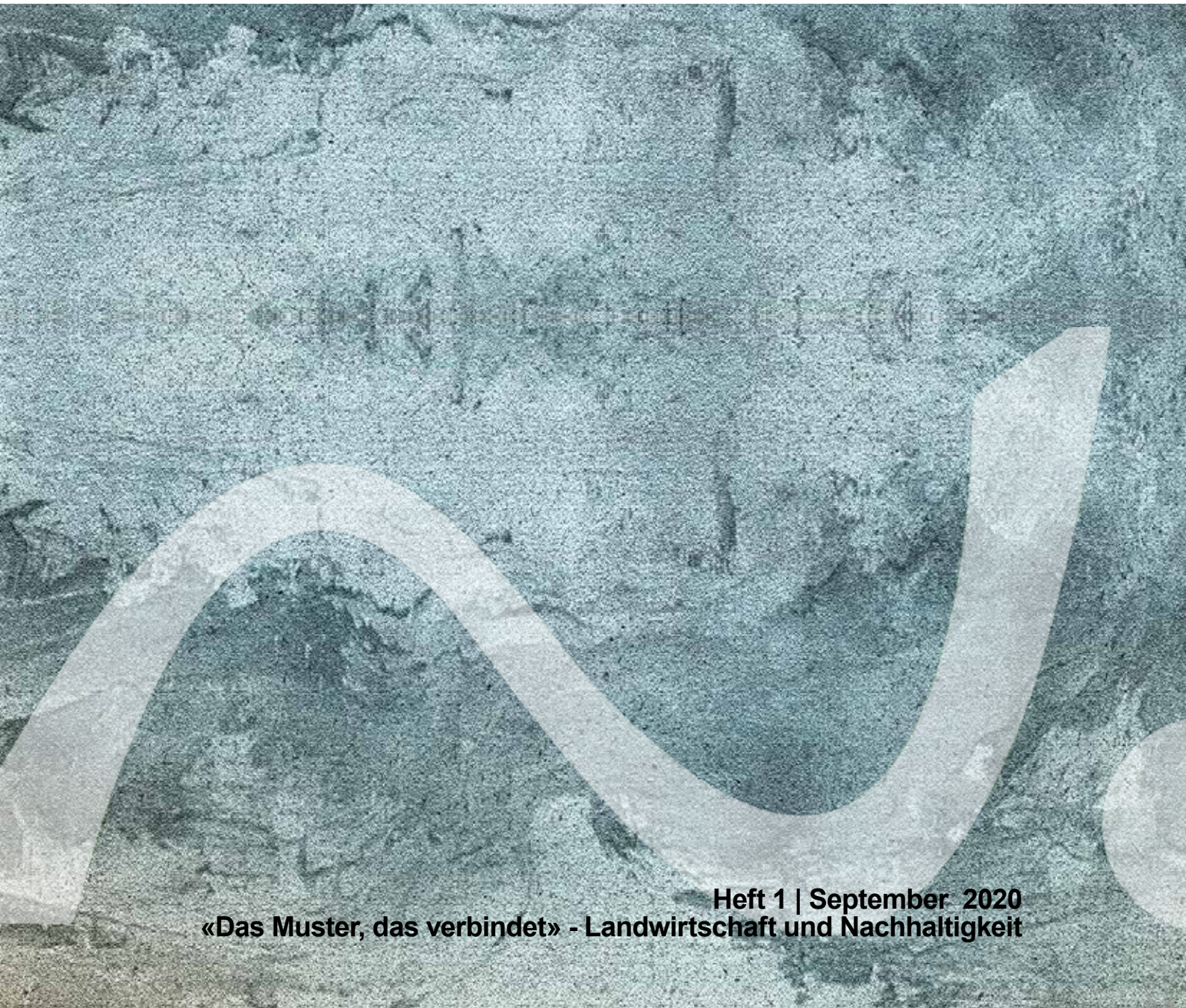
HOCHSCHULE FÜR
Agrar- und Umweltpädagogik

Zeitschrift für pädagogische Praxis | Schule & Beratung

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

Wir bilden Menschen aus, die Fachinhalte mit Pädagogik und Beratung für den Agrar- und Umweltbereich verknüpfen.

HAUPtsache



Heft 1 | September 2020

«Das Muster, das verbindet» - Landwirtschaft und Nachhaltigkeit

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	**3**
HAUPtsache	**5**
Schüler*innen & Klimawandel	**7**
Lernarrangements „Lernbüro“	**13**
Beziehungsarbeit	**19**
Erbhof oder Erbteilung?	**28**
Verbindendes im Widerspruch?	**36**
Nachhaltigkeit und Beratung	**47**
Direktvermarktung im Unterricht	**57**

IMPRESSUM

Herausgeber, Medieninhaber und Verlag
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik,
Rektor HR Dr. Thomas Haase
Angermayergasse 1, 1130 Wien, Österreich
www.haup.ac.at

Chefredaktion
HS-Prof. Mag. (FH) Dr. Christian Schroll
christian.schroll@haup.ac.at

Redaktionsteam
Susanne Aichinger, Sarah Eichinger, Karoline Meixner-Katzmann, Johanna Michenthaler, Thomas Ochsenhofer, Michael Prodinger, Stefanie Wagner, Sylvia Weber

Erscheinungsweise
1 Ausgaben jährlich

Satz und Grafik
Petra Bahr, bahr.petra@aon.at

Druck
Gerin Druck GmbH

Druckauflage
165

Coverbild/Bild Rückseite
Ulrike Leone auf pixabay

Nachdrucke, auch auszugsweise, sind nur mit schriftlicher Genehmigung des Herausgebers gestattet.

© 2020, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien

Offenlegung nach § 25 Mediengesetz: Periodisch erscheinendes, internationales Informationsblatt. Die Inhalte der Beiträge geben die Meinung der Autor*innen wieder und müssen nicht mit der Meinung der Redaktion übereinstimmen. Für unaufgeforderte Manuskripte und Abbildungen übernimmt die Redaktion keine Verantwortung. Die Redaktion behält sich das Recht vor, Beiträge zu überarbeiten.

EDITORIAL

Rektor Thomas Haase

Sehr geehrte Leserin! Sehr geehrter Leser!

Die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik hat die im Hochschulgesetz vorgesehene Aufgabe Bachelor- und Masterstudien in land- und forstwirtschaftlichen sowie umweltpädagogischen und naturwissenschaftlichen Berufsfeldern, einschließlich des Beratungs- und Förderungsdienstes, einzurichten.. Dazu dienen die Studienprogramme in der Ausbildung, die Fort- und Weiterbildung im bundesfinanzierten Bereich und in der eigenen Rechtspersönlichkeit sowie die Forschung und Entwicklung. Weitere Elemente sind Publikationen, wie beispielsweise die nun in der ersten Ausgabe vorliegende Zeitschrift „HAUPtsache“. Ziel ist, für Absolventinnen und Absolventen der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik sowie für all jene, die im Agrar- und Umweltbildungsbereich tätig sind, eine handlungsorientierte und wissenschaftsbasierte Zeitschrift zu erstellen. Dabei wird das Know-how, welches an unserer Hochschule erarbeitet worden ist, in einer Form weitergegeben, die für diese Berufsbilder relevant ist. Die unmittelbare Realisierbarkeit der Inhalte steht im Vordergrund. Das ist von besonderer Bedeutung, da die Hochschule in der Berufsbildung angesiedelt ist und auch hier den Fokus hat, in dieser Transformation eine entsprechende Rolle einzunehmen.

Es zeigt von besonderem Engagement der Lehrenden, dass solche Produkte und Leistungen umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang darf ich mich an dieser Stelle bei Herrn Hochschulprofessor Dr. Schroll für die Idee und die Chefredaktion bedanken.

Ich darf auch allen Kolleginnen und Kollegen danken, welche hier mitwirken und sich bereit erklären, dahingehend tätig zu sein.

Über eine Rückmeldung und viel Spaß beim Lesen freut sich

HR Dr. Thomas Haase

Herausgeber und Rektor
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

HAUPtsache,

das Muster, das verbindet!

Redakteur Christian Schroll

„Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne …“ (H. Hesse). Es freut mich, Ihnen in diesem Sinne die erste Ausgabe der „Zeitschrift für pädagogische Praxis HAUPtsache in Schule & Beratung“ präsentieren zu können. Das Ziel der Beiträge sind Darstellungen aus der Praxis für die Praxis in Schule und Beratung mittels aktueller Literatur zum Zwecke der Impulssetzung für Reflexion und praxisorientierte Forschung. Ich wünsche Ihnen vielfältige Einblicke auf Muster, die uns alle verbinden und den pädagogischen Zauber wecken. Ein Zauber, zu verstehen als … Strahlkraft methodischer und didaktischer Zugänge, kompetenzorientierter und aktueller Entwicklungen in Schule und Beratung vor dem Hintergrund der Themenfelder Landwirtschaft und Nachhaltigkeit … Formel der Nachhaltigkeit, die Lernanlass und Lebensvielfalt in Bezug auf Ökologie, Ökonomie und Soziales impliziert … Potenzial zum inhaltlichen Transfer von Werkstattberichten sowie theoretischen, konzeptionellen und empirischen Befunden auf andere Praxisbereiche … Wirkung von Widersprüchen, Irritationen und Emotionen, um pädagogische Lehr- und Lernprozesse zu entfalten … Herausforderung, Projekte zu Nachhaltigkeit und Landwirtschaft zu realisieren … Anreiz, Fragen in Bezug auf das Lehren und Lernen und deren Besonderheiten von Schule und Beratung zu diskutieren … Möglichkeit, innovative Perspektiven, Argumente und Problemanalysen zu hinterfragen … systemisches Muster, das uns verbindet und neue Facetten und Handlungsspielräume für die pädagogische Praxis ermöglicht.

Ich danke den Autor*innen für ihre Beiträge und dem engagierten Redaktionsteam (Susanne Aichinger, Sarah Eichinger, Karoline Meixner-Katzmann, Johanna Michenthaler, Thomas Ochsenhofer, Michael Prodinger, Stefanie Wagner, Sylvia Weber) für die professionelle Zusammenarbeit.
Viel Freude mit der ersten Ausgabe wünscht Ihnen

HS-Prof. Mag. (FH) Dr. Christian Schroll

Redaktionsleitung
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik

SCHÜLER*INNEN & KLIMAWANDEL

Verständnis und Bedeutung für den Unterricht

Bernadette Führer

Zusammenfassung

Die „Grüne Pädagogik“ bzw. das Modell des „Conceptual Change“ bieten Möglichkeiten, Schülervorstellungen im Rahmen des Unterrichts zu rekonstruieren, aber auch bewusst und geleitet durch naturwissenschaftliche Erkenntnisse diese zu dekonstruieren. Das Interesse von Schüler*innen, sich mit naturwissenschaftlichen Themen auseinanderzusetzen, zu steigern, stellt Lehrpersonen vor schwierige Herausforderungen. Speziell beim Klimawandel ist ein Verständnis ökologischer Zusammenhänge notwendig. Fehlt dies, kann das die Entstehung von fehlerhaften Schülervorstellungen hinsichtlich naturwissenschaftlicher Prozesse zur Folge haben. Das Vorwissen des Individuums spielt eine wesentliche Rolle dabei, inwiefern an vorhandenes Wissen angeknüpft bzw. neues Wissen konstruiert werden kann. Durch den schüler*innenzentrierten Unterricht kann die „Grüne Pädagogik“ einen wesentlichen Beitrag dazu leisten.

Schlüsselwörter

Grüne Pädagogik | Conceptual Change | Klimawandel | Schülervorstellungen | Präkonzepte | Konstruktivismus

Dieser Beitrag wird Sie interessieren, wenn …

- … Sie Schülervorstellungen zum Thema Klimawandel kennenlernen möchten.
- … Sie Möglichkeiten zum Umgang mit Schülervorstellungen für Unterricht und Beratung in Erfahrung bringen möchten.
- … Sie sich gefragt haben, welche Rolle Grüne Pädagogik dabei spielen kann.

1. Nachhaltige Informationsweitergabe

Wie und vor allem warum nehmen wir bestimmte Informationen auf und andere nicht? Welche Faktoren beeinflussen eine „nachhaltige“ Weitergabe und Verwertung von Informationen? Welche Vorstellungen entstehen dabei? Diese Fragen können anhand des didaktischen Konzepts der „Grünen Pädagogik“ entschlüsselt werden. Diese Thematik spielt nicht nur in der Beratung, sondern vorwiegend im Unterricht eine Rolle. Was müssen Lehrpersonen beachten, damit Informationen oder Wissen von Lernenden adäquat verarbeitet werden können? Dieser Verarbeitungsprozess wird von diversen Faktoren wie persönliches Interesse am Themengebiet, individuelles Vorwissen beziehungsweise bestimmte, bereits verankerte Vorstellungen beeinflusst.

Die Grüne Pädagogik bedient sich dabei didaktischer Werkzeuge, die vor allem Lernende dazu bewegen, sich mit einem Thema intensiv auseinanderzusetzen und damit am Unterricht aktiv zu partizipieren (Forstner-Ebhart, 2012). Die Wichtigkeit von kognitiven Fähigkeiten und der Fähigkeit des vernetzten Denkens zeigt sich speziell bei komplexen Themenbereichen. Als Beispiel kann hier der Kohlenstoffkreislauf mit all seinen Reaktionsabläufen genannt werden (Niebert, 2008). Unter anderem betonen Fischer (1998) und Bord et al. (2000) die Wichtigkeit, als Individuum ein grundlegendes Wissen über Naturwissenschaften und Technik zu besitzen, um Entscheidungen, die sowohl dem Klima als auch den Individuen zuträglich sind, bewusst treffen zu können (Fischer, 1998; Bord et al., 2000; UNCED, 1992). Das Verständnis von Naturwissenschaft kann demnach als Kompetenz bzw. als kognitive Fähigkeit bezeichnet werden (Urhahne et al., 2008).

2. Climate Change & Conceptual Change im Unterricht

2.1. Lernende und ihre individuellen Vorstellungen

Um den Hintergrund eines Lernprozesses zu ergründen, kann das konstruktivistische Lehr-Lern-Modell herangezogen werden. Bei Betrachtung dieses Modells wird das „Lernen“ als aktiver und zielgerichteter Prozess dargestellt (Riemeier, 2007; Bliss, 1996). Aufbauend auf die konstruktivistische Lehr-Lern-Theorie kann durch die Theorie des sogenannten „Conceptual Change“ eine Veränderung einer bestimmten Ansicht erzielt werden, wenn die Lernenden eine aktive Auseinandersetzung mit ihren vorunterrichtlichen, lebensweltlichen Vorstellungen und den anzueignenden wissenschaftlichen Informationen fokussieren (Kattmann, 2007). Das Vorwissen des Individuums spielt im Unterrichtsprozess dahingehend eine wichtige Rolle, als es zur Konstruktion von Schülervorstellungen einen großen Einfluss nimmt (Riemeier, 2007). Der Begriff „Schülervorstellung“ bezeichnet dabei jenes Denkkonstrukt, welches nicht tatsächlichen Vorgängen der Naturwissenschaft entsprechen muss, sondern oftmals vereinfachte oder fehlerhafte Darstellung des Denkenden ist (Petermann et al., 2008; Hammann et al., 2014; Kattmann, 2015).

„Wir haben ja eigentlich oben die Ozonschicht, die ja immer mehr oder weniger diese gefährlichen Dinge abgehalten hat. Und durch diese ganzen Löcher (…) – es ist eher, dass dieser CO_2-Ausstoß quasi das ja verschlechtert, die Ozonschicht (…).“

Schüler, 10. Schulstufe
Quelle: Aufnahme Autorin

Beispielsweise werden Prozesse wie der Treibhauseffekt, der eine große Rolle in der globalen Erwärmung spielt, häufig mit dem Ozonloch in Verbindung gebracht. Niebert (2010) untersuchte bestimmte Schülervorstellungen zum Thema Klimawandel und kam zum Schluss, dass weitgehend Unterscheidungsschwierigkeiten zwischen dem Treibhauseffekt und dem Ozonloch-Modell bestanden. Als mögliche Unterrichtsansätze zur sichtbaren Steigerung der Lernwirksamkeit von Schüler*innen schlägt Niebert unter anderem die Arbeit mit Modellen und Grafiken (vgl. Abb. 3) im Unterricht vor, wobei die Lehrperson moderierend die intensive Auseinandersetzung begleitet (Niebert, 2010).

2.2. „Conceptual Change“ – die Blickrichtung ändern

Wie können Schülervorstellungen nun erkannt beziehungsweise erweitert oder richtiggestellt werden?

Der Ansatz des „Conceptual Change“ ist aufgebaut auf der konstruktivistischen Lehr-Lern-Theorie, bei welcher Lernende an Informationen neuer fachwissenschaftlicher Vorstellungen anknüpfen können und dabei eine ursprüngliche, lebensweltliche Vorstellung revidieren. Dieser Prozess wird als „Akkommodation von Wissen“ bezeichnet. Unter „Conceptual Growth“ versteht man hingegen eine „Assimilation“, welche die Aufnahme von zusätzlichen Informationen bezeichnet (Krüger, 2007; Forstner-Ebhart, 2018). Ziel dabei ist es laut Krüger (2007), den Lernenden zu verdeutlichen, dass wissenschaftliche Erklärungen notwendig sind, um zufriedenstellende und nachvollziehbare Resultate im Denken und Handeln zu generieren. Dabei spielen der Ursprung und die Entwicklung individueller Vorstellungen zu bestimmten Themen eine wesentliche Rolle (Krüger, 2007; Forstner-Ebhart, 2018).

Um den Blick der Lernenden zu schärfen bzw. ihre Perspektive zu ändern, bietet die Grüne Pädagogik effektive Werkzeuge zur Bearbeitung von kontroversen Themen wie beispielsweise dem Klimawandel. Die didaktische Spirale der Grünen Pädagogik zeigt die Lernschritte, welche essenzielle Elemente zur aktiven Partizipation von Lernenden skizzieren und diese zum Überdenken der individuellen Vorstellungen einladen („Conceptual Reconstruction“). Diese Elemente der Intervention sowie der Dekonstruktion können nicht nur Offenlegungsprozesse von Schülervorstellungen anregen, sondern auch aktiv zur Erweiterung oder Berichtigung dieser beitragen.

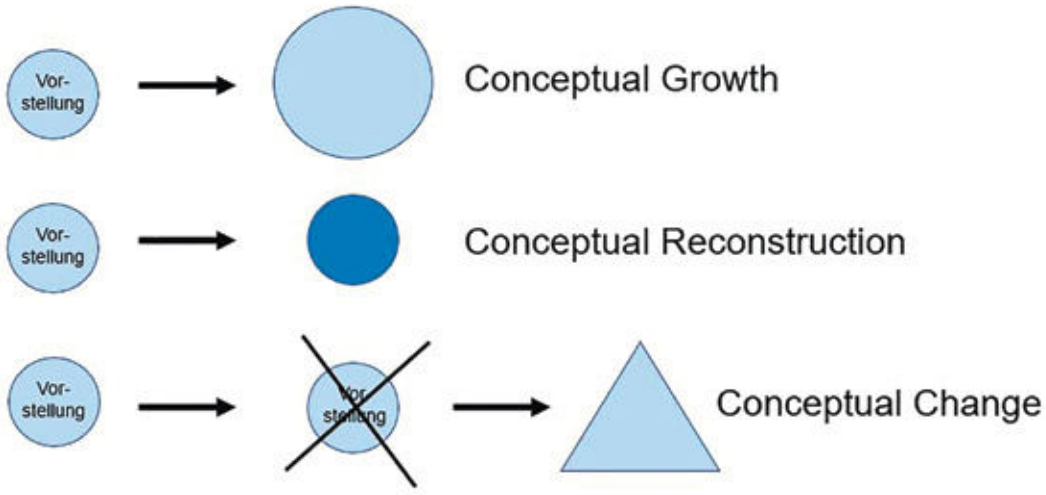


Abb.1: Schematische Darstellung von Conceptual Growth, Reconstruction und Change

2.3. Schülervorstellungen von Klimawandel

„… dass halt die Sonneneinstrahlung da irgendwo reinkommt und nicht mehr rauskommt und dass sich die Erde dann auch im Ganzen erwärmt."

Schüler, 10. Schulstufe
Quelle: Aufnahme Autorin

Im Zuge einer Bachelor-Arbeit an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik wurden mittels einer qualitativen Analyse von leitfadengestützten Interviews Vorstellungen von Lernenden der 9. und 10. Schulstufe in einer Handelsakademie zum Thema Klimawandel erhoben. Die oben zitierte Aussage eines Schülers der 10. Schulstufe spiegelt die in wissenschaftlichen Studien bestätigten Erkenntnisse zu Schülervorstellungen im Bereich Klimawandel wider. Wie unter anderem auch Niebert (2010) schon feststellte, wird der Treibhauseffekt von Lernenden oftmals mit dem Ozonloch verknüpft, obwohl dies zwei abzugrenzende Prozesse sind. Die Ozonschicht wird häufig als eine Art Trennschicht angesehen, durch deren Löcher verstärkt Sonneneinstrahlung leichter auf die Erde eindringen kann.

Durch die Ansammlung von Treibhausgasen wie Kohlenstoffdioxid in der Erdatmosphäre (ebenfalls als Schicht) könne die Wärme dann nicht mehr hinaus. Hier wird zusätzlich die Vorstellung einer Trennschicht, die die Strahlung auf der Erde sozusagen gefangen hält, zum Hindernis für fachliches Lernen (vgl. Abb. 2 und 3).

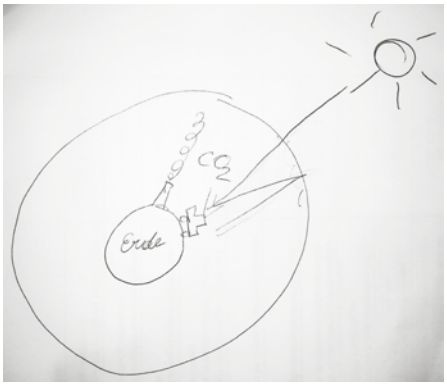


Abb. 2: Schülervorstellung zum Treibhauseffekt

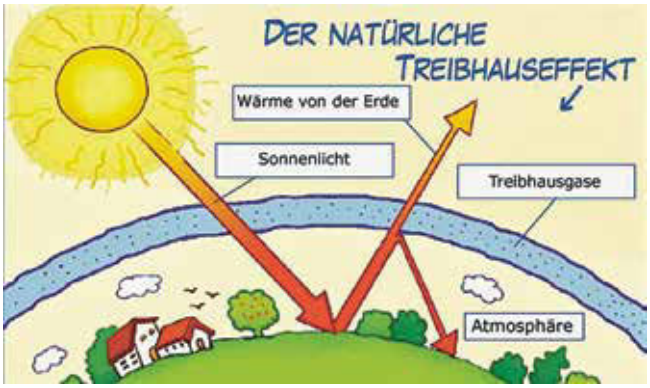


Abb. 3: Grafik zum Treibhauseffekt, wie sie in zahlreichen Lernmaterialien des Biologieunterrichts vorkommt. Treibhausgase stellen hier fehlerhafterweise eine Art Trennschicht dar. (Quelle: http://wissensplattform-schueler.de/treibhauseffekt/, abgerufen am 27. 6. 2020)

Prinzip des Treibhauseffekts:

Die Tatsache, dass die Lichtstrahlung der Sonne beim Auftreffen auf die Erdoberfläche in Wärmestrahlung umgewandelt wird, fehlt den Lernenden hier als Anknüpfungspunkt. Die Unterscheidung zwischen Licht- und Wärmestrahlung ist essenziell, da Treibhausgase wie CO_2 für Lichtstrahlung der Sonne durchlässig sind, für die umgewandelte Wärmestrahlung jedoch undurchlässig sind. Dadurch können CO_2-Moleküle Wärme aufnehmen und somit in die umgebende Luft abgeben (Kattmann, 2015).

Im Zuge der Erhebung der Schülervorstellungen im Rahmen der Bachelor-Arbeit wurde sichtbar, dass Lernende oftmals auf Detailfragen verunsichert oder nur in Bruchteilen antworteten. Es kristallisierte sich heraus, dass zwar fachbezogenes Wissen präsent war, die Diskussion über Details und Zusammenhänge naturwissenschaftlicher Prozesse jedoch Wissenslücken bzw. das fehlende Verständnis zum Vorschein brachte. Es stellt sich nun abermals die Frage, inwiefern die Wissensherkunft eine prägende Rolle spielt. Aus der Arbeit wurde deutlich erkennbar, dass Lernende dazu neigen, Informationen aus verschiedenen Quellen zu kombinieren,

um ihre eigenen Vorstellungen zu bilden. Durch Gelerntes in der Schule, Gespräche mit Familienmitgliedern, Freund*innen und Kolleg*innen oder Bilder in den Medien entstehen somit Denkkonstrukte aus persönlichen Vorstellungen.

„(…) ich bin auch bei einem Fußballverein dabei,
wenn sie da drüber reden, schnapp' ich das irgendwie auf und merk'
mir das, das merk' ich mir einfach leichter und im Endeffekt
kombiniere ich das dann alles und hoffe doch,
dass es richtig ist."

Schüler, 10. Schulstufe,Quelle:
Aufnahme Autorin

Um einen Wandel im Unterricht zu erzielen, um Anknüpfungspunkte bzw. Hot Spots zu schaffen, durch die Lernende ins Boot geholt und zu kritischem und systemischem Denken angeregt werden können, sind Ansätze für einen nachhaltigen Lernprozess im Sinne der Grüne Pädagogik gefragt. Durch einen Conceptual Change können Schüler*innen lernen, bestimmte Informationen zu sortieren, Ansätze aus ihrer individuellen Lebenswelt zu überdenken und zu hinterfragen. Ziel ist es also, dass Lernende „Klimawandel" nicht nur als Begriff oder Floskel wahrnehmen, sondern dazu Fragen, Erkenntnisse und Geschichten in ihren Köpfen entstehen lassen.

Gesamtheitlich betrachtet sollen pädagogische Konzepte durch Elemente der Grünen Pädagogik erweitert werden, um eine mehrperspektivische und nachhaltige Betrachtung von kontroversen naturwissenschaftlichen Themen im Unterricht zu ermöglichen. Im Fokus stehen dabei das erhöhte Selbstwirksamkeitserleben der Lernenden sowie die Fähigkeit der Lernbegleiter*innen, individuell erfolgreiche Aneignungslogiken der Lernenden erkennen zu können (Arnold, 2012).

„In der Schule sollte das viel mehr
behandelt werden, weil bei den Älteren, die haben ihre
Meinung schon sehr stark gebildet, da kann man nicht
mehr viel ändern. Weil die Jungen sind noch (…), die
kann man noch ‚biegen' unter Anführungszeichen. Dass
man denen sagt: ‚He, das ist nicht gut'."

Schülerin, 9. Schulstufe,
Quelle: Aufnahme Autorin

3. Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreifung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2, S. 45–48.

Bliss, J. (1996): Piaget und Vygotsky: Ihre Bedeutung für das Lehren und Lernen der Naturwissenschaften. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 2 (3), S. 3–16.

Bord, R. J., O'Connor, R. et al. (2000): In what sense does the public need to understand global climate change? Public Understanding of Science 9, S. 205–218. Fischer, H. E. (1998): Scientific Literacy und Physiklernen. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 4 (2), S. 41–52.

Forstner-Ebhart, A. (2012): Zur Konzeptualisierung der „Grüne Pädagogik“ an der HAUP. (Manuskript) unter https://www.agrarumweltpaedagogik.ac.at/cms/upload/pdf/HAUP_gruene_paedagogik.pdf (abgerufen am 30. 10. 2019).

Forstner-Ebhart, A. (2018). Lernen am Widerspruch – Conceptual Reconstruction im Unterricht für nachhaltige Bildung. In: Allabauer, K., Forstner-Ebhart, A. & Haselberger, W. (2016): Das Theoriefundament der „Grünen Pädagogik“. Grüne Pädagogik.

Forstner-Ebhart, A., Kraker N. & Schwetz, H. (Hrsg.). Masterarbeiten in pädagogischen Berufsfeldern. Pädagogischen Situationen theoriegeleitet begegnen, S. 34–45.

Hammann, M. & Asshoff, R. (2014): Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Klett-Verlag, Stuttgart.

Kattmann, U. (2015): Schüler besser verstehen: Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht; zusätzliche Stichwörter zum Download. Aulis-Verlag.

Krüger, D. (2007): Die Conceptual-Change-Theorie. In: Krüger, D. & Vogt, H. (Hrsg.): Handbuch der Theorien biologiedidaktischer Forschung. Berlin: Springer.

Niebert, K. (2008). Ich finde es gut, wenn es bei uns ein bisschen wärmer wird. Die Folgen der globalen Erwärmung in den Vorstellungen von Wissenschaftlern und Lernern. In: Krüger, D., Upmeier zu Belzen, A., Riemeier, T. & Niebert, K. (Hrsg.): Erkenntnisweg Biologiedidaktik, 7, S. 22–36.

Niebert, K. (2010). Den Klimawandel verstehen. Eine didaktische Rekonstruktion der globalen Erwärmung. (1. Auflage). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Petermann, K., Friedrich, J. & Oetken, M. (2008): „Das an Schülervorstellungen orientierte Unterrichtsverfahren“: Inhaltliche Auseinandersetzung mit Schülervorstellungen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Chemkon – Forum für Unterricht und Didaktik, Vol. 15, No. 3, S. 110–118. Weinheim: Wiley-VCH.

Riemeier, T. (2007): Konstruktivistische Vorstellungen vom Lernen. In: Krüger, D. & Vogt H. (Hrsg.): Handbuch der Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin: Springer.

UNCED (1992): Agenda 21. Paper presented on the UN Conference on Environment and Development. Rio de Janeiro, Brazil.

Urhahne, D., Kremer, K. & Mayer, J. (2008): Welches Verständnis haben Jugendliche von der Natur der Naturwissenschaften? Entwicklung und erste Schritte zur Validierung eines Fragebogens. Unterrichtswissenschaft, 36 (1), 71.

Autorin

Dipl.-Ing.in Bernadette Führer

OFI, Österreichisches Forschungsinstitut für Chemie und Technik, 1030 Wien
Studierende an der HAUP (AUP60); BOKU-Absolventin
Bernadette.fuehrer@ofi.at | www.ofi.at

LERNARRANGEMENT „LERNBÜRO"

Evaluierung des „Lernbüros" an einer landwirtschaftlichen Fachschule in Niederösterreich

Sabine Hauß

Zusammenfassung

Die individuelle Förderung von Schülern*innen kommt im Schulalltag oft zu kurz und es fehlt an Rahmenbedingungen, welche handlungsorientiertes Lernen ermöglichen. Am Beispiel des Lernarrangements Lernbüro wurde ermittelt, welche Vor- und Nachteile sich durch neue didaktische Organisationsformen in der Praxis ergeben und was in der Umsetzung noch verbessert werden kann. Hierzu wurden Interviews mit Lehrpersonen einer landwirtschaftlichen Fachschule in Niederösterreich durchgeführt. Im Lernbüro eignen sich die Lernenden das Wissen selbstverantwortlich an, den Lehrpersonen bleibt dadurch mehr Zeit für die individuelle Betreuung der Schüler*innen. Verbesserungspotenziale gibt es in der Organisation des Lernbüros. Als Schlüsselproblem stellte sich in der ausgewählten Schule der Personalbedarf dar.

Schlüsselwörter

Lernbüro | selbstorganisiertes Lernen | individualisiertes Lernen | innere Differenzierung | Kompetenzorientierung

Dieser Beitrag wird Sie interessieren, wenn …

- … Sie der Meinung sind, dass es Veränderungen braucht, um den individuellen Bedürfnissen jedes*jeder Lernenden gerecht zu werden.
- … Sie sich schon immer einmal mit neuen didaktischen Organisationsformen wie dem Lernbüro auseinandersetzen wollten.
- … Sie an den Erfahrungen von Lehrpersonen aus der Praxis in Bezug auf selbstorganisierte Lernformen interessiert sind.

1. Bedeutung des selbstorganisierten Lernens

In Zeiten der Corona-Krise zeigte sich, wie wichtig die Förderung selbstorganisierten Lernens ist. Von einem Tag auf den anderen wurde in den Schulen auf E-Learning umgestellt. Die Schüler*innen waren von nun an mit dem Lernstoff zu Hause weitestgehend auf sich allein gestellt. Wie Rösch und Maurer (2014) bereits feststellten, sind im Sinne der Medienbildung mobile Geräte, wie zum Beispiel Tablets oder Handys, sehr gut geeignet, um Schüler*innen-orientierten Unterricht zu unterstützen. Der Einsatz neuer Medien wird aber kaum traditionelle Strukturen von Grund auf verändern – das muss vorher geschehen (Rösch & Maurer, 2014, S. 29).

Lehrer*innenzentrierte Unterrichtsformen sind in österreichischen Schulen immer noch weit verbreitet. Die Einführung kompetenzorientierter Lehrpläne gibt zwar bereits eine Richtung für die Weiterentwicklung des Schulsystems vor, oft fehlt es jedoch an geeigneten pädagogischen Rahmenbedingungen, welche den Schüler*innen selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (Breit et al., 2019, S. 47). Eine landwirtschaftliche Fachschule in Niederösterreich hat den Schritt gewagt und zur Förderung selbstgesteuerten Lernens das Lernarrangement Lernbüro für einige Jahre erfolgreich in das Schulleben implementiert. Im Rahmen einer Bachelorarbeit an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik wurde nun untersucht, welche Vor- und Nachteile sich aus dem Lernarrangement Lernbüro aus Sicht der Lehrenden ergeben und wo es noch Verbesserungspotenziale in der Umsetzung gibt.

2. Das Lernarrangement Lernbüro

Das Konzept der Lernbüros entwickelte Margret Rasfeld, die ehemalige Leiterin der Evangelischen Gemeinschaftsschule Berlin (esbz). Im Lernarrangement Lernbüro können die Schüler*innen zu bestimmten Zeiten in der Woche aus einem Angebot von Fächern frei wählen und sich selbstständig auf die sogenannten Lernbüros verteilen, wodurch jahrgangsgemischte Kleingruppen entstehen. Der Lehrstoff wird in den Lernbüros für die unterschiedlichen Schulstufen in Form von sogenannten „Lernbausteinen“ zur Verfügung gestellt, die sich die Schüler*innen selbstständig aneignen. Die Reihenfolge der Bausteine und die Zeit, die pro Baustein aufgewendet wird, kann dabei in der Regel frei gewählt werden. Die Lehrkraft steht im Lernbüro für Fragen zur Verfügung und begleitet den Lernprozess. Der Leistungsstand kann mithilfe eines „Logbuches“, worin die Schüler*innen ihre Lernfortschritte laufend festhalten, überprüft werden (Rasfeld & Spiegel, 2016, S. 93–101). Bei der Umsetzung von Lernbüros gibt es, je nach Schultyp und den institutionellen Gegebenheiten, viele Gestaltungsmöglichkeiten. Möglich ist zum Beispiel die begleitende Umsetzung des sogenannten Tutorenprinzips. Eine Lehrkraft ist hierbei für eine jahrgangsgemischte Lerngruppe zuständig, die zu Beginn eines Schuljahres als solche festgelegt wird. Die Schüler*innen einer Lerngruppe können sich bei Problemen gegenseitige Hilfestellung bieten.

In der ausgewählten Fachschule fand das Lernbüro im Schuljahr 2018/2019 montags im Umfang von vier Unterrichtseinheiten und dienstags im Umfang von zwei Unterrichtseinheiten jahrgangsübergreifend (= 1. bis 3. Jahrgang) statt. Die Schüler*innen konnten aus den Fachgegenständen „Deutsch und Kommunikation“, „Englisch“ und „Informationstechnologien“ wählen. Die jeweiligen Lernbüros waren nach Lehrperson und Fach auf unterschiedliche Räumlichkeiten verteilt. Die zuständigen Lehrpersonen waren allerdings aus organisatorischen Gründen nur zu bestimmten Einheiten anwesend.

3. Evaluierung des Lernbüros an einer landwirtschaftlichen Fachschule

Zur Evaluierung des Lernarrangements Lernbüro wurden an der ausgewählten Fachschule leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Drei der sechs Lehrpersonen, die am Lernbüro beteiligt waren, und die Schulleiterin erklärten sich für eine persönliche Befragung bereit. Die Auswertung der Interviews erfolgte anschließend anhand des inhaltlichen Strukturierungsmodells nach Mayring (2010).

3.1. Vorteile und Nachteile für Lernende

Aus Sicht der befragten Lehrpersonen ergeben sich für die Lernenden eine Reihe von Vor- und Nachteilen aus dem Lernarrangement Lernbüro. Die genannten Vorteile beziehen sich vor allem auf die veränderte Lernform und -atmosphäre im Lernbüro. Wie Rasfeld & Spiegel (2016) bereits festgehalten haben, liegen wesentliche Vorteile des Lernbüros in der freien Auswahl der Fächer und der Bestimmung des eigenen Lerntempos bzw. -rhythmus (ebd., 2016, S. 94). Diese Aspekte wurden in ähnlicher Weise auch von den befragten Lehrpersonen angesprochen.

Besonders gefallen hat den Lernenden der klassen- und fächerübergreifende Unterricht. In der ausgewählten Schule gab es im Rahmen des Lernbüros etwa vier bis fünf Mal pro Jahr fächerübergreifende Arbeitsaufträge, die meist in Form von Projekten gemeinsam mit Schüler*innen aus anderen Jahrgängen umgesetzt wurden. Negativ gesehen werden die langen Wartezeiten bei der Leistungskontrolle, die sich für die Lernenden teilweise aufgrund der partiellen Anwesenheit der Lehrpersonen ergeben haben. Außerdem kamen einige Lernende, besonders zu Beginn der Umstellung, mit der Selbstorganisation des Lernens im Lernbüro nicht zurecht. Sowohl Rasfeld & Spiegel (2016) als auch Brenner & Brenner (2014) merken allerdings in diesem Zusammenhang an, dass das selbstständige Arbeiten im Lernbüro bzw. in der Freiarbeit erst von den Lernenden geübt werden muss, bevor die Potenziale dieser Lernarrangements effektiv genützt werden können (Rasfeld & Spiegel, 2016, S. 96; Brenner & Brenner, 2014, S. 32–40). Langfristige Erfahrungen fehlten in der ausgewählten Schule allerdings, da das Lernbüro aufgrund der baldigen Schulschließung bereits eingestellt wurde.

3.2. Vorteile und Nachteile für Lehrpersonen

Auf sich selbst als Lehrkraft bezogen, sehen die befragten Personen ebenfalls die Vorzüge der vorbereiteten Lernumgebung und der Jahrgangsmischung. Zudem ergeben sich aus Sicht der Lehrpersonen viele Vorteile durch den Rollenwechsel zum*zur „Lernbegleiter*in“. Vor allem die freien Zeitkapazitäten für die individuelle Betreuung der Schülern*innen wurde positiv wahrgenommen. Guthöhrlein et al. (2016) stellten diesen Vorteil im Hinblick auf Lernbüros bereits in früheren Untersuchungen fest (ebd., 2016, S. 57).

Ein weiterer Vorteil wurde von einer befragten Lehrperson in der Verminderung der Rivalitäten unter den Schüler*innen durch den klassen- und jahrgangsübergreifenden Unterricht gesehen. Von der positiven Wirkung der Jahrgangsmischung sind auch Rasfeld & Spiegel (2016) überzeugt. Sie sehen in diesem Zusammenhang aber vor allem den Vorteil, dass sich die jüngeren Schüler*innen an den Älteren orientieren können (ebd., 2016, S. 96). Dieser Vorteil wird in der ausgewählten Schule nicht bestätigt. Laut den befragten Lehrpersonen wird bei der Bearbeitung der Aufträge hauptsächlich mit Schüler*innen der eigenen Schulstufe zusammengearbeitet. Daher wurde teilweise sogar mit gezielten Aufgabenstellungen interveniert, um die Durchmischung der Jahrgänge durch gemeinsame Gruppenarbeiten zu fördern. Als Nachteil sehen die

befragten Lehrpersonen vor allem den hohen Arbeits- und Zeitaufwand (z. B. für die Erstellung der Unterrichtsmaterialien, Besprechungen etc.), der mit der Umsetzung eines Lernbüros einhergeht.

3.3. Verbesserungspotenziale aus Sicht der Lehrpersonen

Erfahrungen an der ausgewählten Schule haben gezeigt, dass die Selbstorganisation im Lernbüro von den Schüler*innen erst erlernt werden muss. Bei der Einführung von Lernbüros ist es laut den befragten Lehrpersonen daher wichtig, am Anfang etwas mehr zu „lenken" und die Vorgaben dann nach und nach zu reduzieren. Auch in der Literatur finden sich einige Ansätze, um den Einstieg in das Lernbüro zu erleichtern. Beispielsweise könnten die Lernbürostunden schrittweise erhöht werden oder man beginnt zuerst einmal mit überleitenden Arbeitsformen, wie dem Lernzirkel oder der Wochenplanarbeit (Konrad & Traub, 2018, S. 129–131; Vock & Gronostaj, 2017, S. 72–73; Brenner & Brenner, 2014, S. 31). In der ausgewählten Schule wurde in einigen Fächern bereits mit sogenannten COOL-Arbeitsaufträgen (=kooperativ offenes Lernen) gearbeitet. Konrad & Traub (2018) empfehlen zudem, gezielt Lern- und Arbeitstechniken sowie Organisations- und Kommunikationsregeln mit den Lernenden einzuüben (ebd., 2018, S. 121).

Die befragten Lehrpersonen sind sich einig, dass ein ganzjähriger klassen- und fächerübergreifender Unterricht nicht sinnvoll bzw. umsetzbar ist. Laut einer befragten Lehrperson gab es in der vorliegenden Fächerkombination (Deutsch, Englisch, Informationstechnologien) nur wenige Schnittpunkte in den Inhalten. Kesting (2012) empfiehlt in diesem Zusammenhang, die organisatorischen Rahmenbedingungen zu optimieren (ebd., 2012, s.p.). Das Lernbüro-Konzept müsste an die Bedürfnisse der Lehrpersonen angepasst werden. Empfehlenswert ist auch, Fachgegenstände zu wählen, die sich gut ergänzen.

Innerhalb der einzelnen Fachgegenstände wären laut den befragten Lehrpersonen gemeinsame Plenumsphasen (im Klassenverbund) wichtig. Diese sind für den Einstieg in ein neues Thema, aber auch speziell für die Kommunikation im Fremdsprachunterricht, wichtig. In der Literatur wird allerdings bereits angemerkt, dass Freiarbeitskonzepte wie das Lernbüro nur bedingt für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind. Brenner & Brenner (2014) sprechen in diesem Zusammenhang aber vor allem das Problem an, dass Lernende in der Freiarbeit dazu tendieren, in die Muttersprache zu wechseln (ebd., 2014, S. 41). Die Einführung von sogenannten „Conversation Clubs" unter Einbindung von englischen Austauschstudent*innen als „native speakers" bietet in der ausgewählten Schule dahingehend bereits einen guten Lösungsansatz.

Ein Problem, das von den befragten Lehrpersonen weiters angesprochen wurde, betraf die mangelnde Zeit für Kontrollgespräche. Ein möglicher Lösungsansatz aus der Literatur wäre der vermehrte Einsatz von Selbstkontrollmechanismen. Eine andere Option wäre die Reduzierung der Lernenden pro Lernbüro bzw. die Erhöhung der Anzahl an Lehrpersonen für das Lernbüro. Generell hat sich in der ausgewählten Schule gezeigt, dass die eingeschränkte Anwesenheit der Lehrpersonen den reibungslosen Ablauf im Lernbüro negativ beeinflusst hat. Mit dieser Situation waren auch die Lehrpersonen selbst sehr unzufrieden. Das Antreffen der Ansprechpersonen des jeweiligen Fachgegenstandes war für die Lernenden nur zu bestimmten Unterrichtseinheiten möglich – was wiederum zu den langen Wartezeiten bei den Kontrollgesprächen führte. Auch Kesting (2012) führt den Personalmangel als Herausforderung im Zusammenhang mit dem Lernarrangement Lernbüro an (ebd., 2012, s.p). Das Problem könnte in den meisten Fällen nur mit einer Finanzierung von zusätzlichem Personal gelöst werden.

Die veränderte Lernumgebung im Lernbüro wurde von den befragten Lehrpersonen positiv wahrgenommen, allerdings mangelte es in der ausgewählten Schule an geeignetem Mobiliar (z. B. mobile Tische) und ausreichend Platz. Eine befragte Lehrperson hätte sich über dies hinaus gerne eine finanzielle Unterstützung zur Anschaffung von zusätzlichen Unterrichtsmaterialien gewünscht. Brenner & Brenner (2014) merken im Zusammenhang mit Freiarbeitskonzepten an, dass es auch aus Sicht der Lernenden wichtig ist, eine anregende

Lernumgebung zu schaffen (ebd., 2014, S. 31). In der Praxis ist dies jedoch aufgrund mangelnder (finanzieller) Ressourcen meist nicht in einem entsprechenden Ausmaß möglich.

4. Schlussfolgerungen

Die Untersuchung hat gezeigt, dass das Lernarrangement Lernbüro sowohl für Lernende als auch für Lehrpersonen viele Vorteile bietet. Im Lernbüro sind die Schüler*innen für das Lernen selbst verantwortlich. Dadurch ergeben sich für die Lehrpersonen aufgrund der veränderten Rolle im Unterricht freie Zeitkapazitäten, die für die individuelle Betreuung von einzelnen Schüler*innen genützt werden können. Damit der Ablauf im Lernbüro reibungslos funktioniert, braucht es geeignete organisatorische Strukturen und eine Lernumgebung mit ausreichend Platz und geeigneter Ausstattung.

Der Mangel an Lehrpersonen stellte in der ausgewählten Schule ein Schlüsselproblem dar. Verbesserungspotenzial wurde auch dahingehend gesehen, die Freiarbeitsphasen in regelmäßigen Abständen durch gemeinsame Plenumsphasen zu ergänzen, um den Lernertrag zu erhöhen. In der Praxis hat sich zudem gezeigt, dass es vorteilhaft ist, wenn Lernende und Lehrpersonen vor der Einführung von Lernbüros bereits Erfahrungen in der Freiarbeit haben. Ein langsamer Einstieg in das Lernbüro (z. B. durch schrittweise Erhöhung der Lernbürostunden) ermöglicht den beteiligten Personen, sich an das neue Unterrichtsformat zu gewöhnen. Bislang sind selbstgesteuerte Lernkonzepte wie das Lernbüro in landwirtschaftlichen Fachschulen trotz des vorhandenen Potenzials noch kaum verbreitet. Durch Erfahrungsaustausch könnten Schulen aber in Zukunft bei der Umsetzung voneinander profitieren – ganz im Sinne der Lernbüro-Ideologie nach Margret Rasfeld.

5. Literaturverzeichnis

Breit, S., Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A. & Spiel, C. (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam.

Brenner, G. & Brenner, K. (2014): Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Schulverlage.

Guthöhrlein, K., Laubenstein, D., Lindmeier, C., Scheer, D. & Sponholz, D. (2016): Das Lernbüro. Ein exemplarisches Beispiel inklusiven Unterrichts. Behinderte Menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 4/5/2016, S. 53–60.

Kesting, L. (2012): Lernbüros für Integration und Inklusion.
Link: https://www.gew-ber-lin.de/967_1055.php (abgerufen am 8. 10. 2019).

Konrad, K. & Traub, S. (2018). Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rasfeld, M. & Spiegel, P. (2016). EduAction – Wir machen Schule. 2. Auflage. Hamburg: Murmann Verlag.

Rösch, E. & Maurer, B. (2014): Apps in der Schule. merz – Zeitschrift für Medienpädagogik, 2014 (03), S. 25–30.

Vock, M. & Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Autorin

Dipl.-Ing. Sabine Hauß, BEd

Absolventin der BOKU und HAUP
Königsberg 24, A-3345 Göstling/Ybbs
E-Mail: sabine.hauss@gmx.at

BEZIEHUNGSARBEIT

Voraussetzung für gelingende Beratung

Liane Kaipel

Zusammenfassung

Dem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass die Bedeutung des Beziehungsaspekts in inhaltsorientierten Beratungsgesprächen, wie beispielsweise in der agrarischen Beratung, unterschätzt wird. Gemäß dem zweiten Axiom von Watzlawick ist davon auszugehen, dass bei einer guten Beziehung der Inhalt positiver aufgenommen und als hilfreicher eingestuft wird als bei einer negativen Beziehung. Das bedeutet, dass die Beziehungsebene auch für das Gelingen eines sachorientierten Beratungsgesprächs eine zentrale Rolle spielt. Im ersten Teil des Beitrags wird die Bedeutung einer vertrauensvollen Beratungsbeziehung theoretisch begründet. Im zweiten Teil werden empirisch gewonnene Faktoren, die Einfluss auf die Beratungsbeziehung haben, und Auswirkungen eines gelungenen bzw. misslungenen Beziehungsaufbaus beschrieben.

Schlüsselwörter

Beratung | Beratungsbeziehung | Vertrauensaufbau | Auswirkungen | Kommunikation

Dieser Beitrag wird Sie interessieren, wenn …

- … Beraten Teil Ihrer beruflichen Tätigkeit ist.
- … Ihnen ein guter Draht zu Ihren Beratungsklient*innen wichtig ist.
- … Ihre Beratungsklient*innen nicht ausschließlich rational an die Problemlösung herangehen.
- … Sie wissen möchten, woran Landwirtinnen und Landwirte ein gutes Beratungsgespräch und eine gute Beratungsbeziehung festmachen.

1. Verhältnis von Beziehungs- und Inhaltsebene in der Kommunikation

„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt (sic)"… (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017, S. 64). Vermutlich ist Ihnen dieser Satz, der den ersten Teil des zweiten Axioms der Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick bildet, hinlänglich bekannt. Aber wissen Sie auch, wie das Zitat weitergeht? Wie lautet der zweite Teil dieses Axioms?

Vollständig lautet das zweite Axiom: *„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, dass letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist (sic)"* (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2017, S. 64).

Was bedeutet dieses zweite Axiom nun für einen beraterischen Kontext? Dieser Beitrag geht von der These aus, dass der erste Teil des zweiten Axioms deutlich bekannter ist als der zweite Teil und dass daher die Bedeutung der Beziehungsebene in manchen Kommunikationsprozessen, wie beispielsweise bei eher inhaltsorientierten Beratungsgesprächen im Agrarbereich, unterschätzt wird. Bei diesen Beratungsgesprächen steht erfahrungsgemäß die Inhaltsebene im Vordergrund. Jede*r Fachberater*in ist bestrebt, fachlich korrektes Wissen oder fachlich fundierte Empfehlungen an die Klient*innen weiterzugeben, über die Art der Beziehung zu den Klient*innen macht man sich meist wesentlich weniger Gedanken. Dass der sachlichen Richtigkeit ein hoher Stellenwert zukommt, ist auch daran abzulesen, dass die fachliche Information meist in Form eines Beratungsprotokolls festgehalten wird.

Folgt man allerdings Watzlawicks zweitem Axiom, dass der Beziehungsaspekt den Inhaltsaspekt stärker bestimmt als umgekehrt, dann ist die Beziehungsebene für das Gelingen eines Beratungsgesprächs mindestens genauso wichtig wie die Inhaltsebene. Der Beziehungsebene ist daher insbesondere auch bei fachlichen Beratungsgesprächen entsprechende Aufmerksamkeit zu schenken.

Gemäß dem zweiten Axiom ist davon auszugehen, dass bei einer guten Beziehung der Inhalt, d. h. die fachliche Information, positiver aufgenommen und als hilfreicher eingestuft wird als bei einer negativen Beziehung. Ist das Verhältnis zwischen den Gesprächspartner*innen schlecht bzw. fühlen sich Klient*innen nicht verstanden, dann werden Botschaften tendenziell eher negativ gedeutet, Informationen werden abgelehnt oder es wird nach Gegenargumenten gesucht (Wimmer, Buchacher, Kamp & Wimmer, 2012, S. 42). „Eine ausschließlich auf die Fachebene konzentrierte Beratung stößt bei Beziehungsstörungen zwischen Berater und Landwirt an ihre Grenzen …" (Goldbrunner, 2007, S. 24). Das kann zur Folge haben, dass die Störungen „unterschwellig das Geschehen bestimmen und die angestrebte sachliche Lösung blockieren" (Goldbrunner, 2007, S. 25). Wird demgegenüber die Beziehungsebene als positiv bewertet, werden insbesondere „die Glaubwürdigkeit, also der subjektiv empfundene Wahrheitsgehalt der Aussagen des Beraters*der Beraterin, als erhöht empfunden und die Inhalte können wesentlich leichter angenommen werden" (Riedmann, 2018, S. 90). Dass diese Erfahrungen von Beraterinnen und Beratern in der Praxis tatsächlich gemacht werden, wird in einer CECRA-Abschlussarbeit deutlich, die ich vor Kurzem als Zweitprüferin lesen durfte. Allgemeine Informationen zu CECRA sind unter **www.cecra.net** zu finden. Eine Beraterin, die im Bereich Tierschutz/Tierwohl in der Schweinehaltung tätig ist, beschreibt in ihrer Abschlussarbeit sehr eindrücklich, wie sich durch die Änderung ihres Kommunikationsverhaltens die ablehnende Haltung auf Seiten der Betriebsleiterin verändert hat und es zu einer Verbesserung der Arbeitsbeziehung gekommen ist. Die Beraterin resümiert abschließend:

„Ich ging zuvor von einem fachlichen Problem aus. Es musste jedoch erst der Zugang zur Beratungskundin geschaffen werden, damit fachliche Ideen und Aspekte zu ihr gelangen können (…) Fachliche Ideen und Anregungen können noch so wertvoll und richtig sein, wenn der Beratungskunde sie nicht aufnimmt aufgrund persönlicher Differenzen.“ (Abschlussarbeit, 2019).

2. Bedeutung der Beratungsbeziehung

In der Beratungsliteratur sind zahlreiche Belege dafür zu finden, dass der Qualität der Beratungsbeziehung eine zentrale Bedeutung für den Prozess und das Ergebnis von Beratungen zukommt.

„Beratung ist Beziehungsarbeit und für eine erfolgreiche Beratung ist ein gelungener Beziehungsaufbau notwendig“, hält Boland für die agrarische Beratung fest (Boland, 1991, S. 181). Nestmann (2007) betont, dass in der Beratungsforschung sich allein die Beratungsbeziehung als entscheidende Wirkungsgröße erwiesen hat. Weder Methodenauswahl, Methodeneinsatz, Charakteristika von Berater*innen und Beratungsklient*innen führen ohne von Vertrauen getragener Beratungsbeziehung zum Erfolg (Nestmann, 2007, S. 791).

Um tatsächlich unterstützen zu können, hat der*die Berater*in zunächst die Aufgabe, eine gleichwertige Beziehung zum*zur Klient*in aufzubauen. Es ist wichtig, dass der*die Berater*in das Selbstwertgefühl des*der Klient*in, das durch das Eingeständnis, Hilfe zu brauchen, beeinträchtigt ist, wiederherstellt. Gelingt dies nicht, besteht die Gefahr, dass der*die Klient*in sein*ihr Problem nicht offenlegt, nicht zuhört, in der Abwehrhaltung verharrt und die angebotene Hilfe nicht annehmen kann (Schein, 2010, S. 51 ff.).

Das Besondere an der Beratungsbeziehung ist, „dass die Beziehung zwischen Berater und Klient eine ausschließlich helfende ist“ (Schein, 2010). Die Beratungsbeziehung zählt zu den funktionalen Beziehungen und ist von der persönlichen Beziehung abzugrenzen. Ein Unterschied liegt darin, dass die helfende Arbeitsbeziehung – im Gegensatz zur persönlichen Beziehung – in der Regel zeitlich begrenzt ist und ihr Ende im Normalfall bedeutet, dass sie erfolgreich verlaufen ist (Ansen, o.J.a, S. 5 f.; Giesecke, 2015, S. 114).

In vielen beraterischen Ansätzen wird die Fähigkeit, eine tragfähige Arbeitsbeziehung zum*r Klient*in einzugehen, explizit angeführt. Ein bekanntes Konzept für die Herstellung einer tragfähigen Beratungsbeziehung sind die aus dem personzentrierten Ansatz nach Carl Rogers stammenden Haltungen Empathie, Akzeptanz und Authentizität.

Als entscheidend für das Gelingen einer kooperativen Arbeitsbeziehung im Kontext von Beratung gilt eine Atmosphäre, die sich einerseits durch Freundlichkeit, Entspannung, Aufmerksamkeit und Transparenz auszeichnet und andererseits durch die Achtung der Persönlichkeit des*der Ratsuchenden sowie seines*ihres Verhaltens, das von rationalen und emotionalen Aspekten und Ansprüchen beeinflusst wird (Ansen, o.J.b, S. 13; Giesecke, 2015, S. 14 f.).

Wimmer et al. verweisen in diesem Zusammenhang auf die unterschiedliche Logik, mit der Berater*in und Klient*in an einen Beratungsfall herangehen. Während es sich für den*die Berater*in um einen Fall von vielen handelt, ist es für den*die Klient*in „MEIN Fall“ und von besonderer Wichtigkeit. Das bedeutet wiederum, dass der*die Klient*in meist auch emotional involviert ist. Für den*die Fachberater*in steht die Feststellung des Sachverhalts im Vordergrund. Auf der Basis von Erfahrung und Fachwissen kann der*die Berater*in

relativ rasch beurteilen, was möglich ist und wie eine Lösung ausschauen könnte. Der*die Klient*in möchte möglicherweise auch die Gefühle, die mit der spezifischen Situation verbunden sind, loswerden, als Person mit seinen*ihren Emotionen akzeptiert werden und natürlich auch eine Lösung im eigenen Sinn erreichen (Wimmer, Buchacher, Kamp & Wimmer, 2012, S. 24).

Um Beratungsbeziehung genauer zu beschreiben, wird in der Literatur meist das Adjektiv „vertrauensvoll" verwendet. D. h. das Hauptziel aller Bemühungen um eine gute Beratungsbeziehung muss der Aufbau von Vertrauen zwischen Berater*in und Klient*in sein. Es muss darauf geachtet werden, „daß (sic) die basale Voraussetzung für jede Beratung gegeben ist: Vertrauen. Ohne Vertrauen (…) kann kein Beratungsprozeß (sic) gelingen (…)" (Schlippe & Schweitzer, 2007, S. 237).

3. Die kooperative Arbeitsbeziehung zum*zur Klient*in fördern

3.1. Faktoren mit positiver und negativer Wirkung auf die Beratungsbeziehung

Wenn die Beratungsbeziehung eine zentrale Rolle für das Gelingen der Beratung spielt, stellt sich die Frage, wie eine kooperative Arbeitsbeziehung zwischen Berater*in und Klient*in gefördert werden kann.

Antworten darauf sind in zwei Bachelorarbeiten zu finden, die sich mit dem Thema Vertrauens- und Beziehungsaufbau zwischen agrarischen Berater*innen und ihren Klient*innen (Landwirte und Landwirtinnen) beschäftigen (Viehhauser, 2017; Riedmann, 2018). Im Rahmen der beiden Arbeiten sind Landwirte und Landwirtinnen zu verschiedenen Aspekten der Beratungsbeziehung bzw. zu Aspekten eines gelungenen Beratungsgesprächs interviewt worden. Die Ergebnisse zeigen, dass fast alle Befragten zunächst die fachliche Kompetenz und das praktische Wissen eines Beraters*einer Beraterin als zentrale Faktoren für eine gute Beratungsbeziehung und ein gelingendes Beratungsgespräch ansehen. Auch wenn Fachkompetenz an erster Stelle steht, führen alle Befragten noch zahlreiche weitere Aspekte an, die für sie ebenfalls unabdingbar sind. Tabelle 1 zeigt eine Übersicht der genannten Aspekte, wobei sie den drei Kategorien „Eigenschaften des Beraters*der Beraterin", „Verhaltensweisen des Beraters*der Beraterin" und „Rahmenbedingungen" zugeordnet werden. Zusätzlich wird unterschieden, ob eine positive oder negative Wirkung auf die Beratungsbeziehung bzw. das Beratungsgespräch gegeben ist.

	Eigenschaften des Beraters* der Beraterin	Handlungsweisen des Beraters*der Beraterin	Rahmenbedingungen
• positive Wirkung	• Verschwiegenheit • Offenheit • Ehrlichkeit • Selbstsicherheit • Freundlichkeit • Flexibilität • Verlässlichkeit • Vertrauenswürdigkeit • Motivation • positive Einstellung • Extrovertiertheit • Empathie • Pünktlichkeit • Unvoreingenommenheit	• freundliche Begrüßung • zuhören können • gute Fragetechnik • Blickkontakt halten • auf Augenhöhe begegnen, Respekt und Wertschätzung zeigen – gegenüber Person und Tätigkeit • Klient*in ernst nehmen • bei der Sache bleiben, sich nicht ablenken lassen • vorab über den Betrieb recherchieren und sich informieren • Interesse und Engagement zeigen • individuelles und spezifisches Eingehen auf die Situation und sich des Problems annehmen • Strukturierung des Ablaufs • zu Lösungen verhelfen • Handlungsspielräume aufzeigen • gemeinsame Lösungsfindung • schwierige Inhalte verständlich kommunizieren • positives Feedback geben • Ideen, Konzepte und Pläne der Klient*innen unterstützen • Rückfragen zu einem späteren Zeitpunkt hinsichtlich Entwicklungen • Entscheidung beim*bei der Klient*in belassen • Wissenslücken offen kommunizieren	• Terminvereinbarung • sauberes Büro • es liegen keine Unterlagen von anderen Klient*innen herum • ausreichend Zeit für das Beratungsgespräch • gute Vernetzung der Beratungskraft • Ruhe und Privatsphäre bieten • gewohnte Atmosphäre am Betrieb

	Eigenschaften des Beraters* der Beraterin	Handlungsweisen des Beraters*der Beraterin	Rahmenbedingungen
• negative Wirkunge	• Überheblichkeit • Unzuverlässigkeit • chaotisch	• Gespräch in eine bestimmte Richtung lenken, nicht objektiv bleiben • etwas zum eigenen Vorteil ausnützen • sich nicht an Termine halten • falsche Informationen geben • rein theoretische Konzepte • nicht auf das Anliegen eingehen • Standardlösungen • ständiges auf die Uhr schauen • Vorurteile • üble Nachrede über andere Klientinnen und Klienten • Überschreitung des eigenen Kompetenzbereichs • nicht erfüllte Versprechen • Entgleisungen in der Umgangsform • so tun als wüsste man alles	• Radio eingeschaltet • offene Tür während Beratungsgespräch • ständige Störungen (Telefon, Personen)

Tab. 1: Aspekte und Wirkung verschiedener Parameter auf Beratungsbeziehung und Beratungsgespräch, eigene Darstellung, n=17, Quelle: Viehhauser 2017; Riedmann 2018

3.2. Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten schaffen Vertrauen

Ein weiterer Aspekt, der sich laut verschiedenen Studien positiv auf Vertrauensaufbau und Beziehung auswirkt, sind Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten zwischen den Gesprächspartner*innen. McLeod (2004) spricht davon, dass menschliche Beziehungen stark von Faktoren wie z. B. gesellschaftliche Schicht, Alter und Geschlecht beeinflusst werden (McLeod, 2004, S. 445). Boland befindet für die agrarische Beratung: „Vorhandene Gemeinsamkeiten zwischen Klient und Berater tragen ebenfalls dazu bei, den Beziehungsaufbau zu erleichtern.“ (Boland, 1991, S. 181).

In Gesprächen mit agrarischen Beratungskräften fällt auf, dass immer wieder eine ganz bestimmte Gemeinsamkeit mit den Klient*innen als vorteilhaft angeführt wird: als Berater*in selbst einen land- und/oder forstwirtschaftlichen Betrieb zu bewirtschaften oder zumindest einen „landwirtschaftlichen Hintergrund“ zu haben. Es ist anzunehmen, dass diese Gemeinsamkeit einen positiven Einfluss auf Aufbau und Erhalt der Beziehung im Kontext agrarisch ausgerichteter Beratungen hat. Das durch die Tätigkeit am eigenen Betrieb angeeignete Wissen und die damit verbundenen emotionalen Spuren bergen aber auch gewisse Risiken im Beratungsprozess, wie beispielsweise eine zu hohe Identifikation mit dem Problem der*des Klient*in, Misstrauen gegenüber den Erzählungen der Betriebsführer*innen oder unerwartete emotionale oder körperliche Reaktionen.

3.3. Gelungener bzw. misslungener Beziehungsaufbau und seine Folgen

Neben dem Entstehen von Vertrauen haben Viehhauser und Riedmann in ihren Arbeiten auch noch weitere Auswirkungen einer guten Beratungsbeziehung beschrieben: Sympathie entsteht, Anliegen werden offen angesprochen, Klient*innen fühlen sich sicher, Klient*innen fühlen sich verstanden, Informationen werden ruhigen Gewissens angenommen, positive Verstärkung und Motivation (Viehhauser, 2017; Riedmann, 2018).

Wenn der Beziehungs- und Vertrauensaufbau nicht gelingt, hat das laut den Ergebnissen der beiden Bachelorarbeiten folgende Auswirkungen: Angst vor Falschberatung, Skepsis, Vorsicht und Misstrauen, Klient*innen halten Informationen zurück, Klient*innen verschließen sich und sprechen nicht offen über ihre Anliegen, Informationen und erarbeitete Konzepte werden nicht angenommen, Inhalte werden verworfen, die Beratung wird abgebrochen (Riedmann, 2018, S. 89; Viehhauser, 2017, S. 73 f.).

Von einzelnen Befragten wird in den Interviews explizit erwähnt, dass die Wichtigkeit der Beziehung zum*zur Berater*in vom Beratungsanliegen abhänge. Für reine Fachauskünfte oder beispielsweise Beratungen zum Mehrfachantrag würde kein so großes Vertrauen vorausgesetzt, wie wenn es um persönliche oder sensible Beratungsinhalte wie Hofübergabe oder Betriebsentwicklung gehe (Riedmann, 2018, S. 89; Viehhauser, 2017, S. 75). Im Nachsatz wird aber stets angemerkt, dass auch in diesen Fällen ein gewisses Basisvertrauen zum*zur Berater*in notwendig ist.

Insbesondere in Bezug auf die Mehrfachantragstellung scheint bei den Befragten das persönlicheVertrauen zu einzelnen Personen weniger wichtig zu sein. Bedeutender dürfte hier das Systemvertrauen in Form des Vertrauens in die Institution Landwirtschaftskammer sein. Das bedeutet, dass das Vertrauen nicht auf dem Verhalten und Handeln einzelner Personen basiert, sondern auf den Wertvorstellungen und den Leistungen der entsprechenden Organisation bzw. des Systems (Engel, 2007, S. 502; Endreß, 2002, S. 59).

3.4. Beziehungsorientierung von Berater*innen

Eingangs wurde ausgeführt, dass der Fokus in sachorientierten Beratungsgesprächen im Agrarbereich erfahrungsgemäß auf dem Inhaltsaspekt liegt. Wie eine 2016 durchgeführte Erhebung unter 127 agrarischen Berater*innen zeigt, dürfte ihre Beziehungsorientierung, d. h. wie sehr sie Verhaltensweisen setzen, die auf eine gute Arbeitsbeziehung zum*zur Klient*in abzielen, von ihrer beruflichen Erfahrung abhängen (Kaipel, 2016). „Beziehungsorientierte Verhaltensweisen“ in Beratungsgesprächen werden gemäß dieser Untersuchung häufiger von Personen realisiert, die zehn Jahre oder länger in der agrarischen Beratung tätig sind als von Personen mit weniger Berufserfahrung. Ein hoch signifikanter Unterschied zeigt sich zwischen Befragten, die zwanzig Jahre und mehr, und Befragten, die erst null bis neun Jahre beruflich mit Beratung zu tun haben. Die Häufigkeit der verschiedenen Verhaltensweisen wurde dabei durch Selbsteinschätzung der Befragten erhoben (Kaipel, 2016, S. 63).

4. Fazit

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Anforderungen an die agrarischen Beraterinnen und Berater hoch sind. Neben aktueller Fachkompetenz und fundierten Praxiskenntnissen werden Eigenschaften wie Verschwiegenheit und Verlässlichkeit, eine offene, einfühlsame, wertschätzende und engagierte Haltung, entsprechende Fähigkeiten zur Gesprächsführung und Kommunikation und ein individuelles Eingehen auf die Situation erwartet. Daneben haben insbesondere die räumlichen Gegebenheiten und die Ungestörtheit einen Einfluss auf die Qualität der Beratungsbeziehung und des Beratungsgesprächs.

Laut Riedmann „sprechen die Landwirte und Landwirtinnen von Synergie oder enormem Mehrwert für eine Beratung, wenn die zwischenmenschliche Ebene/Basis als positiv bewertet und empfunden wird“ (Riedmann, 2018, S. 89). Dass die Beziehungsebene auch im agrarischen Beratungskontext zentral für die Interpretation der Beratungsinhalte ist, bestätigen die Aussagen der Befragten zum misslungenen Beziehungsaufbau. Vorsicht und Misstrauen, das Zurückhalten von Informationen, fehlende Offenheit über Anliegen zu sprechen und die Ablehnung erarbeiteter Konzepte sind die Folge.

Für Berater*innen im Agrarbereich ist es daher wichtig, neben dem Fachwissen auch ein Verständnis und ein Sensorium für die Beziehungsebene zu entwickeln. Die Sensibilität für die Beziehungsebene dürfte mit der Berufserfahrung der Berater*innen steigen.

Ziel aller Bemühungen ist stets der Aufbau einer kooperativen Arbeitsbeziehung im Beratungssystem, die einen sicheren, stabilen Rahmen für Veränderung im Ratsuchenden-System bietet.

Aussagen der Befragten, dass die Wichtigkeit der Beziehung zum*zur Berater*in vom Beratungsanliegen abhänge, geben einen Hinweis darauf, dass bei Themen wie dem Mehrfachantrag nicht so sehr das persönliche Vertrauen in die*den Berater*in, sondern das Systemvertrauen in die Institution Landwirtschaftskammer eine Rolle spielt.

5. Literaturverzeichnis

Ansen, H. (o.J.a): Person – Beziehung – Methode: Wirkungszusammenhänge im Case Management Beratungsprozess. http://netzwerk-cm.ch/sites/default/files/events_downloadreferat_person-beziehung-methode_wirkungszusammenhaenge_im_case_management_beratungsprozess_von_harald_ansen_0.pdf. Abgerufen am 24. 4. 2020.

Ansen, H. (o.J.b). Soziale Beratung im Grundriss. https://dvsg.org/uploads/media/SozialeBeratungAnsen_04.pdf Abgerufen am 22. 4. 2020.

Boland, H. (1991): Interaktionsstrukturen im Einzelgespräch der landwirtschaftlichen Beratung. Kiel: Wissenschaftsverlag Vauk. (2019). Abschlussarbeit. CECRA: Unveröffentlicht.

Endreß, M. (2002). Vertrauen. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Engel, F. (2007). Beratung und Neue Medien. In: Das Handbuch der Beratung. Band 1. Disziplinen und Zugänge (2. Ausg., Bd. 1, S. 497–509). Tübingen: dgvt-Verlag.

Giesecke, H. (2015): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. (12., überarbeitete Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Goldbrunner, H. (2007): Theorie und Praxis der Landwirtschaftlichen Familienberatung. Ein Beitrag zur Humanisierung des Agrarwandels. Berlin: LIT.

Kaipel, L. (2016): Zur Beratungsbeziehung und zur Beratungsinteraktion in der agrarischen Beratung. Eine Analyse aus Sicht der Beraterinnen und Berater. Bachelorarbeit an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien.

McLeod, J. (2004): Counselling – eine Einführung in Beratung. Tübingen: DGVT.

Nestmann, F. (2007): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Das Handbuch der Beratung. Band 2, Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen: DGVT.

Riedmann, P. S. (2018): Vertrauens- und Beziehungsaufbau zwischen Landwirten/Landwirtinnen und Beratern/Beraterinnen. Im Hinblick auf neu eingestellte Beratungskräfte. Bachelorarbeit an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien.

Schein, E. H. (2010): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft: der Aufbau einer helfenden Beziehung (3. Ausg.). Bergisch Gladbach: EHP.

Viehhauser, B. (2017): Vertrauens- und Beziehungsaufbau zwischen Landwirten & Landwirtinnen und Beratern & Beraterinnen. Bachelorarbeit an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, Wien.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien (13., unveränderte Ausg.). Bern: Hogrefe.

Wimmer, A., Buchacher, W., Kamp, G. & Wimmer, J. (2012): Das Beratungsgespräch. Skills und Tools für die Fachberatung. Wien: Linde.

Autorin

Dipl.-Ing.in Liane Kaipel, BEd

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik,
Angermayergasse 1, 1130 Wien,
E-Mail: liane.kaipel@haup.ac.at
www.haup.ac.at

ERBHOF ODER ERBTEILUNG?

Eine Reflexion von Dimensionen der Nachhaltigkeit

Wilhelm Linder

Zusammenfassung

Nachhaltigkeit sucht einen Ausgleich, eine Balance zwischen wirtschaftlicher Entwicklung, ökologischer Tragfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit. Diese Balance herzustellen ist sowohl im persönlichen Umfeld als auch in einer Gesellschaft eine große Herausforderung, die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung müssen dabei ständig angepasst, konkretisiert, neu gedacht werden.

Der Beitrag skizziert den Versuch, in einem Unterrichtssetting diese Herausforderung zu reflektieren mit dem Ziel, systemisches Denken zu fördern. Gewählt wurde ein Beispiel, das wie kaum ein anderes im landwirtschaftlichen Bereich mit dem Begriff Nachhaltigkeit verbunden ist: der Erhalt der Lebensfähigkeit eines Hofes.

Schlüsselwörter

Intergenerationelle Gerechtigkeit | Dimensionen der Nachhaltigkeit | Perspektivenwechsel

Dieser Beitrag wird Sie interessieren, wenn …

- … Sie Widersprüche und Dilemmata der Nachhaltigkeit kontroversiell darstellen und diskutieren wollen.
- … Sie für komplexe Fragestellungen Impulse, aber keine einfachen Antworten erwarten.
- … Sie das Konzept nachhaltiger Entwicklung gerade im Hinblick auf intergenerationelle Gerechtigkeit reflektieren wollen.
- … Sie Konzepte der Kooperation in ihrer historischen Entwicklung und in ihrer aktuellen Ausprägung interessieren.

1. Vom hofzentrierten Denken

Erbhöfe zeigen eindrucksvoll, wie stark Nachhaltigkeit in der Landwirtschaft verankert ist. Die Weitergabe des Betriebes in einer guten wirtschaftlichen Verfassung ist fast auf jedem Betrieb die Hauptmotivation. Daher ist auch der schonende Umgang mit der wichtigsten Ressource, den landwirtschaftlichen Flächen, klare Zielsetzung der heimischen Betriebe.

(Martina Ebner, Tips Redaktion Oberösterreich, 24. 1. 2020)

„Besonders die Erbhöfe sind auch ein Beweis der gelebten Nachhaltigkeit unserer Form der Landwirtschaft. Der Hof und die landwirtschaftlichen Flächen sind immer nur von der nächsten Generation geborgt und werden von einer Generation für die nächste gepflegt und weiter entwickelt.

(Landesrat Max Hiegelsberger in „Mein Bezirk“, Kirchdorf, 10. 1. 2019)

Die beiden Zitate belegen, dass Erbhöfe geradezu idealtypisch für Nachhaltigkeit stehen: Jede Generation achtet darauf, dass der Hof erhalten bleibt, nicht an Substanz verliert. Josef Hoppichler von der Bundesanstalt für Bergbauernfragen meinte: „Das hofzentrierte Denken ist (…) wohl das zentrale Charakteristikum des Bäuerlichen. Es bedingt, dass man das wirtschaftliche Weiterbestehen des Hofes höher bewertet als persönliche Vorteile, mittelbare materielle Bedürfnisse und individuelle Freiheiten“ (Furche, 2002).

Erbhöfe sind unbestritten ökonomisch und ökologisch nachhaltig. Aber sind sie es auch in sozialer Hinsicht?

2. Fairness als Grundprinzip

Das Konzept der Nachhaltigkeit wurde 1987 im UN-Bericht „Unsere gemeinsame Zukunft“ der „Weltkommission für Umwelt und Entwicklung“ (Volker Hauff, 1987) präzisiert, neu gedacht. Das traditionelle, auf Carl von Carlowitz zurückgehende Konzept stellte den Erhalt der natürlichen Ressourcen in den Mittelpunkt. Auch der UN-Bericht fordert den Schutz der Ressourcen, doch er stellt mit einer neuen Definition Gerechtigkeit und Fairness zwischen Nord und Süd, zwischen heute lebenden und künftigen Generationen in den Fokus: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“ (Volker Hauff, 1987).

Wendet man eine Gerechtigkeitsdefinition auf den Erbhof an, gerät man sehr schnell in ein Dilemma: Um den Hof überlebensfähig zu erhalten, durfte er etwa in Berggebieten nicht aufgeteilt werden auf mehrere Kinder. Ein Kind (vielfach, aber nicht immer, der älteste Sohn) erbte, die anderen gingen leer aus. Die weichenden Erben hatten über Jahrhunderte ein schweres Los: Solange sie am Hof waren, wurden sie als kostengünstige Arbeitskräfte gebraucht, dann war der soziale Abstieg vorprogrammiert. Weichende Bauernkinder bildeten das Industrieproletariat, sie wurden Söldner, wanderten aus in „neue Welten“, wurden Knechte und Mägde.

Der Erziehungswissenschaftler Hans Karl Peterlini verweist auf die Widersprüche, die Ambivalenz der bäuerlichen Geschichte etwa in Tirol und spricht an, dass es neben den Mythen des Bauernstandes und den stolzen Traditionen noch etwas anderes gibt: „Die Tradition der Armut, der weichenden Erben, der Heimatlosigkeit von Kindsbeinen an, der Knechtschaft auf dem eigenen Hof oder auf dem Hof des Nachbarn, der Zukunftslosigkeit der meisten Töchter, wenn sie nicht nach oben heiraten konnten." (Peterlini, 2009) Nachhaltigkeit war über Jahrhunderte nur möglich durch die Benachteiligung und letztlich die Abwanderung nicht erbberechtigter Familienmitglieder. Im Fokus des Denkens standen nicht „künftige Generationen", nicht das Wohlergehen der gesamten Kinderschar, sondern der Hof.

Die aktuellen Erbgesetze nehmen auf „die Interessen der übrigen Miterben gebührend Bedacht" (§11 Anerbengesetz 2019), sie versuchen damit einen zum Teil recht komplexen Ausweg aus dem Dilemma. Darauf verweist etwa Univ.-Prof. Haimböck: „Generell drängt sich die Frage auf, warum das Anerbengesetz den Hofübernehmer begünstigt … Zu betonen ist, dass diese Begünstigung nicht der Person des Anerben, sondern der Erhaltung des Hofes dient." Haimböck 2014, S 145).

Aber gab – und gibt – es eine Alternative? Tatsächlich kann die Leistung der bäuerlichen Familien nicht hoch genug eingeschätzt werden: Der sorgsamen Bewirtschaftung ist es zu verdanken, dass die Lebensgrundlagen der Menschen, der Dörfer, der Täler und Regionen erhalten geblieben sind. Es gibt zahllose Beispiele, wo Lebensräume durch Übernutzung vollkommen zerstört wurden, von den Karstgebieten über Haiti bis zu der Osterinsel. War die Diskriminierung alternativlos?

3. Die Lehren der Geschichte

Zunächst ist unbestreitbar, dass es natürliche Kapazitätsgrenzen gibt. Diese Grenzen sind keineswegs starr, verbesserte Anbaumethoden, effizientere Nutzung der Ressourcen oder der Einsatz neuer Technologien erlauben es, mehr Menschen zu ernähren, ihnen ein besseres Leben zu ermöglichen. Dennoch: Beliebig steigerbar ist die Nutzung der Biosphäre nicht. Der Anzahl der Nutzer*innen und ganz besonders deren Ansprüche sind Grenzen gesetzt.

Erbhöfe haben die Nutzer – und deren Ansprüche – begrenzt. Die eigenen Bedürfnisse wurden der Erhaltung des Hofes untergeordnet. Über lange Zeit wurden die Schattenseiten dieser Form von Nachhaltigkeit ausgelagert.

Eine mögliche Alternative war über Jahrhunderte Gemeinschaftsbesitz, die Allmende, doch auch dies bot keine paradiesischen Zustände, auch hier setzten sich die Stärkeren durch, regelten Vorschriften und Tabus das Recht auf Kinder, auf Familie. Zudem sind Allmenden im alpinen Bereich eng mit Erbhöfen verknüpft (die Almen durften ja nur von dazu berechtigten Höfen bestückt werden). In ihrer Grundkonzeption stehen sie aber für eine andere, viel komplexere Form der Nutzung: Die Aufteilung von Erhalt und Pflege, Nutzung und Anteil am Ertrag wurde ausverhandelt, angepasst an die lokalen Gegebenheiten. Auch hier kam man nicht an Beschränkungen des Zugangs zu Ressourcen vorbei, doch die Möglichkeiten des Aushandelns eröffneten viele neue, differenziertere Regelungen und Rücksichtnahmen auf unterschiedliche Interessen (vgl. Ratkau, 2002).

Nachhaltige Entwicklung setzt systemisches Denken voraus: Es gibt nicht eine perfekte Lösung, es gibt nur ein Abwägen, Aushandeln, Anpassen an die unterschiedlichsten Bedingungen. Dazu ist es nötig, sich mit den verschiedenen Konzepten auseinanderzusetzen. Fantasie, Kreativität und Innovation gelten zu Recht als Schlüsselfaktoren für eine zukunftsfähige Landwirtschaft. Dies gilt nicht nur für technische Aspekte wie die

Digitalisierung, dies gilt auch, vielleicht sogar ganz besonders für neue Formen der Kooperation, des gemeinsamen Wirtschaftens und Arbeitens, etwa solidarische Landwirtschaft oder Food Coops.

Ein wesentliches Ziel von Bildung ist die Reflexion, ist das Hinterfragen bestehender mentaler Konzepte. Eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der Geschichte des eigenen Hofes, der eigenen Region ist eine wesentliche Voraussetzung, um Offenheit für Neues zu wecken.

4. Lernsetting: Reise in die Vergangenheit – und in die Zukunft

Ein Kennzeichen von Lernsettings der Grünen Pädagogik ist der Perspektivwechsel, ein anderes der Fokus auf die Entwicklung neuer Ideen, Sichtweisen und Konzepte, auf die Konstruktion. Ein weiteres zentrales Element ist die Irritation, das Hinterfragen bestehender Konzepte und Vorstellungen. Nicht in erster Linie, um diese zu zertrümmern, sondern vor allem, um sie weiterzuentwickeln. Nachstehend einige Grundgedanken zu einem Lehr-Lernsetting, um die Dimensionen der Nachhaltigkeit und die Spannungsfelder zwischen Ökonomie, Ökologie und Sozialem zu bearbeiten.

4.1. Konfrontation, Rekonstruktion: Wie hat sich das Land entwickelt?

Der Franziszeische Kataster ist die älteste, umfassende Aufnahme des Landes, die Karten sind zwischen 150 und 200 Jahre alt (sie wurden unter Kaiser Franz I von Österreich erstellt, daher der Name) – und online verfügbar unter dieser Adresse: https://mapire.eu/de/map/cadastral

Aufgabenstellungen für Studierende
Suchen Sie einen Kartenausschnitt aus einer Region, die Sie kennen, zum Beispiel das Heimatdorf, das Dorf, aus dem Ihre Großeltern stammen. Sie können die Karten wechseln, darunter liegt ein aktuelles Luftbild bzw. eine Karte – dadurch kann man sehr genau erkennen, wie sich die Gegend entwickelt hat. Der Slider „Opazipität“ gibt Ihnen die Möglichkeit dazu. Beachten Sie bitte auch die Legende (am unteren Ende der Seite als Download).

Achten Sie auf die Entwicklung, die Nachhaltigkeit. Analysieren Sie bitte:

- Welche Höfe gibt es heute noch, welche sind verschwunden?
- Welche Nutzungsformen können Sie erkennen?
- Wie sehen die Fluren aus?
- Sind die Felder heute größer, wurden sie kommassiert?
- Kann man auf Erbteilungen schließen oder wurde nicht geteilt?
- Wurden Flächen außer Nutzung gestellt, die früher Weideland oder Ackerland waren?
- Achten Sie auch auf die Namen: Zeigen sie soziale Aspekte („Keusche“, „Mayerhof“, „Judendorf“ …)?

Präsentieren Sie kurz einen Ausschnitt unter dem Titel „Eine Zeitreise …“ und überlegen Sie: War die Entwicklung „nachhaltig“?

Didaktische Überlegungen:
Zum einen soll mit diesem Schritt ein Bewusstsein geschaffen werden für die Veränderung einer Region, einer Kulturlandschaft, regionsspezifische Entwicklungen sollen erkannt und analysiert werden. Zum anderen soll der Begriff der Nachhaltigkeit – mit dieser Übung vor allem in seiner ökologischen und ökonomischen Dimension – anhand eines historischen Rückblicks reflektiert werden. Durch diese Betrachtungsweise soll eine statische Auffassung von Nachhaltigkeit (nachhaltig ist, wenn sich nichts ändert) durch eine dynamische Sichtweise (Nachhaltigkeit ist immer Entwicklung) ergänzt werden.

Lehrende sind gefordert, die Lernenden bei der Bewertung der Veränderungen zu unterstützen. Sie haben die Aufgabe, nach den Kriterien, die den Beurteilungen der Lernenden zugrunde liegen, zu fragen, diese zu ordnen sowie auf erste Widersprüche hinzuweisen.

4.2. Intervention: Eine Reise zurück – war die Nachhaltigkeit auch sozial gegeben?

Wir stellen uns eine Zeitreise vor in die Zeit, als der Franziszeische Kataster erstellt wurde (vor 150 bis 200 Jahren): Sie leben auf einem der Höfe, die Sie beschrieben haben, Sie sind genau so alt, wie Sie heute sind. Sie wissen: Sie werden den Hof nicht erben, dafür vorgesehen ist Ihr Bruder. Der Hof ist nicht so groß, dass Ihnen ein Erbteil ausbezahlt wird. Sie verfügen über eine Grundschulbildung, Sie können lesen und schreiben, haben aber keine Berufsausbildung. Ihre Perspektiven sind begrenzt.

- Mitarbeit als Knecht/Magd am Hof
- Knecht/Magd auf einem Nachbarhof
- Heirat eines Hoferben*einer Hoferbin
- Kloster
- Abwandern in eine Stadt, in eine Fabrik
- Auswandern in ein unbekanntes Land

Aufgabenstellungen für Studierende
Bitte erstellen Sie eine Präsentation in Form einer Rede an Ihre Eltern: Wie entscheiden Sie sich und warum wählen Sie diesen Weg? Finden Sie, dass es gerecht ist, dass Sie in dieser Situation sind? Überlegen Sie: Kann man von Nachhaltigkeit sprechen, wenn Sie davon ausgeschlossen sind?

Didaktische Überlegungen:
Diese Aufgabe ist pädagogisch anspruchsvoll, insbesondere mit Studierenden aus bäuerlichen Betrieben können aufgrund ungelöster Konflikte auch große Emotionen geweckt werden. Die Verfremdung durch die Versetzung der Situation in die Vergangenheit ist eine Maßnahme, um diese Aufgabe aus einer gewissen Distanz bearbeiten zu können, dennoch ist hier Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte gefordert.

Ziel ist die Auseinandersetzung mit der sozialen Dimension von Nachhaltigkeit, die Aufgabe ergänzt die vorangegangene Beschäftigung mit der ökonomischen und ökologischen Dimension der Nachhaltigkeit. Wesentlicher Bestandteil ist wiederum die Reflexion, die Klärung der Argumentation, Aufgabe der Lehrkraft ist es, nachzufragen: Welche Alternativen gab es, warum wurde ein ganz bestimmtes Szenario gewählt? Welche Kriterien wurden dieser Entscheidung zugrunde gelegt (z. B. Hoffnung auf sozialen Aufstieg, Heimatliebe …)?

4.3. Analytischer Diskurs: Ist Nachhaltigkeit überhaupt möglich?

Der Philosoph John Rawls arbeitet an einer Theorie der Gerechtigkeit – und hat dazu ein Gedankenmodell entwickelt unter der Bezeichnung „Schleier des Nichtwissens“: Dies bedeutet in unserem Fall: Stellen Sie sich vor, Sie wissen nicht, in welcher Reihenfolge Sie auf einem Erbhof geboren werden. Wird der Hof geteilt, ist er nicht lebensfähig. Welche Lösung für die Kinder wünschen Sie sich?

Aufgabenstellungen für Studierende

- Bitte erarbeiten Sie gemeinsam in einer Gruppe eine Lösung, die Sie als nachhaltig empfinden – sowohl in ökologischer als auch in ökonomischer und sozialer Hinsicht – und stellen Sie diese Lösung in Form eines Plakates vor. Vermieden werden soll die ökologische Übernutzung, die ökonomische Überlebensfähigkeit des Betriebes soll gewährleistet sein. Gleichzeitig soll eine sozial gerechte Lösung für alle Beteiligten gefunden werden. Denken Sie daran, dass Sie gänzlich frei sind: Vielleicht gibt es neue Formen der Zusammenarbeit („Stiftung“, Genossenschaft), vielleicht wäre ein gemeinsamer Besitz, eine Allmende denkbar? Stellen Sie Ihre Lösung in einer gemeinsamen Präsentation dar.

Didaktische Überlegungen:

Die in den vorangegangenen Aufgabenstellungen sichtbar gewordenen Entwicklungen und Dilemmata sind Grundlage für die Erarbeitung kreativer Lösungen, für die Entwicklungen von „lebensfreundlichen Zukünften“ (Jungk, 1988). Solche Phasen der Konstruktion sind zentraler Bestandteil jeder konstruktivistisch basierten Pädagogik und damit auch der Grünen Pädagogik.

Lehrende haben dabei die Aufgabe, einerseits den Raum für kreative Prozesse zu öffnen. Dazu kann eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe (Zufallsverteilung oder bewusst gewählte Heterogenität etwa nach Geschlecht, Studienrichtung) ebenso beitragen wie Übungen zur Einstimmung (Phantasiereise).

In dieser Phase ist es besonders wichtig, die einzelnen Vorschläge nicht zu werten – es gibt keine einfache Lösung. Zentral ist jedoch die Identifikation von Kriterien und Werthaltungen, welche die Arbeitsgruppen ihrem Lösungsvorschlag zugrunde legen. Die (voraussichtliche) Vielfalt der Lösungsvorschläge zeigt, dass Nachhaltigkeit auch eine Frage der Bewertung ist. Weiters unterstützt die Lehrkraft den Vergleich dieser Vorschläge anhand der identifizierten Werthaltungen.

4.4. Dekonstruktion, Reflexion

Die Ergebnisse der Konstruktionsphase sind in einem abschließenden Schritt auf ihre Praxistauglichkeit, auf ihre Relevanz hin zu überprüfen. In einer gemeinsamen Diskussion kann der Relevanz der Fragestellung sowie der Praktikabilität der vorgeschlagenen Lösungen nachgegangen werden.

Aufgabenstellungen für Studierende

Die Studierenden bereiten sich anhand von Leitfragen auf eine Abschlussdiskussion vor. Möglich ist auch eine detailliertere Ausarbeitung einzelner Fragen durch jeweils eine Person/eine Gruppe. Beispiele für Leitfragen sind:

- Wie wird landwirtschaftliche Nachhaltigkeit in Kulturen und sozialen Systemen sichergestellt? Gibt es Erfolgswege, gibt es Irrwege?
- Welche der gefundenen Alternativen gibt es, was wären neue Formen der Zusammenarbeit?
- Woran könnte die Umsetzung scheitern, was sind wichtige Hemmnisse?

- Welche Relevanz haben die Überlegungen für Sie, für Ihre persönliche Zukunft?
- Immer häufiger kaufen Investoren (Versicherungen, Fondsgesellschaften, ganze Staaten) Land, um es intensiv zu bewirtschaften, etwa in Afrika, aber auch in Osteuropa. Sie sind in der Lage, zu investieren, die Ernteerträge massiv zu steigern – und arbeiten mit Angestellten. Wie beurteilen Sie diese Entwicklung?

Didaktische Überlegungen:
Ziel dieser Einheit ist es, die unterschiedlichen Konzepte einer nachhaltigen Landnutzung, ihre Stärken und ihre Schwächen sichtbar zu machen. Entscheidend ist es, entsprechend Material/Zeit für Recherchen bereitzustellen.

Die Frage, was gerecht, was fair ist, muss immer wieder neu ausgehandelt werden, sie steht am Abschluss dieses Lernsettings.

5. Perspektiven

Die hier skizzierte Thematik und einige der vorgeschlagenen Lernphasen (historische Entwicklung der Landschaft, Erbhof und Erbteilung) wurden mit einer kleinen Studierendengruppe erprobt, das Interesse und der Diskussionsbedarf war groß. Eine systematische Evaluation steht aus. Insbesondere die Frage, ob derartige Lernsettings geeignet sind, die Sichtweise auf das Konzept der Nachhaltigkeit zu erweitern und statische Sichtweisen durch dynamische, vielschichtige Konzepte zu ergänzen, wäre eine Untersuchung wert.

Darüber hinaus drängt sich die Frage nach dem Stellenwert von Bildung auf, denn Bildung eröffnet Perspektiven, Möglichkeiten, erst dadurch entstehen Wahlmöglichkeiten. Das verdeutlicht, dass Bildung immer die Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung ist. Es wäre eine lohnende Evaluationsfrage, ob und unter welchen Bedingungen das Lernsetting geeignet ist, auch in diesem Bereich neue Perspektiven zu entwickeln.

6. Literaturverzeichnis

Haimböck, H.: Ermittlung des Übernahmepreises eines land- und forstwirtschftlichen Betriebes aus fachlicher Sicht in: Sachverständige. Verbandszeitschrift 3/2014.

Hauff V. (1987): Unsere gemeinsame Zukunft: Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven: Eggenkamp.

Hoppichler, J. (2002): Eine Chance für die Vielfalt. Furche, Jg. 2002, 28. Nov.

Jungk R. (1988): Lebensgefährliche, lebensfreundliche Zukünfte. In: Pro Zukunft, 3/1988, Hrsg.: Bibliothek für Zukunftsfragen, Salzburg,

Peterlini H. K. (2009): Was ist von Tirol heute noch übrig. Referat: www.kreidekreis.com, download am 12. 5. 2020.

Ostrom, E. (1999): Die Verfassung der Allmende l. Thübingen: Mohr-Siebeck.

Ratkau, J. (2002): Natur und Macht. München: Beck.

Autor

Mag. Wilhelm Linder
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Institut für Didaktik, Schulentwicklung, Grüne Pädagogik und Qualitätsentwicklung Lehre
E-Mail: wilhelm.linder@haup.ac.at
www.haup.ac.at

VERBINDENDES IM WIDERSPRUCH?

Erfahrungsbericht aus der gemeinsamen Lehre in der Agrar- und Umweltbildung

Thomas Ochsenhofer, Isabell Vogl

Zusammenfassung

In der Agrar- und Umweltbildung besteht die Möglichkeit, sowohl Trennendes als auch Verbindendes als Lernanlass zu sehen.

Gerade das Thema „Nachhaltige Fleischproduktion in Österreich“ bietet aufgrund der gegensätzlichen Erwartungshaltungen von Konsument*innen und Produzent*innen Anlass für eine kontroverse Diskussion. Dieser Artikel liefert einen umfassenden Erfahrungsbericht, wie gemeinsame Lehre von Agrar- und Umweltpädagog*innen gestaltet werden kann und was ein kontroversielles Thema bei Studierenden auslöst. Ziel der Lerneinheiten war es, den Studierenden zu ermöglichen, andere Blickwinkel einzunehmen sowie Gemeinsamkeiten beziehungsweise Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Fleischproduktion zu finden.

Schlüsselwörter

Grüne Pädagogik | Fleischproduktion | Konsumverhalten | E-Tools | Teamteaching

Dieser Beitrag wird Sie interessieren, wenn …

- … Sie künftig kontroversielle Themen in Ihren Unterricht integrieren möchten.
- … Sie Ideen für neue Unterrichtstools einsetzen/sammeln möchten.
- … Sie eine oder mehrere Teamteaching-Einheiten planen.

1. Einleitung

In den beiden Studienrichtungen „Agrarbildung und Beratung“ sowie „Umweltbildung und Beratung“ der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten an, Lehrinhalte im Rahmen gemeinsamer Lehreinheiten umzusetzen. Die Forderung nach einer systematischen Vernetzung der beiden Studienrichtungen wird sowohl von Forscher*innen, von Lehrenden als auch von der Leitung der Hochschule forciert. Studierende beider Studienrichtungen begrüßen erfahrungsgemäß ebenso gemeinsame Aktivtäten.

Besonders Seminar- und Übungsgruppen eigenen sich sehr gut für den gegenseitigen Perspektivenwechsel wie auch die Konstruktion von Wissen. Im Folgenden wird beleuchtet, warum daher eine Vernetzung beider Studienrichtungen in Kleingruppenformaten besonders förderlich ist.

1.1. Gestaltung des Lernsettings

Erste Erfahrungen in der gemeinsamen Lehre von Agrar- und Umweltpädagog*innen in kleinen Gruppen haben gezeigt, dass bei mehrperspektivischen Zugängen zu einem Problem lineare Denkmuster einfacher aufgebrochen und neue Sichtweisen leichter eingenommen werden können (Wolf & Mantler, 2016). Weiters ist bekannt, dass Agrarpädagog*innen einen praktischen Bezug zur Lebensmittelherstellung und eine regionale Sicht haben. Umweltpädagog*innen haben eine globale Sicht auf ganze Ökosysteme (Forstner & Linder, 2013). In gemeinsamen Lerneinheiten können diese unterschiedlichen Zugänge zu einem Thema genützt werden.

Das didaktische Modell der Grünen Pädagogik hilft Lehrenden, vorhandene Widersprüche zuzulassen und als Lernanlass zu nehmen. In vorangegangenen Forschungen zur Grünen Pädagogik wird unter anderem die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz von Lernenden durch den intensiven Austausch mit anders Denkenden gefordert (Forstner-Ebhart & Haselberger, 2016).

Für die Lehre an der Hochschule heißt das, dass es Lernorte geben muss, wo Studierende ihr gewohntes Lernumfeld verlassen müssen, um ihre eigenen Denkmuster und Verhaltensweisen zu reflektieren beziehungsweise zu durchbrechen.

All diese Befunde legen nahe, dass von einer gemeinsamen Lehre eine Kompetenzerweiterung für die beiden lernenden Gruppen, sowohl Studierende der Agrar- als auch der Umweltbildung, erwartet werden kann.

1.2. Forschungsbasierte Themenwahl

Vor allem kontroversielle Themen eignen sich gut, damit Lernende Gestaltungskompetenz im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung erwerben (Linder & Kirner, 2016). Gestaltungskompetenz ist die *Kompetenz zur Modellierung von Zukunft* sowie eigenständige Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln (De Haan & Harenberg, 1999).

Das Thema Nachhaltigkeit in der Fleischproduktion ist besonders kontroversiell und von unterschiedlichen Erwartungshaltungen in der Gesellschaft geprägt. Der persönliche Ernährungs- und Lebensstil ist Teil unserer Persönlichkeit und unserer individuellen Wertehaltung. Wir definieren uns durch das, was wir essen bzw. nicht essen. Somit spielen Emotionen in Verbindung mit dem persönlichen Ernährungsverhalten sowie der damit verbundenen Form der Produktion eine große Rolle.

Die Anforderungen der Konsument*innen an die Qualität von Produkten, besonders ökologische Aspekte im Hinblick auf die globale Klimakrise, steigen. Auf den Produzent*innen lastet somit ein hoher Druck, diesen Erwartungshaltungen nachzukommen und gleichzeitig unter sich ändernden Umweltbedingungen als Folge des Klimawandels zu produzieren.

All diese Befunde dienten als Anlass zur Themenwahl „Nachhaltige Fleischproduktion in Österreich“ für die gemeinsame Lehre. Im Folgenden werden Details zum Ablauf der gemeinsam abgehaltenen Lerneinheit von Agrar- und Umweltpädagog*innen sowie die Ergebnisse der Interaktionen von Studierenden vorgestellt.

2. Unterrichtsplanung

2.1. Organisatorischer Rahmen und Gruppenphasen

Folgende zwei Lehrveranstaltungen an der Hochschule haben sich für die Umsetzung des Themas „Nachhaltige Fleischproduktion in Österreich“ angeboten.

- Nachhaltige Produktionssysteme in der Land- und Forstwirtschaft, 5. Semester, Agrarpädagogik 240 ECTS
- Nachhaltiger Lebensstil und Verbraucherbildung, 5. Semester, Umweltpädagogik 240 ECTS

Handlungskompetenz im Bereich Nachhaltigkeit wurde bei beiden Lehrveranstaltungen als Ziel definiert. Die Annäherung an das Thema erfolgt dabei jedoch aus unterschiedlichen Richtungen, nämlich aus jener der Pro-

Voraussetzungen:

- Inhaltliche Überschneidung
- Unterschiedliche Zugänge

duzent*innen bzw. jener der Konsument*innen. Somit waren zum einen durch die ähnliche Inhaltssetzung der Lehrveranstaltungen, aber auch durch die mehrperspektivischen Zugänge der Lernenden die Voraussetzungen für die Umsetzung einer kontroversiellen Diskussion in der gemeinsamen Lerneinheit geschaffen.

Die Vorbereitungsphase bestand zum einen aus der Planung der Team-Teaching-Einheit durch die beiden Lehrenden. Weiters war es wichtig, den Studierenden schon vorab den Ablauf und die Relevanz der gemeinsamen Einheit darzulegen. Es wurde auf bisherige Erkenntnisse bei der Umsetzung der Grünen Pädagogik in der Agrar- und Umweltbildung hingewiesen. In der Nachbereitungsphase ermöglichte eine Reflexion den Studierenden eine neuerliche Auseinandersetzung mit den Erfahrungen in den unterschiedlichen Lernphasen.

2.2. Ablauf der gemeinsamen Lerneinheit

Die zeitliche Abfolge der 4 mal 45 Min. im Team-Teaching gestaltete sich wie folgt:

Festlegen von Zielen und Nicht-Zielen (Dauer: 15 Minuten)
Das Verständigen auf gemeinsame Ziele sollte zur Erwartungshaltung der Studierenden beitragen und einer möglichen Entgleisung der Diskussion vorbeugen. Diese „Spielregeln" wurden von den Lehrveranstaltungsleiter*innen schon im Vorhinein festgelegt und umfassten etwa „Bewusstwerden von eigenen Emotionen" als Ziel bzw. „Konsens finden" als dezidiertes Nicht-Ziel.

Abfrage und Reflexion des Ernährungsstils und der Emotionen (Dauer: 15 Minuten)
Im ersten Schritt wurden die Studierenden mit dem Online-Umfragetool Mentimeter zu ihrem persönlichen Ernährungsstil und den damit verknüpften Emotionen anonymisiert befragt. Das Ergebnis der Gruppe wurde jeweils an die Wand projiziert (*siehe Kapitel Ergebnisse*). Ziel dieser Befragung war es, dass sich die Studierenden vorerst selbst Gedanken zu ihrem Verhalten und den eigenen Emotionen machen und danach auch ein Bild zu den Einstellungen der Gruppenmitglieder erhalten. Abschließend wurden die Studierenden gebeten, ihre Antworten für sich persönlich zu begründen und festzuhalten.

Plenum „Multifunktionalität der Landwirtschaft" (Dauer: 15 Minuten)
Es folgte ein kurzer Input zur Multifunktionalität der Landwirtschaft nach Sinabell (n. a.) durch die Lehrenden und eine weitere Mentimeter-Abfrage, bei der die Studierenden die verschiedenen Funktionen von Landwirtschaft priorisieren mussten. In dieser Phase sollten die Studierenden darauf aufmerksam gemacht werden, dass Landwirtschaft auch soziale und ökologische Funktionen neben der Lebensmittel- und Rohstoffproduktion hat.

Gruppenphasen und Diskussion (Dauer: 90 Minuten)
Kernstück der gemeinsamen Lerneinheit waren die Gruppenphasen in Anlehnung an die „Strukturierte Kontroverse" nach Huber (2004). Die Methode versprach wechselseitiges Lehren und Lernen in Form einer aktiven Diskussion bei kontroversen Standpunkten. Es gab insgesamt zwei Gruppenphasen. Dabei war besonders die Zusammensetzung der Personen in den Gruppen von wesentlicher Bedeutung.

* Phase 1: Zwei Gruppen, je eine Produzent*innen- bzw. Konsument*innen-Gruppe mit Studierenden beider Studienrichtungen in der jeweiligen Gruppe. Textanalyse anhand von bereitgestellter Literatur, welche die fachliche Argumentation der Gruppe erleichtert, und anschließende Diskussion in der Gruppe, zentrale Fragestellungen:

    1. „Was können Produzent*innen bzw. Konsument*innen schon jetzt zur nachhaltigen Fleischproduktion beitragen?"

    2. „Was wünschen Sie sich von Ihrem Gegenüber, damit nachhaltige Fleischproduktion noch besser funktioniert?"

* Phase 2: 4 Gruppen à 4–5 Personen, sowohl Personen aus der ehemaligen Produzent*innen- als auch der Konsument*innen-Gruppe in einer Gruppe, zentrale Fragestellung:

1. „Was sind wichtige Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Fleischproduktion in Österreich?“

Ergebnissicherung (Dauer: 30 Minuten)
Im Rahmen einer Plenumsdiskussion wurden die gefundenen Gemeinsamkeiten und Rahmenbedingungen besprochen und zwecks Ergebnissicherung an der Pinnwand gesammelt.

Festhalten von wichtigen Erkenntnissen und Abschluss (Dauer: 15 Minuten)
Kurz vor dem Abschluss wurden die Studierenden gebeten, die Aspekte zu ihrem Ernährungsverhalten und den damit verknüpften Emotionen nochmals zu reflektieren. Der Vergleich der vorher und nachher festgehaltenen Gedanken sollte eine Grundlage für die Reflexion in der Nachbereitungsphase bieten.

3. Ergebnisse

3.1. Erhebung via Mentimeter

Bei den Fragen zum persönlichen Ernährungsstil hat sich herausgestellt, dass die Gruppe auf gesunde Ernährung, biologische Lebensmittel und Tierwohl einheitlich großen Wert legt (Abb. 1). Besonders der Aspekt Tierwohl ist deckungsgleich mit den Ergebnissen von Forstner-Ebhart & Linder (2013). Bei den Statements zum Fleischkonsum waren die Ergebnisse innerhalb der Gruppe inhomogener.

Abb. 1: Ernährungsstil der Studierenden (n=19; eine Nennung pro Statement möglich, Zahl entspricht Mittelwert auf einer Skala von 1–10)

Zur Frage „Welche Emotionen werden durch andere Ernährungsverhalten bei mir geweckt?“ wurde dabei am häufigsten genannt (siehe Abb. 2):

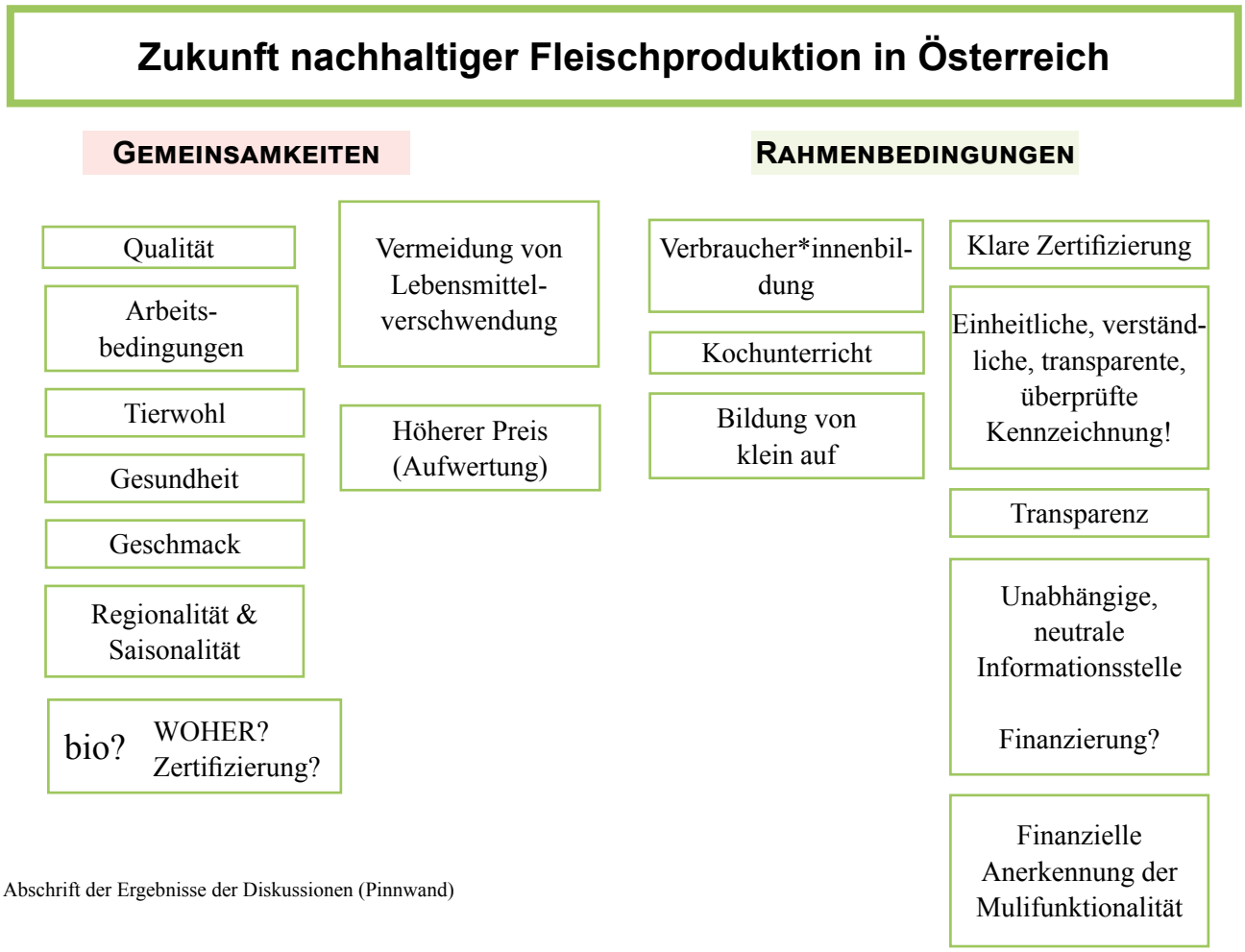
- Verständnis
- Keine
- Neugierde
- Ärger
- Irritation
- Wut
- Trauer
- Existenzangst
- Skepsis
- Frust

Interessant ist, dass die Emotionen durchwegs eher negativ sind, allerdings die am häufigsten genannte Emotion positiv ist: „Verständnis“.

Abb. 2: Emotionen zu anderem Ernährungsverhalten (n=19, drei Nennungen pro Person)

3.2. Diskussionsergebnisse

Von den Studierenden wurden im Rahmen der Diskussionen in den Gruppenphasen einige Gemeinsamkeiten gefunden (Abb. 3). Im Mittelpunkt stehen das Tierwohl, außerdem die Qualität von Produkten (wie Geschmack, Herkunft, Regionalität, Saisonalität), die Gesundheit und die Arbeitsbedingungen. Folgende Rahmenbedingungen wurden für eine nachhaltige Fleischproduktion genannt: Verbraucher*innenbildung, Transparenz, (finanzielle) Anerkennung der Multifunktionalität.



Abschrift der Ergebnisse der Diskussionen (Pinnwand)

3.3. Reflexionen der Studierenden

Die Stimmung bei diesem Lehrveranstaltungsblock wurde als positiv wahrgenommen. *„Die Lehrveranstaltung bot durch eine angenehme Atmosphäre, Betonung auf respektvollen Umgang sowie die einleitenden Worte einen guten Raum, um sich darüber auszutauschen.“*

*„Da wir eine zusammengesetzte Gruppe aus Umwelt- und Agrarpädagog*innen waren, fand ich die Meinungsabfrage am Anfang der Einheit sehr spannend. Dadurch konnte ich die unbekannten Mitstudent*innen besser einschätzen.“*

„Was mir jedoch besonders aufgefallen ist, war die Tatsache, dass, wenn es um das Thema Ernährung geht, bei allen ein gewisses Umdenken stattgefunden hat. Gute Qualität, regionale Produkte sowie faire Preise und Tierschutz stehen sowohl bei den Konsumenten als auch bei den Produzenten an erster Stelle.“

3.3.1. Perspektiven und Multifunktionalität

Die Studierenden berichten, dass sie nun die „andere Seite“ besser verstehen und neue Ansichten beziehungsweise Perspektiven gewonnen haben. Sie nannten zum Beispiel die finanzielle Situation, den Konkurrenzdruck und die Existenzangst von Landwirt*innen sowie die Priorität der gesunden Ernährung von Produzent*innen und ethische Aspekte, die sie bisher nicht so im Fokus hatten.

„Wo alle zu Beginn mit einer hitzigen Diskussion zwischen Fleischkonsumenten und Vegetariern gerechnet haben, wurde schnell eine gewisse Akzeptanz zu anderen Meinungen und Sichtweisen aufgebaut. Es war für mich sehr spannend zu sehen, auch einmal die Sichtweise von Veganern und Vegetariern über ihre Vorstellungen von Tierschutz und Ernährung zu hören. Natürlich war ich dabei nicht immer im Einklang mit den Meinungen (…), jedoch konnte ich gewisse Aspekte nachvollziehen und auch bestätigen.“

*„In der Online-Mindmap, die wir zu Beginn der LV errichteten, wurde bei den Gefühlen, die wir haben, wenn wir mit Menschen sprechen, die (nicht) Fleisch essen, u. a. der Begriff „Existenzangst“ angeführt. Ich denke, das ist auch der Grund, warum viele Landwirt*innen nicht wollen, dass weniger Fleisch gegessen wird. Als wir das Kärtchen „Mehr (finanzielle) Anerkennung für Landwirt*innen“ hatten, hatte niemand etwas dagegen (sic). Auch dem Argument, dass es doch besser wäre, weniger Fleisch, dafür aber in besserer Qualität und daraus folgend auch zu einem höheren Preis, der den Landwirt*innen zugute kommt, zu konsumieren, konnte niemand etwas entgegenstellen (sic). (…) Ich habe mich wieder einmal auf die schwierige Situation der österreichischen Landwirt*innen besinnen können.“*

Obwohl es auch Bereiche gab, wo keine Übereinstimmungen gefunden wurden, wird in den Reflexionen der Studierenden der konstruktive Austausch positiv erwähnt. Wie auch bei den festgehaltenen Themen an der Pinnwand ersichtlich, wurden viele Gemeinsamkeiten gefunden, die in den Reflexionen nochmals Erwähnung fanden. Mehrere Studierende schrieben, dass sie das Thema gerne weitergedacht hätten: „Kann Fleischkonsum großflächig überhaupt nachhaltig sein?“ – beziehungsweise diesen Dialog durchaus fortsetzen möchten.

3.3.2. Wertschätzung

Ein Thema der Lehreinheit war die Multifunktionalität der Landwirtschaft. Entsprechend wird diese in einigen Reflexionen behandelt. Oft wird dabei die Wichtigkeit der Wertschätzung für die Arbeit von Landwirt*innen hervorgehoben. Mit dem Fokus auf nachhaltige Produktions- und Konsumverhalten wird auch die Wertschätzung für Lebensmittel erwähnt. Ansätze wie Vermeidung von Lebensmittelabfällen, Verarbeitung von Resten, gezielte Einkaufsplanung, mehr Qualität statt Quantität, werden dabei angedacht.

*„Vielen Konsument*innen ist jedoch nicht bewusst, dass die Multifunktionalität der Landwirtschaft eine wichtige Rolle spielt. (…) In Gesprächen mit den Agrarpädagogen konnte ich heraushören, dass ihnen bewusst ist, dass viele Konsument*innen nicht über diese Multifunktionalität Bescheid wissen. Somit kamen wir auch zu dem Entschluss, dass die Wertschätzung eine wichtige Rahmenbedingung für nachhaltigen Fleischkonsum darstellt.“*

„(…) es (...) braucht (...) die Bereitschaft, für regionale, qualitativ hochwertige Produkte auch mehr zu bezahlen.“

3.3.3. Bildungsauftrag

Sehr übereinstimmend wurde die Notwendigkeit der Bewusstseinsbildung genannt. Hier waren sich die Diskutant*innen relativ rasch einig (siehe Pinnwand). Die Studierenden sehen bei diesem Thema eindeutig einen klaren Bildungsauftrag.

*„Umso interessanter fand ich die Diskussion im Anschluss an diese Übung. Alle UP- und AP-Student*innen sollten zusammen Gemeinsamkeiten und Rahmenbedingungen zur nachhaltigeren Fleischproduktion erarbeiten. Beim Thema Bildung konnten wir uns größtenteils schnell einig werden."*

*„Die Wertschätzung von Konsument*innen spielt beim Kauf von Produkten eine wichtige Rolle, dafür braucht es aber mehr Bewusstsein und Bildungsarbeit."*

Zum methodischen Vorgehen dieser Bildungsarbeit gab es in den Reflexionen bereits erste Überlegungen: Von der Erarbeitung von Hintergrundwissen (Produktionsbedingungen, Herkunft, Zusammenhänge von Fleischproduktion und Konsum, gesundheitliche und ethische Fakten), Anregungen zum Austausch im Familien- und Freundeskreis sowie Reflexion des eigenen Ernährungsverhaltens.

*„Den Schüler*innen darf dabei aber keine vorgefertigte Meinung aufgezwungen und Fleisch nicht verteufelt werden. Stattdessen sollte Wissen zur Verfügung gestellt und der Rahmen für die Erarbeitung der Thematik geschaffen werden. Neben Wissensvermittlung, Diskussionen, dem Anschauen von Dokumentationen, dem Dialog mit Landwirt*innen oder dem Besuch eines fleischproduzierenden Betriebs sollte auch praktischer Kochunterricht auf dem Programm stehen"*

„Ob aus gesundheitlichen oder ökologischen Beweggründen, oder aber auch, um sich rein wirtschaftlich für Regionalität einzusetzen, macht es Sinn, den eigenen Fleischkonsum zu reflektieren und sich näher mit der Herkunft und den Produktionsbedingungen zu beschäftigen. (...) Hier gibt es auch für die Umweltbildung noch sehr viel zu tun."

4. Resümee und Ausblick

Die gemeinsame Planung eines Team-Teachings zu einem kontroversiellen Thema eröffnet auch für Lehrende neue Zugänge und bringt wertvolle Erfahrungen.

Die anonyme Erhebung der Emotionen im Hinblick auf die Ernährungsweise anderer Menschen vor den Gruppenarbeiten und der Diskussion hat, so wie es scheint, sehr zum respektvollen und wertschätzenden Umgang mit unterschiedlichen Meinungen innerhalb der Gruppe beigetragen.

In der gemeinsamen Lehreinheit waren die Studierenden gefordert, verschiedene Positionen einzunehmen. So widmeten sie sich in den Gruppenarbeiten und bei den Diskussionen den Erwartungen verschiedener Akteure und Akteurinnen und dem Rahmen, in dem nachhaltige Produktion stattfinden kann. Der Gesprächsbedarf zwischen Agrar- und Umweltpädagog*innen in den Gruppenphasen war groß, auch ohne Zuhilfenahme der zur Verfügung gestellten Literatur.

Der Fokus der Diskussion, über Gemeinsames und mögliche Rahmenbedingen zu sprechen, hat sehr zu einer lösungsorientierten Stimmung beigetragen. Im Rahmen dieses Lernsettings konnten einige didaktische Prinzipien der Grünen Pädagogik (Mehrperspektivität, Interdisziplinarität, Reflexion, Interaktion) berücksichtigt werden, die letztendlich auch bei den Lernenden Anlass gegeben haben, ihre Denkmuster aufzubrechen. Dies geht aus den Reflexionen der Studierenden hervor.

Bei den Studierenden konnte im Laufe des Lernprozesses mehr Zuversicht bei der Umsetzung des Themas „Nachhaltige Fleischproduktion" für ihre weiteren beruflichen Tätigkeiten beobachtet werden. Aufgrund der regen Teilnahme, der Ergebnisse und der Rückmeldungen der Studierenden besteht weiterer Bedarf gemeinsamer Lernsettings in der Agrar- und Umweltpädagogik.

5. Literaturverzeichnis

Forstner-Ebhart, A. & Linder, W. (2013): Evidenzbasierte Forschungsbefunde der Grünen Pädagogik. In: Grüne Pädagogik. Vom Theoriefundament bis zu professionsorientierten Lernarrangements (Hrsg. Vizerektorat für Umweltpädagogik, Weiterbildung und Forschung), S. 34–37.

Forstner-Ebhart, A. & Haselberger, W. (2016): Das Theoriefundament der „Grünen Pädagogik". In: Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen (Hrsg. Vizerektorat für Umweltpädagogik, Weiterbildung und Forschung), S. 12–16.

Haan, G. de & Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung.

Huber, A. (2004): Die strukturierte Konverse. Kooperatives Lernen – kein Problem (Hrsg. A. Huber), Leipzig: Klett, S. 79–84. Heft 72. Bonn: BLK.

Linder, W. & Kirner, L. (2016): Zurück zur Natur – mit dem Melkroboter? In: Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen (Hrsg. Vizerektorat für Umweltpädagogik, Weiterbildung und Forschung), S. 36–37.

Sinabel, F. (n. a.). Multifunktionalität der österreichischen Landwirtschaft, Institut für Wirtschaft, Politik und Recht. Wien: Universität für Bodenkultur, http://oega.boku.ac.at/fileadmin/user_upload/Tagung/2001/sinabell.pdf, abgerufen am 7. 5. 2020.

Wolf, R. & Mantler, H. (2016). Brücken zwischen Agrar- und Umweltpädagogik. In: Grüne Pädagogik – Türöffner zu nachhaltigem Lernen (Hrsg. Vizerektorat für Umweltpädagogik, Weiterbildung und Forschung), S. 32–33.

Autor*innen

Dipl.-Ing. Thomas Ochsenhofer, BEd

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
E-Mail: thomas.ochsenhofer@haup.ac.at
www.haup.ac.at

Dipl.-Ing.in Isabell Vogl, BEd

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
E-Mail: isabell.vogl@haup.ac.at
www.haup.ac.at

NACHHALTIGKEIT UND BERATUNG

Lehr-Lern-Arrangement im Sinne der Grünen Pädagogik

Lara Paschold

Zusammenfassung

Ziel der „Grünen Pädagogik“ ist es, nachhaltige Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen. Weil sich das „nachhaltig“ innerhalb der Grünen Pädagogik sowohl auf das Bildungsziel, den Bildungsinhalt als auch auf den Lernprozess bezieht, werden die zentralen Merkmale und Inhalte dieser drei Bereiche zu Anfang vorgestellt. Darauf aufbauend wird ein Lehr-Lern-Arrangement zum Thema „Nachhaltigkeitsberatung landwirtschaftlicher Betriebe“ präsentiert und diskutiert, welches die Studierenden mittels kollegialer Beratung und reflektiertem Rollenspiel zu einer intensiven, selbstgesteuerten und kooperativen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigkeitsrelevanten Problemstellung aus ihrem zukünftigen Beratungsalltag motivieren, im metakognitiven Umgang mit Offenheit und Widersprüchlichkeit trainieren sowie auf die Beratung von ökonomisch, ökologisch und sozial vernetzten Problemstellungen vorbereiten will.

Schlüsselwörter

Nachhaltigkeitsberatung | Nachhaltigkeitskriterien | Grüne Pädagogik

Dieser Beitrag wird Sie interessieren, wenn …

- … Sie sich für die Nachhaltigkeitsberatung landwirtschaftlicher Betriebe interessieren.
- … Sie wissen wollen, wie Irritationen und Perturbationen sowie das Aushalten von Unsicherheiten und Ambiguitäten in der Ausbildung von landwirtschaftlichen Berater*innen genützt werden können.
- … Sie etwas über den Beitrag der Beratung zur Unterstützung von nachhaltigen Entwicklungsprozessen in der Landwirtschaft erfahren wollen.

1. Grüne Pädagogik als Türöffner zu nachhaltigen Lehr-Lern-Arrangements

Ziel der Grünen Pädagogik“ ist es, nachhaltige Lehr-Lern-Arrangements zu ermöglichen. Dabei bezieht sich das „nachhaltig“ innerhalb von Lehr-Lern-Arrangements sowohl auf das Bildungsziel, den Bildungsinhalt als auch auf den Lernprozess.

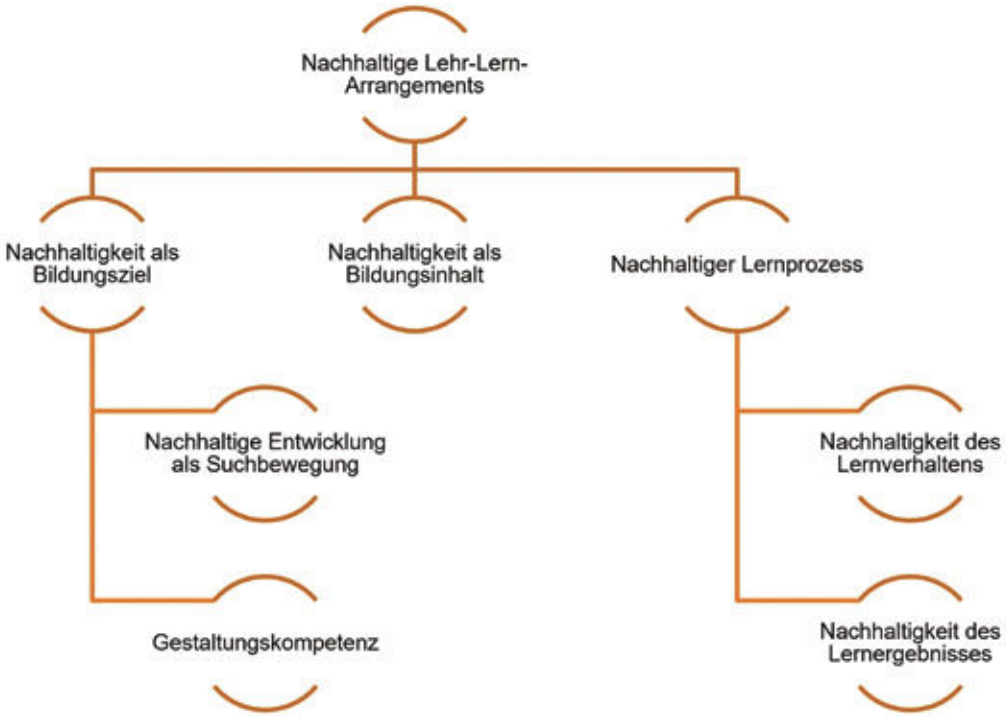


Abb. 1: Aspekte nachhaltiger Lehr-Lern-Arrangements

1.1. Das Bildungsziel

Die Berater*innenausbildung an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik versteht die Entwicklung zur Nachhaltigkeit als einen gemeinsamen Such- und Lernprozess, der durch kritisches Reflektieren, ergebnisoffene Suchbewegungen und Probierhandeln gekennzeichnet ist (Bolscho & Michelsen, 2002, S. 139). Sollen Lehr-Lern-Arrangements in diesem Sinne nachhaltig sein, so müssen diese die Studierenden dazu befähigen (Wogowitsch, 2013, S. 24), …

- … Probleme, die aufgrund der Vernetzung von Mensch, Natur und Technik entstehen können, zu erkennen.
- … eigenverantwortlich und lösungsorientiert Probleme im Spannungsfeld aus ökonomischen, ökologischen und sozialen Zielen so zu beraten, dass sie eine nachhaltige Ressourcennutzung und Entwicklung in der Landwirtschaft unterstützen.

- … auch in nicht geplanten und nicht vorhersehbaren Situationen einer unbekannten Zukunft angemessen handeln zu können.
- … selbst eine entsprechende Vorbildhaltung zu leben.

Damit dies gelingt, ist es das Ziel nachhaltiger Lehr-Lern-Arrangements, Lernende dabei zu unterstützen (Künzli David & Bertschy, 2008, S. 38 ff.), …

- … Systemkompetenz, Selbstständigkeit, Partizipationsfähigkeit, kulturelle Sensibilität, Wertorientierung und Verantwortlichkeit zu entwickeln.
- … mit Offenheit und Widersprüchlichkeit metakognitiv umzugehen.
- … im Spannungsfeld zwischen „Natur nützen“ und „Natur schützen“ nachhaltige Lösungen entwickeln zu können.
- … Nichtwissen als persönliches Entwicklungspotenzial zu verstehen.

1.2. Der Bildungsinhalt

Weil die Lernenden die in den Bildungszielen genannten Kompetenzen nur an konkreten Bildungsinhalten (Lerngegenständen) erwerben (bzw. elaborieren) und diese Kompetenzen sich im Bewältigen authentischer Anforderungssituationen bewähren müssen, sollten nachhaltige Lehr-Lern-Arrangements – wo immer möglich – nachhaltigkeitsrelevante Problemstellungen aus dem Lebensumfeld und der zukünftigen Arbeitswelt der Lernenden nützen. Weil solche nachhaltigkeitsrelevanten Problemstellungen immer den Umgang mit Unsicherheiten und Nachhaltigkeitsdilemmata inkludieren, sind die Studierenden in der Berater*innenausbildung an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik hierauf besonders vorzubereiten:

- Systemtheoretische Grundlagen
- Ethische Werte und Leitbilder
- Spannungsverhältnis zwischen agrarischer Produktion und Schutz der Umwelt (Klima, Biodiversität, Ressourcen etc.)
- Regionalität vs. Globalität, Möglichkeiten und Grenzen regionaler Wirtschaftskreisläufe
- Methoden zur Beratung und Unterstützung partizipativer Prozesse
- Beispielhafte ökonomische, ökologische und soziale Problemstellungen für die Planung und das Training von Beratungssituationen, welche Landwirt*innen motivieren und unterstützen, einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten

1.3. Der Lernprozess

Lernprozesse sind im Sinne der „Grünen Pädagogik“ qualitativ gekennzeichnet durch Autonomie, Aktivität und Selbststeuerung von Lernenden (Wogowitsch, 2013, S. 27). Um den Lernenden eine intensive, aktive, selbstgesteuerte kooperative Auseinandersetzung mit den zuvor beschriebenen Bildungsinhalten zu ermöglichen, müssen im Rahmen der Grünen Pädagogik die folgenden didaktischen Prinzipien berücksichtigt werden (Wogowitsch, 2013, S. 23):

- Vielfalt an Methoden und Perspektivität
- Interdisziplinarität
- Lernen an Widersprüchen
- Verknüpfung von Fachwissen und Methodenwissen
- Ganzheitlicher Praxis-, Lebens-, Raum-, Natur- und Kulturbezug
- Metakognitiver Umgang mit offenen und widersprüchlichen Inhalten
- Sozialer Austausch und Ko-Konstruktion
- Irritation, emotionale Betroffenheit und subjektbezogene Zielbildung
- Evaluation und Reflexion

2. Didaktisches Konzept für das Lehr-Lern-Arrangement „Nachhaltigkeitsberatung“

Beratung ist nach der im landwirtschaftlichen Bereich häufig verwendeten Begriffsdefinition von Albrecht ein *„Prozess, in dem der Berater versucht, durch geistige Hilfe den Klienten zu solchem Handeln zu bewegen, das geeignet ist, beim Klienten vorliegende Probleme zu lösen. Dabei ist der Berater allein dem Wohl des Klienten verpflichtet. Die Entscheidung über Annahme oder Ablehnung des Rates, ebenso wie die Verantwortung der aus der Entscheidung resultierenden Folgen, bleiben beim Klienten.“* (Albrecht, 1969, S. 12).

Demnach gilt auch für eine Nachhaltigkeitsberatung, dass die Wahrnehmung eines Problems wie auch die Entscheidung über die Umsetzung von geeigneten Maßnahmen und die Verantwortung für die daraus resultierenden Folgen bei dem*der Landwirt*in verbleiben. Allerdings ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass landwirtschaftliche Betriebe nachhaltigkeitsrelevante Probleme erkennen und die gefundenen Lösungen freiwillig umsetzten, je besser es dem*der Berater*in gelingt, das Thema Nachhaltigkeit im Beratungsprozess mitzudenken und mitzuberücksichtigen. Um angehende Agrarberater*innen entsprechend auszubilden, soll ausgehend von den sich aus dem Konzept der „Grünen Pädagogik“ ergebenden Bildungszielen, Bildungsinhalten und Lernmethoden die didaktische Konzeption eines Lehr-Lern-Arrangements zum Thema „Nachhaltigkeitsberatung“ vorgestellt und diskutiert werden.

2.1. Bildungsziele für ein Lehr-Lern-Arrangement zum Thema „Nachhaltigkeitsberatung“

Das Lehr-Lern-Arrangement zum Thema „Nachhaltigkeitsberatung“ hat die in Abbildung 2 (siehe nächste Seite) dargestellten Bildungsziele.

Für diese drei Bildungsziele werden im Folgenden der Lernprozess und die relevanten Bildungsinhalte vorgestellt.

2.2. Sensibilisierung und Irritation der Lernenden

Zu Beginn dieses Lehr-Lern-Arrangements haben viele Lernende die Einstellung, dass es sich bei dem Begriff „Nachhaltige Landwirtschaft“ um einen Synonym für etwas handelt, was Landwirt*innen bisher mit den Worten *„Generationenverantwortung, langfristige Wirtschaftlichkeit, Umweltschutz, geschlossene Stoffkreisläufe oder Naturhaushalt“* (Bussche, 2002, S. 113) beschrieben haben. Bestätigt werden die Lernenden

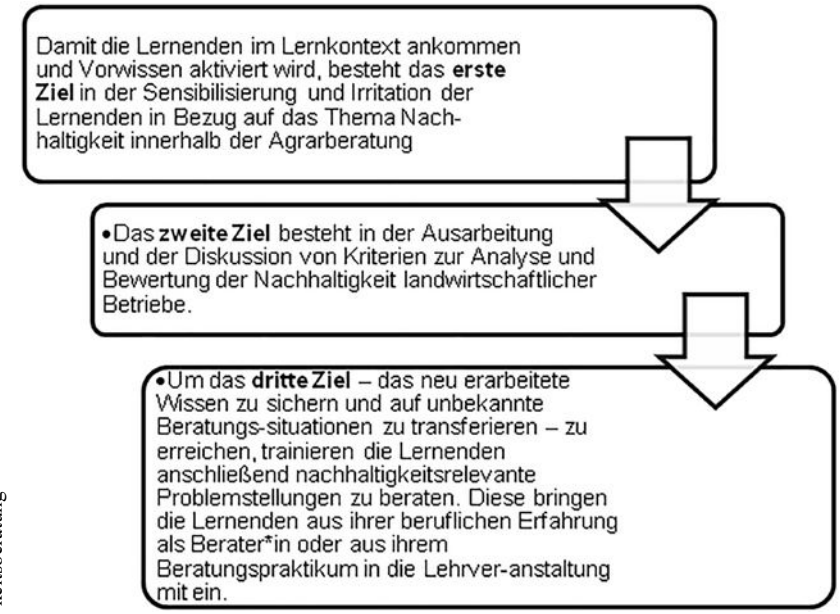


Abb 2: Bildungsziele von Lehr-Lern-Arrangements zur „Nachhaltigkeitsberatung"

in dieser Meinung vom Food Sustainability Index (The Economist Newspaper, 2020), der Österreich in der Kategorie „Nachhaltigkeit der Landwirtschaft" auf Platz eins sieht. Dieses regelmäßig von der renommierten Wirtschaftszeitung „The Economist" erstellte, quantitative und qualitative Benchmarking-Modell reiht insgesamt 67 Länder aus der ganzen Welt gemäß ihrer Nachhaltigkeit der Landwirtschaft auf (weitere Details unter: foodsustainability.eiu.com/country-ranking/). Eine erste Irritation und Sensibilisierung ermöglicht die Vorstellung der Definition des Thüringer Landesamts für Landwirtschaft und ländlichen Raum (2019), wonach Landwirtschaft dann als nachhaltig gilt, *„wenn bewirtschaftungsbedingte Belastungen ökologischer Schutzgüter (Wasser, Boden, Luft, Biodiversität) auf einem tolerablen Maß gehalten werden, die Leistungsfähigkeit der natürlichen Ressourcen für die Produktion von Nahrungsmitteln gesichert ist, bedeutende ökologische Funktionen intakt bleiben, der Betrieb wettbewerbsfähig und innovativ ist, die eingesetzten ökonomischen Faktoren Arbeit, Boden, Kapital anspruchsgerecht entlohnt werden, Arbeitsplätze geschaffen werden, den Beschäftigten ein angemessenes Einkommen gezahlt wird, gesunde Nahrungsmittel produziert werden, Nutztiere artgerecht gehalten werden, die umweltgerechte Verwendung organischer Reststoffe ermöglicht wird und das schöpferische Potenzial des Menschen angesprochen wird."* Christen ergänzt diese Aufzählung noch um die ethische (intra- und intergenerationale Gerechtigkeit) und die globale Komponente (Christen, 1999, S. 26).

Auch wenn nach dem Drei-Säulen-Modell die ökonomische, ökologische und soziale Dimension menschlicher Existenz für eine dauerhaft zukunftsfähige Entwicklung zu betrachten ist, wird an dieser Stelle des Lehr-Lern-Arrangements zuerst einmal auf die ökologische und soziale Dimension didaktisch reduziert. Hierfür erhalten die Lernenden aktuelle Zahlen des Grünen Berichts, die zeigen, wie sich das land- und forstwirtschaftliche Einkommen über nahezu alle Betriebsformen um knapp zehn Prozent zwischen 2017 und 2018 verringerte, die Betriebe von den durchschnittlich 1,43 betrieblich beschäftigten Arbeitskräfte nur 0,10 entlohnten und sich auch die Zahl der wettbewerbsfähigen Betriebe seit der Vollerhebung im Jahr 2010 um insgesamt 6,5 Prozent reduzierte (Bundesministerin für Nachhaltigkeit und Tourismus, 2019, S. 3, 62, 98).

Diese Zahlen des Grünen Berichts zur ökonomischen Stabilität landwirtschaftlicher Betriebe, den dort herrschenden Arbeitsbedingungen und der sozialen Absicherung landwirtschaftlicher Großfamilien decken sich mit den Erfahrungen der meisten aus der Landwirtschaft stammenden Lernenden. Allerdings hatten sie diese Zahlen bisher nicht bewusst unter dem Nachhaltigkeitsaspekt betrachtet.

2.3. Erarbeitung von Nachhaltigkeitskriterien für landwirtschaftliche Betriebe

Mit der nunmehr erfolgten Irritation und dem entstandenen Interesse an der Thematik sollen die Lernenden in drei Kleingruppen Nachhaltigkeitskriterien für landwirtschaftliche Familienbetriebe zu den Dimensionen „Ressourcenschutz“, „Ökonomie“ sowie „Lebensstil und Soziales“ erarbeiten. Die Abbildung 3 zeigt einen beispielhaften Lösungsvorschlag einer solchen Gruppenarbeit.

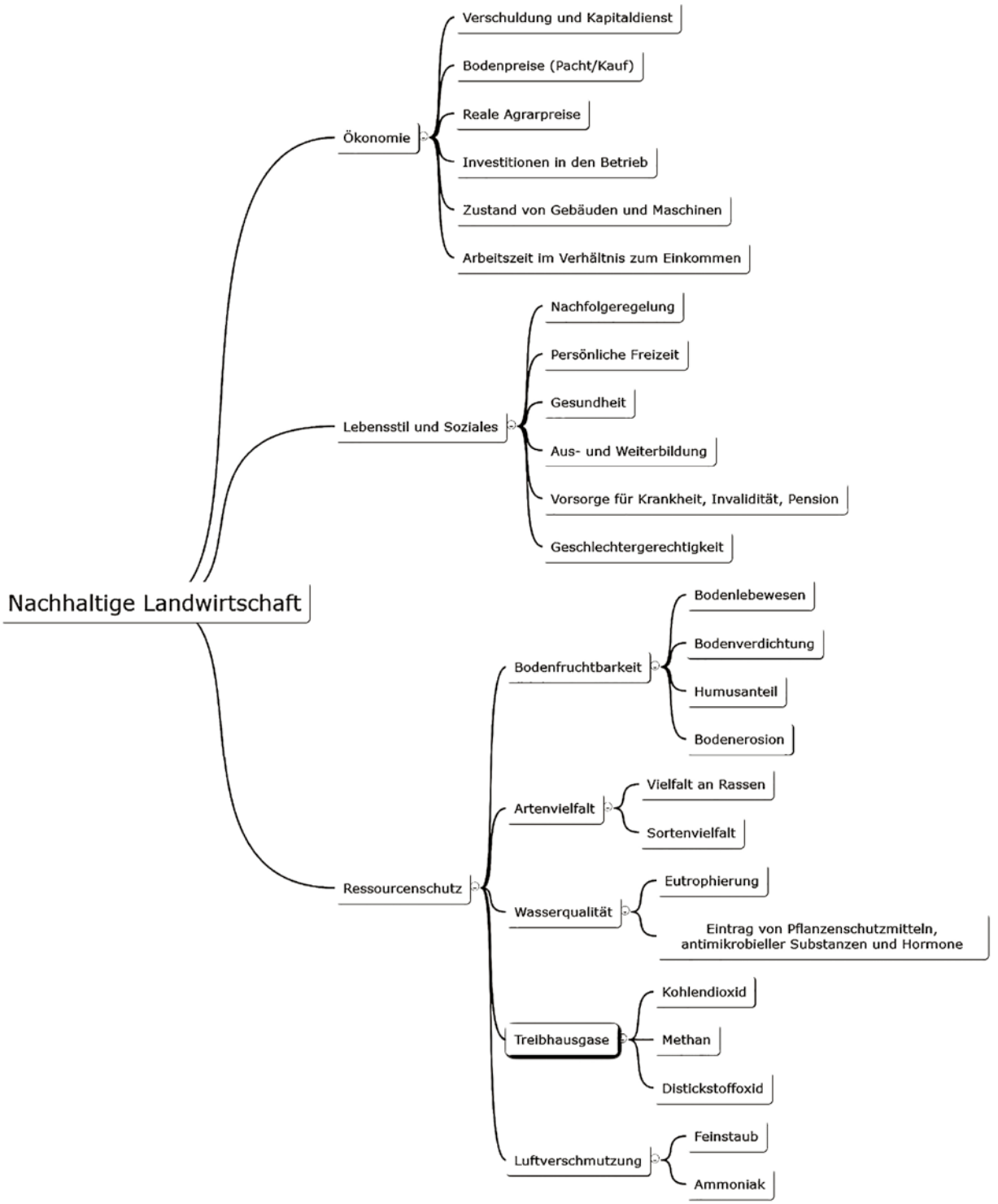


Abb. 3: Nachhaltigkeitskriterien aus der Gruppenarbeit

Im Anschluss an die Gruppenarbeiten wurde den Lernenden die maßnahmenorientierte Nachhaltigkeitsanalyse (RISE), die von der schweizerischen Hochschule für Agrar-, Forst- und Lebensmittelwissenschaften entwickelt wurde (Häni, 2008), vorgestellt. Diese Methode zur ganzheitlichen Beurteilung der Nachhaltigkeit landwirtschaftlicher Betriebe stellt der landwirtschaftlichen Beratung ein einfaches und in der Umsetzung kostengünstiges Managementsystem zur Verfügung, welches es erlaubt, die betriebliche Nachhaltigkeitsleistung auszuweisen, Schwachstellen zu identifizieren und aus diesen Verbesserungsmaßnahmen abzuleiten (Häni, 2008, S. 11 ff.). Neben dem Kennenlernen dieser Methode für die eigene, zukünftige beraterische Tätigkeit war es für die Lernenden eine aufschlussreiche Erfahrung, zu sehen, dass sich ihre Nachhaltigkeitskriterien mit denen von RISE (Häni, 2008, S. 18 ff.) weitestgehend decken.

Die RISE-Analyse basiert auf zwölf Indikatoren (Abb. 4). Für jeden dieser Indikatoren werden der aktuelle Nachhaltigkeitsstatus und mögliche Verschlechterungstendenzen erfasst. So bildet der Wert eines RISE-Indikators nicht nur den Ist-Zustand ab, sondern ist zugleich auch eine Art Frühwarnsystem für die weitere betriebliche Entwicklung. Dabei nützt RISE eine verhältnismäßig einfache Datenerhebung, die der*die RISE-Berater*in zusammen mit dem*der Landwirt*in durchführt. Nach der Datenauswertung erfolgt ein Abschlussgespräch, in welchem die Ergebnisse diskutiert und erforderlichenfalls Ansätze für Verbesserungsmaßnahmen empfohlen werden (Zapf, R. u. a., 2009, S. 414).

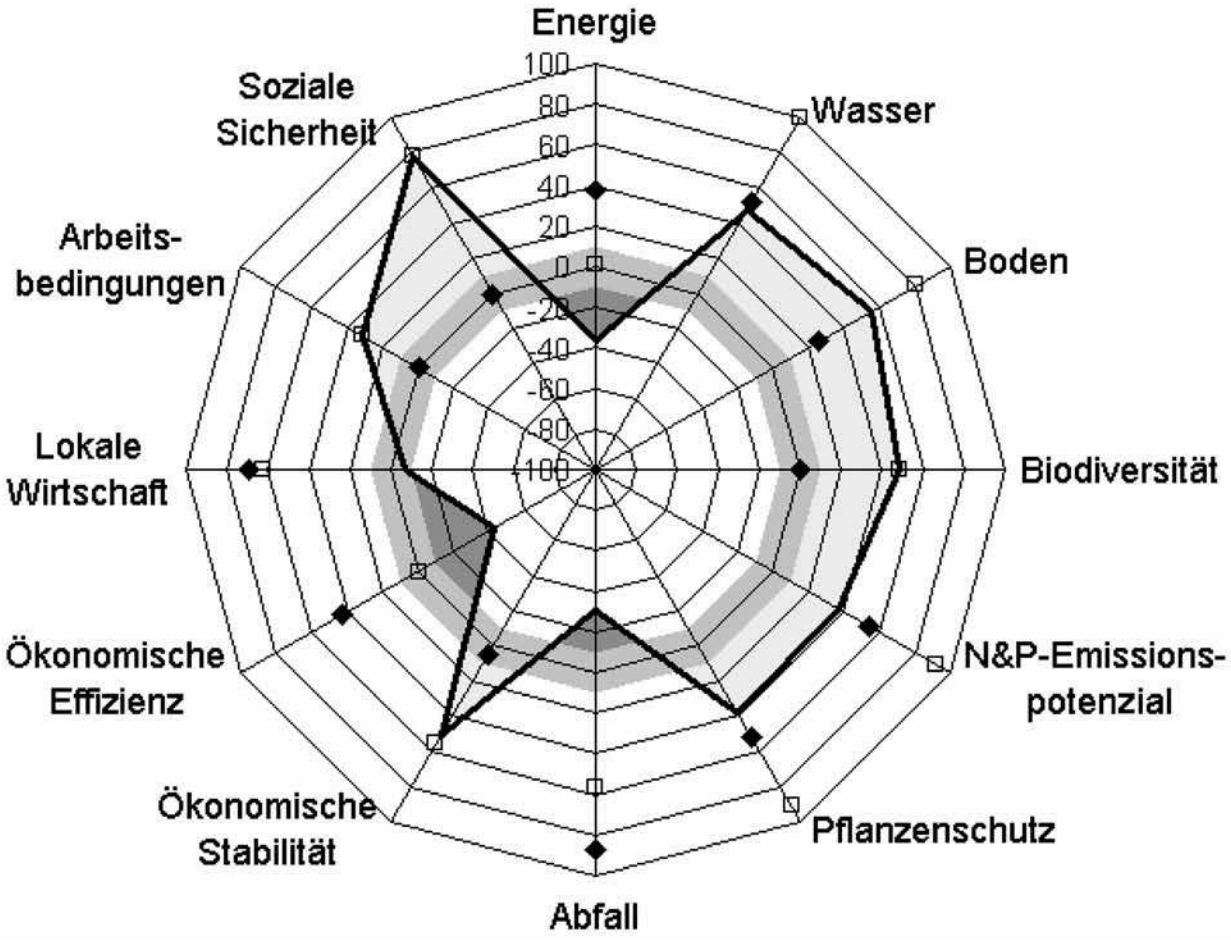


Abb. 4: Exemplarisches RISE-Nachhaltigkeitspolygon aus einer Betriebsbewertung (Häni, 2008, S. 32)

2.4. Kollegiale Beratung als Lernform zum Training der Nachhaltigkeitsberatung

Kollegiale Beratung als Lernform ermöglicht ein exemplarisches Lernen. In einem reflexiven und erfahrungsorientierten sowie sozialen Lernen sollen die Lernenden ihr Wissen und ihre Handlungskompetenzen in den Bereichen Moderation, Beobachtungs- und Analysefähigkeit und Empathie erweitern. Dadurch sollen die Lernenden befähigt werden, ihr neu erworbenes Wissen auch tatsächlich in die Praxis umzusetzen und dort komplexe Zusammenhänge zu verstehen und diese wirksam zu beraten (Schmid et al., 2013, S. 66 f.).

Im hier vorgestellten Training der Nachhaltigkeitsberatung erarbeiteten die Lernenden am Beispiel eines persönlich eingebrachten Fallbeispiels Hypothesen- und Lösungsoptionen. Bei diesem Vorgehen sind Lernerfolg und Lerneffekt von der Qualität des eingebrachten Falls und der Art und Weise, wie mit diesem im Rahmen des Lehr-Lern-Arrangements weitergearbeitet wird, abhängig. Ein qualitativ hochwertiger Fall ist jener, an welchem exemplarische Handlungsoptionen oder Handlungsalternativen entwickelt werden, die sich auch auf andere (zukünftige) Praxissituationen übertragen lassen können (Schmid et al., 2013, S. 92 f.).

Im Rahmen der Lehrveranstaltung „Nachhaltigkeitsberatung“ erfolgte zuerst die Vorstellung eines Falls aus der beruflichen Tätigkeit oder dem Beratungspraktikum eines*einer Lernenden. Anschließend erhielten die anderen Lernenden die Möglichkeit, den*die Falleinbringer*in zu befragen. Für die Weiterarbeit mit dem Fall wurden die Lernenden in zwei inhaltlich differenzierende Kleingruppen aufgeteilt. Eine Kleingruppe erhielt das Thema „Auftragsklärung“ und sollte hierfür die folgenden Fragen bearbeiten:

- Was führte den*die Ratsuchende in die Beratung?
- Könnten mit dem Problem, welches in der Beratung bearbeitet werden soll, auch Nachhaltigkeitsprobleme verknüpft sein?
- Wie können eventuell gefundene Nachhaltigkeitsprobleme gegenüber dem*der Ratsuchende*n angesprochen werden, damit er*sie diese zu seinem*ihrem Anliegen bzw. späteren Beratungsauftrag macht?

Parallel zu dieser Gruppe bearbeitet eine zweite Kleingruppe das Thema „Beratungsangebot – Methoden und Strategien“ anhand folgender Fragen:

- Welche Methode ermöglicht dem*der Ratsuchenden einen Perspektivenwechsel?
- Welche Intervention ist geeignet, um das Selbstvertrauen und die Selbstmanagementkompetenz des*der Ratsuchenden zu stärken?
- Welche Methoden eignen sich zur Wissensvermittlung?
- Welche konkreten Lösungs- bzw. Entwicklungsschritte könnten mit dem*der Ratsuchenden erarbeitet werden?
- Wie könnten diese konkreten Lösungs- bzw. Entwicklungsschritte zusammen mit dem*der Ratsuchenden erarbeitet werden?

Nachdem die Lernenden mit der Bearbeitung ihres Themas zu Ende sind, stellt je ein*eine Vertreter*in der Kleingruppe das Gruppenergebnis im Plenum vor. Nach der Möglichkeit, Fragen zu den Beratungsvorschlägen zu stellen, werden diese als Rollenspiel umgesetzt und von dem*der Falleinbringer*in und allen nicht involvierten Lernenden aufmerksam beobachtet (Fishbowl). Im Anschluss an das Rollenspiel reflektieren die Beobachter*innen ihre Wahrnehmungen und präsentieren diese der ganzen Gruppe. Damit die Lernenden ihre im Lernprozess gemachten Erfahrungen verbalisieren können, findet dieses Lehr-Lern-Arrangement seinen Abschluss in der Reflexion entlang der Fragen „Was wissen Sie jetzt, was Sie vorher noch nicht gewusst haben?“ und „Werden Sie, und wenn ja wo, das Gelernte anwenden?“ (Wogowitsch, 2013, S. 32). Zudem erfolgt

zur evidenzbasierten Beurteilung und Weiterentwicklung des Lehr-Lern-Arrangements eine Analyse des Lernprozesses entlang der Fragen „Was wurde (nicht) erreicht?“ und „Was ist (nicht) gelungen?“ (Wogowitsch, 2013, S. 32).

3. Resümee

Wenn es in einem Lehr-Lern-Arrangement gelingt, die Lernenden – unter Berücksichtigung der im Kapitel 1 genannten Prinzipien der Grünen Pädagogik – zu einer intensiven, selbstgesteuerten und kooperativen Auseinandersetzung mit einer nachhaltigkeitsrelevanten Problemstellung aus ihrer zukünftigen Beratungstätigkeit zu motivieren, können sie den metakognitiven Umgang mit Offenheit und Widersprüchlichkeit sowie die erforderlichen Kompetenzen für eine Nachhaltigkeitsberatung trainieren. Wie im Kapitel 2 gezeigt werden konnte, braucht es hierzu Lehr-Lern- Arrangements, die den Dreischritt von (1) Sensibilisierung und Aktivierung in Bezug auf das Thema, (2) der gemeinsamen Problembearbeitung und (3) der Unterstützung des Transfers auf zukünftige Beratungssituationen mittels Methoden der kollegialen Beratung und des reflektierten Rollenspiels an einem von den Lernenden eingebrachten Fallbeispiel gehen. Durch eine abschließende Reflexion des Lehr-Lern-Arrangements kann nicht nur der Lernerfolg evaluiert, sondern zugleich die Notwendigkeit zu dessen Weiterentwicklung evidenzbasiert beurteilt werden.

4. Literaturverzeichnis

Albrecht, H. (1969): Innovationsprozesse in der Landwirtschaft. Saarbrücken: Verlag der SSIP-Schriften Breitenbach.

Bolscho, D. & Michelsen, G. (Hrsg.)(2002): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus (2019): Grüner Bericht 2019. Wien: Eigenverlag.

Bussche, P. (2002): Nachhaltigkeit – Ein neues Leitbild setzt sich durch. In: K. Schlösser (Hrsg.): Landwirtschaft in der Ernährungswirtschaft., S. 113–118. Frankfurt am Main: DLG-Verlag.

Christen, O. (1999): Nachhaltige Landwirtschaft. Bonn: ILU.

Häni, F. (Hrsg.) (2008): RISE -Maßnahmenorientierte Nachhaltigkeitsanalyse landwirtschaftlicher Betriebe. Darmstadt: KTBL.

Künzli David, C. & Bertschy, F. (2008): Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bern: Interfakultäre Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie an der Uni Bern.

Schmid, B., Veith, T. & Weidner, I. (2013): Einführung in die kollegiale Beratung. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

The Economist Newspaper (Hrsg.) (2020): Food Sustainability Index. Parma: BCFN Foundation.

Thüringer Landesamt für Landwirtschaft und Ländlichen Raum (Hrsg.) (2019): Nachhaltige Landwirtschaft. Jena: Eigenverlag.

Wogowitsch, C. (2013): Grüne Pädagogik. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Zapf, R., Schultheiss, U., Doluschitz, R., Oppermann, R. & Döhler, H. (2009): Nachhaltigkeitsbewertungssysteme. Berichte über Landwirtschaft, 87 (3), S. 402–427. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH

Autorin

Dr.in Lara Paschold
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Institut für Beratung, Entwicklungsmanagement und E-Learning/E-Didaktik
E-Mail: lara.paschold@haup.ac.at
www.haup.ac.at

DIREKTVERMARKTUNG IM UNTERRICHT

Verkauf im eigenen Hofladen

Philipp Scheiber & Andrea Payrhuber

Zusammenfassung

Direktvermarktung ist bereits jetzt ein wichtiges Standbein der österreichischen Landwirtschaft und wird in den nächsten Jahren noch intensiver betrieben werden. Weiters zeigt sich: „Die Diversifizierung in Österreich wird sich weiter professionalisieren und somit künftig einen noch höheren Anspruch an die Bildung und an die Beratung aufweisen." (Kirner, Payrhuber & Prodinger, 2018, S. 43).

Das bäuerliche Schul- und Bildungszentrum Hohenems setzt bereits auf diesen Trend und qualifiziert seine Schüler*innen für die Herausforderungen der Direktvermarktung. Im Unterricht werden Produktion, Marketing und Betriebswirtschaft im Hinblick auf Direktvermarktung berücksichtigt. Im eigenen Hofladen werden Produkte, die überwiegend mit Schüler*innen erzeugt wurden, von diesen selbst verkauft. Sie lernen dabei im Echtbetrieb alle wichtigen Erfolgsfaktoren kennen. Diese reichen von der Produktpräsentation bis hin zur Ansprache und dem Umgang mit Wünschen der Kund*innen.

Schlüsselwörter

Direktvermarktung | Praxisunterricht | Unternehmertum | fächerübergreifender Kompetenzerwerb

Dieser Beitrag wird Sie interessieren, wenn …

- … Sie in Direktvermarktung eine Marktchance für landwirtschaftliche Betriebe sehen.
- … Sie Wege suchen, wie durch landwirtschaftlichen Unterricht die Entwicklung der Direktvermarktung unterstützt werden kann.

1. Einleitung

Für eine zukunftsfähige Landwirtschaft sind Innovationen und Direktvermarktung eine relevante Unternehmensstrategie, die neue Marktchancen bietet, indem sie den Vertriebsweg über Handel und Konzerne – und somit die Wertschöpfungskette – abkürzt.

Die Wünsche der Kund*innen nach regionalen und saisonalen Produkten sind im Steigen, und durch die Covid19-Pandemie ist das gesellschaftliche Bewusstsein für lokale Produktion in allen Bereichen noch einmal deutlich erhöht worden. In einem noch nie dagewesenen Ausmaß ist allen die Abhängigkeit von ausländischen Produktionen vor Augen geführt worden. Ein Aufwachen, das genützt werden kann, um Direktvermarktungsinitiativen weiter voranzutreiben.

Die Anzahl der Betriebe, die auf Direktvermarktung setzen, ist im Steigen. Die Studie zur land- und forstwirtschaftlichen Diversifizierung in Österreich (Kirner, Payrhuber & Prodinger, Land- und forstwirtschaftliche Diversifizierung in Österreich, 2018, S. 28) zeigt, dass bereits 35,5 Prozent der Betriebe Diversifizierung im Bereich der Direktvermarktung (inklusive Buschenschank) betreiben. 57,6 Prozent davon wollen diese noch weiter ausbauen. Weitere 30,8 Prozent überlegen, in den nächsten fünf Jahren in die Diversifizierung einzusteigen. Darunter wird in der Studie eine Strategie verstanden, die über das klassische Geschäftsmodell der Land- und Forstwirtschaft hinausgeht und betriebliche Ressourcen nützt, um eine höhere Wertschöpfung für den Unternehmerhaushalt zu erzielen. Damit würde die Zahl der Direktvermarkter dann bei fast 60 Prozent der Betriebe liegen. Ein Umstand, der sich in der Ausbildung zukünftiger Betriebsleiter*innen niederschlagen sollte.

2. Voraussetzungen für Direktvermarktung

Für eine erfolgreiche und professionelle Direktvermarktung sind eine Vorstellung über das eigene Projekt, Fachwissen, das von der Produktion bis zur Vermarktung reicht, sowie eine entsprechende Persönlichkeit nötig, um erfolgreich ohne unnötige Rückschläge und Fehlversuche handeln zu können.

Meixner & Schiebel stellen im Geleitwort von Westermayer (2017) fest:
Um erfolgreich in der Landwirtschaft im Allgemeinen und in der Direktvermarktung im Besonderen zu sein, bedarf es nicht nur sehr guter Produktionskenntnisse, sondern eines Innovationsklimas und unternehmensrelevanter Persönlichkeitseigenschaften.

Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Befragung von Kirner & Payrhuber (2018, S. 36), bei der Direktvermarkter*innen nach den relevanten Faktoren gefragt wurden, die für sie eine erfolgreiche Direktvermarktung ausmachen. „Motivation, Interesse und Freude“ sowie eine „gute Ausbildung und eigene Fähigkeiten“ stehen dabei auf den obersten Plätzen.

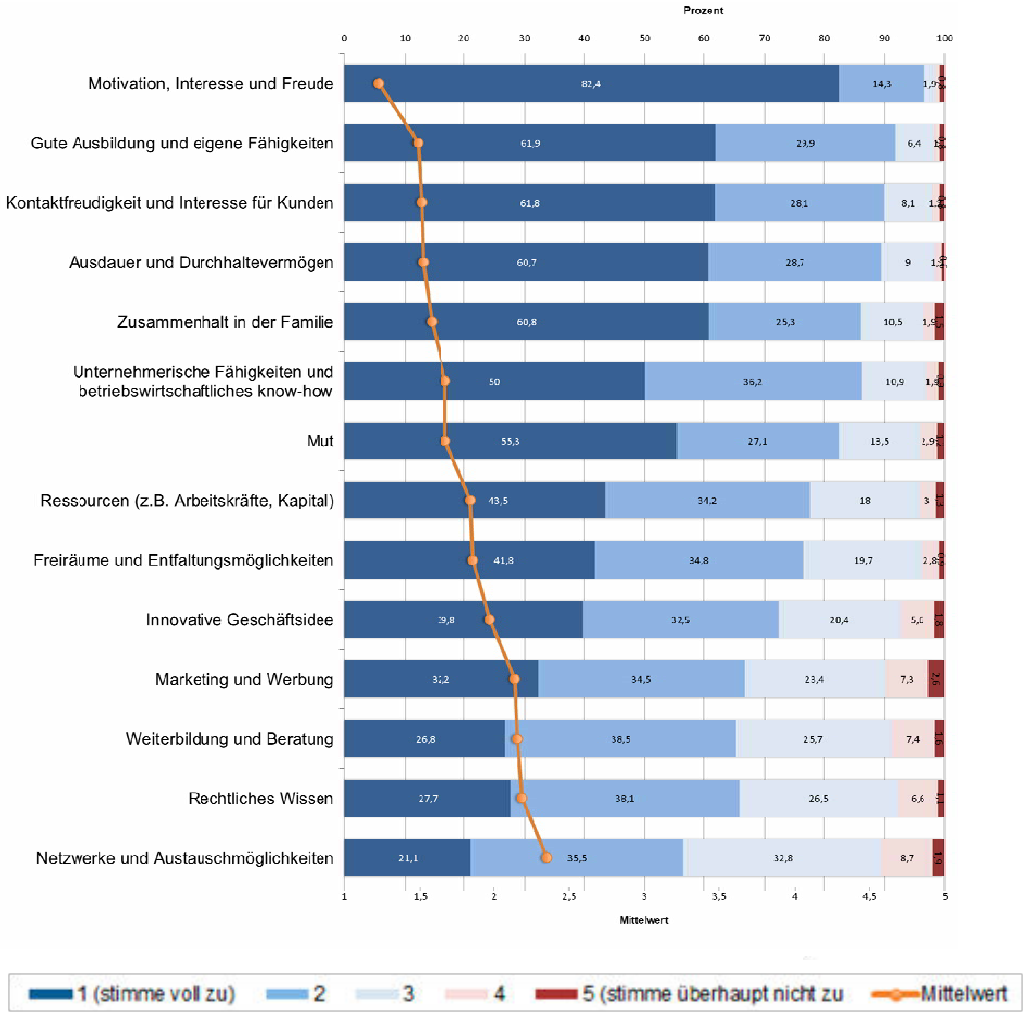


Abbildung 1: Erfolgsfaktoren für die Direktvermarktung (Quelle: Kirner & Payrhuber (2018)

Zu den Erfolgsfaktoren zählt auch der Umgang mit unsicheren Situationen, die Stress erzeugen können. Myers (2005, S. 669) fasst die Stresstheorie von Lazarus zusammen: „Stress ist der gesamte Prozess, durch den wir Bedrohungen und Herausforderungen unserer Umwelt bewerten und bewältigen. Alles was wir erleben, fließt durch einen psychologischen Filter."

Stressoren sind nach Myers (2005, S. 673 f.) kritische Lebensereignisse, die unser Selbstwirksamkeitsempfinden ungünstig beeinflussen. „Katastrophen, wichtige Lebensveränderungen sowie alltäglicher Ärger und Konflikte sind besonders stressreich, wenn sie als negativ und als unkontrollierbar erlebt werden." (Myers, 2005, S. 675).

Für betriebliche Umstellungen formuliert Greif (1991, S. 249) den Begriff der Innovationsangst, unter dem er verschiedene Anforderungen, die aus sich ändernder Arbeitstätigkeit und Qualifikationsanforderungen entstehen, subsummiert. Er sieht darin die Angst vor Überforderung aufgrund von Neuerungen. Als Strategien zur erfolgreichen Einführung von Innovationen gilt es, die scheinbar paradoxe Aufgabe zu lösen, Neuerungsprozesse mit Stabilisierungsprozessen zu verbinden und die Kompetenzen und Ressourcen der Menschen zur Selbstorganisation des Veränderungsprozesses zu verstärken (Greif, 1991, S. 250; Myers, 2005, S. 864). Dieser Überforderung vorzugreifen und die zukünftigen Landwirtinnen und Landwirte entsprechend auszubilden, kann in fachspezifischen Fächern gut geleistet werden.

Vonseiten der Innovationsentwicklung aus gesehen, fordern Meixner & Schiebel (Westermayer, 2017, S. 5):

Innovationsbereitschaft und Innovationsfähigkeit der handelnden Personen ermöglichen einerseits die Entwicklung neuer Produkte und andererseits effizientere Produktionsprozesse. Beides ermöglicht es, zum Beispiel durch Marktdurchdringung und Differenzierung strategische Wettbewerbsvorteile zu lukrieren. Zur Umsetzung dieser Wettbewerbsstrategien bedarf es eines zielorientierten Handelns, (…) das einerseits auf Neugier, Kreativität und Hartnäckigkeit und andererseits auf unternehmerrelevanten Persönlichkeitseigenschaften wie der Kontrollüberzeugung beruht.

Diese Persönlichkeitseigenschaften werden neben Veranlagung und privaten Erfahrungen auch in der schulischen Sozialisation geformt. In Österreich besuchen die meisten Unternehmer*innen landwirtschaftlicher Betriebe zuvor eine land- oder forstwirtschaftliche Fachschule bzw. eine Höhere land- und forstwirtschaftliche Schule, in der sie drei bzw. fünf Jahre auf ihre zukünftigen Aufgaben am eigenen Betrieb vorbereitet werden. Ein logischer Schluss ist es, ein erfolgreiches Umsetzungsmodell, das einem Landwirtschaftsbetrieb ein zusätzliches Standbein und damit auch Zukunftschancen bietet, in den landwirtschaftlichen Unterricht zu integrieren.

An der Fachschule Hohenems wird diese Integration bereits gelebt. In einem modularen System werden Schüler*innen auf die verschiedenen Anforderungen der Direktvermarktung vorbereitet. Neben der Urproduktion werden im Unterricht auch Produkte veredelt, verpackt und für den Verkauf vorbereitet. Es werden Kostenrechnungen erstellt sowie eine Marketingstrategie erarbeitet und umgesetzt. Im schuleigenen Hofladen lernen die Schüler*innen den Umgang mit den Kund*innen.

Ein besonderer Mehrwert des Hofladens besteht in der direkten Erfolgskontrolle, den die Schüler*innen direkt und persönlich erleben. Wichtig ist es, im Unterricht gezielt die gewonnenen Erfahrungen aufzugreifen. Als Lernziel sollen hieraus Strategien für den Umgang mit Verkaufs- und Kommunikationserfahrungen im Kontakt mit den Kunden entwickelt werden.

Schon Lewin vertritt in seiner Feldtheorie den Ansatz, dass die subjektive Bewertung aller Fakten (Person- und Situationsvariablen) das Verhalten determiniert (Rudolph, 2003, S. 85). Diese als phänomenologischer Ansatz bekannte Position legt nahe, dass die richtige Bewertung der entscheidungsrelevanten Fakten eine Voraussetzung für gezieltes und erfolgreiches Handeln darstellt. Aus subjektiven Theorien, die eine unreflektierte, intuitive Annahme über kausale Zusammenhänge bei der Ursachenzuschreibung und der Prognose von Handlungsfolgen bedeuten (Rudolph, 2003, S. 144, 147), werden Unternehmenskonzepte. Im Unterricht können die nötigen Kompetenzen von den Schüler*innen entwickelt und im projektorientierten Unterricht ausprobiert werden.

Durch die Umsetzung der verschiedenen Schritte (Planung – Kostenrechnung – Produktion – Verkauf – Gewinnermittlung) erlangen die Schüler*innen eine Handlungssicherheit, die man in der Psychologie Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung nennen würde. Diese Sicherheit kann man als solide Basis für ein zielorientiertes unternehmerisches Handeln sehen, dass nicht zögerlich und von Zweifeln geprägt ist, sondern bei dem fokussiert gearbeitet wird und bei dem alle Kräfte gebündelt werden.

3. Direktvermarktung im Unterricht am bäuerlichen Schul- und Bildungszentrum Hohenems

„Marketing ist die Kunst, Chancen aufzuspüren,
sie zu entwickeln und davon zu profitieren.“
Philip Kotler

„Was ist Marketing?“ – mit dieser Frage beginnt die erste Unterrichtsstunde im Fach Marketing für die Schüler*innen des zweiten Jahrgangs am Bäuerlichen Schul- und Bildungszentrum (BSBZ) Hohenems. Die Wichtigkeit des Faches Marketing und die dazugehörige Direktvermarktung hat in den letzten Jahren an der Schule immer mehr an Bedeutung gewonnen, nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis.

Abb. 2: Motivierte Schülerinnen und Lehrer im Schullädele

Der theoretische Marketingunterricht ist mit je einer Wochenstunde ein fixer Bestandteil im zweiten und dritten Schuljahr. Im dritten Schuljahr kommen zusätzlich noch acht Stunden Marketingpraxis dazu, davon sind vier Stunden im schuleigenen Hofladen „Schullädele“ zu absolvieren, um somit auch den direkten Kundenkontakt zu haben.

Abb. 3: Verkaufsvitrine im Schullädele

Ziel ist es, das Interesse für die bäuerliche Direktvermarktung im Marketingunterricht zu wecken und die Schüler*innen für diese Möglichkeiten und Chancen zu motivieren und mit den nötigen Grundkenntnissen in den Themenbereichen Gesetze, Hygiene, Etikettengestaltung, Werbung, Kundenbetreuung etc. aus der Direktvermarktung auszustatten.

Das Schullädele mit seinem Claim „… regional … saisonal … genial“ ist der Inbegriff des BSBZ für viele Kunden geworden. Das Schullädele gibt es seit mehr als 20 Jahren und es umfasst derzeit ein Sortiment von mehr als 300 Produkten.

Abb. 4: Auszug aus dem Schullädele-Sortiment

99 Prozent der im Schullädele verkauften Produkte werden in unterschiedlichen Praxisfächern (Obstverarbeitung, Produktveredelung, Molkerei, Metzgerei, Gemüse- und Pflanzenbau) angebaut, geerntet, veredelt und verarbeitet. Somit lernen die Schüler*innen die Herstellung der Produkte, welche im Schullädele direkt verkauft werden.

„Mit der Zeit gehen – Neues machen – Interesse wecken – motivieren“, das sind wichtige Aspekte der Direktvermarkung, die in den Marketingunterricht einfließen sollen.

Im Rahmen der Bachelor-Arbeit „Innovativer Praxis-Marketingunterricht für die bäuerliche Direktvermarktung – Neuadaptierung am Beispiel des Hofladens am BSBZ Hohenems“ von Philip Scheiber wurde der theoretische und praktische Unterricht analysiert und evaluiert. Dazu wurden 60 Schüler*innen des 3. Jahrgangs wiederholt befragt und die Lehrinhalte entsprechend angepasst.

Die Schüler*innen erkennen die Zukunftschancen, die Direktvermarktung bietet, und wünschen sich entsprechend noch mehr Input. Das Kernergebnis dieser Evaluierung ist, dass die Schüler*innen im dritten Jahrgang noch intensiver in die Abläufe und Organisation des Hofladens eingebunden werden und nun auch die Verantwortung für Verkauf, Kundenbetreuung und für die Produkte übernehmen. Des Weiteren werden die Unterrichtsunterlagen mit mehr Übungen und Lernaufgaben neu gestaltet, praxisrelevante Fallbeispiele im Unterricht gezeigt und besprochen, um ein noch breiteres Spektrum an Möglichkeiten kennenzulernen. Es werden in Zukunft auch Exkursionen zu Betrieben mit Direktvermarktung unternommen, Marketingprojekte und Trends in der Direktvermarktung analysiert und der Besuch von Messen etc. für die Schüler*innen angeboten.

Der entscheidende Punkt im Unterricht ist die Motivation der Schüler*innen und die praxisnahe Gestaltung des Faches. Dies zeigt sich bei den Ergebnissen der Erhebung deutlich. Die Motivationstheorie unterscheidet zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation. Bei der intrinsischen Motivation gehen die Schüler*innen von sich aus, das heißt sie haben Spaß an der Tätigkeit. Die unterrichtende Lehrperson hat die Aufgabe, dieses Umfeld zu schaffen. Sie ist der*die Motivator*in und kann – durch das Fördern von Selbstverwirklichung der Schüler*innen und durch das Eingehen auf Gruppen- sowie Individualbedürfnisse – die Freude der Schüler*innen an ihrem Tun unterstützen. In der Praxis geschieht dies durch die Umsetzung eigener Ideen und durch Anerkennung der Kund*innen (im Verkauf). Schüler*innen lernen Marketingprojekte erfolgreich zu planen, zu organisieren und umzusetzen und die Produkte im Schullädele zu präsentieren und zu verkaufen. An diesem Prozess vollständig beteiligt zu sein, weckt die Motivation der Schüler*innen und begründet den Wunsch nach mehr Input und mehr Verantwortung.

In verschiedenen Schüler*innen-Marketingprojekten konnten bereits theoretische Grundlagen mit Erkenntnissen aus der Praxis verknüpft werden. Diese Umsetzungen waren nur durch die Motivation der Schüler*innen möglich.

Einige Projekte aus dem Marketingunterricht:

- „Social Media – wir sind online“ – Werbung für das Schullädele auf den bekanntesten Social-Media Plattformen (Facebook, Instagram). Dabei stand im Focus, dass die Schüler*innen den Umgang mit digitalen Medien lernen und diese auch richtig einsetzen können (Schuljahr 2018/2019). „Schullädele-Imagefilm“, es zeigt den Weg unserer BSBZ-Produkte vom Stall/Feld über die Verarbeitung/Veredelung bis in die Verkaufsräume des Schullädeles (Schuljahr 2018/2019).
- Gestaltung von Flyer, Visitenkarte und Inseraten (Schuljahr 2019/2020)
- Anbau, Gewinnung und Verkauf von Mohnöl und Leinöl (Schuljahr 2019/2020)
- Schullädele-Geschenkskisten (Schuljahr 2019/2020)

4. Fazit

Der Fokus von landwirtschaftlichen Betrieben, sich unabhängig von Lebensmittelindustrie und Preisdumping aufzustellen, gewinnt immer mehr an Bedeutung, sofern es die betrieblichen Strukturen, das Umfeld und die Faktoren Zeit und Arbeit zulassen. Die Schüler*innen am bäuerlichen Schul- und Bildungszentrum Hohenems können in den verschiedenen Arbeitsschritten die entsprechenden Kompetenzen erwerben. Da viele von ihnen am elterlichen Betrieb bereits mit Direktvermarktung konfrontiert sind und das Gelernte dort direkt einfließen lassen können, sind sie hoch motiviert und mit Eifer bei der Sache. Ein Modell, das einen Praxistransfer unterstützt, woraus sich die hohe Motivation der Schüler*innen erklärt.

5. Literaturverzeichnis

Greif, S. (1991). Arbeit und Stress: Perspektiven. In: Siegfried Greif, Eva Bamberg, Norbert Semmer. Göttingen: Hogrefe.

Kirner, L. & Payrhuber, A. (2018). Forschungsprojekt land- und forstwirtschaftliche Diversifizierung in Österreich. Begriff, wirtschaftliche Relevanz, Erfolgsfaktoren und Ansätze für die Weiterbildung und Beratung. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

Kotler, P., Armstrong, G., Wong, V. & Saunders, J. (2011): Grundlagen des Marketing. München: Pearson Studium.

Lazarus, R. S. (1998): Fifty years of the resarch and the theory of R. S. Lazarus: The analysis of historical and perennial issues. Mahwah: NJ Erlbaum.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer.

Myers, D. G. (2005): Psychologie. Heidelberg: Springer.

Rudolph, U. (2003): Motivationspsychologie. Weinheim: Beltz PVU.

Westermayer, C. (2017): Unternehmer statt Unterlasser. Unternehmensrelevante Persönlichkeitseigenschaften in der Direktvermarktung (Hrsg. O. Meixner & W. Schiebel). Studien zum Marketing natürlicher Ressourcen.

Autor*innen

Dipl.-Wirt.-Ing. (FH) Philipp Scheiber
Marketinglehrer und Schullädele-Leiter am
Bäuerlichen Schul- und Bildungszentrum Hohenems
E-Mail: philipp.scheiber@bsbz.at
www.bsbz.at

Mag.ª Dr.in Andrea Payrhuber

Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
E-Mail: andrea.payrhuber@haup.ac.at
www.haup.ac.at

HOCHSCHULE FÜR
Agrar- und Umweltpädagogik