfen die eigenen Ressourcen, wie Motivation, Emotionen, Energie usw. und setzen sich Ziele. Mit ausgewählten Strategien sollen diese Ziele erreichbar werden. Eine Planungsphase hilft Lernenden die Aufgabe im Detail zu analysieren und an Vorwissen anzuknüpfen. In der *aktionalen Phase* beginnt die eigentliche Lernhandlung. Die Aufgabenstellung wird mit Hilfe der zurechtgelegten Lernstrategien bearbeitet. Eine konzentrierte Arbeitsweise ist in dieser Phase ausschlaggebend. Die Lernenden überprüfen während der Lernhandlung laufend die zeitliche Planung, welche Landmann und Schmitz (2007) als „Self-Monitoring“ bezeichnen. Ergeben sich durch diese Beobachtungen Verbesserungsmöglichkeiten, können die Lernenden Adaptionen im Handeln z. B. durch eine Änderung der Lernstrategie vornehmen. In der *postaktionalen Phase* stehen das Ergebnis und die Reflexion im Fokus. Lernende bewerten ihre Ergebnisse auf Qualität (Wurde der Inhalt verstanden?), Quantität (Wie viel wurde gelernt?) und Zufriedenheit (Wie fühlt es sich an, z. B. Stolz, Scham?). Eine Schlussfolgerung soll gezogen und eventuell müssen/sollen/können neue Vorsätze für anschließende Lernhandlungen definiert werden (Landmann & Schmitz, 2007, S. 15f).

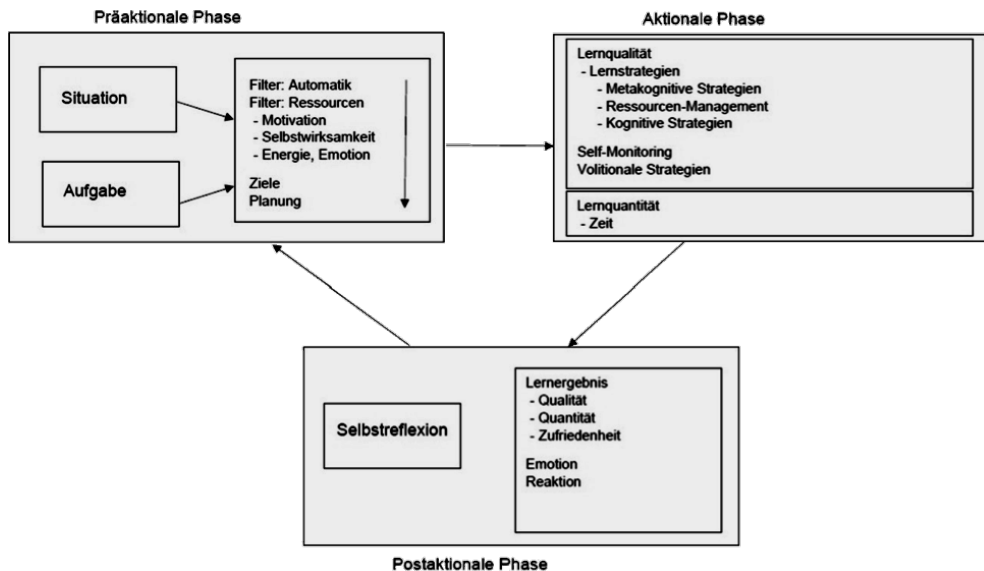


Abb. 1: Komponenten der Selbstregulation in der präaktionalen, der aktionalen und der postaktionalen Phase (Quelle: modifiziert nach Schmitz & Schmidt, 2006; nach Landmann & Schmitz, 2007, S. 12)

2.2 Drei-Schichten-Modell nach Boekaerts (1999)

Dieses Modell besteht aus drei Regulationsebenen: dem Verarbeitungsmodus oder auch Prozessmodus (Stoppel, 2019, S. 50), dem Lernprozess und der Selbstregulation (Boekaerts, 1999, S. 449). Diese drei Ebenen sind in Ellipsenform dargestellt (Abbildung 2): Die innere Schicht steht für die Regulation der kognitiven Strategien. Entscheidend ist die Auswahl der Lernstrategie unter Berücksichtigung der motivationalen Regulation (Stoppel, 2019, S. 50). Gemäß Boekaerts (1999) ist hier eine Auswahl an Strategien unabdingbar, auf die Lernende zugreifen können. Die mittlere Ebene definiert den Lernprozess an sich. Metakognitives Wissen, wie z. B. Planungsstrategien oder Strategien zur Überwachung des Lernprozesses, ist in dieser Schicht notwendig. Darüber hinaus soll eine Einschätzung stattfinden, ob die Strategien aus der inneren Schicht zielbringend sind. Sollte dies nicht der Fall sein, so werden Adaptionen vorgenommen. Die äußere Ebene veranschaulicht die Regulation des Selbst. Sie beinhaltet einen Reflexionsprozess. Lernende sollen überlegen, ob Ziele realistisch gesetzt und die vorhandenen Ressourcen auch adäquat eingesetzt wurden. „Die Selbstregulation bei Lernenden kann nur dann gelingen, wenn entsprechende Kompetenzen aller drei Schichten vorhanden sind“ (Döring, 2020, S. 53).

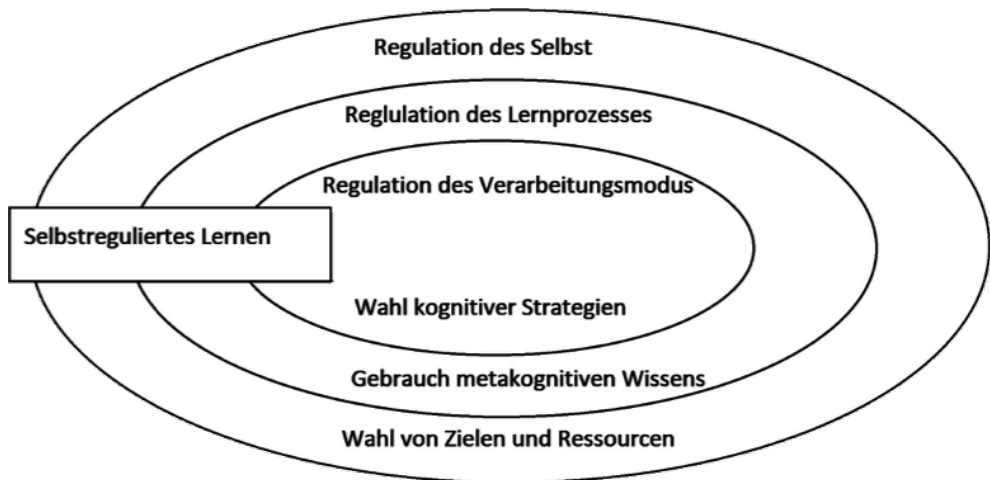


Abb. 2: Das Drei-Schichten-Modell (Quelle: modifiziert nach Boekaerts, 1999, nach Wild & Möller, 2020, S. 51)

3 Unterrichtskonzeption

Das hier vorgestellte Konzept basiert auf dem Prozessmodell nach Schmitz et al. (2007) und ist für den Unterrichtsgegenstand Ernährung und Lebensmitteltechnologie für berufsbildende höhere Schulen für wirtschaftliche Berufe konzipiert. Vorrang

giges Ziel ist es, selbstreguliertes Lernen zu fördern und gleichzeitig den Bezug zur Lebenswelt herzustellen. Der Prozess erstreckt sich über ein Semester und besteht aus einzelnen Trainings. Jedem Training ist ein Thema aus dem Ernährungsunterricht zugeordnet. Das erste Training wird mit der Lehrkraft gemeinsam im Unterricht bearbeitet. Es soll zur Übung dienen und den Lernenden eine aufgabenspezifische Strategie veranschaulichen, damit der Nutzen des Lerninhaltes vor Augen geführt wird. Landmann und Schmitz (2007, S. 81) nennen diesen Teil des Lernprozesses „informed training“. Bei allen darauf folgenden Lerninhalten führen die Schülerinnen und Schüler die weiteren Trainings selbstständig nach dem Unterrichtskonzept auf Basis des selbstregulierten Lernprozesses nach Landmann und Schmitz (2007) durch. Der Ablauf jedes einzelnen Trainings ist in eine präaktionale, aktionale und postaktionale Phase gegliedert.

In der *präaktionalen Phase* wird von der Lehrkraft die aktuelle Situation den Lernenden bekannt gegeben, indem das neue Unterrichtsthema angekündigt wird. Dazu gibt die Lehrperson eine detaillierte Gliederung und einen zeitlichen Überblick vor. Im nächsten Schritt wird die Aufgabe an die Lernenden gestellt. Diese ist zwar zunächst fremdgesteuert, soll aber als langfristiges Ziel in eine selbstgesteuerte Aufgabe übergehen. Die Lernenden werden instruiert, zu jedem Lerninhalt (z. B. zum Thema Kohlenhydrate) ein Lebensmitteletikett zu suchen, welches sie in Bezug auf den neuen Lerninhalt analysieren. Diese Abschnitte – Bekanntgabe des Themas mit Zeitplan und die Aufgabenstellung – wiederholen sich in Folge bei jedem Lerninhalt. Schiefele und Schreyer (1994, nach Landmann & Schmitz, 2007, S. 13) gehen davon aus, dass sich ein Lernergebnis positiv auswirkt, wenn ein Lernschritt längerfristig durchgeführt wird. Die Ergebnisse müssen schriftlich festgehalten werden. In dieser Phase des Lernprozesses unterstützt die Lehrkraft die Lernenden mit einer Selbstmotivationsstrategie, indem der Nutzen der Aufgabe explizit erklärt wird. Stellt die Lehrkraft einen gezielten Bezug zur Lebenswelt her, können Freude und positive Emotionen erzeugt werden. Eine einmalige gemeinsame zeitliche Planung soll den Schülerinnen und Schülern in weiterer Folge helfen, den persönlichen Energieeinsatz einschätzen zu können und infolge dessen eine Zielsetzung diesbezüglich zu definieren. Bei darauf folgenden Arbeitsaufträgen wird diese Komponente von den Lernenden selbstständig durchgeführt.

In der *aktionalen Phase* beginnt die eigentliche Bearbeitung der Aufgabenstellung. Gemäß Landmann und Schmitz (2007, S. 14f) kommen hier meist kognitive Lernstrategien zur Anwendung. Im hier konzipierten Unterrichtsbeispiel versuchen Lernende Zusammenhänge des Unterrichtsthemas mit einem gewählten Lebensmitteletikett herzustellen. Die Auswahl des Etiketts erfolgt entweder aus einer Materialiensammlung der Lehrkraft oder die Lernenden finden eigenständig ein zum Unterrichtsthema passendes Etikett. Dieses wird schriftlich analysiert und für eine Präsentation in der Klasse aufbereitet. Die aktionale Phase beinhaltet eine kritische Beobachtung (Self-Monitoring) durch die lernende Person selbst. Bemerkt sie beispielsweise während der Arbeitsphase, dass das Etikett nicht zum Unterrichtsthema

passt, kann eine Adaption – das neue Suchen eines Etiketts – stattfinden. Dies gilt auch für die zeitliche Einteilung. Beginnt die lernende Person zu spät mit der Recherche eines Etikettes, kann als Alternative auf die Materialiensammlung der Lehrperson zugegriffen werden. Die *postaktionale Phase* beinhaltet die Komponenten Ergebnis, Qualität und Quantität (Landmann & Schmitz, 2007). Sie beginnt mit der Vermittlung des Lernergebnisses in Form einer mündlichen Präsentation. Sollte dies aus zeitlichen Gründen nicht bei jedem Unterrichtsthema möglich sein, so kann auch eine Sammlung in einer digitalen Plattform stattfinden, auf die alle Lernenden und die Lehrperson Zugriff haben. Gemäß Bönsch (2009, S. 273) hat die Präsentation der Ergebnisse einen wichtigen Stellenwert, da ohne diese Komponente eine Anspruchslosigkeit oder Gleichgültigkeit in Hinblick auf die Aufgabe entstehen kann. Zusätzlich „werden die Resultate der Handlung reflektiert und eventuell Konsequenzen im Hinblick auf weitere Lernprozesse gezogen“ (Landmann & Schmitz, 2007, S. 15). Das Finden eines passenden Lebensmitteletiketts, das erfolgreiche Herstellen einer Verbindung des Lebensmitteletiketts zum Unterrichtsthema oder das Einhalten von Zeitvorgaben zählen beispielsweise als Resultate der Handlung im aktuellen Unterrichtskonzept.

In Tabelle 1 wird ein konkretes Unterrichtsbeispiel zum Thema Kohlenhydrate für berufsbildende mittlere und höhere Schulen für wirtschaftliche Berufe in Österreich dargestellt.

Tab. 1: Unterrichtskonzeption (Quelle: in Anlehnung an das Prozessmodell Schmitz et al. (2007); die Komponente Feedback von der Autorin ergänzt)

Phasen	Komponenten des „Selbstregulierten Lernens“	Umsetzung	Beispiel
Präaktionale Phase	Situation	Ein neues Unterrichtsthema wird angekündigt.	Makronährstoff: Kohlenhydrate
		Eine Gliederung und der Zeitrahmen werden festgelegt.	<i>Gliederung:</i> Bildung und Arten, Küchentechnische Bedeutung, Ernährungsphysiologische Bedeutung, Bedarf und Bedarfsdeckung (Berufsbildende Schulen 2017) <i>Zeitrahmen:</i> 6 Unterrichtseinheiten
	Aufgabe	Fremdgesteuerte Aufgabenstellung durch die Lehrperson	Ein Lebensmitteletikett soll zum Thema Kohlenhydrate analysiert

			<p>werden. Dabei sind etwa folgende Fragen zu beantworten: <i>Bei welchen Inhaltsstoffen aus der Zutatenliste handelt es sich um Kohlenhydrate? Welche Kohlenhydratarten sind enthalten? Wie hoch ist der Ballaststoffanteil laut Nährwertkennzeichnung?</i></p> <p>Für die genaue Ausführung gibt es eine schriftliche Aufgabenstellung.</p>
Selbstmotivationsstrategie	Nutzen der Aufgabe wird explizit von der Lehrperson erklärt.	Nach Bearbeitung des Themas Kohlenhydrate können diesbezüglich Angaben auf Lebensmitteletiketten eingeordnet werden. Eine gesundheitsbezogene Einschätzung des gewählten Produktes wird möglich.	
	Bezug zur Lebenswelt wird aufgebaut.	Lernende werden angehalten Etiketten von Lebensmitteln zu wählen, die sie selbst gerne konsumieren.	
Zielsetzung	Lernende bestimmen den Zeitaufwand bis hin zur Präsentation des Ergebnisses.	<p>Bis wann muss ein Etikett ausgewählt sein?</p> <p>Wie viel Zeit wird in die Analyse und für die Bewertung investiert?</p> <p>Wie lange dauert die Vorbereitung der Präsentation?</p>	

| Selbstreguliertes Lernen

Aktionale Phase	Eigentliche Lernhandlung – Bearbeitung der Aufgabe	Lernende wenden eine aufgabenspezifische Strategie unter Berücksichtigung des zu investierenden Zeitaufwandes an.	Auswahl eines Etiketts aus einem Lernmaterialpool der Lehrkraft (geringer Zeitaufwand für Lernende) oder Auswahl eines Etiketts nach eigener Recherche (hoher Zeitaufwand für Lernende); schriftliche Ausarbeitung der Aufgabenstellung; Vorbereitung der Präsentation für die Klasse oder Bereitstellung auf einer digitalen Plattform mit definierten Zugriffsrechten.
		Selbstüberwachung des Zeitmanagements	Lernende überwachen, ob die gesetzten zeitlichen Ziele erfüllt werden.
Postaktionale Phase		Vermittlung	Präsentation der Arbeitsergebnisse
	Reflexion	Reflexion des Ergebnisses und des Lernprozesses	Lernende bewerten das eigene Ergebnis der Aufgabe auf Qualität, Quantität und Zufriedenheit.
		Ableiten von Schlussfolgerungen	Der Arbeitsprozess wird in Hinsicht auf das nächste Training verbessert bzw. adaptiert.
	Feedback	Rückmeldungen von Lehrkraft an Lernende	Feedback sowohl zum Ergebnis als auch zum Lernprozess

4 Didaktische Überlegungen

Die Aufgabenstellung soll über ein Semester lang ein fixer Bestandteil zu jedem Unterrichtsthema sein. Damit der Lernprozess und die Bedeutung der Aufgabe Klarheit für die Lernenden bringen, wird zu Beginn des Semesters eine Aufgabenstellung gemeinsam unter Anleitung der Lehrperson in der Schule umgesetzt. Direkte Instruktionen durch die Lehrperson, also klar vermittelte Ziele, Inhalte und Methoden, weisen bezogen auf die Zielerreichung eine überdurchschnittliche Effektivität auf. Darüber hinaus lassen sie eine Selbstregulierung der Lernenden zu (Hattie & Zierer, 2018, S. 97f). Die Lehrperson bereitet einen Lernmaterialpool vor, in dem sich unterschiedliche Lebensmitteletiketten befinden. Dies bedeutet zwar für die Lehrkraft einen einmaligen erhöhten Vorbereitungsaufwand, allerdings kann wiederholt darauf zugegriffen werden. Ein weiterer Vorteil ist, dass den Lernenden eine weniger zeitintensive Recherche angeboten wird und sie somit eventuell eine höhere Motivation zeigen. Als langfristig gesehenes Ziel sollen Lernende fähig sein, selbstständig Lebensmitteletiketten (Bezug zur Lebenswelt) zu suchen und zu analysieren. Eine mögliche Gefahr in diesem Prozess ist, dass durch Fehleinschätzung der lernenden Person ein Etikett gewählt wird, das sich nicht optimal zum Unterrichtsthema eignet und somit ein nicht zufriedenstellendes Ergebnis zu erwarten ist. In diesem Fall sollte die lehrende Person den zeitlichen Aufwand und den Willen in der Ergebnisbewertung trotzdem berücksichtigen. Es müssen nicht alle Ziele sofort erreicht werden, aber durch Bemühungen und den persönlichen Einsatz kann ein wichtiger Lernprozess stattfinden (Boekaerts, 2000, S. 105). Ausschlaggebend ist, dass in der postaktionalen Phase eine entsprechende Reflexion stattfindet und dies eine Adaptierung in der darauffolgenden Aufgabenstellung ermöglicht. Neben einem gut vorbereiteten Selbstlernarrangement und einem klar definierten und kommunizierten Lernziel erachten Autorinnen und Autoren auch Feedback im Zusammenhang mit selbstregulierendem Lernen als wichtig für den Lernprozess (Armborst-Weihs et al., 2017, S. 76). Auch Christophel (2014, S. 59f) beschreibt, dass für einen guten Lernerfolg in Zusammenhang mit selbstregulierendem Lernen Rückmeldungen – insbesondere positives Feedback – von der Lehrkraft unterstützend wirken.

5 Fazit und Ausblick

Es zeigt sich, dass selbstreguliertes Lernen eine gut durchdachte und strukturierte Planung des Unterrichts durch die Lehrkraft erfordert. Im vorliegenden Unterrichtskonzept soll neben dem Ziel, die Lernenden auf selbstständige Lernprozesse zu trainieren, ein wesentlicher Beitrag zur Ernährungsbildung geleistet werden. Schülerinnen und Schüler werden dazu angeleitet, wiederholt Lebensmitteletiketten im Ernährungsunterricht zu analysieren und zu bewerten. Wünschenswert wäre, dass die Lernenden durch Erkenntnisse aus dem Unterrichtskonzept und dem sich angeeigne-

ten Wissen eine Achtsamkeit gegenüber Lebensmitteln entwickeln und Handlungsimpulse in der eigenen Lebenswelt, z. B. beim Einkauf, setzen. Um diesem Ziel näher zu kommen, gilt es das Konzept als Versuch in den Ernährungsunterricht zu implementieren und empirisch zu begleiten. Dazu wäre ein Vergleich von zwei schulstufengleichen Klassen in Hinsicht auf die Selbstregulationskompetenz und die Transfersicherung denkbar.

Literatur

- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. Waxmann utb.
<https://doi.org/10.36198/9783838555980>
- Armborst-Weihs, K., Böckelmann, C. & Halbeis, W. (Hrsg.) (2017). *Selbstbestimmt lernen – Selbstlernarrangements gestalten. Innovationen für Studiengänge und Lehrveranstaltungen mit kostbarer Präsenzzeit*. Waxmann.
- Berufsbildende Schulen (2017). *Downloads – Berufsbildende Schulen*.
<https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/downloads/?kategorie=10>,
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. Where we are today. *International Journal of Educational Research*, (31), 445-457.
[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Boekaerts, M. (Hrsg.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.
<http://www.sciencedirect.com/science/book/9780121098902>.
- Bönsch, M. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer sehr aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute*. Schneider Verlag.
- Christophel, E. (2014). *Individualisierter Unterricht. Lehrerfeedback im Spannungsfeld zwischen Instruktion und Autonomie*. Springer VS.
- Döring, S. (2020). *Selbstreguliertes Lernen mit mobil nutzbaren Technologien*. Dissertation. Springer Fachmedien.
- Dörrenbächer-Ulrich, L., Rascopp, S. & Perels, F. (2019). Evaluation einer Lernwerkstatt zum selbstregulierten Lernen für angehende Lehrkräfte – Förderung von Kompetenzen zur Gestaltung individualisierten Lernens. Förderung von Kompetenzen zur Gestaltung individualisierten Lernens. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2(3), 323-345. <https://doi.org/10.4119/hlz-2454>
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). *Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. „Langsam vermisste ich die Schule ...“*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Gutmann, C., Geiger, M. & Seufert, T. (2014). Effekte eines tutorenbasierten Lernstrategietrainings für Studierende. *ZFHE*, 9(1), 1-13.
<https://doi.org/10.3217/zfhe-9-01/02>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Visible Learning: auf den Punkt gebracht*. Schneider.
<https://doi.org/10.4324/9781351002226>

- Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg.) (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Kohlhammer.
- Lehner, M. (2019). *Didaktik*. utb, Haupt. <https://doi.org/10.36198/9783838552088>
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). *Intrinsische Lernmotivation und Lernen. Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung*.
<https://psycnet.apa.org/record/1994-88443-001>.
- Schmitz, B., Landmann, M. & Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsprozessmodell und theoretische Implikationen. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 312-326). Kohlhammer.
- Stoppel, H. (2019). *Beliefs und selbstreguliertes Lernen. Eine Studie in Projektkursen der Mathematik in der gymnasialen Oberstufe*. Springer Spektrum.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24913-7>
- Suter, C. & Högger, D. (2014). Ernährungsbildung – was sollen, dürfen und müssen Lehrerinnen und Lehrer? *HiBiFo*, 3(4), 16-27.
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i4.17330>.
- Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.) (2020). *Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-61403-7>
- Zimmermann, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13–39). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.

Verfasserin

Manuela Pühringer BEd MEd

Pädagogische Hochschule OÖ
Berufspädagogik Fachbereich Ernährung
Kaplanhofstraße 40
A-4020 Linz

E-Mail: manuela1.puehringer@ph-ooe.at

Vanessa Lüder, Katrin Lütjen & Ulrike Johannsen

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

Der Beitrag nimmt Bezug auf eine inklusive Ernährungsbildung. Es werden konkrete Ansätze für eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe durch differenzierte kompetenz- und subjektorientierte Lernarrangements anhand von zwei lebensweltorientierten Praxisbeispielen aufgezeigt: die *Mitmach-Küche* für die Tafel-Kundschaft sowie *Lecker Deutsch* als Konzept für Menschen mit Migrationshintergrund und gering Literalisierte¹.

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

| Klimafreundliche Ernährungsbildung

das Ziel 4 der Agenda Bildung 2030: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2017, S. 2). Diese Ziele sind besonders im Hinblick auf eine Ernährungsarmut in Deutschland wichtig zu berücksichtigen, um möglichen Teilhabeausschlüssen vulnerabler Gruppen in diesem Bereich entgegenzuwirken (Kapitel 2.2). Ferner gilt es zu beachten, dass gerade erwerbsschwache Personen aufgrund ihrer Lebensumstände klimafreundlicher handeln, wenn bspw. kein Auto vorhanden ist oder keine Flugreisen unternommen werden. Die Ansprache dieser Zielgruppe ist wichtig, um ihnen einen Handlungs- und Alltagsrahmen aufzuzeigen. Dadurch wird ihnen ermöglicht, über die eigenen Handlungen zu reflektieren und ggf. entlang der eigenen Lebensmittelwertschöpfungskette einen Beitrag zum Klimaschutz zu leisten. So erwerben die Teilnehmenden durch ihr praktisches Tun Kompetenzen, welche zum Empowerment beitragen und die Selbstwirksamkeit stärken.

Mithilfe von Nudging-Ansätzen kann das Verhalten der Teilnehmenden in Richtung einer gesundheitsförderlichen und klimafreundlichen Ernährung unterstützt werden (Kern, 2021). So können Nudges die Entscheidung für eine gesündere Alternative erleichtern (Freitag-Ziegler, 2019). Bezogen auf den vorliegenden Ansatz bedeutet dies, dass die Wartesituation an der Tafelausgabe genutzt wird, um der Kundschaft Anstöße zu geben, wie Lebensmittel, die gewöhnlich liegen bleiben, zubereitet werden können² (Kapitel 4.1).

2 Hintergrund

2.1 Projekt KlimaFood

Erläutert wird der Ansatz einer kompetenz- und subjektorientierten, inklusiven Ernährungsbildung anhand des über dreijährigen IN FORM-Forschungsprojektes „KlimaFood“ (11/2020–12/2023). Angegliedert ist das Projekt KlimaFood in der Abteilung Ernährung und Verbraucherbildung der Europa-Universität Flensburg (EUF). Das Team der EUF fokussiert gemeinsam mit den Praxispartnerinnen und Praxispartnern³ die Gestaltung einer lebensweltorientierten Ernährungsbildung vulnerabler Bevölkerungsgruppen.

Die Zielgruppen des Projektes (Kapitel 2.2) erwerben über die neuen Angebote Alltagskompetenzen in den Bereichen nachhaltiger Ernährung, Konsum und Gesundheit. Die Besonderheit des Projektes ist der Lebensweltbezug, der durch die enge Zusammenarbeit mit Stakeholdern, die über langjährige Erfahrung in der Arbeit mit der Zielgruppe verfügen, erreicht wird. Ebenso werden die Betroffenen selbst einbezogen, was den entwickelnden und partizipativen Charakter des gesamten Ansatzes unterstreicht.

Im Projekt werden drei verschiedene Strategien angewendet, um die Personen zu erreichen, die bisher kaum oder nur wenig Kontakt zu Ernährungsbildungsangeboten haben. Zum einen finden Veranstaltungen in der Lebenswelt der Zielgruppe statt, bspw. Mitmach-Aktionen in einer Tafelausgabe. Die Tafel-Kundschaft hat vor Ort die Chance, spontan zu entscheiden, ob sie an diesem Angebot teilnehmen möchte. Zum anderen wird an bestehende Bildungsangebote angeknüpft. So wird z. B. in einem Sprachkurs eine Einheit zum Thema klimafreundliche Ernährung angeboten. Die dritte Strategie ist der Service-Learning-Ansatz, mit welchem Personen der Zielgruppe selbst den Auftrag bekommen, ihrem Umfeld Inhalte einer klimafreundlichen, gesundheitsförderlichen Ernährung zu vermitteln, z. B. in Form eines Kochkurses von Jugendlichen für Jugendliche (Johannsen & Peuker, 2021). Nach der Erprobung und Weiterentwicklung der Konzepte aus den drei verschiedenen Strategien erfolgen die Konzeption und Durchführung von Fortbildungen für Stakeholder, um diese dazu zu befähigen, die Inhalte im gesamten Bundesgebiet zu verbreiten (EUF, o. D.).

2.2 Vulnerable Zielgruppen

„Als vulnerable Bevölkerungsgruppen versteht man [...] Menschen, die nicht in der Lage sind, Herausforderungen aus eigener Kraft zu bewältigen, und daher unter Krisen besonders leiden“ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ], o. D.). Die Gründe für die Vulnerabilität sind vielseitig: Armut, Benachteiligungen auf politischer oder gesellschaftlicher Basis oder auch ein unzureichender Zugang zu einer gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe und Bildung (BMZ, o. D.). Laut dem GKV-Bündnis für Gesundheit sind vulnerable Personen Menschen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, ältere Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund sowie Personen mit potenziell gesundheitsbeeinträchtigenden Lebensumständen (Sörensen et al., 2018).

Im Projekt *KlimaFood* ist die Zielgruppe, wie auch bei Sörensen et al. (2018) beschrieben, weit gefasst, da sie in den mitarbeitenden Institutionen sehr heterogen ist (Johannsen, 2020). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf gering Literalisierten, Menschen mit Migrations-/Fluchthintergrund sowie Menschen mit geringem Einkommen und von Ernährungsarmut betroffenen Personen.

Der Forschungsprozess wird – wo immer möglich – partizipativ gestaltet, um Ansätze zu finden, die bestmöglich zielgruppenspezifisch Kompetenzen hinsichtlich einer klimafreundlichen und gesundheitsförderlichen Gestaltung des eigenen Ernährungsstils vermitteln. Die Zielgruppe soll zur Reflexion eigener Verhaltensmuster befähigt werden und lernt, einfach und schnell saisonale Gerichte mit einem kleinen Budget zuzubereiten. Ebenso erfahren die Teilnehmenden, wie Lebensmittelverschwendung ganz unkompliziert vermieden werden kann, z. B. durch ansprechende Rezepte, die Auswahl einfacher Gerichte, einen ausgewählten Einkauf und die passende Lagerung der Lebensmittel. Im Projektverlauf hat sich gezeigt, dass

sich durch die gemeinsame Arbeit mit den beteiligten Institutionen meist weitere Möglichkeiten zur Förderung der institutionellen und systemischen Verhältnisse in Richtung Nachhaltigkeit eröffnen (Kapitel 4).

2.3 Forschungsansatz

Im Projekt *KlimaFood* wird neben einer internen Qualitätssicherung und einer externen Fremdevaluation primär ein qualitativer Forschungsansatz verfolgt. Durch die Evaluation werden die entwickelten Konzepte und Materialien mit den Bedürfnissen der Teilnehmenden und Durchführenden abgeglichen. Dabei lautet die Forschungsfrage: Welche Rahmenbedingungen und Gestaltungskriterien müssen Konzepte, Konzeptbausteine und Bildungsmaterialien für eine klimafreundliche und gesundheitsförderliche Ernährungsbildung im Rahmen von *KlimaFood* erfüllen, damit Personen der Zielgruppen erreicht, einbezogen, motiviert und zum Handeln aktiviert werden? Die Forschung ist weitestgehend in der Praxisforschung verortet. Die Besonderheit bei diesem Ansatz liegt darin, dass es nicht nur um einen Erkenntnisgewinn geht, sondern ebenso um eine Anpassung der Verhältnisse, von welcher die beteiligten Personen profitieren können (Stöckli et al., 2019). Zum Beispiel werden die im Projekt *KlimaFood* entwickelten Kurskonzepte, die Lehr- und Lernmaterialien sowie Serious Games erst nach mehrmaliger Erprobung weiterentwickelt (evaluatorische Konzeptentwicklung), sodass sie einerseits zu den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe passen und andererseits von den Kursleitungen leicht im Arbeitsalltag umsetzbar sind. Dafür werden die bestehenden Strukturen verändert oder neue Strukturen mit den verschiedenen Konzepten geschaffen (Kapitel 4). Angestrebt werden dabei eine *Begegnung auf Augenhöhe* sowie eine kontinuierliche Reflexion der Partizipationsstufen im Forschungsprozess (Hartung et al., 2020; Wright et al., 2021). Für einen direkten Benefit in der Lebenswelt wird...

der Erkenntnisgewinn [...] unmittelbar mit der Entwicklung und Erprobung neuer Handlungsmöglichkeiten verknüpft, um die Arbeitsweisen oder Lebensumstände der Beteiligten zu verbessern (Wright et al., 2021, o.S.).

Im Rahmen der evaluatorischen Konzeptentwicklung² erfolgt zusätzlich eine Überprüfung der Konzepte durch Beobachtungen. In diesen Beitrag fließen die Beobachtungsergebnisse in Bezug zu den Ansätzen *Mitmach-Küche* und *Lecker Deutsch* sowie die Ergebnisse von Expertinnen- und Experten-Interviews ein.

23 Beobachtungen und drei Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Um eine erhöhte Validität zu erreichen, sichteten jeweils zwei Personen aus der Arbeitsgruppe *KlimaFood* das Material und werteten es aus. Für die weitere Analyse wurden anhand der Themen in den Beobachtungsbögen und Gesprächsleitfäden deduktiv Kategorien festgelegt. Induktiv wurden ggf. Kategorien ergänzt. Anschließend erfolgten eine Zuordnung

der Daten zu den verschiedenen Kategorien anhand eines Kodierleitfadens sowie Inhaltsanalyse und Interpretation (Mayring & Fenzel, 2019).

3 Alltags- und Handlungsorientierung trotz geringer Literalität

Laut der Level-One Studie weisen 12,1% der Erwachsenen eine so geringe Literalität auf, dass sie unterhalb des Alpha-Levels 4 liegen – somit unterhalb des Textverständnisses. Dies kann die selbstständige Teilhabe in verschiedenen Lebensbereichen einschränken. Nicht einmal ein Prozent der Betroffenen finden ihren Weg in spezifische Alphabetisierungskurse der Volkshochschulen (Grottlüschen et al., 2019). Nicht zuletzt sind es Gründe wie Angst vor Stigmatisierung oder negative Erfahrungen in der persönlichen Schullaufbahn, die diese *Komm-Struktur* wenig erfolgreich machen. Dies spricht dafür, die Lese- und Schreibkompetenzen gleichzeitig mit den Alltagskompetenzen zu verbessern. So wird den Teilnehmenden ein positiver Zugang mit einem synergetischen Mehrwert geboten, ein impliziter Ansatz im Kontext ihrer Alltags- und Handlungsorientierung – diese Erkenntnis greift der Food Literacy-Ansatz auf. Es gilt, die Ansätze einer aufsuchenden Ernährungsbildung stärker in den Fokus zu rücken, besonders an den Orten, an denen sich die Betroffenen aufhalten, sozusagen in ihren Lebenswelten.

Der Begriff Food Literacy wurde im internationalen Kooperationsprojekt des SOCRATES-GRUNDTVIG-Programms eingeführt. Im Bereich der Alphabetisierung bietet Food Literacy die Möglichkeit, das Thema Ernährung mit dem Lese- und Schreiberwerb zu verbinden. So können Kursinhalte zielgruppenorientiert, niederschwellig und alltagsnah vermittelt werden (Groeneveld, 2011).

[Food Literacy] umfasst neben dem Finden, Verstehen, Bewerten und Anwenden ernährungsrelevanter Informationen auch den Umgang mit einem unermesslichen Angebot an Lebensmitteln sowie die Zubereitung von Mahlzeiten aus frischen Produkten. Und zum anderen sind es die Rahmenbedingungen, die beispielsweise die finanziellen und sozialen, aber auch ethischen und klimatischen Verhältnisse sowie das Nahrungsmittelangebot als solches miteinschließen. (Kolpatzik et al., 2020, S. 5f.)

Bezogen auf die Grundbildung wird laut Johannsen et al. (2019, S. 277) unter Food & Move Literacy „die Kompetenz verstanden, den [...] Ernährungs- und Bewegungsalltag selbstbestimmt, verantwortungsbewusst und gesundheitsfördernd zu gestalten“.

Die kompetenzorientierten Lernarrangements werden im Food Literacy-Ansatz durch den Bezug auf die Inhalte aus dem „Kompetenzraster Ernährung für die Grundbildung“⁴ (Johannsen et al., 2019) didaktisch fundiert. Projektbezogen wird der Food Literacy-Ansatz mit einem stärkeren Fokus auf eine ressourcenfreundliche Ernährung angewendet. Die Kompetenzen schließen dabei alle Stufen der Le-

bensmittelwertschöpfungskette mit ein, die durch die Konsumententscheidungen der Verbraucherinnen und Verbraucher direkt oder indirekt beeinflusst werden können. Die im Projekt *KlimaFood* entwickelten neuen Konzepte und Lernarrangements fußen didaktisch auf diesen klimafreundlichen Ernährungskompetenzen.

Neben der Food Literacy gibt es weitere Literalitäten, denen im Prozess des lebenslangen Lernens Beachtung geschenkt wird, bspw. im Bereich der Health- oder Family Literacy. Allen Ansätzen ist gemeinsam, dass nicht nur basale Fähigkeiten im Bereich des Lesens, Schreibens und Textverstehens erworben werden, sondern ebenso Kompetenzen, die für die Bewältigung verschiedener Alltagssituationen notwendig sind. Mit diesen Kompetenzen kann das eigene Leben selbstverantwortlich gestaltet werden (Ernährungsumschau, 2011; Peuker & Johannsen, 2021).

4 Ausgewählte Best-Practice-Beispiele

Anhand von zwei ausgewählten Best-Practice-Beispielen werden die Kompetenz- und Subjektorientierung beschrieben – vornehmlich bezogen auf klimafreundliche Kompetenzen und Food Literacy. Die im Text genannten Materialien stehen zum Download bereit, sodass sie auch von weiteren Kursleitenden verwendet werden können⁵.

4.1 Aufsuchender Ernährungsbildungsansatz: Die Mitmach-Küche

Bei der *Mitmach-Küche* kommen mobile Küchen vor Ort in den Lebenswelten der Zielgruppen zum Einsatz. Wie in Kapitel 3 erläutert, soll der aufsuchende Charakter des Ansatzes mehr Chancengleichheit ermöglichen, indem ein Bildungsangebot für vulnerable Bevölkerungsgruppen z. B. mit der Tafelausgabe oder Angeboten der Familien-/Quartiersarbeit verbunden wird. Die Tafel-Kundschaft sowie die Teilnehmenden können durch den Lebensweltbezug des Ansatzes direkt in ihrem gewohnten Umfeld an den Mitmach-Aktionen teilnehmen. Über eine zielgruppen-gerechte Ansprache oder Öffentlichkeitsarbeit, bspw. über Social Media, erfährt die Zielgruppe von dem Angebot. Bei der Tafel-Arbeit haben sich Aushänge und Flyer in Deutsch, Englisch und Arabisch bewährt. Für eine stärkere Verbindlichkeit bietet es sich an, einzelne Personen der Zielgruppe direkt einzuladen. Eine Einbindung von im Feld bekannten Stakeholdern (z. B. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter) sowie anderen Schlüsselpersonen (Personen der Zielgruppe) kann die niederschwellige Arbeitsweise verbessern und somit die Bereitschaft der Zielgruppe zur Teilnahme an dem Angebot erhöhen.

Verschiedene Ausführungen mobiler Küchen ermöglichen eine optimale Anpassung an die Gegebenheiten des jeweiligen Settings. Im *KlimaFood*-Projekt kamen bisher folgende Küchen zum Einsatz:

- *Mobiler Küchenblock*: Ein Block auf Industrierollen, ausgestattet mit einer Arbeitsfläche, zwei Kochstellen sowie Schubladen für Besteck und weiteres Zubehör. Der Küchenblock ähnelt der Mobilen Esswerkstatt aus dem REVIS-Projekt⁶. Die Kochstellen können über den Anschluss an den Haushaltsstrom in Betrieb genommen werden. Zusätzlich stehen über den Stromanschluss ein bis zwei weitere Steckdosen für elektrische Geräte (z. B. Pürierstab oder Waffeleisen) zur Verfügung. Da der Küchenblock für den Indoor-Betrieb ausgelegt ist, beinhaltet er keinen eigenen Wasseranschluss, die Waschbecken vor Ort sollten genutzt werden. Zur besseren Mobilität ist der Block maximal 80cm breit und 120cm lang.
- *Camping-Küche*: Namensgebend ist eine Küche aus dem Campingbedarf. Diese ähnelt einem Kochschrank, bestehend aus Aluminiumstangen, einem textilen, strapazierfähigen Bezug und einer Arbeitsfläche aus einer Alu-Rollplatte. Auf diese Weise ist die Camping-Küche zusammenfaltbar und hat einen geringen Platzbedarf. Die Küche wird kombiniert mit kleinen Gaskochern, zusätzlichen faltbaren Edeltahltischen und bei Bedarf faltbaren Sitzgelegenheiten (z. B. Bierzeltgarnitur). Alle Kochutensilien, wie z. B. Pfannen, Schneidebretter und Messer, sind in transparenten Kunststoffboxen organisiert. Es gibt laminierte *Packlisten* mit entsprechenden Fotos. Als Wetterschutz kann ein Falt-Pavillon die Küche ergänzen. Zum Waschen von Lebensmitteln oder Händen eignen sich Waschbecken in den angrenzenden Räumlichkeiten oder alternativ eine mobile Waschstation.
- *Fahrrad-Küche*: Dies ist ein Küchenblock, welcher auf einem Lastenfahrrad oder auf einem Lastenfahrrad-Anhänger montiert ist. Die Fahrrad-Küche wird mit einer Gasanlage für zwei Kochfelder betrieben und beinhaltet ein Waschbecken inkl. eines Frisch- und Abwasserkanisters von jeweils 10l. Auf diese Weise ist die Küche komplett autark und kann vor Ort platziert und genutzt werden. Der Korpus der Küche bietet ausreichend Stauraum für Kochutensilien. Zusätzliche Arbeitstische, Pavillons oder Sitzgelegenheiten sollten bei Bedarf von einer Institution vor Ort, zum Veranstaltungsort transportiert werden.

Die Implementation des Ansatzes kann auch für eine vorhandene Küche angepasst oder mit weiteren Variationen von mobilen Küchen (z. B. Food-Truck) umgesetzt werden. Im Fokus des Ansatzes steht das gemeinsame Zubereiten von Lebensmitteln mit der Zielgruppe. Das kompetenzorientierte Lernen ist für die Zielgruppe nicht offensichtlich, sondern geschieht implizit. Ein Beispiel dafür ist die Auswahl von pflanzenbasierten Rezepten bei den Aktionen. Diese Gerichte haben zwei Vorteile: sie weisen meist eine bessere Klimabilanz auf und benötigen seltener eine Kühlung. Weitere Inhalte, die praktisch umgesetzt werden können, lassen sich individuell an die jeweiligen Bedarfe anpassen: Haltbarmachung, Meal-Prep oder

| Klimafreundliche Ernährungsbildung

Low-Budget-Gerichte. Tabelle 1 stellt einen beispielhaften Ablauf des Konzeptes dar.

Tab. 1: Beispielhafter Ablauf der Durchführung des Konzeptes *Mitmach-Küche* (Quelle: eigene Darstellung)

Aktion
Vorbereitung: <ul style="list-style-type: none">- ggf. Lebensmittel einkaufen (falls keine vorhanden sind oder keine von den Teilnehmenden mitgebracht werden)- Rezept-Flyer oder Aufsteller gestalten
Aufbau: <ul style="list-style-type: none">- mobile Küche am entsprechenden Ort aufbauen- persönliche Hygiene einhalten; Lebensmittel bei Bedarf waschen und bereitlegen- Kochutensilien bereitstellen; ggf. Rezept auslegen
Einstieg: <ul style="list-style-type: none">- Zielgruppe (z. B. Passantinnen und Passanten) direkt ansprechen und das Interesse für die Mitmach-Aktion wecken (falls keine Teilnehmenden eingeladen sind).- Kurze Hygieneunterweisung für Teilnehmende
Praxis: <ul style="list-style-type: none">- Rezept mit den Teilnehmenden besprechen, das Gericht gemeinsam zubereiten, anrichten und genießen
Reflexion: <ul style="list-style-type: none">- Erfahrungen in der Gruppe austauschen:- Welche Lebensmittel oder Zubereitungsschritte waren neu? Wie bereiten Sie die Lebensmittel üblicherweise zu? Wie wurden die Lebensmittel im Elternhaus zubereitet?
Abbau: <ul style="list-style-type: none">- Utensilien reinigen, mobile Küche abbauen & für Lagerung verstauen, Abfälle entsorgen

Im Bereich der Tafel findet die *Mitmach-Küche* während bzw. direkt vor den Lebensmittelausgabezeiten statt. Auf diese Weise wird den Teilnehmenden während ihrer Wartezeit ein attraktives Angebot gemacht, wodurch sie keinen Mehraufwand haben, aber gleichzeitig Wertschätzung erfahren. Für die Tafel-Leitungen hat die *Mitmach-Küche* den Vorteil, dass gezielt Rezepte mit den sogenannten *Ladenhütern* ausgewählt werden können. Auf diese Weise erhält die Tafel-Kundschaft neben neuen Geschmackserlebnissen Inspirationen zum Selbstzubereiten dieser Lebensmittel, um so potenziell Lebensmittelreste weiter zu reduzieren.

Bei der Arbeit im Quartier bzw. bei Angeboten von Familien-/Bildungszentren wird die mobile Küche vor Institutionen wie Kindertagesstätten, auf öffentlichen Plätzen oder in der Nähe von Spielplätzen aufgebaut. Auf diese Weise soll eine *Bildung für alle* ermöglicht werden. Der Ortswechsel hilft den Durchführenden, ihr Angebot zu bereichern und ggf. neue Personen der Zielgruppe zu erreichen. Die teilnehmenden Personen erlangen neue Genusserlebnisse und Wissen über gesundheitsfördernde und klimafreundliche Zubereitungsmethoden, mit denen zudem etwas Geld eingespart werden kann. Durch die Sensibilisierung zur Resteverwertung lässt sich eine Veränderung des Wegwerfverhaltens vermuten.

Ein zentrales Element des Konzeptes ist neben dem impliziten Kompetenzerwerb die Subjektorientierung. So können der Ablauf sowie die Inhalte flexibel an die jeweiligen Vorerfahrungen und Bedarfe der Teilnehmenden angepasst werden. Ein Beispiel dafür ist die (didaktische) Reduktion der Koch-Aktion von einem kompletten Gericht auf einzelne Lebensmittel. Ergänzend dazu werden Lebensmittel-Infoblätter⁷ oder Erklärvideos⁸ vom Bundeszentrum für Ernährung (BZfE) verwendet. Mit den ergänzenden Materialien sowie am Lebensmittel selbst können Einzelheiten wie Lagerung, Schneidetechniken oder Verwendungsmöglichkeiten thematisiert, veranschaulicht und ausprobiert werden.

Mithilfe von Reflexionsfragen (Tabelle 1) wird die Sichtweise der teilnehmenden Person mit der durchführenden Person bzw. der kompletten Gruppe geteilt. Teilweise werden die Teilnehmenden selbst zu Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt, indem sie eigene alltagspraktische Tipps oder Ideen zu den Rezepten weitergeben. Zusätzlich erwerben auch die Durchführenden durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik Alltagswissen, um klimafreundliche Handlungen in ihren Ernährungsalltag zu integrieren:

Also für [Person] ist es so, dass sie jetzt bewusster einkauft, das war ihr manchmal gar nicht bewusst, also sie kauft dann auch Gemüse und Obst, was dann auch in der Türkei quasi vor Ort immer da ist. Und aber jetzt achtet sie auch mehr darauf, wenn jetzt je nach Jahreszeit sozusagen, was dann halt vor Ort angeboten [wird] oder was regional herkommt. [...] Zum Beispiel Rote Beete hat sie nochmal angesprochen, das hatten wir so als so Salat mit Joghurt und Quark zubereitet. Und das konnte sie von zu Hause aus nicht. [...] [Das] fand sie jetzt ganz toll und hat das auch zu Hause umgesetzt. (Transkript 1, Pos. 49)

Im Zentrum des Ansatzes stehen somit der Wissenstransfer und die Reflexion anhand alltagspraktischer Handlungen im Kontext der Nahrungszubereitung, ferner die Motivation sowie Inspiration der Teilnehmenden, nicht zuletzt durch den offenen Austausch und der Kommunikation aller Beteiligten.

4.2 Lebensweltansatz: Lecker Deutsch

Das vom Projekt *KlimaFood* entwickelte Kurskonzept *Lecker Deutsch* ist für eine gemeinsame Koch-Aktion im Rahmen eines Deutsch-Sprachkurses konzipiert, welches individuell an die örtlichen Gegebenheiten und das Sprachniveau der Teilnehmenden angepasst werden kann. Die Zielgruppen sind vornehmlich Menschen mit Migrations-/Fluchthintergrund sowie Menschen mit Deutsch als Muttersprache, aber mit geringer Literalität. Die Teilnehmenden werden so in ihrer Lebenswelt (Sprachkurs) abgeholt und bekommen einen Zugang zu einer klimafreundlichen und gesundheitsförderlichen Ernährungsbildung.

Das Konzept kann in Kursen im Bereich von *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) sowie in der Alphabetisierung und Grundbildung in Institutionen wie Volkshochschulen, Familienzentren etc., sowohl in freiwilligen Angeboten als auch in Integrationskursen, durchgeführt werden. Ziel der Kurseinheit ist es, den Wortschatz der Teilnehmenden in den Bereichen Lebensmittel und Küchenutensilien aufzubauen.

Als einer der Grundsätze nachhaltiger Ernährung ist ein Thema die Nutzung regionaler und saisonaler Lebensmittel mit den jeweiligen Vor- und Nachteilen und dem Stellenwert für eine klimafreundliche Ernährung. Der Fokus liegt auf der Interaktion zwischen den Teilnehmenden und der gemeinsamen Zubereitung eines Rezeptes mit saisonalen und regionalen Zutaten anhand einer Schritt-für-Schritt-Foto-Anleitung⁵. Die Kursleitung kann sich im Vorfeld mithilfe einer methodisch-didaktischen Handreichung (inkl. beispielhaftem Ablauf [Tabelle 2] und Materialliste) und weiterführenden Links zu den fachlichen Hintergründen informieren.

Zu Beginn wird das Rezept mit den Teilnehmenden besprochen, dafür können Foto-Karten genutzt werden. Das jeweilige Gericht (bspw. Pfannkuchen-Wraps oder Kürbissuppe) wird gemeinschaftlich zubereitet, dabei wird kurz über die Themen Saisonalität und Regionalität gesprochen, wobei die Jahreszeiten-Uhr integriert wird. Während das Gericht gart, versuchen die Teilnehmenden, Lebensmittel in die jeweils passende Erntesaison zu sortieren. Abschließend wird gemeinsam gegessen und über das Erfahrene gesprochen. Es können Reflexionsfragen aufgegriffen werden, wenn sich Gespräche nicht von selbst ergeben. Die Kurseinheit kann thematisch erweitert werden, bspw. um Aspekte wie Lebensmittelwertschätzung, Einkaufsverhalten oder Mülltrennung. Außerdem kann in dieser Kurseinheit mit Sinnesübungen gearbeitet werden, wodurch Gesprächssituationen geübt werden und ein erweiterter Wortschatz aufgebaut wird.

Tab. 2: Beispielhafter Ablauf des Konzeptes *Lecker Deutsch*(Quelle: eigene Darstellung)

Aktion
Aufbau
- Küchenutensilien & Lebensmittel bereitstellen, Materialien auslegen
Einführung
- Überblick über Thema und Ablauf
- Mittels Fotorezept Arbeitsschritte klären, Lebensmittel verteilen; Information zu der Herkunft verschiedener Gemüsesorten & dem Weg der LM geben
- Optional: Wortlisten für neue Begriffe
Praxisphase
- Hygieneunterweisung
- Aufgaben verteilen, bspw. Zwiebeln schneiden, Kartoffeln schälen, Tisch decken etc.
- gemeinsames Kochen für Gespräche nutzen, bspw. Lieblingsgerichte, Esskultur, Erfahrungen mit den verwendeten Lebensmitteln
- Didaktische Reserve: <i>Jahreszeiten-Uhr</i> –Hier können Gespräche über eigene (Koch-) Erfahrungen entstehen.
Essen & Abschlussreflexion
- Abschlussreflexion am gedeckten Tisch: gemeinsam essen & über das Gelehrte reflektieren. Im Gespräch erfragen, ob den Teilnehmenden das Kochen Spaß gemacht hat, ihnen das Gericht schmeckt und sie weitere Rezepte kennenlernen möchten.
Abbau
- Lebensmittelreste vermeiden, Utensilien und Küche reinigen, Abfälle entsorgen

Der Stellenwert des Lebensweltbezugs des Konzeptes wird durch einen Multiplikator eines Familienzentrums hervorgehoben:

Wir haben viele Migranten aus vielen unterschiedlichen Ländern. Das Thema Ernährung bei den Migranten ist einfach wichtig, weil sie auch selber daran interessiert sind, aber das eben ganz häufig noch nicht so richtig verstehen können. Deswegen ist es, denke ich, gut, dass wir dann da wirklich dicht an den Familien dran sind. (Videotranskript 2, Pos.9)

Im Sinne der Subjektorientierung sind bei der Durchführung des Konzeptes *Lecker Deutsch* je nach Setting folgende Aspekte zu berücksichtigen: (a) Die Inhalte sollten in ihrer Tiefe an das Sprachniveau der Teilnehmenden angepasst werden. (b) Bei Sprachkursen ohne Anmeldung ist die schwankende Zahl der Teilnehmenden zu

bedenken, sodass eine hohe Flexibilität seitens der Kursleitung erforderlich ist. Auch das Sprachniveau kann sehr unterschiedlich sein. (c) Innerhalb von Integrationskursen kann fehlende Zeit die Durchführung von *Lecker Deutsch* verhindern. In diesem Fall können auch einzelne Konzeptteile umgesetzt werden. Bei Entfall der der küchenpraktischen Einheit, können die Themen anhand des Foto-Rezeptes besprochen werden.

Das Kurskonzept kann adaptiert auch im Bereich von Alphabetisierungs- und Grundbildungskursen durchgeführt werden. Aufseiten der Durchführenden sind eine Affinität zum Kochen und basale küchenpraktische Fertigkeiten von Vorteil. Zur Vor-/Nachbereitung dienen verschiedene Arbeitsblätter aus der Veröffentlichung „Häppchenweise Deutsch“⁹ oder „Buchstäblich fit“¹⁰. So können schon im Vorfeld ernährungsbezogene Begriffe eingeführt werden. Ebenso werden zum Rezept passende Wortlisten erstellt, in welchen sich die Teilnehmenden die Übersetzung der jeweiligen Rezeptzutaten in ihrer Muttersprache, in Gegenüberstellung zum deutschen Wort, notieren können. Die Kurseinheit *Lecker Deutsch* fokussiert den Kompetenzerwerb von Lesen und Sprechen im Rahmen der gemeinsamen Nahrungszubereitung und der Interaktion in der Gruppe, bspw. durch das Lesen von Rezepten und das Einüben alltäglicher Gesprächssituationen.

5 Ausblick und Diskussion

Es gilt, die Partizipation der vulnerablen Zielgruppe zu berücksichtigen, um eine Bedürfnis- und Subjektorientierung bei der Ausgestaltung von Kursinhalten zu gewährleisten. In Sprachkursen ist die Beteiligung der Teilnehmenden aufgrund der Sprachbarriere herausfordernd. Bei Feedback-Runden sollte bedacht werden, dass teilweise nach sozialer Erwünschtheit geantwortet wird und dass sich die Teilnehmenden mit ihrer Antwort am Vorredner orientieren. Die Kursleitung ist die Schlüsselperson, da sie die Teilnehmenden schon länger begleitet und einschätzen kann, welche Materialien ausreichend zielgruppenorientiert sind.

Bei der Tafel ist die Teilnahme der Zielgruppe nicht vorhersehbar und eher unverbindlich, da die Menschen im Vorbeigehen erreicht werden. So werden Menschen angesprochen, die sonst kaum Zugang zu Angeboten der Ernährungsbildung/-beratung finden. Nachteilig ist, dass die Personen häufig nur kurz vor Ort sind, um zügig ihre Lebensmittel abzuholen. Dagegen benötigt es Zeit, damit die Tafelkundschaft Vertrauen zu der durchführenden Person fasst und sich an der Aktion beteiligt.

Insgesamt ist der Mehrwert beider inklusiver Ansätze der Ernährungsbildung wie folgt zusammenzufassen: Er ermöglicht (a) eine Erweiterung des Wissens – über unbekannte Lebensmittel sowie neue Zubereitungsmöglichkeiten und alltagspraktische Kompetenzen, (b) Impulse zur Reflexion und Veränderung des eigenen Einkaufs-/Essverhaltens – Konsum von pflanzlichen Lebensmitteln, (c) Gesprächs-

und Schreibimpulse innerhalb der Zielgruppe sowie mit Durchführenden – implizite Sprachförderung über Inspirationen und Verwendungsmöglichkeiten der Lebensmittel sowie ein (d) esskulturgeprägtes Gemeinschaftsgefühl, (e) Flexibilität und Anpassungsfähigkeit für Kurssysteme und Niveaustufen.

Die niederschwellig gestalteten Materialien erleichtern den Teilnehmenden den Einstieg in die Thematik, wie Foto-Rezept-Anleitungen mit ergänzendem didaktischem Material. Der Wortschatz wird im Rahmen des Kurses *Lecker Deutsch* spielerisch aufgebaut. Des Weiteren wird bei den Teilnehmenden ihre Selbstwirksamkeit erhöht, wenn sie selbst zu Expertinnen oder Experten ihrer Lebenswelt werden. Da das Konzept mit bestehenden Strukturen verknüpft wird, kann es bei einem ausreichend flexiblen Kursplan einfach umgesetzt und an das Sprachniveau der Teilnehmenden angepasst werden. Um den Mehrwert und die Subjektorientierung des Konzeptes *Lecker Deutsch* zu erhöhen, finden weitere Erprobungen im dritten und vierten Quartal 2022 statt. Damit Kursleitende die Inhalte einer klimafreundlichen und gesundheitsförderlichen Ernährung in ihre Kurse aufnehmen und sich optimal auf die Umsetzung vorbereitet fühlen, werden im weiteren Verlauf des Projektes *KlimaFood* Schulungen für Stakeholder zu den verschiedenen Konzepten angeboten. Vermittelt werden die Vorgehensweise für die Programmplanung sowie Hintergrundinformationen und die Nutzung didaktischer Materialien.

Durch die beschriebenen inklusiven und subjektorientierten Kursansätze wird ein Beitrag zum lebenslangen Lernen für die vulnerablen Gruppen der gering Literalisierten, der Tafel-Kundschaft sowie der Menschen mit Migrationshintergrund geleistet. So können die Inhalte einer klimafreundlichen Ernährung weitere Bevölkerungsschichten durchdringen und geben ihnen die Möglichkeit, ihren Ernährungsalltag selbstbestimmt zu gestalten. Durch den Kompetenzerwerb wird die Handlungsfähigkeit hergestellt und die Lebenswelt wird zur Lernwelt. Um diejenigen Menschen anzusprechen, die nicht über den Tafelkontext oder die Sprachkurse erreicht werden, können vergleichbare Aktionen einer aufsuchenden Ernährungsbildung auf öffentlichen Plätzen, wie Marktplätzen oder Stadtteilstunden durchgeführt werden, um dort zu sein, wo die Menschen schon längst sind – in ihrem persönlichen Umfeld, in der sich auch ihr kulinarisches Leben abspielt.

Anmerkungen

1 „Geringe Literalität bedeutet, dass eine Person allenfalls bis zur Ebene einfacher Sätze lesen und schreiben kann“ (Grotlüschen et al., 2019, S. 4).

2 Vgl. weiterführend Johannsen & Peuker (2021).

3 Landesvereinigung für Gesundheitsförderung Schleswig-Holstein, Equippers Flensburg e. V., Tafel-Akademie gGmbH.

4 Kompetenzraster: https://www.bzfe.de/fileadmin//resources/import/1/1735_2018_Kompetenzraster.pdf

5 Download-Materialien: <https://www.uni-flensburg.de?50736>

| Klimafreundliche Ernährungsbildung

6 Vgl. weiterführend Schlegel-Matthies, 2005.

7 Lebensmittel-Infoblätter vom BZfE: <https://www.ble-medien-service.de/search?sSearch=Infoblatt&p=1>

8 Erklärvideos vom BZfE: https://youtube.com/playlist?list=PL_JQLhd533yTGxk2lWUTOZe2IkRw9e4jN

9 Vgl. weiterführend BLE (2019b).

10 Vgl. weiterführend BLE (2019a).

Literatur

Beermann, A.-C. & Grahl, V. (2021, Dezember). *Ernährungsarmut in Zahlen* (Policy Brief, Teil 2). Forum Ökologisch-Soziale Marktwirtschaft. https://foes.de/publikationen/2021/2021-12_FOES_Ernaehrungsarmut_Teil_2.pdf

BLE (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung) (Hrsg.) (2019a). *Buchstäblich fit – Besser lesen und schreiben mit den Themen Ernährung und Bewegung* (2. Aufl.). Bundezentrum für Ernährung.

BLE (Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung) (Hrsg.) (2019b). *Häppchenweise Deutsch*. Bundezentrum für Ernährung.

BMI (Bundesministerium des Innern und für Heimat) (Hrsg.) (2021). *Migrationsbericht der Bundesregierung*. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Forschung/Veroeffentlichungen/Migrationsbericht2020/migrationsbericht-2020-node.html>

BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (Hrsg.) (o. D.). *Vulnerabel*. <https://www.bmz.de/de/service/lexikon/70568-70568>

Bundesregierung (Hrsg.) (o. D.). *Globale Nachhaltigkeitsstrategie*. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-verstaendlich-erklart-232174>

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2017). *Bildungsagenda 2030*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf

Ernährungsumschau (Hrsg.) (2011). Food Literacy: Erwachsenenbildung mit Kopf, Herz und Hand. *Ernährungsumschau*, 12(11), 644–645. <https://www.ernaehrungs-umschau.de/print-artikel/13-12-2011-food-literacy-erwachsenenbildung-mit-kopf-herz-und-hand/>

EUf (Europa-Universität Flensburg) (Hrsg.) (o. D.). *Projektbeschreibung. Klima-Food*. <https://www.uni-flensburg.de?50734>

Freitag-Ziegler, G. (2019, 03. April). *Nudging arbeitet mit Anreizen statt Verboten*. Bzfe. <https://www.bzfe.de/ernaehrung/ernaehrungskommunikation/menschen-verstehen-und-staerken/nudging-arbeitet-mit-anreizen-statt-verbotten/>

- Groeneveld, M., Grünhage, M., Monetti, M., Klinger, M. & Wilhelmi, I. (2011). *Food Literacy im Alphabetisierungskurs*. https://kursportal.info/files/rlp/grundbildung-rlp/Food_Literacy_albi.pdf
- Grotluschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G. & Heilmann, L. (2022). „Ansonsten alles okay“ – ein Blick in die Lebenswelt mithilfe der LEO-Studie 2018. In Peuker, B., Johannsen, U., Langemack, S. & Bieberstein, A. (Hrsg.), *Grundbildung in der Lebenswelt verankern. Praxisbeispiele, Gelingensbedingungen und Perspektiven* (S. 53-66). wbv Media.
- Grotluschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. & Stammer, C. (2019). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Universität Hamburg. <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf>
- Hartung, S., Wihofszky, P. & Wright, M. T. (Hrsg.) (2020). *Partizipative Forschung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30361-7>
- KERn (Kompetenzzentrum für Ernährung) (Hrsg.) (2021). *Nudging: Methode, Akzeptanz und Einordnung*. https://www.kern.bayern.de/mam/cms03/wissenschaft/dateien/kern_nudgingstu die.pdf
- Kolpatzik, K. & Zaunbrecher, R. (Hrsg.) (2020). *Ernährungskompetenz in Deutschland*. KomPart.
- Lewalter, R. & Beermann, A.-C. (2021). *Ernährungsamt: In Deutschland (k)ein Thema?* Forum Ökologisch-Soziale Marktwirtschaft (Policy Brief, Teil 1). https://foes.de/publikationen/2021/2021-11_FOES_Ernaehrungsarmut_Teil_1.pdf
- Mayring, P. & Fenzel, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In Baur, N. & Blasius, J. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633-641). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Johannsen, U. & Peuker, B. (2021). Service Learning in der Lehramtsausbildung mittels partizipatorischer Konzeptentwicklung im Bereich von Consumer Literacy. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(4), 46-63. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v10i4.04>
- Johannsen, U. (2020). Projektantrag für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL), im Rahmen von IN FORM. *KlimaFood*. [Unveröffentlichtes Dokument] Europa-Universität Flensburg.
- Johannsen, U., Schlapkohl, N. & Kaiser, B. (2019). Food & Move Literacy in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42, S. 265-287. <https://doi.org/10.1007/s40955-019-0128-x>
- Peuker, B. & Johannsen, U. (2021). Alphabetisierungs- und Grundbildungsbedarf bei Auszubildenden. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 10(3), S. 49-64. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v10i3.04>
- Schlegel-Matthies, K. (2005). *Mobile Esswerkstatt*. EVB-online. http://www.evb-online.de/schule_praxis.php

| Klimafreundliche Ernährungsbildung

- Sörensen, J., Barthelmes, I. & Marschall, J. (2018). *Strategien der Erreichbarkeit vulnerabler Gruppen in der Prävention und Gesundheitsförderung in Kommunen*. GKV-Bündnis für Gesundheit. https://www.gkv-buendnis.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Handlungsempfehlungen-Praxis-Strategien-Erreichbarkeit-Vulnerable-Gruppen-Praevention-Gesundheitsfoerderung-Kommunen-HEmpf_VulnGruppen_BF.pdf
- Stöckli, T., Weber, S., Parker, D. & Bahr, J. (2019). *Pädagogische Entwicklung durch Praxisforschung*. Institut für Praxisforschung.
- Tafel Deutschland e. V. (Hrsg.) (2022). *Krieg in der Ukraine und Inflation werden für die Tafeln zur Belastungsprobe*. <https://www.tafel.de/ueber-uns/aktuelle-meldungen/aktuelle-meldungen-2022/krieg-in-der-ukraine-und-inflation-werden-fuer-die-tafeln-zur-belastungsprobe>
- Tafel Deutschland e. V. (Hrsg.) (2019). *Kundinnen und Kunden*. https://www.tafel.de/fileadmin/media/Presse/Hintergrundinformationen/2019-11-05_Faktenblaetter_gesamt.pdf
- Wright, M. T., Allweiss, T. & Schwersensky, N. (2021). *Partizipative Gesundheitsforschung*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
DOI: 10.17623/BZGA:Q4-i085-2.0

Verfasserinnen

Vanessa Lüder, Katrin Lütjen, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Johannsen

Europa-Universität Flensburg | Abteilung Ernährung & Verbraucherbildung |
Projekt KlimaFood
Auf dem Campus 1
D-24943 Flensburg

E-Mail: vanessa.lueder@uni-flensburg.de | katrin.luetjen@uni-flensburg.de |
ujohannsen@uni-flensburg.de

Internet: <https://www.uni-flensburg.de?50700>

Regine Bigga & Georg Raacke

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

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

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

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

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

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

1 Einleitung

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

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

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

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

Die Studierenden

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

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

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

sierte Lernen (PBL) erwiesen. Dem Lesen kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu, beginnend beim Problemfall bis hin zur Lektüre fachwissenschaftlicher Literatur, die zur „Lösung des Falles“ unerlässlich ist und ebenso Quellen kritisch zu hinterfragen (Universität Paderborn 2022, S. 15). Wer hier nicht liest, kann sich in die Arbeit der Gruppe nicht einbringen.

Das Problembasierte Lernen wurde in den vergangenen Jahren als methodischer Zugang für die Modulabschlussprüfung im Modul „Nachhaltige Lebensführung und Alltagsbewältigung“ im Seminar „Lebensführung in der Konsumgesellschaft“ eingesetzt. Die Studierenden müssen hier neben der Präsentation eines Falls im Seminar und der wissenschaftlichen Kommunikation eines Sachverhaltes noch eine Reflexion zum gesamten Modul, und insbesondere zur Bearbeitung von vier Fällen abgeben (wobei einer der Präsentationsfall ist). Die Reflexionen der letzten fünf Jahre dazu wurden nun ausgewertet. Mehrfach wird von den Studierenden (im Folgenden S) ausgeführt, dass sie die Auseinandersetzung mit den Fällen motiviert, um sich mit wissenschaftlichen Texten und Statistiken zu befassen (vgl. Müller Werder, 2013, S. 51). S11 sagte hierzu zum Beispiel: „Die Fallarbeit hat mir sehr dabei geholfen die Themen besser zu verstehen und vor allem Spaß an der Sache zu haben. ..., anders als beispielsweise bei einer normalen Textarbeit, die mich schnell langweilt.“

2 Umgang mit Komplexität und Unübersichtlichkeit

Im Lehramtsstudium für haushaltbezogene Bildung geht es u. a. darum, dass Studierende die Komplexität der alltäglichen Lebensführung erfassen und für Problemsituationen Lösungen entwickeln, um diese zu reflektieren, wobei individuelles Handeln von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst wird (vgl. Schlegel-Matthies et al., 2022).

Oft wird Menschen suggeriert, das Leben sei doch so einfach: Wer die Umwelt erhalten möchte, brauche nur das vermeintlich Richtige zu kaufen, wer der Armut entrinnen möchte, solle sich anständig bilden, wer gesund bleiben und steinalt werden möchte, der müsse sich lediglich vernünftig ernähren und Sport betreiben – oder wie es in einem Buchtitel des Bestseller-Autors Frank Schätzing heißt: „Was, wenn wir einfach die Welt retten?“ Meistens stellt sich jedoch sehr schnell heraus, dass es diese einfachen Lösungen für bestimmte Probleme so gar nicht gibt (Schätzing, 2021). „Die Welt ist voll von Ambiguität“, stellte Bauer (2018, S. 12) fest und widerlegt überzeugend die schlichte Weltsicht von den einfachen Problemlösungen.

Dabei sind es nicht nur Probleme auf der Makroebene, auch die eigene Lebenswelt stellt sich bisweilen als sehr komplex dar, fernab von einfachen Lösungen (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 78). Private Haushalte und die darin agierenden einzelnen Individuen stoßen in ihrer privaten Lebensführung häufig auf komplexe Phänomene und immer wieder auf das, was Eagleton mit seinem Ausspruch verdeut-

licht: Manchmal gibt es gar keine Lösungen für ein Problem. Auch damit müssen Menschen in ihrer alltäglichen Lebensführung fertig werden. Gerade wenn z. B. von ihnen verlangt wird, sich „moralisch richtig“ zu verhalten, ergeben sich oft besondere Schwierigkeiten, denn es gilt nur allzu häufig: „Die Wahrheit ist, es gibt nun einmal Situationen, aus denen man nur mit schmutzigen Händen herauskommt. Jedes sittliche Gesetz zerfasert an den Rändern, wenn es hart genug auf die Probe gestellt wird“ (Eagleton, 2009, S. 22).

Globalisierung und Digitalisierung sind nur zwei Beispiele dafür, wie sich in Folge neuer gesellschaftlicher Entwicklungen Komplexität erweitert hat und daraus zusätzliche Unübersichtlichkeiten entstanden sind. Einfache Antworten bieten hier oft eine vermeintliche Sicherheit. Es finden sich immer wieder „Quellen neuer Ängste und Unsicherheiten“ (Abdelhamid, 2017, S. 27). Ähnlich der Maxime Poppers jedoch, dass Schülerinnen und Schüler „nicht nachplappern, was ihnen als Wahrheiten vorgesetzt wurde“, sondern „Probleme verstehen lernen und selbständig zu lösen versuchen, wobei sie ihre Lösungen einer kritischen Diskussion aussetzen“ (Geier, 2014, S.), sollen auch Studierende komplexe Frage- und Problemstellungen angehen. Es geht darum, eine Analyse und Reflexion vorzunehmen, dafür wiederum sind entsprechende Fachkenntnisse in den betreffenden Bereichen eine zentrale Voraussetzung (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 78). Es gilt daher sehr kritisch zu sein, wenn einfache Lösungen für komplexe Probleme präsentiert werden (Schlegel-Matthies, 2022a, S. 56).

Zu Beginn gehört auch dazu, dass das Problem als solches erst einmal erkannt und grob erfasst wird, oder wie es eine Studierende (S 5) beschreibt: „Um dies zu tun, ist es erforderlich, sich zunächst einen Überblick zu verschaffen, dieser Aufgabenaspekt im Zusammenhang mit der Fallarbeit war ebenfalls hilfreich, um sich einen komplexen Sachverhalt zu erschließen.“

3 Problembasiertes Lernen

Einen Ansatz zur Erfassung komplexer Zusammenhänge bietet das Problembasierte Lernen. Es trägt dazu bei, komplexe Sachverhalte zu verstehen, Probleme als Herausforderung zu begreifen und über den Umgang mit Problemen Handlungsfähigkeit zu gewinnen. Ausgehend von einer definierten Problemstellung (einem Fall) werden die dahinterstehenden Probleme identifiziert, Wissen angeeignet und letztlich mögliche Problemlösungen entwickelt (Müller & Henning, 2019; Müller Werder, 2013; Becker et al., 2019). Erste Erfahrungen wurden mit diesem Ansatz in der Ausbildung von Medizinstudierenden gesammelt. Das Konzept des PBL ist ein in der Medizin und der Ausbildung in der Pflege, der Rechtswissenschaft, den Ingenieurwissenschaften und der Informatik teilweise verankertes curriculares Konzept in einzelnen Seminaren, aber auch ganzen Studiengängen (Müller Werder, 2013; Becker et al., 2019). „Praxisnahe Problemfälle“ bilden den Ausgangspunkt,

diese werden in Form von möglichst kurz und prägnant formulierten Situations-schilderungen den Lernenden zu Beginn einer Lernsequenz vorgegeben und dienen als Fokus für den weiteren Verlauf des Lernprozesses (Landwehr & Müller, 2006, S. 42).

Es ist jedoch auch möglich, dass es Teil des Lernprozesses ist, dass Lernende eine „eigenständige Identifikation des Problems“ vornehmen (Becker et al., 2019, 304).

In den Problemfällen können die Beispiele entsprechend der Maximen konstruiert werden, die Schlegel-Matthies (2022c, S. 90) bei der Wahl der Lehrinhalte zur Bedingung macht, „nämlich

- die Folgen von Entscheidungen und Handlungen,
- die Frage, wer überhaupt wofür Verantwortung übernehmen kann und soll,
- die zugrundeliegenden Werte und Orientierungen – bezogen auf das Individuum, den Sozialverband und die Gesellschaft“.

Zudem bietet das Problembasierte Lernen den Lernenden die Möglichkeit, sich kritisch mit gesellschaftlichen Werten und Normen auseinanderzusetzen. Es geht allerdings nicht darum, „eigenes“ Verhalten „zu verändern“ oder gar „zu verbessern“ (z. B. hin zu mehr Nachhaltigkeit oder „gesunder“ Ernährung), sondern zu erkennen, dass eine Setzung vermeintlich „richtiger“ Orientierungen für die Lebensführung (z. B. Nachhaltigkeit oder „gesunde“ Ernährung) nicht wertfrei ist und eine Auseinandersetzung mit Werten verhindert oder zumindest erschwert.

In ihren Ausarbeitungen – insbesondere bei Reflexionen zum Lernprozess – argumentieren Studierende oftmals nicht auf einer Metaebene, sondern mit moralischen Setzungen. Gerade angehende Lehrpersonen dürfen jedoch keinesfalls einen versteckten Moralismus, verstanden als „eine Überzogenheit in moralischen Dingen“, vertreten (Mieth & Rosenthal, 2020, S. 35). Lehrpersonen sollten sich vielmehr ihrer eigenen Werte und Normen bewusstwerden. Als „moralische Grenze symbolisiert sie [Nachhaltigkeit] den ethischen Wert einer Lebensführung, die sich als vorbildlich versteht und unverantwortliches Handeln in strenger Weise missbilligt“ (Neckel et al., 2018, S. 72; Ullrich, 2020, S. 210).

Daher ist es Aufgabe der Dozierenden in der Hochschule selbst nicht mit Setzungen zu arbeiten, sondern eine Pluralität und Kontroversität von Ansätzen zur Diskussion zu stellen, um Studierende nicht zu überwältigen, dies würde dem Gebot des Beutelsbacher Konsenses widersprechen (Schiele, 2016, S. 76; Schlegel-Matthies, 2022c, S. 94).

Die Problemfälle beim Problembasierten Lernen bieten eine gute Möglichkeit, Kontroversen bei bestimmten Entscheidungen zu verdeutlichen. Hier wird nicht vorgegeben, was richtig oder falsch ist, vielmehr werden Entscheidungshilfen zur Verfügung gestellt, die eine eigenständige Meinungsbildung ermöglichen sollen.

Häufig geht es dabei um das, was Dierksmeier (2016) als „Qualitative Freiheit“ beschreibt, im Gegensatz zur quantitativen Freiheit:

Quantitative Freiheit umschreibt ein maximierendes Grundanliegen, dem es um eine höchstmögliche Anzahl oder die größtmögliche Ausdehnung individueller Wahlmöglichkeiten geht. Die Idee der qualitativen Freiheit will uns demgegenüber für das notwendige Bewerten, Schaffen und Verändern jener Möglichkeiten sensibilisieren: einige sollten wir besonders fördern, andere weniger. Während quantitative Freiheit darauf sinnt, wieviel Freiheit dem Einzelnen gewährt wird, achtet qualitative Freiheit darauf, welche Freiheiten wir einander einräumen und wessen Freiheit wir ermöglichen. (Dierksmeier, 2016, S. 347)

Um problembasiert zu arbeiten, wurde an der Universität Maastricht ein Konzept entwickelt, Fälle mithilfe der Siebensprung-Methode zu bearbeiten (Becker et. al., 2019; Müller Werder, 2013; Rummler, 2012).

In Tabelle 1 wird die Herangehensweise der Bearbeitung kurz skizziert. Bei den problembasierten Fällen werden bestimmte Inhalte bereits vorgegeben. Das unterscheidet das PBL zum Beispiel von einem Referat. Es heißt nicht: Erstellen Sie eine Präsentation zum Thema „Wohnen“, vielmehr werden bereits in der Fallbeschreibung Probleme und Widersprüchlichkeiten sowie der Forschungsstand des jeweiligen Gebiets berücksichtigt. Im Zuge der Arbeit im Seminar „Lebensführung in der Konsumgesellschaft“ wurde noch ein zusätzlicher Schritt hinzugefügt: die Reflexion (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Verlaufsstufen beim Problembasierten Lernen (Quelle: eigene Darstellung)

Ausgang: Komplexe Problemstellung		
Sprung 1: Begriffe klären	Einzelarbeit Gruppenarbeit	Phase der Problemlösung
Sprung 2: Problem bestimmen	Gruppenarbeit	
Sprung 3: Problem analysieren	Gruppenarbeit	
Sprung 4: Erklärungen ordnen	Gruppenarbeit	
Sprung 5: Hypothesen/Ziele formulieren	Gruppenarbeit	
Sprung 6: Informationen beschaffen	Einzelarbeit	
Sprung 7: Informationen austauschen	Gruppenarbeit	

Problemlösung

Sprung 8: Reflexion	Einzelarbeit Gruppenarbeit	
---------------------	-------------------------------	--

Studierende verfügen in der Regel nicht über Erfahrungen mit dem Problembasierten Lernen. Eine Studierende (S 1) schrieb dazu: „Diese Methode war mir zunächst unbekannt, sodass es etwas gedauert hat, mich mit der Funktionsweise vertraut zu machen. Besonders die Herangehensweise mit den einzelnen Sprüngen empfand ich als besonders hilfreich.“

Es hat sich letztlich bewährt, dass zu Beginn eine Einführung in das Konzept des Problembasierten Lernens erfolgt und anschließend die Herangehens- und Bearbeitungsweise an einem Beispielfall verdeutlicht wird. Von den Studierenden wird die Phase der Problemlösung geschätzt, weil sie sich eigenständig Fragen und Fachinhalte erschließen. Eine Studierende (S 4) fasst die Phase folgendermaßen zusammen:

Ich wurde zur Expertin und Problemlöserin des Falls und das in eigener Verantwortung... Ich ging an die Erarbeitung anders heran und hab mich intensiver mit der Sachlage beschäftigt. Dadurch war auch das Erinnerungs- und Aufnahmevermögen größer und ich konnte mir Sachzusammenhänge besser merken.

4 Fachwissenschaftlicher Exkurs zum Wohnen

Am Beispiel des Wohnens soll im Folgenden die Bearbeitung eines Problemfalls exemplarisch abgebildet werden, deshalb werden hier zunächst einige fachwissenschaftliche Zusammenhänge erläutert.

Wohnen ist zentral in der alltäglichen Lebensführung eines jeden Menschen. Wenn es um Vorstellungen für ein gutes und gelingendes Leben geht, gehört für viele Menschen auch eine bezahlbare und ansprechende Wohnstätte dazu. Für die einen ist dies möglicherweise das Häuschen mit Garten auf dem Lande, für die anderen eine zentral gelegene, städtische Wohnung mit guter Infrastruktur.

Wohnen ist eingebunden in den Zusammenhang von individuellem Haushalts-handeln, materiellen Bedingungen der Haushalte (Erwerbsarbeit: Arbeitsbedingungen und Entlohnung), Gesundheit, gelingender Work-Life-Balance, Freizeitverhalten, Infrastrukturen (Gesundheitsversorgung, Naherholung, Mobilität, städtebauliche und verkehrspolitische Bedingungen etc.) (Leicht-Eckart, 2003). Damit Wohnen für alle Menschen gelingen kann, bedarf es städtebaulicher Planung: Wohnungsbau, Verhinderung von Gentrifizierung, Orte zum Erholen, Spielen und Bewegen, städtischen Umweltschutzes, Anpassungsstrategien in Bezug auf den Klimawandel, vorsorgender Umgestaltung oder Anpassung der städtischen Siedlungsräume, Aktivitäten zur Reduktion von Luftverschmutzung, Verkehrsgestal-

tung, Beseitigung oder Reduktion von Lärmquellen etc. (Franke & Strauss, 2016; Fehr, 2020; AGGSE, 2020; Umweltbundesamt, 2022).

In Deutschland wohnen über 50% der Bevölkerung zur Miete. Bedingt durch den demographischen Wandel und den Zuzug in die Städte, da dort die Beschäftigungsmöglichkeiten besser sind, ist in den letzten Jahrzehnten bezahlbarer Wohnraum immer knapper geworden (Holm, 2018).

Fallbeispiel: Wohnen in der Zukunft – Genossenschaftlicher Wohnungsbau – die Lösung des Wohnungsproblems?

Anna und Mike wohnen seit 17 Jahren in Düsseldorf Flingern. Anna arbeitet halbtags als Altenpflegehelferin im Schichtdienst bei einem freien Träger (Verdienst 800 Euro netto und Steuerklasse 5) und Mike als Briefzusteller mit langjähriger Tarifbindung (2015 Euro netto und Steuerklasse 3). Anna ist glücklich, denn ihre Stationsleiterin hatte sie gefragt, ob sie ab April 2022 nicht Vollzeit arbeiten wolle. Sie hatte nach einem Gespräch mit der Familie zugesagt. Manchmal denkt Anna: „Bei all der Verantwortung, die ich bei meiner täglichen Arbeit trage und die Lebensqualität, die ich den Klientinnen und Klienten gebe, da müsste mehr bezahlt werden.“ Anna und Mike haben einen 14-jährigen Sohn (Tom), der die Gesamtschule besucht und seit dem Sommer aktiv in einem Fußballverein spielt. Für ihre Drei-Zimmerwohnung (72 qm) zahlen sie nach einer kräftigen Mieterhöhung 720 Euro Warmmiete plus 70 Euro Strom. Mike bezahlt noch 275 Euro Unterhalt für seine Tochter Leonie, die während eines Seitensprungs gezeugt wurde. Mike fährt mit dem ÖPNV zur Arbeit und Tom läuft zu Fuß zur Schule und nimmt das Rad zum Fußballplatz. Anna braucht ein Auto, da sich ihre Schichten nicht mit dem Busfahrplan vereinbaren lassen.

Um ihre Wohnung herum gibt es gerade eine rege Bautätigkeit. Das alteingesessene Schreibwarengeschäft und der kleine Blumenladen haben geschlossen, da haben jetzt schicke Kneipen eröffnet und der marode Nachkriegsbau gegenüber ist abgerissen worden. Dort wird jetzt ein Niedrigenergiemehrfamilienhaus errichtet. Im Herbst hatten sich Anna und Mike aus Neugier den Showroom des Investors für die Wohnungsangebote angesehen. Die beiden wollten wissen, was in ihrer Nachbarschaft entsteht. Die Wohnungen waren schön, die Preise aber waren sehr happig. 430.000 Euro sollte eine Eigentumswohnung mit zwei Zimmern mit 70 Quadratmetern im zweiten Stock kosten, bei einer Vermietung können mindestens 1000 Euro kalt verlangt werden, so die Maklerin. Anna und Mike fragten sich, wie sich „ihr“ Viertel wohl in den nächsten Jahren entwickeln würde. Würde ihr Viertel womöglich gentrifiziert werden?

Auf dem Heimweg sagte Mike: „Politikerinnen und Politiker sowie ihre Parteien fordern zwar immer bezahlbares Wohnen für alle Menschen, doch der Wohnungsmarkt ist ganz eng, gerade für Menschen mit kleinen Einkommen. Sich eine Wohnung in der Stadt leisten zu können, wird mehr und mehr zum Statussymbol und wir kleinen Leute werden am Ende vertrieben.“ Er ahnt nicht, dass das für seine Familie auch bald so sein könnte. Zu Hause finden sie einen Brief von der Hausverwaltung vor, ihr Haus wurde an einen chinesischen Investor verkauft und der habe gleich aufwendige Modernisierungsmaßnahmen angekündigt: ein Fahrstuhl, alle Wohnungen erhalten Balkone und natürlich soll es eine aufwendige Wärmesaniierung geben.

Am nächsten Tag während der kurzen gemeinsamen Pause erzählt Anna auf der Arbeit von ihren Problemen mit der Wohnung. Kollegin Selma berichtet, dass sie im letzten Jahr ihre Cousine in Wien besucht hatte, die in einem Gemeindebau der Stadt Wien in einer Wohnung von 80 m² für knapp 600 Euro wohnt. Außerdem sei sie sehr glücklich, dass das Wohnen auch so angenehm sei, weil es in ihrem Bezirk eine vergleichsweise gute soziale Durchmischung gibt. „Wien ist jetzt ja richtig angesagt, was die Wohnungsbaupolitik angeht, aber soweit muss man doch gar nicht fahren“, wirft die pragmatische Kollegin Lena ein.

Dann erzählt sie, dass sie zum Februar in eine günstige Genossenschaftswohnung zieht, ihre Eltern hatten ihr vor Jahren die Genossenschaftsanteile zum bestandenen Altenpflegerinnenexamen geschenkt.

„Probleme sind dazu da, sie so gut wie möglich zu lösen“, denkt Anna, als sie die Haustür aufschließt. Vielleicht sollten Mike und sie recherchieren, ob es in Düsseldorf auch Wohnungsbaugenossenschaften gibt oder auch, ob es in Düsseldorf einen stadteigenen Wohnungsbau gibt. Vielleicht liegt hier der Weg zu gutem, bezahlbarem Wohnraum?

Der ländliche Raum leidet zum Teil unter Bevölkerungsverlusten, ist geprägt von Wohnungsleerständen und steigenden einwohnerbezogenen Kosten. Bezahlbarer Wohnraum findet sich am Stadtrand oder im Umland, daher nimmt die Zahl der Pendlerinnen und Pendler zu.

Die Wohnbauaktivitäten haben in den letzten Jahren zwar zugenommen, decken aber nicht den Bedarf im mittleren und unteren Segment des Wohnungsmarktes. Die Mietpreise steigen im Vergleich zu den Einkommen immer noch schneller, in Düsseldorf beispielsweise werden 23,2% des Haushaltseinkommens für die Nettokaltmiete ausgegeben, in München sogar 31,4%. Ein möglicher Lösungsweg könnte kommunaler oder genossenschaftlicher statt renditeorientiertem Wohnungsbau sein. (Arbeitskreis Stadtentwicklung, Bau und Wohnen der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2016; FORUM Gemeinschaftliches Wohnen e. V. Bundesvereinigung, 2016). Dabei geht es in erster Linie um die Beschaffung von bezahlbarem Wohnraum sowie um die Gewährleistung einer sozialgerechten Versorgung mit Wohnraum. Aktuell bestehen jedoch lange Wartezeiten auf Genossenschafts- und Wohnungsbeitritt oder den Erwerb von weiteren Genossenschaftsanteilen. Ein Beispiel, wie es auch anders geht, ist Wien. Dort kommt es zur Reinvestierung der erwirtschafteten Gewinne in Neubauten, Anbauten, Sanierungen, Wartung und Pflege (Holm & Laimer, 2021).

Wohnen betrifft also in elementarer Weise die private Lebensführung und ist von vielen Faktoren abhängig. Der folgende Problemfall, der so in der Seminararbeit eingesetzt wurde, bezieht sich darauf und soll verdeutlichen, dass Wohnen eingebettet ist in ein komplexes Geflecht von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wirtschaftlichen Gegebenheiten, politischen Entscheidungen sowie der eigenen privaten Lebensführung.

In der Tabelle 2 sind Ergebnisse verschiedener Arbeitsgruppen von Studierenden aus den vergangenen Jahren zusammengefasst, die in der Auseinandersetzung mit dem Fall „Wohnen“ generiert wurden.

Tab. 2: Problembasiertes Lernen am Beispiel Wohnen (Quelle: eigene Darstellung)

Ausgang: Komplexe Problemstellung Wohnen	
Sprünge	Handlung
Begriffe klären	Genossenschaften, Gentrifizierung, Gemeindebau der Stadt Wien, Warmmiete, Investor, Modernisierung, Mieterhöhung
Problem bestimmen	<p>Ich frage mich, welchen Einfluss haben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mietpreissteigerungen ▪ Bautätigkeiten im engeren Umkreis der Wohnung, beginnende Gentrifizierung ▪ Verkauf des Hauses an chinesischen Investor ▪ Modernisierungsmaßnahmen – Auswirkungen ▪ nicht Auskommen mit dem Einkommen (Einnahmen – Ausgaben) ▪ fehlender bezahlbarer Wohnraum für alle ▪ Lösung kommunaler Wohnungsbau, Genossenschaftswohnungen ▪ Infrastruktur ▪ ...
Problem analysieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktuelle Lage des Wohnungsmarktes in Deutschland und Düsseldorf, Veränderungen des Wohnungsmarktes durch die Covid-19-Pandemie ▪ Übersicht – (Höchst-)Mietpreise – Mietpreisbindung, Mietendeckel, Verkauf an Investoren ▪ Gentrifizierung ▪ Kommunaler Wohnungsbau, Wohnungsgenossenschaften, Kommunaler Wohnungsbau in Wien ▪ Konzepte zum Nachhaltigen Wohnen in der Zukunft ▪ ... <p>=> Ich vermute, dass Gentrifizierung die Wohnungssuche gerade für Menschen mit kleinem oder mittlerem Einkommen immer schwerer macht. Ich ...</p>
Erklärungen ordnen	Diskutieren, gemeinsam Prioritäten setzen, nach Oberbegriffen suchen
Hypothesen/ Ziele formulieren	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gibt es mögliche Wohnalternativen für die Familie? ▪ Was leisten Städte und Kommunen, um neuen Wohnraum zu schaffen? ▪ ...
Informationen beschaffen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geförderte Wohnungen in Wien ▪ Wohnungsbaugenossenschaft – Vorteile/Nachteile ▪ Gründe für hohe Mietpreise – Mietendeckel ▪ Mietpreise: Kalt- und Warmmiete, Ausgaben für die Warmmiete im Verhältnis zum Nettoeinkommen ▪ Ausgaben der Fallfamilie – finanzielle Spielräume ▪ ...

Informationen austauschen	
Problemlösung	
<ul style="list-style-type: none"> • Düsseldorf-Flingern muss Wohnort bleiben (Erhalt gewohnter Strukturen, Umfeld, soziale Kontakte, Arbeit, Freizeit) • Wohnungssuche für „Fallfamilie“ • Schaffung preiswerten Wohnraums durch Kommune • Attraktive Förderbedingungen für Mehrfamilienhäuser, unabhängig vom kommunalen Wohnungsbau • Politisch: Gewährung konstanter Mietpreise, Mietpreisdeckel • Stärkung des ländlichen Raums • ... 	
Reflexion	Eigener Fall und die Bearbeitung weiterer Fälle werden hinsichtlich der Kompetenzen im Modul reflektiert.

5 Hochschuldidaktische Folgerungen

Problembasiertes Lernen ist für Lehr-Lernarrangements besonders geeignet, wenn es darum geht, die Komplexität von Alltagshandeln sowie die Verwobenheit zwischen Individuum, Sozialverband und Gesellschaft zu verstehen und ein Verständnis für andere Lebensentwürfe in anderen sozialen Settings zu entwickeln. Die damit einhergehende Perspektiverweiterung wurde auch häufig von Studierenden positiv in ihren Reflexionen angemerkt.

Tab. 3: Aufgabe im Seminar; Legende für Tabelle 4 (Quelle: eigene Darstellung)

Präsentation eigener Fall
Bitte bereiten Sie sich auf die Sitzung vor. Sie führen Sprung 1 (zentrale Begriffe klären) sowie Sprung 2 (Probleme bestimmen) durch. Sie sollten sich auf jeden Fall aktiv an der Sitzung beteiligen, dadurch unterstützen Sie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Halten Sie das Ergebnis der Seminarsitzung für sich fest. Lesen Sie noch einen vertiefenden Artikel. Reflektieren Sie im Anschluss an das Seminar die Problemlösung „ihrer Fälle“ literaturbasiert.

Tab. 4: Struktur für die Bearbeitung der Fälle (Quelle: eigene Darstellung)

Fall 1	Fall 2	Fall 3	Fall 4	Fall 5	Fall 6	Fall 7	Fall 8
Prekariat	Pflege	Teleheimarbeit	Wohnen	Gutes Leben „im Pott“	Hausarbeit	Nachhaltigkeit	Regeneration

Ursprünglich musste lediglich ein Fall bearbeitet und präsentiert werden. Es zeigte sich allerdings im Laufe der ersten Erprobungsphase des Prüfungskonzeptes in den Seminaren, dass sich die Studierenden vorrangig auf „ihren“ Problemfall konzentrierten, deshalb wurde eine Erweiterung vorgenommen. Damit das aktive Mitarbeiten und Diskutieren im Seminar erleichtert wird, müssen sich die Studierenden neben ihrem Fall in drei Seminarsitzungen mit anderen Fällen beschäftigen, indem sie dafür die ersten beiden Sprünge und die Problemlösung bearbeiten (Tabelle 4).

Es ist notwendig die Fälle vor jedem Semester auf ihre Aktualität hin zu überprüfen, d. h. sie müssen ständig an die sich verändernden gesellschaftlichen oder politischen Bedingungen angepasst oder sogar gestrichen werden, wenn sie nicht mehr aktuell sind. So wurde zum Beispiel aus einem Problemfall „Umgang mit Mobilität (Pendeln)“ im Zuge der Covid-19-Pandemie ein Fall zu den Herausforderungen für private Haushalte, Erwerbsarbeit über Teleheimarbeit (Home Office) zu erbringen mit den bekannten Auswirkungen und Problemen. Dies erfordert eben auch, dass der oder die Dozierende vor der Herausforderung stehen, die Fälle entsprechend in jedem Semester zu überarbeiten oder neu zu konzipieren.

Eine Schwierigkeit stellt die Bewertung der Gruppenprüfungsleistung dar: Was ist Einzelleistung und was ist eine Gruppenleistung (Jordan, 2012; Müller & Henning, 2019). Teamfähigkeit ist eine Kompetenz (siehe Bigga & Raacke in diesem Heft), die angebahnt werden soll, daher muss sie auch in die Bewertung eingehen, mit all den daraus resultierenden Herausforderungen. Denn dabei besteht auch manchmal das Problem, dass „Trittbrettfahrerinnen und -fahrer“ von der Arbeit der anderen Gruppenmitglieder profitieren wollen. Dies gelingt beim PBL, allerdings nicht in dem Maße wie bei herkömmlichen Referaten. Denn letztlich ist die Lösung eines Problemfalles nicht möglich, wenn sich ein Gruppenmitglied daran nicht oder nur unzureichend beteiligt. Die Note setzt sich aus der gemeinsam erarbeiteten Präsentation (20 %), dem eigenen Vortrag (40%) sowie der Reflexion (40%) zusammen.

6 Fazit

Nicht nur auf gesellschaftlicher Ebene, sondern auch in der privaten Lebensführung erweist sich vieles als sehr komplex. Während nicht zuletzt in den Medien häufig suggeriert wird, es gebe gleichsam für alles eine einfache Lösung. Studierende neigen vermehrt dazu, sich zu einfachen Lösungen verleiten zu lassen und erkennen gesellschaftliche, politische und ökonomische Zusammenhänge sowie deren Bedeutung für das alltägliche Handeln in den privaten Haushalten nicht. Wir vermuten, dass es daran liegt, dass kaum noch Tageszeitungen, weder in printform oder digital, gelesen werden bzw. Nachrichten und politische Sendungen im Radio, TV oder auch Nachrichtenplattformen wahrgenommen werden.

Problembasiertes Lernen ist eine hochschuldidaktische Herangehensweise, um kontroverse Positionen zu einer Sache wahrzunehmen, komplexe Probleme zu verstehen, möglichst all ihre Aspekte zu erfassen und daraus vorstellbare Lösungswege zu erkennen und zu entwickeln. Aus studentischer Sicht (S 7) liest es sich wie folgt:

Meiner Meinung nach war die individuelle Arbeit an den verschiedenen Fällen eine großartige Möglichkeit, die komplexen Sachverhalte verständlich und filternd zu analysieren. Bei der Recherche zum Aufbau und der Gliederung des eigenen Falls musste man sich sehr intensiv mit der Thematik auseinandersetzen. ... hat sich so ein sehr umfangreiches Wissensspektrum angeeignet und konnte darauf gezielt die Inhalte herausfiltern, die im Hinblick auf die Ziele des Seminars für einen selbst, aber auch die Mitstudierenden von besonderer Relevanz sind. Es war bei der eigenen Präsentation hilfreich, dass es zu jedem Fall sogenannte Expert:innen gab, die über wirklich viel Hintergrundwissen verfügten.

Nur wenn gesellschaftliche Verhältnisse erkennbar und verstehbar werden, kann Selbstwirksamkeit entwickelt und Ohnmachtsgefühlen entgegengewirkt werden. Hierzu gehört, Probleme als Herausforderung zu begreifen und Handlungsfähigkeit über den Umgang mit Problemen zu gewinnen. Ausgangspunkt könnte eine Hochschullehre sein, die mehr auf Problemorientierung setzt.

Literatur

- Abdelhamid, Rames (2017). *Die Unübersichtlichkeit der Demokratie. Ein Dilemma spätmoderner Politik*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839440087>
- Arbeitsgruppe Gesundheitsfördernde Gemeinde- und Stadtentwicklung (AGGSE) (2020). *Empfehlungen für eine gesundheitsfördernde und nachhaltige Stadtentwicklung – Fünf Thesen der Arbeitsgruppe Gesundheitsfördernde Gemeinde- und Stadtentwicklung*. <https://difu.de/arbeitsgruppe-gesundheitsfoerdernde-gemeinde-und-stadtentwicklung/>.
- Arbeitskreis Stadtentwicklung, Bau und Wohnen der Friedrich-Ebert-Stiftung (2016). *Unterstützung von Wohnungsgenossenschaften beim Neubau*. Wiso 05/2016. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/12381.pdf>.
- Auffeld, S. & Othmer, J. (Hrsg.) (2019). *Handbuch Innovative Lehre*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5>
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Reclam.
- Becker, J., Mayer, V. & S. Kauffeld (2019). Problemorientiertes Lernen. In S. Auffeld & Othmer, J. (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 303-310). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_22
- Deutsches Institut für Urbanistik (Hrsg.) (2017). *Kommunaler Umgang mit Gentrifizierung. Praxiserfahrungen aus acht Kommunen*. Bd. 15. Edition Difu.
- Dierksmeier, C. (2016). *Qualitative Freiheit. Selbstbestimmung in weltbürgerlicher Verantwortung*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839434772-003>

- Eagleton, T. (2009). *Der Sinn des Lebens* (5. Aufl.). Ullstein.
- FORUM Gemeinschaftliches Wohnen e. V. Bundesvereinigung (2016). *Potentiale und Grenzen genossenschaftlicher Kooperationen. Die Weiterentwicklung von innovativen Wohnformen für ältere Menschen und Familien durch neue genossenschaftliche Trägerstrukturen.*
- Frank, S. (2017). Gentrifizierung und neue Mittelschichten: Drei Phasen eines wechselhaften Verhältnisses. In B. Schönig, J. Kadi & S. Schipper (Hrsg.), *Wohnraum für alle?! Perspektiven auf Planung, Politik, und Architektur. Bielefeld* (S. 87-104). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839437292-007>
- Franke, T. & Strauss, C. (2016). Gentrifizierung = Gentrifizierung = Gentrifizierung?" *Difu- Berichte*, 3(4). <https://difu.de/publikationen/difu-berichte-342016/gentrifizierung-gentrifizierung-gentrifizierung.html>
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1999). *Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Forschungsbericht Nr. 109 Juni 1999. LMU. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99420-2_10
- Gijselaers, W. (1996). Connecting problem-based practices with educational theory. In L. Wilkerson (Hrsg.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice: New directions for teaching and learning* (Bd. 68, S. 13–22). Jossey-Bass.
- Holm, A. & Laimer, C. (Hrsg.) (2021). *Gemeinschaftliches Wohnen und selbstorganisiertes Bauen*. TU Wien Academic Press. <https://doi.org/10.34727/2021/isbn.978-3-85448-044-0>
- Holm, A. (2018). Wohnen macht arm. *WSI-Mitteilungen*, 71,5. <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0342-300X-2018-5-427/wohnen-macht-arm-jahrgang-71-2018-heft-5>. <https://www.wohnungsbaugenossenschaften.de>
- Huber, P. (2018). *Neue Wiener Bauordnung: 5 Euro pro Quadratmeter: Wien entzieht Spekulanten zwei Drittel der Wohnungen*. <https://kontrast.at/wien-mietpreise-gefoerderte-wohnungen/>.
- Jordan, P. (2012). Bewertung und Benotung von Projektlernen. In: Rummler. *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen* (S. 46-63). Beltz.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2006). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*. h.e.p.
- Lehre aktuell (2011): Rechtliche Anforderungen an Gruppenprüfungen. In B. Berndt, H. Voss & Wildt, J. (Hrsg.), *Lehre aktuell 02-11. Beiblatt zum Neuen Handbuch Hochschullehre*. Raabe.
- Leicht-Eckart, E. (2003). Wohnen – (k)ein Thema in Hauswirtschaft und Haushaltswissenschaft. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 153-162). Schneider.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Büchergilde Gutenberg.

- Mieth, C. & Rosenthal, J. (2020). Spielarten des Moralismus. In C. Neuhäuser & C. Seidel, *Kritik des Moralismus* (S. 35-60). Suhrkamp.
- Müller Werder, C. (2013). Problembased Learning erfolgreich gestalten. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele* (S. 50-77). h.e.p.
- Müller, T. & Hennin, T. (2019). Problemorientierte Lernprozesse in der Studieneingangsphase. In S. Auffeld, & J., Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre*. (S. 311-324). Springer.
- Neckel, S., Besedovsky, N., Boddenberg, M., Hasenfratz, M., Prietz, S. M. & Wiegand, T. (2018). *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogrammes*. transcript.
- Popper, K. R. (2020). *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. Pieper.
- Renn, O. (2018). Kommunikation über komplexe Zusammenhänge am Beispiel der systemischen Risiken. In T. Pyhel (Ed.), *Zwischen Ohnmacht und Zuversicht? Vom Umgang mit Komplexität in der Nachhaltigkeitskommunikation*. (pp. 15-34). oekom.
- Rummler, M. (Hrsg.). (2012). *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Beltz.
- Schätzing, F. (2021). *Was, wenn wir einfach die Welt retten? Handeln in der Klimakrise*. Kiepenheuer & Witsch.
- Schlegel-Matthies, K. (2022a). Ernährung- und Verbraucherbildung. In Schlegel-Matthies et al., *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 21-61). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022b). Ernährungs- und Verbraucherbildung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. In Schlegel-Matthies et al., *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 62-89). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022c). Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In Schlegel-Matthies et al., *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 90-108). Barbara Budrich.
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & B. Methfessel, B. (2022). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. Barbara Budrich.
<https://doi.org/10.36198/9783838557670>
- Tagesschau (2022). *Grundschüler lesen und rechnen immer schlechter*.
<https://www.tagesschau.de/inland/lesen-rechnen-grundschueler-lernen-101.html>.
- Umweltbundesamt (2022). *Mehr Umweltgerechtigkeit: gute Praxis auf kommunaler Ebene*. <https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/479/>

- publikationen/uba_mehr_umweltgerechtigkeit_-_gute_praxis_auf_kommunaler_ebene.pdf
Universität Paderborn (2022). *Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) an der Universität Paderborn*.
<https://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/download/pdf/6581897?originalFilename=true>
- Wilkinson, R. G. & Pickett, K. (2009). *Gleichheit ist Glück: warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*. Tolkemitt.
- Wippermann, C. & Möller-Slawinski, H. (2011). Die Studie: Gesundheit und Krankheit im Alltag sozialer Milieus. In C. Wippermann, N. Arnold, H. Möller-Slawinski, Borchard M. & P. Marx, *Chancengerechtigkeit im Gesundheitssystem* (S. 25-116). VS.
- Wissing, Ch. & Steinige, S. (2021) Problemorientiertes Lernen in der Praxisanleitung. *PFLEGE Zeitschrift* 74,4, 49-50.
- Zentrum für Wissenschaftsdidaktik der Ruhr-Universität Bochum. (2022). *Problemorientiertes Lernen*. <https://dbs-lin.ruhr-uni-bochum.de/lehreladen/lehrformate-methoden/problemorientiertes-lernen/?pdf=396>
- Zumbach, J. (2012). Authentische Probleme in der Lehre. Problemorientiertes Lernen in der Hochschullehre. In B. Berendt, H.-P. Voss, & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (C 1.4, S. 1–23). Springer.

Verfasserin & Verfasser

Regine Bigga

Universität Paderborn
Institut für Ernährung, Konsum
und Gesundheit
Warburger Str. 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: bigga@mail.upb.de

Georg Raacke

Universität Paderborn
Institut für Ernährung, Konsum
und Gesundheit
Warburger Str. 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: raacke@mail.upb.de

Stephanie Grundmann, Karin Groth & Nina Langen

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

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

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

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

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

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

1 Das Ernährungssystem und urbaner Lebensmittelanbau

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

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

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

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

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

In diesem Beitrag werden exemplarisch Herausforderungen und Potentiale des urbanen Anbaus von Lebensmitteln in einem studiengangübergreifenden universitären Modul in der Lehrkräftebildung aufgezeigt. Dies dient als Ausgangspunkt für die Diskussion, wie Transformationsprozesse hin zu einer Bildung für Nachhaltige Ernährung initiiert und etabliert werden können. Empfehlungen für die universitäre Lehrkräftebildung sowie für das Lehren und Lernen im Bildungssetting werden abgeleitet und Möglichkeiten für ein fächerübergreifendes Design eines Lehr-Lernformates in der Lehrkräftebildung dargelegt, sodass ein nachhaltiges Ernährungshandeln angebahnt wird, um ein alltagskompetentes nachhaltiges Leben zu gestalten.

2 Nachhaltige Ernährung & Bildung – Gestaltungs- und Handlungskompetenzen

Die Gestaltung nachhaltiger Transformationsprozesse ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung, deren Grundlagen im 18. Jahrhundert von Carl von Carlowitz (1713/2000, S. 105) gelegt wurden und die seit der Definition der nachhaltigen Entwicklung 1987 durch den Bericht der „Weltkommission für Umwelt und Entwicklung“ (Report of the World Commission on Environment and Development) weltpolitische Debatten bestimmen.

Tab. 1: Bildung für Nachhaltige Entwicklung: ein Perspektivwechsel (Quelle: eigene Darstellung nach Michelsen & Fischer, 2015, S. 13-20)

BNE: Perspektivwechselvon der Umwelterziehung	...zur Nachhaltigen Entwicklung
Bedrohungs-/ Modernisierungsszenarien	Problematisierung	Veränderung & Gestaltung
Moralisierungs-/ Wertklärungsansätze	deskriptiv	normativ
Verhaltensvorgaben*/ kompetentes Entscheiden	Vermittlung von Einstellungen & Verhaltensweisen	Gestaltungskompetenz
Vermittlungs-/ Verständigungsprozesse	Vermittlung wissenschaftlicher Befunde	Reflexion, Partizipation & Engagement
Wissensfokussierung/ Handlungsmöglichkeiten	faktenbasierte Auseinandersetzung	Handlungsorientierung

**Beutelsbacher Konsens: Überwältigungsverbot (auch Indoktrinationsverbot)*

Zur Erreichung der nachhaltigen Entwicklung ist Bildung eine der zentralen Stell-schrauben und die vorberufliche und die berufliche Bildung werden ausdrücklich in

der „Agenda 21“ genannt. Die mit der Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung in Verbindung mit dem Pariser Klima-Abkommen 2015 beschlossenen 17 SDGs nennen explizit in Ziel 4.7 die Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Elementare Aufgabe des Konzepts ist das Aufzeigen von Kompetenzen, die zu einer nachhaltigen Lebensweise befähigen (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2017, S. 7; de Haan, 1999; de Haan & Bormann, 2008). Durch BNE kam es zu einem Perspektivenwechsel, da im Gegensatz zur Umwelterziehung nicht mehr Problematisierungen und die Vermittlung von Einstellungen und Verhaltensweisen priorisiert wurden, sondern die Befähigung zur Veränderung und Gestaltung durch Reflexion, Partizipation und Engagement (siehe Tabelle 1) (Michelsen & Fischer, 2015, S. 13-20).

Das Ziel von BNE ist die Anbahnung von Gestaltungskompetenz, die sich am Organisation for Economic Cooperation and Development (OCED) Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen orientieren, der zur Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen herangezogen wurde (de Haan, 2008, S. 29). Um handlungskompetent zu sein, ein selbstbestimmtes, verantwortungsbewusstes und nachhaltiges Leben zu führen sowie individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, rücken die „*Schlüsselkompetenzen*“ wie schon bei Mertens (1974) die „*Schlüsselqualifikationen*“ in den Fokus. Im Gegensatz zu Mertens werden unter dem Begriff jedoch subjekt- und outputorientiertes Wissen und Können subsumiert. Diese Schlüsselkompetenzen wurden von der OECD im Anschluss an die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) als die Kompetenzen identifiziert, die für ein erfolgreiches Leben und eine funktionierende Gesellschaft benötigt werden, um die zukünftigen Herausforderungen zu bewältigen (OECD, 2005, S. 5-7.). Dies sind individuell begründete Kompetenzen, die über verschiedene Lebensbereiche hinweg sowie für alle Individuen relevant sind (Rychen & Salganik, 2003, S. 54). In Anlehnung an Weinert wurde Kompetenz funktional definiert: „kompetent ist demnach, wer Anforderungen in spezifischen Kontexten zu erfüllen vermag“ (de Haan & Bormann, 2008, S. 9). Dieser holistische Ansatz schafft sowohl eine Verbindung zwischen kognitiven und emotionalen Lernprozessen als auch zwischen individueller und gesellschaftlicher Eudämonie (de Haan & Bormann, 2008, S. 9; Rychen, 2008, S. 16). Den Schlüsselkompetenzen der OECD lassen sich die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz sowie die Dimensionen der Handlungskompetenz der beruflichen Fachrichtungen und der Verbraucherbildung in der vorberuflichen Bildung zuordnen, dessen Ankerfach in Berlin Wirtschaft-Arbeit-Technik (WAT) bzw. der Studiengang Arbeitslehre ist (siehe Tabelle 2). Im Handlungs- und Orientierungsrahmen für die Verbraucherbildung ist vermerkt, dass die Lernenden „zu mehrperspektivischem systemischem Denken in komplexen Entscheidungsprozessen und letztlich zu alltagskompetentem Handeln“ befähigt werden sollen (SenBJW, 2016, S. 7).

Tab. 2: Nachhaltige Entwicklung und Bildung – Zuordnung der Teilkompetenzen zu den Handlungskompetenzen der Beruflichen Bildung, Verbraucherbildung und WAT (Quelle: eigene Darstellung nach OECD, 2005, S. 7; Transfer-21, 2008; de Haan, 2008, S. 32-36; SenBJW, 2016, S. 5-7; KMK, 2021, S. 14-16)

Schlüsselkompetenzen (OECD, 2005, S. 7)	Handlungskompetenz Berufliche Bildung (KMK 2021, S. 14-16)	Handlungskompetenz Verbraucherbildung (SenBJW, 2016, S. 5-7)	Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz (Transfer-21, 2008; de Haan, 2008, S. 32)
Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln	Fach- und Methodenkompetenz	Fach- und Methodenkompetenz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen. 2. Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können. 3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln. 4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können.
Interagieren in heterogenen Gruppen	Sozialkompetenz	Urteils- und Entscheidungskompetenz	<ol style="list-style-type: none"> 5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können. 6. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können. 7. An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können. 8. Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
Autonome Handlungsfähigkeit	Selbstkompetenz	& Kommunikationskompetenz	<ol style="list-style-type: none"> 9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können. 10. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können. 11. Selbstständig planen und handeln können. 12. Empathie für andere zeigen können.

In der ernährungs- bzw. haushaltsbezogenen Bildung ist die grundlegende Zielsetzung ebenfalls Bildung für Lebensführung, d. h. „die Befähigung das alltägliche Leben mit seinen vielfältigen Handlungsfeldern und Aufgaben selbstbestimmt zu gestalten“ (Schlegel-Matthies & Wespi, 2021, S. 20).

Um zukünftige Verbraucherinnen und Verbraucher zu befähigen die Facetten der nachhaltigen Ernährung ganzheitlich zu begreifen, zu erfahren und im Alltag umzusetzen, bedarf es sowohl in den Schulen als auch den Hochschulen mehr als praktisches Handeln mit Boden, Pflanzen und Lebensmitteln in Hochbeeten, Schulgärten oder Lehrküchen. Schlegel-Matthies (2019, S. 52) konstatiert, dass in der Lehrkräftebildung vielmehr zur Analyse und Reflexion von Bedingungen, Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten befähigt werden sollte. Aus diesem Grund muss „*Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele*“ vermittelt werden (Schlegel-Matthies, 2019, S. 53; Mittelstraß, 2001, S. 76). Im BNE Diskurs sieht Maack (2018, S. 20) die „*Reflexivität als Instrument zur Professionalisierung im Umgang mit Unbestimmtheit*“, Kontroversität und Komplexität. Maack (2018, S. 18-19) definiert den Begriff vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeit sowohl als Handlung/Tätigkeit, d. h. das Nachdenken über Themen/Inhalte und Situationen als auch als Eigenschaft/Haltung, d. h. Fähigkeiten und Fertigkeiten zu durchschauen und damit als Voraussetzung für verantwortliches und professionelles Handeln.

Von der Professionalität der Lehrenden an den Hochschulen bzw. in den Schulen ist es abhängig, wie diese Kompetenzen in den jeweiligen Lehrveranstaltungen bzw. im Unterricht präzisiert und an welchen exemplarischen Inhalten die Kompetenzen angebahnt werden. Für die Arbeitslehre merkte Tornieporth (1994, S. 15) an, dass die zentrale Anforderung nicht in der isolierten Betrachtung von Bezugsdisziplinen liege, „sondern in einer ganzheitlichen Auffassung und Interpretation der Arbeitswelt“ für die Alltagsbewältigung, Lebensplanung und Lebensführung.

Die Professionalisierung von Lehrkräften in der Beruflichen Bildung in dem Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ sowie in der Verbraucherbildung ist deshalb von Relevanz, weil sie Schlüsselpositionen bei der Transformation des Ernährungssystems in der beruflichen und vorberuflichen Bildung einnehmen. Durch sie können Transformationsprozesse Bottom-up in den unterschiedlichen Settings initiiert und etabliert werden. Das oberste Ziel der Bildung für Nachhaltige Ernährung in der beruflichen und der vorberuflichen Bildung ist es, die „*Anforderungen*“ im spezifischen Kontext der verschiedenen Ausbildungsberufe in dem Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ sowie der Alltagsbewältigung und der Gestaltung für eine nachhaltige Lebensführung zu erfüllen. Dieses Ziel ergibt sich daraus, dass Essentscheidungen zum einen jeden Tag und mehrfach und teilweise in unterschiedlichen Kontexten getroffen werden und zum anderen jede Entscheidung für ein Nahrungsmittel Konsequenzen in Bezug auf die Nachhaltigkeit hat. Die Relevanz für das Thema Nachhaltigkeit zeigt sich darin, dass mit Fokus auf die ökologische Dimension von Nachhaltigkeit und darin spezifisch mit Blick auf Emissionen 25% aller umweltwirksamen Emissionen in der Bundesrepublik

Deutschland auf den Lebensmittelkonsum zurückzuführen sind (WBAE & WBW, 2016, S. 7-8). Schon Klafki (1995; 2021) betonte, dass eine zukunftsbezogene Bildung „*epochaltypische Schlüsselprobleme*“ wie z. B. die Umwelt thematisieren muss, damit Lernende Einsicht in „*Problemzusammenhänge*“ gewinnen, „*die die gegenwärtige Epoche kennzeichnen*“ (Klafki, 2021, S. 275).

Herausforderungen hinsichtlich der Förderung von Handlungskompetenz in der Ernährung ergeben sich dadurch, dass Essentscheidungen im Alltag in Bezug auf die Nachhaltigkeit meist unter Unsicherheit sowie mit Dilemmata getroffen werden können. Dies liegt nicht nur an der begrenzten Rationalität von Menschen, sondern auch an mangelnder Transparenz hinsichtlich der Nachhaltigkeitswirkung einzelner Nahrungsmittel. Hinzu kommt die Mehrdimensionalität des Lernfeldes Ernährung (Buchner et al., 2011, S. 16) sowie eine faktische und ethische Komplexität (Bögeholz & Barkmann, 2005) und Kontroversität (Ohl, 2013) von Ernährungs- und Essentscheidungen. Entscheidend für die nachhaltige Ernährung ist aus Sicht der Autorinnen, dass das individuelle Konsumentenhandeln durch elf Food Values und die Esskultur gerahmt und beeinflusst wird. Das bedeutet, dass insbesondere Werte wie z. B. Preis, Sicherheit und Geschmack beim Einkauf von Lebensmitteln von Bedeutung sind (Lusk & Briggeman, 2009). Diese Werte haben sich auch während der Corona-Pandemie nicht verändert (Ellison & Ocepek, 2021). In der Bildung für Nachhaltige Entwicklung haben Food Values und die Esskultur jedoch keine Relevanz. Die Bildung für Nachhaltige Ernährung adressiert diese Lücke und fördert mit dem Einbezug der Food Values und dem esskulturellen Kontext die Urteils- und Handlungskompetenzen mit dem Ziel den (Ess-)Alltag nachhaltig gestaltbar zu machen.

Die Verankerung von BNE in der formalen und non-formalen Bildung sowie in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften wird als zentrale Herausforderung gesehen (Bonner-Erklärung der Deutschen Unesco Kommission [DUK], 2014, S. 7) und es besteht die Notwendigkeit zukünftigen Lehrkräften das Konzept der BNE zu vermitteln (Erben & de Haan, 2014, S. 26). Daraus erwächst die Aufgabe, die traditionelle Bildung – wie z. B. die Schulgartenarbeit – unter dem Blickwinkel der Ernährungssysteme und des urbanen Lebensmittelanbaus sowie der Food Values und Esskulturen in der Bildung für Nachhaltige Ernährung neu zu denken.

3 Lehr-Lernformate: Vom Acker zum Teller und zurück

3.1 Schulgärten als Lernorte für BNE

Die Schule sollte sich zur Gestaltung neuer Ideen öffnen (de Haan, 1999, S. 265). In der Literatur werden Schulgärten als zentraler fächerübergreifender Lernort insbesondere für die BNE gesehen und gehen auf eine fortwährende Tradition zurück, da Johann Comenius bereits 1657 in seiner „*Didacta magna*“ schrieb, dass ein Garten

unentbehrlich sei (Comenius, 2008; Augsburg, 2013). Lautenschlager und Smith (2007, S. 245) zufolge haben Jugendgemeinschaftsgärten das Potential das Ernährungsverhalten von Lernenden positiv zu beeinflussen. Bundesweit stagniert die Zahl der Schulgärten (Benkowitz & Köhler 2019, S. 1) und auch in Berlin gewinnen die etwa 300 Schulgärten erst wieder als grüner Lernort an Bedeutung (Grün macht Schule, 2022).

Von den ca. 120 Hochschulen mit Lehramtsausbildung in Deutschland verfügen etwa 50 % über einen oder mehrere Campusgärten, jedoch werden nicht alle in der Lehramtsausbildung, sondern meist nur in den Natur- oder Geowissenschaften sowie der Pädagogik genutzt (Vormann, 2022, S. 34). Faktoren, die eine erfolgreiche Schulgartenarbeit und die Inklusion in den Unterricht beeinflussen, sind die Fachkompetenzen der Lehrenden sowie das Interesse der Lernenden (Benkowitz & Köhler, 2019, S. 13).

Untersuchungen aus Schulen in Baden-Württemberg und bei Lehramtsstudierenden zeigen jedoch, dass die Potentiale der Schulgärten nur eingeschränkt genutzt werden, um z. B. Sozial- und Selbstkompetenzen durch gemeinsames Arbeiten und ggf. eigenständiges Handeln anzubahnen sowie Pflanztechniken zu vermitteln. Gestaltungskompetenz in Sinne der BNE ist eher von geringer Relevanz oder den Lehrkräften fehlen die Ideen zur Umsetzung dieser (Benkowitz & Köhler, 2019, S. 1; Hellinger, 2021, S. 214-215). Deshalb muss der Lernort Schulgarten neu, d. h. multiperspektivisch und fächerübergreifend, gedacht werden. In den Hochschulen sollten dafür Lehr-Lernformate entwickelt werden, die zukünftige Lehrkräfte professionalisieren und motivieren, sich diesen Herausforderungen in den Schulen zu stellen und partizipativ mit anderen die Ernährungsumgebungen in Schulen zu gestalten. Insbesondere Ganztagschulen besitzen das Potential fächerübergreifend zu arbeiten und unterschiedliche Akteurinnen und Akteure im Bildungssetting einzubinden, sodass komplexe und kontrovers diskutierte Themen bearbeitet sowie „*Problemm Zusammenhänge*“ aufgezeigt werden können. Auch in den Berufsschulen kann in der Grundbildung berufsübergreifend gearbeitet werden. Die entwickelten Lehr-Lernformate müssen sowohl Partizipation erlauben als auch die Anbahnung von Reflexivität ermöglichen, indem Reflexionsanlässe in Handlungssituationen geschaffen werden.

Der urbane nachhaltige Anbau von Lebensmitteln sowie die Verarbeitung der erzeugten Lebensmittel zu schmackhaften Speisen nach dem Referenzrahmen der Planetary Health Diet bieten eine Möglichkeit, Kompetenzen für ein nachhaltiges Leben aufzubauen. Durch die Erfahrungen im Nutzpflanzenanbau kann die Akzeptanz für den Verzehr von Gemüse gesteigert werden, was durch eine alleinige Vermittlung von Theorie und Fachwissen ohne emotionalen Zugang und Lebensweltbezug weniger erreicht werden kann (Borrmann & Mensink, 2015; Benkowitz & Köhler, 2019). Darüber hinaus kommt es zu einer Steigerung der Wertschätzung für Lebensmittel und Artenvielfalt sowie das Umweltbewusstsein (Lautenschlager & Smith, 2007, S. 245; Benkowitz, 2010, S. 157). Insgesamt trägt die Arbeit in einem Schulgarten zur Ausbildung gesundheitsförderlicher Nahrungspräferenzen sowie zur

Persönlichkeitsbildung bei (Lehnert et al., 2011, S. 6). Die Herausforderung besteht jedoch darin, die Potentiale des Lernortes „Schulgarten“ zu entfalten und voll aususchöpfen. Hellinger (2021, S. 214-215) stellte hierzu fest, dass Lehramtsstudierende insbesondere zu den folgenden Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz in der BNE keine konkreten Vorstellungen besitzen und daher hier Entwicklungsbedarf besteht:

- „Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen“ (TK 1),
- „Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln“ (TK 3),
- „Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können“ (TK 6)
- „Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können“ (TK 9).

Dieser Herausforderung kann begegnet werden, indem die entwickelten Lehr-Lernformate interdisziplinär angelegt werden, d. h. einerseits studiengangübergreifend angeboten werden und andererseits die Studierenden durch Einbeziehung von Themen und Inhalten ihrer Zweitfächer die Formate partizipativ mitgestalten.

3.2 Urbaner nachhaltiger Lebensmittelanbau mit Hochbeet und Acker in der Lehrkräfteausbildung

In den Modulen des Fachgebietes Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft (B!NErLe) der TU Berlin, steht der Kreislaufgedanke des urbanen Lebensmittelanbaus und die Übertragbarkeit auf das Ernährungssystem im Fokus. Die Studierenden erwerben Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen zum Anbau von pflanzlichen Lebensmitteln, der Ernte sowie der Verarbeitung, Vermarktung und Vorratshaltung sowie der Rückführung von Nährstoffen in den Boden durch Kompost und Mulch. Es ist dabei unerheblich, ob der Anbau der Lebensmittel in einem Hochbeet mit integrierter Wurmbox oder auf einem Acker erfolgt, da der Kreislaufgedanke bei beiden Anbaumöglichkeiten nachvollzogen werden kann (siehe Abbildung 1).

Im Hochbeet werden die Abfälle von Biolebensmitteln in der Wurmbox kompostiert und die Kompostwürmer sorgen mit dem Wurmhumus für die optimale Düngung. Auf dem Acker erfolgt die Kompostierung durch die Verteilung des abgestorbenen Pflanzenmaterials, das auf dem Acker verbleibt und als Mulch durch das Hacken in den Boden eingearbeitet wird. Die Regenwürmer im Boden können dann mit den übrigen Destruenten die organischen Substanzen in anorganisches Material, das den Pflanzen wiederum als Dünger bereitsteht, umwandeln. Tabelle 3 zeigt exemplarisch Themenschwerpunkte und Inhalte auf einem Acker bzw. einem Hochbeet, die als Ausgangspunkt für die Diskussion sowie Reflexion durch Lernende geeignet sind.

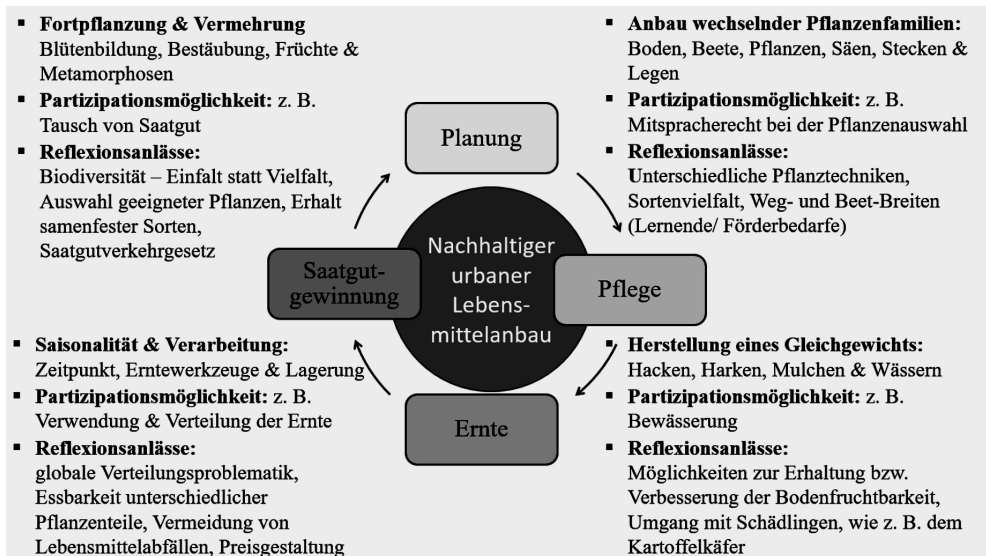


Abb. 1: Nachhaltiger urbaner Lebensmittelanbau – der Kreislaufgedanke (Quelle: eigene Darstellung)

Ziel ist die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte im Umgang mit Unsicherheit, z. B. wie gegossen werden soll (Gießlöcher, Tröpfchenbewässerung, Regner) unter dem Blickwinkel der Ressourcenschonung, wann der richtige Erntezeitpunkt ist, welche Teile der Pflanzen gegessen werden dürfen usw. sowie Komplexität und Kontroversität, z. B. ob der Kartoffelkäfer aus ethischer Sicht getötet werden darf. Um das mehrperspektivische Denken und die Diskussion anzuregen ist es zielführend, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden aus ihren Zweitfächern fächerübergreifend miteinzubeziehen, indem „Ackerstunden“ entworfen werden, z. B. bei dem ethisch verträglichen Umgang mit Schädlingen, der Integration anderer Esskulturen (Zweifach Italienisch oder Spanisch), den SDGs (Zweifach Deutsch, Sozialwissenschaften oder Politik) und die Untersuchung der Bodenbeschaffenheit (Zweifach Biologie, Physik und Geographie) sowie die Messung von Bodenfeuchtigkeit, des pH-Wertes und der Bau entsprechender Controller (Physik, Chemie und Informatik) usw. So erwerben Studierende Urteils- bzw. Handlungskompetenzen, die sie dazu befähigen, im späteren Berufsleben einen Schulgarten in den Schulalltag bzw. in ein schulinternes Curriculum zu integrieren, um Transformationsprozesse für eine Bildung für Nachhaltige Ernährung in Bildungssettings zu initiieren und zu gestalten.

Tab. 3: Mögliche Themenschwerpunkte und Inhalte (Quelle: eigene Darstellung)

Themenschwerpunkte/ Inhalte	Entwicklung von Urteils- & Handlungskompetenzen: Lernende ...	Diskussion/ Reflexion
Grundlagen der Bodenfruchtbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ analysieren die Bodenbeschaffenheit und leiten Maßnahmen, z. B. zum Humusaufbau ab. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umgang mit totem Pflanzmaterial und Kompostierung ▪ Mulchen statt ausringen von Mist oder Kunstdünger ▪ Hacken & Harken
Ökologisches Gleichgewicht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bewerten die Verwendung von Jauchen/Brühen (Schädlingsbekämpfung, Nährstoffanreicherung, Pflanzengesundheit). ▪ identifizieren Entscheidungsdiemata. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Umgang mit Schädlingen auf dem Acker (Kartoffelkäfer, Läusen usw.) ▪ Grundprinzipien des ökologischen Wirtschaftens
Biodiversität	<ul style="list-style-type: none"> ▪ beurteilen die Notwendigkeit von Arten- und Sortenvielfalt. ▪ benennen und analysieren Aspekte der Nachhaltigkeit (SDGs) ▪ begründen die Notwendigkeit des Gleichgewichts 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reaktion auf verschiedene Standorte und Bedingungen ▪ Schädlingsanfälligkeit ▪ Bedeutung in der Esskultur (violette, grüne und gelbe Bohnen; gelbe und grüne Zucchini/ Rondini, violette und grüne Kohlrabi).
Pflanzungen/ Aussaat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ wählen aus unterschiedlichen Pflanzenfamilien und -sorten ▪ begründen Nachsaaten ▪ planen und begründen solidarisch Pflanzpläne 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ alte Sorten/ samenfeste Sorten und Hybride ▪ Saattechniken (Markiersaat, Reihensaat, Breitsaat) ▪ spezifische Pflanztechniken und -tiefe ▪ Zeitpunkte von Aussaat, Ernte und Samenreife
Ernte	<ul style="list-style-type: none"> ▪ prüfen und bewerten ihre persönliche Unsicherheit (z. B. Reifegrad, Erntezeitpunkt) ▪ bewerten Misfits und wählen Verfahren zur Verarbeitung aus 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erntekalender & Mengenplanung ▪ Verkostung & Vermarktung ▪ Erntedokumentation, -erlebnis ▪ Vorratshaltung ▪ Vermeidung von Food Waste
Preisgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vergleichen mit konventioneller (Supermarkt-) Ware ▪ bewältigen Meinungsverschiedenheiten ▪ erörtern das globale Ernährungssystem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vermarktung ▪ Speisenkalkulation

4 Fazit

Ernährung ist ein Grundbedürfnis und ein entscheidender Transformer für die Gestaltung nachhaltigerer Prozesse. Als exemplarisches Prinzip für eine nachhaltige Erzeugung in Kreislaufwirtschaft sowie für nachhaltige Agrar- und Ernährungssysteme sind der urbane Lebensmittelanbau, die Gewinnung von Saatgut für die nachfolgende Aussaat und die eigenständige Verarbeitung der Ernte für unterschiedliche Bedürfnisse bzw. Ernährungsweisen in einer Lehrküche geeignet. Jedoch geht es nicht nur, wie im Sinne der historischen Schulgartenbewegung, die auf Namen wie Pestalozzi, Fröbel und sogar Comenius zurückblicken kann (Wittkowske, 2012), um das Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“, das schon der Reformpädagoge Pestalozzi beschwor, sondern um das nachhaltige „Ernährungshandeln“ und die Anbahnung von Kompetenzen unter Einbeziehung verschiedener Bezugsdisziplinen und das Entscheiden unter Unsicherheitsbedingungen. Das Lehren und Lernen kann – vom Acker bis zum Teller und zurück – erprobt, analysiert, bewertet, beurteilt und reflektiert werden indem Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenzen erworben werden. Widersprüche und aktuelle Kontroversen sowie komplexe Zusammenhänge können an der nachhaltigen Erzeugung in Kreislaufwirtschaft erfahrbar und erlebbar gemacht werden. Die Lernenden erproben aktiv, komplexes multidisziplinäres Wissen und Mehrperspektivität fachwissenschaftlich zu reduzieren und didaktisch aufzubereiten. Bildung für Nachhaltige Ernährung ermöglicht durch den urbanen Lebensmittelanbau im Schulgarten im Gegensatz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung eine kontroverse und reflektierende Diskussion alltäglicher Ess- und Konsumententscheidungen, die von Food Values und Esskultur gerahmt werden, sodass Lernende zur Gestaltung nachhaltiger Ernährungsumgebungen im Schulsetting und eines nachhaltigen Lebens befähigt werden.

Literatur

- Augsburg, R. (2013). *Schulgarten – fächerübergreifender Lernort für den Ganztag*. Resource document BMBF. <https://www.ganztagsschulen.org/de/5409.php>
- Benkowitz, D. (2010). Authentische Lernumgebungen als Zugang zu Biodiversität – Kompetenzerwerb durch Schulgartenarbeit. *Treffpunkt Biologische Vielfalt IX*. BfN-Skripten, 265, 155-161. Bundesamt für Naturschutz.
- Benkowitz, D. & Köhler, K. (2019). *Lernen im Schulgarten – Werden vorhandene Potentiale genutzt?* https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/185/file/OPUS_2019_Schulgarten_Be_Koe_15_11_m_Autoren.pdf
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. <https://www.bne-portal.de/>

- bne/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung-er_nachhaltige_entwicklung_neu.pdf
- Bormann, A. & Mensink, G. (2015). Obst- und Gemüsekonsum von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der KIGGS-Welle 1. *Bundesgesundheitsblatt*, 2015/58, 1005-1014. DOI 10.1007/s00103-015-2208-4.
- Bögeholz, S. & Barkmann, J. (2005). Rational choice and beyond: Handlungsorientierende Kompetenzen für den Umgang mit faktischer und ethischer Komplexität. In R. Klee & A. Sandmann (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik* (S. 211-224). Studienverlag.
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung. *Schulheft*, 141.
- Carlowitz, H. C. von (2000). *Sylvicultura oeconomica oder haußwirtschafliche Nachricht und naturmäßige Anweisung zur wilden Baum-Zucht*, Reprint der 1. Aufl. von 1713 bearb. von K. Irmer und A. Kießling (Veröffentlichungen der Bibliothek "Georgius Agricola" an der Bergakademie Freiberg 135, TU Bergakademie).
- Comenius, J. A. (2008). *Große Didaktik: Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren* (10. Aufl.). Klett-Cotta.
- de Haan, G. (1999). Zu den Grundlagen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 27(3), 252-280.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23-43). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90832-8_4
- de Haan, G. & Bormann, I. (2008). Einleitung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 7-12). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Die Bundesregierung (Hrsg.) (2021). *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie*. Weiterentwicklung 2021. Bundesregierung.
- DSW – Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2018). *Im Jahr 2050 werden zwei Drittel der Weltbevölkerung in Städten leben*. <https://www.dsw.org/projektionen-urbanisierung/>
- DUK – Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Die Bonner Erklärung*. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/DUK_Bonner Erklärung_2014.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/DUK_Bonner%20Erklärung_2014.pdf)
- Ellison, B. & Ocepek, M. (2021). “Have Consumers’ Food Values Changed During the Covid-19 Pandemic?” *farmdoc daily*, (11)10, Department of Agricultural and Consumer Economics, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Erben, F. & de Haan, G. (2014). Nachhaltigkeit und politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 64, 21-27.
- FAO (2019). *FAO framework for the Urban Food Agenda*. <https://doi.org/10.4060/ca3151en>

- FAO, Ricolto & RUAF (2022). *Urban and peri-urban agriculture sourcebook – From production to food systems*. FAO and Ricolto.
<https://doi.org/10.4060/cb9722en>
- Grün macht Schule – Arbeitskreis „Grün macht Schule“ der Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie (2022). *Schulgartentag*.
<http://www.gruen-macht-schule.de/index.php/de/schulgartentag-1>
- Hellinger, F. (2021). *Umsetzung der Leitperspektive BNE im Ökologischen Lerngarten: Forschungsgestützte Entwicklung von Lehr-/Lernmaterialien für nachhaltige Bildungsprozesse* [Dissertation]. https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/290/file/Dissertation_Hellinger.pdf
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf
- Klafki, W. (2021). Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In KH. Braun, F. Stübig & H. Stübig (Hrsg.), *Schulreformen und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland*. Neuere Geschichte der Pädagogik (S. 269-338). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23593-2_9
- Klafki, W. (1995). „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen „Allgemeinbildung“. Zwölf Thesen. In W. Münzinger & W. Klafki (Hrsg.), *Schlüsselprobleme im Unterricht: thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung* (S. 9-14). Juventa-Verlag.
- Kriewald, S., Pradhan, P., Costa, L., Ros, A. G. C. & Kropp, J. P. (2019). Hungry cities: how local food self-sufficiency relates to climate change, diets, and urbanisation. *Environmental Research Letters*, 14(9), 094007.
<https://doi.org/10.1088/1748-9326/ab2d56>
- Lautenschlager L. & Smith, C. (2007). Beliefs, knowledge, and values held by innercity youth about gardening, nutrition, and cooking. *Agriculture and Human Values*, 24(2), 245–258. <https://doi.org/10.1007/s10460-006-9051-z>
- Lehnert, H. J., Köhler, K. & Benkowitz, D. (2011). Ein unterschätzter Allrounder mit hohem Entwicklungspotential: Der Schulgarten als Lernort. *karlsruher pädagogische beiträge. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik* (77), 5-23.
- Lusk, J. L. & Briggeman, B. C. (2009). Food values. *American journal of agricultural economics*, 91(1), 184-196.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8276.2008.01175.x>
- Maack, L. (2018). *Hürden einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung: Akteurinnen und Akteure zwischen Immanenz und Reflexivität*. Julius Klinkhardt.

- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36-43.
- Michelsen, G. & Fischer, D. (2015). *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Schriftenreihe Nachhaltigkeit, Bd. 2. Hessische Landeszentrale für Politische Bildung.
- Mittelstraß, J. (2001). *Wissen und Grenzen: Philosophische Studien*. Suhrkamp.
- Myers, S. S. (2017). Planetary health: protecting human health on a rapidly changing planet. *Lancet*, 390, 2860-2868.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32846-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32846-5).
- Northoff, E. (2020). Ländern droht wegen Covid ein Ernährungsnotstand. *Welt-ernährung. Fachjournal der Welthungerhilfe*.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung*.
<https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. *Praxis Geographie*, 3, 4-8.
- Rockström, J., Edenhofer, O., Gaertner, J. & DeClerck, F. (2020). Planet-proofing the global food system. *Nature Food*, 1(1), 3-5.
<https://doi.org/10.1038/s43016-019-0010-4>
- Rychen, D. S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 15-22). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society*. 1st ed. Hogrefe Publishing.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5631110>
- SenBJW – Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Wissenschaft. (2016). *Orientierungs- und Handlungsrahmen für das übergreifende Thema Verbraucherbildung*. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecherrahmenlehrplaene/faecheuebergreifende-themen/verbraucherbildung/orientierungs-und-handlungsrahmen_verbraucherbildung.pdf
- Schlegel-Matthies, K. (2019). *Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung*. DOI 10.15501/978-3-86336-924-8_3.
- Schlegel-Matthies, K. & Wespi, C. (2021). Wirksamer Unterricht für „Lebensführung“ Eine Einführung. In K. Schlegel-Matthies & C. Wespi (Hrsg.), *Wirksamer Unterricht für Lebensführung* (S. 19-26). Schneider Hohengehren.
- Tornieporth, G. (1994). Erwerbsarbeit und Hausarbeit in der Arbeitslehre. In G. Tornieporth und R. Bigga (Hrsg.), *Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre* (S. 14–19). Schneider (Beiträge zur Arbeitslehre, 13).
- Transfer-21 – Freie Universität Berlin (2008). *Gestaltungskompetenz*.
<http://www.transfer-21.de/indexb4c1.html?p=222>

| Bildung für Nachhaltige Ernährung

United Nations (2022). *The world's population continues to grow, but the pace of growth is slowing*. United Nations Data Portal – Population Division.

<https://population.un.org/dataportal/home>

Vormann, J. (2022). *Einbindung von Campusgärten in die Lehramtsausbildung an deutschen Universitäten – Eine Bestandsaufnahme und qualitative Analyse wesentlicher Einflussfaktoren* [Masterarbeit Acker e. V.].

WBAE & WBW – Wissenschaftlicher Beirat Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlicher Verbraucherschutz und Wissenschaftlicher Beirat Waldpolitik beim BMEL (2016). *Klimaschutz in der Land- und Forstwirtschaft sowie den nachgelagerten Bereichen Ernährung und Holzverwendung*. Gutachten.

Wittkowske, S. (2012). Der Schulgarten – ein idealer Ort für nachhaltiges Lernen. Mehr als ein Plädoyer für die Ökologisierung von Schule. *Grundschulunterricht*, 3(59), *Sachunterricht* (01), 4-7.

Verfasserinnen

Stephanie Grundmann, Karin Groth & Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Nina Langen

Technische Universität Berlin – Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre,
Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
(B!NErLe)

Marchstraße 23, MAR 1-1

D-10587 Berlin

E-Mail: stephanie.grundmann@tu-berlin.de

karin.groth@tu-berlin.de

nina.langen@tu-berlin.de

Internet: <https://www.tu.berlin/b-nerle>

Carolin Uhlmann

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

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

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

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

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

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

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

1 Vorbemerkung

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

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

2 Einbettung und Beschreibung der Lehrveranstaltung

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

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

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

2.1 Inhalte und Lehr-Lernziele

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

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

- Wirkungsweise von Mikro- und Makronährstoffen im menschlichen Körper,
- Adipositas und Diabetes Typ I und II,
- Nahrungsmittelunverträglichkeiten und Allergien,
- Alternative Ernährungsformen und Ernährungstrends,
- Essstörungen und weitere individuelle Themen nach Interessenslage.

2. Die Studierenden verknüpfen fachwissenschaftliche Inhalte mit fachpraktischen Methoden und treffen begründet fachdidaktische Entscheidungen für den Unterricht in der *Lehrküche*.

3. Die Studierenden planen selbstständig eine Unterrichtseinheit, führen diese durch und reflektieren diesen Umsetzungsprozess. Sie positionieren sich angeleitet zu ihrer eigenen Kompetenzentwicklung und leiten daraus weitere Entwicklungsschritte für die universitäre Lehrer- und Lehrerinnenausbildung ab.

2.2 Größe und Diversität der Lerngruppe

Die Zahl der Teilnehmenden beläuft sich auf max. zwölf Studierende unterschiedlicher Fachsemester, meist ab dem 3. Fachsemester oder höher. Zum Teil bringen die Studierenden neben dem großen Interesse an der Ernährungs- und Verbraucherbildung auch berufliche Erfahrungen aus dem Berufsfeld Ernährung und Haushalt mit. Diese Vorkenntnisse und praktischen Kompetenzen wurden im Alltag und durch Praktika, Teilzeitjobs oder berufliche Erstausbildungen erworben. Somit variieren neben den Interessen und Vorkenntnissen auch das Lebensalter der Studierenden.

2.3 Rahmenbedingungen und Besonderheiten seit Pandemiebeginn

Kurz vor Beginn des Sommersemester 2020 musste das Seminar zügig für die Zahl der Teilnehmenden angepasst werden. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden alle Lehrveranstaltungen mit dem Fokus auf dem fachpraktischen Kompetenzerwerb ausschließlich für eine synchrone Lernumgebung geplant und durchgeführt. Das Seminar *VEL* wurde weiterhin synchron angeboten, jedoch in ein *blended-learning*-Format mit Praxisanteilen in den letzten Lehrveranstaltungswochen des Semesters überführt. Die nötige digital-mediale Ausstattung wurde unbürokratisch durch die Hochschule bereitgestellt.

Der Semesterablauf gliedert sich in drei Kernphasen und wurde pandemiebedingt fortlaufend aktualisiert und diente allen Agierenden gleichermaßen zur Orientierung und Abstimmung bei kurzfristigen Änderungen wie Quarantäne und Krankheit.

Die drei aufeinander aufbauenden Phasen innerhalb des Semesters werden hier in ihren Kernaspekten erläutert. In der Einführungsveranstaltung wird das partizipative Seminarkonzept, mit der Theorie-Praxis-Verknüpfung durch den Unterrichtsversuch in der Lehrküche, vorgestellt. Das *flipped-classroom*-Konzept mit der methodischen Rahmung *think-pair-share* bilden die Kooperations- und Kommunikationsbasis. Das Lehr-Lern-Tandem erklärte die Feedback- und Reflexionsschleifen für jede Seminareinheit. Diese partizipative Unterstützungsform erweiterte die Mitwirkungsoptionen, um den formulierten Kompetenzzuwachs erzielen zu können.

In den *Wochen 1 bis 4* lag der Fokus auf Einzelarbeit der Studierenden mit entsprechenden reflexiven Anteilen zu eigenen Ernährungsgewohnheiten, Essmotiven, eigener Lernzielformulierung für das Seminar, Orientierung und Recherche zu relevanten Oberbegriffen, alternativen Ernährungsformen und Trends.

In den *Wochen 5 bis 9* erarbeiteten die Studierenden bereits in selbstgewählten Tandems (Partnerarbeit) relevante fachwissenschaftliche Inhalte für die selbstgewählten Themenkomplexe durch Recherche, Auswahl und Reduktion von Materialien, erstellten graphische Sachanalysen, tabellarische Verlaufsplanungen und Warenanforderung etc. für den Unterrichtsversuch. Kooperativ wurden die Termine für die Durchführung festgelegt.

In den *Wochen 10 bis 15* wurden die Unterrichtsversuche durchgeführt und ausgewertet. Die Studierenden erhielten ein ausführliches Feedback in summativer und formativer Form durch das Lehr-Lern-Tandem und ein ad-hoc-Feedback durch die Kommilitonen und Kommilitoninnen.

3 Die Entwicklung eines partizipativen Seminarkonzepts

Im dritten Kapitel werden die Notwendigkeit der Entwicklung und die dafür erforderlichen Schritte der Adaption des Seminarkonzeptes vorgestellt.

Allgemein wird unter Partizipation die Teilhabe an gemeinschaftlichen Entscheidungen verstanden. Durch Aushandlungsprozesse können unterschiedliche Ebenen der Mitgestaltung verwirklicht werden (Straßburger & Rieger, 2014). Beispielfähig können die Bereiche der Kommunalpolitik mit Bürgerentscheidung, aber auch der schulische Sektor mit Fächer der politischen und geschichtlichen Bildung genannt werden.

Für die Hochschullehre wurde die Definition von Reich (2008, S. 252) herangezogen. Unter Partizipation wird hier die Beteiligung von Studierenden an Entscheidungen über die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen formuliert. Lernende und Lehrende übernehmen dabei gemeinsam Verantwortung für die Planung, Durchführung und Evaluation und entscheiden auch gemeinsam. Die Verwirklichung von Partizipation ist an zwei Bedingungen gebunden. Es bedarf struktureller bzw. institutioneller Rahmenbedingungen, die Partizipation erlauben, ermöglichen

und fördern. Parallel dazu braucht es die Agierenden, die diese Strukturen kennen, nutzen und sichern bzw. ausbauen wollen.

Studierende-als-Partner-Konzepte (SaP) in Nordamerika und dem Vereinigten Königreich zeigen für den tertiären Bildungssektor, dass studentische Partizipation bereits fest verankert ist. Über den Bereich der Hochschullehre werden institutionell auch in anderen Organisationsstrukturen erfolgreich Partizipationsformate realisiert. Beispielhaft wird die Higher Education Academy in York angeführt (Healey, Flint & Harrington, 2014). Studentische Mitwirkung und Engagement an deutschen Hochschulen ist inzwischen unterschiedlich stark integriert sowie in Hochschulleitbildern verankert. Die Debatte über die Qualität von Hochschullehre und Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung zeigen deutlich die Bedeutung und den Bedarf an studentischer Partizipation. Raffaele und Rediger (2021, S. 5) benennen das Potenzial der Studierenden als *lebendige Monitoring-Akteure* für die Organisationsentwicklung und betonen die Stärkung partizipationsrelevanter Erfolgsfaktoren für ein mittel bis langfristiges studentisches Engagement.

Abbildung 1 visualisiert den bis vor der Pandemie gewählten Kommunikations- und Unterstützungsmodus der Lehrperson (linke Grafik). Die Darstellung der aktuellen Lehr-Lernkonstellationen (rechte Grafik) wurde hier gegenübergestellt und positioniert die Studierenden als gleichwertig Agierende in Entscheidungsprozessen.

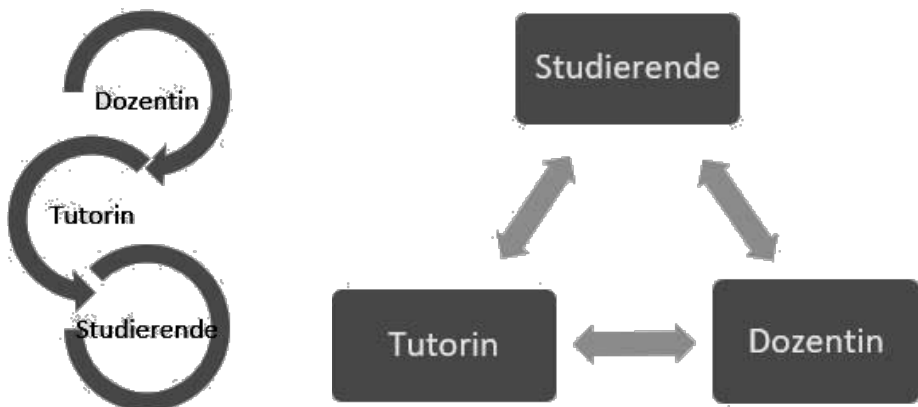


Abb.1: Gegenüberstellung von Interaktionsszenarien vor und seit der Corona-Pandemie
(Quelle: eigene Darstellung)

Die gewählten reziproken Arbeitsmodi, zwischen Lehrperson und studentischer Hilfskraft zu den Studierenden, sind das Gerüst dieses partizipativen Seminarkonzeptes über alle Phasen des jeweiligen Semesters hinweg. Gloerfeld (2020, S. 58) bezeichnet das Verständnis von Lehren und Lernen als *eng zusammenhängendes Kontinuum*, nicht als zwei eigenständige Prozesse. Alle Agierenden sind ständig in

Partizipative Hochschullehre

Lehr- und Lernprozesse eingebunden und beeinflussen diese wechselseitig. Dieses eigene Verständnis für Lehr-Lernprozesse konnte durch die parallele Absolvierung des sächsischen Hochschuldidaktik-Zertifikatsprogramms vertieft und weiterentwickelt werden.

Für die schematische Darstellung des Seminarkonzeptes wurden zwei bekannte Modelle bzw. Ansätze kombiniert: Der innere Bereich basiert auf dem Modell des *didaktischen Dreiecks* nach Paul Heimann (1947; nach Reich, 1977), in dessen Mittelpunkt die *Klärung der Verhältnisse* der Lehrenden zu sich selbst als Didaktiker und Didaktikerinnen, zum Lernenden (Studierende und Studentische Hilfskräfte) sowie zum Stoff bzw. Inhalt für die Unterrichtsplanung bzw. für die Hochschullehre steht. Für den äußeren Bereich wurde das hochschuldidaktische Modell des *Constructive Alignment* von Biggs und Tang (2011) und dessen Erweiterung durch Wildt und Wildt (2011) herangezogen. Der Außenkreis bildet den Wertekanon des Lehr-Lern-Tandems ab. Die Auswahl von Healey, Flint und Harrington (2014, 2015) und Bryson (2016) wurde um die Werte *Transparenz* und *Flexibilität* erweitert.

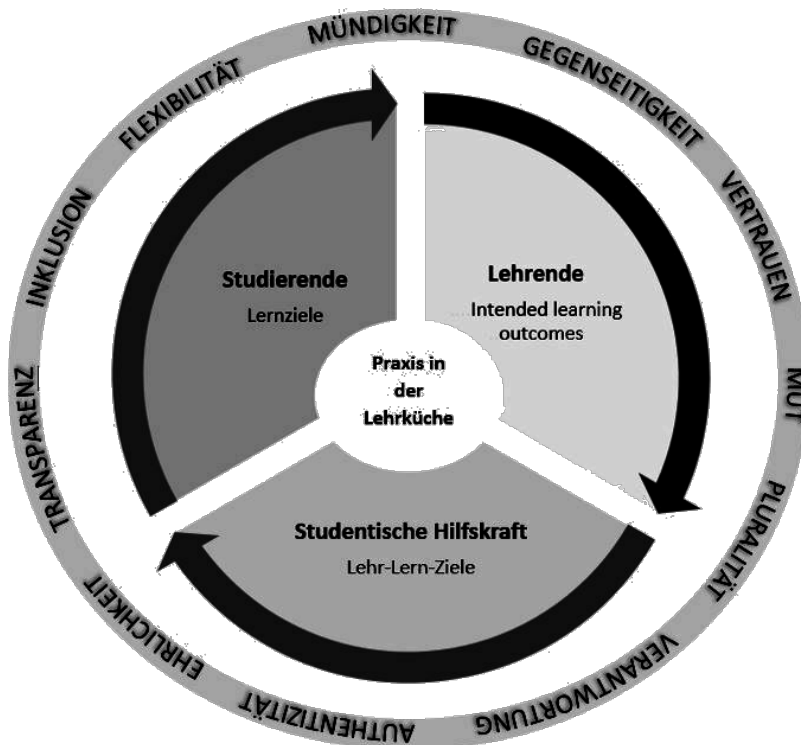


Abb. 2: Schema ausgewählter Werte und (hochschul-)didaktischer Ansätze (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wildt & Wildt, 2011; Healey, Flint & Harrington, 2014; Bryson, 2016)

Die Ergänzung des Lehr-Wertekanons resultierte aus den schwierig zu prognostizierenden Pandemieentwicklungen und deren Auswirkungen auf das jeweilige Semester. Für die Verwirklichung von Partizipation und Kollaboration stellte das Lehr-Lern-Tandem die Studierenden in das Zentrum der Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung. Die Studierenden eignen sich ihr Wissen aktiv und eigenständig an. Sie sind damit für ihren Wissenserwerb selbst verantwortlich. Bei Winteler und Forster (2008, S. 9) zeigt sich studentisches Engagement durch eine intrinsische Beteiligung an ihrem Studium und kann als Indikator und Vergleichsmaßstab der Effektivität von Lehre und Studium angesehen werden. Es wird als einheitliches Maß studentischer Aktivitäten angenommen, um die Qualität von Lehre und Studium zu evaluieren und zu gestalten.

4 Darstellung und Bewertung der verwirklichten Partizipation

Das vierte Kapitel widmet sich den Faktoren für gelingende studentische Mitwirkung und betrachtet den Erkenntnisprozess und die Spezifizierung für einen Analyserahmen für das Seminare *VEL*.

4.1 Die Ausgangslage für eine studentische Partnerschaft

Der selbsterarbeitete und praktizierte SaP-Ansatz stellt neben den Werten Transparenz und Flexibilität das *Vertrauen* in den Mittelpunkt von Kommunikation und Interaktion. Neben der Bereitschaft zur Partizipation braucht es auch Zeit und Engagement aller Agierenden, denn in jedem Semester werden diese Lehr-Lernprozesse neu konstituiert und ausgehandelt. Allgemein führen materielle Anreize nur kurzfristig zu studentischem Engagement. Für längerfristige Mitwirkungsaktivitäten werden intrinsische Motive gebraucht. Partizipationsbereitschaft und Mitwirkungsformen unterliegen unterschiedlichen Faktoren, die durch die Bedarfe der Studierenden beeinflusst werden. Raffaele und Rediger (2021, S. 5) benennen hier Persönlichkeitsmerkmale und soziodemografische Merkmale als Einflussvariablen. Für gelingende studentische Partizipation müssen organisatorische und motivationale Aspekte an der Studienrealität ausgerichtet sein. Stellvertretend soll hier das Potenzial der Digitalisierung (2021, S. 26) für Partizipationsstrukturen herausgegriffen werden, die eine hohe Relevanz für Vertretungen studentischer Interessen haben. Untersuchungen für Digitalisierung in der Lehre liegen zahlreich vor. Bislang fehlen jedoch Erhebungen zu den Potenzialen, Hindernissen und rechtlichen Anforderungen für entsprechende digitale Umsetzungsformate.

4.2 Die Darstellung und Bewertung der erreichten Partizipationsgrade

Die iterativen Planungs- und Durchführungssequenzen, sowohl für die Unterrichtsversuche als auch für den Lehrveranstaltungsablauf, wurden durchgängig durch das Lehr-Lern-Tandem dokumentiert. Der empirisch-deskriptive Ansatz der Autoethnografie (Reinmann & Schmohl, 2016; Schmohl, 2019; Autor:innengruppe AEDiL, 2021) wurde für einen systematischen Erkenntnisgewinn herangezogen. Durch teilnehmende Beobachtung konnten die Erlebnisse des Lehr-Lern-Tandems erfasst und Schlussfolgerungen abgeleitet werden. Schriftliche Reflexionen erfolgten von der Lehrperson sowie der studentischen Hilfskraft über das eigene Rollenverständnis und zu individuellen Werten, Haltungen und Handlungen in diesem Lehrveranstaltungs-konzept.

Diese Erkenntnisse waren die Grundlage für die Spezifizierung des Rahmenmodells. Erstmals konnte nun die verwirklichte Partizipation im Seminar *VEL* erfasst und dargestellt werden.

Für die Analyse wurden das Stufenmodell der sozialen Partizipation (Blandow et al., 1999, nach Derecik et al., 2013) und das analytische Rahmenmodell von Gloerfeld (2020, S. 205ff.) adaptiert. Der Schwerpunkt lag auf der Abbildung der formalen Struktur von Lehr-Lernprozessen in Bezug auf studentische Partizipationsmöglichkeiten. Bei Gloerfeld (2020) werden Dimensionen und Teildimensionen (Orte und Ansatzpunkte) aus ausgewählten didaktischen Modellen herausgefiltert, die den allgemeinen Lehr-Lernprozess strukturieren.

Zur Beschreibung des Umfangs der Partizipation für das Seminar *VEL* wurde die Einteilung nach Blandow et al. (1999, nach Dericek et al., 2013) angepasst. Auf die Stufen I und VII wurde verzichtet, da diese jeweils nur antidemokratisch-autonome Entscheidungen von Lehrenden und von Lernenden zeigen. Beide Stufen haben keine Relevanz im Lehrveranstaltungskontext und werden als nicht erstrebenswert eingestuft. Das Lehr-Lern-Tandem schätzt zudem eine aufsteigende numerische Klassifikation der Partizipation von I bis VII als missverständlich ein. Durch Blandow et al. (1999, nach Dericek et al., 2013) wird die Stufe **IV** als die *höchstmögliche* Form von Partizipation der Agierenden festgelegt. Demzufolge müssten die Stufen V, VI und VII in ihrer Wertigkeit sinken, jedoch wird an der aufsteigenden Darstellung festgehalten. Diesem Wertungsprinzip schloss sich das Lehr-Lern-Tandem nicht durchgängig an, sondern wählte das „*“ als Zeichen für die Einstufung. Im Tabellenkopf werden beide Formen nebeneinander gezeigt. Eine wörtliche Bezeichnung der verwirklichten Partizipation konnte folgendermaßen den Stufungen im Blandow'schen Modell zu geordnet werden:

- „geringe“ für die Grade **/ Stufe II und VI,
- „mittlere“ für die Grade ***/ Stufen II und V sowie
- „höchste“ für den Grad ****/ Stufe IV.

Die erreichte Verwirklichung studentischer Partizipation wurde mit den unterschiedlichen Ausprägungen tabellarisch geordnet (Tabelle 1). Im weiteren Verlauf werden die mittleren Partizipationsgrade *** ausführlicher vorgestellt. Diese erreichten Stufen überwiegen, da sowohl Studierende als auch Lehrende in den Lehrveranstaltungen die Entscheidungshoheit besitzen, jedoch hat die jeweils andere Seite immer ein Vetorecht und kann damit Aushandlungsprozesse einleiten. Konkret zeigt sich dieser Umstand in der Freiheit, Hinweise und Rückmeldungen des Lehr-Lern-Tandems anzunehmen und ggf. umzusetzen. Diese Regelung gilt für alle Phasen des Seminarkonzeptes.

Der höchste Partizipationsgrad **** konnte für den Bereich der Lehr-Lernmethoden mit der *think-pair-share*-Rahmung erzielt werden. Das Lehr-Lern-Tandem und die Studierenden erzielten dadurch eine Kooperations- und Kommunikationsbasis und schafften dadurch grundlegende Routinen für wiederkehrende Arbeitsschritte.

Tab. 1: Analyseraster und kategorisierte Verwirklichung der studentischen Partizipation durch das adaptierte Seminarkonzept (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Brandenburger, 2022, Fig. 2/Tab. 3)

verwirklichte Partizipation	**/II	***/III	****/IV	***/V	**/VI
Orte und Ansatzpunkte					
Hochschule:					
Studienordnung, Qualifikationsziele	X				
blended learning-Format		X			
Lehrveranstaltung:					
learning outcomes Lehrperson	X				
Lehr- Lernziele Studentische Hilfskraft					X
Lernziele Studierende					X
Lehr-Lern-Methoden:					
Theorie-Praxis-Transfer durch Lehr-Lern-Tandem		X			
Think-pair-share durch Studierende			X		X
Auswahl Lehr-Lernmedien:					
analoge		X		X	
digitale		X		X	
Feedback und Reflexion:					
Ad hoc, formativ, summativ		X		X	
Bewertung:					
unbenoteter Unterrichtsversuch				X	
bewertete Seminararbeit	X				

5 Fazit und Ausblick

Im letzten Kapitel werden Erfahrungen unter Pandemiebedingungen, Gelingensvoraussetzungen und Hinderungsfaktoren durch das Lehr-Lern-Tandem resümiert. Für zukünftige Semester werden personelle Konstellationen und die Optionen und Bedingungen für die Weiterentwicklung dieses Seminarkonzeptes skizziert.

5.1 Fazit des Lehr-Lern-Tandems

Eine studentische Rückmeldung aus dem Sommersemester 2022 „*Man hat sich nie allein gefühlt, man war nie hilflos.*“ lässt die über fünf Semester anhaltenden Belastungen der Studierenden durch ad hoc geänderte Lehrveranstaltungen und Abläufe deutlich werden. Die Digitalisierung der Lehrformate musste quasi über Nacht erfolgen, da die Pandemie den Takt in der Hochschule und Lehre angab. Jedoch waren und sind nicht alle Lehrformate dafür gleich gut geeignet, da für den praktischen Kompetenzerwerb die entsprechende Lernumgebung in Form von Fachkabinetten, Laboren und Werkstätten nur die Voraussetzungen schaffen kann. Die Weiterentwicklung des Seminarkonzeptes wurde durch das Lehr-Lern-Tandem als sinnvoll und notwendig eingestuft. Es galt in Zeiten großer Unsicherheit und permanenter Anpassungen neue Routinen und Rituale zu etablieren. Für den Entwurf eines tragfähigen und weiterentwickelbaren Seminarkonzeptes wurde viel Zeit und Sorgfalt investiert. Maßgeblich trugen die transparente und wertschätzende Kommunikation und Interaktion aller Agierenden dazu bei. Offenheit und Ehrlichkeit in digitalen oder synchronen Formaten schafften bei den Studierenden Vertrauen, das unabdingbar ist für den Aufbau eines Arbeits- und Kollaborationsverhältnisses. Als Hinderungsfaktoren für studentische Partizipation sind die mangelnde Bereitschaft oder das fehlende Interesse anzuführen. Zusätzlich behindert die Annahme von begründeten Rückmeldungen sowohl den individuellen Kompetenzerwerb als auch partizipative Entwicklungsprozesse. Schlussendlich bilden die Haltungen und der Wertekontext die Basis für alle Entscheidungen in der Hochschullehre und in eigenen Lehrveranstaltungen. Die Konstellationen aus Lehrperson, studentischer Hilfskraft und Studierenden variieren und erfordern daher für deren Fortführung differenzierte Prämissen und Ausrichtungen.

5.2 Ausblick der Lehrperson

Im Rollen- und Lehrverständnis der Lehrperson sind die Evaluations- und Reflexionsanteile über alle Phasen der Lehrveranstaltung fester Bestandteil und Ausgangspunkt der Planungen für die darauffolgenden Semester. Unabhängig von der Dauer der aktuellen pandemischen Lage oder anderer Herausforderungen braucht die Anbahnung studentischer Teilhabe und Partnerschaft *Zeit, Flexibilität* und *Vertrauen*

auf beiden Seiten des Bildungsprozesses in der Hochschullehre. Viele Studierende sind es noch nicht oder nicht mehr gewöhnt, dass Mitwirkung und ehrliche Meinungsäußerung gewünscht und auch geschätzt werden. Mut, Ausdauer und Flexibilität bilden das Fundament, um Hochschullehre nachhaltig und partizipativ zu gestalten.

Als einen positiven Ausblick auf Hochschulentwicklung in weiteren Bereichen wie der Forschung und institutioneller Gremienmitwirkung kann vorsichtig festgestellt werden, dass die Voraussetzungen für eine partizipative Weiterentwicklung nie so gut waren. Bereits verwirklichte Partizipationsgrade sollten dennoch stärker durch *best-practice*-Formate wahrnehmbar werden, damit Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozesse über alle Bereiche der Hochschule etabliert werden können. Digital aufbereitete Lehrinhalte und das *flipped-classroom*-Konzept werden weiterhin fester Bestandteil der Lehrveranstaltungen bleiben, können und werden jedoch nicht den fachpraktischen Kompetenzerwerb in der Lehrküche ersetzen.

Anmerkung

Kollegialen Austausch in der Partizipationsanalyse für das adaptierte Seminarkonzept erhielt die Verfasserin zum einen durch Franz Vergoehl (HDS 2-Modul Workshopleiter und Doktorand an der HafenCity Hamburg) und zum anderen durch die Doktorandin Bonny Brandenburger (Universität Potsdam, Weizenbaum Institut).

Literaturverzeichnis

- Autor:innengruppe AEDiL, Brum-Zaß, E., Bedenlier, S. & Reiffenrath, T. (Hrsg.). (2021). *innovative Hochschule: digital – international – transformativ*: Bd. 2. *Corona-Semester reflektiert: Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. wbv. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763966257>
- Biggs, J. B. & Tang, C. S. (Hrsg.). (2011). *SRHE and Open University Press imprint. Teaching for quality learning at university: What the student does* (4. Aufl.). McGraw-Hill Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brandenburger, B. (2022, September). A multidimensional and analytical perspective on Open Educational Practices in the 21st century. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 990675). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.990675>
- Bryson, C. (2016). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 84–86. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1124966>
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19693-0>

- Gloerfeld, C. (2020). *Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse: Didaktische Veränderungen am Beispiel der Fernuniversität in Hagen. Medienbildung und Gesellschaft* (Bd. 43). Springer VS.
- Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3>
- Heseker, H., Erbersdobler, H. & Maid-Kohnert, U. (2018). Ernährung – total und phänomenal. *ErnährungsUmschau*, (1), M13. <https://doi.org/10.4455/eu.2018.001>
- Raffaele, C. & Rediger, P. (2021). *Partizipation Studierender als Kriterium der Qualitätssicherung in Studium und Lehre* (HoF-Arbeitsbericht Nr. 117). Halle-Wittenberg. Martin-Luther-Universität. https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab_117.pdf
- Reich, K. (1977). *Theorien der Allgemeinen Didaktik: Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*. Ernst-Klett Verlag.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool; mit CD-ROM* (4. Aufl.). *Pädagogik und Konstruktivismus*. Beltz. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/allg_didaktik/reich_allg.didaktik_komplett.pdf
- Reinmann, G. & Schmohl T. (2016). Autoethnografie in der Hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free – Journal für freie Bildungswissenschaftler*, (3), 1-8. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf>
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019) Lehrplan Oberschule Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales.
- Straßburger, G. & Rieger, J. (Hrsg.). (2014). *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe*. Beltz Juventa.
- Technische Universität Dresden. (2018). *Studienordnung für das Fach Wirtschaft – Technik – Haushalt/Soziales (WTH) im Studiengang Lehramt an Mittelschulen*.
- Technische Universität Dresden. (2020). *Erste Satzung zur Änderung der Studienordnung für das Fach Wirtschaft – Technik – Haushalt/Soziales (WTH) im Studiengang Lehramt an Mittelschule*.
- Schmohl, T. (2019). Autoethnografie und wissenschaftliches Schreiben. *JoSch – Journal für Schreibwissenschaft*, (18), 80-84.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Klinkhardt.
- Wildt, J. & Wildt, B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. In Berendt, B.; Voss, H.P. & Wildt, J. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre, Teil H: Prüfungen und Leistungskontrollen. Weiterentwicklung des Prüfungssystems in der Konsequenz des Bologna-Prozesses* (S. 1-46). Raabe.

Winteler, A. & Forster, P. (2008). Lern-Engagement der Studierenden: Indikator für die Qualität und Effektivität von Lehre und Studium. *Das Hochschulwesen*, 56(6), 162-170. <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-6-2008.pdf>

Verfasserin

Carolin Uhlmann, Diplom-Berufspäd.ⁱⁿ
unter studentischer Mitarbeit von Mareen Staub und Felix Ruckdeschel

TU Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaft
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken
Fach Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales

Weberplatz 5, Raum 162
D-01062 Dresden

E-Mail: carolin.uhlmann@tu-dresden.de

Verena Gratzler & Michael Wukowitsch

Salutogene Begabungsförderung: Maßnahmen, Schnittstellen und Limitationen

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

Schlüsselwörter: Gesundheitsförderung, Begabungsförderung, Schnittstellen

Salutogenetic giftedness promotion: measures, interfaces and limitations

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

Keywords: health promotion, giftedness, interfaces

1 Einführung

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

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

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

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

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

2 Gesundheits- und Begabungsförderung

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

2.1 Schulische Gesundheitsförderung

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

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

Gesundheitsförderung zielt auf eine Stärkung von Ressourcen und Gesundheitspotenzialen ab, indem die Partizipation aller Beteiligten im Fokus steht. Diese meint die aktive Teilhabe und Mitbestimmung an Prozessen und gilt als Grundprinzip der Gesundheitsförderung (vgl. Rosenbrock & Hartung, 2012, S. 8ff.). Durch die Erlangung einer umfassenden Gesundheitskompetenz soll möglich werden, Entscheidungen treffen zu können, die die Lebensqualität nachhaltig verbessern (Sorensen et al., 2012, nach Pelika, 2013, S. 7).

Die Stärkung der Gesundheitskompetenz führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu einem Prozess – *Empowerment* – der Menschen dazu befähigt, Kontrolle über das eigene Leben als auch über gesellschaftliche Strukturen zu gewinnen, um so Herausforderungen zu bewältigen und persönliche Bedürfnisse im gesundheitlichen Kontext zu befriedigen.

Die schulische Gesundheitsförderung beruht auf acht Grundprinzipien, die *Kooperation und Vernetzung* aller relevanten Bereiche von Gesundheit, Bildung und Wissenschaft, die *Gleichberechtigung und Chancengleichheit* auch für benachteiligte Gruppen, sowie *Nachhaltigkeit, Evaluation* und *Dokumentation* von Prozessen und Ergebnissen umfassen (BMBWF, 1997).

Die Basis der schulischen Gesundheitsförderung bietet das Gesundheitskonzept der Salutogenese nach Antonovsky (1997), welches seinen Ursprung in den 1970er Jahren findet. Ausgehend von der Frage „Warum bleiben Menschen – trotz gesundheitsgefährdender Einflüsse – gesund?“ (Bengel & Lyssenko 2012, S. 14) wendet sich das salutogenetische Gesundheitsmodell vom bislang pathogenetisch-medizinisch geprägten, risikoorientierten Gesundheitsmodell ab (Dür & Felder-Puig, 2011, S.16).

Salutogener Unterricht umfasst neben der Einbeziehung der schulischen Gesundheitsförderung auch Faktoren der Motivation und Rhythmisierung des Unterrichts, das Konzept der neuen Autorität, Beziehungsgestaltung, das Raumklima sowie die Raumgestaltung. Weiterführend wird auch die Gesundheit und Rolle der Lehrperson mitgedacht und es ist eine Haltung gemeint, die Komplexität aushält, Autonomie ermöglicht, sinnvolle Bildungswege aufzeigt, Erfolge wertschätzt, Erfahrungen nützt und so Potential entfaltet (Badr, 2013).

2.2 Begabungen – ein dynamischer Prozess

Der Begabungsbegriff unterliegt seinem Verständnis nach, ebenso wie auch der Intelligenzbegriff, einem permanenten gesellschaftlichen, paradigmatischen Veränderungsprozess. Diskurse um den Begabungsbegriff werden von wissenschaftstheoretischen und methodischen Überlegungen geleitet. Sie lassen sich grundsätzlich zwei Strömungen zuordnen – der philosophisch/hermeneutischen Deutung auf der einen Seite und der empirischen Perspektive auf der anderen Seite (Weigand, 2011, S. 48). Lange Zeit herrschte die Vorstellung eines darwinistisch geprägten Begabungsbegriffes, der diesen als angeborene, vererbte Fähigkeit betrachtete und

daher als statisch determinierten Zustand verstanden (Kiso & Lagies, 2019; Hayo, 2012; Weigand, 2011). Seit Beginn der 1960er Jahre löste sich im deutschsprachigen Raum, vornehmlich geprägt durch Heinrich Roth, die Vorstellung, dass Begabung ein statisches Moment einer Fähigkeit ist, indem er 1952 explizit eine Trennung des Begabungsbegriffes von jenem des Intelligenzbegriffes postulierte. Im Gegensatz zur Intelligenz, die als Anfangsleistung erkannt wurde, formuliert Begabung eine prospektive Möglichkeit eines Zieles (Roth, 1973, S.129ff.).

Einem dynamischen Begabungsbegriff wohnen personenbezogene Faktoren sowie Umwelteinflüsse inne und beziehen individuelle Lernvoraussetzungen mit einem reichhaltigen Beobachtungsprozess mit ein (Hoyer, 2012, S.19). Die Erkenntnis, die zur Entwicklung eines dynamischen Begabungsbegriffes beitrug, führte unweigerlich zur Notwendigkeit eines gezielten Fördergedankens, um entwickelungshemmende Faktoren zu reduzieren und zu kompensieren (Kiso & Lagies, 2019, S. 9).

Im Münchner Hochbegabungsmodell (ergänzt von Kuhl & Solzbacher, 2019, S. 34) wird ein dynamischer Begabungsbegriff dargestellt, der wesentlich von nicht kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen, wie der Fähigkeit zur Stressbewältigung als auch von motivationalen Aspekten und Umweltmerkmalen geprägt wird. Dabei sieht Solzbacher (2019, S. 35) die entwickelte Begabung als Resultat günstiger Entwicklung nicht kognitiver Persönlichkeitsmerkmale, in Form der umschriebenen Selbstkompetenz, die wiederum auf die Lernumgebung zurückwirkt.

Der Begabungsbegriff an österreichischen Schulen orientiert sich maßgeblich am Grundsatzterlass zur Begabungs- und Begabtenförderung (Nr. 25/2017), der auf der Verwendung eines dynamischen Begabungsbegriffes beruht. Gleichzeitig wird im Grundsatzterlass gezielt zwischen den Begrifflichkeiten Begabungsförderung und Begabtenförderung unterschieden, wobei die Förderung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung mit allen Leistungspotentialen im Sinne der Chancengerechtigkeit im Fokus der Begabungs- als auch der Begabtenförderung steht.

Begabungen werden als „allen Menschen innewohnende potenzielle Fähigkeiten“ (BMBWF, 2017, S. 1) dargelegt, wobei die Entfaltung individueller Leistungspotentiale in aktiver Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt entstehen kann. Hier wird das Verständnis eines dynamischen Begabungsbegriffes verdeutlicht, indem dezidiert auf die Wirkung personaler Aspekte wie Motivation, Selbstvertrauen, Kreativität usw. hingewiesen wird.

3 Methode

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird das entsprechende Forschungsdesign mit den Erhebungs- und Auswertungsinstrumenten vorgestellt sowie die Auswahl der Stichprobe begründet.

3.1 Auswahl der Stichprobe

In der qualitativen Forschung liegt das Hauptaugenmerk auf der Beschreibung und Interpretation komplexer Sachverhalte und Lebenswelten, die keinen Anspruch auf eine Verallgemeinerung einer Grundgesamtheit stellen. Insofern hat das Untersuchungsfeld ein hohes Maß an Kontrastierung und Heterogenität an relevanten Merkmalen zu bieten (Akremi, 2019; Flick, 2002; Reinders, 2005).

Die erhobenen Daten können auf zwei Arten definiert werden, wobei das methodisch-abstrakte, vorab definierte Forschungsfeld dem inhaltlich offenen, gegenübersteht.

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wurde für die Stichprobenauswahl ein deduktiv vorab ausgewähltes Forschungsfeld definiert, welches durch die Auswahl der Personen einen hohen Grad an Vorwissen zu den Themenbereichen der Gesundheitsförderung als auch Begabungs- und Begabtenförderung vermuten ließ.

Ausgewählt wurden Interviewpersonen aus drei verschiedenen Schultypen – einer Volksschule, einer Mittelschule und eines Gymnasiums des Wiener Netzwerk Gesundheitsfördernde Schulen (WieNGS) mit und ohne einem derartigen Gütesiegel. Das WieNGS ist ein Netzwerk aus derzeit 156 Schulen aller Schularten, welche eine gesundheitsfördernde Ausrichtung auf unterschiedlichen Stufen im Schulkonzept verankert haben. Trägerorganisationen sind die Pädagogische Hochschule Wien als koordinierende Stelle, die Bildungsdirektion, die Österreichische Gesundheitskasse (ÖGK) sowie die Wiener Gesundheitsförderung (WIG). Diese unterstützen beratend, prozessbegleitend mit regelmäßigen Fortbildungsreihen, Coaching und Supervision als auch mit finanziellen Mitteln die Entwicklung schulischer Gesundheitsförderung an den teilnehmenden Schulen.

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe

	Volksschule	Mittelschule	Gymnasium
Lehrpersonal	1	2	
Lehrpersonal und WieNGS-Koordination		1	1
Direktion	1	1	
Schule mit WieNGS-Gütesiegel	✓	✓	
Schule ohne WieNGS-Gütesiegel			✓
insgesamt	2	4	1

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung ist die Stichprobengröße für die Validität weniger bedeutend. Ziel der ausgewählten Stichprobe ist es, ein möglichst brei-

tes Spektrum an tiefgreifenden Informationen zum Forschungsgegenstand zu generieren (Akremi, 2019, S. 325). Dieser Anforderung wird in diesem Beitrag Rechnung getragen, indem zum einen ein weites Feld an unterschiedlichen Schularten gewählt wurde. Weiters wird ein hohes Maß an Heterogenität gewährleistet, da als Expertinnen und Experten für die Interviews, Lehrpersonen und auch Direktorinnen gewonnen wurden. Im Zeitraum Mai bis Juni 2022 wurden insgesamt sieben Interviews an den jeweiligen Schulstandorten geführt. Soziodemographisch setzt sich das Sample aus sechs weiblichen und einer männlichen Person (Tabelle 1) zusammen.

3.2 Erhebungs- und Auswertungsinstrumente

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde zunächst der aktuelle Forschungsstand durch Literaturrecherche erhoben und dabei die begriffliche Rahmung, deren Einordnung und Abgrenzung mit Fokus auf den Gesundheits- und Begabungsförderungsbegriff erfasst. Die Ergebnisse wurden für die Erstellung von Interviewfragen mit dem Ziel herangezogen, Zugang zur Expertise der Befragten herbeizuführen und proaktiv neue Bereiche zu eröffnen (Helfferich, 2019, S. 620f).

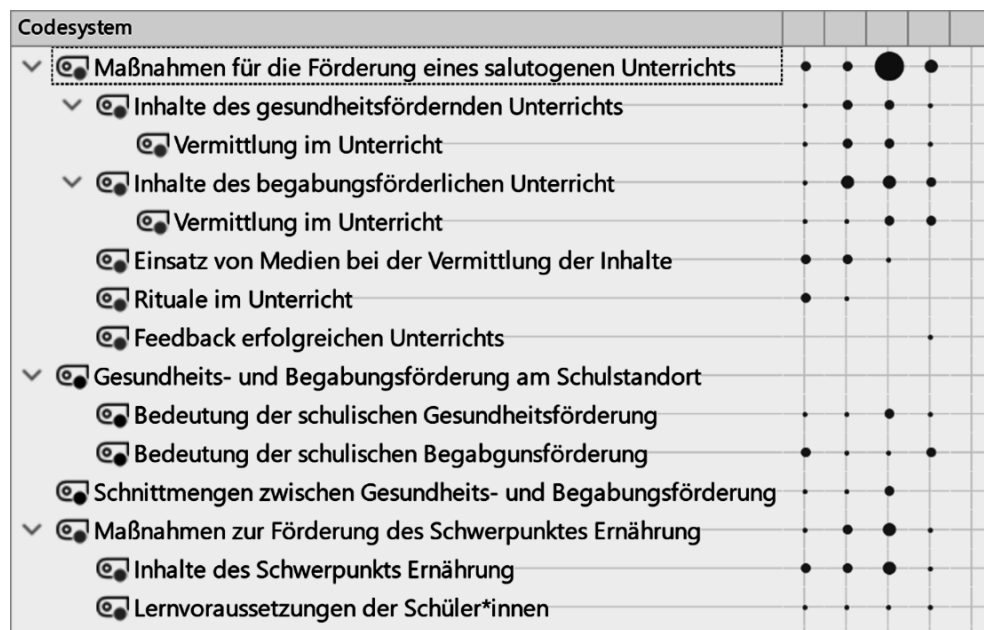


Abb. 1: Auszug über die Codierungen pro Interview im Code-Matrix-Browser (MAXQDA, 2022, eigener Datensatz). Größe der Kreise entspricht den Häufigkeiten.

Die Interviews wurden gemäß der Transkriptionstechnik von Mayring (2016, S. 91) und den Konventionen gemäß Flick (2012, S. 381) ins normale Schriftdeutsch

übertragen. Bei der systematischen Textanalyse wurde als Auswertungsinstrument die Software MAXQDA 2022 (Standard-Version) herangezogen, ausgehend von den Themenbereichen des Interviewleitfadens ein Kategoriensystem für die Basis-codierung entwickelt und durch den Prozess der Datenexploration um weitere Kategorien induktiv ergänzt. Für die Erhebung der Häufigkeitsverteilung der aufgezeichneten Inhalte wurde das Visualisierungswerkzeug des Code-Matrix-Browsers (Abbildung 1) angewendet (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 86-87).

Aufgrund der umfangreich codierten Segmente wurde zur fallbezogenen Zusammenfassung der Interviewaussagen die Funktion „Summary-Grid“ mit einer dreiteiligen Darstellung der inhaltlichen Matrix verwendet, welche die Grundlage der Ergebnisverschriftlichung darstellt (Kuckartz & Rädiker, 2020, S. 86-87).

4 Resultate

4.1 Maßnahmen für die Förderung eines salutogenen Unterrichts

Als Basis für die Förderung und Umsetzung von konkreten Maßnahmen für einen gesundheits- und begabungsfördernden Unterricht wurde in den durchgeführten Interviews wiederholt auf die Notwendigkeit des Zusammenspiels der Triade Schülerinnen/Schüler-Lehrkräfte-Eltern beschrieben, da Gesundheitsförderung als ganzheitliches, ein das gesamte Schulhaus prägendes Element, verstanden wird. Diesem Ansatz dienlich sind aus Sicht der Lehrkräfte der achtsame Umgang miteinander, die Gestaltung eines lernförderlichen Umfeldes sowie der Aufbau und die Rhythmisierung des Unterrichts, um Strukturen zu geben und ein vertrauensvolles Arbeiten zu ermöglichen.

4.1.1 *Bewegung und Unterricht*

Inhaltlich hat die Reduzierung von Covid-Maßnahmen im Unterrichtsgeschehen für Erleichterung gesorgt, beispielsweise können Kinder wieder aufgefordert werden, sich Dinge im Klassenzimmer selbst zu holen, um allzu lange Sitzplatzphasen einzudämmen. Bewegte Pausen, in denen im Gangbereich einzelne Stationen aufgebaut wurden, ermöglichten wieder, verstärkt das Bewegungselement in der lernfreien Zeit zu berücksichtigen. Auch die sogenannten bewegten Klassen mit ihrer Integration von unterschiedlichen Bewegungselementen in den aktiven Lernphasen konnten dadurch wieder ein Stück mehr Normalität in ihren Tagesablauf hineinbringen.

4.1.2 Digitales

Kritisch und differenziert wurde von den Standorten die Möglichkeit des Einsatzes von digitalen Lernszenarien im Zuge des salutogenen Unterrichts betrachtet. Man zeigt ein Verständnis für die Notwendigkeit einer digitalen Grundkompetenz, betrachtet aber ein Zuviel an digitaler Konfrontation kritisch:

Für mich kommen diese Medien zum Einsatz, aber sie stehen nicht an erster Stelle, das will ich dezidiert dazu sagen. Ich glaub auch, es ist in der heutigen Zeit notwendig, dass Kinder lernen, mit diesen Dingen umzugehen. Aber es darf nicht Überhand nehmen und ich denke, dass Kinder privat zum Teil zu viel damit zu tun haben und wir müssen aufpassen, dass es nicht zu viel wird. (Interview 1, 7. Juni 2022)

Das Arbeiten mit unterschiedlichen digitalen Geräten wird respektiert, aber deren reflektierter Einsatz als wichtige Aufgabe der schulischen Gesundheitsförderung verstanden.

4.1.3 Partizipation im Kollegium

Eine partizipative Struktur im Kollegium wird großgeschrieben, dazu gehört die regelmäßige und von der Unterrichtszeit entkoppelte Durchführung von Gesundheitstagen für Lehrkräfte, wo Platz für den kollegialen Austausch, der Äußerung von Fragen und Kritik und dem Aufbau und der Weiterentwicklung des Teamgeistes eingeräumt wird.

Im Zuge der Elternarbeit wurde von den interviewten Personen vor allem die Wichtigkeit betont, bereits vor dem Schuleinstieg der Kinder den Erziehungsberechtigten die hohe Bedeutung der Gesundheitsförderung am Schulstandort zu erläutern und diese bei der Umsetzung von Maßnahmen und Angeboten in das Boot zu holen.

4.2 Schnittmengen zwischen Gesundheits- und Begabungsförderung

Prinzipiell herrschte bei den interviewten Personen Konsens darüber, dass salutogener Unterricht in vereinfachter Weise dargestellt den Anspruch erhebt, dass es Kindern in der Schule körperlich und mental gut geht. Auch das Erkennen der Bedeutung der eigenen Gesundheit für den heranwachsenden Menschen wurde als Schnittmenge zwischen diesen beiden Domänen identifiziert:

Dieses Wissen, warum Gesundheit für mich als Mensch wichtig ist, hat auch etwas mit Begabung und Begabungsförderung zu tun. Wenn ich in diesem Bereich das nötige Wissen habe, dann weiß ich warum man sich täglich bewegen, gesund ernähren oder viel schlafen soll. (Interview 1, 7. Juni 2022)

Die Faktoren Zeit und adäquate Raumausstattung bedingen darüber hinaus den Prozess, die Aufgaben eigenständig und aus einer intrinsischen Motivation heraus zur eigenen Zufriedenheit schaffen zu wollen.

4.3 Didaktische Überlegungen im Schwerpunkt Ernährung

Angelehnt an fachdidaktische Leitfragen (Angele et al., 2021; Buchner, 2011) ließen sich unterschiedliche Inhalte identifizieren: Zunächst wird dem Erfassen der Ernährungsgewohnheiten der Lernenden durch den unmittelbaren Indikator der mitgebrachten Schuljause viel Bedeutung eingeräumt, wobei deutlich verändertes Konsumverhalten (beispielsweise Gemüse und Wasser anstatt Chips und Eistee) beim Einkauf der Schuljause als Rückmeldung in Bezug auf erfolgreiches Lernen von Seiten der Lehrenden wertgeschätzt wird.

Die inhaltliche Vermittlung findet in der Primarstufe im Sachunterricht im Zuge der Auseinandersetzung mit der Ernährungspyramide und der gesunden Jause statt, welche eine niederschwellige und altersadäquate Verknüpfung mit den Dimensionen des Lernfeldes Ernährung (Angele et al., 2021, S. 31-33) ermöglicht. Die Förderung des Trinkverhaltens während der Unterrichtszeit seitens der Lehrkraft wird bewusst in den Schulalltag integriert und durch die Teilnahme am Wiener Projekt „Wasserschule“ vertieft; auch kleine Incentives im Klassenraum wie gefüllte Obstkörbe werden von allen Kindern sehr geschätzt.

Die Begründung der ausgewählten Lerninhalte ergab sich auch bei den in der Sekundarstufe tätigen interviewten Personen durch bewusste Beobachtung der Ernährungsgewohnheiten der Kinder. Niederschwellige Interventionen in Form von Visualisierungen des Zuckergehalts von Limonaden und Energy-Drinks, Alternativen zu Fast-Food-Gerichten im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts oder die Vermittlung positiver Effekte durch einen ausgewogenen Speiseplan für die Heranwachsenden sind beim Thema Ernährung das Hauptanliegen der Lehrkräfte.

Weiters ermöglichte das Besuchen von außerunterrichtlichen Lernumgebungen wie Exkursionen zu Märkten und Bio-Bauernhöfen im Rahmen von mobilen Lerntagen eine Vertiefung der Unterrichtsinhalte. Die Home-Schooling-Phasen der Pandemie brachten für die Stärkung der Ernährungskompetenz eine Unterstützung des fachlichen Lernens durch digitale Medien mit sich, so wurde beispielsweise mit Apps das eigene Essen getrackt (damit ist das Aufzeichnen und Festhalten der zu sich genommenen Nahrungsmittel gemeint) oder es entstanden im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts viele Tik-Tok-Videos, die von den Lernenden äußerst professionell gestaltet und trotz Lernortwechsels als positives Feedback für erfolgreiches Lernen gewertet wurden.

4.4 Limitationen des salutogenen Unterrichts

Neben pandemiebedingten Einschnitten stellte die räumliche Komponente für die interviewten Personen die massivste Einschränkung bei der Durchführung eines aus ihrer Perspektive gelingenden salutogenen Unterrichts dar. Der Wunsch nach mehr Raum beinhaltet dabei auch klar definierte Rückzugsmöglichkeiten für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler im Rahmen des schulischen Alltags.

Weiters betonten die Schulleitungen immer wieder die Bedeutsamkeit der Vorbildwirkung ihrer Lehrkräfte für die Ess- und Trinkgewohnheiten. Für die Umsetzung eines salutogenen Unterrichts muss das gesamte Kollegium zusammenarbeiten und sich dieser Vorbildwirkung bewusst sein. Dies stellt mitunter eine gewisse Herausforderung dar:

Laut Leitbild sollte man vor den Schülern dann auch Wasser trinken, aber eine Kollegin besteht darauf, dass sie ihr Red Bull auch vor den Schülern trinken will, und zwar mit der Begründung, warum sie sich verstellen sollte. Dass alle Kollegen und Kolleginnen mitziehen, ist eine Challenge. Das ist schwieriger als bei den Schülern. (Interview 3, 20. Juni 2022)

5 Diskussion

Ausgehend davon, dass Begabung ein dynamischer Prozess ist, welcher Potentialfaltung, Selbstkompetenz und individuelle Entwicklung ermöglicht und im Kern eines gesundheitsfördernden Unterrichts das Konzept der Salutogenese verankert ist, lassen sich in der Theorie wesentliche Schnittstellen zwischen den Kompetenzfeldern zeichnen.

Lagies und Kiso (2019) subsumieren Einzelkompetenzen wie Motivation, Bremsung, Beruhigung und Konfrontation unter dem Begriff *Selbstkompetenzen* und stellen die Entwicklung dieser in den Mittelpunkt der Begabungsentwicklung, indem die Fähigkeit zugeschrieben wird, negative Umweltmerkmale kompensieren zu können, Krisen eigenständig zu lösen und Hindernisse zu überwinden. Selbstkompetenz ist maßgeblich verantwortlich für die Integration von persönlichen Erfahrungen beim Abrufen im Alltag benötigter Kompetenzen. Ebenso können Lust und Unlust im Lernprozess durch Selbstregulation aus eigener Kraft überwunden werden.

Die Fähigkeit der Selbstkompetenz stellt daher im dynamischen Begabungskonzept das verbindende Äquivalent zur Grundfrage der Salutogenese. Wird in der Salutogenese nach Faktoren gefragt, die es uns erlauben, trotz widriger Bedingungen gesund zu bleiben, so stellt sich im dynamischen Begabungsbegriff die Frage nach Faktoren der Selbstkompetenz, die dazu beitragen, unter widrigen Bedingungen Begabung auszuüben. Ebenso wird eine Analogie zum Kohärenzgefühl, dem Kernstück des salutogenetischen Gesundheitsmodells deutlich, indem Persönlich-

keitsaspekte sowie die Selbstkompetenz in den Mittelpunkt eines begabungsfördernden Unterrichts gerückt werden.

Die Ergebnisse der Erhebung verdeutlichen, dass diese in der Theorie erkennbaren Schnittmengen kaum als solche wahrgenommen werden. Der Fokus der schulischen Gesundheitsförderung liegt in den Bereichen der Ernährung und Bewegung, wobei die fachdidaktischen Überlegungen scheinbar in den Hintergrund rücken. Die explizite Vermittlung des Schwerpunktes Ernährung trifft in Schulen mit gesundheitsförderndem Leitbild auf wohlwollende Zustimmung und kann auf breites Engagement seitens der Lehrkräfte und Eltern bauen. Die fachpraktische Komponente wird dabei in der Sekundarstufe verstärkt durch digitale Lernszenarien oder durch dislozierten Unterricht unterstützt. Im Gegensatz zu naturwissenschaftlichen, kreativen oder sprachlichen Schwerpunkten ließen sich weder eine gezielte Auswahl der Unterrichtsinhalte durch Lehrplan oder Referenzrahmen noch Differenzierungsangebote durch die Entwicklung eigener Materialien oder Lernsettings mit Steigerungscharakter identifizieren; ein strukturiertes Planen und Arbeiten mit fachdidaktischen Leitfragen und inhaltlich breit aufgestellter Schwerpunktsetzung ist demnach ausbaufähig. Um das Potential beider Unterrichtsprinzipien entfalten zu können, bedarf es einer grundlegenden Haltung, die das ganzheitliche, gesundheitsfördernde Spektrum in den Blick nimmt.

Literatur

- Angele, C., Buchner, U., Michaenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung. Ein Studienbuch*. utb Waxmann.
- Akreml, L. (2013). Stichprobenziehung in der qualitativen Forschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 313-331). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_21
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Deutsche erweiterte Ausgabe von A. Franke. Dgvt-Verlag.
- Buchner, U. (2011). Fachdidaktik Ernährung. In U. Buchner, G. Kernbichler & G. Leitner (2011), *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (Schulheft 141, S. 29–32). Studienverlag. <https://schulheft.at/hefte/hefte-132-149/heft-141>
- Badr, N. & Seeger, S. (2015). Eine gesundheitsfördernde Schule machen! In Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau & Departement Gesundheit und Soziales Aargau (Hrsg.), *Gesundheitsförderung für Lehrpersonen und Schulleitungen. Ein Praxisbuch als Beitrag zur Schulentwicklung* (S. 12-27). Hep.
- BMBWF (2018). *Die gesundheitsfördernde Schule. Gesundheitsförderungsmaßnahmen des BMBWF im Kontext der Gesundheitsziele Österreich. Koordinationsstelle für Gesundheitsförderung in der Schule*. BMBWF. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5861f540-8574-4b26-8496-2306e66ee6dd/gesundheit_gfs.pdf

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2017). *Grundsatz-erlass zur Begabungs- und Begabtenförderung*. https://www.bmbwf.gv.at/T_hemen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_25.html
- BMGF (2017). *Gesundes Aufwachsen für alle Kinder und Jugendliche bestmöglich gestalten und unterstützen. Gesundheitsziel 6. Bericht der Arbeitsgruppe 2017*. BMGF. <https://gesundheitsziele-oesterreich.at/website2017/wp-content/uploads/2017/05/bericht-arbeitsgruppe-6-gesundheitsziele-oesterreich.pdf>
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. In BzGA (Hrsg.), *Forschung und Praxis in der Gesundheitsförderung* (Band 43, S. 1–147). BzGA.
- Dür, W. & Felder-Puig, R. (2011). *Lehrbuch schulische Gesundheitsförderung*. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. (5. Aufl.). Rowohlt.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Käpnick, F., Neuber, N., Solzbacher, C. & Zwitslerlood, P. (2020). *Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit – für alle: Beiträge aus der Begabungsforschung* (Vol. 9). Waxmann Verlag.
- Fölling-Albers, M. & Heinzl, F. (2007). Familie und Grundschule. In J. Ecarus (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 321–341). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und experteninterviews. In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 669–686). Springer.
- Hoyer, T. (2012). Begabungsbegriff und Leistung. Eine pädagogische Annäherung. In A. Hackl, C. Pauly, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabung und Leistung*. (S. 14–22). M. Karg-Stiftung.
- Kiso, C. & Lagies, J. (Hrsg.) (2019). *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion*. Springer VS.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse. Schritt für Schritt*. Springer.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfa-den*. Oldenbourg.
- Rosenbrock, R. & Hartung, S. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Partizipation und Gesundheit*. Huber, Hogrefe.
- Roth, H. (1973). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens* (14. Aufl.) Schroedel.
- Solzbacher, C. (2019). Begabungsförderung inklusiv gedacht – inklusiv gemacht – Den Potenzialen von (leistungsfähigen) Schülerinnen und Schülern gerecht werden. In C. Kiso & J. Lagies (Hrsg.), *Begabungsgerechtigkeit. Perspektiven auf stärkenorientierte Schulgestaltung in Zeiten von Inklusion* (S. 29–50). Springer VS.

| Salutogene Begabungsförderung

- Weigand, G. (2011). Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In A. Hackl [Hrsg.]; O. Steenbeck [Hrsg.]; G. Weigand [Hrsg.]: *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (S.48-54). M. Karg-Stiftung. <https://doi.org/10.25656/01:9129>
- World Health Organization. (1986). *Ottawa charter for health promotion, 1986*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/349652/WHO-EURO-1986-4044-43803-61677-eng.pdf?sequence=1>
- World Health Organization. (2020). *Constitution of the World Health Organization. Basic Documents. 49th edition Supplement*. World Health Organization. https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf

Verfasserin und Verfasser

Mag.^a Verena Gratzler, BEd und Michael Wukowitsch, BEd MA

Pädagogische Hochschule Wien
Institut für übergreifende Bildungsschwerpunkte
Grenzackerstraße 18
A-1100 Wien

E-Mail: verena.gratzler@phwien.ac.at | michael.wukowitsch@phwien.ac.at

Internet: www.phwien.ac.at

Susanne Obermoser, Jaqueline Pittino, Carina Gimpl & Ursula Buchner

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

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

Schlüsselwörter: Inhaltsanalyse, Studienaufgaben, Kategorien des Professionswissens

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

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

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

1 Das Anliegen der Analyse

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

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

| Fachdidaktisches Wissen (PCK)

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

2 Zum methodischen Vorgehen

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

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

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

sprochen werden: Somit ist die Summe der Häufigkeiten der Funde in Abbildung 1 nicht gleich der Summe der Studienaufgaben.

Die Autorinnen codierten getrennt voneinander in zwei unabhängigen Arbeitsteams, um die Ergebnisse der Codierung vergleichen zu können. Latente Merkmale des Textmaterials sind nur interpretativ zugänglich und begründen auch die Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse als Methode: Inwieweit die Betrachtung von Oberflächenmerkmalen (z. B. Schlüsselbegriffe, Inhalte) oder von Tiefenstrukturen, wie sie als kognitive Aktivitäten bei der Aufgabenbearbeitung über transitive Verben (Operatoren) zum Ausdruck gebracht werden, bedeutsamer sei, war Gegenstand zahlreicher Diskussionen innerhalb der Arbeitsteams.

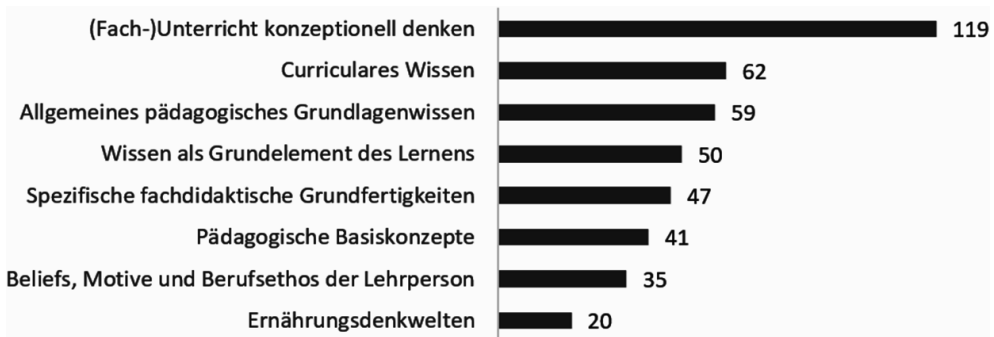


Abb. 1 Quantitative Auswertung der Codierung (absolute Häufigkeiten) (Quelle: eigene Darstellung)

3 Ergebnisse: Kategorien des Professionswissens

Aus der Zuordnung der Paraphrasen zu Einheiten größerer Ordnung (Codes und Subcodes) und ihrer Verdichtung in mehreren Durchgängen kristallisierten sich insgesamt acht *Kategorien* des Professionswissens heraus (Abbildung 1). Die **Subcodes** werden im folgenden Text fett gedruckt, *Kategorien* kursiv ausgewiesen. Aus Platzgründen wird an dieser Stelle auf eine literaturgestützte Begründung der Kategorienbildung verzichtet (Bezugsliteratur siehe Kap. 2).

3.1 Kategorie: Fachunterricht konzeptionell denken

Der Kategorie *Fachunterricht konzeptionell denken* wurden jene Studienaufgaben zugeordnet, in denen folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten gefragt sind:

- **Paradigmen und Perspektiven/Modi** wahrnehmen und mentale Werkzeuge erkennen, die für eine multimodale Erschließung des Lernfelds Ernährung zum Einsatz kommen

| Fachdidaktisches Wissen (PCK)

- **Fachspezifische Kompetenzen** identifizieren (ernährungskompetentes Handeln in sozialen Situationen, also die fachliche Interpretation von Ernährungskompetenz erweitert um personale, soziale, methodische und kommunikative Kompetenzen)
- **Schlüsselprobleme** (aus definierten Schnittstellen) und **Reflexionskategorien** für das Lernen im Lernfeld Ernährung formulieren
- **Unterricht** beobachten
- **Fachunterricht** zu diversen Lernwegen **planen, analysieren** (Rahmenbedingungen, Interaktionsprozesse, Ergebnisse) und **begründen**
- **Lernwirksamkeit** erfassen/messen
- **Adäquate Fachsprache** anwenden (inklusive Wechsel der Sprachebenen)

Items, die allgemein didaktischer Natur sind, also bspw. der Heterogenität der Lerngruppen mit Differenzierung und Individualisierung zu begegnen, wurden als *fachdidaktische Grundfertigkeit* (Kategorie 3.5) erkannt.

3.2 Kategorie: Curriculares Wissen

Studienaufgaben, die bspw. eine Auseinandersetzung mit (Fach)Lehrplänen, Referenzrahmen sowie Lehr-Lern-Materialien (fettgedruckte Subcodes) anregen, wurden der Kategorie *Curriculares Wissen* zugeordnet.

Curricula und Lehrpläne legen den Gegenstandsbereich dar und begründen die Auswahl und Ordnung der Lehrinhalte vor dem Hintergrund der Lern- und Entwicklungspotentiale der Lernenden („Learning Outcomes“). Curriculare Konzepte wurden im Zuge der Neuorientierung der Lehrpläne am Begriff Kompetenz von unterschiedlichen Interessensgruppen als **Referenzrahmen** formuliert, die dem fachspezifischen Lernen im Fachunterricht Ernährung eine Richtung weisen (sollen).

Die Bestimmung des Gegenstandsbereichs und die Ziele des Lernens im Fachunterricht sind abhängig vom Bildungsziel der Schule. Rechtlich verbindliche Kenntnisse zum professionellen Handeln in den unterschiedlichen Schulformen, Schulstufen und Fächerverbänden werden aus **Lehrplan-Analysen** gewonnen. Studienaufgaben dieser Kategorie regen zudem an, sich sowohl mit den **allgemeinen Schul- und Bildungstheorien** (Auseinandersetzung mit dem Schul- und Bildungsziel der unterschiedlichen Schularten) als auch mit den Bestimmungsstücken der **Fachlehrpläne** (z. B. Definition des Gegenstandsbereichs, Ziele des Lernens im Fach) auseinanderzusetzen. Darüber hinaus werden über eine **Analyse von Lehr-Lern-Materialien** für diverse Zielgruppen – auch solchen, die zum Unterschied zu Schulbüchern keiner Approbation unterliegen – curriculare Konzepte hinterfragt.

3.3 Kategorie: Allgemeines Pädagogisches Grundlagenwissen

Als *allgemeines pädagogisches Grundlagenwissen* wurde das Wissen und Können in den Handlungsfeldern Unterrichten, Erziehen, Beraten, Administrieren, Beurteilen und Innovieren identifiziert – mit den je spezifischen Anforderungen bzw. Handlungsprinzipien für Allgemeinbildung/Berufliche Bildung, die die Gesellschaft an die Schule und an den Fachunterricht stellt (Qualifikation, Selektion, Allokation). Studienaufgaben, die sich mit allgemein pädagogischem Grundlagenwissen auseinandersetzen, regen zur **Wissenschaftlichkeit im Umgang mit Wissen** an und fördern zudem die Fähigkeit und Bereitschaft, **Methoden fachspezifisch zu adaptieren**.

Pädagogische Handlungsfelder identifizieren (das Handeln in Situationen als professionelle Aktivitäten erkennen, planen und gestalten) und **Beurteilen** (allgemeindidaktische, allgemein didaktische Aspekte des Diagnostizierens einer Lernsituation und Gütekriterien für die Beurteilung im Fach) sind zwei weitere Aspekte, die der Kategorie „generisches pädagogisches Wissen und Können“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 485) zugerechnet wurden und in jedem Fachunterricht von Relevanz sind.

3.4 Kategorie: Wissen als Grundelement des Lernens

Mit Blick auf das fachspezifische Lernen sind grundlegende Kenntnisse über die Arten und Merkmale von *Wissen als Grundelement des Lernens* im Fach unumgänglich. Dieser Kategorie wurden jene Studienaufgaben zugeordnet, die sich mit folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten befassen:

- **Wissenskategorien** kennen und unterscheiden, wie bspw. Herkunft, Bewusstseinsgrad, Repräsentationsformen, Aussagegehalte usw. erkennen und auf entsprechende Realvollzüge des Lernens schließen
- **Repräsentationsformen** kennen, also bspw. Konzepte, mentale Modelle, Denk- und Handlungsstrukturen
- **Wissen modellieren** (Wissenselemente auswählen, darstellen, veranschaulichen) und so Sachverhalte auf eine, dem Verstehen der Lernenden angemessene Art visualisieren

Mit der Klärung des Verständnisses von *Wissen als Grundelement des Lernens* werden auch die im **Theorie-Praxis-Diskurs** angesprochenen unterschiedlichen Erwartungen an Fachunterricht reflektiert.

Baumert und Kunter (2006, S. 490) weisen darauf hin, dass in der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung der Qualität des Fachwissens (*Content Knowledge, CK*) vielfach zu wenig Augenmerk geschenkt wird: „Das Fach bestimmt bis in Einzelheiten hinein die Textur des Unterrichts“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 492). Daher

| Fachdidaktisches Wissen (PCK)

wurden in diese Kategorie auch Studienaufgaben aufgenommen, in denen es um fachliche Klärungen **zentraler fachlicher Konzepte und Basiskonzepte** aus den natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Domänen im Lernfeld Ernährung geht.

3.5 Kategorie: Spezifische fachdidaktische Grundfertigkeiten

Dieser Kategorie wurden jene Studienaufgaben zugeordnet, die sich mit den fachspezifischen Anforderungen bezogen auf das Lernen in Ernährung befassen – „Wer soll was, wie, warum, wozu und womit lernen?“ (**fachdidaktische W-Fragen identifizieren**). Studienaufgaben aus dieser Kategorie regen an, von den vielzähligen allgemeindidaktischen Prinzipien die von Angele et al. (2021, Kap. 7.1.3) gewählten vier **fachdidaktischen Prinzipien** zu argumentieren bzw. zu begründen und ihre Bedeutsamkeit für das fachliche Lernen zu erkennen: Wissenschaftsorientierung, Subjektorientierung, Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung.

Spezifische fachdidaktische Grundfertigkeiten werden von jenen untersuchten Studienaufgaben angesprochen, die sich mit der Planung und **Administration des fachpraktischen Unterrichts** für eine definierte Fachpraxis befassen: von der Planung der Arbeitsorganisation bis zur Begleitung und Moderation, sowie das dafür benötigte administrative Wissen und Können über das Lernen in Fachräumen, materielle Ressourcen und deren Verwaltung.

Auch in den beruflichen Handlungsfeldern Innovieren, Beraten und Erziehen werden *spezifische fachdidaktische Grundfertigkeiten* angesprochen: Studienaufgaben zum **Handlungsfeld Innovieren** im Verständnis von Schulentwicklung (Angele et al., 2021, S. 367) befassen sich mit der Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen für informelles Esskultur-Lernen im Setting Schule. Damit rückt der gelingende Vollzug einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Ernährungspraxis im Rahmen der Gemeinschaftsverpflegung in den Fokus. Studienaufgaben, die sich mit dem informellen Lernen in Ernährung auseinandersetzen, befassen sich mit den Hintergründen, Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Ziele bzw. Anliegen von Ernährungserziehung und Fachunterricht Ernährung. Interventionen im **Handlungsfeld Unterrichten, Erziehen und Beraten** bedürfen eines bewussten, ethisch reflektierten Umgangs mit Macht- und Abhängigkeitsverhältnissen sowie mit Instrumenten der Verhaltenskontrolle.

Zu den *spezifischen fachdidaktischen Grundfertigkeiten* zählt auch die **fachsprachliche Kommunikation**, z. B. der bewusste Einsatz von Stilmitteln oder Metaphern. Diese wird als fachdidaktische Kompetenz abgegrenzt von dem fachsprachlichen Verständnis in Kategorie 3.1, die *Fachsprache* adäquat dem konzeptionellen Verständnis von Fachunterricht entsprechend zu *denken*.

3.6 Kategorie: Pädagogische Basiskonzepte

Die untersuchten Studienaufgaben, die sich mit **Theorien des Lernens** und Theorien der Entwicklung der Persönlichkeit befassen, öffnen den Blick auf die Vielfalt möglicher Wirkungszusammenhänge, die Lernen im Lernfeld Ernährung entfaltet. Hierzu zählt auch die Auseinandersetzung mit **Menschenbildern**, die ihrerseits wiederum in die Formulierung allgemeindidaktischer, fächerübergreifender Grundsätze einer Lernförderung durch Differenzierung und Individualisierung in heterogenen Lerngruppen einfließen. Diese Theorien des Lernens sowie darauf basierende Hypothesen zur Wirksamkeit von Lernsettings wurden als *pädagogische Basiskonzepte* identifiziert. Ebenso wurden Studienaufgaben dieser Kategorie zugeordnet, die (**allgemeine, überfachliche**) **Lehrstrategien** thematisieren, wie bspw. Methoden des Feedbacks, Scaffolding (Cognitive-Apprenticeship-Ansatz) oder sprachsensibler Unterricht und sprachförderliche Lernaktivitäten in analoger und digitaler Form.

Auch die grundsätzliche Kenntnis, wie **fächerübergreifende Kompetenzen** (z. B. Gesundheitskompetenz, Gestaltungskompetenz, Soziales Lernen, Ethisches Lernen) operationalisiert werden, wurde der Kategorie *pädagogische Basiskonzepte* zugeordnet – als fächerübergreifende Prinzipien sollen diese in jedem Fachunterricht, auch mit fachspezifischen Charakteristika, verwirklicht werden.

3.7 Kategorie: Beliefs, Motive und Berufsethos der Lehrperson

Der (**selbst-)**reflexive Umgang mit den eigenen subjektiven Theorien ist ein Merkmal professionellen Handelns und steht im Mittelpunkt der Studienaufgaben der Kategorie *Beliefs, Motive und Berufsethos der Lehrperson*.

Eine Berufsethik, wie sie auch in den pädagogischen Leitbildern der Schule zum Ausdruck gebracht wird, hat eine wichtige Orientierungsfunktion. **Haltungen (berufsethische Werte)** und Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Engagement bzw. Enthusiasmus spielen im Beruf der Lehrperson eine bedeutsame Rolle – wie Forschungen zu Gesundheit und Resilienz von Lehrpersonen aufzeigen.

Beliefs umfassen Annahmen über die Wirksamkeit von Lernen im Setting sowie von Theorie- und Praxisunterricht und pädagogische Grundüberzeugungen bezogen auf den Umgang mit Lernenden bzw. die eigene Aufgabe als Lehrperson. Epistemologische Überzeugungen, also Vorstellungen und subjektive Theorien, die Personen über das Wissen und den Wissenserwerb im Fach entwickeln, wurden als **subjektive Lerntheorien** und **subjektive Lehrtheorien** codiert. Glaubenssätze für ‚gutes‘ oder ‚richtiges‘ Lernen bzw. ‚gutes‘ Lehren im Fachunterricht Ernährung zeichnen sich durch starke Wirksamkeitsüberzeugungen aus, ohne empirisch belegt werden zu können. Auch Studienaufgaben, die anregen, sich mit den persönlichen Meinungen zur Rolle von Schule bzw. der Aufgabe des Fachunterrichts auseinanderzusetzen (**subjektive Bildungstheorien**) wurden dieser Kategorie zugeordnet –

| Fachdidaktisches Wissen (PCK)

in Abgrenzung zur Kategorie 3.2 *Curriculares Wissen*, die die Auseinandersetzung mit Schul- und Bildungstheorien der einschlägigen fachwissenschaftlichen Literatur bzw. der einschlägigen Rechtsverordnungen anspricht.

3.8 Kategorie: Ernährungsdenkwelten

In Abgrenzung zu den Studienaufgaben, die sich mit Beliefs der Lehrperson, berufsethischen Motiven und allgemeinen subjektiven pädagogischen Konzepten des Lehrens und Lernens im Lernfeld Ernährung befassen, wurden in dieser achten Kategorie *Denkwelten zu Ernährung und Essen* zusammengefasst.

Beim Denken eines Sachverhalts in **Basiskonzepten** (Angele et al., 2021, S. 173) oder in den beispielhaften **zentralen inhaltlichen Konzepten** (Angele et al., 2021, S. 172) geht es im Unterschied zum fachlichen Wissen der Lehrperson (vgl. Kategorie 3.4) um das Wissen und Verstehen der Wirklichkeitskonstruktionen der Zielgruppe. Studienaufgaben aus der Kategorie *Ernährungsdenkwelten* regen daher an, **fachliche Präkonzepte** (der Lernenden) zu **erheben** und ein Bewusstsein zu entwickeln, dass ‚lebenslange‘ Lernerfahrungen im Lernfeld Ernährung als Vorwissen mitbestimmen, wie Lernangebote wahrgenommen werden und wie Lernen realisiert wird. Die Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Aspekten der *Ernährungsdenkwelten* ist vor allem dann von fachdidaktischem Mehrwert, wenn sie bei der (Re-)Konstruktion von Basiskonzepten unterstützt und hilft, zentrale inhaltliche Konzepte im fachwissenschaftlichen Sinne zu erschließen bzw. zu modulieren.

Das Wahrnehmen, Kommunizieren und Reflektieren von Ernährungshandeln und das Identifizieren sowie Beurteilen ernährungsrelevanter Fragestellungen in **kulturellen Praxen** von Gesundheit, Konsum, Arbeit, Freizeit usw. werden als grundlegende Elemente fachdidaktischen Wissens bzw. Könnens erachtet. In einer nach freiheitlichen, marktwirtschaftlichen Prinzipien organisierten Wirtschaftsordnung zählt dazu auch ein professioneller Umgang mit von **Interessensverbänden** eingebrachten Konzepten bspw. zur Verantwortung von Schule und Fachunterricht im Lernfeld Ernährung.

4 Ausblick

Ebenso wie Lernaufgaben eine Schlüsselrolle für das eigenständige, aktive Lernen im Fachunterricht zugesprochen wird, übernehmen Studienaufgaben eine wichtige Funktion im Professionalisierungsprozess: Sie regen an, sich aktiv und selbstständig an der Konstruktion von Wissen und Reflexion des Handelns im Beruf zu engagieren und eine lernende, forschende Haltung zu entwickeln.

Der Nutzen einer Auseinandersetzung mit dem Studienmaterial wird insofern als hoch eingeschätzt, als dass sie hilft, einen kritisch-konstruktiven kollegialen

Diskurs zur hochschuldidaktischen Ausbildungspraxis für die Lehre im Unterrichtsfach Ernährung anzuregen. Ein systematischer, theoriegeleiteter Blick auf die hochschuldidaktische Ausbildungspraxis im Lehramt Ernährung schärft die Wahrnehmung der Spezifika, die eine eigenständige Fachdidaktik Ernährung im Lehramtsstudium auch begründen (Reinhardt et al., 2021; Rothgangel et al., 2021). Durch die inhaltsanalytische Betrachtung der Studienaufgaben werden Elemente einer fachdidaktischen Theorienbildung sichtbar. Ohne hier bereits den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben wäre es – bspw. im Rahmen hochschuldidaktischer Diskurse – auf Basis der vorliegenden Analyse möglich herauszuarbeiten, in welcher Relation diese Elemente zueinander stehen und die Theorienbildung einer Didaktik der Ernährungsbildung für die diversen Studiengänge zum Lehramt Ernährung entsprechend zu konturieren.

Literatur

- Altrichter, H., Helm, C. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). *Unterrichts- und Schulqualität*. Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz: SQA Schulqualität Allgemeinbildung, BM:UK.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. UTB Waxmann.
<https://doi.org/10.36198/9783838555980>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
<https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bayrhuber, H., Abraham, U., Frederking, V., Jank, W., Rothgangel, M. & Vollmer, H. J. (2017). *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. Allgemeine Fachdidaktik, Band 1. Waxmann.
- Döring, R. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- KMK. (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019.
- KMK. (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. & (Hrsg). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830974338>
- MAXQDA. (2021). *Software für qualitative Datenanalyse*, 1989 – 2021, VERBI Software. Consult, Sozialforschung GmbH.
- Neuweg, G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz

| Fachdidaktisches Wissen (PCK)

- & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-606). Waxmann.
- Reinhardt, V., Rehm, M. & Wilhelm, M. (Hrsg.). (2021). *Wirksamer Fachunterricht. Eine metaanalytische Betrachtung von Expertisen aus 17 Schulfächern*. Schneider Verlag Hohengehren.
- RIS (2022) Bundesgesetz über den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR-Gesetz) StF: BGBl. I Nr. 14/2016
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus – Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2. Waxmann.
- Schlegel-Matthies, K. & Wespi, C. (2020). *Wirksamer Unterricht für Lebensführung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schneijderberg, C., Wiczorek, O. & Steinhardt, I. (2022). *Qualitative und quantitative Inhaltsanalyse: digital und automatisiert*. Beltz Juventa.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Waxmann.

Verfasserinnen

Susanne Obermoser, Mag.^a, Dr.ⁱⁿ
Jaqueline Pittino, BEd, MA
Carina Gimpl, BEd, MA
Ursula Buchner, Mag.^a, Dipl. Päd.ⁱⁿ (Prof.ⁱⁿ i. R.)
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23-25
A-5020 Salzburg
E-Mail: susanne.obermoser@phsalzburg.at

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

Ein Mehrebenenmodell zur Erfassung professioneller Handlungskompetenz von Fachlehrpersonen der Ernährung

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

Schlüsselwörter: Professionswissen, fachdidaktisches Wissen & Können, Ernährungsdidaktik

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

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

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

1 Spezifika des Professionswissens für das Lehramt

Fragen zur Ernährung des Menschen werden aufgrund der gegebenen Alltags- und Lebensnähe in vielen Unterrichtsgegenständen als beispielhafte Lernanlässe aufgegriffen, um die fachspezifischen Prozeduren des jeweiligen Gegenstandsbereichs zu üben (Sprachen, Mathematik, Digitale Kompetenzen, Entwicklung von Urteilskompetenz unter Anwendung formaler Prinzipien wie Ethik, Logik, Recht). Aus der Vielzieligkeit des Lernens hinsichtlich des Wissens- und Kompetenzerwerbs auch innerhalb der ernährungsbezogenen Unterrichtsfächer kann jedenfalls geschlossen werden, dass fachdidaktisches Wissen und Können im Gegenstandsbereich ‚Ernährung des Menschen‘ nicht für alle Lehrenden gleich sind. Viele Kompetenzfacetten einer ‚guten‘ bzw. ‚erfolgreichen‘ Lehrperson¹, wie sie in Konzeptionen des Professionswissens operationalisiert und teilweise empirisch begründet werden können, entfalten auch eine positive Wirkung auf ein verständiges Lernen im Lernfeld Ernährung, sind also allgemeiner fachdidaktischer Natur

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

2 Zur Bestimmung des Professionswissens

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

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

2.1 Domänen des Professionswissens

Der US-amerikanische Bildungspsychologe Shulman (1987, S. 8) nennt sieben Quellen, aus denen sich das Professionswissen speist: Fachwissen, allgemeindidaktisches Wissen, curriculares Wissen, fachdidaktisches Wissen, Wissen über Lernende und ihre Eigenschaften, Wissen über Bildungskontexte, Wissen über Bildungsziele, -absichten und -werte sowie deren philosophische und historische Grundlagen. Diese Kategorien des Professionswissens haben sich auch in nachfolgenden empirischen Studien zur Expertise von Lehrenden als zentral erwiesen (Terhart et al., 2014; Neuweg, 2014; Rothgangel et al., 2021). In den Forschungen zur Wirksamkeit der Lehramtsausbildung stehen heute vor allem drei Wissensdomänen im Fokus: das Fachwissen (*content knowledge*, CK), das fachdidaktische Wissen (*pedagogical content knowledge*, PCK) und das allgemeine pädagogische Wissen (*general pedagogical knowledge*, PK). Sie bilden gemeinsam mit den Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) als Studienfeld für das Handeln in der Praxis (*knowing in action*) die ‚Säulen‘ des Studiums für das Lehramt. Innerhalb dieser Wissensdomänen wurden Kernkompetenzen professionellen Wissens und Könnens weiter ausdifferenziert, in allgemeiner (KMK, 2019) und in fachspezifischer Interpretation (Curricula der Lehramtsstudien).

2.2 Facetten und Entwicklung professioneller Handlungskompetenz

Dem Kompetenzbegriff nach Weinert (2001) folgend, wird die professionelle Handlungskompetenz in den vielseitigen Facetten von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften einer Lehrperson ausformuliert (Abbildung 1). Als **Wissens-Komponenten** werden dabei Sach- und Strategiewissen, also Wissen und Können im Sinne eines sowohl theoretisch-formalen als auch praktisch-orientierten Wissens, aus den unterschiedlichen Domänen des Professionswissens (PK, CK, PCK einschl. PPS) verstanden.

Wie Neuweg (2014) ausführt, kann das Können der Lehrenden – das Handeln in der Praxis (des jeweiligen Handlungsfeldes im Beruf) – nicht direkt aus fachlichen oder pädagogischen Domänen abgeleitet werden. Dieses praktische Wissen, das im schnellen Handlungsvollzug häufig implizit bleibt, beruht im Wesentlichen auf einer „intuitiven Interpretation der Situation, die es erlaubt, das sachlich Gebotene zum rechten Zeitpunkt und in einer sozial und moralisch vertretbaren Form zu tun“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 35). Hierbei werden **personale Fähigkeiten und Bereitschaften** erkannt, die als bedeutsam für qualitätvollen Unterricht erachtet und mit Leistungsentwicklungen der Lernenden in Beziehung gesetzt werden. Dazu zählen bspw. die Motivation, die Fähigkeit zur Selbstregulation sowie Überzeugungen und Werthaltungen einer Lehrperson.

Es wird davon ausgegangen, dass sich das Können der Lehrperson als situationsgerechtes Verhalten durch eine theoriegeleitete, systematische, begleitete Reflexion im jeweiligen Handlungsfeld entwickelt. Diese Entwicklung wird als abhängig von Persönlichkeitsvariablen (wie bspw. Offenheit, Gewissenhaftigkeit, Resilienz), von Prozessen der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den eigenen praktischen Erfahrungen (z. B. Ambiguitätstoleranz) und den Angeboten expliziten Wissens (z. B. Theorien des Lernens und Modelle der Entwicklung der Persönlichkeit als Orientierungen für das Handeln im pädagogischen Kontext) betrachtet. Professionelle Handlungskompetenz geht jedenfalls über das, was im Rahmen des Lehramtstudiums angeeignet werden kann, hinaus und ein berufsbegleitendes Lernen wird folgerichtig auch über das Dienstrecht verpflichtend eingefordert. In den fachdidaktischen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wird der theoriegeleiteten Reflexion von pädagogischen Handlungssituationen in kollegialen Gremien über Feedback, Mentoring, Intervision oder Aktionsforschung eine Schlüsselrolle im Professionalisierungsprozess zugesprochen. Neben den formalen Fortbildungen sind informelle Lerngelegenheiten (Austausch mit dem Kollegium in regionalen Arbeitsgemeinschaften und virtuellen Plattformen, Rückmeldungen aus der Interaktion mit Lernenden zu Lernerfahrungen) vor allem für die motivational-selbstregulativen Aspekte der Kompetenzentwicklung bedeutsam (Baumert & Kunter, 2011).

Das Wissen der Lehrenden wirkt kontextspezifisch. ‚Worauf es in einer Situation ankommt‘, wird bspw. in Lektionsanalysen im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien rekonstruiert. Auch das Studium von Fallvignetten bietet sich an, um Kontextsensitivität als Facette von Handlungskompetenz zu trainieren und ggf. auch messmethodisch zu erfassen (Angele et al., 2021).



Abb. 1: Strukturmodell professioneller Handlungskompetenz (Quelle: eigene Darstellung modifiziert in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2006, S. 481 und Kunter et al., 2011, S. 32)

3 Die Ernährung des Menschen als Gegenstand des Lernens

Wie Allemann-Ghionda und Terhart (2006, S. 8) ausführen, ist die Suche nach spezifischen Merkmalen des Professionswissens von Fachlehrpersonen vom Grundgedanken getragen, dass „eine qualitativ bessere Lehrerbildung zu einer höheren Wirksamkeit des Lehrerhandelns und somit auch zu besseren schulischen Leistungen auch unabhängig vom kulturellen und sozialen Kapital der Eltern führen könnte“.

Im Lernfeld Ernährung bestimmen kulturell und sozioökonomisch bedingte Einstellungen, Verhaltensweisen und Vorwissen nicht nur die Wahrnehmung und Annahme von Lernangeboten seitens der Lernenden, sondern auch die Gestaltung und Evaluation von Bildungsangeboten seitens der Lehrenden in einer bemerkenswerten Weise². Mit den damit verbundenen Herausforderungen müssen sich Studierende und Lehrende in fachlicher, fachdidaktischer, pädagogischer als auch persönlicher Hinsicht auseinandersetzen, um Lernsituationen kompetent einzuschätzen und in den diversen pädagogischen Handlungsfeldern professionell zu handeln.

3.1 Das Verständnis von Ernährungshandeln als kulturelle Basishandlung

Ernährungswissen wird im System der Wissenschaften unterschiedlichen Domänen und Bezugsdisziplinen zugeordnet und entstammt letztlich drei fundamentalen Wissenskategorien: dem Wissen aus der physischen Welt (Natur und Technik), dem Wissen aus der sozialen Welt (Mensch und Gesellschaft) sowie dem Wissen über Darstellungs- und Kommunikationsformen (formal und kreativ) (Fischer et al., 2012; Beyer, 2014; Greiner et al., 2019).

Der Umfang des Lernfelds, das sich mit ‚Ernähren‘ als kultureller Basishandlung auseinandersetzt, wird von Angele et al. (2021, S. 29) über fünf paradigmatische Handlungsbereiche präzisiert. Wie in Abbildung 2 dargestellt, kann innerhalb jedes paradigmatischen Handlungsbereiches das Ernährungshandeln als kulturelle Praxis in subjektiv erlebbarer und objektiver Gestalt beschrieben werden. Die Manifestationsformen von Kultur – Verhalten, Kognitionen, Raum-Zeit-Strukturen, materielle Artefakte, Körperpräsenz, Emotionen bzw. Befinden der Agierenden (Esslinger-Hinz, 2020) – bilden eine Sichtstruktur, aus der sich ein ‚Alltagswissen‘ speist. Dieses beruht wie wissenschaftliches Wissen auf Begründungen und Rechtfertigungen, welche aber – im Unterschied zu wissenschaftlich gesichertem Wissen (Popper, 1997) – nicht intersubjektiven (objektiven) Ansprüchen standhalten müssen.

Ein Spezifikum des Lernens im Lernfeld Ernährung ist die wechselseitige Abhängigkeit der Erfahrungs- und Ausdrucksdimension von Esskultur. Über die Erfahrung des Selbst, das subjektive Erleben und dem damit verbundenen emotiona-

| PCK Ernährung

len Befinden entwickelt sich ein subjektives Gefühl von ‚Richtigkeit‘ des Handelns im esskulturellen Erfahrungsraum. Vielfältige Aspekte des Wissens im Lernfeld Ernährung, die über Prozesse der Enkulturation und Sozialisation, Erziehung und Bildung angeeignet werden, ermöglichen das sich verständige Bewegen in sozial definierten Situationen. Lernende bringen stets eine einschlägige ‚lebenslange‘ Lernerfahrung ein und diesem Vorwissen, diesen Präkonzepten, Interessen, Einstellungen bzw. subjektiven Sinn- und Deutungsstrukturen kommen eine entscheidende Rolle bei der Wahrnehmung und Verarbeitung von Lernangeboten in und außerhalb der Schule zu. Irritationen bzgl. eines ‚nicht richtigen‘ Vollzugs, aber auch Neugier und Aufgeschlossenheit gegenüber alternativen Zugangsweisen zu Welt erzwingen bzw. eröffnen Lernerfahrungen, die mit einer Erweiterung des Ich-bezogenen Erfahrungshorizonts einhergehen.

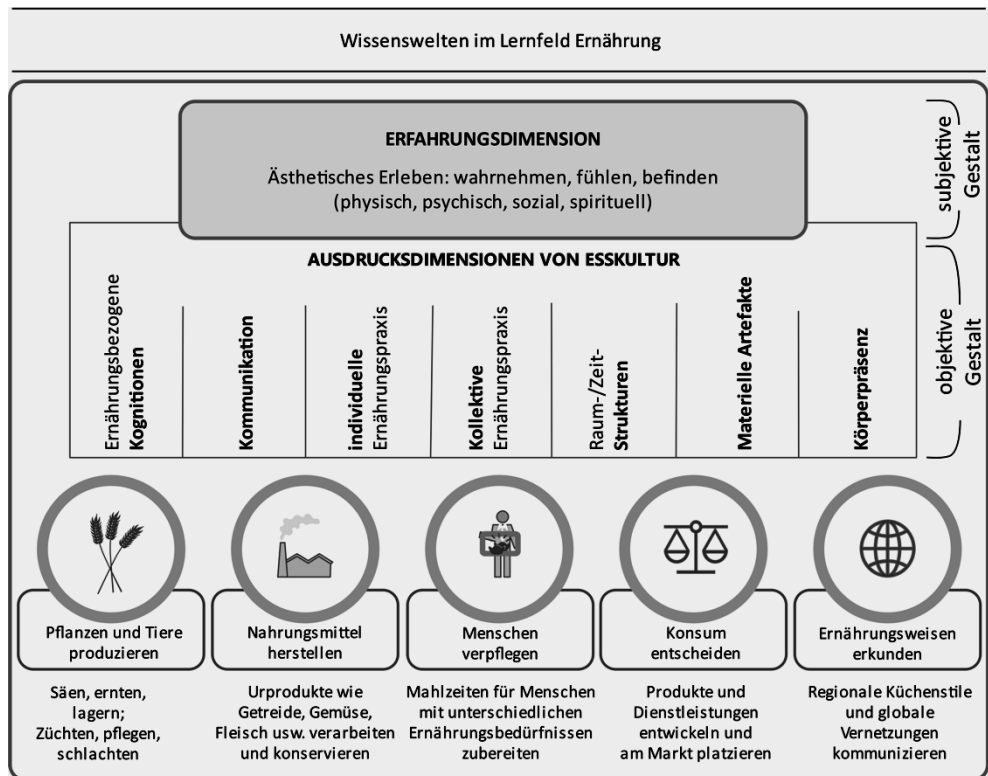


Abb. 2: Subjektives Erleben und objektive Gestalt von Ernährungshandeln als kultureller Praxis (Quelle: eigene Darstellung inspiriert von Schambeck, 2013, S. 168)

Von einem ‚ernährungsgebildeten‘ Menschen wird erwartet, dass er die subjektive Gestalt des Erlebens sowie die Herausforderungen der ‚Außenwelt‘ in seinem ernährungsbezogenen Wissen, Werten und Handeln sinnstiftend integrieren kann.

Differenzfähigkeit und Perspektivenwechsel in konkreten Handlungssituationen ermöglichen bspw. Folgen von Ernährungspraktiken zu antizipieren, ernährungsrelevante Bedürfnisse anderer anzuerkennen, Widersprüchlichkeiten aushalten zu können und letztlich trotz der Interessens- und Meinungsvielfalt am Ernährungssektor eine bedarfsgerechte, sozial und ökologisch verträgliche Ernährungsentscheidung fällen zu können (Angele et al., 2021; Schlegel-Matthies et al., 2022). Neben diesen Ansprüchen einer Allgemeinbildung im Lernfeld Ernährung erweitert berufliche Bildung die einschlägigen fachlichen Handlungskompetenzen in ausgewählten Tätigkeitsbereichen.

3.2 Zur Polyvalenz der Ziele des Lernens im Fachunterricht

Das Esskultur-Lernen im Setting unterscheidet sich im Realvollzug des Lernens qualitativ vom Lernen im Fachunterricht Ernährung, der in das Denken in grundlegenden Wissens- und Reflexionskategorien wissenschaftlichen Wissens einführt³. Im Fachunterricht Ernährung werden Ernährungssituationen analysiert und bewertet sowie ernährungskompetentes Handeln in beispielhaft ausgewählten Alltagssituationen handelnd erprobt bzw. gestaltet. Die Lernenden werden in unterschiedlichen Rollen angesprochen. Die Lernaufgaben gehen dabei von den Anforderungen in diversen lebensweltlichen Bezügen aus, die sich im Privathaushalt, in Freizeit, Arbeits- und Berufswelt stellen. Ernährungskompetentes Handeln wird fiktiv (Problemlösen an Lernaufgaben) und real bspw. über Ernährungsmanagement in der Lehr- und Betriebsküche oder über zivilgesellschaftliches Engagement erprobt. Allgemeinbildender Fachunterricht fokussiert dabei auf die Persönlichkeitsbildung bzw. Entwicklung von Urteilskompetenz. Für die (vor)berufliche Bildung steht die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (Ernährungskompetenz als fachkompetentes Handeln in sozialen Situationen) als Ziel des Lernens im Fachunterricht im Fokus (Angele et al., 2021, S. 213). Was bedeutet die Polyvalenz der Ziele des Lernens für die Professionalisierung für das Lehramt Ernährung?

4 Ein Mehrebenenmodell als Grundlage (fach)didaktischer Diskurse

Qualitätsvolles (gutes, wirksames)¹ Unterrichten wird als ein Zusammenspiel von Lernangeboten und ihrer Nutzung durch die Lernenden gedacht (Helmke, 2017). **Fachdidaktisches Wissen** bezieht sich im engeren Sinne auf das Wissen und Können der Lehrpersonen dahingehend, wie durch entsprechende Unterrichtsgestaltung im Fach das Lernen gefördert werden kann.

Fachdidaktik Ernährung, als Theorie des Lehrens und Lernens im Lernfeld Ernährung, kann einerseits auf einen enormen Wissensschatz aus zahlreichen Bezugsdisziplinen (Angele et al., 2021, S. 26) zugreifen. Studien, die Zusammenhänge zwi-

schen Lehrqualität und dem Lernen im Lernfeld Ernährung darstellen wollen, stehen andererseits vor großen methodischen Herausforderungen. Auch wenn es wohl „Facetten und relevante Aspekte von Unterrichtsqualität gibt, die sich einer Operationalisierung und Messung entziehen“ (Puffer & Hofmann, 2016, S. 116), geht es in der Bestimmung des Professionswissens darum, jenes Lehrerwissen, ...

das in bedeutsamer Weise auf Schülerleistungen durchschlägt [zu erheben, Anm. d. A.], und zu fragen, wo und wie Lehrer dieses Wissen erwerben, insbesondere, inwieweit die bestehenden Ausbildungsangebote relevante Beiträge zu dessen Aufbau leisten (Neuweg, 2014, S. 588).

In dem in diesem Beitrag vorgestellten Mehrebenen-Modell (Abbildung 3) werden spezifische Merkmale des fachspezifischen Professionswissen für Lehrkräfte, die im Lernfeld Ernährung pädagogisch tätig sind, verortet.

4.1 Wissen als Grundelement des Lernens

4.1.1 Zum Zusammenhang von Fachwissen und fachdidaktischem Handeln

Es steht außer Zweifel, dass neben dem allgemeinen pädagogischen Wissen und Können aus der Säule der Bildungswissenschaften ein **fundiertes Fachwissen** die Grundlage ist, auf der „fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 492). Dieses Fachwissen kann unterschieden werden in ...

- ✓ fachbezogenes *Alltagswissen* (z. B. verständige Teilhabe am Nahrungsversorgungssystem in arbeitsteilig organisierten Gesellschaften),
- ✓ fachbezogenes *Schulwissen* (z. B. Begründungen für Ernährungsempfehlungen diverser normsetzender Instanzen kennen und aus dem je spezifischen Erkenntnisinteresse verstehen),
- ✓ *erweitertes Fachwissen* für den schulischen Kontext (z. B. Ernährungshandeln mit Hilfe grundlegender Basiskonzepte aus natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Domänen ‚lesen‘ bzw. verstehen),
- ✓ *akademisches Wissen* (Methoden der Wissensgenerierung aus den unterschiedlichen ernährungswissenschaftlichen Teildisziplinen und Spezialisierungen).

Mit der fachdidaktischen Kompetenz – in engerem Sinne als Lehrkompetenz (einen Sachverhalt adressatengerecht erklären und darstellen zu können) verstanden – wird auf Seiten des Lehrenden gleichzeitig sowohl die Tiefe des Verstehens eines Sachverhalts moduliert (z. B. Formen der inneren Organisation des Fachwissens, zentrale und periphere, lebensnahe und akademische Aspekte erkennen) als sich auch der verständige Umgang mit den Lernenden und ihren Potentialen des Weltverstehens vertieft (Neuweg, 2014).

4.1.2 Wissen und Erkenntnisgewinnung im Lernfeld Ernährung

Fachwissen im Lernfeld Ernährung kann nach diversen fachlichen, pädagogischen, formalen Kategorien geordnet werden. Es umfasst Wissen aus vielfältigen Disziplinen (Multidisziplinarität), die in ihren Spezialisierungen auch ausgewählte Aspekte einzelner Dimensionen des Lernfelds (Mensch, Nahrung, soziales Umfeld, physisches Umfeld) fokussieren, ohne die anderen jedoch ausblenden zu können (Mehrdimensionalität), und Wirkungszusammenhänge aus unterschiedlichen Perspektiven, Modi bzw. handlungsleitenden Erkenntnisinteressen beschreiben (Multiperspektivität). Die sich aus der Multidisziplinarität ergebende Mehrdimensionalität und Multiperspektivität sind dem Lernen im Lernfeld Ernährung immanent. Der zwingend gegebene Sach- und Sozialbezug des Lernens in Ernährung wird dabei in einem wechselseitigen Fragenhorizont nach den Orientierungen individuellen und kollektiven Ernährungshandelns erkannt (Angele et al., 2021).

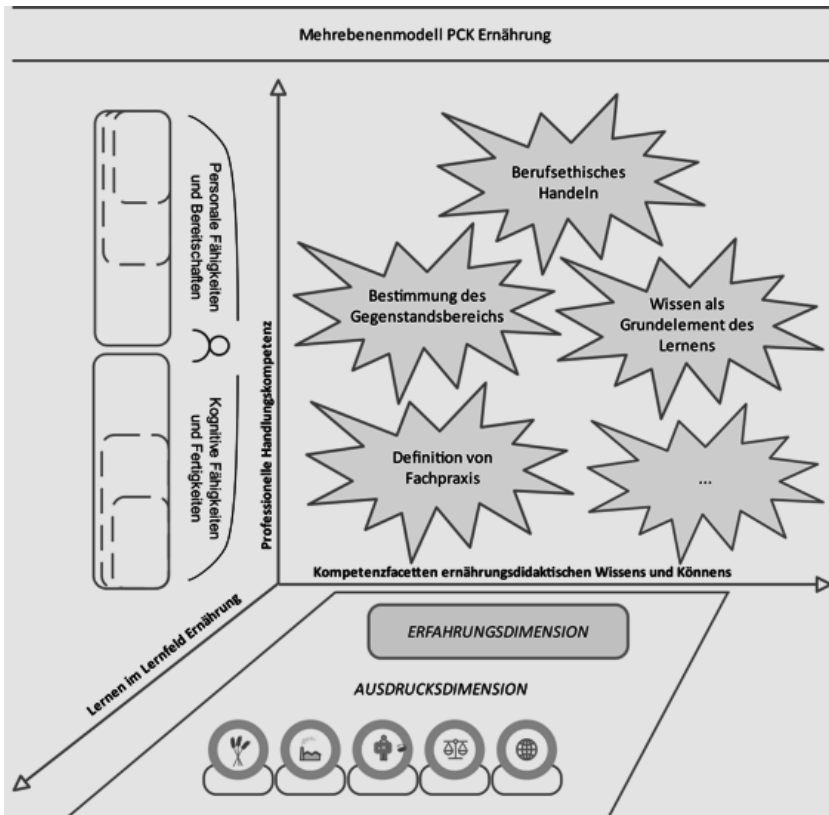


Abb. 3: Kompetenzfacetten ernährungsdidaktischen Wissens und Könnens als spezifische Herausforderungen im Professionalisierungsprozess von Fachlehrkräften (Quelle: eigene Darstellung)

Wissensgenerierung, Wissensstrukturen und Gewissheit/Dynamik des Fachwissens prägen epistemologische Überzeugungen in Bezug auf das fachliche Lernen (Leitner, 2022). Die Autorinnen gehen bspw. davon aus, dass der Wissens- und Kompetenzerwerb im Lernfeld Ernährung nicht nach linearen Prinzipien erfolgt, sondern eine Gemengelage aus ‚Wissen, Können und Wollen‘ darstellt, die sich um ein Thema bzw. eine lebensweltliche Erfahrung ranken. Zahlreiche Befunde zum Ernährungshandeln der Menschen zeigen auf, dass Wissensfacetten auch Inkonsistenzen aufweisen und in diversen biografischen Kontexten unterschiedlich bedeutsam sein können – bedeutsam sowohl im Sinne von ‚sinnstiftend‘ als auch ‚vorrangig‘ bzw. ‚handlungsleitend‘. Aufgrund der faktischen und ethischen Komplexität des Ernährungshandelns ist der Gegenstandsbereich auch innerhalb eines Handlungsbereichs immer komplex (Angele et al., 2021). Die Antworten zur Gestaltung eines gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Ernährungshandelns können unterschiedlich und mehrdeutig sein, sich auch widersprechen oder ergänzen: Fragen, die an den Lerninhalt ‚Ernährung des Menschen‘ gestellt werden, umfassen Faktenfragen (Sach- und Verfügungswissen), begriffliche Unbekannte (z. B. Konzepte von Qualität), neue fachspezifische Regeln (z. B. Entscheidungsheuristiken), aber auch unbeantwortbare Fragen und Dilemmata oder ultimate Fragen.

4.2 Facetten fachspezifischer Besonderheiten des PCK Ernährung

Das Kerncurriculum Fachdidaktik (GFD, 2004a) nennt fünf Kompetenzbereiche als Vorschlag zur Bestimmung der wesentlichen Ausbildungsziele bzw. Kompetenzen, die in den jeweiligen Fachdidaktiken zu entwickeln „und von allen Lehramtsstudierenden zu erwerben sind“ (GFD, 2004b, S. 1): theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion, fachbezogenes Unterrichten, fachbezogenes Diagnostizieren und Beurteilen, fachbezogene Kommunikation, Entwicklung und Evaluation. Bei der Explikation des fachdidaktischen Wissens und Könnens für das Lehramt Ernährung werden folgende fachspezifische Besonderheiten als Herausforderungen im Professionalisierungsprozess wahrgenommen:

4.2.1 Lernen im Setting – Lernen im Fachunterricht

Lernen in Ernährung findet für Menschen in unterschiedlichen Lebenswelten statt. Die **Realvollzüge des Lernens** entfalten dabei unterschiedliche Wirksamkeit (Kap. 3.2). Die Überlegungen zur Explikation der spezifischen Merkmale des ernährungspädagogischen Professionswissens beschränken sich daher nicht nur auf die Kerntätigkeit des Unterrichts, sondern beziehen sich explizit auch auf pädagogische Maßnahmen im außerunterrichtlichen Rahmen, dem situierten Esskultur-Lernen in der Schule als Lebenswelt. Eine professionell handelnde Fachlehrperson setzt sich mit den fachlichen und erzieherischen Gegebenheiten der schulischen Essensumge-

bung auseinander. Selbst wenn die Gestaltung derselben nicht in ihren unmittelbaren Zuständigkeitsbereich fällt, so können fachlich und pädagogisch kompetent Anregungen zur Gestaltung gesundheitsförderlicher und nachhaltiger schulischer Essenssituationen eingebracht werden, die als Lernumgebungen für alle am Schulstandort lebenden Personen Wirkung entfalten (Rademacher & Heindl, 2019).

4.2.2 Professionsbewusstsein und berufsethisches Handeln

Erziehen, Unterrichten, Beraten, Beurteilen, Administrieren, Innovieren im Lernfeld Ernährung umfassen pädagogisch und fachlich kompetentes Handeln als Lehrperson. In ernährungspädagogischen Berufen stehen die Vermittlung von Normen aus Gesundheit, Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt (**Ernährungserziehung**), die Auseinandersetzung mit ausgewählten Wissensbeständen aus unterschiedlichen Handlungsfeldern (**Ernährungsunterricht**) und die Stärkung der Urteilskraft bzw. Entscheidungsmündigkeit der Lernenden im Vordergrund, mit dem Ziel, die wechselseitige Bezüglichkeit des individuellen und kollektiven Ernährungshandelns als Gestaltungsaufgabe wahrzunehmen (**Ernährungsbildung**) (Angele et al., 2021). Aus berufsethischer Sicht ist dabei bedeutsam zu unterscheiden, welchen Zielen das Lernen im Lernfeld Ernährung in der Schule bzw. im Fachunterricht zuarbeiten soll und über welche Stilmittel der Verhaltenskontrolle dabei das individuelle Essverhalten der Lernenden adressiert² wird: Woran wird eine ‚erfolgreiche‘ Praxis der Ernährungspädagogik³ gemessen⁴?

4.2.3 Curriculares Wissen und Legitimation eines Fachunterrichts Ernährung

Angesichts der Weite des Lernfelds und der Heterogenität der Lernausgangslagen erfordert professionelles ernährungspädagogisches Handeln eine fundierte Auseinandersetzung mit Bildungszielen, Legitimationen von Erziehung und Bildung sowie Verfahren zur Bestimmung des Gegenstandsbereichs. Der Blick in die Geschichte des Schulwesens mag die gegenwärtigen Rahmenbedingungen und den Stellenwert des Lernens im Lernfeld Ernährung erklären. Eine bildungstheoretische Begründung für die Notwendigkeit eines allgemeinbildenden Fachunterrichts Ernährung kann jedoch nicht aus Gesundheitsstatistiken abgeleitet werden, sondern wird in einer, der Entwicklungslogik folgenden, Förderung personaler Ressourcen zur Lebensbewältigung in Alltag und Beruf gefunden. Für eine sinnstiftende, integrierende Zusammenschau der Bildungsarbeit im Fächerverbund ist dabei sowohl „horizontales“ (was lernen Schüler und Schülerinnen zeitgleich in anderen Fächern) als auch „vertikales curriculares Wissen“ (Bildungsziele Allgemeinbildung, Berufsbildung, Ziele der diversen Schularten) bedeutsam (Neuweg, 2014, S. 590).

4.2.4 Identifikation fachspezifischer Basisprozeduren und Definition von Fachpraxis

Alle Basisprozeduren im Fachunterricht Ernährung, die **Problemlösefähigkeiten** wie Analysieren, Bewerten, Entscheiden, Handeln und Gestalten von Ernährungssituationen fördern, erfordern sowohl Wissen und Können auf kognitiv-instrumenteller Ebene (Sach- und Verfügungswissen) als auch die Auseinandersetzung mit normativ-evaluativen Fragen (Orientierungswissen). Durch Denkförderung in einem kompetenzorientierten Unterricht³ sollen nachhaltige und gesundheitsförderliche Ernährungsentscheidungen ermöglicht werden. Welcher Art diese Denkförderung ist, also welche Basisprozeduren das fachliche Lernen umfassen und wie das Üben von Denk- und Handlungsroutinen methodisch zu gestalten ist, wird hinsichtlich der Definition von Fachpraxis und ihrer Ziele im Fachunterricht Ernährung durchaus divers diskutiert⁴.

4.2.5 Definition von Ernährungspraxis und Lernen im Modus Arbeit

Mit der Definition von Gegenstand und Umfang von Fachpraxis als Ernährungspraxis wird ein weiteres Spezifikum des Lernens in Ernährung erkannt. Es umfasst das Planen, Ausführen und Evaluieren von eigenständig durchgeführter **Ernährungsarbeit (Ernährungsmanagement)**. Als Lernort für Ernährungspraxis fungieren Feld und Stall, Labor und Verarbeitungsräume, Lehr- und/oder Betriebsküchen. Ernährungspraxis kann in einem engen (Arbeiten entlang vorgegebener, kleinschrittig aufbereiteter Rezeptanleitungen) oder weiten Verständnis (Definition der Situation durch die Lernenden, vorausschauendes Planen, Entscheiden, Durchführen, kritisch-evaluative Rückschau auf Qualitäten des Produkts und des Prozesses) verstanden werden. Auch wenn Arbeitspädagogik eine Wissensdomäne der Berufsbildung ist, sind für die Organisation eines ernährungspraktischen Unterrichts die Grundlagen der Arbeitsorganisation im Schul- bzw. Ausbildungsbetrieb auch für das Lehramt Allgemeinbildung nicht wegzudenken.

4.2.6 Subjektive Theorien zu Lehren und Lernen im Lernfeld Ernährung

Wie in Kap. 1.2 ausgeführt, ist kompetentes (berufliches) Handeln nicht nur ein Resultat des Fachwissens, sondern auch auf nicht-ausbildungsgebundene Faktoren wie Persönlichkeitseigenschaften (z. B. die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, Kreativität, Offenheit, Resilienz) zurückzuführen. Eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen fachbezogenen Lernen und der eigenen ‚Mission‘, die auch in der Berufs- und Studienfachwahl zum Ausdruck kommt, spielt eine bedeutsame Rolle für die Entwicklung eines professionellen Rollenverständnisses in ernährungspädagogischen Berufen. Eine spezifische Anforderung an die Persönlichkeit ergibt sich für die Fachlehrperson in Ernährung etwa dann, wenn sie in der schulischen Öffent-

lichkeit mit Erwartungen konfrontiert wird, die ‚gesunde Ernährung‘ mit Körperidealen und charakterlichen Eigenschaften wie ‚schlank‘ und ‚vital‘ assoziieren (siehe bspw. die Reflexionsanregungen zu Bildungsziel 7 und 8 in Schlegel-Matthies et al., 2022).

5 Ausblick

Das vorgeschlagene Mehrebenen-Modell (Abb. 3) soll anregen, spezifische Merkmale des fachspezifischen Professionswissens für Lehrkräfte, die im Lernfeld Ernährung pädagogisch tätig sind, zu hinterfragen und kritisch-konstruktive Diskurse in Fachgremien zur Generierung fachdidaktischen Wissens (PCK Ernährung) zu führen:

- ✓ Wann und in welchem Umfang spielen die hier angesprochen Facetten ernährungsdidaktischen Wissens und Könnens eine Rolle im berufsbiografischen Entwicklungsprozess?
- ✓ Welches Können der Fachlehrperson ist mit Leistungen der Lernenden im Lernfeld Ernährung konkret assoziiert? Über welche Wirkungspfade kann ‚evidenzbasierter‘ Unterricht theoretisch (Fachunterricht konzeptionell planen) und empirisch (Erfassung des Lernens in diversen Lernwegen) identifiziert werden?
- ✓ Über welche Formate (z. B. Studienaufgaben, Lernen in Lektionsanalysen und an Fallvignetten) kann dieses Können im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung gezielt unterstützt bzw. gefördert werden?

Das Mehrebenen-Modell macht deutlich, dass die unterschiedlichen Facetten ernährungsdidaktischer Kompetenz auch empirisch auf mehreren Ebenen in mehreren Dimensionen und multi-kriteriell auszuleuchten sind.

Anmerkungen

- 1 „gut“ + „effektiv“ = „qualitätsvoll“ (Hellermann, 2021, S. 325). „Guter Unterricht“ bedeutet das Einhalten normativer Prinzipien, „effektiver Unterricht“ bedeutet, Lehr-Lern-Situationen so zu gestalten, dass definierte Lernziele auch erreicht werden.
- 2 Vgl. dazu Erhebungen zu Berufswahlmotiven der Studierenden im Lehramt Ernährung. Die im gesundheitspädagogischen Kontext häufig anzutreffende Engführung von „Effektivität“ und „Effizienz“ schulischer Bildungsangebote auf das „Ernährungsverhalten der Schüler*innen“ (WBEA, 2020, S. 595) wird den Anliegen von Ernährungsbildung weder pädagogisch noch forschungsmethodisch gerecht.
- 3 Lernen im Lernfeld Ernährung umfasst Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, die in einem weiten und grundsätzlich ergebnisoffenen Ver-

ständnis von Ernährungsbildung als polyvalent zu betrachten sind. Erst mit dem Blick auf die schulartspezifisch definierten Kompetenzbereiche (Wissen, Werten, Handeln und Gestalten in ausgewählten Handlungsfeldern) kann die Wirksamkeit von spezifischen Lehr-Lern-Arrangements evaluiert werden.

4 Die empirische fachdidaktische Forschung verlangt nach Studiendesigns, die Evidenz als normative Kategorie anerkennen: ‚Evidenz‘ ist abhängig davon, welche Leistungszuwächse als solche gemessen werden.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.). (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51*.
- Angele, C., Buchner, U., Michenthaler, J., Obermoser, S. & Salzmann-Schojer, K. (2021). *Fachdidaktik Ernährung*. UTB Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838555980>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(4)*, 469-520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Brandl, W. (2019). Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. *Haushalt in Bildung & Forschung, 4(8)*, 18-26. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i4.02>.
- GFD. (2004a). *Fachdidaktische Kompetenzbereiche, Kompetenzen und Standards für die 1. Phase der Lehrerbildung (BA+MA). Anlage 1*. <https://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd/>
- GFD. (2004b). *Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. Anlage 3*. <https://www.fachdidaktik.org/veroeffentlichungen/positionspapiere-der-gfd/>
- Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterheld, V. & Weiglhofer, H. (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990680>
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- KMK. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019.

- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838538952>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Leitner, G. (2022). *Exploration und Darstellung fachspezifischer epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden der Fachdisziplin Ernährung und Kulinarik (Berufsbildung) in Österreich*. Dissertation.
- Neuweg, G. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583-606). Waxmann.
- Popper, K. R. & von D. Miller. (1997). *Lesebuch. Ausgewählte Texte u Erkenntnistheorie, Philosophie der Naturwissenschaften, Metaphysik, Sozialphilosophie*. Mohr.
- Puffer, G., & Hofmann, B. (2016). FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. In J. Knigge, A. Niessen, & (Hrsg.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft* (S. 107-120). Waxmann.
- Rademacher, C. & Heindl, I. (Hrsg.). (2019). *Ernährungsbildung der Zukunft. Maßnahmen und Wirksamkeit der Professionalisierung*. Umschau Zeitschriftenverlag.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2021). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2*. Waxmann.
- Rothgangel, M., Abraham, U., Bayrhuber, H., Frederking, V., Jank, W. & Vol, H. J. (2019). *Lernen im Fach und über das Fach hinaus – Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik, Band 2*. Waxmann.
- Schambeck, M. (2013). *Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf*. UTB Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlegel-Matthies, K., & Wespi, C. (2020). *Wirksamer Unterricht für Lebensführung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (2022). *Konsum-Ernährung-Gesundheit. Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*. UTB Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838557670>
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: *Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher*. Jg. 15, H. 2, 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

| PCK Ernährung

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Knowledge and the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1(57), 1-23.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf*. Waxmann.
- Tillmann, K.-J. (2014). Konzepte der Forschungen zum Lehrerberuf. Diskussion. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 308-316). Waxmann.
- WBAE. (21. 08 2020). *Gutachten des Wissenschaftlichen Beirat für Agrarpolitik, Ernährung und gesundheitlichen Verbraucherschutz*. BMEL.
https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/DE/_Ministerium/Beiraete/agrarpolitik/wbae-gutachten-nachhaltige-ernaehrung.html

Verfasserinnen

Claudia Angele, Assoz.-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/>

Susanne Obermoser, Mag.^a Dr.ⁱⁿ & Ursula Buchner, Mag.^a Dipl.Päd.ⁱⁿ (Prof.ⁱⁿ i. R.)

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23
A-5020 Salzburg

E-Mail: susanne.obermoser@phsalzburg.at
Internet: <https://www.phsalzburg.at/>

Johanna Michenthaler, Mag.^a BED & Katharina Salzmann, Mag.^a, BED

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Angermayergasse 1
A-1130 Wien

E-Mail: johanna.michenthaler@haup.ac.at / katharina.salzmann@haup.ac.at
Internet: <https://www.haup.ac.at/>



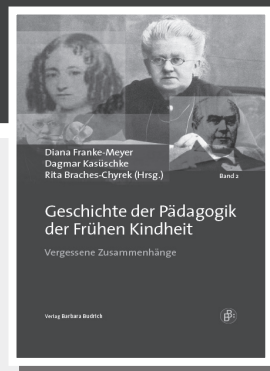
Rita Braches-Chyrek
Diana Franke-Meyer
Dagmar Kasüschke

Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit

Eine Einführung

Die Kindheit ist das Resultat geschichtlicher Konstruktionsprozesse. Wie wir die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern einschätzen und welche Voraussetzungen und Institutionen wir als notwendig erachten, ist von historischen Diskursen geprägt. Im ersten Band der Reihe „Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit“ werden die Grundlagen der Sozial- und Problemgeschichte, Ideen, Konzepte und Personen sowie Begriffs- und Professionsgeschichte vorgestellt.

Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit, Band 1
2022 • 177 Seiten • gebunden • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2442-0 • eISBN 978-3-8474-1757-6



Diana Franke-Meyer
Dagmar Kasüschke
Rita Braches-Chyrek (Hrsg.)

Geschichte der Pädagogik der Frühen Kindheit

Vergessene Zusammenhänge

Kindheit zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit, Familie und Gesellschaft: Die Geschichte der Kleinkindererziehung ist auch eine Geschichte über Spannungsverhältnisse verschiedener Institutionen und Professionen, die um Schutz und Förderung im Sinne des Kindes ringen. Die Beiträge in diesem Sammelband greifen aus unterschiedlichen Perspektiven zentrale Themen und Konflikte in der historischen Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit heraus und setzen sich mit diesen auseinander.

Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit, Band 2
2022 • 182 Seiten • gebunden • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2443-7 • eISBN 978-3-8474-1754-5



Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Heinz Sünker
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022

849 Seiten • Kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung.

Passend dazu ermöglichen die verschiedenen Beiträge des Handbuchs einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de

