

15. Jahrgang
Heft 1
2026

Bildung & Haushalt in Forschung

Haushalt in Bildung & Forschung | 01/2026 | Konsumverhalten und non-formale Bildung

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf



*Konsumverhalten und
non-formale Bildung*

ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Silke Bartsch & Heike Müller</i> Editorial	2
Schwerpunkt	
<i>Sue L. T. McGregor</i> Learning Consumer Education in Extracurricular Contexts	3
<i>Verena Staudinger, Daniel Fischer & Jorrit Holst</i> Nachhaltige Ernährungsbildung in der non-formalen Bildung: Potenziale des Whole Institution Approachs	14
<i>Heike Müller & Silke Bartsch</i> Verbraucherbildung über den Unterricht hinaus: Nutzung von Gestaltungsspielräumen an Gymnasien	28
<i>Peter Reinhardt & Florence Rothe</i> Verbraucherbildung: Ein praxisorientiertes Bildungsverständnis der Verbraucherzentralen	44
<i>Eckhard Benner, Ulrike Krusemarck & Michael Lesky</i> Praxisbeispiel „Verbraucherbildung für Familien und Erwachsene in Baden-Württemberg“	55
<i>David Steinwender & Sandra Karner</i> Gemeinschaftsorientierte Ernährungsbildung in der Grazer Stadtteilarbeit	63
<i>Katrin Lütjen & Ulrike Johannsen</i> Aufsuchende Ernährungsbildung: Mit der Fahrradküche Teilhabe fördern und Ernährungsarmut begegnen	75
<i>Evelyn Ndinela Breuer</i> Kulturell inklusive Ernährungs- und Verbraucherbildung: Einblicke aus den San-Gemeinschaften in Namibia	89
Offene Beiträge	
<i>Werner Brandl</i> Komplexität und Kohärenz der Ernährungs- und Verbraucherbildung: Multiparadigmatische Übersicht, metareflexive Einsicht und mehrperspektivische Aussicht	101
<i>Werner Brandl</i> Rezeption/Rezension: Grünig, A. & Holliger, S. (2025). <i>Aha! WAH Band 2.</i> <i>Ernähren, Managen.</i> hep Verlag.	118

| Editorial

Das Heft 1/2026 gilt dem Schwerpunktthema *Konsum in der außerschulischen und außerunterrichtlichen Bildung*. Es geht also um Bildung jenseits der Klassenzimmer, wie sie auch in der Empfehlung der Bildungsministerkonferenz zur *Verbraucherbildung an Schulen* (KMK, 2013/2025) in der aktualisierten Fassung berücksichtigt wird – mit Hinweisen sowohl für außerschulische Lernorte als auch die Zusammenarbeit mit geeigneten außerschulischen Partnern. Doch in dem Heft geht es um mehr: Konsumbezogene Bildung findet eben auch im Alltag, im Beruf, im Privatkontext und in der Öffentlichkeit statt, geschieht als informelles Lernen oft „nebenbei“ und bezieht sich auf einen lebenslangen Prozess. Da Bildung von zentraler Bedeutung ist, wenn es darum geht, Konsumpraktiken zu analysieren, zu reflektieren und sie auch zu verändern, war es uns mit diesem Themenschwerpunkt ein Anliegen, eine Bühne für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in diesem Bereich zu bieten.

Die Reihe an Beiträgen zum Themenschwerpunkt eröffnet *Sue L. T. McGregor* aus Kanada mit ihrer Metastudie, die die Vorzüge informellen Lernens und non-formale Lernangebote für die Verbraucherbildung herausarbeitet. Daran schließen zwei Beiträge zu Whole-Institution-Ansätzen an: *Verena Staudinger*, *Daniel Fischer* und *Jorrit Holst* zeigen mit ihren Forschungsarbeiten am Beispiel nachhaltiger Ernährungsbildung Potenziale für die Erwachsenenbildung in der non-formalen Bildung auf. *Heike Müller* und *Silke Bartsch* entwickeln auf Basis der Ergebnisse ihrer Interviewstudie u. a. mit Schulleitungen an Gymnasien Impulse zur Gestaltung von Verbraucherbildung im gesamten schulischen Geschehen.

Es folgen vier Beiträge, die Arbeiten in der non-formalen Bildung präsentieren. *Florence Rothe* und *Peter Reinhardt* erklären ihr praxisorientiertes Verständnis von Verbraucherbildung, das eine Grundlage für die bundesweite Zusammenarbeit der Verbraucherzentralen ist. *Eckhard Benner*, *Ulrike Krusemarck* und *Michael Lesky* zeigen mit ihrem Beispiel aus Baden-Württemberg, wie Verbraucherbildung für Erwachsene und Familien durch die Kooperationen von Verbraucherzentrale, Evangelisches Bildungswerk Württemberg und Volkshochschule profitieren kann. *David Steinwender* und *Sandra Karner* stellen anhand von Community Food Education in der Grazer Stadtteilarbeit vor, wie Teilhabe und Empowerment durch gemeinwesenorientierte Ansätze gefördert werden können. *Katrin Lütjen* und *Ulrike Johannsen* erläutern ihr Konzept der Fahrradküche zur aufsuchenden Ernährungsbildung und belegen mit ihrer Studie, dass vulnerable Gruppen hiermit erreicht werden können und zeigen auch, wo die Grenzen des Konzepts liegen.

Evelyn Ndinelao Breuer hat mit San-Gemeinschaften zu Ernährungsumgebungen in Namibia geforscht und bringt Vorschläge für eine kulturell inklusive Ernährungs- und Verbraucherbildung ein.

Werner Brandl lädt mit seinem Beitrag dazu ein, über das Verhältnis von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften nachzudenken.

Wir wünschen allen Lesenden viel Freude bei der Lektüre und Anregungen für die eigene Bildungsarbeit in Forschung und Bildungspraxis.

Silke Bartsch und Heike Müller

Sue L. T. McGregor

Learning Consumer Education in Extracurricular Contexts

Augmenting formal consumer education curricula (i.e., decision making, resource management, and citizen participation) with nonformal (intentional) and informal (incidental) extracurricular activities provides a well-rounded, holistic education leading to empowered and fiscally and socially responsible consumer citizens. This narrative review paper explores the rich benefits afforded when learning consumer education concepts in extracurricular contexts.

Keywords: consumer education; extracurricular learning; formal, nonformal, and informal learning; narrative review

Verbraucherbildung im außerschulischen Kontext

Die Ergänzung formaler Verbraucherbildungsprogramme (z. B. Entscheidungsfindung, Ressourcenmanagement und Bürgerbeteiligung) durch non-formale und informelle außerschulische Lernaktivitäten ermöglicht eine umfassende, ganzheitliche Bildung, die zu mündigen und wirtschaftlich sowie sozial verantwortungsbewussten Verbrauchern führt. Dieser Beitrag untersucht die vielfältigen Vorteile, die sich aus dem Erlernen von Verbraucherbildungskonzepten in außerschulischen Kontexten ergeben.

Schlüsselwörter: Verbraucherbildung; außerschulisches Lernen; formelles, nonformales und informelles Lernen; narrative Übersicht

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 9.10.25 | angenommen: 12.12.25

1 Introduction

McGregor (2025) identified nine consumer education trends, but *learning consumer education in extracurricular contexts* was not one of them – thus making this special-issue ahead of its time. This narrative review is about how extracurricular contexts can be useful (beneficial) for learning consumer education. In a narrative review, researchers accumulate and synthesize the literature to demonstrate the value of a particular point of view. To make their point, researchers can selectively ignore or limit the attention paid to certain studies. There are no findings per se but rather an accounting of main ideas garnered from the analytical synthesis of myriad bodies of literature (Paré & Kitsiou, 2017).

1.1 Extracurricular learning

Curriculum is Latin, ‘a running, course.’ In education, it means a specially fixed course of study that runs over a specific period of time. *Extra* is Latin ‘in addition to what is expected or usual.’ *Extracurricular* learning happens outside the usual course of study set out in government-approved curricula (Garrecht et al., 2018; Haensly et al., 1985; Harper, 2025). A native German speaker clarified that *Außerschulisch* refers to outside of school (e.g., experts guest speakers or off-campus field trips), while *Außerunterrichtlich* is outside of the lesson (e.g., voluntary activities in sports or social clubs that are not part of the official, formal curriculum). This narrative review concerns both.

To elaborate, extracurricular learning is not part of *formal* learning, which takes place within the sanctioned, mandatory, government-defined curriculum. Extracurricular learning is, instead, *nonformal*, even *informal*, because, although often planned and structured, it is voluntary and normally not part of formal academic assessment, although it can be. Nonformal learning is structured and organized *but* outside the formal education system. It is usually intentional with clear objectives or intent. Informal learning is unstructured, unplanned, and spontaneous, occurring as a part of daily life. It is usually unintentional or incidental. Extracurricular learning activities can, thus, be specific, planned extensions of academic coursework or peripheral to it. They can occur within or outside school facilities and school hours. Examples include sports and athletics, visual and performing arts, community volunteerism and service, internships, study-abroad programs, academic clubs and societies, student newspaper and yearbook, and student government and leadership (Bartsch et al., 2024; Garrecht et al., 2018; Haensly et al., 1985; Tisza et al., 2020).

1.2 Consumer Education

Consumer education has existed for 130 years (Glickman, 2009). Bannister and Monsma’s (1982) classification system or conceptualization of what constitutes consumer education remains the gold standard. In myriad models, consumer education always concerns some manifestation of (a) decision making, (b) resource management and (c) citizen participation (see Table 1).

To elaborate, decision making is shaped by external factors and internal factors (e.g., life cycle stage; values and goals; consumer behaviour and decision-making modes; and the ability to reason, judge, and decide amongst alternatives). Resource management concerns resource procurement, management, and expenditure (e.g., personal budgeting, financial planning, and purchasing) and resource use, disposal, and conservation. Citizen participation involves assertively advocating for one’s self-interest as a marketplace player and the interests of other humans, other species, ecosystems, the planet, and future generations (Bannister & Monsma, 1982; McGregor, 2016).

Verena Staudinger, Daniel Fischer & Jorrit Holst

Nachhaltige Ernährungsbildung in der non-formalen Bildung: Potenziale des Whole Institution Approachs

Der Whole Institution Approach ist ein Ansatz zur gesamt-institutionellen Förderung von Nachhaltigkeit. Für Einrichtungen der non-formalen Bildung liegen bislang kaum Studien dazu vor, wie solche Ansätze genutzt werden. Diese Studie untersucht sieben non-formale Einrichtungen mit Ernährungsbildungsangeboten für Erwachsene, zeigt Spezifika der non-formalen Einrichtungen auf, die die Umsetzung beeinflussen, und skizziert das Potenzial des Ansatzes.

Schlüsselwörter: BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung), Whole Institution Approach, Nachhaltigkeit, non-formale Bildung, Ernährungsbildung

Sustainable Nutrition and Food Education in Non-formal Learning Education: Potentials of the Whole Institution Approach

The Whole Institution Approach is a comprehensive approach to foster sustainability institution-wide. Few studies have yet explored how those approaches are used in non-formal education. This study analyses seven non-formal institutions offering nutrition and food education for adults, highlights specific features of the non-formal institutions that influence its implementation and outlines the potential of the approach.

Keywords: ESD (Education for Sustainable Development), Whole Institution Approach, sustainability, non-formal education, nutrition and food education

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 20.10.25 | angenommen: 22.12.25

1 Einleitung

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als einen Schlüsselfaktor nachhaltiger Entwicklung bezeichnet und damit den zentralen Stellenwert von BNE für das Gelingen der Nachhaltigkeitstransformationen betont (United Nations, 2020). In der Bildungspraxis impliziert BNE, die Kompetenzen der Lernenden zu fördern, um die Gesellschaft in eine nachhaltige Richtung verändern zu können (Rieckmann et al., 2017; UNESCO & DUK, 2021).

Studien u. a. zum „versteckten Curriculum“ (z. B. Winter & Cotton, 2012) deuten an, dass Lernprozesse nicht nur in Kursen oder im Unterricht, sondern auch informell bei Gesprächen mit anderen Lernenden und Lehrenden sowie anderen Personen in der Einrichtung stattfinden. Die Einrichtung wird hier als physische und soziale Lernumgebung verstanden, in der Nachhaltigkeit und nachhaltiger Konsum konkret

erlebbar sind. Soll BNE in einem umfassenden Sinn erfahrbar sein, erfordert dies, die gesamte Einrichtung an Nachhaltigkeitsprinzipien auszurichten und Nachhaltigkeit als Kern der Organisationsentwicklung zu begreifen (Fischer & Nemnich, 2012). Hier setzt der *Whole Institution Approach* an. Er bezeichnet einen systematischen Ansatz, um Nachhaltigkeit und nachhaltigen Konsum in partizipativen Prozessen in allen Bereichen von Lernumgebungen zu verankern (Holst, 2023). Durch eine solche Kohärenzorientierung wird, so die UNESCO & DUK (2021, S. 3), in den Mittelpunkt gestellt, dass wir mit Blick auf Nachhaltigkeit „lernen, wie wir leben, und leben, was wir lernen“. Im Fokus steht, alle funktionellen Komponenten von Lernumgebungen, vom Gebäudemanagement über die pädagogische Praxis bis hin zu externen Partnerschaften, gezielt auf Nachhaltigkeit und nachhaltigkeitsbezogene Lernprozesse hin auszurichten (Holst, 2023).

Die Umsetzung eines Whole Institution Approachs kann je nach Kontext unterschiedlich konstituiert sein (Holst, 2023), womit der Ansatz weniger als feste Handlungsanleitung und eher als Reflexionsinstrument mit Blick auf Ziele und Maßnahmen dient (Mathie & Wals, 2022). Da sich Forschungsbeiträge zum Whole Institution Approach bislang überwiegend auf formale Bildung fokussieren (Brock & Grund, 2020; Holst, 2023; vgl. Müller & Bartsch in diesem Heft), untersucht dieser Beitrag den Whole Institution Approach im Kontext non-formaler Ernährungsbildung und stellt dabei die Forschungsfragen:

1. Was sind die Spezifika der Implementierung von Nachhaltigkeitspraktiken (wie, wo und warum) im Sinne des Whole Institution Approachs in sieben systematisch ausgewählten non-formalen Einrichtungen mit Angeboten der Ernährungsbildung für Erwachsene?
2. Welches Potenzial geht dabei für den Whole Institution Approach in der non-formalen Ernährungsbildung hervor?

2 Theoretischer Bezugsrahmen

2.1 Kontextuelle Bedingungen von non-formalen Einrichtungen

Non-formale Bildung bezeichnet organisierte Lernprozesse außerhalb formaler Bildungssysteme. Im Vergleich zu formaler Bildung charakterisiert sie sich stärker durch Freiwilligkeit und eine flexiblere Anpassung an die Interessen der Lernenden (de Haan, 2022; Johnson & Majewska, 2022). Die Mitarbeitenden sind in Beschäftigungsformen tätig, welche weniger reguläre Festanstellungen und einen höheren Anteil an Ehrenamt aufweisen (Michelsen et al., 2013; Widany & Schulte-Südbeck, 2025). Einrichtungen der non-formalen Bildung sind sehr heterogen und umfassen unter anderem Bibliotheken, Museen, botanische Gärten und Umweltzentren (Ballantyne & Packer, 2005). Non-formale Bildung umfasst meist ein breites Spektrum an Lernaktivitäten, wie die Vermittlung praxisrelevanten Wissens, handlungsorientierter Fähigkeiten und Kompetenzen (Johnson & Majewska, 2022).

Heike Müller & Silke Bartsch

Verbraucherbildung über den Unterricht hinaus: Nutzung von Gestaltungsspielräumen an Gymnasien

Verbraucherbildung ist für den Aufbau von Alltagskompetenzen und für die gesellschaftliche Teilhabe notwendig. Die Interviewstudie analysiert die Sicht von Schulleitungen sowie Lehrpersonen mit Koordinationsfunktion an Gymnasien. Verbraucherbildung wird als anschlussfähig und bedeutsam erachtet, aber in der Umsetzung tendenziell wenig priorisiert. Es sind v. a. Einzelaktivitäten. Der Beitrag unterstreicht Bezüge zum gesamten schulischen Geschehen.

Schlüsselwörter: Whole-Institution-Approach, Schulentwicklung, Schulleitung, Gymnasium, Verbraucherbildung

Scope for Action for Consumer Education beyond the Classroom: Using creative Leeway within the Academic School Track

Consumer education (CE) is fundamental for developing life skills as well as the competencies and literacies needed for social participation and citizenship. The interview study analyses the views of school principals and coordinators for CE. Although CE is considered highly relevant, it tends to lack prioritization and is often reduced to singular activities in the academic school track. This article highlights learnings for structural integration of CE in an overall approach.

Keywords: Whole-school-approach, school development, principals, consumer education, school track

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 27.10.25 | angenommen: 10.11.25

1 Einleitung

Konsum ist ein zentrales Handlungsfeld der alltäglichen Lebensführung. Verbraucher und Verbraucherinnen sind mit einem unüberschaubaren Angebot an Waren und Dienstleistungen konfrontiert. Mit neuen soziotechnischen Entwicklungen steigt die Komplexität des Verbraucheralltags weiter. Künstliche Intelligenz (KI) hat zunehmend Einfluss auf menschliches Handeln sowohl in Konsum- als auch in Bildungskontexten und ist ihrerseits zugleich dynamisch. Um in diesen Zusammenhängen – allenthalben in einer Demokratie – den Alltag bewältigen, das Leben gestalten und gemeinwohlorientiertes Zusammenleben stärken zu können, wird eine Verbraucherbildung benötigt, die als Teil hochwertiger Bildung verstanden wird und integrative Perspektiven auf den Erwerb von *Consumer Literacy* ermöglicht.

Im Sommer 2025 hat die Bildungsministerkonferenz mit ihrer „Empfehlung zur Verbraucherbildung an Schulen“ den Beschluss von 2013 bekräftigt und aktualisiert (KMK, 2013/2025). Insofern findet das Recht auf Verbraucherbildung (UN, 2016) bereits Eingang in die Bildungspolitik und -administration auf bundesdeutscher Ebene. Auf Länderebene ist der jeweils verbindliche bildungspolitische Rahmen zu gestalten, wozu u. a. *Schulgesetze, Curricula und Standards* gehören.

Wedel (2025) verdeutlicht am Berliner Schulgesetz den Auftrag für allgemeine KI-Bildung. Nicht nur ein anwendungsorientierter Blickwinkel ist wichtig, wie z. B. der Einsatz von Chat-GPT und anderen Tools, vielmehr geht es auch um ethisch-demokratische Perspektiven, um (auch) als Teil von Verbraucherbildung Menschen zu befähigen, KI-Systeme kritisch hinterfragen und KI-Kompetenz aufbauen zu können.

Aufschluss über die *curriculare Verankerung* von Verbraucherbildung an Schulen bieten die Ergebnisse der Länderabfrage (KMK, 2025) und Bartschs (2025) Analyse. Diese zeigen, dass nicht in allen Bundesländern ein dediziertes Leitfach für Verbraucherbildung existiert und Fächerunterschiede nach Schularten bedeutsam sind (vgl. Müller et al., 2025). Zudem haben einige Bundesländer Verbraucherbildung als Querschnittsaufgabe im Curriculum aufgenommen (vgl. Bartsch, 2025; KMK, 2025). In letzterem Fall sind jedoch weitere Faktoren fraglich, wie die Verbindlichkeit und Anzahl der Querschnittsaufgaben oder die Wahrnehmung bei Lehrpersonen. Verbraucherbildung ist zum Beispiel in Baden-Württemberg mit dem Bildungsplan 2016 eine von sechs Leitperspektiven geworden – nebst dem ab dem Schuljahr 2019/2020 hinzu gekommenen *Leitfaden für Demokratiebildung*. Die Bildungsplanbegleitforschung zeigt, dass zwei Jahre nach der Einführung von 1.409 befragten Lehrpersonen lediglich 14 Prozent „sehr gut“ und 39 Prozent „gut“ mit den Zielen der Leitperspektive Verbraucherbildung vertraut waren (Hübner & Wacker, 2022, S. 11).

Die Lehrpersonenprofessionalisierung zur Verbraucherbildung ist ausbaufähig – besonders dringlich im gymnasialen Bereich sowie bei sämtlichen Fächern mit Teilausnahmen für Qualifikationen in den Bereichen Haushalt und Wirtschaft/Politik (vgl. Lokies et al., 2025; Müller et al., 2025; Schlegel-Matthies, 2016). Schließlich haben junge Menschen ein Recht auf Bildung, das sich auf Verbraucherschaft und Konsum erstreckt und eine Sicherstellung von Standards auf der Angebotsseite einschließt (Müller, 2025). Schülerinnen und Schüler sollen und wollen in der Schule notwendige Kompetenzen zur selbstbestimmten und verantwortungsbereiten Lebensführung erlangen (vgl. FBD, 2025; Wittau, 2019).

Leuchttürme und gute Beispiele zeigen, wie das gelingen kann. Etliche Schulen haben sich bereits auf den Weg gemacht, wie Auszeichnungen belegen, z. B. in Baden-Württemberg der „Verbraucherbildungspreis“¹ oder auf Bundesebene mit der dreistufigen Auszeichnung „Verbraucherschule“ des Verbraucherzentrale Bundesverbands e. V. (vzbv, o. A.). Daran wird deutlich, dass Schulen Gestaltungsspielräume haben für eine gelingende Verbraucherbildung im *Lebensraum Schule*.

Der Beitrag gibt Einblicke in die cLEVER-4-Studie² und zeigt Bezüge der Verbraucherbildung im gesamten schulischen Geschehen auf. Im Fokus steht die Frage, *wie Schulleitungen oder Lehrpersonen mit Koordinationsaufgaben Gestaltungsspielräume für die Verbraucherbildung über den Unterricht hinaus an ihrer Schule sehen*.

Peter Reinhardt & Florence Rothe

Verbraucherbildung: Ein praxisorientiertes Bildungsverständnis der Verbraucherzentralen

Der Beitrag präsentiert das 2025 organisationsübergreifend entwickelte Bildungsverständnis der Verbraucherzentralen und verortet es im aktuellen Diskurs. Verbraucherbildung wird als lebensweltbezogene, reflexive und kompetenzorientierte Aufgabe gefasst. Der Beitrag zeigt, wie theoretische Konzepte für die Planung und Umsetzung von Angeboten genutzt werden können, und erörtert die Weiterentwicklung der Verbraucherbildung durch Bildungsanbieter.

Schlüsselwörter: Praxisorientierung, Verbraucherbildung, Lebensweltorientierung, Konsumkompetenz, Verbraucherschutz

Consumer Education: A Practice-oriented Understanding by the German Consumer Advice Centers

The article presents the educational framework jointly developed by the German consumer associations in the context of current debates. Consumer Education is imagined as a life-world-oriented, reflexive, and competence-based task. The article shows how theoretical concepts influence the planning and implementation of Consumer Education programs and highlights the role of education providers in shaping and promoting Consumer Education.

Keywords: Practice orientation, Consumer Education, life-world orientation, consumer competence, consumer protection

1 Einleitung

Verbraucherinnen und Verbraucher stehen in ihrem Alltag zunehmend vor komplexen Entscheidungen. Digitalisierung, Globalisierung, nachhaltigkeitsbezogene Transformationsprozesse sowie die wachsende Bedeutung finanzieller Eigenverantwortung erhöhen die Anforderungen an Orientierung, Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz (Guzmán et al., 2023; Muster & Schrader, 2021; Müller, 2025). Angesichts dieser zunehmenden Komplexität und der Abkehr vom Leitbild der „Mündigkeit“ in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird Verbraucherbildung als lebensweltbezogene, kompetenzorientierte und reflexive Bildungsaufgabe verstanden (Bonfig & Penning, 2020; Oehler, 2021a; Weber et al., 2013). Diese Zielsetzung findet einerseits in bildungspolitischen Vorgaben ihren Ausdruck, etwa im Beschluss der Kultusministerkonferenz (2025) zur „Verbraucherbildung an Schulen“, der die Bedeutung von Verbraucherbildung für die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe hervorhebt.

Andererseits blenden bildungspolitische Initiativen wie die 2023 angestoßene nationale Finanzbildungsstrategie diese Komplexität noch weitgehend aus (Höhne, 2024).

Auch für die Verbraucherzentralen als unabhängige Akteure des Verbraucherschutzes ist es notwendig, ihre Bildungsarbeit im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Veränderungen, wissenschaftlichen Diskursen und bildungspolitischen Rahmensetzungen zu positionieren. In den vergangenen Jahren haben die Verbraucherzentralen ihre Bildungsaktivitäten ausgebaut und organisationsübergreifend weiterentwickelt, um Verbraucherbildung als ein wirksames Instrument individueller Befähigung und gesellschaftlicher Teilhabe zu verankern. Ein zentraler Schritt war die Entwicklung eines Bildungsverständnisses, das von allen sechzehn Verbraucherzentralen und ihrem Bundesverband getragen wird. Die kooperative Entwicklung eines solchen Bildungsverständnisses stellt eine noch wenig diskutierte Form organisationsübergreifender Profilbildung non-formaler Bildungsanbieter im Feld der Verbraucherbildung dar.

Der Beitrag stellt das erstmalig im Jahr 2025 organisationsübergreifend entwickelte praxisnahe Bildungsverständnis aller Verbraucherzentralen in Deutschland vor und verortet es im aktuellen Diskurs zur Verbraucherbildung.

2 Verbraucherbildung im praxisorientierten Verständnis der Verbraucherzentralen

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Verbraucherbildung ist durch eine begriffliche Offenheit und disziplinäre Vielfalt geprägt. Verbraucherbildung wird je nach theoretischem Zugriff als Bestandteil ökonomischer, politischer oder haushaltsbezogener Bildung sowie als querschnittliche Bildungsaufgabe verstanden (Bartsch et al., 2019; Müller, 2025), die ständigen Transformationsprozessen unterworfen ist (Heiduk, 2019). Die kritische Auseinandersetzung mit Informationsasymmetrien, begrenzter Konsumentensouveränität und strukturellen Einflussfaktoren auf Konsumentenscheidungen bildet dabei einen zentralen Strang der wissenschaftlichen Debatte. Vor diesem Hintergrund wird Verbraucherbildung als Befähigung zur reflexiven Orientierung und Urteilsbildung unter realen Marktbedingungen verstanden (Bonfig & Penning, 2020; Schlegel-Matthies et al., 2022; Oehler, 2021a). Ebenso kann ein Paradigmenwechsel der Verbraucherbildung vom bloßen Schutz von Verbraucherinnen und Verbrauchern als „eher passive [...] Akteure“ (Schlegel-Matthies et al., 2022, S. 40) hin zu Verantwortungsbewusstsein und Partizipation im Rahmen gesellschaftlicher Herausforderungen festgestellt werden. Drittens kommt insbesondere dem schulischen Bereich sowohl in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung als auch in bildungspolitischen Maßnahmen (Müller, 2025) sowie finanz- und verbraucherbildnerischen Angeboten (Aprea & Suna, 2024) eine herausragende Bedeutung zu. Wird Verbraucherbildung jedoch als lebensbegleitender Prozess verstanden (Müller, 2025), offenbart sich der Stellenwert von außerschulischen Bildungsangeboten. Hier setzt der vorliegende Beitrag an und ergänzt die Debatten zu Verbraucherbildung um die

Eckhard Benner, Ulrike Krusemarck & Michael Lesky

Praxisbeispiel „Verbraucherbildung für Familien und Erwachsene in Baden-Württemberg“

Am Projekt „Verbraucherbildung für Erwachsene und Familien in Baden-Württemberg“ wird aufgezeigt, wie unterschiedliche zivilgesellschaftliche Akteure gemeinsam Verbraucherbildung in die Fläche bringen können. Das Projekt wird aktuell in 26 Volkshochschulen und drei Familienbildungsstätten umgesetzt. Im Fokus des Beitrags stehen die Ausbringung sowie Sicherung von Qualität und Unabhängigkeit der Angebote sowie *Lessons Learned*.

Schlüsselwörter: Verbraucherbildung, Erwachsenenbildung, Familienbildungsstätten, Volkshochschule, Verbraucherzentrale

The project “Consumer education for families and adults in Baden-Wurttemberg” as a practical example

The project “Consumer education for adults and families in Baden-Wurttemberg” shows how different actors from civil society can work together to spread consumer education across a major territorial state. The project currently extends to 26 adult education centers and three family education centers. This article focuses on the implementation of the project, ensuring the quality and independence of the offerings for consumer education, and lessons learned.

Keywords: consumer education, adult education, Baden-Wurttemberg state

1 Ausgangslage und Herausforderungen

Unsere Gesellschaft ist großen Veränderungsprozessen ausgesetzt, etwa im Bereich der Digitalisierung oder des nachhaltigen Wirtschaftens. Diese Veränderungen wirken sich nicht zuletzt auf den Alltag der Verbraucherinnen und Verbraucher und auf ihre privaten Haushalte aus. Prinzipiell verstärken sie das strukturelle Ungleichgewicht zwischen Verbraucherinnen und Verbrauchern und Unternehmen – zulasten der Verbraucherinnen und Verbraucher. Hier kann Erwachsenenbildung ansetzen und Menschen dabei unterstützen, sich auf zukünftige Entwicklungen vorzubereiten und diese im Sinne ihrer Interessen mitzugestalten. Die Erwachsenenbildung kann Verbraucherkompetenzen fördern, die Menschen befähigen, ihren Verbraucheralltag selbstbestimmt zu gestalten. Für die Erwachsenenbildung gibt es bei der Umsetzung von Verbraucherbildung vier besondere Herausforderungen.

| Verbraucherbildung für Erwachsene

1. Erwachsenenbildung erfolgt nach dem Prinzip „Bildung durch Gleiche“. Problematisch kann dieser Ansatz werden, wenn er von Wirtschaftsakteuren unmittelbar bzw. mittelbar für eigene ökonomischen Ziele instrumentalisiert wird – etwa, wenn Wirtschaftsakteure wie Finanzberaterinnen oder Versicherungsmakler als Dozierende in der Erwachsenenbildung tätig sind. Damit steht die Erwachsenenbildung (besonders in der Verbraucherbildung) vor der Herausforderung, ihre Anbieterunabhängigkeit zu gewährleisten.
2. Erwachsenenbildung zielt gemäß ihrem öffentlichen Auftrag darauf, allen Bevölkerungsgruppen den Zugang zu Bildung zu ermöglichen (Lesky, 2025) – so auch zur Verbraucherbildung. Eine wesentliche Herausforderung stellt die Erreichbarkeit der Lernenden dar.
3. Grundlegende Verbraucherbildungsinhalte sind auch in der Erwachsenenbildung weitgehend zeitlos. Ihre Themen variieren indes über die Zeit. Angesichts der aktuellen Krisendiskurse gilt es allerdings, sich auf den jeweils tatsächlichen Bildungsbedarf der Verbraucherinnen und Verbraucher zu fokussieren und zu berücksichtigen, dass sich die Bildungsbedarfe über die Lebensphasen ändern (z. B. Pelzel & Wohnig, 2024).
4. Kooperationen zwischen unterschiedlichen Akteuren der Zivilgesellschaft im Bildungsbereich sind an spezifische Gelingensfaktoren geknüpft (Sohrabi & Süß, 2024). Kooperationen werden begünstigt, wenn eine Vertrauensbasis besteht, etwa auf der Grundlage eines langjährigen gemeinsamen Wirkens. Die Umsetzung gelingt dann besonders gut, wenn Abstimmungsprozesse auf diese Vertrauensbasis zurückgreifen können und mit einem geringen zeitlichen und fachlichen Aufwand verbunden sind. Weitere Voraussetzungen für das Gelingen dieser Kooperationen sind die Verständigung auf eine gemeinsame fachliche Grundlage und die Möglichkeit zur Bewahrung der Eigenständigkeit innerhalb des Kooperationshandelns (Kewes, 2025). Wenn die Gelingensfaktoren gegeben sind, dann ist mit Sennet (2012) und Schubert (2017, S. 522) eine Kooperation zivilgesellschaftlicher Akteure die „handwerkliche Kunst, einander zu verstehen und aufeinander zu reagieren, um gemeinsames Handeln zu ermöglichen und um etwas zu schaffen, das allein nicht zu bewerkstelligen ist“. Mit Kewes (2025, S. 45) kann sie dann „positive Effekte für die gesamte Gesellschaft nach sich ziehen“.

Diesen Herausforderungen hat sich das Projekt „Verbraucherbildung für Erwachsene und Familien in Baden-Württemberg“ angenommen. Ziel des Projekts ist die Vermittlung von Orientierungs-, Überblicks- und Fachwissen, um Erwachsene und Familien in die Lage zu versetzen, selbstbestimmt reflektierte Entscheidungen in wirtschaftlichen Handlungsfeldern zu treffen und die strukturellen Voraussetzungen für selbstbestimmte Entscheidungen mitgestalten zu können.

Mit diesem Anspruch widmete sich das Projekt den folgenden Fragen:

- (1) Wie kann das Projekt flächendeckend umgesetzt werden?

David Steinwender & Sandra Karner

Gemeinschaftsorientierte Ernährungsbildung in der Grazer Stadtteilarbeit

Der Beitrag stellt die Umsetzung von Ernährungsbildung in der Grazer Stadtteilarbeit vor. Am Beispiel wird aufgezeigt, welche Potenziale gemeinwesenorientierte Ansätze für Ernährungsgerechtigkeit bieten. Dabei wird deutlich, dass Lernen überwiegend informell, partizipativ und sozial eingebettet erfolgt. Dadurch wird Teilhabe und Empowerment gefördert. Die Angebote bestehen aber ohne stabile strukturelle Absicherung.

Schlüsselwörter: Ernährungsbildung; Gemeinwesenarbeit; Community Food Education; Ernährungsgerechtigkeit; Teilhabe

Community Food Education in Graz's Community Work

This article examines how food education is embedded in Graz's community work and its potential to advance food justice. Findings show that learning occurs mainly informally, through participatory and socially embedded practices that foster inclusion and empowerment. These activities, however, often lack stable institutional support.

Keywords: food education; community work; Community Food Education; food justice; participation

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 20.10.25 | angenommen: 12.12.25

1 Steigendes Interesse an ernährungsbezogenen (Bildungs-)Aktivitäten

Die Förderung von Ernährungskompetenzen ist Bestandteil verschiedener institutioneller Strategien auf EU-, nationaler und kommunaler Ebene (z. B. die EU „Farm-to-Fork-Strategie“, der „Strategieplan gesunde und nachhaltige Ernährung 2025–2030“ des BMASGPK [Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz] in Österreich). Die zentralen Beweggründe, um Verbraucherbildung in diese Strategien einzubetten, lassen sich aus den jeweiligen Politikdokumenten direkt ableiten.

Zum einen geht es dabei um (regional)wirtschaftspolitische Interessen, indem solche Strategien darauf abzielen, die Nachfrage nach nachhaltig bzw. regional produzierten Lebensmitteln zu erhöhen – unter anderem durch die Stärkung regionaler Wertschöpfungsketten sowie durch Maßnahmen zur Sensibilisierung und Information der Konsumentinnen und Konsumenten (vgl. Van Loo, Hoefkens & Verbeke, 2017). Zum

anderen geht es um die Reduktion ernährungsbedingter Krankheiten, was dazu beitragen kann, die Kosten für das Gesundheitswesen zu senken (zur Höhe in Österreich, vgl. Reitzinger & Czypionka, 2024). Überdies wird aufgrund der Überschreitung der planetaren Grenzen (Richardson et al., 2023) und Auswirkungen etwa auf das Klima (Crippa et al., 2021) und die Biodiversität (IPBES, 2019) eine umfassende Transformation von wissenschaftlicher Seite eingefordert (z. B. Willett et al., 2019; Penker, Brunner & Plank, 2023).

Hier kann Verbraucherbildung ansetzen, steht jedoch zugleich vor der Herausforderung, Menschen mit unterschiedlichen Lebenslagen und Ressourcen angemessen zu adressieren. Rund zwölf Prozent der österreichischen Bevölkerung sind von Ernährungsarmut betroffen, etwa drei bis vier Prozent in starkem Ausmaß (Lampl et al., 2024). Zwar weist die Warenkorbanalyse von Schlatzer und Lindenthal (2025) darauf hin, dass eine gesunde und nachhaltige Ernährung gemäß den aktualisierten österreichischen Ernährungsempfehlungen grundsätzlich leistbar wäre. In der Alltagsrealität vieler Haushalte hat Ernährung oft keine Priorität, da andere existenzielle Anforderungen überwiegen. So erschweren neben finanziellen Ressourcen räumliche Disparitäten, zeitliche Belastungen, Ess- und Mahlzeitenskulturen sowie weitere sozio-kulturelle Faktoren die Umsetzung entsprechender Konsummuster (vgl. Shaw, 2006; Augustin, 2020; Steinwender et al., 2023).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich Ernährungsweisen nicht allein über einzelne Aspekte verändern lassen. Ernährung hat psychische, soziale, kulturelle und strukturelle Dimensionen und findet in spezifischen Ernährungsumgebungen statt, die durch politische, gesellschaftliche und räumliche Rahmenbedingungen geprägt werden (vgl. Djojoseparto, 2021; Bartsch et al., 2024). Informationskampagnen und Aufklärung allein haben häufig nur begrenzte Verhaltensänderungen bewirken können und sind in der Regel wirksamer, wenn sie durch politische und strukturelle Rahmenbedingungen unterstützt werden (Ammann et al., 2023). Niederschwellige, lebensweltorientierte Angebote können hier ansetzen, da sie vulnerable Gruppen eher erreichen und Ernährungskompetenz mit sozialer Teilhabe verbinden (Vidgen & Gallegos, 2014; West et al., 2020; O'Brien, MacDonald-Wicks & Heaney, 2024).

Vor diesem Hintergrund gewinnen lokale, niedrigschwellige und sozialraumorientierte Ansätze an Bedeutung. In der Gemeinwesenarbeit werden Aktivitäten in soziale und räumliche Kontexte eingebettet und knüpfen an die alltäglichen Lebensrealitäten der Bewohnerinnen und Bewohner an. In den letzten Jahren haben sich in der Gemeinwesen-, Stadtteil- oder Quartiersarbeit zunehmend Angebote herausgebildet und etabliert, in denen Essen, Ernährung und Lebensmittel als Ankerpunkte zur Förderung von Teilhabe und Partizipation dienen. Zu diesen Angeboten gehören etwa gemeinsames Kochen und Gärtnern, Mittagstische, Foodsharing sowie andere Formen der Essensausgabe (vgl. Lütjen & Johannsen in diesem Heft). Aber auch Beratungen, Workshops und andere Formate zur Vermittlung von Informationen, Wissen und Fertigkeiten werden durchgeführt, die darauf abzielen, alltagsnahe Ernährungskompetenzen, gesundheitsbezogenes Wissen und selbstwirksame Handlungsstrategien im

Katrin Lütjen & Ulrike Johannsen

Aufsuchende Ernährungsbildung: Mit der Fahrradküche Teilhabe fördern und Ernährungsarmut begegnen

Die Fahrradküche ist ein mobiles, niedrighschwelliges Bildungsformat, das Ernährungsarmut begegnet, indem es Konsum- und Ernährungskompetenzen im Alltag stärkt. Eine formative Evaluation mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ($N = 34$) zeigt, dass vulnerable Gruppen effektiv erreicht werden können und Teilhabe gefördert werden kann. Allerdings gibt es Herausforderungen bei der Umsetzung und der nachhaltigen institutionellen Verankerung.

Schlüsselwörter: Verbraucher- und Ernährungskompetenz, niedrighschwellige Bildungsformate, vulnerable Gruppen, Partizipation

Outreach Nutrition Education: Promoting Participation and Tackling Food Poverty with the Bicycle Kitchen

The bicycle kitchen is a mobile, low-threshold educational format addressing food poverty by strengthening consumer and nutrition literacy. A formative evaluation with multipliers ($N = 34$) indicates that vulnerable groups may be reached and participation may be promoted. However, challenges remain regarding organizational efforts and long-term institutional anchoring.

Keywords: Food poverty, Consumer and nutrition literacy, low-threshold educational formats, vulnerable groups, participation

Peer-Review-Verfahren | eingereicht: 10.10.25 | angenommen: 01.12.25

1 Einleitung und Hinführung

Ernährungsarmut ist ein wachsendes gesellschaftliches Problem und eng mit sozialen Ungleichheiten verknüpft. Aktuell gelten rund 13,1 Millionen Menschen als armutsgefährdet (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2024).

Nach EU-SILC¹ gilt eine Person als armutsgefährdet, wenn sie über weniger als 60 % des mittleren Äquivalenzeinkommens der Gesamtbevölkerung verfügt. 2024 lag dieser Schwellenwert für eine alleinlebende Person in Deutschland netto (nach Steuern und Sozialabgaben) bei 1 378 Euro im Monat (2023: 1 314 Euro); für Haushalte mit zwei Erwachsenen mit zwei Kindern unter 14 Jahren lag er bei 2 893 Euro im Monat (2023: 2 759 Euro; jeweils Äquivalenzeinkommen). (Destatis, 2024, o. S.)

Haushalte mit einem geringen Nettoeinkommen geben gegenüber besser situierten Haushalten einen überproportionalen Anteil ihres Budgets für Grundbedürfnisse wie

| Mit Fahrradküche der Ernährungsarmut begegnen

Ernährung, Wohnen, Energieversorgung und Mobilität aus. Gleichzeitig ist es diesen Personen nur schwer möglich, Rücklagen zu bilden als Sicherung für unvorhersehbare Situationen (Handelsverband Deutschland [HDE], 2023; Fratzscher, 2022).

Die eingeschränkten finanziellen Möglichkeiten wirken sich unmittelbar auf die Ernährungspraxis aus. Beispielsweise zeigen Hohoff et al. (2022) in ihrer Studie, dass eine nachhaltige Ernährung für Kinder und Jugendliche mit dem ALG-II-Regelsatz für Lebensmittel nicht umsetzbar ist. Weiterhin berichten 22,4 Prozent der Haushalte in der MEGA-Kids-Studie, aufgrund finanzieller Engpässe nur eingeschränkten Zugang zu Lebensmitteln zu haben (Simmet et al., 2024). Damit wird deutlich, dass die finanziellen Faktoren ein wesentliches Risiko für Ernährungsarmut darstellen. Diese beschreibt eine unzureichende Ernährung, die sowohl *quantitativ*, aufgrund einer unzureichenden Versorgung mit Nahrungsmitteln, als auch *qualitativ*, bei ausreichender Kalorienzufuhr, jedoch wegen mangelnder Versorgung mit essenziellen Mikronährstoffen, auftreten kann. Neben den ökonomischen Einschränkungen spielt auch eine mangelnde Ernährungskompetenz für die Auswahl und Zubereitung der Nahrungsmittel eine Rolle (BMEL, 2024). In aktuellen Forschungs- und Fördervorhaben des BMEL wird derzeit dieser Zusammenhang systematisch untersucht: Ziel ist es, die Verschränkung von Einkommen, Ernährungskompetenz, Ernährungsgewohnheiten und Ernährungszustand genauer zu beschreiben und daraus politische sowie pädagogische Handlungsoptionen zur Verringerung von Ernährungsarmut abzuleiten.

Ernährungskompetenz geht weit über das alleinige Ernährungswissen hinaus und umfasst die Fähigkeit, das erworbene Wissen, die Erfahrungen und praktischen Fertigkeiten gesundheitsförderlich im Ernährungsalltag anzuwenden (Büning-Fesel, 2008; Vidgen & Gallegos, 2014; Johannsen et al., 2019a; Kolpatzik & Zaunbrecher, 2020). Dass diese Kompetenzen in weiten Teilen der Bevölkerung unzureichend ausgeprägt sind, zeigt eine AOK-Studie aus dem Jahr 2020: Über die Hälfte der Befragten (53,7 Prozent) verfügt über inadäquate Ernährungskompetenzen. Schwierigkeiten treten insbesondere beim Vergleichen von Lebensmitteln hinsichtlich Zucker-, Salz- oder Fettgehalt sowie bei der Planung ausgewogener Mahlzeiten auf (Kolpatzik & Zaunbrecher, 2020). Besonders betroffen waren Männer, jüngere Erwachsene und Menschen mit niedriger schulischer oder beruflicher Bildung (Gose et al., 2021). Damit einher gehen gesundheitliche Risiken wie Übergewicht, Adipositas, Diabetes mellitus Typ 2 oder Mikronährstoffmangel („Hidden Hunger“) (Biesalski, 2013). Gleichzeitig wirkt Ernährungsarmut auf psychosozialer Ebene, indem gemeinsame Mahlzeiten, Restaurantbesuche oder andere Formen sozialer Teilhabe nicht mehr möglich sind (WBAE, 2020; Setznagel, 2020). Es wird deutlich, dass Ernährungsarmut nicht nur ein Problem der Nährstoffversorgung ist, sondern tiefgreifende soziale Exklusion nach sich zieht. Ernährungsarmut ist somit mehrdimensional und verknüpft ökonomische, gesundheitliche und gesellschaftliche Benachteiligung. Dies ist auch ein Grund dafür, dass es bislang keine direkten Prävalenzdaten zur Ernährungsarmut in Deutschland gibt. Wie das IN FORM-Verbundprojekt „Gemeinsam Ernährungsarmut begegnen“ diese vielschichtigen Ursachen aufgreift und adressiert, wird im Folgenden erläutert.

Evelyn Ndinela Breuer

Kulturell inklusive Ernährungs- und Verbraucherbildung: Einblicke aus den San-Gemeinschaften in Namibia

Der Beitrag analysiert Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) in informellen, gemeinschaftsbasierten Lernprozessen und Wechselwirkungen mit äußeren Einflüssen am Beispiel der San-Gemeinschaften in Namibia. Betont wird die Bedeutsamkeit kulturell eingebetteten Wissens für nachhaltige Ernährung. Der Beitrag zeigt, wie lokale Lernprozesse formale Bildungsansätze ergänzen, und macht Vorschläge für eine kulturell inklusive EVB.

Schlüsselwörter: Informelles Lernen, Verbraucherbildung, Indigenes Wissen, San-Gemeinschaften, Kulturelle Inklusion

Culturally inclusive Nutrition and Consumer Education: Insights from the San Communities in Namibia

This article analyzes how informal learning processes in Nutrition and Consumer Education take place in the San Community of Namibia through informal, community-based learning processes and how these interact with external influences. Based on a qualitative case study, the article highlights the relevance of indigenous knowledge for sustainable nutrition, and provides insights and implications for a culturally inclusive nutrition and consumer education.

Keywords: Informal learning, nutrition and consumer education; indigenous knowledge; San communities; cultural inclusion

1 Einleitung

Verbraucherbildung ist zentral für die Gesundheit von Menschen und Planet, für soziale Inklusion und nachhaltige Lebensweisen (Bartsch et al., 2024). Sie steht jedoch in marginalisierten Gemeinschaften häufig im Spannungsverhältnis zu lokalen Realitäten (Dieckmann et al., 2014; Hoddinot, 2016). Die San-Gemeinschaften Namibias, als eine der historisch am stärksten marginalisierten Gruppen im südlichen Afrika, eröffnen dabei wichtige Perspektiven auf gemeinschaftsbasierte und informelle Lernformen zu Ernährung, Gesundheit und Konsum (Al-Nuami & Al-Gamdi, 2022).

Dieser Beitrag untersucht, wie Kompetenzen zur Ernährungs- und Verbraucherbildung in San-Gemeinschaften jenseits formaler Bildungssysteme vermittelt werden und wie staatliche sowie nichtstaatliche Programme mit diesen kulturell verankerten Wissenssystemen interagieren. Ziel ist es, Ansatzpunkte für inklusive Rahmenkonzepte zu identifizieren, die indigene und institutionelle Wissensformen verbinden.

| Kultursensible Ernährungs- und Verbraucherbildung

Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) in den San-Gemeinschaften Namibias ist durch sozio-kulturelle, ökologische und systemische Bedingungen geprägt und findet überwiegend außerhalb formaler Bildungssettings statt (Breuer, 2022). Die qualitative Fallstudie untersucht, wie ernährungs- und konsumbezogenes Wissen in informellen, gemeinschaftsbasierten Lernprozessen weitergegeben wird und wie diese mit externen Einflüssen wie Entwicklungsinitiativen und veränderten Ernährungssystemen interagieren. Zudem analysiert sie die Rolle von Akteuren in Bildung, Wissenschaft und Politik sowie die Stärken und Grenzen bestehender Vermittlungsansätze in marginalisierten Kontexten (vgl. Müller, 2025). Auf dieser Grundlage wird ein Rahmen für eine kultursensible EVB entwickelt, der indigenes Wissen, dialogische Methoden und erfahrungsorientiertes Lernen integriert und nachhaltige Entwicklung sowie soziale Gerechtigkeit stärkt (vgl. Bartsch et al., 2024).

2 Theoretischer Rahmen

Die Studie basiert auf der Verbindung von drei Perspektiven: informelles und erfahrungsbasiertes Lernen, kritische Pädagogik und kulturelle Nachhaltigkeit. In San-Gemeinschaften wird Wissen zu Ernährung und Konsum vor allem durch Beobachtung, Teilnahme und generationenübergreifende Praxis erworben. Das entspricht zentralen Prinzipien erfahrungsbasierten Lernens (Kolb, 1984; Marsick & Watkins, 1990). Kritische Pädagogik betont dialogische, partizipative Lernprozesse, in denen Gemeinschaftsmitglieder als aktive Wissensträger agieren (Freire, 1970; Shor, 1992). Indigene Wissenssysteme integrieren ökologische Ethik, soziale Verantwortung und kulturelle Kontinuität und bilden damit eine zentrale Grundlage für kultursensible und nachhaltigkeitsorientierte Verbraucherbildung (vgl. Odora Hoppers, 2002; Soini & Dessein, 2016).

3 Methodik

Die Studie verfolgt einen qualitativen Fallstudienansatz mit ethnografischer Feldforschung, partizipativen Methoden und halbstrukturierten Interviews (Creswell & Poth, 2018; Hammersley & Atkinson, 2019). Die Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer Dissertation (Breuer, 2022) von 2021 bis 2022 in einer San-Siedlung der Ohangwena-Region. Zur Auswertung wurde die thematische Analyse in einem induktiven, iterativen Kodierprozess genutzt (Braun & Clarke, 2006; Saldaña, 2021). Reflexivität, Reziprozität und Validierung wurden erreicht mithilfe von Workshops, die im Anschluss an die Datenerhebung und -auswertung stattfanden. Die Workshops dienten zudem der Sicherung einer ethischen Ko-Produktion von Wissen und der Steigerung der Reliabilität (Finlay, 2002; Kindon et al., 2013).

Werner Brandl

Komplexität und Kohärenz der Ernährungs- und Verbraucherbildung: Multiparadigmatische Übersicht, metareflexive Einsicht, mehrperspektivische Aussicht

Ein Schwerpunkt der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ liegt in der Profilschärfung und Optimierung der Lehrkräfteausbildung durch eine intensivere Vernetzung der Hochschullehre innerhalb der wissenschaftlichen Disziplinen der Lehrerbildung – wie Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften – und durch eine stärkere Anbindung an die schulische Praxis. Ein epistemisch-essayistischer Blick auf die Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Schlüsselwörter: Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Schulpraxis

Complexity and coherence in nutrition and consumer education—multiparadigmatic overview, meta-reflexive insight and multi-perspective outlook

One focus of the “Qualitätsoffensive Lehrerbildung” (Quality Offensive for Teacher Education) is on sharpening the profile and optimising teacher education through more intensive networking of higher education teaching within the academic disciplines of teacher education—such as subject-related sciences, subject didactics, and educational sciences—and stronger links to school practice. An epistemic-essayistic perspective on nutrition and consumer education.

Keywords: subject-related sciences, subject didactics, educational sciences, school practice

„Paradoxie: Komplexität ist die *Einheit einer Vielfalt*“¹
Luhmann, 1997, S. 13

1 Befund und Befindlichkeit

Was Luhmann mit Bezug auf die *Gesellschaft* in gewohnt pointierter Weise darlegt, gilt gleichermaßen für die ‚Domäne‘ *Ernährungs- und Verbraucherbildung*: Mit welchem ‚Appendix‘ und/oder ‚Fokus‘ auch immer versehen – unter anderem als *Konsum, Ernährung, Gesundheit* bzw. *Ernährung, Alltagskultur, Gesundheit* – oder in den Kontext von *Wirtschaft und Arbeit* oder *Haushaltsökonomie und Ernährung* gestellt, auch gerne als *...wissenschaft und ihre Didaktik* in den ›Flickenteppich Lehrerbildung‹ (Schreiber & Cramer, 2019) ‚eingehegt‘ – die Fachdidaktik, sowohl generisch als auch spezifisch, hat mit dieser *Paradoxie* der *Komplexität* in *Vielfalt* und *Einheit* zu tun.

| EVB: Komplexität und Kohärenz

Die Fachwissenschaften betrachten sie vielfach als lästiges Anhängsel, die Allgemeine Didaktik hält sie für zu sehr damit beschäftigt, fachwissenschaftliche Inhalte lediglich auf die Unterrichtsebene ‚herunterzuberechnen‘, die Bildungswissenschaften und die Lehr-Lern-Forschung werfen ihr einen zu wenig empirisch fundierten Blick auf die grundlegenden Lehr- und Lernprozesse vor (Brandl, 2015).

Dies ist allerdings nicht neu:

So weist Riekel bereits 1925 in seinen *Gedanken und Vorschlägen zu den Problemen der Lehrerbildung* auf eine bestehende Dichotomisierung der Argumentation hin:

- *Einerseits* wird vor allem darauf verwiesen, „daß die Tätigkeit des Lehrers eine *professionelle* ist und infolgedessen mit allen Schwächen und notwendigen Übeln einer modernen Berufsarbeit behaftet sein muß“.
- *Andererseits* wird betont, „daß der Lehrer vor allem die angeborene Pestalozzinatur zu besitzen hat und daß die Unzahl der unterrichtsmethodischen Fragen in den Hintergrund treten muß, solange nicht das Bild der apriori gegebenen *pädagogischen Persönlichkeit* umrissen wurde. (Riekel, 1925, S. 15)

Und Himmerich sieht 1971 in seiner Analyse die *Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaften* verortet und gekennzeichnet:

- *Variation 1: Fachdidaktik ist die Wissenschaft zwischen einer Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaft.* (S. 149)
- *Variation 2 lautet demnach: Fachdidaktik ist Erziehungswissenschaft (Gesellschaftswissenschaft, Informationswissenschaft, Geisteswissenschaft); jedenfalls nicht Fachwissenschaft und nicht eigenständig.* (S. 152)
- *Variation 3: Fachdidaktik ist Fachwissenschaft, die sich über die Besinnung auf ihre Erkenntnisgrundlagen nunmehr auch ihre eigene Fortpflanzung zum wissenschaftlichen Problem vorgenommen hat.* (S. 153)

Seine Schlussfolgerung vermag zwar zunächst zu irritieren, verweist allerdings auf ein tatsächlich existierendes Dilemma:

- *Variation 4: Zwar läßt sich nicht bestimmen, was Fachdidaktik ist. Ein Fachdidaktiker jedoch ist bestimmbar: Er ist ein Wissenschaftler, der sich auf zwei Wissenschaftsgebieten ausgewiesen hat und sie forschungsmäßig in Deckung zu bringen vermag: eine Fachwissenschaft und die Erziehungswissenschaft.* (Himmerich, 1971, S. 154)

Man kann den Status der aktuell involvierten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und deren Funktion durchaus so beschreiben: In der Ernährungs- und Verbraucherbildung gewinnen Fragen des Konsums, der Ernährung und der Gesundheit zunehmend an individueller und gesellschaftlicher Bedeutung, die es unerlässlich machen, diese Thematiken aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Da sind in der Tat insbesondere die Lehrenden und Unterrichtenden gefragt und in die Pflicht genommen! Eine umfassende Auseinandersetzung mit den Heraus-



Grünig, A. & Holliger, S. (2025).

Aha! WAH Band 2: Ernähren, Managen

hep Verlag

ISBN: 978-3-0355-1756-9

eISBN: 978-3-0355-2525-0

256 Seiten

Print CHF 27,00 ca. € 28,00 (inkl. E-Book Edubase)

eBook Edubase CHF 27,00

<https://www.hep-verlag.ch/aha-2>

Kontext und Konzeption

Das Lehr-Lernmittel basiert auf dem *Lehrplan 21*.¹ Dieser

- ist der aktuell gültige Lehrplan aller Deutschschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein.
- zielt auf die Harmonisierung aller kantonalen Lehrpläne.
- unterteilt die elf Schuljahre in drei Zyklen:
- Zyklus: zwei Jahre Kindergarten und die ersten zwei Jahre der Primarstufe (bis Ende 2. Klasse),
- Zyklus: vier Jahre Primarstufe (3. bis 6. Klasse),
- Zyklus: drei Jahre der Sekundarstufe I (7. bis 9. Klasse).
- legt fest, was die Schüler*innen in jedem Zyklus und in jedem Fachbereich lernen.

und

- ➔ erweitert das bisherige Fach Hauswirtschaft zu Wirtschaft – Arbeit – Haushalt.
- ➔ ist gleichzeitig die Grundlage für die Entwicklung von Lehrmitteln.
- ➔ ist ein Planungsinstrument für Lehrpersonen sowie für die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Lehrplan 21 Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (mit Hauswirtschaft)²

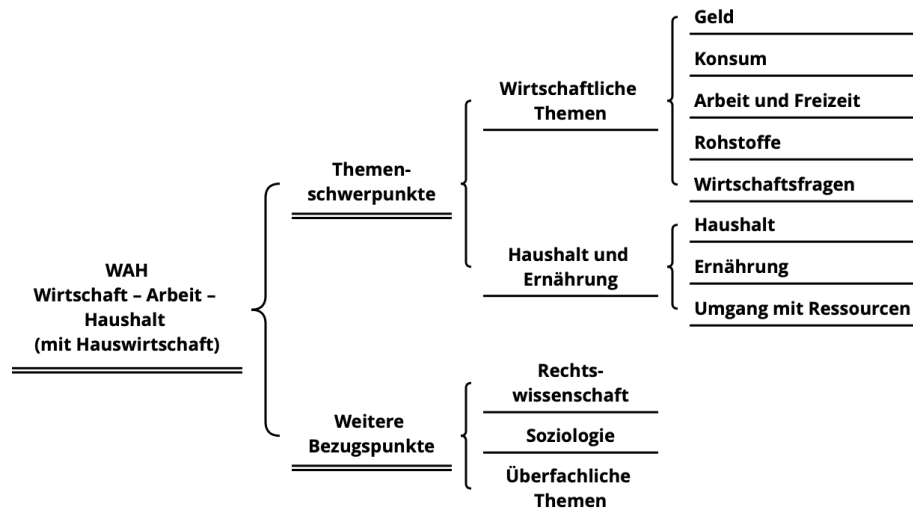


Abb. 1: WAH (Quelle: nach D-EDK, 2010. *Grundlagen für den Lehrplan 21*, S. 20)

Der WAH-Lehrplan spezifiziert fünf *Kompetenzbereiche*:

- 1 Produktions- und Arbeitswelten erkunden
- 2 Märkte und Handel verstehen – über Geld nachdenken
- 3 Konsum gestalten
- 4 Ernährung und Gesundheit – Zusammenhänge verstehen und reflektiert handeln
- 5 Haushalten und Zusammenleben gestalten

Die Kompetenzbereiche orientieren sich an den *Anforderungen und Herausforderungen der alltäglichen Lebensführung* und sollen zu dessen Bewältigung beitragen (helfen).

Hybrid-analog-digital

Aha! WAH wendet sich an die Lernenden mit dem Hinweis, dass der Band 2 nicht nur ein *Lehrbuch*, sondern auch zur Sammlung der *persönlichen Lernspuren* und der *Dokumentation* der Erfahrungen, Beobachtungen, Gedanken und Erkenntnissen dient. Die mit über 250 Seiten als *gedrucktes Buch* vorhandene Grundlage inkl. der üblichen Informationstexte, Abbildungen, Arbeitsaufträge, inklusive Methoden-Toolbox findet ihre Ergänzung und Erweiterung in

- der *digitalen Ausgabe* via *eDUBaSe*, der E-Book-Plattform für Bildungsinstitutionen (<https://www.edubase.ch>).
- der *hep PLUS App* (kostenlos downloadbar im App Store und bei Google). Diese erweitert das gedruckte Buch um digitale Elemente und unterstützt