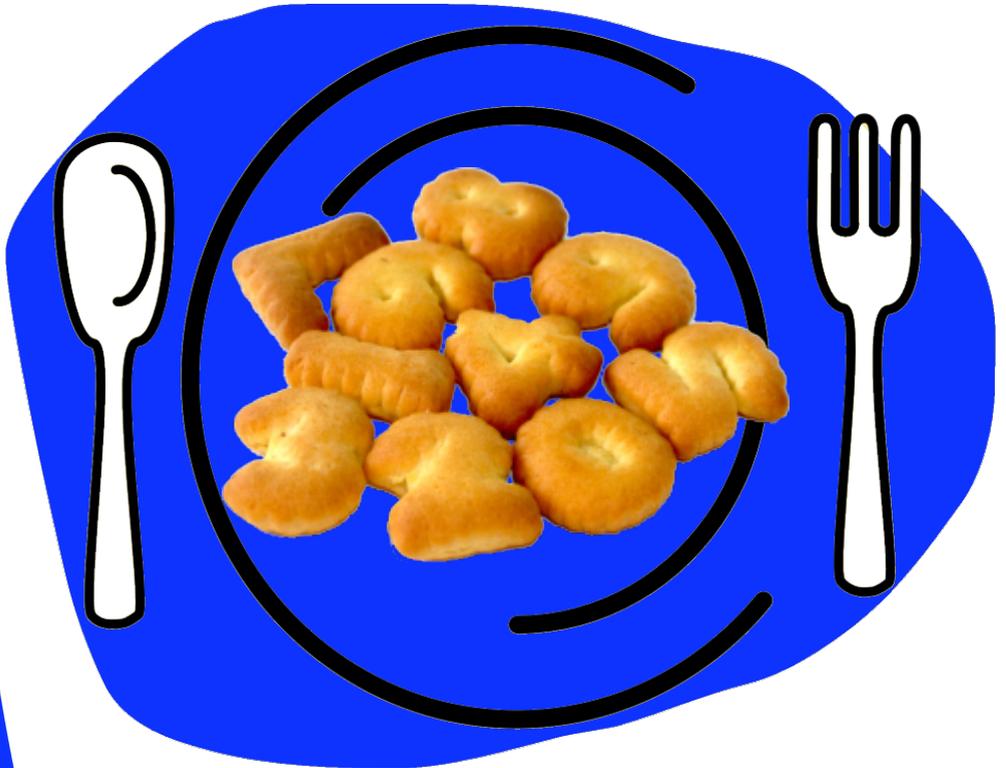


9. Jahrgang
Heft 2
2020

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

Lern- und
Lebensort *Schule*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

Impressum

Haushalt in Bildung & Forschung (HiBiFo)

Herausgeber:

HaBiFo Haushalt in Bildung und Forschung e.V.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Redaktion:

Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Maria Angele, Universität Wien

Werner Brandl M.A., München

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Häußler, PH Heidelberg

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Julia Kastrup, FH Münster

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Kirsten Schlegel-Matthies, Universität Paderborn

Claudia Wespi lic. phil., PH Luzern

redaktion@hibifo.de • www.hibifo.de

Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift erscheint 4 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 400 Seiten (Print und Online).

Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Das digitale Angebot, alle Informationen zum Abonnement sowie zu Einzelausgaben finden Sie auf <https://hibifo.budrich-journals.de>.

Bestellungen bitte an den Buchhandel oder an:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: +49 (0) 2171.79491.50, Fax: +49 (0) 2171.79491.69, info@budrich.de

<https://shop-hibifo.budrich.de> • www.budrich-journals.de • www.budrich.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: HiBiFo20 vom 01.02.2020

Fachliche Betreuung des Heftes: Silke Bartsch, Angela Häußler, Katja Schneider

Titelbild: Werner Brandl; Bildnachweis © Clker-Free-Vector-Images/pixabay

Heft 2, Jg. 9, 2020

© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

ISSN 2193-8806

Online-ISSN 2196-1662

<i>Silke Bartsch, Angela Häußler & Katja Schneider</i> Editorial	2
<i>Ilona Esslinger-Hinz</i> Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive <i>Kultursensibler Didaktik</i>	3
<i>Ute Bender</i> Ernährungsbildung in der Schulverpflegung – Herausforderungen und Chancen aus fachdidaktischer Sicht	20
<i>Anja Kroke</i> Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Handlungsbedarfe und Handlungsoptionen im Kontext von Ernährung in der Schule	36
<i>Uta Meier-Gräwe</i> Auf den Geschmack gekommen ... Soziale und geschlechtsspezifische Dimensionen einer zeitgemäßen Schulverpflegung	49
<i>Simone Gärtner & Eleonore Heil</i> Innerschulische, ernährungsbezogene Lernorte in Zusammenarbeit mit außerschulischen Projektpartnern	60
<i>Stephanie Grundmann & Nina Langen</i> GO-Sustainable – Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmbox: Ein fächerübergreifendes Projekt zur Nachhaltigen Ernährung	73
<i>Lina Bredeck & Julia Kastrup</i> Elemente der Erlebnisgastronomie im fachpraktischen Unterricht gastgewerblicher Ausbildungsberufe	82
<i>Angela Häußler & Katja Schneider</i> Essen in der Schule – Diskurse und Perspektiven.....	93
<i>Ursula Queisser</i> Essen und Trinken im Kontext von Gesundheit – Alltagstheorien von Grundschulkindern	105
<i>Rim Abu Zahra-Ecker, Anna Leitner-Wolfinger & Klaudia Röbl</i> Essen und Trinken im Lern- und Lebensort Schule am Beispiel der Implementierung eines Gesundheitstagebuches	113
<i>Silke Bartsch</i> Rezension: Nudge – Die Kunst, Essen geschickt zu platzieren	129

Mit der Ganztagschulentwicklung ist Essen als Bildungs- und Organisationsaufgabe in den Fokus gerückt. Schülerinnen und Schüler verbringen viele Stunden in der Schule und essen auch dort. Je nach Schul(verpflegungs)konzept und Alter ist der schulische Essalltag mehr oder weniger inhaltlich gestaltet, mehr oder weniger pädagogisch gerahmt und an wissenschaftlich begründeten Ernährungsstandards ausgerichtet. Die alltäglichen Ess-Situationen tragen zur schulischen Ernährungssozialisation bei, daher ist die Auseinandersetzung mit dem Essalltag an Schulen auch ein relevantes Thema für die Ernährungs- und Verbraucherbildung.

Die Beiträge dieses Heftes dokumentieren Vorträge und einige Forums-Beiträge der diesjährigen Jahrestagung des Verbandes Haushalt in Bildung und Forschung, die sich einer Bestandsaufnahme und Positionsbestimmung zum Essen in der Schule aus verschiedenen disziplinären Perspektiven widmen. Sie bilden einen Ausschnitt aus dem aktuellen, von Vielfalt geprägten Diskurs ab mit den jeweiligen individuellen Perspektiven auf dieses komplexe Thema.

Ilona Esslinger-Hinz betrachtet Essen in der Schule als Innovation aus der Perspektive der kultursensiblen Didaktik und entwickelt ein Modell, aus dem Konsequenzen für die Fachdidaktik abgeleitet werden können. Fachdidaktische Perspektiven sind auch der Ausgangspunkt des Beitrags von *Ute Bender*, die die Herausforderungen und Chancen des Essens in der Schule zwischen formalen und informellen Bildungsprozessen darstellt. Ausgehend von der Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland formuliert *Anja Kroke* Handlungsoptionen für die Ernährung im Setting Schule, *Uta Meier-Gräwe* stellt die vielfältigen Gestaltungserfordernisse des Essalltags in Schule und Familie dar und zieht daraus Konsequenzen für den schulischen Bildungsauftrag. *Simone Gärtner und Eleonore Heil* stellen innerschulische ernährungsbezogene Lernorte vor, die in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern gestaltet werden. Am Beispiel von mobilen Hochbeeten mit integrierter Wurmkompostierung zeigen *Stephanie Grundmann und Nina Langen*, wie ein fächerübergreifendes Projekt zur Bildung für nachhaltige Ernährung beitragen kann. Aus dem fachpraktischen Unterricht gastgewerblicher Ausbildungsberufen entwickeln *Lina Bredeck und Julia Kastrup* Elemente der Erlebnisgastronomie als Beispiel für handlungsorientierten, schüleraktiven Unterricht. *Angela Häußler und Katja Schneider* stellen das Handlungsfeld Essen in der Schule in den Kontext verschiedener Fachdiskurse und entwickeln Perspektiven für die Ernährungsbildung.

Ursula Queisser gibt einen Einblick in die Alltagstheorien von Grundschulkindern zum Essen und Trinken in gesundheitlichen Bezügen und stellt aufbauend darauf methodische Überlegungen für den Sachunterricht an. Abschließend stellen *Rim Abu Zahra-Ecker, Anna Leitner-Wolfinger und Klaudia Röbl* eine Interventionsstudie zur Implementierung eines Gesundheitstagebuchs in der Schule vor.

Silke Bartsch, Angela Häußler & Katja Schneider

Ilona Esslinger-Hinz

Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive *Kultursensibler Didaktik*

Auf der Grundlage eines deskriptiven Kulturbegriffs ist der Ansatz *Kultursensibler Didaktik* vorgestellt. Im Zentrum der Kultursensiblen Didaktik steht eine integrative Sicht auf die Schul- und Unterrichtskultur, die mit dem Begriff „Habitat“ erfasst ist. Auf der Basis des entwickelten Modells sind Konsequenzen für die Fachdidaktik sowie das Themenfeld „Essen in der Schule“ abgeleitet.

Schlüsselwörter: Schulkultur, Innovation, Schulentwicklung, Oberflächen- und Tiefenstrukturen, Ernährung

School and teaching culture: innovations in schools and teaching from the perspective of *Culture Sensitive Didactics*

Based on a descriptive concept of culture, the approach of *Culture Sensitive Didactics* is presented. At the centre of culturally sensitive didactics is an integrative view of school and teaching culture, which is captured by the term “habitat”. Based on the developed model, consequences for subject didactics and the subject area “eating at school” are derived.

Keywords: school culture, innovation, school development, surface and deep structures, nutrition

1 Allgemeine Didaktik und Schulkultur

Setzen Betrachterinnen und Betrachter von Schule und Unterricht eine allgemeindidaktische Brille auf, dann tun sie dies, um grundlegende Merkmale von Unterricht zu fokussieren. Ähnlich einem dunklen Raum „Unterricht“, den man mit einer Lichtquelle „Didaktische Theorie“ betritt, werden bestimmte Ausschnitte des Raumes beleuchtet; andere liegen dabei im Schatten oder bleiben im Dunkeln: Die Leuchtkraft, das heißt die Qualität der didaktischen Theorie, ist, je nach Theorie, von unterschiedlicher Qualität und ihr Lichtkegel fällt auf ganz bestimmte Bereiche des schulischen oder unterrichtlichen Raumes. Denken wir an die Klassiker; in etwa die Kritisch-konstruktive Didaktik, so leuchtet sie die Antworten aus, die auf die Frage gegeben wird, was überhaupt gelernt werden soll. Die konstruktivistische Didaktik beleuchtet eher, wie gelernt wird. Man könnte hier eine Aufzählung der aktuell vorliegenden hundertundeine Didaktiken anschließen und ihre Leuchtkraft

im Hinblick auf den didaktischen Raum benennen und diskutieren. Worauf der Lichtkegel fällt, der Fokus bzw. die Programmatik der jeweiligen Didaktik, findet sich zumeist im vorangestellten Adjektiv: sei sie inklusiv oder bildungstheoretisch, evolutionär, systemtheoretisch, lernzielorientiert oder eklektizistisch. Jede dieser Didaktik hat ihre Vorzüge, weil sie jeweils bestimmte Merkmale hervorheben, die die anderen im Schatten oder Dunkeln belassen. Da didaktische Theorien Merkmale von Schule und Unterricht hervorheben, bilden sie Modelle.

Die didaktische Theorie, die hier vorgestellt wird, ist eine kultursensible (Esslinger-Hinz, 2020), da zwei Blickwinkel auf Schule und Unterricht miteinander verwoben sind: die allgemeindidaktische Perspektive sowie die kulturtheoretische. Dieser Ansatz, der den Kulturbegriff ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, ist geeignet, so etwas wie eine Deckenlampe mit enormer Leuchtkraft zu sein. Das hat zwei Gründe. Der eine ist phänomenologischer Natur: Sobald Menschen zusammen sind, beginnt sie sich auszubilden: eine Kultur. Dieser Vorgang setzt immer und unaufhaltsam ein. Die Kulturgenerierung beziehungsweise Kulturetablierung ist zwangsläufig, sie lässt sich nicht aufhalten oder verschieben oder verhindern und findet somit auch in jeder schulischen Lerngruppe oder Schulklasse statt. Die Existenz und Präsenz von Schul- und Unterrichtskulturen ist unbestritten und findet in theoretischen wie auch in empirischen Arbeiten Erwähnung; sie ist aber in ihrer Bedeutung und Tragweite für die Praxen in Schule und Unterricht bislang unterschätzt oder sogar übersehen.

Ein Grund liegt in der Omnipotenz des Kulturbegriffs. Eine der bekanntesten Definitionen von „Kultur“ legte der Anthropologe und Ethnologe Edward B. Tylor im Jahr 1871 vor: „Culture or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“. Die Kultur prägt und durchdringt den gesamten jeweiligen Lebensraum – sei es der private, berufliche, wirtschaftliche, politische oder auch schulische. Für sie alle gilt, dass ihnen irgendeine Kultur eingeschrieben ist und das heißt, dass sich Merkmale identifizieren lassen, die Kontinuität und Stetigkeit besitzen. Diese sind zudem, wie noch zu zeigen sein wird, miteinander verwoben. Auch der schulische Raum ist kulturell und das heißt strukturell durchwirkt. Da alle Bereiche des Schulischen betroffen sind, ist dieser Ansatz durch und durch allgemein. Er schließt damit auch die Einnahme von Mahlzeiten in Schule und Unterricht mit ein.

Dass die schulkulturelle Perspektive mit ihrem umfassenden Ansatz wichtig ist, zeigen unzufrieden stellende Forschungsergebnisse aus dem Feld der Interventions- und Innovationsforschung im Kontext von Schule und Unterricht. Interventionsprojekte und Interventionen treten in der Regel mit einer Idee von Verstetigung, von Entwicklung und Optimierung an; optisch modelliert in Form von Ablaufmodellen, die, wenn auch nicht reibungslose, so doch progressive Abläufe annehmen. Die Ergebnisse im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung irritie-

ren an dieser Stelle, denn die erhofften oder erwarteten Wirkungen lassen sich nicht bzw. nicht im erwarteten Maß nachweisen. In etwa bilanzieren Stadler-Altman und Gördel (2015) im Hinblick auf eine dreijährige Intervention, bei der zwölf Schulen der Sekundarstufe I beteiligt waren, dass sich das Unterrichtshandeln der Lehrpersonen nicht nachhaltig änderte und die angestrebten Wirkungen ausblieben. Heitzmann und Fischer (2016) bilanzieren: „Eine wichtige Erkenntnis der Lehr-/Lernforschung ist, dass Transfer von einer Lernsituation auf eine Anwendungssituation eher die Ausnahme als die Regel ist“ (S. 248). Das beschriebene Phänomen ist seit Mitte der 1990er Jahre deutlicher erkannt und als „Implementationsproblem“ kommuniziert (Gräsel & Parchmann, 2004). Dahinter verbirgt sich die empirisch basierte Erkenntnis, dass Neues nicht ohne Weiteres umgesetzt und implementiert wird, die zum Transformationsriemen für die Forderungen nach Schulentwicklung wurde. Zu meinen, eine Neuerung einzuführen, käme der Beschriftung eines leeren Blattes oder einer leeren Datei gleich, greift zu kurz. Die Rechnung ist – aus Sicht des hier vertretenen Ansatzes – ohne die vorhandene Kultur gemacht. Diese Rechnung ohne den Wirt – gemeint ist die Schulkultur – verschluckt unnötig Ressourcen, materielle in Form von Sachmitteln, aber auch ideelle; denn die Motivation sinkt mit der Rezeption von Misserfolgen und mündet schließlich in Attribuierungen; in etwa, dass Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften von Lehrpersonen ursächlich seien bis hin zur Diagnose professioneller Kompetenzdefizite, mangelnder Innovationsbereitschaft oder Widerständigkeit gegenüber Neuerungen (Gröschner, 2011; Terhart, 2015). Außer Acht bleibt die Schul- und Unterrichtskultur, die im hier vorgestellten Ansatz als schulkultureller Varianzrahmen beschrieben ist und für einen Transferstopp zwischen Planung und Realisation verantwortlich zeichnen kann: *die jeweiligen Kulturen der einzelnen Schulen selektieren, was implementiert wird bzw. werden kann und was nicht* (Esslinger-Hinz, 2010, S. 31). Sich der kulturellen Grundlage von Schule und Unterricht zu widmen ist wichtig, um Möglichkeiten und Grenzen von Entwicklungsprozessen ausloten zu können. Das gilt auch für Konzepte zum Essen in Schule und Unterricht. In der Konsequenz zeichnen sich professionelle Akteure wie Lehrerinnen und Lehrer dadurch aus, dass sie bestehende Schul- und Fachkulturen beschreiben, verstehen und professionell gestalten können. Hierzu braucht es einen theoretischen Rahmen: eine Kultursensible Didaktik.

2 Der unterlegte Kulturbegriff

Kaum ein Begriff eignet sich als Grundwort besser für alles und jedes als der der Kultur: von der Backkultur über Wellnesskultur bis hin zur Sport- oder Esskultur. Konsequenterweise müsste man den Terminus „Kultur“ im Bemühen um Präzision, Differenzierung und Operationalisierung rasch als ungeeignet qualifizieren, zumal Kroeber und Kluckhohn in einer amerikanischen Studie aus dem Jahr 1952

bereits 164 Kulturbegriffe ausdifferenzieren. Auf der anderen Seite referenziert der Kulturbegriff auf ein Phänomen, das sich immer zeigt und ausbildet, sobald Menschen über einen längeren Zeitraum interagieren; das gilt für Familien, Organisationen, Institutionen, Vereine, für Nationen, für Schule und Unterricht und auch für das Essen in Schule und Unterricht. Der Begriff trifft etwas Grundlegendes, das offensichtlich in Lebenszusammenhängen immer greift und ein „großes Ganzes“ umfasst. Die sich auftuende Komplexität lädt zunächst nicht dazu ein, empirisch in diesem Feld zu arbeiten. Auf der anderen Seite lässt sich das Phänomen, die Existenz von Kulturen, in jedwedem durch Interaktionen auf Dauer gestellten Kontexten zwar ignorieren, jedoch nicht eliminieren. Deshalb wird diese Komplexität theoretisch und empirisch fokussiert und der Terminus „Kultur“ gewählt. Hier liegt seine Stärke und Relevanz: Kulturen prägen Schule und Unterricht und zwar immer. Doch woraus sind Kulturen „gestrickt“?

2.1 Oberflächenstrukturen und ihre Manifestationsformen

Der hier gewählte Schulkulturbegriff ist deskriptiv; das heißt, es geht zunächst um die Beschreibung von Kulturen und nicht darum, sie zu bewerten. Aussagen, dass eine Schule viel oder wenig oder eine „gute“ oder „schlechte“ Kultur habe, sind nicht von Interesse. Um das zu beschreibende Phänomen „Kultur“ strukturierend zu beschreiben, lassen sich sechs Bereiche ausdifferenzieren, die die Substanz und den Kitt beziehungsweise die Rezeptur einer Kultur bilden. Da sie es sind, die die jeweilige Kultur grundlegen ist der Terminus „Manifestationsform“ gewählt.

Da ist zunächst das *Verhalten der Akteure* zu nennen. Eine Kultur ist dadurch geprägt, dass bestimmte Verhaltensweisen gezeigt werden und andere nicht. Innerhalb einer Kultur kennen alle Akteure das erwartete Verhalten und handeln entsprechend. Erwartungswidriges Verhalten irritiert. Ist Schmatzen oder Rülpsen erlaubt oder erwünscht, soll man aufessen oder einen Rest im Teller oder Glas belassen, gibt es eine Tisch- oder Sitzordnung? Darf man sich während einer Mahlzeit vom Tisch entfernen oder nicht, darf man einen Energydrink in der großen Pause trinken oder einen Schokoriegel auspacken?

Die Verhaltensweisen sind eng an *Kognitionen* geknüpft. Man muss, um sich in einer Kultur bewegen zu können, die geltenden Regeln kennen. Sobald sie Kognitionen aktivieren, die kulturfremd sind, würde das auffallen. Zu sagen, dass das Essen mit den Händen unhygienisch sei, würde in Ghana irritieren. Der Energydrink an der Möríkerealschule führt zu einem Vermerk für die Eltern im Hausaufgabenheft. Kulturen sind immer durch bestimmte *Raum-Zeit-Strukturen* situiert. In etwa werden Mahlzeiten zu bestimmten Zeiten eingenommen oder auch zu unbestimmten sowie an bestimmten Orten. Sobald eine Regelmäßigkeit vorhanden ist, das kann auch die Unbestimmtheit sein, existieren Kulturen.

Zu den Manifestationsformen einer Kultur zählen weiterhin *konkrete Gegenstände oder Dinge*; in Anlehnung an Arthur Schopenhauer, Wilhelm Dilthey, Pierre Bourdieu wird hierfür der Terminus „Objektivierung“ gewählt. Stäbchen, Messer, Gabeln, Gläser, Lebensmittel, Tische, Stühle zählen zu den Objektivierungen. Eine Schnabeltasse als Trinkgefäß in einem Restaurant für Erwachsene bereitzustellen irritiert, in einem Seniorenheim oder in einer Kinderkrippe nicht.

Weiterhin ist jede Kultur durch eine bestimmte Stimmung, Atmosphäre, durch *Emotionen* und das Befinden der Akteure gekennzeichnet. In Nigeria zählen geröstete Heuschrecken zum Alltag, in Europa rufen sie eher Ekel hervor; das gilt auch für Schweinefleisch in islamischen Ländern. Schreyögg (2008) bemerkt hierzu: „Kulturen normieren, was gehasst und was geliebt wird, was mit Geduld ertragen und was aggressiv zurückgewiesen wird, was angenehm und was unangenehm ist“ (S. 365).

Und schließlich spielt innerhalb der Kultur die *Körperpräsenz* eine Rolle. Eine Mahlzeit in einem New Yorker Diner einzunehmen, bedeutet, möglichst rasch wieder wegzugehen und seine körperliche Anwesenheit auf ein Minimum zu reduzieren, um für Folgegäste Platz zu machen. Unterricht verändert sich, wenn er online stattfindet statt vor Ort. Die dargestellten Manifestationsformen (Tabelle 1) bilden die Grundbausteine, die die Rezeptur von Kulturen bilden:

Tab. 1: Manifestationsformen von Schul- und Unterrichtskulturen (Quelle: eigene Darstellung)

Verhalten	Kognitionen	Raum-Zeit-Strukturen	Objektivierungen	Emotionen	Körperpräsenz
Verhaltensmuster	Werte und Normen	Anordnungen im Raum	Ausstattung	Stimmung	Gestik
Interaktionsstrukturen	Regeln	Architektur	Medien	Atmosphäre	Mimik
Redeweisen	Erwartungen	Phasenstruktur	Kleidung	Gefühle	Art, sich zu bewegen
Bräuche	Überzeugungen	Pausen	Möblierung	...	Aussehen
Rituale	Einschätzungen	...	Gegenstände		Stimme
...	Erzählungen		Symbole		...
		

Zwar divergieren innerhalb verschiedener kulturtheoretischer Ansätze die Begrifflichkeiten, die Gewichtungen sowie die Einschätzungen zu den Interventionsmöglichkeiten der Akteure. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten: die genannten Manifestationsformen inkludieren das, woraus aus kulturtheoretischer Sicht Kulturen gemacht sind und bilden deren Rezeptur von Kulturen. Diese Bereiche sind nicht separiert vorhanden, sondern miteinander verzahnt (Abbildung 1).

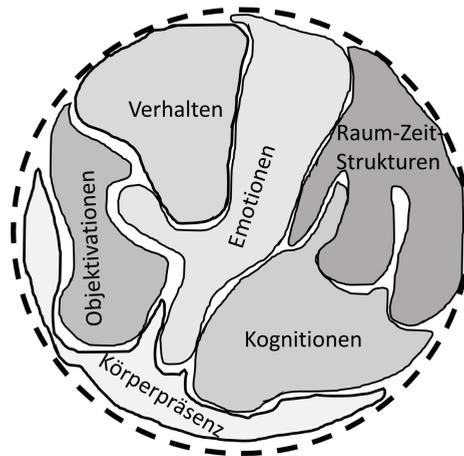


Abb. 1: Manifestationsformen von Schul- und Unterrichtskulturen (Quelle: eigene Darstellung)

Wechselt man die Ebene und betrachtet den *Mikrobereich Unterricht*, dann lassen sich die genannten Kulturmerkmale auch hier identifizieren. Methodisch braucht es nicht viel Aufwand, um Stetigkeiten im Unterricht zu identifizieren; also Verhaltensweisen, Emotionen, Kognitionen, Körperpräsenz, Raum-Zeit-Strukturen und Objektivationen, die konstant bleiben. Studierende im Semesterpraktikum, die über 30 Stunden bei einer Lehrperson hospitierten, konnten die Manifestationsformen im Unterricht beschreiben und rekonstruieren. In Tabelle 2 findet sich ein Beispiel aus dem Religionsunterricht auf der Grundlage eines Interviews:

Tab. 2: Manifestationsformen am Beispiel Religionsunterricht (Quelle: eigene Darstellung)

Objektivationen	Tafel steht im Zentrum.
Körperpräsenz	Lehrperson ist adipös und platziert sich am Pult; verübt den Unterricht sitzend.
Verhalten	Keine Bewegung, beleidigende Bemerkungen der Lehrperson, Schüler erledigen den Tafelanschrieb, Lehrperson ist unvorbereitet und äußert das auch.
Kognitionen	Der Unterricht muss stattfinden, Schüler haben Anweisungen der Lehrperson Folge zu leisten.
Raum-Zeit-Struktur	Frontale Tischordnung; Lehrperson befindet sich hinter dem Pult.
Emotionen	Unangenehm, gelangweilt, demotiviert.

Auf der *Schulebene* lässt sich die Kultur anhand der beschriebenen Manifestationsformen ebenfalls rekonstruieren. In Tabelle 3 ist ein Beispiel aus einer kulturanalytischen Untersuchung (Esslinger-Hinz, 2010), bei der alle Lehrpersonen (N = 66) über Interviews und Fragebögen, alle Schülerinnen und Schüler (N = 1148) sowie die Eltern über Fragebögen (N = 915) untersucht wurden. Einbezogen wurde auch die Außenwahrnehmung der Schule, indem eine Stadtteilbefragung vorgenommen wurde (N = 229).

Tab. 3: Manifestationsformen am Beispiel einer Schule (Grundschule) (Quelle: eigene Darstellung)

Objektivationen	Ein Raum mit Dingen, die niemand sortiert oder ansieht; Gegenstände im Keller – auch neu eingekaufte Unterrichtsmaterialien, die abgestellt sind und von denen niemand weiß; chaotische Lehrerbibliothek.
Körperpräsenz	Anwesenheit ist selbstverständlich und wird erwartet.
Verhalten	Schweigen bei Problemen oder Irritationen, vorsichtiger Umgang miteinander, Nachfragen vermeiden, sensible Themen umgehen.
Kognitionen	Probleme haben in unserer Schule nichts zu suchen.
Raum-Zeit-Struktur	Separierte, individuelle Klassenzimmer mit Hoheitsrechten der Lehrpersonen.
Emotionen	Angenehme, abwägende, vorsichtige Atmosphäre. Gute Stimmung wird erwartet.

Der grundlegende Charakter der beschriebenen Manifestationsformen wird deutlich, wenn man sie als Heuristik heranzieht, um eine Kultur zu betrachten. Unabhängig von der gewählten Ebene sind diese sechs Merkmale identifizierbar. Zur Verdeutlichung ein Beispiel aus Mikronesien. Die Inselbewohner von Sumba, einer Insel im Indischen Ozean, feiern alljährlich ein Reiterfest. Die jungen Männer versammeln sich an einem bestimmten Abend des Jahres zum Faustkampf: Sie gehen mit Fäusten aufeinander los und versuchen, die anderen möglichst stark zu verletzen, so dass Blut fließt. Dieses Verhalten führt dazu, dass die Polizei eingreifen muss, um schlimme Verletzungen zu verhindern. Die beschriebenen Manifestationsformen lassen sich auch hier identifizieren (Abbildung 2).

Da diese Elemente von Kulturen beschreibbar und beobachtbar, in Anteilen auch messbar und empirisch zugänglich sind, werden sie hier als *Oberflächenstrukturen* bezeichnet. *Das Grundwort „Struktur“ markiert hierbei, dass diese Elemente nicht zufällig, flüchtig oder episodisch sind, sondern zum kontinuierlichen und etablierten Bestand zählen.* Sie sind stabil, fest etabliert und daher auch schwer veränderbar.

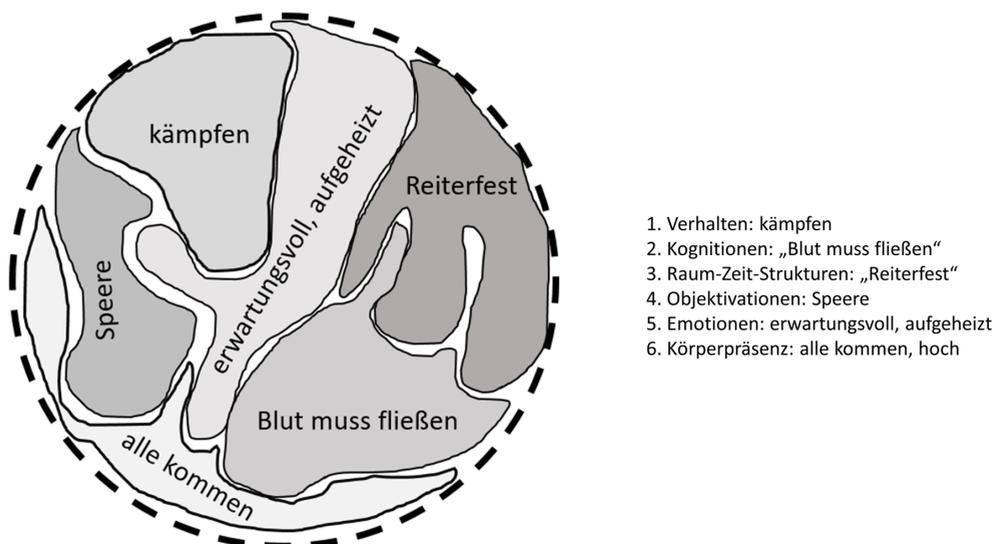


Abb. 2: Manifestationsformen am Beispiel Sumba (Quelle: eigene Darstellung)

2.2 Tiefenstrukturen

Im Hinblick auf das Beispiel „Sumba“ fragt man sich aus europäischer Perspektive nach dem Sinn. Warum verletzen sich jungen Männer alljährlich? Was ist die Logik, der Sinn, die Begründung? Die Antwort gibt ein Schamane. Er erklärt, dass es einen Zusammenhang gibt: Je mehr Blut fließt, desto größer die Ernte, so ist die Annahme. Die Oberflächenstruktur ist durch eine Begründungsstruktur unterlegt. Auch Oberflächenstrukturen von Schulen sowie solche des Unterrichts basieren auf solchen Begründungsstrukturen. Sie werden hier als *Schlüsselkonzepte* bezeichnet. Schlüsselkonzepte sind „Annahmen, die den Praxen in Schule und Unterricht unterlegt sind. Ein Schlüsselkonzept stellt die Begründung für etablierte Oberflächenstrukturen bereit. Schlüsselkonzepte werden von Akteuren als geltend, wahr und richtig angenommen. Sie werden als relevant eingestuft. Es handelt sich um grundlegende Annahmen, Vorstellungen und Sichtweisen zum Sinn von Schule und Unterricht sowie über die Wege, wie dieser Sinn implementiert werden kann“ (Esslinger-Hinz, 2020, S. 37). Die Summe der Schlüsselkonzepte bilden die Tiefenstruktur.

Damit ergibt sich die optische Darstellung (Abbildung 3) für das vorgestellte Modell einer Kultursensiblen Didaktik. Die unterlegten Tiefenstrukturen sind nicht immer bewusst. Sie lassen sich jedoch aufgrund der Oberflächenstrukturen rekonstruieren und validieren. Neben ihnen existieren auch fluide und kulturfremde Anteile, die wenig Einfluss auf die Oberflächenstruktur haben, da sie keine Schlüsselkonzepte darstellen.

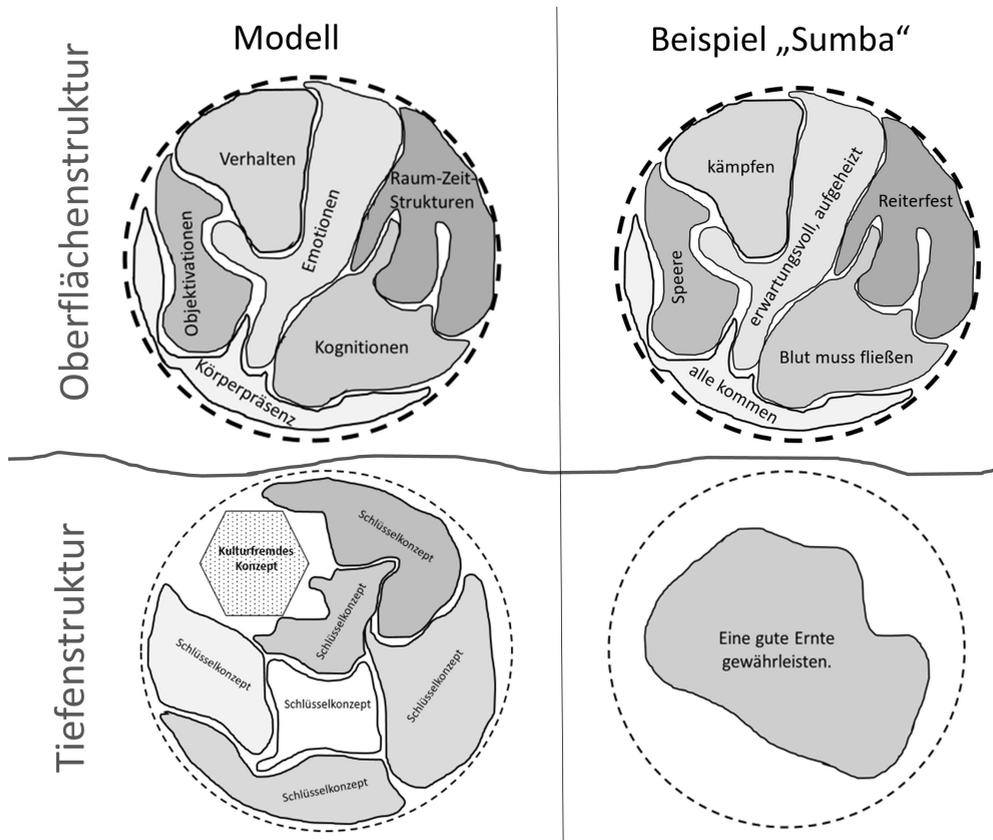


Abb. 3: Tiefen- und Oberflächenstrukturen im Habitat (Quelle: eigene Darstellung)

3 Schule und Unterricht als Habitat

Die relativ stabilen Oberflächen- und Tiefenstrukturen wurden als Kultur vorgestellt. Daneben finden in Schule und Unterricht auch fluide, zufällige und spontane Ereignisse statt. Sowohl die stabilen Praxen wie die fluiden Ereignisse sind wichtig, da nur so Entwicklung und Innovation einerseits sowie Stabilität und Sicherheit andererseits gewährleistet werden kann. Um fluide Anteile im Blick behalten zu können, ist es wichtig, auf dieses „große Ganze“ referieren zu können. Hierfür ist im Folgenden der Terminus „Habitat“ gewählt. *Er akzentuiert die Schule und den Unterricht als kulturellen Raum (lat. habitare; franz. habiter; wohnen) mit Oberflächen- und Tiefenstrukturen sowie mit fluiden und episodischen Anteilen.* Im Sprachgebrauch von Didaktikerinnen und Didaktikern wird vom „Lern- und Lebensraum Schule“ gesprochen. Diese Zweiteilung bzw. Paarung ist für eine kultursensible Betrachtungsweise ungeeignet, weil sie eine Differenz markiert, die den Blick für das Zusammenspiel

| Schul- und Unterrichtskultur

der Oberflächen- und Tiefenstrukturen verstellt. Die mit der Reihung formulierte Differenz zwischen Leben und Lernen generiert systematische Probleme: Lernen im Unterricht, Leben in der Pause. Die Differenz ermöglicht, das Leben aus dem Unterricht systematisch auszulagern und so zu tun, als ob es ausschließlich um das Lernen ginge oder als ob Lernen nicht Leben sei. Der Begriff des Habitats markiert, dass alles, was im Raum Schule und Unterricht geschieht, gemeint ist und dass dieses Geschehen strukturelle Anteile hat. Habitate haben immer mehr oder weniger durchlässige Grenzen; sonst ließen sie sich nicht als solche definieren. Akteure kennen diese Grenzen und bewegen sich auch in ihrem Lebensalltag in unterschiedlichen Habitaten (Esslinger-Hinz, 2020). Im Hinblick auf verschiedene Unterrichtshabitate sind Schülerinnen und Schüler oftmals gut in der Lage, zwischen den Habitaten zu wechseln.

Die im Habitat vorhandenen Oberflächen- und Tiefenstrukturen bilden ein relativ stabiles Gerüst, das heißt sie werden von den Akteuren reproduziert. Für die Stabilität sind drei Faktoren maßgeblich. *Erstens*: die Homogenität unter den Akteuren, die bestimmte Oberflächen- und Tiefenstrukturen reproduzieren sowie Akteure mit Macht, die die Reproduktion mittragen. *Zweitens*: die Geschichte bzw. Dauer mit der bestimmte Oberflächen- und Tiefenstrukturen vorhanden und verankert sind. *Drittens*: das Maß der Repräsentation der Tiefenstrukturen in den Oberflächenstrukturen bzw. Manifestationsformen. Spiegeln Gegenstände, die körperliche Präsenz, die Emotionen, die Raum-Zeit-Strukturen, das Verhalten sowie die Kognitionen und Objektivationen allesamt ein bestimmtes Schlüsselkonzept?

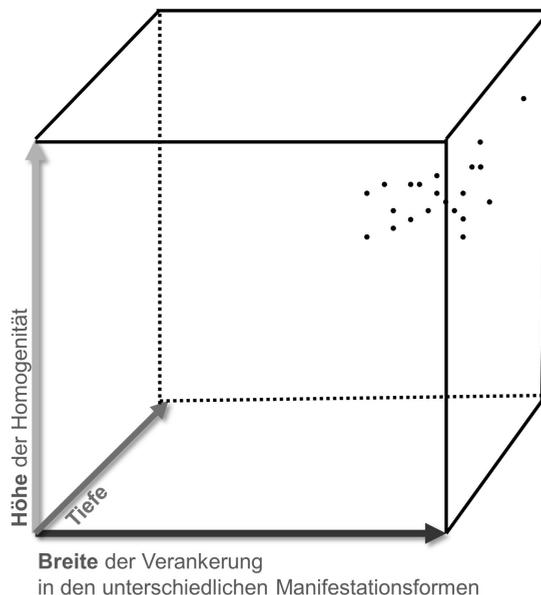


Abb. 4: Würfelmodell zur Kulturstabilität (Quelle: eigene Darstellung)

Abbildung 4 bildet die drei Dimensionen in einem Würfelmodell ab; die Punkte rechts oben im hinteren Bereich des Würfels bilden Kulturen, weil hier Oberflächen- wie Tiefenstrukturen von der Mehrzahl der Akteure sowie den mächtigen Akteuren über einen langen Zeitraum hinweg in allen Manifestationsformen reproduziert werden.

Im Rahmen einer Untersuchung (Esslinger-Hinz, 2010) berichten die Lehrpersonen an einer der untersuchten Schulen von einem Kulturwandel durch eine neue Schulleitung: Das Thema „Umweltschutz“, ein Schlüsselkonzept über viele Jahre, wurde verändert. Oberflächenstrukturell wurde Müll getrennt, Umweltpapier benutzt, aus vermeintlichem Müll Objekte im Kunstunterricht gestaltet. Im beschriebenen Fall sorgte die neue Schulleitung für einen Kulturwechsel:

Jetzt brennen alle Lichter. Ich bin immer nur der Lichtauschalter und es guckt niemand mehr. Ob kopiert wird bis zum geht nicht mehr. Alles wird verschwendet. Dann haben wir das Papier ausgetauscht. Wir hatten so ein bisschen dunkleres Papier, also nicht grau, sondern einen leichten Ton., das war wohl so ein Umweltpapier. Das ist alles weg wieder. Jetzt haben wir nur weißes und schönes und buntes. Und auch für Schnipselarbeiten oder so. (Esslinger-Hinz, 2010, S. 194)

Schule und Unterricht als Habitate zu betrachten, trägt dazu bei, vorhandene Tiefen- und Oberflächenstrukturen identifizieren zu können und erlaubt auch, den Möglichkeitsraum für Änderungen bzw. Innovationen zu erkennen.

4 Konsequenzen für das Thema „Essen in der Schule“

Aus der Perspektive Kultursensibler Didaktik zeichnen sich drei Konsequenzen für das Thema Essen im Habitat Schule ab.

1. Aus fachdidaktischer beziehungsweise fachwissenschaftlicher Perspektive ist zu klären und zu benennen, *welche Tiefenstrukturen* angestrebt werden sollten.
2. Aus fachdidaktischer sowie fachwissenschaftlicher Perspektive ist zu prüfen, *welche Oberflächenstrukturen* ein Schlüsselkonzept repräsentieren können.
3. Im Hinblick auf das Vorhaben, Kulturwandel herbeiführen zu wollen, braucht es Instrumente zur *Kulturanalyse* (vgl. Esslinger-Hinz, 2020).

Sobald dieser zunächst deskriptive Ansatz in die Praxen von Schulen und Unterricht mündet, braucht es Antworten auf die genannten Punkte und damit auch *fachdidaktisch und fachwissenschaftlich basierte Bewertungen*, denn aus professioneller Perspektive besteht die Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in der Etablierung von Schul- und Unterrichtskulturen beziehungsweise verantworteten Habitaten. Das ist eine Gestaltungsaufgabe, die Entscheidungen für bestimmte Schlüsselkonzepte erfordern und damit auch den Ausschluss unerwünschter Schlüsselkonzepte. Sobald

diese bewertende Aufgabe ins Spiel kommt, werden Bildungsvorstellungen formuliert.

4.1 Konkretisierung: Oberflächen- und Tiefenstrukturen aus fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive

Betrachtet man Schule und Unterricht aus schultheoretischer Perspektive und stellt die Frage, wozu die Schule da ist, welcher Sinn ihr unterlegt ist, welche Bündel an Interessen des Individuums sowie der Gesellschaft einen Anspruch anmelden, dann sind es immer wieder dieselben Begründungslinien, die in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken:

- *die materielle Sicherung* der Lebensgrundlage des Einzelnen und der Gesellschaft durch Leistungserbringung,
- die Stärkung der *Verantwortung für den eigenen Körper*,
- die Gewinnung *emotionaler Stabilität*,
- die Befähigung zu einem *nachhaltigen Leben*,
- die Erfahrung *sozialer Eingebundenheit*,
- die Fähigkeit, *Neuerungen und Entwicklungen in das eigene Leben integrieren* zu können.

Auch das Thema „Essen in Habitat Schule“ ist an die genannten Begründungslinien geknüpft (Jansen, 2019, S. 108ff; Bender, 2015). Schlüsselkonzepte können hier sein:

- *Materielle Sicherung: In der Schule mit Essen versorgt werden und lernen, sich später selbst zu versorgen; Leistung stützende Nahrungsmittel kennen und wählen,*
- *Die Verantwortung für den eigenen Körper muss gestärkt werden: Gesundes Ernährungsverhalten zeigen,*
- *Emotionale Stabilität ist anzustreben: Geschmacksbildung stärken, das Essen genießen können,*
- *Die Befähigung zu einem nachhaltigen Leben: Reflektiertes Konsumverhalten praktizieren und zu einer effizienten Ressourcennutzung beitragen,*
- *Die Erfahrung sozialer Eingebundenheit: Essen in Gemeinschaft erleben,*
- *Neuerungen und Entwicklungen in das eigene Leben integrieren: Ernährungsinnovationen kennen und prüfen.*

Schlüsselkonzepte zu konkretisieren, zu begründen und zu implementieren, das bedeutet Konzepte und Ansätze für geeignete Tiefenstrukturen zu entwickeln, ist Aufgabe der Fachdidaktik unter Heranziehung fachwissenschaftlicher Grundlagen. Aus fachdidaktischer Perspektive sind weiterhin Überlegungen anzustellen und Konzepte zu entwickeln, welche Oberflächenstrukturen sich anbieten und eignen, um er-

wünschte Tiefenstrukturen etablieren zu können. Dieser Transfer von Tiefenstrukturen findet in einem Möglichkeitsraum statt. Didaktisch und methodisch handelt es sich um keine Einbahnstraße, vielmehr ist der Zusammenhang multioptional. Den Fachdidaktiken kommt die Aufgabe zu, neue Konzepte für Oberflächenstrukturen zu entwickeln sowie das generative Bedingungsverhältnis zwischen Oberflächen- und Tiefenstruktur zu erforschen. Um konkrete Habitate professionell gestalten zu können, ist die vorhandene Kultur mit ihren Akteuren, ihrer Geschichte, ihren Tiefen- und Oberflächenstrukturen in den Blick zu nehmen.

Ist eine Schule in ihrer sozialen Eingebundenheit fest etabliert, wird diese Kultur auch beim Thema „Essen in der Schule“ fortschreiben. Wie Tiefenstruktur oberflächenstrukturell realisiert wird, bildet eine Gestaltungsaufgabe. Die professionelle Aufgabe besteht darin, zum einen das gewünschte und gewählte Schlüsselkonzept fachwissenschaftlich und fachdidaktisch auf den Prüfstand zu stellen. Ist dieser Test bestanden, sind die vielfältigen Möglichkeiten, ein bestimmtes Schlüsselkonzept oberflächenstrukturell zu implementieren, zu prüfen und zu bewerten. In etwa könnte ein Kollegium darauf achten, eine entspannte und angenehme Atmosphäre beim Einnehmen von Mahlzeiten (Emotionen) herzustellen oder Nischen und Gruppentische etablieren (Strukturen und Manifestationen), um die Erfahrung sozialer Eingebundenheit zu stützen.

Aus allgemeindidaktischer und schulpädagogischer Perspektive wäre es zu kurz gesprungen, wenn man sich sagte: Ich suche mir – fachwissenschaftlich und fachdidaktisch – mit guten Argumenten unterfüttert, das ein oder andere Schlüsselkonzept zur Implementation, denn Schulen werden zumeist nicht neu gegründet, vielmehr existieren bestimmte Schulkulturen, die wie ein Sieb im Hinblick auf Neuerungen, Änderungen, Innovationen wirken. Durch die Maschen fallen dann die Vorschläge, die an die vorhandene Kultur nicht anbindungsfähig sind. Implementiert werden hingegen Oberflächenstrukturen, die sich einpassen.

4.2 Zum Zusammenspiel von empirischer Forschung und bildungstheoretischen Begründungslinien

An dieser Stelle sei das obige Beispiel, dass ein Kollegium soziale Eingebundenheit stärken möchte, indem es Nischen in den Fluren und Gängen in und um das Schulhaus einrichtet, nochmals aufgenommen. Mit dieser Veränderung der Oberflächenstruktur (Objekte: Bänke, Tische; Raum-Zeitstrukturen: Nischen, die während des Unterrichts und in den Pausen genutzt werden können) ist noch nicht gewährleistet, dass die gewünschte Tiefenstruktur generiert oder reproduziert wird. Es könnte sich herausstellen, dass die Nischen verwaisen oder dass sie als Raucherecken oder als Müllablage Verwendung finden. Das bedeutet, dass die pädagogisch-didaktische Aufgabe darin besteht, Repräsentationen zu suchen und zu finden, die tatsächlich die gewünschte Tiefenstruktur reproduzieren. Hierbei sind empirische Zugänge oder

Evaluationen wichtig. Sie setzen jedoch an der Oberflächenstruktur an und münden in eine Diskussion und Folgeabschätzung für deren Passung im Hinblick auf die argumentativ und reflexiv gefundenen Tiefenstrukturen. Um die Tiefenstrukturen auf den Prüfstand zu stellen, braucht es rekonstruktive Zugänge der empirischen Sozialforschung sowie einen kritischen Diskurs. Dieser kritisch-reflexive Diskurs sollte die generierten Paradigmen und Logiken (Tiefenstrukturen) in den Blick nehmen. Versuche solcher Diagnostiken gesellschaftlicher Zustände geschehen aktuell innerhalb soziologischer und philosophischer Beiträge; sie sind in ihrer Bedeutung für das Schul- und Bildungssystem, die Einzelschule bis hinein in das Mikrosystem des Unterrichts herunter zu brechen und in ihren Konsequenzen für die Güte des Habitats zu prüfen. Aktuelle gesamtgesellschaftliche Paradigmen, verstanden als gesamtgesellschaftlich geltende Schlüsselkonzepte, ragen in schulische Praxen und Praktiken hinein, ohne dass sie geprüft wären. Das gilt beispielsweise für die Vorstellungen von Individualisierung (Reckwitz 2019), für Logiken von Leistungserbringung und -steigerung, Vorstellungen von Offenheit und Grenzüberwindung und Globalisierung sowie die Digitalisierung.

Setzt man ausschließlich auf die Prüfung von Oberflächenstrukturen und setzt die Tiefenstrukturen voraus, entsteht eine tiefenstrukturelle Blindheit. In etwa dann, wenn Ganztagschulen mit Essensangeboten gefordert werden und die dahinterstehende Logik von Leistungssteigerung und Produktivität nicht gesehen wird. Setzt man ausschließlich auf den tiefenstrukturellen Diskurs, ist die Oberflächenstruktur nicht tangiert. Dieser Diskurs bleibt ohne (Aus-)Wirkung. Beide Schlagseiten lassen sich seit den 1970er Jahren im Deutschen Bildungssystem bei Betrachtung der aktuellen Bedeutung der Kritischen Theorie sowie die der empirischen Bildungsforschung rekonstruieren. Um professionell und reflexiv Schule und Unterricht zu gestalten, braucht es einen Blick für das gesamte Habitat: die Tiefen- sowie die Oberflächenstrukturen sind in den Blick zu nehmen sowie die fluiden Anteile und damit bedarf es eines Zusammenspiels von empirischer Forschung und bildungstheoretischen Begründungslinien.

4.3 Lehrerprofessionalität

Da Schul- und Unterrichtskulturen immer schon vorhanden sind – in den Worten Friedrich Schleiermachers (1826) geht die Praxis der Theorie voraus – und die Neugründung einer Schule den selteneren Fall darstellt, braucht es, um vorhandene Kulturen in den Blick nehmen zu können, Instrumente zur Kulturanalyse. Sie können dazu beitragen, dass Neuerungen angesichts eines vorhandenen Habitats wahrgenommen werden. Eine Aussonderung oder Marginalisierung von Interventionen oder Programmen durch die vorhandene Kultur kann so einbezogen werden. Würde man beispielsweise in einer Schule, deren zentrales Schlüsselkonzept sich auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler fokussiert, einführen, dass Essenspausen flexi-

bilisiert werden und die Unterhaltung während des Essens gestützt wird, könnte das auf Widerstände der Akteure stoßen. Ein Konzept, dass „gutes“ Essen im Sinne von qualitativ hochwertigen Mahlzeiten wichtig ist, weil sie die Leistung der Schülerinnen und Schüler steigert, stünde in Passung zur vorhandenen Kultur und ließe sich nahtlos einbinden. Zumeist unterbreiten Akteure, die das Habitat, in dem sie sich befinden, (noch) nicht kennen; dazu zählen Referendarinnen und Referendare, Vorschläge, die im Kontrast zu den vorhandenen Tiefenstrukturen stehen (Esslinger-Hinz 2010).

Unter kultursensibler Perspektive sind somit drei zentrale Aufgabenfelder im Lehrerberuf wichtig:

1. **Kultur verstehen:** Schule und Unterricht werden durch etablierte Kulturen moderiert, deshalb ist es die Aufgabe professioneller Lehrkräfte, diese Kultur zu kennen und zu verstehen (Kulturanalyse).
2. **Schlüsselkonzepte benennen:** Lehrpersonen haben die Aufgabe, sich über präferierte Schlüsselkonzepte zu verständigen, sie zu reflektieren und zu begründen. Es sind Tiefenstrukturen vorzusehen, zu definieren und zu klären, die für Schülerinnen und Schülern sowie aus gesellschaftlicher Perspektive relevant sind. Hierzu braucht es Fachwissenschaft und Fachdidaktik.
3. **Habitate entwickeln und gestalten:** Die zentrale Aufgabe aller professionellen Akteure bildet die Habitatentwicklung. Das heißt, es sind Tiefenstrukturen gezielt über die Gestaltung der Oberflächenstrukturen zu implementieren. Die Idee von „Steuerung“ von Schule und Unterricht ist abzulösen durch ein Konzept der professionellen Gestaltung von Schul- und Unterrichtshabitaten.

Überlässt man die Kultur in Schule und Unterricht sich selbst oder übersieht man sie, entstehen auch Habitate – nur nicht unbedingt die aus schulpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive gewünschten. Schule gestalten, Schule entwickeln und Unterrichten wird hier als Kultur ausbildende und Kultur erhaltende professionelle Tätigkeit begriffen.

Weder das freie Spiel der Kräfte noch die Bildungspolitik sollten hier Maßstäbe setzen, sondern die professionellen Akteure mit ihrem fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogischen Können, ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten. So hilfreich dieser Dreiklang ist, besonders prominent im Ansatz Shulmans (1986; 1987; 2004), die Praxis in Schule und Unterricht erfordert sie im Zusammenspiel. Das vorgestellte Modell bietet eine Analyse- und Strukturierungshilfe, damit pädagogisch, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch verantwortete und verantwortbare Kulturen entstehen.

Literatur

- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis*. (S. 9-19). Suhrkamp.
- Bender, U. (2015). „Eating Smart“ – Funktionen von Ernährung in der (schulischen) Gemeinschaftsverpflegung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 43-57.
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i2.19496>
- Esslinger-Hinz, I. (2010). *Schlüsselkonzepte von Schulen. Eine triangulierte Untersuchung zur Bedeutung der Schulkultur an Grundschulen*. Klinkhardt.
- Esslinger-Hinz, I. (2019). Schulkultur. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlf, (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. (S. 608-620). Waxmann.
- Esslinger-Hinz, I. (2020). *Kultursensible Didaktik*. Beltz.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(9), 196-214.
- Gröschner, A. (2011). *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*. Waxmann.
- Heitzmann, N. & Fischer, F. (2016). Berufsbegleitendes Lernen: Modelle und Befunde aus der Lehr-/Lernforschung. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 239-250). Klinkhardt/UTB.
- Jansen, C. (2019). *Essen an Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Erwartungen an Schulverpflegung in Anbetracht von Erfahrungen aus der Praxis*. Juventa.
- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). *Culture. A critical review of concepts and definitions*. Harvard University.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2019). *Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne*. Suhrkamp.
- Schleiermacher, Friedrich (1826/1983). *Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826* (hrsg. von E. Weniger). Klett-Cotta.
- Schreyögg, A. (2008). *Organisation. Grundlagen moderner Organisationsgestaltung* (5., vollst. überarb. Aufl.). Gabler.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L.S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Jossey Bass.

- Stadler-Altmann, U. & Gördel, B.-M. (2015). Schule bildet. Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und der Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Petzold & N. Hoffmann (Hrsg.), *Organisation bildet* (S. 178-203). Juventa.
- Terhart, E. (2015). Widerstand von Lehrkräften gegen Schulreformen. Zwischen Kooperation und Obstruktion. *Lernende Schule*, 18(72), 4-8.
- Tylor, E.B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (vol. I). John Murray.
<http://mdz-nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:12-bsb11006440-5>
- Tylor, E.B. (1873). *Anfänge der Kultur. Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte* (unter Mitwirkung des Verf. ins Deutsche übertragen von J.W. Spengel und Fr. Poske, Bd. 1). Wintersch'sche Verlagshandlung.
- Wiechmann, J. (2002). Der Innovationstransfer in der Breite des Schulwesens. Rahmenbedingungen der Zielentscheidung von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 95-117. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0006-x>

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ilona Esslinger-Hinz

Pädagogische Hochschule Heidelberg / University of Education

Keplerstraße 87

D-69120 Heidelberg

E-Mail: Esslinger@ph-heidelberg.de

Internet: <https://www.esslinger-hinz.com>

Ute Bender

Ernährungsbildung in der Schulverpflegung – Herausforderungen und Chancen aus fachdidaktischer Sicht

Mit Einführung der Ganztagschule in Deutschland verschwimmen die Grenzen zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung; dies zeigt sich u. a. in der Schulverpflegung. Die Fachdidaktik „Ernährung & Konsum“ ist folglich angefragt, inwieweit sie die Schulverpflegung als Möglichkeit der Ernährungsbildung, auch im Sinne einer Esskulturbildung, untersucht und konzipiert. Der Beitrag zeigt hier sowohl grundsätzliche Überlegungen als auch beispielhafte Anregungen auf.

Schlüsselwörter: Schulverpflegung, Ernährungsbildung, Esskulturbildung, Fachdidaktik, Unterricht für Lebensführung

Nutrition education in school catering – challenges and opportunities from a subject didactic point of view

With introducing all-day schooling in Germany, the boundaries between formal, non-formal and informal education have become blurred; this is evident in school catering, for example. The subject didactics “Nutrition & Consumption” is therefore asked to what extent it investigates and conceives school catering as a possibility of nutrition and also of eating culture education. The contribution shows both basic considerations and exemplary suggestions.

Keywords: school catering, nutrition education, eating culture education, didactics, teaching for the conduct of life

1 Schulverpflegung im Ganzttag

Im nationalen und internationalen Rahmen wird der Schulverpflegung eine wichtige Rolle zugeordnet, um eine genussvolle, bedarfsgerechte und nachhaltige Ernährung auf Seiten von Heranwachsenden zu fördern und somit gesundheitsbezogene Prävention im umfassenden Sinn zu unterstützen (Deutsche Gesellschaft für Ernährung, 2018; Oostindjer et al., 2017). Damit kann die Frage verbunden werden, inwieweit schulische Mahlzeiten, insbesondere das schulische Mittagessen, auch die Ernährungsbildung – worunter im Verständnis des vorliegenden Textes immer auch Esskulturbildung gemeint ist – unterstützen können bzw. sollen (Andersen et al., 2017). Schulische Mahlzeiten finden üblicherweise während der Pausen statt und zählen –

anders als etwa der ernährungsbezogene Unterricht – eher nicht–zum Bereich der formalen Bildung (Bartsch et al., 2013; Bender, 2011).

Angesichts dieser von verschiedenen Ansprüchen geprägten Ausgangslage ist es nicht erstaunlich, dass sich unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen mit der Schulverpflegung im Ganzttag befassen. Rose (2012) konstatiert dies hinsichtlich der Mittagsmahlzeit aus der Perspektive der Sozialpädagogik, wobei sie ihre eigene Disziplin als zu wenig vertreten ansieht.

Mit der Etablierung der Ganztagschulen in Deutschland wird das Mittagessen in der Schule zunehmend Normalität. Hierbei profilieren sich derzeit Ökotrophologie, Gesundheitswissenschaften, Agrarwissenschaften und Marktforschung als hegemoniale Fachakteure. Gar keine oder bestenfalls eine Nebenrolle spielen bislang Erziehungswissenschaften und Sozialpädagogik, obwohl das Essen in ihren eigenen Institutionen stattfindet. (Rose, 2012, S. 231)

Gleiches ließe sich auch sinngemäß für die Fachdidaktik „Ernährungsbildung“ schreiben, wobei eine enge Kooperation zwischen Fachdidaktik und Ökotrophologie bereits aussichtsreiche fachdidaktische Perspektiven eröffnet hat (Bartsch et al., 2013). Zugleich wäre zu untersuchen, inwieweit gerade ein spezifisch fachdidaktischer Blick auf die Schulverpflegung, insbesondere die schulische Mittagsmahlzeit, einen zusätzlichen Gewinn für die Ernährungsbildung, vor allem für die Esskultur-bildung, bringen könne. Der vorliegende Beitrag geht dieser Überlegung unter folgenden Fragestellungen nach:

- Inwieweit gehört die Schulverpflegung, insbesondere die schulische Mittagsmahlzeit, zum Forschungs- und Entwicklungsfeld der Fachdidaktik Ernährungsbildung?
- Welche Anregungen für eine Ernährungsbildung im Kontext von Schulverpflegung, insbesondere der schulischen Mittagsmahlzeit, lassen sich aus fachdidaktischer Sicht entwickeln?

Zur Beantwortung der beiden Fragen soll im Folgenden die Schulverpflegung als potenzielle Bildungsgelegenheit grundsätzlich untersucht werden (Kap. 2), um anschließend die Forschungs- und Entwicklungsfelder von Fachdidaktik darzulegen und die erste der beiden Forschungsfragen zu beantworten (Kap. 3). Das nächste Kapitel widmet sich der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage (Kap. 4). Zuletzt schließen eine Zusammenfassung und eine kurze Skizzierung weiterführender Perspektiven den Beitrag ab (Kap. 5). Der Schwerpunkt der Überlegungen hinsichtlich der Schulverpflegung liegt auf der schulischen Mittagsmahlzeit.

2 Schulverpflegung als „hybrider Raum“ zwischen formaler und informeller Bildung

2.1 Formale und informelle Bildung

Insbesondere seit dem 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ, 2005) und den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht (Rauschenbach et al., 2004) wird in deutschen bildungsbezogenen Veröffentlichungen verbreitet zwischen formaler, non-formaler und informeller Bildung bzw. formalem, non-formalem und informellem Lernen unterschieden, wobei diese Begrifflichkeiten auch international konsensfähig sind (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2018). Sie kennzeichnen die Absicht, neben den **formalisierten Bildungsprozessen**, die in „eigens dafür eingerichteten Institutionen“ unterstützt werden und die „Bildungsprozesse (...) nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben strukturieren“ (BMFSFJ, 2005, S. 25), auch den vielfältigen anderen bildenden Orten bzw. Prozessen in Rahmen der Biographien von Kindern und Jugendlichen Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. **Non-formale Bildung** unterscheidet sich von der formalen im Grad der Formalisierung. So werden Angebote der non-formalen Bildung z. B. häufig von nicht-schulischen Anbietern ausgebracht und finden im außerschulischen Bereich statt, etwa in Jugendzentren oder Sportvereinen. **Informelle Bildung** bzw. informelles Lernen hingegen wird „verstanden als jedwede Form von bewussten oder unbewussten, gezielten oder beiläufigen Lernprozessen außerhalb institutionell organisierter Lehr-Lern-Arrangements“ (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2018, S. 948) und kennzeichnet folglich eine sehr umfassende und auch nicht immer klar abgrenzbare „Restkategorie“ (ebd.) von Prozessen jenseits formaler und non-formaler Bildung.

In einschlägigen Publikationen wird in diesem Zusammenhang sowohl von „Bildung“ (BMFSFJ, 2005) als auch von „Lernen“ gesprochen (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2018); letzteres ist u. a. den teilweise englischsprachigen Quellen geschuldet, in denen von „formal learning“ bzw. „informal learning“ die Rede ist. Der Begriff „Lernen“ wird dabei in deskriptiver Absicht verwendet, wohingegen der (deutsche) Begriff „Bildung“ durch seine Geschichte normativ ausgerichtet ist. Auch der Terminus „Esskultur“ ist zunächst ausschließlich deskriptiv zu verstehen, er umfasst „demnach alles, was mit Essen verbunden und von Menschen entwickelt und hergestellt wurde“ (Methfessel, 2005, S. 8). Mit Blick auf die Schulverpflegung würde dies z. B. bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler an Schulen u. a. *lernen*, dass *Esskultur* umfassen kann, sich während der Mittagsmahlzeit mit Gemüse oder Teigwaren zu bewerkeln oder Lebensmittel heimlich im Müll zu entsorgen. Solche *Lern*-prozesse finden häufig auf der „Hinterbühne“ statt; sie folgen einem „heimlichen Lehrplan“ und können gewünschte *Bildungs*prozesse konterkarieren (Zinnecker, 1978). So wären auch die beiden skizzierten Beispiele nicht im Sinne einer ernährungsbezogenen *Bildung* wie sie derzeit im deutschsprachigen Raum geteilt wird

(Bartsch et al., 2013; Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005). Obwohl die konkreten Inhalte und Kompetenzen von Bildung in Gesellschaften und Kulturen und ebenso in einzelnen Schulen oder Haushalten jeweils immer wieder neu auszuhandeln sind, folgt Bildung grundsätzlich einer normativen Ausrichtung. Für das (deutsche) Verständnis ist dabei kennzeichnend, dass in Bildungsprozessen der „relationalen Selbstbestimmung“ des sich bildenden Menschen ein hoher Wert beigemessen wird (Rucker, 2014, S. 66). Bildung vollzieht sich in der selbsttätigen Auseinandersetzung zwischen Mensch und (sozialer, natürlicher, immaterieller und materieller) Welt. Vor diesem theoretischen Hintergrund ist im vorliegenden Artikel gezielt von Ernährungsbildung auch als Esskultur**bildung** die Rede. Dass die Schulverpflegung dabei weder eindeutig der formalen Bildung, der non-formalen noch der informellen Bildung zuzuordnen ist, lässt sich nach den vorstehenden Ausführungen bereits vermuten und soll im nächsten Abschnitt näher ausgeführt werden.

2.2 Schulverpflegung als Ort fachspezifischer Bildung

Formale Bildung findet in bestimmten Institutionen statt, vorzugsweise (aber nicht nur) in Schulen, wobei sich der vorliegende Artikel auf die Institution Schule fokussiert. An einigen Schularten in Deutschland ist eine formale Ernährungsbildung etabliert, d. h. Lehr- Lernprozesse werden im Rahmen von Unterrichtsfächern mit Hilfe spezifischer Lehr-Lernarrangements im Sinne von Bildungszielen und Kompetenzen soweit möglich geplant und organisiert; häufig unter Einbezug von Fachräumen und Materialien. Rechtliche, insbesondere curriculare, und weitere Rahmenbedingungen an der Institution Schule werden dabei berücksichtigt. In Baden-Württemberg erfolgt diese formale Ernährungsbildung auf der Primarstufe vor allem im Rahmen des Sachunterrichts; in den meisten Schularten der Sekundarstufe 1 im Rahmen des Wahlpflichtfaches Alltagskultur, Ernährung und Soziales (AES). Für *Lehr*prozesse, die im Sinne einer formalen Bildung durchgeführt werden, ist üblicherweise spezifisch qualifiziertes Personal zuständig. Mit Blick auf den Unterricht handelt es sich zu meist um Lehrpersonen. Angesichts der gesellschaftlich bedeutsamen, anspruchsvollen, unter anderem von Handlungsproblemen geprägten Tätigkeit, die Lehrpersonen ausführen, werden im deutschsprachigen Raum ein Hochschulabschluss vorausgesetzt und weitergehende Professionalisierungsprozesse erwartet (Hericks et al., 2019).

Während „Unterricht“ somit eindeutig als Ort einer *formalen* Bildung zu erkennen ist, bedarf das Verständnis der schulischen Mittagsmahlzeit als Ort von Bildung weitergehender Überlegungen. Die bereits zitierte Definition, die „alle intendierten oder inzidentellen Lernprozesse jenseits (fremd-)organisierter Lehr-Lern-Arrangements“ als *informelle* Bildung ansieht (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2018, S. 948), erfasst die Schulverpflegung nur teilweise. Sicherlich vollziehen sich während der Schulmahlzeiten zahlreiche inzidentelle Prozesse im Sinne einer informellen Bildung, z. B. dann, wenn Schülerinnen und Schüler neue Speisen neugierig

degustieren. Aber anders als etwa die häusliche Mahlzeit wird die schulische Mahlzeit im Rahmen der Institution Schule angeboten und unterliegt grundsätzlich der schulischen Aufsicht. Zudem finden sich in schulgesetzlichen Regelungen einiger deutscher Bundesländer auch Formulierungen, die auf (fremd-)organisierte Lehr-Lernarrangements im Sinne einer esskulturellen formalen Bildung während der Mahlzeiten hinweisen. Beispielsweise wird im Runderlass zur Ganztagschule in Niedersachsen mit der Mittagsmahlzeit explizit ein pädagogischer Auftrag verknüpft: „Beim gemeinsamen Mittagessen sollen die Regeln der Tisch- und Esskultur vermittelt werden“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2014, S. 387). Darüber hinaus entwickeln Einzelschulen im Rahmen der jeweiligen gesetzlichen Gegebenheiten unterschiedliche Möglichkeiten, die Schulverpflegung im Sinne einer gewünschten Ernährungsbildung, insbesondere einer Esskulturbildung, auszurichten (Kratz et al., 2020) und auch innerhalb des Standards der Deutschen Gesellschaft für Ernährung für die Schulverpflegung (DGE, 2018, S. 23-25) sind Aspekte einer intendierten Esskultur- Ernährungs- und Verbraucherbildung aufgeführt. Andere europäische Länder agieren hier allerdings präziser: Andersen und Kolleginnen (2017) verweisen darauf, dass Finnland und Italien sowie Schweden die Schulverpflegung als Bildungsort explizit im Curriculum bzw. in nationalen Richtlinien benennen (Andersen et al., 2017, S. 611; Persson Osowski, 2012).

Im Unterschied zum Unterricht zeigt das Personal, das die schulische Mittagsmahlzeit betreut oder begleitet, in Deutschland ein heterogenes Bild: Da dieses üblicherweise vom Schulträger gestellt wird, der den Auftrag u.U. an ein Catering-Unternehmen weitergibt und da zugleich in manchen Bundesländern auch Lehrpersonen (mit reduzierter Bezahlung) eingesetzt werden (z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, 2010; Niedersächsisches Kultusministerium, 2014), kann während der Mahlzeiten an allgemeinbildenden Schulen höchst unterschiedlich qualifiziertes, auch ehrenamtliches, Personal vertreten sein (Jansen et al., 2020; Rose & Seehaus, 2017). Ähnliches lässt sich auch für andere europäische Länder, etwa Großbritannien, feststellen (Pike, 2010).

Zugleich würde vermutlich der an den jeweiligen Schulen gewünschte und mögliche Grad der Formalisierung von Ernährungsbildung nicht so weit gehen, dass die Mittagsmahlzeit ihre Funktion als Pause verliert. Vielmehr verschieben sich die Grenzen zwischen „Unterricht“ und „Pause“ bzw. „Freizeit“ (Idel et al., 2009) oder zwischen „Schule“ und „Familie“ (Fritzsche et al., 2009). In Interviews mit Akteuren an Ganztagschulen wurde im Rahmen eines umfangreichen qualitativen Forschungsprojekts festgestellt, dass gerade Angebote, wie etwa das Mittagessen, die über das „schulische Kerngeschäft des Unterrichtens hinausgehen, nun in pädagogisierter und curricularisierter Form mit hohen Erwartungen belegt werden“ (Idel et al., 2009, S. 180), d. h. in Richtung einer formalen Bildung verschoben wurden. Mit diesen „Grenzverschiebungen“ bzw. „Entgrenzungen“ von Schule (Kolbe & Reh,

2009) ist im Ganzttag allerdings nicht nur die Mittagsmahlzeit angesprochen, sondern z. B. auch Betreuungsangebote am Nachmittag.

Die schulische Mittagsmahlzeit scheint also Möglichkeiten von Ernährungsbildung und möglicherweise auch weiterer Bildungsbereiche zu eröffnen, die sich weder formal noch ausschließlich informell vollziehen; die „Grenzen“ zwischen schulischer formaler und informeller Bildung verschwimmen im Kontext der schulischen Mahlzeit (Kolbe & Reh, 2009). Diese ‚Verschwommenheit‘ zeigt sich ebenso hinsichtlich des heterogen qualifizierten Personals. Sie hat auch nicht nur mit dem Grad der Formalisierung zu tun, wie die oben zitierte Definition nahelegt (Thalhammer & Schmidt-Hertha, 2018). Während ‚fachlicher Unterricht‘ durch spezifische Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lernenden und anderen Lernenden, Räume und Materialien im Rahmen einer formalen Bildung konstituiert wird (Reh, 2018), sind für die ‚Pause‘ im Bereich der informellen Bildung üblicherweise andere Interaktionen, Räumlichkeiten und Materialien kennzeichnend. Wird nun die Schulverpflegung mit ernährungsbildenden Absichten verbunden, werden mit diesen Absichten zumindest teilweise fachspezifische Interaktionen verknüpft, die weder den ‚Unterricht‘ noch eine ‚Pause‘ kennzeichnen. Damit greift die Zuteilung zu ‚formaler Bildung‘ oder ‚informeller Bildung‘ nicht mehr schlüssig. In erziehungswissenschaftlicher Forschung und in anderen wissenschaftlichen Disziplinen wird in solchen Fällen auch von ‚hybriden Räumen‘, d. h. von Mischräumen, gesprochen. Hybride Räume sind dann festzustellen, wenn verbreitete binäre (oder auch tertiäre) begriffliche Zuordnungen wie etwa zu ‚formaler‘ vs. ‚informeller‘ Bildung oder zu ‚Theorie‘ vs. ‚Praxis‘ nicht mehr zutreffend sind (Zeichner, 2010, S. 92). Die schulische Mahlzeit wäre nach diesem Verständnis im hybriden Raum zwischen formaler und informeller Ernährungsbildung, zwischen Unterricht und Pause, zu verorten. Zugleich wäre sie als hybrider *fachspezifischer*, d. h. ernährungsbezogener Bildungs-ort zu bezeichnen. Folglich stellt sich die Frage, inwieweit die Schulverpflegung bzw. die schulische Mahlzeit dann auch als Forschungs- und Entwicklungsfeld der wissenschaftlichen Fachdidaktik ‚Unterricht für Lebensführung‘ anzusehen sei.

3 Fachdidaktik als wissenschaftlicher Zugang zur Schulverpflegung

Die theoretische Fundierung der Fachdidaktiken als Wissenschaften und ihre Abgrenzung gegenüber Erziehungswissenschaft, Psychologie und Fachwissenschaften war und ist Gegenstand zahlreicher erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschungen (Koch-Priewe et al., 2019; Reiss & Ufer, 2018; Tenorth & Terhart, 2004; Terhart, 2013). Der vorliegende Beitrag verzichtet hier auf eine ausführliche Darstellung und bezieht sich zunächst auf das Verständnis von Reiss und Ufer (2018):

| Schulverpflegung aus fachdidaktischer Sicht

Es geht in den Fachdidaktiken vorwiegend um Bildung bzw. das Lernen und Lehren in Institutionen, hauptsächlich sogar in der Schule oder in einem schulischen Umfeld. Die fachdidaktische Forschung zielt ganz besonders (wenn auch nicht ausschließlich) auf die Verbesserung des Unterrichts in einem Fach oder einer Domäne ab.“ (Reiss & Ufer, 2018, S. 250)

Für die folgenden Ausführungen sind vor allem diejenigen Formulierungen innerhalb des Zitats von Interesse, die darauf hinweisen, dass Fachdidaktiken sich nicht ausschließlich auf die Schule beziehen und sich nicht nur mit dem dortigen fachspezifischen Unterricht befassen. Auch die von Tenorth und Terhart (2004) entwickelten Forschungs- und Entwicklungsfelder für die Fachdidaktiken (ebd. S. 11) gehen über Schule und Unterricht hinaus, indem sie unter anderem auch Schule als Organisation nennen und dazu ausführen, dass „die Fachdidaktiken Schule als spezifische Lernumgebung sehen und gestalten“ müssten (ebd., S. 12). Mit diesen Bestimmungen überschreiten die Autoren die verbreitete Sichtweise der Fachdidaktik als Wissenschaft von der Mikroebene des Fachunterrichts sowie als Wissenschaft von der Makroebene der Fachcurricula und rücken die *Mesoebene* der Schule ebenfalls in den fachdidaktischen Blick. Für die Fachdidaktik Ernährungsbildung kann dies bedeuten, dass sie sich mit dem Bildungsort Schulverpflegung befasst, um gerade hier fachspezifische Bildungsmöglichkeiten zu erforschen und zu entwickeln.

4 Schulverpflegung aus fachdidaktischer Sicht

Im Vorstehenden wurde die Schulverpflegung als hybrider fachspezifischer Bildungsort für eine ernährungsbezogene und esskulturelle Bildung charakterisiert. Internationale und nationale Forschungsergebnisse zeigen hinsichtlich bildender Absichten der Schulverpflegung derzeit allerdings ein ambivalentes Bild. In ihrem Forschungsüberblick weisen Andersen und Kolleginnen darauf hin (Andersen et al., 2017), dass die schulische Mahlzeit aus Sicht von Akteuren bzw. aus Sicht von Forschenden nicht selten durch Fragen der Disziplin und der Einhaltung von Regeln dominiert werde. Nur in wenigen Studien sei eine „dialogue position“ bzw. ein „democratic approach“ auf Seiten einzelner Akteurgruppen oder Akteure erkennbar, welche demokratiebildende und partizipative Absichten umfassten (Forero et al., 2009; Persson Osowski et al., 2013). Im Ganzen überwiege in der Schulverpflegung ein autoritär-instrumenteller Zugang, der sich auf reibungslose Abläufe ausrichte, die mittels genauer Regeln zu steuern seien.

To sum up, then, although a democratic approach to food education has been identified in empirical research (the dialogue position), the general focus is on regulation and the maintenance of order. Given this we define the actual approach to school meals as *authoritarian-instrumental*. (Andersen et al., 2017, S. 614, Hervorh. i. Org.)

In eine ähnliche Richtung verweisen deutsche ethnografische Befunde zu Forschungen an hessischen Ganztagschulen (Rose & Seehaus, 2017). In diesen und anderen deutschen Studien wird zwischen einem „familienähnlichen“ und dem „kantinenähnlichen“ Setting für schulische Mahlzeiten unterschieden, wobei Schütz (2015) in ihren ebenfalls ethnografischen Forschungen dem kantinenähnlichen Setting vermehrt Freiräume für Heranwachsende zuschreibt und Peer-Praktiken als gemeinschaftsstiftende Elemente thematisiert (Schütz, 2015). Sollten allerdings tatsächlich autoritär-instrumentelle Strategien in den Interaktionen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden während der schulischen Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen dominieren, würde dies einem demokratischen und zugleich genuss- und verantwortungsorientierten Verständnis von Ernährungsbildung widersprechen, wie es die Fachgruppe Ernährung in der Deutschen Gesellschaft für Ernährung formuliert hat:

Ernährungsbildung zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln und zu gestalten. Sie ist immer auch Esskultur-bildung, beinhaltet ästhetisch-kulturelle sowie kulinarische Bildungselemente und trägt zur Entwicklung der Kultur des Zusammenlebens bei. (Bartsch et al., 2013, S. M85).

Mit diesem Verständnis ist bereits angedeutet, in welcher Richtung die Fachdidaktik „Unterricht für Lebensführung“ zur Erforschung und Entwicklung des Bildungsorts Schulverpflegung beitragen könnte. Im Folgenden sollen hierfür einzelne Aspekte skizziert werden, ohne dass Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

4.1 Fachdidaktische Erkenntnisse, die für den Bildungsort Schulverpflegung ergiebig sein könnten

Eines der derzeit wesentlichen fachdidaktischen Konzepte für die Ernährungs- und Verbraucherbildung im deutschsprachigen Raum ist im Rahmen des Projekts REVIS (Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen, (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005) entwickelt worden. Ursprünglich für die formale Bildung konzipiert, kann das Konzept auch grundsätzliche Anregungen für die Schulverpflegung bieten. Hierzu zählt beispielweise, „dass der konstruktive Umgang mit Heterogenität, Interkulturalität sowie die Reflexion und Gestaltung der Genderperspektive konstituierend“ für die Ausgestaltung von Lehr-Lernarrangements sein sollten (Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung, 2005, S. 31). Angesichts der Zielgruppen von Schulverpflegung und den sehr unterschiedlichen gesundheitlichen Voraussetzungen, Präferenzen und soziokulturellen Hintergründen der Kinder und Jugendlichen leuchtet der Stellenwert dieser Aspekte ein (Conrad Zschaber et al., 2018). Darüber hinaus finden sich unter den Bildungszielen von REVIS auch Formulierungen, die nicht nur im Unterricht, sondern ebenfalls am hybriden Bildungsort Schulverpflegung anzustreben wären; so etwa das Bildungsziel 9 „Schülerinnen und Schüler entwickeln einen nachhaltigen Lebensstil“ (Fachgruppe Ernährung und Ver-

| Schulverpflegung aus fachdidaktischer Sicht

braucherbildung, 2005, S. 22). Vor dem Hintergrund, dass Ernährungs- und Verbraucherbildung im Rahmen von REVIS darauf ausgerichtet ist, Heranwachsende als (künftige) Bürgerinnen und Bürger zur aktiven Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen zu Ernährung und Konsum zu befähigen, kann die Schulverpflegung außerdem einen wichtigen Beitrag zur Förderung von „citizenship“ leisten (Schlegel-Matthies, 2004); etwa dann, wenn Schülerinnen und Schüler gezielt an diesbezüglichen Entscheidungsprozessen an ihrer Schule beteiligt werden (Janhonen et al., 2016).

Darüber hinaus bieten fachdidaktische Forschungen mit Blick auf die Qualifizierung des Personals Perspektiven für die Schulverpflegung. So zeigen etwa zwei schwedische Studien zum Unterricht in „Home Economics“, dass nicht-qualifiziertes bzw. fachfremdes Lehrpersonal im Unterricht eher beabsichtigte, den Lernenden ganz bestimmte Normen hinsichtlich eines ‚richtigen‘ Konsums zu vermitteln („indoctrination“), als qualifiziertes Lehrpersonal dies intendierte (Håkansson, 2015, 2016). Die angesprochenen normativen Engführungen würden einem fachdidaktischen Verständnis von Ernährungs- und Esskulturbildung offensichtlich widersprechen (s. o.). Die Befunde aus Schweden weisen hinsichtlich der Schulverpflegung auf die im Sinne einer *Bildung* nicht vorgesehene Möglichkeit hin, dass nicht oder kaum qualifiziertes Personal während der Mahlzeiten tendenziell stärker versuchen könnte, normierend-moralisierend auf die Schülerinnen und Schüler einzuwirken als qualifiziertes Personal.

Diese Vermutung wird unterstützt durch eine qualitative Fallstudie zur Schulverpflegung, die u. a. Interviews mit Angehörigen verschiedener Akteursgruppen umfasste, welche sich im Rahmen von schulischen Mittagmahlzeiten engagierten, darunter auch Lehrpersonen. Dort deutete sich an, dass letztere das Mittagessen sinngemäß als hybriden Bildungsort außerhalb des Unterrichts und innerhalb der Schule anerkannten. Als Lehrpersonen billigten sie den Heranwachsenden während der schulischen Mahlzeit die Freiräume zu, die eine Pause kennzeichnen und respektierten zugleich die Rollendistanz, die zwischen ihnen als ‚Lehrpersonen‘ und den Heranwachsenden als ‚Schülerinnen und Schülern‘ an der Institution Schule strukturell vorliegt (Bender & Hertrampf, 2014; Hericks et al., 2019; Kratz et al., 2020).

Lehrpersonen, die im Rahmen von Professionalisierungsprozessen auf den Bildungsort Schule vorbereitet werden bzw. sich daran weiterentwickeln, zeigen sich sehr unterschiedlich qualifiziert für eine Ernährungs- und Esskulturbildung. Jedoch bringt das andere Betreuungspersonal, das während des schulischen Mittagessens (auch) zum Einsatz kommt, noch deutlich unterschiedlichere Qualifikationen und Erfahrungen hinsichtlich der Mahlzeiten an der Institution Schule mit. Studien zur Schulverpflegung aus Großbritannien sprechen mit Blick auf die Interaktionen zwischen Betreuungspersonal (keine Lehrpersonen) und Heranwachsenden von „doing family“ und bringen damit zum Ausdruck, dass familienähnliche Interaktionen zu rekonstruieren waren (Punch et al., 2016, S. 20). Nach Moore, Tapper und Murphy

(2010) und ebenso nach Pike (2010) berief sich das bei den Mahlzeiten an englischen Primarschulen überwiegend weibliche Betreuungspersonal bezüglich des eigenen Handelns nicht selten auf die individuellen Erfahrungen als Mütter (Moore et al., 2010; Pike, 2010). Die betreffenden Personen verstanden demnach zu wenig, dass sie sich *nicht* am informellen Bildungsort einer Familienmahlzeit befanden, sondern an der Institution Schule, in einer (annähernd) beruflichen Rolle und in der Interaktion mit Heranwachsenden, zu denen keine Verwandtschaftsverhältnisse vorlagen. Angesichts der hohen Bedeutung der gemeinsamen Mahlzeit im familiären Alltag kann dies nachvollziehbar sein (Schlegel-Matthies, 2011). Aus Sicht einer ernährungsbezogenen Bildung jedoch wäre anzustreben, dass Schulen spezifisch schulische Esskulturen entwickeln (Bender, 2011; Simshäuser, 2005, 2011), die durch bildende Interaktionen zwischen Rollenträgenden (Personal – Schülerinnen und Schüler) konstituiert und dem schulischen Umfeld gerecht werden. Hierbei könnte auch helfen, Verbindungen zur formalen Bildung aufzubauen.

4.2 Fachbezogene Verbindungen zur formalen Bildung

Schulverpflegung bietet einen hybriden Ort für ernährungsbezogene und esskulturelle Bildung, wobei hier noch Entwicklungsbedarf besteht. Angesichts dessen liegt nahe, einen weiteren Bildungsort einzubeziehen, der traditionell klarer definiert ist: der Unterricht. Vorbereitende, begleitende und nachbereitende Aktivitäten zu Entwicklungsschritten bzw. zu Veränderungen in der Schulverpflegung könnten im Unterricht verschiedener Fächer durchgeführt werden. So ist denkbar, nicht nur die Fächer mit der Schulverpflegung zu verbinden, die maßgeblich dafür zuständig sind, Ernährungs- und Esskulturbildung kompetenzorientiert aufzubauen, sondern auch Fächer, die sich den Leitlinien der Gesundheits- und Verbraucherbildung sowie einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung widmen (Bartsch & Häußler, 2018). Im Rahmen des Forums „Partizipation von Schüler_innen im Kontext Essen in der Schule“ auf der Tagung des Fachverbands „Haushalt in Bildung und Forschung e.V.“ nannten Teilnehmerinnen beispielsweise den Unterricht in Wirtschaftslehre, Gemeinschaftskunde und die Berufswahlorientierung als Orte einer formalen Bildung, in deren Rahmen mit Hilfe der Schulverpflegung gezielt Kompetenzen aufgebaut werden können: So z. B. durch die Übernahme von einzelnen Bereichen der Schulverpflegung oder die Übernahme einzelner Mahlzeiten mit den hierfür notwendigen ökonomischen Planungen im Sinne einer ökonomischen Bildung, die Teilnahme an partizipativen Gremien der Schule, die über Aspekte der Schulverpflegung entscheiden (Winkler & Deumert, 2007), im Sinne einer politischen Bildung oder die Durchführung von Tätigkeiten zur Herstellung der Mahlzeit unter den Bedingungen einer Großküche im Sinne der Berufswahlorientierung. Auf diese Weisen wären Kohärenzen und Synergien zwischen Unterricht und Schulverpflegung anzustreben und für Schülerinnen und Schüler wäre letztere auch deutlicher als *Bildungsort* erkennbar.

5 Zusammenfassung und Perspektiven

Im vorliegenden Beitrag wurde die Schulverpflegung als hybrider Bildungsort ‚zwischen‘ formaler und informeller Bildung dargelegt, der Chancen für eine ernährungsbezogene Bildung sowie weitere Bildungsbereiche bietet. Fachdidaktische Forschung und Entwicklung kann diese Chancen aufgreifen. Vorhandene Forschungsergebnisse zur Schulverpflegung weisen vor allem auf die Bedeutung hin, welche das betreuende Personal bzw. die Interaktionen zwischen Personal und Heranwachsenden im Rahmen der schulischen Mittagsmahlzeit innehat bzw. innehaben. Um die Ernährungsbildung der Heranwachsenden im Kontext schulischer Mahlzeiten zu fördern, ist u. a. erforderlich, dass das betreuende Personal (gegebenenfalls auch die Lehrpersonen) so qualifiziert ist, dass es bildende Interaktionen gestalten kann; d. h. Interaktionen, welche die Heranwachsenden in ihrer Auseinandersetzung mit Ernährung und Esskultur (und anderen Bereichen) unterstützen und ihnen dabei Freiräume zu Selbsttätigkeit und Partizipation bieten. Zudem ist erforderlich, das Betreuungspersonal und gegebenenfalls auch Lehrpersonen zu qualifizieren, so dass diese in der Lage sind, schulische Esskulturen, jenseits der jeweiligen familiären Erfahrungen, zu entwickeln. Nicht zuletzt, und hier sind alle schulischen Akteure gefragt, wäre sinnvoll, die Bildungsorte Schulverpflegung und Unterricht gezielt miteinander zu verbinden.

Literatur

- Andersen, S. S., Baarts, C. & Holm, L. (2017). Contrasting Approaches to Food Education and School Meals. *Food, Culture & Society*, 20 (4), 609-629. <https://doi.org/10.1080/15528014.2017.1357948>
- Bartsch, S. & Häußler, A. (2018). Verbraucherbildung ist mehr als Unterricht: Konsumkompetenzen in Unterricht und im Setting Schule. *Schulverwaltung: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. Baden-Württemberg*, 27(3), 82-85.
- Bender, U. (2009). Fachdidaktik, Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung – eine aussichtsreiche Dreiecksbeziehung für den haushaltsbezogenen Unterricht. *Haushalt und Bildung*, 86(4), 18-25.
- Bender, U. (2011). Mittagsmahlzeit an Ganztagschulen – schulische Esskultur entwickeln. In U. Rother & S. Appel (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule: Bd. 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 87-93). Woodhead.
- Bender, U. & Hertrampf, A. (2014). Fachbezogene moralische Überzeugungen von Lehrpersonen in der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB). *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(4), 3-15. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i4.17329>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ. (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger*

- Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* BMFSFJ.
- Conrad Zschaber, C., Jost, E., Weidmann, C., Bender, U. & Rytz, T. (2018). *Leitfaden zu den Checklisten für Leitende und Mitarbeitende von Tagesstrukturen/Tagesschulen und betreuten Mittagstischen: Mittagessen in Tagesstrukturen/Tagesschulen für Kinder und Jugendliche. genussvoll, ausgewogen, nachhaltig und entspannt.* radix. <https://www.radix.ch/Gesunde-Schulen/Tagesstrukturen/Mittagstische/PL106/>
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung. (2018). *DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung* (4. Aufl., 3. korr. Nachdruck). DGE. <https://www.dge.de/gv/dge-qualitaetsstandards/>
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE), Fachgruppe Ernährung, Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oeppling, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *ErnährungsUmschau*, 60(2), M84-M94.
- Fachgruppe Ernährung und Verbraucherbildung. (2005). *Schlussbericht: REVIS Modellprojekt. 2003-2005.* Universität Paderborn. http://www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf
- Forero, O., Ellis, K., Metcalfe, A. & Brown, R. (2009). Institutional Dining Rooms: Food Ideologies and the Making of a Person. In P. Jackson (Hrsg.), *Palgrave Macmillan studies in family and intimate life. Changing families, changing food* (S. 226-245). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230244795_13
- Fritzsche, B., Idel, T.-S., Reh, S., Labede, J., Altmann, S., Breuer, A., Klais, S., Lahr, E. & Surmann, A. (2009). Legitimation des Ganztags an Grundschulen – Familiarisierung und schulisches Lernen zwischen Unterricht und Freizeit. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 83-101). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_5
- Håkansson, A. (2015). Indoctrination or education? Intention of unqualified teachers to transfer consumption norms in home economics teaching. *International Journal of Consumer Studies*, 39 (6), 682-691. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12180>
- Håkansson, A. (2016). Intentions of formally qualified and unqualified teachers to transfer norms and values in home economics teaching. *International Journal of Consumer Studies*, 40 (3), 268-275. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12251>
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2019). Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Harring, C.

- Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 597-607). Waxmann.
- Idel, T.-S., Reh, S. & Fritzsche, B. (2009). Freizeit – Zum Verhältnis von Schule, Leben und Lernen. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 179-193). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_11
- Janhonen, K. H., Mäkelä, J. & Palojoki, P. (2016). Adolescents' school lunch practices as an educational resource. *Health Education*, 116(3), 292-309. <https://doi.org/10.1108/HE-10-2014-0090>
- Jansen, C., Buyken, A., Depa, J. & Kroke, A. (2020). Ernährung in der Schule: Zwischen administrativen Zuständigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen. *ErnährungsUmschau International*, 67(1), 18-25.
- Koch-Priewe, B., Köker, A. & Störtländer, J. C. (2019). Fachunterricht und Fachdidaktik. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 418-426). Waxmann.
- Kolbe, F.-U. & Reh, S. (2009). Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 223-243). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kratz, F., Linster, S., Prinz, L., Zwigart, J. & Bender, U. (2020). Deutungen zur Rolle von Lehrkräften bei der Begleitung der schulischen Mittagsmahlzeit auf der Sekundarstufe I. *ErnährungsUmschau*, 67 (in press), angenommenes Manuskript.
- Methfessel, B. (2005). *Fachwissenschaftliche Konzeption: Soziokulturelle Grundlagen der Ernährungsbildung: Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung* [Band 7]. Universität Paderborn. http://www.evb-online.de/wissenschaft_ernaehrung.php
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (2010). Gebundene und offene Ganztagschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote in Primarbereich und Sekundarstufe I. 12-63 Nr.2. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010 (ABl. NRW. 01/11 S. 38, berichtigt 02/11 S. 85). *Amtsblatt NRW, o.Jg.* (1), S. 38. <https://bass.schul-welt.de/Chrono2>
- Moore, S. N., Tapper, K. & Murphy, S. (2010). Feeding strategies used by primary school meal staff and their impact on children's eating. *Journal of human nutrition and dietetics : the official journal of the British Dietetic Association*, 23(1), 78-84. <https://doi.org/10.1111/j.1365-277X.2009.01009.x>

- Niedersächsisches Kultusministerium. (2014). *Die Arbeit in der Ganztagschule: RdErl. d. MK v. 1.8.2014 – 34-81005 – VORIS 22410. SVBl 8/2014, S. 386-401.*
https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/ganztagschulen/aktuelle_informationen_zur_ganztagschule/
- Oostindjer, M., Aschemann-Witzel, J., Wang, Q., Skuland, S. E., Egelanddal, B., Amdam, G. V., Schjøll, A., Pachucki, M. C., Rozin, P., Stein, J., Lengard Almlil, V. & van Kleef, E. (2017). Are school meals a viable and sustainable tool to improve the healthiness and sustainability of children's diet and food consumption? A cross-national comparative perspective. *Critical reviews in food science and nutrition*, 57(18), 3942-3958.
<https://doi.org/10.1080/10408398.2016.1197180>
- Persson Osowski, C. (2012). *The Swedish School Meal as a Public Meal Collective Thinking, Actions and Meal Patterns: Dissertation.*
<http://swepub.kb.se/bib/swepub:oai:DiVA.org:uu-178161?tab2=abs&language=en>
- Persson Osowski, C., Göranson, H. & Fjellström, C. (2013). Teachers' interaction with children in the school meal situation: the example of pedagogic meals in Sweden. *Journal of nutrition education and behavior*, 45 (5), 420-427.
<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.02.008>
- Pike, J. (2010). 'I don't have to listen to you! You're just a dinner lady!': power and resistance at lunchtimes in primary schools. *Children's Geographies*, 8(3), 275-287. <https://doi.org/10.1080/14733285.2010.494867>
- Punch, S., Emond, R., McIntosh, I. & Lightowler, C. (2016). Children, Food and Care Research. In V. Täubig (Hrsg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag* (S. 16-30). Beltz Juventa.
- Rauschenbach, T., Mack, W., Leu, H. R., Lingenauber, S., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Bildungsreform. BMBF.*
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale: Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 61-70.
- Reiss, K. & Ufer, S. (2018). Fachdidaktik und Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 249-267). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_9
- Rose, L. (2012). Essen in der Schule. *Soziale Passagen*, 4(2), 231-246.
<https://doi.org/10.1007/s12592-012-0111-5>
- Rose, L. & Seehaus, R. (2017). Was passiert beim Schulessen? Befunde einer ethnografischen Studie. In S. Wittkowske, M. Polster & M. Klatte (Hrsg.), *Essen*

| Schulverpflegung aus fachdidaktischer Sicht

- und Ernährung: Herausforderungen für Schule und Bildung (S. 47–60). Julius Klinkhardt.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-) Moderne*. Klinkhardt-Forschung: Band 36. Julius Klinkhardt.
http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781553606
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen*. Universität Paderborn. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung. <https://sug.uni-paderborn.de/ekg/fd/publikationen/>
- Schlegel-Matthies, K. (2011). Mahlzeit im Wandel – die Entideologisierung einer Institution. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten: Alte Last oder neue Lust?* (S. 27-38). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92886-9_3
- Schütz, A. (2015). *Schulkultur und Tischgemeinschaft: Eine Studie zur sozialen Situation des Mittagessens an Ganztagschulen*. Springer VS.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-09381-5>
- Simshäuser, U. (2005). *Appetit auf Schule – Leitlinien für eine Ernährungswende im Schulalltag*. IÖW.
- Simshäuser, U. (2011). Gesund? Nachhaltig? Integriert? Was soll, was kann Schulverpflegung leisten? Interview mit U. Simshäuser. In G. Schönberger & B. Methfessel (Hrsg.), *Mahlzeiten: Alte Last oder neue Lust?* (S. 141-149). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tenorth, H.-E. & Terhart, E. (2004). Fachdidaktiken. In Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe* (S. 10-14).
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf
- Terhart, E. (2013). Fachdidaktik aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: Probleme, Bedingungen, Perspektiven. In E. Terhart (Hrsg.), *Waxmann-Studium. Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* (S. 148-166). Waxmann.
- Thalhammer, V. & Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildungsforschung zum informellen Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 249-267). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_41
- Winkler, G. & Deumert, R. (2007). Schulverpflegung: Was macht sie langfristig attraktiv? *Ernährung – Wissenschaft und Praxis*, 1 (7), 307-313.
<https://doi.org/10.1007/s12082-007-0068-5>
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Jour-*

nal of Teacher Education, 61(1-2), 89-99.

<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In B. Reinert & J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb*. (S. 29-121). Rowohlt.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ute Bender

Pädagogische Hochschule Freiburg

Institut für Alltagskultur, Bewegung und Gesundheit, Fachrichtung Ernährung & Konsum

Kunzenweg 21

D-79117 Freiburg

E-Mail: ute.bender@ph-freiburg.de

Internet: <https://www.ph-freiburg.de/institut-fuer-alltagskultur-bewegung-und-gesundheit/fachrichtungen/ernaehrung-konsum.html>

Anja Kroke

Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Handlungsbedarfe und Handlungsoptionen im Kontext von Ernährung in der Schule

Chronische Erkrankungen sowie ein hohes Lebenszeitrisiko für ernährungsmitbedingte chronische Erkrankungen stellen aktuelle Herausforderungen im Public Health (Nutrition) Bereich im Kontext der Kindergesundheit dar. Der Schule als Setting für Gesundheitsförderung & Prävention kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Ein Blick auf aktuelle Daten zeigt Handlungsbedarfe und Handlungspotentiale auf.

Schlüsselwörter: Kinder, Gesundheit, Ernährung, Public Health Nutrition, Handlungsbedarfe

Nutrition and health situation of children and adolescents in Germany: Need for and options for action in the context of nutrition at school

Chronic diseases and a high lifetime risk of diet-related chronic diseases are current challenges in the public health (nutrition) sector in the context of child health. The school as a setting for health promotion and prevention plays a key role. A look at current data reveals needs for action and potentials for action.

Keywords: children, health, nutrition, public health nutrition, need for action

1 Allgemeines zur Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Der allgemeine Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist charakterisiert durch eine historisch niedrige Säuglings- und Kindersterblichkeit und durch eine gesunkene Prävalenz von „Kindererkrankungen“, insbesondere im Bereich der Infektionserkrankungen (Kuntz, 2018). Verbesserte Hygiene, ausreichende Ernährung und umfangreiche Impfangebote haben dies ermöglicht. Hingegen ist im Bereich der chronischen Erkrankungen bzw. Gesundheitsbeeinträchtigungen ein Anstieg zu verzeichnen, vor allem bezüglich psychischer Probleme und Entwicklungsstörungen (Kuntz, 2018). Bei diesen Gesundheitsbeeinträchtigungen ist ein großer Einfluss der sozialen Stellung auf die Gesundheit festzustellen.

Chronische Erkrankungen, insbesondere auch ernährungsmitbedingte, sind von Bedeutung, wenn zukünftige Krankheitslasten in den Blick genommen werden.

Tabelle 1 stellt die jeweils fünf häufigsten Ursachen für vorzeitigen Tod, körperliche Einschränkungen sowie die wichtigsten Risikofaktoren für Gesundheitseinbußen dar.

Tab. 1: Die 5 bedeutsamsten Ursachen von vorzeitigem Tod, körperlichen Einschränkungen sowie die häufigsten gesundheitsbeeinträchtigenden Risikofaktoren in Deutschland (Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME), 2020)

Rank	Vorzeitiger Tod	Einschränkungen	Risikofaktoren
1	Ischämische Herzerkrankungen*	Rückenschmerzen	Rauchen
2	Lungenkrebs	Kopfschmerzen	Hoher Blutdruck*
3	Schlaganfall*	Nackenschmerzen	Ernährung
4	Alzheimer	Depressionen	Hohe Blutzuckerwerte*
5	Chronische Lungen-Erkrankungen	Stürze	Hoher BMI*

* Die mit Sternchen versehenen Ursachen weisen einen Bezug zur Ernährung auf

Eine weitere interessante Perspektive auf die Gesundheit beeinflussende Faktoren ergibt sich, wenn Anteile von Erkrankungen in einer Bevölkerung berechnet werden, die auf verhaltensbedingte Risikofaktoren wie ungünstige Ernährung zurückzuführen sind. So haben aktuelle Schätzungen ergeben, dass die Krankheitslast, die durch ungünstige Ernährungsweisen entsteht, bei Erkrankungen wie der koronaren Herzerkrankung beträchtlich sein kann. Dabei lassen sich sogar die jeweiligen Beiträge einzelner Ernährungsfaktoren quantifizieren (Schwingshackl et al., 2019).

Obwohl die koronare Herzerkrankung, sowie andere kardiovaskuläre Erkrankungen eher Erkrankungen des mittleren und höheren Lebensalters sind, weisen bereits Kinder und Jugendliche Risikofaktoren für diese Erkrankungen auf. Tabelle 2 zeigt auf Basis von KiGGS-Daten (Studie zur Gesundheit von Kindern- und Jugendlichen in Deutschland) das Vorkommen solcher Risikofaktoren und deren Häufung bei 14- bis 17-Jährigen auf.

| Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern

Tab. 2: Kardiovaskuläre Risikofaktoren bei 14- bis 17-jährigen Mädchen und Jungen (KiGGS-Basiserhebung, 2003-2006) (Neuhauser et al., 2009)

Risikofaktoren (%)	Mädchen (%)	Jungen (%)
Rauchen	33	32
Fettstoffwechselstörung	36	22
Übergewicht (Incl. Adipositas)	26	24
Anzahl Risikofaktoren		
0	35	43
1	39	37
2	20	18
3	5	3

Zur Beschreibung des allgemeinen Gesundheitszustands von Kindern und Jugendlichen können auch subjektive Einschätzungen, beispielsweise der Eltern, herangezogen werden. Demnach schätzen 57% der Eltern den Gesundheitszustand ihres Kindes als sehr gut, 39% als gut und 4% als mittelmäßig, schlecht oder sehr schlecht ein (Kuntz, 2018). Bei diesen Einschätzungen zur subjektiven Gesundheit zeigen sich deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status, wobei die gesundheitlichen Einschätzungen bei denen mit hohem sozioökonomischen Status positiver ausfielen.

2 Ausgewählte Daten zur Ernährungssituation

Die Ernährungssituation von Kindern ist ausgehend von den Empfehlungen geprägt von einem

- zu geringen Konsum pflanzlicher Lebensmittel v.a. Gemüse und Obst;
- zu hohen Konsum von Fleisch, Fleischwaren und Wurst;
- zu hohem Verzehr von Süßwaren, Knabberartikeln, Cerealienpezialitäten und Limonaden (Mensink, 2007).

Bezüglich des Getränkekonsums konnte festgestellt werden, dass 50% der Kinder zu wenig trinken, Jugendliche hingegen ausreichend Getränke konsumieren, jedoch diese bis zu 25% aus zuckergesüßten Getränken stammen (Mensink, 2007). Beim Blick auf das Erreichen bzw. Überschreiten von Ernährungsempfehlungen zeigte sich Folgendes: Lediglich ca. 12% der Kinder und Jugendlichen erreichen die tägliche Zufuhrempfehlung für Gemüse, hingegen überschreiten 73% Zufuhrempfehlung

Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern |

lung für Fleisch- und Wurstwaren und 86% die für Süßwaren (Robert Koch-Institut (rki), 2008; siehe Abbildung 1). Diese Daten beruhen auf Selbstangaben der Eltern. Werden diese etwas älteren Befunde aktuelleren Daten gegenübergestellt (KIGGS Studie, 2 Erhebungswelle), so lassen sich folgende Beobachtungen ableiten (Krug et al., 2018):

- Verzehr zuckerhaltiger Getränke
 - Mittelwerte um etwa 1/4 gesunken
- Wasserkonsum
 - je nach Alter und Geschlecht Anstieg um 50 % bis 90 %
- Verzehr Süßwaren
 - Gesunkener Verzehr zwischen 20 % und 30 % je nach Geschlecht und Altersgruppe
- Obst
 - Mädchen und Jungen im Alter von 3 bis 10 Jahre: signifikanter Anstieg
 - 11- bis 17-jährige Mädchen und Jungen: kaum Veränderung
- Gemüse
 - 3- bis 10-jährige Mädchen und Jungen: signifikanter Anstieg
 - 11- bis 17-jährige Mädchen und Jungen: signifikanter Rückgang

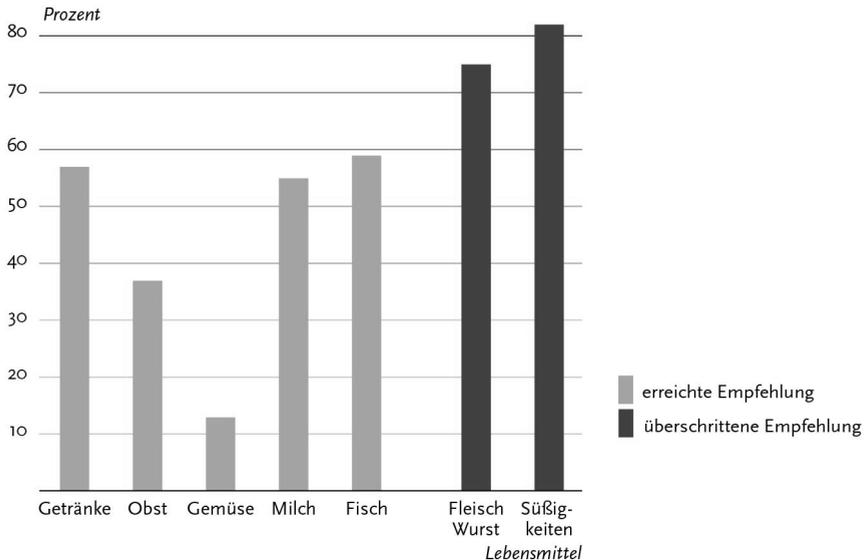


Abb. 1: Erreichen bzw. Überschreiten von Ernährungsempfehlungen (rki, 2008, S. 92)

Die Versorgung mit bzw. die Zufuhr von Nährstoffen stellt einen weiteren Aspekt dar, wenn es darum geht, die Ernährungssituation von Kindern und Jugendlichen

Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern

zu beschreiben. Abbildung 2 gibt die diesbezüglichen Befunde der KiGGS-Studie für 12- bis 17-jährige Mädchen und Jungen wieder. Während sich bei fast allen untersuchten Nährstoffen keine zu niedrige Zufuhr zeigte, waren bei den Nährstoffen Jod und Vitamin D zu geringe Zufuhren zu beobachten. Deutschland war lange von der WHO als Jodmangelgebiet klassifiziert, und auch derzeit wird die Versorgung als kritisch angesehen. Dies zeigen auch aktuelle Jodausscheidungsdaten, die im Rahmen der KiGGS-Studie ausgewertet und auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin 2019 vorgestellt wurden, und auf einen alimentären Jodmangel verweisen (Fessler, 2019). Eine ausführliche Datenauswertung zur Jodversorgung und deren klinische Relevanz bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist derzeit im Robert Koch-Institut in Arbeit (persönliche Mitteilung Michael Thamm). Beim Vitamin D muss angemerkt werden, dass die alimentäre Zufuhr im Vergleich zu Vitamin D Bildung in der Haut weniger bedeutsam ist und sich daher hieraus kein Handlungsbedarf ableiten lässt. Allerdings deuten Daten zum mittels Blutanalyse ermittelten Vitamin D Status darauf hin, dass lediglich zwischen 30 und 40% der Kinder eine optimale Versorgung aufweisen (Hintzpeter et al., 2008). Hinsichtlich des Folats, dass in dieser Abbildung als defizitär erscheint, muss angemerkt werden, dass sich diese Einschätzung auf die alten Referenzwerte für die Nährstoffzufuhr der DGE bezieht. Im Jahr 2014 wurden die Referenzwerte für Folat gesenkt (Krawinkel et al., 2014), weshalb davon auszugehen ist, dass weniger Kinder und Jugendliche eine zu geringe Zufuhr aufweisen.

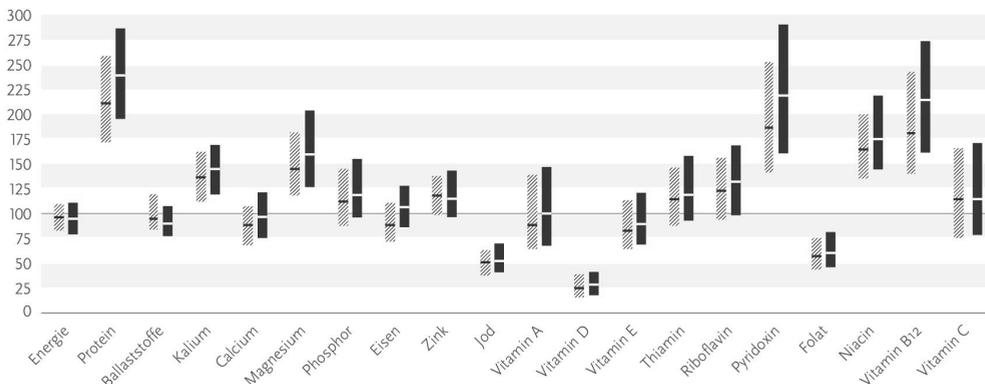


Abb. 2: Nährstoffzufuhr von 12- bis 17-jährigen Mädchen und Jungen im Vergleich zu den Nährstoffreferenzwerten der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (rki, 2015, S. 199)

Einen weiteren ernährungsbezogenen Aspekt stellen die Mahlzeitengewohnheiten dar. Hierzu sind folgende Beobachtungen aus einer Untersuchung von Frank et al. (2019) zu benennen:

- Familienmahlzeiten haben zugenommen.
- In Familien mit niedrigem Sozialstatus wird signifikant seltener gemeinsam gegessen.
- Bei Jugendlichen, die häufig mit Familienmitgliedern frühstücken ist der tägliche Verzehr zuckergesüßter Getränke signifikant niedriger.
- Kinder, die häufig mit Familienmitgliedern frühstücken haben einen signifikant höheren täglichen Obstverzehr.

Im Hinblick auf den Ort der Mahlzeiteneinnahme ist ein hoher Mittagsmahlzeitverzehr in Kindertageseinrichtungen festzustellen: 44 % der 0- bis 2-Jährigen und 97 % der 3- bis 5-Jährigen besuchen Tagesbetreuungen, wo am häufigsten (75 %) die Mittagsmahlzeit verzehrt wird (Brüggemann et al., 2019). Mittlerweile bieten 65% Schulen ein ganztägiges Betreuungsangebot, das eine Mittagsverpflegung erfordert, an. Ca. 39% der Schülerinnen und Schüler nutzen dieses Angebot (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2016).

3 Ausgewählte Daten zur ernährungsbezogenen Gesundheitssituation

Auch bei der Betrachtung der ernährungsbezogenen Gesundheit bieten sich verschiedene Aspekte an. Besonders intensiv wurde in Studien die Rolle des Frühstücks für die kognitive Leistungsfähigkeit untersucht, ebenso gesundheitliche Auswirkungen einer Frühstückseinnahme im Vergleich zu einem Frühstücksverzicht. Laut einer systematischen Übersichtsarbeit hierzu senkt regelmäßiger Frühstücksverzehr das Risiko für das metabolische Syndrom und geht mit höherer kardiorespiratorischer Fitness und weniger Adipositas einher. Unregelmäßiger Frühstücksverzehr hingegen steht demnach in Zusammenhang mit Kopfschmerzen (Lundqvist et al., 2019).

Tab. 3: Prävalenz von Übergewicht von Mädchen und Jungen gemäß Daten der KiGGS-Studie, KiGGS-Basiserhebung 2003-2006, KiGGS Welle 2 2014-2017 (Schienkiewitz, 2018)

Prävalenz	Mädchen	Jungen
- gesamt (%)	15,3	15,6
- nach sozio-ökonomischem Status (%)		
niedrig	27	24
mittel	13	14
hoch	7	9

| Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern

Eine besonders herausgehobene Rolle in diesem Kontext der ernährungsbezogenen Gesundheit spielen Übergewicht und Adipositas. Aktuelle Daten hierzu aus KiGGS Welle 2 zeigen folgendes Bild: Die Prävalenz von Übergewicht (einschließlich Adipositas) liegt bei beiden Geschlechtern bei etwa 15%, wobei ein deutlicher Unterschied zwischen den Sozialstatusgruppen erkennbar ist (Tabelle 3).

Von besonderem Interesse sind auch diesbezügliche Trenddaten. Zwischen der KiGGS-Basiserhebung (2003-2006) und KiGGS Welle 2 (2014-2017) haben sich nur geringfügige Veränderungen ergeben (siehe Abbildung 3).

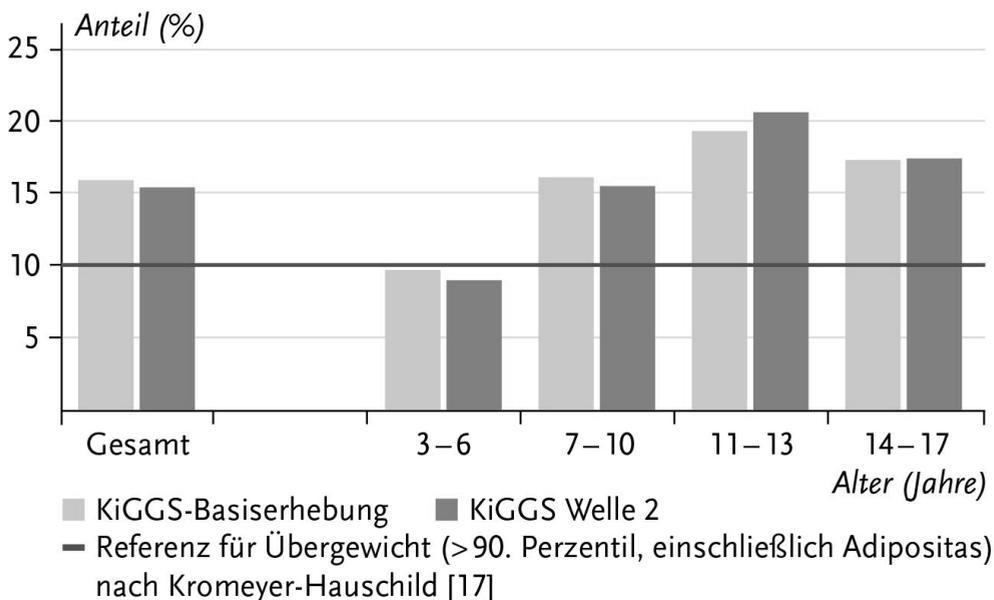


Abb. 3: Trend der Übergewichtsentwicklung gemäß KiGGS-Studie (Schienkiewitz, 2018)

Die Prävalenz von Adipositas liegt bei beiden Geschlechtern bei etwa 5-6%. Entsprechende Trenddaten (Abbildung 4) zeigen ähnlich wie beim Übergewicht nur geringfügige Veränderungen über die Zeit.

Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern |

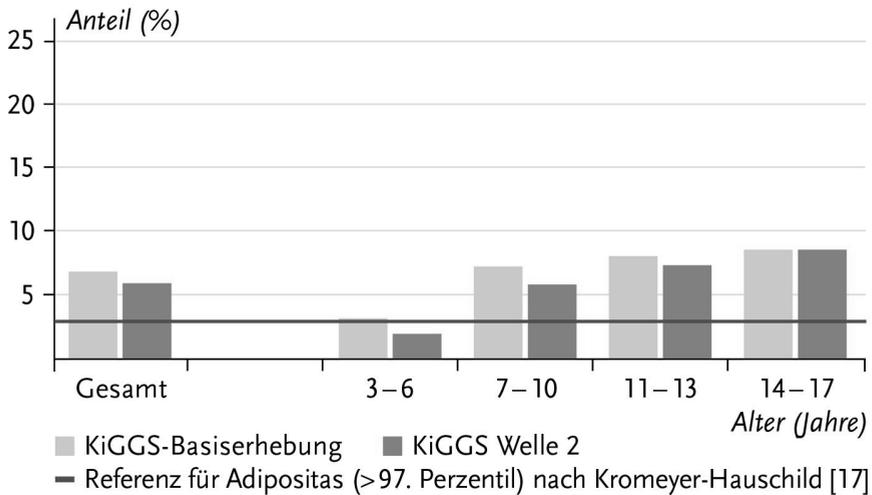


Abb. 4: Trend der Adipositasentwicklung gemäß KiGGS-Studie (Schienkiewitz, 2018)

Werden die Daten zu Übergewicht und Adipositas nach Alter und Sozialstatus stratifiziert ausgewertet, zeigt sich bei beiden Geschlechtern eine Zunahme mit dem Alter und deutlich höhere Prävalenzwerte bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (Schienkiewitz, 2018).

Neben Übergewicht und Adipositas weisen auch Blutdruckwerte von Kindern und Jugendlichen auf kardiovaskuläre Risiken hin. Diesbezügliche Daten aus der KiGGS-Studie sind in Tabelle 4 dargestellt. Lediglich knapp 50% der Untersuchten wiesen optimale Blutdruckwerte auf.

Tab. 4: Blutdruckwerte von 14- bis 17-Jährigen, KiGGS-Basiserhebung 2003-2006 (Neuhauser, 2009)

Blutdruckwerte (mmHg)		Mädchen	Jungen	Bewertung
systolisch	diastolisch	%	%	
< 120	< 80	74	49	Optimal
120-129	80-84	20	29	Normal/ Prähypertonie
130-139	85-89	5	16	Hochnormal/ Prähypertonie
≥ 140	≥ 90	1	6	Hypertonie

| Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern

Schließlich seien noch Daten zu Essstörungen präsentiert. Gemäß KiGGS-Basiserhebung (2003-2006) war unter 11- bis 17-Jährigen bei 28 % der Mädchen und 15% der Jungen ein diesbezüglicher Verdacht festgestellt worden, wobei auch hier ein deutliches soziales Gefälle vorlag (rki, 2008).

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Säuglings- und Kindersterblichkeit sowie Infektionserkrankungen haben abgenommen.
- Chronische Erkrankungen (vor allem psychische Probleme und Entwicklungsstörungen) haben zugenommen.
- Es besteht ein hohes Lebenszeitrisiko für ernährungsmitbedingte chronische Erkrankungen.
- Probleme im Ernährungsbereich bestehen vor allem bei der Lebensmittelauswahl und der Relation der Lebensmittelgruppen zueinander. Vor allem Gemüse/Obst werden zu wenig und Süßigkeiten, Softdrinks, Fleisch/Wurst zu viel verzehrt.
- Nährstoffmangelprobleme sind eher selten, mit Ausnahme der Jodversorgung.
- Es gibt Veränderungen beim Außer-Haus-Verzehr und bei Familienmahlzeiten.
- Übergewichts- und Adipositasprävalenz haben nicht weiter zugenommen und liegen derzeit bei etwa 15%.
- Hoher Blutdruck ist bereits im Jugendalter feststellbar.
- Die soziale Situation hat einen großen Einfluss auf den derzeitigen und zukünftigen Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen in Deutschland.
- Ernährungsmitbedingte chronische Erkrankungen haben erste Wurzeln im Kindes- und Jugendalter.

4 Abzuleitende Handlungsbedarfe und Handlungsoptionen

Aus diesen Punkten lassen sich die wesentlichen Handlungsbedarfe in verschiedenen Bereichen ableiten. Als solche wären konkret zu benennen:

- mittel- und langfristige ernährungsbezogene Gesundheitsaspekte;
- aktuelle gesundheitsbezogene Problemstellungen;
- spezifische Nährstoffdefizite;
- soziale und gesundheitliche Ungleichheit;
- Verhalten und Verhältnisse.

Damit stellt sich die Frage, welche Handlungsoptionen sich für das Handlungsfeld Schule aus diesen Befunden ergeben. Um den benannten gesundheitlichen Herausforderungen zu begegnen, sollte neben der Befähigung der Zielgruppe (Kinder und Jugendliche) auch die Befähigung der Betreuenden der Zielgruppe (Eltern, Lehrkräfte) in den Blick genommen werden. Dabei erscheint – auf Grund der Vielgestaltigkeit der umrissenen Probleme – ein ressortübergreifendes Denken, Planen und Handeln notwendig.

Außerdem kann aus bisherigen Erfahrungen gelernt werden: wissenschaftliche Evidenz zur Effektivität und zum Nutzen der gesundheitsförderlichen Arbeit im Handlungsfeld Schule liegt vor und sollte genutzt werden. Umfangreiche Studienergebnisse (systematische Übersichtsarbeiten, z. B. Verjans-Janssen et al., 2018; Bleich et al., 2018) zu gesundheitsbezogenen Erfolgen verhältnis- und verhaltensbezogener Maßnahmen im Setting Schule verweisen auf das Potential Gesundheitsrisiken effektiv reduzieren zu können. Daher betont die WHO immer wieder, dass die Schule ein wichtiges Setting der Gesundheitsförderung darstellt (World Health Organization (WHO), 2020). Im Zuge einer umfassenden Effektivitätsevaluation zu Schulgesundheitsinitiativen wurden als Gelingensfaktoren für eine hohe Ergebnisqualität insbesondere struktur- und prozessqualitätsrelevante Faktoren identifiziert (WHO, 2017).

Aus diesen Erfahrungen ergibt sich, dass Rahmenbedingungen zunächst verstanden werden sollten. Deren Komplexität wurde in einer aktuellen Publikation von Jansen et al. (2020) aufgezeigt. An Hand von beispielhaften Strukturmodellen aus zwei Bundesländern werden Rahmenbedingungen im Schulsystem für die Bereiche Ernährungsbildung und Verpflegung schematisch skizziert. Neben den diversen involvierten politischen Ebenen werden darin Akteure im Bereich der inneren und äußeren Schulangelegenheiten, deren Verbindungen untereinander sowie Verantwortlichkeiten und Entscheidungskaskaden benannt. Sind Rahmenbedingungen verstanden, kann deren Gestaltung anvisiert werden. Dazu können Qualitätsstandards wie die für die Schulverpflegung der DGE genutzt werden (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE), 2018). Diese adressieren jedoch nur ausgewählte Aspekte im Bereich der Ernährung in der Schule, so dass es weiterer Gestaltungswege bedarf. Übergeordnete Organisationen wie das Nationale Qualitätszentrum für Ernährung in Kita und Schule (NQZ) können dabei wichtige Impulse setzen. Auch die Formulierung von Visionen kann eine solche Arbeit unterstützen. Aus einer spezifischen Public Health Nutrition-Perspektive wurde kürzlich eine solche Vision formuliert:

Eine qualitativ hochwertige Ernährung in der Schule trägt dazu bei, dass Kinder und Jugendliche ihre körperlichen Potenziale zur Entfaltung bringen können, in Gesundheit und Wohlbefinden aufwachsen und im weiteren Leben auf Kompetenzen und Ressourcen zurückgreifen können, die sie zu nachhaltigen Ernährungspraktiken befähigen. (Kroke, 2020, S. M37).

| Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern

Als Fazit aus diesen Ausführungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten: Es besteht Handlungsbedarf zur Verbesserung der aktuellen und zukünftigen Gesundheitssituation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. In diesem Zusammenhang sind ernährungsbezogene Risikofaktoren zu berücksichtigen. Für diesbezügliche Handlungsoptionen liegt wissenschaftliche Evidenz zu Effektivität und Gelingensfaktoren vor, die genutzt werden sollte.

Literatur

- Bleich, S.N., Vercammen, K.A., Zatz, L.Y., Frelief, J.M., Ebbeling, C.B. & Peeters, A. (2018). Interventions to prevent global childhood overweight and obesity: a systematic review. *Lancet Diabetes Endocrinol*, 6(4), 332-346. [https://doi.org/10.1016/S2213-8587\(17\)30358-3](https://doi.org/10.1016/S2213-8587(17)30358-3)
- Brüggemann, A., Golsong, N., Diouf, F. & Lindtner, O. (2019). KIESEL – die Kinderernährungsstudie zur Erfassung des Lebensmittelverzehrs, Außer-Haus-Verzehrs – Fokus: Betreuungseinrichtungen. *Proceedings of the German Nutrition Society, Abstractband zum 56. Wissenschaftlichen Kongress 2019*; Volume 25, 66.
- DGE – Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (Hrsg.) (2018). *DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung* (4. Aufl).
- Fessler, B. (2019). Deutschland – ein Jodmangelland. *Pädiatrie*, 31(5), 62.
- Frank, M., Brettschneider, A.K., Lage Barbarosa, C., Haftenberger, M., Lehmann, F., Perlit, H., Heide, P., Patelakis, E., A. & Mensink, G.B.M. (2019). Prevalence and temporal trends of shared family meals in Germany. Results from EsKiMo II. *Ernährungs Umschau*, 66(4), 60-67.
- Hintzpeter, B., Scheidt-Nave, C., Müller, M.J., Schenk, L. & Mensink, G. (2008). Higher prevalence of vitamin D deficiency is associated with immigrant background among children and adolescents in Germany. *Journal of Nutrition*, 138(8), 1482-1490. <https://doi.org/10.1093/jn/138.8.1482>
- Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME) (2020). *Health Data Germany*. <http://www.healthdata.org/germany>
- Jansen, C., Buyken, A., Depa, J. & Kroke, A. (2020). Ernährung in der Schule – Zwischen administrativen Zuständigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen. *Ernährungs Umschau*, 67(1), M40-47.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2016_Bericht.pdf

- Krawinkel, M., Strohm, D., Weissenborn, A., Watzl, B., Eichholzer, M., Bärlocher, K., Elmadfa, I., Leschik-Bonnet, E. & Heseker, H. (2014). Revised D-A-CH intake recommendations for folate: how much is needed? *European Journal of Clinical Nutrition*, 68(6), 719-723. <https://doi.org/10.1038/ejcn.2014.45>
- Kroke, A., Jansen, C., Sladkova, V., Depa, J. & Buyken, A. (2020). Public Health Nutrition Perspektiven auf das Handlungsfeld Schule – ein Diskursbeitrag. *Ernährungs Umschau*, 67(1), M32-39
- Krug, S., Finger, J.D., Lange, C., Richter, A. & Mensink, G. B. M. (2018). Sport- und Ernährungsverhalten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(2), S. 3-22. DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-065
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), S. 19-36. DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-076
- Lundqvist, M., Vogel, N.E. & Levin, L.A. (2019). Effects of eating breakfast on children and adolescents: A systematic review of potentially relevant outcomes in economic evaluations. *Food & Nutrition Research*, 63, 1618. <https://doi.org/10.29219/fnr.v63.1618>
- Mensink, G.B.M., Kleise, C. & Richter, A. (2007). Lebensmittelverzehr bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt*, 50(5-6), 609-623. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0222-x>
- Neuhauser, H., Schaffrath Rosario, A., Thamm, M. & Ellert, U. (2009). Prevalence of children with blood pressure measurements exceeding adult cutoffs for optimal blood pressure in Germany. *European Journal of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, 16(2), 195-200. <https://doi.org/10.1097/HJR.0b013e3283271e6c>
- rki – Robert Koch-Institut (2008). *Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes -Ergebnisse des Nationalen Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS)* (S. 92). https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/3218/256SgXH8AvbJA_04.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- rki – Robert Koch-Institut (2015). *Gesundheit in Deutschland*. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GesInDtld/gesundheit_in_deutschland_2015.pdf?__blob=publicationFile
- Schienkiewitz, A., Brettschneider, A.K., Damerow, S. & Schaffrath Rosario, A. (2018). Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutsch-

| Ernährungs- und Gesundheitssituation von Kindern

- land – Querschnittsergebnisse aus KIGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3(1), 16-22. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1667742>
- Schwingshackl, L., Knüppel, S., Michels, N., Schwedhelm, C., Hoffmann, G., Iqbal, K., De Henauw, S., Boeing, H. & Devleesschauwer, B. (2019). Intake of 12 food groups and disability-adjusted life years from coronary heart disease, stroke, type 2 diabetes, and colorectal cancer in 16 European countries. *European Journal of Epidemiology*, 34(8), 765-775. <https://doi.org/10.1007/s10654-019-00523-4>
- Verjans-Janssen, S.R.B., Kolk, v.d.I., Kann, v.D.H.H., Kremers, S.P.J. & Gerards, S.M.P.L. (2018). Effectiveness of school-based physical activity and nutrition interventions with direct parental involvement on children's BMI and energy balance-related behaviors – A systematic review. *PLoS One*, 13(9), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204560>
- WHO – World Health Organization (2017). *Global school health initiatives: achieving health and education outcomes: report of a meeting, Bangkok, Thailand, 23-25 November 2015*. Technical documents. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/259813>
- WHO – World Health Organization (2020). *Health Promoting School: an effective approach for early action on NCD risk factors*. <https://www.who.int/healthpromotion/publications/health-promotion-school/en/>

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anja Kroke, MPH

Hochschule Fulda

Fachbereich Oecotrophologie

Leipziger Str. 123

D-36037 Fulda

E-Mail: Anja.Kroke@oe.hs-fulda.de

Uta Meier-Gräwe

Auf den Geschmack gekommen ... Soziale und geschlechtsspezifische Dimensionen einer zeitgemäßen Schulverpflegung

Ausgangspunkt des Beitrags sind die derzeitigen Rahmenbedingungen der Schulverpflegung in Deutschland. Es wird dargestellt, warum diese derzeit keineswegs hinreichend sind, um die vielfältigen sozialen und geschlechtsbezogenen Gestaltungserfordernisse des Essalltags an Schulen zu berücksichtigen und konsistent in den schulischen Bildungsauftrag zu integrieren.

Schlüsselwörter: Sozialisationskontexte, Essalltag, Qualitätsstandards, soziale Teilhabe, Geschlechtergerechtigkeit

Getting a taste for it ... Social and gender-specific dimensions of contemporary school catering

The starting point of this article is the current framework of school catering in Germany. It will be shown why these are currently by no means sufficient to take into account the diverse social and gender-related requirements of everyday school life and to integrate them consistently into the school's educational mission.

Keywords: socialization contexts, everyday eating, quality standards, social participation, gender justice

1 Vorbemerkung

Beim Essen handelt es sich um eine alltägliche Versorgungsaufgabe, die in bestimmten sozialen Kontexten stattfindet und an räumliche, zeitliche und personelle Bedingungen gebunden ist. Essen und Trinken ist (über-)lebensnotwendig und wird in unsere alltäglichen Handlungsvollzüge integriert. Organisiert in Form von Mahlzeiten werden damit auch typische soziale Situationen im Austausch mit anderen Menschen hergestellt. Zudem stellt das Essen ein Handlungsfeld dar, in dem Menschen ihre soziale Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen und Milieus manifestieren oder auch eine soziale Abgrenzung von anderen Personen oder Gruppen zum Ausdruck bringen und erleben (müssen). Kinder erfahren den alltäglichen Umgang mit dem Essen zunächst in ihrer Herkunftsfamilie als der primären Sozialisationsinstanz. Zu einem gedeihlichen Aufwachsen gehört es inzwischen aber auch, dass Mädchen und Jungen ihre Erfahrungen in diesem Handlungsfeld bereits in bestimmten außerfamilialen Kontexten generieren – sei es in einer Kindertages-

stätte oder mit Erreichen des Schulalters in einer Bildungseinrichtung. In diesem Beitrag werden soziale und geschlechtsspezifische Dimensionen der Schulverpflegung ausgelotet, aber auch vielfältige Wechselwirkungen zwischen Elternhaus und Schule in den Blick genommen. Dabei fällt auf, dass der Essalltag heute in einem gesellschaftlichen Bezugs- und Koordinatensystem täglich immer wieder hergestellt werden muss, das auf veränderte Herausforderungen einer modernen wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft mit einer steigenden Erwerbsbeteiligung von Müttern immer noch eher zögerlich reagiert und folglich eine Vielzahl von zeitlichen Dilemmata und Koordinationsproblemen zwischen verschiedenen familienrelevanten Zeittaktgebern erzeugt (Mückenberger, 2006, S. 114). Zudem müssen auf die wachsende soziale Spaltung in unserer Gesellschaft durch Schule Antworten gefunden werden, die kompensatorisch anzulegen wären. Entscheidungsträger sollten deshalb – so eine zentrale These des Beitrags – die immer noch geläufige Auffassung endlich aufgeben, dass die Schule zunehmend zu einem „Reparaturbetrieb“ werde und für Defizite der Familie aufkommen müsse. Stattdessen gilt es, (neben vielen anderen Herausforderungen) die Gestaltung einer zeitgemäßen Essensversorgung im Setting Schule so anzugehen, dass Kinder wirklich optimal versorgt sind, ernährungsbezogene Kompetenzen und Kulturtechniken erwerben und der Familienalltag mit erwerbstätigen Müttern und Vätern auf diese Weise eine komplementäre und verlässliche Entlastung erfährt.

2 Rahmenbedingungen für das Handlungsfeld „Essen in der Schule“ in Deutschland

Die bundesweit sehr heterogene Qualität der Schulverpflegung und das Fehlen verbindlicher Kriterien waren in den zurückliegenden Jahren immer wieder Anlass von deutlicher öffentlicher Kritik (z. B. Foodwatch, 2016). Hintergrund dafür ist, dass die Halbtagsschule in den alten Bundesländern ohne eine Essensversorgung über viele Jahrzehnte die Regel war (Kolbe, Reh, Idel & Rabenstein, 2009). Es wurde den größtenteils nicht oder nur in kleiner Teilzeit erwerbstätigen Müttern seitens der Gesellschaft überantwortet, den Essalltag für ihre Kinder (und weitere Familienmitglieder) zu organisieren und sicherzustellen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts befindet sich das deutsche Bildungssystem allerdings in einem tiefgreifenden Wandel, ausgelöst durch den PISA-Schock im Jahr 2000. Seitdem sind weitreichende Bildungsreformen initiiert worden, darunter der bundesweite Ausbau von Ganztagschulen. Ein vorrangiges Ziel dieser Reformen besteht darin, soziale Disparitäten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft abzubauen, die im internationalen Vergleich ganz erheblich ausgefallen sind. Darüber hinaus stellt sich seither aber eben auch die Frage, wie ein ganztägiger Schulbetrieb so gestaltet werden kann, dass zugleich basale Grundbedürfnisse von Schulkindern nach gesundem Essen und Bewegung angemessen und altersgemäß befriedigt werden. Gerade im relativ stabi-

len Sozialzusammenhang „Schule“ gibt es vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, um das physische und mentale Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen zu verbessern und ihnen Ernährungs- und Gesundheitskompetenzen zu vermitteln, von denen sie auch in ihrem weiteren Lebensverlauf profitieren. Dazu bedarf es allerdings entsprechender Voraussetzungen. Im Sozialisationskontext Schule kann beispielsweise die (sozial) ungleiche Inanspruchnahme von Essensangeboten ebenso wie von Angeboten der Bewegungs- und Gesundheitsförderung mit einem verhaltens- und verhältnisorientierten Ansatz ausbalanciert werden. Das heißt aber auch, diese Themen verbindlich in den Kanon der Lehramtsausbildung zu verankern und in Zukunft in den schulischen Bildungseinrichtungen in multiprofessionellen Teams anzugehen. Häufig vernachlässigt wird bisher auch, Schülerinnen und Schülern, Eltern und das Lehrpersonal aktiv in die Gestaltung ihrer schulischen Bedingungen einzubeziehen (Empowerment und Partizipation). Die Bildungsbedeutsamkeit solcher aktivierenden Selbstermächtigungserfahrungen kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Es geht demnach nicht allein darum, eine „schöne Schulmensa“ für die Kinder in Betrieb zu nehmen (obwohl auch das für viele durchaus auch schon ein erheblicher Gewinn wäre), sondern alle schulischen Stakeholder an der Konzipierung eines Schulessenskonzepts unter Einschluss der Menüauswahl bis hin zur Farbgebung und der Bestuhlung ihrer Mensa einzubeziehen. Gefragt ist also die aktive Beteiligung der unmittelbar Betroffenen an der Gestaltung gesunder Essens- und Lebenswelten, die im besten Fall in ein gesundheitsorientiertes Gesamtkonzept zur Schulentwicklung integriert ist.

Wie aber ist es hierzulande um die Voraussetzungen bestellt, solche Konzepte einer zeitgemäßen und zukunftsfähigen Schulverpflegung umzusetzen? Bereits 2014 wurde von Bundesernährungsminister Christian Schmidt eine „Qualitätsoffensive Schulverpflegung“ gestartet, die eine verbindliche Umsetzung von Qualitätsstandards in Gang setzen sollte. Man wolle die Qualität des Schulessens nicht dem Zufall überlassen. Künftig solle es nach Auffassung der Bundesregierung sogar einen „TÜV“ für die Schulverpflegung geben. Betraut wurde damit das vom Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2014 eingerichtete „Nationale Qualitätszentrum für Ernährung in Kita und Schule“.

Doch das Einflusspotential der Bundesregierung ist de facto begrenzt. Schulangelegenheiten sind Ländersache und verbindliche Verpflegungsstandards können nur dann durchgesetzt werden, wenn sie in den Schulgesetzen oder Verordnungen der Länder rechtlich verankert werden. Weil dies mit Ausnahme von Berlin und dem Saarland bislang in keinem Bundesland der Fall ist, obliegen Qualitätsfragen der Schulverpflegung in letzter Instanz den Schulträgern oder den einzelnen Schulen, obwohl dieser Bereich bisher nicht zu ihren Kernkompetenzen gehört, aber dennoch an allen Schulen mit Ganztagsangeboten eine Schlüsselstellung einnimmt (Jansen 2019, S. 11). Als strukturell hinderlich bei der Umsetzung von zeitgemäßen Schulverpflegungskonzepten könnte es sich folglich erweisen, dass Deutschland zu den

| Soziale Dimensionen der Schulverpflegung

wenigen Ländern weltweit gehört, die über kein staatlich reguliertes Schulverpflegungsprogramm verfügen (WFP 2013, S. 110).

In der Zusammenschau ihrer Studie zum Thema „Essen zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ kommt Catharina Jansen zu dem Schluss, dass es weniger von bestimmten „idealistischen“ Zielsetzungen der Entscheidungsträger wie Nachhaltigkeit, Esskultur, soziale Gerechtigkeit, Partizipation oder professionelles Handeln abhängt, welches Schulverpflegungskonzept am Ende in der Praxis umgesetzt wird, sondern von den jeweils vorhandenen Ressourcen, die, so betont sie, allerdings sehr ungleich verteilt sind (Jansen, 2019, S. 247). Darüber hinaus bestätigt ihre qualitative Studie, was zuvor bereits von anderen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bemängelt wurde: Die aktuelle Diskussion um die Schulverpflegung in Deutschland ist hochgradig normativ aufgeladen, wobei die Qualitätserwartungen naturwissenschaftlich überformt und „zur hegemonialen Leitlinie der Qualitätsbeurteilung“ geworden sind (ebenda). Damit allein können die nachfolgend skizzierten sozialen und geschlechtsspezifischen Facetten einer zeitgemäßen Schulverpflegung allerdings keineswegs angemessen ausgestaltet werden.

3 Soziale Dimensionen

Anfang 2016 berichtete der Tagesspiegel, dass für rund 40 Kinder einer Berliner Ganztagsgrundschule das neue Jahr damit begann, dass sie mit knurrendem Magen zusehen mussten, wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ihr Mittagessen verspeisten, sie selbst aber leer ausgingen (Vieth-Entus, 2016). Der Schulessen-Notfallfonds, der bereits von der Schulleitung vor Jahren auf den Weg gebracht wurde, um nicht in die Lage zu kommen, dass weinende Kinder vor einem leeren Teller sitzen mussten, sollte fortan nicht länger als Dauerlösung missbraucht werden. So begründete die zuständige CDU-Bildungsstadträtin damals ihre Entscheidung: Sie wollte nun ernst machen mit der Mahnung an die Eltern, dass es ohne Eigenbeitrag keine Schulspeisung geben kann (ebd.). Es handelte sich bei den Kindern, die ohne Mittagessen geblieben waren, fast ausschließlich um Kinder von Eltern, die pro Mahlzeit nur einen Euro zahlen mussten, weil sie und ihre Eltern von Sozialtransfers leben müssen (ebd.). Allen Ernstes wollte die Bildungsverwaltung in diesem Zusammenhang der Frage nachgehen, ob eine Kindeswohlgefährdung vorliege, wenn Eltern ihre Kinder mehr als acht Stunden ohne warmes Essen lassen. Ist es aber nicht in erster Linie ein institutionelles Versagen, wenn Kindern an öffentlichen Schulen zugemutet wird, über einen so langen Zeitraum ohne Essen zu bleiben und Ausgrenzungserfahrungen gegenüber den anderen Kindern erdulden zu müssen? Wie sollen Kinder unter solchen Umständen Lerninhalte aufnehmen und sich konzentrieren? Angesichts der wachsenden Zahl von armen Familien in Deutschland braucht es hier ganz offensichtlich andere Lösungen in öffentlicher Verantwortung als die Drohung, Kinder an Ganztagsgrundschulen vom Mittagessen auszuschließen. Zudem würde die Feststel-

lung einer Kindeswohlgefährdung durch die Eltern von den Konsequenzen her bedeuten, dass die Folgekosten für eine Kommune (aufsuchende Sozialarbeit durch das Jugendamt bis hin zur Fremdplatzierung der Kinder in einer Pflegefamilie oder ihre Unterbringung in einem Kinderheim) weit höher wären als die Übernahme des symbolischen Euro pro Mahlzeit.

Auch wenn es seit August 2019 ein kostenloses Schulesse für alle Kinder bis zur 6. Klasse in Berlin gibt – die Finanzierung dafür ist bisher noch nicht abschließend geklärt. Erfreulich ist jedoch, dass der Senat an diesem Ziel entschieden festhält und zudem für 50 Prozent Bioqualität des Essens, für höhere Löhne und fair gehandelte Lebensmittel in diesem und im kommenden Jahr nochmals 20 Millionen Euro bereitstellen wird (Tagesspiegel 18.01.2020). Darüber hinaus stellen sich aber noch weitergehende Fragen nach der kreativen und gesundheitsförderlichen Gestaltung des schulischen Essalltags im Setting Schule selbst.

Sämtliche Akteure, die heute und in Zukunft die Schulverpflegung in Bildungseinrichtungen organisieren, sind zudem gut beraten, eine differenzierte Bedarfsanalyse ihrer Schülerinnen und Schüler vorzunehmen, um die ‚Binnenlogiken‘ der alltäglichen Handlungsvollzüge von Familien unterschiedlicher Milieus richtig zu deuten und familiäre Kontextbedingungen angemessen zu berücksichtigen. Schule hat auch im Handlungsfeld Schulverpflegung und Essalltag eine komplementäre bzw. kompensatorische Sozialisationsfunktion: Die Lage von Familien im Transferbezug unterscheidet sich dabei von anderen Familienkonstellationen sehr deutlich. Gleichwohl gibt es allen Grund, in jedem Fall den Strukturwandel von Familie und milieuspezifische Bedingungen des Familienalltags zu beachten, um im Interesse aller Kinder passgenaue Versorgungsarrangements zu kreieren und nachhaltige Wege zu ihrer Finanzierung zu finden.

4 Geschlechtsspezifische Dimensionen

Hey! Heute nervt es mich richtig an, dieser Drahtseilakt zwischen Kinderbetreuung und Arbeit. Keinem wird man gerecht. Man ist so abhängig von allen Seiten. Arbeit, Schulesse, Oma, Mann. Bei der Arbeit wird weiterhin Flexibilität erwartet. Oma ist gestresst von einem ganzen Tag Kinderbetreuung. Schulesse grottenschlecht. Mann hat Termine abends. Bin echt ziemlich enttäuscht. Könnte auf der Arbeit sicher mehr leisten, aber habe Grenzen. Das macht mich unglücklich, und dann bekommt man den Teilzeitstempel ... (private E-Mail einer berufstätigen Mutter, 12.2.2020)

Diese Aussagen machen die Zeitnöte und Dilemmata von Müttern zwischen der ihnen zugeschriebenen Sorgearbeit und Fürsorgeverantwortung einerseits und ihrer Erwerbstätigkeit andererseits exemplarisch mehr als deutlich. Das lässt sich auch anhand der repräsentativen Zeitbudgetdaten des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden belegen. Es zeigt sich, dass die Organisation des Essalltags und die damit verbundenen Anforderungen der Beschaffung und Zubereitung von Mahlzei-

| Soziale Dimensionen der Schulverpflegung

ten auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts den zeitaufwändigsten Part im Vergleich aller hauswirtschaftlichen Tätigkeiten ausmachen (Statistisches Bundesamt/Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2003, S. 17). Vollzeit- bzw. teilzeitbeschäftigte Mütter wenden täglich durchschnittlich eine Stunde und 11 Minuten bzw. eine Stunde und 20 Minuten für die Beköstigung auf und sind daran zu 85,7 % bzw. zu 92,9 % persönlich beteiligt. Anhand dieser wenigen Zeitbudgetdaten ist bereits zu erkennen, dass gerade bei vollzeiterwerbstätigen Müttern – trotz der hohen beruflichen Belastung – dem Handlungsfeld ‚Beköstigung‘ viel Zeit eingeräumt wird, vor allem deshalb, weil die mit dem Essen und Trinken verbundenen Tätigkeiten täglich durchgeführt werden müssen und kaum verschoben oder gar ausgesetzt werden können. Auch in der aktuellen Zeitverwendungsstudie des Statistischen Bundesamtes 2012/13 bestätigt sich diese Aussage erneut. So verwenden Mütter in Paarbeziehungen mit täglich einer Stunde und sechs Minuten für die Mahlzeitenzubereitung zwar etwas weniger als 2001/02, aber immer noch deutlich mehr Zeit als für alle anderen hauswirtschaftlichen Tätigkeiten (Meier-Gräwe & Klünder, 2015, S. 11).

Bei der täglich sicherzustellenden Organisation und Koordinierung der Ernährungsversorgung geht es etwa um die Verknüpfung und das Austarieren von unterschiedlichen Geschmackspräferenzen von Müttern, Vätern und Kindern, um die Geschmacksentwicklung und -bildung von Kindern, die Gesunderhaltung der Familienmitglieder, aber auch um die Zuständigkeiten für Einkäufe und die tägliche Mahlzeitenzubereitung. Schließlich muss die Verschränkung individueller Zeitpfade der einzelnen Familienmitglieder aktiv hergestellt werden, sodass die Erfahrung des gemeinsamen Essens als Familie überhaupt möglich wird.

In einer Studie zum Essalltag von Familien mit berufstätigen Müttern konnten wir unterschiedliche Ernährungsversorgungstypen identifizieren (Leonhäuser et al., 2009). Beim Typ der ‚berufsorientierten Netzwerkerinnen‘ handelt es sich um berufsorientierte, in Vollzeit oder vollzeitnaher Teilzeit beschäftigte Akademikerinnen mit Kindergarten- bzw. Schulkindern. In ihrem Wertekanon nimmt das Thema „Gesunde Ernährung“ mit einer warmen Mittagsmahlzeit für die Kinder einen hohen Stellenwert ein. Aber auch einer Familienmahlzeit am Abend messen diese Mütter einen hohen Bedeutungsgehalt zu (ebd.). Sie zeigen sich aufgrund ihres beruflichen Engagements in Vollzeit und wegen ihrer Karriereorientierung allerdings nicht in der Lage, diese mittägliche Versorgungsleistung selbst zu erbringen, sondern sind auf institutionelle Verpflegungsangebote bzw. auf sonstige bezahlte Dienste in ihrem Alltag zwischen Beruf und Familie dringend angewiesen.

Wenn vollzeitbeschäftigte Mütter eine gute Kindertagesstätte oder Schule mit einer guten Essensversorgung gefunden hatten, brachten sie ihre Erleichterung darüber ausführlich zur Sprache. Dadurch ist ihnen eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Sorgearbeit möglich und ihre mentale Last („mental load“), neben ihrer

Berufstätigkeit auch für die Beköstigungsarbeit und andere Versorgungsaufgaben hauptverantwortlich zu sein, wird dadurch gemildert.

Beim Typ der „aufopferungsvollen Umsorgerinnen“ zeigen sich dagegen andere Unterstützungsbedarfe: Charakteristisch für diesen Ernährungsversorgungstyp ist die Verortung der erwachsenen Familienmitglieder in der Arbeiterschicht mit meist prekären Erwerbs- und Lebensbedingungen. Es dominieren ein vergleichsweise niedriges Bildungs- und Qualifikationsniveau und relativ enge finanzielle Spielräume im Haushaltsbudget. Die Erwerbsbeteiligung der Mütter, die größtenteils auf 400-Euro-Basis erfolgte, stellt in aller Regel nicht mehr als eine schlichte Notwendigkeit dar, um zur Aufbesserung des Haushaltsbudgets der Familie beizutragen. Folglich beziehen die erwerbstätigen Mütter ihre persönliche Anerkennung und Identität fast ausschließlich aus ihrer Mutterrolle und hier vor allem als Hauptverantwortliche für die Gewährleistung der täglichen Essensversorgung. Sie agieren häufig nach dem Motto: „Wenn wir uns schon sonst kaum etwas leisten können, soll es wenigstens beim Essen an nichts fehlen.“ Die Gefahr, dass Kinder und Eltern den permanenten oralen Verführungen einer adipogenen Umwelt erliegen und dass billigen Speisen und Getränken in ihrem Alltag vor allem eine kompensatorische Funktion zukommt, war jedenfalls auffällig (Ebenda). Auch darauf müssten zeitgemäße Schulverpflegungskonzepte differenziert reagieren – weit über eine warme und gesunde Mahlzeit hinaus.

Während der Wertekanon in Sachen „gesunde Ernährung“ bei diesen beiden Versorgungstypen sehr unterschiedlich war, bestätigte unsere Studie jedoch, dass die Zuständigkeit für die Gewährleistung des Essalltags und die damit verbundenen Zeitbindungen über alle Bildungsgruppen und sozialen Milieus hinweg eindeutig bei den Müttern lag. Auch jüngere Studien und Befragungen zu diesem Thema zeugen von der Persistenz tradiertter Geschlechterrollen: So glaubten 81 Prozent der 18- bis 44-jährigen Männer, dass Frauen wegen ihrer Gene eben einfach besser bügeln, (kochen) und putzen könnten (Vorwerkstudie 2013, S. 31). Der Gender Care Gap beträgt in Paarhaushalten 83 Prozent, das heißt, Mütter übernehmen täglich fast doppelt soviel Stunden an Sorgearbeit wie ihre Partner (BMFSFJ 2017, S.12). Die Folge: sie begnügen sich häufig mit Teilzeitjobs oder geben ihre Berufstätigkeit ganz auf, was wiederum zu erheblichen Einkommenseinbußen in ihrem Lebenslauf führt. Schließlich zeigt sich das auch in einer erheblichen Rentenlücke: Frauen erhalten in Deutschland nur halb so viel Rente wie Männer. Mehr noch: Hochrechnungen zufolge wird bei bis zu 75 Prozent der heute 35- bis 50-jährigen Frauen die gesetzliche Rente unter dem heutigen Hartz-IV-Niveau liegen. (Boll et al., 2016, S.112f.)

Deshalb wäre die Auseinandersetzung mit herkömmlichen Geschlechterrollenbildern im Schulalltag dringend geboten. Gerade auch die Schulverpflegung an Ganztagschulen bietet ein komplexes Lern- und Erfahrungsfeld, um Kindern und Jugendlichen beiderlei Geschlechts altersgerecht zu vermitteln, dass die tägliche Beköstigungsarbeit eben keineswegs selbstverständlich oder ‚naturgemäß‘ in den

Zuständigkeitsbereich von Frauen fällt. Themen wie „Als Single versorge ich mich selbst – Was kommt nach dem Hotel Mama?“ wären ebenso denkbar und zielführend wie das Thema „Ernährung und Geschlechterrollen – was isst ein „richtiger“ Mann, was eine „richtige“ Frau?“ im Rahmen des Pflichtfaches Lebens- und Familienplanung, um stärker als bisher an der Veränderung herkömmlicher Geschlechterrollenbilder zu arbeiten. Auch im Mathematikunterricht ergeben sich interessante Anknüpfungspunkte für Debatten um Geschlechtergerechtigkeit. Was passiert im Hinblick auf die späteren Renteneinkünfte, wenn sich Mütter aufgrund ihrer Alleinzuständigkeit für die Versorgungsarbeit ihrer Familie auf einen Minijob einlassen. Mit Hilfe des beruflichen Wiedereinstiegsrechners (BMFSFJ 2020) könnte demonstriert werden, dass Mütter, die sich ab ihrem 35. Lebensjahr bis zum Eintritt ins Rentenalter auf einen 400-Euro-Minijob einlassen, dadurch lediglich einen Rentenanspruch in Höhe von 142 Euro erwerben. Daran könnten sich Diskussionen über Wege zu einer fairen Arbeitsteilung zwischen Sorge- und Berufsarbeit für die eigene Lebensplanung anschließen.

5 Fazit

Beim Thema „Essen in der Schule“ geht es keineswegs nur darum, ein gesundes und bezahlbares Essen anzubieten. Vielmehr sollten Schulen dafür Sorge zu tragen, dass sich in diesen raumzeitlichen Gelegenheitsstrukturen, in die Kinder und Jugendliche über mehrere Jahre eingebunden sind, eine gesundheitsförderliche Lebensführung entwickeln kann und an der alle selbstverständlich teilhaben, unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft. Der Erwerb von ‚food literacy‘ kristallisiert sich immer deutlicher als ein unverzichtbarer Bestandteil des Bildungsauftrags von schulischen Einrichtungen heraus, nämlich die Vermittlung von Fähigkeiten, den Essalltag selbstbestimmt, verantwortungs- und genussvoll zu gestalten (Heindl 2007, S. 38). Obwohl es eine Reihe von guten Ansätzen gibt, fehlt es bislang jedoch an der Umsetzung von strukturbildenden nachhaltigen Konzepten, sodass vielerorts weder der ernährungsphysiologische Bedarf der Kinder und Jugendlichen zufriedenstellend gedeckt noch eine differenzierte, sinnesorientierte Ernährungs- und Geschmacksbildung betrieben wird. Zugleich wird deutlich, dass ein stärkeres berufliches Engagement von Müttern eine flächendeckende Pausen- und Mittagessenversorgung von guter Qualität an den Betreuungs- und Lernorten von Kindern voraussetzt. Gerade Schulen, die seit Jahren die großen Bildungserfolge von Mädchen und jungen Frauen betonen, würden dadurch erheblich dazu beitragen, dass sie als Mütter ihre Bildungsinvestitionen auch ebenbürtig in der Berufswelt einbringen können. Zugleich würde dadurch der Altersarmut von Frauen vorgebeugt.

Folglich gilt es, Schulen als sozialräumliche Gelegenheits- und familiäre Entlastungsstrukturen auszugestalten, in denen eine gesunde Kost von hoher Qualität angeboten wird, in denen Jungen und Mädchen in ansprechenden Räumlichkeiten

essen lernen, wo sie aber auch in den Prozess der Mahlzeitenvor- und -zubereitung einbezogen werden und in denen sie zugleich lernen, tradierte Geschlechterrollenstereotype im Hinblick auf die Zuständigkeit für Sorgearbeit zu überwinden. In diesem Bereich ist eine stärkere öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern gefragt – für Schulen heißt das, dieses Handlungsfeld als Teil ihres Bildungsauftrags zu verstehen und Lehrkräfte entsprechend zu qualifizieren. Es handelt sich dabei keineswegs um eine triviale Angelegenheit, sondern um die Sicherstellung einer guten Grundversorgung für Kinder, die ihre Lern- und Leistungsfähigkeit steigert, aber auch um den Erwerb entsprechender Alltagskompetenzen und Kulturtechniken im Setting Schule.

Schule muss als ein den Lebens- und Ernährungsstil prägendes Setting begriffen werden, also als Ort und als sozialer Kontext, wo sich Menschen (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonal, Eltern, Angehörige anderer Berufsgruppen wie Ökotrophologinnen und Ökotrophologen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oder Schulgesundheitsfachkräfte) regelmäßig begegnen und wo eine Verknüpfung von Verhaltens- und Verhältnisprävention stattfinden kann. Schule ist zugleich ein Erfahrungsraum für den Erwerb von ernährungsbezogenen Kulturtechniken und gesundheitsförderlichen Bewältigungsstrategien (Umgang mit Stress, Pflege von Freundschaften, Selbstwirksamkeitserfahrung, Achtsamkeit dem eigenen Körper gegenüber etc.), ermöglicht aber auch sozial-kommunikative und sinnliche Erfahrungen beim Essen und Trinken. Es geht also weniger um ein weiteres Fach „Ernährungserziehung“, sondern um eine integrierte Perspektive, welche die schulischen Wissensinhalte mit der Gestaltung eines Konzepts der gesunden Schule verknüpft, die sich ihrer sozialen und natürlichen Mitwelt öffnet und alle Akteurinnen und Akteure an der Gestaltung des Lebens- und Lernortes Schule beteiligt (Partizipation). Last but not least: Nur, wenn Eltern ihre Kinder an den Schulen verlässlich betreut und verpflegt wissen, wird sich das Begabten- und Bildungspotential der jungen Frauengeneration für den Arbeitsmarkt und für die Gestaltung einer gemeinwohlorientierten und geschlechtergerechten Gesellschaft erschließen lassen.

Literatur

- Boll, C., Jahn, M., Lagemann, A. & Puckelwald, J. (2016). *Dauerhaft ungleich – berufsspezifische Lebenserwerbseinkommen von Frauen und Männern in Deutschland*. Studie im Auftrag des BMFSFJ. Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut (HWWI).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). *Beruflicher Wiedereinstiegsrechner*. www.perspektive-wiedereinstieg.de
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). *Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Zweiter Gleichstellungsbericht. Eine Zusammenfassung*.

| Soziale Dimensionen der Schulverpflegung

- <https://www.gleichstellungsbericht.de/kontext/controllers/document.php/48.0/9/ce2669.pdf>
- Foodwatch (2016). *Foodwatch fordert verbindliche Qualitätsvorgaben für Schul- und Kita-Essen*. Pressemitteilung.
<http://www.foodwatch.org/de/presse/pressemitteilungen/foodwatch-fordert-verbindliche-qualitaetsvorgaben-fuer-schul-und-kita-essen/>
- Heindl, I. (2007). Ernährung, Gesundheit und soziale Ungleichheit. In *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, 9(42), 32-38.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2013). Vorwerk Familienstudie. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Familienarbeit in Deutschland.
https://corporate.vorwerk.de/fileadmin/data/master_corporate/04_Presse/Publikationen/Vorwerk-Familienstudie-2013.pdf
- Jansen, C. (2019). *Essen an Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Beltz Juventa.
- Kolbe, F.-U., Reh, S., Idel, T.-S., Fritzsche, B. & Rabenstein, K. (2009). Ganztagschule als symbolische Konstruktion – Analysen und Falldarstellungen aus schultheoretischer Perspektive. Zur Einleitung. In F.-U. Kolbe, S. Reh, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S.11-20). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_1
- Leonhäuser, I-U, Meier-Gräwe, U., Möser, A., Zander, U. & Köhler, J. (2009). *Essalltag in Familien. Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91443-5>
- Meier-Gräwe, U. & Klünder, N.(2015). *Ausgewählte Ergebnisse der Zeitbudgeterhebungen 1991/92, 2001/02 und 2012/13*. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung e. V. (HBS). <https://www.boell.de/sites/default/files/neu>
- Mückenberger, U. (2006). Familie, Zeitpolitik und Stadtentwicklung – am Beispiel Bremen. Familiäre Integration in der Stadt der Zukunft. In Bertram, H., Krüger, H. & Spieß, C. K. (Hrsg.) (2006). *Wem gehört die Familie der Zukunft? Expertisen zum 7. Familienbericht der Bundesregierung* (S. 97.123). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvhhgqq.8>
- Statistisches Bundesamt & Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2003). *Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02*. <https://www.bmfsfj.de/blob/76460/d798663a8e573587f20ae65574e6c3ccwo-bleibt-zeit-data.pdf>
- Vieth-Entus, S. (2016). *Wenn die Eltern nicht fürs Essen zahlen*. 13. 01.2016.
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/schulessen-in-berlin-wenn-die-eltern-nicht-fuers-essen-zahlen>

Vieth-Entus, S. (2019). *Darum muss Berlin mehr fürs Schulessen zahlen*, 17.12. 2019.

<http://www.tagesspiegel.de/berlin/>

[schulessen-in-berlin-darum-muss-berlin-mehr-fuers-schulessen-](http://www.tagesspiegel.de/berlin/schulessen-in-berlin-darum-muss-berlin-mehr-fuers-schulessen-)

World Food Programme (2013). State of school feeding worldwide.

<https://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/communications/wfp257482.pdf>

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ em. Dr.ⁱⁿ sc. oec. Uta Meier-Gräwe
Justus-Liebig-Universität Gießen

Carl-von-Ossietzky-Str. 11

D-79111 Freiburg

E-Mail: uta.meier-graewe@haushalt.uni-giessen.de

Simone Gärtner & Eleonore A. Heil

Innerschulische, ernährungsbezogene Lernorte in Zusammenarbeit mit außerschulischen Projektpartnern

Eine vergleichende Fallanalyse am Beispiel „Unser cleveres Esszimmer“

Die Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ fördert an hessischen Schulen als externer Partner Beratungen durch Expertinnen und Experten in den Bereichen Ernährungsbildung und Schulverpflegung. Durch diese Unterstützung konnten an drei teilnehmenden Schulen innerschulische, ernährungsbezogene Lernorte geschaffen werden. Diese Lernorte leisten einen Beitrag zur formellen und informellen Ernährungsbildung an den Schulen.

Schlüsselwörter: Ernährungsbildung, Lernort, außerschulische Partner, Gesundheitsförderung

In-school, nutrition-related learning places in cooperation with out-of-school project partners

A comparative case analysis using “Our clever dining room” as an example

The initiative “Our clever dining room” promotes consultation by experts in the fields of nutrition education and school catering in Hessian schools as an external partner. Through this support, it has been possible to create nutrition-related learning spaces in three participating schools. These places of learning contribute to formal and informal nutrition education in schools.

Keywords: nutritional education, learning space, out-of-school partners, health promotion

1 Einleitung

Ernährungsbildung zielt auf die Fähigkeit ab, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter komplexen, gesellschaftlichen Bedingungen zu gestalten und wird in einem lebenslangen Prozess biographisch angeeignet, der durch das soziokulturelle (familiäre, soziale und institutionelle) Umfeld beeinflusst wird. (D-A-CH-Arbeitsgruppe zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2010)

Die D-A-CH Arbeitsgruppe unterstreicht mit dieser Definition die Bedeutung der Ernährungsbildung in Anbetracht der zunehmenden Komplexität des Handlungsfeldes Essen, die mit den globalisierten Märkten und einem ausdifferenzierten Angebot an Lebensmitteln und Ernährungsweisen einhergeht. Die Autorinnen

Heindl und Weigt postulieren, dass das Themenfeld an Schulen häufig nur punktuell während eines Projekttages oder einer Projektwoche umgesetzt wird (Heindl & Weigt, 2015).

Krankenkassen und Pflegekassen erhielten mit der Einführung des Präventionsgesetzes den Auftrag, in die Bereiche der Gesundheitsförderung und der Prävention zu investieren. Deshalb können sie Projekte zur Gesundheitsförderung in der Lebenswelt Schule fördern und fungieren als externe Projektpartner. Darunter fallen auch Projekte zur Förderung und Verbesserung von Ernährungsbildung und Schulverpflegung (Bundesministerium für Gesundheit, 2019), denn „Ernährungsbildung leistet im doppelten Sinne einen Beitrag zur Gesundheitsförderung: Einerseits ist Gesundheit Grundlage für Bildung und Entwicklung, andererseits sind gute Bildung und Entwicklung Grundlagen für Gesundheit und Wohlbefinden“ (Bartsch et.al., 2013, S. 85).

Die Zusammenarbeit mit externen Projektpartnern kann einen wertvollen Beitrag zur Ernährungsbildung in den Schulen leisten und die Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterstützen. Die Angebote sollten qualitätsorientiert ausgewählt, mit dem Fachunterricht verknüpft (Lührmann, 2019a) und dauerhaft implementiert werden. Verhältnispräventive und strukturgebende Ansätze können mit verhaltenspräventiven Maßnahmen kombiniert werden.

In Hessen wurde im Rahmen der Präventionsgesetzgebung von „Mehr Zeit für Kinder e.V.“ und der BAHN-BKK die Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ initiiert. Diese möchte durch Beratungen, Coachings und Workshops von Expertinnen und Experten strukturelle Veränderungen in den Bereichen Verpflegung und Ernährungsbildung an Schulen anstoßen (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020b). Diese strukturellen Veränderungen wurden von mehreren Schulen in Form der Schaffung eines innerschulischen Lernorts mit Ernährungsbezug umgesetzt. Wie die Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ als externer Partner zur Schaffung dieser Lernorte beitragen konnte und welche Veränderungen dafür an den Schulen umgesetzt wurden, ist Fokus dieses Artikels.

2 Innerschulischer Lernort

In Anlehnung an die Definition des außerschulischen Lernorts von Sauerborn und Brühne (2007) wurde der innerschulische Lernort für diese Arbeit wie folgt definiert: Innerhalb eines innerschulischen Lernortes soll eine originale Begegnung im Unterricht außerhalb des Klassenzimmers sowie die unmittelbare Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner räumlichen Umgebung ermöglicht werden. Zudem sollte es Gelegenheiten für eine aktive (Mit-)Gestaltung sowie die Möglichkeit zur eigenständigen Wahrnehmung mehrperspektivischer Bildungsinhalte durch die Lerngruppe geben (Sauerborn & Brühne, 2007, S. 15). Den innerschulischen Lern-

| Innerschulische Lernorte mit Ernährungsbezug

ort zeichnet darüber hinaus aus, dass er strukturell und organisatorisch an die Schule angeschlossen und in den Schulalltag der Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen eingebunden ist. Der innerschulische Lernort ist für den Unterricht nutzbar, steht aber auch außerhalb der Unterrichtszeit für die Schulseitigen zur Verfügung. Er ist sowohl ein Ort des formalen als auch des informellen Lernens (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

3 Ernährungsbildung in hessischen Schulen

Mit Blick auf die ernährungsbezogene Bildungsarbeit an hessischen Schulen zeigen aktuelle Ergebnisse von Heseke et al. (2019), dass Ernährungsbildung in Grundschulen als inhaltlicher Schwerpunkt in die fächerübergreifende Gesundheitserziehung integriert ist. Themen wie Essgewohnheiten, ausgewogene Ernährung sowie Essen und Trinken werden in der Schule aufgegriffen. Die umfassende Einbindung von ernährungsbildenden Inhalten im Unterricht geht an weiterführenden Schulen in Hessen jedoch verloren (Heseke et al., 2019, S. 80). Das Fach Arbeitslehre ist als Trägerfach der Ernährungsbildung an hessischen Schulen aufgeführt (Lührmann, 2019b; Heseke et al., 2019), dabei bleibt zu beachten, dass „die Lehrpläne für das Fach Arbeitslehre in Hessen (...) kaum ernährungsbezogene Inhalte beinhalten, so wird z. B. lediglich eine gesundheitsförderliche Ernährung im Kontext von Ernährungsbildung genannt. Eine Konkretisierung findet nicht statt“ (Heseke et al., 2019, S. 86). Gemäß einer Analyse der Stundentafeln für die bundeslandspezifischen Unterrichtsfächer mit Ernährungsbezug bewegen sich die Stundenzahlen der ernährungsbildenden Inhalte innerhalb des Faches Arbeitslehre lediglich zwischen zwei und neun Prozent der Kontingenzstunden (Heseke et al., 2019, S. 96). An Gymnasien ist das Fach Arbeitslehre nicht in den Lehrplänen enthalten.

In Hessen existiert das Programm „Schule und Gesundheit“ des Hessischen Kultusministeriums, das die Schaffung einer gesundheitsförderlichen Umgebung in Schulen unterstützt. Schulen können sich ihre Bemühungen zur Weiterentwicklung eines gesundheitsförderlichen Schulklimas zertifizieren lassen. Folgende Schwerpunkte sind inkludiert (Hessisches Kultusministerium, 2020a):

- Bewegung & Wahrnehmung
- Ernährung & Konsum
- Sucht- & Gewaltprävention
- Verkehr & Mobilität
- Lehrkräftegesundheit

Für diese Themenschwerpunkte können die Schulen Teilzertifikate erwerben, welche das Engagement für die Themen und die Erreichung der gesundheitsbezogenen Qualität nach innen und außen kommunizieren sollen. Die Zertifizierung erfolgt auf

Basis eines Qualitätsinstruments, das sowohl eine Selbstbewertung von Seiten der Schule als auch eine Fremdbewertung durch Fachberaterinnen und Fachberater an den verantwortlichen Schulämtern mit einbezieht. Werden mindestens vier Teilzertifikate erworben, kann sich die Schule als „Gesundheitsfördernde Schule“ zertifizieren lassen. Im Rahmen dieses Zertifizierungsprozesses ist der Erwerb der Teilzertifikate „Ernährung & Konsum“ und „Bewegung & Wahrnehmung“ verpflichtend (Hessisches Kultusministerium, 2020b). Durch das Teilzertifikat Ernährung & Konsum wird der Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung an hessischen Schulen unterstützt (Hessisches Kultusministerium, 2020c).

4 Initiative „Unser cleveres Esszimmer“

Bei der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ handelt es sich um eine Maßnahme zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Lebenswelt „Schule“ in Hessen. Projektverantwortlich sind der Verein „Mehr Zeit für Kinder e.V.“, die Krankenkasse BAHN-BKK, die Vernetzungsstelle Schulverpflegung Hessen und die Sektion Hessen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung. Das zentrale Ziel der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ ist es, strukturelle Veränderungen in den Bereichen der Schulverpflegung und Ernährungsbildung an hessischen Schulen anzustoßen. Der Fokus liegt auf der Erreichung einer dauerhaften Verankerung ernährungsbildender Inhalte in Schulprogrammen (Verhaltensebene) sowie eines dauerhaften und qualitativ hochwertigen Strukturaufbaus im Bereich der Schulverpflegung (Verhältnisebene) (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020a). Als Zielgruppen der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ werden Schulträger, Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler sowie gelerntes und ungelerntes Verpflegungspersonal adressiert. Durch eine Fokussierung auf den strukturellen Aufbau und die Öffnung für alle Schulformen kann die Teilhabe von Schülerinnen und Schüler aller Altersklassen und sozialer Milieus erreicht werden. Die Initiative bietet den teilnehmenden Schulen und Schulträgern im Rahmen des Präventionsgesetzes die Möglichkeit, Beratungen, Workshops oder Coachings durch Expertinnen und Experten finanziell zu fördern. Dabei können individuelle Zielsetzungen in einer oder mehreren der genannten Leistungskategorien bearbeitet werden (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020b):

- *„Räumliche und organisatorische Gestaltung“*
z. B. Beratung zur Umsetzung von Strategien zur Erhöhung der Inanspruchnahme des Speiseangebotes, fachliche Unterstützung bei der Etablierung von Müsli- und Salatbars etc.
- *„Kompetenzschulungen für ungelerntes und Fachpersonal“*
z. B. Schulung zur Erstellung eines Speiseplans nach DGE-Qualitätsstandards, Entwicklung eines vegetarischen Speiseangebots, Durchführung von Hygiene-

| Innerschulische Lernorte mit Ernährungsbezug

schulungen für Schülerinnen und Schüler, Kochkurse für Schulverpflegungspersonal zum Thema „Nahrungsmittelallergien und -unverträglichkeiten“ etc.

- „*Ernährungsbildung*“
z. B. Beratung zur curricularen Verankerung von ernährungsbildenden Inhalten, Durchführung zielgruppenspezifischer Workshops zu ernährungsbezogenen Themen, Beratung zur Umsetzung von Ernährungsprojekten etc. (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020b).

4.1 Ablauf der Förderung durch die Initiative „Unser cleveres Esszimmer“

Die hessischen Schulen und Schulträger bewerben sich mit einem Förderantrag und einer Zielformulierung bei der BAHN-BKK um einen 12-monatigen Förderprozess. Jede Schule oder jeder Schulträger entscheidet dabei selbst, welche Beratungsleistung und Förderung benötigt wird, da die Bedarfslage je nach Schule und Schulträger variiert. Pro Förderung ist eine Maximalförderung in Höhe von einmalig 6.500 € möglich (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020b). Im Rahmen des Förderantrages wird festgelegt, in welcher der drei wählbaren Leistungskategorien sie Maßnahmen umsetzen möchten, wie die relevanten innerschulischen Zielgruppen beteiligt werden (Partizipation), z. B. in Form eines Steuerkreises, und wie die umgesetzten Maßnahmen nach Ablauf der Projektlaufzeit nachhaltig und eigenverantwortlich weitergeführt werden können (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020c).

Expertinnen und Experten, die innerhalb der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ tätig sind, müssen eine Qualifikation gemäß des Leitfadens Prävention des GKV-Spitzenverbands in der aktuell gültigen Fassung (1. Oktober 2018) aufweisen (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020c). Hierunter fallen z. B. auf Schulverpflegung spezialisierte Ökotrophologinnen und Ökotrophologen, Ernährungswissenschaftlerinnen und Ernährungswissenschaftler oder Ernährungsmedizinerinnen und Ernährungsmediziner mit themenbezogener Zusatzqualifikation im Bereich der Ernährungsberatung. Zur Umsetzung der geplanten Maßnahmen können die Schulen und Schulträger Expertinnen und Experten aus einem projektinternen Pool auswählen oder durch einen Nachweis der Qualifikation auch mit einer projektexternen Fachkraft zusammenarbeiten.

Durch diese individualisierten Beratungsprozesse können mit den Akteurinnen und Akteuren der Schulen und Schulträger gemeinsam mit den Expertinnen und Experten passgenaue Lösungsstrategien erarbeitet werden. Ziel ist es, bei den Akteurinnen und Akteuren Empowerment zu schaffen, dauerhafte Strukturen zu etablieren und sie so dazu zu befähigen, ihre Zielsetzungen in den Bereichen der Verpflegung und Ernährungsbildung, auch über die Förderung hinaus, selbstverantwortlich zu verfolgen und erfolgreich zu gestalten (Mehr Zeit für Kinder e.V., 2020 a). Bis zum 31.12.2020 sollen landesweit 80 Schulen in Hessen an der Initiative teilnehmen oder

teilgenommen haben. Damit auch Schulen profitieren können, die nicht an der Initiative teilnehmen, wird auf der Projektwebseite sukzessive eine Praxis-Datenbank (www.cleveres-esszimmer.de) aufgebaut.

4.2 Evaluation der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“

Die Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ wird durch die Arbeitsgruppe Ernährungsökologie der Justus-Liebig-Universität Gießen multiperspektivisch in einem Mixed Methods Design nach Creswell & Plano Clark (2011) evaluiert. Die quantitative Erhebung umfasst eine Vorher-Nachher-Befragung sowie eine Follow-Up-Befragung nach sechs Monaten durch einen Onlinefragebogen. Diese Befragungen haben das Ziel, die strukturellen Veränderungen an den teilnehmenden Schulen sichtbar zu machen. Begleitend hierzu wird die Perspektive der Expertinnen und Experten durch eine Onlinebefragung zu den Erstberatungsterminen in den Schulen erfasst. Der qualitative Anteil der Erhebung besteht aus Hospitationen während der Beratungen, Workshops und Coachings in den Schulen und bei Schulträgern im Rahmen von Beratungsterminen. Zudem wurden leitfadengestützte Interviews mit den Akteurinnen und Akteuren an den Schulen durchgeführt, die in die Beratungsprozesse eingebunden waren. Ziel des qualitativen Erhebungsstrangs ist es, die Beratungsprozesse an Schulen zu begleiten, um Barrieren und Förderer beim Auf- und Ausbau von nachhaltigen Strukturen in den Bereichen Ernährungsbildung und Schulverpflegung an hessischen Schulen zu identifizieren. Durch diese umfangreiche und multidimensionale Evaluation sollen Erkenntnisse für die konzeptionelle Anpassung und Weiterentwicklung des Projektes entlang des Public Health Action Cycles gewonnen werden, so dass ein kontinuierlicher Qualitätsentwicklungsprozess der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ verfolgt werden kann.

5 Methode

In diesem Artikel wird die Analyse der innerschulischen Lernorte innerhalb der Gesamtevaluation beschrieben. Die Datenerhebung erfolgte durch Hospitationen während der Beratungen, Workshops und Coachings. Die angefertigten Hospitationsprotokolle wurden nach Fällen durchsucht, an denen Schulen einen innerschulischen Lernort geschaffen haben. Unter den hospitierten Schulen konnten drei Schulen identifiziert werden, bei denen im Rahmen der Förderung ein innerschulischer Lernort entstanden ist. Die Auswertung der entsprechenden Hospitationsprotokolle erfolgte anhand einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2020). Anschließend wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen durch eine vergleichende Fallanalyse nach Hering & Schmidt (2014) herausgearbeitet.

6 Ergebnisse

Drei der 15 Schulen, an denen im Rahmen der Evaluation der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ eine Hospitation durchgeführt wurde, haben über die Zeit der Förderung einen innerschulischen Lernort geschaffen. Zu den innerschulischen Lernorten mit Ernährungsbezug, die an den Schulen entstanden sind, zählen ein von Schülerinnen und Schülern geführter Kiosk, ein Schulgarten und eine Cafeteria, die von Schülerinnen und Schülern bewirtschaftet wird. Mit den identifizierten drei Fällen sind mit einer Grundschule, einer Montessori-Schule und einer beruflichen Schule drei unterschiedliche Schulformen im Sample vertreten. Des Weiteren wurden Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Jahrgangsstufen in die Unterrichtseinheiten innerhalb der Lernorte mit eingebunden (vgl. Tab.1). Zugang zum innerschulischen Lernort haben sowohl die Schülerinnen und Schüler, als auch die Lehrerinnen und Lehrer der Schule.

6.1 Einzelfallbeschreibungen

6.1.1 Schüler*innen-Kiosk

Die projektverantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer einer Montessori Schulen haben sich zum Ziel gesetzt, die Thematik der nachhaltigen Ernährung stärker in das Curriculum der Schule einzubeziehen. Die Schulleitung wünschte sich Unterstützung dabei, diese Thematik durch einen praktischen Ansatz umzusetzen. In einem Beratungsgespräch mit der Expertin von „Unser cleveres Esszimmer“ und Vertreterinnen und Vertretern aus Schüler- und Lehrerschaft wurde als Projekt ein von Schülerinnen und Schülern geführter Kiosk konzipiert. Realisiert werden soll diese Maßnahme über ein Jahresprojekt für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1, das im Wahlpflichtbereich der Montessori Schule verankert wurde. Die Schülerinnen und Schüler können sich freiwillig für das Projekt melden. Bei der Ausschreibung des Projektes wurden durch die Schule Vorgaben zur Ausgestaltung der Verpflegung gemacht, um die Zielsetzung einer nachhaltigen Ernährung realisieren zu können. Gemeinsam mit der Expertin wurden die Grundvoraussetzungen beim Ausbau und der Einrichtung der Kioskräume besprochen. Die Expertin soll die Schülerinnen und Schüler in Zukunft bei der Planung der Räumlichkeiten, des Speisenangebots sowie der Hygiene bei der Speisenzubereitung unterstützen.

Abschließend fasst die Schulleiterin zusammen, dass die neue Belegung des Kiosks das Großprojekt des kommenden Schuljahres werden wird und dass die zukünftigen Beratungen auch unter diesem Thema gemacht werden. Die Konzeption soll den Schüler*innen überlassen werden. (Auszug Hospitationsprotokoll)

6.1.2 Schulgarten

Eine Grundschule hat im Rahmen der Förderung den Aufbau und die Bewirtschaftung eines Schulgartens finanziert. Der Schulgarten entstand in Kooperation mit der Gemüseackerdemie (Ackerdemia, 2020). Das dort angebaute Gemüse wurde in praktischen Kocheinheiten von den Schülerinnen und Schülern verarbeitet. Die Kocheinheiten wurden durch eine Ökotrophologin der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ unterstützt.

Die Betreuungsperson lockert mit dem Spaten die Erde auf und die Schüler*innen graben Kartoffeln mit ihren Händen aus. Die Schüler*innen sind begeistert, weil so viele Kartoffeln aus einer einzigen eingepflanzten Kartoffel gewachsen sind. Außerdem wundern sie sich über die vielen unterschiedlichen Größen und Formen der Kartoffeln. (Auszug Hospitationsprotokoll Schulgarten)

Die vierten Klassen der Schule waren im Rahmen des Sachunterrichts bei der Entstehung und Bewirtschaftung des Schulgartens sowie Verarbeitung des Gemüses eingebunden. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Mitarbeit in Schulgarten und Küche die Zusammenhänge zwischen dem Anbau von Gemüse, der Bewirtschaftung des Gartens sowie der Ernte und Zubereitung erkennen und ihre Selbstwirksamkeit innerhalb dieser Prozesse erfahren.

6.1.3 Schüler*innen-Cafeteria

Ein Projekt dieser Art hat schon lange in den Köpfen von ihr [projektverantwortliche Lehrerin] und ihren Kollegen gereift, doch erst durch die finanzielle und inhaltliche Hilfe im Rahmen der Initiative „Unsere cleveres Esszimmer“ konnte es realisiert werden“. (Auszug Hospitationsprotokoll: projektverantwortliche Lehrerin)

Die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulklassen Ernährung der Jahrgangsstufen 10 und 11 einer beruflichen Schule übernehmen an zwei Wochentagen die Speisenzubereitung und den Service in der Cafeteria der Schule. Die Beratungen im Rahmen der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ haben den Impuls zur Umsetzung der Schüler*innen-Cafeteria gegeben und die Expertinnen an der Schule unterstützen das Lehrpersonal bei der Konzeption des Projektes. Die Schülerinnen und die Schüler bereiten die Speisen innerhalb ihrer verpflichteten Praxiseinheiten zu. Das Projekt ermöglicht den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, praktische Erfahrung und Routine bei Speisenzubereitung und Service zu sammeln. Zudem bietet das Programm die Möglichkeit eines ausgewogenen Mittagsangebots für Schüler- und Lehrerschaft.

Die Schüler*innen-Cafeteria wird von den Mitschülern*innen deutlich besser frequentiert. Die Arbeit dort gibt den Schüler*innen Selbstbewusstsein und motiviert sie, da sie möchten, dass dieses Essen gelingt und ansprechend aussieht. (Auszug Hospitationsprotokoll: projektverantwortliche Lehrerin)

| Innerschulische Lernorte mit Ernährungsbezug

Tab. 1: Einzelfallbeschreibungen der ausgewählten Fälle an denen im Rahmen der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ innerschulische Lernorte mit Ernährungsbezug geschaffen wurden (Quelle: eigene Darstellung)

Innerschul. Lernorte	Schüler*innen-Kiosk	Schulgarten	Schüler*innen-Cafeteria
Schulform	Montessori-Schule	Grundschule	Berufliche Schule
Alterstufe	Sekundarstufe 1	4. Klasse	10./11. Berufsfachschule Ernährung
Projekt	Entstehung eines von Schülerinnen und Schülern geführten Kiosks mit einem nachhaltigen Speisenangebot	Entstehung und Bewirtschaftung eines Schulgartens und Verarbeitung des Gemüses in Kocheinheiten	Schülerinnen und Schüler übernehmen an zwei Wochentagen die Speisenzubereitung und den Service der Cafeteria
Ziele	Einbeziehung des Themas nachhaltige Ernährung → Realisierung durch Kiosk Schülerinnen und Schüler sind von Anfang an Planung und Umsetzung beteiligt	Kompetenzen beim Anbau von Gemüse und Speisenzubereitung Zusammenhänge erkennen & Selbstwirksamkeit erleben	Erfahrung bei Speisenzubereitung und Service Mittagsangebot für Schüler- und Lehrerschaft
Aufgaben Expertin/Experte	Konzeption Räumliche Planung	Anlegen und Bepflanzung des Gartens Zubereitung der Speisen	Impulsgeber Konzeption Organisatorische Einbettung

6.2 Vergleichende Fallanalyse

Die Ergebnisse der vergleichenden Fallanalyse sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Veränderungen aufzeigen, die die Schulen für die Schaffung eines innerschulischen Lernorts mit Ernährungsbezug im Rahmen der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ umgesetzt haben. Die Unterstützung, die die Expertinnen und die Experten von „Unser cleveres Esszimmer“ bei der Entstehung der innerschulischen Lernorte geleistet haben, war vielfältig und individuell an die Bedürfnisse der Schulen angepasst. Sie umfasste das Geben von Impulsen und Ideen sowie die Mitarbeit oder Verfeinerung der eingereichten Konzepte. Die Expertinnen und Experten unter-

stützen bei der Planung der räumlichen und organisatorischen Gestaltung von Mensa und Kiosk. Sie bieten Workshops zur Küchenhygiene und Speisenplangestaltung oder praktischen Koch-Workshops an. Innerhalb der drei identifizierten Fälle konnten (infra-)strukturelle und organisatorische Veränderungen an den Schulen beobachtet werden. Die Schülerinnen und die Schüler, die in die Unterrichtseinheit zu den Lernorten eingebunden sind, haben die Möglichkeit, die Entstehung und Bewirtschaftung der Lernorte mitzugestalten. Die Entstehung und Bewirtschaftung dieser Lernorte geht immer mit dem Engagement der Lehrer- und Schülerschaft einher. Alle Lernorte werden für Unterrichtseinheiten im Pflicht- und/oder im Wahlpflichtunterricht genutzt. Dabei wird den Schülerinnen und Schülern durch die praktische Arbeit im Rahmen der innerschulischen Lernorte mit Ernährungsbezug Ernährungswissen vermittelt und es werden ernährungsbezogene Kompetenzen angebahnt. Das Wissen und die Kompetenzen sind lernortspezifisch und umfassen bei den vorgestellten Beispielen den Bereich des Gemüseanbaus, der Speisenzubereitung und die Umsetzung einer nachhaltigen Ernährung. Neben den Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern, die direkt in Unterrichtseinheiten innerhalb der Lernorte eingebunden sind, haben auch alle anderen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen der Schule Zugang zu diesen Orten. Sie profitieren durch den Lernort, indem er einen Beitrag zur Verpflegung und dem Essalltag an den Schulen leistet.

7 Diskussion

Die innerschulischen Lernorte mit Ernährungsbezug sind organisatorisch und räumlich an der Schule verortet und werden in den identifizierten Fällen in die Unterrichtseinheiten integriert. Durch diese institutionellen Einbindungen können sie zu einem wichtigen Bestandteil der formalen Ernährungsbildung werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 85). Darüber hinaus können innerhalb der Lernorte für die Schülerinnen und die Schüler Alltagskompetenzen angebahnt werden und komplexe Zusammenhänge aufgezeigt werden wie z. B. im Schulgarten der Anbau und die Verarbeitung von Gemüse, im Schüler*innen-Kiosk die Auswirkungen der eigenen Ernährung auf andere Lebensbereiche in den Dimensionen Umwelt und Gesellschaft, indem z. B. ein nachhaltigeres, klimafreundliches Speisenangebot für den Kiosk erarbeitet werden soll. Der Erwerb von ernährungs- und konsumrelevanten Alltagskompetenzen ist von besonderer Bedeutung, da sie zur Alltagsbewältigung beitragen, speziell in Anbetracht des, mit der Veränderung von der Agrar- zur Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft einhergehenden, komplexer werdenden Essalltags (Bartsch et al., 2013, S. 88).

Die Zielsetzungen (vgl. Tabelle 1), die Schulen durch die Schaffung der innerschulischen Lernorte mit Ernährungsbezug erreichen möchten, umreißen unterschiedliche Schwerpunkte im Themenfeld Ernährung. Eine Gemeinsamkeit aller geschaf-

| Innerschulische Lernorte mit Ernährungsbezug

fenen Lernorte ist es, ernährungsbildende Inhalte erfahrbar zu machen. Die praktische Mitarbeit innerhalb der Lernorte mit Ernährungsbezug ermöglicht einen lernortspezifischen Kompetenzerwerb, denn dieser ist immer an spezifische Gegenstände, Inhaltsbereiche, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden (Edelstein & de Haan, 2003, S. 20). Die Zielsetzungen entsprechen auch dem aktuellen Verständnis einer kompetenzorientierten Ernährungs- und Verbraucherbildung, denn ein Ernährungshandeln, das „politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend“ ist, erfordert Kompetenzen (D-A-CH-Arbeitsgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2010). Die Lernorte gestalten den Essalltag der Schulgemeinschaft mit, indem sie einen Beitrag zu einer gesundheitsförderlichen und nachhaltigen Verpflegung leisten können.

Lührmann (2019) fordert die Verknüpfung der ernährungsbildenden Inhalte mit dem Fachunterricht (Lührmann, 2019a) und Heindl und Weigt (2015) postulieren eine strukturelle (organisatorisch und räumlich) Umsetzung dieser Inhalte auch über Projekte und Projektwochen hinaus (Heindl & Weigt, 2015). Die innerschulischen Lernorte mit Ernährungsbezug, die im Rahmen der Initiative „Unser cleveres Esszimmer“ an den Schulen entstanden sind, können diese dauerhaften Verknüpfungen herstellen.

Zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in den Bereichen der Ernährungsbildung konstatieren Heseker und Kolleginnen

In den Studiengängen für Sachunterricht und Biologie sind ernährungsbezogene Inhalte nur selten umfassend enthalten und oft eher ein Randthema. In den Studiengängen für die bundeslandspezifischen Fächer sind Ernährungsthemen vielfältiger verankert und Bestandteil mehrerer Module, wobei in einigen Bundesländern eine Hochschulausbildung allerdings fehlt. Lehrkräfte zeigen relativ wenig Interesse zur Teilnahme an ernährungsbezogenen Fortbildungen. (Heseker et al., 2019, S. 166)

Unter diesen Voraussetzungen und in Anbetracht der steigenden Anforderungen an Ernährungsbildung, die durch steigende Komplexität des Handlungsfeldes Essen entstehen, kann das Einholen von Expertisen zu fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Themen einen positiven Betrag zur Ernährungsbildung an Schulen leisten (Lührmann, 2019b).

Allen innerhalb des Projektes geschaffenen Lernorte mit Ernährungsbezug gingen umfassende strukturelle Veränderungen voraus. Diese waren sowohl räumlich (neuen Flächennutzung durch das Anlegen eines Schulgartens, der Renovierung der Kiosk-Räumlichkeiten) als auch organisatorisch (Absprache mit Caterer zur Organisation des Cafeteria-Angebots). Für das Entstehen von innerschulischen Lernorten müssen Strukturen wandelbar sein.

8 Fazit

Ernährungsbildende, innerschulische Lernorte können in Zusammenarbeit mit einem außerschulischen Partner entstehen oder gefördert werden. Voraussetzungen dafür sind, dass externe Partner gemeinsam mit Schulvertretern individuelle Konzepte erarbeiten und die Schulen zu strukturellen Veränderungen bereit sind.

Literatur

- Ackerdemia e. V. (2020). *Gemüseackerdemie*. <https://www.gemueseackerdemie.de/>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf* Glossar XI. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012>
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I., Lambeck, A., Lührmann, P., Oepping, A., Rademacher, C. & Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungsumschau*, 32(2), 84-95.
- Bundesministerium für Gesundheit (2020). *Präventionsgesetz*. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/p/praeventionsgesetz.html>
- Creswell, JW. & Plano Clark, VL. (2011): *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- D-A-C-H-Arbeitsgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2010). *Ernährungsbildung*. http://www.evb-online.de/glossar_ernaehrungsbildung.php
- Haan, G. de, Edelstein, W. (2003): *Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule*. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung.
- Heindl, I. & Weigt, S. (2015). Ernährungsbildung. Von der Projektitis zu nachhaltiger Bildung. *UGB Forum*, 32(2), 62-65.
- Hering, L. & Schmidt, RJ. (2014). Einzelfallanalysen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 529-541). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_37
- Heseker, H., Hirsch, J. & Dankers, R. (2019). *Ernährungsbezogene Bildungsarbeit in Kitas und Schulen*. https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Ernaehrung/Kita-Schule/StudieErnaehrungsbildunglang.pdf?__blob=publicationFile
- Hessisches Kultusministerium (2020a). *Gesundheitsförderung. Schule und Gesundheit*. <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/schule-gesundheit>
- Hessisches Kultusministerium (2020b). *Schule und Gesundheit. Zertifizierung als gesundheitsfördernde Schule*.

| Innerschulische Lernorte mit Ernährungsbezug

- <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/schule-und-gesundheit/zertifizierung-von-schule-als-gesundheitsfoerdernde-schulen>
Hessisches Kultusministerium (2020c). *Schule & Gesundheit. Ernährung & Konsum*. <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/schule-gesundheit/ernaehrung-konsum>
- Lührmann, P. (2019a). Ernährungsbildung ist kulturelle Bildung. In I. Heindl & C. Rademacher (Hrsg.), *Ernährungsbildung in die Zukunft gedacht* (S. 18-22). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Lührmann, P. (2019b). Anspruch und Rahmenbedingungen von Ernährungsbildung in der Schule. In I. Heindl & C. Rademacher (Hrsg.), *Ernährungsbildung in die Zukunft gedacht* (S. 18-22). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1 (2), 1-4.
- Mehr Zeit für Kinder e. V. (2020a). *Unser cleveres Esszimmer*. Die Initiative. <https://www.cleveres-esszimmer.de/die-initiative/>
- Mehr Zeit für Kinder e. V. (2020b). *Unser cleveres Esszimmer*. Fördermöglichkeiten. <https://www.cleveres-esszimmer.de/foerdermoeglichkeiten/>
- Mehr Zeit für Kinder e. V. (2020c). *Unser cleveres Esszimmer*. So nehmen Sie teil. <https://www.cleveres-esszimmer.de/so-nehmen-sie-teil/>
- Sauerborn, P. & Brühne T. (2007). *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Schneider Verlag Hohengehren.

Verfasserinnen

Simone Gärtner M.Sc.

Dr.ⁱⁿ Eleonore Heil

Justus-Liebig-Universität Gießen

AG Ernährungsökologie

Senckenbergstr. 3

D-35390 Gießen

E-Mail: Simone.H.Gaertner@ernaehrung.uni-giessen.de

Eleonore.A.Heil@ernaehrung.uni-giessen.de

Internet: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb09/institute/ernaehrungswissenschaft/prof/nutr-ecol>

Stephanie Grundmann & Nina Langen

GO-Sustainable – Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmbox: Ein fächerübergreifendes Projekt zur Nachhaltigen Ernährung

Die Umsetzung der Vorschläge der EAT-Lancet Commission für die globale nachhaltige (Welt-)Ernährung kann nur Erfolg haben, wenn eine Veränderung im Essalltag aller Menschen sowie eine Steigerung der Wertschätzung von Lebensmitteln gelingt. Der Beitrag diskutiert am Beispiel des Projektes „GO-Sustainable Berlin“ die Chancen für Ganztagschulen als Lern- und Lebensort durch fächerübergreifende Projekte.

Schlüsselwörter: Food Planet Health, GO-Sustainable Berlin, Nachhaltige Ernährung, Urbane Transformation, Lebensmittelkreislauf

GO-Sustainable—Mobile raised beds with integrated worm box: A multidisciplinary project on sustainable nutrition

The implementation of the proposals of the EAT-Lancet Commission for global sustainable (world) nutrition can only be successful if a change in the everyday eating habits of all people and an increase in the appreciation of food is achieved. Using the project “GO-Sustainable Berlin” as an example, the article discusses the opportunities for all-day schools as a place of learning and living through interdisciplinary projects.

Keywords: Food Planet Health, GO-Sustainable Berlin, sustainable nutrition, urban transformation, food cycle

1 Nachhaltige Ernährung – Urbane Transformation

Nachhaltige Ernährung ist eine „grand challenge“ der Weltgesellschaft. Die aktuellen Ernährungskulturen und -routinen sind in vielerlei Hinsicht problematisch. Der EAT-Lancet Report „Planetary Health Diet“ hat einen Rahmen für den Verzehr von bestimmten Lebensmittelgruppen entwickelt, in dem das individuelle Ernährungsverhalten und die Nahrungsmittelproduktion in den Grenzen der Erdsystemprozesse und der Ernährungsphysiologie stattfinden und diese nicht überschreitet. Um das Ziel einer i. d. R. flexitarischen nachhaltigen planetaren Ernährung für ca. 10 Milliarden Menschen bis zum Jahr 2050 zu erreichen, muss eine Win-win-Situation der menschlichen Ernährung erzeugt werden (Willett, Rockström, Loken, Springmann, & Lang et al., 2019, S. 447). Dies tritt ein, wenn die Welternährung sowohl gesundheitsförderlich als auch umweltfreundlich ist, so wie von der EAT-Lancet Commis-

| Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmbox

sion on Food, Planet and Health gefordert. Auch wenn die Empfehlungen der EAT-Lancet Commission in den verschiedenen Regionen der Welt mit ihren unterschiedlichen Esskulturen und Zubereitungsarten der Lebensmittel variiert werden können und sollen (Willett, Rockström, Loken, Springmann, & Lang et al., 2019, S. 447), bedarf es zur Lösung der komplexen planetaren Probleme eines Paradigmenwechsels und einer transdisziplinären fächerübergreifenden Herangehensweise (Myers, 2017, S. 2866) sowie einer Veränderung des Essalltags der Menschen und einer Steigerung der Wertschätzung gegenüber den Lebensmitteln dort wo sie verloren gegangen ist.

Was sollten wir in den Blick nehmen, wenn wir dazu beitragen wollen, dass Menschen den Empfehlungen der planetarisch gesunden Ernährung folgen? Zwei Phänomene können zusammengeführt werden.

So sind Menschen achtsamer mit Dingen und schätzen sie mehr, wenn sie um ihre Herkunft wissen (Nelson, 2017; Niinimäki, 2013). Deswegen wird im Zusammenhang mit Lebensmittelabfällen und Lebensmittelverschwendung die Wertschätzung von Lebensmitteln verstärkt problematisiert und diskutiert (Kranert, Hafner, Barabosz, Schneider & Lebersorger et al., 2012). Bereits Anfang der 1990er Jahre konstatieren Pudel & Westenhöfer (1991, S. 49f.) dass sich bei den jüngeren Generationen durch die steigende industrielle Verarbeitung die Beziehung zu den Lebensmitteln verändert. Grund sei, dass kein „*emotionales Grunderlebnis*“ mehr vorhanden und „*der originäre Bezug zur Quelle der Lebensmittel [...] weitgehend verloren gegangen*“ sei (Pudel & Westenhöfer, 1991, S. 50).

Gleichzeitig machen Kochen und Gärtnern vielen Menschen Freude (Waliczek, Zajicek, & Lineberger, 2007; Mourao, 2018). Laut einer GfK-Umfrage (2017, o. S.) gärt in Deutschland mindestens jeder Dritte einmal pro Woche oder sogar täglich. Gestützt wird dies durch Zahlen der Zeitverwendungsstudie, die zeigen, dass aktiv Gärtnernde (ca 12%) täglich etwa 1:30 in diese Arbeit investieren (StBA, 2015, S. 12).

Das Anbauen eigener Lebensmittel und die Verarbeitung zu leckeren Speisen ist somit eine Herangehensweise für die urbane Transformation hin zu einer nachhaltigen Ernährung. Da in jedem Haushalt organische Reste anfallen, die durch Kompostierung in den planetaren Nährstoffkreislauf zurückgegeben werden können, können diese als Input für eine eigene Lebensmittelproduktion genutzt werden. Jedoch ist der verfügbare Raum für das Gärtnern in Gärten ein knappes Gut, wenn immer mehr Menschen in urbanen Räumen leben. Hochbeete stellen eine Alternative dar, können sie doch auch auf versiegelten Flächen genutzt werden. Mobile Hochbeete, die versetzbar sind, können noch flexibler an urbane Orte wie bspw. temporäre städtische Brachen oder auch Schulhöfe angepasst werden als das klassische Hochbeet.

Hier kommt dem Ausbau von Ganztagschulen eine besondere Rolle zu. Er bietet die Chance, die Schule als Lern- und Lebensort attraktiv zu gestalten. Insbesondere fächerübergreifende Projekte sind eine gute Methode, um bspw. den Produktions- und Verarbeitungsweg von Nahrungsmitteln vor Ort in der Schule und durch eigenes

Tun zu erleben. Nach Lautenschlager & Smith (2007, S. 245) haben Jugendgemeinschaftsgärten das Potential, das Ernährungsverhalten von Schülerinnen und Schülern positiv zu beeinflussen sowie die Wertschätzung für Lebensmittel und das Umweltbewusstsein zu steigern. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Gartenprogramme positive Auswirkungen auf die Auswahl von und die Kenntnisse über Lebensmittel sowie die sozialen Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben. Darüber hinaus werden Kompetenzen in der Lebensmittelbe- und -verarbeitung erworben (Lautenschlager & Smith, 2007, S. 245). Daher sind das Gärtnern und das Verarbeiten der erzeugten Lebensmittel ein Weg, die planetarisch gesunde Ernährung voranzubringen. Da in den Schulen in urbanen Räumen jedoch kaum Platzressourcen für klassische Schulgärten vorhanden sind, bieten sich auch hier die mobilen Hochbeete an, um zu gärtnern und den Lebenszyklus von Pflanzen handlungsorientiert als „*emotionales Grunderlebnis*“ zu erfahren.

Basierend auf den Erfahrungen von Lautenschlager & Smith (2007) hatte das Projekt „*G(emüse)O(bst)-Sustainable Berlin*“, durchgeführt vom Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft der TU Berlin im Herbst/Winter 2019 in Berlin, als Ausgangspunkt die Hypothese: Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmkompostkiste sind eine Variante einer Beetanlage, in der sich in urbanen Räumen der nachhaltige Anbau von Gemüse und Obst sowie der Lebenszyklus von Pflanzen und somit der „Lebensmittelkreislauf“ sinnesorientiert praxisnah erleben lässt, indem organische Reste verwertet, Bio-Lebensmittel angebaut und geerntet sowie zu schmackhaften Speisen be- und verarbeitet werden.

Auf dieser Hypothese aufbauend werden die Potentiale für fächerübergreifende Projekte exemplarisch am Projekt GO-Sustainable Berlin, im Hinblick auf die attraktive Gestaltung und das praxisnahe emotionale Erleben nachhaltigen Handelns im Bildungssetting der Ganztagschule diskutiert. Dazu werden das Projekt und das zugrundeliegende Konzept kurz vorgestellt bevor die Potentiale der Übertragung für fächerübergreifenden Unterricht skizziert werden.

2 GO-Sustainable Berlin – Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmkompostkiste

Das Projekt GO-Sustainable Berlin, das im Herbst/Winter 2019 durch die Berliner Senatsverwaltung Justiz Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (SenJVA) gefördert wurde, fokussiert sich auf den nachhaltigen Anbau von G(emüse) und O(bst) in seinen Facetten ökologisch, ökonomisch, sozial, kulturell und gesundheitsförderlich sowie auf den Genuss der erzeugten und verarbeiteten Lebensmittel. Im Rahmen einer Projektwerkstatt der Technischen Universität Berlin wurde mit Unterstützung des Fachgebietes Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft in ein mobiles Hochbeet zusätzlich eine Wurmkompostkiste integriert. Dadurch ist es möglich, nicht nur den Lebenszyklus von Pflanzen, sondern den kompletten „Le-

| Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmbox

Lebensmittelkreislauf⁶ aufzuzeigen und somit nachhaltiges Handeln handlungsorientiert und praxisnah erleben zu lassen. Die Lebensmittel können selbst angebaut, auf Basis der Empfehlungen der EAT-Lancet Commission frisch geerntet, verarbeitet und gegessen werden sowie die Bio-Lebensmittelabfälle durch die Würmer kompostiert, dadurch Wurmhumus und Wurmtee produziert und als optimale Düngung dem Hochbeet erneut zugeführt werden (GO-Sustainable Berlin, 2019).

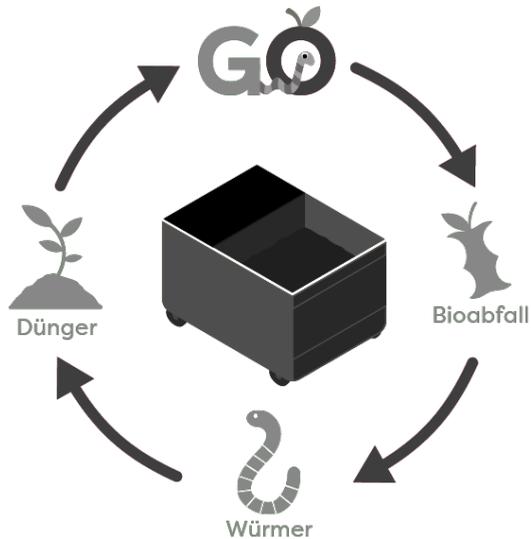


Abb. 1: Der Lebensmittelkreislauf im mobilen Hochbeet mit integrierter Wurmbox (Quelle: GO-Sustainable Berlin, 2019).

2.1 Konzept des Hochbeetes mit integrierter Wurmbox

Der Gedanke der Kreislaufwirtschaft wird durch die mobilen Hochbeete mit der integrierten Wurmbox für diverse Settings in die heutige Zeit, die Stadt und auf die Lebensmittelversorgung übertragen. Die Vorteile eines Hochbeetes werden durch den Aufbau, die Funktionalität, die Mobilität sowie die Integration der Wurmbox vervielfacht, da:

- Bio-Lebensmittelabfälle effektiv genutzt werden können.
- die Kompostwürmer das Hochbeet automatisch, optimal und gleichmäßig mit Wurmhumus versorgen.
- die Kompostwürmer durch eine seitliche Klappe, hinter der sich eine Plexiglasscheibe befindet, zu Schulungszwecken beobachtet werden können und somit ein tieferer Einblick in den Kompostierungsprozess und die Arbeit der Kompostwürmer geboten wird.
- Wurmtee zur weiteren Düngung von Pflanzen entnommen werden kann.

- das Hochbeet durch den Aufbau auf einer Europalette (800 mm x 1200 mm) mobil ist, so dass der Standort je nach Jahreszeit, Witterung und Bedarf z. B. mit einem Handhubwagen umgestellt werden kann.

Das Hochbeet wird dadurch zu einem innerstädtischen Refugium für Würmer sowie zu einer Quelle von nachhaltig angebautem Gemüse und Obst, in dem nach dem Kreislaufprinzip organischer Abfall in Humus umgewandelt wird, der die Nährstoffgrundlage für den erneuten Anbau von Nutzpflanzen bietet. Außerdem können somit Standorte in der Stadt, die für den Anbau von Gemüse und Obst bisher wenig oder ungeeignet waren, erschlossen werden wie z. B. Innenhöfe von Gebäuden, öffentlichen Plätzen, Kindergärten oder Schulhöfen.

2.2 Methodische Umsetzung

Die methodische Umsetzung des Projektes erfolgte sowohl in analoger als auch digitaler Form:

- *analog* – Gemeinsames Erleben durch das Gärtnern in dem mobilen Hochbeet mit integrierter Wurmbox sowie das Verarbeiten und Zubereiten des selbst angebauten und geernteten Gemüses und Obstes zu leckeren, nachhaltigen Speisen sowie anschließendem Verzehr in zwei Workshops mit Berliner Bürgerinnen und Bürgern aus unterschiedlichen Settings, z. B. Kleingartenvereinen, Gartenarbeitsschulen, Urban Gardening Projekten, Kitas usw.
- *digital* – Schaffung eines niederschweligen Zugangs zur Partizipation und sozial-ökologischen Transformation durch die Erstellung einer Webseite (<https://www.go-sustainable.de>) mit allen notwendigen Informationen sowohl zum Bau der Hochbeete mit der integrierten Wurmbox, zur Pflege der Würmer und der Pflanzen sowie deren Aussaat und Ernte, als auch der Be- und Verarbeitung der Lebensmittel mit didaktisch aufbereiteten, nachhaltigen und gesundheitsförderlichen Rezepten, die die Empfehlungen der EAT-Lancet Commission in die Praxis übersetzen und deren Wirkungen illustrieren.

3 Potentiale des fächerübergreifenden Projektes mobiler Hochbeete mit integrierter Wurmbox zur Ermöglichung einer Bildung für Nachhaltige Ernährung in Ganztagschulen

In der Schule bieten sich der fächerübergreifende Unterricht oder fachübergreifende Lehr-Lernarrangements zur Lösung von „*gesamtgesellschaftlich relevanten Problemstellungen an, die sich zumeist nur multiperspektivisch erschließen lassen*“ (Stübig, Ludwig & Bosse, 2008, S. 376). Nach Meyer (2007, S. 6) ist der fächerübergrei-

| Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmbox

fende Unterricht eine Ergänzung zum Fachunterricht, der u. a. die Aufgabe hat, „*die Vernetzung zwischen verschiedenen Unterrichtsfächern [zu] fördern*“ oder zur Vor- oder Nachbereitung von Projekten dient. Ein solches Projekt des fächerübergreifenden Unterrichts könnte dem Vorbild des Projektes GO-Sustainable nachempfunden sein. Fächerübergreifender Unterricht ist ganzheitlich und handlungsorientiert gestaltet und bedient sich unterschiedlicher „*Wissensbestände*“ oder „*Prinzipien*“ anderer Fächer, um Aufgaben zu bewältigen (Meyer, 2007, S. 6).

Für Angebote an Schülerinnen und Schüler im Ganztagsunterricht bedeutet dies, dass fächerübergreifend diverse Kompetenzen sowohl im Fachunterricht WAT, Biologie, Geografie oder Chemie oder in der Ernährungs- und Verbraucherbildung am Beispiel von GO-Sustainable Berlin erworben werden können, z. B. in der Kultur und Technik der Nahrungszubereitung zur Erkenntnisgewinnung, indem naturwissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt werden (u. a. Bodenproben im Hochbeet entnehmen, Kompostwürmer pflegen, pH-Wert Messungen durchführen). In entsprechenden Lehr-Lernarrangements oder Arbeitsgemeinschaften können zusätzlich entsprechende Kompetenzen erworben werden, die zu einem nachhaltigen Leben und Erleben sowie einer nachhaltigen Ernährung beitragen. Einige exemplarische Beispiele für Standards aus den Berliner Rahmenlehrplänen sind in der folgenden Tabelle (siehe Tabelle 1) aufgeführt:

Tab. 1: Exemplarische Beispiele für den Einsatz der mobilen Hochbeete in der Schule

Fach/Fächerübergreifend	Standards (Rahmenlehrpläne, Fächerübergreifende Themen SenBJF 2020)
Die Schülerinnen und Schüler können...	
Verbraucherbildung	<ul style="list-style-type: none"> • aufgrund ihrer Wertschätzung von Lebensmitteln und anderen Ressourcen die Beschaffung und Zubereitung von Nahrungsmitteln verantwortlich gestalten. • die Übernahme gesellschaftlicher Mitverantwortung im Konsumbereich durch die Planung oder Durchführung entsprechender Projekte in der Schule simulieren oder realisieren. • gemeinschaftlich alltagsnahe Handlungsabläufe situationsgerecht unter ressourcenschonenden Aspekten planen.
WAT	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über den Zusammenhang von Ernährung und Gesundheit auf praktische Art und Weise erwerben sowie die Verantwortung für sich und andere reflektieren. • die Lebensmittelverarbeitung in einer globalisierten Welt untersuchen. • projektorientiert den Zugang zum reflektierten und selbstbestimmten Konsumverhalten entwickeln.

Biologie/ Chemie	<ul style="list-style-type: none"> • die Funktion von biologischen (ökologischen) Systemen aufgrund ihrer Struktur erklären. • Beispiele für Stoffkreisläufe in Natur und Technik als Kombination chemischer Reaktionen beschreiben. • Experimente mit Kontrolle planen und durchführen. • Möglichkeiten und Folgen ihres Handelns beurteilen und Konsequenzen daraus ableiten. • eigene Wertvorstellungen in Bezug auf Werte anderer und Normen der Gesellschaft reflektieren.
---------------------	--

Eine Handlungskompetenz, die insbesondere gefördert wird, ist das Auswählen und Umschreiben von Rezepten, damit die angebauten Lebensmittel zu leckeren nachhaltigen Speisen be- und verarbeitet werden können. Es wird sowohl das Wissen und Können benötigt, um Zutaten in ausgewählten Rezepten unter Nachhaltigkeitsaspekten zu variieren und auszutauschen (z. B. Sonnenblumenkerne statt Cashewkerne etc.), wie auf der Homepage des Projektes GO-Sustainable Berlin beschrieben, als auch die Rezepte so umzuschreiben, dass die Zutaten und Arbeitsschritte in der korrekten Reihenfolge aufgelistet werden, wie es der Arbeitsablauf erfordert. Nur mit derlei praktikablen, konkreten, verbindlichen und „leckeren“ Handlungsanweisungen ist u. a. eine Veränderung des Essalltags möglich.

4 Fazit

Das Hochbeet mit der integrierten Wurmbox ist fächerübergreifend in vielen Schul- und Gartenaktivitäten einsetzbar. Durch die Themen „Gärtnern“ und „Lebensmittelkreislauf“ wird eine Verbindung ökologischer, gesundheitlicher, sozialer, ökonomischer und kultureller Aspekte aufgezeigt sowie nachhaltiges Handeln praxisnah erlebbar, so dass Schülerinnen und Schüler oder Kindergartenkinder zu einem nachhaltigen Leben befähigt werden.

Das Potential des Projektes GO-Sustainable Berlin besteht nicht nur im Setting Schule darin, dass durch die gärtnerische, praktische Arbeit sowie dem realen Kontakt mit Tieren, Boden und Lebensmitteln, fächerübergreifend Wissen und Können zu Aspekten der Bodenfruchtbarkeit, des Umweltschutzes, des Nährstoffkreislaufs und der Nahrungsmittelproduktion handlungsorientiert erworben werden. Darüber hinaus können die Techniken der Nahrungszubereitung angewendet und „leckere Speisen und Gerichte“ unter Berücksichtigung der Empfehlungen der „Planetary Health Diet“ in Rezepten zusammengestellt sowie das Ess- und Konsumverhalten reflektiert werden.

Somit werden Handlungskompetenzen angebahnt, die die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen ihren (Ess-)Alltag nachhaltig zu gestalten. Dadurch sollen sie

| Mobile Hochbeete mit integrierter Wurmbox

zukünftig zu Prosumentinnen und Prosumenten als auch zu Umsetzerinnen und Umsetzern der sozial-ökologischen Transformation werden, um zur Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsziele beizutragen.

Literatur

- GfK (2017). *Jeder dritte Deutsche gärtner mindestens einmal wöchentlich*.
<https://www.gfk.com/de/insights/infographic/jeder-dritte-deutsche-gaertnert-mindestens-einmal-woechentlich-1/>.
- GO Sustainable Berlin (2019). *Mobile Hochbeete – Nachhaltig leben*.
<https://www.go-sustainable.de/>.
- Kranert, M., Hafner, G., Barabosz, J., Schneider, F., Lebersorger, S., Scherhauser, S., Schuller, H. & Leverenz, D. (2012). *Ermittlung der weggeworfenen Lebensmittelmenngen und Vorschläge zur Verminderung der Wegwerfrate bei Lebensmitteln in Deutschland. Kurzfassung*.
www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Ernaehrung/WvL/Studie_Lebensmittelabfaelle_Kurzfassung.pdf.
- Kristeller, J., Wolever, R.Q. & Sheets, V. (2014). Mindfulness-Based Eating Awareness Training (MB-EAT) for Binge Eating: A Randomized Clinical Trial. *Mindfulness*, 5, 282-297. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0179-1>
- Lautenschlager L. & Smith, C. (2007). Beliefs, knowledge, and values held by inner-city youth about gardening, nutrition, and cooking. *Agriculture and Human Values*, 24, 245-258. <https://doi.org/10.1007/s10460-006-9051-z>
- Meyer, H. (2007). *Grundformen des Unterrichts Langfassung*. Dritte Lektion, Ergänzung zu Abschnitt 2, Seite 60 ff.
https://uol.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/personen/hilbert.meyer/Grundformen_des_Unterrichts_Langfassung.pdf.
- Meyer, H. & Meyer, M. (2013). Über die Wirksamkeit der Unterrichtsformen. In Hellmer, Julia & Wittek, Doris (Hrsg.), *Schule im Umbruch begleiten* (S. 35 - 49). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf05j8.5>
- Mourao, I. & Moreira, M. C. (2018). Perceived changes in well-being and happiness with gardening in urban organic allotments in Portugal. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 26 (1), 79-89.
<https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1469550>.
- Myers, S. S. (2017). Planetary health: protecting human health on a rapidly changing planet. *Lancet* 2017, 390, 2860-68.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32846-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32846-5).
- Nelson, J. B. (2017). Mindful Eating: The Art of Presence While You Eat. *Diabetes Spectrum*, 30(3), 170-174. <https://doi.org/10.2337/ds17-0015>
- Niinimäki, K. (2013). A Renaissance in Material Appreciation: Case Study in Zero Waste Fashion. *Journal of Textile Design Research and Practice*, 1, 77-92.

- <https://doi.org/10.2752/175183513X13772670831191>.
- Pudel, V. & Westenhöfer, J. (1991). *Ernährungspsychologie*. 2. Auflage. Hogrefe.
- SenBJF – Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020). *Fächer und Rahmenlehrpläne*.
<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/>.
- StBA – Statistisches Bundesamt (2015). *Zeitverwendungserhebung. Aktivitäten in Stunden und Minuten für ausgewählte Personengruppen*.
https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/Publikationen/Downloads-Zeitverwendung/zeitverwendung-5639102139004.pdf?__blob=publicationFile
- Stübig, F., Ludwig, P. H. & Bosse, D. (2008). Problemorientierte Lehr-Lern-Arrangements in der Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Organisation und Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(3), 376-395. urn:nbn:de:0111-opus-43578.
- Waliczek, T. M., Zajicek, J. M. & Lineberger, R. D. (2007). The Influence of Gardening Activities on Consumer Perceptions of Life Satisfaction. *HortScience*, 49(5), 1360-1365. <https://doi.org/10.21273/HORTSCI.40.5.1360>
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T. & Vermeulen, S. et al. (2019). *Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems*.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4)Literatur 2.

Verfasserinnen

Stephanie Grundmann & Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Nina Langen

Technische Universität Berlin – Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre,
Fachgebiet Bildung für Nachhaltige Ernährung und Lebensmittelwissenschaft
(B!NErLe)

Marchstraße 23, MAR 1-1
D-10587 Berlin

E-Mail: stephanie.grundmann@tu-berlin.de
nina.langen@tu-berlin.de

Internet: [www.b-nerle.tu-berlin.de/
menue/bildung_fuer_nachhaltige_ernaehrung_und_lebensmittelwissenschaft/](http://www.b-nerle.tu-berlin.de/menue/bildung_fuer_nachhaltige_ernaehrung_und_lebensmittelwissenschaft/)

Lina Bredeck & Julia Kastrup

Elemente der Erlebnisgastronomie im fachpraktischen Unterricht gastgewerblicher Ausbildungsberufe

Erlebnisgastronomische Konzepte bieten Potenziale für den fachpraktischen Unterricht mit Auszubildenden gastronomischer Ausbildungsberufe, wenn neben den Konzepten auch fachliche Fragestellungen aufgegriffen werden. Dabei ist – im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts – der handelnde und schüleraktive Umgang mit diesen Inhalten ebenso entscheidend wie die Reflexion der in der Fachpraxis erprobten Elemente der Erlebnisgastronomie.

Schlüsselwörter: fachpraktischer Unterricht, Schulküche, Erlebnisgastronomie, gastronomische Ausbildungsberufe

Elements of event gastronomy in the practical teaching of catering professions

Event catering concepts offer the potential for practical instruction with trainees in catering professions if subject-specific issues are addressed besides the concepts. In the sense of action-oriented teaching, the active and student-active handling of these contents is just as important as the reflection of the elements of event gastronomy that has been tested in practice.

Keywords: practical teaching, school kitchen, event gastronomy, gastronomic training professions

1 Einleitung

Für den fachpraktischen Unterricht in der Schulküche ergeben sich in der Vorbereitung, Durchführung, beim Essen und der Nachbereitung zahlreiche Herausforderungen. Im Zentrum der Kritik stehen veraltete Räumlichkeiten, die es erschweren, „vielfältige fachpraktische Zugänge zu ermöglichen und Theorie und Praxis auch räumlich zu verknüpfen“ (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 20). Auch die geringe Wertschätzung des Fachpraxisunterrichts als „Kochunterricht“ wird als Herausforderung benannt (Bartsch & Methfessel, 2012). Dabei gilt es, die Nahrungsaufnahme als Teil des Lernprozesses entsprechend didaktisch-methodisch zu gestalten (Bartsch, 2009).

Der vorliegende Beitrag setzt bei den Herausforderungen der Vorbereitung und Durchführung des fachpraktischen Unterrichts an berufsbildenden Schulen an. Im Fokus steht hierbei die Integration von Elementen der Erlebnisgastronomie in den fachpraktischen Unterricht mit Auszubildenden gastronomischer Ausbildungsberufe, unter Beachtung möglicher Potenziale und Grenzen im Bereich der beruflichen Bil-

dung. Ziel ist es über die Elemente der Erlebnisgastronomie Zugänge zu schaffen, um Impulse und Anknüpfungspunkte sowohl für den fachpraktischen Unterricht als auch für die allgemeinbildenden Fächer aufzuzeigen. Die Schulküche kann dabei ein wichtiges Element im handlungsorientierten Unterricht darstellen, wenn der Unterricht entlang übergreifender beruflich, privat oder gesellschaftlich relevanter Handlungssituationen gestaltet und dadurch die Trennung von Theorie und Praxis aufgehoben wird (Peuker, 2016, S. 269). „Erst durch die Reflexion der praktischen Erprobung von theoretischen Ansätzen kann eine Erkenntnis über den Nutzen erlangt und damit die jeweilige Theorie oder Praxis beurteilt werden“ (Hoff, 2015, S. 73).

Auf die Verknüpfung von Erlebnisgastronomie¹ und fachpraktischem Unterricht haben Bartsch & Brandstätter (2013) verwiesen und fachdidaktische Überlegungen und Folgerungen für die Fachpraxis Ernährung geschildert. Die Autorinnen greifen die Idee des einzigartigen Erlebnisses auf und stellen erste Explorationen und Folgerungen für den fachpraktischen Unterricht in der Schule dar. Im vorliegenden Beitrag werden diese vorhandenen Impulse und Ansätze aufgegriffen und transferiert auf die berufliche Bildung, insbesondere die gastgewerblichen Ausbildungsberufe.

Nachdem zunächst die Ziele und Aufgaben von fachpraktischem Unterricht aufgezeigt werden, erfolgt im Anschluss eine Vorstellung der gastgewerblichen Ausbildungsberufe. Den eigentlichen Kern des Beitrages bilden die dargestellten Möglichkeiten zur Verknüpfung von Elementen der Erlebnisgastronomie mit dem fachpraktischen Unterricht. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2 Ziele und Aufgaben des fachpraktischen Unterrichts an berufsbildenden Schulen

Der fachpraktische Unterricht in den Bildungsgängen des Berufsfeldes Ernährung und Hauswirtschaft an berufsbildenden Schulen findet in der Regel nicht im Klassenzimmer, sondern in sogenannten Schulküchen statt. Insbesondere in den dualen Ausbildungsberufen, zu denen auch die gastgewerblichen Ausbildungsberufe zählen (siehe Kap. 3), kann die Schulküche als sogenannter dritter Lernort fungieren, in dem die Lernenden im Vergleich zum Lernort Schule bzw. Klassenzimmer und Betrieb die Möglichkeit haben „die Vorteile des Lernens am Arbeitsplatz mit den Vorteilen des systematischen Lernens zu kombinieren. Dies beinhaltet eine organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Komponente“ (Gonon, 2002, S. 34). Im Vordergrund des fachpraktischen Unterrichts steht nach diesem Verständnis die „systematisch gestaltete Interaktion von Theorie und Praxis, von praktischem Handeln und systematischer Reflexion. Wichtigstes Ziel ist es, die Lernimpulse der beiden anderen Lernorte zu einer nachhaltig wirksamen Integration zu führen“ (Landwehr, 2002, S. 43). Die Schulküche ist im Vergleich zur betrieblichen Praxis ein geschützter Raum, in dem der alltägliche Handlungsdruck ausbleibt und deshalb Praxiserfahrungen unter theoretischen Gesichtspunkten reflektiert werden können.

| Erlebnisgastronomie im fachpraktischen Unterricht

Dabei sollte sich der fachpraktische Unterricht an Situationen der betrieblichen Praxis orientieren und den Ausgangs- und Zielpunkt des Lernens bilden (Landwehr, 2002, S. 44).

Ziel des fachpraktischen Unterrichts in den Schulküchen ist es, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, „die zur Anwendung der ernährungswissenschaftlichen Erkenntnisse in Alltag und Beruf notwendig sind“ (EVB Online-Glossar). Das Essen nimmt in diesem Kontext einen bedeutenden Stellenwert ein, wobei dann das bewusste Verkosten und Genießen der Nahrungsmittel und Speisen stärker in den Fokus gerückt wird als dies beispielweise in privaten Mahlzeitsituationen der Fall ist. Im fachpraktischen Unterricht können, im Sinne einer kompetenzorientierten Ernährungs- und Verbraucherbildung, neben den handwerklichen Küchentechniken auch arbeitsorganisatorische Aspekte unter Beachtung von Sicherheits- und Hygienerichtlinien bei Beschaffung, Lagerung, Zubereitung, Aufbewahrung und Ausgabe von Speisen etc. behandelt werden (EVB Online Glossar). In den berufsbildenden Schulen werden „die Veranschaulichung und Bewältigung von fachbereichsspezifischen Arbeits- und Geschäftsprozessen durch den fachpraktischen Unterricht unterstützt“ (MSW NRW, 2015, S. 17).

Der fachpraktische Unterricht in der Schulküche kann nach diesem Verständnis das handlungsorientierte Lernen und die Förderung der beruflichen Handlungskompetenz unterstützen. Die Lernenden bearbeiten dort in einem fehlertoleranten Raum – in Abgrenzung zum Betrieb – den Theorie-Praxis-Konflikt (Fesl, 2018, S. 30), denn der handlungsorientierte Unterricht ist ein Konzept, das die Vermittlung von theoretischen Voraussetzungen für das Handeln-Können in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen fokussiert (Schelten, 2000, S. 73). Mit der Idee der Handlungsorientierung ist der Anspruch verbunden, dass die Auswirkungen dualistischen Denkens in der Organisation beruflicher Lehr-Lernprozesse (z. B. bezogen auf die Lernorte Betrieb und Schule, Theorie und Praxis etc.) überwunden werden können, im Unterricht Denken und Tun miteinander verschmelzen und sich dies auch auf das Lernen an den anderen Lernorten beruflicher Bildung wie Betrieb, Schule und Fachpraxis auswirkt (Tramm, 1996, S. 141). Für die Fachpraxis Ernährung bedeutet das, dass die im (Theorie-)Unterricht initiierten (neuen) Lerninhalte im unmittelbaren Arbeitsfeld Anwendung finden und auf diesem Weg zur professionellen, beruflichen Handlungskompetenz weiterentwickelt werden können. Als Beispiel für Fachkompetenz kann der sachgerechte Einsatz und Umgang von Arbeitsmaterial angeführt werden. Auf der Ebene der Selbstkompetenz kann im Rahmen des fachpraktischen Unterrichts beispielsweise das eigene Essverhalten reflektiert und bewertet werden. Die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler kann gefördert werden, indem sie lernen zu verstehen, dass dem Verzehr von Speisen kulturelle Bedingungen und Regeln zugrunde liegen, denen sie im Rahmen der sozialen Verantwortung und Solidarität mit Offenheit und Wertschätzung begegnen. Im Bereich Methodenkompetenz kann im Fachpraxisunterricht daran gearbeitet werden, die Bereitschaft und Fähigkeit

zu zielgerichtetem und planmäßigem Vorgehen bei der Umsetzung von Rezepten zu trainieren.

3 Gastgewerbliche Ausbildungsberufe

Seit der letzten Neuordnung der gastgewerblichen Berufe im Jahre 1998 wurde für das Gastgewerbe ein Branchenkonzept entwickelt, das folgende fünf Ausbildungsberufe umfasst:

- Hotelkauffrau/-kaufmann
- Hotelfachfrau/-fachmann
- Fachfrau/-mann für Systemgastronomie
- Restaurantfachfrau/-fachmann
- Fachkraft im Gastgewerbe

Neu war die Schaffung eines Ausbildungsberufes für die Systemgastronomie sowie die Integration des Ausbildungsberufs Hotelkaufmann/Hotelkauffrau in dieses Konzept. Es handelt sich – bis auf die Fachkraft im Gastgewerbe – um duale, dreijährige Ausbildungsberufe.

Alle Ausbildungsberufe des Hotel- und Gaststättengewerbes und zusätzlich der Ausbildungsberuf des Kochs/der Köchin verbindet im ersten Ausbildungsjahr eine einheitliche fachliche Grundbildung. Im zweiten Ausbildungsjahr wird für diese Berufe eine gemeinsame Fachbildung angeboten. Für den Koch bzw. die Köchin beginnt im zweiten Ausbildungsjahr bereits die berufliche Fachbildung. Diese erfolgt bei dem/der Hotelfachmann/-fachfrau, dem/der Restaurantfachmann/-fachfrau, dem/der Fachmann/der Fachfrau für Systemgastronomie und dem/der Hotelkaufmann/-kauffrau erst im dritten Ausbildungsjahr. Auszubildende, die als Fachkraft im Gastgewerbe ausgebildet werden, schließen ihre Ausbildung nach zwei Jahren ab. Sie haben anschließend die Möglichkeit, ihre Ausbildung um ein Jahr Fachbildung zu ergänzen und zusätzlich die Ausbildung in einem anderen gastgewerblichen Ausbildungsberuf abzuschließen. In diesem Zusammenhang wird dann auch von dem Konzept der Stufenausbildung gesprochen.

Abbildung 1 zeigt die Lernfelder der Ausbildungsberufe – zugeordnet zur fachlichen Grundbildung, beruflichen Fachbildung und die besondere berufliche Fachbildung.

Erlebnisgastronomie im fachpraktischen Unterricht

Lernfelder im 3. Ausbildungsjahr				Besondere berufliche Fachbildung
Hotelfachmann/-frau	Restaurantfachmann/-frau	Fachmann/-frau für Systemgastronomie	Hotelaufmann/-kauffrau	
3.1 Arbeiten im Empfangsbereich 3.2 Arbeiten im Verkauf 3.3 Arbeiten im Marketingbereich 3.4 Führungsaufgaben im Wirtschaftsdienst	3.1 Restaurantorganisation 3.2 Getränkepflege und -verkauf 3.3 Führen einer Station 3.4 Arbeiten im Bankettbereich	3.1 Systemorganisation 3.2 Personalwesen 3.3 Steuerung und Kontrolle betrieblicher Leistungserstellung	3.1 Personalwirtschaft 3.2 Kaufmännische Erfassung des Betriebsablaufes 3.3 Steuerung und Kontrolle 3.4 Veranstaltungsorganisation	
Lernfelder im 1. Ausbildungsjahr				Fachbildung
Lernfelder im 2. Ausbildungsjahr				
1.1 Arbeiten in der Küche 1.2 Arbeiten im Service 1.3 Arbeiten im Magazin	Fachliche Grundbildung		2.1 Beratung und Verkauf im Restaurant 2.2 Marketing 2.3 Wirtschaftsdienst 2.4 Warenwirtschaft	

Abb. 1: Die Lernfelder im Rahmenlehrplan der gastgewerblichen Ausbildungsberufe (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an KMK 2014, S. 8, 12, 17 ff.)

Für nahezu alle der dargestellten gastgewerblichen Ausbildungsberufe spielt die Erlebnisgastronomie eine wichtige Rolle. Dies lässt sich an den Besuchszahlen und den Umsatzzahlen des Außer-Haus-Marktes in Deutschland festmachen: Von rund 12 Mio. Besucherinnen und Besuchern des Außer-Haus-Marktes haben im Jahr 2018 rund 1,5 Millionen Personen Orte der Freizeit- und Erlebnisgastronomie besucht. Die Gesamtausgaben in diesem Bereich beliefen sich auf 14 Milliarden Euro (DEHOGA, 2019, S. 8).

4 Die Verknüpfung von Erlebnisgastronomie und fachpraktischem Unterricht

Der Begriff Erlebnisgastronomie beschreibt gastronomische Konzepte, bei denen nicht ausschließlich das kulinarische Wohl der Gäste im Vordergrund steht, sondern zusätzliche Unterhaltung geboten wird. Dies kann auf vielfältige Art und Weise erfolgen. Beispiele sind menübegleitende Bühnenvorfürungen, außergewöhnliche Inneneinrichtungen, die auf das Speisenangebot abgestimmt sind (Themenrestaurants) oder das Essen an ungewöhnlichen Orten, z. B. Skydinner (Gruner, von Freyberg & Phebey, 2014, S. 34 f.). Was alle Darstellungsformen gemein haben, ist die Intention, die Speise oder das Essen aus dem Alltäglichen hervorzuheben und gleichzeitig ein (Sinnes-)Erlebnis zu inszenieren (Bartsch & Brandstätter, 2013, S. 63), so dass es den Gästen möglichst lange in Erinnerung bleibt.

Ihren Ursprung hat die Erlebnisgastronomie in Amerika. Dort wurde 1933 die erste Themenbar im sogenannten „Tiki Style“ eröffnet (Mazzora, 2009). 1971 erfolgte die Eröffnung der amerikanischen Restaurantkette Hard Rock Café (Themenrestaurant) in London (Gruner, von Freyberg & Phebey, 2014, S. 34). In Deutschland fand das Konzept erst seit den 1990er Jahren Anklang. Als Vorreiter gilt Hans Peter Wodarz, der 1990 Weltpremiere des Restauranttheaters „Panem et Circenses“ in Zusammenarbeit mit Bernhard Paul (Circus Roncalli) und Alfons Schuhbeck feierte (www.die-dinnershows.de).

Man unterscheidet im Wesentlichen drei Arten wie Speisen oder ein Restaurantbesuch aus dem Alltäglichen hervorgehoben und gleichzeitig als (Sinnes-)Erlebnis inszeniert werden können. Zunächst kann nur die Speise selbst als Erlebnis erfahrbar gemacht werden, indem etwas Fremdes konsumiert wird (z. B. Insekten). Auf der anderen Seite können auch bereits bekannte Speisen durch ihre meist besondere Darbietung, wie zum Beispiel im Hard Rock Café als Erlebnis wahrgenommen werden. Schließlich gibt es auch die Möglichkeit Essen und Erlebnis zusammenzubringen, ohne dass ein Verzehr des Nahrungsmittels stattfindet, z. B. bei der Lebensmittelfotografie. Die Erlebnisgastronomie ist in diesem Spektrum bei „Speise als Erlebnis“ sowie „Speise und Darbietung als Erlebnis“ zu verorten (siehe Abbildung 2).

| Erlebnisgastronomie im fachpraktischen Unterricht

Im Kontext der Einbindung von Elementen der Erlebnisgastronomie in den fachpraktischen Unterricht kann bei den Auszubildenden im gastgewerblichen Bereich z. B. die Experimentierfreude geweckt werden, der Geschmackssinn herausgefordert und zum Kosten verlockt werden (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 25). Dieses emotionale Erlebnis kann als Basis für die Reflexion auf der Ebene der Nachbereitung genutzt werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten sich zum Beispiel mit der Frage auseinandersetzen, welche Bedeutung die menschlichen Sinne für die Ausbildung einer Esskultur haben. Anders als bei kommerziellen Angeboten ist am Lernort Schulküche eine perfekte Inszenierung nebensächlich. Da alle Auszubildenden entweder im Betrieb oder in Phasen des Praktikums mit der Zubereitung von Lebensmitteln und deren Inszenierung in Berührung kommen, eignet sich der Einsatz von Elementen der Erlebnisgastronomie auch für die berufliche Kompetenzerweiterung der Lernenden. Die Vielzahl von Erfahrungen, die durch die Lerngruppe praktisch gesammelt wurden, können bei einem subjektorientierten Unterrichtsvorgehen die Lernprozesse bereichern (Bartsch & Bürkle, 2013, S. 25).

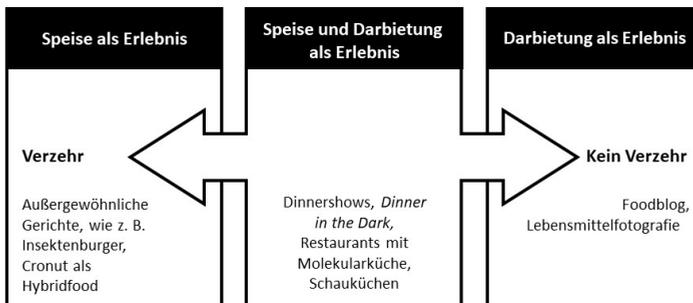


Abb. 2: Kategorisierung von Beispielen der „Erlebnisgastronomie“ (Quelle: in Anlehnung an Bartsch & Brandstädter, 2013, S. 62)

Tabelle 1 gibt einen Überblick zu verschiedenen erlebnisgastronomischen Konzepten und benennt Beispiele sowie das dahinterliegende Erlebnis.

Tab. 1: Erlebnisgastronomische Konzepte (Quelle: eigene Darstellung)

Erlebnisgastronomische Konzepte	Beispiele	Erlebnis
Spezialitätenrestaurant	Exotische Küche mit Insekten, typische Länderküche	unbekannte Zutaten und Zubereitungsarten
Themenrestaurant	Hard Rock Café, Heart Attack Grill, Modern Toilet, Rollercoaster Restaurant, Dinner in the Dark	Musik, Ambiente, Architektur und Speisen sind aufeinander abgestimmt

Erlebnisgastronomie im fachpraktischen Unterricht |

Restaurant an ungewöhnlichem Standort	Turmrestaurants (Skybar), Restaurants in Bergwerken, Höhlen, Aquarien	Aussicht und Panorama, besonderes Ambiente
Variété und Gastronomie	Variété, Musical, Theater	Showrlebnis mit kulinarischer Genussvielfalt
Live Cooking oder Front Cooking	BBQ (Barbeque), Sushi	Zusehen beim Zubereiten der Speisen, Exklusivität, Kommunikation
Interaktive Gastronomie	Krimi-Dinner, Märchen-Dinner, Running Dinner	interaktive Teilnahme, Spannung, Austausch, Kostümierung

Die jeweiligen erlebnisgastronomischen Konzepte bieten Potenziale für eine Umsetzung im fachpraktischen Unterricht, z. B. im Rahmen von komplexen Lernsituationen oder Projekten (siehe Tabelle 2). Diesen Umsetzungsbeispielen lassen sich wiederum zahlreiche thematische Anknüpfungspunkte zuordnen, so dass entlang dieser Lernsituationen oder Projekte die Auszubildenden die erlebnisgastronomischen Konzepte kennenlernen, ohne dass die Fachlichkeit verloren geht. So sind beispielsweise auch eine Reihe fächerübergreifender Themen denkbar, wie die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Epochen oder auch Textgattungen im Zuge der Planung und Durchführung eines „Krimi-Dinners – Herrencreme mit Schuss“. Die Beispiele zeigen darüber hinaus Anknüpfungspunkte zu aktuellen gesellschaftlichen Themen und Herausforderungen. So können inklusionsorientierte Fragestellungen im Rahmen eines „Dinner in the Dark“ aufgegriffen werden oder das Handlungsprinzip der Nachhaltigkeit bei einem erlebnisgastronomischen Projekt rund um die Insekten als Nahrungsmittel. Die Inszenierung eines Blogbeitrags – hier am Beispiel einer Acai Bowl² – ist eigentlich nicht der Erlebnisgastronomie zuzuordnen, weil es sich um eine Darbietung von Essen ohne Verzehr handelt (siehe Abbildung 2). Da dieses Beispiel aber durchaus geeignet für die unterrichtliche Umsetzung ist, wird es hier ebenfalls aufgeführt.

Tab. 2: Umsetzungsbeispiele von Elementen der Erlebnisgastronomie und thematische Anknüpfungspunkte (Quelle: eigene Darstellung)

Umsetzungsbeispiel	Thematische Anknüpfungspunkte
Insekten – Proteinfood auf 6 Beinen	Nachhaltigkeit, Ernährungsphysiologie- und -psychologie, Interkulturalität, Esskulturen, Artenvielfalt, Novel-Food-Verordnung
Dinner in the Dark – (K)eine helle Freude	Die Sinne, Sensorik, Inklusion, Sinnesorgane, Menüregeln

Krimidinner – Herrencreme mit Schuss	Epochen der Geschichte, alkoholische Getränke, Textgattungen, Regionale Küche, Kommunikation(smodelle), Rezensionen schreiben
Acai Bowl – Mein Lieblingsfrühstück im Sommer (Inszenierung eines Blogbeitrags)	Anrichten, Dekoration, Soziale Medien, Saisonale Küche, Ernährungstrends, Ausgewogene Ernährung, Regeln der DGE

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag konnte aufgezeigt werden, dass durch die Integration von Elementen der Erlebnisgastronomie in den fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden Schulen, besonders mit Auszubildenden der gastronomischen Ausbildungsberufen, viele Möglichkeiten bestehen, eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zu fördern. Durch die Auseinandersetzung mit Konzepten der Erlebnisgastronomie können aktuelle Trends sowie internationale gastronomische Phänomene der Gastronomie thematisiert und in der Fachpraxis geplant, durchgeführt und reflektiert werden. Gleichzeitig bestehen zahlreiche fachlich-inhaltliche Anknüpfungspunkte, die im Unterricht aufgegriffen werden können.

Sicherlich stellt die Erlebnisgastronomie nur ein vergleichsweise kleines Marktsegment innerhalb der gesamten Branche dar. Das bedeutet durch die Integration dieser Elemente in den Unterricht kann die „Entfernung“ zum Berufsalltag der Auszubildenden durchaus groß sein, weil die Erlebnisgastronomie möglicherweise in ihrem Berufsalltag keinen oder nur einen geringen Stellenwert einnimmt. Wenn das Erlebnis eines gastronomischen Konzeptes im fachpraktischen Unterricht in den Mittelpunkt gerückt wird, besteht deshalb das Risiko, dass die Fachlichkeit dahinter zurücktritt und der „Spaßfaktor“ in den Vordergrund. Um die Potenziale von Erlebnisgastronomie am Lernort Schulküche auszuschöpfen, ist daher der handelnde und schüleraktive Umgang mit diesen Inhalten entscheidend sowie die Reflexion der in der Fachpraxis erprobten Elemente der Erlebnisgastronomie.

Anmerkungen

- 1 Bartsch & Brandstätter (2013) haben den Begriff der „Erlebnisküche“ kreiert. Im vorliegenden Beitrag wurde bewusst der etablierte Begriff der Erlebnisgastronomie gewählt, da dieses Marktsegment für die Auszubildenden der gastgewerblichen Berufe eine Relevanz aufweist.
- 2 Acai Bowls sind Smoothies zum Löffeln, die ihren Namen den Acai Beeren, den Früchten der Kohlpalme, verdanken. Die Kohlpalme wächst vor allem am unteren Amazonas. In der Regel können neben dem mit Wasser verdünnten Frucht-

mark auch Pulver und Kapseln für die Herstellung der Acai Bowls verwendet werden. Bekannt wurden die Acai Beeren für ihre antioxidative und entzündungshemmende Wirkung, verlässliche klinische Studien existieren hierfür jedoch nicht (Verbraucherzentrale, 2018).

Literatur

- Bartsch, S. (2009). *Jugendesskultur und Unterrichtspraxis. Essen als Unterrichtsgegenstand*. Auf Talking Food. Lehrerspezial „Gesunde Schule“. www.aid.de/lernen/esskultur_jugendkultur.php
- Bartsch, S. & Bürkle, P. (2013). Lernort Küche. Nahrungszubereitung als methodischer Zugang zur Fachpraxis Ernährung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 18-31.
- Bartsch, S. & Brandstätter, J. (2013). Erlebnisküche – eine Inspirationsquelle für die Fachpraxis Ernährung?! *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(4), 61-71.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.). *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 199-212). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18984-0_15
- DEHOGA Bundesverband (2019). *Wirtschaftskraft und Job Motor Gastronomie und Hotellerie 2019. Zahlen, Daten & Fakten*. https://www.dehoga-bundesverband.de/fileadmin/Startseite/06_Presse/Publikationen/DEHOGA_Z_F-2019_Druckversion_f.pdf
- EVV Online-Glossar. http://www.evb-online.de/glossar_ernaehrungspraxis.php
- Fesl, S. (2018). Der Dritte Lernort. Lernbereich Training und Transfer. In S. Fesl & U. Auböck (Hrsg.). *(K)ein Dritter Lernort – Erfahrungen, Best Practice Beispiele und aktuelle Befunde aus Österreich* (S. 29-41). hpsmedia.
- Gonon, P. (2002). Die Geschichte des dritten Lernorts. In W. Goetze, P. Gonon, A. Gresele, S. Kübler, M. Landolt, M. Hermann, R. Marty, U. Renold & P. Egger (Hrsg.). *Der dritte Lernort. Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung* (S. 21-36). hep.
- Gruner, A., von Freyberg, B. & Phebey, K. (2014). *Erlebnisse schaffen in Hotellerie und Gastronomie*. Matthaes Verlag.
- Hoff, Anna (2015). Fachräume im berufsbildenden Unterricht – die Lehrküche als Beispiel im Bereich Ernährung und Hauswirtschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(1), 71-82. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i1.18196>
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Rahmenlehrplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.1997 i.d.F. vom 28.03.2014)*.

| Erlebnisgastronomie im fachpraktischen Unterricht

- https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/Gastgewerbe-97-12-05-idF-14-03-28_11.pdf
- Landwehr, N. (2002). Der dritte Lernort. In W. Goetze, P. Gonon, A., Gresele, S. Kübler, M. Landolt, M. Hermann, R. Marty, U. Renold & P. Egger (Hrsg.). *Der dritte Lernort. Bildung für die Praxis, Praxis für die Bildung* (S. 37-71). Bern.
- Mazzora, A. C. (2009). *Tiki Style – Flucht ins Paradies. Ein Mythos wird zu einem Popkultur Genre (Diplomarbeit)*. Wien.
- MSW NRW– Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015). *Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der BFS die zu einem Berufsabschluss nach Landesrecht „Staatlich geprüfte Assistentin/Staatlich geprüfter Assistent für Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“ und zum mittleren Schulabschluss führen, Fachbereich Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Bereichsspezifische Fächer*. Düsseldorf.
- Peuker, B. (2016). *Die Lehrküche als Fachraum schulischer Berufsorientierung. Eine Untersuchung in Theorie und Praxis*. wbv.
- Schelten, A. (2000). *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache*. Franz Steiner Verlag.
- Tramm, T. (1996). *Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Göttingen.
- Verbraucherzentrale (2018). *Acai – die brasilianische Wunderbeere?*
<https://www.verbraucherzentrale.de/wissen/lebensmittel/nahrungsergaenzungsmittel/acai-die-brasilianische-wunderbeere-5621>.

Verfasserinnen

Lina Bredeck

M. Ed. der beruflichen Fachrichtung
Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft und dem allgemeinbildenden
Fach Deutsch

E-Mail: lina.bredeck@fh-muenster.de

Prof. ⁱⁿ Dr. ⁱⁿ Julia Kastrup

Institut für Berufliche Lehrerbildung
Fachhochschule Münster

Johann-Krane-Weg 25
D-48149 Münster

E-Mail: kastrup@fh-muenster.de
Internet: www.fh-muenster.de/ibl

Angela Häußler & Katja Schneider

Essen in der Schule – Diskurse und Perspektiven

An die Schulverpflegung werden vielfältige (Bildungs-)Ansprüche gestellt, gleichzeitig besteht der Auftrag, Ernährungsbildung flächendeckend curricular zu verankern. Nicht zuletzt aus strukturellen Gründen stehen beide Handlungsfelder bisher kaum in Verbindung. Dieser Beitrag zum Diskurs nimmt Essen in der Schule als Bildungsfeld in den Blick.

Schlüsselwörter: Schulkultur, Schulverpflegung, Ernährungsbildung, Mehrdimensionalität, Professionalität

Eating at school – discourses and perspectives

School catering has to meet a wide range of (educational) demands, and at the same time, it is necessary to establish nutritional education as part of the curriculum across the board. Not least for structural reasons, the two fields of action have so far hardly been connected. This contribution to the discourse focuses on eating at school as a field of education.

Keywords: school culture, school catering, nutrition education, multidimensionality, professionalism

1 Standortbestimmung: Essen in der Schule und Ernährungsbildung

1.1 Essen in der Schule

Mit dem Ausbau zu Ganztagschulen in Deutschland, welcher spätestens durch die erste PISA-Studie im Jahr 2000 angestoßen wurde, ist auch die Organisation der Schulverpflegung zu einem relevanten Thema für Schulen und Schulträger geworden. Auch wenn dabei zunächst die Verpflegung im Sinne der Versorgung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt steht, gehört das tägliche Essen als gestaltete Situation in einer Bildungsinstitution zum Schulalltag, ist damit eingebunden in das pädagogische Setting Schule und als Bestandteil der Schulkultur nach Pazzini (1995) auch ein „erziehungswirksamer Lebensbereich“ (zitiert nach Schütz, 2016, S. 170). Bisher wird Schulverpflegung nicht durchgängig als integraler Bestandteil von Schulentwicklungsprozessen verstanden und damit oft nicht als ein relevanter Aspekt des pädagogischen Settings Schule reflektiert. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, das Essen bzw. die konkrete Esssituation in der Schule als Bildungsgelegenheit zu nutzen und als Feld pädagogischen Handelns zu erschließen. Es ist zunächst

vielmehr eine Chance, innerhalb der Schulgemeinschaft zu reflektieren, welche Sozialisationswirkung die gelebte Essenspraxis an der Schule hat und welche schulkulturelle Tiefenstruktur dadurch ausgedrückt wird (Esslinger-Hinz, 2020 in diesem Band).

Aus struktureller Perspektive wird verständlich, warum die Integration der Schulverpflegung in schulische Entwicklungsprozesse bisher nicht flächendeckend stattfindet. So liegt die Zuständigkeit und Verantwortung für das Verpflegungsangebot zunächst nicht bei den Schulen oder der Schulleitung, sondern bei den Schulträgern (in der Regel Kommunen, Landkreise). Die personellen, finanziellen und räumlichen Handlungsspielräume für Planung und Gestaltung sind meist eng, außerdem sind die Interessen der verschiedenen Akteursgruppen wie Schülerinnen und Schüler, Caterer, Eltern oder den Lehrpersonen bezüglich der Konzeption des Essensangebots sehr heterogen (Jansen, 2019). So ist es nicht überraschend, dass bisher eine große Bandbreite zu beobachten ist, wie Schulen das Essen als schulische Alltagspraxis in ihre Schulentwicklung integrieren. Eine Verbindung mit dem pädagogischen Auftrag der Lehrkräfte wird oft noch nicht hergestellt (Methfessel, 2014). Nur wenige Schulen haben die zunächst vor allem organisatorische Aufgabe zur Bereitstellung von verlässlichen Verpflegungsangeboten für die Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkt der Schulentwicklung, z. B. im Kontext des Programms „Gute gesunde Schule“ (Paulus 2003) intensiv genutzt, meist verbunden mit großem, überdurchschnittlichen persönlichen Engagement einzelner Akteurinnen oder Akteure. An den meisten Schulen kann das schulische Verpflegungssetting kaum mit den Zielen der curricular verankerten Ernährungsbildung in Verbindung gebracht werden (Jansen, 2019). In Kapitel 2 wird dargestellt, welche Ansprüche an Schulverpflegung gestellt und welche ernährungsbezogenen Bildungserwartungen von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren an die Schulen und die Schulverpflegung formuliert werden. Im Kapitel 1.2. wird zunächst eine kurze Positionsbestimmung von Ernährungsbildung als Bestandteil der formalen schulischen Bildung vorgenommen.

1.2 Ernährungsbildung

Spätestens seit den KMK-Beschlüssen zur Gesundheitsförderung und Prävention (2012) und Verbraucherbildung (2013) ist Ernährungsbildung in den Bildungsplänen und Curricula aller Bundesländer verankert, auch wenn die Art der Verankerung im Hinblick auf Fächer, Schulformen, Klassenstufen und Inhalte ausgesprochen heterogen ist (Lührmann, 2019; Hesecker, Dankers & Hirsch, 2019). Verbindend ist die bundesweite Orientierung an der fachdidaktischen Konzeption REVIS. Danach zielt Ernährungsbildung darauf ab, dass Menschen ihre Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend gestalten, immer vor dem Hintergrund der Einbindung der Ernährung in komplexe gesellschaftliche Zusammenhänge (Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung, 2005). Der REVIS-Konzeption liegt weiterhin das Verständnis zu Grunde, dass Essen und Ernährung als ein rele-

vanter Aspekt der Lebensführung im Lebensverlauf erlernt werden muss, damit den Stellenwert einer Kulturtechnik einnimmt und immer auch Esskulturbildung ist (Methfessel, 2014; Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2011). Der Ort dafür ist aus fachdidaktischer Perspektive dabei in erster Linie die reflektierte Gestaltung und Initiierung von Kompetenzentwicklungsprozessen in formalen Unterrichtskontexten auf Grundlage fachdidaktischer Konzeptionen, Bildungsplänen und Curricula. Hier liegt auch der Fokus des Verantwortungsbereichs und Gestaltungsspielraums von Lehrerinnen und Lehrern.

1.3 Zur Verbindung zwischen Ernährungsbildung und Essen in der Schule

Nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten und Verankerungen der curricularen Ernährungsbildung im Unterricht und der Schulverpflegung (Jansen et al. 2020) wird derzeit selten eine strukturelle Verbindung zwischen curricularen Ernährungsbildung und dem schulischen Essalltag als Aspekt der Schulkultur hergestellt bzw. reflektiert (Standop, 2014). In Kapitel 3 wird skizziert, wie das Essen an der Schule derzeit in verschiedenen Diskursen mit der curricularen Ernährungsbildung verknüpft wird. Auch pädagogische Perspektiven auf das Handlungsfeld werden hier vorgestellt.

Insgesamt liegt diesem Beitrag zum Diskurs das Verständnis zu Grunde, dass sowohl Ernährungsbildung im Unterricht als auch gelebte Essenpraktiken in der Schule wesentlich zur schulischen Ernährungssozialisation von Kindern und Jugendlichen beitragen. Es bedarf dazu einer Positionierung von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur, aber vor allem auch der haushaltsbezogenen Bildung und kann als ein Aspekt der Professionalisierung verstanden werden. An diesem Beispiel kann Schule den Auftrag annehmen, einen Umgang mit kognitiven Dissonanzen zwischen informeller Struktur (Lebenswelt) und den tatsächlichen Unterrichtsinhalten zu entwickeln. Bestenfalls nehmen schulische Akteurinnen und Akteure die Herausforderung an, die Dissonanzen im Rahmen der eigenen Handlungsspielräume aufzulösen.

2 Ansprüche an Essen in der Schule

Schulverpflegung, in der Regel verstanden als Mittagessen in der Schule, ist in den alten Bundesländern ein relativ junges Phänomen, das sich im Rahmen der Ganztagserschulung erst einmal im Kontext der physiologischen (und gesetzlich vorgeschriebenen) Notwendigkeit im länger werdenden Schulalltag etabliert hat. Um eine gesundheitsförderliche Qualität zu definieren, beauftragte das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL, damals BMELV) die deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) mit der Erarbeitung von Richtlinien für ein ernährungsphysiologisch ausgewogenes Angebot. Auch wenn die Bezeichnung

| Essen in der Schule

DGE-Qualitätsstandard (DGE, 2018) nicht mit automatischer Verbindlichkeit für die Umsetzung einhergeht, liefern diese Richtlinien eine solide ernährungswissenschaftlich begründete Vorgabe für den Gesundheitswert des Schulessens, der dementsprechend zwischen den verschiedenen Akteursgruppen nicht immer wieder neu ausgehandelt werden muss.

Neben der damit begründeten und medial eher präsenten physiologischen und sensorischen Qualität spielen für das Essen in der Schule jedoch genauso soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische Dimensionen eine zentrale Rolle – sowohl in den Ansprüchen an als auch in den Auswirkungen von Schulverpflegung. Für eine Betrachtung der verschiedenen Anspruchsdimensionen ist es außerdem nicht profan, dass aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern als Zielgruppe des Angebots vor allem sensorische und atmosphärische Aspekte von Bedeutung sind sowie die Kompatibilität des Angebots mit ihren Bedürfnissen an eine Pause vom Unterricht (Arens-Azevedo et al., 2015).

Dementsprechend ist ein Zugriff auf das Handlungsfeld, aber auch auf das Bildungsthema Essen in der Schule von verschiedenen Akteurinnen und Akteuren mit sehr unterschiedlichen, teilweise nur auf das jeweils eigene Thema bzw. die eigene Dimension fokussierenden Ansprüchen zu beobachten (Abbildung 1).



Abb. 1: Ansprüche an das Essen in der Schule (Quelle: modifiziert nach Schneider & Metz, 2015)

2.1 Gesundheitsförderlich

Aus gesundheitlicher Sicht stellt das Essen in der Schule zunehmend einen relevanten Baustein im Ernährungsalltag von Kindern und Jugendlichen dar. Schülerinnen und Schüler sind im Zuge einer Entwicklung hin zu Ganztagschule, G8-Abitur bzw. Betreuungsangeboten am Nachmittag immer länger in der Schule. Infolgedessen wird der Schule die Verantwortung für ein gesundheitsförderndes Verpflegungsangebot übertragen. Das Angebot in der Mittagszeit und in den Pausen soll gut schmecken, ernährungsphysiologisch ausgewogen und das Getränkeangebot energiearm sein. Dabei muss ständig im Spannungsfeld zwischen den im Bildungsort Schule auch ernährungsbildnerisch begründbaren, ernährungsphysiologischen Ansprüchen und der Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler agiert werden.

Der Anspruch an Schulverpflegung bezogen auf die Dimension Gesundheit besteht im Verständnis von Schule als Lebensort mit alltäglicher Ernährungspraxis also darin, dass Essen und Trinken in der Schule dabei unterstützen soll, die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu erhalten bzw. zu fördern und nicht durch zu fett-, zucker- und kalorienreiche Mahlzeiten einzuschränken. Ebenso sollen Zahnschäden wie Karies oder auch die Entwicklung von Übergewicht vermieden werden.

Im Verständnis von Schule als Lernort soll durch eine entsprechende Angebotsgestaltung gesundheitsförderliche Lebensmittelauswahl ermöglicht und ggf. damit Handlungsoptionen erweitert werden. Rahmenbedingungen sollten also so gestaltet werden, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden gut zu essen (Simshäuser 2011). Essensangebote in der Schule unterstützen demnach bestenfalls im Ernährungsbildungsunterricht curricular verankerte Kompetenzziele. Durch eine entsprechende Angebotsgestaltung im schulischen Alltag könnte jenseits formeller (Ernährungs-)Bildungsprozesse zu einer „gelebten“ Ernährungs- und Verbraucherbildung beigetragen werden. Dabei kann als Lerngelegenheit die potenzielle Kompetenzentwicklung für eine gesundheitsförderliche Gestaltung der Ernährung oder bei Übernahme von Tätigkeiten rund um das alltägliche Essen die Chance zur Hygienebildung identifiziert werden.

Die Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) u. a. mit dem staatlich geförderten IN FORM-Projekt „Schule + Essen = Note 1“ oder das Bundeszentrum für Ernährung (BZfE) mit dem Ernährungsführerschein und zahlreichen Materialien sind zentrale außerschulische Akteure in der Dimension Gesundheit.

2.2 Umweltschonend

Unter anderem vor dem Hintergrund der Fridays-for-Future-Bewegung oder der Diskussion um planetare Gesundheit (Myers, 2017) rückt auch das Bedürfnisfeld Ernährung in den Blick der Klimawirksamkeit. Berechnungen im Kontext Gemein-

schaftsverpflegung zeigen, dass bei Fleischgerichten durchschnittlich dreimal so viel CO₂ emittiert wird wie bei vegetarischen Gerichten (Leuenberger et al., 2010). Eine Untersuchung der Speiseabfälle in Ganztagschulen zeigt, dass durchschnittlich ein Viertel der produzierten Speisemengen als Abfall entsorgt wird, das entspricht ca. 22 kg pro Schüler bzw. Schülerin pro Jahr (Waskow & Blumenthal, 2016).

Der Anspruch an Schulpflegung unter ökologischer Perspektive besteht dementsprechend darin, tierische Kalorien zu reduzieren, energieeffizient zu produzieren, Lebensmittelreste zu vermeiden oder den Anteil an regionalen bzw. ökologischen Lebensmitteln zu erhöhen. Initiativen wie „Bio kann jeder“ (BLE/BÖLN), „Gutes Essen macht Schule“ (Agrarkoordination) „Teller statt Tonne“ (Slowfood) sind als außerschulische Partner in Angebotsgestaltung und Ernährungsbildung aktiv.

Dabei wird das alltägliche Essen in der Schule durch eine entsprechende Gestaltung oder Einbettung mit einem informellen Charakter oder auch durch explizite Lerneinheiten mit Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Umweltbildung verknüpft.

2.3 Sozialverträglich

Entsprechend der sozialen Funktion des Essens werden Ansprüche an die Gestaltung der Essenssituation gestellt, die berücksichtigt, dass Essen von soziokulturellen Regeln geleitet ist und zur Integration und Distinktion der Essenden genutzt wird. Zentral ist sowohl eine wertschätzende Atmosphäre als auch ein Selbstverständnis des wertschätzenden Umgangs mit Lebensmitteln. Sozialverträglich meint auch, dass gemeinsames Essen nur möglich ist, wenn „inklusive“ Essensangebote vorhanden sind, die die selbstverständliche Teilnahme auch für Kinder und Jugendliche mit Einschränkungen in der Lebensmittelauswahl aus gesundheitlichen oder kulturellen Gründen ermöglicht.

Als sozialer Treffpunkt im Schulalltag kann und muss die Mensa neben ihrer Bestimmung als Ort der Nahrungsaufnahme auch als Raum für Kommunikation und sozialer Interaktion verstanden werden. Die unter ökonomischer Perspektive als wichtig identifizierte Akzeptanz aber auch die Stärkung der Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern kann durch Partizipation vor, während oder nach dem Essen (Schneider & Metz, 2015) unterstützt werden. Rahmenbedingungen sollen so gestaltet sein, dass informelles esskulturelles Lernen in verschiedenen Facetten und keinesfalls reduziert auf Tischsitten und Umgang mit Besteck in der praktischen Ausübung ermöglicht wird.

Vor allem im Bereich der Wertschätzung von Lebensmitteln gibt es verschiedenste Angebote außerschulischer Akteure, wie das Projekt „Ich kann kochen“ (Sarah Wiener Stiftung) oder die Gemüseackerdemie, die die Lust auf Anbau und genussvollen Umgang mit Lebensmitteln wecken wollen.

2.4 Ökonomisch tragfähig

Aus wirtschaftlicher Perspektive ist es ein zentraler Anspruch, dass das Essen für alle Schüler und Schülerinnen bezahlbar ist und dass niemand aus finanziellen Gründen vom Essen ausgeschlossen wird. Das staatliche Bildungspaket leistet durch die Kostentübernahme für das Mittagessen für Kinder aus Familien mit geringen Einkommen einen wichtigen Beitrag zur Teilhabe (BMAS 2019). Ökonomische Sicherheit durch einen wirtschaftlichen Betrieb ist auf Seiten des Anbieters zentral, ebenso wie die angemessene Entlohnung der Mitarbeiterinnen in Speisenproduktion und -ausgabe. Grundlegende Bedingung für die Wirtschaftlichkeit sind Akzeptanz und damit die korrespondierende Essensanzahl.

Durch die Verwendung regionaler Lebensmittel sollen regionale Wertschöpfungsketten gestärkt werden. Als Nebenwirkung kann dadurch für die Schülerinnen und Schüler Transparenz über die Herkunft von Lebensmittel hergestellt werden, um entsprechende Lernprozesse anzuregen. Werden Schülerinnen und Schüler in die Planung und Herstellung von Speisen, z. B. über Schülerfirmen, einbezogen kann Essen in der Schule mit ökonomischer Bildung oder Globalem Lernen verknüpft werden. Außerschulische Akteure in dieser Dimension sind zum Beispiel „Bauernhof als Klassenzimmer“-Initiativen (Landwirtschaftsministerien), Schülerfirmenprojekte wie „Mac Möhre“ (BUND) oder das Globale Klassenzimmer.

Essen in der Schule bietet also durchaus eine Chance oder oft auch Herausforderung für mehrperspektivische, interdisziplinäre Zugänge, vor allem gesundheitliche, soziale, kulturelle, ökonomische und ökologische, die in ihrer fachdidaktischen Verbindung zur Ernährungs- und Verbraucherbildung als Lernanlass genutzt werden können, ohne jedoch die Essenssituation an sich zu pädagogisieren. Schule mit ihrem Bildungsauftrag kann dafür das Potenzial der Akteure in diesem Feld nutzen und steht gleichzeitig vor der Aufgabe das Handlungs- und Lernfeld Essen in der Schule vor der potenziellen Instrumentalisierung für die jeweils eigenen, sicherlich legitimen Ziele der verschiedenen Akteure zu schützen, indem professionelle Verantwortung für Gestaltungs- und Bildungsprozesse übernommen wird.

3 Essen in der Schule als Bildungsfeld – kritische Betrachtung

Die im Auftrag des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) erstellte und viel beachtete bundesweite Erhebung zur Qualität der Schulverpflegung hat zunächst in erster Linie die organisatorischen Aspekte der Schulverpflegung im Blick wie z. B. finanzielle und räumliche Rahmenbedingungen und erfasst die Perspektiven von Schulträgern, Schulleitung und Schülerinnen und Schülern (Arens-Azevedo et al., 2015). Die in der Untersuchung erfassten Qualitätsaspekte des Verpflegungsangebots sind sowohl an den Richtlinien der DGE (2018) ausgerichtet

sowie an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Für die Schülerinnen und Schüler sind die sensorischen Aspekte der Mahlzeit besonders wichtig, aber durchaus auch die Geräuschkulisse und die Gemütlichkeit der Räume, in denen gegessen wird. (Arens-Azevedo et al., 2015, S. 71). Die Schulverpflegungssituation wird in der Studie auch mit der curricularen Ernährungsbildung in Verbindung gebracht und die Erwartung formuliert, dass Ernährungsbildung zusammen mit einer gesundheitsförderlichen Verpflegung die Ernährungssituation von Kindern und Jugendlichen in der Lebenswelt Schule beeinflussen kann. Die Ergebnisse der Erhebung bilden ab, dass trotz Verankerung in KMK-Beschlüssen in nur ca. 75 % der allgemeinbildenden Schulen Ernährungsbildung stattfindet, und davon auch nur in der Hälfte der Schulen mit regelmäßigen, d. h. mindestens monatlichen Angeboten (Arens-Azevedo et al., 2015, S. 78ff.).

Auch die ebenfalls im Auftrag des BMEL erstellte Studie zur ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kitas und Schulen stellt direkt eine Verbindung zwischen der Schulverpflegung und der schulischen Ernährungsbildung her, um Menschen für die Gestaltung ihrer Ernährungsweise zu befähigen. Schulverpflegung ist nach dieser Studie eines der wichtigsten Themen für ernährungsbezogene Fortbildungen von Lehrkräften allgemeinbildender Schulen (Heseker, Dankers & Hirsch, 2019, S.114). In der Befragung von Schulleitungen sowie Lehrerinnen und Lehrern zeigt sich, dass der Stellenwert von Ernährungsbildung als hoch bzw. sogar sehr hoch eingeschätzt wird. Besonders von knapp 70 % der befragten Schulleitungen wird Schulverpflegung auch als ein Qualitätsbereich der Schulkultur verstanden, nur ganz knapp hinter dem Qualitätsbereich Lehren und Lernen (a.a.O., S. 129). Sowohl an weiterführenden Schulen als auch an Grundschulen wird die Mittagsverpflegung und auch die Pausenverpflegung von der Mehrheit der Schulleitungen als ein Feld für die Umsetzung von Ernährungsbildung eingeordnet (a.a.O., S. 131). Eine strukturelle Verbindung der Ernährungsbildung mit Schulverpflegung ist jedoch zumindest auf der Ebene von Schulprogrammen nicht zu erkennen (a.a.O., 2019, S. 160).

Wie in Kap. 1.3. schon erwähnt und auch von Bender in diesem Heft dargestellt, liegt der Fokus der schulischen Ernährungsbildung sowie der fachdidaktischen Forschung auf den Unterrichtskontexten. Bezugspunkte dabei sind fachdidaktische Konzeptionen, hier REVIS (Fachgruppe EVB, 2005). Es geht dabei um die Art und Weise der Anbahnung von Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern in unterrichtlichen Lehr-Lernsettings (a.a.O., 2005). Die schulischen Mahlzeiten und Essenssituationen sind nicht Bestandteil der formalen Bildung und fallen damit auch nicht direkt in den Zuständigkeits- und auch Einflussbereich der Fachdidaktik bzw. der Lehrerinnen und Lehrer im ernährungsbezogenen Unterricht. Aber da sich schulische Ernährungsbildung hier auch als Esskulturbildung versteht, wird damit auch erfasst, dass die Gestaltung der alltäglichen Situationen des Essens an der Schule durchaus als pädagogische Aufgabe zu verstehen ist, im Sinne der Gestaltung der Mahlzeitsituation (Methfessel, 2014). Zumindest in den westdeutschen Bundes-

ländern wird die Zuständigkeit für Ernährungsversorgung und damit auch der Ernährungssozialisation fast allein bei den Familien gesehen. Hier findet erst langsam ein Wandel des Verständnisses statt, dass auch Schulen eine institutionelle Verantwortung für eine gute Versorgung tragen, wenn Schülerinnen und Schüler täglich viele Stunden in der Schule verbringen (Heindl, Methfessel & Schlegel-Matthies, 2011).

Auch in der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung sind einige Studien zum Essen in der Schule entstanden. Hier wird die Nähe der Begriffe des Essens und der Erziehung betont und analysiert, dass mit den Situationen des Essens immer auch kulturelle Werte und Moralvorstellungen transportiert werden (Schmidt, Wulf & Althans, 2014). So fokussieren Rose, Seehaus & Schneider in ihren ethnografischen Beobachtungen auf Kontroll- und Ordnungsprozeduren am schulischen Mittagstisch und arbeiten heraus, wie aufgrund des engen organisatorischen und institutionellen Rahmens der Ess-Situation Verhaltensstandards eingefordert werden (2016). Sie sehen hier das Modell der bürgerlichen Familienmahlzeit als Bezugspunkt (Rose, Seehaus & Schneider, 2016). Schütz zeigt in ihren Analysen zum Mittagessen in der Ganztagschule das Spannungsfeld zwischen hohen Anforderungen (siehe Kap. 2) und der durch Krisenbewältigung geprägten Alltagspraxis sowie zwischen Informalisierung und Formalisierung (Schütz, 2016). Als ein zentraler Aspekt dieser disziplinären Perspektive auf das Essen in der Schule ist die kritische Betrachtung von Prozessen der Pädagogisierung des Essalltags und eine Reflexion der institutionellen Bedingungen des Essens in der Schule sowie auch der Ernährungsbildung zu nennen.

Eine ernährungswissenschaftlich und bildungstheoretisch begründete Didaktik stellt, anknüpfend an die fachdidaktischen Standards, das (alltägliche) Essen und Trinken auch in der Schule in den Kontext eines mehrperspektivischen Lern- und Erfahrungsfelds. Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Ernährungsbildung ist daher eine fachwissenschaftliche Basis der Ernährungswissenschaft als Natur- und Kulturwissenschaft ebenso von Bedeutung wie eine fundierte erziehungswissenschaftliche Perspektive, die sie befähigt, zwischen Ernährungserziehung und Ernährungsbildung zu unterscheiden. Der Graben zwischen natur- und sozialwissenschaftlichem Blick auf Essen in der Schule sollte dabei nicht vertieft, sondern vielmehr durch konstruktive, interdisziplinäre Allianzen überwunden werden, um einen Rahmen zu schaffen, in dem sich das Potenzial ernährungsbezogener formaler und informeller Bildungsprozesse erst entfalten kann (Häußler, Maier & Schneider, 2020).

4 Fazit

Ein wesentlicher Aspekt im Professionsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in der lebensweltorientierten Ernährungsbildung ist vor diesem Hintergrund, Schule und damit eben auch Schulpflege als gestalteten und gestaltbaren Raum wahr-

zunehmen. Damit verbunden ist die Reflexion über die Verortung als Lehrerin und Lehrer im Kontext der jeweils fachdidaktischen Einbindung sowie der durch die Rolle vorgegebenen strukturellen Handlungsspielräume. Damit ist auch das Wissen darüber verbunden, dass die Organisation der Schulverpflegung eine komplexe Aufgabe ist und nur mit einem multiprofessionellen Team entwickelt und umgesetzt werden kann. Lehrerinnen und Lehrern kommt in diesem Kontext die Rolle zu, die institutionelle Verantwortung für die Gestaltung der Schule als Lern- aber auch als Lebensort mit zu übernehmen und dies nicht z. B. Caterern und ihren durchaus nachvollziehbaren Interessen zu überlassen. Für die gesundheitlichen Aspekte dieser schulischen Entwicklungsaufgabe ist mit dem DGE Qualitätsrahmen eine solide Basis gegeben. Der Diskurs darüber betont die Überbewertung von gesundheitlichen Aspekten rund um die Schulverpflegung.

Das Handlungsfeld „Essen in der Schule“ kann, und sei sie auch noch so ideal entlang der Erwartungen und Ansprüche gestaltet, nicht die curricular gestützte Ernährungsbildung ersetzen – eher anders herum: Es braucht umfassend fachdidaktisch ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, um die Bildungsgelegenheiten rund um das Essen im Schulalltag mit der Kompetenzentwicklung im ernährungsbezogenen Unterricht in Verbindung zu bringen.

Literatur

- Arens-Azevedo, U., Schillmöller, Z., Hesse, I., Paetzelt, G. & Roos-Bugiel, J. (2015). *Qualität der Schulverpflegung – Bundesweite Erhebung*. Abschlussbericht. https://www.in-form.de/fileadmin/Dokumente/Materialien/20150625INFORM_StudieQualitaetSchulverpflegung.pdf
- Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cramer, M. et al. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungs Umschau* 60(2), M84-M95
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (2019). *Die Leistungen des Bildungspakets*. <https://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Grundsicherung/Leistungen-zur-Sicherung-des-Lebensunterhalts/Bildungspaket/leistungen-bildungspaket.html>
- DGE (Deutsche Gesellschaft für Ernährung) (2018). *DGE-Qualitätsstandard für die Schulverpflegung*. DGE Bonn
- Esslinger-Hinz, E. (2020). Schul- und Unterrichtskultur: Innovationen in Schule und Unterricht unter der Perspektive Kultursensibler Didaktik. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 9(2), 3-19. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v9i2.01>
- Fachgruppe Ernährungs- und Verbraucherbildung (2005). *Schlussbericht REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen* (REVIS). 2003-2005.

- Häußler, A., Maier, M. & Schneider, K. (2020; in Druck). Essen lehren – Hochschuldidaktische Herausforderungen der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung. In M. Schulz, L. Rose et al. (Hrsg.), *Das Essen der Kinder*. Beltz/Juventa.
- Heindl, I., Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2011). Ernährungssozialisation und -bildung und die Entstehung einer ‚kulinarischen Vernunft‘. In A. Ploeger, G. Hirschfelder & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven* (S. 187-201). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93268-2_12
- Heseker, H., Dankers, R., Hirsch, J. (2019). *Ernährungsbezogenen Bildungsarbeit in Kitas und Schulen (ErnBildung)*. Schlussbericht für das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL). Berlin.
https://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Ernaehrung/Kita-Schule/StudieErnaehrungsbildunglang.pdf?__blob=publicationFile
- Jansen, C. (2019). *Essen an Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Beltz Juventa.
- Jansen, C., Buyken, A., Depa, J. & Kroke, A. (2020). Ernährung in der Schule. Zwischen administrativen Zuständigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen. *Ernährungs Umschau*, 67(1), M40-M47
- Kultusministerkonferenz (KMK)(2012). *Empfehlungen zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012.
- Kultusministerkonferenz (KMK)(2013). *Verbraucherbildung an Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.09.2013.
- Leuenberger, M., Jungbluth N. & Büsser S. (2010). *Environmental impact of canteen meals: comparison of vegetarian and meat based recipes*.
<http://www.esu-services.ch/de/publications/food/>
- Lührmann, P. (2019). Ernährungsbildung ist kulturelle Bildung. In I. Heindl & C. Rademacher (Hrsg.), *Zukunft der Ernährungsbildung. Maßnahmen und Wirksamkeit der Professionalisierung* (S. 18-22). Umschau Zeitschriftenverlag.
- Methfessel, B. (2014). Essen geben und Essen lehren: Von der Ernährungserziehung zur Esskultur-Bildung. In B. Althans, F. Schmidt & C. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 190-204). Beltz Juventa.
- Myers, S. S. (2017). Planetary health: protecting human health on a rapidly changing planet. *Lancet* 2017, 390, 2860-68.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32846-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32846-5).
- Paulus, P. (2003). Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der Gesundheitsfördernden Schule zur „guten gesunden Schule“. In K. Aregger, U.Lattmann (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven*. (S. 92-116). Sauerländer.

- Rose, L., Seehaus, R. & Schneider, K. (2016). Sozialisierung am Mittagstisch. Ethnografische Anmerkungen zum Essen in der Schule. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 13-28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01543-5_1
- Schneider, K. & Metz, M. (2015). Essen in der Schule – nachhaltige Schulverpflegung und Partizipation. In J. Schockemöhle & M. Stein (Hrsg.), *Nachhaltige Ernährung lernen in verschiedenen Ernährungssituationen* (S. 117-127). Klinkhardt.
- Schütz, A. (2016). Das Mittagessen in der Ganztagschule – eine schultheoretische Auseinandersetzung mit dem Setting. In V. Täubig (Hrsg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag* (S. 169-209). Beltz Juventa
- Standop, J. (2014). Gemeinsames Essen – eine Bildungsaufgabe der Schule? In B. Althans, F. Schmidt & C. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 139-149). Beltz Juventa
- Waskow, F. & Blumenthal, A. (2017). *Maßnahmen zur Vermeidung von Speiseabfällen in der Schulverpflegung und deren Wirksamkeit*. Verbraucherzentrale NRW, Düsseldorf. Working Paper II.
https://refowas.de/images/ReFoWas_Workingpaper-II_Waskow_Blumenthal_26.09.2017.pdf

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Häußler & Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Schneider

Alltagskultur und Gesundheit
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg

E-Mail: a.hauessler@ph-heidelberg.de & k.schneider@ph-heidelberg.de

Internet: www.ph-heidelberg.de/aug

Ursula Queisser

Essen und Trinken im Kontext von Gesundheit – Alltagstheorien von Grundschulkindern

Gesundheitsbildung und damit auch die Ernährungsbildung ist eine bedeutsame Querschnittsaufgabe in der Grundschule. Das Essen und Trinken als alltägliche Selbstverständlichkeit ist verbunden mit den heterogenen Vorerfahrungen der Kinder, die im Rahmen von Lernprozessen als Alltagstheorien zum Tragen kommen und mittels unterschiedlicher Methoden erhoben werden können. Sie erweisen sich als bedeutsam für die Didaktik der Ernährungsbildung.

Schlüsselwörter: Ernährungsbildung, Gesundheitsbildung, Alltagstheorien, Interviews mit Kindern, Kinderzeichnungen

Eating and drinking in the context of health—everyday theories of primary school children

Health education and thus also nutrition education is an important cross-sectional task in primary school. Eating and drinking as an everyday matter, of course, is connected with the heterogeneous previous experiences of the children, which are applied as everyday theories in the context of learning processes and can be ascertained using different methods. They prove to be important for the didactics of nutritional education.

Keywords: nutrition education, health education, everyday theories, interviews with children, children's drawings

1 Ausgangslage

Gesundheitsbildung gilt als bedeutsame Querschnittsaufgabe in der Grundschule und ist als Leitperspektive Prävention und Gesundheitsförderung (PG) im Bildungsplan Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2016) verankert. In diesem Rahmen spielt die Ernährungsbildung und damit das Essen und Trinken eine zentrale Rolle. Essen und Trinken als alltägliche Selbstverständlichkeit hat einen direkten Lebensweltbezug und ist verbunden mit heterogenen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler bezogen auf Esskultur, familiären Kontext und emotionale und psychische Komponenten von Essen. Darüber hinaus sind normative Leitbilder (Sei gesund, sei aktiv!) und Dichotomien wie gesund versus ungesund, wie sie gesellschaftlich vermittelt werden, bedeutsam für die Entstehung und Entwicklung von Alltagstheorien zum Essen und Trinken der Kinder.

Der Begriff Alltagstheorien wird in der Sachunterrichtsdidaktik häufig synonym verwendet mit anderen Begriffen wie Schülervorstellungen, subjektive Theorien, Präkonzepte (zur Differenzierung der Begrifflichkeiten vgl. Bartsch & Methfessel, 2014, 7ff.), intuitive oder naive Konzepte und impliziert, dass es sich dabei um bereichsspezifische Theorien handelt. Sie beschreiben die Lernausgangslage der Kinder (Gläser, 2013, S. 115-116; Hempel, 2004, S. 38).

Die Bedeutung von Alltagstheorien der Kinder für ihre Lernprozesse ist mittlerweile unbestritten und in der bereichsspezifischen Lehr- und Lernforschung in der Grundschule in vielen Lernbereichen etabliert. Begründet wird die Bedeutung mit der Theorie des Conceptual Change bei Lernprozessen. Lernen wird dabei als Veränderung von Vorstellungen beschrieben (Adamina et al. 2018). In der Sachunterrichtsdidaktik werden Schülervorstellungen inzwischen breit untersucht (ebd.). Untersuchungen zum Gesundheitsverständnis von Kindern gibt es nur wenige, die sich meist auf das fachliche Wissen von Kindern beziehen (Bietenhard et al., 2018). Alltagstheorien von Grundschulkindern zum Essen und Trinken wurden bislang wenig erforscht.

Gemeinsam mit Studierenden wurden in Seminaren zum forschenden Lernen kleinere Forschungsarbeiten durchgeführt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Ergebnisse aus den Seminaren.

2 Fragestellung und Ziele der Untersuchungen

Angesichts der Bedeutsamkeit des Themas und der Tatsache, dass über die Alltagstheorien von Grundschulkindern zum Essen und Trinken bislang kaum Forschungsarbeiten vorliegen, stellten sich uns in den Seminaren folgende Fragen:

- Was wissen Kinder im Grundschulalter über das Essen und Trinken (Essen und Trinken als Alltagshandeln, Ernährung, Nährstoffe, Herkunft und Herstellung von Lebensmitteln, Verdauungsorgane und deren Funktion)?
- Welche Einstellungen und Haltungen zeigen sich in ihren Alltagstheorien zum Essen und Trinken im Alltag und zur Ernährung?
- Wodurch werden diese Alltagstheorien beeinflusst?
- Welche Methoden eignen sich zur Erhebung der Alltagstheorien der Kinder?

Ziel der Untersuchungen war es zum einen *Vorwissen, Einstellungen und Haltungen* der Grundschul Kinder zum Thema zu erheben, zum anderen *geeignete Methoden* für die Erhebung von Alltagstheorien der Kinder zu erproben.

3 Methodische Überlegungen

Bislang vorliegende Studien zu Alltagstheorien von Kindern zeigen eine Fülle unterschiedlicher Zugangsweisen (Hartinger, 2007, S. 55). Um die subjektiven Vorstellungen der Grundschul Kinder im Rahmen der Gesundheitsbildung im Sachunterricht zu erheben, wurden in den beschriebenen Untersuchungen verschiedene qualitative Methoden zur Erprobung ausgewählt.

Bei der *Erinnerungsarbeit* handelt es sich um eine sozialpsychologische Forschungsmethode aus den 1970er Jahren, die das Ziel verfolgt anhand der Analyse der subjektiven Eigendarstellung Mechanismen der Vergesellschaftung aufzudecken (Haug, 1999; Haug, 2001; Hamm, 2007). Erinnerungsarbeit ist definiert als angeleitete Verarbeitung von Lebenserinnerungen und -erfahrungen (Kerckhoff & Halbach, 2002).

Bei der Erhebung wird ein Thema von einer Gruppe nach dem folgenden, festgelegten Ablauf bearbeitet. Nach einem Brainstorming zum Thema wird eine einzelne erinnerte Szene in Textform festgehalten. Anschließend wird dieser Text nach sprach- und inhaltlichen Kriterien analysiert und ausgewertet. Untersucht wurden mittels der Methode Erinnerungsarbeit insgesamt 70 Kinder der Klassenstufe 4, davon 38 Mädchen und 32 Jungen und elf Kinder der Klassenstufe 2, davon neun Mädchen und zwei Jungen.

Weitere, bereits erprobte und bewährte Methoden zur Erhebung von Alltagstheorien von Kindern stellen das *Leitfadeninterview und Kinderzeichnungen* dar (vgl. Friebertshäuser & Langer, 2010; Gläser, 2002, 2005, 2014 u. a.). Auch sie wurden im Rahmen des Seminars erprobt. In den Leitfadeninterviews wurden die Kinder befragt, was für sie gesund bzw. krank bedeutet, ob sie Sport treiben, was ihre Hobbies sind, was sie nach der Schule zur Entspannung und zum Ausruhen machen, was ihre Lieblingsspeisen sind und mit wem sie wann ihre Mahlzeiten einnehmen. Darüber hinaus wurden sie gebeten in einen Körperumriss alles einzuzeichnen, was sie bereits vom Körper kennen. Befragt wurden insgesamt 44 Kinder, davon 24 Kinder der Klassenstufen 1 & 2 (elf Mädchen und 13 Jungen), 20 Kinder der Klassenstufe 3 & 4 (14 Mädchen, sechs Jungen).

4 Ergebnisse

In allen Untersuchungen wurde deutlich, dass Kinder im Grundschulalter sich selbstverständlich mit Essen und Trinken befassen. Sowohl in ihren Äußerungen in den *Leitfadeninterviews* als auch aus den *Zeichnungen* wird ersichtlich, dass es ein gemeinsames Vorwissen und eine Menge Erfahrungen aus dem kindlichen Alltag inklusive einer Vorstellung über gesellschaftliche Normen zum Thema gibt.

Die Interviews zeigen, dass

| Essen und Trinken im Kontext von Gesundheit

- die meisten Kinder können benennen, was für ihren Körper als „gesund“ gilt (Gemüse und Obst, Wasser und zuckerfreie Tees),
- das Lieblingsessen der Kinder dagegen Pommes, Pizza oder Klöße mit Soße ist,
- einige Kinder benennen, was an ihrem Lieblingsessen nicht gesundheitsförderlich ist (zu viel Salz, Fett und/oder Zucker),
- das Wissen der Kinder sich nicht mit ihrem tatsächlichen Handeln deckt,
- den meisten Kindern dieser Widerspruch selbst bewusst ist,
- die meisten Kinder gemeinsam mit der Familie ihre Mahlzeiten einnehmen,
- viele Kinder sich oft bewegen und als Hobbies eine breite Anzahl Sportarten angeben,
- nahezu alle die Verknüpfung von Ernährung und Bewegung als gesundheitsförderliches Element herstellen,
- bei einigen Kindern Strategien zur Stressbewältigung vorhanden sind,
- kein Kind Wissen über die Herstellung von Lebensmitteln bzw. über Inhaltsstoffe hatte.

Die Auswertung der *Kinderzeichnungen* machen Unterschiede zwischen den Erst- und Zweitklässlerinnen und den Dritt- und Viertklässlern deutlich. Schülerinnen und Schüler der höheren Klassenstufen zeichnen im Vergleich zu denen der Eingangsstufe, die eher rudimentäre und symbollastige Zeichnungen machen, neben Muskeln und Knochen einige Organe ein und bezeichnen diese mit Fachbegriffen. Dabei fällt auf, dass die meisten Kinder eine Vorstellung zum Verdauungstrakt haben und Speiseröhre, Magen und Darm einzeichnen. Daneben wird häufiger das Herz (in Herzform) und eher selten die Lunge eingezeichnet. Fragt man die Kinder zur Funktion der Organe, dann benennen sie beispielsweise den Magen als „Behälter, in dem das Essen ist“. Wissen über die Funktion der Organe oder gar Zusammenhänge zwischen den Organen wird auf Nachfragen bei fast keinem Kind geäußert.

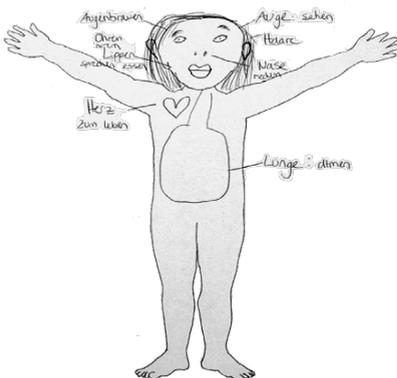


Abb. 1: Adil, 7 Jahre; 2. Klasse



Abb. 2: Lisa, 10 Jahre; 4. Klasse

Essen und Trinken im Kontext von Gesundheit |

In der Analyse der *Erzählungen der Kinder* im Rahmen der *Erinnerungsarbeit* kristallisierte sich heraus, dass für viele Kinder das Kranksein mit spezifischen Erfahrungen zum Essen und Trinken verbunden ist. Zum einen ist das Kranksein häufig dadurch gekennzeichnet, dass kranke Personen kaum oder keinen Hunger haben und deutlich weniger essen als sonst, zum anderen beschreiben einzelne, dass sie ihr Lieblingsessen bekommen, wenn sie krank sind (sekundärer Krankheitsgewinn). Das Essen hat hier eine Trost- bzw. Entschädigungsfunktion. Die meisten Kinder trinken (auf Aufforderung der Eltern) viel Tee im Krankheitszustand in der Annahme, dass dies zur Gesundheit beiträgt.

Reberentol
Natascha hatte Reberentol,
sie konnte nicht mehr reden.
sie lag auf dem Sofa.
ihre Mutter war dabei.
sie hat ihr Essen gebracht.
und das war lecker.
sie hat Tee getrunken und
Mamas hatte zu Nacht mehr
Schlafen gekriegt und sie
hatte einen dicken Schlafentzug
an und sie hat bekommen
Geschrieben das man musste
was sie wollte. Aber beim
Nur Bruder und ich. Vorher
die beiden haben die Mutter
abgehört bis Morgens.

Abb. 3: Natascha, 8 Jahre, 3. Klasse

Als Tobias (4) krank war fühlte er sich
schlecht und heiß. Es war ihm unwohl.
Er konnte kein Sport machen und ihm
war langweilig. Er konnte sich mit seinen
Freunden treffen. Außerdem musste er viel
Kamille Tee trinken. Er hatte kein Hunger
und war auch traurig. Er musste viel Kamillen
Tee trinken weil seine Mutter gesagt hatte
du musst viel Tee trinken das hilft gegen
dein Husten.

Abb. 4: Tobias, 9 Jahre, 4. Klasse

Reflexion der Methoden

Im Anschluss an die Auswertung der Ergebnisse wurden im Seminar die gewählten Erhebungsmethoden auf ihre Durchführbarkeit, ihre Erkenntnismöglichkeiten und ihre Limitation hin reflektiert.

Die Methode *Erinnerungsarbeit* erwies sich als geeignet um individuelle Erfahrungen und Haltungen, Einstellungen und Emotionen der Kinder im Zusammenhang mit ihrem Gesundheitsverständnis zu erheben. Insgesamt ist die Methode Erinnerungsarbeit eher in Klassenstufe 3 und 4 anwendbar, da sie gute Kenntnisse der Schriftsprache voraussetzt. Als zentrales Ergebnis zeigte sich, dass Essen und Trinken für die Kinder mit ihrem Gesundheits- bzw. Krankheitszustand eng verbunden sind. Die meisten Kinder haben ein biomedizinisches Gesundheitsverständnis, das sich in ihrer Beschreibung von Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit zeigt. Krankheit wird verbunden mit Symptomen wie Müdigkeit, Fieber, Übelkeit und mangelndem Appetit.

Die Methode der *Leitfadeninterviews* ist geeignet, um mit Kindern über ihre Alltagstheorien ins Gespräch zu kommen. Als zentrales Ergebnis zeigte sich, dass das Wissen der Kinder darüber, was als „gesund oder ungesund“ bezeichnet wird, nicht mit ihrem tatsächlichen Handeln übereinstimmt.

Die *Kinderzeichnungen* erlaubten Aussagen über den sehr heterogenen Wissenstand der Kinder zum Körper, den Organen und deren Funktion. Diese Erhebungsmethode alleine ist nur bedingt geeignet zur Erhebung der Alltagstheorien. In Kombination mit einem Interview, in dem die Kinder ihre Zeichnung erläutern bzw. die Interviewer*innen Rückfragen stellen können, ist sie eine sinnvolle Ergänzung und erweist sich als gute kommunikative Unterstützung im Gespräch.

5 Fazit

Insgesamt zeigt sich, dass die Alltagstheorien der Kinder für ihr praktisches Ess- und Ernährungshandeln bedeutsam sind. Das Wissen über Ernährung, rationale Erklärungen und lebensweltliche Erfahrungen sind nicht miteinander verbunden. Insofern ist es angesichts der Zielsetzung von Ernährungsbildung unabdingbar die Alltagstheorien in die didaktischen Überlegungen zum Unterricht mit einzubeziehen bzw. ausgehend von den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler diesen zunächst wertungsfrei zu begegnen und sie zum Anlass für einen differenzierten Unterricht zu nehmen, der den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht wird (Prenzel, 2009).

Ernährungsbildung hat das Ziel, den Menschen zu befähigen, die eigene Ernährung politisch mündig, sozial verantwortlich und demokratisch teilhabend unter den komplexen gesellschaftlichen Bedingungen zu gestalten. Denn sie ist Bestandteil einer Grundbildung für die alltägliche Lebensgestaltung in der modernen Kon-

sumgesellschaft und damit Voraussetzung für die soziale Teilhabe (Rademacher & Heindl, 2019). Bereits die wenigen Ergebnisse der begrenzten Untersuchungen aus den Seminaren zum forschenden Lernen zeigen, dass dies bezogen auf Grundschulkindern kein realistisches Ziel ist, wohl aber als Leitgedanke fungieren kann. Rademacher und Heindl (2019) betonen die Notwendigkeit der „Gestaltung von Strukturen und Haltungen, in denen sich ein Verständnis von Ernährung und deren Umsetzung im Essalltag ausbilden kann“ (ebd., 4). Die so formulierten Ansprüche an den Zusammenhang von Ernährung und Bildung lassen sich nur dann umsetzen, wenn Schule als Lern- und Lebensraum ernst genommen und gestaltet wird und Ernährungsbildung nicht nur unterrichtet, sondern auch im Schulalltag gelebt wird.

Literatur

- Adamina, M., Kübler, M., Kalcsics, K., Bietenhard, S. & Engeli, E. (Hrsg.) (2018). „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch und Gesellschaft*. Klinkhardt.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2014). „Der subjektive Faktor“. Bildung in einem lebensweltorientierten Fach. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 3-32. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i3.16665>
- Bietenhard, S., Gafner Knopf, A.-M. & Jaun-Holdererger, B. (2018). Befinden und sich kennen: Glück, Gesundheit, Körper. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „*Wie ich mir das denke und vorstelle...*“ *Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch und Gesellschaft*. Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B.; Langer, A. (2010). Interviewverfahren und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3., vollst. überarb. Aufl., S. 437-455). Juventa.
- Gläser, E. (2014). Kinderzeichnungen in Forschung und Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen ihrer Interpretation. In H.-J. Fischer & H. Giest (Hrsg.), *Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht* (S. 107-114). Klinkhardt.
- Gläser, E. (2013): „Und die Knochen machen, dass du dich bewegen kannst“ Schülervorstellungen zum menschlichen Stütz- und Bewegungsapparat und ihre Bedeutung für Lernprozesse im Sachunterricht. In S. Wittkowske & K. Maltzahn (Hrsg.), *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht* (S. 112-125.). Klinkhardt.
- Gläser, E. (2005). Perspektivität als eine Leitlinie didaktischen Denkens und Handelns. Eine Studie zum ökonomischen Wissen und Verstehen von Grundschulkindern. In A. Hartinger & J. Kahlert (Hrsg.), *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Sachunterricht* (S. 69-83). Klinkhardt.

| Essen und Trinken im Kontext von Gesundheit

- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2007). Empirische Zugänge In J. Kahlert et al. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 53-58). Klinkhardt.
- Haug, F. (1999/2005). *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Argument.
- Haug, F. (2001). *Erinnerungsarbeit* (3. Aufl.). Argument.
- Hempel, M. (2004). Zur Bedeutung des Vorwissens der Mädchen und Jungen im Anfangsunterricht des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts. In A. Kaiser et al. (Hrsg.), *Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht* (S. 38-44). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2016). *Bildungsplan für die Grundschule*. Stuttgart.
<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/SU/LG>
- Kerkhoff, B.; Halbach, A. (2002). *Biografisches Arbeiten*. Vincentz Curt R.
- Prenzel, A. (2009). Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In R. Hinz et al. (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule* (S. 168-177.). Beltz.
- Rademacher, C. & Heindl, I. (Hrsg.). (2019). *Ernährungsbildung der Zukunft. Maßnahmen und Wirksamkeit der Professionalisierung*. uzv.

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Ursula Queisser
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg
E-Mail: queisser@ph-heidelberg.de

Rim Abu Zahra-Ecker, Anna Leitner-Wolfinger & Klaudia Röbl

Essen und Trinken im Lern- und Lebensort Schule am Beispiel der Implementierung eines Gesundheitstagebuches

Die Autorinnen gehen der Frage nach, ob die Implementierung des Gesundheitstagebuches Einfluss auf das Ernährungs- und Bewegungsverhalten sowie auf das Ernährungs- und Bewegungswissen der zehn- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schüler hat. Der Ist-Zustand von Ernährungs- und Bewegungsverhalten wird beleuchtet, das Gesundheitstagebuch und die Ergebnisse der Intervention werden vorgestellt.

Schlüsselwörter: Ernährung, Bewegung, Gesunde Schule, Gesundheitstagebuch

Eating and drinking in school as a place of learning and living using the example of the implementation of a health diary

The authors investigate whether the implementation of a health diary has an influence on the nutritional and physical activity behaviour as well as on the nutritional and physical activity knowledge of ten to twelve-year-old pupils. The current state of nutrition and physical activity behaviour is examined, the health diary and the results of the intervention are presented.

Keywords: nutrition, exercise, healthy school, health diary

1 Einleitung

Laut HBSC-Studie 2018 konsumieren 24 % aller österreichischen Jungen und Mädchen mehrmals pro Woche fett- bzw. kalorienreiche jedoch nährstoffarme Speisen (BMASGK, 2019). Zudem greifen laut österreichischem Ernährungsbericht durchschnittlich 16 % der Schülerinnen und Schüler täglich zu zuckerhaltigen Getränken (Rust et al., 2017). Fehlernährung und hoher Konsum zuckerhaltiger Getränke können Ursachen für Übergewicht bzw. Adipositas sein, was durch die „Childhood Obesity Surveillance Initiative“ (COSI) der WHO belegt wird (WHO, 2017).

Allein die Tatsache des stetigen Anstiegs von Übergewicht und Adipositas ist Grund genug, gesundheitsförderliche Interventionen zu implementieren (Schienkiewitz, 2018). Die Schule bietet das ideale Setting, um alle Heranwachsenden zum Aufbau gesundheitsförderlicher Ressourcen flächendeckend zu erreichen. Nicht umsonst bezeichnen Altgeld und Kolip (2014) den frühen Ansatz von Prä-

| Essen und Trinken im Setting Schule

ventions- und Gesundheitsförderungsprogrammen als Goldstandard. Nicht nur der frühe, sondern der ganzheitliche Ansatz – Whole-School Approach – ist ausschlaggebend (Flaschberger, 2012). Langfristigkeit und Ganzheitlichkeit der gesundheitsrelevanten Initiativen und die Partizipation möglichst aller am Schulleben beteiligten Personen, inklusive Elternhaus, führen zum Erfolg (Naidoo, 2010). Isolierte Maßnahmen, welche lediglich von einzelnen engagierten Lehrpersonen initiiert werden, sind wenig erfolgreich. Sie müssen Akzeptanz aller am Schulleben Beteiligten finden und nicht nur auf Verhaltensänderung, sondern vor allem auf Verhältnisänderung abzielen (Horschinegg, 2013; Unterweger, 2011). Gesundheitsförderung soll im Leitbild der Schule verankert werden und laut Heyse als Navigationssystem zur Steuerung des Denkens und Handelns dienen (Heyse, 2015).

Schulische Gesundheitsförderung umfaßt [sic!] nicht nur die Information über Gesundheitsthemen und das Einwirken auf das Verhalten des Einzelnen, sondern auch die Gestaltung eines gesundheitsfördernden Lebensraumes. (BMUK, 1997, S.1)

Seit 1997 existiert in Österreich der „Grundsatzterlass Gesundheitserziehung“, welcher Gesundheitsförderung als Unterrichtsprinzip vorschreibt. Das heißt gesundheitsförderliche Maßnahmen müssen sowohl in allen Unterrichtsgegenständen als auch in allen Schultypen umgesetzt werden (Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, 1997).

Geschieht Lehren und Lernen unter dem Dach des „Hauses der Gesunden Schule“ (Abbildung 1), so wird diesem Unterrichtsprinzip Rechnung getragen (Adamowitsch, 2011).

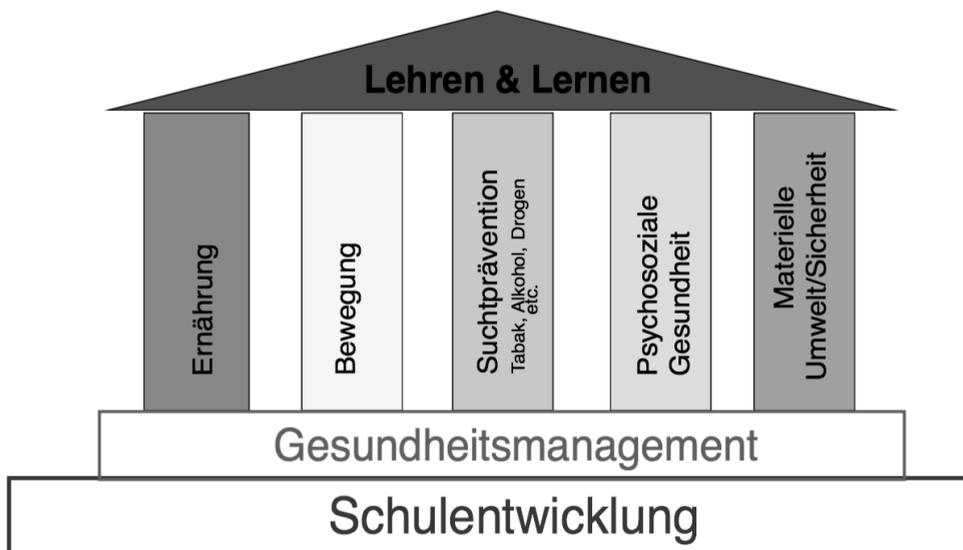


Abb. 1: Haus der Gesunden Schule (Adamowitsch, 2011)

Die Säulen des „Hauses der Gesunden Schule“ bilden Ernährung, Bewegung, Suchtprävention, Psychosoziale Gesundheit und Materielle Umwelt/Sicherheit, die auf dem Fundament von Gesundheitsmanagement und Schulentwicklung fußen.

Gerade in der Ernährungsbildung ist neben den Eltern auch die Schule gefordert. Verbote sind dabei nicht zielführend. Lebensmittel als „gesund“ oder „ungegesund“ zu kategorisieren ist kontraproduktiv. Weder die Drohung der krankmachenden Wirkung von Fehlernährung noch der Zwang zum Essen stellen geeignete Ansatzpunkte zur positiven Beeinflussung des kindlichen Essverhaltens dar (Ellrott, 2012).

Nahrungsmittelakzeptanz ist multifaktoriell. Geschmackspräferenzen werden sowohl postnatal als auch pränatal geprägt. Evolutionsbedingt unterliegt die menschliche Geschmacksentwicklung dem Mere Exposure Effekt. Durch das wiederholte Riechen und Schmecken von unbekanntem Speisen werden die kindlichen Geschmacksempfindungen geschult und entsprechend adaptiert. Die spezifisch sensorische Sättigung wirkt einer zu einseitigen Ernährung entgegen und gewährleistet eine abwechslungsreiche Nahrungsaufnahme. Wird ein Lebensmittel eine längere Zeitspanne vorwiegend konsumiert, so entwickelt sich instinktiv eine Abneigung (Methfessel, 2016; Ellrott, 2012). Der Mensch ist also vor zu einseitiger Nahrungsaufnahme von Natur aus geschützt.

Warum wir etwas essen, Sport betreiben oder auch nicht, unterliegt nicht nur unserem Willen. Es hängt auch von Vorbildern ab. Bereits in der Kindheit werden Verhaltensmuster geprägt, welche Bourdieu als inkorporierte Präferenzen bezeichnet. Der soziologische Fachterminus „Habitus“ zeichnet für die soziale Persönlichkeitsstruktur, Vorlieben und Gewohnheiten eines Menschen verantwortlich (Abel, 2009). Schulische Gesundheitsförderung dient nicht zuletzt zur Sensibilisierung für gesundheitsförderliches bzw. -abträgliches Verhalten, sondern zielt auf die Erlangung körperlicher, geistiger und sozialer Gesundheit ab.

2 Gesundheitsfördernde Projekte

2.1 Ausgangssituation

Die Adalbert Stifter Praxisschule ist eine Privatschule, die der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz angeschlossen ist. Hier handelt es sich um eine Mittelschule mit acht heterogenen Klassen zu je 24 Kindern im Alter von zehn bis vierzehn Jahren. Außerdem dient sie als Modellschule für Forschung und Entwicklung und bietet Studierenden die Möglichkeit, Unterrichtspraxis im Rahmen der pädagogisch praktischen Ausbildung mitzuerleben bzw. mitzugestalten. Gesundheitsförderung ist im Leitbild der Schule verankert. Seit 2009 ist die Adalbert Stifterschule Trägerin des Umweltzeichens und unterliegt daher strengen Auflagen, unter anderem bezüglich des Speisen- und Getränkeangebotes. Das Jausenbuffet

| Essen und Trinken im Setting Schule

beschränkt sich auf ein überschaubares, hochwertiges, mit großer Sorgfalt ausgewähltes Angebot, welches mit der Jausenampel der SIPCAN (Special Institute for Preventive Cardiology and Nutrition) bewertet wird (Bundesministerium für Gesundheit, 2013).

Auf den Verkauf von Süßigkeiten und gesüßten Getränken wird gänzlich verzichtet. Ein Trinkbrunnen steht zur Verfügung. Laut Elmadfa und Meyer zählt Österreich neben Nordeuropa zu jenen Ländern der europäischen Union, in denen der Konsum von Leitungswasser am größten ist (Elmadfa & Meyer, 2015). Nicht nur beim Trinken, sondern auch beim Essen kommt somit das übergeordnete Prinzip „*Make the healthy choice the easy choice.*“ zum Tragen. Mit all diesen auf der Mesoebene stattgefundenen Umstrukturierungen des Schulbuffets wird einerseits den Anforderungen des Umweltzeichens Rechnung getragen, andererseits werden die jungen Konsumentinnen und Konsumenten mit diesen „Nudges“ (engl. für Stups) in eine „gesunde Richtung“ gelenkt (Winkler, 2016).

Einmal pro Woche wird den Schülerinnen und Schülern sowie dem Lehr- und Hauspersonal Müsli zum Selbstkostenpreis und gemeinsamen Genuss angeboten. Den Kindern der Nachmittagsbetreuung steht saisonales Obst zur freien Entnahme zur Verfügung.

Der **Schulgarten**, der von den Kindern bepflanzt und betreut wird, bietet eine praxisorientierte Lernumgebung im Rahmen der Ernährungserziehung. Experimenteller Unterricht im Schulgarten wirkt sich laut Langellotto und Gupta (2012) positiv auf den Gemüsekonsum der Beteiligten aus und ermutigt sie, neue Geschmackserlebnisse zu wagen.

Vielfältige und regelmäßige Bewegungsinitiativen sind ebenfalls ein wesentlicher Bestandteil der schulischen Gesundheitsförderung. Beim alljährlich stattfindenden „**Charity-Lauf**“, einer Wohltätigkeitsveranstaltung unter der Patronanz von youngCaritas, erlaufen die Kinder, einige Lehrkräfte und Eltern Spendengelder für ausgewählte karitative Projekte. Dieses Erlebnis motiviert viele Kinder an der **Unverbindlichen Übung „Laufen“** für die Teilnahme am Linzer Viertelmarathon zu trainieren. Zudem beteiligt sich ungefähr ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler an der Aktion „Schule läuft“, der größten Laufveranstaltung Oberösterreichs. Dafür wird wochenlang regelmäßig ein freiwilliges Lauftraining absolviert.

Die Schule verfügt über eine sogenannte „**Energietankstelle**“ mit drei auf Rollentrainern fixierten Fahrrädern, womit ein Massagesessel betrieben wird. Die Fahrräder befinden sich frei zugänglich in der Aula der Schule, wo sie in den Pausen intensiv genutzt werden. Zudem wird die Energietankstelle im Rahmen des bewegten Unterrichts vor allem in den Freiarbeitsphasen zum Üben und Festigen des Lernstoffes eingesetzt, was sich laut Charlebois et al. positiv auf die körperliche und geistige Fitness auswirkt (Charlesbois, 2012).

Die Zusammenkunft bei Tisch soll, wie von Rützler bezeichnet, als „*familiäre Planungsplattform*“ und ein „*Trainingscamp für Tischmanieren*“ verstanden wer-

den (Rützler, 2007). Heindl fasst dies zusammen und schreibt, dass Kinder und Jugendliche sich gerne mit den Erwachsenen bei Tisch treffen, wenn Spaß, Genuss und Wahlfreiheit vorherrschen (Heindl, 2016). Darauf wird vor allem im fachpraktischen Unterricht in „Ernährung und Haushalt“ großer Wert gelegt. Zudem lassen Studien den Schluss zu, dass ein gemeinsames Essen bei Tisch mit einer ausgeglichenen und angenehmen Atmosphäre vor Übergewicht und Entwicklung von Essstörungen schützt (Hammons, 2011; Wansink, 2014).

2.2 Gesundheitstagebuch

In der Einleitung wurde bereits das „Haus der Gesunden Schule“ beschrieben. Ernährung und Bewegung bilden zwei wesentliche Säulen davon, worauf die Intervention „Gesundheitstagebuch“ der Praxismittelschule vorwiegend abzielt. 2016 wurde diese gesundheitsrelevante vierwöchige Aktion entwickelt und in den ersten und zweiten Klassen erstmals durchgeführt. Nach deren Evaluation wurde die Initiative Gesundheitstagebuch implementiert und aufgrund der positiven Resonanz regelmäßig vom jeweiligen Klassenlehrer/Klassenlehrerinnen-Team begleitet. Zusätzlich werden die Eltern und die Schulärztin involviert, um laut einschlägiger Literatur die Effizienz zu erhöhen (Horschinegg, 2013; Unterweger, 2010; Charlesbois, 2012). Die Initiative zielt im Sinne von Health Literacy darauf ab, sowohl die Ernährungs- und Bewegungskompetenzen als auch das Ernährungs- und Bewegungsverhalten zu verbessern.

1. Woche - Frühstück

Die Ernährungspyramide dient dir zur Orientierung für eine ausgewogene Ernährung. Die Anzahl der dargestellten Würfel symbolisieren je eine Portion der jeweiligen Lebensmittelgruppe. Beginn gleich am Morgen mit einem vollwertigen Frühstück. Plane genug Zeit ein, um deine erste Mahlzeit in Ruhe genießen zu können.

Einladung in die MÜSLI-BAR
Mittwoch, 1. Juni ab 7.30 Uhr

Morgenstund hat Gold im Mund!

Immer wenn du frühstückst, darfst du das Symbol anmalen.

Montag:

Dienstag:

Mittwoch:

Donnerstag:

Freitag:

Samstag:

Sonntag:

Abb. 2: „Gesundheitstagebuch – Ernährung“ (Quelle: eigene Darstellung)

| Essen und Trinken im Setting Schule

Beim Gesundheitstagebuch handelt sich um ein A6-formatiges Beobachtungsprotokoll, das vier Wochen lang zur Dokumentation und Reflexion dient. Wöchentlich wird ein Ernährungs- und ein Bewegungsschwerpunkt gesetzt. Jedes Kind führt durch Ausmalen oder Abhaken der Symbole über die eigenen Aktivitäten Buch.

Ernährungsschwerpunkt „Frühstück – Morgenstund hat Gold im Mund“ (Woche 1)

Obwohl das Thema Frühstück in der Fachliteratur kontrovers diskutiert wird, besteht das vorrangige Ziel des ersten Ernährungsmoduls darin, den Kindern die Empfehlung eines vollwertigen Frühstücks näherzubringen und die positiven Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden und der Gesundheit zu erkennen (Astbury, 2011; Giovannini, 2010). Wie schon in der Einleitung erwähnt, steigt in Österreich die Rate der übergewichtigen Kinder nach wie vor an. Kim et al. (2012) belegen in ihrer Studie, dass sich das Auslassen von Mahlzeiten negativ auf das Körpergewicht sowie auf die Leistungsfähigkeit bezüglich Aufmerksamkeit und Erinnerungsvermögen auswirken kann. Durch den Verzicht erhöht sich das Risiko, zu ernährungsphysiologisch ungünstigen Zwischenmahlzeiten, wie Knabberereien, industriell gefertigten Snacks und süßen Getränken zu greifen (Kim, 2012).

Gut die Hälfte (51 %) der österreichischen Schülerinnen und Schüler frühstücken. Im Gegensatz dazu berichtet fast ein Drittel (33 %) nie zu frühstücken (Rust et al., 2017).

Laut den Ergebnissen der HBSC-Studie hat sich zwischen den Jahren 2010 und 2014 am Frühstücksverhalten von Mädchen und Jungen wenig verändert. Jedoch konnte 2018 festgestellt werden, dass deutlich weniger Schülerinnen und Schüler aus allen Schulstufen täglich frühstücken (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2018).

Bewegungsschwerpunkt „Bleib in Bewegung! Let's move!“ (Woche 1)

Ziel ist es das tägliche Ausmaß von Bewegung zu forcieren und entsprechendes Bewusstsein für die unterschiedlichen Begriffe von Alltagsbewegung, Freizeitaktivität und sportliche Betätigung zu schaffen. Zudem wird den Bewegungsempfehlungen des Fonds für gesundes Österreich (FGÖ) entsprochen, wonach Kinder und Jugendliche mindestens 60 Minuten Bewegung im zumindest mittleren Intensitätsbereich durchführen sollten (Titze et al., 2012). Eine weitere Intention dieses Wochenschwerpunktes ist es, den Kindern zu verdeutlichen, wie einfach und bereichernd es ist, sportliche Betätigung in den Alltag zu integrieren.

| Essen und Trinken im Setting Schule

Ernährungsschwerpunkt „Vollkorn – Volles Korn voraus!“ (Woche 3)

Die dritte Interventionswoche zielt darauf ab, dass die Adoleszenten bevorzugt zu vitamin- und mineralstoffreichen Vollkornprodukten greifen und bewusst Lebensmittel aus Weißmehl mit geringem Sättigungswert jedoch hoher Nährstoffdichte meiden (Elmadfa, 2015). Dem österreichischen Ernährungsbericht zufolge decken nur 14 % der Erwachsenen den empfohlenen täglichen Ballaststoffbedarf von 30 g. Dies lässt den Schluss zu, dass auch ein Großteil der Kinder und Jugendlichen den Referenzwert nicht erreichen (Rust et al., 2017).

Bewegungsschwerpunkt „Kräftigende Übungen für dich!“ (Woche 3)

Neben Ausdauer, Schnelligkeit und Koordination gehört auch Kraft zu den motorischen Grundkompetenzen. Grund genug, im dritten Teil den Fokus auf Kräftigungsübungen zu legen. Um ein kindliches Krafttraining gesundheitswirksam zu gestalten, sollte es laut den österreichischen Bewegungsempfehlungen mindestens dreimal pro Woche stattfinden und ohne Gewichte, bevorzugt mit dem eigenen Körpergewicht, durchgeführt werden. Dabei soll dem natürlichen Bewegungsdrang Rechnung getragen werden und die spielerische Komponente nicht zu kurz kommen. Durch Kraftübungen kommt es außerdem zur Verbesserung der Knochenmatrix. Die Knochendichte kann nur bis zum 25. Lebensjahr vermehrt werden und danach nur mehr bestenfalls erhalten werden (Titze et al., 2012).

Ernährungsschwerpunkt „Süßes – Kannst du widerstehen?“ (Woche 4)

In diesem Schwerpunkt wird versucht, Kindern Obst als Alternative zu Süßigkeiten näherzubringen. Diese Aktion soll dazu motivieren, tageweise auf Süßes zu verzichten, damit der ständig steigende Zuckerkonsum reduziert wird. Zwar decken die Kinder wie empfohlen ihren Nährstoffbedarf zu 50 % mit Kohlenhydraten, jedoch fällt ihre Wahl vermehrt auf ungesunde süßschmeckende Mono- und Disaccharide. Dabei wird der Konsum freier Zucker von 10 % des Gesamtenergiebedarfs deutlich überschritten, wobei die WHO aufgrund der Datenlage eine Reduktion dieses Referenzwertes idealerweise auf 5 % empfiehlt (WHO, 2015).

Mit den vier Ernährungsschwerpunkten wird das Ziel der Nutrition Literacy verfolgt. Die Schülerinnen und Schüler sollen für eine reflektierte vollwertige Nahrungsmittelauswahl sensibilisiert werden, um Entscheidungen in Selbstverantwortung treffen können. Dies sind Kompetenzen, die das „Thematische Netzwerk Ernährung“ im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung fordert, um mündige Konsumentinnen und Konsumenten für die Zukunft auszubilden (Buchner, 2009).

Bewegungsschwerpunkt „Bleib standhaft!“ (Woche 4)

Balancierübungen dienen der Verbesserung der Koordinationsfähigkeit, schulen das Gleichgewicht und helfen in unvorhersehbaren Situationen spontan adäquat zu reagieren (Titze et al., 2012). Die WHO ermutigt die Europäerinnen und Europäer zu einem aktiveren Lebensstil und fordert: Entscheidungen zugunsten körperlicher Aktivität müssen so in unseren Alltag integriert sein, dass sie leicht zu treffen, natürlich und erstrebenswert sind (WHO, 2006). Treppen sind ein „Fitnessgerät“, welches alltäglich gratis genutzt werden kann.

Bewegung und Sport helfen das Körpergewicht zu regulieren, stärken sowohl das Herzkreislauf- als auch das Immunsystem und helfen Stress abzubauen. Zusätzlich ist die soziale Komponente nicht außer Acht zu lassen. Alle vier Bewegungsschwerpunkte sollen zu vermehrter Bewegung anregen und somit eine präventive Maßnahme gegen den Bewegungsmangel darstellen (Titze et al., 2012).

2.3 Begleitmaßnahmen zur Durchführung der Initiative „Gesundheitstagebuch“

Um Gesundheitsförderung nachhaltig zu gestalten, ist eine Kombination von Verhaltens- und Verhältnisänderung am wirkungsvollsten (Fröschl et al., 2008). Damit die Beteiligten in ihrem Gesundheitsverhalten positiv verstärkt werden, die durch das Gesundheitstagebuch geforderten Maßnahmen attraktiv gemacht werden sowie das gesundheitsförderliche Verhalten erleichtert wird, werden die Verhältnisse – die schulische Umgebung – entsprechend verändert und entsprechende Maßnahmen gesetzt.

Maßnahmen zur Unterstützung der Ernährungsinitiativen

Das kindliche Essverhalten und die Präferenzen basieren auf genetischer Prädisposition, sind abhängig von Alter, Geschlecht und Gesundheitsstatus, werden durch das familiäre Umfeld beeinflusst und unterliegen sozioökonomischen und kulturellen Gegebenheiten. Es ist evident, dass elterliche und kindliche Essgewohnheiten und Essmotivation korrelieren (De Cosmi, 2017). Die Aussage „*Wir essen nicht, was wir mögen, sondern wir mögen, was wir essen,*“ von Methfessel et al. (2016, S. 56) bringt klar zum Ausdruck, dass die Geschmacksentwicklung maßgeblich vom Angebot abhängt. Grund genug im Laufe der vier Wochen auch in der Schule, die jeweiligen Module ergänzend, Ernährungsangebote zu setzen. Wöchentlich werden die Kinder zu sogenannten Barbesuchen eingeladen. In der „Müsli-Bar“ erwartet sie ein biologisches Vollwertmüsli als Frühstücksangebot. In der „Smoothie-Bar“ können die Kinder einen Teil der geforderten Obst- und Gemüseportionen durch selbstgemixte Früchte- und Gemüsecocktails abdecken. Die „Körndl-Bar“ bietet Vollkornbrote mit Kresse, Kräutern und Gemüse zur gesunden

| Essen und Trinken im Setting Schule

Jause. Früchtespieße – das Angebot in der „Nicht-Nasch-Bar“ – erleichtern den Verzicht.

Maßnahmen zur Unterstützung der Bewegungsinitiativen

Der theoretische Hintergrund der einzelnen Schwerpunkte wird zu Wochenbeginn thematisiert und im Rahmen des Biologie- und Sportunterrichts besprochen und die wöchentlichen Aufgaben in den Klassenräumen plakatiert. Eventuell nötige Utensilien wie Sprungseile, Gymnastikbälle und Gymnastikmatten werden bereitgestellt. Somit werden Verhältnisse geschaffen, um den Kindern die Durchführung der Übungen auch in den Pausen zu ermöglichen. Die Lehrpersonen zeigen bewusst Interesse, indem sie sich z. B. die Übungen von den Kindern erklären lassen und motivieren damit die Schülerinnen und Schüler.

3 Ergebnisse zur Evaluation der Initiative „Gesundheitstagebuch“

Die zentrale Frage der Untersuchung war: *„Hat die Implementierung des Gesundheitstagebuches Einfluss auf das Ernährungs- und Bewegungsverhalten sowie auf das Ernährungs- und Bewegungswissen der zehn- bis zwölfjährigen Schülerinnen und Schüler?“* Die Kohorte umfasst vier Klassen zu je 24 Kindern. Dazu wird vor und nach der gesundheitsförderlichen Intervention eine quantitative Datenerhebung durchgeführt. Der anonyme Onlinefragebogen gliedert sich in vier Teile. Im ersten Abschnitt des Fragebogens werden soziodemographische Daten, wie Fragen zu Geschlecht, Körpergewicht, Körpergröße und Bildungsgrad der Eltern, erhoben. Im nächsten Teil folgen Fragen zum persönlichen Ernährungs-, Bewegungs- und Freizeitverhalten. Dabei wird dem Prinzip „der Fragebogen soll so kurz wie möglich und so lange wie nötig sein“ Rechnung getragen (Nausner, 2013). Es werden geschlossene Fragen und Items mit möglichst einheitlichen Antwortformaten und in altersgerechten Formulierungen verwendet. Im finalen Teil werden Wissensfragen zum Thema Ernährung und Bewegung im Single-Choice-Format mit drei bzw. vier Antwortoptionen gestellt.

Um die Verständlichkeit der Fragen und die Eindeutigkeit der Items zu überprüfen, wird ein Pretest durchgeführt. Somit werden gleiche Bedingungen für alle Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer geschaffen – entsprechende Durchführungsobjektivität wird dadurch gewährleistet (Nausner, 2013). Die statistische Auswertung des Onlinefragebogens erfolgt mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS, Version 24. Die Ergebnisse der Vorher-Nachher-Befragung werden in den nachfolgenden Kapiteln näher beleuchtet.

Der Eltern-Feedbackbogen beinhaltet Fragen zum zeitlichen Aufwand, zur Einflussnahme der Initiative auf das familiäre Ernährungs- und Bewegungsverhalten

und zum Stimmungsbild über die vierwöchige Intervention. Damit ein rasches Ausfüllen gewährleistet ist, wird bei den Fragen und Items auf eine einheitliche Skalierung der Antworten geachtet, um eine möglichst hohe Rücklaufquote zu erhalten. Die Rückmeldungen der Eltern werden mittels anonymisierter Feedbackbögen schriftlich eingeholt.

3.1 Ernährung

Das Ernährungswissen wird mittels Basisfragen zu den Themen Hauptnährstoffe, Energiebedarf sowie Ernährungs- und Trinkempfehlungen getestet. Beim Vergleich der Mittelwerte der Erstbefragung und Endbefragung kann ein Wissenszuwachs von knapp 13% festgestellt werden.

Mittels Fragen zum Frühstücks-, Jausen- und Trinkverhalten sowie zu den familiären Kochgewohnheiten werden die Änderungen des Ernährungsverhaltens untersucht. 72 % der befragten Kinder geben sowohl bei der Erst- bzw. Endbefragung an, täglich vor Schulbeginn zu frühstücken. Laut der letzten HBSC-Studie frühstücken vergleichsweise nur 43 % während der Woche täglich (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, 2019).

Bei der Erstbefragung geben 45 % der Mädchen und 50 % der Jungen an, täglich oder mehrmals pro Woche Vollkornprodukte zum Frühstück zu verzehren. Der Konsum wird nach der vierwöchigen Intervention bei den Mädchen auf 58 % und bei den Knaben auf 63 % gesteigert. Die Quote der Ablehnung von Vollkornprodukten kann von 20 % auf 2 % reduziert werden. Der Obst- und Gemüsekonsum zum Frühstück kann um 10 % erhöht werden. Aufgrund der Untersuchung wird festgestellt, dass 75 % der Kohorte eine Schuljause von zu Hause mitbringen und lediglich 5 % täglich beim Schulbuffet eine Jause erstehen. Als bevorzugter Durstlöscher für die Schulpausen können Wasser und Tee identifiziert werden. Am Vormittag werden kaum süße Getränke konsumiert. In 75 % der Haushalte der Befragten werden selten bis nie Fertiggerichte konsumiert. Bei einem Viertel wird mehrmals wöchentlich und bei 70 % täglich selbst gekocht.

3.2 Bewegung

Das theoretische Wissen – vorrangig zu den Bewegungsempfehlungen des FGÖ – konnte von der Erst- zur Endbefragung um 20 % gesteigert werden.

Mehr als die Hälfte der Kohorte benutzen Fahrrad, Scooter, Waveboard oder Longboard täglich oder mehrmals wöchentlich als Fortbewegungsmittel, mit dem auch ein Teil des Schulweges bewältigt wird. Ein Fünftel der Kinder übt täglich eine Ballsportart aus und knapp ein Drittel mehrmals wöchentlich. Ein Drittel der befragten Kinder schwimmt täglich bis mehrmals wöchentlich zum Befragungszeitpunkt im Juni.

Ergänzend zum Bewegungsverhalten wurde auch die Häufigkeit des Konsums elektronischer Medien vor und nach der Intervention abgefragt. Bei der Erstbefragung geben 16 % der Zehn- bis Zwölfjährigen an, täglich Unterhaltungselektronik zu nutzen. Knapp 50 % verbringen einen Großteil ihrer Freizeit vor dem Fernsehgerät, dem Computer, der Spielkonsole und mit dem Smartphone. Im Anschluss an die Intervention kann eine tendenzielle Steigerung des Bewegungsverhaltens sowie eine minimale Reduktion der Mediennutzung festgestellt werden. Bezüglich körperlicher Aktivität und Fitness erzielen schulische Interventionen einen Effekt, welcher erhöht werden kann, wenn die Bewegungsangebote auf multimodaler Ebene basieren und überdies in Kombination mit dem familiären Umfeld geschehen (Kriemler et al., 2013)

All diese positiven Veränderungen rechtfertigen eine Implementierung der Gesundheitsinitiative.

3.3 Feedback der Eltern und Kinder

„Danke für das Engagement bezüglich Gesundheit.“ „Die Bewegungsaufgaben haben große Freude gemacht.“ „Ernährung ist uns ein wichtiges Thema.“ „Wir essen bereits bewusst, deshalb hat sich bei uns nichts geändert.“ „Initiative könnte länger sein.“ (Leitner-Wolfinger, 2018)

Hierbei handelt es sich um Zusatznotizen von Eltern, welche im anonymen Feedbackbogen vermerkt wurden. Bei der überwiegenden Mehrheit der Eltern findet die Initiative hohe Akzeptanz. Zwischen 81 % und 96 % der Eltern meinen, sie habe nur teilweise bzw. keinen Einfluss auf das familiäre und kindliche Essverhalten. 84 % der Erziehungsberechtigten finden es gut, dass ihre Kinder Bewegungsaufgaben in ihrer Freizeit zu erledigen haben, jedoch lediglich 15 % lassen sich zum Mitmachen motivieren. 90 % befürworten weitere gesundheitsförderliche Initiativen von Seiten der Schule. Diese Diskrepanz zwischen Befürwortung und aktiver Partizipation beschreiben Eichhorn et al. (2012) in ihrer Studie.

Aus den anonymen Rückmeldungen der Kinder geht hervor, dass 85 % der Kinder zu einer wiederholten Durchführung der Initiative ermutigen. Knapp die Hälfte der Beteiligten findet die gewählte Zeitspanne optimal, 30 % empfehlen eine Verkürzung, wohingegen ein Fünftel nichts gegen eine Prolongation hätte. Zwei Fünftel der Kinder favorisieren in den zusätzlichen Anmerkungen, die Einladungen zu den wöchentlichen Barbesuchen (Müsli-Bar, Nicht-Nasch-Bar,...). 42 % der Kohorte mögen die Bewegungsaufgaben am meisten. Die größte Hürde stellt für 17 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der freiwillige Verzicht auf Süßigkeiten dar. Dies könnte mit der genetischen Präferenz für die Geschmacksrichtung „süß“ bei Kindern begründet werden (Ellrott, 2012).

4 Schlussfolgerung

Gesundheitsrelevante Entscheidungen werden, wie in der Einleitung bereits erwähnt, nicht nur willkürlich getroffen. Es gilt gefestigte Verhaltensmuster aufzubrechen, wofür das Setting Schule die ideale Plattform bietet, um Health Literacy zu vermitteln. Dazu ist der ganzheitliche Ansatz unumgänglich. Gesundheitswissen und gesundheitsrelevantes Handeln müssen sich ergänzen. Dafür ist es notwendig „gesunde Verhältnisse“ zu schaffen und kontinuierliche gesundheitsförderliche Initiativen zu setzen. Bewährte Projekte sollen dauerhaft implementiert werden. Die vorgestellte Initiative ist ein konkreter Beitrag zur schulischen Gesundheitsförderung.

Literatur

- Abel, T., Abraham, A. & Sommerhalder, K. (2009). Kulturelles Kapital, kollektive Lebensstile und die soziale Reproduktion gesundheitlicher Ungleichheit. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit: Grundlagen, Probleme, Perspektiven* (2. Aufl., S. 195-208). VS Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91643-9_11
- Adamowitsch, M., Flaschberger, E. & Felder-Puig, R. (2011). *Handlungsempfehlungen für die Bereiche Ernährung und Bewegung der „Gesunde Schule“-Qualitätsstandards*.
<http://lbihpr.lbg.ac.at.w8.netz-werk.com/de/strategien-gesunden-schule>
- Altgeld, T. & Kolip, P. (2014). Konzepte und Strategien der Gesundheitsförderung. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (4. Aufl., S. 45-56). Huber.
- Astbury, N.M., Taylor, M.A. & Macdonald, I.A. (2011). Breakfast Consumption Affects Appetite, Energy Intake, and the Metabolic and Endocrine Responses to Foods Consumed Later in the Day in Male Habitual Breakfast Eaters. *Journal of Nutrition*, 141(7), 1381-1389. <https://doi.org/10.3945/jn.110.128645>
- Buchner, U. & Abu Zahra, R. (2009). *Ernährungsbildung in Österreich: Stand und Entwicklungen der Ausbildungssituation Allgemeinbildung – Berufliche Bildung*.
http://www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/Ernaehrungsbildung%20in%20Oesterreich_Stand%202009.pdf
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) (2019). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern*. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018. <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/HBSC.html>

| Essen und Trinken im Setting Schule

- Bundesministerium für Gesundheit (BMG) (2013). *NAP.e Nationaler Aktionsplan Ernährung inkl. Maßnahmenübersicht und Planung 2013*.
- Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (BMGF) (2017). *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) Bericht Österreich 2017*.
<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=521>
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) (1997). *Grundsatzertlass Gesundheitserziehung*.
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/gesunderl_902.pdf?5h6wmu
- Charlesbois, J., Gowrinathan, Y. & Waddell, P. (2012), *A Review of the Evidence: School-based Interventions to Address Obesity Prevention in Children 6-12 Years of Age*.
- De Cosmi, V., Scaglioni, S. & Agostoni, C. (2017). *Early Taste Experiences and Later Food Choices*. <https://doi.org/10.3390/nu9020107>
- Eichhorn, C., Bodner, L., Liebl, S., Scholz, U., Wozniak, D., Möstl, M. Ungerer-Röhrich, U., Nagel, E., & Loss, J. et al. (2012). BEO'S – Bewegung und Ernährung an Oberfrankens Schulen: Konzept und Erfahrungen bei der Umsetzung eines ressourcenorientierten, systemischen Ansatzes zur schulischen Gesundheitsförderung. *Das Gesundheitswesen: Sozialmedizin, Gesundheits-System-Forschung, public health, education, öffentlicher Gesundheitsdienst, medizinischer Dienst*, 74(2), 104-111. <https://doi.org/10.1055/s-0031-1275708>
- Elmadfa, I. (2015). *Ernährungslehre* (3. Aufl.). Ullmer.
- Elmadfa, I. & Meyer, A.L. (2015). Patterns of drinking and eating across the European Union: implications for hydration status. *Oxford Journals*, 73(2), 141-147. <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuv034>
- Ellrott, T. (2012). Entwicklung des Essverhaltens. In T. Reinehr, Kersting, M., Teeffelen-Heithoff, A. v. & Widhalm, K. (Hrsg.), *Pädiatrische Ernährungsmedizin: Grundlagen und praktische Anwendung* (S. 47-59). Schattauer.
- Flaschberger, E., Guggelberger, L. & Felder-Puig, R. (2012). *LehrerInnenbildung für schulische Gesundheitsförderung: Bericht*.
<http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/LBIHPR-LehrerInnenausbildung.pdf>
- Giovannini, M., Agostoni, C. & Shamir, R. (2010). Symposium overview: Do we all eat breakfast and is it important? *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 50(2), 97-99. <https://doi.org/10.1080/10408390903467373>
- Hammons, A. J. & Fiese, B.H. (2011). Is Frequency of Shared Family Meals Related to the Nutritional Health of Children and Adolescents? *Pediatrics*, 127(6), 1565-1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1440>
- Heindl, I. (2016). *Essen ist Kommunikation: Esskultur und Ernährung für eine Welt mit Zukunft*. Umschau Zeitschriftenverlag.

- Heyse, H. (2015). Leitbilder. In Departement Bildung, Kultur und Sport Aargau Department Gesundheit und Soziales Aargau (Hrsg.), *Gesundheitsförderung für Lehrpersonen und Schulleitungen: Ein Praxishandbuch als Beitrag zur Schulentwicklung* (S. 28-36).
- Horschinegg, J., Apflauer, G., Krötzl, G., Pfaffenwimmer, G. & Wilkens, E. (2013). *Die gesundheitsfördernde Schule: Grundlagen der Gesundheitsförderungsstrategie des BMUKK*.
<http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/DIE-GESUNDHEITSF%C3%96RDERNDE-SCHULE-Draft-19.3.2013.pdf>
- Kim, H. Y., Lee, N. R., Lee, J. S., Choi, Y.S., Kwak, T. K., Chung HR, Kwon, S., Choi, Y. J., Lee, S. K. & Kang, M. H. et al. (2012). Meal skipping relates to food choice, understanding of nutrition labeling, and prevalence of obesity in Korean fifth grade children. *Nutrition research and practice*, 6(4), 328-333.
<https://doi.org/10.4162/nrp.2012.6.4.328>
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., Sluijs, v. E. M. F., Andersen, L.B. & Martin, B.W. (2013). *Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: A review of reviews and systematic update*.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21836176>
- Langellootto, G. A. & Gupta, A. (2012). Gardening Increases Vegetable Consumption in School-aged Children: A Meta-analytical Synthesis. *HortTechnology*, 22(4), 430-445. <https://doi.org/10.21273/HORTTECH.22.4.430>
- Leitner-Wolfinger, A. & Röbl, K. (2018). *Gesundheitsförderung in der Schule. Projekt Gesundheitstagebuch*. Dissertation.
- Methfessel, B., Höhn, K., & Miltner-Jürgensen, B. (2016). *Essen und Ernährungsbildung in der KiTa: Entwicklung – Versorgung – Bildung*. Kohlhammer.
- Naidoo, J. & Wills, J. (2010). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. BZgA.
- Nausner E. (2013). Die schriftliche Befragung. In J. Reitingger, E. Nausner & A. Weinberger (Hrsg.), *Quantitative Forschung im pädagogischen Feld* (S. 141-188). Shaker.
- Rützler, H. (2007). *Kinder lernen essen: Strategien gegen das Zuviel*. Krenn.
- Rust, P., Hasenegger, V. & König, J. (2017). *Österreichischer Ernährungsbericht 2017*. Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (BMGF) und Department für Ernährungswissenschaften.
<https://www.bmgf.gv.at/home/Ernaehrungsbericht2017>
- Schienkiewitz, A., Damerow, S. & Schaffrath Rosario, A. (2018). *Prävalenz von Untergewicht, Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Einordnung der Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 nach internationalen Referenzsystemen*. DOI 10.17886/RKI-GBE-2018-080
- Teutsch, F., Gugglberger, L., Adamowitsch, M., Felder-Puig, R. & Dür, W. (2012). *Studie zur Implementierung von Gesundheitsförderung in österreichischen Schulen*. <http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/>

| Essen und Trinken im Setting Schule

Implementierung-schulische-GF.pdf

Titze, S., Ring-Dimitriou, S., Schober, P. H., Halbwachs, C., Samitz, G., Miko, H. C., Lercher, P., Stein, K.V., Gäbler, C., Bauer, R., Gollner, E., Windhaber, J., Bachl, N., Dorner, T.E. & Arbeitsgruppe Körperliche Aktivität/ Bewegung/ Sport der Österreichischen Gesellschaft für Public Health et al. (2012). *Österreichische Empfehlungen für gesundheitswirksame Bewegung. Band Nr. 8 der Reihe WISSEN.*

<https://fgoe.org/sites/fgoe.org/files/2017-10/2012-10-17.pdf>

Unterweger, K., Griebler, R., Ramelow, D., Hofmann, F., Griebler, U., Dür W. & Felder-Puig, R. (2010). *Gesundheitsförderliche Rahmenbedingungen an Österreichs Schulen: Ergebnisse der Schulleiter/innen Befragung.*

<http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/>

LBIHPR-Rahmenbedingungen-f%C3%BCr-GF-an-Schulen.pdf

Wansink B. & Kleef, E. v. (2014). Dinner rituals that correlate with child and adult BMI. *Obesity*, 22(5), E91-95. <https://doi.org/10.1002/oby.20629>

Winkler, G. (2016). Gesund essen und trinken anstupsen – Chancen des Nudging in der Gemeinschaftsverpflegung. *Ernährungs Umschau*, 12(3), M162-M167.

World Health Organization(WHO) (2006). *Gesundheitsförderung durch Bewegung – ein Handlungsrahmen für die Europäische Region der WHO: Schritte zu einem körperlich aktiveren Europa.* WHO-Regionalbüro für Europa.

World Health Organization(WHO)(2017). *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI) Highlights 2015-17. Factsheet.*

http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/

0006/372426/WH14_COSI_factsheets_v2.pdf?ua=1

Verfasserinnen

Rim Abu Zahra-Ecker, MA BEd

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Kaplanhofstraße 40

A-4020 Linz

E-Mail: rim.abu-zahra@ph-ooe.at

Internet: www.ph-ooe.at

Anna Leitner-Wolfinger, MHE BEd

Klaudia Röbl, MHE BEd

Adalbert Stifter Praxismittelschule

Private Pädagogische Hochschule der

Diözese Linz

Salesianumweg 5

A-4020 Linz

E-Mail: a.leitner-wolfinger@ph-linz.at

E-Mail: klaudia.roebl@ph-linz.at

Internet: www.stifterschule.at



Winkler, G., Purtscher, A. E. & Streber, A. (2020). Nudge – Die Kunst, Essen geschickt zu platzieren Verlag Neuer Merkur/rhw-profi ISBN 978-3-95409-055-6 104 Seiten; € 23,90; auch als E-Book € 16,99

Das kürzlich erschienene Bändchen zum Thema „Nudge – Die Kunst, Essen geschickt zu platzieren“ motiviert durch seine ansprechende Aufmachung, u. a. mit dem modern gestalteten Titelblatt und den zweckdienlich illustrierten und locker gegliederten Doppelseiten sowie den kurzweiligen Texten, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Das von den drei Autorinnen Gertrud Winkler, Anna Elisabeth Purtscher und Agnes Streber gesteckte Ziel, einen Leitfaden für die Praxis in der Gemeinschaftsgastronomie zu schaffen, das gleichzeitig auch als Nudging-Nachschlagewerk dienen kann, ist gelungen. Die Autorinnen sind ausgewiesene Expertinnen auf diesem Gebiet, sie arbeiten mit einem (Praxis-)Team gemeinsam in zahlreichen Projekten in Deutschland und in Österreich (siehe auch Webseite Nudge-Concept: <https://nudging-ernaehrung.de>). Der im Buch dargestellte Mix aus theoretischem Hintergrund und den für die Praxis notwendigen Fakten, der konkreten Gestaltung des Nudging-Prozesses im Bereich der Gemeinschaftsgastronomie und den erprobten Umsetzungsbeispielen fokussiert stets auf die konkrete Anwendung wie zum Beispiel Kita- und Schulverpflegung sowie Mensaangebote und spricht die Akteure direkt an. Das wird bereits bei den Kapitelüberschriften deutlich, zum Beispiel: Kapitel 1: „Warum Nudging – warum dieses Buch?“, Kapitel 2 „Worauf es ankommt. Was Sie unbedingt wissen sollten – einige Fakten zu Beginn“ und Kapitel 3 „Hintergrund: Worauf es ankommt“ etc. Diese drei ersten Kapitel sind sehr knappgehalten und populärwissenschaftlich geschrieben, so dass auch Laien auf diesem Gebiet die Grundlagen ohne Vorwissen verstehen können.

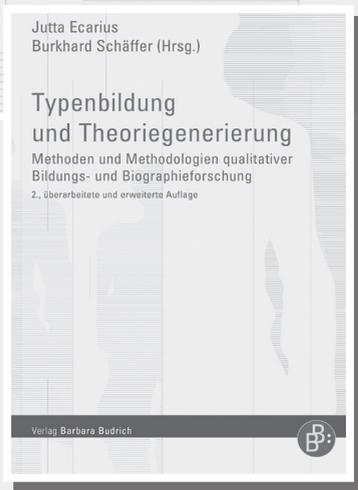
Trotz der leichten Lesbarkeit ist es gelungen, der Komplexität des Themas gerecht zu werden und kein „Rezeptbuch“ zu werden. Das wird besonders in Kapitel 4 „Der Nudging-Prozess. So läuft er ab“ deutlich, bei dem die Akteure zur aktiven Gestaltung von Nudging-Prozessen in ihren jeweiligen Einrichtungen motiviert werden. Hier zeigt sich auch die wissenschaftliche Fundierung des Bandes, da auf der

Grundlage von Prozessmodellen aus dem Qualitäts- und Gesundheitsmanagement die einzelnen Schritte angeleitet und moderiert werden. Der stets gleiche Aufbau der Einzelschritte erleichtert die schnelle Orientierung sicherlich auch im Alltag. Das gilt auch für die Umsetzungsbeispiele in Kapitel 5 „Ziele und Nudges: Das funktioniert in der Praxis“ zu Nudges, die eine „gesunde und nachhaltige Speisenwahl“ bei den Essensgästen fördern, die auf jeweils zwei stereotypen Doppelseiten mit einem Bild dargestellt sind.

Mir gefällt gut, dass Nudging nicht als Lösung propagiert wird, sondern als Unterstützungsinstrument, das immer wieder hinterfragt und auf der Grundlage der Bedürfnisse der Konsumierenden aktualisiert werden muss. Auch die Komplexität von Essensentscheidungen wird nicht negiert, vielmehr zu Nachdenken angeregt. Was der eigenen Gesundheit zuträglich ist, muss nicht unbedingt ein Beitrag zu den SDGs sein und umgekehrt. Nudges sind mit Bedacht einzusetzen, das wird deutlich. Auch die Verantwortung dafür bleibt bei den Lesenden. Ein weiterer Schwerpunkt stellt die Frage zur Wirksamkeit dar, im Unterkapitel „Wirksamkeit messen“ wird für Akteure in der Gemeinschaftsverpflegung anhand von Fallbeispielen beschrieben, wie Messungen durchgeführt und ausgewertet werden können.

Zusammengefasst: Der auf der Grundlage von wissenschaftlichen Erkenntnissen geschriebene Leitfaden für die Praxis richtet sich zwar primär an die Verantwortlichen in der Gemeinschaftsverpflegung, er könnte jedoch schnell zum Standardwerk in den einschlägigen Ausbildungsberufen werden. In jedem Fall ist das Buch eine Bereicherung für alle, die sich für Nudging im Ernährungsbereich interessieren.

Silke Bartsch



Jutta Ecarius
Burkhard Schäffer (Hrsg.)

Typenbildung und Theoriegenerierung

Methoden und Methodologien
qualitativer Bildungs- und
Biographieforschung

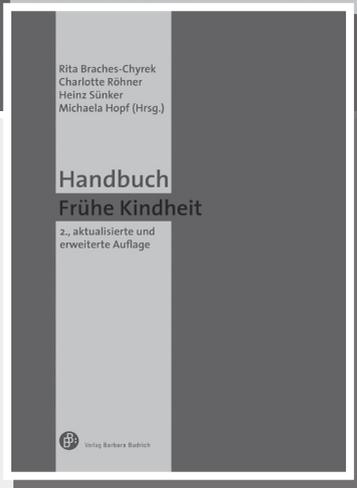
2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2020.

383 Seiten • Kart. • 36,00 € (D) • 37,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2164-1 • eISBN 978-3-8474-1186-4

Forschung – hier die qualitative Bildungs- und Biographieforschung – ist nur so gut wie ihre Werkzeuge. Die Autor*innen formulieren Gütekriterien, Standards und Maßstäbe für die Bewertung qualitativer Forschung und ebnen den Weg zu einer empirisch fundierten Typenbildung. Ein wegweisendes Werk für die qualitative Forschung. Diese zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage enthält neue Beiträge zur rekonstruktiven Forschung sowie zur Methodentriangulation.

www.shop.budrich.de



Rita Braches-Chyrek,
Charlotte Röhner,
Heinz Sünker,
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

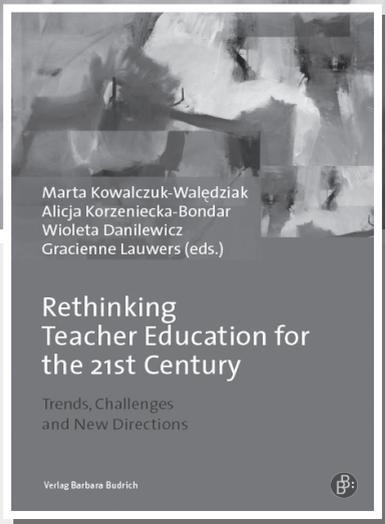
2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2020

849 Seiten • Hardcover • 94,90 € (D) • 97,60 € (A)

ISBN 978-3-8474-0688-4 • eISBN 978-3-8474-0832-1

Die 2., aktual. und erw. Auflage des Handbuchs gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei theoretische und empirische Forschungsfelder sowie deren Ergebnisse vorgestellt und zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung. Passend dazu ermöglichen die Beiträge einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de



Marta Kowalczyk-Walędziak • Alicja Korzeniecka-Bondar
Wioleta Danilewicz • Gracienne Lauwers (eds.)

Rethinking Teacher Education for the 21st Century

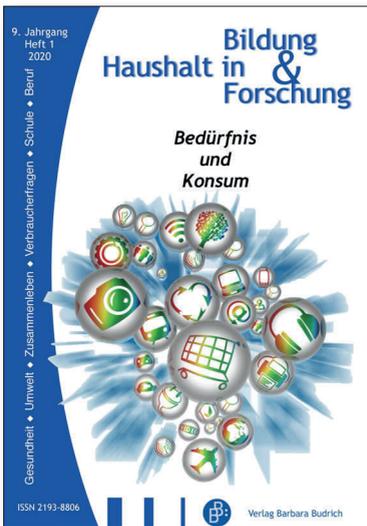
Trends, Challenges and New Directions

This book focuses on current trends, potential challenges and further developments of teacher education and professional development from a theoretical, empirical and practical point of view. It intends to provide valuable and fresh insights from research studies and examples of best practices from Europe and all over the world. The authors deal with the strengths and limitations of different models, strategies, approaches and policies related to teacher education and professional development in and for changing times (digitization, multiculturalism, pressure to perform).

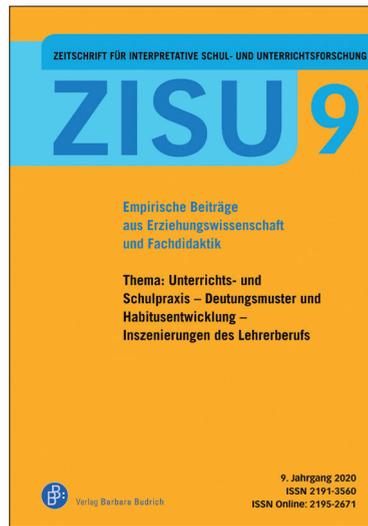
2019 • 402 pp. • Pb. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)
ISBN 978-3-8474-2241-9 • eISBN 978-3-8474-1257-1

www.shop.budrich.de

Unsere Fachzeitschriften auf www.budrich-journals.de



**HiBiFo – Haushalt in
Bildung & Forschung**
hibifo.budrich-journals.de



**ZISU – Zeitschrift für interpretative
Schul- und Unterrichtsforschung**
zisu.budrich-journals.de

- **Print + Online**
- **verschiedene Abonnements**
- **Einzelbeiträge im Download**
- **mit Open Access-Bereichen**



Verlag Barbara Budrich GmbH
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel.: (+49) (0)2171 79491 50
Fax: (+49) (0)2171 79491 69
info@budrich-journals.de

