

Selbstgesteuertes Lernen auf dem „BildungsAcker“

Antje Goller¹, Jana Markert², Nicole Raschke³ und Simone Reutemann⁴

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA

DOI: 10.55310/jfhead.65

Abstract

An der TU Dresden findet im Rahmen des Projektseminars „BildungsAcker“ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) statt. Studierende erfahren hier eine Symbiose aus wissenschaftlicher Lehre im Seminarraum und praktischer Arbeit auf einer Ackerfläche. Selbstgesteuertes Arbeiten hat im Projektseminar besondere Bedeutung. In Gruppen werden eigenständig Lehr-Lern-Projekte entwickelt und auch die Ackerpflege erfordert den Einsatz der Studierenden über die wöchentliche Seminarzeit hinaus. Die Erfahrungen mit diesem hohen Maß an studentischer Selbstorganisation werden aus Sicht der Lehrenden (kollaborative Autoethnographie) und Studierenden (Fokusgruppe) besprochen und analysiert. Die Ergebnisse der Begleitforschung geben Aufschluss über Lessons Learned der Lehrenden in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen in hochschulischer BNE.

Keywords

Bildung für nachhaltige Entwicklung; selbstgesteuertes Lernen; Lehramt; Geographiedidaktik; berufliche Bildung für Ernährung und Hauswirtschaft

- 1 Dr.in Antje Goller, Professur für Ernährungs- und Haushaltswissenschaft / Berufliche Didaktik, TU Dresden
antje.goller@tu-dresden.de
- 2 Prof.in Dr.in Jana Markert, Professur für Ernährungs- und Haushaltswissenschaft / Berufliche Didaktik, TU Dresden
jana.markert@tu-dresden.de
- 3 Prof.in Dr.in Nicole Raschke, Professur für Geographische Bildung, TU Dresden
nicole.raschke@tu-dresden.de
- 4 Dr.in Simone Reutemann, Professur für Geographische Bildung, TU Dresden
simone.reutemann@tu-dresden.de

„Ich war noch nie so (.) früh, so vorbereitet und hatte so viel Bock auf ein Seminar wie das Ackerseminar. Ich muss wirklich sagen, ich bin um 8 aufgestanden und bin aus dem Bett (.) meistens gesprungen. Hab gesagt, los, Zug, Abfahrt, dass ich ja noch vor Seminarbeginn hier bin. Das hab ich bei wenigen Seminaren bisher gehabt. (.)“ (Z15, 0:10:47)



1. Einführung

1.1 BNE in der Lehramtsbildung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) (Kminek et al., 2025) als zentrales Element der Lehramtsbildung zielt auf die Vorbereitung angehender Lehrkräfte ab, zukunftsfähige Bildung zu gestalten. In den Sustainable Development Goals (SDGs) (UNESCO, 2017) wurde diese unter Ziel 4 „Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all“ als 4.7 verankert. Indikator 4.7.1 beschreibt die Implementierung einer BNE (sowie Global Citizenship Education) u.a. in der Lehramtsbildung.

Allerdings fühlen sich Lehrkräfte aktuell nicht gut vorbereitet, „nachhaltigkeitsrelevante Lernprozesse zu ermöglichen und zu begleiten“ (Grund & Brock, 2022; UNESCO & Education International, 2021). Dies kann in strukturellen Bedingungen begründet sein, etwa die noch ungenügende Verankerung von BNE in Studiendokumenten des Lehramts (Holst et al., 2024). Zudem erachten Hochschullehrende in der Lehramtsbildung Nachhaltigkeit und BNE als wichtig, setzen sie in der eigenen Hochschullehre jedoch kaum um (Goller & Rieckmann, 2022). Gründe können in institutionellen Rahmenbedingungen (ebd.) sowie der selbst wahrgenommenen Kompetenz (Millican, 2022) liegen.

Gleichzeitig besteht – mit Blick auf die SDGs und BNE allgemein – die Anforderung, Menschen zur Teilhabe

an gesellschaftlichen Transformationsprozessen zu befähigen. Hierfür sind lebensweltliche Bezüge in Bildungskontexten zu stärken sowie interdisziplinäre, handlungs- und projektorientierte Lerngelegenheiten zu gestalten (UNESCO, 2017). Die Selbsttätigkeit Lernender ist somit ein Kernaspekt von BNE.

1.2 Das Seminarkonzept „BildungsAcker“

Eine Ackerfläche als Lernort bietet für und als nachhaltige Entwicklung (Rieckmann, 2016) umfassende Möglichkeiten zur Implementierung von BNE in die Lehrkräftebildung. Der „BildungsAcker“ im Botanischen Garten der TU Dresden ist ein Lernort für diese Form praxisnaher BNE, welcher direkte Naturerfahrung ermöglicht (Wilde, 2021). Das daran anknüpfende und interdisziplinär angebundene Projektseminar besteht sowohl aus praktischen als auch aus theoriegeleiteten Lehrveranstaltungen, die miteinander verzahnt sind. Im Praxisteil bringen sich angehende Lehrkräfte proaktiv ein. Sie werden für die Möglichkeiten, die Bewirtschaftung einer Ackerfläche in BNE-Kontexte einzubinden, sensibilisiert und entwickeln Fähigkeiten für den nachhaltigen Anbau von Gemüse. Ziel ist, dass sich die Studierenden als selbstwirksam und gestaltungskompetent (de Haan et al., 2008) erleben. Der Theorie teil begleitet den praktischen Lernprozess auf der Fläche v.a. durch verschiedene thematische Schwerpunktsetzungen und Perspektiven zum Bildungskonzept BNE wie

Gestaltungskompetenz, instrumentelle und emanzipatorische BNE, Normativität und Überwältigung. Überdies werden angrenzende Inhalte sozial-ökologischer Nachhaltigkeit besprochen (bspw. Transformation von Ernährungssystemen, Formen des Wirtschaftens, etc.). Ergänzend werden seminarbegleitend unterschiedliche Reflexionsimpulse gesetzt, welche die Studierenden in eigenem Ermessen schriftlich bearbeiten. Ziel ist es, die Konzepte Nachhaltige Entwicklung (NE) und BNE kennenzulernen und v.a. das eigene Erleben im Praxisteil des Seminars theoriegeleitet mit Bezug auf das eigene Handeln und gesellschaftliche Strukturen zu reflektieren. Insgesamt organisieren vier Lehrpersonen aus zwei Professuren (Professur für Ernährungs- und Haushaltswissenschaft / Berufliche Didaktik, Professur für Geographische Bildung, beide TU Dresden) das Projektseminar und werden dabei von einer Ackercoachin beraten, welche Expertise zur Anbaupraxis einbringt. Konstituierender Bestandteil des Seminar-konzeptes ist eine hohe Selbsttätigkeit der Studierenden auf verschiedenen Ebenen, bspw. in Bezug auf die Organisation der Ackerfläche, die Entwicklung eines praxisorientierten BNE-Konzeptes oder persönliche Reflexionen der eigenen Erfahrungen.

1.3 Selbstgesteuertes Lernen als Grundlage für BNE

Selbstgesteuertes Lernen (SGL) verstehen wir in Anlehnung an Konrad & Traub (2009) als „eine Form des

Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen [...] ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst [...] überwacht, reguliert und bewertet“ (S. 8). Prozesse selbstgesteuerten Lernens beruhen „auf einer Sichtweise des Lernens, die nicht direkt mit dem Lehren verbunden ist und bei der die aktive Entwicklung von Wissen und nicht dessen Vermittlung im Vordergrund steht“ (Barth, 2015, S. 49). Diese Sichtweise auf Lernen als einen aktiven, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelnden und selbst verantworteten Prozess führt im Sinne eines konstruktivistischen Paradigmas zwangsläufig weg von einer Rollenverteilung der Lehrenden als alleinige Gestalter*innen von Bildung hin zu einer gemeinsamen Verantwortung von Lernenden und Lehrenden für Bildungsprozesse.

Für den Kontext hochschulischer BNE ist selbstorganisiertes Lernen didaktisch besonders geeignet, um Studierende als Multiplikator*innen für nachhaltige Entwicklung zu befähigen (Singer-Brodowski, 2016). Grund dafür ist, dass die Wirksamkeit als Multiplikator*in in hohem Maß Eigeninitiative in der Identifikation und Bearbeitung von (Nachhaltigkeits-) Problemen erfordert. Berücksichtigt werden muss, dass die Voraussetzungen Lernender hierbei heterogen sind und teilweise im Tun entwickelt werden (Strzebkowski, 2006).

Vor dem Hintergrund heterogener Voraussetzungen bei Lernenden (und Lehrenden) lohnt eine mehrperspektivische Betrachtung selbstorganisierten Lernens im Lehramtsstudium. Dies wird im Folgenden am Beispiel des „BildungsAckers“ vorgenommen.

2. Forschungsfokus und Design

Forschungsfokus war es, selbstgesteuertes Lernen aus den Perspektiven beider am Seminar beteiligten Gruppen zu beleuchten und somit zu erheben, inwiefern selbstgesteuertes Lernen stattfindet, wie es erlebt wird und worin Beteiligte Herausforderungen und Potenziale zur Weiterentwicklung des Lehrangebots und insbesondere der Förderung selbstgesteuerten Lernens erkennen. Das Forschungsdesign umfasst einen mehrperspektivischen Ansatz aus analytischer Autoethnographie (AE) durch die Lehrenden sowie einer Fokusgruppe (FG) mit Studierenden.

Die Lehrendenperspektiven wurden mittels kollaborativer analytischer Autoethnographie (n=4) erhoben (Anderson, 2006; Autor:innengruppe AEDiL, 2021), die von dem gemeinsamen Fokus des eigenen Erlebens selbstgesteuerten Lernens im Ackerseminar geleitet wurde. Das Erstellen der autoethnographischen Texte fand in der vorlesungsfreien Zeit nach der gemeinsamen Durchführung des Projektseminars statt. Die Texte wurden in einem zweistufigen

Verfahren gegenseitig kommentiert, diskutiert und überarbeitet.

Die Studierendenperspektive wurde mittels Fokusgruppen (n=6) erhoben (Przyborski & Riegler, 2020). Handlungsleitend für die Gestaltung der Befragungssituation war eine möglichst zurückhaltende Rolle der forschenden Person, während das Gespräch von den Teilnehmenden geführt und strukturiert wurde. Als Gesprächsimpuls der ersten Phase wurde eine offene Frage nach dem Erleben im Seminar gestellt. Zu Beginn der zweiten Phase erhielten die Studierenden Impulse in Form von Stichwortkarten wie „Rolle“ oder „Organisation“. Hierfür wurden Begriffe vorbereitet, welche die Charakterisierung des Seminars unterstützen sollten. Dieser methodische Zugang entspricht dem evaluierenden Charakter des Forschungsfokus und ermöglicht darüber hinaus die Offenlegung möglicher Dynamiken oder Kontroversen zwischen den Teilnehmenden (Gailing & Naumann, 2019).

Anschließend führten Zweierteams der Lehrenden je Teilstudie (AE und FG) eine qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) des so entstandenen Materials durch. Hierbei wurde, geleitet vom Forschungsfokus des selbstgesteuerten Lernens, induktiv kodiert und so dialogisch je ein Kategoriensystem entwickelt.

Die Ergebnisse beider Teilstudien (AE und FG) wurden anschließend verbunden, indem Schnittmengen sowie Unterschiede der Kategoriensysteme identi-

fiziert und die jeweiligen Ergebnisse verglichen und gemeinsam diskutiert wurden.

Limitierungen der Studie liegen zuvorderst in der starken Involviertheit der Lehrenden, welche zugleich Durchführende der Begleitforschung sind. Diese Involviertheit wird im kollaborativ autoethnographischen Vorgehen bewusst und nutzbar gemacht. Bei der Durchführung der Fokusgruppe können Effekte sozialer Erwünschtheit durch Anwesenheit einer Lehrenden nicht ausgeschlossen werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme Studierender an der Fokusgruppe kann eine Verzerrung der Stichprobe zugunsten eher motivierter und dem Seminar gegenüber positiv eingestellter Teilnehmender bewirken. Forschungsethisch war eine verpflichtende Teilnahme jedoch nicht vertretbar.

3. Ergebnisdarstellung

3.1 Fokusgruppeninterview

Die Ergebnisdarstellung aus dem Fokusgruppeninterview basiert auf einer Zusammenfassung der auf Grundlage der ermittelten Kategorien verfassten dichten Beschreibungen. Insgesamt lässt sich das analysierte Material in fünf Hauptkategorien sowie nachgeordnete Oberkategorien ordnen, die in Tabelle 1 zusammengefasst sind.

Hauptkategorie	Erklärung	Oberkategorien
Bewertungen und Persönliches	alle Aussagen der Studierenden, die eine Bewertung der Lehrveranstaltung bzw. der damit gemachten Erfahrungen zum Ausdruck bringen	<ul style="list-style-type: none"> individuelle Sichtweisen, Potentiale, Herausforderungen, inhaltliche Ebene, soziale Ebene
Beschreibungen der Selbsttätigkeit	alle Aussagen, die Selbsttätigkeit beschreiben	
Seminarstruktur	Aussagen, die sich auf die Organisation und Durchführung des Seminars i.e.S. beziehen	<ul style="list-style-type: none"> Organisation Themen Anregungen und Hinweise
Rollenzuschreibungen	Beschreibungen der Tätigkeiten beteiligter Akteur*innen sowie Erwartungen an beteiligte Akteur*innen	<ul style="list-style-type: none"> Lehrende Lernende
Reflexionen	Betrachtungen, die vertiefte, erklärende Bezüge zum Studium, zu Schule als Institution, zu BNE oder der eigenen Lebenswelt herstellen	<ul style="list-style-type: none"> Studium und Schule BNE Lebenswelt

Tab. 1: Übersicht Hauptkategorien Fokusgruppeninterview

Mit Blick auf die Fokusgruppe zeichnet sich deutlich ab, dass der hohe Grad an Selbsttätigkeit mit positiven Emotionen und hoher Motivation in Bezug auf die gesamte Lehrveranstaltung verbunden ist. Das Gespräch ist geprägt von wertschätzenden Zuschreibungen zum Seminar wie bspw. „richtig cool“ (S06Z44), „besonders wertvoll“ (S03Z64) und „super toll“ (S05Z11). Die Studierenden verwen-

den verschiedene Begriffe, um Verantwortungsgefühl und Eigenverantwortung im Gespräch zum Ausdruck zu bringen, bspw. „zuständig sein“ (S02Z12), „selbst erprobt“ (S03Z14), „Initiative“ (S05Z11). Dabei verknüpfen sie Selbsttätigkeit auf der sozialen Ebene mit Kooperation und Kollaboration, wenn sie deutlich machen, dass sich ein „gemeinsames Projekt“ (S02Z12) entwickelt hat, „Problemlösen in der Gruppe“ (S02Z20) sowie „Zusammenarbeiten auf dem Acker“ (S04Z42) stattfand. Die Interaktion und Kooperation mit anderen Studierenden wird sowohl als herausfordernd, im Sinne einer anfänglichen Orientierungslosigkeit, als auch gewinnbringend, im Sinne der Selbstwirksamkeit, beschrieben (S02Z12, S02Z20, S03Z9). Dies fördert ein Gefühl der Gemeinschaft, das für die Seminarteilnehmer*innen von großer Bedeutung ist.

Die Studierenden nehmen im Seminar vor allem die praktischen Anteile der Arbeit auf der Ackerfläche als selbsttätig wahr (S04Z42), was sie mit einer hohen Eigeninitiative und „gemeinsamer Verantwortung“ (S02Z12) verbinden. Sie betonen, dass das selbstgesteuerte Engagement auf praktische ackerbauliche Tätigkeiten wie die Auswahl, Pflege, Ernte und Verarbeitung von Pflanzen fokussiert ist. Diese praktischen Aufgaben sind einerseits in die Seminarzeit integriert, was positiv bewertet wird, und verlangen andererseits auch Engagement außerhalb der Seminarzeit, was als organisatorisch herausfordernd beschrieben wird (S03Z9). Die Auseinandersetzung

mit diesen Herausforderungen und die Lösungsorientierung untereinander wird als „wertvoll“ (S03Z64) für die spätere Arbeit in der Schule angesehen.

Die Reflexionen der Studierenden zeigen eine implizite Gegenüberstellung zu klassischen Lehrveranstaltungen, die als theoretisch und lebensweltlich fern wahrgenommen werden, während im Seminar BildungsAcker praktische Erfahrungen und konkrete Ergebnisse im Vordergrund stehen (S03Z14, S04Z16, S05Z18, S02Z20). Auf emotional-affektiver Ebene werden positive Aspekte hervorgehoben, wie das Wohlfühlen im Seminkontext (S00Z7), die Selbstwirksamkeit durch Ackerpflege und Unmittelbarkeit der Ergebnisorientierung (S02Z12, S03Z14, S02Z20) bis hin zur Anerkennung der ackerbaulichen Tätigkeiten durch Freunde (S06Z13). Die Zusammenarbeit mit der Ackercoachin (S03Z19, S02Z20, S03Z40) und das gemeinsame Ernteerlebnis (S01Z14) werden ebenfalls als bereichernd erlebt. Studierende berichten von einer hohen Motivation und Vorfriede auf die Seminarstunden, was auch im eingangs aufgeführten Zitat zum Ausdruck kommt. Dabei fällt auf, dass sie sich während des Gesprächs in den Bewertungen gegenseitig bestärken. Zur Einschätzung des Seminars kommen in diesem Rahmen kaum kontroverse Aspekte und nur wenige Herausforderungen zur Sprache. Zu Beginn des Seminars empfinden die Studierenden häufig Orientierungslosigkeit aufgrund der vielfältigen und komplexen Aufgaben, die mit der Ackerpflege verbunden sind (S02Z12, S02Z20). Die

hohe Eigenverantwortung, ohne klare Vorgaben von außen zum Beispiel durch die Lehrenden (S03Z40), wird als belastend wahrgenommen. Mit fortschreitendem Seminarverlauf und dem (erfolgreichen) Lösen von Problemen wandeln sich die anfänglichen Unsicherheiten in Begeisterung und Motivation. Allerdings bleiben organisatorische Herausforderungen, wie die bedarfsorientierte Ackerpflege außerhalb der festgelegten Seminarzeiten, während des Semesters bestehen (S03Z14, S03Z9, S06Z11).

Die Studierenden reflektieren im Hinblick auf lebensweltliche Bezüge und BNE in Universität und Schule. Sie teilen eigene Erfahrungen mit der Verarbeitung von Lebensmitteln (S04Z42, S03Z43, S06Z44, S03Z46) und diskutieren ihr persönliches Konsumverhalten, weil gewohnte Normierungen von im Supermarkt erhältlichen Gemüsesorten den eigenen Produkten des Ackers widersprechen (S01Z25, S06Z49, S04Z50). Die Studierenden erkennen die Spannungen zwischen unterschiedlichen Perspektiven und die damit einhergehende Komplexität nachhaltiger Entwicklung (S03Z14, S06Z35). Diese Erkenntnisse verknüpfen sie mit möglichen unterrichtlichen Situationen und ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrperson (S01Z38).

3.2 Autoethnographien

Mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) wurden aus den Autoethnographien drei Hauptkategorien erarbeitet. *Rollenverständnisse* beschreiben erwartete oder zugeschriebene Rollen Studierender und Lehrender sowie deren Verhältnis zueinander. Unter *Selbststeuerung* werden sowohl konkrete Momente studentischer Selbststeuerung beschrieben als auch Potentiale der Weiterentwicklung erörtert. Zuletzt werden die genannten *Einflussfaktoren* auf selbstgesteuertes Lernen besprochen. In Bezug auf veränderte *Rollenverständnisse* sehen Lehrende Selbststeuerung und Prozessverantwortung durch Studierende stärker in der praktischen Arbeit als im Theorieteil des Seminars. „Keine sichtbare Verantwortung für die Fläche zu übernehmen“ (L2Z111) ist Lehrenden dabei in der ersten Zeit des Seminars „oftmals schwergefallen“ (L4Z2). Die durch das Seminarkonzept mögliche „Arbeit mit den Studierenden, statt bspw. einer Lehre für die Studierenden“ (L1Z22) und der dadurch entstehende „partizipative Charakter des Seminars“ (L2Z22K) ermöglichen „veränderte Rollenzuschreibungen“ (L2Z22K). Kontrastierend dazu empfinden Lehrende es als „unerlässlich“ (L2Z119) im Theorieteil des Seminars „inhaltlich und methodisch Orientierung“ (L2Z121) zu bieten und suchen gleichzeitig weitere „Potenziale für Erweiterung der Partizipation“ der Studierenden (L2Z43K).

Den Rollenverständnissen entsprechend werden konkrete Situationen von *Selbststeuerung* insbesondere bei der praktischen Arbeit auf der Ackerfläche beschrieben (z.B. Organisation Gießdienst). Als beobachtbare Effekte werden „Orientierungslosigkeit“ der Studierenden zu Beginn (L2Z134), jedoch auch eine schnelle Bildung von Gemeinschaften (L2Z144) beschrieben.

Möglichkeitenräume zum weiteren Ausbau studentischer Selbststeuerung werden darin erkannt, Studierende auch „aktiv an der inhaltlichen Gestaltung partizipieren“ zu lassen (L1Z131) sowie die Prüfungsleistung anzupassen (L2Z165) bzw. generell zu hinterfragen (L2Z166f), „weil sie überhaupt nicht (zumindest so wie es aktuell hochschuldidaktisch etabliert ist) das widerspiegeln (können), was im Seminar gelernt wurde“ (L2Z166f).

Verschiedene *Einflussfaktoren* prägen das Ausmaß, in dem studentische Selbststeuerung in der Lehre stattfindet. So ist die (teilweise) Abgabe der Steuerung des Lernprozesses an Lernende durchaus mit Unsicherheiten von Seiten der Lehrenden verbunden. Fragen entstehen, ob weniger stark steuernde Dozierende als weniger kompetent wahrgenommen würden: „Ich erkannte das Risiko, als inkompetent oder gleichgültig wahrgenommen zu werden. [...] Mich hat vor allem die Annahme beschäftigt, dass stärker steuernde Lehrende von Studierenden oder auch Kolleg*innen als kompetenter wahrgenommen werden könnten, als Lehrende, die mehr Verantwortung

in die Gruppe geben“ (L1Z112f). Das Abwägen zwischen Übernahme und Abgabe der Steuerung: „Anfangs kam es mir eigenartig vor, dass ich [...] eher „untätig“ danebenstand“ (L2Z108) ist ebenfalls ein Thema. Auch das Aushalten von beobachteten Unsicherheiten der Lernenden muss geübt werden: „Wenn ich das beobachtete oder wahrgenommen habe, fiel es mir besonders schwer, nicht zu intervenieren oder direkt mit [...] einem Vorschlag auf die Studierenden zuzugehen“ (L3Z139) und wirft Fragen bezüglich institutioneller (akademischer) Bildungsstrukturen auf, in denen Lernende und Lehrende ihre Rollen einnehmen: „Ich frage mich, ob die Studierenden uns fragen, weil sie Anleitung brauchen, oder weil sie es gewohnt sind, sich an der Uni in fremdstrukturierten Umgebungen zu bewegen.“ (L1Z106K) „Unser Seminar ist nicht im luftleeren Raum, sondern institutionell angebunden [...] und die Studierenden bewegen sich in dieser Umgebung, sind darin sozialisiert“ (L2Z106K). Es ergibt sich die Frage, inwiefern selbstbestimmtes Lernen „überhaupt im institutionellen Kontext Hochschule gut möglich“ ist (L4Z89).

Wenn es gelingt, die Steuerung des Lernprozesses an Studierende abzugeben, wird dies durchaus als positiv interessante Herausforderung gesehen: „Mir hat die riskantere Variante gut gefallen [...]. Das eingegangene Risiko hat die Lehrveranstaltung für mich ein bisschen spannend gemacht [...]“ (L1Z87). Die Lehrenden sind bereit, sich auf die aktive Mitarbeit der Studierenden einzulassen und ihnen Verantwortung

für den eigenen Lernprozess zu übertragen: „also immer wieder in diese Findungsphase zu gehen (und auch Misserfolge in Kauf zu nehmen)“ (L2Z30K); „ich war zuversichtlich, dass wir [...] eine gute Lösung finden würden“ (L1Z88).

Die dadurch entstehende gemeinsame Arbeitsweise wird von den Lehrenden als positiv empfunden und wertgeschätzt: „Ich habe mich sehr über die Gruppe und die guten Ergebnisse gefreut“ (L1Z96). „Ich empfinde diese Situationen dann oft als Genugtuung, mir gefällt der Arbeitsgruppencharakter“ (L2Z146). „Ich finde es faszinierend, [...]“ (L3Z153). „[Ich] freue ich mich auf die nächsten Seminare“ (L4Z138).

4. Diskussion

Das Ziel der Studie bestand darin, aus verschiedenen Perspektiven (Lehrende und Lernende) die Erfahrungen mit einem auf SGL ausgerichteten Seminarformat zu erheben und damit verbundene Herausforderungen und Chancen für die Weiterentwicklung des Lehrkonzeptes im Sinne eines SGL zu ermitteln. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Teilstudien entsprechend des oben dargelegten Vorgehens zusammengeführt und entlang der ermittelten Schnittmengen diskutiert. Inhaltlich ergeben sich Schnittmengen insbesondere auf der Ebene der Hauptkategorien in den Bereichen Rollenverständnis, Praxisrelevanz, Potenziale und Bewertung. Die folgenden Ausführungen zeigen dabei die Gemein-

samkeiten und Unterschiede zwischen den beteiligten Statusgruppen.

Die Rollen der Lehrenden und Lernenden entwickeln sich über das Seminar. Die Zurückhaltung konkreter Handlungsanweisungen führt zu Beginn teilweise zu wahrgenommener Überforderung oder Orientierungslosigkeit seitens der Studierenden, was auf teilweise noch fehlende Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen hindeuten kann (Strzebowski, 2006). Im Übergang zu mehr selbstgesteuerten Tätigkeiten werden Momente der Initiative und des Erprobens beschrieben, die emotional auf beiden Seiten stets positiv konnotiert sind.

Ebenso beschreiben Lehrende die eigene Zurückhaltung im zunächst neuen Seminar als Herausforderung, welche jedoch im weiteren Verlauf als effektiv erlebt wird. Dieser Verlauf verdeutlicht eine Kompetenzentwicklung i.S. selbstgesteuerten Lernens auf beiden Seiten, das Veränderungsresistenzen (Dembo & Seli, 2008) überwindet.

Die Lernenden schildern fast ausschließlich *konkrete Situationen* des Praxisteils, um ihre Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen zu verdeutlichen. In den Schilderungen werden eine positive Einstellung gegenüber der Selbsttätigkeit auf der Ackerfläche (Partizipation durch Handlungsorientierung (de Haan, 1999)) sowie eine insgesamt hohe Motivation deutlich. Auch die Situationsschilderungen der Lehrenden zeigen eine positive Haltung und hohe Wert-

schätzung gegenüber den Herausforderungen und Möglichkeiten des Seminarformats. Welcher Anteil hier der didaktisch-methodischen Ausgestaltung und welcher der Motivationssteigerung durch den innovativen Lehr-Lern-Ort und die direkte Naturerfahrung (Wilde, 2021) zuzuschreiben wäre, kann mithilfe dieser Erhebung nicht beantwortet werden.

Sowohl Lehrende als auch Lernende äußern sich zu *Potenzialen für eine Weiterentwicklung* des Seminars. Dabei diskutieren Lehrende metaperspektivisch Überlegungen zu strukturellen Rahmenbedingungen des Seminars wie bspw. Möglichkeiten einer stärkeren Partizipation Studierender in die inhaltliche Ausgestaltung der Sitzungen oder grundsätzliche Passfähigkeit von Prüfungsformaten (siehe auch Singer-Brodowski, 2016).

Lernende formulieren in diesem Zusammenhang konkrete Wünsche bzw. Bedarfe, die sich aus dem Gedanken der Transferierbarkeit des Erfahrenen ergeben. Wir interpretieren dies als Auseinandersetzung mit der Seminarstruktur und damit als Indikator für Selbststeuerung. So schlagen die Studierenden die Erarbeitung eines mitwachsenden Booklets vor, welches die Tätigkeiten auf dem Acker dokumentiert und damit transferierbar machen kann.

Das Genusserlebnis und die Verarbeitung selbst angebauter Früchte fördern eine Wertschätzung für nachhaltige Praktiken. Die Notwendigkeit interdisziplinärer Zugänge zu gegenwärtigen, gesamtgesell-

schaftlichen Herausforderungen wird durch im Seminar fokussierte Themen wie Earth Overshoot Day und Planetary Boundaries deutlich.

Insgesamt zeigt die Analyse der Reflexionen und Erfahrungen der Studierenden, dass das Seminar nicht nur eine Plattform für praktisches Lernen bietet, sondern auch wichtige emotionale, soziale und interdisziplinäre Dimensionen anspricht. Die hohe Kongruenz der Lehrenden- und Lernendenerfahrung deutet eine produktive Nähe beider Akteursgruppen auf dem „BildungsAcker“ an. Diese zeigt sich in der ähnlichen Bewertung von Situationen bzw. Phasen im Seminar (bspw. Unsicherheit zu Beginn, geteilte positive Erlebnisse im Verlauf). Die Studierenden entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutung von BNE und nachhaltigen Praktiken und beziehen dies auf zukünftige schulische bzw. unterrichtliche Tätigkeit.

5. Fazit und Ausblick

Die Befähigung zum selbsttätigen Handeln ist ein Kernaspekt von BNE. Für den Kontext hochschulischer BNE ist selbstorganisiertes Lernen didaktisch besonders geeignet, um angehende Lehrkräfte als Multiplikator*innen für nachhaltige Entwicklung zu befähigen. Diese können dann sowohl selbst Nachhaltigkeitsherausforderungen erkennen und bearbeiten als auch Schüler*innen Angebote zur Kompetenzentwicklung im Rahmen eines SGL unterbreiten.

Selbsttätigkeit angehender Lehrkräfte wird anfänglich als Herausforderung seitens der befragten Lernenden beschrieben, welche sich im Laufe der Bewältigung authentischer Problemlagen als Chance für Motivation, Engagement und Identifikation mit dem Projekt und den damit verbundenen Lernprozessen zeigt. Lehrende treten hierbei in den Hintergrund und nehmen zunehmend eine eher begleitende Rolle ein.

Seitens der Lehrenden besteht die Herausforderung in der Offenheit für ungewisse Verläufe und der Abgabe von Strukturverantwortung. Sie beschreiben das Üben von Zurückhaltung, um Lernenden die Möglichkeit selbstgesteuerter Gestaltung zu geben.

Reflexionen zeigen, dass sowohl Lehrende und Lernende mit hoher Motivation und Engagement im Projekt beteiligt sind und jeweils die Identifikation hoch ist.

Während die Studierenden mit den größeren Gestaltungsräumen im Projektseminar konfrontiert werden, sind es die Lehrenden, die diese Gestaltungsräume bewusst öffnen. Somit liegt ein zentraler Moment der Steuerung weiterhin bei diesen und die Offenheit und Affinität Lehrender zu eher selbstgesteuerten Formaten bleibt eine wichtige Voraussetzung für deren Realisierung.

Aus methodologischer Sicht bestehen grundsätzlich Forschungsbedarfe zu Erhebungsmöglichkeiten von Selbsttätigkeit in BNE-Kontexten, insbesondere in Wechselwirkung mit Emotionen, Wohlbefinden und

Umgang mit Herausforderungen, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz (Grund & Brock, 2019).

Der Transfer der Erfolge selbstgestalteten Lernens in der praktischen Arbeit auf dem Acker in den Seminarraum und damit der theoretischen und kritischen Auseinandersetzung mit (B)NE bleibt mit Blick auf vorliegende Studie eine Herausforderung, welche im Rahmen der Weiterentwicklung des Projektseminars zunehmend erprobt werden soll. Hierbei kann die bestehende Wertschätzung seitens Lernender und Lehrender in Bezug auf die Praxis- und Handlungsorientierung des Ackerseminars als Anknüpfungspunkt für eine theoretische oder konzeptuelle Auseinandersetzung mit BNE dienen.

Literatur

Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 35(4), 373–395.

Autor:innengruppe AEDiL. (2021). *Corona-Semester reflektiert. Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. <https://doi.org/10.3278/6004820w>

Barth, M. (2015). *Implementing Sustainability in higher education. Learning in an age of transformation*. Routledge.

de Haan, G. (1999). Zu den Grundlagen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule. *Unterrichtswissenschaft*, 27(3), 252–280.

de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G., & Nutzinger, H. (Eds.). (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer.

Dembo, M. H., & Seli, H. (2008). *Motivation and learning strategies for college success. A self-management approach*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gailing, L., & Naumann, M. (2019). Effizient und partizipativ? Fokusgruppen am Beispiel der geographischen Energieforschung / Efficient and participatory? Focus groups exemplified by energy geography projects. *Geographische Zeitschrift*, 107(2), 107–129. <http://www.jstor.org/stable/45174060>

Goller, A., & Rieckmann, M. (2022). What do We Know About Teacher Educators Perceptions of Education for Sustainable Development? A Systematic Literature Review. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 24(1), 19–34. <https://doi.org/10.2478/jtes-2022-0003>

Grund, J., & Brock, A. (2019). Why we should empty Pandora's box to create a sustainable future: Hope, sustainability and its implications for education. *Sustainability*, 11(3), 893.

Grund, J., & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule*. Freie Universität Berlin.

Holst, J., Singer-Brodowski, M., Brock, A., & Haan, G. d. (2024). Monitoring SDG 4.7: Assessing Education for Sustainable Development in policies, curricula, training of educators and student assessment (input-indicator). *Sustainable Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1002/sd.2865>

Kminek, H., Holz, V., Singer-Brodowski, M., Ertl, H., Idel, T.-S., & Woulf, C. (2025). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte*. Springer VS.

Konrad, K., & Traub, S. (2009). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Juventa Verlag.

Millican, R. (2022). Rounder Sense of Purpose: Competences for Educators in Search of Transformation. In P. Vare, n. Lausset, & M. Rieckmann (Eds.), *Competences in Education for Sustainable Development. Critical Perspectives* (pp. 35–43). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6_5

Przyborski, A., & Riegler, J. (2020). Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In G. n. Mey & K. Mruck (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer.

Rieckmann, M. (2016). Kompetenzentwicklungsprozesse in der Bildung für nachhaltige Entwicklung erfassen: Überblick über ein heterogenes Forschungsfeld. In M. Barth & M. Rieckmann (Eds.), *Empirische Forschung zu Bildung für nachhaltige Entwicklung - Themen, Methoden und Trends* (pp. 89–109). Barbara Budrich.

Singer-Brodowski, M. (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung: Selbstorganisierte und problem-basierte Nachhaltigkeitskurse und ihr Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender* (1. Aufl. ed.). BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.

Strzebkowski, R. (2006). *Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung*. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/300>

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

UNESCO & Education International (2021). *Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. <https://www.ei-ie.org/en/item/25552:teachers-have-their-say-motivation-skills-and-opportunities-to-teach-education-for-sustainable-development-and-global-citizenship>

Wilde, M. (2021). Motivation und Naturerleben - Naturerleben und Motivation. In A. L. U. Gebhard, A. Möller & A. Moormann (Eds.), *Naturerfahrung und Bildung* (pp. 115–128). Springer.

Zitiervorschlag:

Goller, A., Markert, J., Raschke, N. & Reutemann, S. (2025). Selbstgesteuertes Lernen auf dem „Bildungs-Acker“. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), 111–119.

DOI: 10.55310/jfhead.65

