



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„What about food?“

Konzeption, (fach-)didaktische Begründung und Evaluierung von
Bildungsmaterialien nach den Prinzipien Globalen Lernens für den
Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht“

verfasst von / submitted by

Julia Signitzer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 353 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Geographie
und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr.ⁱⁿ Ingrid Schwarz

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, Dezember 2016

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Ingrid Schwarz für die Balance zwischen Freiheit und Unterstützung, sowie die vielen bestärkenden und herzlichen Worte bedanken. Des Weiteren möchte ich Christian Vielhaber danken, der mich mit seinem direkten, kritisch-konstruktiven Feedback unterstützt hat. Danke an Elisabeth Aufhauser für die anregenden Gespräche, ihr Wohlwollen und unermüdliches Engagement als Studienprogrammleiterin. Ich habe mich bei all dieser Unterstützung nie als Matrikelnummer, sondern als Mensch gefühlt.

Viele bunte Mosaiksteine aus inspirierenden Begegnungen und Denkanstößen, sowie intensive Diskussionen mit Menschen haben mich zu meinem Diplomarbeits- und Herzensthema geführt:

...Ich möchte meinen Eltern danken, die mir durch Herzensbildung, Liebe und Geborgenheit Freiheit zur Entfaltung gaben und mir stets den Rücken zum Entdecken und Lernen gestärkt haben.

...Ich danke Nathan Spees (WWF) und Irina Bartmann für ihre Inspiration mich mit dem Konzept Nachhaltigkeit zu beschäftigen

...Durch Wolfgang Pekny (footprint.at) setzte ich mich sehr intensiv mit dem ökologischen Fußabdruck und dessen Vermittlung auseinander

...Helga Kromp-Kolb und Lisa Bohunovsky (BOKU) entfachten mein Interesse und meine Leidenschaft im Bereich der Grand Challenges und auch in der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu arbeiten

...Durch Manuel Antonio Serrano De La Cruz Santos Olmo (Universidad Castilla-La Mancha) löste in mir die Faszination für Umweltpädagogik aus

...Herbert Pichler, Christian Vielhaber, Ingrid Schwarz und Johannes Lindner (UNI Wien) haben mich zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit Kompetenzorientierung, Konstruktivismus und Globalem Lernen motiviert

...Peter Weichhart, Stefan Glatzl und Robert Tanzmeister (UNI Wien) und Helga Kromp-Kolb (BOKU) gaben mir wertvolle Denkanstöße über Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, die mein Verständnis von Wissenschaft und Wahrheit grundlegend änderten

...Meinen Freunden Claudia, Gudrun, Annelie, Irina, Dani, Luki, Alexander, Sarah & Raphi, Andreas, Alan, Selin, Steffi, Max und Dominik möchte ich für alle tiefgründigen

Diskussionen und diese wunderbare Studienzeit danken, in der ihr mein Zuhause geworden seid.

...Fabi ich danke dir für die vielen anregenden Diskussionen fern von Raum und Zeit über Konstruktivismus, Wahrheit, Machtverhältnisse, gesellschaftliche Normen, Diskurs, Wissenschaft, Humor und Leben. Ich bin sehr dankbar für die gemeinsame (Vor)-Freude als Lehrkräfte jungen Menschen Impulse geben zu können, damit sie sich zu reflektierten, kritischen Menschen entwickeln, die ihre Stärken entfalten, absolute Wahrheiten dekonstruieren, ihren Standpunkt finden und argumentieren können sowie konstruktiv an Lösungen arbeiten. Ich freue mich schon sehr auf unsere weitere gemeinsame, abenteuerliche und erfüllende Reise durchs Leben.

*„Never doubt that a small group of thoughtful committed citizens
can change the world;
indeed, it's the only thing that ever has.”*

Margaret Mead

Inhaltsverzeichnis

Einführung	2
Problemaufriss.....	2
Wissenschaftliche Verortung.....	3
Forschungsinteresse.....	5
Forschungsfragen.....	5
Zielgruppe.....	6
Struktur und methodisches Vorgehen	6
Food Regime Analysis	7
Fokus der Problemanalyse	12
Lösungsansatz Ernährungssouveränität	13
1 Das Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen	17
1.1 Ursprünge und Verortung.....	17
1.2 Ein Definitionsversuch	17
1.3 Lernzielvielfalt	19
1.4 Globales Lernen im Paradigmenkonflikt.....	21
1.4.1 Evolutionär- systemtheoretischer Ansatz.....	22
1.4.2 Handlungstheoretischer Ansatz	23
1.5 Relativierung von ausgewählter Kritik an Globalem Lernen	26
1.6 Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung	32
1.7 AkteurInnen und Organisationen Globalen Lernens.....	34
1.8 Globales Lernen und Geographie- und Wirtschaftskunde	35
2 (Fach-)Didaktische Diskussion der Bildungsmaterialien.....	41
2.1 Didaktische Theorien und Vermittlungsinteressen.....	41
2.2 Didaktische Grundfragen	46
2.3 WAS? Inhalt.....	46
2.4 WOZU? Relevanz	47
2.5 WER? Zielgruppe.....	47
2.6 WARUM? Lernziele	48
2.6.1 Allgemeine Zielorientierung	48
2.6.2 ZIELE: Kompetenzen.....	50
2.6.3 PARADIGMEN: Basiskonzepte.....	52
2.6.4 INHALTE: Lehrstoff.....	55
2.7 WIE? Methodik	60
2.7.1 MAKROEBENE.....	61
2.7.2 MESOEBENE	61
2.7.3 MIKROEBENE	70
2.8 VON WEM? Rolle der Lehrkraft	75

2.9 WANN? Zeitliche Struktur	76
2.10 WO? Raumgestaltung.....	76
2.11 WOMIT?	76
2.11.1 Planungsmatrizen	76
2.11.2 Workshopmaterialien (Endversion).....	82
3 Evaluierungsprozess der Bildungsmaterialien	111
3.1 Evaluierungsbereich	111
3.2 Kriterien - Indikatoren - Messinstrumente.....	112
3.3 Messinstrument Fragebogen	114
3.3.1 Fragebogenerstellung	117
3.3.2 Fragebogen 1	129
3.3.3 Fragebogen 2	131
3.4 Ablauf der Evaluierung.....	136
3.5 Auswertung der Ergebnisse	136
3.5.1 Evaluierungsbereich I: Grad der Sensibilisierung	136
3.5.2 Evaluierungsbereich II: Organisation und Arbeitsaufträge	159
Resümee.....	165
Literaturverzeichnis	170
Abkürzungsverzeichnis	178
Abbildungsverzeichnis	180
Tabellenverzeichnis	183
Anhang	185
Abstract Englisch	185
Abstract Deutsch	186

Allgemeine Charakteristika

Zitierweise: Für die Zitierweise dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde die „*Zitierempfehlung des Instituts für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien*“ angewandt (RUMPOLT P.A. und GLADE T. 2012).

Gendering: „*Sprache ist ein Schlüssel für eine gesellschaftliche Veränderung; mit ihr können feststehende Normen und auch Machtverhältnisse beeinflusst werden*“ (FISCHER und WOLF 2009: 2). Aus dieser konstruktivistischen Perspektive bin ich im Sinne einer Geschlechtergerechtigkeit von der Relevanz einer geschlechterbewussten Sprache überzeugt. Deshalb werden in der vorliegenden Arbeit, männliche und weibliche Bezeichnungen durch das sogenannte *Binnen-I* gleichermaßen verwendet. Daraus ergibt sich die folgende Schreibweise: Schüler und Schülerinnen= *SchülerInnen*. Um den Lesefluss zu begünstigen, werden nach Möglichkeit geschlechterneutrale Formulierungen eingesetzt.

Einführung

Problemaufriss

In Zeiten von *multiple crisis*¹ und *peak everything*² befindet sich die Menschheit im Spannungsfeld zwischen exponentiell wachsender Weltbevölkerung, fortschreitender Ressourcenverknappung, Klimawandel sowie profit- und wachstumsorientierten Wirtschaftssystemen. Durch diese weltumspannenden Herausforderungen erlangen komplexe Fragestellungen wie die Gestaltung einer nachhaltigen Welternährung und der Umgang mit der ansteigenden sozialen Polarisierung zunehmend an Relevanz und Dringlichkeit.

Die *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO) hinterfragt aufgrund von der stetigen Preisschwankungen der internationalen Lebensmittelpreise und der anhaltenden Unter- und Fehlernährung in vielen Teilen der Welt die längerfristige Nachhaltigkeit des globalen Agrar- und Ernährungssystems:

“The current world food agricultural situation is characterized by continued high and volatile international food prices and the persistence of hunger and malnutrition in many parts of the world. This is generating growing concerns about the long-term sustainability of agricultural and food systems” (FAO 2012:99).

Insbesondere seit der Gründung des *Club of Rome* im Jahr 1968 beschäftigen derart komplexe Zukunftsherausforderungen wie auch die *Epochaltypischen Schlüsselprobleme* nach Wolfgang KLAFFKI (1994) oder die *Sustainable Development Goals* der Vereinten Nationen (United Nations 2015:14) transdisziplinäre Forschungen, internationale Politikbemühungen als auch engagierte Nichtregierungsorganisationen und Privatpersonen.

Spätestens mit dem Geographentag in Kiel 1969 wurde die deskriptive Herangehensweise, in der die deutschsprachige Geographie bis dahin weitgehend verwurzelt war, ebenfalls von gesellschaftsrelevanten Fragestellungen abgelöst. Durch diese Entwicklung rückten jene globalen Probleme zunehmend in das Blickfeld der GeographInnen. Dieser Perspektivenwandel hatte aber auch unmittelbare

¹ HOUTART versteht unter *multiple crisis* eine Krise mit multiplen Aspekten. HOUTART stellt dahingehend die Finanz- und Wirtschaftskrise, die Lebensmittelkrise, die Energiekrise und die Klimakrise in Zusammenhang und bezeichnet die Gesamtsituation als eine *Krise der Zivilisation* (vgl. HOUTART 2010:9)

² HEINBERG bezieht sich mit dem Begriff *peak everything* auf gravierende soziale, politische und ökonomische Auswirkungen des 2005-2006 erreichten Höchststands des globalen Ölfördermaximums (vgl. HEINBERG 2010:XV, 1).

Auswirkungen auf didaktische Überlegungen im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde. (vgl. VIELHABER 2012:39)

„[...] es rückten erstmals das dominierende Paradigma der Länderkunde hinterfragt und es rückten erstmals didaktische Konzepte in den Vordergrund welche eine Ziel-, Problem- und Handlungsorientierung aufwiesen“ (ebd.).

Der Beweggrund dieser Arbeit liegt in der intensiven persönlichen Auseinandersetzung mit den Ursachen und Auswirkungen sozialer Polarisierung und Ungerechtigkeit im Kontext der Suche nach Möglichkeiten der Gestaltung einer solidarischen und nachhaltigen Welternährung. Zunächst gilt die Aufmerksamkeit der Problemanalyse des Agrar- und Ernährungssystems von globalen (strukturellen) Ursachen und deren Auswirkungen auf Individuen. In weiterer Folge werden konzeptionelle und praktische Einblicke in den Lösungsansatz *Ernährungssouveränität* als eine von vielen Antworten auf die komplexe Herausforderung der nachhaltigen Welternährung gegeben.

In der folgenden wissenschaftlichen Verortung wird offengelegt, mit welchem Paradigma das Agrar- und Ernährungssystem analysiert wird und auf welchen theoretischen Fundamenten die didaktische Ausarbeitung basiert.

Wissenschaftliche Verortung

WEICHART definiert *Paradigma* als „spezifische fachliche Perspektive“ (WEICHART 2004: 15) mit welcher versucht wird, die Wirklichkeit wissenschaftlich zu erklären. Paradigmen sind ein konsensbildendes Konstrukt von einer Gruppe von WissenschaftlerInnen bestehend aus einem Theoriefundament, methodologischen Werten und Normen, Hypothesen, erkenntnistheoretischen Grundpositionen sowie bestimmten Arbeitsweisen und Normen, mit denen die Wirklichkeit problematisiert wird. (vgl. WEICHART 2004: 14-15) Das Vereinheitlichungsideal der Wissenschaftstheorie widerspricht dem Paradigmenpluralismus, da mehrere Paradigmen zu mehreren „Wahrheiten“ führen können (ebd.: 17). Aus der daraus ableitbaren Perspektivenabhängigkeit von Wirklichkeit wird auf die Transparenz in Bezug auf die wissenschaftliche Verortung dieser Diplomarbeit und die verwendeten Paradigmen, Perspektiven, Theorien und Denkmodelle besonders Wert gelegt.

Diese Diplomarbeit lässt sich prinzipiell als transdisziplinäre Auseinandersetzung zwischen Fachwissenschaften der Geographie und Didaktik bzw. Fachdidaktik

verorten. Zunächst wird der geographische Zugang von einer Makro- zu einer Mikroebene dargelegt.

In der Geographie ist diese Diplomarbeit in der *Humangeographie* in der Fachwissenschaft der *Politischen Geographie* einzuordnen. In der *Politischen Geographie* lässt sie sich im Teilgebiet der *Radical Geography* verorten, welche sich als Gegenparadigma zum Geodeterminismus und den Raumwissenschaften entwickelt hat. Die *Radical Geography*, welche in der angloamerikanischen Humangeographie den Mainstream darstellt, nimmt in der deutschsprachigen Geographie lediglich eine Randposition ein. Die *Radical Geography* übt seit jeher Kritik am marktwirtschaftlich-kapitalistischen System aus einer neomarxistischen Perspektive. Der Fokus der *Radical Geography* liegt auf der Erforschung sozio-ökonomischer Ungleichgewichte. Dahingehend wendet sich der kritische Blick der *Radical Geography* politischen und ökonomischen Eliten zu, welche die Kontrolle über Ressourcen innehaben und die Mehrheit der Menschen wirtschaftlich ausbeuten und politisch unterdrücken. (vgl. GEBHARDT et al. 2007: 757)

Um Erklärungsansätze für Krisen, (Zukunfts-)Herausforderungen und Machtverhältnisse im Bereich des Agrar- und Lebensmittelsystems zu bieten, wurde das Konzept der *Food Regimes Analysis* von FRIEDMANN und McMICHAEL (1989) verwendet.

“In this sense, ‘food regime’ is [...] a form of analysis. It is a method, in fact a world-historical method. It is a way of organizing our understanding of significant shifts in global power relations through the agri-food lens. As such it challenges international relations theory and world-systems analysis alike. And it reframes liberal and Marxist theories of development.” (McMICHAEL 2016: 650)

In der Didaktik sind die erarbeiteten Bildungsmaterialien vordergründig der kritisch-konstruktiven und konstruktivistischen Theorie zuzuordnen. Da die Bildungsmaterialien insbesondere für den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht konzipiert wurden, erfolgte die Ausarbeitung auf Basis der dahinterstehenden Fachdidaktik. Durch die Orientierung an dem Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen sollen die Bildungsmaterialien zur Diversifikation der im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht angewandten Perspektiven, Inhalte und Methoden beitragen.

Forschungsinteresse

Diese Diplomarbeit verortet sich an der Schnittstelle zwischen dem universitären, schulischen und außerschulischen Bildungsbereich. Das Forschungsinteresse dieser Diplomarbeit liegt darin, einen theoretischen und praktischen Beitrag zur Implementierung von Globalem Lernen in österreichischen Schulen zu leisten. Zum einen wird das Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen vorgestellt und diskutiert, sowie Anknüpfungspunkte zum Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht aufgezeigt. Der praktische Teil gilt der Erweiterung des Repertoires von fächerspezifischen Bildungsmaterialien nach den Prinzipien des Globalen Lernens. Dazu wurde ein siebenstündiger Workshop mit dem Titel *What about food?* für den Geographie- und Wirtschaftskunde Unterricht erarbeitet. Der Workshop soll jungen Menschen die Perspektive der *Radical Geography* auf soziale Ungleichgewichte sowie das Konzept Ernährungssouveränität zugänglich machen. Dieses Vorhaben soll durch das Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen ermöglicht werden, das es sich methodisch und inhaltlich für das Vorhaben anbietet. Dabei wird die Welt aus einer vielfältigen Perspektive betrachtet und soll zu einem mehrperspektivischen Unterricht beitragen, welcher versucht absolute Wahrheiten zu dekonstruieren und eine kritisch-konstruktiv(istisch)e Auseinandersetzung forciert. Die so entstandenen Bildungsmaterialien werden im Zuge der didaktischen und fachdidaktischen Analyse verschiedenen didaktischen Theorien zugeordnet und diskutiert. Um die Bildungsmaterialien optimieren zu können wurden diese in einer 5. Klasse AHS umgesetzt und von SchülerInnen evaluiert.

Forschungsfragen

I) Inwieweit lässt sich der an dem Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen orientierte Workshop What about food? im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht fachdidaktisch begründen und umsetzen?

II) Inwieweit werden die SchülerInnen durch den Workshop What about food? sensibilisiert?

III) Wie werden Organisation und Arbeitsaufträge des Workshops What about food? von SchülerInnen bewertet und wie kann dieser optimiert werden?

Zielgruppe

Die primäre Zielgruppe dieser Diplomarbeit sind Lehrkräfte des Unterrichtsfaches Geographie- und Wirtschaftskunde, welche an Globalem Lernen interessiert sind und dieses Lehr- und Lernprinzip in ihren Unterricht integrieren wollen. Die vorliegende Diplomarbeit bietet ein vollständiges Paket von Globalem Lernen zum Thema soziale Ungerechtigkeit und Ernährungssouveränität, welches neben theoretischen Einblicken in das Konzept Globales Lernen, bereits evaluierte Workshopmodule mit dazugehörigem Umsetzungsleitfaden und Evaluierungsmöglichkeiten enthält. Die Workshopmaterialien werden fachdidaktisch diskutiert und Lehrplanbezüge hergestellt um die Integration in den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht zu begründen. Die sekundäre Zielgruppe sind Lehrkräfte und MultiplikatorInnen, welche die Themenbereiche soziale Ungerechtigkeit aus Sicht der *Radical Geography* und das Konzept Ernährungssouveränität nach den Prinzipien von Globalem Lernen in andere Unterrichtsfächer, Projektarbeiten oder in den non-formalen Bildungsbereich tragen wollen.

Struktur und methodisches Vorgehen

Im Zuge der Einführung wird die inhaltliche Basis für die Bildungsmaterialien anhand der Problemanalyse aus der Perspektive der *Radical Geography* und dem Lösungsansatz Ernährungssouveränität gelegt.

Das erste Kapitel besteht aus der Vorstellung des Lehr- und Lernprinzips Globales Lernen durch eine hermeneutisch-interpretative Literaturarbeit. Es wird das Konzept Globales Lernen vorgestellt und Synergien zum allgemeinen Bildungsdiskurs sowie zum Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde hergestellt.

Im zweiten Kapitel werden die erstellten Bildungsmaterialien (fach)didaktisch anhand der didaktischen Grundfragen diskutiert. Im Anschluss werden die bereits evaluierten und überarbeiteten Workshopmodule vorgestellt.

Das dritte Kapitel beinhaltet die Arbeitsschritte und Diskussion des Evaluierungsprozesses der Bildungsmaterialien. Zu Beginn werden der Evaluierungsbereich, sowie die Kriterien, Indikatoren und Messinstrumente für die Evaluierung festgelegt. Im Anschluss findet eine Diskussion über die Erstellung des Evaluierungsfragebogens statt. Der Ablauf der Umsetzung und Evaluierung des Workshops in einer 5. Klasse AHS werden dokumentiert. Der Großteil dieses Kapitels widmet sich der Auswertung der Fragebögen, sowie der Interpretation der Ergebnisse.

Zum Abschluss werden konkrete Maßnahmen genannt, mit welchen die Bildungsmaterialien aufgrund der Evaluationsergebnisse überarbeitet wurden.

Im Resümee werden die relevantesten Ergebnisse und Schlussfolgerungen zusammengefasst und die Forschungsfragen beantwortet.

Food Regime Analysis

Die *Food Regime Analysis* bietet Erklärungsansätze für die derzeitigen Machtverhältnisse und Krisen im Agrar- und Lebensmittelsystem. Das Konzept der *Food Regime Analysis* von FRIEDMANN und McMICHAEL erklärt, wie politische und ökonomische Einflüsse die internationale Agrarpolitik, sowie auch die Produktion und den Konsum von Lebensmitteln beeinflusst haben. (vgl. FRIEDMANN, McMICHAEL 1989: 2) Die Food Regime Analyse beschäftigt sich mit der Rolle von Landwirtschaft und Lebensmitteln in der kapitalistischen Weltwirtschaft im historischen Verlauf. Es wurden homogene Phasen der Kapitalakkumulation mit spezifischen geopolitischen Machtkonstellationen verknüpft, welche durch die Art und Weise der Produktion und des Konsums von Agrarprodukten auf nationaler und nationaler Ebene beeinflusst sind. (vgl. McMICHAEL 2009: 139) Auch *Commodity Chain Analysis*, *Dependenztheorie*, Fair-trade Studien, sowie *Kulturwirtschaft*, soziale Bewegungen und *Agrobusiness* werden mit der *Food Regime Analysis* in Verbindung gebracht. Die *Food Regime Analysis* geht davon aus, dass Kapitalakkumulationen in der Landwirtschaft globale Machtverhältnisse konstituieren, welche sich in weiterer Folge in spezifischen Mustern der Lebensmittelzirkulation manifestieren. (ebd.: 140)

First Food Regime

Das erste Lebensmittelregime wird im Zeitraum zwischen 1870-1930 verortet (vgl. McMICHAEL 2009:141). Das erste Lebensmittelregime basierte auf internationalen Handel zwischen Europa und seinen damaligen Kolonialstaaten (vgl. FRIEDMANN und McMICHAEL 1989:96). Der Freihandel wurde vor allem von Großbritannien vorangetrieben. Obwohl die Lebensmittelherstellung bereits Teil eines internationalen Netzwerks kapitalistischen Handels war, basierte sie auf kleinen Familienbetrieben.

Bereits im ersten Lebensmittelregime begann sich die Landwirtschaft einerseits in weiten Teilen der USA, Kanada, Argentinien und Australien auf die Produktion von Mehl- und Fleisch zu spezialisieren, was in europäische industrialisierte Länder exportiert wurde. Andererseits baute dieses Lebensmittelregime auf die

landwirtschaftliche Produktion in ehemaligen kolonialisierten Gebieten, welche heute als Globaler Süden bezeichnet werden. Diese Volkswirtschaften spezialisierten sich auf die arbeitsintensive Herstellung und den Export von Zucker, Tabak, Kaffee, Tee, Baumwolle, Kupfer und diversen Rohmaterialien. (vgl. BELLO 2009: 22-23) Komplementäre Produkte, welche auf differenten klimatischen und sozialen Umständen basiert waren, förderten den internationalen Handel. Innerhalb von kurzer Zeit spezialisierten sich neu gegründeten Nationalstaaten auf den Agrarsektor, in welchem sie effizienter und kostengünstiger produzieren konnten. Durch diese neuen Funktionen und AkteurInnen in der Weltwirtschaft wurde eine neue Phase von industrieller Entwicklung eingeleitet, welche durch internationale Arbeitsteilung charakterisiert wurde. (vgl. FRIEDMANN, McMICHAEL 1989:102)

Die Agrarwirtschaft wurde zusehends ein Sektor des ökonomischen Systems, in welchem biologische Inputs durch chemische und mechanische Vorleistungen ersetzt wurden. Extensive Monokulturen verbreiteten sich im Agrarsektor, welche großer industrieller Inputs bedurften um die Arbeitskraft der zyklischen und gemischten landwirtschaftlichen Bewirtschaftung zu substituieren. Durch diese immer fortschreitenden Abhängigkeiten, wurde die Beziehung zwischen dem primären und sekundären Sektor intensiviert. Als ein weiterer verstärkender Faktor dieser Entwicklungen zeichnete sich der Ausbau der globalen Transportwege, insbesondere des Eisenbahnnetzes, aus. Die Eisenbahn diente den herrschenden Eliten dazu, neue Marktgebiete zu erschließen. In diesem Food Regime waren Industrie und Agrarwirtschaft noch getrennte, jedoch im Austausch stehende, Systeme. Die Agrarwirtschaft kaufte Industrieprodukte und lieferte landwirtschaftlichen Rohmaterialien an die Industrie für die Weiterverarbeitung. (vgl. FRIEDMANN und McMICHAEL 1989:102)

Second Food Regime

Nach einer Phase von wirtschaftlichen Depressionen und protektionistischen Maßnahmen begann sich das *Bretton Woods System*³ zu verbreiten. Das zweite Food Regime baute nach wie vor auf die Produktion in Entwicklungsländern, welche bereits

³ Internationales Währungssystem mit dem US-Dollar als Leitwährung nach dem zweiten Weltkrieg bis 1970 als Reaktion auf durch Protektionismus geprägte Phase zwischen dem ersten und zweiten Weltkrieg (SPRINGER GABLER VERLAG o.J.a)

kapitalintensiv und industrialisiert war. Die Landwirtschaft bekam immer mehr industrielle Inputs in Form von Maschinen, Pestiziden und Düngemittel. Die industrielle Lebensmittelverarbeitung nahm zu und die Landwirtschaft erlebte eine Phase der Rationalisierung, in welcher sich das Kapital insgesamt stärker konzentrierte. (vgl. BELLO 2009: 24) Der Auslöser dieses Lebensmittelregimes wird der Import von Mehl aus den USA sowie der Rückgang der Nachfrage von tropischen Exportprodukten aufgrund der Importsubstitution von entwickelten, kapitalistischen Volkswirtschaften betrachtet. Entwickelte Volkswirtschaften spezialisierten sich auf intensive Fleischproduktion und haltbare Lebensmittel. (vgl. FRIEDMANN, McMICHAEL 1989:103)

Diese Etappe war geprägt von protektionistischen Maßnahmen der Industriestaaten sowie der hegemonialen Herrschaft der USA in der Weltwirtschaft. Als der globale Einfluss der USA nachließ, wurden die Spannungen zwischen den nationalen Volkswirtschaften und transnationalem Kapital erhöht. (vgl. FRIEDMANN, McMICHAEL 1989:103) Die landwirtschaftlichen Betriebe standen in großem Wettbewerbsdruck und insbesondere große und reiche Landwirtschaften wurden durch Subventionen und Zölle gefördert. Europa schützte die heimische Landwirtschaft vor US-amerikanischen Lebensmittelexporten durch das protektionistische Programm *Common Agricultural Policy* (CAP) und wurde dadurch zu einer landwirtschaftlichen Supermacht. Ein weiteres derartiges internationales Abkommen stellt das *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT) dar. (vgl. BELLO 2009: 24-25) Paradoxe Weise verfolgten die machtvollsten Volkswirtschaften, welche die Liberalisierung der Märkte propagierten, selbst weitestgehend eine protektionistische Agrarpolitik: „*In fact all the big powers took a protectionist attitude toward agricultural competition*“ (ebd.:25).

Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden in den Industrieländern diverse „Entwicklungshilfeprogramme“ wie z.B. die *Grüne Revolution*⁴ der 60er, 70er und 80er Jahre. Diese Bewegung verschärfte den Welthunger jedoch, da sie Armut und soziale Ungleichheit weiter ankurbelten. Um den amerikanischen Produkten einen leichteren Einzug in den globalen Markt zu ermöglichen, schickte die amerikanische Regierung

⁴US-amerikanische Entwicklungszusammenarbeit der 1960er Jahre mit dem Ziel durch „*hohertragreiches Saatgut, Kunstdüngereinsatz, Pflanzenschutz, Bewässerung, moderne Landbearbeitungsmethoden*“ die Produktivität der Landwirtschaft insbesondere beim Anbau von „*Weizen, Mais, Reis und Hirse*“ in tropischen Entwicklungsländern zu steigern und den Hungern zu bekämpfen (SPRINGER GABLER VERLAG o.J.b)

Agrarprodukte in Form von Nahrungsmittelhilfen in den Globalen Süden. Diese Nahrungsmittelhilfen ruinierten die Lebensmittelpreise in den betreffenden Entwicklungsländern und schädigten ihrer Agrarstruktur nachhaltig. Von der Grünen Revolution profitierten hauptsächlich reiche Landwirtschaften, da kleine Landwirtschaften den großen finanziellen Aufwand z.B. für die Anschaffung der genmanipulierten Feldfrüchte nicht überwinden konnten. Zudem hat die Grüne Revolution weltweit zu einem enormen Verlust an alten, traditionellen Pflanzenarten geführt, stattdessen wurde eine Hegemonie von erdöl- und chemieintensiven Kultivierungsformen in der Landwirtschaft vorangetrieben. Die Abhängigkeit von Saatgut, Pestiziden und Düngemitteln von transnationalen Konzernen stieg enorm an. So wurden Entwicklungsländer mit der Grünen Revolution von langjährigen Lebensmittelexporturen erstmals zu Lebensmittelimporturen. Die enormen Preisschwankungen von Lebensmitteln führten zu Unterernährung von Millionen Menschen. Um die Auslandsschulden begleichen zu können, waren Entwicklungsländer auf Exportprodukte angewiesen, durch welche sie zu ausländischer Währung gelangen. Daher wurden mehr Agrarflächen und Ressourcen mobilisiert um bestimmte Feldfrüchte für den Export anzubauen, wodurch die Abhängigkeit von Lebensmittelimporten weiter anstieg. (vgl. GONZALES 2011:79-80).

Third Food Regime

In einem möglichen dritten Food Regime werden die landwirtschaftlichen Produktionsprozesse maßgeblich von der Biotechnologie beeinflusst. Dieses Food Regime ist charakterisiert durch den Einfluss der *World Trade Organisation* (WTO), welche sich auf globaler Ebene als institutionalisierte Vertreterin für die Regeln der freien Marktwirtschaft einsetzt. (vgl. BELLO 2009:38) Darüber hinaus sorgt die WTO für die Einhaltung der Rechte von monopolistischen intellektuellem Eigentum von AkteurInnen wie “[...] *big input producers, big farms, and big retailers serving a global supermarket of elite and middle-class consumers*” (ebd.). Die WTO institutionalisierte das Ungleichgewicht zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden durch Agrarabkommen. Für wohlhabende Länder ist es weiterhin legitim, die eigene Wirtschaft zu subventionieren und sich somit Wettbewerbsvorteile zu erkaufen. Im Gegenzug dazu ist es Entwicklungsländern nicht erlaubt, ihren heimischen Markt durch protektionistische Maßnahmen zu schützen. Doch nach GONZALES haben transnationale Agrarkonzernen auch ohne diese Bevorteilung bereits eine derart

umfassende Marktmacht erlangt, dass diese die Preise in der globalen Lebensmittelindustrie festlegen können. (vgl. GONZALES 2011:80) Nach BELLO (2009: 38) verfolgt das aktuelle *food regime* eine Doppelmoral, da es einerseits bestrebt ist, den freien Markt im globalen Süden zu etablieren und andererseits jedoch immens hohe Agrarsubventionen zu Gunsten der Agrarkonzerne des globalen Nordens ausgegeben werden.

“The food regime concept is a key to unlock not only structured moments and transitions in the history of capitalist food relations, but also the history of capitalism itself. [...] the food regime concept allows us to refocus from the commodity as object to the commodity as relation, with definite geo-political, social, ecological, and nutritional relations at significant historical moments.”(McMICHAEL 2009: 163).

McMICHAEL (2000:128) verdeutlicht den direkten Zusammenhang zwischen Landwirtschaft und Kapitalismus, sowie den Übergang vom Agrokolonialismus zum Agroindustrialismus aus einer historischen Perspektive.

„Indeed world capitalism emerged on the pedestal of colonial agricultures, where large scale slave plantations prefigured the rise of the factory system. [...] capitalist forms of production (and consumption) first emerged in agriculture, and the global food trade was, and remains, central to the organization of capitalism on a world scale. “ (McMICHAEL 2000:128)

Nach diesem Zitat liegt der Ursprung des Kapitalismus im Agrarkolonialismus, da kapitalistische Produktions- und Konsumformen im Bereich der Landwirtschaft entstanden. Daher ist der globale Handel mit Lebensmitteln nach wie vor für die Konstitution der globalen Machtverhältnisse relevant.

Die *Food Regime Analysis* bietet ein auf einer historischen Analyse basierendes Erklärungsmodell für die bestehenden Machtverhältnisse und Krisen in der Weltordnung im Kontext der Entstehung des Kapitalismus. Durch die Perspektive der *Food Regime Analyse* wird die Verzahnung von Landwirtschaft und Kapitalismus deutlich. Die Entstehung der sozio-ökonomischen Ungleichgewichte und zum Teil strukturell verankerten Abhängigkeiten zwischen dem Globalen Norden und Globalen Süden wurde anhand der skizzierten Entwicklungen in den Food Regimes deutlich. Um diese von der *Radical Geography* untersuchten Zusammenhänge, Abhängigkeiten, Machtverhältnisse und Krisen auch SchülerInnen zugänglich zu machen, wurde eine Reihe globaler Zusammenhänge und Problematiken ausgewählt und jeweils eine prominente Symptomatik gesucht. Diese Zusammenhänge und

Problematiken bilden die inhaltliche Basis für die Problemanalyse in den Bildungsmaterialien.

Fokus der Problemanalyse

Die Problemanalyse bezieht sich ausgehend von den bereits skizzierten Zukunftsherausforderungen auf die *soziale Polarisierung* sowie auf die Frage nach einer *nachhaltigen Welternährung*. Im Kontext von Welternährung und Globalisierung liegt der Fokus insbesondere auf der sozialen Segregation zwischen Globalen Norden und Globalen Süden, diversen Ursachen und Folgen. Im Anschluss wird formuliert welche Zusammenhänge und Problematiken in den Bildungsmaterialien auf narrative Weise anhand von Auswirkungen auf verschiedene Lebenswelten sichtbar gemacht werden:

- Die zunehmende Entdemokratisierung der Machtverhältnisse in der Agrarpolitik wird an den Auswirkungen der Saatgutverordnung kritisch hinterfragt.
- Die Machtkonzentration unter (Agrar-)Konzernen sowie deren Überlegenheit gegenüber den im Wettbewerb stehenden Nationalstaaten als Unternehmensstandorte wird behandelt. Als Beispiel dafür dient u.a. die Vertreibung der einheimischen Bevölkerung in einem indonesischen Dorf aufgrund der Privatisierung von Land durch ausländische Direktinvestitionen.
- Die Abholzung des Regenwaldes für die Vergrößerung der landwirtschaftlichen Nutzfläche sowie die abnehmende Biodiversität und Resilienz in der Landwirtschaft durch Monokulturen werden angesprochen.
- Die strukturelle Begünstigung von großen Agrarkonzernen wird anhand der Förderkriterien der Agrarsubventionen der Europäischen Union thematisiert.
- Die Auswirkungen der Koppelung des Finanzsystems und der Realwirtschaft wird anhand von Preisschwankungen am internationalen Lebensmittelmarkt sichtbar gemacht. Es soll gezeigt werden, dass durch Spekulationen mit Agrarprodukten und vermehrte Nachfrage nach Agrartreibstoffen erhöhte Lebensmittelpreise zu Hunger(krisen) führen können.
- Die Auswirkungen des Preis-dumpings im starken Wettbewerb des internationalen Agrarmarkts auf Einzelpersonen werden gezeigt durch *working poor*, Kinderarbeit und menschenunwürdige und gesundheitsgefährdende Arbeitsbedingungen.

- Die konventionelle Landwirtschaft soll in Bezug auf gesundheitliche Probleme der ProduzentInnen durch die verwendeten chemischen Düngemittel und Pflanzenschutzmittel kritisch hinterfragt werden. Andererseits sollen auch gesundheitliche Probleme der KonsumentInnen durch Übergewicht sowie durch genmanipulierte und mit Antibiotika und Hormonen behandelte Lebensmittel angesprochen werden.
- Die abnehmende Wertschätzung von Lebensmitteln im globalen Norden, steigende Lebensmittelabfälle sowie die fehlende Transparenz und Mitsprache bei der Entstehung von Lebensmitteln sollen thematisiert werden.
- Auch die Resignation und die geringe Selbstwirksamkeit und Partizipation von KonsumentInnen im Globalen Norden werden als relevant betrachtet und fließen in die Problemanalyse der Bildungsmaterialien mit ein.

Aufgrund dieser umfassenden Problemanalyse auf globaler Ebene drängen sich Fragen nach konstruktiven Lösungsansätzen für den Status quo auf: *Durch welche Änderungen kann diesen Problemen entgegengewirkt werden? Wer sind die AkteurInnen dieses Wandels? Braucht es top-down oder bottom-up Lösungsansätze? Sind lokale Antworten für Krisen im globalen Agrar- und Lebensmittelsystem wirksam?* Einen möglichen Weg in Richtung einer nachhaltigen und solidarischen Welternährung bietet die bottom-up Bewegung *Ernährungssouveränität*:

„Ernährungssouveränität ist eine Antwort auf die soziale und ökologische Krise sowie ein tiefgreifendes Demokratiedefizit [...] ausgehend von den betroffenen Menschen selbst“ (ATTAC Österreich 2011).

McMICHAEL beschreibt das Konzept Ernährungssouveränität als Antwort auf die neoliberale Konjunktur, welche bisher keine nachhaltigen Lösungen anbieten konnte:

“[...] food sovereignty in theory and practice represents a political, ecological, and cultural alternative to a ‘high modernist’ corporate agriculture premised on standardized inputs and outputs and serving a minority of the world’s population. [...] the principle of food sovereignty embodies neither a return to traditional agriculture, nor a return to a bucolic peasant culture—rather; it is a thoroughly modern response to the current neoliberal conjuncture, which has no sustainable solutions to its thoroughly modern problems” (McMICHAEL 2000:136).

Lösungsansatz Ernährungssouveränität

Die Bewegung Ernährungssouveränität entstand aus der internationalen Kleinbauern- und Kleinbäuerinnenbewegung *La Vía Campesina* im Jahr 1966 (vgl. NYÉLÉNI EUROPA 2011:i). Ernährungssouveränität setzt sich für das Recht von Menschen auf gesunde

und nachhaltig hergestellte Lebensmittel sowie auf eine demokratische Gestaltung der Agrarpolitik ein:

„Ernährungssouveränität ist das Recht der Völker auf gesunde und kulturell angepasste Nahrung, nachhaltig und unter Achtung der Umwelt hergestellt. [...] Sie ist das Recht der Bevölkerung, ihre Ernährung und Landwirtschaft selbst zu bestimmen. Ernährungssouveränität stellt die Menschen, die Lebensmittel erzeugen, verteilen und konsumieren, ins Zentrum der Nahrungsmittelsysteme, nicht die Interessen der Märkte und der transnationalen Konzerne.“ (NYÉLÉNI 2007)

Demnach besteht die Vision von Ernährungssouveränität in einer von der Bevölkerung gestaltete Transformation zu einer demokratisch organisierten, ökologisch verträglichen sowie einer solidarischen und zukunftsfähigen Produktion und Verteilung von Lebensmitteln:

„Im Rahmen von Ernährungssouveränität treiben wir ein ökologisches Modell der Nahrungsmittelbereitstellung voran. Überall in Europa entwickeln und unterstützen wir lokale Nahrungsmittelsysteme, tauschen wir lokales Saatgut, realisieren wir die bäuerlichen Rechte, bauen wir die Fruchtbarkeit unserer Böden auf, stärken wir die Widerstandsfähigkeit lokaler Produktion und von Nahrungsmittelnetzwerken.“ (NYÉLÉNI EUROPA 2011:1)

Das Agrar- und Lebensmittelsystem sollte demnach das Ziel verfolgen qualitativ hochwertige, gesunde Lebensmittel herstellen, welche in dem jeweiligen kulturellen Kontext adäquat sind. Darüber hinaus fordert Ernährungssouveränität ein gerechtes Einkommen für LebensmittelproduzentInnen, sowie die Erhaltung der Lebensgrundlage zukünftiger Generationen. (vgl. ATTAC Österreich 2011)

„Lokale, vielfältige und unter- und zueinander solidarisch vernetzte Systeme bilden die wesentliche Basis, wodurch die regionalen Kreisläufe gestärkt werden“ (ATTAC Österreich 2011).

Aus der Perspektive von Ernährungssouveränität sollte die landwirtschaftliche Produktion vorrangig von kleinen LandwirtInnen und Kooperativen ausgeführt werden. Die Verteilung von Lebensmitteln soll zu fairen Preisen stattfinden, und die Rechte und das Wohlergehen der ProduzentInnen und KonsumentInnen gleichermaßen berücksichtigt. Um die Existenz von kleinen Landwirtschaften zu ermöglichen, tritt die Bewegung Ernährungssouveränität gegen Dumpingpreise von subventionierten, transnationalen Firmen ein. Darüber hinaus kämpft Ernährungssouveränität gegen industrielle, genmanipulierte Lebensmittelproduktion, insbesondere gegen die chemikalienintensive Agrarproduktion der Grünen Revolution. Ernährungssouveränität tritt auch gegen die Abhängigkeit der Bauern und Bäuerinnen von dem Saatgut

multinationaler Konzerne. Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten von traditioneller Landwirtschaft und indigenen Völkern werden als wertvoll anerkannt und in landwirtschaftliche Praktiken integriert. (vgl. BELLO 2009: 137)

RepresentantInnen und AkteurInnen

Unter den AkteurInnen von Ernährungssouveränität finden sich vordergründig alle Menschen welche durch ihr (ehrenamtliches) Engagement diverse Organisationen und Initiativen mittragen und durch ihren persönlichen Konsum- und Lebensstil an der Bewegung teilhaben.

FIAN

Die *Food First Informations- und Aktions-Netzwerk* (FIAN) ist eine politisch unabhängige, internationale Menschenrechtsorganisation für das Recht auf Nahrung mit dem primären Ziel, allen Menschen ein Leben ohne Hunger zu ermöglichen. Seit 1986 setzt sich FIAN für einen freien Zugang zu Ressourcen und ein „*Leben in Würde*“ für alle Menschen ein. FIAN tritt auf globaler Ebene für Menschen, deren Recht auf Nahrung verletzt wurde, ein und unterstützt bei der Verteidigung ihrer Rechte. Als Zeichen des Protests organisiert FIAN Kampagnen und Aktionen als Antwort auf konkrete Menschenrechtsverletzungen um damit den öffentlichen Diskurs und die Aufmerksamkeit auf die Betroffenen zu lenken. Da FIAN einen Beraterstatus bei den Vereinten Nationen innehat, berichtet FIAN in diesem Rahmen regelmäßig über konkrete Menschenrechtsverletzungen und betreibt Lobbyarbeit um die Einhaltung der Menschenrechte zu erreichen. In der Öffentlichkeit tritt FIAN in Form von Bildungs- und Pressearbeit auf und organisiert thematische Veranstaltungen wie Workshops, Tagungen und Filmeabende, um die Menschen auf das Recht auf Nahrung zu sensibilisieren. (vgl. FIAN 2016a) FIAN geht davon aus, dass alle Kontinente genug Nahrung für ihre gegenwärtige und zukünftige Bevölkerung herstellen können. FIAN setzt sich insbesondere gegen soziale Ungerechtigkeit, Unterdrückung, Neokolonialismus und Diskriminierung ein. (vgl. FIAN 2013: 2)

„Was es dringend braucht ist eine Richtungsänderung in der internationalen Agrar-, Finanz-, Handels-, Klima-, Energie- und Wirtschaftspolitik, welche die Rechte und Bedürfnisse der Menschen respektiert, schützt und auch für die Zukunft gewährleistet. Hunger und Unterdrückung in der Welt zu beenden, kann nur geschehen, indem die globalen Machtstrukturen als solche verändert werden.“ (FIAN 2016b)

AgrarATTAC

Association pour une taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens (ATTAC) ist eine im Jahr 1998 entstandene internationale Nichtregierungsorganisation, die sich für „eine demokratische und soziale gerechte Gestaltung der globalen Wirtschaft einsetzt“ (ATTAC Österreich o. J.). ATTAC informiert, entwickelt Alternativen, vernetzt und unterstützt lokalen Initiativen (ebd.). *AgrarATTAC* ist eine durch ehrenamtliche AktivistInnen getragene Inhaltsgruppe von ATTAC, welche sich im speziellen mit den Themen Landwirtschaft und Ernährung auseinandersetzt. Sie engagiert sich durch Aktionen, Veranstaltungen, Newsletter, Projekte sowie durch die Bereitstellung von Literatur und Informationsmaterial. (vgl. ATTAC Community o.J.) *AgrarATTAC* tritt für eine „*Demokratisierung des gesamten Lebensmittelsektors*“ durch „*Mitbestimmungsrechte von ProduzentInnen und KonsumentInnen*“ im Sinne des Konzepts Ernährungssouveränität ein (ebd.).

Initiativen von Ernährungssouveränität

Aus der sozialen Bewegung der Ernährungssouveränität sind viele Initiativen, Organisationen, Kollektive, Vereine, Projekte und Lebensstile entstanden. Diese gestalten das Agrar- und Lebensmittelsystem auf eine biologische, nachhaltige und solidarische Weise auf lokaler Ebene. Diese Strukturen und Netzwerke in denen Lebensmittel auf nachhaltige Weise produziert und verteilt verstehen sich als Alternativen zum globalisierten, profitorientierten Agrar- und Lebensmittelsystem. Unter diesen Initiativen finden sich *Gemeinschaftsgärten*⁵, *Food-Coops*⁶, *Solidarische Landwirtschaft*⁷, *Foodsharing*⁸, *Guerilla Gardening*⁹ und viele mehr. (vgl. Grüne Bildungswerkstatt 2016)

⁵ <https://gartenpolylog.org/de/gartenpolylog-gemeinschaftsgarten/was-sind-gemeinschaftsgarten>

⁶ https://foodcoops.at/?page_id=2

⁷ <https://www.solidarische-landwirtschaft.org/de/startseite/>

⁸ <https://foodsharing.at/>

⁹ <http://garteln-in-wien.at/guerilla-gardening/>

1 Das Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen

1.1 Ursprünge und Verortung

Der Begriff *Globales Lernen* (GL) ist seit Anfang der 1990er Jahre im deutschen Sprachraum bekannt (vgl. SEITZ 2002:366) und beschreibt ein pädagogisches Konzept, welches sich mit den Herausforderungen im Globalisierungsprozess aus der Perspektive sozialer Gerechtigkeit auseinandersetzt (vgl. SCHEUNPFLUG und ASBRAND 2005: 469). Die Wurzeln von Globalem Lernen sind in der entwicklungspolitischen Bildung zu verorten, welche in den 1950er Jahren entstanden ist. Mit der Entfaltung des Nachhaltigkeitsdiskurses in den 1970er Jahren widmete sich die entwicklungspolitische Bildung ökonomischen und sozialen Fragestellungen, mit einer kritischen Perspektive auf Umwelt und Entwicklung. Demnach kann das vergleichsweise junge Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) weniger als Paradigmenwechsel, sondern vielmehr als eine Bestärkung von bereits bestehenden Bildungsbemühungen verstanden werden. (vgl. SCHRÜFER und SCHWARZ 2010:5) Globales Lernen behandelt u. a. sowohl Thematiken „[...] der globalen Umweltbildung, der Friedens- und Menschenrechtserziehung als auch des interkulturellen und interreligiösen Lernens“ (Strategiegruppe Globales Lernen und BUMUK 2007) und schließt Themenbereiche wie kollektive Sicherheit, soziale Gerechtigkeit, Migration und Rassismus mit ein (vgl. FORGHANI 2001:99).

1.2 Ein Definitionsversuch

In der Fachliteratur wird der Begriff *Globales Lernen* sehr undifferenziert verwendet, da es keine allgemein gültige Definition des Begriffs gibt. Daher werden im Anschluss unterschiedliche Definitionen vorgestellt und deren Gemeinsamkeiten hervorgehoben.

Das Österreichische Portal für Globales Lernen verwendet die Begriffsdefinition von ASBRAND (2007:74), in welcher Globales Lernen als pädagogische Antwort auf den Globalisierungsprozess und die zunehmende Komplexität der Welt beschrieben wird. Globales Lernen wird als die „[...] Auseinandersetzung mit globalen Themen und Entwicklungsfragen – mit den "Schlüssel Fragen" unserer Zeit – als Querschnittsaufgabe von Bildung“ definiert (ebd.). Demnach ist Globales Lernen nicht als Unterrichtsfach, sondern vielmehr als ein fächerübergreifendes Lehr- und Lernkonzept zu verstehen.

SCHEUNPFLUG und ASBRAND (2005: 469) definieren Globales Lernen als: *„pädagogisch-didaktisches Konzept, mit dem auf die Herausforderungen reagiert wird, die sich aus den fortschreitenden Globalisierungsprozessen ergeben“*. Die Auseinandersetzung mit Globalisierung findet unter dem Leitbild *„weltweiter Gerechtigkeit“* statt, wobei der räumliche Maßstab zwischen der lokalen, regionalen und globalen Ebene variiert (ebd.).

FORGHANI (2004:1) bezeichnet Globales Lernen als *„offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung“*. Als Basis für Globales Lernen nennt FORGHANI (ebd.) *„die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Entwicklung im menschlichen Bewusstsein hinsichtlich globalverträglicher und globalverantwortlicher Denkstrukturen, Wertvorstellungen und Lernformen“*. Als Leitbild von Globalem Lernen definiert FORGHANI *„Ethische Verantwortung zur nachhaltigen Entwicklung“* (ebd.:2).

SEITZ (2002:376) definiert Globales Lernen in prägnanter Weise als: *„pädagogisches Programm der Persönlichkeitsbildung im Kontext der Weltgesellschaft“*.

Globales Lernen wird von SELBY und RATHENOW (2003:9) als *„[...] fächerübergreifende curriculare Konzeption“* bezeichnet, sowie als *„Philosophie des Lehrens und Lernens, eine pädagogische Grundhaltung, die die Allgemeinbildung, die Bildung für alle im Blick hat“* (ebd.). SELBY und RATHENOW verstehen Globales Lernen als einen vieler Ansätze, welche sich um *„[...] angemessene pädagogische Antworten auf globale Herausforderungen bemühen“* (ebd.).

Die Strategieguppe Globales Lernen beschreibt Globales Lernen folgendermaßen:

„Globales Lernen vermittelt Wissen über die Welt, informiert über weltweite Zusammenhänge und fördert verantwortungsvolles Handeln im Sinne einer global nachhaltigen Entwicklung“ (Strategieguppe Globales Lernen und BUMUK 2007).

Wie anhand der vorgestellten Definitionen sichtbar wird, ist die Vielfalt der Definitionen von Globalem Lernen groß. Der gemeinsame Nenner dieser Definitionen ist allerdings zum einen die Bezeichnung Globalen Lernens als Querschnittsmaterie von Bildung. Zum anderen besteht ein deutlicher Bezug zu dem abstrakten Begriff *Globalisierung* und dem Umgang mit der damit einhergehenden Komplexität und Raumlosigkeit: *„Globalisierung suggeriert eine Ortslosigkeit - global ist überall und nirgendwo“*

(SCHWARZ 2010:13). Globales Lernen könnte als Lehr- und Lernprinzip definiert werden, welches Lernenden bei der Suche nach Orientierung und der eigenen Identität in der Globalisierung unterstützt und zu verantwortungsvollem Handeln unter dem Leitbild globaler Gerechtigkeit motiviert.

1.3 Lernzielvielfalt

So divers die Definitionen von Globalem Lernen sind, so groß ist auch die Diskrepanz ihrer Lernziele. Im Anschluss werden Parallelen von definierten Lernzielen unterschiedlicher AkteurInnen Globalen Lernens ermittelt.

HARTMEYER (2001:7) betrachtet Globales Lernen als Befähigung zum „*sozialen Zusammenwirken einer Gesellschaft*“. Da sich Politik, Wirtschaft und Öffentlichkeit auf einer zunehmend globalisierten Ebene vollziehen, plädiert HARTMEYER auch für die Öffnung des „*Wahrnehmungs-, Denk-, Urteils- und Handlungsfeldes*“ in der Bildung, mit dem Ziel ein „*Globales Bewusstsein*“ bzw. eine „*Globale Weltsicht*“ zu fördern (ebd.). SEITZ (2009:47) betont in diesem Zusammenhang allerdings, dass die globale Weltsicht nicht mit einer „*allumfassenden Vogelperspektive*“ zu verwechseln sei, denn:

„Globales Lernen zielt vielmehr auf die Einsicht, die kulturellen Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen und die Bereitschaft, anderen Anschauungsweise mit Achtung und Neugier zu begegnen“ (ebd.).

Die *Strategiegruppe Globales Lernen* (2007) definiert die Ziele von Globalem Lernen als die Befähigung von Lernenden Orientierung in einem sich stetig verändernden globalen, sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen und kulturellen Umfeld zu erlangen. Globales Lernen soll dazu beitragen, ausgehend vom Lebensalltag der Lernenden, globale Zusammenhänge aufzuzeigen und kritisch zu hinterfragen und die Lernenden auf ihre Möglichkeiten der Mitgestaltung aufmerksam zu machen. Durch Globales Lernen sollen Kenntnisse, Fähigkeiten und Werte vermittelt werden, um als verantwortungsvolle WeltbürgerInnen einen Beitrag zur globalen nachhaltigen Entwicklung leisten zu können. (ebd.)

Das Forum *Global Education Week* (SÜDWIND o.J.) sieht die Aufgabe von Globalem Lernen darin, Lernende dazu zu motivieren über Grenzen hinweg zu denken, zu kommunizieren und zu handeln. Durch das Kennenlernen von Wirklichkeiten anderer Kulturkreise soll das gegenseitige Verständnis gestärkt werden und neue Zugänge für globale Herausforderungen gefunden werden. Der wertschätzende Umgang mit

unterschiedlichen Standpunkten und Werten ist dabei ein wichtiger Bestandteil von Globalem Lernen. Auch interkulturelles Lernen und eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Problemen sind Lernziele Globalen Lernens, welches sich für das Metaziel einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung einsetzt. (ebd.)

SCHEUNPFLUG und ASBRAND (2005: 469) nennen als Lernziele den „*Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der Weltgesellschaft*“. Nach ASBRAND (2007:74) bestehen die Ziele von Globalem Lernen darin, komplexe „*ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen*“ und ihre Zusammenhängen und Dynamiken sichtbar zu machen sowie „*Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft*“ aufzuzeigen.

SELBY und RATHENOW (2003:25-27) betrachten als wesentliche Ziele von Globalem Lernen die Erlangung eines System- und Perspektivenbewusstseins, reflektiertes Handeln, sowie Fähigkeiten um sich für die Lösung von globalen Schlüsselproblemen und sozialer Ungerechtigkeit einzusetzen. Demnach spielt Politische Bildung ebenfalls eine wesentliche Rolle bei Globalem Lernen. HILLIGEN (1975:47) schreibt im Gegenzug jedem Handeln und Nichthandeln von Individuen eine politische Positionierung zu. Somit kann es laut HILLIGEN keine unpolitische Bildung geben (ebd.).

FORGHANI-ARANI und HARTMEYER (2008:24) nennen als Lernziele von Globalem Lernen sowohl die Fähigkeit der kritischen Reflexion, die Ausbildung eines „*differenzierten Urteilsvermögen[s]*“, die „*Entwicklung von Visionen*“ als auch die „*selbständige[n] und kreative[n] Erschließung alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten [...]*“ (ebd.). Diese sozialen Kompetenzen lassen sich im Bereich der Persönlichkeitsbildung verorten.

Das *Forum Schule für Eine Welt* (1996:19-24) fasst die Leitideen von Globalem Lernen in vier Punkten zusammen:

1. „*Bildungshorizont erweitern*“ (ebd.), um die eigene Identität und Teilhabe in den globalen Zusammenhängen und der Gesellschaft verorten zu können.

2. „*Identität reflektieren – Kommunikation verbessern*“ (ebd.) um andere Perspektive kennenzulernen und aus unterschiedlichen Sichtweisen argumentieren und reflektieren zu können.
3. „*Lebensstil überdenken*“ (ebd.), und über die sozialen und ökologischen Folgen des eigenen Handelns und Nicht-Handelns reflektieren.
4. „*Verbindung von lokal und global - Leben handelnd gestalten*“ (ebd.), und sich als Teil des Ganzen begreifen, sowie Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten auf lokaler Ebene für die Bewältigung globaler Herausforderungen erarbeiten können.

In der Schnittmenge der vorgestellten Lernziele von Globalem Lernen findet sich die Erlangung von Kompetenzen, welche die Orientierung, aktive Teilhabe und verantwortungsvolle Mitgestaltung in der globalisierten Weltgesellschaft ermöglichen. Demnach könnte man die Lernziele Globalen Lernens als *Politische Bildung und Persönlichkeitsbildung im globalen Kontext* bezeichnen. Die Ursache für die Vielfalt der Definitionen und Lernziele von Globalem Lernen gründet in seiner konzeptionellen Offenheit, dessen Diskurs im Folgenden in groben Zügen skizziert wird.

1.4 Globales Lernen im Paradigmenkonflikt

Globales Lernen ist ein konzeptionell offenes Konzept, welches bereits auf Basis diverser Theorien und Ansätze analysiert und begründet worden ist. Da die Diskussion des Theoriefundaments von Globalem Lernen nicht im Fokus dieser Diplomarbeit steht, wird auf eine ausführliche Ausarbeitung der einzelnen Ansätze verzichtet. Stattdessen wird ein Überblick über den konzeptionellen Diskurs um Globales Lernen gegeben, indem zwei von SCHEUNPFLUG (2008:11-13) unterschiedenen Paradigmen vorgestellt werden, welchen die bestehenden Ansätze Globalen Lernens zugeordnet wurden. Es wird zwischen dem evolutionär-systemtheoretischen Ansatz und dem handlungstheoretischen Ansatz differenziert, welche sich nach SCHEUNPFLUG in einem Paradigmenkonflikt befinden (ebd.).

Um einen systematischen Einblick in die Positionen zu erhalten, werden die beiden Paradigmen anhand der didaktischen Grundfragen analysiert. Zu Beginn wird die Perspektive (Paradigma) vorgestellt, mit welcher die jeweiligen Inhalte (was?) betrachtet werden. Im Anschluss wird auf die jeweiligen Lernziele (warum?) sowie die jeweilige Methodik (wie?) eingegangen.

1.4.1 Evolutionär- systemtheoretischer Ansatz

Perspektive und Inhalt

Der evolutionär-systemtheoretische Ansatz von Globalem Lernen nach SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK (2002) gründet auf einer systemtheoretischen Analyse der Globalisierung. Dieser Ansatz legt den Schwerpunkt auf die „*Herausforderungen der Entwicklung zur Weltgesellschaft*“. (SCHEUNPFLUG 2008:13) Einerseits wird Globalisierung als Komplexitätssteigerung in unterschiedlichen Bereichen beschrieben, welche zu Herausforderungen auf sachlicher, zeitlicher und sozialer Ebene führen (ebd.). In Bezug auf die Lerntheorie wird im evolutionären Ansatz davon ausgegangen, dass Pädagogik durch die Methodik das Bewusstsein der Lernenden nicht beeinflussen kann, da Lernen als ein selbstorganisierter Prozess angesehen wird. Daher können nach diesem Ansatz (normative) Bildungsmaterialien zwar Lernprozesse initiieren, aber die Meinung und das Verhalten von Lernenden nicht determinieren (ebd.).

Lernziele

Im Allgemeinen bezeichnen SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK (2002:18) Globales Lernen nicht als Unterrichtsfach, sondern als Unterrichtsprinzip. Abstraktes Denken wird als Problemlösungsstrategie für den Umgang mit Komplexität genannt (vgl. SCHEUNPFLUG 2008:13). Andererseits wird die „*Orientierung im Nahbereich*“ erörtert, welche festhält, dass die Wahrnehmungsfähigkeit und Problemlösekompetenz des Menschen auf seine unmittelbar sinnlich erfahrbare Umgebung abgestimmt ist (ebd.).

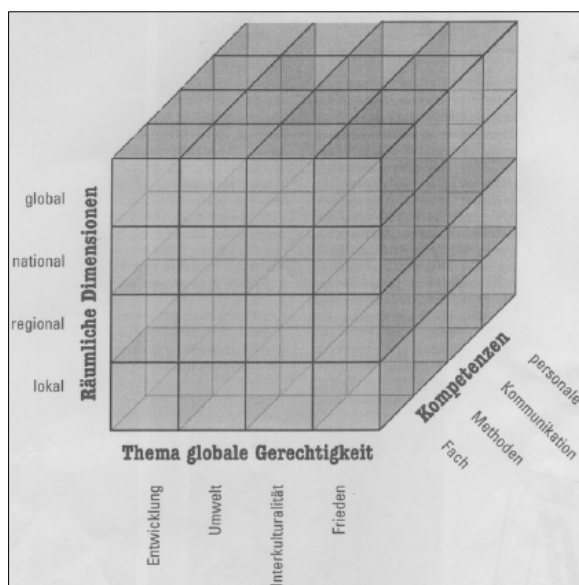


Abbildung 1: Didaktischer Würfel Globales Lernen (SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK 2008:17)

Durch die globale Vernetzung wird ethisches Handeln sehr komplex, da es die Miteinbeziehung von Menschen in großer räumlichen und zeitlichen Distanz voraussetzt. Die Erlernung einer „*abstrakten Sozialität*“ auf globaler Ebene wird daher als Notwendigkeit erachtet. (vgl. SCHEUNPFLUG 2008:13) Der Didaktische Würfel Globalen Lernens (siehe Abb. 1) soll durch die Visualisierung der Lernziele durch die Dimensionen *Raum*, *Thema* und *Kompetenzen* als

Leitfaden für die Erstellung und Reflexion von Bildungsangeboten Globalen Lernens dienen. Wie anhand dieses didaktischen Würfels ersichtlich ist, liegt der thematische Schwerpunkt von Globalem Lernen nach SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK (ebd.) auf dem Thema *globale Gerechtigkeit*, welches in die Unterthemen *Entwicklung*, *Umwelt*, *Interkulturalität* und *Frieden* unterteilt ist. In Bezug auf die räumliche Dimension soll Globales Lernen eine Auseinandersetzung mit den Themenbereichen von der lokalen bis zur globalen Ebene ermöglichen. Des Weiteren wird der Erwerb von fachbezogenen, methodischen, kommunikativen und personalen Kompetenzen als Lernziel von Globalem Lernen festgehalten. (ebd.)

Methodik

Der Unterricht soll laut SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK (2002:19) idealerweise in drei Phasen gegliedert sein. Es wird zwischen der *Sensibilisierungsphase*, *Erarbeitungsphase* und einer *Problematisierungsphase* unterschieden. Diese Phasen zeigen ebenfalls Parallelen zu den Anforderungsbereichen im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht auf. Auch die durch Globales Lernen angestrebten Kompetenzen (vgl. SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK 2002:17-18) decken sich teilweise mit den Operatoren, welche für die Formulierung von kompetenzorientierten Arbeitsaufträgen im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht verwendet werden (siehe Kapitel 2.7.3):

Tabelle 1: Kompetenzen von Globalem Lernen (vgl. SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK 2002:17-18, Eigene Darstellung)

Kompetenzen	Beschreibung der Kompetenzen
Fachkompetenzen	wissen, verstehen, <i>urteilen</i>
Methodenkompetenz	exzerpieren, <i>recherchieren</i> , <i>strukturieren</i>
Kommunikationskompetenz	zuhören, fragen, <i>diskutieren</i> , solidarischer Umgang
Personale Kompetenz	Selbstvertrauen, Toleranz- und Empathie-Fähigkeit, Umgang mit Widersprüchen und Unsicherheit

1.4.2 Handlungstheoretischer Ansatz

Die Ansätze des SCHWEIZER FORUM 1995, BÜHLER 1996, PIKE und SELBY 1998, SELBY und RATHENOW 2003 werden nach SCHEUNPFLUG (2008:12) dem handlungstheoretischen Paradigma zugeordnet. Im Folgenden werden die Grundsätze des handlungstheoretischen Paradigmas dargelegt.

Perspektive und Inhalt

Nach SCHEUNPFLUG (2008:11-12) bildet die Basis dieses Paradigmas in den meisten der genannten Ansätze ein „*holistisches Welt- und Menschenbild*“ sowie „*normative Bildungsziele*“, welche durch Bildung erlangt werden sollen. Von der Perspektive handlungstheoretischer Ansätze wird als Leitbild von Globalem Lernen „*nachhaltige Entwicklung*“ verstanden, welche ein bestimmtes Menschenbild (Emanzipation der Individuen, Partizipation und Selbstkompetenz) voraussetzt. Das Leitbild Globalen Lernens nach diesem Ansatz besteht in der *Solidarisierung mit den VerliererInnen des Globalisierungsprozesses* und dem Metaziel *sozialer Gerechtigkeit*. (ebd.) Inhaltlich verorten SELBY und RATHENOW (2003:9) Globales Lernen in:

„Politikfeldern wie soziale Gerechtigkeit und Gleichheit, Gesundheit und Frieden, Umweltfragen und zukunftsfähige (nachhaltige) Entwicklung auf allen Ebenen vom Lokalen bis zum Globalen“.

Lernziele

Nach SCHEUNPFLUG (2008:11-12) werden entsprechend dem Leitbild *sozialer Gerechtigkeit* im handlungstheoretischen Paradigma „*solidarisches Handeln, Toleranz, Empathie, ganzheitliche Weltsicht*“ angestrebt. Darüber hinaus soll das Begreifen von „*Globalität*“, globale Problematiken, die Verortung des eigenen lokalen Handelns im globalen Kontext, sowie das Bewusstsein der eigenen kulturellen Prägung gefördert werden. (ebd.) Die „*solidarische Handlungskompetenz*“ ist ein Lernziel von Globalem Lernen, was die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und selbstständiges Lernen mit einschließt. Auch die Fähigkeit die Werte der individuellen und gesellschaftlichen Teilhabe und Lebensgestaltung im Sinne einer globalen Solidarität zu reflektieren, wird als Lernziel deklariert. (ebd.: 12-13) Nach SELBY und RATHENOW (2003:25-27) werden 5 Zielvorstellungen für Globales Lernen formuliert:

- Systembewusstsein: durch Denken in Zusammenhängen statt in Dualitäten
- Perspektivenbewusstsein: durch Betrachtung der eigenen Perspektive als eine von vielen
- Reflektiertes Handeln durch Bewusstsein über die gegenwärtigen und zukünftigen Folgen des eigenen Tuns
- Fähigkeiten und Bereitschaft zur Partizipation um:
 - o nach Lösungen für die Schlüsselprobleme der Welt zu suchen
 - o sich für Soziale Gerechtigkeit und VerliererInnen im Globalisierungsprozess einzusetzen
- Aufgeschlossenheit gegenüber gesellschaftlichen Wandels durch:
 - o Bereitschaft zu lebenslangem Lernen
 - o Offenheit zu unterschiedlichen Zielen, Wegen und Paradigmen

Methodik

Unter den Schlüsselbegriffen der Methodik von Globalem Lernen nach dem handlungstheoretischen Paradigma finden sich Vielfalt, Ganzheitlichkeit und Partizipation. Durch Perspektivenwechsel soll der Zugang zur Komplexität erleichtert werden. Medienerziehung, Lernen mit allen Sinnen, Anknüpfung an eigene Erfahrungen der Lernenden und *„positive, kulturelle und kreative Zugänge“* zu Entwicklungsländern werden als methodische Elemente von Globalem Lernen verstanden. (SCHEUNPFLUG 2008:11-12) SELBY und RATHENOW (2003:9) beschreiben die Methodik Globalen Lernens folgendermaßen: *„Es favorisiert experimentelle, interaktive, schülerorientierte und auf Veränderung gerichtete partizipatorische Methoden [...]“*.

Darüber hinaus empfehlen SELBY und RATHENOW (2003:27) die folgenden didaktischen und methodischen Prinzipien für die Praxis Globalen Lernens:

- Die Förderung eines Klassenklimas, in dem individuelle Meinungen, Perspektiven und Standpunkte Wertschätzung erfahren, um das Vertrauen in der Klassengemeinschaft zu stärken.
- Die Anwendung kooperativer Unterrichtsformen, um durch Selbsterfahrung die *„Prinzipien von Interdependenz und Verbundensein“* zu erfahren.
- Die Unterstützung der Lernenden bei ihrer Suche nach eigenen *„Wertvorstellungen und Perspektiven in ihrer Lebenswirklichkeit“* sowie der Wertschätzung anderer Sichtweisen.
- Das Üben verschiedener Formen von Partizipation und *„praktizierte[r] Demokratie“*.
- Die Achtsamkeit gegenüber *„Imagination, Intuition, auch Emotionalität sowie Sinnes- und Körperwahrnehmung“*, um diese als *„gleichberechtigte Erkenntniswege“* neben der analytischen, rationalen, intellektuellen Erfassung der Welt zu erfahren.
- Die Stärkung des Selbstwertgefühls der Lernenden, um sich aktiv auch für andere Menschen einsetzen zu können. (ebd.)

SELBY und RATHENOW (2003:30-32) schlagen auf der methodischen Mesebene die Aktionsformen *Kleingruppenarbeit, Erfahrung vermittelnde Übungen, Rollenspiel* und *imaginäre Aktivitäten* für die Umsetzung Globalen Lernens vor.

Resümee

Unter den Gemeinsamkeiten der beiden Paradigmen zeichnete sich die thematische Parallele der Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen und globalen Fragestellungen unter dem Leitbild globaler Gerechtigkeit ab. Die wesentlichen Unterschiede der beiden Paradigmen liegen darin, dass der handlungstheoretische Ansatz Lernziele wie etwa eine ganzheitliche Weltsicht der Lernenden anstrebt und sie zu tolerantem, empathischem, solidarischem, nachhaltigen *Handeln* ermutigen möchte. Der evolutionär-systemtheoretische Ansatz wiederum verfolgt das Lernziel die Lernenden mit Kompetenzen auszustatten, welche ihnen die Orientierung und den Umgang mit der Komplexität in der globalisierten Weltgesellschaft erleichtern.

Globales Lernen sieht sich neben diesem Paradigmenkonflikt, nach FORGHANI-ARANI und HARTMEYER (2008:23) mit den folgenden konzeptionellen Herausforderungen konfrontiert:

- Erhöhung der Qualität (z.B. durch Qualitäts- und Beurteilungskriterien).
- Umgang mit verschiedenen Zielsetzungen durch konzeptionelle Offenheit.
- Integrationspotenzial in andere pädagogische Bereiche.
- Anschluss und Schärfung der eigenen Positionen an allgemeinen Bildungsdiskurs.
- Vertiefung der theoretischen Grundlagen (z.B. durch gesellschaftspolitische, philosophische, anthropologische Ansätze).
- Verknüpfung des Diskurses mit Bildungsstandards. (ebd.)

Diese Diplomarbeit knüpft an die konzeptionellen Herausforderungen Globalen Lernens an. Es soll ein Anschluss an den allgemeinen Bildungsdiskurs und Geographie- und Wirtschaftskunde gefunden werden (siehe Kapitel 1.8). Darüber hinaus sollen Synergien und das Integrationspotential des Workshops *What about food?* nach den Prinzipien Globalen Lernens in den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht hervorgehoben werden (siehe Kapitel 2.6).

1.5 Relativierung von ausgewählter Kritik an Globalem Lernen

Um das Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen von unterschiedlichen Perspektiven darzustellen, wird im Folgenden ausgewählte Kritik vorgestellt und eine mögliche Relativierung erarbeitet. Globales Lernen sieht sich mit Vorwürfen konfrontiert, wobei

insbesondere verwendete *Begriffe*, *Lernziele* sowie das *Leitbild* Globalen Lernens v.a. unter den Leitbegriffen Normativität, Ideologie, und Universalität kritisiert werden.

HASSE (2010:46-61) kritisiert den „*mythischen Charakter zentraler Begriffe*“ (ebd.:46) Globalen Lernens wie „*Weltgesellschaft*“, „*Weltgemeinschaft*“, „*Eine Welt*“ und „*Achtung vor der globalen Mitwelt*“ und bezeichnet sie als „*Fiktionen von politisch-ideologischem Gebrauchswert*“ (ebd.:49). Nach HASSE (2010:50) impliziere etwa der Begriff „*Eine Welt*“ eine „*Umdeutung disparitärer Lebensbedingungen*“ und mache diese „*schleichend vergessen*“.

Des Weiteren wirft HASSE Globalem Lernen eine mangelhafte kritische Reflexion von normativen Lernzielen vor, welchen er eine „*ideologisch-appellative[n] bis suggestive[n] Funktion*“ (ebd.:50) zuschreibt. Als Beispiel dafür nennt HASSE (ebd.) die Förderung von Solidarität, welches ihm zufolge ein „*verdecktes affektives Lernziel*“ darstellt.

Nach FORGHANI-ARANI und HARTMEYER (2008:24) wird ebenfalls der normative Gehalt von Globalem Lernen zu wenig hinterfragt, wobei insbesondere das Leitbild „*Bildung für eine bessere Welt*“ einer konzeptionellen Vertiefung und Konkretisierung bedarf. Es soll die grundlegende Frage geklärt werden, nach wessen Normen und Werten die Welt verbessert werden soll (ebd.). APPLIS (2014:101) wirft dahingehend Globalem Lernen einen Anspruch auf Universalität vor in Bezug auf die normativen Forderungen nach:

„[...] *weltweiter Umsetzung von Menschenrechten oder nach Gerechtigkeit im Ausgleich zwischen gegenwärtigen und zukünftigen Generationen unter Berücksichtigung der ökologischen, ökonomischen und sozialen Bedürfnisse aller Beteiligten*“ (ebd.).

Um eine Positionierung von Globalem Lernen in Bezug auf die vorangegangenen Vorwürfe vorzunehmen, bedarf es einer Kontextualisierung der Zusammenhänge zwischen *Wirklichkeit*, *Wissen* und *Bildung* auf erkenntnistheoretischer, wissenschaftstheoretischer und fachdidaktischer Basis.

Universalitätsanspruch durch Reifikation

Nach dem positivistischen Wissenschaftsideal soll „*absolutes Wissen über die Welt*“ produziert werden, doch in einigen Wissenschaftspraktiken wandte man sich von der Überzeugung ab, eine objektive Wirklichkeit erkennen und vermitteln zu können (VILSMAIER 2010:27). Diese Überlegungen lassen sich erkenntnistheoretisch aus der

philosophischen Grundposition des Pragmatismus durch eine Reflexion über die Entstehung von Wissen begründen. Denn nach LEINFELLNER (1967:14) wird *Erkenntnis* als die symbolische bzw. begriffliche Repräsentation der menschlichen Erkenntnisgewinnung betrachtet: „*Erkenntnis ist für den Menschen und er selbst ist ihr Schöpfer, sowie der ihrer Methoden*“ (ebd.). Dieser Zugang geht davon aus, dass der Mensch nie eine objektive Beobachtungsperspektive im Prozess der Erkenntnisgewinnung einnehmen kann, weil es ihm unmöglich ist die Wirklichkeit außerhalb seiner eigenen kognitiven Modelle und Denkmustern wahrzunehmen. Erfährt eine menschliche Beschreibung der Wirklichkeit eine „*Vergegenständlichung*“, indem es mit der Wirklichkeit gleichgesetzt wird, spricht man von „*Reifikation*“ (DUDEN 2016). Die Problematik der Reifikation ergibt sich nach WALDENFELS (2007:75) aus dem sich daraus ableitenden monopolistischen Wissens- und Wahrheitsanspruch, denn: „*jede Rede vom Ganzen wird totalitär, sobald sie sich als ‚Rede‘ vom Ganzen verleugnet*“ (ebd.). Aufgrund dessen gehen einige Wissenschaften von einer „*Perspektivenabhängigkeit jedes Wissens und jedes Weltbildes*“ (VILSMAIER 2010:27) aus. Die praktische Konsequenz dieses Zuganges ist die Anerkennung einer Multiperspektivität in der wissenschaftlichen Praxis durch einen Paradigmenpluralismus im jeweiligen Wissenschaftsbetrieb (vgl. WEICHHART 2004: 13). Nicht nur im wissenschaftlichen Bereich, sondern auch im Bildungsbereich spielt die Perspektive des vermittelten Wissens bzw. der Weltbilder eine selten reflektierte, allerdings äußerst essentielle Rolle.

Bildung und Weltbilder

VIELHABER (1999:9) betont aus fachdidaktischer Sicht, dass alle Bildungsbemühungen grundsätzlich „*interessensgeleitet*“ sind. VIELHABER plädiert deshalb für eine eingehende Reflexion und Transparenz über das sogenannte „*Vermittlungsinteresse*“ von Lehrkräften durch die Ausbildung einer „*fachdidaktischen Begründungskompetenz*“ (ebd.). Neben dem Vermittlungsinteresse beeinflussen nach VILSMAIER auch Welt- und Menschenbilder unweigerlich die Bildungsarbeit:

„*Jede pädagogische Praxis trägt zur Ausbildung dieser Weltbilder bei. Zugleich ist jedem pädagogischen Konzept auch ein je spezifisches Welt- und damit auch Menschenbild inhärent*“ (VILSMAIER 2010:27).

VILSMAIER (ebd.) setzt die in der Bildung transportierten Welt- und Menschenbilder mit einer *Ordnung der Dinge* gleich, welche als Referenzpunkt oder Bezugsrahmen für menschliches Denken und Handeln fungiert:

„Jedem Handeln und Denken, jeder Form von Identität und jeder Differenzbildung geht eine je spezifische Ordnung voraus, wie jeder Daseinsvollzug auf Verfestigung, Erweiterung oder Veränderung unserer Ordnungsschemata einwirkt.“ (VILSMAIER 2010:27).

Durch diesen Einfluss auf die Handlungsebene von Individuen besitzen die u.a. durch Bildung transportierten Menschen- und Weltbilder Macht.

Bewahren oder neu denken? Gesellschaftspolitische Spannungsfelder im Klassenzimmer.

VILSMAIER (2010: 28) spricht etwa der institutionellen Bildung eine entscheidende Rolle in der *„Stabilisierung von bestehenden Ordnungen“* in den Bereichen Gesellschaft, Politik und Wirtschaft zu. Im Kontrast zu diesem bewahrenden Charakter von institutioneller Bildung versucht Globales Lernen im Zuge des Lernprozesses auf Verschiebungen der Ordnung durch *„gesellschaftliche Transformationsprozesse“* zu reagieren und *„Ordnungen neu zu konstituieren“* (ebd.:40). Bildung kann sich aufgrund dieser Argumentation nie ihrer Normativität entziehen, da entweder Gegebenes erhalten oder Neues geschaffen wird. Dahingehend sind einige didaktische Herangehensweisen zu nennen, welche einen reflektierten und transparenten Umgang mit der Normativität von Bildung ermöglichen können. VILSMAIER (2010: 40-41) spricht sich einerseits für eine *„Wende von zu vermittelnden Inhalten zur Person“* andererseits für mehr Transparenz in pädagogischen Konzepten aus, indem die darin enthaltenen Menschen- und Selbstbilder offengelegt und kritisch hinterfragt werden. VIELHABER (2012:42) setzt im Umgang mit komplexen Problemen auf *„Kontingenz“*. Kontingenz basiert auf der Annahme, dass kein absolutes Wissen existiert, denn *„Es kann immer auch ganz anders sein“*. Daher soll durch Mehrperspektivität, SchülerInnenorientierung und Lebensweltorientierung ein neuer didaktischer Zugang zur Auseinandersetzung mit komplexen Problemen und im weiteren Sinn im Umgang mit der Pluralität von Menschen- und Weltbildern gefunden werden. (ebd.) Auf Basis dieser Überlegungen kann Globales Lernen auf den vorangegangenen Vorwürfen auf unterschiedliche Weise entgegnen:

Transparenz statt Verleugnung - Bildung ist immer normativ

In Bezug auf den Vorwurf eines normativen Leitbildes, wurde bereits festgehalten, dass alle Bildungsbemühungen bestimmte Menschen- und Weltbilder enthalten und interessensgeleitet sind (vgl. VILSMAIER 2010:27, VIELHABER 1999:9). Institutionelle Bildungsbemühungen, welche sich der Deskription bestehender (Macht-) Verhältnisse, Institutionen und Lebensstandards widmen, tragen somit zur *Bewahrung* dieser Verhältnisse bei (vgl. VILSMAIER 2010: 28), was ebenso ein interessensgeleitetes Bildungsziel darstellen kann. Demnach vertritt Globales Lernen lediglich *andere* Interessen und Werte als in historisch gewachsenen Lehr- und Lernpraktiken des Schulwesens. Der entscheidende Unterschied liegt daher im Grad der Reflexion und der Transparenz nach außen über die durch Bildung transportierten Wertvorstellungen und Weltbilder. Globales Lernen positioniert sich, im Gegenzug zu anderen Bildungskonzepten, etwa durch sein Leitbild der *sozialen Gerechtigkeit* und der *Solidarisierung mit GlobalisierungsverliererInnen* und macht damit sein inhärentes Welt- und Menschenbild sichtbar und damit für Lernende einordbar.

Lernzielvielfalt für einen vielfältigen Unterricht

HASSE (2010: 50) sieht in der Förderung des „*Gefühls der Solidarität*“ ein „*kaum noch verdecktes affektives Lernziel*“. Zum einen ist die Förderung der „*solidarische[n] Handlungskompetenz*“ Globalen Lernens offenkundig, da es u.a. von SCHEUNPFLUG (2008:11-12) als eines der Lernziele von Globalem Lernen genannt wird. Darüber hinaus sind affektive Lernziele in den Teilzielen in der didaktischen Unterrichtsplanung Standard und gleichermaßen vertreten wie kognitive, instrumentelle und aktionale Lernziele (vgl. ENGELHARD und OTTO 2015:347). Des Weiteren findet sich im Leitbild „*guten Unterrichts*“ der allgemeinen Didaktik nach MEYER „*Solidaritätsfähigkeit*“ in dem Unterrichtsmerkmal „*Stärkung der Persönlichkeit und sinnstiftende Orientierung für alle Schülerinnen und Schüler [...]*“ als eines der fünf Qualitätskriterien guten Unterrichts (MEYER 2009:20f).

Mehrperspektivität statt Universalanspruch

Auf den Vorwurf, Globales Lernen vertrete ideologische, appellative, suggestive Lernziele (vgl. HASSE 2010:50), ist Folgendes anzumerken: In der Absicht von Globalem Lernen liegt es, eine „*Pluralität von Perspektiven und Weltsichten*“ (VILSMAIER 2010:35) anzubieten, indem versucht wird bestehende Weltordnungen aus anderen Perspektiven zu betrachten und zu denken (vgl. VILSMAIER 2010: 29).

Globales Lernen versucht somit lediglich die bestehenden Blickwinkel auf die Welt der institutionellen Bildung um die Perspektive der VerliererInnen des Globalisierungsprozesses zu erweitern. Globales Lernen zeigt daher nur eine *weitere* unter bereits bestehenden Weltsichten auf, wodurch Vorwürfe, einen Universalitätsanspruch zu stellen oder ideologisch geladen zu sein, zurückgewiesen werden können. Vielmehr kann in tendenziell eurozentristisch geprägten Denkräumen die Perspektive auf die Welt von Globalem Lernen als Einladung zur Reflexion verstanden werden, um sich der eigenen Perspektive und Weltbilder bewusst zu werden. Es sei erwähnt, dass der offene und transparente Umgang mit Mehrperspektivität nicht nur in der Verantwortung der Bildungsmaterialien selbst liegt, sondern vor allem die Lehrpersonen die im Unterricht bearbeiteten Weltbilder als *eine von vielen Perspektiven* auf die Welt vorstellen.

Die Dekonstruktion von Weltbildern als Entschleierungstaktik

Der Vorwurf von HASSE (2010:46-61), soziale Disparitäten durch die Begrifflichkeiten wie „*Eine Welt*“ zu verschleiern, lässt sich entkräften, da es sich Globales Lernen u.a. zur Aufgabe macht, die „*solidarische Handlungskompetenz*“ (SCHEUNPFLUG 2008:11-12) unter dem Leitbild *sozialer Gerechtigkeit* (vgl. SCHEUNPFLUG und ASBRAND 2005: 469) zu fördern. Demnach ist vielmehr die *Entschleierung* sozialer Disparitäten das Ziel von Globalem Lernen. Durch die Betrachtung der Welt aus einer unüblichen bzw. anderen Perspektive soll die Pluralität von Weltbildern aufgezeigt und damit die Relevanz der Perspektivenabhängigkeit jedes Wissens, jeder Erkenntnis und in Folge jedes Weltbildes verdeutlicht werden. Durch die Dekonstruktion von bestehenden Weltbildern durch einen Perspektivenwechsel können soziale Disparitäten *entschleiert* und andere Weltbilder konstruiert werden. Die von HASSE als „*Fiktionen*“ deklarierten Begriffe wie „*Eine Welt*“ oder „*Weltgemeinschaft*“, sind demnach im Kontext von Globalem Lernen im Sinne der konstruktivistischen Didaktik (siehe JANK und MEYER 2008:295) zu verstehen.

Resümee

Aufgrund dieser Argumentation lässt sich der Vorwurf eines normativen Gehalts von Globalem Lernen relativieren, da alle Bildungsbemühungen interessensgeleitet und normativ sind. Die entscheidenden Unterschiede liegen daher einerseits im Grad der Reflexion und der Transparenz über die Perspektive der jeweiligen pädagogischen

Praxis und den daraus entstehenden Menschen- und Weltbildern. Globales Lernen legt dahingehend seine Perspektive durch sein Leitbild offen und zeigt dadurch einen reflektierten Umgang mit der Normativität von Bildung. Andererseits ist die Akzeptanz anderer Perspektiven bzw. Weltbilder ein essentieller Schritt um sich Vorwürfen eines ideologischen Gehalts zu entziehen. Wie auch im Sinne eines Paradigmenpluralismus in Wissenschaftsbetrieben (WEICHHART 2004: 13) und dem Konzept der Kontingenz in der Fachdidaktik (VIELHABER 2012: 42) versucht Globales Lernen durch Mehrperspektivität die Diversität der Weltbilder in der Bildungslandschaft zu erhöhen. Somit leistet Globales Lernen einen Beitrag zu einem vielfältigeren Wirklichkeits- und Weltverständnis, welches komplexe Probleme zulässt, keine absoluten und linearen Erklärungen liefert und nach kreativen Lösungen sucht.

1.6 Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) werden häufig als Synonyme verwendet, obwohl sie sich laut SCHEUNPFLUG in einer „*konzeptionellen Auseinandersetzung*“ befinden. In internationalen Diskussionen wird Globales Lernen zum Teil als Überbegriff verwendet, welchem BNE untergeordnet wird. Im deutschsprachigen Raum hat sich allerdings BNE als übergeordnetes Konzept etabliert (vgl. SCHEUNPFLUG 2008:14). Die drei ursprünglichen Ansätze von BNE berufen sich auf die drei Zieldimensionen „*ökologische Verträglichkeit*“, „*wirtschaftliche Leistungsfähigkeit*“ und „*soziale Gerechtigkeit*“ (VENRO 2009:4). Aufgrund dieser Definition scheint BNE durch seine breitere Zielsetzung Globales Lernen zum Teil zu beinhalten. Im *Jahrbuch Globales Lernen 2010* wird verdeutlicht, dass Globales Lernen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sinne einer „*zukunftsfähigen Gestaltung der Welt*“, mit dem Fokus auf soziale Gerechtigkeit, beiträgt (SCHWARZ V. 2010:46). Auch im Zuge der *Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2005-2014) der Vereinten Nationen entstand ein gesellschaftlicher Bildungsauftrag, in dem Globales Lernen eine relevante Rolle spielt:

„Die UN-Dekade ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ möchte allen Menschen Bildungschancen eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive Veränderung der Gesellschaft erforderlich sind“ (Österreichische UNESCO-Kommission 2014).

Von Seiten der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* wird Globalem Lernen u.a. vorgeworfen, dass der Schwerpunkt auf Gerechtigkeit sowie der regionale Bezug nicht

die Problemlösekompetenz im Sinne der Nachhaltigkeit fördere. Die Antwort der VertreterInnen Globalen Lernens gehen allerdings davon aus, dass „[...] *unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ökologische Probleme in den Vordergrund rücken und Fragen weltweiter Gerechtigkeit vernachlässigt werden*“. (SCHEUNPFLUG 2008:14) In der Weltkonferenz in Johannesburg 2002 wiederum wurden weitere soziale Ziele wie „*Frieden, Sicherheit, Stabilität, die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten sowie kulturelle Vielfalt*“ als essentielle Bestandteile der Definition von „*Nachhaltigkeit*“ festgehalten (VENRO 2009:4). Demnach zu schließen, liegt der entscheidende Unterschied der beiden Konzepte in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, wobei BNE der sozialen Nachhaltigkeit zusehends mehr Relevanz zuschreibt.

Neben der thematischen Schnittmenge lassen sich die von beiden Seiten als erstrebenswert betrachteten Kompetenzen als weitere Parallele zwischen BNE und Globalem Lernen erwähnen. Denn wie auch im allgemeinen, didaktischen Diskurs lässt sich eine „*Verlagerung von einer Defizit- und Problemorientierung hin zu einer Ressourcen- und Kompetenzorientierung*“ feststellen (SEITZ 2008:4). Die folgende Definition über die Grundpfeiler von *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* der Österreichischen UNESCO-Kommission unterstreicht die Gemeinsamkeiten zwischen Globalem Lernen und BNE:

„Sie beruht auf pädagogischen Prinzipien wie Interdisziplinarität, Wertorientiertheit, kultureller Sensibilität, Problemlösungsorientiertheit, methodischer Vielfalt, Partizipation und lokaler Relevanz. Ziel ist, das Individuum zu befähigen, die Gesellschaft in reflektierter und verantwortungsbewusster Weise mitzugestalten.“ (Österreichische UNESCO Kommission o.J.)

Dieser Definition nach zu schließen, ist die Schnittmenge zwischen Globalem Lernen und BNE relativ groß: Die *kulturelle Sensibilität* etwa wird in Globalem Lernen durch interkulturelles Lernen gefördert, die lösungsorientierte Grundhaltung findet sich ebenfalls in beiden Konzepten wieder. Ein weiterer gemeinsamer Nenner zwischen BNE und Globalem Lernen sind die sogenannte *Wertorientiertheit* sowie die Befähigung zu verantwortungsbewusster und reflektierter Partizipation und Mitgestaltung der Gesellschaft. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass sich BNE und Globales Lernen in großen Bereichen überschneiden, wobei Globales Lernen durch seinen Schwerpunkt auf sozialer Gerechtigkeit einen wesentlich anthropozentrischeren Fokus aufweist.

1.7 AkteurInnen und Organisationen Globalen Lernens

Unter den AkteurInnen Globalen Lernens finden sich SchülerInnen, Lehrkräfte und engagierte MultiplikatorInnen sowie eine Reihe repräsentativer Institutionen wie Nichtregierungsorganisationen und kirchennahe Organisationen. Die wichtigsten AkteurInnen Globalen Lernens, Interkultureller- und Politischer Bildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung bestehen in Österreich aus: *BAOBAB, Südwind, KommEnt- Kontaktstelle Globales Lernen, Welthaus, das IZ-Interkulturelle Zentrum, das Klimabündnis Österreich, Forum Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, Zentrum Polis- Politik Lernen in der Schule* sowie das *Demokratiezentrum*. (vgl. KommEnt GmbH o.J.)

Der entwicklungspolitische Verein SÜDWIND (2016) *informiert* durch diverse Medien und Infotheken über globale Zusammenhänge und Ungleichgewichte, *bildet* durch Bildungsarbeit nach den Prinzipien Globales Lernen und *handelt* u.a. durch Petitionen und Kampagnen.

„Südwind ist einer ökologisch, wirtschaftlich und sozial nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung verpflichtet und setzt sich für die Verringerung der Kluft zwischen Nord und Süd ein. Südwind kritisiert das wirtschaftsorientierte Diktat der Reichen und Mächtigen in der neoliberalen Globalisierung und entwickelt mit anderen zivilgesellschaftlichen AkteurInnen Entwürfe, Perspektiven und Visionen für eine sozial gerechte, ökologisch nachhaltige, kulturell vielfältige und politisch partizipative Welt.“ (SÜDWIND 2016)

Der gemeinnützige Verein *BAOBAB* (2016) bezeichnet sich selbst als „zentraler Lern- und Kommunikationsort zu Globalem Lernen in Österreich“ und setzt sich durch das Angebot von Bildungsmaterialien und Workshops für die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und globalen Themen im schulischen und außerschulischen Kontext ein.

In Österreich wurde im Jahr 2003 die *Strategiegruppe Globales Lernen* (o.J.) gegründet, eine organisations- und institutionsübergreifende Arbeitsgruppe, welche öffentliche und private AkteurInnen vernetzt. Die Strategiegruppe setzt sich für die Unterstützung und Stärkung aller Menschen ein, die in diesem Bereich tätig sind und versucht Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem durch Bildungsangebote für Lehrkräfte und Jugendliche stärker zu verankern. Die *Strategiegruppe Globales Lernen* (2009:13) setzt sich auch in der LehrerInnenaus-

und Fortbildung sowie in Bereichen wie Schulpolitik, Schulentwicklung, Curricula, Forschung und Evaluierung ein. Des Weiteren sollen bestehende Bildungs- und Materialangebote zu Globalem Lernen bekannt gemacht und erweitert werden.

Im folgenden Kapitel werden die Synergien und Anknüpfungspunkte zwischen dem Lehr- und Lernkonzept Globalen Lernens und dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde erarbeitet.

1.8 Globales Lernen und Geographie- und Wirtschaftskunde

Lernbegriff im Wandel

Nicht nur im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde war Lernen im schulischen Kontext seit Jahrzehnten negativ konnotiert, da es häufig im Zusammenhang mit Memorieren und Reproduzieren von Inhalten erlebt wurde. Dieses Lernimage führte u.a. zu einer Reduktion der Lernmotivation sowie der Leistungsbereitschaft bei SchülerInnen. (vgl. BIFIE 2011a:6) Seit dem Geographentag in Kiel 1969 wurde erstmals das dominierende Paradigma der Länderkunde hinterfragt und es rückten erstmals didaktische Konzepte in den Vordergrund, welche eine Ziel-, Problem- und Handlungsorientierung aufwiesen (vgl. VIELHABER 2012:39). Auch der Lernbegriff änderte sich seither wesentlich. Das *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens* (BIFIE 2011a:6) definiert Lernen als „*Verhaltensänderung*“, was einen klaren Praxis- und Lebensweltbezug impliziert. Um eine längerfristige Verhaltensänderung herbeizuführen, spricht sich das BIFIE für eine Erweiterung des Lernbegriffs aus, welcher über die kognitive Erfassung und Reproduktion von Wissen hinausgeht. Das BIFIE unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „*inhaltlich-fachliche[m], methodisch-strategische[m], sozial-kommunikative[m], und affektive[m] Lernen*“ und betrachtet die Fusion der drei Lernweisen als Basis für „*gesellschaftliche Teilhabe*“ (BIFIE 2011a:6).

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Die Einführung der Bildungsstandards mit der standardisierten Reife- und Diplomprüfung hat den Fokus im fachdidaktischen und pädagogischen Diskurs auf den Begriff *Kompetenzen* gelegt (vgl. BIFIE 2011b:3). Nun drängt sich die essentielle Frage auf, was genau in der Bildungsdebatte unter dem Begriff *Kompetenz* verstanden wird. Der Kompetenzbegriff wird in unterschiedlichen Kontexten häufig verwendet, ist allerdings relativ unscharf, da weder in Deutschland noch in Österreich eine

einheitliche Kompetenzdefinition existiert (vgl. PICHLER 2013:16). Im fachlichen Diskurs findet die Definition von WEINERT vielerorts Anklang und wird auch vom österreichischen *Bundesministerium für Bildung* (vgl. BMBF 2016) als Referenzdokument für die Bildungsstandards sowie die Reife- und Diplomprüfung verwendet. WEINERT definiert Kompetenzen als:

„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (WEINERT 2003: 27f)

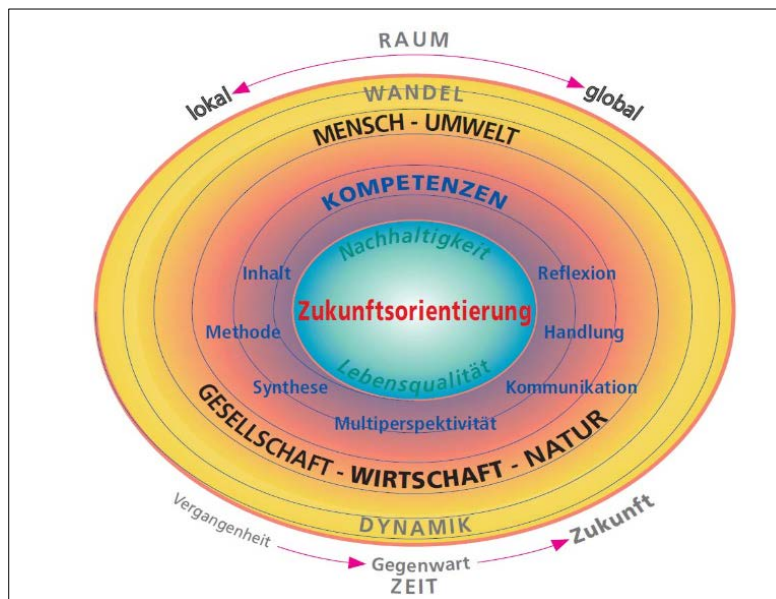
Demnach zu schließen, bestehen Kompetenzen aus der Kombination von theoretischem Wissen und anwendungsbezogenem Fachwissen, welche ein Individuum dazu befähigen, komplexe Probleme unterschiedlicher Art zu lösen. Daher muss Wissen, im Sinne der Kompetenzorientierung, immer einen konkreten Praxis- bzw. Lebensbezug aufweisen, indem es angewendet werden kann (vgl. BIFIE 2011b:9). Durch den Lebensbezug steigt die Identifikation der SchülerInnen mit der Materie und damit die Relevanz und Motivation. Die Steigerung der Motivation bei SchülerInnen wird als *„Voraussetzung erfolgreichen Handelns“* (ebd.) deklariert und soll ebenfalls ein Ziel der didaktischen und pädagogischen Bemühungen darstellen. Wie aus WEINERTS Kompetenzdefinition hervorgeht, ist neben den kognitiv-funktionalen Fähigkeiten auch die soziale Komponente, durch die Wahrnehmung der gesellschaftlichen Verantwortung, ein essentieller Aspekt der Problemlösekompetenz.

Kompetenzmodell Geographie- und Wirtschaftskunde

Auch das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde positioniert sich mit dem folgenden Kompetenzmodell als ein zukunftsorientiertes Unterrichtsfach mit der Intention:

„[...] einen Beitrag dazu leisten, die Ziele nachhaltiger Entwicklung, sowie der Entfaltung möglichst hoher Lebensqualität für alle Menschen in einer lebenswerten Welt von morgen zu erreichen“ (BMBF 2013:9).

Abbildung 3: Kompetenzmodell Geographie- und Wirtschaftskunde (BMBF 2013:7)



Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF 2013:8) plädiert dafür, im Sinne einer Balance zwischen Mensch und Natur die SchülerInnen auf eine Zukunft vorzubereiten, in der Solidarität und Nachhaltigkeit eine essentielle Rolle spielen. Die intensive und kritische

Auseinandersetzung mit der Zukunft soll SchülerInnen „im Umfeld des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig machen“ (BMBF 2013:7).

Insbesondere die Bildung der eigenen Meinung und Werte sowie auch die Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Fragestellungen sollen gefördert werden:

„[...] nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Motivationen und Emotionen, Haltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Normen und Werte, der Umgang mit Wissensfragen und Sinnorientierungen gelernt werden“ (BIFIE 2011a:5).

Laut dem BMFB (2013:8) soll das „Ziel der Multiperspektivität“ erreicht werden indem SchülerInnen Materialien aus unterschiedlichen Perspektiven angeboten werden, um:

„Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen [...]“ (BMFB 2013:8).

Resümee

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen lässt sich festhalten, dass sowohl der allgemeine Bildungsdiskurs als auch das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde eine Reihe von Synergien zu den Lernzielen und didaktischen Leitprinzipien Globalen Lernens aufweisen:

Ein Anknüpfungspunkt des allgemeinen Bildungsdiskurses v.a. zu den handlungstheoretischen Ansätzen Globalen Lernens ist der Lernbegriff des BIFIEs (2011a:6), welcher Lernen als „Verhaltensänderung“ begreift und damit inhaltliche,

methodische, soziale, kommunikative und affektive Aspekte beinhaltet. Eine weitere Parallele ist das Ziel der Bildungsstandards mittels der *Kompetenzorientierung* längerfristiges, flexibel verfügbares (Handlungs-)Wissen zu generieren, das Lernende befähigt in unterschiedlichen Situationen *komplexe Probleme verantwortungsvoll* zu lösen (vgl. BIFIE 2011b:12). Auch das Lernziel eines eigenständigen *Urteilsvermögens* sowie die Wahrnehmung der *gesellschaftlichen Verantwortung* durch *politische Partizipation* ist Teil der Schnittmenge zwischen Globalem Lernen und dem österreichischen Schulwesen.

Des Weiteren verbindet Globales Lernen und Geographie- und Wirtschaftskunde das übergeordnete Leitbild von Bildung für nachhaltige Entwicklung, nach dem die Lernenden auf eine Zukunft der *Solidarität* und *Nachhaltigkeit* vorbereitet werden sollen. Eine weitere Überschneidung findet sich in dem Prinzip der *Mehrperspektivität*, durch welches *interessengeleitete Wirklichkeiten* hinterfragt werden sollen. Wesentliche Gemeinsamkeiten finden sich auch in den allgemeinen Lernzielen von Geographie- und Wirtschaftskunde, wie etwa die *Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit* im Kontext des *Globalen Wandels*. Auch die Auseinandersetzung mit der Bildung des eigenen Standpunktes, als auch der *transparente* Umgang mit *Emotionen, Haltungen, Einstellungen, Überzeugungen* und *Werten* im Lernprozess entsprechen den Prinzipien Globalen Lernens. Eine weitere Parallele ist die Auseinandersetzung mit *gesellschaftsrelevanten Fragestellungen* sowie der Umgang mit *Gewissensfragen* und Sinnorientierungen (vgl. Kapitel 1.3, 1.4).

Darüber hinaus sieht SCHWARZ (2010:12) auch im geographischen Raumbezug eine Vielzahl an Anknüpfungspunkten für Globales Lernen, mit der Intention Menschen die Beziehung zwischen Lokalem und Globalem zugänglicher zu machen: „*Durch Globales Lernen erweitern Menschen ihren geographischen Horizont*“ (ebd.:14). In diesem Kontext hebt SCHWARZ Themen und Kompetenzen hervor, welche Globales Lernen in die Bildungsarbeit einbringen kann:

„[...] *einen verantwortungsvollen Weltblick in der globalen Weltengesellschaft, einen behutsamen Umgang mit natürlichen Ressourcen, ein respektvolles Miteinander durch die Achtung von Menschenrechten.*“ (ebd.:14).

SCHWARZ betrachtet die Aufgabe des Geographie- und Wirtschaftskunde- Unterrichts u.a. in der Ausstattung der SchülerInnen mit einer „*Alltagskompetenz und Handlungskompetenz für ein Wirtschaften in globaler Verantwortung*“ (ebd.: 19f) und

spricht sich für eine verstärkte Integration von Globalem Lernen in den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht aus (ebd.:12).

Aufgrund der zahlreichen Synergien und Anknüpfungspunkte wird im Zuge dieser Diplomarbeit das Repertoire der fächerspezifischen Bildungsmaterialien für Globales Lernen¹⁰ erweitert. Die anschließende Auflistung bietet einen Überblick über die Umsetzungsschritte:

Ziel: Globales Lernen in Schulen etablieren.

Feinziel: Fächerspezifische Bildungsmaterialien für Globales Lernen erweitern.

Umsetzung:

- 1) Erstellung von Bildungsmaterialien für den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht (AHS) orientiert an den Grundsätzen Globalen Lernens
- 2) Fachdidaktische Begründung der Bildungsmaterialien
- 3) Umsetzung und Evaluierung der Bildungsmaterialien
- 4) Optimierung der Bildungsmaterialien

Die Umsetzung des Feinziels folgt dem Modell vollständigen didaktischen Handelns nach STANDOP und EIKO. Nach dem Schritt der Kontrolle bzw. Evaluierung wird das Modell durch die *Optimierung* der Bildungsmaterialien erweitert.

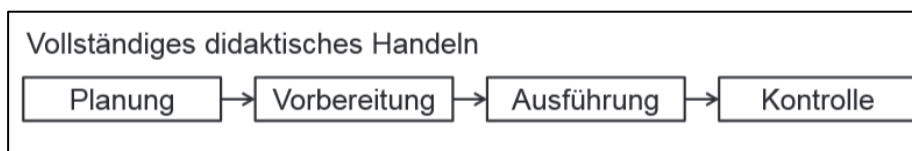


Abbildung 4: Vollständiges didaktisches Handeln (STANDOP und EIKO 2015:127)

Im folgenden Kapitel wird der erarbeitete dreiteilige Workshop mit dem Titel *What about food?* anhand der Didaktischen Grundfragen vorgestellt. Der Workshop orientiert sich thematisch und methodisch an den Grundprinzipien von Globalem Lernen und wurde für die Umsetzung in der 5., 6. und 8. Klasse AHS im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht konzipiert. Eine ausführliche fachdidaktische Diskussion der vorliegenden Bildungsmaterialien soll sowohl die fachdidaktische

¹⁰ Orientiert am Arbeitspapier „Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem“ der Strategiegruppe Globales Lernens (2009:13)

Umsetzung begründen, als auch die Kompatibilität des Workshops mit Geographie- und Wirtschaftskunde hervorheben.

2 (Fach-)Didaktische Diskussion der Bildungsmaterialien

Didaktik im allgemeinen Sinn ist die „[...] *Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens*“ (JANK und MEYER 2008:14), dessen Forschungsinteresse in der Analyse und Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen liegt (vgl. STANOP und EIKO 2015:15). Das Hauptaugenmerk von Didaktik liegt in der „*Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht*“ (ebd.). Die Fachdidaktik ist ein Teilbereich der Didaktik, welche sich mit der „*Didaktik aus der Perspektive eines Unterrichtsfaches*“ beschäftigt (ebd.: 26). Um zielgerichtete Lehr- und Lernsituationen zu schaffen, plädiert VIELHABER (1999:9) für eine professionelle „*fachdidaktische Begründungskompetenz*“ von Lehrenden. Lehrkräfte sollen in der Lage sein, didaktische Theorien für die Strukturierung und Steuerung ihres Unterrichts bewusst auszuwählen. Mithilfe von didaktischen Theorien sollen die Planung, Durchführung, Begründbarkeit und Reflexion von Unterrichtsmaterialien unterstützt werden. Als Grundlage für eine fachdidaktische Begründungskompetenz nennt VIELHABER das Bewusstsein der Lehrenden darüber, dass jegliches didaktische Handeln interessengeleitet ist. Den bewussten, reflektierten und transparenten Umgang mit diesen Interessen erachtet VIELHABER als Schlüsselqualifikation von Lehrkräften. (ebd.)

2.1 Didaktische Theorien und Vermittlungsinteressen

In der fachdidaktischen Umsetzung des Workshops *What about food?* werden sowohl die von VIELHABER (o. J.) formulierten Vermittlungsinteressen sowie die dahinterstehenden didaktischen Theorien verwendet und offen gelegt. Die verwendeten didaktischen Modelle und Konzepte entsprechen u.a. dem fachdidaktischen Grundkonsens des Instituts für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46). Im Anschluss wird die Essenz der didaktischen Modelle und Konzepte kurz vorgestellt und die fachdidaktische Umsetzung des dazugehörigen Vermittlungsinteresses im Unterricht erläutert.

Tabelle 2: Zuordnung der Vermittlungsinteressen zu didaktischen Theorien (vgl. VIELHABER (o. J.): 3-4, kein Anspruch auf Vollständigkeit, Eigene Darstellung)

Vermittlungsinteresse (VMI)	Theoretische Orientierung
Technisches VMI	Lehrtheoretische Didaktik
Praktisches VMI	Curriculare Didaktik
Kritisch-emanzipatorisches VMI	Kritisch-konstruktive Didaktik
Konstruktivistisches VMI	Konstruktivistische Didaktikansätze

Lehrtheoretische Didaktik

Die lehrtheoretische Didaktik nach SCHULZ (1999:39) sieht das Ziel didaktischen Handelns in der Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden und jeweils untereinander über sogenannte „*Handlungsmomente*“. Diese bestehen aus den Unterrichtszielen, der Ausgangslage, den Vermittlungsvariablen sowie den Erfolgskontrollen (ebd.:40). Im Sinne „*emanzipatorisch relevante[m], professionelle[m]*“ didaktischen Handelns, sollen nach der lehrtheoretischen Didaktik die folgenden vier Punkte angestrebt werden: Zum einen sollen den Lernenden Kompetenzen in Kombination mit Selbstbestimmung und Solidarität vermittelt werden. Zum anderen sollen die Lernenden gleichermaßen mit Sacherfahrung, Sozialerfahrung und Gefühlserfahrung konfrontiert werden (ebd.: 41-42). Des Weiteren ergibt sich nach diesem Modell eine „*vollständige Zielvorstellung*“ aus der wechselseitigen Beeinflussung von Absichten und Themen. Die Aufgabe der unterrichtlichen Interaktion wird in der „*Emanzipationshilfe*“ von Lernenden verstanden, welche durch eine professionelle „*Art und Weise*“ von didaktischem Handeln erreicht werden können (ebd.: 43).

Das technische VMI orientiert sich an der „*linearen Erkenntnisvermittlung*“, welche vor allem in der Erlernung von „*Wenn-Dann*“ Abfolgen beruht (VIELHABER o. J.: 2). Die Kritik am technischen VMI sieht VIELHABER in der „*immanenten Dogmatik*“, da die gelehrteten Kausalketten, lediglich dem Weltbild der Lehrperson entsprechen und keine Mehrperspektivität zulassen (ebd.: 4).

Curriculare Didaktik:

Die curriculare Didaktik benennt MÖLLER als lernzielorientierten Ansatz, welcher Handlungsanweisungen für die Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht geben soll. Zuerst werden die Lernziele festgelegt und beschrieben, anschließend eine geeignete Lernstrategie ausgewählt um die Lernziele zu erreichen, welche im Anschluss durch ein geeignetes Kontrollverfahren geprüft werden. (vgl. MÖLLER 1999:77) Die Unterrichtsplanung sollte sich nach dem curricularen Ansatz an den folgenden Fragen orientieren:

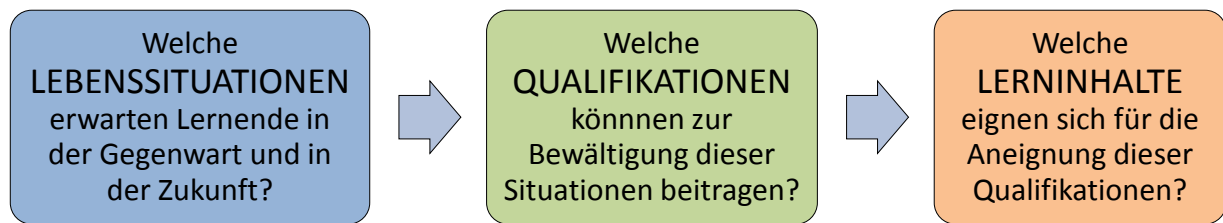


Abbildung 5: Leitfragen curriculare Didaktik (RINSCHDE 2003:124f, Eigene Darstellung)

Die Lebenswelt der Lernenden ist demnach der Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung.

Das praktische VMI verfolgt das Ziel, die Lernenden mit Fähigkeiten auszustatten, welche ihnen zu einer erfolgreichen Bewältigung von Alltagssituationen und Problemen verhelfen (vgl. VIELHABER o. J.:2). Um nicht mit „*synthetischen Versatzstücken*“ oder „*inhaltlichen Fertigpaketen*“ zu arbeiten, sondern tatsächlich die Alltags- und Lebenswelt der Lernenden anzusprechen, sieht VIELHABER (o. J.:5) die Aufgabe der Lehrpersonen darin, ihre „*SchülerInnen über nicht erkannte Bedeutsamkeiten aufzuklären [...] um ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, diese Angebote in einen persönlichen Handlungs- und Bedeutungskontext zu integrieren*“. (ebd.)

Kritisch-konstruktive Didaktik:

Nach KLAFFKI (1999:15) verfolgt die Unterrichtsplanung im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik das allgemeine Ziel, Lernende bei ihrer Entwicklung zu unterstützen. Lehren und Lernen wird als „*Interaktionsprozess*“ erachtet, indem Lehrende bei der Ausbildung der „*Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit*“ von Lernenden eine begleitende Rolle einnehmen. Die Lernziele beinhalten die Fähigkeit zur Begründung, Reflexion, Emotionalität sowie Handlungsfähigkeit als auch die Aneignung von

„*Erkenntnisse[n] und Erkenntnisformen, Urteils- und Wertungs- und Handlungsfähigkeiten zur reflexiven und aktiven Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit [...]*“ (KLAFFKI 1999:15).

Lernen wird im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik als ein „*sinnhaftes, verstehendes und entdeckendes bzw. nachentdeckendes Lernen*“ (ebd.) verstanden. SchülerInnenorientierter und offener Unterricht sind wesentliche Bestandteile einer „*demokratische[n] Sozialerziehung*“, mit welcher sich die kritisch-konstruktive Didaktik identifiziert (ebd.: 15f). Notwendige Voraussetzung für die Begründung der behandelten Thematik in der Unterrichtsplanung ist die Argumentation der

Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie der exemplarischen Bedeutung der ausgewählten Thematiken. Einer Thematik wird dann eine exemplarische Bedeutung zugeschrieben, wenn die Erarbeitung allgemeiner *„Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten“* möglich ist. Auch die Überprüfung sowie die Zugänglichkeit und Darstellbarkeit der jeweiligen Thematik müssen vor der methodischen Strukturierung geklärt werden. (KLAFKI 1999:18-21).

Das kritisch-emanzipatorische VMI besteht darin, Lernende zu befähigen selbstbestimmt, reflektiert zu handeln, indem sie gesellschaftliche Machtstrukturen und Herrschaftskonstellationen identifizieren und hinterfragen lernen (VIELHABER o. J.:2). Die Umsetzung kann durch die Thematisierung von Widersprüchen, die Erarbeitung von *„Gegensätzlichem“* sowie durch die Auseinandersetzung mit grundlegenden *„Fragen künftiger Lebensorientierung“* stattfinden. Anhand von verschiedenen Szenarien kann die *„kritische Selbstreflexion“* der Lernenden geübt werden (ebd.:6).

Konstruktivistische Didaktikansätze:

Nach JANK und MEYER (2008:287) verstehen die AutorInnen der konstruktivistischen Didaktik diese aus einer erkenntnistheoretischen Perspektive. Demnach wird die Wirklichkeit des Individuums als ein Konstrukt des Gehirns desgleichen betrachtet (ebd.:289). Da auch Wissen konstruiert ist, wird zwischen Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Wissen in Bezug auf deren Wertigkeit nicht differenziert: *„Es gibt kein Wissen, das hochwertiger als anderes Wissen wäre, sondern nur verschiedene viable Möglichkeiten der Welterklärung“* (ebd.:292). Demnach kann ein Lösungsansatz nie als objektiv richtig oder wahr deklariert werden (ebd.). Es existiert derzeit weder eine einheitliche Theorie des Konstruktivismus noch der konstruktivistischen Didaktik, sondern ein breiter internationaler Diskurs mit unterschiedlichen konstruktivistischen Ansätzen (ebd.:293). In der konstruktivistischen Didaktik wird Lernen als aktiver, selbst gesteuerter Prozess der Lernenden betrachtet, welcher an bereits bestehendes Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen anknüpft.

„Der Konstruktivismus beschreibt Lernen nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden“ (JANK und MEYER 2008:286).

Lernen findet nach dieser Auffassung immer in einem spezifischen Kontext statt und ist durch soziokulturelle Einflüsse und Interaktionen geprägt (vgl. REINFRIED 2006:74). Nach dem kognitiv-konstruktivistischen Modell besteht das Ziel von Lernen darin, *Bedeutung zu konstruieren, um der Welt und sich selbst einen Sinn zu geben*. Im Zuge dieses bedeutungserzeugenden Lernens sollen durch Ableitungen und Transfer von Vorwissen neues Wissen und mentale Modelle produziert werden. Sozio-konstruktivistische Modelle des Lernens erweitern das vorangegangene konstruktivistische Modell durch die Betrachtung von „*motivationalen, emotionalen, sozialen und gesellschaftlichen Faktoren*“ bei der Konstruktion von Wissen (REINFRIED 2015: 56). Für die Umsetzung von konstruktivistischen Ansätzen müsste sich die Unterrichtsplanungen an Vorwissen, Gefühlen, Interessen und Einstellungen der Lernenden orientieren und stets einen Alltagsbezug aufweisen. Ein ermutigendes Unterrichtsklima, kooperative Lernformen und methodische Vielfalt sollen selbstgesteuertes, problem- und handlungsorientiertes Lernen ermöglichen. (vgl. REINFRIED 2006: 74)

Das konstruktivistische VMI verfolgt das Ziel, Lernenden durch „*eigenständige Problemerschließung*“ und die damit entstehende Mehrperspektivität zu einer Dekonstruktion von absoluten Wahrheiten zu verhelfen. Die Grundidee besteht darin, dass Lernende ihre Lebenswelten „*selbst konstruieren*“ (VIELHABER o. J:2f).

Durch das Begründungsgebot von didaktischem Handeln kann der Beliebigkeit im Zuge der Unterrichtsplanung entgegengewirkt werden. Um Lehrenden und Lernenden sowie deren sozialem und institutionellem Umfeld mehr Transparenz zu bieten, wird den einzelnen Aktivitäten der vorliegenden Bildungsmaterialien das entsprechende Vermittlungsinteresse bzw. die dahinterstehende didaktische Theorie zugeordnet (siehe Planungsmatrizen Kapitel 2.11.1).

2.2 Didaktische Grundfragen

MEYER (2009:177) empfiehlt für die didaktische Strukturierung und Planung sechs in Wechselwirkung stehende Grunddimensionen:

„Die sechs Grunddimensionen der Ziel-, Inhalts-, Zeit-, Handlungs-, Sozial-, und Raumstruktur des Unterrichts konstituieren den Handlungsraum des Unterrichts“ (ebd.:178).

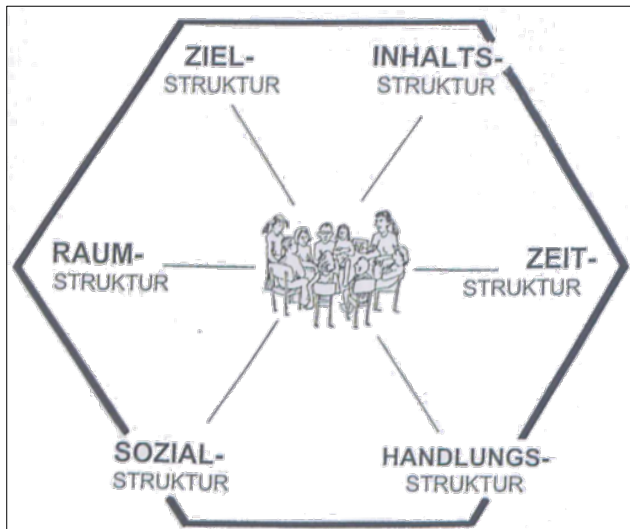


Abbildung 6: Didaktisches Sechseck (MEYER 2009:178)

Das Didaktische Sechseck enthält die fachdidaktischen Grundfragen, welche nach JANK und MEYER (2008:16) den didaktischen Aufgabenbereich beschreiben: „[...] wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit und wozu lernen soll“. Die didaktischen Grundfragen dienen als Strukturierung und Leitfaden für die (fach-)

didaktische Analyse des Workshops *What about food?* Die folgende Tabelle soll einen Überblick über die didaktischen Grundfragen, deren praktischer Bezug in dieser Unterrichtsplanung sowie die Verortung der Beantwortung dieser in den nachfolgenden Ausführungen geben:

Tabelle 3: Struktur der fachdidaktischen Analyse (JANK und MEYER 2008:16, Eigene Darstellung)

Didaktische Grundfragen	Praktischer Bezug	Kapitel
WAS?	Inhalt	2.3
WOZU?	Relevanz	2.4
WER?	Zielgruppe	2.5
WARUM?	Lernziele	2.6
WIE?	Methodik	2.7
VON WEM?	Rolle der Lehrkraft	2.8
WANN?	Zeitliche Struktur	2.9
WO?	Raumgestaltung	2.10
WOMIT?	(Bildungs-) Materialien	2.11

2.3 WAS? Inhalt

Der Workshop *What about food?* setzt sich mit einer der größten Herausforderungen der Menschheit auseinander: die Welternährung. Im Workshop *What about food?* werden zum einen komplexe, globale Zusammenhänge, Dynamiken und Machtstrukturen im globalen Agrar- und Lebensmittelsystem identifiziert, die daraus

entstehenden sozialen und ökologischen Krisen thematisiert und Bezüge zur eigenen Lebenswelt hergestellt. Zum anderen werden mehrperspektivische Einblicke in aktive Initiativen geboten, welche Strukturen für eine solidarische und nachhaltige Lebensmittelversorgung auf persönlicher Basis und regionaler Ebene aufbauen.

2.4 WOZU? Relevanz

In Zeiten von exponentiell wachsender Weltbevölkerung und knappen natürlichen Ressourcen, in Kombination mit der multiplen Krise, wird eine nachhaltige Welternährung auch in Zukunft ein immer relevanteres Thema werden. Ungleichheit und Ungerechtigkeit sind zwei Schlüsselbegriffe in der Auseinandersetzung mit dem globalen Agrar- und Lebensmittelsystem und dem Zusammenhang mit dem eigenen Essverhalten. Obwohl die Lebensmittelherstellung zunehmend auf globaler Ebene stattfindet, gibt es große Diskrepanzen zwischen dem Ess- und Konsumverhalten, der Art und Weise der Lebensmittelherstellung, der Wertschätzung von Lebensmitteln sowie der Agrarpolitik im Globalen Norden und Globalen Süden.

Die Thematik Ernährung bietet sich ideal für die Erstsensibilisierung und Bewusstseinsbildung an, da jedes Individuum täglich mit Essen konfrontiert ist und somit ein direkter Bezug zur Lebenswelt der Lernenden vorhanden ist. Der unmittelbare Lebensweltbezug soll einerseits die Identifikation mit der Thematik erhöhen und zu einer Steigerung der empfundenen Relevanz des Themas führen. Dies kann sich positiv auf die Lernbereitschaft der Lernenden auswirken, welche eine tiefergehende und im idealen Fall nachhaltige Auseinandersetzung mit der Thematik begünstigt.

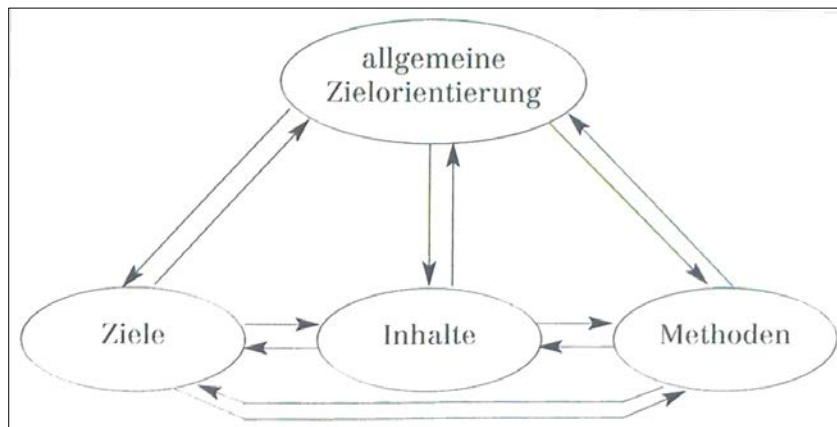
2.5 WER? Zielgruppe

Die primäre Zielgruppe dieses Konzepts für Globales Lernen sind SchülerInnen der 5., 6. und 8. Klasse (Semester 1, 2, 3, 4, und 7) allgemein bildender höherer Schulen (AHS), da sich der Workshop über weite Strecken mit dem Lehrplan des Unterrichtsfaches Geographie- und Wirtschaftskunde dieser Schulstufen deckt. Die allgemeine Zielgruppe dieses Konzepts für Globales Lernen ist sehr breit, da alle Menschen Teil unseres Agrar- und Ernährungssystems sind und mit jeder Kaufentscheidung die Gestaltung dessen mitgetragen bzw. mitgestaltet wird. Daher bietet sich dieser Workshop prinzipiell für alle interessierten Personen ab einem Alter von 14 Jahren an und kann auch außerhalb eines schulischen Kontextes umgesetzt werden.

2.6 WARUM? Lernziele

Die Lernziele des Workshops *What about food?* werden gemäß der Ziele-Inhalte-Methoden-Relation nach JANK und MEYER dargestellt. Nach diesem Modell stehen die allgemeine Zielorientierung, Ziele, Inhalte und Methoden stets in Wechselwirkung zueinander:

Abbildung 7: Ziele-Inhalte-Methode-Relation (JANK und MEYER 2008:56)



Zunächst wird die allgemeine Zielorientierung des Workshops dargelegt. Im Anschluss werden die ZIELE des Workshops ausformuliert, welche

sich an den grundlegenden *Kompetenzen* des Lehrplans für Geographie- und Wirtschaftskunde (BMB 2004) orientieren. Ergänzend zur Ziele-Inhalte-Methoden-Relation wird das PARADIGMA für die Auswahl der Inhalte von der Verfasserin als relevant betrachtet, welches in Anlehnung an die *Basiskonzepte* des Lehrplans für Geographie- und Wirtschaftskunde (BMB 2016) umrissen wird. In weiterer Folge werden Bezüge der im Workshop bearbeiteten INHALTE zum *Lehrstoff* des Lehrplans für Geographie- und Wirtschaftskunde (BMB 2016) hergestellt. Auf diese Weise sollen Synergien und Bezüge zwischen dem Workshop *What about food?* und dem Lehrplan für den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht an allgemein bildenden höheren Schulen der Sekundarstufe II aufgezeigt werden. Ziel ist es, durch die Herstellung der Lehrplanbezüge die Integration von Bildungsmaterialien nach den Prinzipien Globalen Lernens in den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht durch eine fachlich-didaktische Argumentation und Begründung zu erleichtern.

2.6.1 Allgemeine Zielorientierung

Das Ziel des Workshops *What about food?* ist es, junge Menschen u.a. auf diverse Zusammenhänge von globalen sozialen und ökologischen Krisen und dem eigenen Ess- und Konsumverhalten zu sensibilisieren. Im Zuge einer kritischen Durchleuchtung des globalen Ernährungssystems, u.a. aus der Perspektive von LebensmittelproduzentInnen und LebensmittelkonsumentInnen soll das analytische,

systemische und kritische Denken gefördert sowie die Empathie zu Mitmenschen aufgebaut werden. Die Lernenden sollen im Rollenspiel unterschiedliche Weltbilder kennenlernen und damit auf die Perspektivenabhängigkeit von Wissen, Erkenntnissen und Wirklichkeiten aufmerksam werden. Es soll bei den teilnehmenden Personen ein Sensibilisierungsprozess in Gang gesetzt werden, welcher den Einfluss und die gesellschaftliche Verantwortung als Individuen in unserem Ernährungssystem hervorhebt. Ziel ist es, das Bewusstsein über die Auswirkungen des eigenen Handelns und Nichthandelns sowie die Selbstwirksamkeit, politische Partizipationsfähigkeit und -Bereitschaft der Teilnehmenden als Teil des Ganzen zu stärken. Die Teilnehmenden sollen neben einer kritischen Analyse des globalen Ernährungssystems den Lösungsansatz Ernährungssouveränität auf konzeptioneller sowie praktischer Ebene kennenlernen und daran anknüpfend Handlungsoptionen für ihre Lebensrealität erarbeiten. Um die Erkenntnisse und Werte von der theoretischen Ebene auf eine Handlungsebene zu transferieren, sollen sich die Teilnehmenden intensiv mit konkreten Initiativen aus der Praxis auseinandersetzen und ihre Position dazu finden und diese begründen können. Die Lernenden sollen in der Lage sein, als Teil des Agrar- und Ernährungssystems ihre persönlichen Werte zu definieren. Es sollen perspektivenabhängige GewinnerInnen und VerliererInnen sowie persönliche Vor- und Nachteile erarbeitet und der eigene Standpunkt gefunden und argumentiert werden können. Die Lernenden sollen im Zuge des Workshops auch eigene Lösungsvorschläge und Handlungsmöglichkeiten für lokale und globale Herausforderungen kennenlernen und erarbeiten. Die allgemeine Zielorientierung wurde auf die Sensibilisierung auf die folgenden 6 Kriterien zusammengefasst:

- o Kriterium 1: Reflexion über eigenes Ess- und Konsumverhalten
- o Kriterium 2: Identifikation komplexer Zusammenhänge
- o Kriterium 3: Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen
- o Kriterium 4: Verantwortungsbewusstsein als KonsumentIn
- o Kriterium 5: Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit
- o Kriterium 6: Reflexion über Relevanz von Lebensmitteleigenschaften

Abbildung 8: Sensibilisierungskriterien

2.6.2 ZIELE: Kompetenzen

Die im Workshop *What about food?* angestrebten Sensibilisierungskriterien weisen deutliche Parallelen zu den Grundkompetenzen des Lehrplans für Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe II an allgemein bildenden höheren Schulen (BMB 2004) auf. Durch die Herstellung von Bezügen zu den Workshopmaterialien wird nun argumentiert, zur Ausbildung welcher Kompetenzen die Bildungsmaterialien beitragen.

Kriterium 2: Identifikation komplexer Zusammenhänge

Die Synthesekompetenz ist eine der essentiellsten Kompetenzen, die in dem Workshop *What about food?* gebildet werden soll. Ein fundamentales Ziel des didaktischen Konzepts ist es, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen Raum, Gesellschaft und Wirtschaft in Bezug auf Ernährung zu erarbeiten. Durch die analytische Betrachtung des globalen Agrar- und Ernährungssystems sollen die Machtstrukturen sowie auch GewinnerInnen und VerliererInnen des Systems identifiziert werden. Auch die *„räumlichen Gegebenheiten und deren Nutzung“* (BMB 2004:1) werden in der Auseinandersetzung mit den ökologischen und vor allem sozialen Auswirkungen von konventioneller und biologischer Landwirtschaft im Globalen Norden und Globalen Süden erörtert. Der Fokus der drei Workshopmodule liegt allerdings auf der Analyse des globalen Ernährungssystems, den Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur und im Speziellen auf den Auswirkungen des menschlichen Handelns.

Zur Wirtschaftskompetenz werden gemäß dem AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe II u.a. die folgenden Kompetenzen gezählt:

„Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme“ (BMB 2004:1).

Im Zuge des Workshops werden wirtschaftliche Gesetzmäßigkeiten und Strukturen auf nationaler und globaler Ebene analysiert sowie auch die dadurch entstehenden Probleme beleuchtet. Der europäischen Agrarpolitik wird als Teil der Wirtschaftspolitik besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet, da viele relevante Entscheidungen im Agrarsektor auch in Österreich bereits auf europäischer Ebene gefällt werden. Einerseits wird die starke Wettbewerbssituation im Agrarsektor thematisiert als auch die preis- und wettbewerbsverzerrenden Agrarsubventionen der Europäischen Union.

Auch die Auseinandersetzung mit den Auswirkungen der Monopolstellung großer Agrarkonzerne und die Probleme, vor denen dadurch KleinbäuerInnen stehen, sollen zur Ausbildung der Wirtschaftskompetenz der Teilnehmenden beitragen (vgl. BMB 2004:1).

Kriterium 1: Reflexion über eigenes Ess- und Konsumverhalten

Die Orientierungskompetenz (vgl. BMB 2004:1) wird in den Workshopmodulen durch die Vermittlung und Auseinandersetzung mit konkreten Informationen über die sozialen, räumlichen, wirtschaftlichen und politischen Dimensionen von Essen gefördert. Da sich der Workshop einem der essentiellsten und dadurch präsenten Grundbedürfnisse des Menschen widmet, kann die Sensibilisierung bezüglich des eigenen Ess- und Konsumverhaltens neben einem bewussteren privaten Lebensmittelkonsum auch im Kontext beruflicher oder politischer Entscheidungen einfließen.

Kriterium 4: Verantwortungsbewusstsein als KonsumentIn

Die Gesellschaftskompetenz ist jene Kompetenz, welche vorrangig im Workshop *What about food?* ausgebildet werden soll. Vor allem der Einfluss der KonsumentInnen durch die Nachfrage nach bestimmten Lebensmitteln wird analysiert, wobei die soziale und volkswirtschaftliche Bedeutung von regionalen Produkten für lokale LandwirtInnen hervorgehoben wird. Neben der volkswirtschaftlichen Perspektive, wird auch die Rolle der Agrarpolitik auf das qualitative und quantitative Angebot an Lebensmitteln sowie die herrschenden Arbeitsbedingungen verdeutlicht. Auch in diesem Kontext wird die Möglichkeit der Mitbestimmung als KonsumentIn durch die Steuerung der Nachfrage unterstrichen. Durch konstruktivistische Arbeitsaufträge soll die Motivation für das Engagement der Teilnehmenden bei der Suche nach Lösungen für globale Herausforderungen gesteigert werden. In allen drei Workshopmodulen wird an der Fähigkeit, bei der Gestaltung eines neuen, nachhaltigen und solidarischen Agrar- und Ernährungssystems mitzuwirken, gearbeitet. Da das Agrar- und Lebensmittelsystem zum Teil auf langen, komplexen und globalen Wertschöpfungsketten besteht, geht diese Auseinandersetzung weit über die europäischen Grenzen hinaus. Auch die geschlechterspezifischen Unterschiede in verschiedenen Nationen wird als Teil der Gesellschaftskompetenz im ersten Workshopmodul anhand der Lebenswirklichkeit einer jungen Frau aus Uganda thematisiert. (vgl. BMB 2004:1)

Die Umweltkompetenz wird besonders im ersten Workshopmodul gefördert, da hier am Beispiel des indonesischen Regenwalds die Dimension der Umwelt nicht nur als Ressource, sondern auch als Lebensraum deutlich wird. Im Lehrplan wird diesbezüglich die Problematik von unterschiedlichen Bedürfnissen in Bezug auf die Nutzung des Raumes erwähnt: *„Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen und somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen begründen“* (BMB 2004:1). Anhand eines konkreten Fallbeispiels in Indonesien wird ein aktuelles Dilemma veranschaulicht, wo Palmölkonzerne die indigene Bevölkerung aus dem Regenwald vertreiben und diesen abholzen um weitere Palmölplantagen anzubauen. Es wird das Zerstörungspotential von menschlichem Handeln sowie die Interessensgegensätze von verschiedenen Bevölkerungsgruppen, welche Nutzungsrechte für einen bestimmten Raum für sich beanspruchen erkennbar. Dieses Praxisbeispiel soll den Einfluss von Kapital großer Konzerne auf nationale Raumordnungsmaßnahmen aufzeigen, in denen soziale und ökologische Faktoren nicht berücksichtigt werden. Ein weiterer Bestandteil der Umweltkompetenz ist laut dem BMB (2004:1) die Bewusstmachung der gesellschaftlichen und ökologischen Verantwortung als Individuum: *„Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die „eine Welt“*. Die Bewusstseinsbildung über die gesellschaftliche Verantwortung als Teil des Ganzen sowie die Identifikation als aktive WeltenbürgerIn sind, dem Leitbild Globalen Lernens entsprechend, ebenfalls wesentliche Lernziele des Workshops.

Um diese angeführten Kompetenzen zu erlangen, wurden alle Arbeitsaufträge des Workshops unter Berücksichtigung der Kompetenzorientierung erstellt (siehe Kapitel 2.5.3).

2.6.3 PARADIGMEN: Basiskonzepte

Um Leitbegriffen wie Mehrperspektivität und Transparenz der bereits ausgeführten didaktischen Leitprinzipien (siehe Kapitel 2.7.2) gerecht zu werden, wird im folgenden Abschnitt anhand der Basiskonzepte beschrieben werden, nach welchen Kriterien und Perspektiven die Inhalte des Workshops vermittelt werden sollen. *What about food?* zeigt eine Reihe von Synergien zu den Basiskonzepten des 2016 erschienen, semestrierten Lehrplans der AHS-Oberstufe auf. Die Basiskonzepte sollen durch *„fachliche Ideen und Konzepte“* der Bezugswissenschaften einen Betrag zur

fachdidaktischen Planung eines handlungs- und kompetenzorientierten Unterrichts leisten (vgl. BMB 2016). Der semestrierte Lehrplan zeigt zudem eine Aufgeschlossenheit in Bezug auf Mehrperspektivität und konstruktivistischen Wirklichkeitszugängen:

„Durch die Brille der Basiskonzepte betrachtet, lernen Schülerinnen und Schüler Sachverhalte in geographischer und ökonomischer Perspektive zu (de)konstruieren, zu strukturieren, zu problematisieren und hieraus reflektierte Handlungen zu entwickeln“ (BMB 2016).

Wie bereits aus diesem Zitat hervorgeht, erweitern die folgenden Basiskonzepte die Synergien zwischen Globalem Lernen und Geographie- und Wirtschaftskunde und in Folge mit dem Workshop *What about food?* maßgeblich.

Raumkonzepte

Im Workshop wird mit unterschiedlichen Raumkonzepten gearbeitet, wobei vor allem die Betrachtungsperspektiven des relationalen Raumes, des Wahrnehmungsraumes und des konstruierten Raumes eingenommen werden. Die Herkunft der Podiumsgäste im Rollenspiel etwa, ist durch die individuellen Beschreibungen und wahrgenommenen Qualitäten des Raumes dem Wahrnehmungsraum zuzuordnen. Die Auseinandersetzung mit dem Globalisierungsprozess insbesondere im zweiten Workshopmodul findet zum Teil im relationalen Raum statt, da auf weltumspannende Verflechtungen und Beziehungen zwischen Orten im globalen Ernährungs- und Agrarsystem eingegangen wird. Der konstruierte Raum wird beispielsweise im ersten Workshopmodul relevant, in welchem die zunehmende industrielle Agrarstruktur den Förderkriterien der europäischen Agrarpolitik gegenübergestellt wird. (vgl. BMB 2016)

Diversität und Disparität

Soziale und ökonomische Disparitäten stellen den Kern der Problemanalyse der drei Workshopmodule dar. Dabei werden regionale und soziale Unterschiede verschiedener Individuen analysiert und nach möglichen Ursachen dieser Disparitäten in den Bereichen *Wirtschaftsordnung, Wirtschaftspolitik, Agrarpolitik, Finanzsystem, Demokratische Entscheidungsfindung* und *KonsumentInnen* gesucht. Im Zuge dessen wird nicht, wie im Lehrplan (BMB 2016), ausschließlich im wirtschaftlichen Bereich nach top-down Lösungen gesucht, sondern es werden auch bottom-up Lösungsansätze diskutiert. (vgl. BMB 2016)

Maßstäblichkeit

Die Maßstäblichkeit wird durch die im Workshop thematisierten globalen Zusammenhänge und individuellen Handlungsoptionen relevant. Es werden Problem- bzw. Fragestellungen bezüglich eines nachhaltigen und solidarischen Ernährungssystems auf einer Mikro- und Makroebene betrachtet und Lösungen für den jeweiligen Maßstabsbereich erarbeitet. (vgl. BMB 2016)

Wahrnehmung und Darstellung

Im Sinne der Mehrperspektivität sollen im Workshop verschiedene Weltbilder verglichen und dadurch dekonstruiert werden. Die Perspektivenabhängigkeit jedes Wissens und jedes Weltbildes soll deutlich gemacht werden. Auf diese Weise soll die eigene Wahrnehmung sowie die interessensgeleitete, mediale Kommunikation reflektiert und kritisch hinterfragt werden. (vgl. BMB 2016)

Kontingenzt

Monokausale Erklärungen und singuläre Lösungen werden vermieden, denn, wie auch im Lehrplan festgehalten, sind „absolute Wahrheitsansprüche bei der (Er)klärung von Sachverhalten und Prozessen [...] nicht haltbar“ (BMB 2016). Durch das Kontingenztprinzip sollen Lernende motiviert werden durch mehrperspektivische Betrachtung ihre eigenen Standpunkte, Urteile und Weltbilder bilden können. (vgl. BMB 2016)

Nachhaltigkeit und Lebensqualität

Gelebte Nachhaltigkeit und Solidarität werden im Lehrplan als Voraussetzung für eine hohe Lebensqualität aller Menschen erachtet (vgl. BMB 2016). Für die Förderung der Solidarität wird im Workshop auf die Relevanz von Fair-Trade-Lebensmitteln sowie des Konzepts Solidarischer Landwirtschaft aufmerksam gemacht. In Bezug auf die Balance zwischen dem Umwelt-Menschen-System wird als Handlungsoption der Konsum von saisonalen, regionalen, biologischen Lebensmitteln vorgeschlagen. (vgl. BMB 2016)

Interessen, Konflikte, Macht

Dieses Basiskonzept ist im Teil der Problemanalyse im Workshop sehr dominant vertreten. Die Analyse reicht von globalen Machtkonzentrationen,

interessengeleiteten, undemokratischen Entscheidungsprozessen, Interessenskonflikte, Verteilungsfragen, der Analyse der GewinnerInnen und VerliererInnen des Globalisierungsprozesses, soziale, ökologische und ökonomische Abhängigkeiten bis hin zur Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen und Handlungsoptionen. (vgl. BMB 2016)

Arbeit, Produktion und Konsum

Im Workshop wird besonders auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit bzw. politischen Partizipationsfähigkeit- und Bereitschaft wertgelegt, indem die Lernenden Mitgestaltungsmöglichkeiten durch ihr Ess- und Konsumverhalten kennenlernen (vgl. BMB 2016).

Märkte, Regulierung und Deregulierung

Im Workshop wird das „*Spannungsfeld zwischen Markt, Staat und institutionellen Arrangements*“ (BMB 2016) genau unter die Lupe genommen. Insbesondere wird der globalisierte Lebensmittelmarkt aus den Gesichtspunkten *Marktmacht* und *Wettbewerbsverzerrung* analysiert (vgl. BMB 2016).

Gesundheit und Bewegung

Der Zusammenhang zwischen Essen, Gesundheit, Arbeitsbedingungen, Lebensqualität und Umweltbedingungen wird besonders im Rollenspiel des ersten Workshopmoduls behandelt. Somit soll die eigene Gesundheit und die anderer Menschen eine Inwertsetzung erfahren und Möglichkeiten der eigenen Einflussnahme darauf erkannt werden. (vgl. BMB 2016)

2.6.4 INHALTE: Lehrstoff

Nach der Ziele-Inhalte-Methoden-Relation nach JANK und MEYER (2008:56) soll die Beschäftigung mit inhaltlichen Themenfelder zur Erreichung der allgemeinen Zielorientierung sowie der Ausbildung von Kompetenzen beitragen. *What about food?* weist, neben den bereits angeführten Synergien mit den Basiskonzepten und angestrebten Kompetenzen des Unterrichtsfaches Geographie- und Wirtschaftskunde, großflächige Deckungsgleichheiten mit den inhaltlichen Schwerpunkten des Lehrplanes im Kapitel „*Lehrstoff*“ auf. Insbesondere in den Semestern 1,2,3,4 und 7 der 5., 6. und 8. Klasse finden sich zahlreiche inhaltliche

Parallelen, zu welchen im weiteren Verlauf Bezüge zu den Workshopmaterialien hergestellt werden.

Einerseits setzt sich der Workshop, ausgehend von Lebensmitteln, intensiv mit der Betrachtung der Welt aus einer gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und ökologischen Perspektive, als auch den Wechselwirkungen zwischen Mensch, Wirtschaft und Natur auseinander und thematisiert die daraus resultierenden Krisen. Des Weiteren bestehen auch deutliche Bezüge zum Lehrplan der 8. Klasse AHS zu den Themen *„Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern“* sowie *„Politische und ökonomische Systeme vergleichen“* (BMB 2016). Durch die vorrangig kritisch-emanzipatorischen, konstruktivistischen und oftmals ergebnisoffenen Aufgabenstellungen der Workshopmodule, sind die Komplexität sowie das Ergebnis der Auseinandersetzung von dem (Vor-)Wissen, Fähigkeiten und der Motivation der Teilnehmenden abhängig. Aus diesem Grund eignet sich der Workshop *What about food?* für alle angeführten Schulstufen bzw. Altersgruppen.

Lehrplanbezug: 1. und 2. Semester (5.Klasse)

Das übergeordnete Thema der 5. Klasse ist *„Die soziale, ökonomische und ökologisch begrenzte Welt“* (BMB 2016), welche wiederum in weitere Themenbereiche gegliedert ist:

Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren

Insbesondere das erste Workshopmodul setzt sich mit Gliederungsmöglichkeiten der Welt *„[...] nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen [...]“* auseinander (BMB 2016). Im Zuge eines Rollenspiels werden verschiedene kulturelle und ökonomische Voraussetzungen von sieben Menschen unterschiedlicher Herkunft beleuchtet. Vordergründig wird die Lebenswelt dieser Personen beschrieben, wodurch indirekt auch kulturell geprägte Umgangsformen wie etwa die Stellung der Frau sichtbar werden. Auch die Auswirkungen von Beschlüssen der europäischen Agrarpolitik auf die Lebenswelt von Bauern und Bäuerinnen sowie die daraus entstehenden Dynamiken werden thematisiert. Vor allem die Diskrepanz zwischen den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln als auch der individuelle Bezug und die Wertschätzung von Lebensmitteln werden im Vergleich deutlich. Durch die Betrachtung des globalen Ernährungssystems aus sieben verschiedenen Perspektiven kristallisiert sich als primäre Gliederung der Erde die Unterscheidung zwischen Globalem Norden und Globalem Süden heraus. Welche Probleme,

Bedürfnisse und Wünsche Menschen sowohl im Globalen Süden als auch im Globalen Norden haben, wird in der Podiumsdiskussion ausführlich erörtert. (vgl. BMB 2016)

Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren

Durch die im ersten Workshopmodul gewährten Einblicke in die Lebenswelt von Menschen unterschiedlicher Herkunft werden die Probleme, vor denen diese Menschen tagtäglich stehen, deutlich. In der Podiumsdiskussion werden in weiterer Folge auch die Hintergründe und Ursachen dieser Probleme eruiert. Im Rollenspiel argumentieren die Teilnehmenden aus der Perspektive dieser Menschen, wodurch die Empathie gegenüber diesen Personen gestärkt und das Verständnis für Ursachen von räumlicher Mobilität in diversen Gesellschaften erlangt wird. (vgl. BMB 2016)

Wirtschaftliche Bedürfnisse der Menschen bewerten

Wie im Lehrplan (BMB 2016) vorgesehen findet innerhalb des Workshops auch eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit Differenzen wirtschaftlicher Bedürfnisse von Menschen statt. Darüber hinaus werden insbesondere im ersten Workshopmodul „*wirtschaftliche[r] Ungleichheiten*“ auf der Welt beleuchtet und mögliche Ursachen diskutiert. Anhand von regionalen Beispielen, wie etwa vom eingeschränkten Zugang der Bevölkerung zur knappen Ressource Boden in Indonesien, wird „*politisches Handeln*“ gemäß der Interessen transnationaler Unternehmen analysiert. Des Weiteren werden „*weltwirtschaftliche Strukturen*“ diskutiert, welche u.a. ungleiche wirtschaftliche Entwicklungschancen von Nationalstaaten, niedrige Löhne und menschenunwürdige Arbeitsbedingungen hervorrufen. (ebd.)

Lehrplanbezug: 3. Semester (6. Klasse, Kompetenzmodul 3)

Das Leitthema des 3. und 4 Semesters lautet „*Vielfalt und Einheit- Das neue Europa*“ (vgl. BMB 2016), welches in folgende Unterkapitel gegliedert ist:

Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren

Auch konkrete, räumlich verortete Nutzungskonflikte und deren Ursachen werden im neuen semestrierten Lehrplan für die AHS-Oberstufe (BMB 2016) festgehalten:

„*Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären*“.

Die Relevanz des vorhandenen Naturraumpotentials und insbesondere dessen Verfügbarkeit für die landwirtschaftliche Bewirtschaftung von Einzelpersonen soll gemäß dem Lehrplan im räumlichen Kontext von Europa in Geographie- und Wirtschaftskunde behandelt werden. Diese Betrachtung des Raumes wird im Workshop *What about food?* weniger von einer physiogeographischen Perspektive beleuchtet, sondern vielmehr aus der Sicht der Raumplanung und Raumordnung. Im ersten Workshopmodul wird ein regionaler Konflikt über die Nutzung der begrenzten Ressource Boden am Beispiel der Lebensrealität eines Mädchens aus Indonesien gezeigt, wo große Teile des Landes bereits privatisiert und an Palmölkonzerne verkauft wurden. An diesem Beispiel findet ein Nutzungskonflikt zwischen der heimischen Bevölkerung und ausländischen InvestorInnen statt, welcher indirekt durch die steigende Nachfrage nach Palmöl verstärkt wird. In diesem Zusammenhang wird darauf aufmerksam gemacht, in wie vielen Supermarktprodukten Palmöl enthalten ist, um ein bewussteres Konsumverhalten in Bezug auf Palmöl bei den Teilnehmenden zu fördern. (vgl. BMB 2016)

Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern

Im ersten Workshopmodul wird das in der 6. Klasse bzw. 3. Semester angestrebte Ziel aufgegriffen: „*Gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen*“ (BMB 2016). Anhand der Thematisierung der EU-Vermarktungsnormen wird auf deren Auswirkungen auf den Alltag der Lernenden sowie auf das Leben von LandwirtInnen eingegangen. Des Weiteren wird anhand der Saatgutverordnung der Einfluss der Europäischen Union auf die nationale Agrarstruktur verdeutlicht und die eigene Mitgestaltung des lokalen Ernährungssystems thematisiert. (vgl. BMB 2016)

Außerwert- und Inwertsetzung von Produktionsgebieten beurteilen

Im Lehrplan findet sich diesbezüglich folgender Lehrauftrag: „*Strukturen und Wandel landwirtschaftlicher und industrieller Produktionsbedingungen in Europa vergleichen*“ (BMB 2016). Dieser Themenbereich wird allen voran in den Stationen 5 und 6 des zweiten Workshopmoduls behandelt, in dem ein in Europa fortschreitender landwirtschaftlicher Strukturwandel am Beispiel der Konzepte *Food-Cooperatives* und *Solidarischer Landwirtschaft* veranschaulicht wird. Im ersten Workshopmodul wiederum wird auf die Dominanz von industrieller Landwirtschaft eingegangen und

gezeigt, wie diese die landwirtschaftliche Struktur, Arbeitsbedingungen, Menschen, Lebensmittel und Landschaften prägt. (ebd.)

Lehrplanbezug: 4. Semester (6. Klasse, Kompetenzmodul 4)

Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik bewerten

Die im Lehrplan (BMB 2016) formulierten Lehraufträge werden im Workshop umfassend behandelt: *„Träger, Instrumente, Funktionsweise und Ziele der Wettbewerbs- und Regionalpolitik erkennen und kritisch bewerten.“* Es wird auf die Auswirkungen der Vergabekriterien der Agrarsubventionen der Europäischen Union auf den Wettbewerb in der Lebensmittelproduktion und in weiterer Folge auf die Existenz von Kleinbäuerinnen und Kleinbauern in Österreich eingegangen. Des Weiteren wird gezeigt, wie durch großindustrielle Herstellung von Lebensmitteln diese unter ihrem Herstellungswert produziert werden können und damit kleine, lokale Bauern und Bäuerinnen nicht mehr wettbewerbsfähig sind. Gleichmaßen werden die Probleme von großindustriellen Landwirtschaften dargelegt. (ebd.)

Regionale Entwicklungspfade vergleichen

Sowohl im ersten als auch im zweiten Workshop wird *„Die Bedeutung grenzüberschreitender Zusammenarbeit für die Raumentwicklung [...]“* (BMB 2016) thematisiert. Anhand von regionalen Beispielen wird gezeigt, wie etwa Lebensmittelspekulation am globalen Finanzmarkt zu Hungerkrisen in Indonesien führen kann. Des Weiteren wird anhand eines Beispiels aus Uganda erläutert, wie transnationale Konzerne durch günstig produzierte Lebensmittel die Lebensmittelpreise des jeweiligen Landes unterbieten und damit Kleinbäuerinnen und Kleinbauern die Lebensgrundlage nehmen können. Mögliche Schattenseiten einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Sinne der Arbeitsteilung im globalen Ernährungssystem werden anhand von der Lebenswirklichkeit eines ecuadorianischen Erntehelfers auf einer Bananenplantage aufgezeigt. (ebd.)

Lehrplanbezug: 7. Semester (8. Klasse, Kompetenzmodul 7)

Chancen und Gefahren der Globalisierung erörtern

Der eigene *„Standort bzw. die lokale Betroffenheit in Prozessen der Globalisierung in Bezug auf persönliche Chancen und Risiken [...]“* (BMB 2016) sind wesentliche Fragen, denen besonders im Workshopmodul *Stationenlernen* durch die Analyse der

Zusammenhänge zwischen der eigenen Ernährung und dem globalen Ernährungssystem nachgegangen wird. Daran anschließend wird im ersten Workshopmodul ein weiteres Themenfeld, die *„Auswirkungen ökonomischer Globalisierung [...]“* (BMB 2016), in Bezug auf deren soziale Folgen anhand konkreter Beispiele diskutiert. Darüber hinaus erarbeiten die Lernenden in allen Workshopmodulen *„Strategien individuell, betrieblich und gesellschaftlich nachhaltigen Handelns [...]“* (BMB 2016), wie etwa den Konsum regionaler, saisonaler, biologischer, Fair-Trade-Lebensmittel sowie die Partizipation in Food-Cooperatives oder Solidarischen Landwirtschaften. (ebd.)

Politische und ökonomische Systeme vergleichen

Das Kernthema der Problemanalyse aller Workshopmodule spiegelt sich in resümierter Form in dieser Formulierung des Lehrplans wieder: *„Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen (BMB 2016)“*. In diesem Zusammenhang werden des Weiteren auch *„Formen, Möglichkeiten und Risiken der Entwicklungszusammenarbeit [...]“* (BMB 2016) diskutiert, wobei der Schwerpunkt auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten als KonsumentInnen und ProduzentInnen gelegt wird. Mit der Thematisierung der fortschreitenden Machtkonzentration am globalen (Lebensmittel-)Markt, der Einflussnahme und Macht transnationaler Konzerne sowie der Entdemokratisierung in agrarpolitischen Fragen auf globaler Ebene werden *„Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen [...]“* (BMB 2016) analysiert.

Politische Gestaltung von Räumen untersuchen

Die *„Ziele, Gestaltungsspielräume und Auswirkungen der Raumordnung [...]“* (BMB 2016) werden anhand eines regionalen Beispiels in Indonesien erklärt, wo die Veräußerung von landwirtschaftlicher Fläche, bzw. Wohnfläche der eigenen Bevölkerung an transnationale Konzerne kritisch hinterfragt wird. (ebd.)

2.7 WIE? Methodik

Der Begriff *Methode* leitet sich vom griechischen Wort *methodos* ab und bedeutet *„Weg der Untersuchung“* bzw. *„Darstellungsweise“* (Köck 2012:98). Die methodische Planung bezieht sich auf das *Wie* der Lehr- und Lernprozesse und beinhaltet die Entscheidung über die vorläufige Vorstrukturierung des Unterrichts (vgl. ENGELHARD, OTTO 2015:336). MEYER (2015a:123) schreibt den Teilbereichen der Methodik

unterschiedliche Maßstäbe zu, welche von der Makroebene zur Mikroebene reichen. Die Makromethodik enthält methodische Großformen wie etwa Projekte, Offenen Unterricht und Exkursionen. Die Ebene der Mesomethodik umfasst die Sozialform, die Aktionsform sowie methodische Prinzipien. Auf der Mikromethodik befinden sich Verfahren, mit denen der Unterrichtsprozess angetrieben wird. (ebd.) Im Workshop *What about food?* entsprechen die Operatoren sowie der Einsatz diverser Medien in Form von Text- und Bildimpulsen der Mikromethodik.

2.7.1 MAKROEBENE

Grundformen

MEYER (2008:45) spricht auf der Makroebene von „*Grundformen*“ oder „*Großformen*“ des Unterrichts, welche die „*Modellierungen des didaktisch-methodischen Handelns*“ meinen. MEYER unterscheidet zwischen den folgenden fünf Grundformen: gemeinsamer Unterricht, Freiarbeit, Lehrgänge, Projektarbeit und Marktplatzarbeit (ebd.). Das zweite Workshopmodul (Stationenlernen) von *What about food* lässt sich der individualisierten Grundform „*Freiarbeit*“ zuordnen. Sowohl das erste Workshopmodul (Rollenspiel) als auch das dritte Workshopmodul (szenische Zukunftswerkstatt) entspricht der kooperativen Grundform „*Projektarbeit*“ (ebd.: 61-64).

2.7.2 MESOEBENE

Aktionsformen

Unter Aktionsformen werden Methoden wie Fantasiereisen, Stationenlernen, Mysteries, Dilemmadiskussion und Experimente verstanden (vgl. MEYER 2015b:122f). Der Workshop *What about food?* ist in drei große Blöcke gegliedert, welche in einem Zeitraum von acht bis neun Schulstunden umgesetzt werden können. Die Blöcke entsprechen den Aktionsformen Rollenspiel, Stationenlernen und einer „szenischen Zukunftswerkstatt“. Diese drei Workshopmodule sind, im Sinne des Lernprozesses, in chronologischer Reihenfolge angeführt und bauen prinzipiell inhaltlich aufeinander auf. Die Workshopmodule können jedoch auch unabhängig voneinander verwendet werden, da detailliertes Vorwissen für die einzelnen Blöcke zwar wünschenswert, jedoch nicht erforderlich ist.

Rollenspiel

Hilbert MEYER (1989:346f) unterscheidet bei didaktischen Spielen zwischen den Interaktionsspielen, Simulationsspielen und szenischen Spielen. Das Rollenspiel wird in der Kategorie der Simulationsspiele verortet. Es wird zwischen gelenkten und offenen Rollenspielen differenziert, wobei es sich im ersten Workshopmodul um ein offenes Rollenspiel handelt, da die Lernenden die Möglichkeit haben in ihrer Rolle flexibel, kreativ und konstruktiv zu argumentieren (vgl. MEYER 2015e:158). Das Rollenspiel bietet sich als erstes Workshopmodul an, da im Zuge der Simulation spielerisch ein großer Teil der Inhalte des Workshops transportiert werden (vgl. RINSCHDE 2003:261). MEYER (1989:348f) beschreibt Rollenspiele als Arbeit an der eigenen Haltung durch Selbsterfahrung. Das Einnehmen einer anderen Rolle führt zur Sensibilisierung der Lernenden auf „Wertvorstellungen, Perspektiven und Verhaltensweisen“ anderer Menschen (MEYER 2015e:156). Durch diese komplexe Methode können Lernende Empathie gegenüber den Gedanken, Gefühlen und Handlungen anderer Menschen aufbauen (vgl. MEYER 1989: 358). Ein weiteres Ziel des Rollenspiels ist es, durch die Auseinandersetzung mit diversen Rollen dahinterstehende soziale und ökonomische Strukturen zu erkennen und sich der eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Phantasien diesen gegenüber bewusst zu werden. Übergeordnetes Lernziel des Rollenspiels ist es, eine „soziale Handlungskompetenz“ aufzubauen (ebd.:362). SELBY und RATHENOW (2003:301) empfehlen die Aktionsform des Rollenspiels für Globales Lernen, da soziale Kompetenzen wie „Verhandlungsführung, Entscheidungsfindung oder Konfliktbearbeitung“ sowie die Unterstützung kreativen Denkens gefördert werden.

Das Rollenspiel des ersten Workshopmoduls findet in Form einer simulierten Podiumsdiskussion im Rahmen des internationalen Kongresses *What about food?* statt. Ausgehend von der Lebensrealität von sieben Persönlichkeiten wird auf die ökologischen und vor allem sozialen Problematiken im zunehmend globalisierten Agrar- und Lebensmittelsystem eingegangen. Es sollen globale wirtschaftspolitische Zusammenhänge sowie deren Auswirkungen auf Einzelpersonen verdeutlicht werden. Die Betrachtung des globalen Lebensmittelsystems wird sowohl aus der Perspektive von KonsumentInnen als auch von der Perspektive von ProduzentInnen betrachtet. Das Ziel ist es, ganzheitliche und differenziertere Einblicke darüber zu erlangen, *welche Lebensmittel wo, wie, von wem und unter welchen Bedingungen* produziert

und verteilt werden. Durch Erzählungen aus der Lebenswelt von sieben Persönlichkeiten unterschiedlicher Herkunft, Geschlecht, Alter und Berufsgruppe soll die Empathie und das Verständnis für die heterogenen Voraussetzungen, Probleme und Wünsche dieser Menschen gefördert werden. Durch den Perspektivenwechsel sollen Probleme auf differenzierte Weise wahrgenommen, Ursachen und Zusammenhänge erkannt und unser Lebensmittelsystem kritisch durchleuchtet werden. Im Sinne eines konstruktiven Zugangs zu globalen Herausforderungen werden neben einer umfassenden Problemanalyse auch die Bedürfnisse und Wünsche der sieben Podiumsgäste ausgetauscht. Auf Basis der erhaltenen Informationen und Einblicke sollen die Teilnehmenden zum Abschluss im Plenum aus eigener Perspektive argumentieren, welche Erkenntnisse sie durch diese Auseinandersetzung gewonnen haben und welche Werte sie sich in einem nachhaltigen und solidarischen Agrar- und Lebensmittelsystem wünschen würden.

Stationenlernen

Das Stationenlernen ist eine Aktionsform, die dem Konzept des offenen Lernens zuzuordnen ist. Seine historischen Wurzeln liegen in der Reformpädagogik als auch in Reformschulen wie etwa Waldorf-Schulen, Montessori-Schulen und Jena-Plan-Schulen. Individualisierung, SchülerInnen- sowie Handlungsorientierung sind Schlüsselbegriffe von offenem Lernen (vgl. MEYER 2015f:202). Im Zuge des Stationenlernens erarbeiten die Lernenden den Lerninhalt selbstständig in selbstgewählten Lerngruppen an diversen Lernstationen. Die Arbeitsmaterialien und Arbeitsaufträge der Lernstationen sollen möglichst abwechslungsreich gestaltet sein. Die Anzahl der zu bearbeitenden Stationen sowie der jeweilige Bearbeitungszeitraum kann vorgegeben oder im Sinne der Differenzierung von den Lernenden selbst bestimmt werden (vgl. RINSCHKE 2003:269). Das Grundprinzip des Stationenlernens ist nach MEYER (2015d:154) das selbstständige Arbeiten der Lernenden, was wiederum bestimmte Anforderungen an die Arbeitsmaterialien stellt. Unter den Anforderungen finden sich von LehrerInnen unabhängiges Lernen in unterschiedlichen Sozialformen und die Förderung von Kreativität und Schlüsselqualifikationen. Es soll auch erforschendes, handlungsorientiertes und lösungsorientiertes Lernen ermöglicht werden. (ebd.)

Das zweite Workshopmodul findet in Form des Stationenlernens statt und setzt sich von unterschiedlichen Zugängen mit dem Agrar- und Lebensmittelsystem auseinander. In der Station 1 wird über das eigene Ess- und Konsumverhalten reflektiert. Die Stationen 2 und 4 widmen sich der Problemanalyse auf wirtschaftspolitischer und gesellschaftlicher Ebene. Station 3 stellt die soziale Bewegung *Ernährungssouveränität* als konzeptionellen Lösungsansatz für die im Rollenspiel sowie durch die Station 2 und 4 analysierten Problematiken vor. Die Stationen 5 und 6 stellen Initiativen nach dem Konzept *Ernährungssouveränität* vor, welche im Begriff sind, ein solidarisches und nachhaltiges Ernährungssystem aufzubauen. Im Folgenden werden die einzelnen Stationen in Bezug auf deren Inhalt, die verwendeten Medien und deren Lernziele skizziert.

Die erste Station widmet sich sowohl der kritischen Analyse und Reflexion über das eigene Ess- und Konsumverhalten als auch dessen ökologische und soziale Auswirkungen. Durch diese intensive Auseinandersetzung soll auf die Verantwortung und Selbstwirksamkeit als KonsumentIn aufmerksam gemacht werden.

In der zweiten Station werden, ausgehend von diversen Karikaturen, das Agrar- und Lebensmittelsystem sowie gesellschaftliche Werte und Trends kritisch hinterfragt.

In der dritten Station wird die soziale Bewegung Ernährungssouveränität durch einen Impulstext vorgestellt und die Grundstrukturen und –werte eines solidarischen und nachhaltigen Ernährungssystems erarbeitet.

Station 4 befasst sich mit der Machtkonzentration in der Lebensmittelindustrie, den dadurch entstehenden Problemen für KonsumentInnen und ProduzentInnen. Neben der Thematisierung des Zusammenhangs zwischen Macht und Verantwortung wird auch über die Beeinflussungs- und Handlungsmöglichkeiten als KonsumentIn diskutiert.

Station 5 stellt das Konzept von Food-Coops vor: Unabhängige und basisdemokratisch organisierte Lebensmittelkooperativen, in denen sich immer mehr Menschen zusammenschließen um ökologisch und sozial gerecht hergestellte Lebensmittel von regionalen ProduzentInnen zu beziehen. Ziel ist es, perspektivenabhängige Vor- und Nachteile dieses Konzepts für Produzierende und Konsumierende zu erarbeiten und den eignen Standpunkt zu diesen Initiativen zu finden.

In Station 6 wird das Konzept der *Solidarischen Landwirtschaft* bzw. *CSA (Community Supported Agriculture)* aus unterschiedlichen Perspektiven von Mitgliedern geschildert. Aufgabe ist es, eine der Personen in einem Interview zu vertreten und

Auskunft über die Vor- und Nachteile dieses Konzepts zu geben. Durch das Kennenlernen von unterschiedlichen Zugängen und Beweggründen, soll die eigene Positionierung zur *Solidarischen Landwirtschaft* erreicht werden.

Im Argumentations-Kugellager soll der eigene Standpunkt gegenüber den Konzepten *Food-Cooperatives* und *Solidarische Landwirtschaft* gefunden, argumentiert und begründet werden.

Als Ergebnissicherung des Stationenlernens werden die bearbeiteten Themen, Begriffe und Konzepte im Zuge des interaktiven Spiels *Activity Xtreme* wiederholt und gefestigt.

Für die Umsetzung des Stationenlernens werden die folgenden zwei Möglichkeiten vorgeschlagen. Offenes Lernen wird gefördert, indem weder Bearbeitungszeit, Gruppengröße, Reihenfolge und Anzahl der Stationen vorgegeben werden. Diese Variante nimmt Zeit in Anspruch, lässt jedoch eine individualisierte Befassung der Lernenden mit den einzelnen Stationen zu.

Sind die Zeitressourcen knapp, so kann das Stationenlernen in einer von der Lehrperson festgelegten Zeitstruktur stattfinden. In diesem Fall werden 25min pro Station als Zeitrahmen und 4-5 Personen pro Station empfohlen. Soll die Anzahl der Stationen aufgrund mangelnder Zeitressourcen oder wegen einer geringen TeilnehmerInnenanzahl reduziert werden, wird aufgrund der Evaluierungsergebnisse empfohlen, die Stationen 5, 6, 1, 2 als obligatorische und die Stationen 4 und 3 als optionale Stationen anzubieten.

Szenische Zukunftswerkstatt

Das dritte Workshopmodul findet in einer speziellen Form der Aktionsform „*Zukunftswerkstatt*“ statt. Das Ziel dieser Lernmethode ist nach HOFFMANN (2015: 178) die Teilhabe und Mitgestaltung in der demokratischen Gesellschaft als auch die Förderung der kollektiven Problemlösekompetenz im ökologischen und gesellschaftlichen Kontext. Ausgangspunkt der Methode ist die Überzeugung, dass die Basis für gesellschaftliche Veränderung in der freien Artikulation unkonventioneller Lösungsentwürfe gründet. Die Aktionsform Zukunftswerkstatt weist eine hohe Handlungsorientierung und Kooperation zwischen den Lernenden auf und zielt darauf ab Visionen zu kreieren. Es sollen Kreativität, vorausschauendes und vernetztes Denken als auch die „*Handlungs-, Urteils-, Bewertungs-, Argumentations-, und Kommunikationskompetenz*“ gefördert werden (ebd.). Die Zukunftswerkstatt wird in

drei Phasen absolviert. In der sogenannten *Kritikphase* identifizieren die Lernenden konkrete Probleme und definieren somit den Ist-Zustand. In der *Utopiephase* erarbeiten die Lernende ohne Einschränkungen, Kritik oder Wertungen eigene Wünsche, Träume, Visionen und Lösungsansätze. In der *Umsetzungsphase*, wird im Plenum über die Realisierung des gewonnenen Lösungsansatzes diskutiert. (ebd.)

Im dritten Workshopmodul wird die Aktionsform Zukunftswerkstatt mit der Methode des szenischen Spiels kombiniert. Die Kommunikation in der Zukunftswerkstatt wird durch ein sogenanntes „*freies darstellendes Spiel*“ (MEYER 1989:349) vollzogen. Durch eine theatrale, nonverbale Darstellungsweise sollen die von den Lernenden erarbeitete Kritik und die entstandenen Visionen in Bezug auf das Agrar- und Lebensmittelsystem verbildlicht und emotional vertieft werden. Es handelt sich um eine ergebnisoffene, individuelle, affektive und dynamische Form der Wiederholung und Vertiefung der Thematik „soziale Krisen und Ernährungssouveränität“.

Sozialform

Die Sozialform beschreibt wie Lehrende und Lernende als auch Lernende untereinander kooperieren. Dabei muss die Sozialform dem jeweiligen Unterrichtsschritt bzw. Lernziel angepasst sowie der Lernkompetenz zuträglich sein (vgl. MEYER 2015c:124). Es wird zwischen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Klassenunterricht unterschieden (vgl. MEYER 2015b:123). In allen Workshopmodulen ist die Kleingruppenarbeit die am häufigsten eingesetzte Sozialform. Grund dafür sind einerseits die dazugehörigen Methoden, welche in Kombination mit der Sozialform den Lernzielen des Workshops zuträglich sind. Denn nach SELBY und RATHENOW (2003:30) wird in Diskussionen in Kleingruppen die „*Urteils- und Entscheidungsfindung*“ als auch das aktive Zuhören und kreatives Denken begünstigt. Die Sozialform der jeweiligen Phasen des Workshops *What about food?* ist in den Planungsmatrizen einsehbar (siehe Kapitel 2.11.1) Die Anzahl der Lernenden variiert idealerweise zwischen 15 und 30 Personen.

Didaktische und methodische Leitprinzipien

Der konzipierte Workshop *What about food?* orientiert sich neben den Prinzipien Globalen Lernens an den allgemeinen und fachspezifischen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans (vgl. BMB 2016) als auch an den didaktischen und

methodischen Prinzipien des „*fachdidaktische[n] Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung*“ der Universität Wien (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012:46). Die leitenden Prinzipien der Lehr- und Lernprozesse des Workshops *What about food?* sind in der folgenden Graphik einsehbar und im Anschluss erklärt:

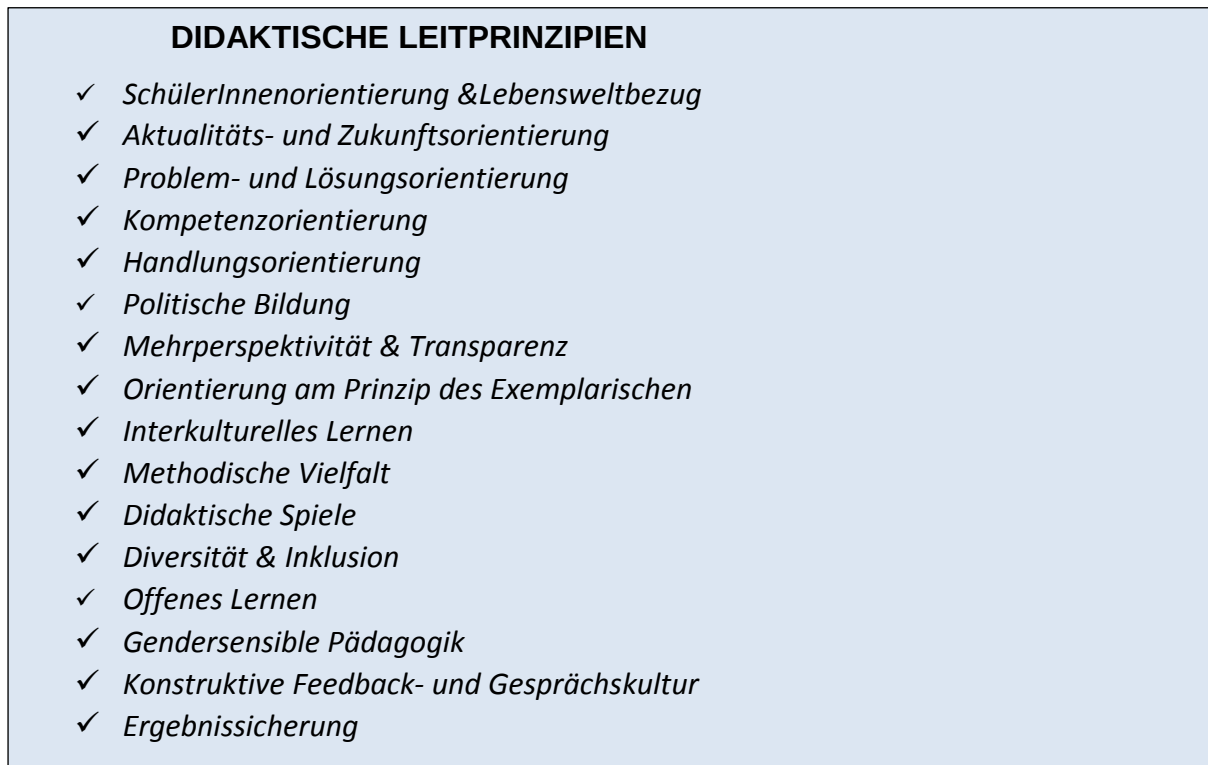


Abbildung 9: Didaktische Leitprinzipien? (Vgl. PICHLER und VIELHABER 2012:46, BMB 2016, Eigene Darstellung)

SchülerInnenorientierung & Lebensweltbezug

Die Workshopmodule zeichnen sich durch ihre SchülerInnenorientierung aus, da die SchülerInnenaktivität und eigenständiges Lernen in den Workshopmodulen sehr hoch ist und die Lehrkraft lediglich eine Coaching-Rolle im Hintergrund übernimmt. Der Lebensweltbezug ist dadurch stetig vorhanden, da durch das Leitthema *Essen* bei allen SchülerInnen ein direkter, allgegenwärtiger und konkreter Lebensweltbezug besteht.

Aktualitäts- und Zukunftsorientierung

Durch den Anknüpfungspunkt des eigenen Essens im globalen, sozialen Kontext ist die Aktualitäts- und Zukunftsorientierung der Thematik automatisch gegeben.

Problem- und Lösungsorientierung

Alle Workshopmodule sind bereits aufgrund ihres strukturellen Aufbaus problem- und lösungsorientiert. Denn in der ersten Hälfte der Workshopmodule widmen sich die SchülerInnen jeweils einer umfassenden Problemanalyse, worauf sie im Anschluss ermutigt werden, eigene Lösungsansätze zu entwerfen.

Kompetenzorientierung

Um die reflektierte und verantwortungsvolle Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der SchülerInnen im globalen Kontext zu fördern, wurden alle Aufgabenstellungen mithilfe von Operatoren aus allen drei Anforderungsbereichen erstellt.

Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung wird dahingehend gefördert, indem der Schwerpunkt der Inhaltsebene auf Handlungswissen aufbaut, welche Lernenden Handlungsoptionen anbietet, um durch das eigene Essverhalten im globalen Kontext und unter den Leitbegriffen Solidarität und Nachhaltigkeit gestalten zu können.

Politische Bildung

Politische Bildung ist ein essentielles Lernziel dieses Workshops. Durch die Förderung kritischer Reflexionen über globale Zusammenhänge und soziale Disparitäten sowie durch die Dekonstruktion von Weltbildern anhand von Perspektivenwechseln soll Mut für eine gesellschaftliche Partizipation und Mitgestaltung im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gemacht werden.

Mehrperspektivität & Transparenz

Im Workshop *What about food?* wird eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit Herstellungsweisen, Strukturen und Lebens- und Arbeitsbedingungen im Kontext der Lebensmittelherstellung angeboten. Es soll ein mehrperspektivischer Zugang zu komplexen, globalen Herausforderungen gefunden werden sowie die Positionen der entsprechenden Perspektiven offengelegt werden. Wie auch im neuen Lehrplan pointiert formuliert, ist das Ziel:

„Die Existenz verschiedener interessensgeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen [...]“ (BMB 2016).

Orientierung am Prinzip des Exemplarischen

Im Workshop wird nach Möglichkeit von konkreten Lebenswirklichkeiten von bestimmten Personen oder den SchülerInnen selbst ausgegangen und die Bedeutung auf Zusammenhänge in größeren Dimensionen übertragen. Ziel ist es, Erkenntnisse und Handlungswissen auf andere Sachverhalte und Situationen transferieren zu können. Im Workshop werden exemplarisch durch persönliche Betroffenheit von Menschen, globale, ökonomische Zusammenhänge und (Macht)Verhältnisse aufgezeigt.

Interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen wird im Zuge des Rollenspiels durch einen wertschätzenden Austausch zwischen Identitäten unterschiedlicher sprachlicher, sozialer, kultureller-, geographischer Herkunft gefördert. Ziel ist es, Verständnis und Empathie für Sichtweisen, Probleme und Wünsche von Menschen aus anderen Kulturkreisen aufzubauen.

Offenes Lernen

Insbesondere im zweiten Workshopmodul wird die offene Lernkultur durch Stationenlernen angeboten, wo sich SchülerInnen auf individualisierte, eigenverantwortliche Weise mit Sachverhalten kritisch auseinandersetzen und in Lerngruppen darüber reflektieren.

Methodische Vielfalt

Unterschiedliche Aktionsformen wie Rollenspiel, Stationenlernen und szenische Zukunftswerkstatt sollen für eine methodische Vielfalt sorgen und abwechslungsreiche Lern- und Arbeitsformen bieten.

Didaktische Spiele

Die Workshopmodule enthalten einen hohen Anteil an ludischem Lernen. Darunter finden sich didaktische Spiele, wie etwa Rollenspiele, Argumentationskugellager, Zukunftswerkstatt und szenische Spiele. Darüber hinaus wurden Spiele der Ergebnissicherung, wie *Activity Xtreme* und *Bienenschwarm* für diesen Workshop entwickelt.

Diversität & Inklusion

Diversität und Inklusion sollen im Workshop durch die Schaffung eines offenen, wertschätzenden und angstfreien Lernklimas erreicht werden, indem die SchülerInnen bewertungs- und diskriminierungsfreie Lern-, Entfaltungs-, und Entwicklungsmöglichkeiten wahrnehmen können.

Gendersensible Pädagogik

Bei den Formulierungen der Arbeitsaufträge sowie der Rollenbeschreibungen wurde auf eine genderbewusste Sprache geachtet und nach Möglichkeit traditionelle, geschlechterspezifische Rollenbilder dekonstruiert.

Konstruktive Feedback- und Gesprächskultur

In der Konzeption der Bildungsmaterialien wurde auf eine wertschätzende Gesprächskultur geachtet, sowie regelmäßige *Feedbackrunden* am Ende der jeweiligen Workshopmodule eingebaut um die eigenen Erfahrungen, Erkenntnisse und Verbesserungsvorschläge mit den anderen Lernenden zu teilen. Dies dient einerseits der Wiederholung und Ergebnissicherung als auch der Optimierung des Workshops. Darüber hinaus trägt es zu einer offenen, kommunikativen und konstruktiven Gesprächs- und Lernatmosphäre bei.

Ergebnissicherung

In allen Workshopmodulen ist eine umfangreiche *Ergebnissicherung* bzw. Wiederholung der gelernten Inhalte und Erkenntnisse vorgesehen, um die Nachhaltigkeit des Lernprozesses zu unterstützen.

2.7.3 MIKROEBENE

Medienwahl

Im Workshop *What about food?* setzen sich die SchülerInnen geleitet durch Medienimpulse narrativer, visueller und informativer Natur und vielseitigen Arbeitsaufträgen mit den Strukturen, Dynamiken, Krisen und Alternativen unseres Agrar- und Ernährungssystems auseinander. Welche Medien und Materialien für die Umsetzung der einzelnen Phasen der Workshopmodule benötigt werden, ist in den Bildungsmaterialien (siehe Kapitel 2.11.2) sowie in den Planungsmatrizen in der Spalte „*Materialien*“ (siehe Kapitel 2.11.1) einsehbar.

Operatoren

Wie bereits erwähnt, wurden alle Arbeitsaufträge des Workshops kompetenzorientiert formuliert. Nach PICHLER (2013:17) müssen kompetenzorientierte Aufgaben einige Kriterien erfüllen. Einerseits sollen sie am Lehrplan orientiert sein und einen konkreten Lebens- bzw. Situationsbezug erkennen lassen. Die Aktualität, der Sinn sowie die erwartete Leistung der Aufgabenstellung sollen für die SchülerInnen erkennbar sein. Um diese Transparenz gewährleisten zu können, besteht die Möglichkeit, die Aufgaben mithilfe eines Operatorensystems zu formulieren.

Unter Operatoren werden Handlungsverben verstanden, welche bei Aufgabenstellungen eingesetzt werden, um Missverständnisse zwischen den prüfenden und geprüften Personen vorzubeugen. Die Verwendung klar definierter Verben aus einem für die geprüften Personen bekannten Repertoire soll den Erwartungshorizont über die erwartete Leistung bei Arbeitsaufträgen definieren. Das Operatorensystem wird idealer Weise gemeinsam mit den SchülerInnen im Unterricht erarbeitet und eingeübt. Die Auswahl dieser Handlungsverben kann und soll in einem stetigen Prozess ausgebaut und verbessert werden. Die Operatoren werden entsprechend ihrer Komplexität drei verschiedenen Anforderungsbereichen (AFB) zugeordnet. Nach dem BMBF gilt es als Optimum, alle drei AFB in einem ausgewogenen Maß in die Aufgabenstellungen zu integrieren (vgl. BMBF 2012: 12).

Das BMBF (2012: 12) schlägt das von KELLER und SCHÖBER entworfene Operatorensystem als Ausgangsrepertoire für eine gemeinsame Erweiterung und Vertiefung im Unterricht vor. Um die Teilnehmenden des Workshops *What about food?* bestmöglich auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung vorzubereiten, orientiert sich die Formulierung der Arbeitsaufträge ebenfalls an dem Operatorensystem nach KELLER und SCHÖBER (2012:7), ergänzt durch weitere, fachspezifische Operatoren nach SITTE (2011:1).

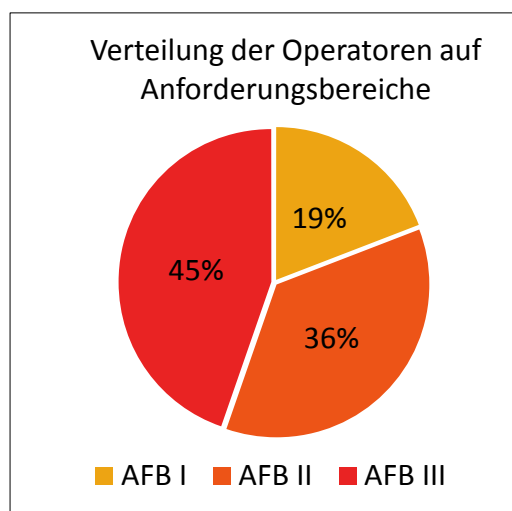
Insgesamt werden im Workshop *What about food?* 47 Operatoren verwendet, wobei sich von der Gesamtanzahl der verwendeten Handlungsverben, neun Operatoren im Anforderungsbereich I, 17 Operatoren im Anforderungsbereich II und 21 Operatoren im Anforderungsbereich III befinden (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Anzahl und Verteilung von Operatoren (Eigene Erhebung)

Workshopmodule	AFB I	AFB II	AFB III	SUMME
1) Rollenspiel	3	2	2	7
2) Stationenlernen	6	13	16	35
3) Zukunftswerkstatt	0	2	3	5
SUMME	9	17	21	47

Die Arbeitsaufträge des Rollenspiels beinhalten insgesamt sieben Operatoren, im Stationenlernen finden sich 35 Operatoren und in der Zukunftswerkstatt fünf Operatoren. Die Operatoren sind in den Arbeitsaufträgen der Workshopmaterialien (siehe Kapitel 2.11.1) durch die Hervorhebung der jeweiligen Verben mit der Formatierung *Fett* gekennzeichnet. Auf welchen Anforderungsbereich in den einzelnen Phasen der Schwerpunkt gelegt ist, ist in den Planungsmatrizen (siehe Kapitel 2.11.1) einsehbar.

Im Anschluss befindet sich eine Übersicht der verwendeten Operatoren, geordnet



nach den jeweiligen Anforderungsbereichen. In den folgenden drei Tabellen ist einsehbar, welche Operatoren des jeweiligen AFB wie oft (siehe Spalte „Anzahl“) im Workshop verwendet werden. Um die Transparenz für die erwarteten Leistungen für Workshopteilnehmende und Workshopanleitende zu erhöhen, ist jeder der verwendeten Operatoren definiert (siehe Spalte „Beschreibung“).

Abbildung 10: Verteilung der Operatoren auf Anforderungsbereiche (Eigene Erhebung)

Operatoren im Anforderungsbereich I: Reproduktion

Der Anforderungsbereich I beschäftigt sich mit der Reproduktion und Deskription von kontextualisierten, bereits gelernten Sachverhalten aus einem klar definierten Bereich. Die Wiedergabe der jeweiligen Sachverhalte findet in bereits bekannten und geübten Arbeitstechniken und Verfahren statt. (vgl. SITTE 2011:1)

Tabelle 5: Übersicht über verwendete Operatoren des AFB I (Eigene Erhebung)

Anzahl	Operatoren	Beschreibung
2	ermitteln	„Lösungen von Aufgaben mittels vorgegebener Sachverhalte /Daten / Material“ (KELLER und SCHÖBER 2012:7).
1	beschreiben	„Wichtige Sachverhalte (Kernaussagen / Besonderheiten / Gesetzmäßigkeiten etc.) aus Kenntnissen oder beigefügten Materialien systematisch und logisch wiedergeben“ (ebd.).
1	darstellen	„Einen Sachverhalt oder Zusammenhang mit Worten oder grafisch verdeutlichen“ (KELLER und SCHÖBER (ebd.).
1	zusammenfassen	„Erlern, Erarbeitetes oder an vorgegebener Materialien zur Kenntnis Genommenes so wiedergeben, dass in kurzer Form die inhaltlichen Schwerpunkte deutlich werden“ (SITTE 2011:2).
1	auswählen	„Richtige/zutreffende [...] Informationen aus einer Antwortvielfalt herausfinden und diese markieren [...]“ (ebd.).
1	nennen	„Aufzählen oder Auflisten ohne jede Erläuterung / dazu Wissen bzw. angelernte Tatsachen wiedergeben oder Informationen aus beigefügtem Material ablesen“ (KELLER und SCHÖBER 2012:7).
1	durchführen	„Handlungen, Tätigkeiten, ev. Untersuchungen nach genauer Anleitung vollziehen, z.B. Experimente, Erkundungen, Befragungen, Diagramme zeichnen“ (SITTE 2011:1).
1	protokollieren	„Beobachtungen oder die Durchführung von Experimenten detailgenau, zeichnerisch einwandfrei bzw. fachsprachliche [sic] richtig wiedergeben“ (ebd.:2).

Wie anhand der Tabelle ersichtlich ist, weisen die verwendeten Handlungsverben im AFB I eine hohe Diversität auf, da von den insgesamt neun Operatoren lediglich das Verb „ermitteln“ zweimal verwendet wird.

Operatoren im Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer

Der Anforderungsbereich II enthält Operatoren, welche einerseits das Erklären, Ordnen und Bearbeiten von bestimmten Inhalten fordert. Andererseits soll dadurch der Transfer sowie die Adaption verschiedener Inhalte, Techniken und Verfahren auf andere Sachverhalte geübt werden. (vgl. SITTE 2011:2)

Tabelle 6: Übersicht über verwendete Operatoren des AFB II (Eigene Erhebung)

Anzahl	Operatoren	Beschreibung
5	erklären	„Zusammenhänge verständlich aufzeigen / Informationen durch eigenes Wissen, eigene Einsichten, aber auch beigefügte Materialien in einen Zusammenhang stellen / mit Beispielen verdeutlichen“ (KELLER und SCHÖBER 2012:7).
5	begründen	„Vielschichtige Grundgedanken logisch und verständlich entfalten“ (ebd.).
3	erstellen	„Zusammenhänge grafisch und fachlich korrekt aufzeigen, zum Beispiel durch Mindmaps oder Funktionsskizzen“ (ebd.).

2	analysieren	„Materialien und Sachverhalte systematisch und gezielt untersuchen, auswerten und Strukturen oder Zusammenhänge herausarbeiten“ (SITTE 2011:2).
2	vergleichen	„Berührungspunkte, Gemeinsamkeiten und Differenzen gewichtend einander gegenüberstellen und zu einem begründeten Ergebnis kommen“ (KELLER und SCHÖBER 2012:7).

In den Arbeitsaufträgen kommen insgesamt 17-mal Handlungsverben des AFB II vor, wobei diese aus fünf unterschiedlichen Operatoren bestehen. Die Operatoren „erklären“ und „begründen“ sind die am häufigsten vorkommenden Verben des Workshops *What about food?* und gehen in den Aufgabenstellungen oft miteinander einher. Grund dafür ist die hohe Relevanz der Argumentations- und Begründungsfähigkeit des eigenen Standpunktes als eines der wesentlichen Lernziele des Workshops.

Operatoren im Anforderungsbereich III: Reflexion und Problemlösung

Im Anforderungsbereich III soll durch die entsprechenden Operatoren ein eigenständiger, reflektierter und konstruktiver Zugang zu neuen Problemstellungen gefördert werden. Ziel ist es, die Problemlösekompetenz sowie die Argumentationsfähigkeit der SchülerInnen zu erhöhen, indem sie dazu motiviert werden, über Sachverhalte zu reflektieren und ihre Gedanken und Meinungen zu kommunizieren. (vgl. SITTE 2011:4)

Tabelle 7: Übersicht über verwendete Operatoren des AFB III (Eigene Erhebung)

Anzahl	Operatoren	Beschreibung
4	diskutieren	„Zu einer vorgegebenen Problemstellung eigene Gedanken entwickeln und ein abgewogenes Sachurteil (gegebenenfalls über eine Pro- und Kontraargumentation) fällen, dabei verschiedene Standpunkte und Interessen herausarbeiten und begründen“ (SITTE 2011:4).
4	bewerten / Stellung nehmen	„Eine persönlichen, jedoch fachlich stimmige Stellungnahme abgeben / Fachwissen argumentativ einsetzen / Bezug auf Materialien oder Beispiele nehmen / eigene Meinung darlegen“ (KELLER und SCHÖBER 2012:7).
4	gestalten	„Intensive Diskussion eines Problems in produkt-, rollen- bzw. adressatenorientierter Form, zum Beispiel durch Anfertigung von Interviews, Fachartikeln, Szenarien oder Modellen“ (ebd.).
3	erörtern	„Eigene Problemstellung durch Ausloten von Pro- und Contra-Argumenten begründet beurteilen“ (ebd.).
2	reflektieren	„Im Umgang mit Material und Quellen reflektiert arbeiten und das erzielte Ergebnis in Bezug mit der gewählten Verfahrensweise setzen“ (SITTE 2011:4).
1	interpretieren	„Aussagegehalt eines geographischen, wirtschaftsbezogenen oder politikbezogenen Materials (unter Beachtung der Absichten des Autors

		<i>und der historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten) erschließen und eine persönliche Deutung vornehmen“ (ebd.).</i>
1	entwickeln	<i>„Sachverhalte und Methoden zielgerichtet miteinander verknüpfen, z.B. eine Hypothese erstellen, Untersuchungspläne aufstellen, ein Modell entwerfen“ (ebd.).</i>
1	beurteilen	<i>„Innerhalb eines Zusammenhangs den Stellenwert von Aussagen, Behauptungen, Sachverhalten definieren / Gedanken oder konkrete Schritte im Zusammenhang auf ihre Eignung oder Stichhaltigkeit prüfen / die angewandten Kriterien anführen“ (KELLER und SCHÖBER 2012:7).</i>
1	ableiten	<i>„Begründete Schlussfolgerungen, (Lösungs-)Vorschläge, Maßnahmen, Perspektiven unter Beachtung der jeweiligen geographischen, wirtschaftlichen, politischen Gegebenheiten formulieren“ (SITTE 2011:4).</i>

Die in den Arbeitsaufträgen am häufigsten vorkommenden Operatoren sind dem AFB III zuzuordnen, wobei in diesem neun unterschiedliche Handlungsverben verwendet werden. Von den insgesamt 21 Verben im AFB III werden die Operatoren „diskutieren“, „bewerten / Stellung nehmen“ und „gestalten“ mit jeweils vier Nennungen am häufigsten verwendet. Welcher der Anforderungsbereiche in den einzelnen Phasen der Workshopmodule überwiegt, ist in den Planungsmatrizen vermerkt (siehe Kapitel 2.11.1).

2.8 VON WEM? Rolle der Lehrkraft

Im Workshop *What about food?* tritt die Lehrperson im Sinne des kooperativen und individualisierten Lernens als Coach, MentorIn oder gegebenenfalls als ModeratorIn auf. Um die „Initiative, Fantasie und Verantwortungsbewusstsein“ (MEYER 2008:65). der Lernenden zu stärken, kann die Lehrperson bei Bedarf Impulsfragen stellen oder einen kurzen fachlichen Input geben. Die Aufgaben der Lehrkraft bestehen in der Anleitung der jeweiligen Phasen der Workshopmodule, in der Einhaltung des empfohlenen Zeitrahmens, in der Beantwortung von Verständnisfragen und gegebenenfalls in der Moderation der Podiumsdiskussion im ersten Workshopmodul. In den meisten Fällen nimmt die Lehrkraft nach der Erklärung und Einweisung in die einzelnen Arbeitsaufträge eine beobachtende, beratende und moderierende Rolle ein. Die Aufgaben der Lehrperson beinhalten des Weiteren die Gestaltung des Lernraumes sowie die Einteilung der Lernenden in die jeweilige Sozialform. Auch das Bereitstellen der entsprechenden Arbeitsblätter und sonstiger Materialien gehört zu den Aufgabenbereichen der Lehrkraft. Die detaillierten Arbeitsschritte, eingebettet in die Zeitstruktur der Workshopmodule, sind in den Planungsmatrizen in der Spalte „Ablauf & Aufgaben der Lehrkraft“ angeführt (siehe im Kapitel 2.11.1).

2.9 WANN? Zeitliche Struktur

Um Integration des Workshops im schulischen Kontext zu erleichtern, orientiert sich die Zeitstruktur an der Pausensetzung des institutionellen Bildungswesens. Die Umsetzung des gesamten Workshops bietet sich im Zuge einer Projektwoche an und kann innerhalb eines Schultages (inklusive zwei Nachmittagsstunden) umgesetzt werden. Die einzelnen Workshopmodule können jedoch auch in geblockten Unterrichtsstunden stattfinden. Die nachfolgende Tabelle bietet einem Überblick über die Dauer der drei Blöcke inklusive Pausen:

Tabelle 8: Dauer der Workshopmodule (Eigene Angaben)

Workshopmodul	Dauer in Schulstunden	Dauer in Stunden
Rollenspiel	2	1h 45min
Stationenlernen	4	3h 40min
Zukunftswerkstatt	2-3	1h 45min
Summe	8-9	7h 10min-8h

Die differenzierten Zeitangaben der einzelnen Phasen des Konzepts mit der dazugehörigen Pausensetzung sind in den nachfolgenden Planungsmatrizen in der Spalte „Zeit“ einsehbar (siehe Kapitel 2.11.1).

2.10 WO? Raumgestaltung

Die Umsetzung des Workshops bietet sich in einer Schulklasse an, sofern die Tische und Stühle verschoben werden können. Für die Podiumsdiskussion im ersten Workshopmodul wird aus den Sesseln ein Halbkreis gebildet und die übrigen Stühle für das Publikum gegenüber positioniert. Im zweiten Workshopmodul werden Lerninseln benötigt, welche ungestörte Gruppenarbeit für das Stationenlernen ermöglichen. Das dritte Workshopmodul eignet sich, nach der Vorbereitungsphase, für eine Umsetzung im Freien. Die detaillierten Anweisungen für die Gestaltung des Raumes sind in den Planungsmatrizen in der Spalte „Ablauf & Aufgaben der Lehrkraft“ zu finden (siehe Kapitel 2.11.1).

2.11 WOMIT?

2.11.1 Planungsmatrizen

Die folgenden drei Planungsmatrizen sollen einen Überblick über den Ablauf der Workshopmodule geben und deren Umsetzung erleichtern. In den Planungsmatrizen werden die didaktischen Fragen *wem, warum, wie, wer, wann, wo* und *womit* zu den vorangegangenen Ausführungen ergänzt und in die zeitliche Struktur des Workshops eingefügt. In den Zeilen der Planungsmatrizen sind die Workshopmodule in *Phasen*

im Sinne von in sich geschlossenen Sequenzen eingeteilt, welche jeweils in Bezug auf sieben weitere Kriterien in den anschließenden Spalten erklärt werden. Die Spalte mit der Betitelung „*Ablauf & Aufgaben der Lehrkraft*“ gibt Aufschluss über die Aufgaben der moderierenden Person der jeweiligen Phase. Die Aufgaben reichen vom Moderieren von Diskussionen bis hin zur Gestaltung des Raumes. In der Spalte „*Methode*“ wird beschrieben, durch welche Problem- und Aufgabenstellungen die Lernenden die Lernziele erreichen sollen. In der Spalte „*Ziele und Inhalte*“ sind die Inhalte sowie die Kompetenzen, welche die Lernenden nach dem Workshop beherrschen sollten, einsehbar. Der Titel „*VMI*“ der nächsten Spalte steht für den Begriff *Vermittlungsinteresse*, welcher auf die didaktische Theorie hinter der jeweiligen Phase verweist. Die Spalte „*Sozialform*“ gibt an, für welche Gruppenkonstellation diese Phase vorgesehen ist. In der Spalte „*Materialien*“ sind alle Medien und Materialien aufgelistet, welche für die Umsetzung dieser Phase notwendig sind. Die letzte Spalte mit dem Titel „*Zeit*“ gibt an, welcher Zeitraum für die Bearbeitung der jeweiligen Phase empfohlen wird. Die Farbe, mit der die einzelnen Phasen hinterlegt sind, beschreibt, welche der Anforderungsbereiche nach den Operatoren von KELLER und SCHÖBER (2012) und SITTE (2011) in der jeweiligen Phase überwiegt. Dazu wurde die Anzahl der Operatoren pro Phase ermittelt, den entsprechenden Anforderungsbereichen zugeordnet und das arithmetische Mittel berechnet. Das gerundete Ergebnis dieser Berechnungen ist ausschlaggebend für die Farbgebung. Phasen der überwiegenden Reproduktion von Inhalten (AFB I) sind gelb hinterlegt. Phasen der Bearbeitung und Anwendung neuer Informationen (AFB II) sind orange eingefärbt. Die rot hinterlegten Phasen zeichnen sich durch selbstständige Reflexion, Beurteilung und Problemlösung (AFB III) aus (vgl. Kapitel 2.7.3). Zusätzlich stehen grün hinterlegte Phasen für einleitende Sequenzen, blau hinterlegte Phasen für Sequenzen der Ergebnissicherung, Reflexion und Wiederholu

Rollenspiel Dauer: 2 Schulstunden= 105min, inkl. Pausen

Phase	WER? WO? Ablauf & Aufgaben der Lehrkraft	WIE? Methode	WARUM? Ziele und Inhalte	VMI	WIE? Sozialform	WOMIT? Materialien	WANN? Zeit
Begrüßung und Organisation	> Erklärung des Ablaufs des Rollenspiels > Zuteilung der Rollen: 7 Podiumsgäste, 1 ModeratorIn, 2 SchriftführerInnen		> Aufgabenstellung und Ablauf des Rollenspiels verstehen	technisch	Plenum	AB: ModeratorInnen-Informationen	5
Gruppenphase 1: Identifikation mit Rolle	> Lernende zum Einlesen in deren Rollenbeschreibung auffordern > Gestaltung des Lernraumes für Podiumsdiskussion (Sesselhalbkreis (8 Stühle) und Publikumsstühle gegenüber) > Namensschilder unter Podiumsstühle stellen > Podiumsfragen an die Tafel schreiben	> Perspektivenwechsel durch narrative Textimpuls > Diskussion in Kleingruppen über Impulsfragen	> Sich in Lebensrealität von Produzierende oder konsumierender Person unseres Agrar- und Ernährungssystems hineinversetzen > Probleme und Wünsche dieser Person verstehen > Ursachen und Lösungen für diese Probleme erarbeiten	Kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Kleingruppen	AB: Ablauf und Arbeitsaufträge für Podiumsgäste AB: Rollenbeschreibung Tafel Namensschilder	20
Gruppenphase 2: Podiumsfrage I	> Eröffnung der Podiumsdiskussion > Begrüßung der Gäste > Podiumsgäste zu Wortmeldungen bezüglich der Diskussionsfrage I auffordern > Podiumsdiskussion beenden	> Aus der Rolle einer Person in einer Podiumsdiskussion argumentieren	> Aus der Perspektive einer anderen Person argumentieren > Gewinner & Verlierer des Ernährungssystems analysieren > Probleme von Menschen verstehen > Respektvoll und konstruktiv in einer Diskussion einander begegnen	Kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	AB: Ablauf und Arbeitsaufträge für Podiumsgäste AB: Rollenbeschreibung AB: ModeratorInnen-Informationen Flip Chart + Papier Stifte	25
PAUSE							5
Gruppenphase 2: Podiumsfrage II	> Podiumsgäste zu Wortmeldungen bezüglich der Diskussionsfrage II > Podiumsdiskussion beenden	> Aus der Rolle einer Person in einer Podiumsdiskussion argumentieren	> Aus der Perspektive einer anderen Person argumentieren > Gewinner & Verlierer des Ernährungssystems analysieren > Bedürfnisse und Wünsche von Menschen verstehen > Respektvoll und konstruktiv in einer Diskussion einander begegnen	Kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	AB: Ablauf und Arbeitsaufträge für Podiumsgäste AB: Rollenbeschreibung AB: ModeratorInnen-Informationen Flip Chart + Papier Stifte	15
Gruppenphase 3: Plenumsdiskussion	> Bildung eines Sesselkreises > Moderation der gemeinsamen Diskussion über Plenumsfrage	> Aus eigener Perspektive Kritik und Bedürfnisse zum Ernährungssystem äußern	> Eigene Erkenntnisse in der Diskussion mit dem Plenum teilen > Eigenen Standpunkt zu einer Thematik bilden und kommunizieren > Werte eines solidarischen & nachhaltigen Ernährungssystems gemeinsam erarbeiten	Praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	Flip Chart + Papier Stifte	20
Feedback-Runde	> Lernende einladen, ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und konstruktives Feedback im Sesselkreis zu teilen	> Feedbackrunde im Plenum	> Erfahrungen in der Podiumsdiskussion teilen > Konstruktives Feedback an die Gruppe	Praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	Flip Chart + Papier Stifte	15

Stationenlernen Dauer: 4 Schulstunden= 220min, inkl. Pausen

Phase	WER? WO? Ablauf & Aufgaben der Lehrkraft	WIE? Methode	WARUM? Ziele und Inhalte	VMI	WIE? Sozialform	WOMIT? Materialien	WANN? Zeit
Begrüßung und Organisation	> Gestaltung des Lernraumes durch Bildung von 4 Lerninseln für einzelne Stationen > Erklärung zum Ablauf des Stationenlernens > Einteilung in Kleingruppen		> Verständnis der einzelnen Arbeitsaufträge des Stationenlernens (Stationen 1,2, 5,6 obligat, Stationen 3, 4 optional)	technisch	Plenum	Instrument oder Klingel für Stationenwechsel	5
Station 1: Was weiß ich über mein Essen?	> Als Coach für Fragen zur Verfügung stehen > Stationenwechsel ansagen	> Durch Impulsfragen über eigenes Konsum- und Essverhalten und dessen Auswirkungen auf Mensch und Natur reflektieren. > In Gruppendiskussion Zusammenhänge erarbeiten und visualisieren.	> Eigenes Ess- und Konsumverhalten reflektieren und hinterfragen. > Eigene Prioritätensetzung reflektieren und hinterfragen. > Zusammenhänge und Wechselwirkungen im Ernährungssystem erkennen. > Eigene Verantwortung wahrnehmen.	praktisch, kritisch-emanzipatorisch	Einzelarbeit, Vierergruppen	AB: Station 1	20-30
Station 2: Kritik am Agrar- und Ernährungssystem	> Als Coach für Fragen zur Verfügung stehen > Stationenwechsel ansagen	> Kritische Karikaturen analysieren und interpretieren. > Lösungsvorschläge für Problem entwickeln	> GewinnerInnen und VerliererInnen im Ernährungssystem analysieren. > Kritik an Agrar- und Lebensmittelsystem üben > Karikaturen interpretieren > Lösungsvorschläge für Problematiken erarbeiten	praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit	AB: Station 2	20-30
PAUSE							10
Station 5: Food-Coops	> Als Coach für Fragen zur Verfügung stehen > Stationenwechsel ansagen	> Konzept Food-Coop durch Textimpuls kennenlernen > Wertschöpfungskette einer Food-Coop erstellen und vergleichen > Vor- und Nachteile erarbeiten und visualisieren > Zusatzinformationen recherchieren > Elevator Speech über Food-Coops halten	> Konzept von Food-Coop kennenlernen > Textinhalte verstehen, transferieren und visualisieren können > Vor- und Nachteile auf verschiedenen Perspektiven erarbeiten können > Visualisierung und Strukturierung von Inhalten > Komplexe Konzepte, einfach und verständlich resümieren > Funktion, Vorteile und Relevanz von Konzepten überzeugend darlegen	praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Einzelarbeit, Kleingruppe	AB: Station 5	20-30
Station 6: Solidarische Landwirtschaft	> Als Coach für Fragen zur Verfügung stehen > Stationenwechsel ansagen	> Textimpuls über SoLaWi als Informationsquelle > Interviewfragen vorbereiten > Rollenspiel in Interviewsituation > Konzept der SoLaWi	> Informationen aus Textimpuls entnehmen > Konzept, Ziele und Zugang zu SoLaWi kennenlernen > Konkrete Interviewfragen erstellen > Aus der Perspektive von bestimmten AkteurlInnen argumentieren können	praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Partnerarbeit, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Einzelarbeit, Gruppenarbeit	AB: Station 6	20-30

		zusammenfassen	> Vor- und Nachteile von SoLaWi aus verschiedenen Perspektiven kennenlernen > Konzept SoLaWi für sich beurteilen und Vor- und Nachteile aus eigener Perspektive argumentieren				
PAUSE							5
OPTIONAL Station 4: Macht, Mitbestimmung & Verantwortung	> Als Coach für Fragen zur Verfügung stehen > Stationenwechsel ansagen	> Analysieren und interpretieren einer Graphik > Zusatzinformationen recherchieren > Problematiken ableiten > Transfer auf eigene Lebensrealität	> Problematik von Machtkonzentration in der Lebensmittelindustrie für KonsumentInnen und ProduzentInnen erarbeiten > Zusammenhang von Verantwortung und Macht in den Kontext der Lebensmittelherstellung setzen > Machtstrukturen und Einfluss von Konzernen auf eigenes Leben erkennen > Handlungsmöglichkeiten als BürgerIn erarbeiten	praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Einzelarbeit	AB: Station 4	20-30
OPTIONAL Station 3: Ernährungssouveränität	> Als Coach für Fragen zur Verfügung stehen > Stationenwechsel ansagen	> Text analysieren und Verständnisfragen beantworten. > Transfer des Inhalts auf eigene Lebenswirklichkeit > Lösungen für globale Zukunftsfragen auf demokratische Weise erarbeiten	> Ziele von Ernährungssouveränität erkennen > Eigenes Ess- und Konsumverhalten hinterfragen > Werte eines solidarischen und demokratischen Agrar- und Lebensmittelsystems erarbeiten > Demokratische Entscheidungsfindung > Visualisierung komplexer Zusammenhänge	praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Einzelarbeit, Gruppenarbeit	AB: Station 3	20-30
PAUSE							5
Argumentations-Kugellager	> Bildung von 2 konzentrischen Kreisen der Lernenden > Anleiten des abwechselnden Argumentierens > Ansagen der Kreisrotationen	> Vor- und Nachteile von Konzepten aus eigener Sicht argumentieren > Konzepte bewerten und Standpunkt begründen	> Vor- und Nachteile argumentieren können > Eigenen Standpunkt finden und begründen > Sich eine eigene Meinung über die Konzepte CSA und Food-Coop bilden	praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	AB: Argumentations-Kugellager	15
Activity Extreme	> Einteilung in 2 Großgruppen > Anleitung des Spiels > Lernende Zettel ziehen lassen	> Abwechselndes Kommunizieren und Erraten von gelernten Begriffen und Konzepten mit allen Sinnen	> Wiederholen und festigen von Begriffen und Konzepten > Umschreiben von Begriffen und Konzepten > Kommunizieren durch Darstellungsmethoden	praktisch	2 Großgruppen	AB: Activity Extreme Plakat A2	35

Szenische Zukunftswerkstatt

Dauer: Min. 2 Schulstunden= 105min, inkl. Pausen

Max. 3 Schulstunden= 165min inkl. Pausen

Phase	WER? WO? Ablauf & Aufgaben der Lehrkraft	WIE? Methode	WARUM? Ziele und Inhalte	VMI	WIE? Sozialform	WOMIT? Materialien	WANN? Zeit
Begrüßung und Organisation	> Erklärung zum Ablauf > Bildung von 3 Lerninseln		> Verständnis und Ablauf des Workshopmoduls	technisch	Plenum	AB: Szenische Zukunftswerkstatt	5
Vorbereitung: Kritik & Visionen	> Einteilung in 3 Gruppen > Brainstorming über Kritik & Visionen > Gruppenwechsel nach jeweils 10min > Entscheiden, welches bzw. wie viele Themen durch Zukunftswerkstatt dargestellt werden.	Weltcafé zum gemeinsamen Reflektieren und Erarbeiten	> Eigene Kritik und Visionen formulieren und visualisieren können zu den Themen: > Umgang & Wert von Lebensmitteln > Arbeitsbedingungen in der Lebensmittelproduktion > Macht & Politik In Der Lebensmittelproduktion	kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Kleingruppen 3 Lerninseln	AB: Szenische Zukunftswerkstatt	3x 15
PAUSE							5
Zukunftswerkstatt KRITIK zum Thema 1	> Anleiten des Standbildes um Kritik an einem Thema szenisch darzustellen > Anleiten des bewegten Bildes um Kritik an einem Thema szenisch darzustellen > Bilder fotografieren	Szenische Darstellung von Kritik und Visionen	> Nonverbale, schauspielerische Darstellung von Wirklichkeiten > Erarbeitung von Werten und Visionen der Zukunft	kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	Glocke, Karton, Stifte, Kamera	15
Zukunftswerkstatt VISIONEN zum Thema 1	> Anleiten des Standbildes um Kritik an einem Thema szenisch darzustellen > Anleiten des bewegten Bildes um Kritik an einem Thema szenisch darzustellen > Bilder fotografieren	Szenische Darstellung von Kritik und Visionen	> Nonverbale, schauspielerische Darstellung von Wirklichkeiten > Erarbeitung von Werten und Visionen der Zukunft	kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	Glocke, Karton, Stifte, Kamera	15
OPTIONAL	Bei genügend Zeitreserven und Motivation: Gleicher Ablauf mit Themen 2, 3						30-60
Reflexionen	> Anleiten der Feedback- und Reflexionsrunde		> Eigene Rolle erklären und Gefühle in der Rolle schildern > Eigene Erfahrungen und Erkenntnisse während dem Zukunftswerkstatt im Plenum teilen	praktisch, kritisch-emanzipatorisch, konstruktivistisch	Plenum	Sesselkreis	20

2.11.2 Workshopmaterialien (Endversion)



Wien, Juni 2016

Bildungsmaterialien nach den Prinzipien Globalen Lernens

zum Thema:

What about food?



Abbildung 11: Was meinen die mit Ernährungssouveränität? (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013; http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016), 4).

Verfasserin: Signitzer Julia

Rollenspiel: KONGRESS WHAT ABOUT FOOD?

Menschen aus aller Welt erarbeiten ein Konzept für
ein solidarisches und nachhaltiges Agrar- und Ernährungssystem.

Situationsbeschreibung: Unterernährung, Kinderarbeit, undemokratische Agrarpolitik und menschenunwürdige Arbeitsbedingungen veranlassen aktive BürgerInnen aus unterschiedlichen Kontinenten dazu, gemeinsam über das globale Ernährungssystem nachzudenken. Es werden Probleme, Kritik, Bedürfnisse und Wünsche ausgetauscht und gemeinsam Lösungen gesucht. Die globale BürgerInnenbewegung *Ernährungssouveränität* lädt sieben internationale Gäste zum Kongress *WHAT ABOUT FOOD?* ein, um gemeinsam die Grundwerte für ein solidarisches und nachhaltiges Welternährungssystem zu erarbeiten.

Podiumsgäste am Kongress: Aba Mazungu (Bäuerin aus Uganda), Carlos Crespo (Erntearbeiter aus Ecuador), Brigitte Lichtenberger (Biobergbäuerin aus Österreich), Matt Spees (Schüler aus Los Angeles), Gregor Heintl (industrieller Gemüsebauer aus Deutschland), Tatiana Petruska (Tourismus-Studentin aus Russland), Belinda Kalitscha (Mädchen aus Indonesien)

Rollenbeschreibung:

ModeratorIn: Du nimmst deine Rolle in der Gruppenphase 2 und 3 ein. Deine Aufgabe ist es, die Podiumsgäste inhaltlich durch den Kongress zu führen, die wichtigsten Punkte nach jeder Diskussionsfrage **zusammenzufassen** und auf die Einhaltung der Spielregeln & Gesprächskultur (siehe unten) zu achten. Lies dir die Diskussionsfragen und das Blatt „ModeratorInnen-Informationen“ aufmerksam durch.

SchriftführerIn: Du nimmst deine Rolle in der Gruppenphase 2 und 3 ein. Deine Aufgabe ist es, die Kernaussagen der Diskussion auf einem Plakat auf kreative Weise möglichst bildlich **darzustellen**. Verfolge die Diskussion aufmerksam und dokumentiere den Gesprächsverlauf mit den wichtigsten Gesprächs-Outputs. Ziel ist es, dass Leute, die nicht auf am Kongress teilgenommen haben, nachvollziehen können, was besprochen wurde.

Podiumsgäste: Du nimmst deine Rolle in der Gruppenphase 1 und 2 ein. Du bist zu diesem Kongress angereist, weil du viel Kritik und Vorschläge in Bezug auf unser Ernährungssystem hast und etwas bewegen willst. Beschreibe deine Kritik, Bedürfnisse und Wünsche mit den anderen Podiumsgästen und erarbeite mit deinen KollegInnen ein Konzept für ein Ernährungssystem, wie ihr euch es wünscht. Deine detaillierten Aufgaben sind auf dem Blatt „Ablauf und Arbeitsaufträge für Podiumsgäste“ einsehbar.

Spielregeln & Gesprächskultur:

- ✓ Ich lasse die DiskussionsteilnehmerInnen ihre Standpunkte ohne Unterbrechungen ausführen und höre ihnen aufmerksam zu.
- ✓ Ich gehe auf die Argumente der Anderen ein.
- ✓ Ich lasse meine/n GruppenvertreterIn aussprechen bevor ich sie auf dem Podiumsplatz ablöse.
- ✓ Ich soll mindestens einmal das Podium besuchen und mich in die Diskussion einbringen.
- ✓ Es dürfen nur die Personen an der Debatte aktiv teilnehmen, die den Podiumsplatz besetzen.

Ablauf und Arbeitsaufträge für Podiumsgäste

GRUPPENPHASE 1

- ✓ Lies dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet. *Wie fühlt sich diese Person?*
- ✓ **Diskutiert** folgende Fragen in eurer Kleingruppe:
 - o Was sind die größten **Probleme** mit denen ihr zu kämpfen habt?
 - o Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
 - o Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

GRUPPENPHASE 2

- ✓ Vertrete deine Person im Rahmen des Kongresses auf dem Podium und **beschreibe** deine Situation in Hinblick auf die Diskussionsfrage. **Erkläre** deine Probleme und Wünsche durch Details deiner Rollenbeschreibung.

Diskussionsfragen

1. Problemanalyse

Mit welchen Problemen haben Sie in Ihrem Alltag zu kämpfen?

Was sind die Ursachen Ihrer Probleme?

2. Bedürfnisse & Wünsche

Welche Bedürfnisse und Wünsche haben Sie?

GRUPPENPHASE 3

- ✓ **Nimm** aus deiner eigenen Perspektive **Stellung** zur Plenumsfrage und **begründe** deinen Standpunkt.

Plenumsfragen

3. Visionen & Werte

Was ist DIR in unserem Ernährungssystem wichtig?

Was soll DEINER Meinung nach das Ziel unseres Ernährungssystems sein?

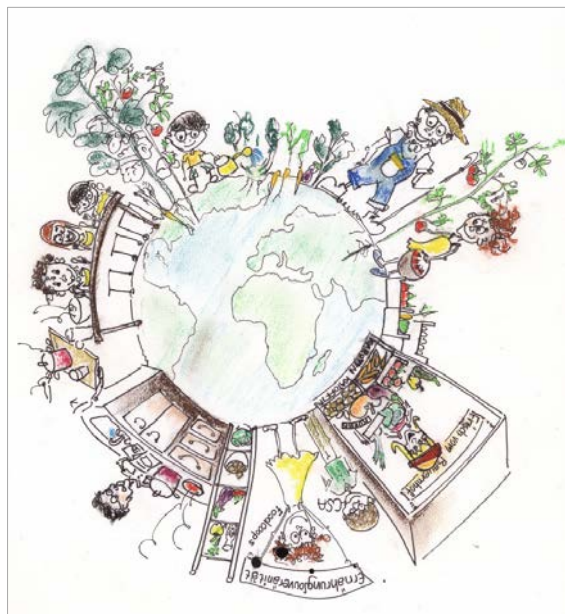


Abbildung 12: Globale Ernährungssouveränität (Quelle: ÖBV (Österreichische Berg- und Kleinbäuer_innen Vereinigung); online <http://www.viacampesina.at/cm3/images/ernhrungssouvernitt1.jpg> (10.12.2016)).

ModeratorInnen- Informationen

GRUPPENPHASE 2

- ✓ Nach der Gruppenphase 1 ist es deine Aufgabe, die Podiumsgäste auf das Podium zu bitten und sie mit ihrem Namen, Herkunft und Beruf vorzustellen.

Name	Beruf	Herkunft
Abla Mazungo	Bäuerin	Uganda
Carlos Crespo	Erntearbeiter	Ecuador
Brigitte Lichtenberger	Biobergbäuerin	Österreich
Matt Spees	Schüler	Los Angeles
Gregor Heintl	Industrieller Gemüsebauer	Deutschland
Tatiana Petruska	Tourismus-Studentin	Russland
Belinda Kalitscha	Mädchen	Indonesien

- ✓ Stelle die erste Diskussionsfrage und bitte jeden Gast am Podium dazu Stellung zu nehmen. Achte darauf, dass die Gäste die wesentlichen Probleme ihrer Rolle erwähnen. Ist dies nicht der Fall, frage mithilfe der Informationen zu den Podiumsgästen nach (siehe Tabelle unterhalb) nach.

Diskussionsfrage 1: „Mit welchen Problemen haben Sie in Ihrem Alltag zu kämpfen?“
„Was sind die Ursachen Ihrer Probleme?“

Name	Probleme
Abla Mazungo	Gesundheitliche Probleme der Kinder durch Mangelernährung Preis-dumping durch große Firmen Patriachat & eingeschränkte Rechte der Frau Erschwerter Zugang zu Bildung,
Carlos Crespo	Working poor (viele Arbeitsstunden & schlechte Entlohnung), Schwere gesundheitliche Probleme durch Dünger und Pflanzenschutzmittel der konventionellen LW
Brigitte Lichtenberger	Niedrige Preise von Agrarprodukten durch Wettbewerb Agrarsubventionen bevorteilen groß industrielle Landwirtschaften Fehlende gesellschaftliche Wertschätzung
Matt Spees	Gesundheitliche Probleme und Übergewicht durch ungesunde Lebensmittel (genmanipuliert, hormonell behandelt, Antibiotika,)
Gregor Heintl	undemokratische Entscheidungen (Saatgutverordnung), Starker Wettbewerb führt zu ertragreichen Monokulturen Profit als Ziel (Quantität vor Qualität) Abhängigkeit von Agrarkonzernen (Saatgut, Dünger, Pflanzenschutzmittel) Lebensmittelmüll durch EU Normen (Farbe und Form) Agrarsubventionen für großindustrielle Betriebe
Tatiana Petruska	Lebensmittelmüll in der Gastronomie Hohe Ansprüche der KundInnen Pseudo-Nachhaltigkeit (Lebensmittelmüll, Transport, Verpackung, Ökologischer Fußabdruck nicht relevant)
Belinda Kalitscha	Steigende Nachfrage an Palmöl (enthalten in fast jedem 2. Supermarktprodukt) Privatisierung und gewaltvolle Enteignung von Land Abholzung von Regenwald für Palmölplantagen (Monokultur) Kinderarbeit auf Palmölplantagen Hungerkrisen durch Lebensmittelspekulationen Erhöhte Nachfrage an Palmöl durch Agrartreibstoffe

- ✓ Wenn die essentiellen Probleme jedes Gastes besprochen wurden, leite eine 5min Pause ein.

GRUPPENPHASE 3

- ✓ Bitte die Podiumsgäste, dieses Mal vertreten durch eine andere Person, auf das Podium.
- ✓ Stelle die zweite Diskussionsfrage und gehe gleich vor, wie bei der ersten Diskussionsfrage.

Diskussionsfrage 2: „Welche Bedürfnisse und Wünsche haben Sie?“

Name	Wünsche
Abla Mazungo	Mehr Geld für unsere Ernte Ausreichend, abwechslungsreiche, gesunde Lebensmittel Schule im Dorf Mehr Mitbestimmungsrechte für Frauen
Carlos Crespo	Mehr Nachfrage nach Fair-Trade; So viel zu verdienen, dass wir genug zum Leben haben Biologischer Anbau (keine gesundheitlichen Beschwerden durch Arbeit)
Brigitte Lichtenberger	Ausreichende Bezahlung als Vollerwerbsbauer Kostenwahrheit und -Stabilität (Milchpreis) Fairere Agrarsubventionen der EU Wertschätzung der Arbeit von Bauern und Bäuerinnen
Matt Spees	Gesunde Lebensmittel (Gesundheit und Vitalität)
Gregor Heintl	Mitbestimmungsrecht in Agrarpolitik Unabhängigkeit von Agrarkonzernen Qualität statt Quantität (Geschmack und alte Sorten) Weniger Wettbewerb- mehr Freiheit und Vielfalt des Saatgutes
Tatiana Petruska	Weniger Lebensmittelmüll (Durch Gesetze eingedämmt, Vermeidung von Lebensmittelmüll im Interesse der KundInnen...) Mehr regionale und saisonale Produkte im Nachhaltigkeits-Trend
Belinda Kalitscha	Recht auf unseren Lebensraum Verbot von Privatisierung und Enteignung Verbot von Kinderarbeit Verbot von Spekulation mit Nahrungsmitteln Weniger Nachfrage nach Palmöl

- ✓ Wenn alle WorkshopteilnehmerInnen ihre Wünsche geteilt haben, fasse sie kurz zusammen.
- ✓ Bedanke dich herzlich bei allen Mitwirkenden und erkläre den Kongress für beendet.
- ✓ Bitte nun alle WorkshopteilnehmerInnen sich zu den Fragen aus ihrer eigenen Perspektive zu äußern.

Plenumsfragen: Was ist DIR in unserem Ernährungssystem wichtig?

Was soll DEINER Meinung nach das Ziel unseres Ernährungssystems sein?

Bäuerin aus Uganda (Produzentin)

GRUPPENPHASE 1

- ✓ **Lies** dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet und **diskutiert** folgende Fragen:

- 1) Was sind die größten **Probleme** mit denen eure Person zu kämpfen hat?
- 2) Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
- 3) Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

Meine Situation: Ich heiße Aba Mazungu, ich bin 27 Jahre alt und wohne mit meinen 7 Kindern in einem kleinen Dorf in Uganda. Wir haben eine kleine Hütte aus Lehm und zwei Felder wo wir *Matooke* (Kochbananen), *Cassava* (Wurzelgemüse) und Kürbisse anpflanzen. Jeden Morgen gehe ich mit meiner ältesten Tochter Wasser holen und ernte die reifen Früchte vom Feld. In unserem Dorf gibt es keine Schule, deshalb müssen meine Kinder 7km auf einer gefährlichen Schotterstraße gehen, wo viele Autos schnell vorbeifahren. Es sind schon viele Kinder auf diesem Weg verschwunden, vergewaltigt oder verletzt worden. Da wir kein Geld für Hygieneartikel haben, müssen meine Töchter während der Menstruation von der Schule zuhause bleiben. Mein Mann geht zweimal pro Woche fischen und verkauft mir seinen Fang. Mit dem Geld geht er meistens in eine Kneipe und betrinkt sich. Ich verarbeite den Fisch und verkaufe ihn danach am Markt, damit wir Geld für die Schule und das Leben haben. Oft bleibt zu wenig übrig. Ich koche zweimal am Tag einen Brei aus *Matooke* und *Cassava* für meine Familie. Wenn nicht genug da ist, esse ich nichts, damit meine Kinder und mein Mann genug haben. Meine Kinder sind oft krank, weil ihr Immunsystem durch die einseitige Ernährung sehr schwach ist. Ich würde meinen Kindern gerne Kürbis und Fisch zum Essen geben, aber mein Mann sagt, dass wir den Kürbis und die Fische verkaufen müssen, weil sie mehr Geld bringen. Die Preise für *Matooke* und *Cassava* sind sehr niedrig, weil sie in unserem Land in großen Mengen in riesigen Plantagen von ausländischen Firmen angebaut werden und diese so günstig produzieren und verkaufen können, dass wir ihn auch so billig verkaufen müssen.

Meine Wünsche: Ich wünsche mir, dass ausländische Firmen nicht einfach in unser Land kommen dürfen und wir uns durch die billigen Preise für Lebensmittel selbst nicht mehr ernähren können. Ich wünsche mir, dass wir für unsere Ernte so viel Geld bekommen, dass wir davon leben können und ich meine Familie abwechslungsreicher und gesünder ernähren kann. Ich wünsche mir, dass es eine Schule in unserem Dorf gibt, damit meine Kinder nicht täglich einer so großen Gefahr ausgesetzt sind wenn sie zur Schule gehen. Ich wünsche mir für meine Töchter, dass sie mitentscheiden können, was sie in ihrem Feld anbauen und was mit der Ernte gemacht wird.



Abbildung 13: Afrikanische Frau mit Kinder (Foto: Stephanie Beil).

Erntearbeiter aus Ecuador (Produzent)

Arbeitsauftrag:

- ✓ **Lies** dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet und **diskutiert** folgende Fragen:

- 1) Was sind die größten **Probleme** mit denen eure Person zu kämpfen hat?
- 2) Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
- 3) Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

Meine Situation: Ich heiße Carlos Crespo, bin 46 Jahre alt und arbeite seit ich 10 Jahre alt bin auf der Bananenplantage meines Onkels in Machala. Ich bin mit fünf anderen Männern der Stadt dafür verantwortlich, die Bananen zu ernten, zu waschen und die Bananen, welche nicht der vorgeschriebenen Form entsprechen, auszusortieren. Danach müssen wir die Bananen-„Büschel“ imprägnieren und in den vorgeschriebenen Gewichtsangaben in Kartonschachteln verpacken. Die Bananen unserer Plantage werden hauptsächlich nach Europa exportiert. Da die Nachfrage nach billigen Bananen dort sehr hoch ist, ist unser Stundenlohn sehr niedrig. Wir arbeiten unter unmenschlichen Arbeitsbedingungen, ca. 12 Stunden pro Tag in der Bananenplantage bei ca. 35-40° im Schatten. Die Bananen werden konventionell hergestellt, das heißt sie werden mit Imprägnierungsmittel, chemischen Düngemitteln und Pflanzenschutzmitteln behandelt, damit sie schneller wachsen und länger haltbar sind. Ich habe wegen diesen Chemikalien bereits schwere gesundheitliche Probleme, aber ich kann mir keine private Gesundheitsversicherung leisten und muss trotzdem arbeiten gehen. Ich habe fast immer Kopfschmerz, einen starken Ausschlag auf meinen Armen und bekomme immer wieder Krämpfe in meinen Waden. Drei meiner ehemaligen Arbeitskollegen sind bereits an Krebs gestorben. Ich habe drei Kinder und muss nachts als Taxifahrer arbeiten um meine Familie ernähren zu können.

Meine Wünsche: Ich wünsche mir, so viel zu verdienen, dass ich nachts nicht mehr arbeiten muss und mehr Zeit für meine Familie habe. Ich wünsche mir, dass die Bananen biologisch angebaut werden, damit ich von meiner Arbeit keine gesundheitlichen Beschwerden bekomme.



Abbildung 14: Arbeiter auf einer Bananenplantage (Foto: Julia Signitzer).

Biobergbäuerin aus Österreich (Produzentin)

Arbeitsauftrag:

- ✓ **Lies** dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet und **diskutiert** folgende Fragen:
 - 1) Was sind die größten **Probleme** mit denen eure Person zu kämpfen hat?
 - 2) Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
 - 3) Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

Meine Situation: Ich heiße Brigitte Lichtenberger, bin 39 Jahre alt und bewirtschafte mit meinem Mann eine kleine Landwirtschaft in Osttirol auf einer Meereshöhe von 1200m. Wir haben 10 Milchkühe, 2 Ziegen, 4 Schafe, 5 Hühner und einen Gemüsegarten. Wir verkaufen die Milch und manchmal schlachten wir eines unserer Schafe und verkaufen das Fleisch. Die Ziegenmilch sowie der Gemüsegarten sind für den Eigenverbrauch. Mein Mann arbeitet 20 Wochenstunden beim Maschinenring und ich arbeite ebenfalls 20 Wochenstunden in einem Supermarkt im Verkauf. Wir würden gerne als Vollerwerbsbauern arbeiten, doch der Milchpreis ist so niedrig und unterliegt regelmäßigen Schwankungen. Deshalb können wir nur durch unsere Nebenjobs die Landwirtschaft erhalten. Durch die Agrarsubventionen der Europäischen Union bekommen wir kaum Unterstützung, weil diese nur große, industrielle Landwirtschaften fördern. Durch die großzügige Förderung von großen, industriellen, ohnehin rationellen Landwirtschaften, können diese Landwirtschaften ihre Agrarprodukte noch günstiger produzieren. Durch diese Preisverzerrung ist der Wettbewerb in der Landwirtschaft sehr groß und es kommt zu einem Preis-dumping, das z.B. den Milchpreis in den Keller treibt. Viele Kleinbäuerinnen und Kleinbauern in unserer Nachbarschaft konnten mit den niedrigen Preisen für Milch, Gemüse und Fleisch nicht mehr mithalten und mussten ihre Landwirtschaften aufgeben. Wir haben vor fünf Jahren auf biologische Landwirtschaft umgestellt, weil der Milchpreis zumindest 45cent/Liter statt 25cent/Liter beträgt und wir so auch unseren Beitrag zur gesunden Ernährung und ökologisch nachhaltigen Landwirtschaft leisten können. Ich habe auch oft den Eindruck, dass der Beruf Bauer und Bäuerin von vielen Menschen belächelt wird und unsere Arbeit nicht wertgeschätzt wird.

Meine Wünsche: Ich wünsche mir faire Preise für Agrarprodukte, damit wir uns als Kleinbauern und Kleinbäuerinnen unseren Lebensunterhalt damit verdienen können. Ich wünsche mir faire Agrarsubventionen der EU, welche vor allem kleine landwirtschaftliche Betriebe unterstützen. Ich wünsche mir mehr Wertschätzung der Bauern und Bäuerinnen in der Gesellschaft, da wir mit der Lebensmitteversorgung der Menschen einen sehr essentiellen Beitrag leisten.



Abbildung 15: Bergdorf (Quelle: Hans-Peter Geiger; online http://www.meine-wanderungen.com/fotoalbum/bilder/00-fotos-30_023-sonnenberg-03.html (10.12.2016)).

Schüler aus Los Angeles (Konsument)

Arbeitsauftrag:

- ✓ **Lies** dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet und **diskutiert** folgende Fragen:

- 1) Was sind die **größten Probleme** mit denen eure Person zu kämpfen hat?
- 2) Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
- 3) Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

Meine Situation: Ich heiße Matt Spees, bin 17 Jahre alt und wohne in Los Angeles mit meinen Eltern in einer großen Villa in der Nähe der Küste. Ich gehe in eine private, mehrsprachige Businessschule und in meiner Freizeit spiele ich immer *World of Warcraft*. Da ich schon seit 6 Jahren professionell *World of Warcraft* spiele, verdiene ich inzwischen sehr viel Geld indem ich für andere Menschen spiele. Ich bin oft die ganze Nacht wach um zu spielen. Unser Hausmädchen richtet mir am Morgen immer ein Frühstück her. Ich habe viele Allergien, deshalb esse ich meistens Gluten freie Smacks mit Laktose freier Milch. Zu Mittag kaufe ich mir beim *Pizza Hut* oder in einem *Walmart* etwas zu essen und dazu eine Cola oder ein RedBull. Am liebsten esse ich ein Sandwich, das ist praktisch, billig und lässt sich auch schnell am Weg essen. Am Abend bestellen wir uns online ein Abendessen. Manchmal esse ich einfach Chips, weil ich keine Lust habe Essen zu bestellen. Meine Eltern kochen nie, sie kommen beide immer erst sehr spät von der Arbeit nach Hause und wollen am liebsten nur noch fernsehen und schlafen gehen. Ich esse mein Abendessen in meinem Zimmer und schaue mir irgendeine Serie dabei an. Ich bin irgendwie immer müde und habe Verdauungsprobleme, deshalb gibt mir meine Mutter Tabletten, damit geht es etwas besser. Ich bin oft krank, aber ich bin schon gegen viele Antibiotika immun. Mein Arzt sagt mir schon seit Jahren, dass ich 30kg abnehmen sollte, damit mein Herzinfarktrisiko sinkt. Seit ich 8 Jahre alt bin, habe ich Diabetes und muss mir täglich Insulin spritzen. Meine Mutter schlägt mir jede Woche eine andere Diät vor. Sie probiert selbst neue Diäten aus seit ich denken kann, weil sie stark Schlaganfall gefährdet ist, hat aber immer noch nicht abgenommen.

Meine Wünsche: Ich wünsche es mir, nicht ständig krank und müde zu sein. Ich wünsche mir eine Ernährung, die mir gut tut und mich gesund macht. Ich wünsche mir mehr Zeit mit meinen Eltern.

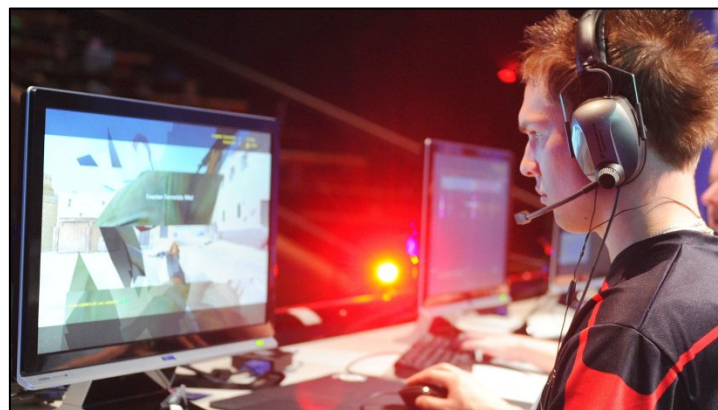


Abbildung 16: Computerspieler (Quelle: Angelika Warmut; online 17.1.2016
<http://www.morgenpost.de/vermishtes/article206932963/Computerspielen-wird-in-Norwegen-zum-Schulfach.html>
(10.12.2016)).

Industrieller Gemüsebauer aus Deutschland (Produzent)

Arbeitsauftrag:

- ✓ **Lies** dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet und **diskutiert** folgende Fragen:
 - 1) Was sind die größten **Probleme** mit denen eure Person zu kämpfen hat?
 - 2) Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
 - 3) Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

Meine Situation: Ich heiße Gregor Heintl, bin 50 Jahre alt und industrieller, konventioneller Gemüsebauer in Bayern. Ich bin Vollerwerbsbauer und bewirtschafte mit meinen beiden Brüdern 50ha Land. Wir bauen Mais, Raps, Spinat und Kartoffeln an. Wir haben trotz unserer großen bewirtschafteten Flächen nur eine sehr geringe Artenvielfalt, da Monokultur rationeller ist und mehr Gewinn bringt. Der Wettbewerb in der Landwirtschaft ist sehr groß, deshalb mussten wir uns auf wenige Agrarprodukte spezialisieren. Wir müssen sehr effizient arbeiten und haben große Erntemaschinen, die uns die Arbeit erleichtern. Die von der EU im Jahr 2013 veröffentlichte Saatgutverordnung hat uns sehr unter Druck gesetzt, da sie uns vorschrieb, nur eine bestimmte Sorte an Industriepflanzen anzubauen. Diese Hybridsorten bringen schnell, große Früchte, die den Vorstellungen der AbnehmerInnen am Markt in Bezug auf Farbe und Form entsprechen. Diese Früchte haben zwar fast keinen Geschmack, aber das wird in den EU Normen nicht beachtet. Die Samen dieser Hybridsorten wachsen jedoch nur in Verbindung mit den dazugehörigen Düngemitteln und Pflanzenschutzmitteln (Pestiziden und Herbiziden). Darüber hinaus, kann man die Samen dieser Früchte nicht sammeln und im nächsten Jahr selbst einpflanzen, da diese genetisch so verändert wurden, dass sie sich selbst nicht mehr fortpflanzen können. Wir waren somit abhängig von den teuren Samen, Düngemitteln und Pflanzenschutzmitteln der Agrarkonzerne. 2015 hat die EU aufgrund heftiger Proteste der Zivilgesellschaft die Saatgutverordnung glücklicher Weise zurückgezogen.

Meine Wünsche: Ich wünsche mir als Landwirt mehr Teilhabe und Mitbestimmungsrecht bei so schwerwiegenden Entscheidungen in der Agrarpolitik. Ich wünsche mir mehr Freiheit und Vielfalt bei der Auswahl des Saatgutes. Ich wünsche mir Saatgut, das auch ohne chemische Dünge- und Pflanzenschutzmittel wächst und Landwirte nicht an Agrarkonzerne kettet. Ich wünsche mir, dass wir gesunde, geschmackvolle Lebensmittel erzeugen können, wo die Vielfalt von Farbe und Form erwünscht ist.



Abbildung 17: Industrialisierte Landwirtschaft (Quelle: InvestPravo Property; online <http://ip-property.ru/informaciya-o-stranakh/franciya/ehkonomika-mcbux> (10.12.2016)).

Tourismus-Studentin aus Russland (Konsumentin)

Arbeitsauftrag:

- ✓ **Lies** dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet und **diskutiert** folgende Fragen:

- 1) Was sind die größten **Probleme** mit denen eure Person zu kämpfen hat?
- 2) Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
- 3) Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

Meine Situation: Ich heiße Tatiana Petruska, wohne in St. Petersburg und bin Studentin. Ich mache einen internationalen Master für Tourismus und Gastronomie und arbeite schon seit Jahren neben dem Studium in der Gastronomie als Kellnerin und Barkeeperin. Ich arbeite 30h in einer großen bio-veganen Nachhaltigkeits-Hotelkette. Die meisten unserer KundInnen ernähren sich vegetarisch oder vegan und sind auch bereit, viel Geld für qualitativ hochwertiges und sorgsam garniertes Essen auszugeben. Das Frühstücksbuffet muss bis zum Schluss vielfältig, frisch und ästhetisch sein. Wir bieten unseren KundInnen stets 50 verschiedene biologische Obstsorten aus aller Welt, eine Vielzahl an Lactose freien Joghurt- und Käsesorten. Da alle Lebensmittel jeden Tag frisch zubereitet werden, landen alleine beim Frühstücksbuffet täglich etwa 80kg Lebensmittel im Müll. Ich komme aus einer Familie der unteren Mittelschicht und bin in sehr bescheidenen Verhältnissen aufgewachsen. Mir schmerzt das Herz wenn ich sehe, wie viele frische Lebensmittel täglich in der Gastronomie weggeworfen werden, obwohl es so viele caritative Einrichtungen in St. Petersburg gibt, wo diese Lebensmittel dankbar angenommen werden würden.

Meine Wünsche: Ich wünsche mir, dass mit Lebensmitteln sorgsamer umgegangen wird und einwandfreie Lebensmittel nicht weggeworfen, sondern zumindest mittellosen Menschen zugänglich gemacht werden. Ich wünsche mir, dass Nachhaltigkeit nicht nur als Eliten-Lifestyle verkauft wird, sondern neben biologischen, veganen und vegetarischen Lebensmitteln auch Lebensmittelmüll von vornherein vermieden wird. Ich wünsche mir, dass auch regionale und saisonale Produkte wieder mehr an Wert gewinnen.



Abbildung 18: Buffet (Quelle: Allmystery; online 26.7.2015 <http://www.allmystery.de/themen/uh89025-2158> (10.12.2016)).

Mädchen aus Indonesien (Produzentin)

Arbeitsauftrag:

- ✓ **Lies** dir die Situationsbeschreibung sowie die Wünsche deiner Rolle aufmerksam durch.
- ✓ Versetzt euch in eurer Gruppe in die Situation eurer Person, die ihr in der anschließenden Podiumsdiskussion darstellen werdet und **diskutiert** folgende Fragen:

- 1) Was sind die größten **Probleme** mit denen eure Person zu kämpfen hat?
- 2) Was sind die **Ursachen** dieser Probleme?
- 3) Wie könnte man diese Probleme **lösen**?

Meine Situation: Ich heiße Belinda Kalitscha, bin 12 Jahre alt und wohne in dem Regenwalddorf Bungku in Indonesien. Vor 30 Jahren begann der Palmölkonzern PT Asiatic Persada von unserer Regierung Land zu kaufen und Palmölplantagen anzupflanzen. Im Jahr 2014 hat der Palmölkonzern den Regenwald, in dem ich und mein Dorf seit jeher wohnen, gekauft. Wir haben uns gewehrt und wollten unser Dorf, unser Zuhause zurück, und besetzten unseren „Wald der Ahnen“. Die MitarbeiterInnen des Palmölkonzerns haben unsere Besetzung gewaltvoll niedergeschlagen, wobei mein Vater ums Leben kam. Sie haben uns vertrieben, große Straßen gebaut, den Regenwald abgeholzt und riesige Monokulturen aus Ölpalmen gepflanzt. Palmöl ist das meistverwendete Pflanzenfett der Welt und findet sich bereits in fast jedem zweiten Supermarktprodukt. Meine Familie und ich lebten von den Pflanzen und Tieren des Regenwaldes, der nun abgeholzt und bepflanzt ist. Meine Mutter hat gesagt, dass wir nun Geld verdienen müssen, damit wir uns Essen kaufen können. Deshalb arbeite ich jetzt jeden Tag auf der Palmölplantage mit den anderen Kindern von unserem Dorf. Wir ernähren uns hauptsächlich von



Abbildung 19: Palmölfabrik (Quelle: Greenpeace; online http://www.greenpeace-muenchen.de/images/stories/Gruppen/Wald/UrwaldSOAsien_Palmoil.jpg (10.12.2016)).

Mais und Weizen, weil das die günstigsten Nahrungsmittel sind, die man kaufen kann. Seit zwei Monaten sind die Preise jedoch stark gestiegen, weil SpekulantInnen große Mengen an Getreide und Mais am Weltmarkt gekauft haben und zurückhalten. Die MitarbeiterInnen von dem Palmölkonzern haben uns auch gesagt, dass sie nun noch mehr Regenholz abholzen müssen, weil die Nachfrage nach Palmöl so stark gestiegen ist. In Europa wird das Palmöl als „nachhaltiger Biosprit“ für Autos verwendet. Die KonzernmitarbeiterInnen sagen immer die Europäer wollen

nachhaltig sein und brauchen dafür Palmöl. Ich verstehe nicht, wie man so viel Zerstörung wollen kann und warum niemand an uns denkt. (vgl. HARTMANN K. 2015)

Meine Wünsche: Ich wünsche mir, dass große Konzerne nicht einfach Land kaufen und bewirtschaften können, das allen gehört und wo andere Menschen schon seit vielen Generationen leben. Ich wünsche mir, dass ich und die Kinder aus meinem Dorf nicht jeden Tag auf der Palmölplantage arbeiten müssen. Ich wünsche mir, dass die Menschen kein Palmöl kaufen, wofür Regenwald abgeholzt und Menschen vertrieben werden. Ich wünsche mir, dass man mit Nahrungsmitteln nicht spekulieren darf, weil das Hungerkrisen auslösen kann.

Stationenlernen

Station 1: Was weiß ich über mein Essen?

Arbeitsauftrag 1: Reflektiere über die folgenden Impulsfragen und beantworte sie.

1. **Was ist mir** bei meinem Essen **wichtig**?
2. **Welche** Lebensmittel esse ich hauptsächlich? (Brot, Nudeln, ...)
3. In welchen Supermärkten kaufe ich hauptsächlich ein? **Wen** unterstütze ich demnach durch den Kauf meiner Lebensmittel?
4. Welche Marken kaufe ich meistens?
5. **Sind** mir *biologische, regionale, Fair-Trade*-Lebensmittel wichtig? Warum? Warum nicht?
6. **Die Geschichte eines Lebensmittels** am Beispiel: Butterkeks mit Schokoladenüberzug
 - a. **Wo** und **wie** wird dieses Lebensmittel produziert?
 - b. **Wer produziert** dieses Lebensmittel und unter welchen Arbeitsbedingungen?
 - c. Welche und wessen **Ressourcen** wurden für die Herstellung dieses Lebensmittels benötigt?
 - d. Welche Art der **Umweltverschmutzung** hat die Herstellung dieses Lebensmittels verursacht?
 - e. Wer bestimmt über die **Herstellungsmethode** und **Qualität dieses** Lebensmittels?



Abbildung 20: Thema Essen (Quelle: Samuel Stutz; online <http://www.doktorstutz.ch/ich-denke-immer-noch-die-ganze-zeit-ans-essen/> (10.12.2016)).

Aufgabenstellung 2: MEIN ESSEN, MEINE VERANTWORTUNG

- ✓ **Diskutiere** mit 3 SchulkollegInnen über die folgende Frage:

WAS und **WEN** beeinflusst ihr mit eurem Ess- und Konsumverhalten (= **WO** und **WAS** ihr einkauft)?

- ✓ **Gestaltet** ein Modell in dem ihr die Geschichte eines Butterkeks mit Schokoladenüberzug, mit den Ressourcen, Menschen und Arbeitsschritten darstellt, die für die Herstellung notwendig sind. Stellt in eurer Skizze auch mögliche negative und positive Auswirkungen des Herstellungsprozesses auf Mensch und Natur dar.

Station 2: (Konstruktive) Kritik am Agrar- und Ernährungssystem

Arbeitsauftrag 1:

- ✓ **Analysiere** wer in den Karikaturen von *AgrarATTAC* (Ernährungssouveränität) dargestellt wird und was kritisiert wird. Beschrifte die Karikaturen mit deinen Interpretationen.
- ✓ **Vergleiche** deine Interpretationen mit den anderen Gruppenmitgliedern. Ergänze neue Perspektiven/Interpretationen auf deinem Zettel.
- ✓ **Wählt** die Karikatur **aus**, mit der ihr euch am meisten identifizieren könnt und **entwickelt** einen Lösungsvorschlag dafür, wie man diese Situation verbessern könnte.

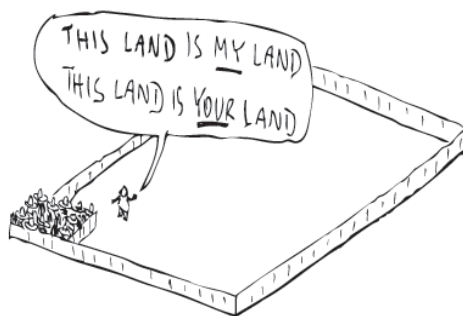




Abbildung 21: Cartoons Ernährungssouveränität (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013 http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016)).

Station 3: Ernährungssouveränität: was, wie, wer, für wen und warum?

Arbeitsauftrag 1: MEIN ESSEN UND DAS ERNÄHRUNGSSYSTEM (15min)

- ✓ **Analysiere** den Text „*Ernährungssouveränität: Globalize Struggle! Globalize Hope!*“ in Hinblick auf die drei Fragen im gelben Kästchen.
- ✓ **Reflektiere** über dein Ess- und Konsumverhalten und unser Agrar- und Lebensmittelsystem und beantworte die folgenden Fragen:

- Wofür setzt sich Ernährungssouveränität ein?
- Wie denkst du, würde sich dein Ess- und Konsumverhalten ändern, wenn du die Geschichte jedes Lebensmittels kennen würdest?
- Was denkst du, würde sich in unserem Agrar- und Ernährungssystem ändern, wenn alle Menschen bei dessen Gestaltung mitbestimmen könnten?

Arbeitsauftrag 2: GLOBALE ZUKUNFTSFRAGEN (15min)

Welche Lebensmittel sollen produziert werden, **von wem**, unter **welchen Bedingungen**, **wie**, **warum** und **für wen**?

- ✓ Versucht in eurer Gruppe auf demokratische Weise in **5min** eine möglichst konkrete und vollständige Antwort auf die Zukunftsfragen im grünen Kästchen zu finden. Jede Person soll die Möglichkeit haben, ihren Standpunkt und Prioritäten zu äußern und einzubringen. Bestimmt eine Person, die auf die Einhaltung der 5min achtet.
- ✓ **Gestaltet** ein Plakat, wo ihr alle **Ressourcen**, **Menschen** und **Arbeitsschritte** visualisiert, die notwendig sind, um Lebensmittel herzustellen. Ausgangspunkt der Graphik ist euer Essen.



Abbildung 22: Ernährungssystem (Quelle: Aurélie Zauk; online 6.10.2015 <https://www.ethz.ch/de/news-und-veranstaltungen/eth-news/news/2015/10/zutaten-fuer-ein-nachhaltiges-schweizer-ernaehrungssystem.html> (10.12.2016)).

Station 3: Ernährungssouveränität: was, wie, wer, für wen und warum?

Ernährungssouveränität: Globalize Struggle! Globalize Hope!

Machen wir ein kleines Gedankenexperiment: Stellen wir uns vor, wir haben eine Glaskugel vor uns, die uns über einen Zauber ermöglicht, die konkreten Geschichten zu sehen, die in Lebensmitteln enthalten sind. Nicht nur die abstrakten wie „Lebensmittelkilometer“ oder auch den „ökologischen Fußabdruck“, obwohl die auch sehr wichtig sind. Nein, die wirkliche Geschichte der Dinge. Wir könnten die konkreten Personen sehen, die an ihrer Herstellung beteiligt sind. Auch diejenigen, die erstere versorgen, während sie diese Dinge herstellen. Und diejenigen, die dadurch zu kurz kommen, *weil* diese Dinge *auf diese Art und Weise* hergestellt, verteilt und konsumiert werden.

Es würde sichtbar, wie weit und vielfältig unser Lebensmittelsystem mit unterschiedlichsten Erfahrungen, sowie mit Ungleichheit weltweit verwoben ist: zwischen Geschlechtern, zwischen Klassen, zwischen Nord und Süd, zwischen ethnischen Gruppen. Es würde auch sichtbar, wie sehr wir selbst darin verstrickt sind. Es würde sichtbar, dass nicht nur unermessliche „externalisierte ökologische Kosten“ damit verbunden sind, sondern eben auch konkrete Menschen, die in dem System aber ausgeschlossen und unsichtbar gemacht werden. Kurzum: Es würde die fundamentale soziale und ökologische Krise sichtbar werden, in der das Agrar- und Lebensmittelsystem derzeit steckt. Es würde sichtbar werden, dass diese Krise sehr viel mit dem bestehenden Wirtschaftssystem zu tun hat. Und dass im Zentrum dessen Macht- und Herrschaftsverhältnisse stehen.

Welche Lebensmittel sollen produziert werden, von wem, unter welchen Bedingungen, wie, warum und für wen? Das sind entscheidende Zukunftsfragen. Die Menschen, die Betroffenen, die in dieser Glaskugel

erscheinen, sollten dabei etwas zu sagen haben, sollten mitbestimmen und mitgestalten können. Genau das fordert Ernährungssouveränität ein. Das ist Voraussetzung dafür, dass Lebensmittel produziert werden, um menschliche Bedürfnisse zu befriedigen, anstatt Nahrungsmittel als Waren aus dem Interesse heraus zu produzieren, Profite zu machen. Dadurch sind aktuell ein Sechstel der Menschen aus diesem System ausgeschlossen: Sie können sich das Essen ganz einfach nicht leisten. Es ist heute offenkundig, dass es nichts weniger als einen Paradigmenwechsel im Lebensmittelsystem braucht. Die ökologischen, sozialen und energetischen Bilanzen sind negativ: „Weiter wie bisher ist keine Option“, stellt der Weltagrарbericht in äußerst klaren Worten fest.

Es ist nun klar, dass die bloße „Mitbestimmung über das Supermarktregal“ bei weitem nicht ausreicht. Geschweige denn, auch noch darüber mitzuentcheiden, wie das Lebensmittelsystem denn nun aussehen soll. Das Gleiche gilt für Kleinbäuerinnen und -bauern, für Landlose, für Tagelöhner*innen und viele mehr. Diese Menschen haben viel zu wenig zu sagen in diesem System – doch geht es gerade um ihre, um unsere, Zukunft. Gefordert ist eine umfassende politische und ökonomische Demokratisierung.

Ernährungssouveränität jetzt!

Ernährungssouveränität ist das Recht von Menschen, über die Art und Weise der Produktion, der Verteilung und der Konsumtion von Lebensmitteln selbst zu bestimmen. Es geht um die Eröffnung eines umfassenden demokratischen Prozesses in Bezug auf diese entscheidenden Zukunftsfragen.



Abbildung 23: Gedankenexperiment Ernährungssouveränität (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013 http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016)).

Station 4: Macht, Mitbestimmung und Verantwortung

Arbeitsauftrag 1: Analysiere die Graphik „Machtkonzentration in der Lebensmittelindustrie“.

- o **Nenne** die Sektoren der Wertschöpfungskette, in denen besonders große Machtkonzentrationen vorherrschen:
- o **Ermittle** Probleme, welche durch die starke Machtkonzentration entstehen können.
 - Für dich als **KonsumentIn**
 - Für **LebensmittelproduzentInnen**

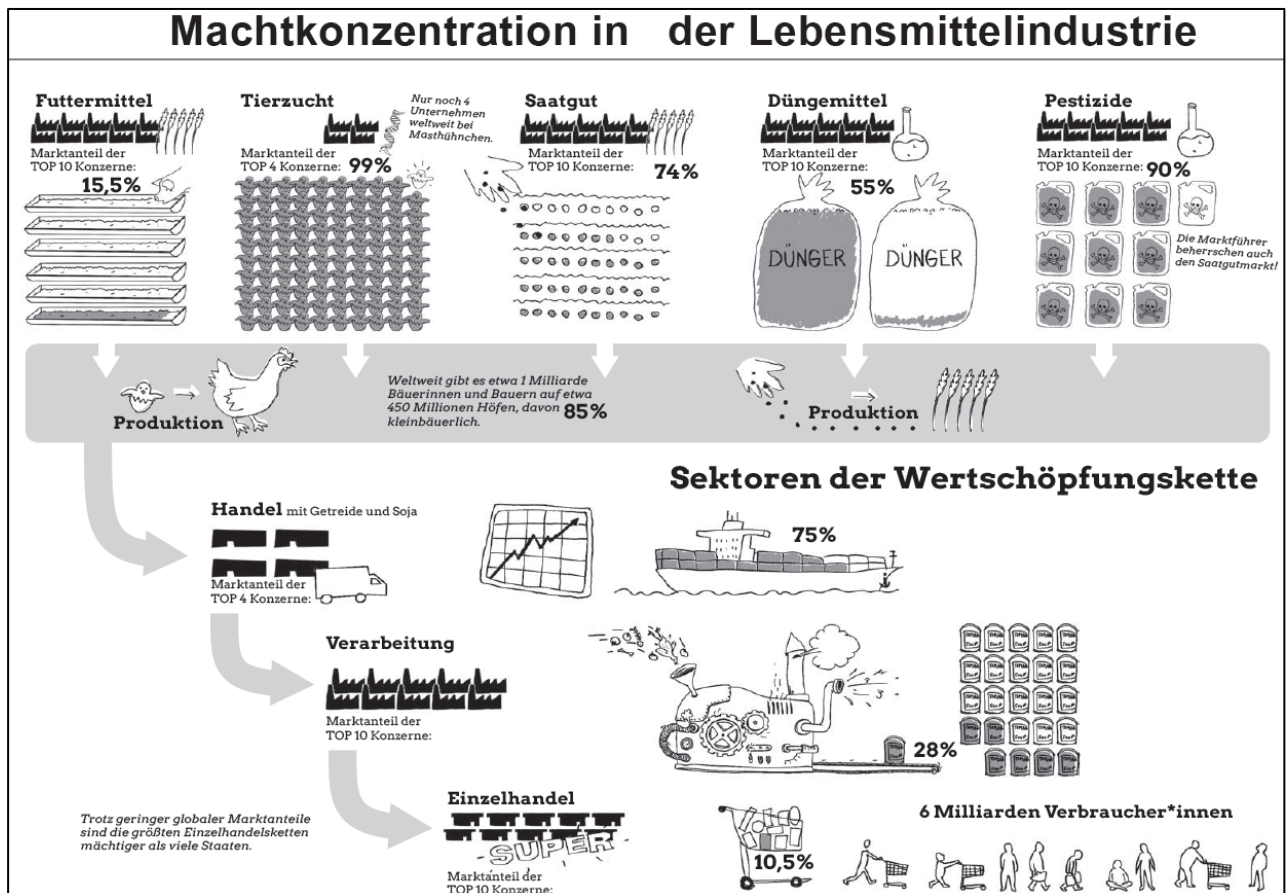


Abbildung 24: Gedankenexperiment Ernährungssouveränität (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013 http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016), 3.)

Arbeitsauftrag 2: MACHT & VERANTWORTUNG

„Macht und Verantwortung sind untrennbar miteinander verbunden.“ Konrad Adenauer

- ✓ **Interpretiert**, wofür die TOP Konzerne dieser Sektoren die Verantwortung tragen.
- ✓ **Leitet** von der Graphik **ab**, welche Entscheidungen diese Konzerne für euch treffen könnten.
- ✓ **Diskutiert** über eure Möglichkeiten als KonsumentIn diese Strukturen zu beeinflussen.

Station 5: Food-Coops

Arbeitsauftrag 1: DER WEG IST DAS ZIEL

- ✓ **Erstelle** eine **Skizze** der Wertschöpfungskette einer Food Coop anhand der Informationen aus dem Artikel „Zwischen Karotten, Widerstand und Autonomie“.
- ✓ **Vergleiche** die Wertschöpfungskette einer Food-Coop mit der landwirtschaftlichen Wertschöpfungskette, die Produkte aus Supermärkten durchlaufen (siehe unten).
 - *Worin unterscheiden sich die Wertschöpfungsketten?*
 - *Welche Auswirkungen haben diese Unterschiede auf: Die Qualität der Produkte? Den Preis der Produkte? Den Verdienst der Produzierenden? Die Konsumierenden?*

Die landwirtschaftliche Wertschöpfungskette

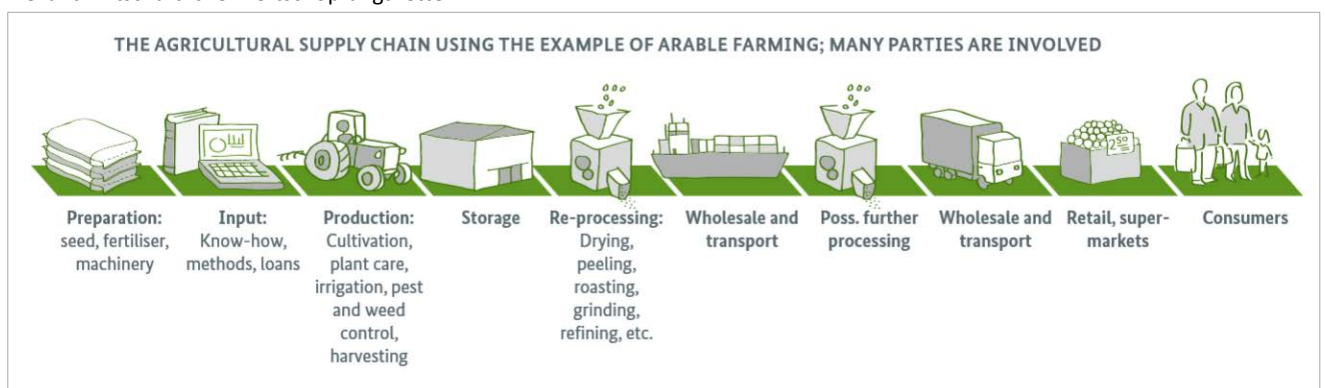


Abbildung 25: Die landwirtschaftliche Wertschöpfungskette (Quelle: Federal Ministry of Food and Agriculture: Understanding global food security and nutrition, Facts and backgrounds, Berlin; online Jänner 2015 http://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/EN/Publications/UnderstandingGlobalFood.pdf?__blob=publicationFile (10.12.2016), 4.)

Arbeitsauftrag 2: PRO & CONTRA

- ✓ **Erörtere** die Vorteile und Nachteile einer Food-Coop für Produzierende und Konsumierende und **erstelle** daraus eine *Mindmap*.
- ✓ **ELEVATOR SPEECH:** Bereite dich auf eine Präsentation vor, in welcher du einer Person in **30 Sekunden** das Konzept Food-Coop **erklärst** und im besten Fall von dem Konzept überzeugst. Steht auf und verteilt euch im Raum. Geht durch den Raum und jedes Mal wenn ihr eine Person eurer Gruppe trifft, übe deine Elevator Speech und **nimm Stellung** zu den folgenden drei Fragen:

Was sind Food-Coops?
Warum sind Food-Coops wichtig?
Warum ist der Beitritt zu einer Food-Coop attraktiv?

Station 5: Food-Coop

ZWISCHEN KAROTTEN, WIDERSTAND UND AUTONOMIE



Abbildung 26: Foodcoops (Quelle: Magdalena Heuwieser; online 20.12.2011 <https://foodcoops.at/wp-content/uploads/2011/12/foodcoop.jpg> (10.12.2016)).

Zwiebeln, Erdäpfel und Karotten im Holzregal links, daneben aufgestapelte Apfelsaft- und Weinflaschen. Geschäftig rechnen ein paar Leute etwas zusammen, wiegen den Dinkelreis ab und holen sich die Rohmilch aus dem Kühlschrank. So sieht also das Innenleben einer der Wiener Food-Coops aus. Food-Coop? Richtig, es handelt sich um eine Food-Cooperative, zu Deutsch: Lebensmittelkooperative. Dabei geht es um eine Gruppe von Menschen, die sich zusammenschließen, um ökologisch und sozial gerecht hergestellte Nahrungsmittel von lokalen Produzent*innen zu beziehen.

Und warum so kompliziert? Gesund, Bio und Fair-trade, das gibt's doch genauso im Supermarkt, könnte mensch meinen. Es geht jedoch um viel mehr: Food-Coops sind Ausdruck der Kritik am gängigen Agrar- und Lebensmittelsystem, das sehr stark von Supermärkten und der Agrarindustrie dominiert ist. Es geht nicht nur um eine Veränderung über den individuellen Konsum, sondern um die Politisierung des Konsums und des Handels, um die Demokratisierung des Nahrungsmittelsystems, um Widerstand und das Erringen autonomer Handlungsspielräume. Kurz: Es geht um Ernährungssouveränität.

Beim Bio oder Fair-trade der Food-Coops ist weder die ansprechende Mogel-Verpackung das Wichtige, noch steht das Gütesiegel im Vordergrund. Stattdessen soll gemeinsam bestimmt werden können, worauf es ankommt: Auf die ökologisch nachhaltigen und sozial gerechten Produktionsbedingungen, auf das Ausschalten großer Zwischenhändler*innen, auf geringe Transportwege, auf faire Preise und gleichzeitig leistbare Nahrungsmittel oder auf solidarische Wirtschafts- und Lebensweisen. So finden sich neben den regionalen Karotten und Haferflocken beispielsweise auch Kaffee und Kakao von ähnlich gesinnten lateinamerikanischen Bewegungen im Sortiment.

„Aha, und wie funktioniert das hier genau?“, fragt eine junge Familie, die gerade das Lager zum ersten Mal betreten hat, den Ladendienst. Die Aufgaben, die in einer Food-Coop anfallen, erledigen die Mitglieder selbst. Bestellung, Einkauf, Finanzen, Ladendienst – alles wird in Arbeitskreisen kollektiv organisiert und in regelmäßigen Plena basisdemokratisch entschieden. Haltbare Waren werden auf Vorrat besorgt, Frischprodukte können sich die Personen online wöchentlich vorbestellen. Manche Waren liefern die Hersteller*innen direkt ins Lager, andere müssen selbst vom Hof abgeholt werden. Neben den Aufgaben teilen sich die Mitglieder auch die laufenden Kosten (Miete, Strom), indem sie monatliche Beiträge zahlen. Bei einer der Wiener Food-Coops ist dies über freie Preise geregelt. Damit soll innerhalb der Gruppe eine Art sozialer Ausgleich stattfinden, um nicht die im Kapitalismus vorherrschende Exklusion durch Geldmangel zu reproduzieren.

Food-Coops können noch viel mehr:

Theorie-Kreise, Workshops und Öffentlichkeitsarbeit, Volkküchen, in denen gemeinsam gekocht wird, oder das Einmachen von Konserven stehen neben dem gemeinsamen Einkaufen oft ebenfalls auf dem Programm. Auch eine Brotbackgruppe gibt es, welche die Food-Coops wöchentlich mit frischem Brot versorgt.

Hin und wieder werden gemeinsam Besuche bei den Bauernhöfen gemacht, um den direkten Kontakt zu wahren. Gemeinsam mit dem Demeter-Bauern Hirsch konnten die Wiener Food-Coops bei einer dieser „Speisereisen“ im Mai 2011 zum Beispiel ihren eigenen Mozzarella machen und Einkaufsangelegenheiten regeln. „Bissl größere Käse-Einheiten könntet's mal bestellen, sonst ist's so viel Arbeit, das immer einzeln zusammenzuschneiden“, meinte Josef Hirsch. Im Idealfall ermöglichen Food-Coops eine alternative Abnahmestelle zu Supermärkten. Hier ergibt sich oft jedoch das Problem, dass die Lebensmittelgemeinschaften relativ klein sind – etwa 50 Personen pro Food-Coop in Wien – und stark aus dem studentischen Umfeld kommen. In den Ferienzeiten geht darum häufig der Einkauf drastisch zurück. Ein Ziel ist deshalb, auch gezielt Familien und andere Menschen aus der Nachbarschaft mit einzubinden, um eine gewisse Regelmäßigkeit zu ermöglichen und das Konzept weiter zu verbreiten. Kleine Food-Coop-Einheiten sind für eine hierarchiefreie und basisdemokratische Struktur jedoch auch sehr wichtig. Ein weiteres Ziel ist deshalb, dass vielmehr zahlreiche kleine Food-Coops entstehen und diese sich gemeinsam vernetzen, Einkäufe zusammen regeln und Kräfte bündeln.

Food-Coops – *die* Alternative? Nein, *die* Alternative gibt es wohl nicht. Es gibt vielfältige Wege, „Ernährungssouveränität zu praktizieren“, die je lokal und sozial angepasst sein sollten. Food-Coops passen gut für den städtischen Raum und für Menschen, die ein wenig Zeit in ihre tägliche Nahrungsbeschaffung investieren wollen und können. Durch den damit gelebten Widerstand, die Autonomie und Selbstorganisation stellen sie mehr dar, als nur „Konsument*innen-Demokratie“. Dass es damit immer noch nicht getan ist, ist jedoch auch klar. (HEUWIESER M. 2011)

Station 6: Solidarische Landwirtschaft

Arbeitsauftrag 1: INTERVIEW

- ✓ Teilt euch in der Gruppe die Rollen zu. Eine Person ist JournalistIn, welche Mitglieder der CSA (Person X) interviewt. Lies deine Rollenbeschreibung durch und bereite dich auf das Interview mithilfe des Artikels „Was ist Solidarische Landwirtschaft?“ sowie den Erzählungen aus dem Arbeitsauftrag „Perspektivenwechsel“ vor.

JournalistIn: Du bist JournalistIn und sollst für die Zeitung *Falter* einen kurzen Beitrag über Solidarische Landwirtschaft schreiben. **Gestalte** 5 Interviewfragen, durch deren Antworten man das Konzept CSA, sowie dessen Vor- und Nachteile kennenlernt. **Führe** das Interview **durch**. **Protokolliere** die Kernaussagen deiner InterviewpartnerInnen.

Person X: Wähle eine Person aus dem Arbeitsauftrag „Perspektivenwechsel“ aus, die du im Interview darstellen willst. **Ermittle** aus den Erzählungen aller Personen, worin das Konzept CSA besteht und aus der Sicht deiner Person die Vor- und Nachteile. Bereite dich so vor, damit du beim Interview das Konzept CSA **erklären** und die Vor- und Nachteile **begründen** kannst.

Was ist Solidarische Landwirtschaft?

Ausgehend von dem Landwirt Trauger Groh und Robin Van En entstanden in den 1980er Jahren erste „solidarische Höfe“ im deutschsprachigen Raum und in den USA. Dort wird dieses Prinzip **Community Supported Agriculture, CSA**, genannt. Ihm liegt folgendes Konzept zu Grunde:

Eine Gruppe ermöglicht sich die Versorgung mit Lebensmitteln, indem sie zu einer Erzeugergemeinschaft wird. Dies wird durch Arbeitsbeteiligung und Vorfinanzierung garantiert. Alle teilen sich die damit verbundene Verantwortung, das Risiko, die Kosten und die Ernte.

Diese gegenseitige Vereinbarung entspricht einer bewährten Praxis: für die längste Zeit der Menschheitsgeschichte waren Menschen mit dem Land verbunden, das sie ernährt hat. Für die meisten Menschen in den Industrienationen ist diese Verbindung heutzutage zusammengebrochen. Viele wissen nicht, wo ihre Nahrung herkommt oder wo, wann und unter welchen Bedingungen sie gewachsen ist. Sie können die Erde nicht berühren oder zu denen sprechen, die sich darum kümmern. Lebensmittel kommen aus Supermärkten, Restaurants und Fabriken. Sie wurden wahrscheinlich mit Chemie gespritzt, gentechnisch verändert, verarbeitet, verpackt, vielleicht sogar bestrahlt und über sehr lange Distanzen transportiert. Der Unterschied zwischen einer Solidarischen Landwirtschaft und einem Gemeinschaftsgarten ist das gemeinsam entwickelte durchgängige Anbaukonzept. Die Kontinuität der anfallenden Arbeiten wird für gewöhnlich von Personen gewährleistet, die von der Erzeugergemeinschaft zu angemessenen Konditionen eingestellt werden. Alle Beteiligten gewinnen von dieser Gemeinschaft: die Mitglieder, mögliche Angestellte, der Akazienhof mit der Familie Naumer, die Erde, und die sie alle umgebende Region.

Abbildung 27: SoLaWi Akazienhof Neustadt (Quelle: online <http://www.solawi.info/> (10.12.2016)).

Station 6: Solidarische Landwirtschaft

Arbeitsauftrag 2: PERSPEKTIVENWECHSEL

- ✓ **Beurteile** die Vor- und Nachteile des Konzepts *Solidarische Landwirtschaft* aus deiner eigenen Perspektive
- ✓ **Erörtere** ob du dir in Zukunft vorstellen kannst, Teil einer CSA zu werden und **begründe** deine Entscheidung.
- ✓ **Diskutiert** in der Gruppe über die folgenden Fragen:
 - Worin siehst du die Vor- und Nachteile des Konzepts *Solidarische Landwirtschaft*?
 - Kannst du dir vorstellen, in Zukunft Teil einer *Solidarischen Landwirtschaft* zu werden? Warum/Warum nicht?

Martha: Ich bin schon seit Jahren Mitglied der CSA Biohof-Mogg zwischen Krems und St. Pölten. Ich bin Teil dieser SoLaWi weil mir frische, regionale, biologische, unverpackte und qualitativ hochwertige Lebensmittel wichtig sind. Darüber hinaus möchte ich, dass meine 5 jährige Tochter Rita einen Bezug zum Essen und der Natur bekommt. Wir leben in einer kleinen Wohnung in St. Pölten, deshalb fahre ich mit Rita fast wöchentlich auf den Hof und helfe mit, wo auch immer es etwas zu tun gibt. Wenn ich manchmal doch im Supermarkt einkaufe, merke ich den großen geschmacklichen Unterschied zwischen dem industriell hergestellten Gemüse und unserem geschmackvollen und diversen Eigenanbau. Das ist wirklich kein Vergleich!



Abbildung 28: Ernte (Quelle: Martin Egbert; online <http://www.zeitzeichen.net/reportage/solidarische-landwirtschaft/> (10.12.2016))

Rita: Ich bin 5 Jahre alt und fahre immer mit meiner Mama zum Bauernhof. Ich mag es sehr gerne mit den anderen Kindern den ganzen Tag draußen zu sein und in der Erde zu graben. Am liebsten ernte ich Karotten, weil die alle ganz unterschiedlich ausschauen. Ich habe sogar schon eine Karotte gefunden, die aussieht wie eine Hand! Manche Kinder im Kindergarten wissen nicht einmal, dass Karotten unter der Erde wachsen.

Otto: Ich bin 70 Jahre alt, bin Pensionist und wohne am Stadtrand von St. Pölten. Ich habe über meinen Sohn vom Biohof Mogg erfahren und bin begeistert von dem Konzept. Ich habe viel Zeit und arbeite oft mit am Hof und genieße die gemeinschaftliche Bewirtschaftung mit den anderen Mitgliedern unserer CSA. Die Gespräche beim gemeinsamen Pflanzen, Jäten, Gießen, Pflegen und Verteilen sind so bunt und vielfältig wie die Menschen, die auf der CSA mitarbeiten. In regelmäßigen Abständen bieten Mitglieder der CSA Workshops an, wo sie ihr Wissen oder ihre Fertigkeiten über die Herstellung von Lebensmitteln teilen. Letzte Woche nahm ich an einer Wanderung über essbare Wildkräuter teil, die mich sehr interessiert hat. Nächste Woche gibt es einen Kurs, wo wir Obstbäume schneiden lernen, worauf ich schon sehr gespannt bin.

Station 6: Solidarische Landwirtschaft

Brigitte: Ich hab gerade Urlaub und bin heute mit meiner Freundin Martha zu ihrer CSA mitgefahren. Mir macht es sehr Spaß an der frischen Luft mit so vielen anderen motivierten Menschen zu garteln. Ich erachte auch biologische und regionale Ernährung als durchaus sinnvoll, doch habe ich in meinem Arbeitsalltag keine Zeit mich bei den regelmäßigen Plenumssitzungen und gemeinsamen Ernteaktionen zu beteiligen. Ich arbeite normalerweise zwischen 50 und 60 Stunden pro Woche und wenn ich noch Energie und Zeit habe zu kochen, dann kaufe ich die Zutaten schnell beim Heimweg von der Arbeit bei einem Supermarkt ein. Abgesehen davon, genieße ich zugegebener Maßen den Luxus zu jeder Jahreszeit alle Arten von Obst und Gemüse zu essen, auch wenn sie zu dieser Zeit in unseren Breiten nicht wachsen.

Gertraud: Ich bin seit einem Jahr bei der CSA Mogg dabei, weil mir die Transparenz über die Herkunft meiner Lebensmittel sehr wichtig ist. Es fühlt sich einfach gut an, zu wissen wo und wie das Essen wächst, das ich zu mir nehme. Zusätzlich schätze ich die familiäre Beziehung zu den LandwirtInnen des Biohof Mogg sehr, weil ich weiß wie sorgfältig und freudvoll sie für uns alle Lebensmittel anbauen. Beim regelmäßigen Mitarbeiten habe ich schon sehr viel gelernt über verschiedenste Pflanzen, wann sie wachsen, welche Bedingungen sie brauchen und wie viele kleine Arbeitsschritte es braucht bis z.B. ein Glas Traubensaft entsteht. Seither habe ich einen viel wertschätzenderen Umgang mit Lebensmitteln und den Menschen, die sie herstellen. Mir ist auch erstmals bewusst geworden, dass der Wert eines Lebensmittels seinen Geldwert in unserer Gesellschaft bei weitem übersteigt.

Robert: Ich studiere Ernährungswissenschaften und Volkswirtschaft in Wien und mache ein Praktikum auf dem Biohof Mogg. Mich fasziniert es, was für eine große Gemeinschaft der Biohof Mogg mit seinem CSA Projekt auf die Beine gestellt hat. Es ist beeindruckend wie er sich somit selbst finanziell absichern kann und nicht mehr auf Agrarsubventionen angewiesen ist. Somit werden die regionalen Versorgungsstrukturen gestärkt und auch kleine Landwirtschaften können weitergeführt werden. Ich bin sehr begeistert, dass vor allem Menschen aus städtischem Gebiet so viel Wert auf gesunde Lebensmittel legen und bereit sind, eine längerfristige, solidarische Beziehung einzugehen, in der nicht nur die Ernte, sondern auch das Risiko geteilt wird.

Franz: Ich habe den Biohof Mogg von meinen Eltern übernommen und bewirtschafte ihn gemeinsam mit meiner Familie und 5 treuen Mitarbeitern seit dem Jahr 2000 als Biologisch- Dynamische Landwirtschaft. Wir haben auf Solidarische Landwirtschaft umgestellt, weil die Preise für Lebensmittel so niedrig sind, dass es sich jedes Jahr nur sehr knapp ausgegangen ist, die anfallenden Kosten und unseren Lebensunterhalt zu finanzieren. Für Investitionen am Hof waren nie genügend finanzielle Mittel vorhanden, deshalb konnten wir nur wenige, rationelle und Sorten anbauen, die möglichst viel Ertrag und Gewinn liefern. Das machte mir keinen Spaß mehr. Heute ist alles anders. Wir müssen uns nicht mehr mit den Preisschwankungen am Markt herumschlagen, bei Ernteauffällen um unsere Einkünfte zittern, Nächte lang mit Abrechnungen und Preislisten verbringen, sondern können uns mit unserer ganzen Energie der Landwirtschaft widmen. Wir wollen für unsere CSA Mitglieder ein möglichst abwechslungsreiches Obst- und Gemüsesortiment anbauen, wobei wir alte heimische Sorten verwenden, die im Supermarkt gar nicht mehr verkauft werden. Inzwischen bauen wir ca. 50 Gemüsesorten über das Jahr verteilt an, die wir in unserer eigenen Jungpflanzenanzucht heranziehen.

ARGUMENTATIONS- KUGELLAGER

- ✓ **Bewerte** die Konzepte SOLIDARISCHE LANDWIRTSCHAFT und FOOD-COOPS aus deiner persönlichen Perspektive. *Wo siehst **du** die Vorteile? Wo siehst **du** die Nachteile?*
- ✓ Bildet zwei konzentrische Kreise, wobei jede Person im inneren Kreis einer Person im äußeren Kreis gegenüber steht.
- ✓ Die Personen des inneren Kreises **erklären** und **begründen** den Personen des äußeren Kreises die **Vorteile** und **Nachteile**, die sie an dem Konzept **Solidarische Landwirtschaft** sehen. Die Personen des äußeren Kreises hören aufmerksam zu, gehen respektvoll auf die Argumente des Gegenübers ein, fragen nach und/ oder ergänzen ihre eigenen Ansichten.
- ✓ Wenn sich beide Partner ausgetauscht haben, dreht sich der äußere Kreis um eine Person im Uhrzeigersinn weiter. Der Austausch beginnt von neuem. Dieser Vorgang wird fortgeführt bis alle wieder ihrem ersten Gegenüber gegenüberstehen.
- ✓ Die Personen des äußeren Kreises **erklären** und **begründen** die **Vorteile** und **Nachteile**, die sie an dem Konzept **Food-Coop** sehen. Nun **nehmen** die Personen des äußeren Kreises zu der Argumentation des Gegenübers **Stellung**.



Abbildung 29: Kugellagermethode (Quelle: Schülerecke; online <http://schuelerecke.net/schule/das-kugellager-eine-schuleraktive-und-kommunikative-unterrichtsmethode/> (10.12.2016)).

Anmerkung: Zur inhaltlichen und bildhaften Vertiefung zur Solidarischen Landwirtschaft ist die folgende Dokumentation sehr empfehlenswert: KOV Kreditopferverein (2015): *Bauer sucht Crowd-Ernährungssouveränität in Österreich*; <https://www.youtube.com/watch?v=Q4RoHopcAr8> (25min).

ACTIVITY EXtREME

Spielanleitung: Die Mitspielenden teilen sich in zwei gleich große Teams auf. Eine Person vom Team A zieht ein Kärtchen mit einem Begriff und muss ihn, je nach Runde und Methode, darstellen. Jede Person hat **30 Sekunden** Zeit, um möglichst viele **Begriffe zu erklären**. Das Team, welches den Begriff zuerst errät, darf das Kärtchen behalten. Das Team, welches am Ende der jeweiligen Runde am meisten Kärtchen hat, hat die Runde gewonnen. Das Team, welches mehr Runden gewonnen hat, hat das Spiel gewonnen. Ab Runde 3 werden für falsche Rateversuche Minuspunkte vergeben, welche am Ende der Runde von der erhaltenen Kärtchenanzahl abgezogen werden.

RUNDE	DARSTELLUNGSMETHODE	NICHT ERLAUBT
Runde 1	ERKLÄREN	Teile, Übersetzungen oder Abwandlungen des Wortes
Runde 2	ZEICHNEN	Buchstaben, Zahlen und Geräusche
Runde 3	PANTOMIMISCH DARSTELLEN	Geräusche und Gegenstände
Runde 4	ERKLÄREN DURCH 1 WORT	Teile, Übersetzungen oder Abwandlungen des Wortes
Runde 5	ERKLÄREN DURCH 1 GERÄUSCH	Wörter

Monokultur	Privatisierung von Land	Lebensmittelallergie
Mitbestimmungsrecht	Pflanzenschutzmittel	Lebensmittelmüll
Saatgutverordnung	Gesundheit	Wertschätzung
Saisonale Lebensmittel	Antibiotikaresistenz	Preis-dumping
Preisverzerrung	Hungerkrise	Agrartreibstoff
Rechte der Frau	Arbeitsbedingungen	Kinderarbeit
Fehlernährung	Food-Coop	Wettbewerb
CSA	Wertschöpfungskette	Fair-trade
Konventionelle Landwirtschaft	Biologische Landwirtschaft	Palmölplantage

Agrarkonzerne	Lebensmittelspekulation	Abholzung des Regenwaldes
Agrarsubventionen	Enteignung	Chemisches Düngemittel

Szenische Zukunftswerkstatt

Arbeitsauftrag 1: WELTCAFE BRAINSTORMING

- ✓ **Diskutiere** in deiner Kleingruppe 10min intensiv über das Thema eures Tisches. **Erörtert** eure Kritik, sowie eure Visionen bezüglich der drei Themen. Versuche so viele wie möglich von deinen Erkenntnissen und Erfahrungen aus diesem Workshop oder eigenen Erfahrungen durch Zeitungsartikel, Filmen usw. in die Diskussion einzubringen und zu **begründen**.
- ✓ **Erstelle** eine *Mindmap* in der ihr eure Gedanken zu den folgenden Fragen visualisiert:
 - **Deine KRITIK:** Welche Probleme siehst du? Was ist deine Kritik?
 - **Deine VISIONEN:** Wie würdest du es dir wünschen?
- ✓ Nach 10min wechsele in eine andere Gruppe und ergänze die bereits begonnene *Mindmap* mit deinen Standpunkten

MACHT & POLITIK
in der
Lebensmittelproduktion
Wessen Interessen werden
vertreten?
Wer bestimmt?

ARBEITSBEDINGUNGEN
in der Lebensmittelproduktion

UMGANG & WERT
von Lebensmitteln

Arbeitsauftrag 2: ZUKUNFTSWERKSTATT*

- ✓ Die Aufgabe besteht darin, als Gruppe die Kritik & Visionen in Bezug auf unser Agrar- und Lebensmittelsystem pantomimisch darzustellen. Nehmt die Rolle von einer Person ein, die euch in unserem Agra- und Ernährungssystem wichtig erscheint. **Gestaltet** gemeinsam durch eure unterschiedliche Position, Mimik, Gestik und Körperhaltung ein Bild, in dem ihr jeweils eure Kritik und Visionen zu den folgenden drei Themen darstellt:
- *Macht und Politik in der Lebensmittelproduktion*
 - *Arbeitsbedingungen in der Lebensmittelproduktion*
 - *Umgang und Wert von Lebensmittel*

Phase	Aktivitäten	min
1	Aufstellung Standbild** „Kritik“	5
2	Ergänzung des Standbildes durch weitere Personen (Foto)	2
3	Bewegtes Bild***	2
4	Aufstellung Standbild „Vision“	5
5	Ergänzung des Standbildes durch weitere Personen (Foto)	2
6	Bewegtes Bild	2

*Beispiel einer Zukunftswerkstatt zum Thema „Arbeit unter welchen Bedingungen?“
Österreichischen Forum für Ernährungssouveränität, 17.4.2016, Graz



Abbildung 30: Improvisationstheater (Foto: Forum für Ernährungssouveränität)

Standbild= pantomimische, **statische Darstellung eines Themas von mehreren Personen. Jede Person nimmt eine Rolle (Position, Körperhaltung, Ausdruck..) in der Gruppe ein, um gemeinsam in Form einer szenischen Darstellung z.B. den Umgang & Wert von Lebensmitteln in unserer Gesellschaft zu kritisieren.

***Bewegtes Bild= pantomimische, **dynamische** Darstellung eines Themas von mehreren Personen. Jede Person nimmt eine Rolle (Position, Körperhaltung, Ausdruck..) in der Gruppe ein, um gemeinsam in Form einer szenischen Darstellung z.B. den Umgang & Wert von Lebensmitteln zu kritisieren. Durch **einen** aussagekräftigen, **wiederholten Bewegungsablauf** pro Person soll das Bild lebhafter werden.

3 Evaluierungsprozess der Bildungsmaterialien

„Pädagogisches Handeln wird als absichtsvolles Handeln verstanden, daher stehen die Lehrkräfte oft vor dem Problem der Differenz zwischen Handlungsintention und Handlungsergebnis, einschließlich nicht intendierter Folgen. Es ist somit die Schwierigkeit gegeben, im pädagogischen Handeln bestimmte Zielzustände treffsicher initiieren zu können.“ (COMBE und KOLBE 2008: 857)

Um die Diskrepanz zwischen der Intention und dem Ergebnis von didaktischem Handeln festzustellen, werden die erstellten Bildungsmaterialien evaluiert und entsprechend der Evaluationsergebnisse optimiert. Die Arbeitsschritte sowie der chronologische Ablauf der Evaluierung orientieren sich an dem Modell von KEMPFFERT und ROLFF eines Evaluierungsprozesses für Unterrichtsentwicklung.

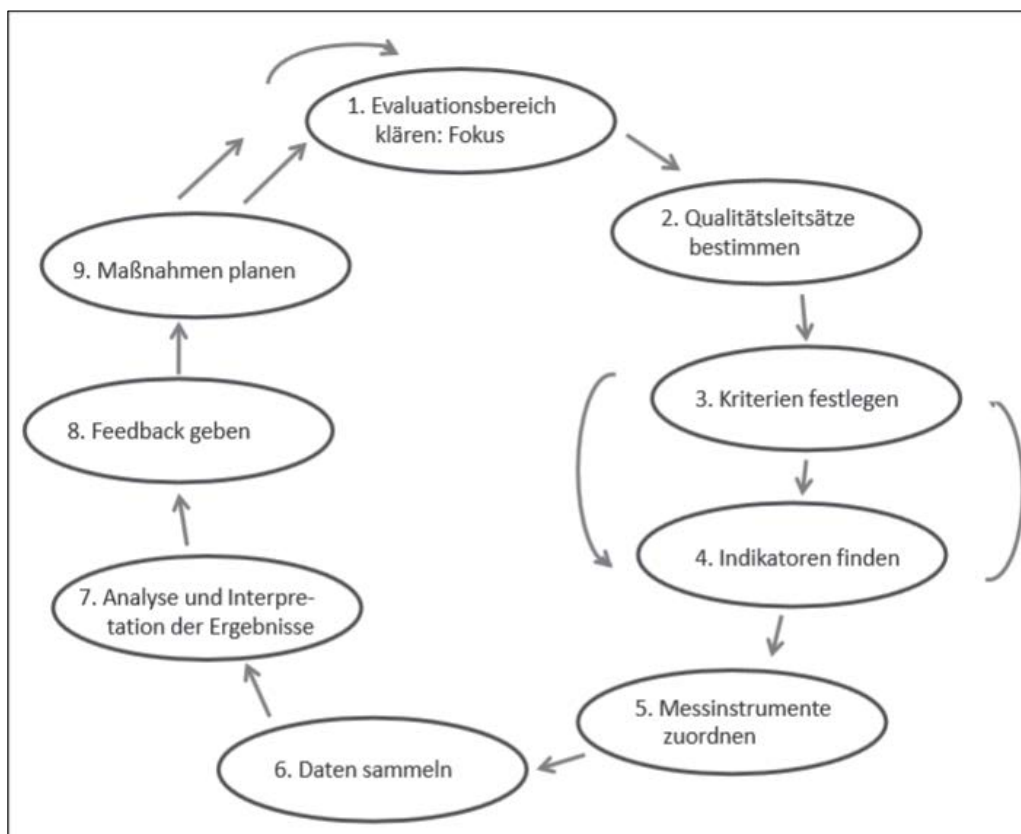


Abbildung 31: Modell Evaluierungsprozesses für Unterrichtsentwicklung (KEMPFFERT und ROLFF 2005, zitiert nach STANDOP und EIKO 2015:260)

3.1 Evaluierungsbereich

Der erste Evaluationsschritt liegt nach KEMPFFERT und ROLFF (siehe Abb. 11) darin, den Fokus des Evaluationsbereiches festzulegen. Durch die Evaluierung soll der *Grad der Sensibilisierung* durch die Workshopmaterialien erhoben sowie Feedback über die *Organisation und Arbeitsaufträge* eingeholt werden. Für die Evaluierung der Workshopmaterialien wurde als Methode der Datenerhebung die *schriftliche*

Befragung der WorkshopteilnehmerInnen aufgrund ihrer Praktikabilität und Eignung für homogene Gruppen gewählt (vgl. RAABSTEINER und BENESCH 2008: 44-45). Die Evaluierung soll anhand eines Vorher-Nachher Fragebogens stattfinden. Die Basis für die Konstruktion eines Fragebogens ist eine *"konkrete Formulierung einer Fragestellung"* (ebd.: 45-46). Aus der Festlegung des Evaluierungsbereiches wurden die folgenden beiden Evaluierungsfragen gebildet, welche den Forschungsfragen II und III dieser Diplomarbeit entsprechen:

II) Inwieweit werden die SchülerInnen durch den Workshop What about food? sensibilisiert?

III) Wie werden Organisation und Arbeitsaufträge des Workshops What about food? von SchülerInnen bewertet und wie kann dieser optimiert werden?

Um diese Evaluierungsfragen beantworten zu können, muss zunächst geklärt werden anhand welcher Kriterien und Indikatoren die Bildungsmaterialien evaluiert werden und welche Messinstrumente dafür verwendet werden.

3.2 Kriterien - Indikatoren - Messinstrumente

Nun erfolgt eine Zuordnung von Indikatoren, Kriterien und Messinstrumenten, mit welchen die Evaluierungsfragen beantwortet werden sollen. Es wird angegeben ob die jeweiligen Indikatoren durch den Fragebogen vor dem Workshop (FB1), den Fragebogen nach dem Workshop (FB2) oder durch einen Vergleich beider Fragebögen (vgl. FB1 und FB2) gemessen werden. Die Diskrepanz der Antworten von FB1 und FB2 wird auf die Sensibilisierung durch die Workshopmaterialien zurückgeführt. Weitere Faktoren, welche zu einer Veränderung der Antworten zwischen dem FB1 und FB2 führen können wie z.B. soziale Erwünschtheit, willkürliches Ankreuzen oder Schwankungen der Motivation, Konzentration oder Stimmung der befragten Personen können im Rahmen dieser Erhebung nicht berücksichtigt werden. Da die Evaluierung im Zuge der Diplomarbeit lediglich bei 15 SchülerInnen durchgeführt werden kann, stellt diese Erhebung keinen Anspruch auf Repräsentativität.

Evaluierungsbereich I: Grad der Sensibilisierung

II) Inwieweit werden die SchülerInnen durch den Workshop What about food? sensibilisiert?

INDIKATOR 1: Veränderung der Sensibilisierung in Bezug auf ausgewählte Kriterien

- o Kriterium 1: Reflexion über eigenes Ess- und Konsumverhalten
- o Kriterium 2: Identifikation komplexer Zusammenhänge
- o Kriterium 3: Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen
- o Kriterium 4: Verantwortungsbewusstsein als KonsumentIn
- o Kriterium 5: Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit
- o Kriterium 6: Reflexion über Relevanz von Lebensmitteleigenschaften

Abbildung 32: Sensibilisierungskriterien

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2

Um diese Evaluierungsfrage zu beantworten, soll von den WorkshopteilnehmerInnen ein Fragebogen vor und nach dem Workshop ausgefüllt werden. Durch den Vergleich der Fragebogenergebnisse wird auf die Sensibilisierung durch den Workshop auf die vorangegangenen sechs Kriterien geschlossen.

INDIKATOR 2: Formulierung des Lernzuwachses

Messinstrument: FB2

Evaluierungsbereich II: Organisation und Arbeitsaufträge

III) Wie werden Organisation und Arbeitsaufträge des Workshops What about food? von SchülerInnen bewertet und wie kann dieser optimiert werden?

Für die Beantwortung dieser Evaluierungsfrage werden die TeilnehmerInnen aufgefordert, nach dem Workshop den FB2 auszufüllen.

INDIKATOR 3: Bewertung der Workshopmodule nach 6 Kriterien

Messinstrument: FB2

Um den Workshop optimieren zu können, soll die Organisation und die Arbeitsaufträge der Workshopmodule anhand der Kriterien *Klarheit, Spaß, Interesse, Relevanz, Verständlichkeit* und *Zeit* nach dem Workshop von den TeilnehmerInnen bewertet werden. Diese Kriterien wurden ausgewählt, da sie gezielt überarbeitet werden können.

INDIKATOR 4: Formulierung von allgemeinem Feedback

Messinstrument: FB2

3.3 Messinstrument Fragebogen

Vor der Erstellung des Fragebogens wurde eine Recherche zu den Grundregeln der Fragebogenkonstruktion vorgenommen, welche bei der Erstellung des Fragebogens beachtet wurden:

Bestandteile und Formulierung

Um die Motivation der Teilnahme zu erhöhen, soll der Fragebogen eine *Einleitung* mit den folgenden Inhalten enthalten: Person und Einrichtung von der die Erhebung durchgeführt wird, grundsätzliche Fragestellung und Verwendungszweck der Daten, Bitte um vollständiges Ausfüllen, Bitte um ehrliche Beantwortung, Gewährleistung der Anonymität und Dank für die Teilnahme (RAABSTEINER und BENESCH 2008: 49f). Aufgrund dessen wurde der FB1, welcher vor dem Workshop ausgehändigt wird, mit einer solchen Einleitung versehen.

Durch *Instruktionen* soll in klarer und kurzer Form die Bearbeitung der jeweiligen Frageformate erklärt werden (ebd.:50). In den Fragebögen wurden vor gleichartigen Frageformaten grau hinterlegte Instruktionen angelegt. Die Anrede und verwendete Sprache sollten auf die Zielgruppe abgestimmt sein und in den Formulierungen des gesamten Fragebogens beibehalten werden (ebd.). Die Sprache des Fragebogens wurde deshalb zielgruppenadäquat auf 15-jährige SchülerInnen abgestimmt. Daher werden die Befragten geduzt und die Komplexität der Formulierungen und verwendeten Begrifflichkeiten an die Zielgruppe angepasst.

Frage- und Antwortformate

Es wird prinzipiell zwischen geschlossenen und offenen Fragen unterschieden. Es können allerdings auch Mischformen entstehen, etwa durch zusätzliche offene Kategorien in geschlossenen Fragen (vgl. RAABSTEINER und BENESCH 2008: 48).

Geschlossenen Fragen werden von den UntersuchungsteilnehmerInnen beantwortet indem die vorgegebenen Kategorien angekreuzt werden. Wenn die Antwortkategorien nicht alle möglichen Antworten abdecken können, so ist es ratsam eine Mischform zu verwenden, wo eine zusätzliche, offene Kategorie als Ergänzung zur Verfügung gestellt wird (vgl. RAABSTEINER und BENESCH 2008: 49). Items mit Antwortkategorien sind empfehlenswerter als offenen Fragen, da somit die Auswertung erleichtert und die Objektivität erhöht wird (ebd.:50). Im FB1 wurden 39 geschlossene Fragen und 2 geschlossene Fragen mit einer zusätzlichen offenen Kategorie verwendet. Der FB2 besteht aus 49 geschlossenen Fragen, 2 geschlossen Fragen mit zusätzlicher offener Kategorie, 4 geschlossenen Reihungsfragen mit einer zusätzlichen offenen Kategorie und 8 geschlossenen Fragen mit einer offenen Ergänzungsfrage.

Dichotome Antwortformate beinhalten nur zwei Antwortmöglichkeiten, wie etwa "*richtig*" und "*falsch*", "*stimmt*", "*stimmt nicht*" oder dergleichen. Somit wird eine Entscheidung erzwungen, weshalb man von einer *Forced-Choice* spricht. Vorteil ist die kurze Bearbeitungszeit und einfache Auswertung. Ein Nachteil kann Reaktanz, als Antwort auf die Freiheitsbeschränkung sein, was unter Umständen gegenteilige Ergebnisse bringen kann. Des Weiteren ist die Variabilität der Antwortmuster sehr gering, was eine geringe Varianz der Ergebnisse zur Folge hat (ebd.:53). Um erzwungene Entscheidungen zu vermeiden, wurden keine dichotomen Antwortformate in den Fragebögen verwendet, sondern stattdessen vierstufige Ratingskalen eingesetzt.

In *Ratingskalen* haben die Befragten mehrere abgestufte Möglichkeiten eine geschlossene Frage zu beantworten. Unipolare Skalen haben lediglich in eine Richtung eine Ablehnung, während bipolare Ratingskalen von einem negativen Pol zu einem Nullpunkt bis zu einem positiven Pol verlaufen. Für gewöhnlich sind diese Skalen symmetrisch und haben gleich viele Kategorien auf jeder Seite. Es sollen maximal 5-7 Kategorien verwendet werden, sonst kommt es zur Überforderung. Die Erstellung einer Mittelkategorie wirkt sich negativ auf den Informationsgehalt aus (ebd.:54-55). Die Formulierung der Antwortformate von Ratingskalen mit verbaler Skalenbezeichnung variiert, je nachdem ob eine Häufigkeit, Intensität, Wahrscheinlichkeit oder Bewertung erhoben werden soll (ebd.:56). In der Evaluierung wurden hauptsächlich Bewertungen von der WorkshopsteilnehmerInnen erhoben. Drei-

und vierstufige Ratingfragen mit verbalen Skalenbezeichnungen sind das am häufigsten verwendete Antwortformat der Evaluierungsfragebögen.

Offene Fragen haben zwar den Vorteil, dass die Befragten sich frei von Antwortkategorien ausdrücken können, doch kann dies bei mangelndem Verbalisierungsvermögen der Befragten zu Hemmungen und Verzerrungen führen. Die Abstimmung der Fragenformulierung auf die Zielgruppe ist daher ein sehr wesentlicher Faktor. Offene Fragen müssen bei der Auswertung systematisiert und kategorisiert werden um die Ergebnisse destillieren zu können (ebd.:48). Im FB2 wurden 8 offene Fragen gestellt, um den unbeeinflussten Lernzuwachs als auch allgemeines Feedback zum Workshop einzuholen.

Bei der *Formulierung der Fragen* wurden die von RAABSTEINER und BENESCH (2008: 50-51) genannten Richtlinien beachtet:

- Fragen mit Antwortkategorien der offenen Frageform vorziehen
- Ansprechendes Layout verwenden
- Zumutbare Gesamtlänge
- Kurze und prägnante Fragenformulierungen
- Reihenfolge der Fragen nach thematischem roten Faden
- Zu Beginn Aufwärmfragen
- Suggestive, stereotype oder stigmatisierende Formulierungen vermeiden
- Begriffe wie „*immer*“, „*alle*“, „*keiner*“, „*niemals*“, „*fast*“ und „*kaum*“ vermeiden
- Nicht mehr als ein Sachverhalt pro Frage

Tendenzen der Verfälschbarkeit

In der Konstruktion, Auswertung und Interpretation von Fragebögen wurden die folgenden Tendenzen berücksichtigt und ihnen nach Möglichkeit durch die Formulierung oder Reihenfolge der Antwortkategorien entgegengewirkt: Die *soziale Erwünschtheit* wird als Sonderform der Selbstdarstellung bezeichnet und beeinflusst Menschen zu einem Verhalten bzw. einer Meinungsäußerung, die den gesellschaftlichen Normen und Moralvorstellungen entsprechen. Das Testergebnis kann dadurch beeinflusst werden, indem gesellschaftlich erwünschte Eigenschaften hervorgehoben und unerwünschte versteckt werden (RAABSTEINER und BENESCH 2008: 59-60). Ein weiteres Phänomen ist die *Akquieszenz* oder sogenannte *Ja-Sage-*

Bereitschaft. Diese kann durch Spiegelung der Fragenformulierungen und die Verwendung komplexer Sachfragen ausgeglichen werden (ebd.:61). Die *Tendenz der Mitte* lässt auf einen Mangel an Information über das zu Beurteilende oder auch auf die fehlende Bereitschaft Information über sich preiszugeben schließen. Der *Primary-Regency-Effekt* ist die Urteilsverzerrung durch die Reihenfolge der Items (ebd.).

Pretest

Um die Verständlichkeit und Kohärenz vorab zu prüfen wurde ein Pretest der Fragebögen vorgenommen. Die beiden Fragebögen wurden drei StudienkollegInnen vorgelegt, um die folgenden Aspekte zu überprüfen: Verständlichkeit der Fragen und Begriffe, übersichtliches Layout, Länge des Fragebogens, Suggestion, Klarheit, Bearbeitungszeitraum und Zielgruppenadäquanz (vgl. RAABSTEINER und BENESCH 2008: 59). Auf Basis der erhaltenen Rückmeldungen wurde der Fragebogen nochmals überarbeitet.

3.3.1 Fragebogenerstellung

Im folgenden Text wird die Erstellung der Evaluierungsfragebögen der Bildungsmaterialien analysiert und diskutiert. Zunächst werden die Informationen welche erhoben werden sollen aufgelistet. Im weiteren Verlauf wird die Wahl des Frageformats und der dazugehörigen Antwortkategorien beschrieben und begründet. Darüber hinaus wird erklärt, wie die jeweiligen Fragen ausgewertet und interpretiert werden. In den darauffolgenden Unterkapitel 3.4.2. und 3.4.3 werden die Fragebögen in ihrer Endversion vorgestellt. Alle Tabellen des Kapitels 3.3.1 entstammen eigenen Erhebungen und Darstellungen.

Evaluierungskriterium I: Grad der Sensibilisierung

II) Inwieweit werden die SchülerInnen durch den Workshop What about food? sensibilisiert?

INDIKATOR 1: Veränderung der Sensibilisierung in Bezug auf ausgewählte Kriterien

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2, Fragen 1-39

Durch den Vergleich der Antworten von FB1 und FB2 wird auf den Grad der Sensibilisierung durch den Workshop geschlossen. Im Anschluss wird angeführt, wie

anhand der einzelnen Kriterien auf den Grad der Sensibilisierung geschlossen wird und welche Überlegungen der Erstellung der jeweiligen Evaluierungsfrage zugrunde liegen. Gegebenenfalls wird bereits auf den Vorgehensweise bei der Auswertung eingegangen.

Kriterium 1: Reflexion über eigenes Ess- und Konsumverhalten

Das Kriterium 1 soll Aufschluss darüber geben inwieweit die SchülerInnen über ihr eigenes Ess- und Konsumverhalten reflektieren. Im Fragebogen 1 soll einerseits der Status quo der Workshopteilnehmenden, sowie die Veränderung der Relevanz von Kaufkriterien durch den Workshop erhoben werden. Die folgenden Informationen werden über die WorkshopteilnehmerInnen erfragt:

- Relevanz von Essen im Allgemeinen
- Bewusste Auswahl von Lebensmitteln
- Relevante Lebensmittelquellen
- Relevante Kaufkriterien von Lebensmitteln

Fragenerstellung

Für die ersten beiden Punkte wurde ein geschlossenes Frageformat gewählt, in Form einer vierstufigen Ratingskala mit verbaler Skalenbezeichnung. Es wurde bewusst keine Mittelkategorie eingefügt, um den Informationsgehalt der Ergebnisse zu erhöhen. Die Fragen 3 und 4 entsprechen der bereits erwähnten „Mischform“ da sie beide mehrstufige geschlossene Fragen sind, allerdings die offene Kategorie „Sonstiges“ enthalten, um etwaige nicht genannte Antwortkategorien ergänzen zu können.

Tabelle 9: Fragen 1-4

A	REFLEXION: Ess- und Konsumverhalten: Kreuze die zutreffende Antwort an.
1	Wie wichtig ist mir Essen? ☐ sehr wichtig ☐ eher wichtig ☐ eher unwichtig ☐ unwichtig
2	Ich mache mir viele Gedanken darüber was ich esse. ☐ Zutreffend ☐ eher zutreffend ☐ eher unzutreffend ☐ unzutreffend
3	Ich kaufe/bekomme mein Essen hauptsächlich von: (Mehrere Antworten möglich) ☐ Supermarkt ☐ Bauernmarkt ☐ Zuhause ☐ Restaurant ☐ Bäcker ☐ Schulbuffett ☐ Sonstiges:
4	Nach welchen Kriterien entscheide ich, welche Lebensmittel ich einkaufe? (Mehrere Antworten möglich) ☐ Werbung ☐ Verfügbarkeit ☐ Gesundheit ☐ Geschmack ☐ Herkunft ☐ biologisch ☐ Fair-Trade ☐ regional ☐ saisonal ☐ frisch ☐ Verpackung ☐ Marke ☐ Preis ☐ Zutaten ☐ Kalorien ☐ Sonstiges:

Auswertung

In den Fragen 1-4 des FB1 werden jeweils die Antwortkategorien nach der Anzahl der Nennungen aufsteigend gereiht und somit der Status quo der SchülerInnen beschrieben. Die Antworten der Frage 4 des FB1 und FB2 werden miteinander verglichen und die Veränderung der relevanten Kaufkriterien ermittelt. Die Diskrepanz der Antworten zwischen FB1 und FB2 wird als Indikator für den Grad der Reflexion und die Sensibilisierung durch den Workshop gedeutet.

Kriterium 2: Identifikation komplexer Zusammenhänge

Durch das Kriterium 2 soll erhoben werden, inwieweit die SchülerInnen 12 der im Workshop thematisierten Zusammenhänge identifizieren:

- Gesundheitliche Probleme -> Fehlernährung
- Starker Wettbewerb -> schlechte Bezahlung und Arbeitsbedingungen
- Palmöl -> Enteignung und Abholzung des Regenwalds
- Palmöl -> Kinderarbeit
- Agrartreibstoffe -> Enteignung und Abholzung des Regenwalds
- Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden ProduzentInnen
- Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden KonsumentInnen
- EU Agrarsubventionen -> Existenz von KleinbäuerInnen
- EU Agrarsubventionen -> niedrige Lebensmittelpreise
- EU Saatgutverordnung -> Diversität von Obst und Gemüse
- Vermarktungsnormen der EU -> Form und Farbe von Obst und Gemüse
- Nachhaltigkeit -> Lebensmittelmüll

Fragenerstellung

Es wurde ein geschlossenes Frageformat gewählt, dessen Antwortformat das Fachwissen der SchülerInnen abfragt. Die SchülerInnen werden aufgefordert die Zusammenhänge mit „*richtig*“ oder „*falsch*“ zu bewerten. Die Zusammenhänge wurden gespiegelt formuliert um der *Ja-Sage-Bereitschaft* und die *Tendenz der Mitte* entgegenzuwirken. Um ein willkürliches Ankreuzen durch *Forced-Choice* in dichotomen Antwortformaten (vgl. RAABSTEINER, BENESCH 2008: 53) zu vermeiden, wurde die Antwortmöglichkeit „*ich weiß nicht*“ hinzugefügt. Darüber hinaus wurden die SchülerInnen vor dem Ausfüllen der Fragebögen darauf hingewiesen, dass das primäre Ziel der Erhebung nicht die Bewertung ihres Wissens, sondern die Evaluierung der Workshopmaterialien sei. Die folgenden Fragen wurden für die Evaluierung der Sensibilisierung in Bezug auf globale Zusammenhänge erstellt:

Tabelle 10: Fragen 5-16

B	SENSIBILISIERUNG: Zusammenhänge & Identifikation: Kreuze an, welche Aussagen du als <i>richtig</i> und welche als <i>falsch</i> erachtest. Wenn du dir nicht sicher bist, kreuze <i>ich weiß nicht</i> an.
5	Fehlernährung führt zu gesundheitlichen Problemen sowie zu Störungen in der geistigen und physischen Entwicklung. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
6	Der große Wettbewerb am Weltmarkt führt zu guter Bezahlung der Arbeitskräfte und guten Arbeitsbedingungen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
7	Enteignung von Land und Abholzung des Regenwalds stehen im Zusammenhang mit dem vermehrten Konsum von Palmöl. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
8	Wenn ich Kekse mit Palmöl kaufe, kann ich sicher sein, dass keine Kinder dafür auf einer Palmölplantage gearbeitet haben. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
9	Agrartreibstoffe wie Biodiesel senken die Nachfrage nach Palmölplantagen, für welche Regenwald abgeholzt wird. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
10	Konventionell (nicht biologisch) hergestellte Lebensmittel, können gesundheitliche Beschwerden der produzierenden Personen verursachen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
11	Konventionell (nicht biologisch) hergestellte Lebensmittel, können gesundheitliche Beschwerden bei den KonsumentInnen verursachen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
12	EU Agrarsubventionen bevorteilen Kleinbauern und Kleinbäuerinnen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
13	EU Agrarsubventionen ermöglichen es großindustriellen LandwirtInnen, Lebensmittel günstiger zu verkaufen, als die Produktion der Lebensmittel kostet. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
14	Die EU Saatgutverordnung hat LandwirtInnen vorgeschrieben, dass sie nur Samensorten von Agrarkonzernen anpflanzen dürfen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
15	Die Vermarktungsnormen der EU schreiben vor, welche Form, Farbe und Geschmack Obst- und Gemüse haben müssen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
16	Nachhaltigkeit beinhaltet neben biologischen und regionalen Lebensmitteln auch die Vermeidung von Lebensmittelmüll. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht

Auswertung: Kreuzen die SchülerInnen bei FB1 „*ich weiß nicht*“ an, wird daraus geschlossen, dass sich die SchülerInnen noch nicht mit der Materie befasst haben. Identifizieren die SchülerInnen nach dem Workshop mehr Zusammenhänge als vor dem Workshop, wird die Sensibilisierung auf die Workshopmaterialien zurückgeführt.

Kriterium 3: Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen

Das Ziel des Perspektivenwechsels im ersten Workshopmodul ist es, einen Einblick in die Lebenswelt von Menschen zu bekommen, die (ihre) Lebensmittel herstellen. Durch die Methode Rollenspiel soll Empathie zu anderen Menschen aufgebaut werden um ihre Probleme und Wünsche verstehen zu können. Es wird erhoben, inwieweit die SchülerInnen durch die Workshopmaterialien auf *Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen* sensibilisiert werden. Demnach soll erhoben werden, zu welchem Grad sich die SchülerInnen vor und nach dem Workshop mit den folgenden Punkten identifizieren:

- Einblick in den Alltag von LebensmittelproduzentInnen
- Probleme und Wünsche von LebensmittelproduzentInnen verstehen

Fragenerstellung

Es wurde ebenfalls ein geschlossenes Frageformat gewählt, mit einer Ratingskala mit verbaler Skalenbezeichnung, in welcher die SchülerInnen vier abgestufte Antwortmöglichkeiten zu Verfügung haben. Es wurde bewusst keine Mittelkategorie gewählt, um einen Informationsverlust durch neutrale Angaben zu vermeiden.

Tabelle 11: Fragen 17-18

B	Kreuze die zutreffende Antwort an.
17	Ich habe einen Einblick in den Alltag von Menschen, die (meine) Lebensmittel produzieren. O zutreffend O eher zutreffend O eher unzutreffend O unzutreffend
18	Ich kann die Probleme und Wünsche dieser Menschen verstehen. O zutreffend O eher zutreffend O eher unzutreffend O unzutreffend

Kriterium 4: Verantwortungsbewusstsein als KonsumentIn

Durch dieses Kriterium soll erhoben werden, inwieweit sich durch den Workshop das Verantwortungsbewusstsein als KonsumentInnen der SchülerInnen verändert. Es soll eruiert werden inwieweit sich die Workshopteilnehmenden mit den folgenden drei Aussagen identifizieren:

- KonsumentInnen können über Arbeitsbedingungen mitentscheiden
- KonsumentInnen haben Verantwortung für andere Menschen
- KonsumentInnen können mitbestimmen, welche Lebensmittel, wie, wo und von wem und unter welchen Bedingungen hergestellt werden

Fragenerstellung

Auch hier wurde ein geschlossenes Frageformat mit einer vierstufigen, verbalen Ratingskala gewählt, welche die Befragten zu einer graduellen Zustimmung oder Ablehnung auffordert, indem keine neutrale Antwortmöglichkeit zur Verfügung steht.

Tabelle 12: Fragen 34-36

D	VERANTWORTUNG & SELBSTWIRKSAMKEIT: Kreuze die zutreffende Antwort an.
34	Ich kann als KonsumentIn mitentscheiden, unter welchen Bedingungen Menschen arbeiten. O ja O eher ja O eher nein O nein
35	Ich habe als KonsumentIn Verantwortung für anderen Menschen. O ja O eher ja O eher nein O nein
36	Ich kann durch mein Ess- und Konsumverhalten mitbestimmen, welche Lebensmittel, wie, wo und von wem und unter welchen Bedingungen hergestellt werden. O ja O eher ja O eher nein O nein

Kriterium 5: Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit

Durch dieses Kriterium soll erhoben werden, inwieweit der Workshop die Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit der SchülerInnen verändert:

- Allgemeine Selbstwirksamkeit
- Als Individuum globalen Problemen entgegenwirken
- Eigene Lösungen für globale Probleme erarbeiten
- Nachhaltiges und solidarisches Ernährungssystem aufbauen

Fragenerstellung

Im geschlossenen Frageformat wurde durch die vierstufige, verbale Ratingskala von der „ja“ bis „nein“ die Veränderung der Selbstwirksamkeit durch den Workshop gemessen. In den folgenden Fragen soll durch den Grad der Zustimmung oder Ablehnung der folgenden Aussagen auf das (Selbst-)Bewusstsein der Lernenden gegenüber ihrer Einflussnahme als WeltenbürgerIn geschlossen werden.

Tabelle 13: Fragen 33, 37, 39, 41

D	VERANTWORTUNG & SELBSTWIRKSAMKEIT: Kreuze die zutreffende Antwort an.			
33	Ich kann Dinge, die mich stören, ändern.			
	☐ ja	☐ eher ja	☐ eher nein	☐ nein
37	Ich kann globalen Problemen durch mein Handeln entgegenwirken.			
	☐ ja	☐ eher ja	☐ eher nein	☐ nein
38	Ich kann eigene Lösungsvorschläge für globale Probleme erarbeiten.			
	☐ ja	☐ eher ja	☐ eher nein	☐ nein
39	Ich kann Teil eines nachhaltigen und solidarischen Ernährungssystems werden.			
	☐ ja	☐ eher ja	☐ eher nein	☐ nein

Kriterium 6: Reflexion über Relevanz von Lebensmitteleigenschaften

Im Workshop setzen sich die SchülerInnen intensiv mit der Geschichte und verschiedenen Eigenschaften von Lebensmitteln auseinander. Durch verschiedene Impulse soll im Workshop ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt werden, der zur Sensibilisierung der SchülerInnen führt. Durch den Vergleich von FB1 und FB2 soll die Veränderung der Priorität der folgenden Lebensmitteleigenschaften erhoben werden:

- Geschmack
- Zutaten
- Kalorien
- Gesundheit
- Form und Farbe
- Biologische Herstellung
- Fair produzierte Lebensmittel
- Marke
- Verpackung
- Herkunftsland
- Unterstützung regionaler LandwirtInnen
- Menschenwürdige Bezahlung und Arbeitsbedingungen der ProduzentInnen
- Günstiger Preis
- Nachhaltig und fair produzierte Lebensmittel

Fragenerstellung

Für diese Fragen wurde ein geschlossenes Frageformat mit einer vierstufigen Ratingskala gewählt, in welcher die Befragten Aussagen nach deren Relevanz graduell von „sehr wichtig“ bis „unwichtig“ bewerten sollen. Auf eine Mittelkategorie wurde verzichtet, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

Tabelle 14: Fragen 19-32

C	WERTE: Bewerte, wie wichtig dir diese Dinge in deinem Alltag sind. Kreuze die zutreffende Antwort an.
19	Wie gut meine Lebensmittel schmecken. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
20	Welche Zutaten meine Lebensmittel haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
21	Wie viel Kalorien meine Lebensmittel haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
22	Wie gesund meine Lebensmittel sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
23	Gleichmäßige und einheitliche Form und Farbe von Obst und Gemüse. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
24	Biologische Lebensmittel zu essen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
25	Fair-Trade-Lebensmittel zu essen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
26	Von welcher Marke meine Lebensmittel sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
27	Wie meine Lebensmittel verpackt sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
28	Das Herkunftsland meiner Lebensmittel zu kennen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
29	Heimische Bauern und Bäuerinnen durch den Kauf von regionalen Produkten zu unterstützen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
30	Angemessene Bezahlung und menschenwürdige Arbeitsbedingungen der Personen, die meine Lebensmittel herstellen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
31	Günstige Lebensmittel zu kaufen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
32	Lebensmittel zu essen, die wenig negative Auswirkungen auf die Natur und andere Menschen haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig

INDIKATOR 2: Formulierung des Lernzuwachses

Messinstrument: FB2, Fragen 64-68

Durch eine Befragung nach den persönlichen Erkenntnissen der WorkshopteilnehmerInnen im offenen Frageformat, soll der tatsächliche Lernzuwachs erhoben werden. Das Erkenntnisinteresse der einzelnen Fragen liegt in den folgenden Punkten:

- Relevantesten drei Erkenntnisse
- Neue Gedankenansätze
- Verschiebung der Prioritäten
- Überraschendste Erkenntnis
- Praxiswissen

Fragenerstellung

Für diesen Fragebogenteil wurde ein offenes Frageformat gewählt, um die Befragten durch vorgegebene Antworten nicht zu beeinflussen. Durch die sprachliche Anpassung an die Zielgruppe des Fragebogens entstanden die folgenden Fragen:

Tabelle 15: Fragen 64-68

G	ALLGEMEINES FEEDBACK ZUM WORKSHOP: Beantworte die folgenden Fragen in Stichwörtern.
64	Was sind die wichtigsten 3 Dinge, die du in dem Workshop gelernt hast?
65	Darüber habe ich davor noch nie nachgedacht:
66	Das war mir davor nicht so wichtig:
67	Was war dein größtes AHA Erlebnis?
68	Dieses Wissen/Fähigkeiten kann ich in meinem Leben anwenden:

Auswertung:

Für die Auswertung der offenen Fragen werden inhaltlich ähnliche Antworten zu Antwortkategorien zusammengefasst und durch repräsentative Zitate untermauert.

Evaluierungsbereich II: Organisation und Arbeitsaufträge

III) Wie wird die Organisation und die Arbeitsaufträge des Workshops von den TeilnehmerInnen bewertet und wie kann dieser optimiert werden?

Die Evaluierung der Bildungsmaterialien durch die Bewertung der *Organisation und Arbeitsaufträge* von den WorkshopteilnehmerInnen soll Aufschluss über das Verbesserungspotential des Workshops geben. Durch die Auswertung und Interpretation der Fragebogenergebnisse, werden Optimierungsmöglichkeiten für den Workshop abgeleitet. Auf Basis der erhobenen Rückmeldungen sowie eigenen Beobachtungen während der Evaluierung in der Schulklasse, werden die Workshopmaterialien entsprechend überarbeitet und optimiert.

INDIKATOR 3: Bewertung der Workshopmodule nach 6 Kriterien

Messinstrument: FB2, Fragen 46-63

Die folgenden Informationen sollen über den Workshop erhoben werden:

- Klarheit der Arbeitsaufträge (+ Bezug zu Materialien)
- Unklare Arbeitsaufträge
- Spaß bei Arbeitsaufträgen
- Interesse an behandelten Themen
- Relevanz von behandelten Themen (+ Begründung)
- Verständlichkeit der verwendeten Begriffe (+ Beispiele)
- Angemessenheit der Bearbeitungszeit

Fragenerstellung

Für die Konstruktion dieser Fragen wurde einerseits ein geschlossenes Frageformat mit einer vierstufigen Ratingskala von „ja“ bis „nein“ verwendet. Drei Fragen werden allerdings durch offene Fragen ergänzt, in denen die angekreuzten Antworten durch Materialienbezüge, Begründungen und Beispiele ergänzt werden sollen. Daraus sind die folgenden Fragen für die einzelnen Workshopmodule erarbeitet worden:

Tabelle 16: FB2, Fragen 46-51

F	METHODIK: Rollenspiel: Kreuze die zutreffende Antwort an.
46	Waren die Arbeitsaufträge klar formuliert? O ja O eher ja O eher nein O nein Wenn nein, bei welchen Arbeitsaufträgen waren die Arbeitsaufträge unklar formuliert?
47	Haben dir diese Arbeitsaufträge Spaß gemacht? O ja O eher ja O eher nein O nein
48	Hast du die behandelten Themen interessant gefunden? O ja O eher ja O eher nein O nein
49	Hast du die behandelten Themen wichtig gefunden? O ja O eher ja O eher nein O nein Warum/Warum nicht?:
50	Hast du alle verwendeten Wörter auf dem Arbeitsblatt verstanden? O ja O eher ja O eher nein O nein Wenn nein, welche Wörter?:
51	Hattest du genug Zeit um die Arbeitsaufträge in der vorgegeben Zeit zu erledigen? O ja O eher ja O eher nein O nein

Beim Stationenlernen sollen die beliebtesten drei Stationen und die unbeliebteste Station der SchülerInnen erhoben werden. Zu diesem Zweck wurde ein geschlossenes Frageformat verwendet, in dem die Befragten die jeweiligen Stationen ankreuzen können:

Tabelle 17: FB2, Fragen 52-58

F	METHODIK: Stationenlernen: Kreuze die zutreffende Antwort an.
52	Welche 3 Stationen haben dir am meisten Spaß gemacht? ☐ Station 1: Was weiß ich über mein Essen? ☐ Station 2: (Konstruktive) Kritik am Agrar- und Ernährungssystem ☐ Station 3: Ernährungssouveränität: was, wie, wer, für wen und warum? ☐ Station 4: Macht, Mitbestimmung und Verantwortung ☐ Station 5: Food-Coops ☐ Station 6: Solidarische Landwirtschaft ☐ Activity Extreme
53	Welche Station hat dir am wenigsten Spaß gemacht? ☐ Station 1: Was weiß ich über mein Essen? ☐ Station 2: (Konstruktive) Kritik am Agrar- und Ernährungssystem ☐ Station 3: Ernährungssouveränität: was, wie, wer, für wen und warum? ☐ Station 4: Macht, Mitbestimmung und Verantwortung ☐ Station 5: Food-Coops ☐ Station 6: Solidarische Landwirtschaft ☐ Activity Extreme
54	Waren die Arbeitsaufträge klar formuliert? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein Wenn nein, bei welchen Arbeitsaufträgen waren die Arbeitsaufträge unklar formuliert?
55	Hast du die behandelten Themen interessant gefunden? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein
56	Hast du die behandelten Themen wichtig gefunden? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein Warum/Warum nicht?:
57	Hast du alle verwendeten Wörter auf dem Arbeitsblatt verstanden? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein Wenn nein, welche Wörter?
58	Hattest du genug Zeit um die Arbeitsaufträge in der vorgegeben Zeit zu erledigen? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

Tabelle 18: FB2, Fragen 59-63

F	METHODIK: Zukunftswerkstatt: Kreuze die zutreffende Antwort an.
59	Waren die Arbeitsaufträge klar formuliert? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein Wenn nein, bei welchen Arbeitsaufträgen waren die Arbeitsaufträge unklar formuliert?
60	Haben dir diese Arbeitsaufträge Spaß gemacht? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein
61	Hast du die behandelten Themen interessant gefunden? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein
62	Hast du die behandelten Themen wichtig gefunden? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein Warum/Warum nicht?:
63	Hattest du genug Zeit um die Arbeitsaufträge in der vorgegeben Zeit zu erledigen? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein

Auswertung

In den geschlossenen Fragen werden die Nennungen pro Antwortkategorie summiert und so die Bewertung der Workshopmaterialien von den SchülerInnen festgestellt. Die Antworten der offenen Fragen werden nach inhaltlichen Schwerpunkten in Gruppen gegliedert und mithilfe von Zitaten beschrieben. Entsprechend der Bewertung der Stationen in den Fragen 52 und 53 werden die beliebtesten Stationen als obligatorische Stationen und die unbeliebtesten als optionale Stationen empfohlen.

INDIKATOR 4: Formulierung von allgemeinem Feedback

Messinstrument: FB2, Fragen 69-71

Ziel ist es, allgemeine Rückmeldungen der TeilnehmerInnen einzuholen, welche in den vorangegangenen Fragen in den Antwortkategorien nicht erfragt wurden. Deshalb wurden zwei offene Fragen erstellt, in denen Fehlendes und Überflüssiges des Workshops ermittelt werden soll. Des Weiteren dient die letzte Frage als Raum für sonstige Anmerkungen.

Tabelle 19: FB2, Fragen 69-71

G	ALLGEMEINES FEEDBACK ZUM WORKSHOP: Beantworte die folgenden Fragen in Stichwörtern.
69	Davon hätte ich mir mehr gewünscht:
70	Davon hätte ich mir weniger gewünscht:
71	Was ich sonst noch sagen möchte:

Auswertung

Die Antworten werden nach inhaltlichen Schwerpunkten in Gruppen eingeteilt und beschrieben. Die Antworten der Fragen 69 und 70 werden in der Optimierung des Workshops berücksichtigt.

Weitere Funktionen des Fragebogens:

Die Fragebögen können neben der Evaluierung der Workshopmaterialien nach den beiden Evaluierungsbereichen auch für die folgenden Funktionen eingesetzt werden:

- FB1: Reflexionsimpuls (Teile A und D)
- FB2: Wiederholung und Vertiefung der Inhalte (Teile E, G, B)

Die Fragebogenteile A und D eignen sich als Reflexionsimpuls als Vorbereitung oder Einstieg in den Workshop. Die Fragebogenteile E, G und B wiederum können

nach dem Workshop als zusätzliche Wiederholung und Vertiefung von den Lernenden ausgefüllt werden.

Tabelle 20: FB2, Fragen 40-45

E	ALTERNATIVEN IM PRAXISTEST: Nummeriere die Argumente nach der Wichtigkeit, die sie deiner Meinung nach haben. (1= am wichtigsten)
40	Was sind für dich die größten Vorteile einer Food-Coop? __ Regionale Lebensmittel __ Biologische Lebensmittel __ Saisonale Lebensmittel __ Unverpackte Lebensmittel __ Geschmackvolle Lebensmittel __ Solidarische Gemeinschaft __ Basisdemokratische Organisation __ Mitbestimmung darüber, welche Produkte von welchen Bauern/Bäuerinnen geliefert werden __ Unterstützung von regionalen Landwirtschaften __ Sonstiges:
41	Was sind für dich die größten Nachteile einer Food-Coop? __ Saisonale Lebensmittel __ Zeit für Plenumssitzungen __ Begrenzte Auswahl an Lebensmitteln __ Zeit um sich in Arbeitsgruppen einzubringen __ Sonstiges:
	Kreuze die zutreffende Antwort an.
42	Kannst du dir vorstellen, in Zukunft Teil einer Food-Coop zu werden? O ja O eher ja O eher nein O nein
	Nummeriere die Argumente nach der Wichtigkeit, die sie deiner Meinung nach haben. (1= am wichtigsten)
43	Was sind für dich die größten Vorteile einer Solidarischen Landwirtschaft? __ Regionale Lebensmittel __ Biologische Lebensmittel __ Saisonale Lebensmittel __ Unverpackte Lebensmittel __ Geschmackvolle Lebensmittel __ Solidarische Gemeinschaft __ Mehr Bezug zu Bauern /Bäuerinnen __ Finanzielle Stabilität für Bauern /Bäuerinnen __ Weiterbildungsmöglichkeiten __ Mehr Wertschätzung gegenüber von Lebensmitteln __ Mehr Wertschätzung gegenüber von Bauern /Bäuerinnen __ Geteiltes Risiko für Ernteaufälle __ Anbau von alten Obst- und Gemüsesorten __ Schutz der Bauern und Bäuerinnen vor Preisschwankungen __ Sicherung des Lebensunterhalts für Bauern und Bäuerinnen ohne Agrarsubventionen __ Sonstiges:
44	Was sind für dich die größten Nachteile einer Solidarischen Landwirtschaft? __ Saisonale Lebensmittel __ Geteiltes Risiko bei Ernteaufällen __ Begrenzte Auswahl an Lebensmitteln __ Unterschiedliche Menge an gelieferten Lebensmitteln __ Zeit für Plenumssitzungen __ Zeit für gemeinsames Pflegen und Ernten __ Sonstiges:
	Kreuze die zutreffende Antwort an.
45	Kannst du dir vorstellen, in Zukunft Teil einer Solidarischen Landwirtschaft zu werden? O ja O eher ja O eher nein O nein

3.3.2 Fragebogen 1

Mein Name ist Julia Signitzer, ich studiere Geographie und Wirtschaftskunde & Spanisch (Lehramt) an der Universität Wien und arbeite derzeit an meiner Diplomarbeit. Dieser Fragebogen dient der Evaluierung meines Workshops *What about food?* durch 15 SchülerInnen des BG Zehnergasse in Wiener Neustadt. Durch den Vergleich von jeweils einem Fragebogen vor und nach dem Workshop wird festgestellt, ob die Lernziele durch den Workshop erreicht werden. Gemäß dem erhaltenen Feedback der SchülerInnen wird der Workshop im Anschluss optimiert. Alle erhobenen Daten werden anonym und vertraulich behandelt. Die Auswertungsergebnisse aller Fragebögen werden in der Diplomarbeit veröffentlicht. Der Fragebogen 1 besteht aus 41 Fragen, und dauert ca. 10min. Der Fragebogen 2 besteht aus 71 Fragen und dauert ca. 20min. Im Sinne einer gelungenen, gemeinsamen Optimierung des Workshops, bitte ich um eine gewissenhafte und ehrliche Beantwortung der Fragen. Vielen Dank!

Tabelle 21: Fragebogen 1

A	REFLEXION: Ess- und Konsumverhalten: Kreuze die zutreffende Antwort an.
1	Wie wichtig ist mir Essen? ☐ sehr wichtig ☐ eher wichtig ☐ eher unwichtig ☐ unwichtig
2	Ich mache mir viele Gedanken darüber was ich esse. ☐ Zutreffend ☐ eher zutreffend ☐ eher unzutreffend ☐ unzutreffend
3	Ich kaufe/bekomme mein Essen hauptsächlich von: (Mehrere Antworten möglich) ☐ Supermarkt ☐ Bauernmarkt ☐ Zuhause ☐ Restaurant ☐ Bäcker ☐ Schulbuffett ☐ Sonstiges:
4	Nach welchen Kriterien entscheide ich, welche Lebensmittel ich einkaufe? (Mehrere Antworten möglich) ☐ Werbung ☐ Verfügbarkeit ☐ Gesundheit ☐ Geschmack ☐ Herkunft ☐ biologisch ☐ Fair-Trade ☐ regional ☐ saisonal ☐ frisch ☐ Verpackung ☐ Marke ☐ Preis ☐ Zutaten ☐ Kalorien ☐ Sonstiges:
B	SENSIBILISIERUNG: Zusammenhänge & Identifikation: Kreuze an, welche Aussagen du als <i>richtig</i> und welche als <i>falsch</i> erachtest. Wenn du dir nicht sicher bist, kreuze <i>ich weiß nicht</i> an.
5	Fehlernährung führt zu gesundheitlichen Problemen sowie zu Störungen in der geistigen und physischen Entwicklung. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
6	Der große Wettbewerb am Weltmarkt führt zu guter Bezahlung der Arbeitskräfte und guten Arbeitsbedingungen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
7	Enteignung von Land und Abholzung des Regenwalds stehen im Zusammenhang mit dem vermehrten Konsum von Palmöl. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
8	Wenn ich Kekse mit Palmöl kaufe, kann ich sicher sein, dass keine Kinder dafür auf einer Palmölplantage gearbeitet haben. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
9	Agrartreibstoffe wie Biodiesel senken die Nachfrage nach Palmölplantagen, für welche Regenwald abgeholzt wird. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
10	Konventionell (nicht biologisch) hergestellte Lebensmittel, können gesundheitliche Beschwerden der produzierenden Personen verursachen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
11	Konventionell (nicht biologisch) hergestellte Lebensmittel, können gesundheitliche Beschwerden bei den KonsumentInnen verursachen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
12	EU Agrarsubventionen bevorteilen Kleinbauern und Kleinbäuerinnen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
13	EU Agrarsubventionen ermöglichen es großindustriellen LandwirtInnen, Lebensmittel günstiger zu verkaufen, als die Produktion der Lebensmittel kostet. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
14	Die EU Saatgutverordnung hat LandwirtInnen vorgeschrieben, dass sie nur Samensorten von Agrarkonzernen anpflanzen dürfen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht
15	Die Vermarktungsnormen der EU schreiben vor, welche Form, Farbe und Geschmack Obst- und Gemüse haben müssen. ☐ richtig ☐ falsch ☐ ich weiß nicht

16	Nachhaltigkeit beinhaltet neben biologischen und regionalen Lebensmitteln auch die Vermeidung von Lebensmittelmüll. O richtig O falsch O ich weiß nicht
Kreuze die zutreffende Antwort an.	
17	Ich habe einen Einblick in den Alltag von Menschen, die (meine) Lebensmittel produzieren. O Zutreffend O eher zutreffend O eher unzutreffend O unzutreffend
18	Ich kann die Probleme und Wünsche dieser Menschen verstehen. O Zutreffend O eher zutreffend O eher unzutreffend O unzutreffend
C	WERTE: Bewerte, wie wichtig dir diese Dinge in deinem Alltag sind. Kreuze die zutreffende Antwort an.
19	Wie gut meine Lebensmittel schmecken. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
20	Welche Zutaten meine Lebensmittel haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
21	Wie viel Kalorien meine Lebensmittel haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
22	Wie gesund meine Lebensmittel sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
23	Gleichmäßige und einheitliche Form und Farbe von Obst und Gemüse. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
24	Biologische Lebensmittel zu essen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
25	Fair-Trade-Lebensmittel zu essen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
26	Von welcher Marke meine Lebensmittel sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
27	Wie meine Lebensmittel verpackt sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
28	Das Herkunftsland meiner Lebensmittel zu kennen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
29	Heimische Bauern und Bäuerinnen durch den Kauf von regionalen Produkten zu unterstützen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
30	Angemessene Bezahlung und menschenwürdige Arbeitsbedingungen der Personen, die meine Lebensmittel herstellen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
31	Günstige Lebensmittel zu kaufen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
32	Lebensmittel zu essen, die wenig negative Auswirkungen auf die Natur und andere Menschen haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
D	VERANTWORTUNG & SELBSTWIRKSAMKEIT: Kreuze die zutreffende Antwort an.
33	Ich kann Dinge, die mich stören, ändern. O ja O eher ja O eher nein O nein
34	Ich kann als KonsumentIn mitentscheiden, unter welchen Bedingungen Menschen arbeiten. O ja O eher ja O eher nein O nein
35	Ich habe als KonsumentIn Verantwortung für anderen Menschen. O ja O eher ja O eher nein O nein
36	Ich kann durch mein Ess- und Konsumverhalten mitbestimmen, welche Lebensmittel, wie, wo und von wem und unter welchen Bedingungen hergestellt werden. O ja O eher ja O eher nein O nein
37	Ich kann globalen Problemen durch mein Handeln entgegenwirken. O ja O eher ja O eher nein O nein
38	Ich kann eigene Lösungsvorschläge für globale Probleme erarbeiten. O ja O eher ja O eher nein O nein
39	Ich kann Teil eines nachhaltigen und solidarischen Ernährungssystems werden. O ja O eher ja O eher nein O nein
40	Ich kenne das Konzept von Food-Coops. O ja O eher ja O eher nein O nein
41	Ich kenne das Konzept der Solidarischen Landwirtschaft. O ja O eher ja O eher nein O nein

3.3.3 Fragebogen 2

Tabelle 22: Fragebogen 2

A	REFLEXION: Ess- und Konsumverhalten: Kreuze die zutreffende Antwort an.
1	Wie wichtig ist mir Essen? O sehr wichtig O eher wichtig O eher unwichtig O unwichtig
2	Ich mache mir viele Gedanken darüber was ich esse. O Zutreffend O eher zutreffend O eher unzutreffend O unzutreffend
3	Ich kaufe/bekomme mein Essen hauptsächlich von: O Supermarkt O Bauernmarkt O Zuhause O Restaurant O Bäcker O Schulbuffett O Sonstiges:
4	Nach welchen Kriterien entscheide ich, welche Lebensmittel ich einkaufe? (Mehrere Antworten möglich) O Werbung O Verfügbarkeit O Gesundheit O Geschmack O Herkunft O biologisch O Fair-Trade O regional O saisonal O frisch O Verpackung O Marke O Preis O Zutaten O Kalorien O Sonstiges:
B	SENSIBILISIERUNG: Zusammenhänge & Identifikation: Kreuze an, welche Aussagen du als <i>richtig</i> und welche als <i>falsch</i> erachtest. Wenn du dir nicht sicher bist, kreuze <i>ich weiß nicht</i> an.
5	Fehlernährung führt zu gesundheitlichen Problemen sowie zu Störungen in der geistigen und physischen Entwicklung. O richtig O falsch O ich weiß nicht
6	Der große Wettbewerb am Weltmarkt führt zu guter Bezahlung der Arbeitskräfte und guten Arbeitsbedingungen. O richtig O falsch O ich weiß nicht
7	Enteignung von Land und Abholzung des Regenwalds stehen im Zusammenhang mit dem vermehrten Konsum von Palmöl. O richtig O falsch O ich weiß nicht
8	Wenn ich Kekse mit Palmöl kaufe, kann ich sicher sein, dass keine Kinder auf der Palmölplantage gearbeitet haben. O richtig O falsch O ich weiß nicht
9	Agrartreibstoffe wie Biodiesel senken die Nachfrage nach Palmölplantagen, für welche Regenwald abgeholzt wird. O richtig O falsch O ich weiß nicht
10	Konventionell (nicht biologisch) hergestellte Produkte, können gesundheitliche Beschwerden der produzierenden Personen verursachen. O richtig O falsch O ich weiß nicht
11	Konventionell (nicht biologisch) hergestellte Produkte, können gesundheitliche Beschwerden bei den KonsumentInnen verursachen. O richtig O falsch O ich weiß nicht
12	EU Agrarsubventionen bevorteilen Kleinbauern und Kleinbäuerinnen. O richtig O falsch O ich weiß nicht
13	EU Agrarsubventionen ermöglichen es großindustriellen LandwirtInnen Lebensmittel günstiger zu verkaufen, als die Produktion der Lebensmittel kostet. O richtig O falsch O ich weiß nicht
14	Die EU Saatgutverordnung hat LandwirtInnen vorgeschrieben, dass sie nur Samensorten von Agrarkonzernen anpflanzen dürfen. O richtig O falsch O ich weiß nicht
15	Die Vermarktungsnormen der EU schreiben vor, welche Form, Farbe und Geschmack Obst- und Gemüse haben müssen. O richtig O falsch O ich weiß nicht
16	Nachhaltigkeit beinhaltet neben biologischen und regionalen Lebensmitteln auch die Vermeidung von Lebensmittelmüll. O richtig O falsch O ich weiß nicht
	Kreuze die zutreffende Antwort an.
17	Ich habe einen Einblick in den Alltag von Menschen, die (meine) Lebensmittel produzieren. O Zutreffend O eher zutreffend O eher unzutreffend O unzutreffend
18	Ich kann die Probleme und Wünsche dieser Menschen verstehen. O Zutreffend O eher zutreffend O eher unzutreffend O unzutreffend

C	WERTE: Bewerte, wie wichtig dir diese Dinge in deinem Alltag sind. Kreuze die zutreffende Antwort an.
19	Wie gut meine Lebensmittel schmecken. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
20	Welche Zutaten meine Lebensmittel haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
21	Wie viel Kalorien meine Lebensmittel haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
22	Wie gesund meine Lebensmittel sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
23	Gleichmäßige und einheitliche Form und Farbe von Obst und Gemüse. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
24	Biologische Lebensmittel zu essen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
25	Fair-Trade-Lebensmittel zu essen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
26	Von welcher Marke meine Lebensmittel sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
27	Wie meine Lebensmittel verpackt sind. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
28	Das Herkunftsland meiner Lebensmittel zu kennen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
29	Heimische Bauern und Bäuerinnen durch den Kauf von regionalen Produkten zu unterstützen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
30	Angemessene Bezahlung und menschenwürdige Arbeitsbedingungen der Personen, die meine Lebensmittel herstellen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
31	Günstige Lebensmittel zu kaufen. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
32	Lebensmittel zu essen, die wenig negative Auswirkungen auf die Natur und andere Menschen haben. O sehr wichtig O eher wichtig O weniger wichtig O unwichtig
D	VERANTWORTUNG & SELBSTWIRKSAMKEIT: Kreuze die zutreffende Antwort an.
33	Ich kann Dinge, die mich stören, ändern. O ja O eher ja O eher nein O nein
34	Ich kann als KonsumentIn mitentscheiden, unter welchen Bedingungen Menschen arbeiten. O ja O eher ja O eher nein O nein
35	Ich habe als KonsumentIn Verantwortung für anderen Menschen. O ja O eher ja O eher nein O nein
36	Ich kann durch mein Ess- und Konsumverhalten mitbestimmen, welche Lebensmittel, wie, wo und von wem und unter welchen Bedingungen hergestellt werden. O ja O eher ja O eher nein O nein
37	Ich kann globalen Problemen durch mein Handeln entgegenwirken. O ja O eher ja O eher nein O nein
38	Ich kann eigene Lösungsvorschläge für globale Probleme erarbeiten. O ja O eher ja O eher nein O nein
39	Ich kann Teil eines nachhaltigen und solidarischen Ernährungssystems werden. O ja O eher ja O eher nein O nein

E	ALTERNATIVEN IM PRAXISTEST: Nummeriere die Argumente nach der Wichtigkeit, die sie deiner Meinung nach haben. (1= am wichtigsten)
40	Was sind für dich die größten Vorteile einer Food-Coop? __ Regionale Lebensmittel __ Biologische Lebensmittel __ Saisonale Lebensmittel __ Unverpackte Lebensmittel __ Geschmackvolle Lebensmittel __ Solidarische Gemeinschaft __ Basisdemokratische Organisation __ Mitbestimmung darüber, welche Produkte von welchen Bauern/Bäuerinnen geliefert werden __ Unterstützung von regionalen Landwirtschaften __ Sonstiges:
41	Was sind für dich die größten Nachteile einer Food-Coop? __ Saisonale Lebensmittel __ Zeit für Plenumssitzungen __ Begrenzte Auswahl an Lebensmitteln __ Zeit um sich in Arbeitsgruppen einzubringen __ Sonstiges:
	Kreuze die zutreffende Antwort an.
42	Kannst du dir vorstellen, in Zukunft Teil einer Food-Coop zu werden? O ja O eher ja O eher nein O nein
	Nummeriere die Argumente nach der Wichtigkeit, die sie deiner Meinung nach haben. (1= am wichtigsten)
43	Was sind für dich die größten Vorteile einer Solidarischen Landwirtschaft? __ Regionale Lebensmittel __ Biologische Lebensmittel __ Saisonale Lebensmittel __ Unverpackte Lebensmittel __ Geschmackvolle Lebensmittel __ Solidarische Gemeinschaft __ Mehr Bezug zu Bauern /Bäuerinnen __ Finanzielle Stabilität für Bauern /Bäuerinnen __ Weiterbildungsmöglichkeiten __ Mehr Wertschätzung gegenüber von Lebensmitteln __ Mehr Wertschätzung gegenüber von Bauern /Bäuerinnen __ Geteiltes Risiko für Ernteauffälle __ Anbau von alten Obst- und Gemüsesorten __ Schutz der Bauern und Bäuerinnen vor Preisschwankungen __ Sicherung des Lebensunterhalts für Bauern und Bäuerinnen ohne Agrarsubventionen __ Sonstiges:
44	Was sind für dich die größten Nachteile einer Solidarischen Landwirtschaft? __ Saisonale Lebensmittel __ Geteiltes Risiko bei Ernteauffällen __ Begrenzte Auswahl an Lebensmitteln __ Unterschiedliche Menge an gelieferten Lebensmitteln __ Zeit für Plenumssitzungen __ Zeit für gemeinsames Pflegen und Ernten __ Sonstiges:
	Kreuze die zutreffende Antwort an.
45	Kannst du dir vorstellen, in Zukunft Teil einer Solidarischen Landwirtschaft zu werden? O ja O eher ja O eher nein O nein

F	METHODIK: Rollenspiel <i>What about food?</i>: Kreuze die zutreffende Antwort an.
46	Waren die Arbeitsaufträge klar formuliert? O ja O eher ja O eher nein O nein Wenn nein, bei welchen Arbeitsaufträgen waren die Arbeitsaufträge unklar formuliert?
47	Haben dir diese Arbeitsaufträge Spaß gemacht? O ja O eher ja O eher nein O nein
48	Hast du die behandelten Themen interessant gefunden? O ja O eher ja O eher nein O nein
49	Hast du die behandelten Themen wichtig gefunden? O ja O eher ja O eher nein O nein Warum/Warum nicht?:
50	Hast du alle verwendeten Wörter auf dem Arbeitsblatt verstanden? O ja O eher ja O eher nein O nein Wenn nein, welche Wörter?:
51	Hattest du genug Zeit um die Arbeitsaufträge in der vorgegeben Zeit zu erledigen? O ja O eher ja O eher nein O nein
F	METHODIK: Stationenlernen: Kreuze die zutreffende Antwort an.
52	Welche 3 Stationen haben dir am meisten Spaß gemacht? ☐ Station 1: Was weiß ich über mein Essen? ☐ Station 2: (Konstruktive) Kritik am Agrar- und Ernährungssystem ☐ Station 3: Ernährungssouveränität: was, wie, wer, für wen und warum? ☐ Station 4: Macht, Mitbestimmung und Verantwortung ☐ Station 5: Food-Coops ☐ Station 6: Solidarische Landwirtschaft ☐ Activity Extreme
53	Welche Station hat dir am wenigsten Spaß gemacht? ☐ Station 1: Was weiß ich über mein Essen? ☐ Station 2: (Konstruktive) Kritik am Agrar- und Ernährungssystem ☐ Station 3: Ernährungssouveränität: was, wie, wer, für wen und warum? ☐ Station 4: Macht, Mitbestimmung und Verantwortung ☐ Station 5: Food-Coops ☐ Station 6: Solidarische Landwirtschaft ☐ Activity Extreme
54	Waren die Arbeitsaufträge klar formuliert? O ja O eher ja O eher nein O nein Wenn nein, bei welchen Arbeitsaufträgen waren die Arbeitsaufträge unklar formuliert?
55	Hast du die behandelten Themen interessant gefunden? O ja O eher ja O eher nein O nein
56	Hast du die behandelten Themen wichtig gefunden? O ja O eher ja O eher nein O nein Warum/Warum nicht?:
57	Hast du alle verwendeten Wörter auf dem Arbeitsblatt verstanden? O ja O eher ja O eher nein O nein

	Wenn nein, welche Wörter?
58	Hattest du genug Zeit um die Arbeitsaufträge in der vorgegeben Zeit zu erledigen? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein
F	METHODIK: Zukunftswerkstatt: Kreuze die zutreffende Antwort an.
59	Waren die Arbeitsaufträge klar formuliert? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein Wenn nein, bei welchen Arbeitsaufträgen waren die Arbeitsaufträge unklar formuliert?
60	Haben dir diese Arbeitsaufträge Spaß gemacht? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein
61	Hast du die behandelten Themen interessant gefunden? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein
62	Hast du die behandelten Themen wichtig gefunden? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein Warum/Warum nicht?:
63	Hattest du genug Zeit um die Arbeitsaufträge in der vorgegeben Zeit zu erledigen? ☐ ja ☐ eher ja ☐ eher nein ☐ nein
G	ALLGEMEINES FEEDBACK ZUM WORKSHOP: Beantworte die folgenden Fragen in Stichwörtern.
64	Was sind die wichtigsten 3 Dinge, die du in dem Workshop gelernt hast?
65	Darüber habe ich davor noch nie nachgedacht:
66	Das war mir davor nicht so wichtig:
67	Was war dein größtes AHA Erlebnis?
68	Dieses Wissen/Fähigkeiten kann ich in meinem Leben anwenden:
69	Davon hätte ich mir mehr gewünscht:
70	Davon hätte ich mir weniger gewünscht:
71	Was ich sonst noch sagen möchte:

Vielen, herzlichen Dank für deine Mitarbeit!!!

3.4 Ablauf der Evaluierung

Die Unterrichtsmaterialien wurden am 22.6.2016 in einem Zeitraum von sechs Schulstunden (07:45-13:10) mit 15 SchülerInnen der 5. Klasse des *Bundesgymnasiums Zehnergasse* in Wiener Neustadt umgesetzt und von der Erstellerin moderiert. Für die Evaluierung der Workshopmaterialien füllten die SchülerInnen vor dem Workshop innerhalb von 10min den FB1 und nach dem Workshop innerhalb von 20min den FB2 aus. Aufgrund des kurzen Zeitraumes konnte das dritte Workshopmodul nicht umgesetzt werden und wurde daher von den SchülerInnen nicht evaluiert.

3.5 Auswertung der Ergebnisse

Im folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Fragebögen ausgewertet, verglichen und graphisch dargestellt. Durch den FB1 wird der Status quo erhoben, um den Sensibilisierungsgrad der SchülerInnen vor dem Workshop zu eruieren. Durch den Vergleich der Fragebogenergebnisse vor und nach dem Workshop *What about food?* wird die Erreichung der Lernziele durch die Bildungsmaterialien erhoben. In den Vergleichstabellen werden die Teilnehmenden, welche bereits vor dem Workshop die Lernziele erreichten, nicht erwähnt, da sie keine Rückschlüsse auf die Sensibilisierung durch den Workshop zulassen. Im FB2 wird neben der Erreichung der Lernziele die Bewertung der Methodik von den SchülerInnen eruiert. Des Weiteren werden Bezüge zwischen den Lernzielen und den Workshopmaterialien hergestellt um diese in Kombination mit den Ergebnissen des Evaluierungsbereiches II gezielt überarbeiten zu können. Die Tabellen und Abbildungen des Kapitels 3.7 basieren auf eigenen Erhebungen und Darstellungen.

3.5.1 Evaluierungsbereich I: Grad der Sensibilisierung

II) Inwieweit werden die SchülerInnen durch den Workshop What about food? auf sechs ausgewählte Kriterien sensibilisiert?

INDIKATOR 1: Veränderung der Sensibilisierung in Bezug auf ausgewählte Kriterien

Kriterium 1: *Reflexion über eigenes Ess- und Konsumverhalten*

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2, Fragen 1-4

Frage 1: Relevanz von Essen im Allgemeinen (FB1)

Im Teil A des Fragebogens wird zum einen die Relevanz von Essen im Allgemeinen, die bewusste Auswahl von Lebensmitteln, relevante Lebensmittelquellen sowie relevante Kaufkriterien der TeilnehmerInnen vor dem Workshop erhoben. Darüber

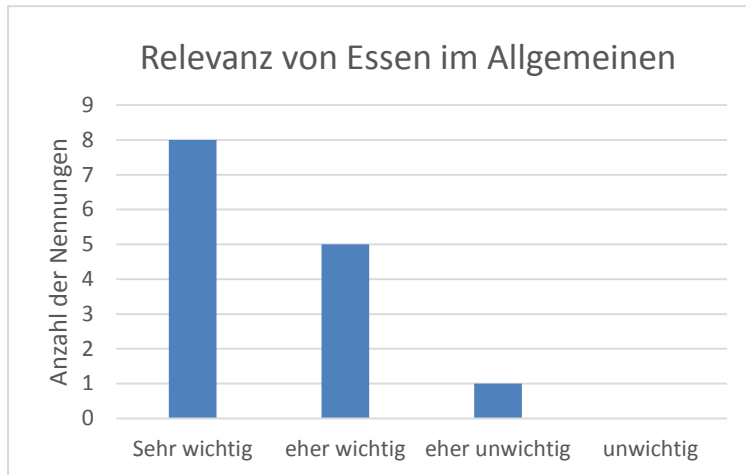


Abbildung 33: Relevanz von Essen im Allgemeinen (FB1, Frage 1)

hinaus wird die Verschiebung der relevanten Kaufkriterien durch den Workshop durch einen Vergleich von FB1 und FB2 eruiert. Wie anhand der Abbildung 12 erkennbar, ist für den Großteil (86%) der befragten SchülerInnen Essen im Allgemeinen wichtig. Acht von fünfzehn Personen haben Essen als „sehr wichtig“ eingestuft, was 53% der befragten Personen entspricht. Weitere fünf Personen gaben für die Relevanz von Essen in ihrem Leben „eher wichtig“ an, was wiederum 33% der befragten Personen entspricht. Eine Person gab bei der Befragung an, Essen sei „eher unwichtig“. Aufgrund dieser Daten lässt sich festhalten, dass für den Großteil der befragten SchülerInnen Essen eine wichtige Rolle im Leben spielt.

Frage 2: Bewusste Auswahl von Lebensmitteln (FB1)

Der Aussage „Ich mache mir viele Gedanken darüber was ich esse“ stimmten 8 der 15 SchülerInnen mit „eher zutreffend“ zu, was 53% der befragten Personen entspricht.

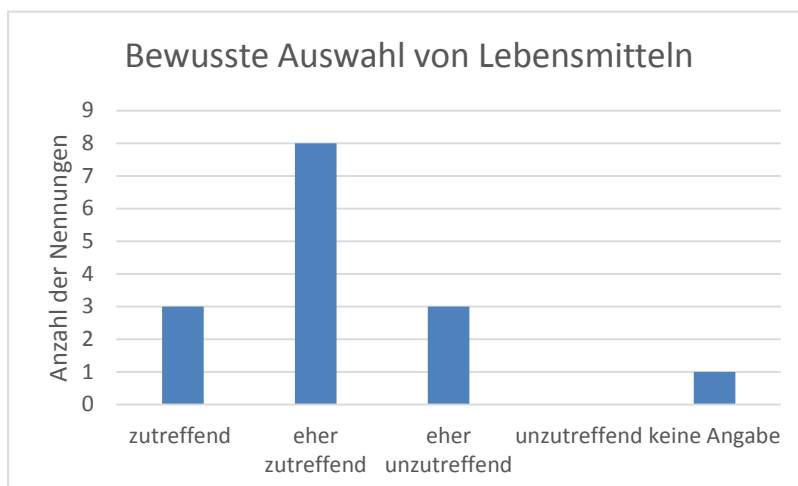


Abbildung 34: Bewusste Auswahl von Lebensmitteln (FB1, Frage 2)

Weitere 20% der Personen (drei von 15 Personen) zeigten ihre Zustimmung mit „zutreffend“. Drei Personen (20%) lehnten die Aussage mit „eher unzutreffend“ ab und eine Person machte keine Angabe (siehe Abbildung 13). Demnach zu

schließen, machten sich 73% der SchülerInnen bzw. 11 der 15 SchülerInnen, bereits vor dem Workshop Gedanken darüber, was sie essen.

Frage 3: Relevante Bezugsquellen von Lebensmitteln (FB1)

Anhand der Abbildung 14 lässt sich erkennen, welche Lebensmittelbezugsquellen für die 15 befragten SchülerInnen relevant sind. Bei dieser Frage wurde die Qualität der Bezugsquellen erhoben, nicht jedoch welchen Anteil der Ernährung die SchülerInnen

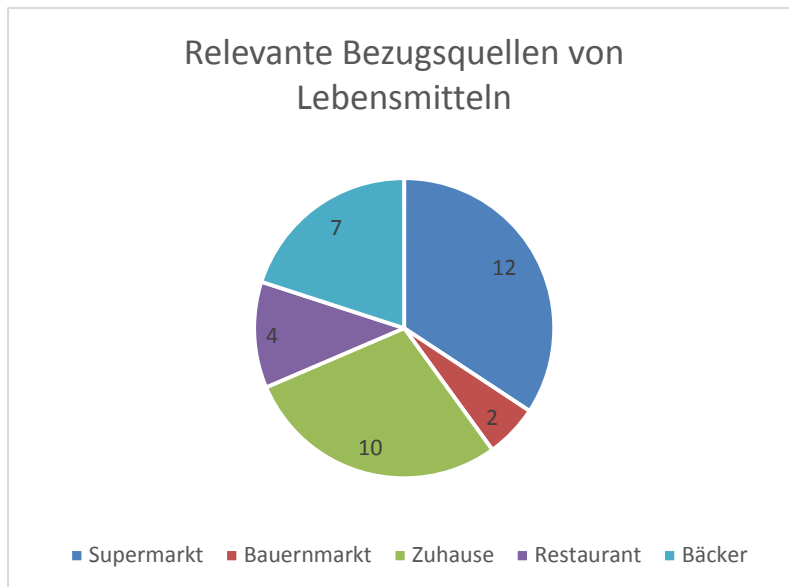


Abbildung 35: Relevante Bezugsquellen von Lebensmitteln (FB1, Frage 3)

aus diesen Bezugsquellen beziehen. In dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich, wobei die Antwortmöglichkeit „Schulbuffet“ von keiner Person angekreuzt wurde. Es wurden auch keine weiteren Lebensmittelquellen bei der Antwortkategorie „Sonstiges“ angegeben,

daher wird davon ausgegangen, dass die gegebenen Antwortmöglichkeiten den Lebensmittelquellen der befragten SchülerInnen entsprechen.

Die Auswertung ergab, dass 12 Personen ihre Lebensmittel in Supermärkten kaufen, 10 Personen ihr Essen von Zuhause beziehen und 7 Personen gaben an, dass sie ihre Lebensmittel von Bäckern beziehen. Dies lässt vermuten, dass die Ernährung der SchülerInnen zwar einerseits durch die Lebensmittelauswahl ihrer Eltern beeinflusst ist, sie andererseits jedoch bei einigen Lebensmittelquellen selbst die Kaufentscheidung treffen. Daher ist diese SchülerInnengruppe bereits aktiver Teil des Ernährungssystems, da sie durch ihre Kaufentscheidungen die Nachfrage nach gewissen Produkten nicht nur quantitativ, sondern vor allem auch qualitativ steuern können. Dahingehend werden in der Abbildung 15 die relevanten Kaufkriterien der SchülerInnen vor und nach dem Workshop *What about food?* gegenübergestellt.

Frage 4: Relevante Kaufkriterien von Lebensmitteln (FB1, Vgl. FB1 und FB2)

Vor dem Workshop (FB1) wurde von den meisten Personen bei der Kaufentscheidung berücksichtigten Faktoren, der *Geschmack* (dreizehn Nennungen) und die *Gesundheit* (elf Nennungen) der Produkte genannt. Auch die *Herkunft* und *biologische Herstellung* (jeweils sieben Nennungen) der Produkte, waren bereits vor dem Workshop bei mehr als der Hälfte der Befragten relevant. Für sechs der 15 befragten SchülerInnen ist die *Frische* der Produkte als auch der *Preis* ein entscheidendes Kriterium bei Lebensmitteleinkauf. *Fair-Trade-Produkte* und die *Zutaten* der Produkte wurde von einem Drittel der Befragten (fünf Nennungen) als Kaufkriterium angegeben. *Regionalität* wurde vor dem Workshop von einem Fünftel der Befragten (drei Nennungen) als Kaufkriterium deklariert, während *Saisonalität* der Produkte nur bei zwei der 15 befragten Personen beim Lebensmitteleinkauf berücksichtigt wurde. Die *Verpackung*, *Kalorien*, und *Marke* der Lebensmittel wurden nur vereinzelt als Kaufkriterium definiert. Zusammenfassend lässt sich über den Status quo der befragten SchülerInnen vor dem Workshop sagen, dass das Sensibilisierungsniveau bezüglich *Herkunft* und *biologischer Herstellung* bereits vor dem Workshop sehr hoch war, *Regionalität* und *Saisonalität* hingegen als weniger relevant empfunden wurden.

Im Vergleich der beiden Fragebögen, wurde einerseits eine Zunahme der relevanten Kaufkriterien verzeichnet. Insgesamt wurden von den 15 SchülerInnen im FB1 71 und im FB2 90 relevante Kaufkriterien angegeben. Daraus wird geschlossen, dass durch den Workshop die SchülerInnen auf insgesamt 29 Kaufkriterien sensibilisiert wurden. Andererseits wurde eine deutliche Verschiebung der relevanten Kaufkriterien festgestellt. Wie anhand der folgenden Abbildung ersichtlich wird, weichen die Ergebnisse der Befragung nach dem Workshop in beinahe allen Kategorien deutlich von den Ergebnissen vor dem Workshop ab.

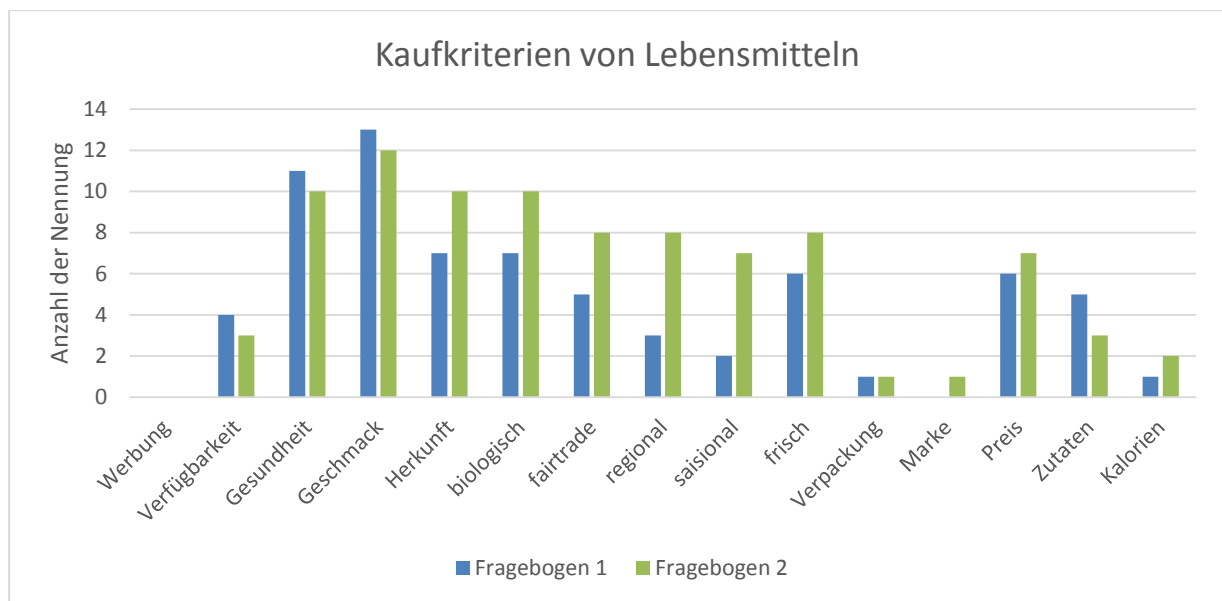


Abbildung 36: Relevante Kaufkriterien von Lebensmitteln (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)

Als Ergänzung zum Balkendiagramm wird in der nachfolgenden Tabelle die Veränderung der Nennungen pro Antwortkategorie nochmals numerisch verdeutlicht:

Tabelle 23: Veränderung der relevanten Kaufkriterien (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)

Kaufkriterien: Vergleich FB1 mit FB2				
Werbung	Verfügbarkeit	Gesundheit	Geschmack	Herkunft
0	-1	-1	-1	3
biologisch	Fair-trade	regional	saisonal	frisch
3	3	5	5	2
Verpackung	Marke	Preis	Zutaten	Kalorien
0	1	1	-2	-1

Am größten ist die Abweichung bei den Kaufkriterien *Regionalität* und *Saisonalität* zu verzeichnen, welche nach dem Workshop jeweils von fünf zusätzlichen Personen als relevante Kriterien beim Lebensmitteleinkauf erachtet wurden. Der Workshop hat daher bei einem Drittel der Teilnehmenden dazu geführt, *Regionalität* und *Saisonalität* als relevante Kaufkriterien bei Lebensmitteln wahrzunehmen. Auch die Kriterien *Herkunft*, *biologische Herstellung* und *fair gehandelte Produkte* wurden nach dem Workshop von jeweils drei zusätzlichen Personen als Kaufkriterium definiert. Wie an der Tabelle 21 ersichtlich, stiegen die Kriterien *Frische* (+2 Nennungen), *Marke* (+1 Nennung) und *Preis* (+1 Nennung) durch den Workshop in ihrer Relevanz kaum. Welche Kaufkriterien in welchen Teilen des Workshops thematisiert wurde, ist in der folgenden Tabelle einsehbar:

Tabelle 24: Inhaltliche Bezüge zu Workshopmaterialien

Kaufkriterien	Modul 1	Modul 2
Saisonalität		Stationen: 5,6,
Regionalität	Österreich	Stationen: 5,6,
Biologische Herstellung	Österreich, Ecuador	Stationen: 5,6,
Herkunft	Ecuador, Deutschland, Indonesien, Österreich	Stationen: 5,6,
Fair-trade	Ecuador	
Gesundheit	USA	
Geschmack	Deutschland	Station: 6

Die SchülerInnen wurden dieser Evaluierung nach zu schließen am stärksten auf die Kriterien *Saisonalität*, gefolgt von *Regionalität*, *biologischer Herstellung*, *Herkunft* und *Fair-trade* sensibilisiert.

Kriterium 2: Identifikation komplexer Zusammenhänge

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16

Im Fragebogenteil B wurde der Grad der Sensibilisierung auf 12 komplexe Zusammenhänge im Agrar- und Lebensmittelsystem erhoben. Die Zusammenhänge wurden teilweise gespiegelt formuliert, daher sind die im Workshop thematisierten Zusammenhänge gekennzeichnet (siehe grau hinterlegte Spalten „*richtig*“ und „*falsch*“). Die befragten Personen mussten angeben, ob sie die jeweilige Aussage als „*richtig*“ oder „*falsch*“ erachten, oder sie sich noch keine Meinung dazu gebildet haben mit „*ich weiß nicht*“. Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der identifizierten Zusammenhänge vor dem Workshop.

Tabelle 25: Identifizierung komplexer Zusammenhänge (FB1, Fragen 5-16)

Nr.	Zusammenhänge	k.A.	richtig	falsch	Ich weiß nicht
5	Fehlernährung -> Gesundheitliche Probleme		14		1
6	Starker Wettbewerb -> schlechte Bezahlung und Arbeitsbedingungen	1		14	
7	Palmöl -> Enteignung & Abholzung des Regenwalds		10		5
8	Palmöl -> Kinderarbeit			12	3
9	Agrartreibstoffe -> Enteignung & Abholzung des Regenwalds	1	2	1	11
10	Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden ProduzentInnen		13		2
11	Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden KonsumentInnen		10	1	4
12	EU Agrarsubventionen -> Existenz von KleinbäuerInnen	1	2	6	6

13	EU Agrarsubventionen -> niedrige Lebensmittelpreise		5	1	9
14	EU Saatgutverordnung -> Diversität von Obst und Gemüse		1		14
15	Vermarktungsnormen der EU -> Form und Farbe von Obst u. Gemüse		6	1	8
16	Nachhaltigkeit -> Lebensmittelmüll		10		5
	SUMME	3	73	36	68

Bei den Fragen 9 und 14 kreuzten mehr als zwei Drittel der Befragten das Feld „*ich weiß nicht*“ an. Bei den Fragen 5, 7, 8 und 10 identifizierten bereits vor dem Workshop mehr als zwei Drittel der SchülerInnen die thematisierten Zusammenhänge (siehe grüne Hinterlegung in der Spalte „*Zusammenhänge*“).

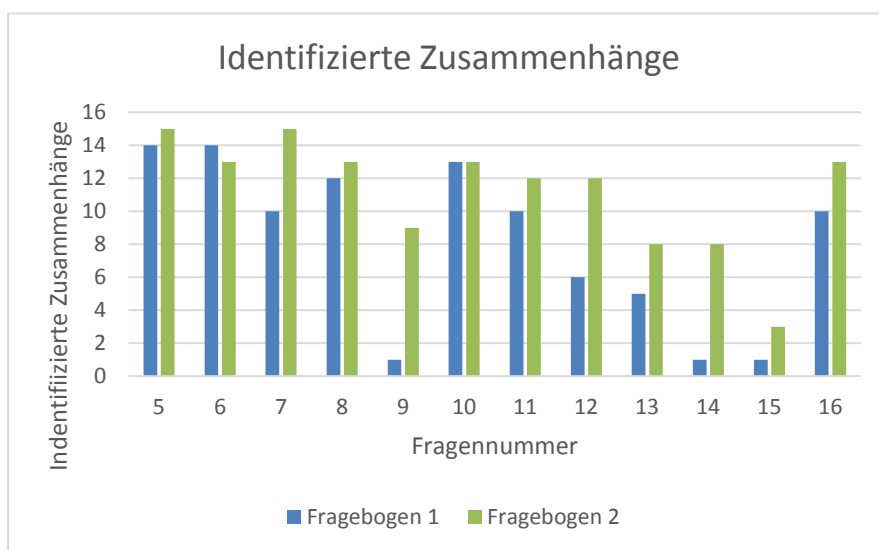
Durch den Vergleich von FB1 und FB2 soll eruiert werden, inwieweit die SchülerInnen auf die Identifikation komplexer Zusammenhänge sensibilisiert wurden. Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass sowohl im FB1 und FB2 in den Fragen 5-16 jeweils 3x keine Antwortkategorie angekreuzt wurde (siehe Spalte „*k.A.*“). Aufschluss über den Grad der Sensibilisierung durch den Workshop gibt u.a. die Anzahl der Nennungen der Antwortkategorie „*ich weiß nicht*“. Im FB1 wurde insgesamt 68x „*ich weiß nicht*“ angekreuzt, im Gegenzug dazu wurde im FB2 lediglich 29x „*ich weiß nicht*“ angekreuzt. Es wird daraus geschlossen, dass die Workshopmaterialien bei 39 der insgesamt 180 Antwortmöglichkeiten (12 Zusammenhänge x 15 Befragte) für die Identifizierung von Zusammenhängen ausschlaggebend waren. In der nachfolgenden Tabelle werden die Ergebnisse des FB2 dargestellt.

Tabelle 26: Identifizierung komplexer Zusammenhänge (FB2, Fragen 5-16)

Nr.	Zusammenhänge	k.A.	richtig	falsch	ich weiß nicht
5	Fehlernährung -> Gesundheitliche Probleme		15		
6	Starker Wettbewerb -> schlechte Bezahlung und Arbeitsbedingungen	1		13	2
7	Palmöl -> Enteignung & Abholzung des Regenwalds		15		
8	Palmöl -> Kinderarbeit			13	2
9	Agrartreibstoffe -> Enteignung & Abholzung des Regenwalds	1	3	9	3
10	Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden ProduzentInnen		13	1	1
11	Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden KonsumentInnen		12	1	2
12	EU Agrarsubventionen -> Existenz von KleinbäuerInnen	1		12	3
13	EU Agrarsubventionen -> niedrige Lebensmittelpreise		8	2	5

14	EU Saatgutverordnung -> Diversität von Obst und Gemüse		8	2	5
15	Vermarktungsnormen der EU -> Form und Farbe von Obst u. Gemüse		8	3	4
16	Nachhaltigkeit -> Lebensmittelmüll		13		2
	SUMME	3	95	56	29

Wie anhand dieser Tabelle verdeutlicht wird, wurden die Zusammenhänge der Fragen 5 und 7 von allen 15 SchülerInnen identifiziert. Darüber hinaus wurden im FB2 von mehr als einem Drittel der SchülerInnen statt vier Zusammenhänge bereits acht Zusammenhänge identifiziert. Das nachfolgende Balkendiagramm soll den Grad der



Sensibilisierung auf die jeweiligen Zusammenhänge graphisch darstellen. Die Sensibilisierung war demzufolge am stärksten bei den Zusammenhängen der Fragen 9, 14 und 12.

Abbildung 37: Identifizierte Zusammenhänge (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)

Wie in Tabelle 13 einsehbar, war die Sensibilisierung auf den Zusammenhang zwischen Agrartreibstoffen und Abholzung des Regenwaldes durch das Rollenspiel besonders hoch, da acht zusätzliche der 15 Personen nach dem Workshop diesen Zusammenhang identifizierten. Auch der Einfluss der EU Saatgutverordnung auf die Diversität von Obst und Gemüse wurde nach dem Rollenspiel von sieben zusätzlichen Personen gesehen. Des Weiteren wurden sechs Personen durch das erste Workshopmodul auf den Zusammenhang zwischen EU Agrarsubventionen und der Benachteiligung von Kleinbauern und Kleinbäuerinnen aufmerksam. Das Palmölkonsum zu Enteignung von Land und Abholzung des Regenwalds führen kann, wurde fünf zusätzlichen SchülerInnen durch das Rollenspiel bewusst. Die detaillierten Veränderungen und die Workshopmaterialien in denen die Zusammenhänge thematisiert werden sind in der nachfolgenden Tabelle vermerkt:

Tabelle 27: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)

Nr.	Zusammenhänge	Veränderung	Modul 1	Modul 2
5	Fehlernährung -> Gesundheitliche Probleme	1	Uganda	
6	Starker Wettbewerb -> schlechte Bezahlung und Arbeitsbedingungen	-1	Deutschland, Ecuador	Station 2
7	Palmöl -> Enteignung & Abholzung des Regenwalds	5	Indonesien	
8	Palmöl -> Kinderarbeit	1	Indonesien	
9	Argrartreibstoffe -> Enteignung & Abholzung des Regenwalds	8	Indonesien	
10	Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden ProduzentInnen	0	Ecuador	
11	Konventionelle LW -> gesundheitliche Beschwerden KonsumentInnen	2	USA	
12	EU Agrarsubventionen -> Existenz von KleinbäuerInnen	6	Österreich	Station 2
13	EU Agrarsubventionen -> niedrige Lebensmittelpreise	3	Österreich, Deutschland	
14	EU Saatgutverordnung -> Diversität von Obst und Gemüse	7	Deutschland	
15	Vermarktungsnormen der EU -> Form und Farbe von Obst u. Gemüse	2	Deutschland	
16	Nachhaltigkeit -> Lebensmittelmüll	3	Russland	Station 2

Der Vergleich der Fragen 6, 8 und 10 vor und nach dem Workshop weist den geringsten Unterschied auf. Die entsprechenden Materialien können daher gezielt überarbeitet werden.

Kriterium 3: Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2, Fragen 17-18

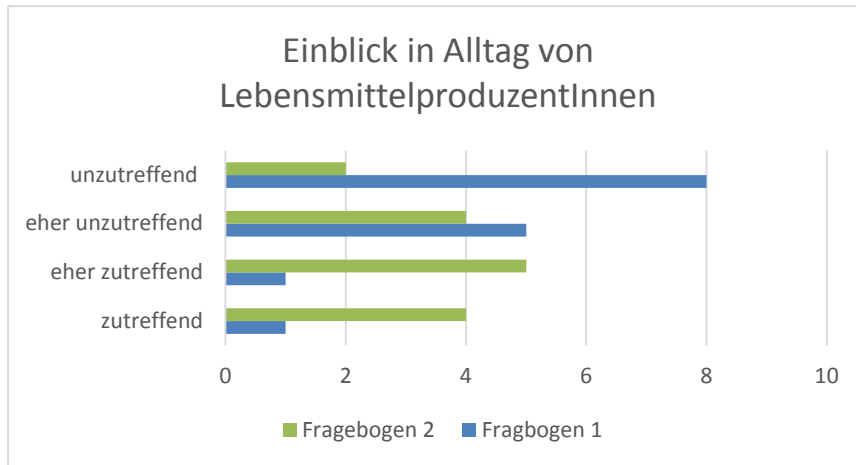
Frage 17: Einblick in Alltag von LebensmittelproduzentInnen

Wie anhand der Abbildung 17 ersichtlich, hat sich durch den Workshop der Eindruck, einen Einblick in den Alltag von LebensmittelproduzentInnen zu haben, deutlich von einer eher verneinenden Haltung zu einer eher bejahenden Haltung, verlagert.

Vor dem Workshop waren acht Personen der Meinung, die Aussage wäre „*unzutreffend*“, weitere fünf Personen empfanden die Aussage als „*eher unzutreffend*“. Zwei Personen bejahten die Aussage, eine Person mit „*eher zutreffend*“, eine andere Person mit „*zutreffend*“. Insgesamt verneinten demnach 13 von 15 Personen, die

Aussage einen Einblick in das Alltagsleben von LebensmittelproduzentInnen zu haben.

Abbildung 38: Einblick in Alltag von LebensmittelproduzentInnen (Vgl.FB1 und FB2, Frage 17))



Bei der Befragung nach dem Workshop, hat sich diese Grundtendenz deutlich verändert. Lediglich zwei der ursprünglich sechs verneinenden Personen gaben an, keinen Einblick in den

Alltag von LebensmittelproduzentInnen zu haben. Weitere vier Personen kreuzten „eher unzutreffend“ an, also eine Person weniger als vor dem Workshop. Demnach haben durch den Workshop insgesamt sieben von 15 Personen durch den Workshop einen Einblick in den Alltag von LebensmittelproduzentInnen erlangt. Die Antwort „eher zutreffend“ wurde bei der zweiten Befragung von vier zusätzlichen Personen angekreuzt. Drei zusätzliche Personen haben sich für die Antwort „zutreffend“ entschieden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmenden angaben, einen Einblick in den Alltag von LebensmittelproduzentInnen gewonnen zu haben. Sieben der 15 befragten Personen (47%) zeigten nach dem Workshop eine höhere Tendenz der Zustimmung.

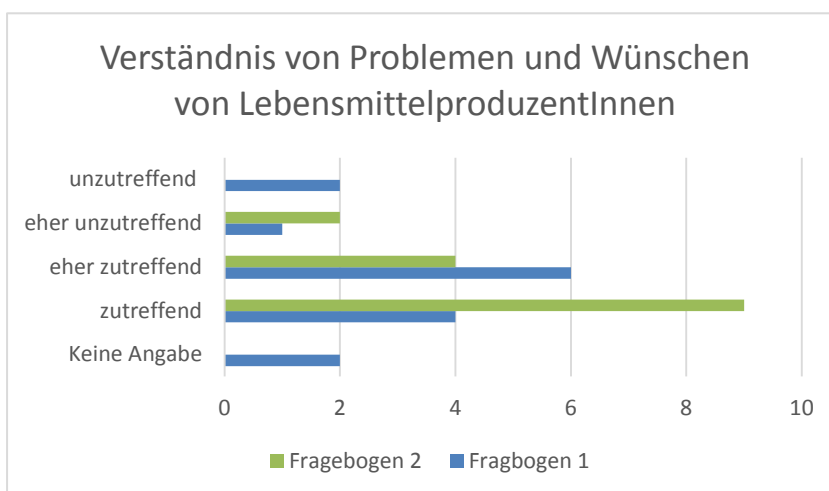
Der inhaltliche Bezug zu den Workshopunterlagen ist primär das Rollenspiel im ersten Workshopmodul. In diesem Workshopmodul setzen sich die SchülerInnen intensiv mit den Problemen und Wünschen von Menschen auseinander, die unsere Lebensmittel herstellen. Im Stationenlernen wird im Zuge der Station 6 ebenfalls die Lebensmittelherstellung von Seiten eines Landwirtes geschildert.

Frage 18: Probleme und Wünsche von LebensmittelproduzentInnen verstehen

Vor dem Workshop verneinten drei von 15 Personen die Aussage, Probleme und Wünsche von LebensmittelproduzentInnen zu verstehen. Sechs Personen gaben an, „eher“ deren Probleme und Wünsche zu verstehen und vier Personen stimmten der

Aussage gänzlich zu. Bei Befragung vor dem Workshop hatten demnach 66% der Befragten den Eindruck, Probleme und Wünsche von LebensmittelproduzentInnen zu verstehen.

Nach dem Workshop gaben insgesamt vier Personen an, die Aussage sei „*eher zutreffend*“, während von insgesamt neun Person die Aussage als „*zutreffend*“ erachtet wurde. Dies entspricht einerseits einer Abnahme von zwei Nennungen bei der Antwortkategorie „*eher zutreffend*“, andererseits kam es zu einer Zunahme von 5 Nennungen bei der Antwortkategorie „*zutreffend*“. Nach dem Workshop wählten insgesamt 14 von 15 Personen eine zustimmende Antwortkategorie. Demnach stimmten 93% der Befragten der Aussage zu, die Probleme und Wünsche von



Lebensmittelproduzent-Innen zu verstehen. Daher lässt sich bei zwei Personen (13%) eine ablehnendere Haltung und bei fünf Personen (33%) eine zustimmende Tendenz vom FB1 zum FB2 erkennen.

Abbildung 39: Verständnis von Problemen und Wünschen (Vgl. FB1 und FB2, Frage 18)

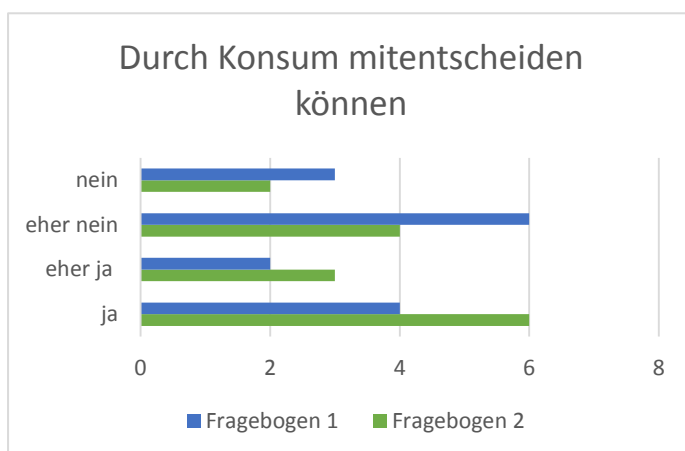
Kriterium 4: Verantwortungsbewusstsein als KonsumentIn

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2, Fragen 34-36

Im Workshop wurde versucht das *Verantwortungsbewusstsein als KonsumentIn* zu fördern. Durch die Evaluierung soll nun festgestellt werden, inwieweit sich die SchülerInnen nach dem Workshop mit ihrer Einflussnahme und Verantwortung als KonsumentenInnen identifizieren.

Frage 34: Durch Konsum mitentscheiden können

Die SchülerInnen mussten der Aussage „*Ich kann als KonsumentIn mitentscheiden, unter welchen Bedingungen Menschen arbeiten*“ (siehe Kapitel 3.3.2) auf einer vierstufigen Skala von „ja“ bis „nein“ zustimmen oder diese ablehnen. Vor dem Workshop kreuzten 60% der 15 SchülerInnen eine ablehnende Antwortkategorie (drei Personen „nein“ und sechs Personen „eher nein“) an. Zwei Personen kreuzten „eher ja“ und vier Personen „ja“ an, was insgesamt 40% der Befragten entspricht. Nach dem Workshop stimmte eine Person mehr der Aussage mit „eher ja“ zu und zwei zusätzliche Personen stimmten mit „ja“ zu. Nach dem Workshop stimmten insgesamt 60% der Befragten der Aussage zu und 40% lehnten sie ab. Demnach ist nach dem



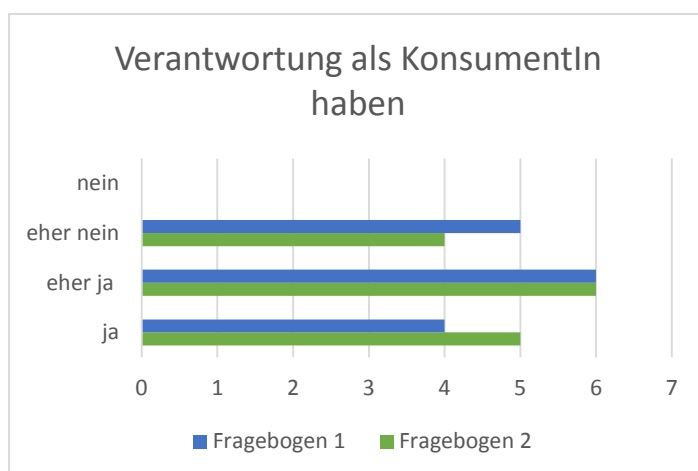
können (Vgl. FB1 und FB2, Frage 34)

Workshop bei einem Fünftel der WorkshopteilnehmerInnen (drei Personen) eine zustimmende Tendenz zur Einflussnahme als KonsumentIn über die Bezahlung und Arbeitsbedingungen von LebensmittelproduzentInnen zu erkennen.

Abbildung 40: Durch Konsum mitentscheiden

Frage 35: Verantwortung als KonsumentIn haben

Die Aussage „*Ich habe als KonsumentIn Verantwortung für andere Menschen*“ (siehe Kapitel 3.3.2) lehnten vor dem Workshop fünf (33%) SchülerInnen ab und zehn (67%)

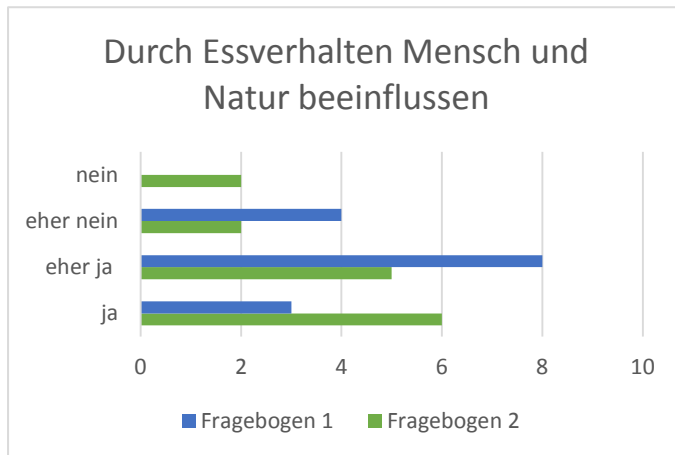


SchülerInnen stimmten zu. Im FB2 nach dem Workshop kreuzte eine Person mehr die Antwortkategorie „ja“ an. Daher hat der Workshop lediglich bei einer Person (7%) zur Sensibilisierung auf die Verantwortung als KonsumentIn beigetragen.

Abbildung 41: Verantwortung als KonsumentIn haben (Vgl. FB1 und FB2, Frage 35)

Frage 36: Durch Essverhalten Mensch und Natur beeinflussen

Vor dem Workshop lehnten vier Personen (27%) die Aussage „Ich kann durch mein Ess- und Konsumverhalten mitbestimmen, welche Lebensmittel, wie, wo und von wem und unter welchen Bedingungen hergestellt werden“ (siehe Kapitel 3.3.2) mit „eher nein“ ab und insgesamt elf Personen (73%) stimmten zu. Nach dem Workshop lehnten zwei Personen mehr die Aussage mit „nein“ und zwei Personen weniger mit „eher nein“ ab. Die Antwort „eher ja“ hingegen wurde von drei Personen weniger, die Antwort „ja“



von drei Personen mehr angekreuzt. Somit ist bei zwei Personen (13%) eine ablehnendere Haltung und bei drei Personen (20%) eine zustimmendere Haltung gegenüber der Beeinflussung von Menschen und Natur durch das eigene Essverhalten entstanden.

Abbildung 42: Essverhalten beeinflusst Mensch und Natur (Vgl. FB1 und FB2, Frage 36)

Die detaillierten Veränderungen der Antworten sind in der folgenden Tabelle ersichtlich, sowie auch die Bezüge zu den Stationen und Rollen der Workshopmodule, in welchen diese thematisiert wurden.

Tabelle 28: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 34-36)

Nr.	Aussagen	ja	eher ja	eher nein	nein	Modul 2	Modul 1
34	Durch Konsum mitentscheiden können	2	1	-2	-1	1, 2	Ecuador, Österreich, USA, Russland, Indonesien
35	Verantwortung als KonsumentIn haben	1	0	-1	0	1, 2	Ecuador, Indonesien, Russland
36	Durch Essverhalten Mensch und Natur beeinflussen	3	-3	-2	2	1	Ecuador, Indonesien

Insgesamt lässt sich festhalten, dass bei den Fragen 34-36 im FB2 von einer bis drei Personen eine Hinwendung zu dem im Workshop thematisierten Verantwortungsbewusstsein als KonsumentIn zu verzeichnen ist.

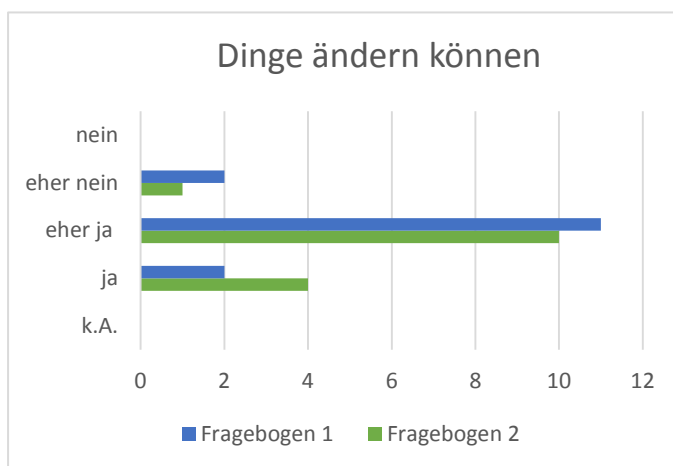
Kriterium 5: Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2, Fragen 33, 37-39

Eines der Ziele des Workshops ist es, die *Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit* der SchülerInnen zu fördern. Daher soll anhand der folgenden Fragen eruiert werden, wie hoch die SchülerInnen vor und nach dem Workshop ihre Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit einschätzen.

Frage 33: Allgemeine Selbstwirksamkeit

Vor dem Workshop lehnten zwei Personen die Aussage „*Ich kann Dinge, die mich stören, ändern*“ mit „*eher nein*“ ab, elf Personen stimmten mit „*eher ja*“ zu und zwei

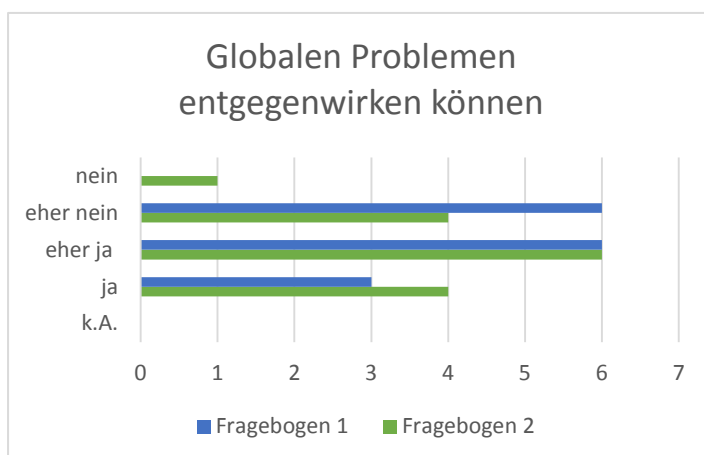


Personen stimmten „*ja*“ zu. Nach dem Workshop stimmten zwei Personen mehr mit „*ja*“ der Aussage zu. Deshalb wird daraus geschlossen, dass durch den Workshop bei zwei Personen (13%) die Selbstwirksamkeit gestiegen ist.

Abbildung 43: Allgemeine Selbstwirksamkeit (Vgl. FB1 und FB2, Frage 33)

Frage 37: Als Individuum globalen Problemen entgegenwirken

Vor dem Workshop lehnten sechs Personen die Aussage „*Ich kann globalen Problemen durch mein Handeln entgegenwirken*“ mit „*eher nein*“ ab, sechs Personen stimmten mit „*eher ja*“ und drei Personen mit „*ja*“ zu. Nach dem Workshop lehnte eine Person die Aussage mit „*nein*“ ab und eine zusätzliche Person stimmte mit „*ja*“ zu.



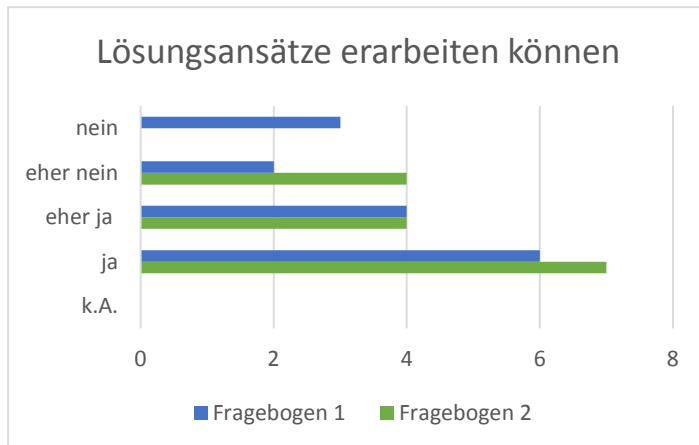
Demnach wird daraus geschlossen, dass der Workshop bei einer Person (7%) der 15 TeilnehmerInnen die Selbstwirksamkeit bei der Einflussnahme als Individuum in Bezug auf globale Probleme gefördert hat.

Problemen entgegenwirken (Vgl. FB1 und FB2, Frage 37)

Abbildung 44: Als Individuum globalen

Frage 38: Eigene Lösungsansätze für globale Probleme erarbeiten

Vor dem Workshop lehnten drei Personen die Aussage „*Ich kann eigene Lösungsvorschläge für globale Probleme erarbeiten*“ mit „*nein*“ und weiter zwei Personen mit „*eher nein*“ ab. Vier Personen stimmten mit „*eher ja*“ und sechs Personen mit „*ja*“ zu. Nach dem Workshop wurden zwei zusätzliche Nennungen bei der



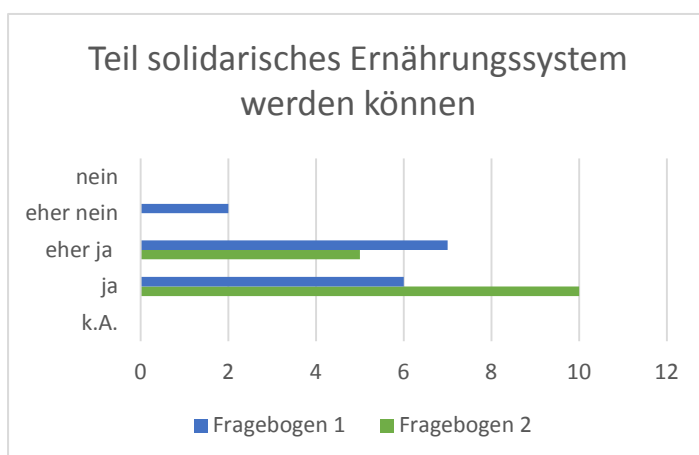
globale Probleme erarbeiten (Vgl. FB1 und FB2, Frage 38)

Antwortkategorie „*eher nein*“ verzeichnet und eine zusätzliche bei der Antwort „*ja*“. Daher wird daraus geschlossen, dass sich drei Personen (20%) nach dem Workshop mehr in der Lage sahen, eigene Lösungsansätze für globale Probleme zu erarbeiten.

Abbildung 45: Eigene Lösungsansätze für

Frage 39: Nachhaltiges und solidarisches Ernährungssystem aufbauen

Vor dem Workshop lehnten zwei Personen die Aussage „*Ich kann Teil eines nachhaltigen und solidarischen Ernährungssystems werden*“ mit „*eher nein*“ ab, sieben Personen stimmten mit „*eher ja*“ und sechs Personen mit „*ja*“ zu. Nach dem Workshop



FB2, Frage 39)

stimmten vier Personen mehr mit der Antwortkategorie „*ja*“ zu. Daher wird daraus geschlossen, dass durch den Workshop vier Personen (27%) mehr sich in der Lage fühlten, Teil eines nachhaltigen und solidarischen Ernährungssystems zu werden.

Abbildung 46: Nachhaltiges und solidarisches Ernährungssystem aufbauen (Vgl. FB1 und

In der folgenden Tabelle sind die genauen Verschiebungen der Antworten von FB1 und FB2 sowie die jeweiligen Bezüge zu den Workshopmodulen einsehbar.

Tabelle 29: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 33-39)

Nr.	Aussagen	ja	eher ja	eher nein	nein	Modul 2	Modul 1
33	Dinge ändern	2	-1	-1	0	2, 5, 6, 1, 3	Österreich, USA
37	Globalen Problemen entgegenwirken	1	0	-2	1	2, 5, 6	
38	Lösungen erarbeiten	1	0	2	-3	5,6, 3, 2	
39	Teil solidarischen Ernährungssystem	4	-2	-2	0	5,6,	

Insgesamt lässt sich anhand der vorangegangenen Ausführungen bei Kriterium 5 festhalten, dass bei allen Fragen bei einer bis vier Personen durch den Workshop die *Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit* gestiegen ist.

Kriterium 6: Reflexion über Relevanz von Lebensmitteleigenschaften

Messinstrument: Vgl. FB1 und FB2, Fragen 19-32

Anhand des Kriteriums 6 wird untersucht inwieweit sich die Prioritäten der Geschichte und Eigenschaften von Lebensmittel durch den Workshop verschoben haben. In der folgenden Abbildung ist die Relevanz diverser Lebensmitteleigenschaften für die befragten SchülerInnen vor dem Workshop visualisiert:

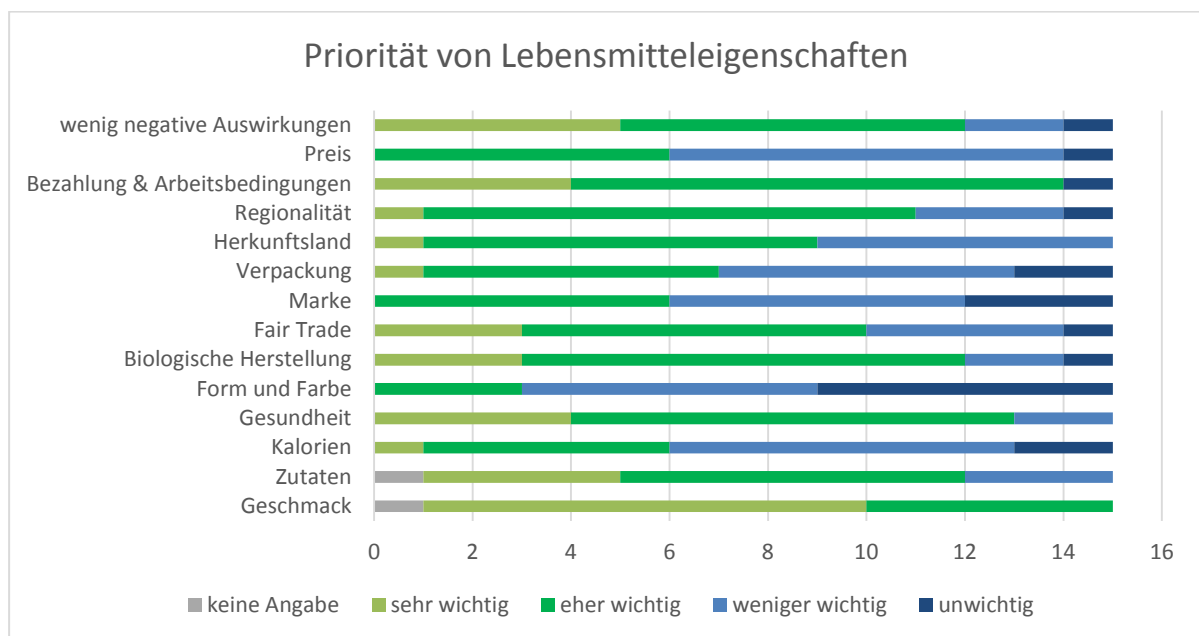


Abbildung 47: Priorität von Lebensmitteleigenschaften (FB1, Fragen 19-32)

Wie aus der Abbildung 26 hervorgeht, sind vor dem Workshop *Geschmack*, *wenige negative Auswirkungen*, *Bezahlung und Arbeitsbedingungen*, *Biologische Herstellung* und *Zutaten* sehr wichtige bis wichtige Eigenschaften von Lebensmitteln. Weniger wichtig und unwichtig schienen den SchülerInnen *Form und Farbe*, die *Kalorien* und

der *Preis* von Lebensmitteln. Die Abbildung 27 zeigt die Priorisierung der Lebensmitteleigenschaften von den SchülerInnen nach dem Workshop:

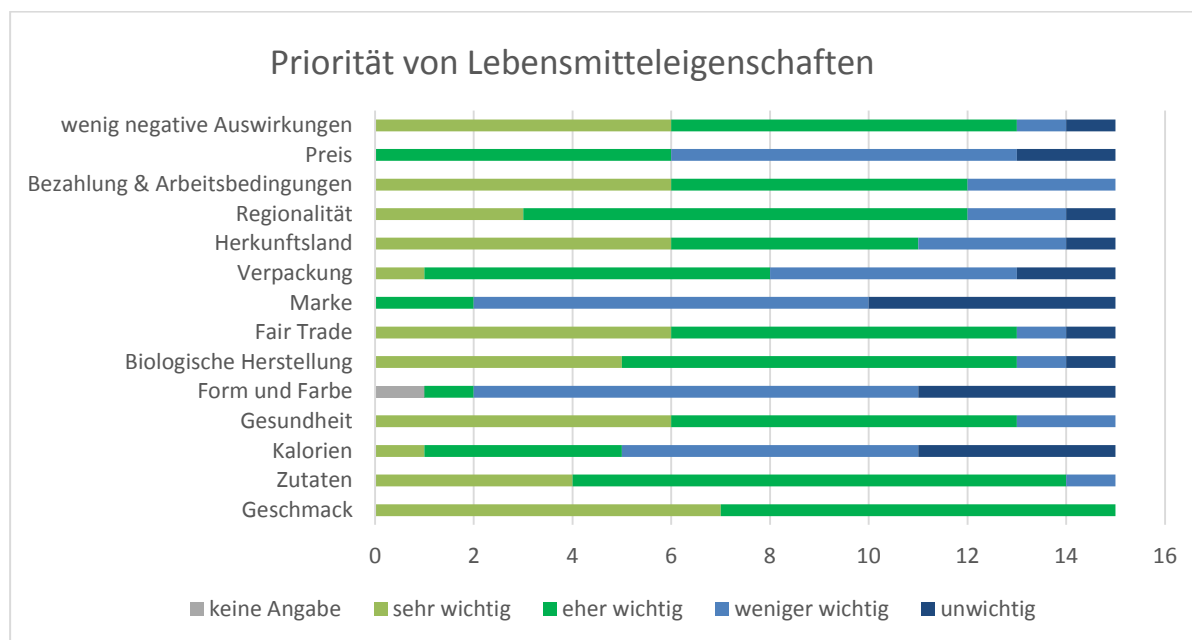


Abbildung 48: Priorität von Lebensmitteleigenschaften (FB2, Fragen 19-32)

Im Vergleich der beiden Fragebögen in Tabelle 27 stellt sich heraus, dass vor allem das *Herkunftsland* mit fünf zusätzlichen Nennungen (33%) bei der Antwortkategorie „*sehr wichtig*“ in seiner Relevanz gestiegen ist. *Fair-trade* wurde in FB2 ebenfalls von drei zusätzlichen Personen (20%) mit „*sehr wichtig*“ bewertet, *biologische Herstellung*, *Bezahlung und Arbeitsbedingungen*, *Gesundheit und Regionalität* der Lebensmittel wurde von jeweils zwei Personen (13%) mehr, als vor dem Workshop, als „*sehr wichtig*“ erachtet. Die Eigenschaften *Geschmack*, *Form und Farbe*, *Kalorien*, *Marke*, *Zutaten* und *Preis* wiederum wurden im FB2 in ihrer Priorität tendenziell abgestuft.

Tabelle 30: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 19-32)

Nr.	Eigenschaften	k. A.	sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	unwichtig	Modul 2	Modul 1
19	Geschmack	1	-2	3	0	0	6	Deutschland
20	Zutaten	1	0	3	-2	0	6	
21	Kalorien		0	-1	-1	2		
22	Gesundheit		2	-2	0	0	1	USA
23	Form und Farbe	1	0	-2	3	-2	6	Deutschland
24	Biologische Herstellung		2	-1	-1	0	5,6	Österreich, Ecuador
25	Fair-trade		3	0	-3	0		Ecuador
26	Marke		0	-4	2	2	4	
27	Verpackung		0	1	-1	0	5	

28	Herkunftsland		5	-3	-3	1	5,6	Ecuador, Indonesien
29	Regionalität		2	-1	-1	0	5,6	Österreich
30	Bezahlung & Arbeitsbedingungen		2	-4	3	-1	6	Ecuador
31	Preis		0	0	-1	1	5,6	Deutschland, Österreich, Ecuador
32	Wenig negative Auswirkungen		1	0	-1	0	5,6	Ecuador, Indonesien

Es wird daraus geschlossen, dass durch die Sensibilisierung im Workshop die Priorität bei den SchülerInnen am stärksten bei den Faktoren *Herkunftsland*, *biologische Herstellung*, *Gesundheit*, *Regionalität*, *Bezahlung und Arbeitsbedingungen* gestiegen ist.

INDIKATOR 2: Formulierung des Lernzuwachses

Messinstrument: FB2, Fragen 64-68

Durch den Indikator 2 sollen differenziertere Einblicke in die persönlichen Erkenntnisse der SchülerInnen, sowie deren Verbesserungsvorschläge in Bezug auf den Workshop *What about food?* erlangt werden. Durch das offene Frageformat, soll die Bandbreite der Antworten ausgeschöpft werden. Die Antworten wurden nach deren Inhalt in Gruppen gegliedert und nach Möglichkeit den sechs Sensibilisierungskriterien (siehe Kapitel 3.2) bzw. der inhaltlichen Basis des Workshops, der Problemanalyse bzw. dem thematisierten Lösungsansatz (siehe Einführung) zugeordnet und nach der Anzahl der Nennungen absteigend gereiht.

Die drei wichtigsten Erkenntnisse (Frage 64)

In der Frage 65 wurde nach den drei wichtigsten Erkenntnissen durch den Workshop gefragt. Insgesamt haben 13 von 15 Personen diese Frage beantwortet, wobei die Anzahl der Erkenntnisse, zwischen zwei und drei Nennungen pro Person, variieren.

Lösungsansatz: Fairness

Fairness wurde am häufigsten von den SchülerInnen als Antwort darauf, als Erkenntnis angegeben. Insgesamt gaben *sieben* Personen, als einer ihrer drei Lernerfolge, Abwandlungen oder Ausformulierungen des Wortes „*Fairness*“ in Bezug auf die Lebensmittelherstellung an.

Lösungsansatz: Solidarische Landwirtschaft und Food-Coops

Als zweithäufigste Erkenntnis des Workshops wurden die beiden vorgestellten Konzepte der Praxis *Solidarische Landwirtschaft* und *Food-Coop* von jeweils drei Personen angegeben. Drei weitere SchülerInnen verwiesen indirekt auf die Konzepte einer selbstorganisierten Herstellung und Verteilung von regionalen und biologischen Lebensmitteln ohne Zwischenhändler. Eine Person formulierte dies wie folgt: „*Da es viele Möglichkeiten gibt sich gesund, biologisch, fair zu ernähren*“.

Lösungsansatz: Empathie (K3) und Wertschätzung (K6)

Die am dritthäufigsten genannte Erkenntnis der SchülerInnen war die Wertschätzung und Achtsamkeit gegenüber Lebensmittel im Allgemeinen. Der bewusste Konsum, sowie die Wertschätzung von Lebensmitteln und deren ProduzentInnen, hat sich bei vier der befragten SchülerInnen als Erkenntnis herauskristallisiert. Eine Person gab in diesem Kontext „*Wertschätzung der ArbeiterInnen*“ und „*Achtung vor der Herkunft der Produkte*“ an. Andere SchülerInnen formulierten ihre Erkenntnis dahingehend: „*Essen ist wertvoll*“ und „*Achtsamkeit gegenüber Lebensmittel*“.

Lösungsansatz: Selbstwirksamkeit (K5) und Verantwortung (K4)

Eine der befragten Personen gab als Erkenntnis das Bewusstsein über die Auswirkungen des eigenen Lebensmittelkonsums an: „*Man kann mit seinem Konsumverhalten viel beeinflussen*.“ Eine andere Person formulierte diese Erkenntnis bereits in einer sehr praxisnahen Weise: „*Man sollte achten, woher Essen kommt, man sollte faires Essen kaufen, man sollte nicht fair bezahlten Menschen helfen*.“ In diesem Zitat wird deutlich, dass neben der fairen Herstellung von Lebensmitteln, auch deren Herkunft als relevant empfunden wurde. Eine andere Person wurde wiederum durch den Workshop auf andere Kriterien beim Lebensmitteleinkauf aufmerksam: „*Nachhaltigkeit, saisonale & regionale Produkte kaufen*“. Auch diese Person formulierte ihre Erkenntnisse weniger auf einer abstrakten, sondern vielmehr auf einer praktischen Ebene.

Problemanalyse: Machtkonzentration, konventionelle Landwirtschaft, Entdemokratisierung (K2)

Eine Person nannte als essentielle Schlüsselbegriffe der Problemanalyse des globalen Agrar- und Lebensmittelsystem: „*Nur wenig große Konzerne in der LW, konventionell angebautes Essen schädlich, wenig Mitspracherecht kleiner Bauern*.“ Diese Person

hat dem Zitat nach zu schließen, die Machtkonzentration in der Agrarindustrie, die Nachteile der konventionellen, landwirtschaftlichen Bewirtschaftung, sowie die schwache Lobby von Kleinbäuerinnen und Kleinbauern in der Europäischen Agrarpolitik, als relevant empfunden.

Mehrperspektivität

Eine weitere Person gab ihren Erkenntnisgewinn auf der Metaebene an, welche auf die Mehrperspektivität der Workshopmaterialien schließen lässt: „*Nicht in schwarz und weiß denken.*“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich innerhalb des Workshops der Schlüsselbegriffe *Fairness*, die Konzepte *Solidarische Landwirtschaft* und *Food-Coop*, sowie die *Wertschätzung* von Lebensmittel bei den meisten Personen als essentielle Erkenntnisse herauskristallisierten.

Neue Gedankenansätze (Frage 65)

In der Frage 65 wurden die SchülerInnen gefragt, worüber sie vor dem Workshop noch nie nachgedacht hatten. Es wurden 16 Antworten erhalten.

Lösungsansatz: Food-Coop und Solidarische Landwirtschaft

Die häufigsten Antworten waren hier ebenfalls die Konzepte Food-Coop mit vier Nennungen und Solidarische Landwirtschaft bzw. CSA mit drei Nennungen. Diese beiden Konzepte wurden im zweiten Workshopmodul in den Stationen 5 und 6 behandelt.

Problemanalyse: Transparenz über Lebensmittelherstellung

Vier Personen wurden auf die Art und Weise der Lebensmittelproduktion und den dahinterstehenden Menschen durch den Workshop aufmerksam gemacht. Dahingehend gab eine Person an, sich zum ersten Mal mit der Frage „*Wer mein Essen wie herstellt.*“ auseinandergesetzt zu haben. Eine weitere Person wurde, durch die Beschreibung des Alltags eines Erntearbeiters in Ecuador, erstmals mit der Thematik „*Die Wünsche von Bananenbauern*“ konfrontiert.

Problemanalyse: Ungleichgewichte

Eine Person wurde hinsichtlich der „*Ungerechtigkeit*“ im Allgemeinen sensibilisiert.

Problemanalyse: Strukturelle Bevorteilung großer Landwirte (K2)

Durch die mehrperspektivische Betrachtung, des Agrar- und Ernährungssystems, wurden, ausgehend von der Lebenswelt eines industriellen Landwirtes und einer Kleinbäuerin, Einblicke in die unterschiedlichen Ausgangssituationen und Herausforderungen dieser AkteurInnen angeboten. Eine Person gewann dadurch das folgende, differenzierte Bild: *„Das auch z.B. industrielle Bauern vor großen Problemen stehen, auch wenn es ihnen besser geht als Kleinbauern“.*

Problemanalyse: Spekulation mit Lebensmitteln (K2)

Auch die Thematisierung der Lebensmittelspekulation, eingebettet in die Rollenbeschreibung des Mädchens aus Indonesien, brachte einen Schüler/eine Schülerin auf den Gedanken *„Dass man Lebensmittel zurückhalten kann um den Preis zu erhöhen“.* Diesen Auswertungen nach zu schließen, wurden in beiden Workshopmodulen unterschiedliche Themen behandelt, mit welchen die befragten SchülerInnen davor noch nicht konfrontiert wurden.

Problemanalyse: Düngemittelhersteller

Eine andere Person beschäftigte sich, im Zuge der Station 4 des zweiten Workshopmoduls, zum ersten Mal mit *„Düngemittelhersteller“* im Zusammenhang mit der Machtkonzentration in der Lebensmittelindustrie.

Lösungsansatz: gesunde Lebensmittel (K6)

Eine thematische Ausnahme der Antworten, bildete die Auseinandersetzung einer Person mit der eigenen Gesundheit: *„Mich gesund zu ernähren“.* Diese Angabe hebt sich dahingehend von den anderen Gedanken der MitschülerInnen ab, da diese Person durch den Einblick, in den gesundheitlichen Zustand eines Schülers aus Los Angeles, die eigene Ernährung hinterfragt hat.

Die häufigsten neuen Gedankenansätze waren die vorgestellten Konzepte *Food-Coop* und *Solidarische Landwirtschaft*. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass verschiedene Thematiken der Problemanalyse für die SchülerInnen neu waren.

Verschiebung der Prioritäten (Frage 66)

In der Frage 66 wurden die SchülerInnen gefragt, was für sie durch den Workshop relevanter wurde. Durch diese Frage soll eruiert werden, welche Aspekte in Bezug auf

Lebensmittel bei den SchülerInnen mehr Priorität erlangt haben. Es wurden elf Aspekte von den 15 SchülerInnen erhalten.

Empathie (K3) gegenüber LebensmittelproduzentInnen

Für insgesamt sechs der SchülerInnen stiegen die *Empathie* sowie die Relevanz der Menschen, die ihre Lebensmittel produzieren. Wie in den folgenden Zitaten des FB2 hervorgeht, haben die Geschichten von Menschen in der Lebensmittelproduktion des dazu geführt, dass die Umstände der Lebensmittelherstellung bei den SchülerInnen in ihrer Priorität gestiegen sind.

Tabelle 31: Zitate über Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen (FB2, Frage 66)

„Wer mein Essen herstellt“
„Bauern“
„Leben der Arbeiter“
„Unter welchen Umständen mein Essen produziert wird“
„Arbeitsbedingungen“
„Faire Bezahlung“

Lebensmitteleigenschaften (K6)

Für drei der SchülerInnen ist durch den Workshop das *Herkunftsland*, die *Regionalität* und *Saisonalität* des eigenen Essens wichtiger geworden. Die SchülerInnen gaben im FB2 (Frage 66) an „Aus welchem Land mein Essen kommt“, „Regionale Produkte“ und „Saisonal kaufen“. Im Kontrast zu den anderen Antworten, zeugen diese drei Antworten von einem Transfer von einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik zu den praktischen Konsequenzen in der eigenen Lebenswirklichkeit.

Problemanalyse: Ungerechtigkeit

Unter den Antworten findet sich erneut der Begriff „*Ungerechtigkeit*“, welche in allen Workshopmodulen, durch die kritische Betrachtung des Agrar- und Lebensmittelsystem mitschwingt.

Lösungsansatz: Ernährungssouveränität

Eine Person gab an, dass „*Ernährungssouveränität*“, für sie durch den Workshop relevanter geworden sei. Auch diese Antwort findet sich auf einer theoretischen und konzeptionellen Ebene, welche von dieser Perspektive in der Station 3 des zweiten Workshopmoduls behandelt wurde.

Überraschende Erkenntnis (Frage 67)

In dieser Frage wurde nach dem „größten AHA Erlebnis“ gefragt, wobei dreizehn Aspekte erhalten wurden.

Lösungsansatz: Ernährungssouveränität

Sieben Personen bezogen sich in ihren Antworten auf das Konzept Ernährungssouveränität. Eine Person davon nannte als größtes AHA Erlebnis „*Dass man Obst und Gemüse auch frisch von Bauern bekommen kann*“. Sechs Personen gaben die Konzepte *Food-Coop* (3x) und *Solidarische Landwirtschaft* (3x) an.

Problemanalyse

Bei fünf Nennungen stand die Problemanalyse im Vordergrund. Unter den Antworten fanden sich „*Ungerechtigkeit*“, „*Wie sehr unsere Welt eigentlich zerstört ist*“, „*Dass so viel Palmöl verwendet wird*“ und „*Herkunft von Zucker*“. Eine Nennung bezog sich auf die thematisierten Machtverhältnisse im Agrar- und Ernährungssystem: „*Auswirkung der Lebensmittelindustrie auf Einzelne hat*“.

Praxiswissen (Frage 68)

Die Frage 68 bezog sich darauf, welches im Workshop erlangte Wissen und Fähigkeiten die SchülerInnen in ihrem Leben anwenden können.

Lösungsansatz: Ernährungssouveränität

Zehn der Antworten wurden dem Lösungsansatz Ernährungssouveränität zugeordnet. Drei Personen nannten *Solidarische Landwirtschaft* bzw. *CSA* als erlangtes Anwendungswissen, wobei eine Person davon angab: „*Man kann mit CSA intelligenter Essen kaufen*“. Weitere drei SchülerInnen gaben *Food-Coop* als Praxiswissen an. Vier Personen formulierten darüber hinaus im Leben anwendbares Wissen „*Regionale Bauern unterstützen*“, „*Achtung vor der Herkunft des Produkts*“, „*Schauen, dass man fair einkauft*“ und „*Wertschätzung von Bauern*“. Als Ergänzung zum erlangten Praxiswissen, sollen die Fragen 42 bzw. 45 Aufschluss darüber geben, inwieweit sich die SchülerInnen vorstellen können, in Zukunft Mitglieder einer *Food-Coop* oder *Solidarischen Landwirtschaft* zu werden:

Abbildung 49: Mitgliedschaft Food-Coop (FB2, Frage 42)

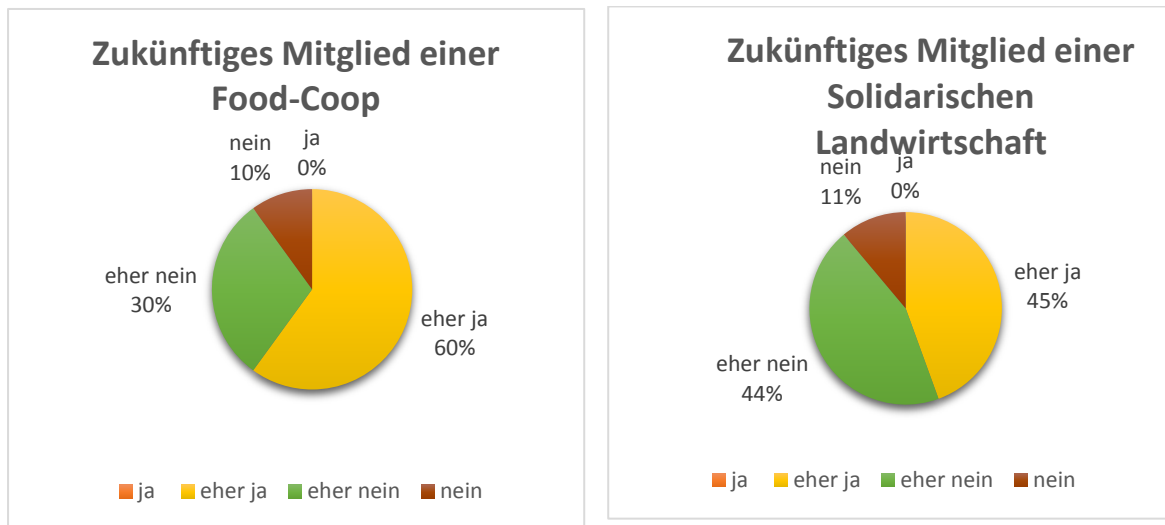


Abbildung 50: Mitgliedschaft Solidarischen Landwirtschaft (FB2, Frage 45)

Mehrperspektivität

Zwei Personen wiederum gaben Erkenntnisse auf der Metaebene an. Eine Person gab in Bezug auf eine mehrperspektivische Herangehensweise zu komplexen Problemen an: „*Um das gesamte Problem zu verstehen, muss man die Zusammenhänge und verschiedene Meinungen kennen*“. Eine andere Person bezog sich auf den Prozess der eigenen Meinungs- und Urteilsbildung: „*Mehr Informationen und Wissen über das Thema helfen den eignen Standpunkt zu vertreten*“.

Problemanalyse

Auch die Antwort „*Ungerechtigkeit*“ kam erneut vor, wobei in diesem Fall kein Lebensweltbezug identifiziert werden konnte. Eine Person gab an „*Leuten denen es nicht so gut geht helfen*“, eine weitere Person gab „*Leben der Arbeiter -> Produkte*“ an, was als Bewusstsein über die Einflussnahme als KonsumentIn interpretiert werden könnte.

3.5.2 Evaluierungsbereich II: Organisation und Arbeitsaufträge

III) *Wie wird die Organisation und die Arbeitsaufträge des Workshops von den TeilnehmerInnen bewertet und wie kann dieser optimiert werden?*

INDIKATOR 3: Bewertung der Workshopmodule nach 6 Kriterien

Messinstrument: FB2, Fragen 46-63

Bewertung Rollenspiel (Fragen 46-51)

Im FB2 bewerteten die SchülerInnen in den Fragen 46-51 das Rollenspiel des ersten Workshopmoduls in Bezug auf die Kriterien *Klarheit*, *Spaß*, *Interesse*, *Relevanz*, *Verständlichkeit* und *Zeitraahmen*. Die WorkshopteilnehmerInnen konnten die Fragen von „ja“ bis „nein“ beantworten.

Wie anhand der Tabelle 29 einsehbar ist, wurden die Kriterien *Relevanz* (12x „ja“) und der zur Verfügung gestellte *Zeitraahmen* (10x „ja“) und die *Klarheit* (8x „ja“) der Arbeitsaufträge von den SchülerInnen am besten bewertet. Insbesondere die im ersten Workshopmodul behandelte Thematik wurde von 12 der 15 Personen als relevant wahrgenommen. Ablehnung erfuhren die Kriterien *Spaß*, *Verständlichkeit* und *Zeitraahmen* mit jeweils einer Nennung von „eher nein“.

Tabelle 32: Bewertung des Rollenspiels (FB2, Fragen 46-51)

Nr.	Kriterien	k.A.	ja	eher ja	eher nein	nein
46	Klarheit		8	7		
47	Spaß		3	11	1	
48	Interesse		7	8		
49	Relevanz		12	3		
50	Verständlichkeit	1	6	6	1	1
51	Zeitraahmen		10	4	1	

Warum die SchülerInnen die Thematik des Rollenspiels als relevant betrachten, ist in der Tabelle 30 durch die insgesamt neun erhaltenen Antworten sichtbar:

Tabelle 33: Zitate_Begründung Relevanz (FB2, Frage 49)

Warum relevant?
„Weil im Jahr 2016 und höher Essen ein großes Thema ist.“
„Da man vieles nicht gewusst hat.“
„Das man mitbekommt was andere leisten.“
„Essen ist wichtig/Menschen sind wichtig.“
„Weil jeder Mensch täglich Essen zu sich nimmt, man sich aber nicht immer bewusst ist, woher und von wem es kommt.“
„Mehr Einblick in die Herkunft unseres Essens.“
„Wichtig zu wissen unter welchen Umständen LM entstehen.“
„Weil sie sehr aktuell sind und jeden betreffen.“
„Da Essen jeden Menschen betrifft und lebensnotwendig ist. Außerdem wissen wir als Konsumenten meist kaum etwas über die Herstellung der Produkte und die dabei herrschenden Bedingungen.“

Bewertung Stationenlernen (Fragen 52-58)

Ziel der Fragen 52 und 53 war es, die Stationen, welche den SchülerInnen am meisten und am wenigsten Spaß gemacht haben zu eruieren. Da aufgrund des Zeitrahmens jede Person nur drei Stationen besuchen konnte, werden diese Fragen in der Auswertung nicht berücksichtigt. In den Fragen 54-58 bewerteten die SchülerInnen das zweite Workshopmodul ebenfalls in Bezug auf die Kriterien *Klarheit*, *Spaß*, *Interesse*, *Relevanz*, *Verständlichkeit* und *Zeitrahmen*. Wie aus der Tabelle 31 hervorgeht, sind die am besten bewerteten Kriterien *Klarheit* (11x „ja“), *Relevanz* (10x „ja“) und *Zeitrahmen* (8x „ja“). Auf die Frage ob das Stationenlernen interessant gewesen sei, kreuzten acht Personen „eher ja“ an, was im Verhältnis das am schlechtesten bewertete Kriterium war.

Tabelle 34: Bewertung Stationenlernen (FB2, Fragen 54-58)

	Kriterien	k. A.	ja	eher ja	eher nein	nein
54	Klarheit		11	4		
55	Interesse		6	8	1	
56	Relevanz		10	3	2	
57	Verständlichkeit		7	6	2	
58	Zeitrahmen	1	8	5	1	

Weshalb die SchülerInnen die Auseinandersetzung im Stationenlernen als relevant empfunden, ist in Tabelle 32 aufgelistet:

Tabelle 35: Zitate_Begründung Relevanz (FB2, Frage 56)

Warum relevant?
„Weil Ungerechtigkeit ungerecht ist.“
„Ernährung wird immer wichtiger.“
„Da man sich neues Wissen aneignen konnte.“
„Das man mitbekommt was andere leisten.“
„Weil Viele zu wenig darüber informiert sind.“
„Wie viel Macht die Konzerne haben. Das zu wissen ist wichtig.“
„Man erfährt Neues über Essen.“
„Es ist wichtig sich mit Themen auch kritisch auseinanderzusetzen, was uns ermöglicht wurde.“

INDIKATOR 4: Formulierung von allgemeinem Feedback

Messinstrument: FB2 Fragen 69-71

Durch die Fragen 69-71 im offenen Frageformat sollen konkrete Verbesserungsvorschläge der SchülerInnen in Bezug auf den Workshop *What about food?* eruiert werden.

Verbesserungsvorschläge (Fragen 69 und 70)

Auf die allgemeine Frage, wovon sich die SchülerInnen mehr oder weniger wünschen würden, wurde Feedback zur Organisation und den Arbeitsaufträgen, als auch zum Inhalt gegeben.

Feedback Organisation und Arbeitsaufträge

Bei der Frage 69 stellte sich heraus, dass sich die SchülerInnen mehr „*Spiele*“ (1 Nennung) und mehr „*Zeit*“ (1 Nennung) wünschen. Da eine Person angab mehr „*Aus dem eigenen Standpunkt über das Thema sprechen*“ zu wollen, wurde im ersten Workshopmodul die dritte Diskussionsfrage zu einer Plenumsfrage umgestaltet. Dieser Wunsch wurde von einer weiteren Person bestätigt, welche sich mehr „*Zusammenarbeit in der großen Klasse*“ wünschen würde. Bei der Frage 70 gab jeweils eine Person an, sich weniger „*Stationen*“ und „*Arbeitsaufträge*“ zu wünschen. Aufgrund dessen wurden die Zeitangaben des Stationenlernens überarbeitet und im Sinne des Offenen Lernens auch ohne eine zeitliche Taktung empfohlen (siehe Kapitel 2.9).

Inhaltliches Feedback

In der Frage 69 wurde eruiert, dass einzelne SchülerInnen gerne mehr über das „*Leben der Arbeiter*“ (1 Nennung), die „*Fleischindustrie*“ (1 Nennung) und über „*Massentierhaltung*“ (2 Nennung) erfahren zu wollen. Hingegen wurde in Frage 70 von jeweils einer Person angegeben, dass sie sich weniger über „*Ungerechtigkeit*“, „*Station 4*“, „*Food-Coop*“ gewünscht hätten. Daher wurden die Arbeitsaufträge der Station über Food-Coop verkürzt und die Station 4 als optionale Station empfohlen (siehe Kapitel 2.11.1).

Sonstige Anmerkungen (Frage 71)

Anhand der Tabelle 33 lässt sich ablesen, dass unter sonstigen Anmerkungen von vier Personen der Workshop als *informativ* und von drei Personen als „*interessant*“ kommentiert wurde. Aufgrund der Anmerkungen der Antworten von Nr. 6 und 7

wurden, wie bereits erwähnt, die Zeitplanung sowie die Arbeitsaufträge überarbeitet (siehe Fragen 69 und 70).

Tabelle 36: Zitate_Sonstige Anmerkungen (FB2, Frage 71)

Nr.	Sonstige Anmerkungen
1	„Es sind kaum Verbesserungen durchzuführen, es war ein informativer Tag.“
2	„Es war alles sehr gut organisiert, es ist ein super Workshop.“
3	„Ein sehr gelungener Tag! Viele neue Informationen.“
4	„Interessant, informativ, Kongress war lustiger als Stationenlernen.“
5	„Interessant und gut vorbereitet“
6	„Die Arbeitsaufträge wurden mit der Zeit etwas langweilig“
7	„Sehr interessant, aber vielleicht ein bisschen zu lang“
8	„Viel Glück in Ihrem weiteren Leben“
9	„Kostproben von einigen Produkten“

In Anlehnung an den Vorschlag von Nr. 9 wäre ein Vergleich von Form, Farbe und Geschmack durch eine Kostprobe von biologisch und konventionell erzeugtem Obst und Gemüse durchaus bereichernd. Dies entspräche auch dem Prinzip Globalen Lernens des ganzheitlichen Lernen, durch den Einsatz aller Sinne (siehe Kapitel 1.4.2).

Selbstreflexion über das Verbesserungspotential des Workshops

Allgemeine Zeitstruktur

Im Zuge der Umsetzung des Workshops stellte sich heraus, dass die angedachte Zeitstruktur des Workshops einer Überarbeitung bedarf. Im Allgemeinen wurde festgestellt, dass es für die Konzentration der SchülerInnen empfehlenswert ist, die Pausensetzung für die Umsetzung des Workshops in Schulen, an die Schulpausen anzupassen. Daher wurde die Zeitstruktur dahingehend überarbeitet.

Rollenspiel

Bei der Moderation der Podiumsdiskussion konnte, anhand von SchülerInnenfeedback und eigenen Beobachtungen, Verbesserungspotential der Workshopmaterialien identifiziert werden. Es konnten eindeutiger Formulierungen der Diskussionsfragen erarbeitet werden. Darüber zeigten die SchülerInnen großes Interesse daran, die letzte Diskussionsfrage aus ihrer eigenen Perspektive zu diskutieren, was in der Endversion berücksichtigt wurde. Als passender Zeitpunkt für die Abwechslung der Schriftführers, bzw. der Schriftführerin stellte sich die Pause nach jeder Diskussionsfrage heraus. Um durch die Moderation auf den Namen, die Probleme und Wünsche der Podiumsgäste

eingehen zu können und gegebenenfalls für die Diskussion relevante Argumente erfragen zu können, wurde ein ModeratorInnen Informationsblatt erstellt.

Stationenlernen:

Im zweiten Workshopmodul war die ursprünglich geplante Zeitstruktur zu knapp angemessen, daher wurden die Zeitfenster auf 25min pro Station erweitert. Darüber hinaus wurde im Sinne des offenen Lernens empfohlen, die Anzahl sowie die Bearbeitungszeit der Stationen den SchülerInnen selbst zu überlassen. Es stellte sich heraus, dass eine Gruppengröße von vier bis fünf Personen für die konzentrierte und kreative Bearbeitung des Stationenlernens förderlich ist. Des Weiteren konnten durch Feedback der SchülerInnen während der Umsetzung des Workshops die Formulierung von Arbeitsaufträgen präziser formuliert werden. Bei der Ergebnissicherung *Activity Extreme* stellte sich heraus, dass im Sinne einer Wiederholung von anspruchsvollen Schlüsselbegriffen, dass sich bereits vorgegebene Begriffe anbieten würden. Daher wurde eine Reihe von Begriffen für dieses Spiel erstellt. Um wahlloses Raten der Begriffe zu vermeiden, können bei falschen Rateversuchen Minuspunkte eingeführt werden. Die Spielregeln von *Activity Extreme* wurden dahingehend überarbeitet.

Resümee

In Zeiten von *multiple crisis* und *peak everything* werden komplexe Herausforderungen wie globale, sozio-ökonomische Ungleichgewichte sowie die Frage nach einer nachhaltigen Welternährung zusehends relevanter und dringlicher. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es daher, jungen Menschen die Möglichkeiten zu geben, sich kritisch mit diesen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die *Food Regime Analysis* bietet dahingehend Erklärungsansätze in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Landwirtschaft und Kapitalismus und den daraus entstandenen globalen Machtverhältnissen und Ungleichgewichten. Als ein Lösungsansatz für diese Problemanalyse wird das Konzept der internationalen *bottom-up* Bewegung *Ernährungssouveränität* auf konzeptioneller und praktischer Ebene skizziert. Durch die Erstellung von Bildungsmaterialien sollen diese globale Problemanalyse aus der Perspektive der *Critical Geography* sowie die wachsenden Strukturen und Netzwerke eines nachhaltigen und solidarischen Agrar- und Lebensmittelsystems außerhalb der neoliberalen Marktwirtschaft jungen Menschen zugänglich gemacht werden. Da sich das Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen aufgrund seiner Perspektive, Inhalt und Methodik anbietet, wurde ein siebenstündiger Workshop für den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht nach den Prinzipien Globalen Lernens erstellt. Durch die erste Forschungsfrage wurde ein theoretischer und praktischer Beitrag zur Implementierung von fächerspezifischen Bildungsmaterialien nach den Prinzipien Globalen Lernens in das österreichische Schulsystem angestrebt:

1) Inwieweit lässt sich der an dem Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen orientierte Workshop What about food? im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht fachdidaktisch begründen und umsetzen?

Um sich dieser Forschungsfrage anzunähern wird im ersten Kapitel Globales Lernen u.a. anhand eines Vergleiches der vielfältigen Definitionen und Lernziele vorgestellt. Die daraus erkennbare konzeptionelle Offenheit Globalen Lernens leitet zur Thematisierung des Paradigmenkonflikt zwischen dem evolutionär-systemtheoretischen sowie dem handlungstheoretischen Ansatz von Globalem Lernen über.

Auch ausgewählte Kritikpunkte an Globalem Lernen werden dargelegt und insbesondere die Normativität von Bildung auf erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Basis relativiert. Als ein möglicher Umgang mit der unumgänglichen Normativität von Bildung wird die Reflexion und Transparenz der

Lehrkräfte über die eigene Perspektive sowie persönliche Menschen- und Weltbild vorgeschlagen. Globales Lernen positioniert sich mit seinem Leitbild der sozialen Gerechtigkeit sowie mit der Solidarisierung mit den VerliererInnen im Globalisierungsprozess und legt damit die Perspektive sowie das Menschen- und Weltbild des Lehr- und Lernkonzepts offen.

Um die Integration Globalen Lernens in das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde zu erleichtern, wurden Synergien zwischen dem österreichischen Bildungsdiskurs sowie dem Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde hergestellt. Die Kompetenzorientierung der österreichischen Bildungsstandards (BIFIE 2011) das allgemeine Bildungsziel der Befähigung zu einer verantwortungsvollen, gesellschaftlichen Teilhabe, als auch das übergeordnete Leitbild von Bildung für nachhaltige Entwicklung weisen deutliche Parallelen zu Globalem Lernen auf. Auch das Kompetenzmodell von Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde (BMBF 2013), sowie die Basiskonzepte des 2016 erschienen Lehrplans (BMB 2016) bilden weitere Überschneidungspunkte.

Im zweiten Kapitel wurden im Sinne der fachdidaktischen Begründungskompetenz die Arbeitsaufträge der Bildungsmaterialien, den ihnen entsprechenden didaktischen Theorien zugeordnet. Der Schwerpunkt liegt auf der kritisch-konstruktiven Didaktik als auch auf konstruktivistischen Didaktikansätzen.

Um die Integration der Bildungsmaterialien insbesondere zum Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht zu erleichtern, soll eine fachdidaktische Diskussion der Bildungsmaterialien deren Kompatibilität hervorheben. Anhand der didaktischen Grundfragen wurden die erstellten Bildungsmaterialien in Bezug auf deren Inhalt, Relevanz, Zielgruppe, Lernziele, Methodik, Rolle der Lehrkraft, zeitliche Struktur, Raumgestaltung und Materialien vorgestellt.

Der Schwerpunkt der fachdidaktischen Diskussion liegt in der Diskussion der Lernziele, welche in die allgemeine Zielorientierung, die Ziele, die verwendeten Paradigmen und Inhalte gegliedert sind und sich auf das Unterrichtsfach Geographie- und Wirtschaftskunde beziehen.

Aus der allgemeinen Zielorientierung des Workshops *What about food?* wurden sechs Sensibilisierungskriterien erarbeitet, welche Parallelen zu den Grundkompetenzen des Lehrplans für Geographie- und Wirtschaftskunde der AHS-Oberstufe (BMB 2004) aufweisen. Durch die Basiskonzepte des semestrierten Lehrplans von Geographie-

und Wirtschaftskunde (BMB 2016) wurde ein bedeutsamer Schritt in Richtung des Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen festgestellt. Darüber hinaus weist *What about food?* großflächige Deckungsgleichheiten zu den inhaltlichen Schwerpunkten (Lehrstoff) des Lehrplanes auf, insbesondere in den Semestern 1,2,3,4 und 7 der 5., 6. und 8. Klasse finden sich zahlreiche inhaltliche Parallelen.

Die Methodik des Workshops wird von der Makro- zur Mikroebene diskutiert. Auf der Mesoebene werden die Aktionsformen *Rollenspiel*, *Stationenlernen* und „szenische“ *Zukunftswerkstatt* der Workshopmodule vorgestellt.

Neben den dazugehörigen Sozialformen werden besonders die didaktischen und methodischen Leitprinzipien von *What about food?* dargelegt, welche sich an den allgemeinen und fachspezifischen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans (vgl. BMB 2016) als auch an den didaktischen und methodischen Prinzipien des „*Fachdidaktische[n] Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung*“ der Universität Wien (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012:46) orientieren. Auf der Mikroebene wurden die im Workshop verwendeten Operatoren definiert und den entsprechenden Anforderungsbereichen zugeordnet. Der Großteil der Operatoren liegt auf dem zweiten und dritten Anforderungsbereich.

Die zeitliche Planung des Workshops wurde an die Pausensetzung der Schule angepasst, um eine Integration in den Schulalltag zu erleichtert. In detailreichen Planungsmatrizen werden für die einzelnen Phasen der jeweilige Ablauf und die Aufgaben der Lehrkraft, die Methoden, die Ziele und Inhalte, die Vermittlungsinteressen, die Sozialform, die benötigten Materialien und die jeweilige Bearbeitungszeit dargelegt. Im Anschluss wird die bereits optimierte Endversion der Bildungsmaterialien mit dem ergänzten Umsetzungsleitfaden für die moderierende Person bereitgestellt. Die entstandenen Bildungsmaterialien sind somit die praktische Umsetzung der vorangegangenen Diskussion über die zahlreichen Synergien zwischen Globalem Lernen und dem Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht.

II) Inwieweit werden die SchülerInnen durch den Workshop What about food? sensibilisiert?

Der erste Indikator misst die Veränderung der Sensibilisierung in Bezug auf sechs ausgewählte Kriterien.

-Am höchsten war der Grad der Veränderung durch den Workshop bei dem Kriterium „*Identifikation komplexer Zusammenhänge*“. Am größten war die Sensibilisierung bei den Zusammenhängen zwischen Agrartreibstoffen und

Abholzung des Regenwaldes (+8), der EU Saatgutverordnung und die Diversität von Obst und Gemüse (+7), den EU Agrarsubventionen und der Benachteiligung von Kleinbauern und Kleinbäuerinnen (+6), dem Palmölkonsum mit der Enteignung von Land und Abholzung des Regenwalds (+5) und der Preisverzerrung durch EU Agrarsubventionen (+3).

-Bei dem Kriterium „*Reflexion über eigenes Ess- und Konsumverhalten*“ wurde von deutlich mehr SchülerInnen die Eigenschaften *Saisonalität* (+5) und *Regionalität* (+5), *biologische Herstellung* (+3), *Herkunft* (+3), und *Fair-trade* (+3) als relevante Kaufkriterien angegeben.

-Bei dem Kriterium „*Reflexion über Relevanz von Lebensmitteleigenschaften*“ wurden vor allem das *Herkunftsland* (*sehr wichtig* +5), *Fair-trade* (*sehr wichtig* +3) sowie *Regionalität*, *Bezahlung und Arbeitsbedingungen*, *Gesundheit* (*sehr wichtig* +2) relevanter.

-Nach dem Workshop gaben deutlich mehr SchülerInnen (*zutreffend* +3, *eher zutreffend* +4) bei dem Kriterium „*Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen*“ an, einen Einblick in Alltag von LebensmittelproduzentInnen zu haben. Auch das Verständnis von Problemen und Wünschen von LebensmittelproduzentInnen wurde durch den Workshop von fünf Personen als *zutreffend* angegeben.

-Bei dem Kriterium „*Selbstwirksamkeit und Partizipationsfähigkeit*“ zeigten sich die größten Veränderungen bei vier Personen, welche angaben, selbst Teil eines solidarischen Ernährungssystems werden zu können.

Der zweite Indikator gibt durch die freie Formulierung des Lernzuwachses von Seiten der SchülerInnen Aufschluss über den Grad der Sensibilisierung.

-Als die wichtigsten drei Erkenntnisse wurden die Schlüsselbegriffe *Fairness* (7x), die *Wertschätzung von Lebensmitteln* (4x) sowie die Konzepte *Solidarische Landwirtschaft* (3x) und *Food-Coop* (3x) angegeben.

-Bei den Fragen nach neuen Gedankenansätzen, Praxiswissen und überraschendste Erkenntnisse bezogen sich tendenziell zwei Drittel der Nennungen auf die Konzepte *Food-Coop* und *Solidarische Landwirtschaft*.

-Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen wurden den meisten SchülerInnen (6x) durch den Workshop wichtiger.

III) Wie werden Organisation und Arbeitsaufträge des Workshops What about food? von SchülerInnen bewertet und wie kann dieser optimiert werden?

Der dritte Indikator gibt durch die Bewertung der Organisation und Arbeitsaufträge der Workshopmodule durch die SchülerInnen Aufschluss über die Kriterien *Klarheit, Spaß, Interesse, Relevanz, Verständlichkeit* und *Zeit*.

-Das Rollenspiel des ersten Workshopmoduls wurde bei den Kriterien *Relevanz* der Inhalte (ja 12x), verfügbare *Zeit* (ja 10x) und *Klarheit* (ja 8x) der Arbeitsaufträge am besten bewertet. Die Kriterien *Spaß, Verständlichkeit* und *Zeit* wurden von jeweils einer Person mit *eher nein* bewertet.

-Das Stationenlernen wurden bei den Kriterien *Klarheit* (ja 11x), *Relevanz* (ja 10x) und *Zeitraumen* (ja 8x) am besten bewertet. Das Kriterium *Interesse* war mit acht Antworten *eher ja*, im Verhältnis das am schlechtesten bewertete Kriterium.

Mit dem vierten Indikator wurden durch die Formulierung von allgemeinem Feedback Kommentare und Verbesserungsvorschläge eingeholt. Es wurden u.a. mehr Spiele, mehr Zeit für die Bearbeitung der Stationen bzw. weniger Stationen vorgeschlagen. Vier Personen kommentierten den Workshop als „*informativ*“ und drei Personen als „*interessant*“.

Es lässt sich festhalten, dass zwischen dem Workshop *What about food?* nach den Prinzipien Globalen Lernens und dem Geographie- und Wirtschaftskunde- Unterricht zahlreiche Anknüpfungspunkte und Synergien vorhanden sind. Die Sensibilisierung durch den Workshop war bei der 5. Klasse AHS vor allem bei den globalen Zusammenhängen der Problemanalyse und den praktischen Initiativen von Ernährungssouveränität besonders hoch. Die Bewertung der Organisation und Arbeitsaufträge wurden in allen Kriterien vom Großteil der SchülerInnen positiv und sehr positiv bewertet. Insgesamt konnten durch die Evaluierung detaillierte Einblicke in den Erkenntnisgewinn der SchülerInnen gewonnen werden und die Workshopmaterialien gezielt optimiert werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Integration des Workshops *What about food?* in den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht auf theoretischer und praktischer Ebene anbietet.

Literaturverzeichnis

APPLIS S. (2014): Zur Diskussion der normativen Gehalte im Globalem Lernen in allgemeiner Pädagogik und Geographiedidaktik. - In: SCHWARZ I., SCHRÜFER G. (Hrsg.): Vielfältige Geographien, Entwicklungslinien für Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Wertediskurse. - Münster u.a. (=Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 101-134.

ASBRAND B. (2007): Orientierungen in der Weltgesellschaft – Globales Lernen als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung und systemtheoretischer Analyse. - In: BÜTTNER G., SCHEUNPFLUG A. und ELSENBAST V. (Hrsg.): Zwischen Erziehung und Religion: religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann. - Münster, 74-94.

ATTAC Community (o.J.): AgrarAttac; community.ATTAC.at/agrarATTAC.html (10.06.2016).

ATTAC Österreich (2011): Ernährungssouveränität, Positionspapier, Juli 2010; <http://community.attac.at/uploads/media/Ernaehrungssouveraenitaet.pdf> (2.10.2016)

ATTAC Österreich (o. J.): Was ist Attac?; <http://www.attac.at/ueber-attac/was-ist-attac.html> (10.06.2016).

BAOBAB (2016): Über uns; <http://www.baobab.at/baobab-im-c3> (10.06.2016).

BELLO W. (2009): The Food Wars. – London u.a.

BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.) (2011a): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. – Graz; auch online unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (16.08.2016).

BIFIE (Hrsg.) (2011b): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. – Salzburg; auch online unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_ueberpruefung-und-rueckmeldung_2011_08.pdf (17.10.2016).

BMB (Bundesministerium für Bildung) (Hrsg.) (2004): Lehrplan der AHS- Oberstufe, Geographie und Wirtschaftskunde; https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?5i84jz (19.10.2016).

BMB (Hrsg.) (2016): BGBl (Bundesgesetzblatt) II Nr. 219 / 2016 vom 9. August 2016; https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.html (19.10.2016).

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2012): Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben;

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfgw_22201.pdf?5h6vra (11.10.2016).

BMBF (Hrsg.) (2016): Was sind Kompetenzen?; online 10.08.2016; https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Was_sind_Kompetenzen_ (18.08.2016).

BÜHNER M. (2006²): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. - München.

COMBE A. und KOLBE F.U. (2008²): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. - In: HELSPER W. und BÖHME J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. - Wiesbaden, 857–875.

DUDEN (2016): Reifikation; www.duden.de/rechtschreibung/Reifikation (18.09.2016).

ENGELHARD K. und OTTO K.H. (2015): Kompetenzorientierten Geographieunterricht fachgerecht planen und analysieren. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 309-380.

FAO (Food and Agriculture Organization of the United Nations) (Hrsg.) (2012): The State of Food and Agriculture 2012. – Rome; auch online unter: <http://www.fao.org/docrep/017/i3028e/i3028e.pdf> (15.10.2016).

FIAN (Food First Informations- und Aktions-Netzwerk) (Hrsg.) (2013): Statuten des Vereines Food First Informations- und Aktions-Netzwerk Sektion Österreich; auch online unter: http://fian.at/media/filer_public/9d/fa/9dfae963-a230-4f64-9dcd-d1be4a43255b/fian-oesterreich-statuten-12122013.pdf (5.8.2016).

FIAN (Hrsg.) (2016a): Mit Menschenrechten gegen den Hunger; <http://fian.at/de/wer-wir-sind/> (5.8.2016).

FIAN (Hrsg.) (2016b): Visionen und Ziele; <http://fian.at/de/wer-wir-sind/visionen-ziele/> (10.06.2016).

FISCHER B. und WOLF M. (2009): Leitfaden zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Zur Verwendung in Lehrveranstaltungen und in wissenschaftlichen Arbeiten. Zentrum zur Translationswissenschaften, Universität Wien; http://sturahfbkdresden.de/wp-content/uploads/2013/01/FischerWolf_GschlechtergerechterSprachgebrauch.pdf (15.10.2016).

Forum Schule für Eine Welt (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung einer vernetzten Welt. Bericht der Pädagogischen Kommission, Jona; auch online unter: <http://www.nibis.de/nli1/ikb/mind/global/schweizerforum.htm> (15.8.2016).

FORGHANI N. (2001): Globales Lernen, Die Überwindung des nationalen Ethos. - Innsbruck.

FORGHANI N. (2004): Was ist Globales Lernen? ...und was ist es nicht?; <http://doku.globaleducation.at/forghani1.pdf> (10.08.2016).

FORGHANI-ARANI N. und HARTMEYER H. (2008): Der Österreichische Bauplatz Globalen Lernens. Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich. - In: ZEP, 31. Jg., Heft 1, März, 19-24; auch online unter: http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/theoriebeitraege/BauplatzGL_ZEP2008.pdf (15.08.2016).

FRIEDMANN H. und McMICHAEL P. (1989): Agriculture and the State System: The Rise and Decline of National Agricultures, 1870 to the Present. – In: Sociologia Ruralis, Vol. 29 Issue 2, 93-117.

GEBHARDT H., GLASER R., RADTKE U. und REUBER P. (Hrsg.) (2007): Geographie, Physische Geographie und Humangeographie. - München.

GONZALES C. (2011): The Global Politics of Food: Introduction to the Theoretical Perspectives Cluster, 43 U. Miami Inter-Am. L. Rev. 77; <http://repository.law.miami.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1097&context=umialr> (10.10.2016).

Grüne Bildungswerkstatt (2016): Ringvorlesung Ernährungssouveränität- Initiativen in und um Wien; <http://www.gbw.at/oesterreich/artikelansicht/beitrag/ringvorlesung-ernaehrungssouveraenitaet-initiativen-in-und-um-wien/> (18.10.2016).

HARTMANN K. (2015): Das schmutzige Geschäft der Palmöl-Produzenten; online 7.3.2015 <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/palmoel-aus-indonesien-das-schmutzige-geschaef-der-produzenten-a-1011854.html> (10.12.2016).

HARTMEYER H. (2001): Globales Lernen in Österreich, Erfahrungen, Erwartungen, Perspektiven, Vortrag in Puchberg im Mai; online unter: <http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Hartmeyer%20GL%202001.pdf> (15.08.2016).

HASSE J. (2010): Globales Lernen. Zum ideologischen Gehalt einer Leer-Programmatik. - In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen, Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster u.a. (=Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 45-61.

HEINBERG R. (2010): Peak Everything. Waking up to the century of declines. –Canada.

HEUWIESER M. (2011): Zwischen Karotten, Widertand und Autonomie; online 20.12.2011 <https://foodcoops.at/?p=43#more-43> (10.12.2016).

HILLIGEN W. (1975): Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 1. Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, Praxisbezug : ein Studienbuch. - Opladen. (= Schriften zur politischen Didaktik 4).

HOFFMANN T. (2015): Zukunftswerkstatt. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie, 178-179.

HOUTART F. (2010): The Multiple Crisis and Beyond. Globalizations, 7: 1-2, 9-15; <http://dx.doi.org/10.1080/14747731003592986>.

JANK W. und MEYER H. (2008⁸): Didaktische Modelle. - Berlin.

KELLER L. und SCHÖBER A. (2012): Geograffiti 2. - Wien.

KLAFFKI W. (Hrsg.) (1994⁴): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. - Weinheim und Basel.

KLAFFKI W. (1999): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaften. - In: GUDJONS H. und WINKEL R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. - Hamburg, 13-34.

KommEnt GmbH (Hrsg.) (o.J.): Das Portal für Globales Lernen in Österreich. Akteure in Österreich; <http://www.globaleslernen.at/akteure/oesterreich.html> (22.08.2016).

KÖCK P. (2012²): Unterrichtsmethoden. - In: BRUCKER A. (Hrsg.): Geographiedidaktik in Übersichten. – Hallbergmoos, 98-99.

LEINFELLNER W. (1967²): Einführung in die Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie. – Mannheim u.a. (= BI Hochschultaschenbücher 41/41a).

McMICHAEL P. (2009): A food regime genealogy. - In: The Journal of Peasant Studies. Vol. 36, No. 1 January 2009, 139-169; auch online unter: <http://dx.doi.org/10.1080/03066150902820354> (21.11.2016).

McMICHAEL P. (2000): Global Food Politics. - In: MAGDOFF F. et al. (Hrsg.): Hungry for Profit: The Agribusiness Threats to Farmers, Food, and the Environment.

McMICHEAL P. (2016): Bernstein – McMichael - Friedmann Dialogue on Food Regimes. Commentary: Food regime for thought. – In: The Journal of Peasant Studies Vol. 43, No. 3, 648-670; <http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2016.1143816> (21.11.2016).

MEYER C. (2015a): Vielfältige Unterrichtsmethoden anwenden. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 121-212.

MEYER C. (2015b): Die Bedeutung von Unterrichtsmethoden. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 122-123.

MEYER C. (2015c): Sozialformen. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 124-155.

MEYER C. (2015d): Lernen an Stationen. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 154-155.

MEYER C. (2015e): Spiele. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 156-159.

MEYER C. (2015f): Offener Unterricht und Individualisierung. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 202-203.

- MEYER H. (1989²): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. - Frankfurt am Main.
- MEYER H. (2009³): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Der neue Leitfaden. - Berlin.
- MÖLLER C. (1999): Die curriculare Didaktik. - In: GUDJONS H. und WINKEL R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. - Hamburg, 75-92.
- NYÉLÉNI (2007): Erklärung von Nyéléni, Gemeinde Sélingué. - In: Forum for Food Sovereignty, Mali, Februar; online unter: <http://www.nyeleni.org/spip.php?article331> (15.10.2016)
- NYÉLÉNI EUROPA 2011: Nyéléni European Food Sovereignty Forum 2011, Synthese-Bericht & Aktionsplan; online unter: http://nyelenieurope.net/sites/default/files/2016-06/Nyeleni11%20Synthesis%20GERMAN_WEB.pdf (20.10.2016).
- Österreichische UNESCO-Kommission (2014): Bildung für nachhaltige Entwicklung; online unter: <http://www.unesco.at/bildung/nachhaltigkeit.htm> (10.08.2016).
- Österreichische UNESCO Kommission (o.J.): UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung; online unter: http://www.unesco.at/bildung/folder_nachhaltigkeit.pdf (17.08.2016).
- PICHLER H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. - In: GW-Unterricht 130, 15-22; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_130_015_022_pichler.pdf (17.08.2016).
- PICHLER H. und VIELHABER C. (2012): Der fachdidaktischen Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe?.-In: GW-Unterricht 128, 45-46; auch online unter: http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_128_045_046_pichler_vielhaber.pdf (19.09.2016).
- RAAB-STEINER E. und BENESCH M. (2008): Der Fragebogen, Von der Forschungs idee zur SPSS-Auswertung. - Wien, 43-63.
- REINFRIED S. (2006): Interessen, Vorwissen, Fähigkeiten und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen. - In: HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die neue Didaktik der Geographie konkret, - München, 50-78.
- REINFRIED S. (2015): Wissen erwerben und Einstellungen reflektieren. - In: REINFRIED S. und HAUBRICH H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen, Die Didaktik der Geographie. – Berlin, 53-98.
- RINSCHADE G. (2003): Geographiedidaktik. - Paderborn u.a.
- RUMPOLT P.A. und GLADE T. (2012): Zitierempfehlung des Instituts für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien. Ein Leitfaden für korrektes Zitieren im wissenschaftlichen Kontext. – Wien; auch online unter: <http://geographie.univie.ac.at/zitierleitfaden> (16.08.2016).

SCHEUNPFLUG A. (2008): Die Konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens, Die Debatten der letzten zehn Jahre. - In: Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008,11-21; auch online unter:<http://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/jahrbuch-globales-lernen-2008.pdf>. (18.09.2016).

SCHEUNPFLUG A. (2010): Gut oder nur „gut gemeint“? Zur Qualitätssicherung des Globalen Lernens. - In: VENRO 28-34; online unter: http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2010_Jahrbuch_GlobalesLernen.pdf (18.09.2016).

SCHEUNPFLUG A. und ASBRAND B. (2005³): Globales Lernen. - In: SANDER W. (Hrsg. 2005): Handbuch politische Bildung. (=Reihe Politik und Bildung), 469-484.

SCHEUNPFLUG A. und SCHRÖCK N. (2002): Globales Lernen. - Stuttgart.

SCHEUNPFLUG A. und SCHRÖCK N. (2008): Die Globalisierung als Herausforderung für Bildung, Eine Minimalperspektive. - In: BUMUKK/Baobab (Hrsg.): Die Welt entdecken, erfahren, verstehen, Globales Lernen für den Unterricht. (=SEK I).

SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.) (2010): Globales Lernen, Ein geographischer Diskursbeitrag. – Münster (=Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4).

SCHULZ W. (1999): Die lerntheoretische Didaktik, Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. - In: GUDJONS H. und WINKEL R. (Hrsg.): Didaktische Theorien. - Hamburg, 35-56.

SCHWARZ I. (2010): Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. - In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen, Ein geographischer Diskursbeitrag. - Münster (=Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4), 11-25.

SCHWARZ V. (2010): Erfahrungen von anderswo: Globales Lernen in der Schweiz. - In: VENRO (Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V) (Hrsg.): Jahrbuch Globales Lernen 2010, Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft, 43-50; auch online unter: http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2010_Jahrbuch_GlobalesLernen.pdf (06.09.2016).

SEITZ K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. - Frankfurt am Main.

SEITZ K. (2008): Klimawandel in den Köpfen- Zur Rolle des Globalen Lernens. - In: Jahrbuch Globales Lernen, 1-4; auch online unter: http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/theoriebeitraege/Seitz_Klimawandel_in_den_Koepfen.pdf (24.08.2016).

SEITZ K. (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. - In: OVERWIEN B. und RATHENOW H.-F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. - Warschau.

SELBY D. und RATHENOW H.F. (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundärstufe I und II. - Berlin.

SITTE C. (2011): Maturafragen NEU (!?) - eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde, Anhang 4: Operatorenliste. - In: GW-Unterricht. H. 124, 39-41; auch online unter: https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/GWU123_sitte_operatoren01.pdf (24.08.2016).

SPRINGER GABLER VERLAG (Hrsg.) (o.J.a): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Bretton-Woods-System, online unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/3649/bretton-woods-system-v9.html> (24.10.2016).

SPRINGER GABLER VERLAG (Hrsg.) (o.J.b): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Grüne Revolution, online unter: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/9412/gruene-revolution-v6.html> (14.10.2016).

STANDOP J. und EIKO J. (2015): Unterricht planen, gestalten und evaluieren. - Wien u.a.

Strategiegruppe Globales Lernen (2007): Was ist Globales Lernen?; online unter: <http://www.globaleslernen.at/aktivitaeten/globales-lernen.html> (14.10.2016).

Strategiegruppe Globales Lernen (o. J.): Strategie und Strategiegruppe; online unter: <http://www.globaleslernen.at/strategie-globales-lernen/strategie-und-strategiegruppe.html> (15.10.2016).

Strategiegruppe Globales Lernen (2009): Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem; online unter: <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf> (15.10.2016).

Strategiegruppe Globales Lernen und BUMUK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.) (2007): Folder Globales Lernen; online unter: http://www.globaleducationweek.at/images/doku/folderglobaleslernen_endfassung_2007.pdf (18.10.2016).

SÜDWIND (Hrsg.) (o.J.): Global Education Week; <http://www.globaleducationweek.at/globales-lernen-ein-bildungskonzept-mit-zukunft> (15.08.2016).

SÜDWIND (2016): Wir über uns. Leitbild; online unter: <https://www.suedwind.at/wir-ueber-uns/organisation/leitbild/> (28.11.2016).

United Nations (Hrsg.) (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1, General Assembly, Distri.: General, 21 October 2015, Seventieth session, Agenda items 15 and 116; http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (22.11.2016).

VENRO (2009): Halbzeit der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE). VENRO-Diskussionspapier 1/2009; online unter: http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2009_Diskussionspapier_Bildung_BNE.pdf (10.10.2016).

VIELHABER C. (Hrsg.) (1999): Vermittlung und Interesse. Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. - In: Geographiedidaktik kreuz und quer. Institut für Geographie der Universität Wien, 9-26.

VIELHABER C. (o. J.): Türen öffnen im GW-Unterricht; online unter: gw.eduhi.at/bundesarge/verlage/tuerenoeffnen.doc (15.10.2016).

VIELHABER C. (2012): Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien? - In: GW-Unterricht 128, 38-44.

VILSMAIER U. (2010): Zur Konzeption des Subjekts im Globalen Lernen. - In: SCHRÜFER G. und SCHWARZ I. (Hrsg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. (=Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft 4).

WALDENFELS B. (2007): Topographie der Lebenswelt. – In: GÜNZEL S. (Hrsg.): Topologie. Zur Raumbeschreibung in den Kultur- und Medienwissenschaften. – Bielefeld, 69-84.

WEICHHART P. (2004): Paradigmenvielfalt in der Humangeographie.- Neue Unübersichtlichkeit oder Multiperspektivität? - In: VIELHABER C. (Hrsg.): Fachdidaktik alternativ - innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken. - Wien, (=Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 17),11-19.

WEINERT F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. - In: WEINERT F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. - Weinheim u.a., 17-31.

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsblatt
AFB	Anforderungsbereich
AHS	Allgemein bildende höhere Schule
ATTAC	Association pour une taxation des transactions financières pour l'aide aux citoyens
BIFIE	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMUK	Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzw.	beziehungsweise
CSA	Community Supported Agriculture
ebd.	ebenda
FAO	Food and Agriculture Organization of the United Nations
FB1	Fragebogen 1 (vor dem Workshop)
FB2	Fragebogen 2 (nach dem Workshop)
FIAN	Food First Informations- und Aktions-Netzwerk
GL	Globales Lernen
GWK	Geographie- und Wirtschaftskunde
k.A.	keine Angabe
LM	Lebensmittel
LW	Landwirtschaft
Nr.	Nummer
o.J.	ohne Jahr
u.a.	unter anderem
usw.	und so weiter

VENRO	Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.
vgl.	vergleiche
VMI	Vermittlungsinteresse
z.B.	zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Didaktischer Würfel Globales Lernen (SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK 2008:17)	22
Abbildung 2: Zielvorstellungen Globales Lernen (vgl. SELBY und RATHENOW 2003:25-27, Eigene Darstellung)	24
Abbildung 3: Kompetenzmodell Geographie- und Wirtschaftskunde (BMBF 2013:7)	37
Abbildung 4: Vollständiges didaktisches Handeln (STANDOP und EIKO 2015:127)	39
Abbildung 5: Leitfragen curriculare Didaktik (RINSCHDEDE 2003:124f, Eigene Darstellung) ..	43
Abbildung 6: Didaktisches Sechseck (MEYER 2009:178)	46
Abbildung 7: Ziele-Inhalte-Methode-Relation (JANK und MEYER 2008:56)	48
Abbildung 8: Sensibilisierungskriterien	49
Abbildung 9: Didaktische Leitprinzipien? (Vgl. PICHLER und VIELHABER 2012:46, BMB 2016, Eigene Darstellung)	67
Abbildung 10: Verteilung der Operatoren auf Anforderungsbereiche (Eigene Erhebung)	72
Abbildung 11: Was meinen die mit Ernährungssouveränität? (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013; http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016), 4)	82
Abbildung 12: Globale Ernährungssouveränität (Quelle: ÖBV (Österreichische Berg- und Kleinbäuer_innen Vereinigung); online http://www.viacampesina.at/cm3/images/ernhrungssouvernitt1.jpg (10.12.2016)).	84
Abbildung 13: Afrikanische Frau mit Kinder (Foto: Stephanie Beil)	87
Abbildung 14: Arbeiter auf einer Bananenplantage (Foto: Julia Signitzer).	88
Abbildung 15: Bergdorf (Quelle: Hans-Peter Geiger; online http://www.meine-wanderungen.com/fotoalbum/bilder/00-fotos-30_023-sonnenberg-03.html (10.12.2016)). ...	89
Abbildung 16: Computerspieler (Quelle: Angelika Warmut; online 17.1.2016 http://www.morgenpost.de/vermishtes/article206932963/Computerspielen-wird-in-Norwegen-zum-Schulfach.html (10.12.2016)).	90
Abbildung 17: Industrialisierte Landwirtschaft (Quelle: InvestPravo Property; online http://ip-property.ru/informaciya-o-stranakh/franciya/ehkonomika-mcbux (10.12.2016)).	91
Abbildung 18: Buffet (Quelle: Allmystery; online 26.7.2015 http://www.allmystery.de/themen/uh89025-2158 (10.12.2016)).	92
Abbildung 19: Palmölfabrik (Quelle: Greenpeace; online http://www.greenpeace-muenchen.de/images/stories/Gruppen/Wald/UrwaldSOAsien_Palmoel.jpg (10.12.2016)). ...	93

Abbildung 20: Thema Essen (Quelle: Samuel Stutz; online http://www.doktorstutz.ch/ich-denke-immer-noch-die-ganze-zeit-ans-essen/ (10.12.2016)).....	94
Abbildung 21: Cartoons Ernährungssouveränität (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013 http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016)).....	96
Abbildung 22: Ernährungssystem (Quelle: Aurélie Zauk; online 6.10.2015 https://www.ethz.ch/de/news-und-veranstaltungen/eth-news/news/2015/10/zutaten-fuer-ein-nachhaltiges-schweizer-ernaehrungssystem.html (10.12.2016)).	97
Abbildung 23: Gedankenexperiment Ernährungssouveränität (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013 http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016)).....	98
Abbildung 24: Gedankenexperiment Ernährungssouveränität (Quelle: Grüne Bildungswerkstatt Wien (2011): Die Zeit ist reif für Ernährungssouveränität!; online Oktober 2013 http://www.ernaehrungssouveraenitaet.at/wp-content/uploads/2014/01/Broschuere_ES_2.Auflage_WEB.pdf (10.12.2016), 3.).....	99
Abbildung 25: Die landwirtschaftliche Wertschöpfungskette (Quelle: Federal Ministry of Food and Agriculture: Understanding global food security and nutrition, Facts and backgrounds, Berlin; online Jänner 2015 http://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/EN/Publications/UnderstandingGlobalFood.pdf?__blob=publicationFile (10.12.2016), 4.).....	100
Abbildung 26: Foodcoops (Quelle: Magdalena Heuwieser; online 20.12.2011 https://foodcoops.at/wp-content/uploads/2011/12/foodcoop.jpg (10.12.2016)).....	101
Abbildung 27: SoLaWi Akazienhof Neustadt; online http://www.solawi.info/ (10.12.2016)).	102
Abbildung 28: Ernte (Quelle: Martin Egbert; online http://www.zeitzeichen.net/reportage/solidarische-landwirtschaft/ (10.12.2016))	103
Abbildung 29: Kugellagermethode (Quelle: Schülerecke; online http://schuelerecke.net/schule/das-kugellager-eine-schuleraktive-und-kommunikative-unterrichtsmethode/ (10.12.2016)).	105
Abbildung 30: Improvisationstheater (Foto: Forum für Ernährungssouveränität)	110
Abbildung 31: Modell Evaluierungsprozesses für Unterrichtsentwicklung (KEMPFERT und ROLFF 2005, zitiert nach STANDOP und EIKO 2015:260)	111
Abbildung 32: Sensibilisierungskriterien	113
Abbildung 33: Relevanz von Essen im Allgemeinen (FB1, Frage 1)	137
Abbildung 34: Bewusste Auswahl von Lebensmitteln (FB1, Frage 2)	137
Abbildung 35: Relevante Bezugsquellen von Lebensmitteln (FB1, Frage 3).....	138
Abbildung 36: Relevante Kaufkriterien von Lebensmitteln (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)	140

Abbildung 37:Identifizierte Zusammenhänge (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)	143
Abbildung 38: Einblick in Alltag von LebensmittelproduzentInnen (Vgl.FB1 und FB2, Frage 17)).....	145
Abbildung 39:Verständnis von Problemen und Wünschen (Vgl. FB1 und FB2, Frage 18) ..	146
Abbildung 40: Durch Konsum mitentscheiden können (Vgl. FB1 und FB2, Frage 34)	147
Abbildung 41: Verantwortung als KonsumentIn haben (Vgl. FB1 und FB2, Frage 35)	147
Abbildung 42: Essverhalten beeinflusst Mensch und Natur (Vgl. FB1 und FB2, Frage 36) .	148
Abbildung 43: Allgemeine Selbstwirksamkeit (Vgl. FB1 und FB2, Frage 33)	149
Abbildung 44: Als Individuum globalen Problemen entgegenwirken (Vgl. FB1 und FB2, Frage 37).....	149
Abbildung 45: Eigene Lösungsansätze für globale Probleme erarbeiten (Vgl. FB1 und FB2, Frage 38).....	150
Abbildung 46: Nachhaltiges und solidarisches Ernährungssystem aufbauen (Vgl. FB1 und FB2, Frage 39)	150
Abbildung 47: Priorität von Lebensmitteleigenschaften (FB1, Fragen 19-32).....	151
Abbildung 48:Priorität von Lebensmitteleigenschaften (FB2, Fragen 19-32).....	152
Abbildung 49: Mitgliedschaft Food-Coop (FB2, Frage 42)	159
Abbildung 50: Mitgliedschaft Solidarischen Landwirtschaft (FB2, Frage 45)	159

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzen von Globalem Lernen (vgl. SCHEUNPFLUG und SCHRÖCK 2002:17-18, Eigene Darstellung)	23
Tabelle 2: Zuordnung der Vermittlungsinteressen zu didaktischen Theorien (vgl. VIELHABER (o. J.): 3-4, kein Anspruch auf Vollständigkeit, Eigene Darstellung)	41
Tabelle 3: Struktur der fachdidaktischen Analyse (JANK und MEYER 2008:16, Eigene Darstellung)	46
Tabelle 4: Anzahl und Verteilung von Operatoren (Eigene Erhebung)	72
Tabelle 5: Übersicht über verwendete Operatoren des AFB I (Eigene Erhebung)	73
Tabelle 6: Übersicht über verwendete Operatoren des AFB II (Eigene Erhebung)	73
Tabelle 7: Übersicht über verwendete Operatoren des AFB III (Eigene Erhebung)	74
Tabelle 8: Dauer der Workshopmodule (Eigene Angaben)	76
Tabelle 9: Fragen 1-4	118
Tabelle 10: Fragen 5-16	120
Tabelle 11: Fragen 17-18	121
Tabelle 12: Fragen 34-36	121
Tabelle 13: Fragen 33, 37, 39, 41	122
Tabelle 14: Fragen 19-32	123
Tabelle 15: Fragen 64-68	124
Tabelle 16: FB2, Fragen 46-51	125
Tabelle 17: FB2, Fragen 52-58	126
Tabelle 18: FB2, Fragen 59-63	126
Tabelle 19: FB2, Fragen 69-71	127
Tabelle 20: FB2, Fragen 40-45	128
Tabelle 21: Fragebogen 1	129
Tabelle 22: Fragebogen 2	131
Tabelle 23: Veränderung der relevanten Kaufkriterien (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)	140
Tabelle 24: Inhaltliche Bezüge zu Workshopmaterialien	141
Tabelle 25: Identifizierung komplexer Zusammenhänge (FB1, Fragen 5-16)	141
Tabelle 26: Identifizierung komplexer Zusammenhänge (FB2, Fragen 5-16)	142

Tabelle 27: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 5-16)	144
Tabelle 28: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 34-36)	148
Tabelle 29: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 33-39)	151
Tabelle 30: Veränderung der Antworten und Bezüge zu Workshopmodulen (Vgl. FB1 und FB2, Fragen 19-32)	152
Tabelle 31: Zitate über Empathie gegenüber LebensmittelproduzentInnen (FB2, Frage 66)	157
Tabelle 32: Bewertung des Rollenspiels (FB2, Fragen 46-51)	160
Tabelle 33: Zitate_Begründung Relevanz (FB2, Frage 49)	160
Tabelle 34: Bewertung Stationenlernen (FB2, Fragen 54-58)	161
Tabelle 35: Zitate_Begründung Relevanz (FB2, Frage 56)	161
Tabelle 36: Zitate_Sonstige Anmerkungen (FB2, Frage 71)	163

Anhang

Abstract Englisch

In times of *multiple crises* and *peak everything* complex challenges like dealing with global social-economic inequality and creating a sustainable global food system are gaining relevance and urgency. The aim of this thesis is to give young people the opportunity to tackle these questions in a critical way. The *food regime analysis* offers an explanatory approach to the relation between agriculture and capitalism and furthermore the caused power relations and global inequality. In addition, the international social movement *food sovereignty* is one possible approach to tackle the aforementioned problems. By designing educational materials about the problem analysis of the perspective of *Radical Geography* and the growing structures and initiatives of *food sovereignty*, awareness should be raised. A seven-hour workshop for 15-18 year old pupils was created. It is based on the principle of *Global Education*. To facilitate the integration of this workshop of *Global Education* in Austrian schools, competence orientation, general teaching aims and basic didactic concepts of the subject Geography and Economics were of major importance. The workshop materials are discussed with a didactical focus and are embedded in the curriculum of the subject Geography- and Economics. The workshop was conducted with 15-year old pupils of an Austrian secondary school. The success was evaluated with regard to sensitisation as well as organisation and task-choice of the workshop materials. The most relevant learnings due to the pupils were *fairness*, *appreciation of food* and the concepts *Food cooperatives* and *Community Supported Agriculture*. The workshop materials were optimized as a result of the evaluation. In conclusion, the didactical discussion and the evaluation of the workshop materials show that the integration of this workshop in Geography- and Economics classes can be beneficial at a theoretical and a practical level.

Abstract Deutsch

In Zeiten von *multiple crisis* und *peak everything* werden komplexe Herausforderungen wie globale sozio-ökonomische Ungleichgewichte sowie die Gestaltung einer nachhaltigen Welternährung zusehends relevanter und dringlicher. Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es daher, jungen Menschen die Möglichkeiten zu geben, sich kritisch mit diesen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die *Food Regime Analysis* bietet dahingehend Erklärungsansätze in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Landwirtschaft und Kapitalismus und den daraus entstandenen globalen Machtverhältnissen und Ungleichgewichten. Als ein Lösungsansatz für diese Problemanalyse wird das Konzept der internationalen *bottom-up* Bewegung *Ernährungssouveränität* auf konzeptioneller und praktischer Ebene skizziert. Da sich das Lehr- und Lernprinzip Globales Lernen aufgrund seiner Perspektive, Inhalt und Methodik anbietet, wurde ein siebenstündiger Workshop nach den Prinzipien Globalen Lernens erstellt. Um die Integration der Bildungsmaterialien in österreichischen Schulen zu erleichtern, wurden u.a. die Kompetenzorientierung sowie die Basiskonzepte des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde als Synergien identifiziert. Die Bildungsmaterialien wurden anhand der didaktischen Grundfragen vorgestellt und in den aktuellen Lehrplan von Geographie und Wirtschaftskunde eingebettet. Zwei Workshopmodule wurden mit 15-jährigen SchülerInnen des *Bundesgymnasiums Zehnergasse* in Wiener Neustadt umgesetzt und in Bezug auf den Grad der Sensibilisierung sowie auf die Bewertung der Organisation und Arbeitsaufträge nach jeweils sechs Kriterien evaluiert. Als relevantesten Erkenntnisgewinn gaben die SchülerInnen am häufigsten die Schlüsselbegriffe *Fairness*, *Wertschätzung von Lebensmitteln* sowie die Konzepte *Solidarische Landwirtschaft* und *Food-Coop* an. Die Organisation sowie die Arbeitsaufträge der beiden Workshopmodule wurden anhand der Evaluierungsergebnisse optimiert. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Integration des Workshops *What about food?* nach dem Lehr- und Lernprinzip *Globales Lernen* in den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht auf theoretischer und praktischer Ebene anbietet.