

Susanne Obermoser

FIDELIO TISCHNACHBAR – Ein Lehr- und Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

Ist es unsere gesellschaftliche Verantwortung, in Zeiten des demographischen Wandels die Fehl- und Mangelernährung in der alternden Gesellschaft zum Thema der Ernährungsbildung zu machen? In diesem Beitrag soll das Potential eines generationenübergreifenden Lehr- und Lernkonzeptes in Zeiten von Moden, Mythen, Moral, Medien, Macht... aus mehreren Perspektiven beleuchtet und erste Zwischenergebnisse präsentiert werden.

Schlüsselwörter: Präkonzepte, Service Learning, Kompetenzentwicklung, Motivation

1 Einleitung: Bedarfsanalyse und Projektidee

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit der Entstehung und Prävalenz von quantitativer und qualitativer Fehl- und Mangelernährung bei älteren Personen und messen den Risikofaktoren der altersbedingten körperlichen Veränderungen sowie gesellschaftlicher Isolation und ökonomischen Restriktion große Bedeutung zu (Elmadfa et al., 2008; Volkert, 2013). Neben den beforschten Ursachen und Auslösern wurde jedoch in der Literatur das Augenmerk kaum auf das präventive Potential von Haushaltstätigkeiten und vor- bzw. nachgelagerten Aufgaben bei der Nahrungszubereitung gelegt: Einschränkungen und Schwierigkeiten bei der täglichen hauswirtschaftlichen Versorgung (Hilfsbedarf z.B. bei Einkaufen, Vorratshaltung, Zubereitung) gehen häufig dem Stadium der Pflegebedürftigkeit voraus – so könnte beispielsweise zur Risikoabschätzung einer „Mangelernährung aus haushaltsbezogener Sicht [...] der Inhalt eines Kühlschranks als wichtiger Indikator für Probleme beim Einkaufen und der Nahrungszubereitung dienen“ (Preuße, 2017, S. 277).

Dem Wunsch nach lebenslanger Selbstbestimmung und Unabhängigkeit folgend kommt daher einer Unterstützung der autonomen Handlungsfähigkeit im Sinne von Empowerment (vgl. Ottawa Charta, 1986) in dieser Übergangsphase besondere Bedeutung zu. Basierend auf der langjährigen Lebenserfahrung haben sich jedoch bei älteren Personen bestimmte Einstellungen bzw. Wertvorstellungen (Anspruch an Nahrung), Routinen bei Arbeitsabläufen (Alltagskompetenz) sowie mehrheitlich feste Gewohnheiten verankert (Preuße, 2017). Darum stellt sich die Frage: „Was können wir [in Präventionsprojekten] einer Generation vermitteln, die bereits ein Leben lang gekocht, eine Familie ernährt hat und eventuell sogar schon Enkelkinder versorgt?“ (Hitthaller, Perlik & Ruso, 2016, S. 7).

Mit dem Bewusstsein, dass an Ernährungsinterventionen (wie der vorliegenden) vorrangig weitgehend gesunde, mobile, selbstständige Personen der jüngeren Zielgruppe (65-80 Jahre) teilnehmen, liegt der Fokus des Projektes Fidelio-Tischnachbar auf der Verbesserung/Erhaltung von Gesundheit und Lebensfreude für Frauen und Männer ab 65 (Anlass zu Kommunikation und Beziehungspflege) sowie der Schaffung von „Handlungsspielräumen zum Abstecken möglicher Alternativen der Ernährungsversorgung“ (Preuß, 2017, S. 273). Im Mittelpunkt steht das gemeinsame Essen, denn soziale Kontakte sind ein entscheidender Gesundheitsfaktor. Gemeinsam zusammengestellte Gerichte und Mahlzeiten sättigen nicht nur, sondern werden auch für kommunikative Funktionen genutzt, um Beziehungen anzuknüpfen oder Menschen in die Gemeinschaft einzubeziehen: „Das Ziel einer „richtigen“ Mahlzeit liegt nicht (immer) nur in der bedarfsgerechten Nährstoff- und Energiezufuhr (Gesundheit), sondern auch in der sozialen Beziehungspflege [...] oder Teilhabe an Gesellschaft“ (Buchner, Kernbichler & Leitner, 2011, S. 133). In Gesellschaft macht gesunde Ernährung mehr Freude und fördert auch den Appetit, wodurch altersbedingte Mangelernährung verbessert werden könnte.

1.1 Projekt Fidelio-Tischnachbar

Es gilt, Menschen zu lebenslangem Lernen zu befähigen und ihnen zu helfen, die verschiedenen Phasen ihres Lebens sowie eventuelle chronische Erkrankungen und Behinderungen angemessen zu bewältigen. Dieser Lernprozess muss sowohl in Schulen wie auch zu Hause, am Arbeitsplatz und der Gemeinde erleichtert werden. (Ottawa Charta, 1986)

Das Pilotprojekt „Fidelio-Tischnachbar“ (Jänner bis Dezember 2018, gefördert durch die Salzburger Gebietskrankenkasse) greift in einer Kooperation der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und der Paris Lodron Universität Salzburg (Fachbereich Psychologie) die Thematik „Fehl- und Mangelernährung im Alter“ auf und setzt als möglichen Lösungsansatz auf ein generationenübergreifendes, dreistufiges Ernährungskonzept: (1) Allgemeine Ernährungsvorträge zum Thema „Genussvolle Ernährung ab 65“, (2) von Studierenden des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung „Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt/Haushaltsökonomie und Ernährung“ begleitete Kochkurse („Kochevents“) sowie (3) selbstorganisierte Kochgemeinschaften.

Im vorliegenden Beitrag soll nun in erster Linie die Rolle dieses Pilotprojektes in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (Stufe 2) näher erläutert werden: „Auch wenn Alltagssituationen wie die tägliche Ernährungspraxis gerne trivialisiert werden, die Zubereitung einer Tagesmahlzeit ist ein anspruchsvoller, weil komplexer Lernanlass für eine Lerngruppe, gekennzeichnet durch Polytelie und Paradigmenvielfalt“ (Buchner, 2013, S. 9).

Indem das gemeinsame Kochen der Seniorinnen und Senioren durch Studierende begleitet (im weiteren Projektverlauf auch geplant) wird, findet intergenerationaler Wissens- und Erfahrungsaustausch sowie sozial-integratives Lernen statt: Die Studierenden lernen auf diese Weise theoretische Aspekte in die Praxis zu bringen, Alltagsthemen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (vgl. Dressler, 2006) und sammeln im Sinne der Ernährungsbildung wertvolle Erfahrungen in der Vorbereitung und Umsetzung gesundheitsförderlicher und nachhaltiger Versorgung bis ins hohe Alter (sowie in der Durchführung von Kochevents). In dem forschenden Lernzugang werden im Sinne der lebenslangen Weiterbildung teilnehmende Seniorinnen und Senioren (sowie Studierende) aber nicht nur zu Lernenden sondern auch zu Lehrenden und es kommt zur Weitergabe vom „Kulturwissen Ernährung“ der Gesellschaft. Die angestrebte Förderung der Sach-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz zur alltäglichen Lebensgestaltung und Gesundheitsvorsorge in einzelnen Lebensbereichen und Lebensphasen bis ins hohe Alter soll Entscheidungsgrundlagen für einen sozialverträglichen und nachhaltigen Lebensstil liefern (vgl. TNE, 2008).

1.2 Lehr- und Lernansatz mit gesellschaftlicher Verantwortung (Prinzip Active Citizenship Learning – Service Learning)

Die Idee einer Verbindung „unmittelbarer Lernerfahrung im Erziehungsgeschehen und dem demokratischen Wandel der Gesellschaft“ (DJKS, 2007, S. 5) geht auf John Deweys reformpädagogischen Lernansatz zurück und wurde seitdem als Lehr- und Lernkonzept unter dem Begriff *Service Learning* (Lernen durch Engagement) vielfach weiterentwickelt. Die Intention des Service Learning Ansatzes in der hochschuldidaktischen Forschung (vgl. Abb.1) ist es, Bildungsinhalte durch die aktive Auseinandersetzung im gesellschaftlichen Engagement mit realen Problemkontexten zu festigen, den Wissenstransfer und die Praxistauglichkeit des Fachwissens zu erhöhen sowie berufsrelevante (kooperative, kommunikative, soziale, demokratische) Kompetenzen zu erwerben (Reinders, 2010; Gerholz, 2015).

Forschungsergebnisse vorrangig aus dem angloamerikanischen Raum zeigen ein großes Potential dieses Lehr- und Lernkonzeptes: So wird dem Konzept ein positiver Einfluss auf die Lernleistung, Entwicklung sozialer Kompetenz, Persönlichkeitsentwicklung und (gesellschafts)politischem Bewusstsein (z.B. Verantwortungsübernahme, Diversitätstoleranz) nachgesagt (DJKS, 2007). Der subjektive Lernerfolg sowie der erlebte Wissenstransfer von Theorien in die Praxis wird von Service-Learning-Teilnehmenden höher eingeschätzt: Es gibt „Anlass zu der begründeten Annahme, dass Service Learning zumindest den erlebten Lernerfolg Studierender positiv beeinflussen kann. Motivationstheoretisch sollte mit dem erlebten Lernerfolg auch eine höhere Performanz einher gehen“ (Reinders, 2010, S. 544).

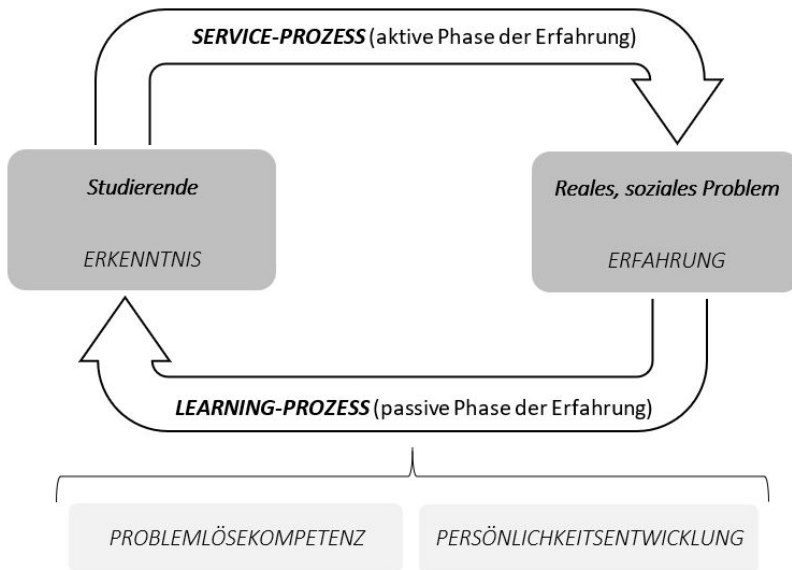


Abb. 1: Entwicklungsprozess der Studierenden im Service Learning (Quelle: Eigene Darstellung nach Gerholz, 2016, S. 5)

Aktive Teilhabe in sozialen Feldern des Gemeinwesens bzw. das Übernehmen von gesellschaftlicher Verantwortung ist unter dem Begriff *Active Citizenship Learning* bereits ein fixer Bestandteil im Primarstufencurriculum der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig: „Da sich die Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig ihrer Verantwortung für die Gesellschaft bewusst ist, wird Lernen durch gesellschaftliche Verantwortung (active-citizenshipstudies) als zentrales Element in die Curricula aufgenommen. Ziel ist es, die zukünftigen Lehrer/innen in ihrer individuellen und kollektiven Handlungsfähigkeit (Autonomie, Mündigkeit, Reflexions- und Kritikfähigkeit, Entscheidungskraft) zu stärken“ (Curriculum Primarstufe, 2015, S. 8). Für die Studierenden des 3. Semesters Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung „Ernährung und Haushalt/Haushaltsökonomie und Ernährung“ hingegen ist dieser Lehr- und Lernansatz eine völlig neue Erfahrung und erfordert ein gewisses Maß an persönlicher Offenheit, das Hineinwachsen in neue Rollenkonzepte und Reflexion der eigenen (gesellschaftlichen) Position. Überdies kann auch ein Mehr an Arbeit anfallen, da die Studierenden mehr Verantwortung für ihr Studium, ihre Entwicklung und ihr professionelles Handeln übernehmen sollen (Cerny, 2015). Der expansive Lernzugang, unbekannte Lerngegenstände näher zu durchdringen, führt anfangs häufig zu Skepsis, Distanz und Unsicherheit und erfordert eine Neuorientierung des subjektiven Wertekonzeptes sowie gute Aufklärung über Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit des Lehr- und Lernansatzes. Ein Blick über den Tellerrand und die Betrachtung der Welt aus unterschiedlichen Perspektiven (inklusive der Erkenntnis

der jeweiligen Grenzen – vgl. Dressler, 2015) fördert jedoch rasch die Neugier und Anstrengungsbereitschaft sowie die im Sinne von Bildung notwendige Reflexivität und Differenzfähigkeit: Der Citizenship-Ansatz sensibilisiert die Studierenden, sich auf gegenwärtige sowie zukünftige, individuelle Herausforderungen und sich verändernde Identitätskonstruktionen bzw. nicht wechselseitig ersetzbare Rationalitätsformen einzulassen (Cerny, 2015). Der Interaktion in heterogenen (in diesem Fall generationenübergreifenden) Gruppen kommt hierbei eine „Schlüsselrolle“ zu und ermöglicht durch Vernetzung von Wissen und Können eine bewusste, aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Dieses Grundwissen ist für die zukünftigen Lehrkräfte obligat, um auch die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Entwicklung zu selbstgesteuertem, eigenverantwortlichem Lernen entsprechend unterstützen zu können (Geier, 2015).

2 Aufbau und Durchführung des Lernkonzeptes

2.1 Vorbereitungen

Zur erfolgreichen Umsetzung von Service Learning im Fachbereich ist eine enge Verknüpfung von theoretischem Lerninhalt sowie praktischer Umsetzung für die Gewährleistung des Lernerfolgs unabdingbar. Wobei dieser hochschuldidaktische Lehr- und Lernansatz grundsätzlich nicht unmittelbar ändert „*was* unterrichtet [wird], sondern *wie* die Inhalte zum Erwerb angeboten werden“ (Derkau, 2018, S. 2). Neben dem Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen stehen vorrangig die Stärkung der sozialen Kompetenzen sowie eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit (durch Reflexion der Erfahrungen aus dem Service Learning) im Vordergrund (vgl. Tab.1). Aufgrund der überschaubaren Teilnehmerzahl sowie der möglichen Eingliederung von Theorie- und Praxiseinheiten mit eigenständigem Arbeiten bietet sich ein Proseminar zur Durchführung dieses Lernarrangements an.

Daher wurde zur Umsetzung des Projektschwerpunktes „Kochkurs 65+“ im Wintersemester 2017/18 die Lehrveranstaltung „4.2 PS Warenkunde 1“ aus dem Curriculum Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung „Ernährung und Haushalt“ (3. Semester) gewählt: „Im Fokus von Warenkunde 1 stehen pflanzliche Lebensmittel wie Getreide, Gemüse und Obst, Kartoffeln und Knollen, Hülsenfrüchte, Nüsse und Samen, Gewürze und Kräuter.[...] An ausgewählten Beispielen werden Arten, Aufbau und Nährwert, Technologie (Produktion, Verarbeitung einschl. Konservierung) und Handelsformen, Verwendung in der Küche, Verzehrsgewohnheiten, usw. behandelt“ (Curriculum Sekundarstufe, 2017, S. 180-181). Die Studierenden sollen dabei erlernen, „mit den pluralen Wertekontexten zur Lebensmittelauswahl in heterogenen Lerngruppen situations- und zielgruppengerecht umzugehen“ (ebd., S. 180).

Tab. 1: Lernziele des PS Warenkunde im Service Learning (Quelle: Eigene Darstellung nach Derkau, 2018)

LERNZIELE	
KOMPONENTE „LEARNING“	KOMPONENTE „SERVICE“
Fachkompetenz	
Sachwissen: Warenkunde, einschlägiges Fachwissen, Stand der Forschung (vgl. Curriculum Sekundarstufe, 2017)	Orientierungswissen: Übertragung auf praktische Probleme (z.B. Bedeutung im Alter), Ableitung von Handlungskonzepten
Methodenkompetenz	
Wissenschaftliches Arbeiten (Ausarbeitungen Portfolio), Präsentationstechnik (Referat), „den Ess-Alltag gesundheitsförderlich und nachhaltig gestalten“ (TNE, 2008)	Kommunikation, Kooperation und Konfliktbewältigung in Entscheidungsprozessen, Visualisierung des Zielzustandes (Antizipation), strategisches Planen von Kochevents (Projektmanagement), multiple Perspektivenübernahme/Perspektivenwechsel
Soziale Kompetenzen	
Zuhören, Verständnis für Seminarteilnehmende	Offenheit, Toleranz, generationsübergreifende Akzeptanz, Verantwortungsübernahme, Reflexion der eigenen Rolle in der Gesellschaft, Vergegenwärtigung eigener Einstellungen bzw. Verhaltensweisen
Persönliche Kompetenzen	
Reflexion von Erfahrungen, Kritikfähigkeit	Persönlichkeitsentwicklung, Erweiterung des Erfahrungshorizontes, Anstrengungsbereitschaft, Einschätzung der Selbstwirksamkeit, ziviles und politisches Bewusstsein (Handlungsspielräume zur demokratischen Mitgestaltung wahrnehmen)

2.2 Aktionale Phase der Lerneinheit

Ein integratives, forschungsbasiertes Lehrkonzept soll Studierenden die Möglichkeit zur Beteiligung an ausgewählten Phasen des Projektes erleichtern und forschendes Handeln evozieren. Dafür wechseln die Studierenden immer wieder aus ihrer Rolle als Lernende/Rezipienten in die Rolle der Lehrenden/Akteure (Reinmann, 2015).

In der vorletzten Lehreinheit fand das erste Fidelio-Tischnachbar Kochevent mit dem Schwerpunkt „Wärmendes Winterfrühstück“ an der Pädagogischen Hochschule Salzburg statt. Die Studierenden setzten sich schon in den vergangenen Einheiten mit möglichen Rezeptideen, Wissenswertem zu Einkauf, Lagerung und Zubereitung sowie der Bedeutung für die ältere Generation ab 65 auseinander. Für den Kochkurs wählten die Studierenden je eines der vorgegebenen Rezepte aus, erarbeiteten zielgruppenspezifische Besonderheiten und klärten die notwendigen Arbeitsabläufe. Die Einkaufslistenstellung übernahm eine engagierte Studentin, die nicht am Kochevent teilnehmen konnte, jedoch freiwillig ihren Beitrag leisten wollte.

Während des Kochkurses übernahmen die Studierenden in Anlehnung an den *Cognitive Apprenticeship-Ansatz* (Reich, 2008) nach einem allgemeinen, einleitenden Vortrag durch die Projektleitung die Verantwortung für „ihr Rezept“: Je nach Unterstützungs- bzw. Begleitungsbedarf der älteren Zielpersonen wechselten die Studierenden von der Phase des reinen *Modellings* (Vorführen) zum *Scaffolding* (unterstützte Aufgabenübernahme durch die Teilnehmenden).¹ Die Studierenden wurden dabei von der Lehrperson aufgrund der steigenden Kompetenz und der Ermöglichung einer Selbstwirksamkeitserfahrung kaum unterstützt (*Fading*) und vorrangig bei der Umsetzung beobachtet (*Coaching*).

Der (Zeit-)druck und die Verantwortung, eine schmackhafte Mahlzeit zuzubereiten führte bei den Studierenden zu einer gewissen Rationalisierung des Herstellungsprozesses im Sinne von Auftragserledigung. Bezüglich der Lernwirksamkeit muss man als Lehrperson bei jeder Lehreinheit neu entscheiden, „ob beim Üben der handwerklich-technische Aspekt der Arbeitsunterweisung oder der sozial-integrative Aspekt der Kultur des Zusammenlebens im Vordergrund steht“ (Buchner et al., 2011, S. 141). Für die zukünftigen Kochkurse wünschen sich die Studierenden „mehr Zeit [...], um genauer oder besser mit den Teilnehmern zu arbeiten“ (A5/11).

Durch das begleitende Artikulieren der Handlungsschritte und dem Kommentieren bzw. Versprachlichen der Aufgaben für die ältere Generation wurden die Lerninhalte wiederholt und gefestigt, kognitive Fortschritte eingeleitet und die Exploration auf andere Bereiche angeregt: „Wenn ich die Grundstruktur verstehe, kann ich mein erworbenes Wissen auf ähnliche bzw. andere Problemfelder anwenden (Rückmeldebogen A1/5)“. Auch bei geänderten Anwendungsgebieten (z.B. Mahlzeiterstellung der Nachmittagsbetreuung statt Kochkurs ab 65) findet sich eine gleichbleibende Handlungsstruktur und somit Anlass zur Wiederholung fachspezifischer Handlungsabfolgen: „Ich habe die [projekteigene Koch-]Broschüre auch zuhause hergezeigt

und auch meinen Tanten und Onkeln. Ich fand es super, dass ich ihnen Auskünfte geben konnte“ (A1/13). Eine weitere Studierende freute sich über „neue Ideen. Auch für Großeltern und Eltern“ (A4/3). Da die Rezepte großen Anklang fanden, wurden diese auf Initiative einer Studierenden auch bereits im schulischen Umfeld (6. Klasse eines Musischen Gymnasiums) erprobt und mit Begeisterung aufgenommen.

3 Prozessevaluation: Zwischenergebnisse und erste Abschätzung der Lernwirksamkeit

Auf allen Alters- und Bildungsstufen kann durch das kulturelle Erforschen der Nahrungsmittelbeschaffung und -zubereitung gesundheitsrelevantes Wissen ermöglicht werden. Lehr- und Lernkonzepte mit gesellschaftlicher Verantwortung können Studierenden zu neuen Perspektiven verhelfen, Empathie fördern sowie das Bewusstsein schärfen, „dass Ernährung nicht nur als naturwissenschaftliches Phänomen mit Blick auf die Nahrung, sondern Essen als ein Ergebnis der Enkulturation und Sozialisation zu betrachten ist“ (Buchner et al., 2011, S. 113).

3.1 Alltagserfahrungen, Wertvorstellungen und Ansprüche

Durch Ernährungssozialisation werden unterschiedliche Verhaltensweisen sowie persönliche Werte und Ansprüche an Speisen geformt, die das das Lehren und Lernen im Unterricht maßgeblich beeinflussen und mitgestalten. In der Zwischenevaluation wird daher die Blickrichtung auch auf die Präkonzepte der Teilnehmenden² gelenkt und einige Fragestellungen analysiert, wie z.B. welche Rolle spielen *Modetrends oder Ernährungsmythen* im Bewusstsein der älteren Bevölkerung und der Studierenden. Das Hinterfragen der Präkonzepte bzw. unterschiedlichen Auffassungen und Wertorientierungen der älteren Generation gegenüber der jüngeren ist unabdingbar für den im kompetenzorientierten Lernen bedeutsamen Lebensweltbezug und für das Verständnis einer zukunftsgerechten, selbstbestimmten Lebensführung. Darüber hinaus wird durch Kommunikation das gegenseitige Verständnis gefördert und der Zusammenhalt zwischen den Generationen gestärkt: Besonders gefiel einer Studierenden „das Interesse und die persönlichen Geschichten der älteren Damen und des Herrn. Ernährung ist ein sehr intimes Thema & ich fand’s super, dass die Teilnehmer so offen waren“ (Rückmeldebogen, A6/10).

Im weiteren Verlauf beurteilten die Studierenden und älteren Teilnehmenden verschiedene Aussagen nach ihrem (subjektiven) Wahrheitsgrad³. Einige der Aussagen sind bekannte Mythen im Ernährungsalltag, die als „althergebrachte Weisheiten, tradierte Regeln, Annahmen oder irrationale Vorstellungen“ (Gruber, 2015) oft von Generation zu Generation weitergegeben wurden (Tab. 2). Die teilweise Kontroversität der Befragten zeigt die vorherrschende Unsicherheit und Verwirrung in der Gesellschaft im Hinblick auf gesundheitsfördernde Ernährungsweisen,

Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

mitverursacht durch die Fülle an widersprüchlichen Ernährungsinformationen in Medien bzw. Ernährungskommunikation.

Tab. 2: Subjektive Einschätzung des Wahrheitsgrades diverser Aussagen (n = 19)
(Quelle: Eigene Darstellung)

ALLGEMEINE AUSSAGEN zum Thema Ernährung	WAHR ³	FALSCH ³
	Gesamt (PS/VU/S)*	Gesamt (PS/VU/S)*
Ein Glas Rotwein pro Tag ist gesund.	6 (0/3/3)	13 (6/6/1)
Schnaps hilft bei der Verdauung.	5 (2/3/0)	14 (4/6/4)
Kaffee entwässert.	9 (2/4/3)	10 (4/5/1)
Eier erhöhen den Cholesterinspiegel.	4 (2/2/0)	15 (4/7/4)
Zucker macht zuckerkrank.	4 (1/2/1)	15 (5/7/3)

* PS – Warenkunde 1 pflanzlich (Studierende 3. Semester, n = 6), VU – Humanernährung 1 (Studierende 1. Semester, n = 9), S – teilnehmende Seniorinnen und Senioren (n = 4)

Auch in der in Tab. 3 dargestellten Befragung zeigt sich das Spannungsfeld zwischen der (von Normen geprägten) subjektiven Relevanz einer gesunden Ernährung und dem (oft im Widerspruch stehenden) Alltagshandeln:

Tab. 3: Bedeutsamkeit gesunder Ernährung und des Umsetzungsgrad im Alltag (n = 23)
(Quelle: Eigene Darstellung)

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ø
Wie wichtig ist Ihnen gesunde Ernährung? 0 – nicht wichtig bis 10 – sehr wichtig												
Studierende	0	0	0	0	0	0	0	2	3	5	9	9,1
SeniorInnen	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	8,8
Wie gesund ernähren Sie sich derzeit? 0 – sehr ungesund bis 10 – sehr gesund												
Studierende	0	0	0	0	1	1	1	8	5	1	2	7,4
SeniorInnen	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	6,3

Während 11 Personen angeben, dass Ihnen gesunde Ernährung sehr wichtig sei, können nur 2 nach eigenen Angaben diesem hohen Erwartungsdruck auch im Alltag entsprechen.

Der Großteil der Studierenden (16 von 19) und der älteren Teilnehmenden (3 von 4) gibt weiters an, täglich eine warme Mahlzeit zu essen. Mehr als die Hälfte aller Befragten kochen (sehr) gerne und täglich frisch in ihrem Haushalt, dabei sollen die Speisen vor allem gesund (19 Nennungen), einfach zu machen (13) und sättigend (12) sein. Alle befragten Seniorinnen und Senioren sowie die Hälfte der Studierenden verzehren nach eigenen Angaben ihre Mahlzeiten meistens alleine, die Mehrzahl (20 von 23) isst aber (eher) lieber in Gesellschaft.

Im Folgenden sollten weiters im Rahmen einer qualitativen Umfrage „befolgte Ernährungstipps, um gesund zu leben“ stichwortartig notiert werden – hier zeigen sich Parallelen zu aktuellen *Ernährungstrends* bzw. *Modeerscheinungen*: Die Mehrzahl der Studierenden gab an, sich „überwiegend pflanzlich“ zu ernähren (mit „viel Gemüse“ 11x bzw. „täglich Obst“ 6x) sowie „weniger/kein Fleisch“ zu konsumieren (4 Nennungen) – dem standen 2 Befragte mit ihrer Angabe gegenüber, ihre bevorzugte Ernährung sei vorrangig „eiweißreich“. Ausgewogenheit und Abwechslung wurde jeweils als Kriterium von 5 Studierenden angeführt, einmal wurde „vollwertig“ als Ziel genannt. Weiters sollten die Lebensmittel möglichst „natürlich und unverarbeitet“ (5x) sein und „Zucker“ wird von 4 Studierenden vermieden. 2 Befragte verzichten möglichst auf Fast Food und bevorzugen „Selbstgekoktes“. Eine „ausreichende Flüssigkeitsaufnahme bevorzugt durch Wasser“ ist für 7 Studierende eine wichtige Ernährungsregel. Die Älteren machten hierzu keine konkreten, qualitativen Angaben.

3.2 Motivation als Antrieb für Handeln

Um aus der Volitionsphase mit den entsprechenden Wünschen und Erwartungen (z.B. „Ich möchte sehr gerne auf diesem Gebiet [Lernfeld Ernährung] mit Menschen jeder Altersklasse arbeiten“ A1/3, „Ich möchte mich gesund erhalten durch Ernährung“ A1/7) auch konkrete Handlungen zu initiieren, bedarf es einer sinnstiftenden Lernumgebung mit Erfolgsaussicht (Selbstwirksamkeitsüberzeugung). In Tabelle 4 ist die Bedeutsamkeit unterschiedlicher Motive für die Teilnahme der Studierenden am Serviceprozess (Kochkurs) dargestellt. Die Zwischenauswertung der Leistungszielorientierung der Studierenden zeigt: Für 7 von 8 Studierenden ist es aus der Sicht der Lern- und Leistungsmotivation besonders wichtig, „etwas Interessantes zu lernen“, „zum Nachdenken angeregt zu werden“ und „dass das Gelernte für mich Sinn ergibt“. Es gibt keine Hinweise auf gezielte Arbeitsvermeidung oder übermäßiges Konkurrenzdenken (vgl. Spinath et al., 2002). Laut Gerholz (2015) ist der Anstieg der Selbstwirksamkeit in Service Learning-Veranstaltungen stärker, die Studierenden lernen weder aus Angst vor Misserfolg noch mit dem Ziel andere zu übertreffen.

Tab. 4: Rolle unterschiedlicher Motive für die Teilnahme am Serviceprozess (n = 6)
(Quelle: Eigene Darstellung)

		1	2	3	4	5	6	7	
Anwesenheitspflicht	unbedeutend	0	2	1	0	1	0	1	sehr große Rolle
Persönliches Interesse		0	0	0	0	1	2	3	
Gesellschaftliche Verantwortung		0	0	0	1	0	3	2	
Bildungs-/Informationswunsch		0	0	0	0	0	4	1	
Neue Perspektiven kennenlernen		0	0	0	0	1	3	2	
Selbstwirksamkeit erfahren		0	0	0	0	2	0	4	
Praktische Umsetzung der Theorie		0	0	0	0	0	4	2	

Überdies zeigt sich bei der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Zielerreichung (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) bei 4 von 6 Studierenden eine hohe (gefühlte) fachliche Kompetenz: Dieser eingeschätzte Grad der Eigenkompetenz bestimmt die Art und das Ausmaß von Verhaltensänderungen und die Bereitschaft für weitere Anstrengungen (Grasböck, 2004). In den vorliegenden Zwischenergebnissen sind die Studierenden überwiegend zuversichtlich, dass ihre „Leistung die Anerkennung anderer finden wird“ (LMI Erfolgszuversicht – vgl. Schuler & Prochaska, 2001) und 5 von 6 sind mit der Wertschätzung der Teilnehmenden als (alleinige) Honorierung ihrer Leistung im Service Learning zufrieden.

3.3 Reflexion und Abschätzung der Lernwirksamkeit

Um die Motivation der Studierenden zu halten (bzw. zu erhöhen), um die Verbindung zwischen theoretischen und praktischen Komponenten zu stärken, Kompetenzentwicklung zu fördern und um den Sinn des Service-Learnings zu verdeutlichen sind Phasen der Selbstreflexion zwingend notwendig. Die Studierenden sollen dabei Erfahrungen, Beobachtungen und Gefühle Revue passieren lassen und den Handlungsprozess in größeren Zusammenhängen überdenken.

In der Semesterabschlussreflexion setzten sich die Studierenden z.B. mit der Frage nach ihrer *Fachkompetenz* auseinander: „Hülsenfrüchte sind die Eiweißbomben unter den pflanzlichen Lebensmitteln und sollten bereits in jungen Jahren auf dem Speiseplan integriert sein. Im Alter gesund zu sein beginnt bereits in jungen Jahren (A1/4)“. Zum Transfer von Theorien in die Praxis im Sinne der *Methodenkompetenz*: „Durch praktische Anwendung kann man sich die Theorie besser

merken (A6/5)“ und „Um die Theorie gut in die Praxis zu bringen, bedarf es einer guten Auseinandersetzung mit der Theorie (A5/5)“. Auch die Erfahrungen im Umgang mit anderen Menschen wurden reflektiert (*Soziale Kompetenzen*): „Rücksichtsvoller und respektvoller Umgang (Sensibilität) ist gerade beim Thema Ernährung sehr wichtig (A6/6)“ und man „muss oftmals den 1. Schritt machen, um Barrieren zu überwinden (A5/6)“. Überdies wurde der organisatorische Ablauf und die Durchführung des Kochevents (Tab. 5) sowie des gesamten Proseminars (Tab. 6) nochmals reflektiert, bewertet und Verbesserungsvorschläge sowie beachtenswerte (Lern-)momente bzw. Erfahrungen festgehalten.

Tab. 5: Subjektive Bewertung des Kochevents durch alle Anwesenden (n = 10)
(Quelle: Eigene Darstellung)

		1	2	3	4	5	6	7
Tischnachbar-Rezeptbroschüre		0	0	0	0	0	2	8
Verständlichkeit der Inhalte		0	0	0	0	0	4	6
Übereinstimmung der erwarteten mit den tatsächlichen Inhalten	sehr schlecht	0	0	0	0	2	5	3
Klima in der Gruppe (Wohlbefinden)		0	0	0	0	0	4	6
Zufriedenheit mit dem Verlauf		0	0	0	0	1	5	4
Gesamtbeurteilung		0	0	0	0	1	4	5

Tab. 6: Bewertung des Proseminars mit Service-Learning-Ansatz (n = 8)
(Quelle: Eigene Darstellung)

		1	2	3	4	5
Das Proseminar beschäftigte sich mit Dingen, die mir im täglichen Leben begegnen.	stimmt ganz genau	8	0	0	0	0
Ich habe das Gefühl, für mich selbst etwas dazugelernt zu haben.		7	1	0	0	0
Die praktische Umsetzung hat das Verständnis unterstützt.		6	2	0	0	0
Ich kann mir gut vorstellen, einige Aspekte auch in meiner späteren Lehrtätigkeit einzubauen.		7	1	0	0	0

| Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

Eine erste Abschätzung der Lernwirksamkeit des Service Learning Ansatzes mit dem Inventar für forschendes Lernen (CILI⁴; Reitinger, 2016) zeigt ein großes Entfaltungspotential im Vergleich zu einer Referenzmessung mit randomisierten Lernaktivitäten: Der größte *Entfaltungsgrad des forschenden Lernens* mit einem Wert von $6,13 \pm 0,74$ zeigte sich durch den conclusiobasierten Transfer (vgl. Abb. 2). Auch Reinders (2010) berichtet von dem höher eingeschätzten subjektiven Lernerfolg und Transfer von Theorie in die Praxis in Service-Learning-Lehrveranstaltungen.

Den im Zuge des Proseminars zahlreichen Diskussionsmöglichkeiten und dem Ideenaustausch (Kritischer Diskurs – 5,71) ebenso wie dem authentischen Explorieren und dem erfahrungsbasierten Hypothesisieren (je 5,48) schreiben die Studierenden ein etwas geringeres, aber nicht unwesentliches Entfaltungspotential zu.

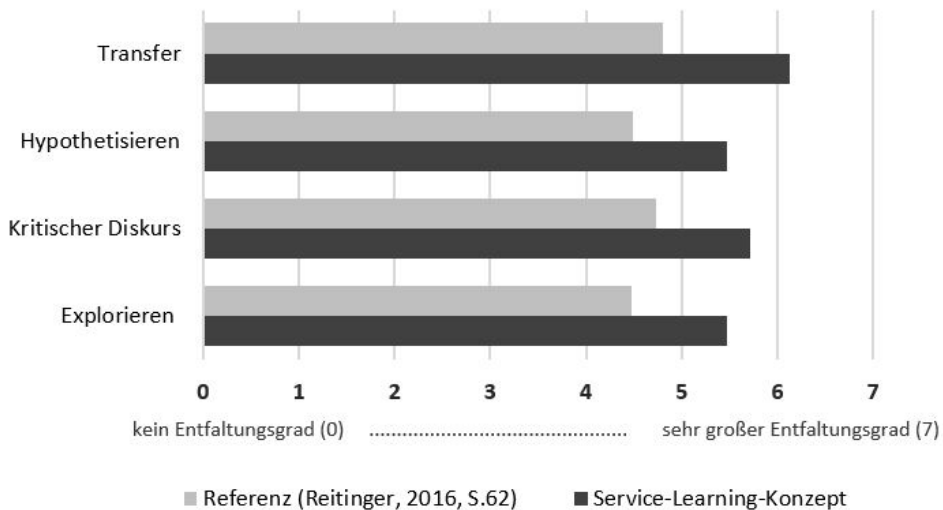


Abb. 2: Entfaltungsgrade der forschungsbezogenen Kriterien (Quelle: Eigene Darstellung mit Referenzwerten von Reitinger, 2016, S. 62)

4 Fazit und Ausblick

Hochschulen haben eine besondere Verantwortung für die Gesellschaft, in deren Auftrag sie lehren und forschen. Nur die enge Verzahnung von Hochschule und Gesellschaft eröffnet den angemessenen Austausch von Wissen, Ressourcen und Fähigkeiten und ermöglicht es, heutigen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung, 2013)

Die Planung, Organisation und Durchführung eines forschenden Lehr- und Lernkonzeptes mit gesellschaftlicher Verantwortung ist für die Studierenden, aber vor allem auch für die Lehrperson mit viel Engagement und Mehrarbeit verbunden – der Auf-

wand jedoch sinnstiftend und zukunftsorientiert investiert. Das Potential dieser innovativen Verbindung zwischen Hochschulen und Gesellschaft ist vielversprechend, mit Vorteilen für alle Beteiligten – von der Vernetzung und Profilierung der Hochschule, über Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden bis hin zu den Zielpersonen in der Gesellschaft: Die im Projekt Fidelio-Tischnachbar teilnehmenden Seniorinnen und Senioren schätzen die Mithilfe durch die Studierenden sehr und begrüßen den generationsübergreifenden Austausch.

Auch wenn die Teilnahmezahlen und Zwischenergebnisse bisher gering und konkrete Schlüsse der Wirksamkeit daher kaum zulässig sind, so blicken die Studierenden schon erwartungsvoll auf die kommenden Service-Learning-Einheiten. Das Feedback ist gut und das Interesse an einer Fortführung des Projektes groß. Besonders erfreulich ist die Bereitschaft einiger Studierender, sich – ganz im Sinne eines Active Citizenships – auch außerhalb der Lehrveranstaltungen freiwillig zu engagieren und im Projekt (für weitere Kochkurse oder zu betreuende Tischnachbarschaften) unterstützend mitzuwirken.

Anmerkungen

- 1 Aufgrund der unbekannten Kücheneinrichtung herrschte unter den Älteren eine anfängliche Zurückhaltung/Unsicherheit bei der selbstständigen Durchführung.
- 2 Für die Erhebung der Präkonzepte mittels Ernährungsfragebogen wurden neben den Studierenden des PS Warenkunde auch Erstsemestriker im Zuge der VU Humanernährung 1 befragt.
- 3 Die Bewertung des Wahrheitsgehaltes der verschiedenen Aussagen ist nicht Ziel dieses Beitrages.
- 4 CILI = Criteria of Inquiry Learning Inventory; ein „standardisiertes Inventar zur Erfassung des Entfaltungsgrades der Kriterien forschenden Lernens“ (Reitinger, 2016, S. 42).

Literatur

- Buchner, U. (2013). Ernährungspraxis: eine Taxonomie der Lernwege in der Schulküche. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 3-17.
- Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung. Schulheft 141*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Cerny, D. (2015). Der Studienversuch ABC3^{plus} und die Rekonstruktion professioneller Handlungswelten als Beitrag zum Diskurs über LehrerInnenbildung. *Ph.script*, 09, 20-26.
- Curriculum Bachelor- und Masterstudium *Primarstufe* (2015).

| Lernkonzept mit gesellschaftlicher Verantwortung

- www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primar/Curriculum_Primarstufe_PHS_30-10-2015.pdf
- Curriculum Bachelorstudium Lehramt *Sekundarstufe* Allgemeinbildung (2017).
www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Studium/Sekundarstufe/Bachelorstudium_Lehramt_Allgemeinbildung_Cluster_Mitte_2017_END.pdf
- Derkau, J. (2018). *Vorbereitung und Durchführung von Service Learning-Veranstaltungen. Leitfaden für Lehrende*.
www.uni-mannheim.de/infos-fuer/forschende-und-lehrende/lehren/service-learning/
- DJKS – Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2007): *Wissenschaftliche Evaluation des Programms „Service Learning – Schule gestaltet Gemeinwesen“ im Land Sachsen-Anhalt*. Ergebnisbericht. Berlin.
- Dressler, B. (2006). *Fachdidaktiken im Umbruch. Neue bildungstheoretische Ansätze für die Gestaltung und Erforschung von schulischen Lehr-Lernprozessen – Marburger Perspektiven?* Marburger Universitätsreden Nr.26.
www.uni-marburg.de/de/universitaet/presse/publikationen/rede-fachdidaktik.pdf
- Elmadfa, I., Freisling, H., Nowak, V. & Hofstädter et al. (2009). *Österreichischer Ernährungsbericht 2008* (1. Aufl.). Wien:
- Geier, I. (2015). Neue Lernformen – Neue Lehrkultur. *Ph.script*, 09, 9-17.
- Gerholz, KH. (2016). *Kompetenzorientierte Lehre als Studiengangsentwicklungsaufgabe. Ein Drama in 5 Akten* (Foliensatz).
http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/11/Folien_Gerholz_Okt2016.pdf
- Grasböck, M. (2004). *Psychosoziale Gesundheitsförderung in der Schule. Vorhandene und erforderliche Maßnahmen zur Förderung der psychosozialen Gesundheit von 11-14jährigen in Oberösterreich*. Linz: OÖ Gebietskrankenkasse.
- Gruber, M. (2015). Mythen der Esskultur. *ernährung heute*, 3, 11-13.
- Hitthaller, A., Peterlik, L. & Ruso, P. (2016). *Essen Sie sich glücklich. Richtig genießen ab 65*. Wien: Maudrich Verlag.
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (2013). *Gesellschaftliche Verantwortung an Hochschulen*. Memorandum.
www.bildung-durch-verantwortung.de
- Ottawa Charta (1986).
www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf
- Preuß, H. (2017). Altern im Privathaushalt: Barrieren für die Ernährungsversorgung von Hochbetagten. *ErnährungsUmschau*, 5, M270- M278.
- Reich, K. (2008). *Cognitive Apprenticeship*.
http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/frameset_apprenticeship.html
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531-547.

- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121-137). Opladen: Budrich Uni Press.
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114380
- Reitinger, J. (2016). Selbstbestimmung, Unvorhersagbarkeit und Transparenz: Über die empirische Zugänglichkeit forschenden Lernens anhand des Criteria of Inquiry Learning Inventory (CILI). In S. Schude & K. Moegling (Hrsg.), *Transparenz im Unterricht und in der Schule* Teil 2 (S. 42-69). Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag.
- Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). *LMI. Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- TNE – Thematisches Netzwerk Ernährung (2008). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Austria (EVA)*. Wien: Eigenverlag.
- Volkert, D. (2013). Malnutrition in Older Adults – Urgent Need for Action: A Plea for Improving the Nutritional Situation of Older Adults. *Gerontology*, 59, 328-333. <https://doi.org/10.1159/000346142>

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Susanne Obermoser

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Akademiestraße 23
A-5020 Salzburg

E-Mail: susanne.obermoser@phsalzburg.at

Internet: www.phsalzburg.at